



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLIII

2012

3-4

vzgoja izobraževanje



Timsko delo je učenje
o drugih in o sebi

Timsko delo – nuja in
izziv

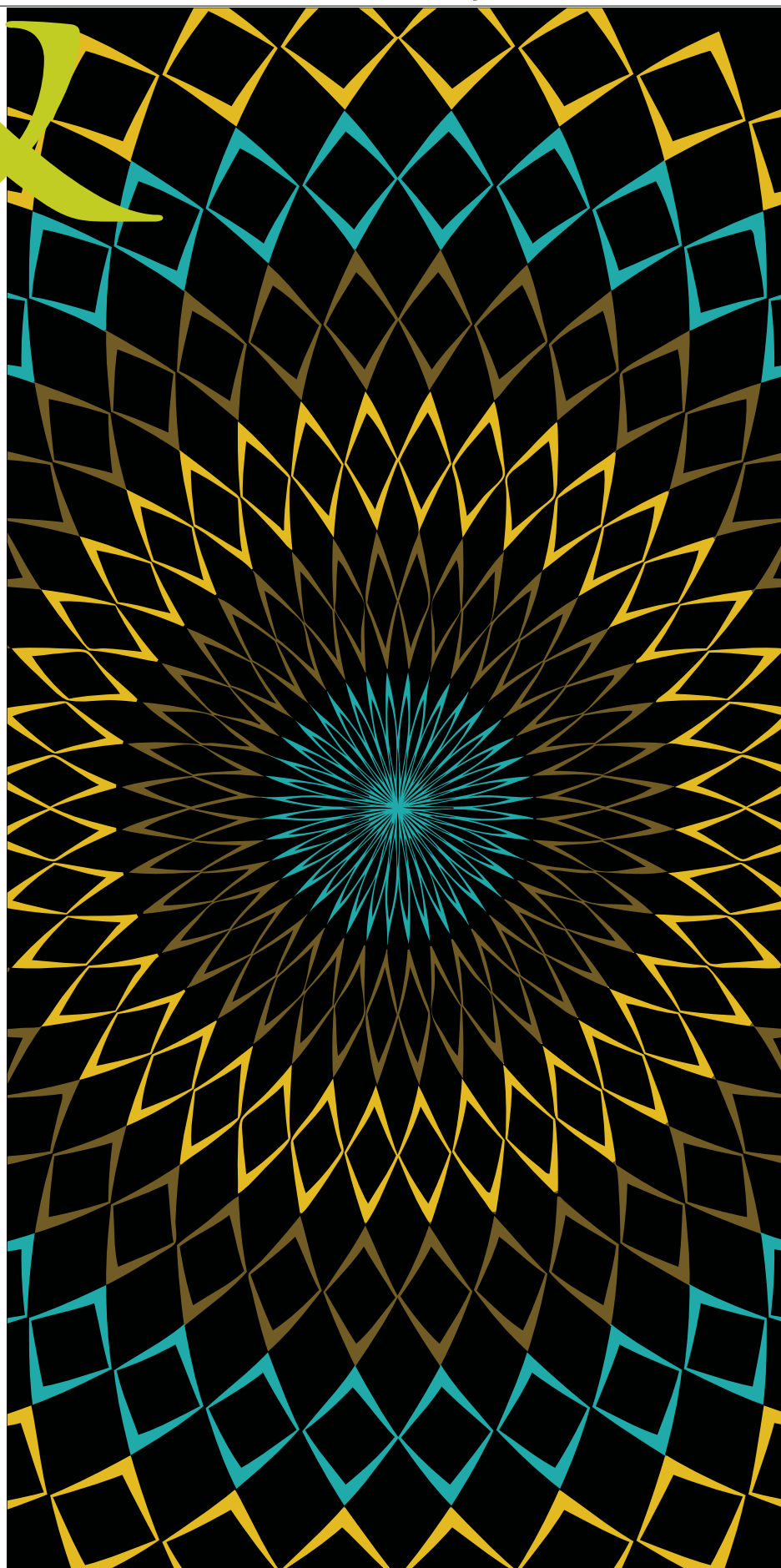
O timskih vlogah in
razvojnih fazah timov

Prerezi skozi sistem
sodelovalnega in timskega
poučevanja

Timsko delo v slovenski
pedagoški praksi: realnost
ali utvara?

Timsko delo učiteljev pri
naravoslovnih predmetih

Učenci vodijo šolo
za starše





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIII, številka 3-4, 2012

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki
mag. Gregor Mohorčič

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

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Andreja Nagode

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
880 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si
<http://www.zrss.si>

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
Letna naročnina (6 števil): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike,
22,95 € za študente; 65,00 € za tujino.
Cena posameznega izvoda 3-4/2012 je 19,50 €. V cenah je vključen DDV.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Skupaj zmoremo več in bolje #3

KOLUMNA

Dr. Alenka Polak
Timsko delo je učenje o drugih in o sebi #6

RAZPRAVE

Dr. Alenka Kobolt
Timsko delo – nuja in izziv #5

Mag. Blanka Tacer
O timskih vlogah in razvojnih fazah timov #13

ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Jana Grah
Uresničevanje koncepta timskega soustvarjanja v pedagoški praksi #19

Katja Pavlič Škerjanc
Prerezi skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja #30

Dr. Zora Rutar Ilc
Razvijanje, preverjanje in ocenjevanje kompleksnih učnih dosežkov pri timski izvedbi pouka #39

Boštjan Bojadžiev, Živa Željeznov
Interaktivno timsko poučevanje na gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana #50

Jožica Flis Sušjan, Barbara Klemenčič
Timsko vrednotenje učnih dosežkov pri angleščini v četrtem letniku na gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani #52

Tatjana Cvetko
Strategije in proces izvajanja kurikularnih povezav in timskega pouka na Gimnaziji Ledina #58

EDITORIAL

Together we can do more and better #3

COLUMN

Team work is learning about oneself and about others #6

PAPERS

Team work – A necessity and a challenge #5

On team roles and stages in the development of a team #13

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Realising the concept of team co-creation in educational practice #19

Sections through the systems of collaborative and team teaching #30

Development, evaluation and assessment of complex learning achievements in team implementation of lessons #39

Interactive team teaching at Gymnasium Jožeta Plečnika Ljubljana #50

Team evaluation of learning achievements in English lessons in the fourth grade of Gymnasium Jožeta Plečnika Ljubljana #52

Strategies and process of implementation of curriculum connections and team teaching at High School Ledina #58

Jasmina Bešić in Lidija Kotnik Klaužer
Ponavljajmo in utrjujmo geografsko znanje v angleščini
po postajah #59

Let's repeat and consolidate knowledge of geography in
English through stages #59

Dr. Alenka Polak
Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali
utvara? #61

Team work in teaching practice in Slovenia: reality or
illusion? #61

Tina Grapulin Bavčar
Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih #71

Team work of science teachers #71

Kaja Lenič
Osebna izkušnja timskega dela med učiteljem razrednikom
in učiteljem podaljšanega bivanja #77

Personal experience of team work between the class tutor
and the teacher of afternoon care #77

Jasmina Ducman
Problemi pri timskem delu specialnih pedagogov in
učiteljev ter strategije njihovega reševanja #83

Problems with team work of special pedagogues and
teachers and strategies for their resolution #83

Dr. Zora Rutar Ilc
Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih
razvojnih timov #88

Team coaching – an opportunity for capacity building of
school development teams #88

Jani Prgič in mag. Zvonka Kladnik
Učenci vodijo šolo za starše #94

Pupils lead school for parents #94

Mag. Jožica Frigelj
S portfoliemi in refleksijo do kritičnega mišljenja in
odgovornega učenja #100

Developing critical thinking and responsible learning
through portfolio and reflection #100

Martina Potisk
Branje kot medbesedilna sporazumevalna zmožnost #116

Reading as an intertextual communication capability #116

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWES AND INFORMATION

Dr. Janez Bečaj
Timsko delo v vzgoji in izobraževanju #123

Team work in education #123

Bogdana Žgur
Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu #126

Development of and reflection on team work in
kindergartens #126

Saša Premk
Novosti v knjižnici #127

New editions in the library #127

Popravek

V prejšnji (drugi) številki revije Vzgoja in izobraževanje je na strani 56 prišlo do napake pri zapisu priimka. Avtorica članka je mag. Zdenka Birman Forjanič iz Andragoškega centra Republike Slovenije. Za napako se opravičujemo in prosimo za razumevanje.

SKUPAJ ZMOREMO VEČ IN BOLJE

Timski duh, sodelovanje, povezovanje ... so gesla, brez katerih si razvoja v 21. stoletju tako rekoč ne moremo več predstavljati. Če odmislimo trivialno dejstvo, da je večina dosežkov človeštva zrasla iz sodelovanja, še več – da celotna civilizacija temelji na njem – lahko ugotovimo, da je sodelovanje v sodobni družbi, pa tudi šoli resnično nuja in da ničesar ne moremo izvesti brez socialne mreže, v katero smo vpeti. Sodelovanje je zato marsikdaj samoumevno in poteka rutinsko – tudi na šolah. Spraviti ga na sistematično (ali celo sistemsko) raven in ga premišljeno uporabljati v najrazličnejše namene, pa lahko prispeva k povečanju kakovosti sicer rutinskega pedagoškega dela in procesov.

Ko govorimo od sodelovanju med učitelji, o timskem delu in poučevanju, o sodelovanju med učenci in sodelovalnem učenju, o sodelovalni kulturi, o učečih se skupnostih itd., ne govorimo več le o posameznih tipih poučevanja ali strategijah in metodah, ampak – kot je na tem mestu že večkrat pisal Janez Bečaj – o kulturi dobre skupnosti.

Tako prav v prejšnji številki revije Bečaj piše o Hargreavesovem zoperstavljanju individualistične zbornične kulture kulturi dobre skupnosti, za katero je značilna visoka stopnja kolegialnosti in načrtovanega ter spontanega sodelovanja. Uvajanje sodelovanja brez ustvarjanja zanj primerne klime se zato utegne sprevreči v birokratsko prisilo in še en formalizem več.

Razmišljanje o sodelovanju in o timskem delu v šolah zato tudi v pričujoči številki revije dvigamo nad raven izključno konkretnih izvedbeno-organizacijskih rešitev in strategij in ga umeščamo v širši kontekst prispevkov o konceptih sodelovanja in timskega dela ter o izkušnjah z njim na različnih področjih in ravneh šolanja.

Posebno pozornost tudi tokrat namenjamo čisto praktičnim kurikularnim in didaktičnim rešitvam, ki jih podpira timska izvedba pouka. Pri teh smo izhajali iz posplošljivih konceptov integrativnega kurikula, ki pa smo jih v praksi v zadnjih letih največ preizkušali v okviru posodabljanja gimnazij.

Kot poudarja Katja Pavlič Škerjanc, se integrativni (povezovalni) kurikul od integriranega (povezanega) kurikula razlikuje v tem, da je njegova temeljna značilnost oz. organizacijsko načelo *povezovalnost* (v nasprotju s povezanostjo oz. združenostjo npr. samostojnih predmetov v integrirane predmete). Gre torej za kurikul, ki povezuje ("integracije") med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja (ne pa vnaprej ustvari in predpiše) z namenom razvijanja sintetičnega mišljenja, (iz)gradnje celovitega, povezanega znanja ter zmožnosti povezovanja.

S tem presegamo naključne medpredmetne povezave v funkciji doseganja ciljev posameznih predmetnih ciljev in jih spravljamo na raven kurikula. Za doseganje t. i. kurikularnih ciljev (npr. doseganje kompetenc) zato tudi ne zadošča več naključno sodelovanje voljnih učiteljev, ampak je potrebna odločitev oz. »vodenje politike« na ravni šole, podprto z organizirano, vnaprej načrtovano in sistematično strategijo, utemeljeno v urnikih, uvajanju fleksibilnega predmetnika in različnih drugih organizacijsko-izvedbenih oblikah.

Temeljna organizacijska oblika, ki to podpira, je sodelovalno poučevanje, ki sega vse od načrtne izmenjave idej med učitelji prek skupnega načrtovanja do različnih timskih izvedb, vključno z najbolj napredno, tj. tandemskim interaktivnim timskim poučevanjem.

Kot v nadaljevanju pokaže Pavlič Škerjanc, bolj ko zaznavamo razlike med izvedbenimi možnostmi – bolj je potrebna razgrajena terminologija, ki odraža te razlike. Tako npr. lahko sodelovanje med učitelji, ki še ne sega v razred, poteka kot izmenjava izkušenj in izdelkov, kot načrtne, strukturirane in vodene diskusije v stalnih diskusijskih skupinah, kot medsebojna opazovanja in kritično prijateljevanje ...

Večjo stopnjo sodelovanja predpostavlja skupno načrtovanje in vrednotenje, najvišja stopnja pa je vezana na skupno izvedbo pouka.

Toda tudi tu ločujemo situacijo, ko sicer člani tima poučujejo isto skupino učencev in učni proces načrtujejo skupaj, izvajajo pa ga na različnih podskupinah te skupine, npr. pri nivojskem pouku z zunanjo diferenciacijo, diferenciranih pripravah na maturo ipd.

Bolj domišljene in strateške prakse in bolj iztanjen pogled torej za seboj potegnajo tudi bolj zdiferenciran sistem in terminologijo. Najlaže je učitelje spodbuditi, da se povežejo v naključne pare in obvezno vsako leto izvedejo eno ali dve medpredmetni povezavi. S tem morda pomirimo slabo pedagoško ali ravnateljsko vest, za izkoriščenje potenciala timskega poučevanja za doseganje ciljev na ravni kurikula pa nismo naredili kaj dosti. Kakšen potencial prinaša sistematičen in premišljen pristop k timskeму poučevanju, lahko razberemo iz prispevka učiteljev z Gimnazije Jožeta Plečnika.

Timski duh pa zadnja leta v šolah ne živi le pri samem pouku, ampak prehaja tudi na raven različnih organizacijskih struktur. Za izvajanje posameznih projektov in aktivnosti, še posebej pa za sistematično razvijanje in usmerjanje razvoja na šolah je ustanovljenih vrsta različnih timov, katerih člani niso več »kurirji« med šolami in državnimi institucijami, ampak so spodbujevalci sprememb. V ta namen morajo spoznati faze razvoja tima in pravila delovanja, izkusiti in reflektirati skupinske procese in jih – zlasti vodje – znati tudi usmerjati.

Tem zahtevnim in občutljivim procesom je v tokratni številki namenjenih kar nekaj člankov, med drugim članki Alenke Kobolt, Blanke Tacer in Jane Grah.

Da si lahko »privoščimo« timsko delo in timski pouk, je torej potrebna dobra predpriprava: tako psihološka kot tudi didaktična. Potrebna sta tudi pripravljenost na spremembe in prožnost. Tako pa smo spet tam, kjer smo začeli: pri drugačni (organizacijski) kulturi šole, ki vodi od izoliranega delovanja in poučevanja prek vmesne faze spodbujanega sodelovanja v avtoregulativno prepričljivo sodelovanje.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica*

Dr. Alenka Kobolt, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za socialno pedagogiko

TIMSKO DELO – NUJA IN IZZIV

RAZLIČNI POGLEDI NA DOGAJANJA V SKUPINAH/TIMIH

Pogledov na dogajanja v skupinah je skoraj toliko kot pogledov na človekovo osebnost, zato lahko teorije o skupinah primerjamo s teorijami osebnosti. Frühmannova (1990; v Schmid, 1996: 23) sicer govori o več kot stotih teorijah o skupinah, a jih razvrsti v štiri sklope. Poimenovanje sklopa ilustrira osnovno tezo, ki jo teorije izpostavljajo kot ključno značilnost.

Oglejmo si njeno razvrstitev:

- Teorije, ki poudarjajo **pomen vlog**, pravijo, da se v vsaki skupini oblikujejo različne vloge. Nekatere so postavljene že pred začetkom (na primer formalni vodja, iniciator skupine), druge se oblikujejo v času delovanja (neformalni vodja, vloga sorojenca, ki nastopi takrat, ko se rodi drugi otrok). Načini izvajanja vlog so vezani na interakcije in naloge, ki jih ima posameznik v skupini. Vloge pomembno sooblikujejo posameznikovo doživljanje samega sebe in določajo stil njegovega vedenja tako v skupini kot zunaj nje. Povezane s statusi, močjo so pomemben element skupinske strukture.
- Teorije, ki poudarjajo **pomen nalog**, okrog katerih se člani skupin zbirajo in zaradi katerih skupine obstojajo, so funkcijske teorije. Usmerijo se v preučevanje ciljev in funkcij, ki jih skupine udeležujejo. Manj jih zanimajo odnosi, ki se spletejo med člani. Funkcije družine so na primer mnogo bolj kompleksne kot funkcije prijateljskih ali interesnih skupin. Za socialno pedagogiko so poleg družine zelo pomembne vrstniške skupine, ki prispevajo k nadaljnjemu socialnemu učenju, preizkušanju in primerjanju norm ter vrednostnih usmeritev. Vrstniške skupine v času odraščanja pomembno dopolnjujejo socializacijo primarne skupine in prispevajo k razširjanju posameznikovega izkustvenega polja in socialnega učenja.
- **Celostne teorije** zagovarjajo tezo, da je skupina več kot vsota svojih delov, torej več kot vsota skupinskih članov. Pravijo, da skupina predvsem skozi dalj časa trajajoč obstoj pridobi svojo novo identiteto, ki je nad identiteto njenih posameznih članov. Pri tem se pristop zgleduje po stopnjevanju – organizem, osebnost, družina.
- **Procesne teorije** se usmerijo v razvoj dogajanj v skupinah, ki ga opisujejo kot prehod skozi *tipične faze ali stopnje*, kar bo podrobneje opisano pozneje.

Opredeľjujejo, kako se tipična in prevladujoča dogajanja vrstijo v sosledju glede na čas trajanja skupine. Lewin opozori, da gre večina skupin v svojem razvoju skozi tri stopnje – *orientacija, spremembe in stabilizacija* (Kobolt, 2009).

V nadaljevanju navajam nekaj značilnosti, ki omogočajo razumevanje dogajanj v timih. Najprej spoznamo, kaj družijo in kaj razlikuje delovne skupine in time. Nato se seznanimo s temeljnimi sestavinami, ki tim/-e opredeljujejo. V nadaljevanju spoznamo proces oblikovanja tima kot skupine in dinamiko ustvarjanja norm, pravil. Tej dinamiki se približamo skozi spoznavanje stopenj in dinamike v razvoju skupin/timov.

Kaj loči delovne skupine od timov?

Poudarili smo, da je timski način dela ključen za izvajanje kompleksnih nalog, pri katerih je potrebno znanje z različnih področij. Tim je v slovarju slovenskega knjižnega jezika opredeljen kot »*skupina ljudi, ki opravlja skupno delo*« (SSKJ, 1994: 1397). Skupno delo prispeva k temu, da se v timih vzpostavljajo drugačni odnosi kakor v drugih delovnih skupinah, kjer članov ne družijo tolikšna soodvisnost. Skupina je tim, če je delovanje članov usmerjeno na določen cilj in če člani med seboj sodelujejo, da bi cilj dosegli (Rozman, 1993). Namen timskega dela ni v poenotenju stališč, je v osvetlitvi problemov in v upoštevanju različnih vidikov, ki jih prispevajo bodisi posamezne stroke, bodisi člani iste profesije. Pomen sodelovanja v timih poudari Brajša (1996: 113): »Tim je živ medosebni sistem.« /.../ »Tim je *oseba*, sestavljena iz posameznikov.« (1996: 125), s čimer izpostavi pomen tesnih odnosov in sodelovanja med člani tima.

Ravnanje, sporazumevanje in odnose med člani v običajni delovni skupini in timu (po Lamovec, 1998) ločujejo:

- *zavest o skupnem cilju* in s tem skupni odgovornosti članov tima v primerjavi z običajno delovno skupino. To spodbuja sodelovanje in medsebojno razumevanje ter podporo med člani za doseglo zastavljenega in dogovorjenega;
- *jasna in razvidna komunikacija* ter *skupno ravnanje*, v katerem člani tima sproti razčiščujejo morebitne zastoje, nesporazume in konflikte. Člani tima morajo razviti sposobnost odpirati in voditi diskusijo o svojih različnih pogledih, nasprotujočih si mnenjih ter hkrati biti sposobni pogajanj in iskanja skupnih dogovorov. Člani tima morajo razviti sposobnost realizacije teh dogovorov ob hkratni razmejitvi odgovornosti (prim. Kobolt, 2004).

TIMSKO DELO JE UČENJE O DRUGIH IN O SEBI

Živimo v svetu, v katerem ni niti prijetno niti lahko biti sam. Na vsakem delovnem ali zasebnem koraku se od nas pričakuje učinkovito postavljanje in doseganje zahtevnih ciljev, vzdrževanje kompleksnih medosebnih odnosov in opravljanje obsežnih delovnih nalog. »Več glav več ve« je že od nekdaj znana ljudska resnica, ki na vsem razumljiv način simbolizira bistveno prednost medsebojnega sodelovanja in timskega dela. Sodobna vrtec in šola mimo njega sploh ne moreta opravljati svojega vzgojno-izobraževalnega poslanstva, brez njega pa bi nedoseženih ostajalo tudi veliko ciljev na drugih delovnih in življenjskih področjih, npr. v zdravstvu, raziskovanju, industriji, športu, v umetnosti idr.

Ko sem kot predavateljica in izvajalka seminarjev s področja timskega dela v zadnjih petnajstih letih s to temo »vstopala« v različne vrtčevske, osnovnošolske in srednješolske kolektive, sem vsakokrat znova zelo jasno zaznavala, da je ta tema veliko strokovnih delavcev osebno in strokovno vznemirjala. Na predavanjih in delavnicah je bilo vedno čutiti neko čudno mešanico med pričakovanji, da bodo dobili uporabne vsebinske poudarke, in bojaznimi, da bom s svojimi besedami in z delavnicami posegla v preveč intimno ozračje poklicnega doživljanja, med željo po izogibanju preveliki (samo)kritičnosti in željo po pozitivnih potrditvah ter idejah za nove delovne izzive. Vse

Elementi, ki določajo tim

Elementov, ki določajo tim, je več. Med ključne Rozman (1993) šteje:

- Naloge, ki so potrebne za doseg cilja/ciljev. Osnova za opredelitev nalog tima je/so problem/-i, ki ga/jih člani skupaj rešujejo. Mobilizacijsko moč imajo cilji, ki jih člani sprejmejo za svoje.
- Tim dosega cilje tako, da člani dobro sodelujejo. Tim po navadi sestavlja najmanj dva do največ dvanajst članov. Optimalna velikost je po mnenju vrste avtorjev šest članov. Velikost tima je odvisna od kompleksnosti naloge.
- Za uspeh tima je pomemben usmerjajoči vodja. Od strokovnosti in osebnostnih značilnosti vodje je v marsičem odvisno delovanje tima. Manjši in že utečeni timi lahko delujejo tudi brez formalnega vodje, vendar je za dobro delo tima potrebna vsaj vloga koordinatorja.
- Pomembni so medosebni odnosi med člani in kakovost medosebne izmenjave – kamor prištevamo kakovost komuniciranja in izmenjave informacij, znanj, profesionalnih in osebnih izkušenj med člani tima.

Sklenemo lahko, da so timi posebne delovne skupine. Opredeljujejo jih različne organizacijske oblike, raznolikost v pogostosti srečevanj, različna dolgotrajnost delovanja, raznovrstnost okoliščin njihovega nastanka in nalog, ki jih

omejeno je pomemben del profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in temelji predvsem na zmožnosti zrelega dojetja samega sebe in drugih. Timsko delo ni didaktično nič kaj bolj zapleten način profesionalnega delovanja kot individualno pedagoško delo, v primerjavi z njim pa psihološko bistveno zahtevnejši pristop. Pri tiskem delu lahko strokovno teoretično in izkušensko posegamo na različna področja medosebnega in znotrajosebnega zaznavanja, skupinske psihodinamike, psihologije osebnosti in socialne psihologije, psihologije dela in pedagoške psihologije, uporabna pa so tudi strokovna in raziskovalna spoznanja s področja ustvarjalnosti, reševanja problemov in klinične psihologije. Kaj po navadi skupaj z udeleženci ugotovimo na seminarjih in delavnicah s področja timskega dela? Da se sicer vsi nekje globoko v sebi zavedamo, da je sodelovanje z drugimi za doseganje skupaj zadanih ciljev nujno in da jih timsko lažje dosegamo, da pa se je včasih lažje zateči k individualnemu delu, saj se nam ni treba toliko prilagajati drugim. Da v tem svetu nikakor ne moremo delovati samozadostno, da pa je biti odvisen od dela drugih lahko zelo naporno. Da je sicer lepo delati skupaj z drugimi, da pa prilagajanje drugim zahteva občuten napor, predvsem pa opustitev egocentričnega pogleda na cilje, odnose in na probleme.

opravljajo. Sodelovanje med člani omogoča proces medsebojnega spoznavanja, usklajevanja vsebine in organizacije dela, zato je uspešno timsko delo ključno povezano s kakovostjo medosebnih odnosov.

RAZVOJ IN POMEN KAKOVOSTI ODNOSOV MED ČLANI TIMA

Kakovost odnosov med člani se izraža na različne načine. Med drugim jo prepoznamo v značilnostih komunikacije in interakcije, v načinih, kako se člani dogovarjajo o ciljih dela, kako delijo delovne naloge, rešujejo konflikte in organizirajo delo. Ne nazadnje spoznamo kakovost odnosov med člani tima v tem, ali so in v koliki meri so pripravljeni razmišljati in govoriti o tem, kaj se med njimi dogaja. Procesu refleksije dogajanja in odnosov med člani timov je namenjena posebna oblika supervizije – timska supervizija, katere cilj je prispevati k bolj kakovostnemu delu timov (prim. Kobolt, Žižak, 2007).

V vsaki skupini in tudi v timu se nenehno odvijajo raznovrstne interakcije in komunikacije, ki jih vsak član doživlja in interpretira po svoje, praviloma v skladu s predhodnimi izkušnjami ter glede na to, kako ocenjuje svoj položaj v timu. Vsak dogodek, ki se je v timu zgodil in je bil temu članu pomemben, ter vsi zanj pomembni odnosi so individualno obarvani. Zato je doživljanje kakovosti in odnosov v timu izrazito osebno in od člana do člana različno.

Pomemben cilj na tem področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je povečati občutljivost za psihološke razsežnosti timskega dela, z razvijanjem in reflektiranjem lastnega timskega dela pa tudi osebnostni in strokovni razvoj vsakega izmed nas kot profesionalca na vzgojno-izobraževalnem področju. Naj vam v spomin priključim še vedno zelo aktualna načela vseživljenjskega učenja, ki jih je postavila Evropska komisija z Delorsom na čelu (Delors 1996: Učenje – skriti zaklad). Skladno s prvim stebrom učenja – »učiti se, da bi vedeli« – je učenje timskega dela tudi pridobivanje strokovnega znanja na tem področju. Nova spoznanja o timskem delu omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in osmišljevanje stvarnosti. Strokovni delavci v vrtcih in šolah pogosto nimajo dovolj specifičnega znanja s področja timskega dela, zato ga morajo v organiziranih oblikah usposabljanja nenehno nadgrajevati. Za kakovostno timsko delo pa žal ni dovolj le strokovno znanje s tega področja; timskega dela se učinkovito učimo predvsem z izkušnjanskim učenjem ob neposrednem timskem delu. Oblikovanje in razvijanje novih spretnosti timskega dela in bolj sistematično izvajanje timskega načrtovanja, timskega izvajanja in timske evalvacije prepoznamo v drugem stebri učenja – »učiti se, da bi znali delati«. Šele neposredno doživljanje izkušenj s

timskim delom posamezniku omogoči pravi vpogled v prednosti in probleme tega pristopa. Brez neposrednega timskega dela ostanejo strokovna spoznanja v posamezniku le na ravni deklariranega znanja, ki se pogosto ne izrazi v pedagoškem ravnanju. Timsko delo pa vpliva tudi na naše odnose z drugimi ljudmi, v čemer lahko prepoznamo načelo tretjega stebra učenja po Delorsu – »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti«. Strokovni delavci, ki delajo timsko, poglobljajo medsebojno poznavanje, zaupanje, sodelovanje in sprejemanje različnosti, pri tem pa so zgled ne le svojim kolegom, ampak tudi otrokom in njihovim staršem. Pomembno področje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vrtcu je tudi področje osebnostnega razvoja, kar lahko povežemo z udejanjanjem zadnjega, četrtega stebra učenja po Delorsu – »učiti se, da bi znali biti«. Odkrivanje drugih ljudi poteka prek poznavanja samega sebe in nasprotno. Le nenehno ozaveščanje in reflektiranje procesov, ki spremljajo timsko delo, pripomore k osebnostni in strokovni rasti vsakega člana tima ter s tem k razvoju tima.

Dajmo si priložnosti za vse te vrste učenja, saj bomo tako spremenili sebe in družbo na bolje.

*Dr. Alenka Polak,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Proces razvoja skupine/tima

Da bi tim dosegel cilj, zadovoljil pričakovanja in potrebe članov, se mora v njem postopno razvijati ugodna emocionalna klima. Gre za takšne skupinskodinamične procese, ki odnose med člani po eni strani habituirajo (stabilizirajo), omogočajo razvidne in jasne komunikacije ter večajo vzajemnost podpore med člani.

Vsaka skupina in tudi tim kot posebna delovna skupina se razvija postopno, skozi srečevanje in sodelovanje. Odnosi v timu, ki deluje dalj časa, morda že leta, so drugačni od odnosov v timu, ki se je pravkar oblikoval.

Stopnje razvoja skupin in/ali timov označujejo prepoznavni znaki, ki se javljajo v procesu udejanjanja funkcij in ciljev. Vsak tim se ne razvija enako kot drugi, kljub temu v malih skupinah, kar timi nedvomno so, lahko prepoznamo tipične stopnje razvoja, ki jih avtorji poimenujejo različno.

Najširši okvir za razumevanje stopenj v razvoju ponudi Lewinova tristopenjska razdelitev razvoja skupin (1951; v Kobolt, 2009): *orientacija, spremembe in stabilizacija*. V prvi stopnji se člani orientirajo, postopno vključujejo in timu pridružujejo z različnimi pričakovanji, ki jih primerjajo s pričakovanji drugih članov. Na tem temelji usklajevanje, ki se odvija v stopnji sprememb. V njej se člani učijo novih vedenjskih strategij, ne nazadnje tudi prek učenja po modelu od drugih članov. Preizkušajo nove vedenjske oblike, preverjajo nove informacije, kar pomeni metodične implikacije za tistega, ki tim usmerja oziroma vodi. Tim

mora usmerjati tako, da omogoča spremembe, da posamezniki cenijo različnost med njimi, da sprejmejo nove delovne alternative in jih preizkušajo v spodbudnem okolju. Sledi tretja faza, ki jo označuje stabilizacija utečenih vzorcev reševanja delovne naloge oziroma nalog. V njej je osnovna dejavnost tima integracija novega z doslej razvitim, kar omogoča stabilno delovanje tima.

Bernstein in Lowy (1975; v Beltz in Muthmann, 2005) navajata petstopenjski model razvoja skupin, ki se delno pokriva s pravkar predstavljenimi stopnjami in ga lahko smiselno prenesemo tudi na razvoj timov.

Prva stopnja je obdobje priključitve v tim in s tem obdobje orientacije, ki jo zaznamuje negotovost, iskanje varnosti in evalvacija pričakovanj članov tima. V drugi stopnji prihaja do interakcij med člani tima, iskanja pozicij, prvih oblikovanj statusov in vlog. V tretji stopnji, imenovani stopnja zaupanja in intimnosti, naj bi bili tekmovalni vzgibi preseženi in med člani dosežena strinjanja o skupinskih ciljih. To je ključna stopnja v delovanju tima. Večata se sodelovanje ter medsebojna pomoč. Četrto stopnjo odlikuje diferenciacija, vztrajanje na vlogah in pozicijah ter razvoj identitete tima. Gre za razvoj občutka 'mi', ki jača kohezijo in omogoča storilnost tima. Peta faza pomeni ločevanje oziroma zaključevanje delovanja tima s spremljajočimi čustvi, ki so praviloma čustva žalosti in izgube, še posebno če so se med člani razvili pristni in sodelujoči medosebni odnosi.

Tuckmanov model (Tuckman, 1971; v Beltz in Muthmann, 2005) opredeljuje štiri faze. Izpušča stopnjo zaključevanja. Loči stopnjo formiranja s podobnimi atributi, kot smo jih nanizali zgoraj. Sledi stopnja konfliktov, odporov, začetkov iskanja konsenza in pravil. Kot tretjo fazo omenja fazo normiranja in razvoja skupinske kohezije, oblikovanje norm in občutka 'mi'. Tu je povezanost med člani zadostna, da lahko učinkovito delujejo. Četrta stopnja je delovna. V njej je tim sposoben razrešiti interpersonalne probleme in se povsem posvetiti nalogi, ki ga družijo.

Pomen medsebojnega učenja med člani tima

Hkrati s stopenjskim razvojem odnosov se v timu člani učijo drug od drugega. O stopnjah izkustvenega učenja govorita Prior in Oelkers (1975; v Kobolt, 2004). Menita, da je pri vsakem skupinskem učenju najprej nujno, da posamezniki opustijo nekatere vidike svojih 'kognitivno-emocionalnih map', s katerimi so v skupino prišli, saj jim dogajanja v skupini razgrnejo nove vidike razumevanja. Razkorak med lastnim videnjem in videnjem drugih lahko povzroči dezorientacijo, tudi obrambno držo. To je posebej značilno za osrednje stopnje v razvoju skupin (faza sprememb), kar je najbolj turbulentno obdobje v razvoju skupin/timov. To je stopnja, polna soočenj, primerjanj, konfliktov, s tem pa tudi priložnosti za spreminjanje in učenje. V zadnji stopnji se novi in v skupini preizkušeni vedenjski vzorci pri posameznikih integrirajo z obstoječimi. Na skupinski – timski – ravni zavladava usklajenost, ki zagotavlja utečeno dinamiko, varnost oblikovanih pozicij, vzdušje sodelovanja in povezovanja različnih pogledov. Spreminjanje utečenih vzorcev vedenja pri članih v timu lahko povzroči negativna občutja, odpore, zavore. Na tej točki nastopita odgovornost in občutljivost vodje, da ta dogajanja prepozna, usmerja in postavi na dnevni red skupnih analiz. Le-te razumemo kot skupne evalvacije, ki dajo članom prostor, da artikulirajo svoje želje, cilje, strahove in veselje, ki so povezani z opravljanjem dela in doživljanjem odnosov v timu.

Skozi proces razvoja skupin/timov potekata procesa, ki delujeta v nasprotni smeri. To sta procesa unifikacije in diverzifikacije. Prvi označuje prilagajanje posameznih članov timu, oblikovanam normam, pravilom, pričakovanjem. Drugi – diverzifikacija – pa označuje težnjo članov, da v timu ohranijo svojo identiteto, da so razpoznavni kot posamezniki. Iz delovanja obeh je mogoče ustvariti kreativen potencial, ki pripomore k razvoju in prepoznavanju tako posameznega člana kot enkratnosti tima. Naloga vodje oziroma koordinatorja tima je, da upošteva in spodbuja oba procesa.

KAJ PRISPEVA K UČINKOVITOSTI TIMA?

»Strokovno usposobljenost je relativno lahko opredeliti. Veliko večje težave so pri opredeljevanju osebnostnih lastnosti, ki so pri timskem delu enakovredne strokovnim.« (Rozman, 1993: 211)

Brajša (1996) glede na dimenzijo uspešnosti loči neuspešne, povprečne in uspešne time. Neuspešni timi so tisti, katerih dosežki so slabši od seštevka znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznih članov, povprečni ali sumativni timi tisti, katerih dosežki ustrezajo seštevku znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznih članov. Uspešni pa so tisti, katerih dosežki presegajo seštevke znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznih članov. Lahko bi rekli, da uspešni timi dajo od sebe več, kot bi dal vsak posameznik, in tudi več, kot če bi enostavno sestavili svoje delovne vložke. Člani tima so skupaj ustvarjalnejši, povezani so na razumski in čustveni ravni, sposobni so razmišljati vsak zase in tudi skupaj. Poslušajo drug drugega in so sposobni metakomunikacije. To bi bil idealni sinergijski oziroma supersumativni tim. In v tem primeru angleški izraz TEAM pomeni: T – together – skupaj, E – everyone – vsak, A – achieve – doseže, M – more – več.

K delovanju tima prispeva:

- medosebna pripadnost članov,
- kakovost vzpostavljenih odnosov med njimi,
- raven in kakovost komunikacije in medsebojnega prilagajanja,
- načini reševanja konfliktov, dogovarjanje in spoštovanje dogovorov,
- izvajanje in upoštevanje pravil, za katera so se dogovorili,
- emancipacija vseh članov,
- dobra energetska opremljenost članov,
- zaupanje, delitev odgovornosti,
- skupna vizija itd.

Svoje razumevanje dogajanja v timu člani delijo z drugimi člani. Pri tem potekajo procesi medsebojnega usklajevanja, soočanja, pogajanja, tudi merjenja moči. S tem je povezan proces opredeljevanja socialnih statusov oziroma vlog v timu. K oblikovanju posameznikove vloge prispevajo osebne značilnosti, predhodne izkušnje s socialno izmenjavo v drugih skupinah, socialne veščine in potrebe, ki jih posameznik skozi interakcijo zadovoljuje ali skuša doseči. V tesni povezanosti s tem, kako se bo posamezni član odzival na druge člane in kakšen status bo v timu pridobil, je doživljanje samega sebe ter lastne socialne vrednosti. Na status posameznika v skupini vpliva tudi ugled in status stroke, ki jo posameznik v skupini zastopa, če gre za interdisciplinarne time.

Bales (1954; po Schmidt-Grunert, 1997), preučevalec skupinskih procesov, pravi, da se struktura skupine oblikuje skozi statute, ki jih dosegajo posamezniki v skupini. Pri tem je oblikovanje vlog dvostranski proces. Po eni strani določen s posameznikovim vedenjem in po drugi strani s pričakovanji preostalih članov. V timu je vsak član soočen z vsakim drugim članom, med njimi se odvija tudi »tekmovanje« oziroma merjenje moči predvsem okoli naslednjih tem: koga se bo v skupini bolj in koga manj poslušalo, kateri prispevki so bolj in kateri manj pomembni, kdo bo imel pravico kdaj kaj reči in kakšno težo bo imelo povedano. Člani so postavljeni pred dejstvo, da morajo sklepati kompromise,

se dogovarjati in dogovoriti za »modus vivendi«, ki bo omogočal delo in razvoj. Če se dogovora ne da najti ali ga ne zmorejo ohraniti, potem timu grozijo konflikti in nerazumevanje. In spet smo pri pomenu zaupanja, povezanosti in komunikacije. Če je omenjeno prisotno in v timu negovano, bo tim konflikt sprejel kot izziv za rast in razvoj.

VLOGE V TIMU

Belbin (1993), je s pomočjo analize dogajanj med člani različnih delovnih skupin med prvimi poimenoval različne **timske vloge**. Ugotavljal je, zakaj nekateri timi uspejo in drugi ne, zanimali so ga vzroki uspeha ali neuspeha. Navaja, da so v uspešnih timih vloge članov enakomerno porazdeljene na štiri glavna področja – miselna moč, medosebni odnosi, specifične kompetence in volja oziroma motivacija. Tim, ki ima vsa omenjena področja pokrita, bo delal bolje in učinkoviteje. Pri tem vsak član tima izpolnjuje vsaj dve temeljni vlogi oziroma deluje na dveh ravneh. Prva raven je vezana na profesionalno opravljanje poklicne vloge in zajema predvsem posameznikove strokovne kompetence, ki jih je danes treba dopolnjevati z neprestanim dodatnim izobraževanjem. Druga raven se nanaša na tako imenovano timsko vlogo, ki jo sestavlja kombinacija in interakcija med posameznikovimi strokovnimi kompetencami, osebnostnimi lastnostmi, izkušnjami, vse pa povezano s položajem, ki ga zaseda član v konkretnem timu. Belbin (1993) meni, da na posameznikovo timsko vlogo vpliva šest različnih dejavnikov, ki jih niza od osebnostnih značilnosti, posameznikovih kognitivnih sposobnosti, vrednosti in motivacije, dejavnikov neposrednega delovnega okolja, delovnih izkušenj in vse do doslej naučenih socialnih vlog. V timski vlogi se tako izrisujejo posameznikova pripadnost skupini, njegova zavzetost za delovne naloge, sposobnost realizacije idej, načini izražanja mnenj, formalno in neformalno pridobljeno znanje, njegova kreativnost, moči in spretnosti ipd. Oba vidika vlog, profesionalna in timska vloga, se med seboj prepletata. Dober je torej tisti tim, kjer posamezniki prispevajo različne vloge, se v njih konstruktivno dopolnjujejo tako, da dosega sinergični učinek skupnega dela. Takšen tim opredeljujemo s pojmom funkcionalnosti in zadovoljstva. Zadovoljstvo opredeljujemo s terminom skupinska klima ali vzdušje. Rezultat obojega, funkcionalnosti in vzdušja je kakovost in učinkovitost timskega dela.

Maass in Ritschl (1998) poudarita, da se tima ne da razvijati »od zgoraj«, ampak mora vsak tim organsko rasti skozi skupno delo in preizkušnje. Kaže, da lahko za opis tima uporabimo pregovor »Veriga je toliko močna, kot je močen njen najšibkejši člen«. Lastnosti članov, ki pozitivno vplivajo na delovanje celotnega tima, so: usmerjenost k cilju, samozavest, sposobnost komuniciranja in integracije

mnenj, sprejemanje odgovornosti, dobra energetska opremljenost in dobro zdravstveno stanje, lojalnost skupini, pokončnost v zagovarjanju mnenj, sposobnost prenašanja psihičnih obremenitev in pripravljenost za izmenjavo mnenj.

V timih ni vedno vse idealno. V njih je odvija realno življenje, tj. realni odnosi, kar pomeni, da se med člani vzbujajo pozitivna in negativna čustva, da so se o nekaterih stvareh naučili govoriti, o drugih pa ne, da je nekaj v timu razvidno, drugo zakrito, neizrečeno. Spodbujanje in širjenje vsebin, o katerih je v timu mogoče in možno govoriti, je ena izmed bistvenih kvalitiet, ki omogočajo izboljšanje dela tima.

POMEN TIMSKEGA DELA NA SOCIALNOPEDAGOŠKEM PODROČJU

Socialnopedagoško delo umeščamo tako na pedagoško kot na področje psihosocialnih poklicev. Temeljno poslanstvo pedagoških poklicev je podpora, usmerjanje in pomoč posameznikom in skupinam pri odraščanju in zagotavljanju zdravega psihosocialnega razvoja. Poslanstvo psihosocialnih poklicev (med katere umeščamo psihologijo, socialno delo in socialno pedagogiko) je oblikovanje primerne podpore in pomoči pri razreševanju različnih problemskih, kriznih in obremenilnih življenjskih situacij posameznikov in skupin.

Današnja vloga socialne pedagogike Böhnisch, Schroerer, Thiersch (2005; v Mueller 2006), razlagajo kot »institucionaliziran odgovor družbe« na neizbežno nalogo sodobnega človeka, da samostojno upravlja s svojim življenjem. Mueller (2006: 153) socialne pedagoge opredeli »kot strokovnjake in institucije, ki pomagajo posameznikom brez zadostnih osebnih in materialnih sredstev za primerno upravljanje s svojim življenjem ali pa se nahajajo v kritičnem obdobju življenja in potrebujejo pomoč pri spoprijemanju z njim«. Razpotnik (2006) pravi, da se socialna pedagogika odlikuje po volji in znanju, da opozarja na obstoječa neravnotežja v razmerjih družbene moči in tako usmerja v družbeno akcijo. Glede na lastne izkušnje in poznavanje socialnopedagoške prakse trdim, da se v socialna pedagogika v akcijah, ki so usmerjene v pomoč posamezniku ali skupini/skupinam, pogosto povezuje z drugimi disciplinami in tako sodeluje s predstavniki drugih strok.

Kljub mladosti¹ je v dosedanem razvoju socialna pedagogika razvila razvejene oblike pedagoškega in svetovalnega dela zlasti na področju vzgoje mladih s težavami v socialni integraciji. Poklicni profil socialnih pedagogov se je v vrsti zahodnih držav utrdil v zadnjih 80 letih in pomeni danes bolj (Nemčija, Avstrija, Danska, Finska, Švedska) ali manj (Velika Britanija, ZDA) koherentno integracijo raznovrstnih teoretskih osnov in praktičnih izpeljav na področju vzpodbujevalnega, usmerjevalnega,

¹ Socialna pedagogika je relativno mlada stroka, saj se je izraz pojavil v strokovni literaturi v nemškem govornem prostoru leta 1844. Klasično področje socialne pedagogike – skrb za odraščanje mladih bodisi brez družin ali v neustreznih razmerah v domačem okolju pa ima pod okriljem religioznih ustanov že dolgo zgodovino. Sklenemo lahko, da je izraz socialna pedagogika mlajši od klasičnega področja njenega udejstvovanja.

korektivnega, suportivnega in socioterapevtskega dela z različnimi posamezniki in skupinami, katerih individualni in socialni razvoj je depriviligiran, ogrožen, stigmatiziran ali kako drugače oviran. Prav socioterapevtska vloga stroko socialne pedagogike s pedagoškega področja širi na psihosocialno področje. Socialna pedagogika podpira, vzgaja in omogoča razvoj socialnih veščin ter spodbuja socialno integracijo depriviligiranih, travmatiziranih, čustveno in socialno oškodovanih ter mladih in odraslih s posebnimi potrebami. Izvorna vloga socialne pedagogike je bila in je še vedno usmerjena v vzgojno in korektivno delo z mladimi, ki niso ponotranjili moralnih in vrednotnih zahtev družbe ali razvili zadovoljivih vedenjskih strategij, s katerimi bi uspešno zadostili družbenim normam. In vrsta omenjenih nalog se izvaja v timih. Timsko se deluje pri izvedbi projektov (npr. preventivni psihosocialni tabori, projekti doživljajske pedagogike), pa pri realizaciji individualiziranih programov pomoči učencem s posebnimi potrebami, interdisciplinarnim delom v stanovanjskih in različnih vzgojnih skupinah, če naštejemo le nekatere.

Področje psihosocialnega dela je tako kompleksno, da ga samo ena stroka brez sodelovanja z drugimi ne zmore izvajati kakovostno in strokovno ustrezno. S tem zavedanjem se je najprej na načelni, pozneje pa tudi na konkretni ravni zgodilo povezovanje strok pri podpori ljudem v različnih problemskih situacijah oziroma življenjskih stiskah.

Kljub načelni podpori timskemu delu se v konkretnih timih odvija dejansko življenje, ki ne poteka po idealnih shemah. V njem se izrisujeta tako sodelovanje in pomoč kot boj za prevlado. Do izraza prihaja kolegialnost a tudi hierarhičnost, uveljavljanje že pridobljenih družbenih položajev ali napoved boja zanje (prim. Kobolt, Žižak, 2007). Menim, da je pomembno na delo v timih gledati realistično. To pomeni, da odnosov v njih ne idealiziramo, se zavedamo čeri in konfliktov, ki jih morajo člani preseči, jih razreševati, če želijo s skupnimi močmi doseči zastavljene cilje.

Na podlagi supervizijskih procesov, ki sem jih vodila² z multiprofesionalnimi timi v različnih ustanovah na področju pedagoškega in psihosocialnega področja, lahko zagotovim vsaj dvoje. Najprej to, da se člani timov zavedajo, da so skupaj strokovno močnejši, bolj kos razreševanju kompleksnih problemskih situacij svojih uporabnikov. Drugo spoznanje, ki sem ga pridobila ob tem delu, pa je, da so odnosi v timih v marsičem močno soodvisni od organizacijskih pogojev, še bolj pa od osebnih značilnosti in motivacij članov. Med njimi izpostavljam pričaranja, pričakovanja, poistovetenje z delom in občutje poslanstva, da je to, kar delajo, smiselno in pomembno.

POMEN TIMSKEGA DELA V STANOVANJSKI SKUPINI

Ob prenovi zavodske vzgoje, ki sodi med primarna socialnopedagoška področja, smo pred 25 leti poleg prostorske prenove razmišljali o organizacijsko in arhitekturno spremenjeni zavodski vzgoji. Nekateri, prej večji in od mestnih središč odmaknjeni zavodi so se preoblikovali v niz stanovanjskih skupin, ki po arhitekturni obliki ne odstopajo od drugih individualnih hiš v okolju. Takšna organizacija vzgojnega dela omogoča oblikovanje vzgojne skupine, ki nudi oskrbo s participacijo mladih pri vsakodnevni obveznostih, kakor je značilna tudi za družinsko življenje. Obenem je takšna skupina mnogo bolj povezana z okoljem in od njega manj odstopa. V skupini deluje interdisciplinarni vzgojiteljski tim. Tako je uspešno delo vzgojnega tima postalo pomembna sestavina takšne stanovanjske enote. Pred leti smo izvedli kvalitativno študijo in analizirali zapise polstrukturiranih intervjujev z vzgojitelji štirih stanovanjskih skupin mladinskega doma Maribor. Navajam le izsledke, ki se nanašajo na ocene vzgojiteljev o timskem delu (primerjaj, Kobolt, Jerebic, 2002).

Vzgojitelji v stanovanjskih skupinah so bili s preoblikovanjem zavodske vzgoje postavljeni pred nove zahteve, ki jih lahko strnemo v:

- oblikovanje delovnih timov, ki so prevzeli nove odgovornosti in dolžnosti pri organizaciji vsakdanjega življenja v skupini,
- večja raznolikost v vsebinskem delu,
- večja avtonomnost in s tem večja odgovornost,
- tesnejša bližina odnosov z mladostniki,
- večja individualizacija in diferenciacija znotraj skupin,
- oblikovanje individualnejših, celovitejših in ekosistemsko usmerjenih pristopov pomoči posameznemu mladostniku in njegovi družini,
- poudarek na povezovanju z okoljem in normalizacijo življenja v skupinah.

Temelj vzgojnega dela v stanovanjskih skupinah tvori **odnos** med odraslimi in mladimi. Motnje v odnosih iz razvojne in socializacijske zgodovine, ki praviloma obstajajo za simptomi vedenjsko težavnih ali motenih otrok/mladostnikov, narekujejo vzpostavitev kakovostnih, varnih medosebnih odnosov. S tem dajejo možnost korektivnega učenja skozi navezovanje zdravih odnosnih zvez. Pripravljenost vzgojiteljev, da dolgoročno in trajno vzpostavijo stik z odraščajočim varovancem kot njihovo novo odnosno osebo, omogoča psihično reorganizacijo v smislu utrditve jaza in pridobitve sposobnosti za predelavo preteklih obremenjujočih odnosov s pomembnimi drugimi.

Isabella D' Eliso (1988; v Kobolt, Jerebic, 2002) meni,

² Prispevek pišem po eni strani kot predstavnica socialne pedagogike, kjer na študijskem programu pokrivam predmete, kot so delo s skupinami, socialna interakcija, socialnopedagoško interveniranje, po drugi strani pa tudi kot specialistka supervizije. V tej vlogi sem skozi zadnjih 20 let izvajala supervizijske procese v raznolikih timih, ki delujejo v vrtcih, šolah, stanovanjskih skupinah, zavodih, centrih za socialno delo, različnih projektih in v penalnih ustanovah.

da naj bi vzgojitelji v stanovanjski skupini oblikovali operativen tim, ki je sposoben:

- razmišljati o sebi, svojem delovanju, odnosih, lastni komunikaciji,
- razčlenjevati osebne izkušnje pri vsakodnevem delu z otroki/mladostniki,
- izdelati lastno in mladim prilagojeno shemo konceptualnih in operativnih izhodišč delovanja skupine,
- ki naj bi temeljila na aktivnem vključevanju mladostnikov v
- oblikovanje bivalnega in doživljajskega vsakdana.

Zanimalo nas je, ali je timsko delo v stanovanjskih skupinah res pomemben element vzgojnega delovanja in kako vzgojitelji ocenjujejo svoje delovanje v vzgojnih timih.

V raziskavi je sodelovalo 18 vzgojiteljev/vzgojiteljic štirih stanovanjskih skupin, ki so pripovedovali o tem, kako doživljajo tim, v katerem delujejo. Uporabljena je bila metoda intervjuja (polstrukturiranega pogovora).

Ko smo sobesednike povprašali, v čem vidijo močne točke dela v stanovanjski skupini, so najpogosteje odgovorili, da je to prav **timsko delo** ($f = 13$). Ko smo jih povprašali, v čem je moč njihovega tima, so povedali, da v kakovosti odnosov, ki so jih uspeli vzpostaviti med seboj. Na vprašanje, kaj je pogoj za oblikovanje dobrih odnosov, so se

odgovori 13 sobesednikov razporedili takole – 7 jih meni, da je bistvena strpnost do drugačnega mnenja kolegov, 5 jih pravi, da dobri odnosi temeljijo na medsebojnem zaupanju, in 2 menita, da se dobri odnosi gradijo na osnovi dobre medsebojne komunikacije. Sledili so odgovori, ki vidijo kakovost njihove stanovanjske skupine v tem, da so uspeli med mladimi, ki živijo v skupini oblikovati **skupinski duh** in medsebojno povezanost, ki se med mladostniki izraža v občutku »mi«. Štirje vzgojitelji so pomembno vlogo pripisali tudi **podpori**, ki jo dobijo od sodelavcev v timu. Posamezni odgovori so med močne točke tima uvrstili še medsebojno spoštovanje, upoštevanje različnosti med vzgojitelji in mladimi, za katere so prevzeli vzgojo in s katerimi delijo vsakdanje življenje.

SKLEP

Navedeni odgovori pedagoških delavcev različnih strokovnih disciplin (učitelji, socialni pedagogi, psihologi, socialni delavci, teologi in drugi), ki ustvarjajo vsakdan v naših stanovanjskih skupinah, potrjujejo v prispevku predstavljene teoretične elemente, ki pripisujejo timskemu delu pomembno vlogo. Na raznolikih delovnih področjih, kjer predstavniki različnih ali sorodnih strok izvajajo kompleksne naloge, smo jim kos samo s timskim načinom dela.

LITERATURA

- Belbin, M. (1993). *Team Roles at Work*. Butterworth-Heimenann: Jordan Hill, Oxford.
- Belz, H., Muthmann C. (2005). *Trainingkurse mit Randgruppen*. Lambertus: Freiburg.
- Brajša, P. (1996). Sedem skrivnosti uspešnega managementa, *Gospodarski vestnik*, Ljubljana.
- Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini?. V S. Žorga, (ur.). *Modeli in oblike supervizije*, str. 77–100. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Jerebic, F. (2002). O timskem delu v stanovanjski skupini (ali o vsebinskem prispevku prenove k delu vzgojiteljev). *Soc. pedagog. (Ljubl.)*, letn. 6, št. 4, str. 343–368.]
- Kobolt, A. (2004). Timsko delo. V: Avberšek, S., Švab, V. *Psihosocialna rehabilitacija*. Ljubljana: Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje, str. 139–148.
- Kobolt, A., Žižak, A. (2007). Timski rad i supervizija timova. *Ljetopis socijalnog rada*, 2007, letn. 14, št. 2, str. 367–382.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Soc. pedagog. (Ljubljana)*, letn. 13, št. 4, str. 359–381, ilustr.
- Lamovec, T. (1998). Psihosocialna pomoč v duševni stiski. *Visoka šola za socialno delo*: Ljubljana.
- Maass, E., Ritschl, K. (1998). *Teamgeist. Spiele und Uebungen fuer de Teamentwicklung*, Jungfermann: Paderborn.
- Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov.V: V. Dekleva, B., Kobolt, A., Sande, M. Razpotnik, Š, Zorc-Maver, D. (ur.). *Osnove socialne pedagogike. Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 149–158.
- Razpotnik, Š. (2006). Pogovor kot prizorišče ustvarjanja pomena. V: V. Dekleva, B., Kobolt, A., Sande, M. Razpotnik, Š, Zorc-Maver, D. (ur.). *Osnove socialne pedagogike. Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 73–86.

- Rozman, R. (1993). Management, Gospodarski vestnik: Ljubljana.
- Schmidt-Grünert, M. (1997). Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Lambertus: Freiburg.
- Schmid F. P. (1996). Personzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. Die Kunst der Begegnung. Junfermann: Paderborn.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). DZS: Ljubljana.

POVZETEK

Prispevek predstavi nekatere značilnosti timskega dela na pedagoškem področju s poudarkom na delovnih področjih socialne pedagogike, ki kot stroka posega na pedagoško, socialno, vzgojno, prevzgojno, preventivno, psihosocialno, svetovalno in socioterapevtsko delo. Socialni pedagogi pogosto sodelujejo v različnih timih – sestavljenih iz strokovnih delavcev iste ali različnih strok. Time razumemo kot delovne skupine različnih oblik, trajanja, okoliščin nastanka in raznovrstnih nalog. Člane iste ali različnih disciplin povezuje opravljanje kompleksnih nalog, ki zahtevajo sodelovanje in med člani oblikujejo soodvisnost. Odnosi med člani timov se razvijejo skozi proces medsebojnega spoznavanja, usklajevanja in dogovarjanja pri izpeljevanju zastavljenih nalog. Kakovost tima se izraža v značilnostih komunikacije, dogovarjanju med člani, stilih reševanja konfliktov, načinih oblikovanja ciljev, upoštevanju dogovorjenih pravil, spoštovanju prispevkov vseh članov, porazdelitvi odgovornosti, izvedbi dogovorjenega. H kakovosti dela in odnosov v timih poleg organizacijskih dejavnikov prispeva pripravljenost članov za refleksijo delovnih procesov. Prispevek se sklone z ilustracijo ocen vzgojiteljev stanovanjskih skupin o tem, kako vidijo odnose v svojem timu.

Ključne besede: tim, timske vloge in odnosi, supervizija tima, socialna pedagogika, stanovanjska skupina

ABSTRACT

The article presents some characteristics of team work in teaching with an emphasis on social pedagogic. As a profession it interferes with pedagogical, social, educational, re-educational, preventive, psychosocial, counselling and socio-therapeutic work. Social pedagogues are often engaged in different teams built of professionals of the same or different profession. Teams are understood as working groups of different forms, duration, circumstances in which they are created and variety of tasks. Members of the same or different disciplines are bound by performance of complex tasks that require collaboration and create mutual dependence among members. Relationships among team members are developed through the process of mutual acquaintance, coordination and negotiation during performance of set tasks. Quality of a team is expressed in communication, negotiations among members, recognising contribution of all members, distribution of responsibility, and implementation of the agreed. Beside organisational factors, readiness of members for reflection of work processes contributes to the quality of work in relationships in teams. The article is concluded by the illustration of how educators in apartment groups perceive relationships in their teams.

Key words: team, team roles and relationships, supervision of a team, social pedagogic, apartment group

O TIMSKIH VLOGAH IN RAZVOJNIH FAZAH TIMOV

Timi predstavljajo pomemben del organizacij in medorganizacijskih povezav. V njih se sprejemajo odločitve, v njih se izvajajo projekti, šolski razvojni timi so spodbujevalci sprememb, inkluzivni timi podpirajo učence s posebnimi potrebami, celoten kolektiv neke šole deluje kot tim z opredeljenimi cilji in medsebojno povezanostjo članov. Timi v vsaki organizaciji in tudi v šolstvu so ključni gradniki uspešnosti, zato je skrben razvoj timov pomembna naloga vodij in skrbnikov procesov na vseh nivojih. Umetnost sestavljanja timov in spodbujanja timskih procesov pa je za vodje vir, ki jim pomaga pri udejanjanju timskega načina dela. Zato bomo v tem članku izpostavili enega izmed možnih pristopov k sestavljanju timov in en način gledanja na razvoj timov.

Raziskovanje skupinske dinamike je v socialni psihologiji prisotno že od vsega začetka. Že Gustav Le Bon (1896; v Jex, 2002) piše o množicah in s tem usmeri zanimanje psihologije v vedenje skupin. Kurt Lewin je znan kot ključni avtor, ki je začel intenzivno raziskovati skupine in je predstavil pojem skupinska dinamika (Jex, 2002). Raziskovalci so razvili številne modele, s katerimi pojasnjujejo motivacijo posameznikov za vključevanje v skupine (Jex, 2002), strukturo skupin (Hackman, 1992), razvoj timov (Moreland in Levine, 1982), vpliv skupine na posameznika (Janis, 1982) in tako dalje. Različni modeli, ki jih lahko najdemo v literaturi, pojasnjujejo skupinske ali timske pojave in značilnosti. Če pa se postavimo v vlogo praktika (npr. vodja, svetovalni delavec, ravnatelj), ki želi razvijati konkreten tim, so navedeni modeli manj uporabni, saj je njihov cilj razložiti pojav, ne pa podati izhodišča za delo s timi. Izmed številnih modelov smo za ta članek izbrali dva, ki sta uporabna v praksi. Belbinov (2004) model timskih vlog lahko uporabimo kot pomoč pri sestavljanju novih timov, dopolnjevanju timov in razvoju timskega načina dela, ko posamezniki ozavestijo svoje timske vloge. S Tuckmanovim (1965) modelom pa si lahko pomagamo, ko vodimo konkreten tim in opazujemo, kako se timsko delo razvija skozi različne faze.

V praksi time pogosto sestavljamo priložnostno. V tim vključimo strokovnjake s posameznega področja, predstavnike predmetnih skupin, predstavnike šol in tako dalje. Nema lookrat se zgodi, da v novi tim vključimo sodelavce, ki so že sicer nadpovprečno obremenjeni s količino dela, saj so to navadno dobri sodelavci, ki jim zaupamo, da bodo delo kakovostno opravili. Takšno priložnostno sestavljanje timov mnogokrat vodi do naslednjih situacij v času delovanja tima:

- eden prevzame večino dela, preostali člani so pasivni ali v najboljšem primeru dajejo posamezne komentarje na rezultate,
- tim ima pogoste sestanke, na katerih razpravlja o strokovnih izhodiščih naloge. Vsak član tima ima svoj pogled na projekt, med seboj se težko poenotijo, saj se vsak čuti kompetentnega na svojem področju. Dinamika dela v teh primerih je počasna,
- vodja ali člani tima posamezniku dodelijo nalogo, ki ne ustreza njegovi osebnosti, na primer ustvarjalnemu posamezniku določijo, da pripravi podroben načrt projektne dela,
- projekt zahteva ciljno usmerjeno vodenje, vendar v timu ni posameznika, ki bi prevzel takšen način vodenja, člani tima se morda niti ne zavedajo, da bi to bilo potrebno,
- člani tima se dobro razumejo med seboj, polovico časa na sestankih namenijo neformalnemu druženju. Nekateri člani tima sprejmejo sproščen način dela, drugi so zadržani in postanejo manj motivirani za delo,
- včasih pa imamo srečo in sestavimo tim, ki deluje usklajeno, se drži rokov, pride do kakovostnih rezultatov, razmišlja ustvarjalno, daje strokovno utemeljene predloge, je motiviran in izkazuje dobre medosebne odnose med člani tima.

Da uspešnost sestavljanja timov ne bi bila odvisna le od sreče, si bomo v nadaljevanju poglobljevali pomen timskih vlog in faze razvoja timskega dela.

TIMSKE VLOGE

Meredith Belbin je dolgo časa raziskoval time v gospodarstvu, preden je leta 1981 opažanja strnil v svojo prvo knjigo o vodenju timov. Opazil je, da ljudje na različne načine prispevajo k delovanju tima. Nekateri so dobri v načrtovanju, drugi pri pridobivanju informacij, tretji pri vzpostavljanju dobrih odnosov in tako naprej. Ta prispevek člana k uspešnosti tima je poimenoval timska vloga. Timsko vlogo vidi kot nagnjenje člana tima k določenemu načinu vedenja, razmišljanja in vzpostavljanja odnosov z drugimi (Belbin, 2004). Identificiral je devet takšnih timskih vlog, ki jih prikazujemo v preglednici 1. Vsaka vloga ima v timu posebno mesto, vsaka vloga timu koristi, vsaka vloga ima tudi določene pomanjkljivosti, za katere je dobro, da se jih zavedamo. Tri vloge so usmerjene v ljudi, tri vloge v razmišljanje in tri vloge v izvedbo.

Preglednica 1: Prednosti in pomanjkljivosti timskih vlog.

Usmerjenost vloge	Naziv vloge	Prednosti	Pomanjkljivost
V razmišljanje	Snovalec	Ustvarja nove zamisli, lahko rešuje probleme na neobičajne načine.	Lahko je pozabljen in težko najde stik z običajnimi ljudmi.
	Ocenjevalec	Je dober s presojanju različnih možnosti, odlikuje ga logično razmišljanje.	Včasih preveč kritičen, težko motivira druge, upočasnjuje delo.
	Strokovnjak	Ima poglobljeno znanje s svojega področja, predan strokovnosti, usmerjen k cilju.	Je ozko specializiran in se osredotoči le na izbrano področje.
V izvedbo	Tvorec	Dinamičen, vzpodbuja tim k doseganju rezultatov, premaguje ovire, daje izzive.	Lahko hitro užali, postane agresiven, provocira.
	Izvajalec	Je praktičen, zanesljiv in učinkovit. Dober v organiziranju dela.	Manj dovzeten za spremembe, težko prilagaja svoje načrte.
	Dovrševalec	S skrbnostjo, vestnostjo in natančnostjo zagotavlja kakovost dela. Dober v opažanju napak.	Včasih po nepotrebnem zaskrbljen, nerad predaja delo drugim, iz detajlov težko izlušči celoto.
V ljudi	Koordinator	Usklajuje delo, vidi talente članov tima, zrel, zaupljiv, delegira, zagotavlja jasnost ciljev.	Lahko je manipulativen in sebi dodeli nesorazmerno manj dela.
	Iskalec virov	Dober v iskanju informacij, išče priložnosti zunaj tima, zlahka navezuje stike.	Preveč optimističen, hitro izgubi zanimanje, ne preverja.
	Sodelavec	Sodelovalen, diplomatski, posluša, gladi nesporazume, ustvarja dobro klimo, prilagodljiv.	Izogiba se soočenju v konfliktnih situacijah, neodločen v kritičnih trenutkih.

Vir: prirejeno po Belbin (2004), www.belbin.com in Hemingway (1992).

Vsakemu od nas so nekatere vloge bližje kot druge. Tiste, ki so nam zelo blizu, imenujemo naravne vloge. V timu smo spontano nagnjeni k prevzemanju naših naravnih vlog, saj se v njih dobro počutimo. Nekatere vloge so naše sekundarne vloge, ki se jih lahko priučimo. Nekatere pa so precej oddaljene od našega razumevanja timskega dela in bi se jih le stežka priučili, na primer sodelavec težko postane tvorec.

Za ponazoritev naj navedemo tri primere oseb z izraženimi različnimi tidskimi vlogami.

1. primer: Irena je članica šolskega razvojnega tima. Drugi člani tima občudujejo njeno sposobnost, da za vsako možnost zna najti številne pluse in minuse. Navadno si pripravi tabele, izračune in podatke, da lahko v vsakem trenutku argumentira svoje mnenje. Projektno dokumentacijo podrobno preuči in zna brati med vrsticami. Je resna in previdna, preden se odloči, raje zadevo še enkrat prespi. Drugi člani tima menijo, da včasih preveč komplicira. Najbolj izražena tidska vloga: ocenjevalec.
2. primer: David je član inkluzivnega tima. Odlikuje ga sposobnost komuniciranja. Drugi člani inkluzivnega tima cenijo, da jim priskrbi prave sogovornike,

uredil jim je tudi dodatno izobraževanje priznane strokovnjaka. V inkluzivnem timu trenutno preizkušajo nov model učne pomoči, ki ga je našel prav David na enem od svojih potovanj v tujini in z njim navdušil preostale člane. Najbolj izražena tidska vloga: iskalec virov.

3. primer: Tanja je članica medpredmetne skupine. Ko je treba pripraviti načrt aktivnosti, Tanja prevzame organizacijo. Je izjemno praktična in poskrbi za to, da imajo vsi na voljo dovolj pisal, materiala in pripomočkov. Ne pozabi niti na kavo, piškote in serviete. Je prizadevna in marljiva sodelavka, navadno prva odda svoje predloge. Zna biti neugodna, če se drugi člani ne držijo začrtanega poteka aktivnosti ali če prekoračijo dogovorjene roke. Najbolj izražena tidska vloga: izvajalec.

USPEŠNI TIMI

Belbin (2004) ugotavlja, da so v uspešnih timih uravnoteženo prisotne vse tidske vloge. Ta izsedelek so pozneje empirično potrdili tudi drugi avtorji (Senior, 1997; Prichard in Stanton, 1999). Že če imamo štiri člane tima, lahko vloge

uspešno uravnotežimo, saj lahko en član pokriva dve ali tri vloge. Torej ne potrebujemo devet članov, da bi pokrili vse vloge. Ker so v uravnoteženih timih zastopane vse timske vloge, se lahko tim uspešno odzove na vsakršen tip naloge, saj v njem vedno obstaja nekdo, ki bo zavzel primeren pristop, ki ga zahteva dani položaj. Če naloga potrebuje nove ideje, imamo snovalca. Če naloga zahteva hitro in dinamično vodenje, imamo tvorca. Ko položaj zahteva smisel za podrobnosti, se vključi dovrševalec in tako naprej. Če se tim ukvarja s kompleksnim projektom, bodo v različnih fazah projekta potrebni različni pristopi k delu. Uravnotežen tim se bo v teh primerih uspešno spoprijemal z vsemi fazami, saj bo v vsaki fazi imel na voljo timske vloge, ki so primerne zanj.

Uspešni timi so dobri v tem, da prepoznajo situacije, ko timske vloge niso uravnotežene. V takšnih situacijah zavestno kompenzirajo vlogo, ki timu manjka. Vlogo prevzame član, ki mu je najbolj blizu. V zvezi s to lastnostjo prilagajanja tima si lahko ogledamo en primer. Na sliki 1 je prikazan profil enega člana tima, imenujmo ga Peter. Iz slike lahko razberemo Petrove naravne vloge, ki so ocenjevalec, strokovnjak in iskalec virov. Peter je torej dober v presojanju možnosti in pri iskanju informacij, je profesionalen in predan svoji stroki. Najbolj se bo izkazal, če bo imel možnost dela v timu, kjer bo lahko prevzel naloge, ki zahtevajo kompleksno strokovno presojo. Domače mu bo iskanje informacij, navezovanje stikov z drugimi ljudmi in raziskovanje različnih priložnosti. Pri projektnem delu bo dragocen v fazi sprejemanja odločitev, saj bo dajal strokovno utemeljene nasvete. Poleg tega bo timu skozi različne faze dela zagotavljal zunanje informacije in priložnosti.

Po drugi strani se lahko vprašamo, kakšen vodja tima bi bil Peter. Iz slike lahko razberemo, da sta obe glavni vodstveni vlogi (koordinator in tvorec) Petru tuji. Počuti se nelagodno, če mora motivirati druge, zagotavljati dinamiko in delovno klimo v timu, reševati konflikte,

razmišljati o tem, kateri član tima bi bil najbolj primeren za neko nalogo, dajati vizijo celotnemu timu, prepuščati naloge drugim članom tima. Ker v našem delovnem okolju ljudi z dobrimi strokovnimi znanji večkrat določimo za vodjo tima, bi se tudi Petru zlahka zgodilo, da nekoč dobi nalogo vodenja, saj smo videli, da so njegove timske vloge, ki nakazujejo strokovni in predan pristop k delu, visoko izražene. Ker pa je njegov način delovanja in razmišljanja bolj usmerjen v stroko kot pa v delo z ljudmi, obstaja velika verjetnost, da se kot vodja ne bo izkazal najbolje. Po drugi strani ima kar nekaj vlog srednje izraženih (snovalca, izvajalec, dovrševalec in sodelavec), tem vlogam se lahko z nekaj truda dokaj dobro prilagodi. Če bi bil član uravnoteženega tima, ki bi mu v neki fazi projekta zmanjkalo usmerjenosti v podrobnosti, standarde kakovosti in pravočasnosti pri izpolnjevanju rokov, bi Peter lahko prevzel to vlogo, saj je dovrševalec dokaj blizu njegovemu razmišljanju in delovanju.

Ko sestavljamo time, smo lahko veliko bolj uspešni, če se zavedamo timskih vlog, ki usmerjajo naše razmišljanje v to, kakšen prispevek lahko posameznik da k timu. Morda Peter ne bo dober ravnatelj, bo pa odličen pomočnik ravnatelja, predan svojemu delu in vedno opremljen s podatki, strokovnimi nasveti in naborom različnih priložnosti.

Iz zapisanih informacij lahko že sklepamo na tretjo lastnost uspešnih timov. **Zavedanje timskih vlog lahko še izboljša delovno uspešnost tima**, saj člani tima tako bolje razumejo drug drugega in bolje prepoznavajo potenciale drug drugega. Ko en član zapusti tim, ga lahko tim bolje nadomesti, saj se zaveda, katere timske vloge bi najbolj potreboval po odhodu enega člana. Ko tim dobi novo nalogo, se spontano prilagodi in aktivira tiste člane, ki so najbolj primerni za posebnosti dane naloge. V različnih fazah kompleksnejših projektov so bolj v ospredju različni člani. V začetnih fazah morda prevladujejo snovalci, ocenjevalci in strokovnjaki, v zaključnih fazah pa dovrševalci in izvajalci.

Naziv vloge	Vloge, ki nam niso pisane na kožo	Vloge, ki se jim lahko prilagodimo	Naravne vloge
Snovalca		X	
Ocenjevalec			X
Strokovnjak			X
Tvorec	X		
Izvajalec		X	
Dovrševalec		X	
Sodelavec		X	
Iskalec virov			X
Koordinator	X		

Slika 1: Primer profila timskih vlog za posameznika

MANJ USPEŠNI TIMI

Belbin (2004) je preučeval tudi manj uspešne time in ugotovil tri najpogostejše skupne lastnosti manj uspešnih timov. **Manj uspešni timi imajo pogosto preveč poudarjeno eno ali nekaj timskih vlog.** Timske vloge torej niso uravnotežene. Lahko se zgodi, da so v timu navzoči pretežno snovalci, ocenjevalci in strokovnjaki. Takšen tim bo zelo usmerjen v razmišljanje na račun slabše izvedbe in medosebnih odnosov. Dinamika takšnega tima bo izrazito počasna. Lahko se zgodi, da so v timu sami sodelavci, iskalci virov in koordinatorji. Za razliko od prvega tima je ta tim izrazito usmerjen v ljudi na račun slabše izvedbe in slabšega načrtovanja. Če pa so v timu navzoči pretežno izvajalci, dovrševalci in tvorci, bo poudarjal izvedbo, medosebni odnosi in načrtovanje bodo v tem primeru njihova šibka točka. Med člani tima se lahko pojavi pretirana tekmovalnost.

Timi so **manj uspešni, če posamezniki prevzemajo vloge, ki ne ustrezajo njihovem načinu razmišljanja in delovanja.** V primeru Petra bi to bili vloge tvorca in koordinatorja. Kot smo videli, je Peter nagnjen k delu z informacijami in ne h koordiniranju ljudi.

Timi so **manj uspešni** tudi v situacijah, ko **naloga zahteva določene timske vloge, a tim teh vlog ne zapolni.** Primer tega bi bil, če se tim, ki skrbi za mednarodno mobilnost dijakov, pri samem organiziranju mobilnosti namesto z vlogo izvajalca odzove z vlogo tvorca, ker presodi, da bi bilo treba organizacijo mobilnosti zagotoviti z močnim vodenjem.

FAZE RAZVOJA TIMOV

Za razliko od Belbina Tuckman (1965) govori o procesu razvoja timskega dela. Vpogled v faze razvoja tima nam prav tako osvetli situacije, s katerimi se srečujemo v delovnem okolju, ko smo vključeni v različne time. Oblikovanje, viharjenje, stabiliziranje, izvrševanje in zaključevanje (slika 2)

so faze razvoja tima, skozi katere se uči prepoznavanja problemov, iskanja rešitev, načrtovanja dela, spoprijemanja z izzivi in zagotavljanja rezultatov.

Oblikovanje tima je začetna faza, ko se člani tima spoznavajo med seboj in z nalogo. Člane tima vodi želja po sprejetosti s strani drugih članov, zato se izogibajo konfliktom. Tim se usklajuje o ciljih projekta, organizira delo, si izmenjuje informacije, vsak član tima v tej fazi tudi zbira vtise in si ustvarja mnenja o drugih članih. Vodje v tej fazi želijo pridobiti avtoriteto, zato so nagnjeni k odrejanju nalog.

Iz faze oblikovanja se razvije faza **viharjenja**, v kateri različni pogledi na timsko delo, vloge, procese, probleme, način dela in vodenja tekmujejo za pozornost. Člani tima v tej fazi soočijo svoje poglede in nekateri timi hitro preidejo v naslednjo fazo, drugim pa se ta faza vleče skozi celoten projekt.

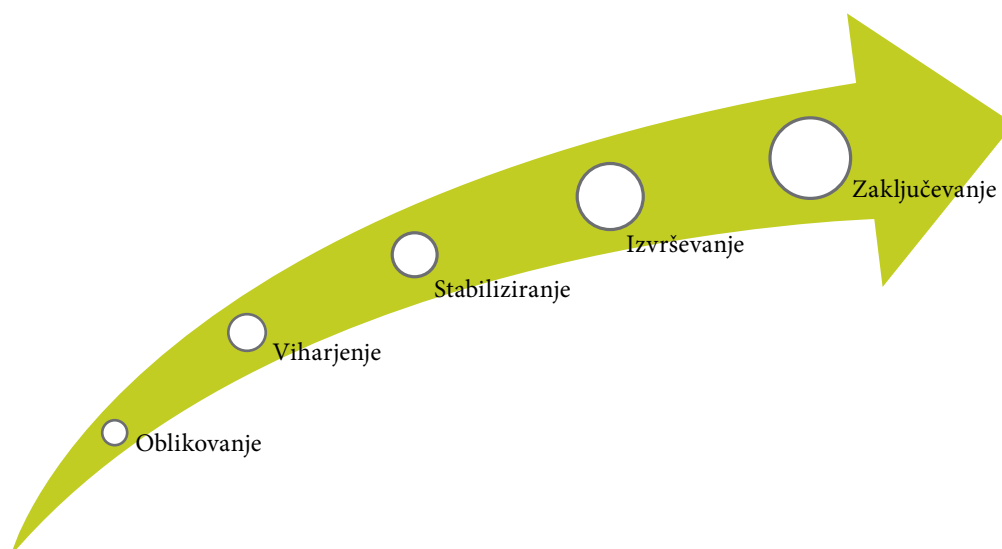
Stabiliziranje je tretja faza razvoja tima, ko so člani tima usklajeni glede cilja in imajo skupen načrt dela. Nekateri člani so opustili svoje zamisli in se prilagodili timu. Vsak član ima svojo odgovornost in deluje skladno s ciljem.

Naslednja faza v razvoju tima je **izvrševanje**. Tim je v tej fazi zelo produktiven, saj člani delujejo kot celota, delo poteka gladko, posamezniki so motivirani in kompetentni.

Zaključevanje je zadnja faza v razvoju tima, ki vključuje zaključevanje naloge in razpustitev tima ali dodelitev novega projekta.

Zaporedje faz je podobno navedenemu, vendar se tim lahko vrne v določeno fazo. Če se v fazi izvrševanja pojavi neki nov problem, se bo morda tim zopet vrnil v fazo viharjenja, kjer bodo tekmovali različni pogledi na položaj. Sprememba vodstva ravno tako povzroči, da se tim vrne v fazo viharjenja. Tim lahko kakšno fazo tudi zelo skrči, na primer faza oblikovanja je lahko izjemno kratka, če je tim v preteklosti že delal skupaj.

Zavedanje faz razvoja timskega dela vodi pomaga, da svoj tim varno pelje skozi izzive posameznih faz. V fazi oblikovanja je ključnega pomena, da vodja razjasnjuje



Slika 2: Faze v razvoju timskega dela

cilje. Faza viharjenja je kompleksna faza, v kateri naj vodja gradi dobre medosebne odnose med člani tima, zagotavlja podporo in pozitivno naravnost. Koristno je, če vodja pojasni faze razvoja timskega dela, saj tako člani razumejo, kaj se dogaja, in imajo pozitivna pričakovanja, da se bo timsko delo kmalu izboljšalo. Pri stabiliziranju naj vodja podpira člane tima za prevzemanje odgovornosti pri premikanju proti cilju. Čas stabiliziranja je pravi čas za organiziranje socialnih aktivnosti za razvoj tima. V fazi izvrševanja je ključno, da je vodja sposoben delegirati delo, saj tim v tej fazi kompetentno in motivirano opravlja delo. Pri zaključevanju je pomembno praznovanje dosežkov, ki utrdi pozitivna stališča članov tima do izkušnje pravkar zaključenega projekta.

Kot ilustracijo navajamo dva primera timov v različnih fazah razvoja timskega dela.

1. primer: Katja, Jaka in Stane so člani tima, Milka je njihova vodja. Milka se je zahvalila Katji, da je vzpostavila osebni stik z avstrijsko šolo, Jaka in Stane medtem že pripravljata projektno idejo za povezovanje s to šolo. Milka preverja, kje bi lahko pridobili finančne vire za izvedbo projekta. Katja načrtuje potek sestanka z avstrijsko šolo, ki se ga bo udeležil celoten tim, in organizira pot v Avstrijo. Ta tim se trenutno nahaja v fazi izvrševanja.
2. primer: Člani tima so Janez, Helena, Barbara in Vesna, Karel je njihov vodja. Helena izpostavi, da je pričakovala bolj jasne cilje. Počuti se nelagodno, saj Karel ni upošteval njenega predloga o razdelitvi dela. Janez pravi, da bi bilo najbolje, če bi odšli na kavo, kjer bi se v sproščenem vzdušju lažje dogovorili o načinu dela. Karel je dejal, da pričakuje, da mu člani tima posredujejo boljši predlog, če se s čim ne strinjajo. Ta tim se trenutno nahaja v fazi viharjenja.

SKLEP

Članek prikazuje kompleksnost timske dinamike in opiše dva pogleda na timsko dinamiko. Prvi pogled

je povezan z vlogo posameznika v timu, ki je povezana z njegovo osebnostjo in se kaže skozi vedenja. Drugi pogled je povezan s timom kot celoto in osvetljuje razvoj tima skozi različne faze. Oba pogleda se medsebojno dopolnjujeta in sta na različne načine uporabna pri šolski praksi.

Belbinov (2004) model timskih vlog lahko služi vodjem pri sestavljanju novih timov, saj timske vloge lahko ocenimo s pomočjo vprašalnika. S podporo Belbinovega modela vodja lažje sestavi tim, v katerem bodo uravnoteženo zastopane vse timske vloge. Tako bo v timu prisotna potrebna raznolikost, ki vodi k uspešnim rezultatom dela. V primerih, ko je treba nadomestiti člana obstoječega tima, vodja z Belbinovim modelom izbere novega člana z izraženimi vlogami, ki v timu manjkajo.

Z Belbinovim modelom lahko tudi vsak posameznik ozavešči svoje timske vloge. S tem se bo bolj zavedal, kje so njegove močne točke in pri katerih nalogah bi bilo dragoceno, da se poveže s sodelavci.

Vrednost Belbinovega modela za tim kot celoto je v tem, da se tim z ozaveščenimi tinskimi vlogami lažje prilagaja različnim situacijam, na katere naleti v času trajanja projekta. Na posebnih učnih delavnicah tim ozavešči vloge in predvidi, kakšni odzivi bi bili primerni v konkretnih situacijah in kateri člani tima bi bili najbolj primerni za izvedbo določenih nalog v projektu.

Na drugi strani je Tuckmanov model bolj procesno naravnani. Za timsko delo je posebej koristno, če vodja na začetku projekta predstavi faze razvoja tima. Tako tim ozavešči faze, posledično timsko delo hitreje steče, pri morebitnih zastojih pa tim razume, kakšni procesi so v ozadju, in vztraja pri pozitivni naravnosti in reševanju izzivov. S poznavanjem tega procesnega modela se tudi vodja bolj zaveda, kaj natančno tim potrebuje v posamezni fazi razvoja tima.

Če za nas sporočilo, da tim dosega boljše rezultate kot posamezniki, ni le oguljena fraza, potem se zavedamo, da je razvoju timov vredno nameniti čas. Poznavanje uporabnih modelov pa nam ta del poenostavi in približa razumevanju različnih posameznikov.

LITERATURA

- Belbin, Raymond Meredith (2004). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*, Amsterdam, London: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Hemingway, John (1992). *Kako sestaviti popoln tim*, Ljubljana: Video center.
- Hackman, Richard J. (1992). *Group Influences on Individuals in Organizations*. V M. D. Dunnette in L. M. Hough (ur.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, str. 199–267. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Janis, Irving (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*, Boston: Houghton Mifflin.
- Jex, Steve M. (2002). *Organizational psychology: A Scientist – Practitioner Approach*, New York: John Wiley & Sons.

Moreland, Richard L. in Levine, John M. (1982). Socialization in Small Groups: Temporal Changes in Individual-Group Relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, let. 15, str. 137–192.

Prichard, Jane S. in Stanton, Neville A. (1999). Testing Belbin's Team Role Theory of Effective Groups. *The Journal of Management Development*, let. 18, št. 8, str. 652–665.

Senior, Barbara (1997). Team Roles and Team Performance: Is There 'Really' a Link? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, let. 70, št. 3, str. 241–258.

Tuckman, Bruce (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, let. 63, št. 6, str. 384–399.

www.belbin.com

POVZETEK

Meredith Belbin in Bruce Tuckman sta oba psihologa in raziskovalca timskega dela. Prvi govori o timskih vlogah, drugi o procesu razvoja tima, oba pa nam pomagata razumeti delovanje timov. Ozaveščanje timskih vlog pomaga članom tima, da bolje razumejo prispevke in potencialne posameznikov. Razumevanje timskih vlog lahko igra kačipot pri prilagajanju tima na nove naloge in razvijanju tima na poti k izboljševanju delovne uspešnosti. Vodje so lahko s pomočjo timskih vlog bolj uspešni pri sestavljanju timov. Ne le timske vloge, tudi razvojne faze tima predstavljajo dragoceno znanje za vodje, ki tako lahko bolje predvidijo razvoj tima, da ga bodo dobro vodili skozi izzive timske dinamike. V članku predstavimo pogled obeh avtorjev, besedilo prepletamo s konkretnimi primeri.

Ključne besede: timske vloge, timski procesi, faze razvoja timskega dela, Belbin, Tuckman

ABSTRACT

Meredith Belbin and Bruce Tuckman are psychologists and researchers of team work. The former discusses team roles and the latter processes in the development of a team, while both help us understand how teams function. Awareness of team roles can help team members better understand contributions and potentials of every individual. Understanding team roles can serve as a signpost for adaptation of a team to new tasks and for developing a team on its way to improving its effectiveness. Leaders can be more efficient in creating teams with the help of team roles. Beside knowledge of team roles, knowledge of the stages in development of a team is valuable for leaders if they want to envisage the development of a team and lead it through the challenges of team dynamics. The views of both authors as well as concrete examples are presented in this article.

Key words: team role, team processes, stages in the development of a team, Belbin, Tuckman

Mag. Jana Grah, Zavod RS za šolstvo, OE Murska Sobota

URESNIČEVANJE KONCEPTA TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

UVOD

Šolski strokovni delavci se v šolah srečujejo z raznoliko populacijo učencev, kar jih postavlja pred izziv, kako oblikovati učno okolje in učni proces, v katerem bi lahko bili vsi učenci optimalno uspešni. Vedno bolj se pojavlja potreba po sodelovanju strokovnjakov, ki v skladu s svojimi osebnostnimi lastnostmi in strokovnim znanjem prihajajo do optimalnih rešitev. Timsko delo, sodelovanje med učitelji, starši in učenci ter širšega in ožjega socialnega okolja postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov in spodbudnega učnega okolja za učence s posebnimi potrebami v pogojih inkluzije.

Timsko delo v šolah uresničujejo šolski strokovni delavci, potrebno pa bi bilo, da bi se v timsko sodelovanje v večji meri aktivno vključili tudi učenci in njihovi starši.

Sodelovanje med učitelji, učenci in starši omogoči soustvarjanje v procesu pomoči. Odnos, ki ima vse značilnosti, da se pomoč soustvarja, imenujemo delovni odnos. V njem se sprejemajo dogovori, ki se prevajajo v akcijo, udeležujejo dejanja in cilje na konkretne korake. Projekti so individualni, ker se oblikujejo za vsakega učenca posebej glede na njegove potrebe. Projekti so delovni, ker glede na potrebe učenca konkretizirajo naloge in cilje, dogovorjene spremembe ter delež učitelja, učenca in staršev pri njihovem uresničevanju. Soustvarjanje rešitev je nova paradigma v šoli. Sodelovanje med učencem in odraslimi, v katerem je dovolj prostora za glas učenca in za njegov delež, nikakor ni samoumevno, pa tudi spontano ne, treba se ga je naučiti. Odnos, ki ima vse značilnosti, da se pomoč soustvarja, imenujemo delovni odnos. Osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči, je pogovor (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Koncept delovnega odnosa in osebnega stika si izposajamo iz socialnega dela, ki ga lahko prenesemo v pedagoško prakso. V slednjo ga je smiselno prenesti zato, ker je koncept že preizkušen v socialni praksi kot odnos med socialno delavko in uporabnikom, opredeljen kot osebni odnos. V pedagoški praksi daje učitelju možnost, da zagotovi varen in spodbujajoč prostor za aktivno sodelovanje z učencem v vseh fazah pedagoškega dela, od načrtovanja do evalvacije (Grah, 2009).

Podpora učencem v šoli mora biti zasnovana celostno, ker le vsestranski način pomoči lahko omogoči ustvarjanje optimalnih razmer za napredovanje na poti učenja in prilagajanja. Terja dobro sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli, strokovno izmenjavo znanj in izkušenj z učitelji, svetovalnimi delavci in drugimi strokovnimi delavci in domom – timsko delo. V strokovni literaturi je

timsko delo strokovnjakov v različnih časovnih obdobjih poimenovano in opredeljeno z več pojmi, kljub temu so si vsebinsko podobni.

V Pedagoški enciklopediji (1989) je timsko delo opredeljeno kot »oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja (ne na podlagi položaja v formalni hierarhiji) in katere namen je doseči skupne cilje.«

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994) je kratka in enostavna definicija tima, in sicer: »Tim je skupina ljudi, ki opravlja skupno delo; delovna skupina.«

Timsko delo v vzgoji in izobraževanju je po Alenki Polak (2007) tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjajo na iste učence v okviru pedagoških dejavnosti znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo poteka kot timsko načrtovanje pouka, timsko izvajanje in timska evalvacija. Pri oblikovanju močnega tima sta najpomembnejši izbira članov in njihovo usposabljanje za timsko delo. Za uspešno reševanje kompleksnejših nalog se zahteva sodelovanje več enakopravnih strokovnjakov, interdisciplinarni pristop, sodelovanje različnih profilov, po stroki in izkušnjah različnih ljudi.

V učinkovitem timu se morajo člani čutiti osebno in strokovno sprejeti, motivirani za naloge in doseganje zastavljenih ciljev. V sodelovanju morajo razvijati svoje sposobnosti in samopodobo na temelju pozitivnih izkušenj in s tem se okrepi motiviranost za timsko delo.

Za uspešno timsko delo v šoli je treba poznati njegove psihosocialne, komunikacijske, pedagoške in druge razsežnosti. Naravo timskega dela pa pomembno določajo različni psihološki dejavniki, kot so motivacija, zaupanje, samorazkrivanje in medsebojno povezovanje članov znotraj tima. Pomembna je analiza medosebnih procesov in odnosov v timu (Polak, 2007).

Vključevanje učencev kot pomočnikov pri izvedbi timskega dela šolskih strokovnih delavcev spodbuja njihov razvoj, spretnosti izbire in odločanja, soodgovornost za doseganje ciljev, večjo motiviranost za učenje in delo ter veselje ob dosežkih. Učinkovitega timskega dela je zmožen le osebno in strokovno zrel posameznik, ki bo prispeval k doseganju skupnih ciljev, zato je treba ozaveščati vsakega posameznika o pomembnosti lastnega ravnanja, ga spodbujati k premišljevanju o svoji vlogi in nalogi v timu.

Inkluzivna šola predvideva razvoj timskega dela učitelja in drugih strokovnjakov spodbujanje partnerskega odnosa z učenci in njihovimi s starši, saj le s skupnimi močmi se lahko doseže optimalen razvoj učencevih sposobnosti. Vsi

člani strokovnega tima so enako odgovorni za dosežke učencev. Znotraj tima je pomembno sodelovanje, saj ima vsak član svojo vlogo (Beattie, 2006).

Timsko delo ima na različnih področjih življenja, delovanja prednosti in pomanjkljivosti.

Prednosti timskega dela se kažejo predvsem pri porazdelitvi vlog, obveznosti in odgovornosti med člani tima, hkrati pa timsko delo omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo. Prednost se kaže tudi v tem, da se pri multidisciplinarnem pristopu zagotavljajo čim boljše možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vsakega posameznika znotraj in zunaj tima. Krepi se medsebojna pomoč, skupno reševanje problemov, manjša se izolacija posameznikov, delo je obogateno z novimi pristopi in idejami. Timsko načrtovanje izboljša kakovost dela in spodbuja k novemu raziskovanju in k diskusiji, pelje do novih spoznanj, razvijata se evalvacija in samoevalvacija, razvijajo se močna področja, oblikujejo se pristna prijateljstva, krepi se moč posameznikov in skupin, poveča se pripadnost in samopodoba. Timsko delo omogoča primerjanje metod, pedagoških pristopov. Krepi iniciativnost, ustvarjalnost, predanost in zavezanost članov za doseganje ciljev.

Zaradi osebnih in medosebnih procesov zaznamo pri timskem delu tudi konflikte, ki pogosto delujejo kot ovire. Na timsko delo v šoli vpliva organizacija dela, ureditev pouka, število ur pouka, kadrovska sestava kolektiva oziroma nejasno opredeljene vloge v timu, prostorske posebnosti šole, normativi in standardi, ki so sprejeti v okviru vzgojno-izobraževalnega dela, zahtevana in dejanska formalna izobrazba pedagoških delavcev, ovire v zvezi s statusom, medosebne in komunikacijske ovire, ovire zaradi osebnostnih posebnosti članov tima. K premagovanju ovir lahko prispevajo vodstvo šole in člani tima sami s pogovarjanjem, načrtovanjem, evalvacijo in supervizijo dela (Polak, 2007).

Težko premostljivi problemi so neujemanje med člani tima, občutek neenakomerne porazdelitve dela, pomanjkanje časa, prilagajanje in neuskladen pogled na pomen različnih dejavnosti. Več konfliktov v timu se pojavlja zaradi napačnih prepričanj posameznikov, napačnega vrednotenja zaradi osebnih prepričanj, pomanjkanja časa, čustvenih reakcij na področju komunikacije in zaradi osebnostnih razlik posameznikov, ki lahko nastanejo pri povezovanju ljudi.

Polak (2007) poudarja, da so konflikti v timu pomembni, saj razrešen konflikt pogosto vodi v napredovanje, spremembo ali nova spoznanja in motivacijo za oblikovanje novih ciljev. Seveda obstaja tudi nevarnost, da se odnos med ljudmi prekine. Bolj kot vsebina konflikta je pomembno, kako člani tima zaznavajo konkreten konflikt in kakšen odnos oblikujejo do njega. Pozitivno je, da konflikti pomagajo pri spoznavanju problema in pri iskanju primerne rešitve, spodbujajo radovednost, utrjujejo identiteto članov tima, med reševanjem se gradi vzajemno zaupanje, ki pogloblja odnos. Taki konflikti so ustvarjalni, saj vodijo do ustvarjalnih rešitev. Konflikte je treba vedno reševati v timu, in to v pristojnosti vseh, ki so v konflikt vpleteni. Proces odpravljanja konfliktov spremljajo čustveno

doživljanje članov tima, strah in nezaupanje. Za reševanje konfliktov je potreben proces, pot do rešitev. Vedno je treba razjasniti značilnosti konflikta, analizirati, kako konflikt vpliva na skupno delo in dogajanje v timu ter kakšne prednosti prinaša za razvoj tima, po potrebi v reševanje vključiti tudi zunanje osebe, pojasniti pričakovanja, ki so povezana z odpravo konflikta, izraziti razumevanje za vzrok konflikta. Popolnoma nesprijemljivo je izogibanje konfliktom, izstop iz tima, oblikovanje koalicije ali sklicevanje na avtoriteto (Polak, 2007).

Timskega dela se mora vsak posameznik učiti, nihče nima zanj prirojenih znanj. Nova spoznanja o timskem delu omogočajo posamezniku ne le boljše razumevanje samega sebe in drugih, ampak so tudi izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujajo interdisciplinarno radovednost, omogočajo razvoj novih področij v pedagoški praksi. Timsko delo na vzgojno-izobraževalnem področju v Sloveniji nima tradicije, zato je treba pedagoške delavce spodbujati za njegov razvoj. Izobraževanje ne more vključevati le teoretičnih znanj, temveč tudi praktične izkušnje, strokovno podporo in razvijanje spretnosti za timsko delo. Ob tem ne more biti zanemarjeno izobraževanje za samoevalvacijo, evalvacijo in supervizijo.

KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA V ŠOLI

Na šolah je treba šolske strokovne delavce, starše in učence učiti sodelovanja, razvijati sodelovalno kulturo, krepiti odnose med njimi, kar bo prispevalo k boljšemu obvladovanju problemov v vsakdanjem življenju. Participacija učencev in njihovih staršev v timskem delu pomeni nov pojav in novo kakovost dela. Predvideva vzpostavljanje posebnega odnosa med učencem in učiteljem, ki ga je treba razvijati.

Čačinovič Vogrinčič (2005) je razvila koncept delovnega odnosa za prakso socialnega dela, v katerem opredeljuje odnos med socialno delavko in uporabnikom kot *delovni odnos*. Avtorica je postavila je tezo, da je koncept uporaben tudi v šoli.

Čačinovič Vogrinčič (2008) v konceptu delovnega odnosa v šoli opredeljuje odnos učitelja in učenca, ki je opora učitelju, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov. Učitelja in učenca definira kot sodelavca v skupnem projektu, ki imata nalogo, da ustvari ta deleže v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da se začne in razvija raziskovanje in ustvarjanje optimalnih pogojev za napredovanje vsakega učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi. Prva naloga učitelja je, da vzpostavi delovni odnos z učencem. Pri tem spodbuja njegove kompetence, sposobnosti in išče vire moči. Potrebno je, da učitelj razvija učenčev občutek lastne vrednosti, mu odpira prostor, v katerem učenec pridobi izkušnje in razvija močna področja. Avtorica v delovnem odnosu opredeljuje učenca kot osebo, ki potrebuje varnost, ki mu jo mora zagotoviti učitelj. Uspeh učenca je odvisen tudi od tega, kako učitelj ravna z njim. Elementi delovnega odnosa so dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema (Lüssi, 1991) in soustvarjanje rešitev

ter osebno vodenje (Vries, Bouwkamp, 1995).

Avtorica poudarja, da morajo biti elementi delovnega odnosa povezani z odnosi med učitelji in učenci v šoli. Govori, da je *dogovor za sodelovanje v šoli* uvodni ritual, ki se mora začeti z dogovorom za sodelovanje med učiteljem in učencem, v katerem se omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. V šoli pomeni začetek dela, v katerem učitelj predlaga program in način dela. Dogovor za sodelovanje vsebuje privolitev v sodelovanje in čas, ki je na voljo, ter dogovor o tem, kako bo delo potekalo. Naloga učitelja je, da vzpostavi in varuje prostor za delo in vse udeležene povabi, da raziskujejo in prevzamejo delež in odgovornost za nastajanje novih znanj in izkušenj. *Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev v šoli* sta temelja delovnega odnosa. Upoštevajoč Lüssijev (1991) koncept, je za odnos med učiteljem in učencem pomembno, da učitelj prvi povabi učenca k sodelovanju in s tem vzpostavi proces pomoči. Z učencem raziskuje, kar že zna in obvlada in kakšne izkušnje ima glede na preučevano. Učitelj mora spoštovati edinstvenost osebnih izkušenj učenca ter ustvarjati take pogoje, v katerih ima glavno vlogo proces razumevanja (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Osebno vodenje je Vriesov koncept (Vries, 1995; v Čačinovič Vogrinčič, 2005). Osebno vodenje v sodelovanju učiteljev, učencev in staršev v delovnem odnosu predstavlja njihovo usmeritev k spodbudnim izidom oziroma k uspešnemu zagotavljanju učenčevih potreb. Osebno vodenje predpostavlja, da se udeleženi odzivajo profesionalno in osebno v odnosih med sabo, do učenca z učnimi težavami in njegovih staršev. Učitelj v neposredni komunikaciji z učencem raziskuje njegovo zgodbo in potrebe skupaj z njim tako, da ga v pogovoru vodi k postopnemu oblikovanju zaželenih izidov.

Ob tem pa mora upoštevati odprti prostor, kjer lahko poteka pogovor, v katerem se predlaga raziskovanje novih rešitev. V osebnem vodenju učitelj vzpostavi varovalne dejavnike za učenca, ga podpira in mu zagotavlja udeležnost pri soraziskovanju mogočega in uresničljivega (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Delovni odnos je tudi osebni odnos. Pomeni, da se socialna delavka osebno odziva; deli svoje izkušnje ali zgodbo, ki odpira alternativni pogled na možne rešitve. Po načelu interpozicije (Lüssi, 1991; v Čačinovič Vogrinčič, 2005) ravna empatično, osebno se odzove na dogajanja v odnosu, ki nastaja. Govori o zavzeti komunikaciji, ki omogoči v delovnem odnosu nove izkušnje o komuniciranju, samospoštovanju in o odkrivanju lastnih virov moči. Osebno odzivanje učitelja na učenca je tudi *oseben odnos*. V šoli zagotavlja, da učenec deli svoje izkušnje in na podlagi tega učitelj odkriva alternativni pogled na mogoče rešitve, ravna empatično, je zavzet v komunikaciji in učencu omogoči odkrivanje močnih področij in ostalih virov moči. V osebnem odnosu učenec pridobiva izkušnjo, da je spoštovan. Osebni odnos daje učitelju možnost, da učenca spozna na več področjih delovanja, razmišljanja, čustvovanja ipd (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Štirje elementi delovnega odnosa so teoretični koncepti za prakso soustvarjanja v delovnem odnosu v šoli, ki pedagoško ravnanje umestijo v postmoderno paradigmo pedagoškega dela. To so: etika udeležnosti, perspektiva moči, ravnanje s sedanostjo in znanje za ravnanje (prav tam).

Etika udeležnosti učitelja usmerja v to, da se iz opazovalca in izključnega poznavalca resnice spremeni v sodelujočega učitelja. Etika udeležnosti se ohranja v pogovoru. V ospredju etike udeležnosti je učenec in odnos z njim, ustvarjanje novega znanja in izkušenj. Učitelj mora varovati prostor in nenehno zagotavljati pogoje za sodelovanje in soustvarjanje z učencem.

Perspektiva moči je koncept, ki pokaže, da je delo učitelja utemeljeno s tem, da pomaga učencu raziskovati močna področja in mu doseči njegove cilje. Učitelj je ključna oseba, ki pomaga učencu iskati znanje in sposobnosti, ne neznanje. To je raziskovanje učenčevega razumevanja, njegovih potreb in močnih področij.

Načela ravnanja s perspektive moči so po Čačinovič Vogrinčič (2008):

1. *Socialna krepitev* je proces, v katerem gre za podpiranje posameznikov, skupin, družine in učencev, da odkrijejo in razširijo svoje vire moči v sebi in okrog sebe. Zato je v šoli potrebno, da učitelj ustvari prostor za učenčevo dejansko sodelovanje, spoštuje učenčev socialni položaj, izobrazbo in položaj staršev in učenčevo etično pripadnost. V primeru socialne prikrajšanosti učitelj začne proces socialne krepitev.
2. *Včlanjenost* ima ustvarjalno in varovalno moč, je varovalni dejavnik v šoli. Predstavlja socialno mrežo učenca in njegove družine, sprejetost v razredni in šolski skupnosti. Razširjanje socialne mreže učenca je eden izmed možnih varovalnih dejavnikov v šoli.
3. *Okrevanje* pomeni možnost, da ima učenec na voljo notranji sistem podpore (npr. da, popravi ocene, napreduje, omili svoje težave, predstavi svoje potrebe ipd.). Učitelj v vsakdanji praksi zagotovi možnosti, v katerih ima učenec čim več možnosti, da doseže optimalni uspeh. Ob tem verjame, da ima učenec sposobnosti, znanja in možnosti za optimalno napredovanje in premagovanje težav.
4. *Dialog in sodelovanje* je vir moči. To je tudi pogovor, v katerem se na podlagi razumevanja in dogovarjanja krepi učenčeva moč in se omogoča pridobivanje pozitivnih izkušenj ter zagotavljanje učenčevih potreb. Učitelj je strokovno zavezan, da otroka spodbuja k optimalnemu napredovanju.
5. *Odpovedati se dvomu* v šoli, pomeni vero med učenci in učitelji, da je mogoče priti do zastavljenega cilja in premagati ovire.

Naslednji element je poimenovan kot *ravnanje s sedanostjo*. Pomeni čas, ko je učitelj v delovnem odnosu z učencem, v neposrednem stiku z njim. Učenec v njem doživi izkušnje sodelovanja, spoštovanja in ni obremenjen s prejšnjimi neuspehi.

Znanje za ravnanje je element, ki v odnosu med učiteljem in učencem pomeni, da učitelj poda pojasnila, navodila, predloge ipd. tako, da jih učenec razume.

Soustvarjanje v šoli po Čačinovič Vogrinčič (2008; 31) tudi pomeni, da ima vsak učenec svoj izvirni delovni projekt pomoči. Po konceptu delovnega odnosa je individualni delovni projekt pomoči timski izvirni projekt, oblikovan za vsakega učenca posebej v timu, ki ga sestavljajo učitelji, starši in učenec. Predpostavlja odkrito komunikacijo med sodelujočimi, ker učenec napreduje takrat, ko ima zastavljeni cilj zanj smisel, ko razišče, kako ga lahko uresniči. V projektu se ne zapišejo le konkretne naloge, temveč tudi ugotovljene razlike in spremembe, napredovanja in potrebe. To je zapisana oblika sodelovanja, ki ga oblikujemo s sporazumevanjem, z dogovarjanjem in s skupnim ustvarjanjem optimalnih rešitev. Delovni projekt pomoči v šoli konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež učitelja in učenca ter časovne roke. Usmerjen je k spremembam, odzivanju na potrebe učenca. V delovnem projektu je treba zapisati posebnosti procesa, posamezne korake in dogovore za naslednji korak.

V procesu delovnega projekta pomoči za učenca v šoli je Čačinovič Vogrinčič (2008: 33–34) opisala šest korakov, ki podpirajo paradigmatični premik, ki omogoča soustvarjanje v šoli. To so:

Pridruževanje, ki pomeni priti k učencu, da bi vzpostavili delovni odnos in začeli odkrivanje oziroma raziskovanje in odkrivanje mogočih rešitev. Pridružiti se pomeni, da učitelj pozna učenčeve potrebe, dejansko znanje, predznanje, učni stil, potrebe v učnem okolju in učenčeve sposobnosti ipd. *Raziskovanje* pomeni, da učitelj skupaj z učencem ugotovi, kakšne potrebe ima učenec in kakšni viri so na voljo, da se zagotovijo potrebe učenca. Pridruževanje je tudi nebesedno, je vzpostavljanje stika med obema. *Spreminjanje* je načrtovanje korakov pomoči, postavljanje ciljev, ki prinesejo spremembe in napredovanje. *Proslavljanje* se opredeljuje kot prepoznavanje in spoštovanje moči učitelja in učenca, njunih potencialov. Pomeni evalvacijo dela. Proslaviti je treba tudi najmanjši premik, ne le pri učencih, tudi pri učiteljih in starših. *Ločitev* se zgodi, ko učenec zmore sam, ko se razvije kompetentnost, ko učenec doseže optimalni rezultat. *Reflektiranje* je priložnost za strokovno rast, ki se prepozna kot skrb za povratne informacije o procesu pomoči in sodelovanju, refleksija dela.

Avtorica poudarja, da soustvarjanje pomoči v delovnem odnosu zahteva spremembe v šoli, ki se kažejo kot spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca, odkrivanje njegovih sposobnosti in potreb skupaj z njim, ozaveščanje o udeležnosti in deležu vsakega posameznika, soustvarjanje skupaj s starši.

KONCEPT TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

Raziskava, katere rezultate predstavljam, je potekala v okviru razvojnega projekta Ministrstva za šolstvo in

Pedagoške fakultete z naslovom »Inkluzivni timi« in je preizkušala novo obliko timskega sodelovanja strokovnih timov z učenci s posebnimi potrebami in njihovimi starši – timsko soustvarjanje. Posamezniki so bili povezani v time s ciljem razširjati inkluzijo, pomagati učiteljem, staršem, vrstnikom in širšemu okolju pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami. Inkluzivne time je sestavljalo tri do pet članov različnih strok, in sicer učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in člani iz več različnih strok. Šolske time so sestavljali člani različnih strok ter vlog (učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in člani iz več strok v vlogi razrednikov, ravnateljev, svetovalnih delavcev, učiteljev, spremljevalcev) starši in učenci.

Razlika med šolskimi in inkluzivnimi timi je bila v tem, da so se člani inkluzivnih timov sistematično usposabljali in izobraževali za timsko delo ter spoznavali nove metode vključevanja učencev s posebnimi potrebami ter koncept delovnega odnosa in osebnega stika. Člani posameznih timov so bili povezani v projektih pomoči z jasnimi cilji, pomagati k večji učinkovitosti dela šolskih timov na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami in oblikovati model soustvarjanja vseh udeležencev pomoči pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učinkovitega vključevanja učencev s posebnimi potrebami.

Raziskava je potrdila, da za uresničevanje koncepta soustvarjanja v pedagoški praksi potrebujejo šolski strokovni delavci program, v katerem so jasno razvidne usmeritve za delo. Tako lahko šolski strokovni delavci sistematično povežejo in okrepijo svoje delo. Temeljni namen programa, ki bo pomagal šolskim strokovnim delavcem na področju spreminjanja vsakodnevnega dela na področju pomoči otrokom s posebnimi potrebami, so spodbujanje, zagotavljanje strokovnih pristopov, pojasnjevanje konceptov pomoči, preverjanje strokovnosti in še boljša profesionalnost pedagoškega dela (Grah, 2009).

USMERITVE ZA URESNIČEVANJE TIMSKEGA SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

Člani inkluzivnih in šolskih timov so podali naslednje usmeritve za izvajanje timskega soustvarjanja v pedagoški praksi:

- Učenec potrebuje skrbno pomoč pri doseganju ciljev vzgoje in izobraževanja. V prostoru in v neposrednem odnosu z učiteljem raziskuje, kaj potrebuje. Pomembno je, da razume svoje potrebe. Če bo učenec prepoznal svoje potrebe, se bo lahko udeležil v procesu soustvarjanja.
- Projekt, v katerem se zagotavljanje potreb učenca udejanja, je individualni delovni projekt. Soustvarjanje pojmuje projekt pomoči kot proces, ki ga sooblikujejo udeleženi v njem skupaj z učencem in njegovimi starši – timski projekt. Delovni projekt pomoči razvija, spodbuja in odkriva učenčeva močna področja. Razumevanje in spodbujanje

- učencevih močnih področij je pomembno tudi zato, da jih učenec sam razume, ker na njih lahko gradi svojo uspešnost. Uspešnost spodbuja učencevo notranjo motivacijo za delo in pridobivanje izkušenj ter soustvarjanje novega znanja. Projekti pomoči se oblikujejo tako, da v njih šolski strokovni delavci upoštevajo naslednje korake, ki podpirajo paradigmatični premik v šoli: pridruževanje (vzpostavljajanje odnosa z učencem), raziskovanje (odkrivanje potreb učenca in možnosti za njihovo zagotavljanje), spreminjanje (načrtovanje korakov, izvajanje in delo v projektih pomoči), proslavljanje (evalvacija dela), ločitev (samostojnost učenca, doseganje kompetenc) in reflektiranje (priložnost za strokovno in osebno rast). *Šolski tim skupaj z učencem načrtuje, izvaja, evalvira ter znova načrtuje proces soustvarjanja kot proces pomoči.* Proces pomoči se načrtuje v *delovnem projektu pomoči* kot opredelitev metodike in didaktike učenja, zagotavljanje potreb. Projekt je individualni, saj nastane posebej za učenca. Projekt je tudi delovni, ker vsebuje artikulacijo ciljev in dogovorjeni načrt nalog ter jasno opredeljuje prispevek vsakega člana tima. Delo v projektu pomoči je načrtovano, usklajeno, dogovorjeno in dokumentirano. Zapisi vsebujejo odločitve, razprave, ocene uspešnosti, opise močnih področij učenca, organizacijo časa in prostora, spremembe dogovorov, kratkoročne cilje in posamezne korake. Najbolj pomembno je, da je zabeležena dejavna udeležnost učenca. Delovni projekt se sklone z evalvacijo in vrednotenjem dosežkov.
- Timsko soustvarjanje v pedagoški praksi potrebuje jasno opredeljeno odgovornost vsakega udeleženega v individualnem delovnem projektu pomoči – razdelitev vlog.
 - Šola naj dobro opredeli program pomoči, v katerem se lahko šolski strokovni delavci in učenci vključijo in sodelujejo ter odkrivajo in razvijajo lastno ustvarjalnost in močna področja.
 - Šolski tim sklone *dogovor o sodelovanju*. To pomeni, da se člani šolskega tima dogovorijo o nalogah in času, v katerem bodo sodelovali. V šolskem prostoru je to običajno tekoče šolsko leto. Projekt povezuje šolski tim tako, da opredeljuje vlogo in profesionalni ter osebni delež vsakega posameznika v njem oziroma opredeljuje odgovornosti, vsebino dela šolskih strokovnih delavcev, vsebino sodelovanja šole z ožjo in širšo lokalno skupnostjo, sodelovanje z drugimi strokovnjaki, vrstniki in družino kot mrežo oziroma razpoložljivimi viri pomoči.
 - Člani tima *oblikujejo instrumentalno definicijo problema*. To pomeni, da vsak poda svoje videnje učenčeve potrebe, vsak opiše področje, na katerem učenec potrebuje pomoč. Pomembno je, da so opisi razumljivi za vse udeležene v projektu pomoči, tudi za učenca in njegove starše.
 - Pogovor je glavno orodje v projektih pomoči, zato mora biti jezik razumljiv, dogovori jasni, uresničljivi. Pomemben je pogovor, ki se nenehno razvija in pogloblja. Učitelj učenca posluša in sliši, spozna njegovo predznanje in potrebe, raziskuje skupaj s sodelavci, učencem in njegovimi starši, kakšno pomoč potrebuje. Najbolj pomembno je, da učenec sam predstavi svoje potrebe. Soustvarjanje premika šolske strokovne delavce od poučevanja, prepričevanja, dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu raziskovanju učenčevih potreb.
 - Koncept, ki opredeljuje *šolskega strokovnega delavca in učenca kot soustvarjalca v procesu pomoči*, pomeni v šolskem prostoru in na področju vzgoje in izobraževanja novo paradigmo. V obstoječem šolskem prostoru je otrok le redkokdaj soustvarjalec pomoči. To področje je v šoli najbolj šibko in občutljivo. V timskem soustvarjanju je zato nujno potrebno začeti delo tako, da je učenec vključen v tim. Le tako pridobi izkušnjo kompetentnosti in odgovornosti. Z dejansko udeležnostjo in sodelovanjem učenca se sproži paradigmatični premik v pojmovanju vloge učenca v timskem soustvarjanju.
 - Šolski strokovni delavec se ob tem sam odloča za *osebno vodenje*. Če bo šola vključila koncept soustvarjanja v svojo prakso, se bodo šolski strokovni delavci odzivali na učenca, oblikovali *osebni odnos*, v katerem učenca dajo izkušnjo, da je spoštovan. Naloga učenca je, da pojasni, kaj se mu dogaja, kakšne potrebe ima. Učenec potrebuje v učitelju pomočnika, ki lahko zagotovi skupno raziskovanje in delo ter prostor, v katerem se ustvari novo znanje in zagotovijo njegove potrebe.
 - *Šolski strokovni delavci s pomočjo soustvarjanja postanejo skrbni soraziskovalci in soustvarjalci skupaj z učenci*. Ta premik omogoči šolskim strokovnim delavcem *koncept etike udeležnosti*. V konceptu soustvarjanja je potrebno, da šolski strokovni delavci k pedagoški etiki dodajo še etiko udeležnosti in tako omogočijo učenca pridobivanje pozitivnih izkušenj za pridobivanje socialne kompetentnosti. Dodajo mu podporo pri razvijanju veščin pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter pridobivanje pozitivnih izkušenj. Etika udeležnosti mora postati osrednji koncept dela z učenci v šoli, ki varuje njihovo dejavno udeležnost.
 - *Koncept perspektive moči* je koncept, ki ga šolski strokovni delavci lahko uporabijo zato, da utemeljijo svoje dejanja v korist učenca. Socialna krepitev je proces, ki zadolžuje šolske strokovne delavce, da skrbno odkrivajo vire moči pri učenca in v njegovem socialnem okolju. Včlanjenost opozarja na pomen učenčeve pripadnosti k socialni mreži, družini, skupini prijateljev, razredu in šoli. Premagovanje težav v šoli pomeni, da je učenca dana možnost

zagotavljati potrebe. Dialog in sodelovanje pomeni, da je pogovor z učencem pomemben in da se v njem pridobivajo nove izkušnje. Z učencem je treba ravnati spoštljivo, treba se je odpovedati dvomu o njegovih sporočilih, resnici, besedah in z njim vedno znova raziskovati in pridobivati nova znanja in spoznanja.

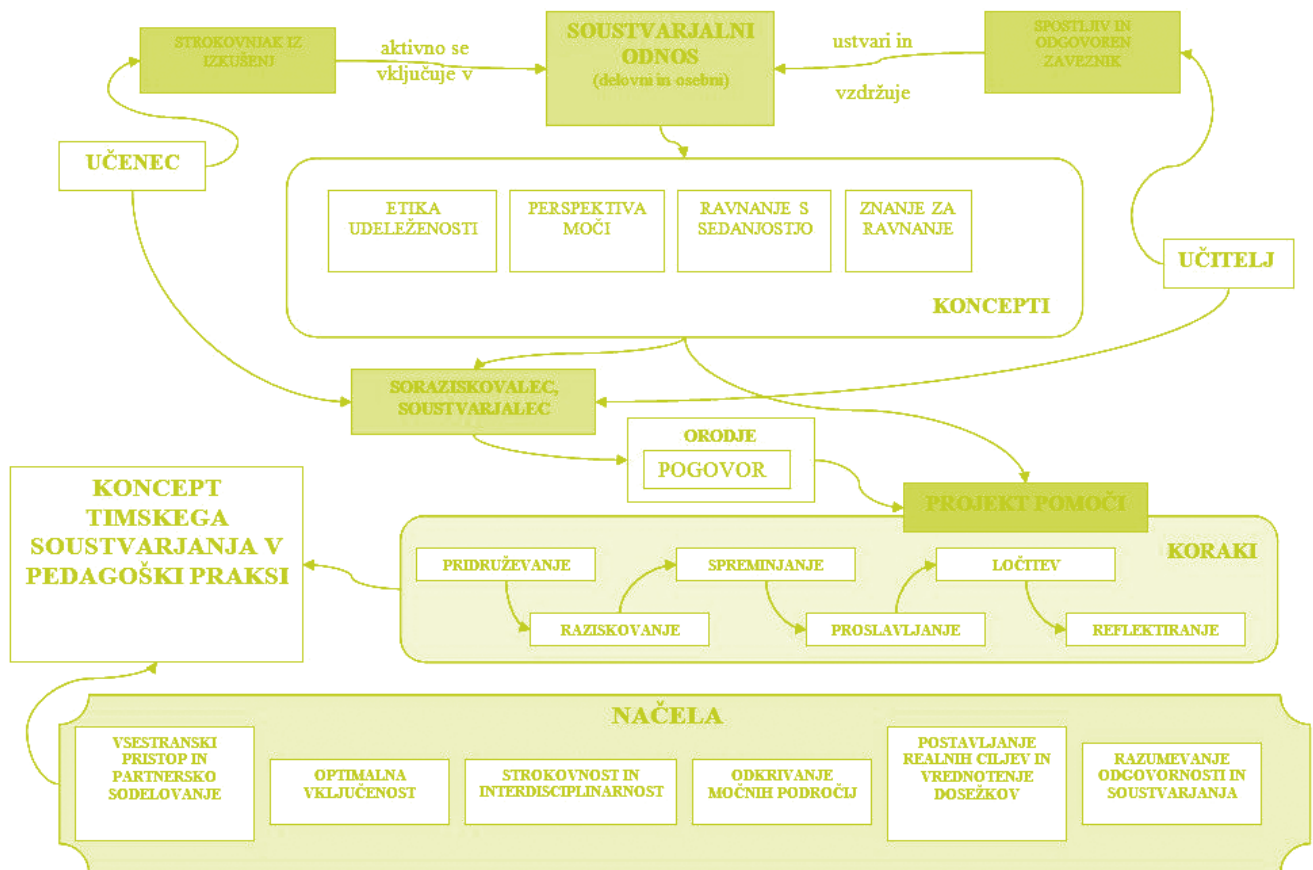
- Čas pomeni, da ima šolski strokovni delavec čut za *ravnanje s sedanostjo*. To je čas, ki ga šolski strokovni delavec preživi skupaj z učencem. Učenec v njem pridobiva izkušnje in kompetence. V šolskem prostoru je področje ravnanja s sedanostjo prostor, ki potrebuje posebno skrb, pripravo šolskih strokovnih delavcev in njihovo zavzemanje za ta čas. V času, ki ga šolski strokovni delavci preživijo z učenci, je potrebno, da imajo razvito *znanje za ravnanje*. To pomeni, da otroku jasno povejo in pojasnijo svoja pričakovanja in predlagajo pomoč tako, da jih otrok razume.

V raziskavi sem ugotovila, da mora koncept timskega soustvarjanja upoštevati in razvijati:

1. načelo vsestranskega pristopa in partnerskega sodelovanja (dobra usposobljenost šolskih strokovnih delavcev za taka dejanja, poudarek na lastnosti šolskih strokovnih delavcev, kot so odprtost, spoštovanje drugačnosti, empatično razumevanje in odzivanje ipd.);

2. načelo optimalne vključenosti (podpora oziroma zagotavljanje dejavni udeleženiosti vseh sodelujočih);
3. načelo strokovne usposobljenosti šolskih strokovnih delavcev in načelo interdisciplinarnosti (poznavanje obstoječe zakonodaje in vsebinskih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja, strategij in metod za zagotavljanje potreb učencev);
4. načelo odkrivanja močnih področij (odkrivanje virov moči pri šolskih strokovnih delavcih, učencih in njihovih starših kot varovalnih dejavnikov v šoli);
5. načelo postavljanja realnih ciljev in realnega vrednotenja dosežkov (pot k optimalnim rešitvam in oblikovanju optimalnih razmer);
6. načelo razumevanja, odgovornosti in soustvarjanja (odgovornost tima za korake in zagotavljanje potreb učenca, uporaba jezika, ki ga razumejo vsi udeleženi).

Sodelovanje z učenci in starši je pomemben del odgovornosti šolskega strokovnega delavca. Oblikovanje pozitivnega odnosa v timu pomaga k optimalnemu doseganju ciljev. Starši po navadi niso strokovnjaki na področju izobraževanja, zato je v odnosu treba ravnati previdno, izražati skrb za njihovega otroka in odpravljati ogroženost, ki jo starši doživljajo v pogovoru o potrebah otroka. Pomembna je uporaba jezika, osebno in profesionalno odzivanje šolskega strokovnega delavca, spoštovanje učenca in staršev.



Slika 1: Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi (Grah, 2009)

Velikega pomena je tudi uporaba učinkovitih strategij, v katerih je treba vzpostaviti pozitiven odnos, razviti veščine poslušanja, slišanja, razumevanja, odgovarjanja. Ena izmed teh strategij je uporaba koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v procesu timskega soustvarjanja v pedagoški praksi, ki v vsakdanjem življenju konkretizirajo dogovorjene spremembe, naloge, delež posameznika in njegovo edinstvenost. Poudarek je na delu, na sodelovanju, na odzivanju na posebnosti, drugačnosti in ustvarjanju novih možnosti tam, kjer znotraj običajnih pristopov rešitve ni mogoče najti (Grah, 2009).

PRAKTIČNI PRIMER SOUSTVARJANJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

Praktični primer predstavlja potek soustvarjanja v šoli. Pri opisu je zaradi varovanja podatkov spremenjena identiteta oseb in ime učenca je izmišljeno. Opisuje primer, v katerem so člani šolskega tima želeli k učencu pristopiti bolj kompleksno in so iskali nove poti in učinkovito inovacijo pri delu.

V primeru Blaža so člani tima iskali optimalne rešitve. Vodstvo šole naklonjeno inovacijam pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami.

Dogovor o sodelovanju in razdelitev vlog

Člani tima so sklenili dogovor o sodelovanju in se pripravili na prvo srečanje s starši in učencem. Žal je učenec izhajal iz družine, v kateri je bil odnos staršev v partnerski krizi in učencu niso nudili primerne opore in pozornosti. To je bil tudi razlog, da niso prišli na uvodno srečanje. Za učenca je skrbela mama in privolitev za sodelovanje je dala posredno, prek člana šolskega tima, ki ji je predstavil delo tima in izročil povabilo na naslednje srečanje. Mama je povabilo sprejela in obljubila, da se bo srečanja udeležila. Na srečanju so se člani medsebojno predstavili, oblikovali pravila za sodelovanje in izrazili svoja pričakovanja do timskega dela. Dogovor o sodelovanju je bil pomemben uvodni ritual. Način vzpostavljanja delovnega odnosa in dogovor o sodelovanju je vplival na napredovanje razvoja tima in pomoč otroku ter na prevzemanje deleža in odgovornosti za sodelovanje.

Člani tima so sklenili dogovor o sodelovanju in so si razdelili vloge, ki so jih izpeljali po svojih močeh.

O dogovoru o sodelovanju in razdelitvi vlog so člani tima ugotovili, da se je za opravljanje pedagoškega dela po konceptu delovnega odnosa in za dogovor o sodelovanju treba odločiti, odločitev je osebna. Za začetek sodelovanja je prvi in nepogrešljiv korak je jasno izrečen dogovor o sodelovanju, s katerim se začne proces vzpostavljanja delovnega odnosa. Člani tima so v fazi sklepanja dogovora o sodelovanju ugotovili, da je treba skrbno vzpostaviti in varovati prostor za sodelovanje. Poudarili so, da je zelo pomembno, da vodstvo šole podpira nove oblike sodelovanja. Pri vzpostavljanju dogovora o sodelovanju je obrazložen njegov proces in pomen. To pomeni, da udeleženi v procesu dogovora o

sodelovanju morajo imeti: jasno poimenovanje oblike sodelovanja, voljo in željo po sodelovanju, jasno opredeljeno vlogo posameznikov, razumljiv jezik, kar pomeni, da vsi razumejo, kako bodo sodelovali in zakaj, opredeljen čas in prostor za pogovor in za odločanje.

Varovati se je treba napak pri sklepanju dogovora o sodelovanju, in sicer da se dogovora ne sklene, dokler vsi ne sprejmejo in ne razumejo, kako bodo sodelovali in zakaj, in da učitelji ne iščejo rešitev za otroka in njegove starše ali namesto njih, ker so potem so na voljo le predlogi in rešitve, ki jih poda učitelj, in zato pogosto niso uresničljive pri delu z otrokom.

Instrumentalna definicija problema

Ko so člani tima v problemu sprejeli dogovor o sodelovanju, torej so vsi razumeli, kako bodo delali, se je začela oblikovati delovna definicija potreb in uresničljivih ciljev. Člani tima so začeli raziskovati instrumentalno definicijo problema.

Član tima, ki je bil pogosto v stiku z Blaževo mamo, jo je povabil na srečanje tima, ker so se člani želeli pogovoriti o otrokovih potrebah in o načinu pomoči. Mama je vabilo sprejela, vendar se je na dan srečanja opravičila, da ne more priti. Srečanje se je prestavilo na ustrezniji termin. Na dogovorjeni dan je mama prišla. Blaža je najprej predstavila razredničarka. Mama se je v pogovor vključila in je povedala, da ona ve, da ima Blaž potrebe, ne ve pa, kako naj mu pomaga. Na prošnjo članov tima je mama opisala, kakšne težave ima Blaž in kaj ona misli o njih. Povedala je, da je brezposelna in ima težave v odnosu s partnerjem, zato je domače okolje manj ustrezno za pomoč učencu. Nima dovolj sredstev, da bi pomoč poiskala pri strokovnjakih v oddaljenem kraju, zato se težave samo še kopičijo in stopnjujejo. Zaradi navedenega ne zmore vsega sama. Člani tima so ji obljubili pomoč in so jo prosili, naj se drži dogovorjenega. Blaž je pogosto pozabljal povedati, kaj ima za nalogo, ni imel zapisano, kaj mora naslednji dan prinesiti v šolo, zato je stvari pogosto pozabljal in ni mogel sodelovati. Nenehno je izgubljal svinčnik, radirko, ravnilo ... Pri iskanju potrebščin je bil v razredu zelo moteč, izgubljal je pozornost in motivacijo za delo. Kljub temu da je bilo športno področje njegovo močno področje, je pogosto pozabil tudi športno opremo in se ni vključeval v športne dejavnosti. Razen tega je imel nenehno umazan nos, zato ga drugi učenci niso sprejemali v igro ali v skupinsko delo, niso hoteli sedeti z njim pri mizi ali hoditi v paru na sprehod. Sam ni čutil, da je umazan, robčke je seveda še pred začetkom pouka izgubil. Mama ga je opremljala s stvarmi, nikoli nič ni prinesel v šolo. Tudi za šolske stvari ni znal primerno skrbeti, potreboval je več vodenja in pozornosti s strani učiteljice, da bi se razvila njegova kompetenca. Na učnem področju je imel veliko vrzeli, kljub temu da je ponavljal razred, pri matematiki in slovenščini ni dosegal predpisanih standardov znanja. Mama in drugi so začeli skupaj načrtovati, kako bi otroku pomagali.

Po Čačinovič Vogrinčič (2005) je instrumentalna definicija problema temelj delovnega odnosa, v središču katerega

je sodelovanje. Člani tima so pri opredelitvi učenčevih potreb ugotovili, da je po sklenjenem dogovoru o sodelovanju treba oblikovati delovno definicijo rešitev. Pomembno je, da se vzpostavijo pogoji za pogovor, v katerem lahko vsak član tima pove, v čem vidi potrebo učenca in na katerem področju lahko pomaga. Vodja tima naredi povzetek različnih definicij, kar je tudi priložnost, da se preveri, ali so vsi udeleženi dobro razumeli, o čem so govorili drugi, in da poudari skupne točke definicij (opredelitev) učenčevih potreb. Pri tem mora biti pozoren, da je jezik razumljiv vsem. Šolski strokovni delavec, ki vodi srečanje, vzpostavi stik z vsemi udeleženi, zato mora imeti dobro razvito sposobnost empatije. Povzetke povzema tako, da združi vse prispevke in doda doslej oblikovane predloge, da se pogovor lahko nadaljuje. Pogovor vodi tako, da pridobi čim več informacij o učenčevih interesih, motivaciji, kompetencah ter spozna, kako učenec govori o sebi in doživlja samega sebe. Varovati se je treba posploševanja. Definicije in predlagane rešitve naj so le podlaga in pomoč pri opisu učenčeve potrebe in naj ne ovirajo edinstvenosti učenca.

Osebnostno vodenje in odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža

Osebnostno vodenje v delovnem odnosu s strani tima predstavlja usmeritev tima k spodbudnim izidom – uspešnemu učenju oziroma k zagotavljanju potreb učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Glede na situacijo, ki je nastala v Blaževi družini, je bilo treba osebno vodenje usmeriti na mamo tako, da bi lahko učinkovito sodelovala v projektu pomoči učencu. Nasveti za reševanje družinske situacije so morali biti profesionalni, zato so člani tima predlagali vključitev socialne delavke s pristojnega centra za socialno delo. Člani tima so mami pomagali izpolniti vlogo za otroški dodatek, socialno pomoč in ureditev skrbništva nad otrokom. Pri tem delu je bilo mamo treba poslušati, razumeti ter jo osebno in profesionalno voditi. V timu je sodelovala socialna pedagoginja, ki je mamo spodbujala tudi z nasveti, kako otroku pojasniti nastale težave v družini. Ko je mama uredila zadeve, ji je bilo treba pomagati, da se je vključila v projekt pomoči učencu. Člani tima so ji pokazali, da jo spoštujejo in ji želijo pomagati. Mama je pokazala večje zanimanje za delo in bila hvaležna za pomoč. Istočasno pa se je poglobilo zaupanje do članov tima.

Z osebnim vodenjem je povezano tudi odkrivanje osebnega in profesionalnega deleža v projektu pomoči. Za izpolnitev zahteve po osebnem vodenju je zaželeno, da je šolski strokovni delavec dobro usposobljen tudi profesionalno. Izkušnja, kakšen delež profesionalnega in osebnega posameznik odkrije, je le lastna, osebna in se pridobi le v sodelovanju z drugimi. Osebnostno vodenje v šoli po Čačinovič Vogrinčič (2008) pomeni vzpostavljanje in varovanje prostora za pogovor, iskanje varovalnih dejavnikov za učenca ter ustvarjanje prostora za spoznavanje učenca in soustvarjanje skupaj z njim.

Zaključne ugotovitve o osebnem vodenju in odkrivanju osebnega in profesionalnega deleža članov tima so

potrdile, da je pomembno, da je šolski strokovni delavec navzoč in ustvarja pogoje za pridobivanje novih izkušenj, deli svoje dobre izkušnje z drugimi. Šolski strokovni delavec se lahko odziva profesionalno (njegovi predlogi se ujema z zakonodajo in z znanstvenimi spoznanji, naravnano je k doseganju dobrih rezultatov) in osebno (je empatičen, razumevajoč, ima smisel za poslušanje, razumevanje in odgovarjanje, je odprt do motenj v delovnem odnosu, ki nastanejo v timu ali pri posamezniku ter verjame v optimalni napredek učenca). Šolski strokovni delavec pazi, da ne izgubi povezave med dogodki, da ne dela sklepov sam in da ne izrazi nezaupanja ter nadrejenosti nad drugimi sodelujočimi, da ne spregleda možnosti za pogovor in pridobivanja novih izkušenj.

Pri oblikovanju instrumentalne definicije problema je bilo ugotovljeno, kako zelo pomembno je, da so učenci in vsi udeleženi v projektu pomoči vključeni v proces. Pri vključevanju šolskih strokovnih delavcev, učenca in njegovih staršev je šlo za odgovornost pri raziskovanju učenčeve potrebe.

Etika udeležnosti

Etika udeležnosti predstavlja spremembo, novo prakso v šoli. Usmerjena je v to, da učitelja kot objektivnega opazovalca in lastnika resnice nadomesti sodelovanje. Potrebno je, da se učitelj pridruži učencu, da mu zagotovi prostor za sodelovanje. Opazovanje mora nadomestiti sodelovanje, ki se razvije v komunikacijo, ki se bo nadaljevala in nadgrajevala. Etika udeležnosti od šolskega strokovnega delavca zahteva, da s svojim pristopom prepriča učenca in njegove starše, sodelavce v učiteljskem zboru in jih pripravi za sodelovanje v korist učenca. Aktivna udeležnost učenca in njegovih staršev v vseh fazah projekta je inovacija, ki zahteva spremembo stališč do sodelovanja pri šolskih strokovnih delavcih ter učencih in njihovih starših, pomeni soustvarjanje, prevzemanje in izvajanje odgovornosti pri delu z učencem in njegovimi starši (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Potrebno je bilo sistematično delo za odpravljanje težav, ki jih je imel Blaž. Pri pouku je učiteljica morala biti bolj pozorna na njegovo delo in mu je morala bolj prilagajati naloge. Blažu je ponudila različne pripomočke in ponazorila. Za urejenost in brisanje nosu so člani tima predlagali, da mama zagotovi učencu dovolj robčkov, ki jih prinese v šolo in ga učiteljica previdno opozori na njegovo težavo (neverbalno, če ne bo razumel ali pozabil, kaj pomeni dogovorjen znak, pa zelo previdno tudi verbalno). Pred kosilom so ga navajali, da si je nos obrisal še v razredu in je bil pozoren na higieno v jedilnici. Za opazovanje učenca v jedilnici je bil zadolžen član tima (član šolske svetovalne službe). Ponudil mu je pomoč. Če je bilo to potrebno, se je umaknil z njim na stranišče k umivalniku, ker je učiteljica morala ostajati z drugimi v jedilnici. Domače naloge mu je učiteljica označevala tako, da je obkrožila nalogo, z mamo se je dogovorila, da bo dnevno pregledala šolske potrebščine. Športno opremo je učenec prinašal v ponedeljek v šolo in jo v petek odnašal nazaj domov. Če je bila umazana, je odnesel vrečko domov

prej. Mamina naloga je bila, da je vrečko s športno opremo takoj zamenjala z drugo. Skupaj z učencem sta pripravila čisto športno opremo in jo postavila k torbi. Obvestila in sporočila je imel zapisana v beležki, ki mu jo je priskrbela učiteljica. Mama je dnevno pregledala beležko, tudi ona je lahko zapisala učiteljici sporočilo glede priprave na pouk, učenčevega počutja ali obnašanja. Beležko je imel v mapi, v katero je učiteljica vlagala tudi bralne listke in učne liste z domačimi vajami. Domače delo so zmanjšali glede obsega in zahtevnosti, tako da je bil pri njem učenec uspešen in je dobil dobre izkušnje. Mapo je moral ob koncu pouka vedno vložiti v torbo in doma pokazati mami. Mama je poskrbela, da jo je po pregledu vložil nazaj v torbo. Mama in vsi navzoči so prišli do soglasja glede nalog in so v kratkem priskrbeli tudi potrebne pripomočke, beležko in mapo. Učenec je svojo nalogo razumel in je bil ponosen nanjo. Člani tima so predvidevali, da bo njen trud poplačan kot uspeh in kompetentnost pri njenem delu. Vsi, ki so bili pri načrtovanju pomoči zadolženi za nalogo, so jo odgovorno in zavzeto uresničevali. Tudi Blaž. Najbolj od vsega je skrbel za mapo, ker je na njej bila slika njegovega najljubšega avtomobilčka. Mama je spremljala njegovo delo. Športno opremo je ob ponedeljkih še vedno pozabljal doma. Kljub temu da je učiteljica vestno označevala domače naloge, jih Blaž pogosto ni naredil. Mama mu je priskrbela tudi robčke, brisanje nosa se ni izboljšalo, bolj pozoren je bil, ko ga je učiteljica neverbalno opozorila na nastalo težavo. Takoj se je odzval, samostojno še ni zmož. Naučil se je uporabljati številski trak in ponazorila za črke, vedno mu je bilo treba prvi primer pokazati. Številski trak in nekaj ponazoril za pisanje črk so Blažu pritrtili na mizo, tako so preprečili tudi izgubljanje in delo je potekalo bolj nemoteno. Ker je učiteljica razdeljevala pripomočke v razredu pred začetkom ure (in ne kot do takrat pred opravljanjem naloge), ga to ni več motilo. Kot je sama učiteljica navedla, so s spremembo pridobili tudi drugi učenci, ker so se učili vztrajnosti pri delu in potrpežljivosti, da so lahko uporabili med uro pripomoček, ki jim je bil všeč in bi ga radi takoj. Učiteljica je spremenila strategijo in je ugotovila, da je bilo zelo malo potrebno za to, da je bila ura dinamična. Prilaganje nalog je pripomoglo k temu, da je tudi Blaž lahko pokazal, da je vse rešil in ob tem začutil uspeh. Člani tima so v razredu izvedli delavnico s starši učencev, v kateri so izdelali za učence prvega triletja pripomočke in ponazorila, ki so jih lahko uporabljali pri pouku. Za učence prvega triletja so pripravili več uporabnih pripomočkov, ob tem pa so se družili in neposredno pridobivali ideje, ki so jih lahko uporabili tudi pri domačem delu.

Člani tima so ob upoštevanju etike udeležnosti ugotovili, da je definicija problema sestavljena tako, da delo, ki se na podlagi nje načrtuje, predvideva soudeležnost vseh sodelujočih. Raziskuje se obstoječe stanje in se soustvarja novo, brez vračanja v preteklost, brez iskanja resnice in krivde. Šolski strokovni delavec, ki vodi pogovor, je pozoren tudi na to, da nihče nima končne besede, da se rešitev soustvari ter da vedno povzame predlog, in sicer tako, da ga vsi razumejo in se z njim strinjajo. Če učenec

ali njegovi starši niso zadovoljni s predlogom, se začne novo raziskovanje možnih rešitev. Ob tem šolski strokovni delavec vzdržuje prostor za pogovor in spodbuja sodelavce, učenca in njegove starše k premišljevanju o novih rešitvah. Spodbuja jih, da ne obupajo in ne podvomijo o svoji vlogi in udeležbi v timskem delu.

Perspektiva moči

Paradigmatski premik v sodobno pedagoško delo predstavlja ravnanje s perspektive moči. Perspektiva moči je delo članov tima usmerila v prakso, ki je pomenila, da bi se odkrivali viri in moč uporabnikov.

Blaž še vedno ni dosegal pričakovanih rezultatov. Mama, kljub temu da se je v sodelovanje hitro vključila, ni bila dovolj vztrajna in je izpolnjevanje dogovorov pogosto opuščala. Blaž vedno pogosteje ni imel robčkov in šolskih potrebščin. Kljub temu da so bili vidni že majhni rezultati, je bilo treba mobilizirati učenčevo in mamino moč za doseganje kompetenc, ki so jo člani tima poznali od prej. Mama ni pokazala več zanimanja za učenca, šolo, niti za sodelovanje v timu. Poklicali so jo v šolo. V timih so se odločili za strategijo pohvale. Mama je trikrat spremenila datum srečanja, vendar je prišla. Potrebovala je pogovor o svojih težavah, ki jih je doživljala v partnerskem odnosu. Člani tima so ugotovili, da jo težava močno ovira pri delu z učencem in pri skrbi zanj. Izrazili so ji razumevanje in so jo tudi potolažili ter ji predstavili uspeh, ki ga je povzročila, ko je sodelovala vestno in v skladu z dogovorom. Prosili so jo, naj pomaga učencu, ker njeno pomoč zelo potrebuje, da bi napredoval. Svojo prošnjo so podkrepili še s pohvalo, ki so ji jo izrekli za prejšnje sodelovanje, in ji pokazali tudi nekaj učenčevih izdelkov ter opisali njegove pozitivne dosežke. Seveda so jo občutljivo opozorili na situacijo, v kateri so se trenutno znašli vsi sodelujoči zaradi neupoštevanja dogovorov. Po kratkem premišljevanju je obljubila pomoč. Učiteljica je vztrajala, da je obljubo izpolnjevala, in pri vsakem srečanju z njo jo je še dodatno spodbudila k sodelovanju. Ni začela z navdušenjem, vendar so se pokazali prvi rezultati, Blaž je bil zadovoljen in se je približal k zastavljenim ciljem. Ni bil samostojen pri delu, ob vseh prilagoditvah, ki jih je zanj izvajala učiteljica, je napredoval v skladu s svojimi sposobnostmi. Počutil se je dobro, bil je bolj sprejet v skupino, začel je ceniti naklonjenost skupine. Pogosto se je nasmehnil, označil je več učencev za svoje prijatelje in se je začel truditi, da bi se vključeval v delo kot drugi, začel je sodelovati bolj zavestno. Pri sebi je odkril vse vire in mobiliziral moč. Potreboval je, da ga sprejmejo takšnega, kakršen je, in ga razumejo, da je dosegel maksimum v svojem osebnem napredku. Mama je pridobila podporo tima v težkih življenjskih situacijah, ker so ji nudili moč in oporo pri odločanju v reševanju družinskih težav.

Perspektiva moči je po ugotovitvah članov tima iskanje močnih področji šolskih strokovnih delavcev, učencev in staršev. Pomeni mobilizacijo njihove moči in virov. Vse, kar dela šolski strokovni delavec, mora biti utemeljeno s tem, da učencu pomaga odkriti, raziskati in izkoristiti osebno

in profesionalno moč in s tem pomaga k doseganju in uresničevanju zastavljenih ciljev. Šolski strokovni delavec se mora osebno odločiti za ravnanje s perspektive moči. V projektu pomoči se ohranja učenceva socialna mreža. Učenci morajo imeti možnost za premagovanje težav (popravljanje ocen, napredovanje, časovno razporeditev pouka, prilagoditve in pripomočke pri pouku). Pomembno je, da se šolski strokovni delavci odpovejo dvomu o sporočilu in besedah učenca.

Ravnanje s sedanjostjo

Sedanjestvo v sodelovanju tima je pomenila čas, v katerem so imeli možnost sodelovati. Vračanje v preteklost ali beg v prihodnost sta nevarni strategiji za soustvarjanje rešitev. Preteklosti se ne sme zanikati, ker je potrebna za razumevanje dogajanja pri vsakem človeku, ker je vir dobrih in slabih izkušenj. Nikoli je ne uspe spremeniti, lahko se spremeni ravnanje z njo. Ravnanje s sedanjostjo je element delovnega odnosa, ki usmeri šolskega strokovnega delavca v sedanjestvo. Moč timskega dela je tudi v tem, da krepi člane tima, da dobivajo izkušnje in nova znanja.

Za mamo je bila sedanjestvo zelo obremenjujoča. Rada je bežala v preteklost, ni hotela videti prihodnosti. Blaž je bil v času, ki ga je preživel z učiteljico in drugimi otroki zadovoljen, ker se je čutil uspešen (lahko je telovadil, imel je potrebščine, učiteljica mu je posvečala pozornost, otroci so se ga manj izogibali zaradi težav z nosom, ki jih je delno obvladoval). Kljub osebnostnemu napredku je potreboval še več časa, da bi razumel, poslušal in odgovarjal.

Člani tima opozarjajo, da je treba zagotoviti čas za srečanja z učencem in njegovimi starši ter pogoje za delo, v katerih bi pridobili izkušnje o spoštovanju in kompetencah. Vračanje v preteklost je prisotna le toliko, kolikor je res nujno. Držati se je treba smeri pogovora, v katerem se opredeli, kaj je treba narediti, v nasprotnem primeru, je treba pogovor prekiniti in se dogovoriti za drug termin. Šolski strokovni delavci ravnaajo s strokovnim znanjem tako, da ga uporabljajo kot prispevek k dobrim izidom (z učenci in njihovimi starši ali z drugimi sodelavci je treba deliti večino iz poznavanja obstoječe mreže institucij, možnosti za pomoč, organiziranosti služb, socialne pomoči, o pogojih zaposlovanja ipd.). V šoli je timsko delo pogojeno z organizacijskimi, kadrovske in prostorske posebnostmi, ki pogosto delujejo kot ovire. Za sodelovanje je potreben čas.

Čas za timsko delo je ključni dejavnik, ki prispeva k inovacijam. Čas za timsko delo se oblikuje pri sprejemanju dogovorov, oblikovanju pravil za organizacijo, načrtovanju srečanj ter reševanju aktualnih nalog (Polak, 2007).

Vzpostavljanje šestih korakov v projektu pomoči

Čačinovič Vogrinčič (2008) je predstavila šest korakov (pridruževanje, odkrivanje oziroma raziskovanje, spreminjanje, proslavljanje, ločitev, reflektiranje) vzpostavljanja delovnega projekta pomoči, ki omogočajo paradigmatični premik in soustvarjanje v šoli.

Blaž je naredil velik korak naprej. Delno je začel obvladovati težave z nosom, postal je odgovornejši v skrbi za svoje in šolske stvari. Naučil se je uporabljati eno ponazorilo. Ker je šolski prostor omejen s standardi znanja, ni mogel napredovati v višji razred. Učiteljica je predlagala, da bo zanj primerna sprememba programa, in je mami predstavila postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami z namenom, da bo prešolan v osnovno šolo s prilagojenim programom. Napredek, ki ga je Blaž naredil, je dosegel le zaradi inovativnega sodelovanja. Skupaj z njim je pridobivala tudi njegova mama. Zaradi vztrajnosti članov tima se je naučila držati obljubo in dogovor, postavljala je meje za svojega otroka in posredno tudi partnerja, s katerim je reševala nastalo življenjsko situacijo. Naučila se je poslušati in je osebno naredila korak naprej. Z novimi znanji, ki jih je uveljavljala v življenju, je pridobila tudi službo, kar je pomagalo pri dvigu njene samopodobe.

Pri vzpostavljanju šestih korakov v sodelovanju tima, učencev in njihovih staršev je bilo poudarjeno, da je po vključitvi učencev in staršev v sodelovanje tima pomembno ugotoviti, kakšni viri in rešitve so na voljo, katera so močna področja šolskih strokovnih delavcev, učenca in njegovih staršev. Treba je ravnati tako, da se učenec in njegovi starši počutijo varne. Zaznavati je treba napredek učenca, staršev in šolskih strokovnih delavcev pri delu, ki je usmerjeno k optimalnim rešitvam. Delo je treba vedno evalvirati, in če je to potrebno, načrtovati naprej. Z refleksijo je treba vzdrževati ali znova vzpostaviti delovni odnos, ki se je morebiti v procesu evalvacije zožil (zaradi občutkov kritike ali drugih motenj, ki nastajajo kot motnja v delovnem odnosu).

SKLEP

Raziskava in študija primera je pokazala, da je uporaba koncepta delovnega odnosa in osebnega stika v pedagoški praksi mogoča (Grah, 2009).

Strokovnost in profesionalnost šolskih strokovnih delavcev na področju timskega dela z učenci je treba spodbujati, zagotoviti in preverjati. Vodstva šol naj prevzamejo odgovornost za organizacijo, načrtovanje, izvajanje in evalvacijo dela na področju sodelovanja z učenci in njihovimi starši. Pozornost je treba nameniti izbiri ustreznega kadra, zagotovitvi primerno organizacijo časa za neposredno delo z učenci in njihovimi starši ter zagotoviti prostorske možnosti za timsko ustvarjanje. Spodbujati in organizirati je treba dejavnosti, ki podpirajo sodelovanje vseh (šolskih strokovnih delavcev, staršev in učencev) na formalni in neformalni ravni. Pozornost je treba nameniti tudi etiki udeležnosti, saj je izjemno pomembno vključevanje učencev in njihovih staršev v projekte pomoči. Skrbeti je treba za stalno strokovno izobraževanje in strokovno vodenje šolskih timov pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Načrtno in sistematično zbiranje primerov dobre prakse ter njihovo predstavljanje med šolami pomaga k širjenju inkluzivne prakse v šolah (Grah, 2009).

VIRI

- Beattie (2006). *Making Inclusion Work. Effective Practices for ALL Teachers*. California ZDA: Corwin Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grah, J. (2009). *Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta. Ljubljana 2009.
- Lüssi, P. (1991). *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Ljubljana: Državna založba.
- Vries, S. de, Bouwkamp, R. (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

POVZETEK

Timsko delo med učitelji, starši in učenci postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov in spodbudnega učnega okolja za učence s posebnimi potrebami v pogojih inkluzije. Koncept delovnega odnosa, ki je že preizkušen v socialni praksi kot odnos med socialno delavko in uporabnikom, opredeljen kot delovni odnos, lahko sledi spremembam, ki se odražajo v pedagoškem delu. Koncept delovnega odnosa na novo definira program pomoči kot delovni projekt soustvarjanja skupaj z učencem in starši. V prispevku predstavljam raziskavo o timskem soustvarjanju v šoli, v kateri se je razvil koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi. Ugotovitve raziskave omogočajo boljše razumevanje perspektive razvoja delovnega odnosa v šoli, opozarjajo na ovire in pomanjkljivosti pri njegovem uresničevanju v šoli. Doseganje uresničevanja delovnega odnosa v pedagoški praksi zahteva krepitev naravnosti do oblik pomoči učencem s posebnimi potrebami, spreminjanje stališč in odstranjevanje ovir v profesionalnem in osebnem razvoju posameznikov in šol.

Ključne besede: timsko delo, delovni odnos, koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi

ABSTRACT

Team work among teachers, parents and pupils has become the most effective way of giving support to and possibility for the development of quality programmes and simulative learning environment for pupils with special needs in conditions of inclusion. The concept of working relation, that has been tried out in social practice as relationship between the social worker and the user, and defined as working relation, can follow changes in educational practice. The concept of working relation redefines the programme of support as a working project of co-creation together with a pupils and his/her parents. In this article I present the research about team co-creation in the school where the concept of team co-creation in educational practice has been developed. The findings help better understand the perspective of working relation in the school, and point to hindrances and deficiencies in the process of its implementation in schools. In order to realise working relation in educational practice, we must strengthen inclination to various forms of support for pupils with special needs, change attitude and remove barriers in professional and personal development of individuals and schools.

Key word: team work, working relation, concept of team co-creation in educational practice

Katja Pavlič Škerjanc, Zavod RS za šolstvo

PREREZI SKOZI SISTEM SODELOVALNEGA IN TIMSKEGA POUČEVANJA

Prispevek, ki sledi, je natančno to, kar nakazuje njegov naslov: kratek prečni pregled skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja (v nadaljevanju SITP), ki smo ga razvili na Zavodu RS za šolstvo v zadnjih osmih letih¹ znotraj nekaj velikih razvojnih projektov na področju gimnazijskega izobraževanja. Sistem ni nastal v praznem prostoru, ki ga lahko zapolni le nekaj povsem novega. Prav nasprotno, eklektično je nabiral in odbiral med že znanimi oblikami pedagoškega timskega dela, ki sta jih uveljavili tuja in naša teorija in praksa. Vendar pa – morda malo neskromno – verjamemo, da je bil končni dosežek dovolj inovativen in individualen, da ga lahko upravičeno imenujemo model, kot njegove avtorje pa pripoznamo vse, ki so prispevali njegovemu nastanku in razvoju znotraj Zavoda RS za šolstvo in na šolah, vključenih v projekte.² Premišljen izbor strokovnih in izkušenskih podlag, še bolj pa njihova prožna, sprotim popravkom naklonjena predelava in dodelava so prepoznavne značilnosti in hkrati kazalniki kakovosti sistema, ki se je postopoma vgradil v naš šolski prostor in čas. Posredno je sistem SITP prejel formalno pripoznanje – in priznanje – leta 2008 z novelo Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje gimnazijskih programov in Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov za pridobitev poklicne in srednje strokovne izobrazbe (6. člen), na podlagi katere vse srednje šole dobivajo dodatna sredstva, namenjena timskega poučevanju.

V nadaljevanju zaradi omejitev, ki jih postavljata narava in obseg pričujoče publikacije, sistem SITP prikazujemo bolj informativno, samo skozi izseke, ki so njegovi posebej ilustrativni ali pomembni deli. Kompleksnost in raznorodnost tematike in rešitev pa gotovo narekuje ta ustreznejšo, bolj celovito, poglobljeno in problemsko predstavitev v samostojni publikaciji, ki bi novonastalo teorijo podprla in hkrati kritično soočila tudi z neposredno prakso. Upamo, da bo takšno monografsko delo mogoče objaviti do konca koledarskega ali vsaj naslednjega šolskega leta.

Celostna predstavitev sistema SITP bi se nedvomno morala začeti z osmislitvijo sodelovanja in z razmislekom o ključnem pomenu sodelovalne zmožnosti (posameznika in timov), ki je v današnjem, bolj kot kadar koli prej soodvisno povezanem svetu dobila novo mesto in nove vloge tako v zasebnem kot profesionalnem življenju ljudi. Naj podrobnejši pregled pustimo za poznejši čas in druge priložnosti, na tem mestu pa opozorimo le na nekaj pasti, v katere se lahko ujamejo naša razmišljanja.

- Četudi sta izobraževanje kot področje dejavnosti in šola kot organizacija po svojem bistvu kolektivne narave, to samo po sebi še ne dokazuje niti prisotnosti, kaj šele kakovosti sodelovanja. Med delati skupaj in sodelovati je velika razlika, med eno in drugo skrajnostjo pa raznobarna paleta možnosti medsebojnih delovnih odnosov. Na njenem najtemnejšem koncu so zagotovo tiste, na katerih – logiki časa navkljub – trmasto vztrajajo zagovorniki izoliranega poučevanja.
- Sodelovanje med učitelji, katerega najbolj neposredni obliki sta sodelovalno in timsko poučevanje, ima različne namene in je usmerjeno v različne cilje. Četudi je na dlani, da so učenci oz. dijaki tisti, ki naj bi jim takšna dodatna vrednost prinesla največjo korist, pa ne smemo prezreti, da timsko delo bogati tudi tiste, ki ga izvajajo, torej učitelje same, namenjeno pa je lahko tudi za izboljšave, ki učencem in učiteljem le posredno prinašajo prednosti, kot so na primer profiliranje šolskih kurikulumov, uveljavljanje specifičnih kurikularnih pristopov (npr. integrativni kurikulum) in didaktičnih metod (npr. projektno učenje) idr. Vpeljava sistema SITP na vsešolski ravni – le na tej ga namreč lahko dosledno izvajamo – je novost, ki je ne moremo uspešno vpeljati niti na akcijsko naključen niti na administrativno frontalen način. Slediti moramo vsem korakom, ki jih narekuje vpeljevanje sprememb v šolo. Temeljna načela so

¹ Koncept in prvo različico današnjega že močno nadgrajenega, razvejenega in na nacionalno raven razširjenega sistema SITP je vzpostavil projekt Evropski oddelki leta 2004 (vodja projekta EO, ki je potekal med letoma 2004 in 2011, in avtorica njegovih konceptualnih rešitev je avtorica članka, Katja Pavlič Škerjanc).

² Sistem SITP sta zaporedno, od leta 2008 dalje pa vzporedno nadgrajevala in na vse gimnazije razširila projekta Posodobitev gimnazije (2008–10, vodja projekta dr. Branko Slivar) in Usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov (2008–10, vodja projekta dr. Zora Rutar Ilc). Od leta 2008 dalje sistem SITP uveljavljata in dalje razvijata tudi projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje inovativnih pristopov k poučevanju tujih jezikov z vključevanjem tujih učiteljev v izvedbeni kurikulum (2008–10, vodja projekta Katja Pavlič Škerjanc) in Obogateno učenje tujih jezikov (2010–12, vodja projekta Katja Pavlič Škerjanc).

postopnost (procesnost, razvojnost), načrtnost in sistematičnost, prvi nujni pogoj pa gotovo prepričanost o smiselnosti takšnega pristopa na vseh ravneh, od vodstva do učitelja kot posameznika. Zaporedje korakov smotrne in uspešne vpeljave:³ 1. uzavestitev, 2. osmislitev, 3. razumevanje, 4. uposobitev, 5. sprejem, 6. vpeljava. Priprava na vpeljavo sistema SITP na raven šole naj bo najprej strateška (vključitev v razvojne dokumente šole) in šele nato operativna (letno in sprotno načrtovanje).

SISTEM SODELOVALNEGA IN TIMSKEGA POUČEVANJA

Naše razumevanje sistema SITP in njegov odnos do timskega dela sploh najbolj pregledno pokaže spodnja razpredelnica:

Timsko delo			
Drugo	Sodelovalno poučevanje		
Drugo	Timsko poučevanje		Drugo
Drugo	Timsko poučevanje tipa A oz. interaktivno TP	Timsko poučevanje tipa B (rotacijsko ipd.)	Drugo

Timsko delo je nadpomenka, ki pomensko zajema različne vrste in oblike povezovanja in sodelovanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli, poučevanje je le ena od njih. Sodelovanje pri poučevanju je lahko posredno ali neposredno, njegov namen, cilji, obseg in oblike pa raznoliki. Sodelovalno poučevanje je v tej pomenski hierarhiji hkrati podpomenka timskega delu in nadpomenka timskega poučevanju ter drugim oblikam sodelovalnega poučevanja. Kdo bi lahko oporekal tako zapletenemu poimenovanju in nekateri sprva tudi so, saj so ga videli kot nepotrebno poigravanje in preigravanje z besedami, ki jih krovni pojem timskega dela oz. uveljavljeni strokovni termin timskega pouka tako ali tako vključujeta. Slednje je sicer res, a za tako razdelan sistem povezovanja in sodelovanja učiteljev pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa sta oba pojma pomensko tako široka, da ju navidezno absurdno, v resnici pa povsem razumljivo prav bogastvo oblik naredi amorfnata. Premalo sta namreč pomensko razločevalna, da bi omogočala kakovostno strokovno sporazumevanje. Kar se je učiteljem sprva zdelo nepotreben dodatni napor, je sčasoma omogočilo, da si lažje in v krajšem času povedo več, in postalo del njihovega avtomatiziranega vsakodnevne strokovnega besedišča.

OBLIKE SODELOVALNEGA POUČEVANJA: PREGLEDNA PREDSTAVITEV

1. Izmenjava idej
2. Diskusije
3. Medsebojna opazovanja
4. Skupne učne dejavnosti
5. Izmenjave učiteljev
6. Timsko poučevanje:
7. Timsko poučevanje tipa A, tj. interaktivno timsko poučevanje
8. Timsko poučevanje tipa B

Izmenjava idej je organizirana dejavnost, formaliziran postopek, ki terja od vseh učiteljev:

- redno izmenjavo lastnih izkušenj in izdelkov s kolegi, npr. z vlaganjem priprav na pouk, učnih gradiv, refleksij ipd. v predmetne oz. tematske mape oz. fascikle ali elektronske portfolije (s pregledno ureditvijo, morda posebnim razdelkom »namig tedna« ipd.) in
- določitev učitelja, ki bo stalni nosilec te naloge ali pa vzpostavitev rotacije med učitelji (z izmenjavanjem vloge nosilca, npr. na 1 mesec ali ocenjevalno obdobje).

Diskusije pomenijo načrtne, strukturirane in vodene pogovore v stalnih ali ad hoc oblikovanih diskusijskih skupinah učiteljev o aktualnih temah, ki vključujejo obvezna plenarna poročanja (v tej ali oni obliki) o stališčih in predlogih skupin ter oblikovanje končnih sklepov.

Medsebojna opazovanja so pod določenimi pogoji lahko oblika interaktivnega timskega poučevanja, praviloma pa gre za kolegialno učenje po načelih vzajemnosti in recipročnosti (kdor opazuje, se tudi sam prepusti opazovanju). Medsebojna opazovanja so skrbno načrtovana, strukturirana dejavnost, ki predvideva jasne, vnaprej dogovorjene cilje in rezultate, se izvaja s pomočjo pripomočkov, kakršni so npr. opazovalne liste, in poteka po t. i. opazovalnem protokolu (ta vključuje navodila in priporočila za aktivnosti pred opazovanjem, med opazovanjem in po opazovanju).

Skupne učne dejavnosti in izmenjave učiteljev so prva od oblik sodelovalnega poučevanja, ki že neposredno vključuje tudi učence oz. dijake. Nekaj oblik v razmislek:

- Za ustno preverjanje znanja se zamenjata učitelja istega predmeta med dvema oddelkoma. To omogoči kritično distanco do učnih dosežkov lastnih dijakov ter svojega načina in kriterijev ocenjevanja. Dijaki morajo biti na to vnaprej opozorjeni in pripravljeni.
- Učitelji paralelno organizirajo tekmovanje v znanju med oddelki. To so lahko tudi kvizi o manj pomembnih stvareh, za poživitev pouka in motiviranje

³ Da je vpeljava dolgoročno uspešna, moramo spremljati njeno izvajanje in ugotavljati njeno kakovost (evalvacija). Napake popravljamo sproti po načelih akcijskega raziskovanja, izhodiščne rešitve nenehno izboljšujemo in dograjujemo po načelih spiralnega vpeljevanja sprememb. Glej priložnik *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki* (2006), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

dijakov. Objava rezultatov ima lahko zelo pozitivne učinke na nadaljnje delo dijakov.

- Dijaki različnih oddelkov drug drugemu pišejo e-pisma v slovenščini oz./in tujih jezikih. To dejavnost lahko dopolnimo z igro vlog, da simuliramo avtentične življenjske situacije (npr. pisanje prošnje za sprejem na delo in odgovor delodajalca).
- Dijaki enega oddelka svoje govorne nastope (npr. ob predstavitvi rezultatov projektnega dela) izvedejo v drugem oddelku.

Timsko poučevanje pomeni, da dva ali več učiteljev skupno načrtuje, izvaja in vrednoti učni proces v isti skupini (oz. skupinah) učencev oz. dijakov ter spremlja in ugotavlja doseganje učnih ciljev.

- **Timsko poučevanje tipa A**, tj. **interaktivno timsko poučevanje**, pomeni, da praviloma dva učitelja (optimalna velikost) sočasno poučujeta isto skupino učencev oz. dijakov, praviloma tudi v istem prostoru.
- **Timsko poučevanje tipa B** pomeni, da dva ali več učiteljev tesno sodeluje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa in ugotavljanju učnih dosežkov dijakov, vendar ne poučujejo vsi iste oz. celotne skupine dijakov oz. ne poučujejo iste skupine dijakov sočasno oz. ne izvajajo skupaj vseh faz učnega procesa.

Nekaj oblik timskega poučevanja tipa B:

- Člani tima se redno sestajajo, da si izmenjujejo ideje, poučujejo pa neodvisno in nepovezano.
- Tim v tem primeru je npr. predmetni aktiv, dejavnost pa načrtna izmenjava idej v predmetnem aktivu (formaliziran postopek – sestanki, mapa/fascikel, mapa učnih priprav in gradiv itd.).
- Člani tima poučujejo ločeno, a povezano.
- Tudi v tem primeru je tim predmetni aktiv. Učitelji istega predmeta načrtno in sistematično skupaj sestavljajo in oz. uporabljajo iste učne priprave, učna gradiva, vprašanja in naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja itd.
- Člani tima (po navadi dva) poučujejo isto skupino dijakov in učni proces načrtujejo skupaj, izvajajo pa ga (praviloma stalno) na različnih podskupinah učencev.
- Sem sodijo npr. nivojski pouk z zunanjo diferenciacijo, diferencirane priprave na maturo (osnovni in višji nivo).
- Člani tima učni proces skupno načrtujejo, vsak učitelj pa po sistemu rotacije poučuje isto skupino (ali podskupine iste večje skupine) dijakov glede na svojo ožjo strokovno specializacijo (rotacijsko timsko poučevanje, npr. multidisciplinarna

izvedba interdisciplinarnega predmeta – zaporedno poučevanje učiteljev različnih predmetov).

V nadaljevanju pod drobnogled, čeprav tudi tu le s pomočjo preglednih izsekov, postavimo najbolj ambiciozno obliko sodelovalnega poučevanja, t. i. interaktivno timsko poučevanje.

INTERAKTIVNO TIMSKO POUČEVANJE ALI $1 + 1 = 3$

Ultimativna, najbolj neposredna, intenzivna in vseobsegajoča oblika timskega pouka je t. i. interaktivno timsko poučevanje (v nadaljevanju ITP).⁴ Največ terja in največ daje; zahteva veliko na vseh ravneh, od najvišje systemske (zakonodajne in finančne) do najbolj intimne osebne, pa tudi obogati vse, ki jih kakor koli zadeva: nacionalni kurikulum, šolski kurikulum, šola, učitelja, ki ga neposredno izvajata, in učence, ki jih v učni proces pritegne kot dejavne »tretje partnerje«. ITP vse sestavine in učinke pouka okrepi, v dobrem in slabem. Če je načrtovan in izveden kakovostno, bo »dodana vrednost« nesporna: okrepljeni in bolj izraziti bodo učinki na učence tako v učnem procesu samem kot v učnih rezultatih. Če bo načrtovan in izveden neustrezno, po preprosti enačbi $1 + 1 = 2$, pa bo pod povečevalno steklo javne presoje in kritike postavil vse slabosti in pomanjkljivosti, ki sicer ostajajo neopažene. Vidne bodo postale slabosti obeh učiteljev, ki se v neposredni medsebojni interakciji razkrijeta – kot poklicna strokovnjaka in kot človeška posameznika – bolj in drugače kot pri tradicionalnem samostojnem oz. izoliranem poučevanju. Slabo načrtovan in izveden ITP, ITP »s figo v žepu«, ki ga šola izvaja bolj iz dnevnopolitičnih in kozmetičnih razlogov kot iskrenega prepričanja o njegovem smislu, bo razgalil tudi šolo in njeno organizacijsko kulturo. Timski pouk, dober ali slab, je v prav tolikšni meri izkaznica o vodenju in vodstvu šole kot o konkretnih učiteljskih parih samih.

Nedvomno pa morajo biti za kakovostni ITP ustvarjeni pogoji tudi nad ravno volje in znanja šolskih kolektivov, tj. na sistemski in upravljalški ravni, ki naj timsko poučevanje ne le spodbujata, ampak tudi – na ta ali oni način – regulirata in normirata ter ustrezno nagradita. V sedanjih restriktivnih ekonomskih razmerah se bodo morda morale nadstandardne storitve, kakršna je ITP, za nekaj časa ukloniti logiki omejitvenih ukrepov, ki narakujejo korak nazaj, da bosta čim prej spet možna dva naprej. Vendar pa takšna ekonomska preudarnost ne diskvalificira sistema sodelovalnega in timskega poučevanja samega. Verjamemo, da bo tudi varčevalna šolska politika prepoznala in pripoznala njegov pomen in ga, četudi z bolj selektivnim pristopom, še naprej uporabljala kot sredstvo

⁴ ITP je okrajšava za interaktivni timsko pouk, tj. sam. m. sp.

za zagotavljanje kakovosti (z individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa in personalizacijo kurikulov) vsaj pri uresničevanju prioritarnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in na najbolj občutljivih segmentih šolskega sistema (začetek obveznega šolanja, otroci s posebnimi potrebami, priseljenci itd.).

ITP je tista oblika timskega pouka znotraj sistema SITP, ki pomeni: **dva**⁵ učitelja, ki sočasno in praviloma v **istem prostoru izvajata pedagoški proces z/za isto skupino učencev**. (*Citiranje avtorjev, ki tako ali podobno definirajo timsko poučevanje, se zdi nesmiselno. Definicija sama po sebi ni avtorska, ampak zdravorazumska in dogovorna.*) Vsi razlogi, ki utemeljujejo in dokazujejo smisel sistema SITP, veljajo tudi – in celo v večji meri – za ITP, zaradi kompleksnosti oblike pa je več tudi omejitev in tveganj. ITP namreč v primerjavi z drugimi oblikami SITP terja tesno in intenzivno sodelovanje timskih učiteljev v vseh fazah pouka: pripravljalni, izvedbeni in evalvacijski.

Vpeljava ITP na kurikularno in/oz. vsešolsko raven pomeni za povprečno slovensko šolo ter njeno vodstvo in učitelje, tradicionalno vajene ločenega poučevanja v enojnih urah in po enakem urniku, določenem za vse leto vnaprej, kar precej zajeten splet novega in drugačnega.

Šola, ki se pripravlja na sicer postopno, a načrtno in sistematično vpeljavo ITP na kurikularno raven po načelih vsešolskega pristopa, si mora zastaviti in zase ustrezno odgovoriti na naslednja vprašanja po spodnjem zaporedju:

1. Kaj je ITP? (informativna raven)

Dokler vodstvo in učitelji ne razumejo dovolj enoznačno, do česa naj se opredelijo, je vsaka aktivnost ne le jalova, ampak celo kontraproduktivna.

2. Kaj so namen in cilji ITP?

Uspešna vpeljava vsake novosti temelji na njeni osmislitvi. Inteligentni razmišljujoči človek – da to učitelj je, ne bi smeli dvomiti – mora razumeti smisel, namen in cilje neke novosti, da jo sprejme (kot idejo, koncept) in je pripravljen vložiti več svojega časa in navora, da se zanjo usposobi (teoretično in praktično) in jo končno usvoji kot integralni del svojih vsakodnevnih pedagoških ravnanj.

3. Kaj je ITP? (študijska raven)

Kakšne vrste in oblike ITP obstajajo? Kaj so njihove značilnosti, kaj prednosti in kaj slabosti? Kako se oblikujejo poučevalni timi? Kako poteka ITP: kakšni sta priprava nanj in izvedba, kakšna je refleksija oz. evalvacija? ... Uvodni pregledni seznanitvi sledi temeljitejša spoznavanje, ki je najbolj učinkovito, če poteka postopno po načelu koncentričnega širjenja in poglobljanja znanj in veščin, znotraj katerega se dopolnjujeta teorija in

praksa, tuja (ki jo opazujemo in kritično analiziramo) in lastna (ki ji sledita samorefleksija in kritično prijateljevanje).

- 4. Kakšne zahteve postavljata vpeljava in izvajanje ITP pred šolo kot celoto, pred vodstvo šole in pred učitelje?** Ne bo odveč, če šolski kolektiv najprej ponovno uzavesti, kakšne izzive (+) in tudi stiske (–) pomeni uvajanje vsake spremembe. V nadaljevanju pa seveda, kaj terja vpeljava te konkretne novosti na vseh ravneh, ki jih zadeva: strateški, organizacijski, pedagoški in didaktični ravni.

DEFINICIJA ITP

Definicija interaktivnega timskega poučevanja, kot jo uporabljamo znotraj sistema SITP, je izpeljava temeljne definicije timskega pouka. O timskem pouku govorimo, kadar *dva ali več učiteljev skupno načrtuje, izvaja in vrednoti učni proces v isti skupini (oz. skupinah) učencev oz. dijakov ter spremlja in ugotavlja doseganje učnih ciljev*. **Interaktivno timsko poučevanje** pomeni, da praviloma **dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev** praviloma v **istem prostoru**.

Kot vsaka definicija tudi opredelitev ITP potrebuje nekaj dodatnih razmislekov in pojasnil.

- **Zakaj praviloma dva učitelja in ne več?** Dva učitelja sta optimalna velikost poučevalnega tima ne le iz zunanjih razlogov, ker je, denimo, v tem primeru sicer že sama po sebi zahtevna organizacija timskega pouka lažje izvedljiva in tudi finančno sprejemljivejša. Bolj merodajen argument se skriva v notranji, vsebinski kvalifikaciji interaktivnega timskega poučevanja. Ključno razliko in dodano vrednost namreč ustvarja temeljna značilnost tega tipa timskega poučevanja, tj. interaktivnost. Interaktivnost pomeni – in od učiteljev v poučevalnem timu terja – soodvisno povezanost, ki jo ustvarjata intenzivna in kontinuirana dvosmerna komunikacija in vzajemnost učinkov (ne-besed in ne-dejanj enega na drugega). Za učence, ki so v tej interakciji »tretji partner/-ji« in naj bili tudi sami aktivni (aktivno učenje!), bo že živahna dinamika delovanja in ravnanj dveh učiteljev dodaten miselni in čustveni napor, tretji in, bog ne daj, še četrti učitelj »ob istem času v istem prostoru« pa bi večjo miselno zbranost učencev in njihovo osredinjenost na učne dejavnosti, kar pričakujemo kot učinek timskega pouka, prej izničil kot izboljšal!
- Sočasnost kot nadpomenka vključuje dve časovni relaciji: časovno vzporednost oz. sočasnost in

⁵ Nekateri avtorji uporabljajo za timski pouk, ki ga izvajata dva učitelja, tudi izraz *tandemski pouk*; to poimenovanje se zdi manj ustrezno vsaj za vse tiste oblike, v katerih sta vlogi obeh učiteljev enakovredni. Tandem namreč pomeni dvoje ljudi, živali oz. predmetov (orodij), ki sta sicer oba obrnjena v isto smer, vendar razporejena eden za drugim (lat. tandem – končno, naposled), tako da ima eden/prvi vodilno, drugi pa podporno vlogo.

časovno zaporednost znotraj iste časovne enote, praviloma učne ure (enojne ali dvojne/blok).

- Ista skupina učencev pomeni temeljno formalno organizacijsko enoto (npr. oddelek ali pa pol oddelka, če je to letoletna organizacijska oblika delitve učencev). Znotraj te krovne skupine se lahko oblikujejo enako ali različno velike podskupine, ki se jim – skladno z učnim pristopom oz. metodo – timska učitelja posvečata skupaj in hkrati oz. vzporedno, skupaj in zaporedno, ločeno in vzporedno ali ločeno in zaporedno.
- Praviloma se to dogaja v istem prostoru, če to dopušča glasnost načrtovanih učnih dejavnosti. Če so te preglasne, se seveda timski pouk izvaja v ločenih prostorih, prav tako tudi, če vsak učitelj skladno s cilji pouka izvaja drugačno dejavnost (en učitelj in ena podskupina učencev v učilnici, druga npr. v knjižnici ali na terenu itd.).

NAMEN IN CILJI ITP

Šola bo izbirala med naslednjimi štirimi sklopi ciljev ITP, ki vsi posredno in/ali neposredno zadevajo izboljšave učnega procesa tako za učence kot za učitelje (in s tem šolo kot celoto):

- usmerjenost ITP v dijake:** večja individualizacija in diferenciacija učnega procesa za odpravljanje razlik v predznanju, diferencirano pomoč pri učnih težavah, podporo nadarjenim, prilagajanje učnim stilom itd.;
- usmerjenost v učitelje:** kolegialno učenje »drug od drugega in drug z drugim«, medsebojna pomoč pri reševanju problemov z »zahtevnimi« oddelki ali dijaki, omogočanje »specializiranosti« posameznih učiteljev na transverzalni kurikularni način (zunaj lastnega predmeta in/oz. oddelkov) itd.;
- usmerjenost v program oz. kurikulum:** profiliranje kurikula z dajanjem prednosti posameznim predmetom ali predmetnim področjem; udejanjanje specifičnih pristopov k načrtovanju in izvajanju kurikula, npr. vpeljava integrativnega in/oz. fleksibilnega kurikula, intradisciplinarno poučevanje in učenje itd.;
- usmerjenost v didaktiko:** prednostna vpeljava določenega didaktičnega pristopa, npr. projektnega učenja; osredinjanje določene faze učnega procesa, npr. preverjanja in ocenjevanje znanja.

VRSTE IN OBLIKE ITP

ITP razlikujemo in razvrščamo glede na to, ali učitelja izvajata:

- iste ali različne učne dejavnosti,
- učne dejavnosti vzporedno ali zaporedno,
- učne dejavnosti v istem ali ločenih prostorih.

Vrste ITP so razvidne iz naslednje preglednice:

Dejavnosti	Isti prostor		Isti prostor ali ločena prostora
	Vzporedno izvajanje	Zaporedno izvajanje	Vzporedno izvajanje
iste dejavnosti	1. DVOGOVORNI dialogični		6. VZPOREDNI paralelni
različne dejavnosti	2. SOODVISNI tradicionalni (soodvisne dejavnosti)	5. IZMENJALNI alternacijski (rotirata učitelja ali učenci)	7. RAZLOČEVALNI diferencirani
	3. DOPOLNJEVALNI komplementarni (posredno ali neposredno povezane dejavnosti)		
	4. PODPORNİ suportivni (eden poučuje, drugi opazuje) – tudi mentorski		

1. Dvogovorni (dialogični) ITP:

- Dva učitelja SOČASNO poučujeta V NENEHNEM MEDSEBOJNEM DIALOGU.
- Pouk praviloma načrtujeta in izvedeta po načelih sodelovalnega učenja (delo v skupinah z ustreznimi izbiro dejavnosti in strukturo nalog itd.).
- Odigrata npr. prizor iz drame, simulirata debato o aktualnem političnem vprašanju itd.

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar učni cilj terja modeliranje določene veščine, ki temelji na sodelovanju (debata, diskusija, pogovor – razvijanje dialoške zmožnosti itd.).

Opis po elementih:

- Učne dejavnosti:** iste učne dejavnosti
- Zaporedje dejavnosti:** vzporedne učne dejavnosti
- Organiziranost učencev:** celoten oddelek
- Prostor:** isti prostor
- Vlogi učiteljev:** enako pomembni
- Naloge učiteljev:** enake
- Obremenitev učiteljev s timskim delom:** zelo velika, nujno skupno načrtovanje, celotno izvajanje vseh dejavnosti in evalvacija
- Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** zelo velika
- Obseg skupnega načrtovanja:** velik
- Zahtevnost evalvacije:** srednja

2. Soodvisni (tradicionalni) ITP:

- Dva učitelja poučujeta SOČASNO in VZPOREDNO, a izvajata RAZLIČNE, vendar soodvisne UČNE DEJAVNOSTI.
- *Eden npr. ustno razlaga novo snov, drugi na tablo ali prosojnico riše miselni vzorec za razlagano snov; eden na tablo ali prosojnico rešuje matematično enačbo, drugi pojasnjuje miselni proces ipd.*

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar učni cilj bolje dosežemo z modeliranjem (ubesedimo ali celo vizualiziramo miselne procese, korake v določeni proceduri itd.); da laže in bolje **vzporedno in ozaveščeno** dosežemo vsebinske in procesne cilje.

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** različne soodvisne učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** vzporedne učne dejavnosti
- **Organiziranost učencev:** celoten oddelek
- **Prostor:** isti prostor
- **Vlogi učiteljev:** enako pomembni
- **Naloge učiteljev:** različne, a povezane
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** velika; skupno načrtovanje, celotno izvajanje, a različnih soodvisnih dejavnosti, in evalvacija
- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** zelo velika
- **Obseg skupnega načrtovanja:** velik
- **Zahtevnost evalvacije:** srednja

3. Dopolnjevalni (komplementarni) ITP

- Dva učitelja poučujeta SOČASNO in VZPOREDNO, a izvajata RAZLIČNE in le posredno povezane dejavnosti.
- *Eden izvaja učni proces, drugi kroži in nadzoruje, kako dijaki delajo. Eden izvaja učni proces za večino dijakov, drugi pomaga tistim, ki ne sledijo ritmu in tempu učne ure, da laže dohajajo druge.*

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar je en učitelj velik strokovnjak za določeno temo, pristop, metodo itd. (izmenjave učiteljev med oddelki); kadar zahtevnost učnega cilja narekuje več pomoči posameznim **učencem** pri določenih učnih dejavnostih ali v določeni fazi učnega procesa; če je nujna večja stopnja nadzora nad **učenci**.

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** različne, a (ne)posredno povezane učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** vzporedne učne dejavnosti
- **Organiziranost učencev:** celoten oddelek ali delitev v (različno velike) skupine
- **Prostor:** isti prostor
- **Vlogi učiteljev:** različno pomembni (vodilna in dopolnjevalna)
- **Naloge učiteljev:** različne
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** srednje velika; skupno: načrtovanje, celotno izvajanje, a različnih neposredno ali celo samo posredno povezanih dejavnosti, in evalvacija

- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** srednje velika
- **Obseg skupnega načrtovanja:** srednje velik
- **Zahtevnost evalvacije:** majhna

4. Podporni (suportivni) ITP

- **EDEN POUČUJE, DRUGI OPAZUJE (učitelja ali dijake)**
- Dva učitelja sta v razredu SOČASNO, a izvajata RAZLIČNE in le posredno povezane dejavnosti.
- *Pouk izvaja en učitelj, drugi pa ga opazuje kot kritični prijatelj (kolegialno učenje → protokol medsebojnega oz. vzajemnega opazovanja). Pouk izvaja en učitelj, drugi pa opazuje dijake (vse ali posamezne).*

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar želi učitelj s kritičnim prijateljstvom pridobiti informacije o svojem delu; kadar potrebujemo bolj usmerjene in poglobljene informacije o **učencih** (o oddelku, ciljni skupini ali o posamezniku).

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** različne in neodvisne učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** vzporedne učne dejavnosti
- **Organiziranost učencev:** celoten oddelek
- **Prostor:** isti prostor
- **Vlogi učiteljev:** različno pomembni (vodilna in podporna)
- **Naloge učiteljev:** povsem različne
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** srednje velika; skupno: načrtovanje, izvajanje, a različnih neodvisnih dejavnosti, in evalvacija
- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** srednje velika
- **Obseg skupnega načrtovanja:** zelo majhen
- **Zahtevnost evalvacije:** velika

5. Izmenjalni (alternacijski) ITP

- Dva učitelja SOČASNO, a ZAPOREDNO poučujeta tako, da
 - si RAZDELITA učne dejavnosti oz. faze učnega procesa ali pa
 - ISTE ali RAZLIČNE dejavnosti oz. faze učnega procesa izvajata z različnimi podskupinami dijakov, ki rotirajo med njima.
- Eden npr. uvede in razloži novo učno snov, drugi jo z učenci ponavlja in utrjuje itd. – t. i. notranja rotacija.
- Rotirajo lahko tudi dijaki od enega učitelja do drugega, kadar gre za pristop oz. učno metodo, ki terja delo v manjših skupinah.

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar imata učitelja različne zmožnosti ali preference za posamezne učne dejavnosti; kadar učni cilj, pristop, metoda, faza učnega procesa terja **delo z manjšo skupino učencev** znotraj iste učne ure.

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** praviloma različne, lahko tudi iste učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** zaporedne učne dejavnosti
- **Organiziranost učencev:** celoten oddelek ali delitev v (praviloma enako velike) skupine
- **Prostor:** isti prostor
- **Vlogi učiteljev:** enako pomembni
- **Naloge učiteljev:** različne
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** srednje velika; skupno načrtovanje, »polovično« izvajanje dejavnosti ali ponavljanje iste dejavnosti in evalvacija
- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** srednje velika
- **Obseg skupnega načrtovanja:** srednje velik
- **Zahtevnost evalvacije:** srednja

6. Vzoredni (paralelni) ITP

- Oddelek se RAZDELI na dve skupini. Pouk se praviloma izvaja v ločenih prostorih (zunanja delitev).
- Vsak učitelj poučuje svojo skupino, da doseže ISTE UČNE CILJE na osnovi iste učne snovi in praviloma ob enakih učnih dejavnostih (*kadar učna metoda, npr. projektni pristop, terja manjše skupine učencev ipd.*).

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar imata učitelja različne zmožnosti ali preference za posamezne učne dejavnosti; kadar učni cilj, pristop, metoda, faza učnega procesa terja **delo z manjšo skupino učencev** znotraj iste učne ure.

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** iste ali sorodne učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** vzporedna/sočasna izvedba
- **Organiziranost učencev:** oddelek, deljen v dve skupini
- **Prostor:** različna prostora
- **Vlogi učiteljev:** enako pomembni
- **Naloge učiteljev:** enake
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** majhna; skupno načrtovanje in evalvacija; ločeno/samostojno poučevanje
- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** majhna
- **Obseg skupnega načrtovanja:** majhen
- **Zahtevnost evalvacije:** velika

7. Razločevalni (diferencirani) ITP

- Oddelek se RAZDELI na dve skupini. Pouk se praviloma izvaja v ločenih prostorih (zunanja delitev).
- Delitev v skupine temelji na predznanju oz. zmožnostih učencev, njihovih učnih stilih, interesih ipd. Vsak učitelj poučuje svojo skupino, a z diferenciranimi cilji, vsebinami, dejavnostmi itd. (tudi: dopolnilno, dodatno, ponovitveno timsko poučevanje).

Kdaj je smotrno izbrati to vrsto ITP? Kadar različno predznanje, zmožnosti, motiviranost, interesi, učna situacija terjajo **diferenciacijo učnega procesa in delo z manjšo skupino učencev** v daljšem časovnem obdobju (tj. več učnih ur, a ne vse leto!)

Opis po elementih:

- **Učne dejavnosti:** praviloma različne, lahko tudi iste učne dejavnosti
- **Zaporedje dejavnosti:** vzporedna/sočasna izvedba
- **Organiziranost učencev:** oddelek, deljen v dve skupini
- **Prostor:** različna prostora
- **Vlogi učiteljev:** enako pomembni
- **Naloge učiteljev:** različne
- **Obremenitev učiteljev s timskim delom:** majhna; skupno: načrtovanje in evalvacija; ločeno/samostojno: poučevanje
- **Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:** majhna
- **Obseg skupnega načrtovanja:** zelo majhen
- **Zahtevnost evalvacije:** velika

Dejavniki, ki določajo/vplivajo na izbiro oblike interaktivnega timskega pouka:

1. Potrebe in značilnosti dijakov (kot posameznikov in skupin): predznanje in interesi, učni stili ipd.; »nemirni« *proti* »zaspani« razredi;
2. Značilnosti in potrebe učiteljev v timu: zelo sorodni *proti* zelo različni učni stili;
3. Zahteve in značilnosti programov in učnih načrtov (učni cilji, didaktična priporočila): zelo strukturirane *proti* manj strukturirane učne dejavnosti;
4. Pragmatične (situacijske in materialne) okoliščine: velikost prostora *proti* glasnost dejavnosti.

OBLIKOVANJE POUČEVALNIH TIMOV

Oblikovanje poučevalnih timov je velik izziv in naloga ključnega pomena za uspešno izvajanje in končne dosežke. Poučevalni timi bodo bolj uspešni, če bo njihova vključitev prostovoljna (t. i. **naravni** timi), ne pa obvezna oz. vsiljena (t. i. **umetni** timi). Več možnosti za uspeh imajo, razumljivo, **stalni** timi v nasprotju z **občasnimi**; za slednje je optimalna oblika timskega poučevanja t. i. gostujoče timsko poučevanje.

Sicer pa naj **oblikovanje poučevalnih dvojic/timov za ITP** usmerjajo naslednja tri **temeljna načela**:

1. **Načelo različnosti** najbolj jedrnato označita naslednja citata Obogatimo drug drugega s svojo drug(ačn)ostjo. *Paul Valéry; Če se dva, ki opravljata isto delo, ves čas strinjata, je eden nekoristen. Če pa se ves čas razhajata, sta nekoristna oba. Darryl F. Zanuck*
2. **Načelo komplementarnosti (dopolnjevalnosti):** Različne vloge posameznikov v timu – upoštevanje osebnosti posameznika;

3. Načelo kompatibilnosti (združljivosti, skladnosti).

GLAVNA VPRAŠANJA, O KATERIH SE MORATA SOUČITELJA VNAPREJ SPORAZUMETI

Empirične študije kažejo, da se morata učitelja v poučevalnem timu vnaprej sporazumeti o naslednjih vprašanjih (navedena so po zaporedju pomena oz. učinkov):

1. stališča in pogledi na izobraževanje sploh in na poučevanje,
2. urejenost učnega okolja,
3. načini vzpostavljanja discipline,
4. izbor učnih orodij,
5. sistem/pravila preverjanja in ocenjevanja znanja.

Učitelja se odločata za različne oblike ITP glede na učne cilje, upoštevaje:

- svoje osebne lastnosti,
- svoj pedagoški *credo* (prepričanja in stališča v zvezi s poučevanjem, t. i. *teaching philosophy*),
- svoje prednosti in slabosti ter
- zmožnosti, učne stile, predznanje, interese itd. svojih dijakov.

Priporočila in svarila za vzpostavitev poučevalnih timov:

- čim bolj stalni poučevalni timi,
- čim manj različnih poučevalnih partnerjev v istem (krajšem) časovnem obdobju (dan, teden, mesec),
- čim bolj stabilen in vnaprej določen čas za izvajanje ITP (za vse tri faze: skupno načrtovanje, skupno izvajanje, skupna refleksija/evalvacija), po možnosti v letnem urniku (tudi za skupno načrtovanje!), vendar s fleksibilno možnostjo izvedbe,
- čim manj naključnega, zadnji trenutek dogovorjenega ITP.

Nujni pogoji za uspešno (interaktivno) timsko poučevanje:

- poznati sebe,
- poznati partnerja,
- poznati dijake,
- (po)znati svoj predmet.

Primer prilagoditve splošnih priporočil za primere medkulturnega ITP pri pouku TJ:

Jedrni timi	Dodatni timi	Gostujoče poučevanje
<ul style="list-style-type: none"> • čim bolj stalni • celoletno sodelovanje = oblikovani in aktivni skozi vse leto 	<ul style="list-style-type: none"> • manj stalni, vendar tudi ne povsem občasni • oblikovani za krajši čas, vendar za 	<ul style="list-style-type: none"> • časovno omejeno na 1–do 2 uri, ne zares interaktivno (eden poučuje, drugi opazuje)
<ul style="list-style-type: none"> • majhno število partnerstev 	<ul style="list-style-type: none"> izvajanje učnih sklopov, ne posamičnih ur (trajanje najmanj 3 ure in več) • fleksibilnost ciljev, vsebin, interesov itd. 	<ul style="list-style-type: none"> itd.

POUČEVALNI TIMI		
INTERAKTIVNO TIMSKO POUČEVANJE		GOSTUJOJOČE TP (timi gostitelj-gost)
JEDRNI TIMI	DODATNI TIMI	
<ul style="list-style-type: none"> • Stalni • Celoletni • Maloštevilni • Obvezno vsaj 1 JT pri ciljnem TJ, in sicer tim TU in koordinator TJ. • Različni učni cilji, ki pokrivajo celotni učni načrt TJ in vse inovativne pristope k poučevanju TJ, ki jih promovira projekt. • Različni pristopi k poučevanju, različne metode in oblike dela. • Različne (vse) vrste ITP 	<ul style="list-style-type: none"> • Manj stalni • Časovno omejeni, vendar najmanj v obsegu 3–6 ur, in sicer <u>zaporednih</u>, če cilji ali metoda ne narekujejo drugače. • Obvladljivo število součiteljev (praviloma za medpredmetne povezave, lahko tudi pri ciljnem TJ z drugimi učitelji). • Izbrani učni cilji, tj. najbolj primerni za timsko poučevanje v medkulturnih timih. • Ustrezne metode poučevanja. • Ustrezne (ciljem, metodi, dijakom, učiteljem) vrste ITP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Občasni • Običajno za 1 uro (lahko večkrat). • Obvladljivo število gostiteljev, ne preveč. • Učni cilji, izbrani na osnovi ponudbe tujega učitelja. • Tuji učitelj lahko poučuje samostojno ob prisotnosti slovenskega učitelja. • Če se odločita za ITP, je to praviloma suportivno ITP (slovenski učitelj opazuje) ali komplementarno ITP (z vodilno vlogo TU).

RAZVOJNE FAZE INTERAKTIVNEGA TIMSKEGA POUČEVANJA

- 1. Začetna faza:** Uvajalno obdobje načrtnega in sistematičnega medsebojnega spoznavanja pred začetkom izvajanja timskega poučevanja nujno vključuje tudi vzajemno opazovanje pouka in oblikovanja temeljnih dogovorov za timsko delo.
- 2. Kompromisna faza:** Obdobje iskanja in preskušanja različnih rešitev in pristopov, oblikovanja »pravil timskega dela« oz. dogovora o sodelovanju.
- 3. Sodelovalna faza:** obdobje usklajenosti; oba součitelja čutita, da »**skupaj dosežeta več, kot bi vsak sam**«.

KOLEGIALNO OPAZOVANJE: PRIPRAVA NA ITP IN OBLIKA PROFESIONALNEGA RAZVOJA UČITELJEV

Kolegialno, medsebojno in vzajemno opazovanje (t. i. *peer observation*) pomeni, da vsak od sodelujočih učiteljev opazuje in je opazovan.

Zgradba kolegialnega opazovanja

- 1. korak – Predopazovalni/pripravljalni pogovor** (15–20 minut):
Učitelja se sestane, da se pogovorita o učni uri, v kateri bo potekalo opazovanje (predstavitve učne skupine/oddelka, ciljev učne ure, pristopov in učnih metod, učnih gradiv in pripomočkov itd.; napoved možnih težav pri izvedbi, alternativnih poti ipd.)
- 2. korak – Opazovanje** (45minut):
Učni proces je kompleksna dejavnost, v okviru katere sočasno poteka niz aktivnosti. Da bo možna za oba učitelja koristna evalvacija, naj bo opazovanje čim bolj osredinjeno (na določen element

učnega procesa oz. specifično dejavnost). Učitelj, ki opazuje uro, naj uporablja opazovalni list in si nanj beleži svoja opažanja. Učitelj, ki opazuje, se NE vključuje v učni proces!

3. korak – Poopazovalni/evalvacijski pogovor

(25–45 minut):

Evalvacijski protokol: Analizo učne ure začne učitelj, ki je bil opazovan, s svojimi vtisi in komentarji o poteku/izvedbi učne ure. Učitelja, ki je opazoval izvajanje in potek pouka, povabi k analizi s konkretnimi vprašanji. Učitelj, ki je opazoval, pove svoje vtise in mnenja (začne s pozitivnimi, morebitne kritične pripombe pove konstruktivno, postavi vprašanja, ki omogočijo opazovanemu učitelju dodatne utemeljitve itd.). Opazovani učitelj se odzove na kolegove vtise in komentarje. Analizo skleneta z zamislili in identifikacijo strategij za svoje prihodnje skupno poučevanje.

SKLEPNA MISEL

Vpeljava sistema SITP na vsešolsko raven terja od učiteljev pripravljenost na spremembe. To pomeni hoteti in znati se odreči vajenemu in utečenemu, sprejeti novo in drugačno kot izziv in priložnost za profesionalni in osebni razvoj, ne pa kot povečano tveganje in nevarnost za neuspeh. Brez občutka prikrajšanosti, brez nejevolje, kaj šele jeze pristati na spremembe v organizaciji delovnega časa in v organizaciji učnega časa. Najbolj kompleksne so gotovo prav tiste spremembe, ki zadevajo organizacijsko kulturo šole. Sistem SITP nas vodi od izoliranega poučevanja prek vmesne faze spodbujanega sodelovanja (tu smo zdaj) proti končnemu cilju, tj. spontanemu sodelovanju vseh in vsakega, v katerem posamezni učitelj lahko doseže svoje delovne cilje – in njegov dijak svoje učne – le, če jih dosega skupaj z drugimi učitelji, skupaj z dijaki, skupaj in hkrati s celotno šolo ter njenim neposrednim in širšim okoljem.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

RAZVIJANJE, PREVERJANJE IN OCENJEVANJE KOMPLEKSNIH UČNIH DOSEŽKOV¹ PRI TIMSKI IZVEDBI POUKA

TIMSKI POUK VODI H KOMPLEKSNIH UČNIH DOSEŽKOM

Timski pouk praviloma načrtujemo predvsem zaradi »dodane vrednosti«, ki jo prinaša: zaradi nekaterih zahtevnih ciljev, ki jih je lažje in bolj kakovostno možno doseči pri takšni izvedbi, zaradi individualizacije in diferenciacije pouka, ne nazadnje pa tudi zaradi »zlahatnih« interdisciplinarnih in avtentičnih dosežkov oz. rezultatov, ki jih ne bi bilo možno doseči brez tovrstnih povezav.

Dosežki pri timski izvedbi pouka so – še posebej ko ta ni znotrajpredmetna, ampak podpira medpredmetne ali kurikularne povezave – kompleksni. Nanašajo se namreč na ključne koncepte disciplin, povezane med seboj v nov, »dialektični« preplet, pogosto apliciran na realne življenjske problemske situacije (ki presegajo običajne šolske rutinske monodisciplinarnе in predvidljive »rituale«), vključujejo pa raznotere miselne procese oz. načine »procesiranja« obravnavanih vsebin. Pogosto terjajo tudi primerjanje in presojo različnih perspektiv (kar strukturno prinaša večjo kompleksnost, kot če gre le za vključevanje ene perspektive) in vključujejo tudi kompetenčne ali odnosne vidike znanja.

S kompleksnimi dosežki imamo opraviti (pa naj gre za klasično ali timsko izvedbo pouka, za medpredmetni pouk ali pa za poglobljen didaktični pristop pri posameznih predmetih) tudi zmeraj, ko pri dijaki spodbujamo kompleksne miselne procese, ko želimo, da razmišljajo, da razvijajo razumevanje, uporabljajo znanje in ga povezujejo ter izkazujejo na različne načine. Ugotavljanje takšnih kompleksnih interdisciplinarnih dosežkov je zato zelo občutljivo in zahtevno početje, še posebej, če mu sledi končni »usodni« akt – ocenjevanje.

Če pogledamo natančneje, s katerimi kompleksnimi dosežki imamo opraviti pri timski izvedbi pouka, se za začetek lahko ustavimo že pri najbolj očitnem, že kar razvpitem in na videz trivialnem dosežku – poglobljenem razumevanju.²

Razumevanje je eden najbolj nevprašljivih ciljev šolanja, ki si ga delijo različne paradigme in glede katerega se strinjajo tako praktiki kot teoretiki, pa tudi »odjemalci« (učenci in starši). Zato razumevanje najdemo kot temeljni

cilj tako v splošnih kot operativnih ciljnih vseh predmetov.

Ker je razumevanje »notranje« – mentalno – stanje, v katerega ne moremo imeti neposrednega vpogleda, se moramo vprašati: kako vemo, da nekdo nekaj razume? Kako se kaže razumevanje?

V raziskavah se stopnjo in vrsto razumevanja ugotavlja s premišljeno zasnovanimi problemskimi situacijami in nalogami, pri katerih lahko učenci dokažejo fleksibilno uporabo svojega znanja. (Prim. Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., 2000).

Pri pouku pa razumevanje lahko ugotavljamo z vprašanji, ki presegajo golo pomnjenje in pri katerem – kot »žargonsko« rečejo učitelji – morajo učenci »znati misliti«, npr.: izluščiti bistvo, pojasniti in povzeti s svojimi besedami, podati svoj primer ali pa znati uvrstiti nov primer, ga povezati z že pridobljenim znanjem oz. širše rečeno – znati znanje uporabiti.

S tem pa smo že pri širše razumljenemu konceptu kompleksnih dosežkov, ki v terminih Bloomove taksonomije segajo od razumevanja k drugim kompleksnim dosežkom: uporabi, analizi, sintezi in vrednotenju, v terminologiji Marzanove taksonomije (prim. npr. Marzano, Pickering, 1997) k t. i. kompleksnim miselnim procesom: primerjanju, razvrščanju, ugotavljanju značilnosti, sklepanju itd., v Gagnetovi terminologiji pa k proceduralnemu in strateškemu znanju.

Čeprav smo različne opredelitve razumevanja navajali že na več mestih, pa nekaj tipičnih povzemamo tudi tu, saj so lahko osnova za opredeljevanje pričakovanih rezultatov in opisnih kriterijev. Tako se razumevanje med drugim kaže (povzeto po Rutar, 2003 in 2010):

- kot opisovanje in pojasnjevanje (ne kot ponavljanje naučenega, ampak po smislu ustrezno, »s svojimi besedami),
- kot sklepanje iz primerov (npr. za katere termine, pojme, principe, zakonitosti, koncepte itd. gre pri danih primerih),
- samostojno navajanje primerov (ne ponavljanje že slišanih),
- »prevajanje« abstrakcij, npr. ilustriranje splošnih principov z dajanjem primerov,

¹ V članku uvodoma govorimo o (učnih) dosežkih učencev, ker je to strokovni izraz, ki ni vezan na dežurne spremembe terminologije v učnih načrtih, ampak izhaja iz teorije in tudi mednarodnih dokumentov (angl. learning outcomes) in mu je zagotovljeno preživetje ne glede na »dnevopolitične« nareke. Pri nas je trenutno veljaven termin iz učnih načrtov »pričakovani rezultati« (prej »standardi«), ki je blizu terminu »učni dosežek«. Zato v nadaljevanju, predvsem pri bolj »tehničnem« delu razprave, npr. pri načrtovanju učnega procesa, preidemo na tehnični izraz, saj mora načrtovanje temeljiti na veljavni terminologiji iz učnih načrtov.

² Izraz »poglobljeno« ali »globoko«, pa tudi »konceptualno« razumevanje ni floskula ali ideološko obarvan konstrukt, ampak premišljen in v teoriji učenja podprt strokovni koncept (več o tem prim. v Rutar Ilc, 2011).

- razbiranje različnih simbolnih zapisov (npr. grafov, glasbenih zapisov, rezultatov, zemljevidov, globusa, grafov, tabel, kart itd.),
- razbiranje odnosov med elementi v danem sporočilu (grafu, karti, besedilu itd.), ki niso neposredno navedeni, je pa nanje mogoče sklepati iz danih podatkov, besedil, gradiv,
- napovedovanje posledic, trendov, izidov, učinkov itd. na temelju danih podatkov, besedil, gradiv, prikazov situacij itd.

Kompleksne dosežke torej lahko opisujemo oz. predelujemo, s tem pa tudi načrtujemo, ugotavljamo ter vrednotimo na temelju preizkušenih in v našem prostoru dobro uveljavljenih taksonomij. Kot smo že večkrat omenili, te niso same sebi namen, ampak predstavljajo strokovno premišljene kategorije, ki učiteljem pomagajo artikulirati pričakovane dosežke, tudi kompleksne!

S pomočjo kompleksnih miselnih procesov učenci znanje usvajajo (bolj konstruktivistično rečeno pa »izgrajujejo«), ko pa je enkrat usvojeno, lahko s temi procesi znanje oz. razumevanje tudi izkazujejo: tako da znajo razbrati bistveno, primerjati in ugotavljati razlike, izluščiti značilnosti, uvrščati, razvrščati, ilustrirati s primeri ali pa sklepati na nove primere, uporabiti principe in zakonitosti v novih problemskih situacijah itd. – tako kot to artikulirajo prej omenjene (pa tudi številne druge) taksonomije.

Zato je tudi pomembno zavedati se, kdaj so učenci v procesu učenja – kdaj torej s pomočjo vseh omenjenih miselnih aktivnosti oz. spoznavnih procesov znanje pridobivajo, pri čemer jih kaže izdatno podpreti s povratno informacijo iz sprotnega spremljanja oz. preverjanja (formativno preverjanje), kdaj pa je čas, da učinke njihovega učenja izpostavimo formalnemu preizkusu, ki prinese tudi oceno. Obojega nikakor ne kaže mešati. To še toliko bolj velja pri timski izvedbi pouka in pri interdisciplinarnem učenju, kjer je ta meja zaradi izvedbenih posebnosti toliko bolj zabrisana. Pogosto gre namreč pri taki izvedbi za učenje z odkrivanjem ali druge aktivne oblike poučevanja in učenja, za projektni način dela, za sodelovalno učenje, predstavljanje idej in zato se velja toliko bolj zavedati, da učenci potrebujejo priložnost za usvajanje in utrjevanje znanja, ki ga spremljata sprotno in končno preverjanje, preden jim podelimo oceno.

PRIČAKOVANI REZULTATI - IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE DEJAVNOSTI IN KRITERIJEV Z OPISNIKI

V podporo pri doseganju kompleksnih dosežkov oz. rezultatov je premišljeno načrtovanje, ki upošteva prej omenjene vidike kompleksnosti tako med procesom kot ob koncu – pri ugotavljanju doseženega. Poglejmo si, kateri strukturni elementi so tisti, ki so potrebni za takšno

načrtovanje in ki jih velja vključiti v t. i. »sprotne priprave«:

Kot izhodišče načrtovanja služijo **pričakovani rezultati**. Te najprej načrtujemo za oba oz. vse v timsko izvedbo pouka vključene predmete, lahko pa tudi za vsakega posebej. Skupni pričakovani rezultati izhajajo iz tega, kar želimo doseči pri učencih: razviti vpogled v koncepte, usvojiti miselne procese in veščine ter kompetence. Pričakovani rezultati praviloma izhajajo iz ciljev – kažejo, v kaj »rezultirajo« posamezni cilji in dejavnosti za njihovo doseganje. Če so zapisani v zares »rezultatni« obliki (kot dokazila, evidence – torej kot kaj se znanje pokaže, kako se »vidi«), predstavljajo odlično izhodišče za snovanje opisnih kriterijev in opisnikov, saj je tisto, kar načrtujemo kot rezultat, tudi tisto, za kar želimo na koncu ugotoviti, kako je uresničeno.

Morda kaže opozoriti še na pogosto zamenjevanje materialnih rezultatov, »izdelkov« s spoznavnimi rezultati. V prvi vrsti moramo biti zmožni načrtovati spoznavne rezultate, to je, kako učenci »procesirajo« neko vsebino, kaj znajo z njo »narediti« na spoznavnem področju, izdelek pa je medij za to, ne pa ključni rezultat sam po sebi. Npr.: izdelava zgoščenke, plakata ali izvedba okrogle mize so sicer neke vrste rezultati, a spoznavni rezultat, ki se bo ob njih izkazal, je zmožnost utemeljevanja in predstavljanja npr. okoljskih rešitev!

Iz pričakovanih rezultatov lahko izpeljemo tudi **raziskovalno vprašanje**, s pomočjo katerega osmislimo povezavo in učence naravnamo na raziskovanje.

Pričakovani rezultati predstavljajo tudi izhodišče za načrtovanje **spoznavnih aktivnosti/dejavnosti**, s katerimi se te rezultate dosega. S tem v zvezi govorimo o t. i. vzvratnem načrtovanju,³ ko na temelju premišljeno načrtovanih pričakovanih rezultatov usmerjamo celoten proces, vključno z ugotavljanjem in vrednotenjem dosežkov oz. rezultatov. S pomočjo dejavnosti simuliramo spoznavni proces, potreben za njihovo doseganje. Ko govorimo o »mikro« dejavnostih, torej ne mislimo »zunanjih«, opaženih aktivnosti dijakov, kot so npr.: poslušanje razlage, ogled muzejskih eksponatov, izvajanje terenskega dela, izpolnjevanje učnih listov, odgovarjanje itd., ampak na spoznavne dejavnosti, zato jih načrtujemo s pomočjo glagolov iz zgoraj omenjenih taksonomij.

V projektu smo prav na tej točki naleteli na številne težave. Učitelji pogosto načrtujejo dejavnosti intuitivno. Premislek o tem, kaj naj dijaki naredijo, da se bodo pri njih odvile potrebne spoznavne dejavnosti, s katerimi bodo dosegli pričakovane rezultate, lahko zato prinese dodano vrednost – učinkovitejši pouk in hkratno sistematično razvijanje miselnih procesov pri dijakih.

V grobih obrisih je nabor teh – »mikro« – dejavnosti, ki dijake povedejo skozi spoznavni proces, standarden. Dijaki po navadi opazujejo, preiskujejo ali pa odkrivajo. Na podlagi tega ugotavljajo značilnosti, primerjajo in razvrščajo, sklepajo iz konkretnega na splošno in iz splošnega na

³ Koncept avtorjev Wigginsa in McTigha (1998, 1999, 2005).

konkretno. Svoje ugotovitve in sklepe lahko utemeljujejo, podkrepijo ali ilustrirajo s primeri, poiščejo rešitve za nove problemske situacije in do njih zavzamejo kritičen odnos.

Seveda je v vsaki konkretni izvedbi pouka (pa naj bo predmetno ali medpredmetno zasnovan) izbor in zaporedje teh dejavnosti specifičen, prilagojen konkretnim pričakovanim rezultatom, tu želimo opozoriti le na samo »spoznavno logiko«: kaj morajo dijaki narediti, kakšne miselne oz. spoznavne procese opraviti, da bodo prišli do nekega spoznavnega rezultata.

V timski izvedbi pouka je to še toliko bolj zahteven del načrtovanja še posebej, ko gre za interaktivno poučevanje. Že pri paralelnem in diferenciranem poučevanju (npr. rotacijska izvedba) je potrebno usklajevanje in dogovarjanje pri načrtovanju in jasno razmejevanje vlog in dejavnosti. Pri tradicionalnem, kolaborativnem, suportivnem in komplementarnem poučevanju pa je potrebna tudi dosledna uglasitev vseh dejavnosti in njihova skupna rdeča nit, da predstavljajo enovito »zgodbo«, enovit proces. To predpostavlja usklajen pogled na proces spoznavanja, ki naj bi ga podprli pri učencih s takšnim poukom, in skupno načrtovanje dejavnosti kot skupnih – ne glede na to, kateri od obeh učiteljev izvaja katero.

Velik izziv je tudi načrtovanje **dejavnosti za preverjanje in ocenjevanje** in delitev vlog pri tem, če so te vključene v timsko izvedbo pouka. Če dosledno razlikujemo učni proces (s sprotnim preverjanjem) od procesa končnega preverjanja in ocenjevanja, morajo biti dejavnosti za »pouk« ločene od dejavnosti za preverjanje in ocenjevanje. Praviloma namreč preverjamo in ocenjujemo po tem, ko so učenci imeli priložnost znanje pridobivati, utrjevati in sproti dobivati nanj povratno informacijo ne glede na to, ali gre za klasično ali timsko izvedbo pouka

Zadnji element, ki pa je pri načrtovanju lahko opredeljen na samem začetku – skupaj s pričakovanimi rezultati –, so **opisni kriteriji z opisniki**.

SNOVANJE OPISNIH KRITERIJEV IN OPISNIKOV

Natančno opredeljeni pričakovani rezultati predstavljajo dobro izhodišče za snovanje opisnih kriterijev in

opisnikov. Če namreč vemo, kaj želimo doseči, je to tudi tisto, kar želimo preveriti, ugotoviti, »izmeriti«. Včasih lahko kot opisne kriterije ali področja preverjanja in ocenjevanja privzamemo kar pričakovane rezultate. Opisniki pa opredeljujejo stopnje kakovosti znanja za različne ocene ali za različno število točk na posameznem kriteriju. Tudi pri opredeljevanju opisnikov pomagajo taksonomije, s pomočjo katerih – upoštevaje cilje, rezultate in standarde iz učnih načrtov – stopnjujemo opise dosežkov od optimalnega do minimalnega.

Opisne kriterije in opisnike za ocenjevanje v našem šolskem sistemu za zdaj po navadi snujemo samo za posamezne predmete. Tudi v situaciji medpredmetnega povezovanja imamo primere skupnih kriterijev za interdisciplinarne dosežke, ki pa služijo predvsem preverjanju.

To za situacijo timske izvedbe pouka pomeni, da pri rotacijski in vzporedni izvedbi, ki podpira npr. diferenciran pouk pri istem predmetu, sodelujoča učitelja naredita skupne kriterije. Za situacije tradicionalne, kolaborativne, suportivne in komplementarne timske izvedbe v podporo medpredmetni obravnavi pa pripravijo vsak svoje kriterije učitelji tistih sodelujočih predmetov, ki v povezavo umeščajo tudi končno preverjanje ali pa celo ocenjevanje. Ti kriteriji pa morajo biti koordinirani – smiselno navezani na opredeljene skupne pričakovane rezultate.

V pomoč pri opredeljevanju (skupnih) pričakovanih rezultatov in opisnih kriterijev z opisniki, prav tako pa tudi za opredeljevanje dejavnosti za doseganje ciljev oz. rezultatov, lahko služijo spiski glagolov,⁴ ki ponazarjajo miselne oz. spoznavne procese, vključene najprej v usvajanje in pozneje v izkazovanje znanja. Miselni oz. spoznavni procesi so namreč tisti, s katerimi učenci znanje pridobivajo, ko pa je usvojeno, ga s pomočjo miselnih procesov tudi izkazujejo.

Tako bi lahko npr. v primeru, kjer bi bili pričakovani rezultati opredeljeni kot: »uvrsti nov primer, izlušči bistvo sporočila in utemelji«, le-te privzeli kar kot področja oz. kriterije preverjanja, lahko pa tudi ocenjevanja:

Kriterij ⁵ – ob čem presojava kakovost izkazanega znanja	Opisnik za maksimalni dosežek – kaj je največja pričakovana kakovost izkazanega znanja	Opisnik za vmesni dosežek	Opisnik za minimalni dosežek – kaj je najmanjše zadostno izkazano znanje
Uvrsti nov(e) primer(e).	Ustrezno uvrsti vse, tudi najzahtevnejše primere.	Ustrezno uvrsti več primerov.	Ustrezno uvrsti en očiten primer.

⁴ V priročniku Medpredmete in kurikularne povezave smo jih predstavili v posebni prilogi Glagoli v podporo opredeljevanju pričakovanih rezultatov ..., s pomočjo katere si lahko učitelji pomagajo k bolj premišljenemu in naatančnemu opredeljevanju rezultatov in dejavnosti, s katerimi jih lahko dosegajo. Prim. Rutar Ilc v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010.

⁵ Tu prikazani primer je abstrakten in služi le kot ilustracija. Kot bomo pokazali v nadaljevanju ob primeru, še zlasti pa pri primerih šol, smo v projektu spodbujali opredeljevanje opisnih kriterijev in opisnikov, vezanih na konkretne učne sklope in konkretne izvedene povezave, in ne splošnih kriterijev in opisnikov. Splošna so seveda nekatera načela in metodologija, splošna je lahko tudi uporaba taksonomij in iz njih izvedenega stopnjevanja (kot v danem primeru), vendar pa aplikirana na konkretno vsebino/temo oz. povezana z njo.

Kriterij	Opisnik za maksimalni dosežek	Opisnik za vmesni dosežek	Opisnik za minimalni dosežek
Izlušči/ugotovi bistvo sporočila.	Ugotovi vse ključne vidike sporočila, tudi manj opazne, a pomembne	Ugotovi ključne vidike sporočila, predvsem najbolj opazne.	Ugotovi vsaj en ključni vidik sporočila.
Utemelji ⁶ .	Ustrezno prepozna vse bistvene trditve, ki zahtevajo utemeljitev. Jasno in pravilno obravnava vse dostopne dokaze. Ugotovi, kateri manjka in kako to vpliva na presojo trditve.	Prepozna večino trditvev, ki zahtevajo utemeljitev. Pravilno uporabi vse dostopne dokaze	Prepozna trditve, ki zahtevajo utemeljitve, a vključuje tudi informacije, ki je ne zahtevajo. Ponudi dokaze za trditve, vendar ne izpostavi vseh pomembnih vidikov.

Ob gornjem primeru vidimo tudi jasno opredeljene oz. stopnjevane opisnike (opisi dosežkov za različno število točk ali za različne ocene). Stopnje so dosežne s pomočjo taksonomskega stopnjevanja in prevladujoče afirmativno, ne pa:

- slabšalno ali vrednostno obarvano (»slab«, »pomanjkljiv«, »nepopoln« dosežek ipd.),
- primerjalno (bolj, manj, več, zelo itd.),
- z neeksaktnimi pridevniki (elegantno, primerno, ustrezno itd.),
- z opisi, ki merijo na odsotnost, ne pa prisotnost znanja in veščin, na nepravilnost, na šibkost itd.

V praksi pogosto najdemo opisnike za najnižje število točk (npr. 1 ali pa 0–1 točka), v celoti opredeljene z odsotnostjo ali nepravilnostjo, tako da se vprašamo, kje je potem utemeljitev za morebitno 1 točko. Včasih med opisniki zmanjka tudi rdeča nit med opisniki istega kriterija in se elementi »spotoma« spreminjajo.

Skozi celotno načrtovanje torej kaže imeti pred očmi »veliko sliko« oz. »rdečo nit«, ki odseva v usklajenosti vseh elementov načrtovanja: od napovedanih rezultatov prek dejavnosti, ki vodijo do njih in kriterijev, ki iz njih izhajajo in opisnikov, skozi katere so stopnjevani. Katera koli dva elementa pogledamo, morata biti smiselno povezana: dejavnosti morajo voditi k pričakovanim rezultatom, kriteriji morajo ugotavljati doseganje le-teh itd.

Poglejmo si to na primeru, ki sledi v nadaljevanju. Primer je shematičen (povzet po realnih primerih) zaradi boljše preglednosti in večje ilustrativnosti.

PRIMER: OD PRIČAKOVANIH REZULTATOV DO OPISNIH KRITERIJEV Z OPISNIKI

Prikazani primer je primer kurikularne povezave, namenjene razvijanju okoljske ozaveščenosti, podprt z

več različnimi timskimi izvedbami pouka.⁷ V prikazu se osredotočamo na:

- elemente načrtovanja in na rdečo nit med njimi, ki smiselno povezuje pričakovane rezultate in opisne kriterije z opisniki,
- na različne umestitve preverjanja in ocenjevanja v timsko izvedbo pouka in posledično na različne možne kombinacije enopredmetnih in interdisciplinarnih kriterijev,
- na različne načine snovanja kriterijev in opisnikov.

Skupni cilj: Razvijanje okoljske ozaveščenosti

Raziskovalno vprašanje: Kako lahko ugotavljamo stopnjo onesnaženosti in posledice le-te v domačem okolju? Kaj lahko storimo za izboljšanje?

Pričakovani (skupni) rezultat(i): Ugotavljanje stopnje onesnaženosti v lokalnem okolju, zmožnost za kritično presojo pomena onesnaženja in zmožnost načrtovanja in izvedbe okoljevarstvenih aktivnosti.

Evidence/dokazila za pričakovani skupni rezultat:

- Načrt in izvedba interdisciplinarne raziskave, s katero ugotovijo stopnjo onesnaženosti v lokalnem okolju.
- Interpretacija ugotovitev.
- Ocenijo stopnjo tveganja različnih dejavnikov za zdravje in to utemeljijo.
- Na primeru simulirajo možne posledice za zdravje.
- Načrtujejo možne rešitve za posamezne dejavnike in za sklope dejavnikov.
- Predlagajo strategije ozaveščanja za pomen onesnaževanja v lokalnem okolju.
- Predstavijo in utemeljijo ugotovitve ter predlagane rešitve (avtentične izvedbene oblike: zloženka za ozaveščanje lokalnega prebivalstva, časopisni članek za lokalni časopis, javna tribuna na temo okoljske problematike).

Opomba: vsi gornji pričakovani rezultati so lahko predmet preverjanja (ne pa ocenjevanja, ker gre za inter-

⁶ Bolj podrobno razgraditev kompleksnih miselnih procesov v kriterije z opisniki najdemo v Marzano, R. J., Pickering, D. J., McTighe, J. (1993).

⁷ V članku se večji del sklicujemo na koncept integrativnega kurikula in timskega poučevanja ter na model ugotavlja kompleksnih dosežkov pri kurikularnih povezavah in timskem poučevanju, ki so bili avtorsko zasnovani na Zavodu RS za šolstvo v okviru projektov, vezanih predvsem na posodabljanje gimnazijskega programa. Prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010.

disciplinarne rezultate), na temelju katerega učenci dobijo povratno informacijo o kakovosti svojih interdisciplinarnih dosežkov.

Sodelujoči predmeti: biologija – nosilni predmet, kemija, fizika, psihologija, sociologija, zgodovina, informatika – podporni predmet, likovna umetnost – podporni predmet itd.

- Načrt in izvedba raziskave, interpretacija ugotovitev (biologija, kemija, fizika, psihologija)

- Simulacija na primeru (biologija, kemija, fizika, psihologija, informatika)
- Študij virov in preiskovanje družbenozgodovinskih vidikov onesnaženja (sociologija, zgodovina)
- Načrtovanje rešitev, predlogi strategij ozaveščanja (biologija, kemija, fizika, psihologija, sociologija, zgodovina, likovna umetnost)
- Predstavitev in utemeljitev ugotovitev ter predlogov strategij (vsi)

Nivo posameznih predmetov – primer biologije⁸ kot nosilnega predmeta:

Nivo posameznih predmetov (ki sodelujejo v KP)	Predmet A
Pričakovani rezultat: za predmet v okviru KP – predmetno specifični rezultat	Uporaba biološkega znanja pri načrtovanju interdisciplinarne okoljske raziskave, pri interpretaciji in predstavitvi ugotovitev in pri oblikovanju strategij.
Dokazi(la)/evidence (so izhodišče za snovanje kriterijev – glej naprej*)	<p>Izbor že obravnavanih tem/konceptov, s pomočjo katerih se je možno lotiti problema in utemeljitev izbora.</p> <p>Izbor in načrtovanje metodologije. Izbor informacij, potrebnih za načrtovanje biološke raziskave. Opredelitev hipotez(e). Načrt biološkega dela skupne interdisciplinarne raziskave z uporabo potrebnih pripomočkov in usklajevanje z drugimi deli raziskave.</p> <p>Interpretacija rezultatov z biološkega vidika in prispevek k interdisciplinarnim zaključkom. Simulacija posledic za zdravje na primeru – biološki vidik in prispevek k interdisciplinarnim zaključkom. Prispevek k oblikovanju interdisciplinarnih strategij za reševanje okoljske problematike. Prispevek k predstavitev.</p> <p><i>Opomba: Odebeljeni so tisti rezultati, ki bodo ocenjeni. O drugih pa učenci dobijo sprotno in končno povratno informacijo. V nadaljevanju predstavljamo samo kriterije za ocenjevanje, izpeljane iz teh pričakovanih rezultatov.</i></p>
Kriteriji, ki izhajajo iz gornjih rezultatov/dokazil/evidenc (oz. področja ugotavljanja)	Izbor metodologije in načrt raziskave. Interpretacija (biološkega dela) rezultatov.
Dejavnosti	<p>Predmetne dejavnosti: Preiskovanje že obravnavanih tem/konceptov in metodologije (<i>individualna domača priprava učencev</i>) in sklepanje o tem, kateri so najbolj uporabni in primerni za načrtovanje in izvedbo interdisciplinarne raziskave. Preiskovanje različnih vidikov onesnaževanja iz virov in zbiranje potrebnih informacij. (<i>individualno delo</i>) <i>Skupinsko delo:</i> Utemeljitev izbora tem in metodologije. Načrtovanje biološkega dela raziskave. Opredelitev hipotez(e).</p> <p>Interdisciplinarne dejavnosti: Usklajevanje metodologije in načrta z drugimi predmeti. Terenska izvedba raziskave: uporaba pripomočkov, izvajanje meritev, beleženje meritev itd.</p> <p>Predmetne: Urejanje podatkov, izračuni in interpretacija rezultatov. Preiskovanje ugotovitev z vidika posledic za zdravje na primeru.</p> <p>Interdisciplinarne: V pogovoru soočajo različne perspektive in predlagajo interdisciplinarne strategije za reševanje okoljske problematike. Načrtujejo in pripravijo predstavitev.</p>
Dejavnosti za ocenjevanje	Ustna utemeljitev izbora metodologije in interpretacija rezultatov. Načrt raziskave.

⁸ Primer je shematičen.

KRITERIJI Z OPISNIKI⁹ ZA OCENJEVANJE PRIČAKOVANIH REZULTATOV PRI BIOLOGIJI

Področje / kriterij	Opisnik za optimalni dosežek ¹⁰	Opisnik za min. dosežek
Izbor metodologije in načrt raziskave.	Uporabi različne vire informacij, izbere optimalno metodologijo in pripomočke. Načrt raziskave vsebuje vse predvidene elemente.	Uporabi samo en vir informacij. Nastavi metodologijo. Načrt raziskave vsebuje minimalno število dogovorjenih elementov.
Interpretacija rezultatov.	Dobljene rezultate pojasni z več vidikov in presodi pravilnost hipoteze. Komentira pravilnost in smiselnost rezultatov in to utemelji. Potrdi ali ovrže hipotezo glede na rezultate meritev in to interpretira itd.	Pojasni del rezultatov z enega ali dveh vidikov. V grobem oceni pravilnost rezultatov. Potrdi ali ovrže hipotezo.

Tudi za vse druge predmete se naredi podobno zasnovane priprave (z enakimi strukturnimi elementi, to je pričakovanimi rezultati, dejavnostmi za pouk, dejavnostmi za preverjanje in ocenjevanje ter kriteriji in opisniki za preverjanje in za ocenjevanje). To služi »sporazumevanju« in koordiniranju med sodelujočimi predmeti. Po

potrebi se načrtuje tudi priprave za timske izvedbe pouka. Kot primer tako dodajamo še poenostavljeno pripravo za timsko izvedbo dveh, v prikazani povezavi sodelujočih družboslovnih predmetov, vključno s kriteriji in opisniki za preverjanje pomembnega skupnega rezultata obeh predmetov.

Nivo skupin povezanih predmetov (timska izvedba pouka) – sociologija in zgodovina:

Nivo skupin povezanih predmetov (timska izvedba pouka – interaktivno kolaborativno poučevanje)	Predmeta E in F
Pričakovani rezultat: za timsko izvedbo predmetov E in F v okviru KP	Uporaba socioloških teorij in zgodovinskega znanja pri pojasnjevanju družbenozgodovinskih dejavnikov okoljske problematike in prispevek pri interpretaciji in predstavitvi ugotovitev ter pri oblikovanju strategij.
Dokazi(la)/evidence (so izhodišče za snovanje kriterijev – glej naprej*)	Izbor socioloških teorij, s pomočjo katerih je možno pojasnjevati ozadja okoljske problematike in iskanje zgodovinskih dogodkov (s poudarkom na novejši zgodovini), ki to podkrepljujejo. Utemeljitev dejavnikov onesnaževanja v luči socioloških teorij v povezavi z zgodovino potrošniških in tržnoekonomskih trendov. Prispevek k interdisciplinarnim zaključkom celotnega projekta. Prispevek k oblikovanju interdisciplinarnih strategij za reševanje okoljske problematike. Prispevek k predstavitev. <i>Opomba: Odebeljeni so tisti rezultati, ki bodo preverjeni – glej spodnjo vrstico in spodnjo rubriko kriterijev z opisniki.</i>
Kriteriji oz. področja preverjanja, ki izhajajo iz gornjih rezultatov/dokazil/evidenc	Utemeljitev dejavnikov onesnaževanja iz sociološke in zgodovinske perspektive.
Dejavnosti	Preiskujejo vire in izbirajo informacije, potrebne za utemeljitev sociološkega konteksta okoljske problematike. S pomočjo različnih teorij pojasnjujejo družbenoekonomske okoliščine onesnaževanja. Iščejo primere iz zgodovine, ki to ilustrirajo, in sklepajo na splošne principe. Z viharjenjem idej pripravijo nabor rešitev in jih ovrednotijo. V razpravi soočajo argumente za različne rešitve in proti njim.
Dejavnosti za preverjanje	Soočanje argumentov v razpravi.

⁹ Kriteriji in/ali področja (ugotavljanja kompleksnih dosežkov ...) so tista znanja (vsebinska in procesna oz. znanja in spretnosti)/rezultati/dosežki, za katere želimo ugotoviti, ali so doseženi in v kakšni meri in kako, in izhajajo iz pričakovanih rezultatov/dosežkov.

Opisniki opišejo, kakšno naj bo znanje, izkazano za določeno oceno ali število točk za vsak izbrani kriterij (oz. kriterije).

¹⁰ Ta primer opisnikov je zasnovan z dvema skrajnima referenčnima točkama – za optimalni in minimalni dosežek.

Kriteriji z opisniki za preverjanje skupnih – interdisciplinarnih pričakovanih rezultatov timske izvedbe pouka sociologija in zgodovine:

Kriterij	opisnik ¹¹ za 5	4	3	2 ¹²
Utemeljevanje	Pojasni vplive na onesnaževanje na temelju povezovanja različnih socioloških teorij in zgodovinskih dogodkov. Ilustrira in pojasni s prepričljivimi primeri iz novejših zgodovine, ki jih sam poišče. Utemelji vpliv sodobnih tržnih/potrošniških trendov na povečevanje onesnaževanja v luči kompleksnosti različnih vplivov. Sklepa na dolgoročne učinke tako, da postavi nekaj hipotez.	Pojasni vplive na onesnaževanje na temelju ene od pomembnejših teorij. Ilustrira in pojasni z znanimi primeri iz zgodovine. Utemelji vpliv itd., upošteva glavne ugotovitve teorij. Sklepa na dolgoročne učinke.	Opiše in pojasni za ta problem relevantne teorije. Poveže jih z onesnaževanjem. Navede nekaj znanih primerov. Povzame glavne ugotovitve o vplivu itd. Omeni pomen dolgoročnih učinkov.	Našteje nekaj teorij, in povzame glavne ugotovitve. Omeni en primer. Našteje nekaj vplivov itd.

Opomba: Ti kriteriji so namenjeni preverjanju – ne ocenjevanju, ker podlage za interdisciplinarne ocene v našem sistemu še niso dokončno domišljene.

Na podoben način se torej opredeli skupne priprave drugih skupin povezanih predmetov. Opredeli pa se tudi skupno pripravo vseh povezanih predmetov (npr. v našem primeru pripravo zaključkov ter pripravo in izvedbo predstavitev), ki jo vzorčno predstavljamo kot zadnjo.¹³

Priprava za timsko izvedbo pouka skupine povezanih predmetov:

Nivo skupne izvedba (priprava zaključkov ter priprava in izvedba predstavitev)	Vsi sodelujoči predmeti
Pričakovani rezultati	Priprava zaključkov in ozaveščanje javnosti.
Dokazi(la)/evidence (so izhodišče za snovanje kriterijev – glej naprej*)	Načrtujejo možne rešitve za posamezne dejavnike in za sklope dejavnikov. Predlagajo strategije ozaveščanja za pomen onesnaževanja v lokalnem okolju. Predstavijo in utemeljijo ugotovitve ter predlagane rešitve (avtentične izvedbene oblike: zloženka za ozaveščanje lokalnega prebivalstva, časopisni članek za lokalni časopis, javna tribuna na temo okoljske problematike).
Kriteriji oz. področja preverjanja	Predstavijo in utemeljijo ugotovitve ter predlagane rešitve
Dejavnosti	<i>Sodelovalno učenje:</i> predmetno mešane »raziskovalne« skupine na temelju dobljenih ugotovitev raziskave in teoretičnih ugotovitev evidentirajo možne rešitve za dejavnike onesnaževanja. Utemeljujejo in na koncu kritično ovrednotijo zbrane metode v debati za in proti. Izberejo najboljše. V virih preiskujejo različne strategije ozaveščanja in jih kritično vrednotijo. Na temelju vrednotenja izberejo najbolj učinkovito strategijo in načrtujejo njeno uporabo. <i>Skupinsko delo:</i> Načrtujejo predstavitve za različne formate predstavitev. Izvedejo predstavitve.
Dejavnosti za preverjanje	Alternative: Predstavitev in utemeljevanje ugotovitev ter predlaganih rešitev na okrogli mizi/predstavitvi z razstavo za javnost/zloženki itd.

¹¹ Ta primer opisnikov je v nasprotju s prejšnjim opredeljen za vse štiri pozitivne ocene. Tak pristop potrebuje bolj natančno razdelavo, a nudi bolj trdno oporo za presojo vmesnih dosežkov. Kot zadnjega bomo v nadaljevanju prikazali še primer z opisniki, zasnovanimi na treh stopnjah (za tri točke). Sicer priporočamo, da je znotraj ene povezave metodologija opisnikov med predmeti čim bolj usklajena – tako zaradi lažjega sporazumevanja med učitelji kot zaradi lažjega razumevanja metodologije opisnikov s strani učencev.

¹² Opis(nik) dosežkov/rezultatov oz. stopnje njihovega doseganja za zadostno oceno je pravzaprav minimalni standard. Lahko je predpisan (z namenom, da se poenoti stopnjo, količino in kakovost minimuma znanja, zahtevanega za zadostno oceno), lahko pa ga oblikujejo aktivni ali učitelj sam.

¹³ Ker prikazujemo le posamezne izseke celotne povezave, nam predstavljene tri sprotne priprave (za biologijo, za timsko izvedbo pouka pri sociologiji in zgodovini ter za skupni zaključek) ne nudijo vpogleda v povezavo, kar tudi ni naš glavni namen. Namen pričujočega primera je namreč predvsem predstavitev metodologije izbire kriterijev in stopnjevanja opisnikov ter umeščanje preverjanja in ocenjevanja na različne točke povezave.

Kriteriji z opisniki za preverjanje pričakovanih rezultatov timske izvedbe pouka – predstavitev – vseh predmetov:

	Opisnik za 1 točko	Opisnik za 2 točki	Opisnik za 3 točke
Utemeljevanje ugotovitev	Navede nekaj temeljnih dejstev in se sklicuje na trivialen primer. Poda osnovno razlago. Upošteva en vidik itd. Pozna osnove terminologije.	Opiše in pojasni problem v glavnih vidikih. Ilustrira z že obravnavanimi primeri. Upošteva in utemelji dva različna vidika. Poda predlog in nakaže rešitev. Korektno uporablja strokovno terminologijo.	Pojasni v vseh razsežnostih problema. Ilustrira s prepričljivimi primeri, ki jih sam poišče. Povezuje itd. Utemelji z upoštevanjem različnih vidikov Kritično presodi itd. Poda predloge in rešitve itd. Uporabi raznoliko strokovno korektno terminologijo.
Predstavljanje ugotovitev	Vizualna predstavitev prispeva k posredovanju bistva sporočila. Govorna predstavitev omogoča osnovno razumljivost.	Vizualna predstavitev pomembno podpira sporočilo. Govorna predstavitev podpira sporočilo.	Vizualna predstavitev celovito podpira sporočilo v vseh njegovih razsežnostih. Govorna predstavitev celovito podpira sporočilnost in razumljivost.

Opomba: Preverjanje je lahko izvedeno kot vrstniško preverjanje oz. kritično prijateljevanje med učenci s pomočjo opisnih kriterijev, ti pa so lahko tudi osnova samopreverjanju.

Shematični hipotetični primer za prikaz časovnih zaporedij za vse vstopne hkrati (posamezne in skupine):

Časovna zaporedja dejavnosti za pouk	A	B	C	D	E	F	G	H
7 ur pri vsakem od 4 poudarjenih predmetov¹⁴ ločeno: 2 uri domače priprave učencev 2 uri pri pouku pri vsakem predmetu posebej Priprava načrta raziskave, preverjanje z učiteljevo povratno informacijo, izboljševanje načrta na temelju le-te, nato ocenjevanje za vsakega učenca le pri 1 od 4 predmetov (Vmes poteka timska izvedba – glej spodaj.) 2 uri obdelava ugotovitev in povratna informacija 1 ura za pripravo na pisanje poročila Doma pisanje poročila	X	X	X	X				
4 ure pri vseh štirih poudarjenih predmetih skupno – timska izvedba (rotacijska): 2 uri usklajevanja disciplinarne metodologije za skupno – interdisciplinarno zasnovano izvedbo 2 uri terenskega dela – blokura			X					
2 uri pri E in F skupaj: Timska izvedba (kolaborativno) – blokura preiskovanja družbenozgodovinskih okoliščin s preverjanjem, ob koncu preverjanje v debati (po potrebi 1 dodatna ura za izvedbo razširjene debate in vrstniškega preverjanja po kriterijih)					X			
2 uri pri A, B, C, D in G skupaj: Timska izvedba (rotacijska) – obdelava podatkov in interpretacija			X				X	
1. projektni dan – A, B, C, D, E, F in H skupaj: Timska izvedba (rotacijska) – priprava zloženke/razstave				X				X
2. projektni dan – vsi skupaj: Timska izvedba predstavitev (razstave idejnih rešitev, zloženke za ozaveščanje itd.) z okroglo mizo in povratna informacija					X			

¹⁴ Pouk pri posameznih predmetih se lahko izvede v 1 – projektnem – dnevu ali v dveh oz. več dnevih »običajnega« pouka.

KDAJ PREVERJATI, KDAJ PA TUDI OCENJEVATI PRI TIMSKI IZVEDBI POUKA?

V zvezi z odločitvijo, kdaj preverjati, kdaj pa ocenjevati, se moramo najprej zavedati, da so različne timske izvedbe pouka lahko namenjene različnim fazam učnega procesa: pridobivanju znanja, utrjevanju, uporabi ali pa izkazovanju znanja, lahko pa zajemajo tudi vse faze. Glede na to, katero fazo oz. kolikšen del učnega procesa zajemajo, se odločimo tudi za umeščanje preverjanja in ocenjevanja v povezavo.

Zagotovo mora biti ves čas prisotno podpiranje in spremljanje napredka pri učenju, ki mu ob koncu izvedbe sledi preverjanje (ne pa nujno ocenjevanje) doseženih rezultatov. Spremljanje služi kot povratna informacija učiteljem, kako dijaki napredujejo v zvezi z zastavljenimi cilji (kje se dijaki na poti do cilja nahajajo, kaj jim dela težave, kaj jim uspeva, kako posledično prilagoditi strategijo), dijakom pa za to, da se lahko sproti – v procesu – izboljšujejo. V procesu nastajanja oz. doseganja rezultatov – torej, ko se učenci še učijo – se jih samo spremlja in ne ocenjuje.

Pri spremljanju sodelujeta oba sodelujoča oz. vsi sodelujoči učitelji ne glede na vlogo predmeta v povezavi (nosilna ali podporna) in ne glede na to, ali bodo pozneje ocenjevali ali ne. Spremljanje si v timski izvedbi lahko porazdelijo glede na cilje oz. pričakovane rezultate, ki jih s svojo aktivnostjo naslavljajo, pri čemer se spremljanja skupnih ciljev lahko lotijo skupaj.

Če gre za znotrajpredmetno timsko izvedbo, je sporazumevanje o ciljih oz. rezultatih, katerih doseganje se spremlja, lažje, ker gre za cilje oz. rezultate istega predmeta, ki sta jim oba učitelja v enaki meri zavezana in si njihovo spremljanje le »tehnično« porazdelita.

Če pa gre za timsko izvedbo v medpredmetni povezavi, je strategija spremljanja, pa tudi poznejšega končnega preverjanja in morebitnega ocenjevanja, bolj zapletena že zato, ker je potrebno komuniciranje med učitelji različnih predmetov in prepletanje ter usklajevanje, občasno pa tudi združevanje ciljev različnih disciplin.

To je izrazitejše pri interdisciplinarnih povezavah (ko gre za prepletene in skupne cilje oz. rezultate), pri multidisciplinarnih pa gre sicer za spremljanje ciljev oz. rezultatov več sodelujočih predmetov, ki pa so jasno ločeni in se dosega in ugotavljajo drug ob drugem, ne pa povezano.

Če je jasno, da je spremljanje in končno preverjanje potrebno v vsaki timski izvedbi pouka, pa se odpira vprašanje, kdaj ocenjevati in ali ocenjevati pri več predmetih skupaj ali pa ocenjevati rezultate posameznih predmetnih prispevkov.

Ocenjevanje se načeloma izvaja takrat in pri tistem predmetu, pri katerem se v okviru timske izvedbe pouka oz. povezave, ki jo timska izvedba podpira, dosega za predmet pomembne cilje.

Odločitev o tem torej temelji na pokritosti pomembnih ciljev iz učnih načrtov in timskem dogovoru med sodelujočimi učitelji.

Pogosto je tako pri timski izvedbi pouka ocenjeno znanje pri tistem predmetu, ki je v povezavi nosilni; lahko

pa je ocenjen tudi podporni predmet, če prispeva pomemben delež svojih ciljev. Npr.: pri e-predstavitvi izsledkov raziskave lahko ocenjujeta učitelj »vsebinskega« predmeta in informatik vsak cilje svojega predmeta. Pri izdelavi zloženke za ozaveščanje za okoljsko problematiko lahko ocenjujejo učitelj slovenščine, likovne umetnosti in biolog vsak cilje svojega predmeta; ni pa nujno: lahko ocenjuje en predmet, druga dva pa podata povratno informacijo ali pa vsi skupaj oblikujejo skupno – interdisciplinarno povratno informacijo o interdisciplinarnem dosežku, vendar pa v tem primeru praviloma ne gre za oceno, kot bomo pojasnili v nadaljevanju.

Kot je že bilo rečeno glede spremljanja, je tudi ocenjevanje najenostavnejše pri znotrajpredmetni interaktivni izvedbi timskega poučevanja. Tu si učitelja lahko »razdelita« povratno informacijo ali oceno (vsak oceni določen del ali vidik znanja, veščin itd. ali pa vsak oceni eno skupino), lahko pa oba podata povratno informacijo ali oceno o celoti (če sta hkrati z isto skupino tudi v procesu ocenjevanja) in se o skupni povratni informaciji ali oceni uskladita (v neke vrste moderaciji).

Pri medpredmetni povezavi in timskega pouka, ki jo podpira, pa je najbolj pregledno, če oceno poda vsak učitelj za cilje svojega predmeta. Če namreč gre za dosežek oz. rezultat več predmetov hkrati, se kaj lahko zgodi, da je z vidika različnih predmetov kakovost tega dosežka videti različna. Npr.: na okrogli mizi pri utemeljevanju stališč o ohranjanju kulturne in zgodovinske dediščine se lahko dijak zborna izraža in upošteva vsa pravila govornega nastopa (in si – po vnaprej dogovorjenih kriterijih – zasluži odlično oceno); kakovost njegovega argumentiranja z vidika večščin argumentiranja je prav tako lahko izvrstna (in si zasluži odlično oceno pri psihologiji, kjer je bil npr. kriterij za večščno oz. kompetenco kritičnega mišljenja »veščina argumentiranja«); lahko pa je pri navajanju vsebinskih podkrepitev (npr. zgodovinskih referenc) naredil nekaj ključnih vsebinskih napak (in bi si z zgodovinskega vidika za to znanje po kriterijih za zgodovino zaslužil le dobro oceno).

Zato je bolj priporočljivo, da četudi gre za interdisciplinarno pridobljen in izkazan dosežek, vseeno vsak učitelj, ki načrtuje ocenjevanje in je tako dogovorjen z dijaki, po svojih – vnaprej napovedanih – kriterijih ocenjuje za svoj del povezave (torej za svoj predmet oz. glede na cilje svojega predmeta, seveda usklajene s skupnim dosežkom).

Za interdisciplinarni dosežek tudi ne podeljujemo ocen v tem smislu, da bi ocenili samo zmožnost interdisciplinarnega povezovanja (npr. zmožnost povezovanja znanja več predmetov, uporaba znanja več predmetov v neki novi problemski situaciji ali kaj podobnega), ampak ocenjujemo (rekonstruiramo) prispevke posameznih udeleženi predmetov.

V primeru izjemnih interdisciplinarnih dosežkov, ko dijak izkaže obvladovanje vseh področij, vključenih v povezavo, pa se seveda zgodi, da se lahko isto (v tem primeru odlično) oceno vpiše pri vseh treh, pomembno vključenih

predmetih. Takrat res lahko govorimo tudi o celostnem vtisu, a v resnici je tak izreden celostni vtis možen le zaradi usklajenosti in izenačenosti znanja na vseh področjih. Če pa bi dijak izkazal izpad na enem od področij, bi se tudi tak celostni vtis verjetno hitro pokvaril.

Ker so prav skupni dosežki najbolj prepričljivih interdisciplinarnih povezav najbolj dragoceni – presegajo »seštevek« dosežkov posameznih predmetov in prinašajo dodano vrednost –, se dajanju povratne informacije o takšnem skupnem dosežku ne kaže ogibati. Priporočamo le, da je ne prelivamo v ocene – tako zaradi zgoraj omenjenih »tehničnih« težav kot tudi zato, ker sistemski okviri podeljevanje ocen vežejo na cilje v učnih načrtih, ki pa so zaenkrat »predmetni«, ne pa interdisciplinarni.

Pri tolikšni zadržanosti glede podeljevanja »interdisciplinarnih« ocen se sicer poraja dilema čisto načelne narave: če poučujemo medpredmetno in če to podpiramo s timsko izvedbo, če demonstriramo in spodbujamo interdisciplinarni pristop in način razmišljanja in delovanja, zakaj potem ocenjujemo še vedno samo po predmetih? Kakšno sporočilo s tem dajemo?

Pri tem se velja opreti na ugotovitev, da ocena ni edini način dajanja povratne informacije. O interdisciplinarnih dosežkih, pa tudi o uspešnosti same večine interdisciplinarnega povezovanja lahko dajemo tudi drugačno povratno informacijo ali pa glede tega dijake spodbujamo tudi k medsebojnemu vrednotenju in k samorefleksiji, s čimer prispevamo tudi k njihovi večji avtoregulatornosti in prizadevanju za kakovostne dosežke, tudi če niso povezani z oceno.

To je še posebej relevantno v primerih kompetenc, ki jih posodobljeni načrti pomembno izpostavljajo in za katere je značilno, da so interdisciplinarne ali celo nadpredmetne in kot take transferne (prenosljive), npr.: zmožnost dela z viri, digitalna pismenost, kritično mišljenje, podjetnost, pismenost, naravoslovna kompetenca itd. Kompetence so odlični povezovalni element povezav in timskih izvedb pouka. V ta namen bi timsko načrtovanje pouka spremljalo tudi timsko opredeljevanje kriterijev za »transferno« kompetenco, ki se jo lahko dosega pri več predmetih hkrati. Na temelju takih kriterijev je potem moč takšno kompetenco ovrednotiti v procesu moderacije vseh učiteljev, ki so z usklajenim poučevanjem prispevali k njenemu sistematičnemu razvijanju, in učencem podati enotno povratno informacijo o razvitosti te kompetence pri več predmetih hkrati.

KAKO DO KRITERIJEV?

Pri enopredmetnih timskih izvedbah pouka (znotraj predmetne povezave, npr. timska izvedba pouka v funkciji diferenciacije ali pa za izenačevanje vstopnih razlik v prvem letniku) se kriterije snuje tako kot pri »solo« izvedbi pouka. Pri timski izvedbi v medpredmetnih povezavah pa učitelj vsakega v timski izvedbi sodelujočega predmeta, ki presodi, da je glede na cilje njegovega predmeta v tej povezavi to

smiselno, ocenjuje v skladu s kriteriji za te cilje oz. rezultate ne glede na to, ali gre za multidisciplinarne ali interdisciplinarne povezave. (Op. multi: več predmetov en ob drugem, z večji del povezave ločenimi cilji; inter: več predmetov povezano med sabo, soodvisnih, z več povezanih oz. skupnih ciljev). Ocenjujeta lahko torej oba učitelja oz. več učiteljev različnih predmetov zaporedoma ali sočasno, načeloma vsak po svojih kriterijih.

Vsak učitelj (lahko pa tudi aktiv) ima praviloma svoje kriterije, vezane na svoj predmet oz. cilje svojega predmeta. Lahko pa so nekateri rezultati takšni, da so kriteriji (ali del njih) skupni (npr. za terensko delo ali laboratorijske vaje pri naravoslovnih predmetih, za govorni nastop pri dveh jezikih, za delo z viri pri družboslovju, za kakovost argumentiranja itd.), uporabi pa se jih za vsak predmet posebej. Po navadi so kriteriji skupni za »veščinska« kompleksna znanja, manj pa je to možno pri »vsebinskih«, ker so bolj predmetno specifična. Tam je smiselno ohraniti predmetno specifične kriterije, razen če so kriteriji za vsebino narejeni transferno oz. splošno (npr.: za odlično oceno dijaki povezujejo znanje, podajo svoje primere, utemeljujejo, dajejo predloge itd., za zadostno pa izkažejo poznavanje tistih nujnih dejstev, ki jih predpostavljajo minimalni standardi). Toda tudi v tem primeru po njih ocenjuje učitelj vsakega predmeta posebej za svoj predmet.

Imamo pa lahko tudi situacijo, pri kateri so kriteriji za neki kompleksni interdisciplinarni dosežek lahko oblikovani skupno in zajemajo kriterije dveh ali več interdisciplinarno povezanih predmetov (npr. za estetski vidik plakata in za vsebinska znanja iz geografije, ali pa za govorni nastop z vidika jezika in za vsebinskega z vidika psihologije), pri čemer pa spet presodi dosežek vsak učitelj v luči svojih (predmetnih) kriterijev.

Tako npr. govorno spretnost ocenjuje slavist po kriterijih, ki veljajo za govorni nastop, verjetno pa je same po sebi ne bo ocenjeval zgodovinar, ki ima v svojih kriterijih zajete zgodovinske cilje. Podobno je s plakatom: estetsko vrednost plakata lahko ocenjuje učitelj likovne umetnosti, če so učenci bili tudi pri pouku tako vodeni, da so napredovali v tej večini, ne pa učitelj predmeta, katerega zaključki so predstavljeni na tem plakatu, saj so njegovi cilji in iz njih izpeljani kriteriji, verjetno drugje – v tistih znanjih, ki so specifična za njegov predmet. Pogojno bi sicer lahko videz zapisa posredno prispeval k oceni pri katerem koli predmetu, in sicer v tem smislu, da če je zapis čisto nepregleden in neurejen, odraža slabšo zmožnost pojasnjevanja, ki pa je pomemben vidik izkazovanja razumevanja.

Ostaja pa odprto vprašanje, ali je možno, da nekatere takšne, izvorno sicer predmetno specifične kriterije (kot so estetskost plakata, zbornost izreke, pravopisna zmožnost itd.), ki pa so vendarle hkrati pomembni tudi za druge predmete, uporabljajo tudi drugi učitelji (in: ali lahko po njih dajejo samo povratno informacijo ali pa tudi ocenjujejo). Ali v tem primeru te kriterije zanje pripravijo učitelji predmetov, ki so zanje bolj pristojni in po njih ocenjujejo le sami, ali jih pripravijo tudi za kolege, da jih ti lahko

uporabljajo pri svojih predmetih, ali pa to naredita oba učitelja skupaj? Ali pa smejo predmetno specifične cilje, ki sicer mejijo tudi na druge predmete (kot so npr. zgoraj omenjena estetskost vizualnih predstavitev, pravopisna zmožnost itd.), same po sebi ocenjevati le učitelji, ki imajo te cilje zapisane v svojih učnih načrtih?

Odgovor verjetno ne more biti povsem enoznačen niti se ne izčrpa v odločitvi »ali ali«. Če naj učitelj celostno presodi dosežek učenca, ki predstavlja znanje na bolj kompleksen in avtentičen način, kot je način »papir-svinčnik«, se za tak način ugotavljanja odloči prav zato, da vidi, kako učenec uspe svoje znanje predstaviti. V tem primeru ni nepomembno, kako ga podpre s korektno rabo jezika ali pa z ustrezno strukturirano predstavitvijo, pa čeprav raba jezika v prvi vrsti zadeva slovenski jezi, struktura pp-predstavitve pa npr. informatiko. Je pa razlika v tem, ali bo »neslavist« to ocenjeval – torej ali bo v kriterije eksplicitno vključil npr. jezikovno komponento ali pa bo presodil, kako raba jezika (ali pa struktura predstavitve) podpira izkazovanje znanja predmeta. Razlika je torej v tem, ali je npr.

jezikovna zmožnost objekt ocenjevanja sama po sebi (za kar je verjetno strukturno zadolžen in usposobljen slavist) ali pa je v funkciji presoje, kako se celostno izkazuje znanje matičnega predmeta oz. sporočilnost strokovnovsebinskih vidikov znanja.

SKLEP

Predstavljeni razmisleki, predlogi in priporočila so plod preizkušanja v projektnih aktivnostih, poimenovanih Ugotavljanje kompleksnih dosežkov v medpredmetnih in kurikularnih povezavah in pri timske poučevanju, ki je potekala v sodelovanju z večino slovenskih gimnazij. Kot plod razvojnih aktivnosti seveda niso zavezujoči in kažejo le eno možno smer razmišljanja in delovanja, ki si utira pot med sistemskimi okvirji in izzivi prihodnosti. Upamo pa, da smo z idejami, ki smo jih prikazali, nakazali možnosti za preverjanje, pod določenimi pogoji pa tudi za ocenjevanje v situacijah timske izvedbe pouka.

VIRI

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*, Washington D.C.: National Academy Press.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of Learning*. Alexandria: ASCD.
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc K. (ur.) (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. V tisku.
- Rutar Ilc, Z. (2011). *Poučevanje za razumevanje*. *Sodobna pedagogika* 1, št. 62 (129). Str. 76–100.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Sodobni pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1999). *The understanding by design handbook*. Alexandria: ASCD.
- Wiggins, G., McTighe, J. (1998, 2005). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD.

Boštjan Bojadžiev in Živa Željeznov, Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana

INTERAKTIVNO TIMSKO POUČEVANJE NA GIMNAZIJI JOŽETA PLEČNIKA LJUBLJANA

UVOD

Na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana že tretje šolsko leto poteka timski pouk (TP) v četrtil letnikih pri slovenščini, matematiki in angleščini. Poleg tega TP redno poteka še pri študiju okolja in likovni umetnosti. Timski pouk poteka tudi v okviru projekta obogateno učenje tujih jezikov (pri angleščini, španščini, nemščini, italijanščini in francoščini) in v okviru medpredmetnih povezav, ki sta samostojna projekta.

Timski pouk na naši šoli je že dobro utečen in poteka brez posebnosti. Vsi oddelki imajo vsaj eno uro TP tedensko, večina pa ima več ur tedensko. Največ ur TP imajo dijaki 4. letnika, ki se pripravljajo na maturo. Tako je tudi pri obveznih maturitetnih predmetih omogočeno delo v manjših skupinah. Projekt vodi šestčlanski projektni tim, ki ga sestavljata dva učitelja matematike ter po dve učiteljici slovenščine in angleščine.

S timskim poukom sledimo posodobitvi gimnazijskih programov. V projektne timu za timski pouk smo se odločili za interaktivni timski pouk tipa A, ki predstavlja dodatni izziv za učitelje, saj sodelujeta učitelja istega predmetnega področja, kar je lahko zanj dodatna obremenitev, za dijaka pa je velika pridobitev zaradi osredotočenosti nanj in možnosti obravnave posameznih učnih vsebin v manjših skupinah. Pri tem ima dijak zelo aktivno vlogo. Pomembno je, da smo ITP načrtovali za celo šolsko leto in ga umestili v urnik ter poskrbeli za pravočasno načrtovanje dela in izobraževanje učiteljev.

SPREMLJANJE DELA

Spremljanje dela v razredu poteka tako, da dvojice učiteljev pri slovenščini, matematiki in angleščini mesečno izpolnjujejo poročilo o oblikah TP in vsebinah ter ga vlagajo v mapo v zbornici, drugo delovno gradivo pa hranijo učitelji v arhivu aktiva in v spletnih učilnicah, da jim bo v pomoč pri pouku v naslednjih šolskih letih.

TP spremljamo tudi z anketnim vprašalnikom za dijake in za učitelje, in sicer konec šolskega leta. Odzivi dijakov in učiteljev v preteklih šolskih letih so bili spodbudni, enako velja za odzive, ki so napisani v letošnjih mesečnih poročilih. Po drugem letu izvajanja TP je analiza anketnih vprašalnikov pokazala, da so dijaki (87,01 %) in učitelji (94,74 %) zadovoljni z uvedbo timskega pouka. Med utemeljitvami, zakaj so izbrali odgovor DA, dijaki največkrat napišejo, da se jim učitelj lahko bolj posveti, delo je učinkovitejše in razlaga pestrejša in lahko se več

naučijo, med utemeljitvami, zakaj so izbrali odgovor NE, pa dijaki največkrat napišejo, da ne vidijo nobene razlike, da morajo več delati in da je večji nadzor.

NAČRTOVANJE DELA, ORGANIZAVCIJA IN CILJI

V šol. letu 2009/10 je bilo naše delo vključeno v projekt posodabljanja gimnazijskih programov na ZRSS, s projektom pa nadaljujemo tudi v šol. letih 2010/11 in 2011/12. Odločitev za interaktivni timski pouk (ITP) pri treh obveznih maturitetnih predmetih je bila povezana z možnostjo načina dela, ki je bolj osredotočen na dijaka.

Pripravili smo izvedbeni rokovnik, in sicer:

- načrt za organizacijo ITP na ravni šole, zlasti v 4. letniku pri obveznih maturitetnih predmetih: načrtovanje projekta, določitev učiteljskih parov, izdelava urnika, izobraževanje učiteljev za potrebe projekta (od junija do oktobra 2009, 2010, 2011);
- priprava letnih delovnih načrtov posameznih timskih parov (avgust, september 2009, 2010, 2011);
- priprava učnih gradiv in didaktičnih priporočil: priprava na pouk, delo v razredu (šolsko leto 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012);
- evalvacija ITP: evalvacija projekta, načrt dela za naslednje šolsko leto (od marca do junija v tekočem šolskem letu).

Okvirni načrt razporeditve ur za posamezno šolsko leto, ki so ga posamezni aktivisti že oddali, smo prilagodili in dopolnili še z urami za timsko poučevanje v četrtil letnikih (21 ur za 7 oddelkov, vsak oddelek 3 ure timskega pouka: po eno pri slovenščini, matematiki in angleščini). Predvideni obseg teh ur je bil pri posameznih učiteljih različen (1–5 ur na teden). Tako je bila prva naloga čim bolj smiselno oblikovati timske dvojice, da bi se izognili razpršenosti in nepotrebnemu podvajanju priprav za pouk ter izdelavi učnih gradiv v prvem letu uvedbe timskega poučevanja.

Dvojice smo oblikovali tako, da je en učitelj v svojih oddelkih praviloma imel vedno istega učitelja kot soizvajalca pri tiskem pouku. Kjer je bilo mogoče, smo isti par učiteljev ohranili tudi v oddelkih, ko je bil soizvajalec matični učitelj.

V šolskem letu 2009/2010 nas je zanimalo, katere učne vsebine so pri obveznih maturitetnih predmetih v 4. letniku najprimernejše za izvajanje interaktivnega timskega pouka in s katerimi oblikami timskega pouka učinkovito dosežemo zastavljene cilje. Ugotovili smo:

Primer urnika oddelka – 4. a

	Ponedeljek	Torek	Sreda	Četrtek	Petek
1. ura	zgodovina	matematika	maturitetni izbirni predmeti	maturitetni izbirni predmeti	maturitetni izbirni predmeti
2. ura	matematika – TP				
3. ura	nemščina	nemščina	matematika	mladinska ura	matematika
4. ura	slovenščina	filozofija	nemščina	slovenščina – TP	zgodovina
5. ura		angleščina	angleščina – TP	športna vzgoja	filozofija
6. ura	maturitetni izbirni predmeti	maturitetni izbirni predmeti	slovenščina		maturitetni izbirni predmeti
7. ura					
8. ura					

1. SLOVENŠČINA

Pri pouku književnosti se je za najprimernejšo vrsto ITP izkazala kolaborativna, pogosto pa tudi suportivna. Med vsebinami sta najprimernejši interpretacija literarnih besedil (analiza in sinteza) in interpretativno branje literarnih besedil (posebej dramskih besedil). Pri pouku jezika se je pri reševanju jezikovnih nalog in po preverjanju in ocenjevanju znanja potrdila ustreznost paralelnega timskega poučevanja, saj je bil lahko posamezni dijak večkrat v dialogu z učiteljem.

2. MATEMATIKA

Pri pouku matematike so se kot primerne za timsko poučevanje izkazale vse vsebine, med oblikami oz. vrstami ITP pa je bila najprimernejša komplementarna. Pogosto je bilo tudi suportivno timsko poučevanje, saj je kritično prijateljevanje pomembno za nadaljnji pedagoški razvoj. Po mnenju dijakov je timski pouk najprimernejši, ko se z vajami utrjuje nova snov.

3. ANGLEŠČINA

Pri večini so se kot najprimernejše izkazale tradicionalna, paralelna, kolaborativna in komplementarna vrsta oz. oblika ITP, občasno pa tudi suportivno timsko poučevanje. Med vsebinami sta primerni poglobljeno delo z besedilom, utrjevanje poznavanja in rabe jezika, zlasti pri paralelni obliki pa utrjevanje govorne zmožnosti. Pisnih zmožnosti ni smotno utrjevati pri tiskem pouku, ampak v obliki domačega dela, ki ga je zaradi dveh učiteljev možno vrednotiti bolj objektivno (dvojno ocenjevanje). Občasno se pojavijo tudi druge vsebine, kot je npr. slušno razumevanje.

V šolskem letu 2010/11 smo bili posebej pozorni na timsko preverjanje in ocenjevanje znanja, pri čemer smo v

timskih parih oblikovali natančne kriterije in opisnike preverjanja in ocenjevanja znanja. Vrednotili smo predvsem kompleksne dosežke dijakov.

Tudi v šolskem letu 2011/12 bomo poskušali v vseh timskih dvojicah pri slovenščini, matematiki in angleščini izvesti vsaj eno timsko preverjanje ali ocenjevanje znanja. Poudarek bo predvsem na oblikovanju opisnih kriterijev in opisnikov za ugotavljanje kompleksnih dosežkov dijakov.

Na kaj moramo biti pozorni pri odločitvi za (I)TP?

Prepozno načrtovanje timskega pouka povzroči lahko nelagodnost in nenaklonjenost tiskemu poučevanju.

Pomembno je pravočasno izobraževanje učiteljev, tako da pred začetkom šolskega leta poznajo prednosti in izzive timskega poučevanja. To predstavlja del motivacije učiteljev za sodelovanje v timu.

Pri načrtovanju timskih parov je smiselno po organizacijskih možnostih upoštevati želje posameznikov po sodelovanju z določenim učiteljem, kar zmanjša morebitno nelagodje in poveča pripravljenost za sodelovalno poučevanje.

SKLEP

Učitelji, ki sodelujemo v projektu timskega poučevanja, smo še poglobili naše sodelovanje, bolj povezano načrtujemo delo in se več pogovarjamo o izvedbi učnih ur, o odzivih dijakov ... tako v razredih, kjer poteka timski pouk, kot v tistih, kjer sodelujemo v manj formalnih povezavah. Pridobili smo tudi veliko novih znanj o tiskem pouku in na usposabljanjih smo lahko izmenjali izkušnje z učitelji drugih šol in tako pridobili veliko koristnih informacij.

Jožica Flis Sušjan in Barbara Klemenčič, Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana

TIMSKO VREDNOTENJE UČNIH DOSEŽKOV PRI ANGLEŠČINI V ČETRTEM LETNIKU NA GIMNAZIJI JOŽETA PLEČNIKA V LJUBLJANI

UVOD

V okviru posodobitve gimnazijskih programov smo na gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani v šolskem letu 2009/10 uvedli interaktivni timski pouk tudi pri angleščini v četrtem letniku. Z uvedbo novega načina dela se je pokazala možnost nekoliko drugačnega pristopa k vrednotenju učnih dosežkov, še zlasti pri kompleksnejših vsebinah na višji taksonomski stopnji (esej, argumentirana razprava), ki jih težje preverimo in ocenimo s klasičnimi testi objektivnega tipa. Dejstvo, da pri nas timski pouk angleščine enkrat tedensko poteka v zaključnem letniku, nam je narekovalo previdnost pri uvajanju novosti, saj so dijaki v času šolanja že usvojili določene načine ocenjevanja, prav tako pa so že seznanjeni s kriteriji eksternege ocenjevanja na maturi. Sprejeli smo skupna izhodišča za timsko preverjanje, ki naj upoštevajo temeljna načela dobrega poučevanja tujih jezikov, vključujoč pomoč pri premagovanju nelagodja ob uporabi tujega jezika, spodbujanje pripravljenosti za jezikovno tveganje, spodbujanje samozavesti, pomoč pri razvijanju notranje motivacije, sodelovalno učenje, procesiranje znanja s pomočjo desne možganske polovice, spodbujanje strpnosti, uporabo intuicije, obravnavo napak kot sestavine učenja ter pomoč učencem pri zastavljanju lastnih dodatnih ciljev (Brown, 1994). Izbor kriterijev in opisnikov za vrednotenje smo prilagodili potrebam in jih nismo dodatno spreminjali, če so se nam zdeli povsem ustrezni (npr. kriterije za vrednotenje pisnih sestavkov in ocenjevanja govorne zmožnosti smo v celoti povzeli po maturitetnem katalogu), sami pa smo izdelali kriterije za govorni nastop z vizualno podporo.

Glede na to, da interaktivni timski pouk poteka samo enkrat tedensko, smo program dela oblikovali tako, da smo poudarili razvijanje tistih jezikovnih kompetenc, pri katerih je smiselna navzočnost dveh učiteljev oz. lahko učni proces poteka v obliki hkratnega timskega pouka v manjših skupinah. Skladno s tem smo oblikovali tudi zamisli glede vrednotenja znanja.

PRIMERI TIMSKEGA VREDNOTENJA UČNIH DOSEŽKOV

Preverjanje znanja

Metode diagnostičnega in sprotnege preverjanja učnih dosežkov se pri timskem poučevanju bistveno ne razlikujejo od tistega pri pouku z enim učiteljem, večja pa sta obseg in intenzivnost, saj se učitelja lažje usmerita na napredek in učne potrebe ter vrednotenje znanja posameznih dijakov.

Timska učitelja pri dijakih spremljata tako razumevanje pisnih in slušnih sporočil kot tudi ustrezno rabo besedišča in slovničnih struktur ter govorno in pisno zmožnost.

Kot novost pa smo uvedli simulacijo ustnega izpita na maturi. Dijaki imajo v četrtem letniku namreč priložnost, da se udeležijo pisnega predmaturitetnega izpita, ustni del pred komisijo pa je za marsikoga lahko vir nelagodja. Dijaki so tako obliko preverjanja lepo sprejeli (priloga 1).

Ocenjevanje pisnih izdelkov

Timsko poučevanje omogoča tudi skupno načrtovanje ocenjevanja zlasti tistih učnih vsebin, ki se obravnavajo pri timskem pouku, omogoča pa tudi več sodelovanja pri sestavljanju in ocenjevanju oziroma posvetovanju glede pisnih in tudi ustnih preizkusov znanja.

Povsem timsko smo pristopili k sestavljanju in ocenjevanju pisnih preizkusov poznavanja književnosti in daljših pisnih sestavkov. Te vsebine zaradi kompleksnosti namreč lahko pri ocenjevalcu spodbudijo nekoliko subjektivnejši odziv, zaradi česar bi bil dijak lahko oškodovan pri oceni. Timska učitelja izdelke soocenita v skladu z vnaprej dogovorjenimi kriteriji in morebitne razlike uskladita.

Ocenjevanje govornega nastopa z vizualno podporo

Za potrebe timskega pouka smo posebej pripravili navodila in kriterije ter opisnike (priloga 2) za ocenjevanje govornih nastopov, ki jih dijaki opravljajo zlasti v okviru utrjevanja in poglobljanja tematskih sklopov, ki posegajo na različna področja življenja. Kriterije in opisnike smo izdelali na podlagi izkušenj različnih učiteljev pri izvajanju govornih nastopov dijakov. Upoštevali smo tako sodelovanje dijakov v procesu priprave nastopa kot tudi izvedbo samo. Učitelja soocenita nastop in morebitne razlike uskladita v skladu s kriteriji, tako da je nastop ovrednoten čim bolj objektivno. Govorni nastop ovrednotijo tudi poslušalci/dijaki, zaželeno pa je tudi samoevalvacija dijakov.

SKLEP

Glavne prednosti timskega vrednotenja učnih dosežkov pri pouku angleščine v četrtem letniku so zlasti v tem, da se pri vrednotenju kompleksnejših učnih dosežkov v čim večji meri izognemo subjektivnemu ocenjevanju, pri dijakih pa spodbudimo zaupanje, kar je še zlasti pomembno v zadnjem letniku šolanja zaradi bližajočega se eksternege preverjanja. Pri preverjanju znanja učitelja svoje delo lažje usmerita na potrebe posameznega dijaka in ga sproti

opozarjata na morebitne pomanjkljivosti. Timsko poučevanje omogoča tudi večjo raznolikost načinov vrednotenja. Prvi pogoj za uspešno timsko vrednotenje pa je dobra usklajenost timskih učiteljev glede razumevanja samih ciljev vrednotenja znanja, potrebni so jasno dogovorjeni kriteriji, pripravljenost za uvajanje novosti in seveda kontinuirano timsko delo z zadostnim številom skupnih ur pouka.

V svojem prispevku smo se omejili na timsko vrednotenje dosežkov, ki smo ga izvedli do zdaj in je pri dijakih naletelo na pozitiven odmev. V prihodnje si želimo uvesti več alternativnih oblik timskega ocenjevanja in timskega vrednotenja manj standardnih izdelkov, kot so projektna poročila, seminarske naloge, bralni dnevnik in ilustracije, kar smo do zdaj vrednotili v glavnem individualno.

Shema 1: Priprava na interaktivno timsko učno uro iz angleškega jezika

Ciljna skupina dijakov: dijaki 4. letnika, starost 18 let		
Predmet: angleški jezik		
Učitelja: učitelj 1 učitelj 2		
Datum:	Šolska ura:	Učilnica:
Učni pripomočki: listki z vprašanji		
Žarišče ure: simulacija maturitetnega ustnega izpita		
Učne oblike: frontalna, individualna, skupine		
Učne metode: demonstrativno-razlagalna, prelet besedila, poslušanje in slušno razumevanje, razprava		
Vrsta ITP: TRADICIONALNA Z ELEMENTI KOMPLEMENTARNE – učitelja skupaj načrtujeta uro, poučujeta sočasno in vzporedno, izvajata različne, vendar soodvisne učne dejavnosti; občasno si razdelita učne dejavnosti.		
Potrebno predznanje : jezikovno predznanje, poznavanje z učnim načrtom in maturitetnim izpitnim katalogom predpisanega besedišča in tematskih sklopov.		
Učni cilji in pričakovani učni dosežki: razvijanje jezikovnih zmožnosti, argumentiranje, aktivna uporaba besedišča na različne teme; dijak zna v angleškem jeziku suvereno zastopati svoje stališče do izbrane teme.		
Ugotavljanje učnih dosežkov: učitelja s podvprašanji spodbujata odziv dijakov, ovrednotita slišano in oceno dijaku utemeljita.		
Logistika: oba učitelja poskrbita za izpitnim podobne complete vprašanj.		
Literatura: slikovno gradivo, časopisni članki, zapiski		

Potek učne ure:

Čas	1. učitelj	2. učitelj	Učna oblika	Dijaki
5'	<ul style="list-style-type: none"> - Preveri prisotnost in vpiše v dnevnik. - Pojasni, da je cilj ure simulacija maturitetnega ustnega izpita. - Dijake spodbudi, da opišejo svojo predstavo o poteku izpita. - Odgovarja na vprašanja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Napiše na tablo, kaj maturitetni ustni izpit obsega, in njegovo dolžino. -Odgovarja na vprašanja. 	frontalna	<ul style="list-style-type: none"> - Dijaki sprašujejo o poteku izpita.
15'	<ul style="list-style-type: none"> - Razdeli dijake v skupine in da navodila za delo. - Spremlja delo dijakov. -Dijake prosi, da povejo pripravljene odgovore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Razdeli listke z vprašanji. - Spremlja delo dijakov. 	skupine po štiri	<ul style="list-style-type: none"> - Dijaki v skupinah pripravijo odgovore na vprašanja. - Predstavijo svoje odgovore in mnenja.
5'	<ul style="list-style-type: none"> - Pozove prostovoljca za simulacijo izpita pred komisijo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da navodila za potek izpita, pazi na pravilnost poteka. - Izbere prostovoljca za tretjega člana komisije. 	individualna	<ul style="list-style-type: none"> - Dijak izbere listek z vprašanji in si pripravi odgovore.
15'	<ul style="list-style-type: none"> - Vodi pogovor z vprašanji in podvprašanji. 	<ul style="list-style-type: none"> - Spremlja potek pogovora. 	individualna	<ul style="list-style-type: none"> - Dijak odgovarja na vprašanja in sodeluje v pogovoru; odgovore utemelji z razlogi za svojo odločitev.
5'	<ul style="list-style-type: none"> - Pove in utemelji svojo oceno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pove in utemelji svojo oceno. - Dijake pozove, da podajo svojo oceno in utemeljitev. 	individualna	<ul style="list-style-type: none"> - Spraševani dijak se seznanja z oceno. - Ostali dijaki poslušajo in nato oblikujejo oceno. - Dijaki povejo in utemeljijo odgovore.

Primeri izpitnih lističev:

1

1. **Visual stimulus:** Look at the photo. You will be expected to make some comments. It will also serve as a basis for discussion with the examiner.
(Opomba: Na tem mestu je v izvorniku lističa vstavljena fotografija.)
2. **Charities:** Define charities and discuss their importance.
3. **J. D. Salinger – *The Catcher in the Rye*:** Describe Holden's attitude to school.

2

1. **Visual stimulus:** Look at the photo. You will be expected to make some comments. It will also serve as a basis for discussion with the examiner.
(Opomba: Na tem mestu je v izvorniku lističa vstavljena fotografija.)
2. **Slovenian education system:** Describe the Slovenian education system and discuss its advantages and disadvantages.
3. **M. Haddon, *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*:** Discuss Christopher's attitude to his father.

Shema 2: GOVORNI NASTOP Z AVDIOVIZUALNO PODPORO – KRITERIJI IN OPISNIKI

Merila za kakovost:

- Priprava na nastop in sodelovanje v procesu izboljševanja nastopa
- Vsebinska ustreznost in struktura nastopa
- Izvedba nastopa z avdiovizualno podporo (ppt ali plakat, zvočni posnetki)
- Jezikovna pravilnost
- Ustreznost besedišča

Priprava na nastop in sodelovanje v procesu izboljševanja osnutka

2 točki

- Dijak/-inja upošteva vse roke postopne priprave za govorni nastop.
- Priprava vsebuje vse zahtevane elemente.
- Dijak/-inja dejavno sodeluje v procesu izboljševanja nastopa.

1 točka¹

- Dijak/-inja zamuja pri rokih postopne priprave.
- Pripravi manjkata en ali dva zahtevana elementa oz. priprava je nepopolna.
- Dijak/-inja zamuja z izboljševanjem.

0 točk

- Dijak/-inja ne upošteva rokov oz. ne sodeluje v procesu izboljševanja.
- Nastop ni pripravljen in izveden.

Vsebina in struktura nastopa

4 točke

- Govorni nastop obsega vse bistvene elemente.
- Vsebina je podana v smiselnem zaporedju.
- Vsebina je v celoti osredotočena na bistveno in pomembno.

3 točke

- Govorni nastop obsega večino bistvenih elementov.
- Vsebina je podana v dokaj smiselnem zaporedju.
- Vsebina predstavitve je v glavnem osredotočena na bistveno in pomembno.

¹ Praviloma naj bi bil opis za vsak pozitiven dosežek (torej tudi za 1 točko) pozitiven – znanje naj bi bilo opisano s tem, kar je doseženo, ne pa s tem česar ni. V danem primeru pa je ta izjema dopustna, ker je hkrati naveden tudi opis za negativno ovrednoten dosežek.

2 točki

- Govorni nastop zajema le nekatere zahtevane elemente.
- Zaporedje podajanja ni smiselno urejeno.
- Vsebina ni dovolj osredotočena ali se ponavlja.

1 točka

- Govorni nastop je vsebinsko pomanjkljiv in nestrukturiran.

0 točk

- Govorni nastop je vsebinsko skoraj povsem zgrešen in popolnoma nestrukturiran.
- Nastop ni pripravljen in izveden.

Izvedba govornega nastopa z avdiovizualno podporo

2 točki

- Govorni nastop poteka tekoče.
- Avdiovizualna podpora je ustrezno vključena v nastop.

1 točka

- Govorni nastop poteka z enim ali dvema daljšima zastojema.
- Avdiovizualna podpora ni dovolj smiselno vključena v nastop.

0 točk

- Govorni nastop/predstavitel poteka netekoče, s pogostimi zastoji.
- Avdiovizualna podpora je neustrezna ali je sploh ni.
- Nastop ni pripravljen in izveden.

Jezikovna pravilnost

4 točke

- Dijak/-inja pravilno uporablja že usvojene jezikovne strukture, napak skoraj ni.
- Občasne manjše napake ne motijo razumevanja.
- Dijak/-inja govori razumljivo v eni od standardnih izgovorjav.

3 točke

- Občasne manjše jezikovne napake.
- Dijak/-inja napake večinoma ustrezno popravi.
- Izgovarjava je večinoma ustrezna in razumljiva.

2 točki

- Pogoste jezikovne napake, ki pa ne otežujejo razumevanja.
- Dijak/-inja se pogostih jezikovnih napak ne zaveda in jih ne popravlja.
- Izgovarjava je včasih neustrezna, a razumljiva.

1 točka

- Pogoste manjše in večje jezikovne napake, ki otežujejo razumevanje.
- Izgovarjava je neustrezna in zato težko razumljiva.

0 točk

- Jezikovne napake so tako pogoste, da je sporočilo nerazumljivo.
- Izgovarjava je večinoma neustrezna in ne omogoča razumevanja.
- Nastop ni pripravljen in izveden.

Besedišče

4 točke

- Dijak/-inja uporablja raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem.
- Usvojeno in na novo pridobljeno besedišče uporablja smiselno in ustrezno.

3 točke

- Dijak/-inja uporablja dokaj raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem, opazimo posamezne napačne rabe na novo usvojenega besedišča.

2 točki

- Besedišče je večinoma ustrezno, vendar skromno in se ponavlja.
- Opazne so napačne rabe besedišča.

1 točka

- Besedišče je skromno, pogosto ponavljajoče se in neustrezno glede na govorni položaj.
- Pogoste so napačne rabe besedišča.

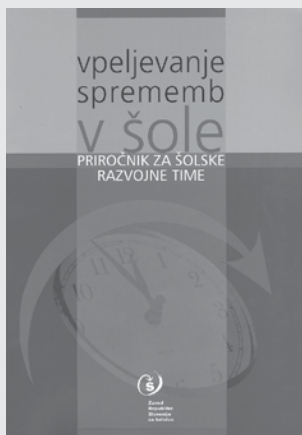
0 točk

- Dijak/-inja skorajda ne spregovori.
- Dijak/-inja uporablja le najosnovnejše in/ali neustrezno besedišče.
- Nastop ni pripravljen in izveden.

Tanja Rupnik Vec idr.

Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time.

2007, ISBN 978-961-234-638-6, 256 str., 15,00 EUR



Kot pove že naslov publikacije, ki je izšla leta 2007 v okviru ESS projekta Posodobitev gimnazije, gre za priročnik, namenjen šolskim razvojnim timom. Šolski razvojni timi se tudi v slovenskem šolskem prostoru vse bolj uveljavljajo. Posebej intenzivno so zaživel v gimnazijah, v okviru projektov posodabljanja. Priročnik je nastal kot podpora pri usposabljanju in usmerjanju šolskih razvojnih timov pri njihovem razvojnem delu na šoli. Poglavlja v njem so oblikovana tako, da sledijo ključnim točkam procesa vpeljevanja sprememb in upravljanja z njimi. Uvajajo jih vprašanja kot npr.:

- Spremembe – čemu? (poglavje za ustvarjanje okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb),
- Kje smo? (poglavje namenjeno analizi stanja, pričakovani in potrebni ter raziskovanju kulture in klime ...),
- Kam želimo? (poglavje za raziskovanje prepričanosti in vrednot, filozofije poučevanja in oblikovanja vizije),
- Kako do tja? (poglavje, namenjeno oblikovanju opredeljevanju problemov in izzivov, načrtovanju sprememb, oblikovanju akcijskega načrta in reševanju problemov, izmenjavi strategij ter vodenju pogovorov),
- Kako nam gre? (za refleksijo procesa in dosežkov) ter
- Kako naprej? (poglavje namenjeno ohranjanju pridobitev projektov in njihovi nadgradnji).

Vsako poglavje prinaša obilo različnih delavnic, ki so predstavljene z navodili, prilogami in časovnimi okviri vred, tako da jih lahko timi neposredno uporabijo za svoje delo z različnimi ciljnim skupinami, med drugim tudi za delo s celotnim kolektivom. Posebej dragoceno je to, da je z delavnicami pokrit celoten proces vpeljevanja sprememb in upravljanja z njimi in da si z navodili zanje lahko pomagajo tudi timi, ki niso vključeni v tovrstno usposabljanje. Delavnice je mogoče uporabljati »izolirano« - za posamezne namene in za posamezne namene je moč med njimi tudi izbirati. Lahko pa se iz ustreznega zaporedja delavnic – korakov – sestavi celotno pot uvajanja in izvajanja sprememb. Vsako poglavje oz. sklop delavnic, pa tudi vsako posamezno delavnico uvaja kratek teoretski uvod. Uvod v celoto pa med drugim prinaša dva odlična članka mednarodno priznanega eksperta Rudija Schollaerta o vpeljevanju sprememb.

Sonja Sentočnik idr.

Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki.

2006, ISBN 978-961-234-591-4, 132 str., 15,00 EUR



Publikacija je rezultat partnerskega sodelovanja ZRSS v evropskem projektu Comenius 2.1. BASICS in povzema evropski okvir za uspešno uvajanje sprememb v šole. Namenjena je spodbujevalcem sprememb v šolskem prostoru - ključnim timom strokovnjakov bodisi znotraj šole ali zunaj nje. Prinaša razmisleke tujih, mednarodno uveljavljenih strokovnjakov, npr. Jane Jones in Rudija Schollaerta, ki razpravljata o pomenu sprememb v izobraževanju in o ohranjanju razvoja. Domače strokovnjakinje pa predstavljajo načela in strategije dela s šolami pri vpeljevanju sprememb, kar ilustrirajo tudi s konkretnimi primeri iz prakse.

Tatjana Cvetko, Gimnazija Ledina

STRATEGIJE IN PROCES IZVAJANJA KURIKULARNIH POVEZAV IN TIMSKEGA POUKA NA GIMNAZIJI LEDINA

Gimnazija Ledina je šola z dolgoletno tradicijo in ena izmed večjih gimnazij v Ljubljani ter tudi na Slovenskem. Imamo skoraj 900 dijakov, kar nam pri posameznih projektih, namenjenih celotni šoli, predstavlja velik izziv. Prav tako je bilo tudi leta 2008, ko smo na šoli začeli vpeljevati nove oblike in metode poučevanja, ki so povezane s posodobitvijo gimnazij.

Zakaj izziv? Preprosto zato, ker se tega nismo lotili postopoma, z manjšim številom dijakov, ampak smo zajeli celo šolo. Začeli smo z vpeljevanjem medpredmetnega povezovanja, in sicer smo te aktivnosti poimenovali projektni teden. To je bil velik zalogaj, saj smo bili na tem področju še začetniki, (skoraj) brez izkušenj. Veliko časa smo porabili za samo organizacijo, logistiko in tudi strokovno je bilo treba veliko stvari uskladiti. Teme smo si razdelili po posameznih letnikih, predmeti so se med sabo različno povezovali. Zdaj imamo tri projektne dni, saj smo vsebino in dejavnosti skrajšali in prilagodili. Verjamemo, da smo se v treh izvedbah (letos bo četrta) znebili začetniških težav.

Z uvajanjem novih pristopov k poučevanju smo strateško načrtovanje posodobitvenih dejavnosti načrtali na dvodnevni pedagoški konferenci avgusta, ki je zdaj že tako rekoč tradicionalna in poteka zunaj šolskih prostorov. Tako že tri leta vpeljujemo v našo zbornico tudi KP in TP. Kakšna je naša izvedbena strategija? Na pobudo in v dogovoru s ŠRT-jem smo kolege iz zbornice pozvali, da mora v šolskem letu prav vsak izvesti eno medpredmetno povezavo, ki je lahko timska ali ne, in oddati pripravo, ki nam bo oz. nam je v pomoč pri spremljanju izvedb KP. Pripravili smo tabelo, v katero so se kolegi vpisali in napovedali, s kom bodo pripravili medpredmetno povezavo in kateri bodo skupni cilji. To pomeni, da so se morali kolegi v teh dveh dneh zmeniti za sodelovanje. Med letom smo jih k izvedbi spodbujali, tim je uvedel govorilne ure, a je treba povedati, da je na začetku vse potekalo zelo počasi.

Ta strategija je zdaj že utečena, po istem postopku uvajajo novosti še drugi timi, npr. za avtentično učenje, kritično mišljenje itd.

S pripravi je sploh veliko težav, saj vzamejo preveč časa, zato smo pripravili novo, skrajšano vzorčno obliko, za katero smo menili, da bo za kolege bolj priročna in morda tudi pregledna.

Za še lažje spremljanje uspešnosti izvedenih medpredmetnih povezav pa bomo v bližnji prihodnosti uvedli obrazec za refleksijo, ki ga bodo kolegi oddali po končani

KP. To bo vendarle manj obremenjujoče. Refleksija ima večplasten pomen. Bo eden od kazalnikov interesa učiteljev za tak način poučevanja. Pomenila bo tudi razmislek posameznega učitelja o kakovosti izvedenega, ne nazadnje pa bo naš tim lahko beležil tudi statistiko izvedenih KP.

Naša naslednja poteza je bila, da smo združili tima za KP in TP, saj se nam je zdelo, da je tako delovanje bolj racionalno, imamo pa tudi veliko skupnih ciljev.

Spodbujamo tudi medpredmetne ekskurzije, ki jih je na naši šoli že tradicionalno veliko. Zdaj pa je pogoj za njihovo izpeljavo tudi izvedba ene od posodobitvenih dejavnosti (medpredmetna povezava, avtentične naloge itd.).

V letošnjem šolskem letu smo si zadali cilj, da tretjina kolektiva pripravi medpredmetno povezavo, dve tretjini pa obvezno še druge posodobitvene dejavnosti.

Osrednji letošnji cilj pa je oblikovanje načrta za izdelavo seminarske naloge s povzetkom v tujem jeziku in govornim nastopom, podprtim z elektronskimi projekcijskimi. Zasnutek ideje smo dobili tudi na srečanjih, ki jih pripravlja Zavod RS za šolstvo. Tokrat pa bomo začeli z manjšim številom dijakov, verjetno bo to oddelek 2. letnika. Vsi se bodo naučili enotne oblike za seminarske naloge, ki jih bodo lahko uporabljali pri večini predmetov, spopasti pa se bomo morali tudi z opisniki, kriteriji in še s čim.

SKLEP

Zavedamo se, da se naš kolektiv počasi premika skozi spremembe, za katere pa smo spoznali, da zahtevajo čas.

Pomembno je, da so se stvari začele dogajati, vemo pa, da nas čaka še veliko dela in izzivov. Eden takih je gotovo preverjanje in ocenjevanje, ki je kompleksen problem, sploh za veliko šolo, kot je naša. Spoznali pa smo, da ni nujno, da se ocenjuje vse in za vsako ceno.

Zdi se nam, da smo uspeli tudi v tem, da primere dobre prakse predstavimo na pedagoških konferencah skupaj z drugimi timi. Veliko nas je takih, ki si še pred nekaj časa nismo mogli niti misliti, da bi nastopili pred svojimi kolegi v zbornici, zdaj pa je to že (skoraj) ustaljena praksa. Učimo se drug od drugega.

Pri vseh teh novih pristopih pa ne bi bili tako uspešni, če ne bi imeli absolutne podpore vodstva šole, ki nas zelo spodbuja, pomaga in sodeluje z vsemi timi, ki delujejo na šoli. Ne nazadnje tudi podpora Zavoda RS za šolstvo pri posodobitvenih dejavnostih ni zanemarljiva.

Jasmina Bešić in Lidija Kotnik Klaužer, Osnovna šola Lesično

PONAVLJAJMO IN UTRJUJMO GEOGRAFSKO ZNANJE V ANGLEŠČINI PO POSTAJAH

Z medpredmetnim povezovanjem se na OŠ Lesično ukvarjamo že kar nekaj let. Vsako leto se trudimo takšne povezave nadgraditi, izboljšati in učence čim bolj neposredno vključiti. V članku bova predstavili, kako sva izvedli uro geografije in angleščine, pri kateri sva bili navzoči obe učiteljici.

ZAKAJ MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN TIMSKO POUČEVANJE?

V želji po pestrejšem pouku, motivaciji učencev in po novem izzivu sva se lotili trdega oreha, ki ga poskušamo tako ali drugače streti vsi učitelji. Učencem sva hoteli približati znanje kot veliko povezano celoto. Ideja se je porodila iz angleškega didaktičnega plakata o Avstraliji. Lotili sva se izziva, in sicer medpredmetno povezati to učno snov v sklopu predmetov geografija in angleščina v osmem razredu. Učno uro sva načrtovali tako, da sva bili v razredu navzoči obe učiteljici. Učiteljica angleščine je med svojo prosto uro sodelovala pri redni uri geografije, kjer je šlo za ponavljanje in utrjevanje znanja o Avstraliji.

Idejo sva predstavili ravnateljici, ki naju je pri tem organizacijsko in motivacijsko podprla, nato pa sva jo skupaj z drugimi učitelji povabili k hospitaciji.

NAČRTOVANJE

Pregledali sva učne načrte in uskladili cilje. Z opredeljenimi cilji sva začeli načrtovati potek ure. Določili sva način dela (skupinsko delo po učnih postajah) in aktivnosti ter izbrali pripomočke. Precej zahtevno je bilo pripraviti aktivnosti, saj sva vključili različne učne stile (vizualne, avditivne in kinestetične) ter dejavnosti diferencirali po sposobnostih učencev. Ker so učenci večinoma bolj uspešni na enem področju, bodisi naravoslovnem bodisi družboslovnem, sva jih v skupine diferencirali glede na njihove sposobnosti pri obeh predmetih, kar nama ni povzročalo večjih težav, saj gre za družboslovna predmeta.

Skupaj sva pripravili skupno sprotno učno pripravo.

V učilnici sva pripravili pet postaj, jih slikovno označili in opremili z viri in pripomočki. Določili sva časovno omejitev dela na posameznih postajah (4 minute), čas se je odšteval na interaktivni tabli, po poteku časa se je oglasil zvočni signal.

Del učne priprave:

Učna tema: Avstralija in Oceanija

Učna enota: Ponavljanje in utrjevanje (medpredmetna ura GEO - ANG)

Učne oblike: frontalno, skupinsko delo po postajah

Učne metode: sestavljanje sestavljanke, reševanje križanke (angleško-slovenska), delo z viri (slovenska), delo z i-tablo (slovensko), bralno razumevanje (angleška), ples (angleško)

Cilji:

- Učenci ponovijo osnovne pojme o Avstraliji: koala, kivi, bumerang, Aboridžini, Canberra, Nova Zelandija, Oceanija, evkalipt, Veliki koralni greben, arteški vodnjak, koralni otok, laguna, scrub, gežzir, atol. (GEO)
- Učenci ponovijo besedišče, povezano z Avstralijo, in usvojijo nekaj novih besed. (TJA)
- Učenci se urijo v bralnem razumevanju in upoštevanju navodil. (TJA, GEO)
- Učenci se urijo v izgovarjavi posameznih besed, besednih zvez in povedi. (TJA)
- Učenci se urijo v sodelovanju in organizaciji nalog.
- Učenci se urijo v iskanju virov.
- Učenci se urijo v delu z IKT.

Učila in učni pripomočki:

- Sestavljanke (nema karta) Avstralije, Google Earth, i-tabla, navodila za posamezno postajo, zastavice s simboli, kuverte, kartice s točkami in slikami, plakat Avstralije učbeniškega kompleta Messages.
- Goodey, Diana, Goodey, Noel, Craven, Miles (2008). Messages 3, učbenik za pouk angleščine v 8. razredu OŠ, Ljubljana, Rokus Klett.
- Kolenc - Kolnik, Karmen, Korže Vovk Ana, Senegačnik, Jurij (2004). Spoznavamo Afriko in Novi svet, geografija za 8.razred devetletne OŠ, Ljubljana, Modrijan.
- Veliki splošni leksikon v osmih knjigah, 1997, Prva knjiga, A-Ch, Ljubljana, DZS.
- Jugovzhodna Azija, Avstralija, Oceanija, Antarktika, zbirka Dežeze in ljudje, 1993, Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Velika otroška enciklopedija, 2000, Ljubljana, DZS.
- Enciklopedija za vedoželjne, Svetovna geografija, 2005, Ljubljana, Prešernova družba.
- Enciklopedija svetovne geografije, 1997, Ljubljana, Pisanica in Imprinta.

Medpredmetne povezave:
geografija, angleščina

IZVEDBA URE

Razdelitev učencev v skupine

Učence sva najprej razdelili v pet skupin tako, da je vsak učenec dobil določen simbol Avstralije (kenguru, koala, Uluru, bumerang in zastava Avstralije). Le-ti so obenem tudi predstavljali začetne postaje posameznih skupin. Simboli so bili označeni tudi z rumeno, oranžno ali rdečo piko (diferenciacija).

Podajanje navodil

Navodila so bila podana v angleškem jeziku, razumevanje sva preverili v slovenščini. Pisna navodila sva učencem izročili pred začetkom dela na vsaki postaji. Učence so na postajah čakale različne naloge, ki so bile označene s tremi različnimi barvami glede na zahtevnost. Rumena je predstavljala naloge najlažjega tipa, oranžna malo zahtevnejšega tipa in rdeča naloge najzahtevnejšega tipa. Skupina z rumeno piko se je najprej lotila reševanja rumenih nalog, oranžna se je najprej lotila reševanja rumenih, nato oranžnih nalog, rdeča pa je reševala vse po vrsti. Za dejavnosti na posameznih postajah so imeli 4 minute časa. Za lažjo orientacijo se je čas odšteval na interaktivni tabli, konec je naznanil zvočni signal. Preden so se prestavili na naslednjo postajo, so oddali odgovore v svoje kuverte na vnaprej določeno mizo.

Uvodna motivacija

Za uvodno motivacijo so v skupini sestavili sestavljanko Avstralije.

Opis postaj

1. postaja: Dvojezična križanka

Rešujejo križanko. Navodila so slovenska, razlage angleške in učenci vpisujejo gesla v slovenskem jeziku.

Diferenciacija: gesla so označena po težavnosti, učence usmerimo k reševanju po njihovih sposobnostih, vendar jih ne omejimo.

2. postaja: Išči, išči, pa boš našel

S pomočjo virov in literature, ki je pripravljena, poiščejo odgovore na zastavljena vprašanja.

Diferenciacija: gesla so označena po težavnosti, učence usmerimo k reševanju po njihovih sposobnostih, vendar jih ne omejimo.

3. postaja: Around the world

S pomočjo programa Google Earth določijo geografsko širino in dolžino posameznim avstralskim mestom.

Diferenciacija: učenci iščejo podatke za geografsko širino in dolžino dveh (skupina Kenguru), treh (skupini Koala, Uluru) oz. štirih (skupini: Bumerang, Zastava) mest v Avstraliji glede na učne sposobnosti.

4. postaja: Let's dance

S pomočjo navodil v angleškem jeziku se naučijo nekaj korakov enega izmed avstralskih plesov.

Diferenciacija: učenci sledijo diferenciranim navodilom.

Skupina Kenguru: navodila so podkrepjena s slikami.

Skupini Koala in Uluru: navodila so delno podkrepjena s slikami.

Skupini Bumerang in Zastava: navodila le v obliki besedila.

5. postaja: The symbols of Australia

Na voljo imajo 8 angleških bralnih kartic, s pomočjo katerih odgovorijo na postavljena vprašanja (kviz).

Diferenciacija: besedila in vprašanja so označena po težavnosti, učence usmerimo k reševanju po njihovih sposobnostih, vendar jih ne omejimo.

Zaključek ure

Po končanem delu so si skupine zamenjale kuverte z rešitvami. S pomočjo rešitev na projekciji so odgovore popravile in zapisale točke na kuverte. Zaključek del je predstavljal skupni ples, ki so se ga naučili na četrti postaji.

SKLEP

Pred izvedbo učne ure sva imeli kar nekaj pomislov. Najprej naju je skrbelo, kako bo delo steklo, ker je bilo vključenih veliko različnih aktivnosti. Celotna ura je potekala dvojezično, zato sva se spraševali, ali bodo učenci sposobni tako hitro preklapljati iz enega jezika v drugega. Kljub temu da sva časovne omejitve sami preizkusili na vsaki nalogi, naju je skrbelo, da bo za določene učence tempo prehitel, za druge pa prepočasen. Poleg vsega tega pa moramo upoštevati, da je delo učencev opazovalo sedem učiteljev in gospa ravnateljica.

Učna ura je potekala gladko in brez zapletov. Dosegli sva vse učne cilje in izvedli vse aktivnosti, razen pregleda odgovorov, kar so učenci naredili naslednjo uro geografije.

Učenci so bili motivirani in disciplinirani. Po pogovoru z njimi sva izvedeli, da težav zaradi dvojezičnosti niso imeli, da jim je bil tak način dela zelo všeč in bi ga z veseljem še kdaj ponovili. Navzočnost gostov jih ni motila. Prisotni učitelji so bili nad vzorčno uro navdušeni in so še posebej pohvalili aktivnost učencev.

Najina izkušnja s takim načinom dela je zelo pozitivna in jo nameravamo razvijati tudi v prihodnje. Priznava, da sva imeli z načrtovanjem zelo veliko dela, minevale so ure pri pripravi gradiv, urejanju slik, iskanju virov, vendar meniva, da se je izplačalo, saj nameravamo to uro izvesti vsako leto.

Poudarili bi, da je za uspešno načrtovanje in izvedbo takšne učne ure pomembnih več stvari. Treba si je izbrati sodelavca, s katerim res dobro sodelujete in imata skupne interese. Izvedbo ure je treba zelo natančno načrtovati in izvesti simulacijo. Pri končni izvedbi pa sta najbolj potrebni disciplina in dobra usklajenost obeh učiteljev.

Dobra izkušnja in odlično timsko sodelovanje sta naju motivirali, da sva se še po tem lotili izvedbe skupne ure zgodovine in angleščine (Antični Grki). Ob vsem tem pa naju v nove izzive še najbolj spodbuja otroška navdušenost, radovednost in aktivnost, zato bova še naprej načrtovali in izvajali podobne učne ure.

Dr. Alenka Polak, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

TIMSKO DELO V SLOVENSKI PEDAGOŠKI PRAKSI: REALNOST ALI UTVARA?

UVOD

Timsko delo v pedagoški praksi opredeljujemo kot tisto dogajanje v skupini ali razredu učencev, ko se dva učitelja ali več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice (Polak, 2007: 10). Poteka lahko v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in kot timska evalvacija. Pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju timsko načrtovanega pouka je stik učiteljev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se lahko nanje usmerjajo le posredno (v mislih, v diskusiji). Tim učiteljev se oblikuje in razvija na temelju pozitivne soodvisnosti in z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni učitelj pri učencih ne bi mogel dosegati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu učenju učencev.

Timsko načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela je ključna in po navadi izhodiščna etapa timskega dela, saj je prav od sistematičnosti in vsebinske ter procesne poglobljenosti timskega načrtovanja odvisno, kako bosta pozneje potekala timsko izvajanje aktivnosti z otroki in timska evalvacija. S temeljitim timskim načrtovanjem se je mogoče izogniti oviram in problemom ter neuspehom vzgojno-izobraževalnega dela. Timsko načrtovanje običajno poteka kot srečanje pedagoških delavcev – članov tima – z namenom, da v ustvarjalnem procesu oblikujejo snovno, metodično/didaktično, materialno in psihološko pripravo na timsko izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela. V didaktičnem smislu se timsko načrtovanje v svojem bistvu ne razlikuje od individualnega načrtovanja, saj pri njem upoštevamo ista strokovna spoznanja s področja pedagogike, splošne didaktike, pedagoške psihologije, specialnih didaktik/metodik in drugih pedagoško naravnanih disciplin. V procesu timskega načrtovanja je zelo pomembno, da so člani tima lahko sproščeni, strokovno fleksibilni, ustvarjalni, sam proces dela pa manj strukturiran (Chivers, 1995; Arcaro, 1995; Buckley, 2000; Polak, 2007; Polak, 2008), saj lahko preveč tog način dela in pomanjkanje občutkov pripadnosti v timu zavirajo aktivnost in ustvarjalnost članov tima. Večja sproščenost v odnosih, osebnostna odprtost in ustvarjalno vzdušje naj bi v timu spodbujali inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja ter posledično tudi timskega izvajanja pouka in timske evalvacije. Timsko načrtovanje naj bi po Buckleyju (2000) vključevalo predvsem

opredelitev najpomembnejših timsko postavljenih ciljev (kognitivnih, socialno-čustvenih in vedenjskih) in pričakovanih učinkov timskega izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela (npr. katere vrednote, spretnosti in občutke želimo neposredno ali posredno oblikovati ali jih izzvati). Smiselno je, da timska priprava kot rezultat timskega načrtovanja vključuje tudi analizo različnih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro didaktičnega pristopa (npr. čas izvajanja, potrebna oprema, pripomočki, velikost skupine/razreda) in osebno-stnih dejavnikov (npr. upoštevanje močnih področij članov tima, njihovih interesov in želja, sposobnosti, starosti, spola, spretnosti in izkušenj). Pri timskem načrtovanju učitelji izhajajo tudi iz evalvacije že opravljenega timskega dela in glede na izkušnje oblikujejo strategije pedagoškega dela z učenci. Pisna timska priprava kot oblika akcijskega načrta oz. metodične/didaktične priprave po navadi vsebuje opis načrtovanih pedagoških aktivnosti in glede na identifikacijo močnih področij članov tima razdeljene vloge ter zadolžitve. Avtor (prav tam) priporoča, da načrtovanje timskega dela vključuje tudi načrtovanje evalvacije timskega dela (doseganje ciljev in doživljanje procesov timskega dela) ter nadgrajevanje procesov v timu (npr. načini spodbujanja še večje ustvarjalnosti, sodelovanja, pozitivne kritičnosti, vzajemne odgovornosti in samozaupanja članov tima) ter načine posredovanja povratnih informacij o delu tima vodstvu šole in kolegom. V procesu timskega načrtovanja je pomembno tudi spodbujanje komunikacije med člani tima z namenom zagotavljanja vsebinske jasnosti, osebno-stno odprtost in sproščene odnose. Upoštevanje navedenih usmeritev seveda še ne zagotavlja uspešnega timskega načrtovanja, pomembno pa lahko zmanjša verjetnost napak in posledično neuspeha timskega dela. Pomemben dejavnik timskega načrtovanja je tudi čas. Čim bolj kompleksna je organizacija dela in čim več je v timsko delo vključenih pedagoških delavcev, tem več časa je potrebnega za diskusijo in pripravo, pri čemer je interdisciplinarno timsko načrtovanje navadno časovno obsežnejše od timskega načrtovanja pedagoških delavcev iste smeri izobrazbe. Smiselno je čas za timsko načrtovanje vnaprej rezervirati (npr. tedensko v urniku) in zagotoviti tudi dovolj možnosti za različna nepredvidena (dnevna, tedenska) srečanja in pogovore.

Timsko izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela (timsko poučevanje) je po mnenju številnih pedagoških delavcev najzahtevnejša oblika timskega dela. Medsebojno delitev dela v timu in organizacijo neposrednega pedagoškega dela z učenci je mogoče didaktično izpeljati zelo raznoliko: npr. kot medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v različnih motiviranju otrok, izmenjavo aktivnega dialoga z

njimi, hkratno vodenje različnih aktivnosti, prepletanje razlage in demonstracije določenih aktivnosti ali spretnosti, prepletanje razlage in spremljanja samostojnega dela otrok, prepletanje razlage in sprotno odpravljanje težav pri učenju in razvijanju različnih spretnosti, aktivno vodenje določenih aktivnosti in asistiranje, prepletanje vodenega pogovora in postavljanja vprašanj, hkratno vodenje lutkovnih, glasbenih, likovnih in športnih dejavnosti ipd. Idej za izpeljavo timskega izvajanja/poučevanja je lahko nešteto, po navadi so odvisne od didaktične in pedagoške iznajdljivosti pedagoških delavcev, ki tim sestavljajo.

Timska evalvacija kot tretja etapa timskega dela pedagoških delavcev vključuje timsko evalvacijo (analizo) pedagoškega dela in reflektiranje dogajanja v timu pedagoških delavcev. Timska evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela po navadi obsega pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v kolikšni meri smo jih dosegli, kako, ali smo jih sproti spreminjali in prilagajali posebnostim otrok, zakaj jih (morda) nismo dosegli itd.), analizo metodičnih/didaktičnih pristopov, ki smo jih izvajali; analizo uspešnih ali manj uspešnih načinov motiviranja otrok, analizo skupinske interakcije ob tiskem izvajanju, predvidevanje dodatnega individualiziranega dela s posameznim otrokom idr. V evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela lahko poleg članov učiteljskega tima sodelujejo tudi učenci, starši, administrativno osebje idr. Učenci so neposredni udeleženci timskega izvajanja aktivnosti, zato je njihov "pogled" pomembna povratna informacija o izvedenem pouku. Pri evalvaciji lahko uporabimo različne metode in tehnike evalviranja: npr. pogovor, diskusijo, anketne vprašalnike, anonimne nestrukturirane zapise in mnenja. Administrativno osebje lahko timsko delo evalvira z vidika materialnih stroškov, ki so bili potrebni za njegovo izpeljavo, uporabe različnih tehničnih sredstev, časovne, prostorske in kadrovske organiziranosti pouka, porabljenih finančnih sredstev idr.

Evalvacija dogajanja v timu pa je usmerjena k analizi odnosov, komunikacije, medosebnega zaznavanja in strategij reševanja problemov v timu, poteka pa lahko npr. v obliki pisnih refleksivnih in dnevniških zapisov, pogovora, usmerjene ali proste diskusije idr. Ključni proces, na katerem temelji evalvacija timskega dela, je refleksija (Aranda, Aranda in Conlon, 1998; Buckley, 2000), ki pogosto poteka neformalno, spontano in neusmerjeno. Timsko delo je članom tima vir različnih izkušenj in občutij ter posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje različnih psihosocialnih potreb, aspiracij, potrditev in (samo)spoštovanja. Člani tima si nenehno ustvarjajo vtise o dogajanju v timu, analizirajo odnose, pogosto imajo potrebo, da o izkušnjah pri tiskem delu pripovedujejo tudi drugim, ki niso člani tima, npr. drugim kolegom, prijateljem in partnerjem. Velika je potreba po izpovedi se pri članih tima pojavi takrat, ko je

tim v konfliktni situaciji in je s konkretnim problemom povezano zadovoljevanje potreb članov tima ter njihove vrednote. Evalvacija dogajanja v timu, pri kateri pride do izmenjave povratnih informacij o delovanju tima, mnenj in osebnih doživetij, je nujna, saj brez nje tim ne more napredovati v smeri večje medsebojne povezanosti, zaupanja, pozitivne soodvisnosti in učinkovitosti. Le spontana in naključna evalvacija timskega dela ni dovolj, zato naj bi jo timi izvajali zavestno, načrtno in ciljno naravnano.

Nekatere raziskovalne ugotovitve o tiskem delu v slovenski pedagoški praksi

Številne tuje in domače raziskave (npr. Buckley, 2000; Atkinson in Kinder, 2000; Polak, 1997, 2000, 2003, 2004, 2008; Šarlah, 2002; Žorga in sod. 2002; Ciglič, 2005, Grapulin Bavčar 2011 idr.) so nakazale in/ali potrdile prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za učence, delavce in/ali šolo kot institucijo. Številne prednosti izhajajo iz ugotovitev in pričevanj učiteljev, ki timsko delo izvajajo v pedagoški praksi, in so zagotovo podvržene subjektivnosti posameznikov, ki jih do ugotovitev vodijo zlasti lastne pozitivne in negativne izkušnje s tiskim delom. Žal pa je premalo sistematično načrtovanih in izpeljanih empiričnih raziskav, ki bi prednosti timskega dela metodološko korektno preverjale v praksi.

V nadaljevanju prispevka bom skušala predstaviti najpomembnejše ugotovitve nekaterih slovenskih empiričnih raziskav na temo timskega dela v pedagoški praksi od devetdesetih let prejšnjega stoletja, pri katerih sem sodelovala bodisi kot odgovorna nosilka, članica raziskovalnega tima, samostojna raziskovalka ali mentorica. Vsekakor se je treba zavedati, da so bile omenjene raziskave odraz »takratnega stanja« na področju timskega dela, ki se je v slovenski pedagoški praksi od začetka devetdesetih let nenehno razvijalo in napredovalo.

Projekt *Drugače v drugačno šolo*¹ je bil zasnovan s ciljem vpeljati v oddelke prvega razreda absolventko razrednega pouka kot učiteljico asistentko in tako preverjati model timskega dela v prvem razredu z vidika prednosti, ki bi jih ta imel za učence, učitelje in starše. Ugotovitve projekta so bile zelo spodbudne in so pozneje vplivale na organizacijsko zasnovano prvega razreda devetletne osnovne šole in timskega dela učiteljice in vzgojiteljice oz. dveh učiteljev. V okviru omenjenega projekta so sodelujoče učiteljice mentorice in učiteljice asistentke nanizale naslednje prednosti timskega dela v praksi (Cveta Razdevšek Pučko, 1994: 106–112):

- timsko načrtovanje pouka je prispevalo k več idejam, k večji možnosti uresničitve idej, k skupnemu izdelovanju didaktičnega gradiva, ki je tudi kakovostnejše in ga je več,

¹ Projekt je bil zasnovan v šolskem letu 1990/91, potekal v letih 1991–1994, nosilca projekta: dr. Slavko Gaber in dr. Cveta Razdevšek Pučko, nosilna institucija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, financer: Ministrstvo za šolstvo in šport.

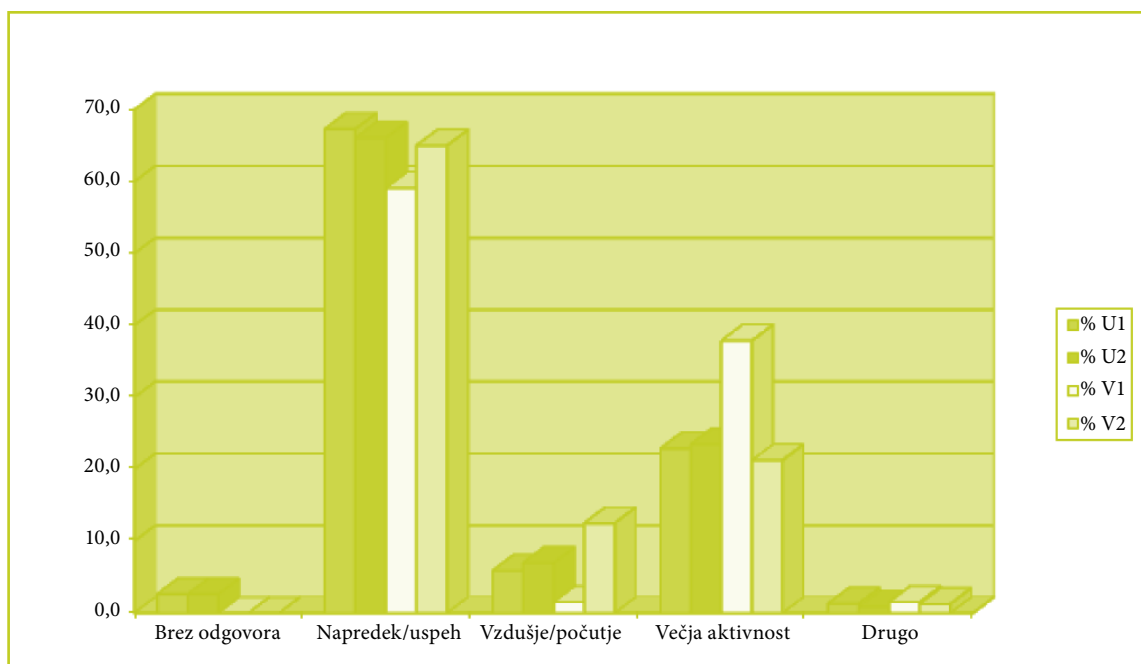
- pri timskem delu ima učitelj več časa za učence, pri pouku jih lahko bolj spozna in jim lažje pomaga,
- zaradi delitve dela pri poučevanju je lažja organizacija dela v razredu in tudi zunaj njega (v naravi, ob obiskih različnih predstav, muzejev itd.),
- poučevanje temelji na dopolnjevanju in izkoriščanju močnih področij vsakega od učiteljev,
- lažje je reševanje problemskih situacij, do katerih pride v razredu,
- kakovostnejša je skupna analiza dela, saj dva učitelja učence vidita lahko povsem drugače,
- prisotno je medsebojno učenje in strokovno napredovanje, saj v timu učitelji izmenjujejo različna mnenja in znanje,
- administrativno delo se porazdeli.

Med sklepnimi ugotovitvami projekta so sodelavci projekta izpostavili, da timsko delo učiteljice asistentke in učiteljice mentorice v prvem razredu pomembno prispeva k zagotavljanju prilagojenega vstopa otrok v šolo in omogoča individualno pomoč takoj, ko jo otrok potrebuje. Ugotovili so tudi, da lahko omenjene cilje dosegamo tudi v primeru, ko so učiteljice asistentke drugih pedagoških usmeritev, vendar je smotrno vključevati predvsem asistente razrednega pouka in vzgojiteljice predšolskih otrok, v posebnih primerih pa asistente socialne pedagogice in specialne defektologe (zdaj specialne in rehabilitacijske pedagogice). Vključitev »dodatne osebe« ne nudi le večjih možnosti individualizacije in ugodnejši poklicni razvoj mladim učiteljem in vzgojiteljem, temveč tudi mnoge možnosti za kakovostno delo v razredu. Timsko delo omogoča izvedbo

različnih oblik, ki jih en sam učitelj le s težavo izpelje ali pa jih izpelje na nižji kakovostni ravni, kot npr. projektno delo, pouk na več težavnostnih ravneh, učenje z opazovanjem v naravi, eksperimentalno in laboratorijsko delo ipd. (prav tam: 175–177). Projekt »Drugače v drugačno šolo« je prvi empirično potrdil prednosti timskega dela v neposredni pedagoški praksi in prispeval k bolj poglobljenemu proučevanju timskega dela v slovenskih šolah (prim. Polak, 1997).

Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih strokovnih rešitev *kurikularne prenove*² je v enem od raziskovalnih sklopov preučevala timsko delo v prvem razredu devetletne osnovne šole. V ospredju raziskave so bili preučevanje motivacije in stališč pedagoških delavcev do timskega dela, načini in pogostost njegovega izvajanja, vplivi izkušenj na spreminjanje pogledov na timsko delo, prednosti timskega dela za učence, pedagoške delavce in šolo, pogostost izvajanja posameznih etap timskega dela in analiza zaznavanja močnih in šibkih področjih pri učiteljicah in vzgojiteljicah (Žorga in sod., 2002). V raziskavi je sodelovalo 225 pedagoških delavk v prvem razredu devetletne OŠ (139 učiteljic in 86 vzgojiteljic). Najpomembnejše ugotovitve in sklepe omenjene raziskave predstavljam v naslednjih točkah (prav tam: 292–294):

- pedagoški delavci, ki so v času raziskave timsko poučevali v prvem razredu devetletne OŠ, so poudarili pomembnosti sistematičnega izobraževanja in usposabljanja za timsko delo in so menili, da mora slednje obsegati tako strokovno teoretično kot praktično znanje;



Graf 1: Zaznane prednosti timskega dela za učence (Žorga in sod., 2002)

² Evalvacijska študija je potekala v letih 2000–2002, odgovorna nosilka evalvacijske študije dr. Sonja Žorga, nosilka podprojekta Timsko delo dr. Alenka Polak, nosilna institucija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, financer: Ministrstvo za šolstvo in šport.

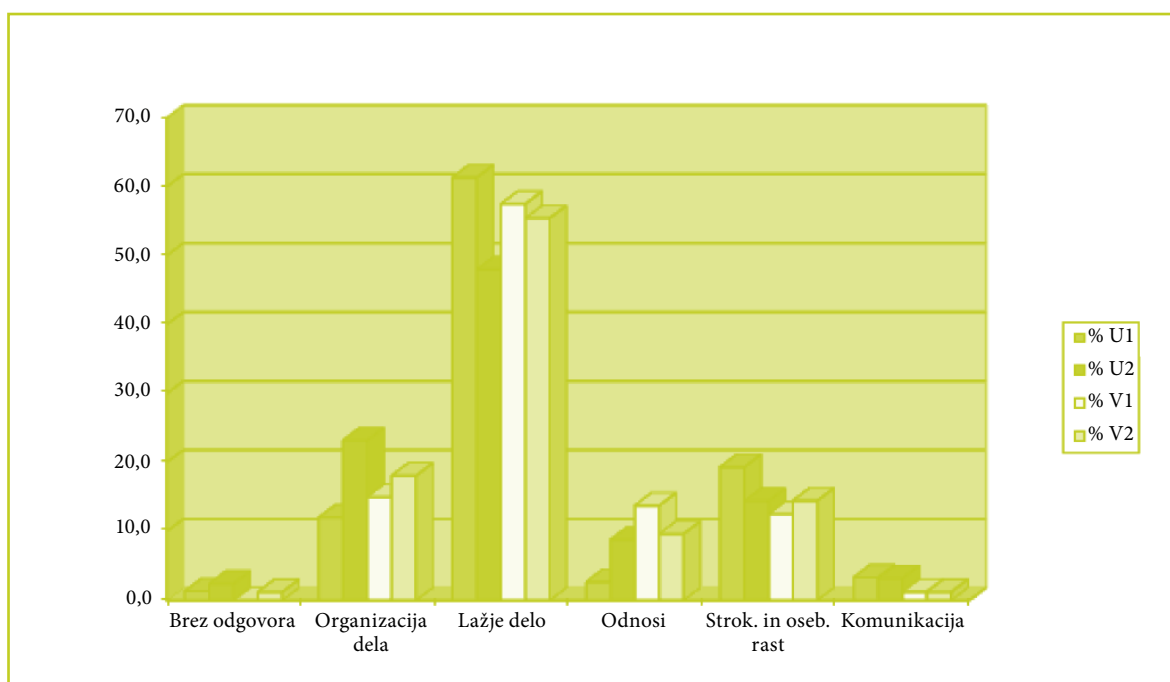
- učiteljicam in vzgojiteljicam prvih dveh generacij OŠ, ki so poskusno izvajale prvi razred devetletne OŠ, so bile najpomembnejši vir znanja o timskem delu njihove lastne izkušnje s timskim delom, v pomoč so jim bili tudi delo študijskih skupin ter seminarji Zavoda RS za šolstvo in obvezni moduli, ki sta jih izvajali obe slovenski pedagoški fakulteti;
- učiteljice in vzgojiteljice prvih dveh generacij OŠ, ki so že izvajale prenovljeni prvi razred, so med vplivi na kakovost njihovega timskega dela izpostavile predvsem lastna spoznanja in neposredne izkušnje s timskim delom v prvem razredu, željo po lastni osebnostni in strokovni rasti in izkušnje ter podporo kolegic. V najmanjši meri je po njihovem mnenju na timsko delo vplivala šolska svetovalna služba;
- raziskava je pokazala, da so bili pedagoški delavci v prvem razredu devetletne osnovne šole timskemu delu zelo naklonjeni, njihova naklonjenost pa se po letu dni poučevanja še povečala;
- anketirane učiteljice in vzgojiteljice so se svojih močnih področij in področij druga druge jasno zavedale, spoštovale in z njimi kompenzirale lastna šibka strokovna področja;
- izvajanje etap timskega dela je bilo v prvih dveh letih uvajanja devetletne osnovne šole sistematično in redno. Spremljali so jih v glavnem problemi organizacijske narave, povezani z medsebojnim časovnim usklajevanjem.

V omenjeni evalvacijski študiji so sodelujoče učiteljice in vzgojiteljice pri svojem delu zaznavale naslednje prednosti

timskega dela (graf 1: U1, V1 = učiteljice in vzgojiteljice 1. generacije poskusnih šol devetletne OŠ v letu 1999/2000, U2, V2 = učiteljice in vzgojiteljice 2. generacije poskusnih šol devetletne OŠ v letu 2000/2001).

Zaznan napredek/uspeh učencev so sodelujoči v raziskavi utemeljevali z naslednjimi navedbami: več možnosti za hitrejšo pomoč posameznim učencem, lažja diferenciacija in individualizacija pouka, bolj so upoštevani interesi otrok, učenci dobijo več informacij, bogatejše so vsebine poučevanja, hitrejša je napredovanje v znanju, učenci lažje dosegajo zastavljene cilje, hitreje dobijo povratne informacije ipd. Večjo aktivnost učencev pa so zagotavljali z delom v manjših skupinah, z delom v koticikih, z bolj dinamičnim poukom, s hkratnim potekanjem več različnih dejavnosti ipd. Raziskava je potrdila številne prednosti timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole tudi za pedagoške delavce (graf 2: U1, V1 = učiteljice in vzgojiteljice 1. generacije poskusnih šol devetletne OŠ v letu 1999/2000, U2, V2 = učiteljice in vzgojiteljice 2. generacije poskusnih šol devetletne OŠ v letu 2000/2001).

V sklopu kategorije »lažje delo« so pedagoški delavci omenjali delitev dela in nalog, kakovostnejšo medsebojno pomoč, lažje in učinkovitejše načrtovanje, razbremenitev, medsebojno dopolnjevanje, lažje izvajanje dela v razredu, lažje preverjanje in ocenjevanje znanja učencev, delitev priprave učnih pripomočkov, lažje dogovarjanje ipd. Raziskava je torej potrdila številne prednosti timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole tako za učence kot za pedagoške delavce in eksplicitno nakazala na potrebo po večjem obsegu sistematičnega izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v pedagoški praksi.



Graf 2: Zaznane prednosti timskega dela za pedagoške delavce (Žorga in sod., 2002)

V okviru raziskave A. Polak (2003),³ ki je 91 učiteljev k timske delu spodbujala v okviru sistematično vodene in avtorsko zasnovane programa usposabljanja *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* (Polak, 2001) in njihovo timsko delo spremljala in evalvirala v časovnem razponu enega leta in pol, se je pokazalo, da ima timsko delo pomemben vpliv tudi na strokovni in osebnostni razvoj pedagoških delavcev, ki ga izvajajo. Največ v raziskavi sodelujočih učiteljev je zaznalo pozitiven prispevek usposabljanja za timsko delo na njihovo samozavest, na sprejemanje in upoštevanje drugih ljudi in na samorefleksijo, izražena pa so bila tudi mnenja, da je program prispeval k lažjemu izražanju lastnega mnenja ter k boljšemu zaznavanju in analizi problemov v timu. Po mnenju nekaterih udeležencev pa naj bi program prispeval tudi k bolj pozitivnemu odnosu do timskega dela, k boljšim komunikacijskim spretnostim, k večji sproščenosti in notranjemu zadovoljstvu idr. Za program, katerega eden glavnih namenov je bil spodbujanje osebnostne rasti, je to vsekakor spodbudno. Udeleženci omenjene raziskave so zaznali občuten vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo tudi na nekatere vidike njihove osebnostne in strokovne rasti, tako naj bi program najbolj vplival na občutljivost za lastno doživljanje, na odprtost za ideje in predloge drugih ter na občutljivost za doživljanje drugih (Polak, 2003). Omenjena raziskava je potrdila tudi pozitiven vpliv izvajanje timskega dela na spretnosti timskega dela, na stališča do timskega dela, na zaupanje v timu in na zaznavanje delovnega okolja sodelujočih pedagoških delavcev (prav tam).

Evalvacija prenove v prvem triletju devetletne osnovne šole⁴ je bila kot evalvacijska študija širše zasnovana in usmerjena predvsem k proučevanju vplivov didaktičnih, metodičnih in organizacijskih sprememb na tri najpomembnejše elemente, ki sooblikujejo pedagoško delo v prvem triletju devetletne OŠ. Ti so bili **pouk** (spremenjene oblike in metode dela, ciljna naravnost in različne izpeljave), **učenci in starši** (njihovo doživljanje, zaznavanje učnih aktivnosti in odnosov) ter **pedagoški delavci** kot nosilci sprememb (njihovo zaznavanje in doživljanje sprememb). Raziskava je bila zastavljena z namenom, da bi njeni rezultati prispevali k bolj poglobljenemu poznavanju vplivov prenove na načrtovanje in izvajanje pouka, na doživljanje učencev in na osebna pojmovanja in doživljanje pedagoških delavcev. V raziskavo je bilo vključenih 1209 pedagoških delavcev, ki so tedaj delali v prvem triletju osnovne šole. Eden od ciljev evalvacijske študije je bil preveriti, kako pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole sprejemajo in izvajajo timsko delo učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole. Najpomembnejše ugotovitve omenjene študije, ki so vezane na timsko delo v prvem triletju, so bile, da se polovica pedagoških delavcev pri načrtovanju in izvajanju pouka pogosto ali vedno posvetuje

s kolegi na šoli, 46,5 % pa le včasih. Le slaba 2 % pedagoških delavcev pri načrtovanju nikoli ne sodeluje s kolegi. Pedagoški delavci najpogosteje načrtujejo pouk v okviru razrednega aktiva (74,1 % letno pripravo, 68,7 % tematsko pripravo, tedensko pa jih tako načrtuje 69,9 %), pri čemer večinoma ne sodelujejo z drugimi učitelji, strokovnjaki ali starši. Pedagoški delavci v prvem razredu prvega triletja OŠ pogosteje kakor drugi tematsko in tedensko načrtujejo ter oblikujejo priprave na posamezne učne ure skupaj s svojimi sodelavci iz aktiva. Timsko načrtovanje je kar 42 % pedagoških delavcev izpostavilo kot pomembno pridobitev devetletne osnovne šole v primerjavi z osemletno šolo, le 3 % od njih pa so menili, da gre pri timske delu preveč časa za usklajevanje med člani tima.

V okviru omenjene evalvacijske študije so pedagoški delavci izrazili tudi svoje mnenje o timske delu v prvem razredu osnovne šole (tabela 1).

Tabela 1: Mnenje pedagoških delavcev o timske delu v prvem razredu devetletne OŠ (Polak in sod., 2007)

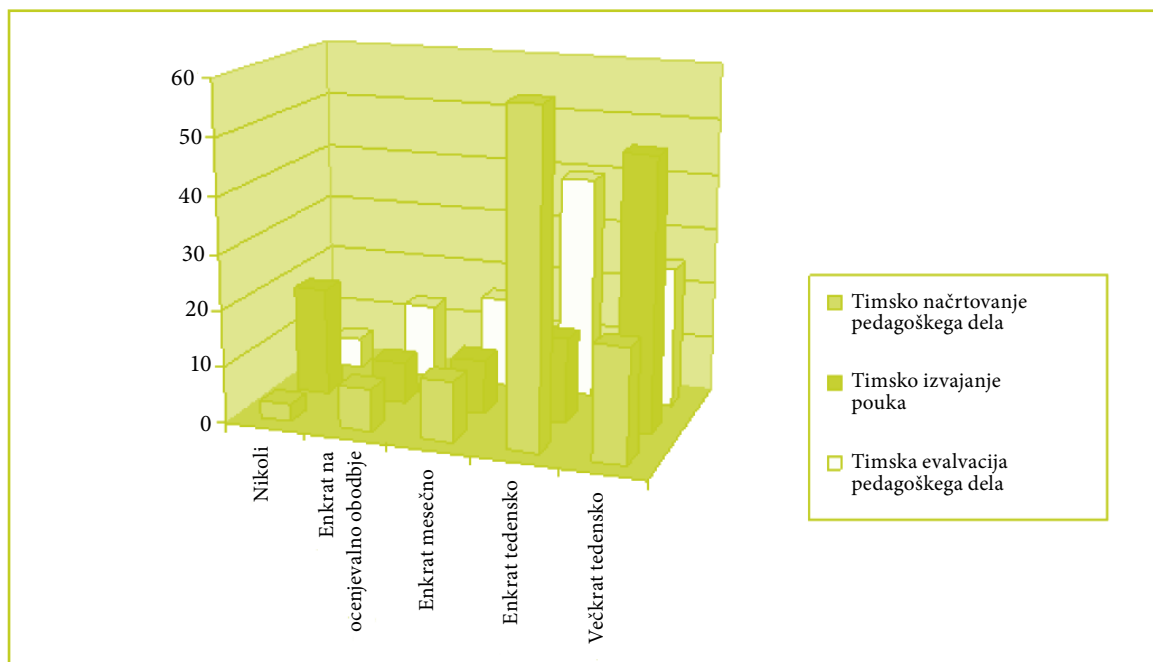
Trditev	M	SD
Uspešno timsko delo temelji na medsebojnem spoštovanju.	4,89	0,36
Uspešno timsko delo temelji na medsebojnem prilagajanju.	4,85	0,44
Timsko delo učiteljice in vzgojiteljice se mi zdi potrebno.	4,63	0,92
Za timsko delo sem motivirana.	4,61	0,77
Timsko delo v 1. razredu ima več prednosti kot slabosti.	4,51	0,86
Prisotnost vzgojiteljice naj bo zagotovljena ves čas pouka.	4,51	1,00
Ob timske delu se osebnostno razvijam.	4,15	1,03
Za timsko delo sem se predhodno dovolj usposabljala.	3,91	1,11
Timsko delo je priložnost za poklicne potrditve.	3,87	1,08
Pri timske delu se srečujem z resnimi težavami.	1,87	1,22

Legenda: M – aritmetična sredina odgovorov učiteljev/vzgojiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikakor se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam), SD – standardna deviacija

Anketirani pedagoški delavci so se najbolj strinjali s trditvami, ki izražajo pozitiven odnos do timskega dela. Močno so se strinjali o pomembnosti medsebojnega spoštovanja in prilagajanja za uspešno timsko delo, izražali so visoko motivacijo za timsko delo in prepričanje, da je to potrebno, da so za timsko delo motivirani ter da ima timsko

³ Polak, A. 2003. Program usposabljanja učiteljev za timsko delo: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za psihologijo.

⁴ Evalvacijska študija je potekala v letih 2005–2006, odgovorna nosilka: dr. Cveta Razdevšek Pučko, nosilka izvedbe: dr. Alenka Polak, nosilna institucija: Pedagoški inštitut Univerze v Ljubljani, financer: Ministrstvo za šolstvo in šport.



Graf 3: Pogostost izvajanja posameznih etap timskega dela v prvem triletju OŠ (vir: Polak in sod., 2007)

delo več prednosti kot slabosti (vse navedene trditve so imele povprečne ocene strinjanja več kot 4,50), najmanj pa so se strinjali s trditvijo, da se pri timskem delu srečujejo z resnimi težavami. Udeleženci raziskave so torej večinoma izražali pozitivno naravnost do timskega dela, kljub temu pa so menili, da za mnenje in izkušnje drugih kolegov večina povpraša le včasih (46,5 %) ali pogosto (44,4 %), 46,7 % pedagoških delavcev pa je poročalo, da z drugimi učitelji na njihovo osebno povabilo pri pouku sodelujejo enkrat na ocenjevalno obdobje.

Pomemben kazalnik odnosa do timskega dela v prvem triletju je tudi pogostost njegovega izvajanja. Največ anketiranih pedagoških delavcev je vse tri etape timskega dela (timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo) izvajalo enkrat ali večkrat tedensko (slika 3).

Zanimivo je, da je kar 19,3 % v raziskavi sodelujočih učiteljev navedlo, da timsko nikoli ne izvajajo pouka. Domnevamo lahko, da to niso bili pedagoški delavci v prvem razredu, saj je zanje timsko izvajanje pouka zakonsko predpisano. Hkrati pa jih je 48,3 % navedlo, da timsko izvajajo pouk celo večkrat tedensko. Glede izvajanja različnih oblik timskega poučevanja je 62,4 % pedagoških delavcev navedlo, da se timsko poučevanje izvaja le v prvem razredu, 2,7 % učiteljic je navedlo, da se timsko poučevanje izvaja v prvem in drugem razredu, in 31,9 % učiteljic, da se timsko poučevanje izvaja v vseh treh razredih prvega triletja. Poleg učiteljice razrednega pouka občasno ali redno v prvem triletju devetletne OŠ v 82,9 % primerov poučuje še vzgojiteljica, 7,9 % jih je navedlo, da poučuje še druga učiteljica razrednega pouka, in 9,2 % jih navaja, da poučuje še nekdo drug. V omenjeni raziskavi so tudi starši izrazili pretežno pozitiven odnos do timskega poučevanja, saj jih več kot

polovica navaja, da jim je bilo všeč, kadar sta otroke poučevali dve učiteljici hkrati.

Raziskovalne ugotovitve v slovenskem pedagoškem prostoru torej kažejo, da timsko delo pedagoških delavcev nikakor ni **UTVARA** ampak **REALNOST** in da neposredna praksa potrjuje njegove številne prednosti, ki jih ima v primerjavi z individualnim poučevanjem. V nadaljevanju pa bom skušala o njem razmišljati z očmi osebe, ki se pri svojem delu srečuje tudi z različnimi odpori do timskega dela.

USMERITVE IN NAMIGI: KAJ LAHKO SPREMENIMO PRI SEBI IN PRI DRUGIH

Timsko delo ima bogate psihosocialne razsežnosti, stališča do njega pa se oblikujejo na znotrajosebnostni (intrapersonalni) ravni, tj. v skladu s posameznikovimi osebnimi občutki in doživetji. Strokovna spoznanja o timskem delu sicer lahko prispevajo k večji pripravljenosti in usposobljenosti za izvajanje timskega dela, na njegovo kakovost pa vplivajo predvsem procesi, ki jih timsko delo izzove pri članih tima. Timsko delo v šoli izzove zelo pestre intrapersonalne in interpersonalne psihološke procese, zato je na tem področju učenje na temelju lastnih izkušenj nenadomestljivo. Neposredne izkušnje pa niso dovolj za strokovno korektno in učinkovito timsko delo. Slednje morajo biti podprte s strokovnoteoretičnimi in znanstvenoraziskovalnimi spoznanji o procesih, ki jih timsko delo vključuje, saj slednje pri pedagoških delavcih spodbujajo kritično mišljenje in iskanje novih možnosti aplikacije teh spoznanj v lastno pedagoško prakso. Strokovna spoznanja o timskem delu, ki jih posamezniki pridobijo ob različnih

priložnostih usposabljanja, pa še ne zagotavljajo učinkovitega timskega dela. Bolj pomembni od njih so odnosi v konkretnih izkušnjah timskega dela, zato mora začetne konkretne izkušnje s timskim delom nujno spremljati refleksija na različnih ravneh: na osebni ravni, na ravni tima in na plenarni ravni. Slednja omogoči izmenjavo izkušenj in posplošitev ugotovitev med člani tima. Psihološko gledano poteka večina procesov, pomembnih za kakovost timskega dela, prav na ravni posameznika. Ugotavljam, da smo slovenski pedagoški delavci premalo večji kritične in profesionalne refleksije lastnega pedagoškega dela, kar posledično prispeva k temu, da je timska refleksija dogajanja v timu pod močnim vplivom bojzani, da se bomo svojim sodelavcem osebno zamerili, zaradi tega pa je pogosto presplošna, nestrokovna in premalo poglobljena.

Od posameznikovega zaznavanja dinamike v timu, drugih članov v timu, problemov, uspehov, spodrsrljajev, konfliktov ipd. je odvisno, ali bo svoje timsko delo zaznaval kot kakovostno in učinkovito. Usposabljanje za fleksibilno in uspešno timsko delo na pedagoškem področju mora zato temeljiti na takih vsebinah in procesih, ki bodo udeležencem zagotavljali doživljanje in reflektiranje procesov timskega dela ter razvijanje osnovnih spretnosti timskega dela že na usposabljanju samem. Tako se poveča verjetnost, da bodo udeleženci usposabljanja strokovna spoznanja o timskem delu prenašali v pedagoško prakso, jih nadgrajevali in aktivno preverjali z lastnimi izkušnjami timskega dela. Timsko delo temelji na razvitih spretnostih timskega dela, kar pomeni, da je treba pedagoškim delavcem že v času dodiplomskega izobraževanja zagotavljati čim več možnosti, da ob timskem delu razvijajo svoje spretnosti timskega dela. Ob izvajanju timskega dela posameznik preverja svojo osebno naravnost, svoja osebna pojmovanja o timskem delu, pričakovanja, strahove in svoja stališča do njega. Pedagoške delavce je treba motivirati za timsko delo predvsem prek reflektiranih osebnih izkušenj, ki oza-vestijo zadovoljevanje potreb v timu, in prednosti, ki jih ima timsko delo za učence, učitelje in šoli kot instituciji.

Pri motiviranju pedagoških delavcev za timsko delo je pomembna tudi vloga delovnega okolja in vodstva. V delovnem okolju so pomembni dejavniki spodbujanja timskega dela zavedanje pozitivne soodvisnosti, prisotnost medsebojnega zaupanja in spoštovanja, prisotnost elementov sodelovalne kulture (Nias, Southworth in Yeomans, 1994) ipd. Raziskovalci pedagoške prakse skladno ugotavljajo, da je vodstvo vzgojno-izobraževalne institucije (npr. vrtca, osnovne šole, srednje šole ipd.) pomemben nosilec sprememb in razvoja in razvijanja kompetenc učiteljev (prim. Sentočnik s sod., 2006; Erčulj in sod., 2010; Polak, 2011 idr.). Vodstvo lahko spodbuja ali celo otežuje prenos novih strokovnih spoznanj in spretnosti v neposredno pedagoško prakso (Devjak in Polak, 2007) in je tako pomemben dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. Zagotavljanje optimalnih organizacijskih pogojev za timsko načrtovanje in evalvacijo je tudi (predvsem!) naloga vodstva šole. Vodstvo

mora spoštovati avtonomijo timov, prepoznavati in nagrajevati njihovo učinkovitost in biti vključeno v reševanje problemov, ki spremljajo timsko delo. Naloga vodstva je med drugim tudi iskati interne (šolske) rezerve v urniku in možnosti rednih terminov timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije.

NAMESTO SKLEPA – POGLED V PRIHODNOST: PEDAGOŠKI OPTIMIZEM ALI PESIMIZEM?

Osebno sem kot pedagoški entuziast na področju timskega dela vsekakor optimist, seveda z elementi strokovnega realizma. Kaj to v praksi pomeni? Timsko delo je pomemben pristop pedagoškega dela na celi vertikalni pedagoške prakse, tj. od vrtca so univerze, zato ga je treba na vseh ravneh spodbujati, strokovno popularizirati in sistematično razvijati. K temu vsekakor pomembno prispevajo tudi seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, objavljane strokovne literature s tega področja (tudi pričujoče tematske številke revije *Vzgoja in izobraževanje*) ter drugi načini spodbujanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, čeprav je njihov učinek na spreminjanje pedagoške prakse verjetno omejen. Spreminjanje pedagoške prakse je pogosto pod vplivom najrazličnejših dejavnikov, ki preprečujejo, da bi se na novo pridobljeno strokovno znanje »prelilo« v spremenjeno pedagoško ravnanje. Strokovni delavci v praksi za to krivijo predvsem dejavnike zunaj sebe, npr. preslabo podporo vodstva (Polak, 2005).

Kaj zaznavam v slovenski pedagoški praksi na področju timskega dela kot pozitivno in kaj je treba še izboljšati?

Stališče, da je timsko delo nujni pristop v pedagoški praksi, je že splošno sprejeto strokovno stališče, ki pa pri mnogih posameznih učiteljih ni ponotranjeno oz. podkrepjeno z osebno izkušnjo timskega dela. Iz teorije stališč je znano, da imajo stališča kognitivno, čustveno-motivacijsko in vedenjsko sestavino. Kognitivno sestavino tvori znanje o timskem delu, njegovih psiholoških razsežnostih in procesih. Poznavanje timskega dela naj bi bila pomembna kompetenca sodobnega učitelja, saj omogoča razvijanje preostalih dveh sestavin. Čustveno-motivacijska sestavina prispeva k osebni angažiranosti in lastni aktivnosti na tem področju. **Če je posameznik** do timskega dela pozitivno naravnat, za njegovo izvajanje motiviran in ga pozitivno doživlja, ga bo tudi v neposredni pedagoški praksi pogosteje izvajal – kar predstavlja vedenjsko sestavino stališč na tem področju. Imeti deklarirana pozitivna stališča, pa vsekakor ni dovolj, saj moramo imeti predvsem motivacijo, da ta stališča udejanjamo na vedenjski ravni v neposredni pedagoški praksi. Slovenski pedagoški delavci imajo večinoma pozitivna stališča do timskega dela, vendar pa jih je treba preverjati in nadgrajevati z neposrednimi izkušnjami s timskim delom – le tako se bodo ponotranjila in preverila »v« pedagoškem vedenju.

Pozitivne konkretne izkušnje s timskim delom so pomemben motivator za nove poskuse timskega dela

v prihodnosti. Skozi osebno izkušnjo s timskim delom vsak posameznik sam preveri „teorijo“ in na njeni podlagi ustvarja svojo „prakso“. Vključevanje hospitacij dobrega timskega dela v razredu povečuje kritičnost do njega in opogumlja neizkušene k lastnim poskusom. Tudi **pozitivne povratne informacije učencev** so pomemben vir motivacije pedagoških delavcev za timsko delo. Žal so v praksi najpogosteje pridobljene v neformalnih pogovorih z učenci in z zbiranjem njihovih vtisov o uri. Smiselno bi bilo vnašanje bolj sistematičnih oblik evalvacije timskega poučevanja strani učencev in staršev (prim. Ciglič, 2005), ki bi prispevale k bolj empirično podkrepjenim ugotovitvam o prednostih in slabostih timskega dela v praksi.

Poznavanje in zavedanje prednosti timskega dela za učence in pedagoške delavce je pomemben vidik kognitivne komponente stališč, saj prispeva k večji motivaciji za izvajanje timskega dela. Kot del strokovne javnosti se vsekakor strinjam, da je strokovno zelo pomembno javno izpostavljati in objavljati empirično preverjene prednosti timskega dela, kot izvajalka seminarjev za spodbujanje timskega dela pa zagovarjam stališče, da je bolj kot to pomembno posamezniku zagotoviti potrebne izkušnje s timskim delom, na temelju katerih bo sam osebno izpeljal lastna spoznanja o prednostih timskega dela za učence, pedagoške delavce in šolo kot institucijo. Do sprememb v osebnih pojmovanjih timskega dela in v zaznavanju njegovih prednosti z večjo verjetnostjo pride, ko timsko delo posameznik izkušensko (»metoda lastne kože«) doživi in reflektira.

Izobraževanje za timsko delo pedagoških delavcev je pomemben podporni dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela na pedagoškem področju. **Če smo v preteklosti ugotavljali, da učiteljev za timsko delo v okviru dodiplomskega izobraževanja nismo sistematično izobraževali in usposabljali, lahko z veseljem ugotavljam,**

da smo na tem področju zelo napredovali. V letih 1999–2006 smo učitelje in vzgojitelje prvega in drugega triletja za timsko delo usposabljali v okviru Modula 2 in poleg tega izvajali **še številne seminarje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja** na to temo. V sedanjem času pa je tema timsko delo vsaj na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (za drugo pedagoške fakultete žal tega podatka nimam) vključena v predmete s področja pedagoške psihologije, timski pristop redno vključujemo v izvajanje seminarjev in vaj v okviru različnih študijskih predmetov, vaja *Timsko delo z zunanjim strokovnjakom* je samostojna projektna vaja v okviru študija socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, prihodnje učitelje razrednega pouka in vzgojitelje predšolskih otrok smo več kot desetletje povezovali z vajo *Timsko delo v prvem razredu OŠ*, bodoče profesorje matematike in naravoslovnih študijskih vezav pa smo na timsko delo v praksi pripravljali s samostojno vajo *Medpredmetno timsko načrtovanje*. V bolonjskem študijskem programu smo oblikovali izbirni predmet *timsko delo v vzgoji in izobraževanju*, področje timskega dela pa je tudi del predavanj v okviru podiplomskega študija, tako bolonjskega magistrskega (tema v več predmetih magistrskega študija predšolske vzgoje, izbirni strokovni predmet *timsko delo in supervizija*) kot tudi doktorskega študija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vključevanje timskega dela kot teme in kot pristopa raziskovalnega, seminarskega in samostojnega dela študentov – prihodnjih pedagoških delavcev je torej prava pot za razvijanje te kompetence kot nujne kompetence sodobnih pedagogov.

Timsko delo je torej v slovenski pedagoški praksi REALNOST, to pa naj vsakega izmed nas profesionalno zavezuje k še bolj pogostemu izvajanju in večanju njegove učinkovitosti.

LITERATURA

- Aranda, E. K., Aranda, L. in Conlon, K. (1998). Teams: structure, process, culture and politics. Uppre Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Arcaro, J. S. (1995). Teams in education: Creating an integrated approach. Delray Beach, Florida: St. Lucie Press.
- Atkinson, M. in Kinder, K. (2000). Starting to join: an evaluation of multi-agency support team activity in schools. Paper presented at the British Educational research Association Conference, Cardiff University, UK.
- Buckley, S. J. (2000). Team teaching – what, why and how? Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Chivers, J. (1995). Team building with teachers. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Ciglič, U. (2005). Pogled staršev na timsko delo učiteljice in vzgojiteljice v 1. razredu devetletne osnovne šole: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Cveta Razdevšek Pučko (ur.) (1994). Drugače v drugačno šolo. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Devjak, T., Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Erčulj, J., Likon, B. (2007). Ravnateljstva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 5, (1): 67–74.
- Grapulin Bavčar, T. (2011). Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Nias, J., Southworth, G. in Yeomans, R. (1994). »The culture of collaboration.« V: Teaching and learning in the primary school, uredila A. Pollard, in J. Bourne, 258–271. London, New York: Routledge and The Open University Press.
- Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2005). Spreminjanje pedagoške prakse in prenos novega znanja v prakso: zavezanost udeležencev ali programa nadaljnjega izobraževanja pedagoških delavcev. V: Devjak, T. (ur.), Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta Univerze v Ljubljani in Evropski socialni sklad, 267–288.
- Polak, A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole : psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse. Psihološka obzorja, 6 (1-2), 159–167.
- Polak, A. (2000). Medpredmetno timsko načrtovanje pouka : usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo. V: Vzgoja in izobraževanje, 31 (4), 45–51.
- Polak, A. (2003). Program usposabljanja učiteljev za timsko delo : doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (2004). Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. V: Vzgoja in izobraževanje, 35 (3), 46–50.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. 1. izd. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2008). Pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole. V: A. Polak (ur), Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole, 40–62. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju timskega dela učiteljev. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 2/2011, 37–56.
- Sentočnik in sod. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šarlah, K. (2002). Prednosti in težave pri tiskem delu učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žorga, S. in sod. (2002). Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове«. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 246–294.

POVZETEK

Timsko delo v pedagoški praksi vključuje timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timsko evalvacijo. Timsko načrtovanje po navadi poteka kot srečanje članov tima z namenom, da v ustvarjalnem procesu oblikujejo snovno, metodično/didaktično, materialno in psihološko pripravo na timsko izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela. Medsebojno delitev dela pri tiskem poučevanju je mogoče didaktično izpeljati na zelo raznolike načine, po mnenju številnih pedagoških delavcev pa je najzahtevnejša etapa timskega dela. Timska evalvacija kot tretja etapa timskega dela pedagoških delavcev vključuje timsko evalvacijo (analizo) pedagoškega dela in reflektiranje dogajanja v timu pedagoških delavcev. Številne tuje in domače raziskave so nakazale in/ali potrdile prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za učence, delavce in/ali šolo kot institucijo. V prispevku avtorica predstavlja najpomembnejše ugotovitve nekaterih slovenskih empiričnih raziskav na temo timskega dela v pedagoški praksi od devetdesetih let prejšnjega stoletja: projekt *Drugače v drugačno šolo* (1991–1994), evalvacijsko študijo »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih strokovnih rešitev kurikularne

prenove (2000–2002), evalvacijsko študijo *Evalvacija prenove v prvem triletju devetletne osnovne šole* (2005–2006) in raziskavo Polak (2003). Timsko delo ima bogate psihosocialne razsežnosti, stališča do njega pa se oblikujejo na znotrajosebni ravni, tj. v skladu s posameznikovimi osebnimi občutki in doživetji. Strokovna spoznanja o timskem delu prispevajo k večji pripravljenosti in usposobljenosti za izvajanje timskega dela, pomembni pa so tudi procesi, ki jih timsko delo izzove pri članih tima. Pedagoške delavce je treba motivirati za timsko delo predvsem prek reflektiranja osebnih izkušenj in ozaveščanja prednosti, ki jih ima timsko delo za učence in pedagoške delavce. Pri motiviranju pedagoških delavcev za timsko delo je pomembna tudi vloga vodstva šole.

Ključne besede: timsko delo, timsko načrtovanje, timsko poučevanje, timska evalvacija, pedagoški delavci

ABSTRACT

Team work in teaching practice includes team planning, team teaching and team evaluation. Team planning is often performed as a meeting of team members with the purpose to create content, methodological, material and psychological preparation for team teaching. Distribution of work in team teaching can be implemented in very different ways. It is perceived as the most demanding stage of team work by numerous teachers. Team evaluation as the third stage of teachers' team work includes evaluation (analysis) of teaching and reflection on the processes in teams of teachers. Several research done by Slovenian and foreign experts point to or confirm that teachers' and other professionals' team work in education comprises benefits for pupils, teachers and/or schools as institutions. The author presents the most significant findings of some Slovenian empirical research about team work in educational practice since 1990-ies: *To different school in a different way* (1991-1994), evaluation study "Teachers, their professional training, motivation and attitudes to individual solutions of curricular reform" (2000–2002), evaluation study *Evaluation of reform in the first cycle of the nine-year compulsory education* (2005–2006) and the research Polak (2003). Team work implies rich psychosocial dimensions, while attitudes towards it are created at inner personal level, i.e. in accordance with individual feelings and experiences. Findings about team work contribute to higher readiness and abilities for team work. However, the processes evoked in team members by team work are also important. Teachers should be motivated for team work mainly through reflection of their personal experiences and through raising awareness about benefits of team work for pupils and teachers. School leaders play an important role in motivating teachers for team work.

Key words: team work, team planning, team teaching, team evaluation, teachers

Tina Grapulin Bavčar, Osnovna šola Dobravlje

TIMSKO DELO UČITELJEV PRI NARAVOSLOVNIH PREDMETIH

UVOD

Izobraževanje mora prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebnim odgovornostim in duhovnim vrednotam. Vsem ljudem mora biti omogočen razvoj neodvisnega, kritičnega mišljenja in oblikovanja lastne presoje.

Vsokršno timsko delo se začne pri vsakem izmed nas kot posamezniku: pri osebnih motivih, ki jih postopoma razvijamo v timske, pri naših osebnih bojznih in pričakovanih, ki nas po navadi spremljajo ob prvih izkušnjah s timskim delom. Z znanjem o timskem delu se ne rodimo: učimo se ga ob aktivnem timskem delu, s študijem strokovne literature, spretnosti timskega dela razvijamo na različnih seminarjih in delavnicah, predvsem pa z veliko samokritičnega »dela na sebi« in reflektiranjem svojega ravnanja (Polak, 2009: 5).

Timsko delo je danes ena izmed bolj razširjenih oblik dela na različnih strokovnih področjih. S šolsko zakonodajo, ki je bila sprejeta leta 1996, je prišlo v šolstvu do številnih sprememb (Pretnar, 2000). Obvezno osnovno šolanje se je podaljšalo za eno leto, v prvem razredu devetletne osnovne šole pa je timsko delo tudi zakonsko predpisano. V vzgojnih zavodih je postalo timsko delo osnova za vzgojno delovanje, zato sodi med poglobljena načela vsakega vzgojnega programa.

Na učinkovitost timskega dela vplivajo mnogi dejavniki, npr. struktura timov, vrsta timov, procesi in odnosi v timu, pravila in vloge v timu (Evans in Russel, 1992; Mayer s sodelavci, 2001), pomembnost timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije pa izpostavljajo Buckley (2000), Polak (1999, 2009), Oman (2002) in drugi avtorji. K učinkovitosti timskega dela prispevajo tudi komunikacija, motivacija in medosebni odnosi v timu (Polak, 1997, 2009; Krivec, 2001; Buckley, 2000, idr.), prav tako ovire, problemi in konflikti, ki nastajajo pri timskem delu (Brajša, 1993). Uspešni timi so tisti, katerih dosežki presega seštevek znanja, sposobnosti in strokovnosti posameznih članov. V takih ustvarjalnih timih se člani dvigajo nad raven svojih posamičnih znanj, sposobnosti in strokovnosti ter skupaj prihajajo do novih, drugačnih, boljših in uspešnejših rešitev. V kakovostnih timih poleg verbalne in vsebinske komunikacije, skrbijo tudi za neverbalno, odnosno in osebno medsebojno komunikacijo. V takšnih timih pa prevladuje tudi poštenost in objektivnost (Vodopivec, 1999/2000: 79).

Osebno verjamem, da je možno s primerjavo učnih načrtov in podobnimi učnimi cilji medpredmetno povezati katere koli šolske predmete. A vendar le-te učitelji najlaže uresničujejo v organizacijskih oblikah, kot so šola v naravi, športni dnevi, različni projekti, naravoslovni dnevi, projektni dnevi ali tedni, raziskovalne naloge ipd.

Prav zaradi zgoraj navedenega se mi je zdelo področje timskega dela zanimiva tema za raziskovanje. Učitelje kemije, biologije, naravoslovja in fizike (v nadaljevanju učitelji naravoslovnih predmetov) sem kot udeležence v raziskavi izbrala zato, ker me kot predmetno učiteljico biologije in kemije zanima, ali le-ti v osnovni šoli timsko delo aktivno izvajajo.

RAZISKAVA

V vzorec sem vključila 89 učiteljev naravoslovnih predmetov (učiteljev kemije, biologije, naravoslovja in fizike). Vzorec so sestavljali učitelji, ki poučujejo naravoslovne predmete na 50 osnovnih šolah na Primorskem.

Zbiranje podatkov je potekalo od novembra 2009 do januarja 2010. Anketne vprašalnike sem pošiljala po pošti, naslovila sem jih na ravnatelje šol, ti pa so jih posredovali učiteljem kemije, biologije, naravoslovja in fizike. Skupaj je bilo poslanih 200 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih sem prejela 99 anketnih vprašalnikov, od teh pa je bilo 89 primerno izpolnjenih.

V okviru raziskave me je zanimalo, ali se timsko poučevanje pri naravoslovnih predmetih najpogosteje izvaja v okviru naravoslovnih dni in ali učiteljem predstavlja strokovni izziv. Predpostavljala sem, da učitelji večinoma menijo, da pri timskem delu lažje organizirajo aktivnosti v razredu in da je poučevanje lažje načrtovati timsko kot individualno. Želela sem tudi ugotoviti, ali so po mnenju učiteljev pri timskem poučevanju učenci bolj motivirani kot pri individualno izpeljanih urah. Predpostavljala sem, da se učitelji v pogostosti izvajanja posameznih etap timskega dela glede na spol statistično pomembno ne razlikujejo. Ugotavljala sem tudi, ali so učitelji z daljšo delovno dobo na pedagoškem področju za timsko delo manj motivirani kot učitelji s krajšo delovno dobo. Predvidevala, da učitelji na manjših šolah (do 30 zaposlenih) timsko delo izvajajo pogosteje kot učitelji večjih osnovnih šol. Zanimalo me je tudi, ali so v pogostosti izvajanja etap timskega dela med učitelji različnih naravoslovnih predmetov statistično pomembne razlike. Predpostavljala sem, da v pogostosti izvajanja etap timskega dela med učitelji različnih naravoslovnih predmetov ni statistično pomembnih razlik.

REZULTATI Z RAZLAGO

Prvo srečanje s timskim delom

Prenova slovenske osnovne šole z uvedbo timskega poučevanja v prvem razredu osnovne šole in odpiranjem novih možnosti za timsko delo na predmetni stopnji je nakazala nove potrebe po usposabljanju učiteljev za timsko delo. Učitelji se s timskim delom lahko srečujejo ob različnih priložnostih. Z omenjenim raziskovalnim vprašanjem sem želela ugotoviti, kje (ob kateri priložnosti) so se prvič seznanili s timskim delom. Ker sem pričakovala, da so se prvič seznanili na izobraževalnem programu (predvsem zato, ker je največ anketiranih učiteljev z delovno dobo več kot 20 let) in ne toliko med študijem, so se dobljeni rezultati razlikovali od mojih pričakovanj.

Anketirani učitelji so pri raziskovalnem vprašanju imeli na izbiro več odgovorov. Če se osredotočim na vse navedene predmete vseh v raziskavi sodelujočih učiteljev ($N = 144$), sem ugotovila, da so učitelji največkrat odgovorili (25,0 % odgovorov), da so se prvič srečali s timskim delom že med študijem, najmanj odgovorov (1,4 %) učiteljev pa se je nanašalo na seznanjenje prek interneta. Nekaj učiteljev (6,9 %) je izbralo tudi odgovor drugo. Ti so navedli, da so se prvič srečali z timskim delom bodisi zaradi potrebe po lastnem strokovnem razvoju, ob izvajanju medpredmetnega povezovanja, uvajanju devetletke, na aktivih in na študijskih skupinah.

Naklonjenost timskega dela

Anketirani učitelji so lahko izrazili tudi svojo naklonjenost timskega dela v vzgojno-izobraževalnem procesu. Z anketnim vprašanjem sem želela ugotoviti, kakšno mnenje imajo učitelji naravoslovnih predmetov o timskega dela, in sicer ali jim je slednje v osebni ali strokovni izziv ali pa jim predstavlja le dodatno obveznost v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa.

Analiza dobljenih rezultatov je pokazala, da predstavlja timsko delo večini anketiranih učiteljev (67,1 %) le dodatno obveznost, medtem ko za 38,6 % anketiranih učiteljev predstavlja strokovni izziv. Hipotezo, s katero sem predpostavljala, da timsko delo večini predstavlja strokovni izziv, sem na temelju dobljenih podatkov zavrnila. Da bi jo lahko zavrnila tudi na nivoju populacije, sem opravila test, s katerimi sem preverila, da je odgovor »le dodatna obveznost« najbolj pogost odgovor tudi na nivoju populacije. Pri tem sem uporabila McNemarjev test, s katerim je možno primerjati dva deleža tudi na nivoju populacije. Ker je statistična pomembnost McNemarjevega testa manjša od 0,05 (znaša 0,003), sem lahko hipotezo 5 v celoti zavrnila tudi na nivoju populacije.

Glede na dobljene rezultate lahko povzamem, da večina učiteljev, ki poučuje kemijo, biologijo, naravoslovje in fiziko na predmetni stopnji, sprejema timsko delo le kot dodatno obveznost ob uvedbi devetletke.

Pogostost izvajanja timskega dela v šoli

Za kakovostno izvajanje timskega poučevanja sta pomembna timsko načrtovanje in timska evalvacija opravljenega pedagoškega dela. Pri timskega načrtovanju so učitelji predvidevali tudi morebitne težave, vsebino, načrtovali cilje in si porazdelili vloge v timu. Pri timskega evalvaciji pa vrednotili opravljeno delo in znanje učencev. Anketirani učitelji so v vprašalniku navedli, kako pogosto so izvajali posamezne etape timskega dela v neposredni praksi (navedli so število priložnosti, na primer izvajanje vsak dan, enkrat tedensko, enkrat mesečno ..., in časovni obseg, na primer pol ure, četrt ure, do ena ura dnevno), ki ga namenjajo timskega načrtovanju, poučevanju in timskega evalvaciji.

Dobra tretjina vseh anketiranih učiteljev (34,8 %) je izvajala timsko delo od 1-krat do 4-krat na teden. Pri učiteljih je omenjeni delež bistveno višji (61,5 %) kot pri učiteljicah (30,3 %). Relativno velika razlika med spoloma je bila tudi pri dnevnem izvajanju etap timskega dela. Nihče izmed anketiranih moških učiteljev (0 %) ni poročal, da timsko načrtuje vsak dan, medtem ko je kar (14,0 %) anketiranih učiteljic poročalo, da dnevno timsko načrtujejo. Tudi pri preostalih etapah timskega dela so se učitelji in učiteljice med seboj razlikovali glede na pogostost timskega izvajanja. Na podlagi dobljenih rezultatov sem preverjala hipotezo, da v pogostosti izvajanja timskega dela ni razlik po spolu. S pomočjo hi kvadrat testa enakih verjetnosti sem preverila, ali so te razlike tudi statistično pomembne ali so prisotne tudi v populaciji in ne samo v vzorcu. Ker je bila statistična pomembnost omenjenega testa večja od 0,05 ($p = 0,149$), sem ugotovila, da te razlike niso statistično pomembne.

Zanimalo me je tudi, ali so v pogostosti izvajanja etap timskega dela med učitelji različnih naravoslovnih predmetov statistično pomembne razlike. Tretjina vseh anketiranih učiteljev (34,8 %) je izvajala timsko delo od 1-krat do 4-krat na teden. Pri učiteljih, ki poučujejo predmet naravoslovje, je omenjeni delež manjši (25,6 %) kot pri učiteljicah, ki učijo kemijo, biologijo in fiziko (43,5 %). Bistvene razlike med učitelji različnih naravoslovnih predmetov ni bilo v dnevnem izvajanju etap timskega dela. Učitelji so menili, da dnevno timsko delajo pri predmetu naravoslovje 11,6 %, medtem ko učitelji predmetov kemija, biologija in fizika 13,0 %. 27,9 % učiteljev predmeta naravoslovje in 15,2 % učiteljev, ki poučujejo druge predmete (kemija, biologija in fizika), izvaja etape timskega dela 1-krat do 3-krat na mesec. S pomočjo hi kvadrat testa sem preverila, ali so te razlike tudi statistično pomembne. Ker je statistična značilnost omenjenega testa večja od 0,05 ($p = 0,283$), sem ugotovila, da te razlike niso statistično pomembne.

Tretjina vseh anketiranih učiteljev (34,8 %) je menila, da izvajajo timsko delo od 1-krat do 4-krat na teden. V pogostosti izvajanja etap timskega dela učiteljev, ki učijo na manjših osnovnih šolah (38,5 %), in učiteljev na večjih osnovnih šolah (32,0 %) je razlika majhna. Bistvene razlike

med tema dvema skupinama učiteljev ni bilo tudi v dnevnem izvajanju etap timskega dela. Dnevno dela timsko 11,6 % učiteljev manjših šol (do 30 zaposlenih), medtem ko dela timsko 13,0 % učiteljev večjih šol (več kot 30 zaposlenih). Učitelji manjših šol (23,1 %) izvajajo etape timskega dela 1-krat do 3-krat na mesec, učitelji, ki poučujejo na večjih šolah, pa redkeje (20,0 %). S pomočjo hi kvadrat testa sem preverila, ali so razlike v izvajanju timskega učiteljev z manjših in večjih osnovnih šol tudi statistično pomembne. Ker je statistična pomembnost omenjenega testa večja od 0,05 ($p = 0,911$), sem ugotovila, da te razlike niso statistično pomembne. Tako lahko sklepam, da pogostost izvajanja timskega dela v šolah ni odvisna od števila zaposlenih na šoli oziroma velikosti osnovne šole.

Učitelji naravoslovnih predmetov so poročali, da torej vseh etap timskega dela ne izvajajo redno ali jih sploh ne izvajajo. Dobro bi bilo, da bi bili učitelji bolj seznanjeni s prednostmi posameznih etap timskega dela v vzgojno-izobraževalnem procesu in jih zato pogosteje izvajali. Polak (2009) namreč meni, da porazdelitev vlog, obveznosti in odgovornosti med člane tima omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo, kar zmanjšuje možnost, da bi bile posamezne vsebine pri pouku obravnavane nepopolno, neprimerno, nestrokovno ali neuspešno.

Motiviranost za izvajanje etap timskega dela

Za uspešno izvajanje etap timskega dela mora biti učitelj motiviran. Z vprašanjem o motivaciji sem želela izvedeti, kako so učitelji naravoslovnih predmetov motivirani za izvajanje posameznih etap timskega dela.

Slaba tretjina vseh anketiranih učiteljev (27,9 %), ki ima več kot 20 let delovne dobe, je za timsko načrtovanje zelo motivirana. Noben učitelj z delovno dobo do 5 let ni bil zelo motiviran za timsko načrtovanje. Rezultat me je zelo presenetil, saj sem bila mnenja, da učitelji z manj delovnimi izkušnjami lažje sprejemajo timsko delo in so zanj bolj motivirani, saj naj bi se zaradi večje strokovne usposobljenosti na tem področju (za timsko delo se na dodiplomskem študiju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v zadnjih desetih letih načrtno usposablja) bolj zavedali prednosti timskega dela in pomembnosti razvijanja spretnosti timskega dela.

Za timsko poučevanje je bilo zelo motiviranih 22,9 % učiteljev z delovno dobo več kot 20 let in 20,0 % učiteljev delovno dobo do 5 let. Večina učiteljev je bila torej motivirana za timsko poučevanje. Za timsko evalvacijo je bilo zelo motiviranih 21,4 % anketiranih učiteljev s stažem, daljšim nad 20 let, in noben s stažem, dolgim do 5 let. Iz tega lahko predvidevam, da motiviranost za izvajanje etap timskega dela z daljšanjem delovne dobe narašča. Omenjeno lahko interpretiramo kot večjo pripravljenost bolj izkušenih učiteljev za izvajanje etap timskega dela v primerjavi z manj izkušenimi učitelji. K temu verjetno prispeva večja strokovna samozavest bolj izkušenih, ki je pomemben dejavnik odločanja za timsko delo, zlasti za timsko poučevanje. Učitelji na začetku svoje poklicne kariere namenjajo svojo energijo

intenzivnim pripravam na pedagoško delo in oblikovanju svojega stila poučevanja v razredu, pogosto so še negotovi pred učenci in zato lahko tudi manj pripravljeni sprejemati pristnost še drugih učiteljev v razredu»

S pomočjo hi kvadrat testa sem preverila, ali so te razlike tudi statistično pomembne. Ker je statistična pomembnost omenjenega testa večja od 0,05 ($p = 0,222$ pri timskem načrtovanju, 0,442 pri timskem poučevanju in 0,572 pri timski evalvaciji), sem ugotovila, da razlike v izvajanju timske evalvacije med učitelji z različno dolgo delovno dobo niso statistično pomembne.

Priložnosti za izvajanje timskega dela

Z naslednjim vprašanjem sem želela ugotoviti, ob katerih priložnostih učitelji naravoslovnih predmetov največkrat timsko poučujejo. Ker je posamezni anketirani učitelj lahko navedel več kot en odgovor, je bilo skupno število odgovorov učiteljev večje od numerusa celotnega vzorca.

Iz dobljenih rezultatov sem lahko razbrala, da največ anketiranih učiteljev (43,2 %) izvaja timsko poučevanje v okviru naravoslovnih dni, medtem ko 27,4 % učiteljev kemije, biologije, naravoslovja in fizike izvaja timsko poučevanje pri različnih projektih.

Veliko anketiranih učiteljev (27,4 %) timsko poučevanje izvaja pri različnih projektih, kot so:

- *delo z nadarjenimi; izdelava raziskovalne naloge; taborniki; teden naravoslovnih dejavnosti; terensko delo v naravi,*
- *eko šola; e-gradiva; medpredmetno povezovanje; knjižnična vzgoja ter v okviru tem: Nanoška planota; Biološki večer; Kras; Voda; Škocjanske jame; Zdrava šola; Pomladni dan; Energija, Svetloba, Valovanje; Smučarski izpit; Evropska vas; Turizem; Posočje; Naša kulturna dediščina; Jezik okolja; Sadje v šoli; Vodni detektiv; Semeni; Varujmo okolje.*

Nekaj učiteljev naravoslovnih predmetov (6,2 %) pa timsko poučuje tudi v okviru: *eksperimentalnega dela; individualne učne pomoči; knjižničnega informacijskega znanja; raziskovalnih nalog; tedna dejavnosti; tehniških dni; naravoslovnega tabora; šole v naravi; povezovanja z učitelji drugih predmetov pri obravnavi ene snovi.*

Ugotovila sem, da je odgovor »v okviru naravoslovnih dni« tudi najbolj pogost, saj si ga je izbralo 72,41 % anketiranih učiteljev. Nekaj učiteljev (45,98 %) je izvajalo timsko poučevanje tudi pri različnih projektih. Na podlagi tega sem lahko hipotezo, s katero sem predpostavljala, da učitelji naravoslovnih predmetov timsko delo najpogosteje izvajajo v okviru naravoslovnih dni, potrdila. Da bi jo potrdila tudi na nivoju populacije, sem opravila McNemarov test, s katerim sem preverila, ali je odgovor »v okviru naravoslovnih dni« najbolj pogost odgovor tudi na nivoju populacije. Ker je statistična pomembnost McNemarovega testa manjša od 0,05 (znaša 0,000), sem lahko to potrdila tudi na nivoju populacije.

Rezultati me niso presenetili, saj zaradi časovnega usklajevanja, različnih osebnih razlogov in nekaterih

materialnih pogojev učitelji naravoslovnih predmetov timsko poučujejo le v okviru naravoslovnih dni in pri izvajanju različnih projektov. Verjetno prav zaradi teh razlogov učitelji naravoslovnih predmetov timsko delo izvajajo redkeje.

Mnenja učiteljev o timskem delu

Na podlagi različnih pedagoških izkušenj si učitelji oblikujejo različno mnenje tudi o timskem delu.

Glede na dobljene rezultate lahko sklenem, da ima večina učiteljev naravoslovnih predmetov o timskem delu pozitivna stališča.

Za trditev, ali timsko delo omogoča izvedbo organizacijsko zahtevnejših šolskih aktivnosti, je bilo povprečje ocen anketiranih učiteljev 4,17. Omenjeno povprečje je višje od sredine lestvice (3), kar je nakazalo na to, da se anketirani učitelji v večji meri strinjajo s to trditvijo (t-preizkus je pomemben na ravni $p < 0,001$). Prednost timskega dela je, da omogoča izvedbo zahtevnejših šolskih aktivnosti, saj se člani med seboj dopolnjujejo v znanju, sposobnostih, spretnostih, didaktičnih postopkih in oblikah dela. Omenjeno velja tudi za timsko načrtovanje kot etapo timskega dela.

Za trditev, ali poučevanje bolj preprosto načrtovati individualno kot timsko, je bila aritmetična sredina (2,6). Omenjeno povprečje je nižje od sredine lestvice (3), kar je pokazalo na to, da se anketirani učitelji v večji meri ne strinjajo s to trditvijo (t-preizkus je pomemben na ravni $p < 0,002$). Timsko delo zahteva veliko medsebojnega prilaganja. Izvajanje posameznih etap timskega dela je težje

predvsem zaradi časovne stiske, saj imajo učitelji različne urnike. Posledica tega je, da se morajo sestajati po pouku oziroma zunaj delovnega časa. Težave nastopijo tudi takrat, ko nekateri učitelji pripisujejo različne prioritete različnim dejavnostim ali šolskim predmetom.

Pri trditvi, ali so učenci pri timskem izvajanju pouka bolj motivirani za šolsko delo kot pri individualno izpeljanih urah, je aritmetična sredina 3,44, kar je nakazalo na to, da se anketirani učitelji v večji meri strinjajo s to trditvijo (t-preizkus je pomemben na ravni $p < 0,001$). Učitelji torej menijo, da so učenci pri timsko izpeljanih urah bolj motivirani kot pri urah individualnega poučevanja. Timsko načrtovan in voden pouk je zaradi raznovrstnosti metod in načinov dela učiteljev za učence lahko bolj zanimiv in tako tudi bolj dinamičen. Učenci lahko izvajajo več dejavnosti hkrati, delajo po skupinah, raziskujejo, izvajajo laboratorijsko delo in tako jih tudi več učiteljev laže spremlja in nadzoruje.

SKLEP

Z raziskavo o timskem delu učiteljev naravoslovnih predmetov sem ugotovila, da učitelji naravoslovnih predmetov timskega delu niso preveč naklonjeni oz. menijo, da jim timsko delo ob uvedbi devetletke predstavlja le dodatno obveznost pri njihovem pedagoškem delu. Iz dobljenih rezultatov sklepam, da učitelji timskega dela (predvsem timskega poučevanja) v šoli ne izvajajo pogosto, če pa ga že izvajajo, ga le priložnostno v okviru naravoslovnih dni, ekskurzij, pri projektnem delu, laboratorijskem delu ipd.

Preglednica 1: Mnenja učiteljev o timskem delu

	N	Min	Maks	M	SD
Timsko delo v šoli je potrebno.	89	3	5	4,25	0,80
Timsko delo omogoča izvedbo organizacijsko zahtevnejših šolskih aktivnosti.	89	2	5	4,17	0,76
Timsko delo veča zaupanje med sodelavci.	88	2	5	4,01	0,84
Timsko načrtovan pouk je pestrejši od individualnega.	89	1	5	3,85	0,95
Pri timskem delu sem (bil) deležen strokovne in osebne podpore kolegov.	88	1	5	3,76	0,97
Pri timskem delu sem (bil) deležen strokovne in osebne podpore vodstva šole.	88	1	5	3,69	1,14
Probleme v razredu se laže rešuje timsko kot individualno.	89	1	5	3,58	1,13
Pri timskem poučevanju se mi zdi kakovost dela z učenci večja.	88	1	5	3,49	0,91
Učenci so pri timskem izvajanju pouka bolj motivirani za šolsko delo kot pri individualno izpeljanih urah.	89	1	5	3,44	0,98
Timsko poučevanje spodbuja napredovanje vseh učencev.	87	1	5	3,39	0,97
Timsko načrtovanje je časovno učinkovitejše kot individualno.	89	1	5	3,34	1,06
Timsko poučevanje je bolj preprosto načrtovati individualno kot timsko.	88	1	5	2,60	1,14
Delitev dela in vlog v timu je izvor mnogih problemov.	89	1	5	2,53	1,02
Navzočnost več učiteljev v razredu je za učence moteča.	89	1	5	2,26	0,95

Učitelji takega tima pogosto delajo med seboj neodvisno, povezuje jih samo delovni proces in prispevek h končnemu izdelku ali učinku. Tak tim je oblikovan predvsem iz organizacijskih razlogov (Polak, 2009). Učitelji naravoslovnih predmetov, ki so sodelovali v raziskavi, se sicer zavedajo, da so posamezne etape timskega dela učinkovite in da je timsko delo v šoli potrebno, saj prinaša vrsto prednosti tako za učence, učitelje in šolo. V anketnem vprašalniku so najbolj pogosto navedli, da je prednost timskega dela v večji motivaciji učencev, usklajenosti njihovih kriterijev, večji organiziranosti in večji pestrosti pouka.

Ob pogledu na dobljene rezultate lahko sklenem, da sem kot predmetna učiteljica nekoliko presenečena nad rezultati

predstavljene raziskave, saj sem vedno menila, da učitelji naravoslovnih predmetov pogosteje uporabljajo timsko delo v razredu in prepoznajo njegove prednosti, kot pa so pokazali dobljeni rezultati. Kot učiteljica kemije in biologije skušam timsko delo pogosto izvajati, saj menim, da je učenje in prenašanje informacij na učence s timskim poučevanjem veliko bolj sproščeno in zabavno. Uspešno vzgojno-izobraževalno delo v šolah po mojem mnenju ne more več potekati brez sodobnih pristopov, zato tudi osebno zaznavam čedalje večjo potrebo po timskem delu. Timsko delo naj bi predstavljalo učiteljem nov izziv, žal pa ga pogosto spremljajo dileme in strahovi, ki posamezniku preprečujejo sproščeno reševanje problemov in podajanje v nove izkušnje.

LITERATURA

- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta nova.
- Buckley, S. J. (2000). Team teaching – what, why and how? Thousand oaks, London: Sage Publications.
- Evans, R., Russel, P. (1992). Ustvarjalni manager. Ljubljana: Alpha center d.o.o.; 146–164.
- Grapulin Bavčar, T. (2011). Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, diplomsko delo.
- Krivec, K. (2001). Delo v tandemu. V: Vzgoja in izobraževanje, 32, št. 6, 19–21.
- Mayer, J. in sodelavci (2001). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus.
- Oman, K. (2002). Timsko delo v šoli: organizacija bivanja v naravi. V: Didakta, 12, št. 66/67; 69–71.
- Polak, A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. V: Psihološka obzorja, 6, št. 1-2 (marec, junij).
- Polak, A. (1999). Aktivnosti za spodbujanje timskega dela – priročnik za timsko delo v šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2009). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Pretnar, B. (2000). Devetletka od A do Ž; Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vodopivec, R. (1999/2000). Timsko delo. V: Educa, 8, št. 5-6; 79–80.

POVZETEK

Timsko delo poleg učiteljev na razredni stopnji izvajajo tudi učitelji naravoslovnih predmetov na predmetni stopnji. Kot profesorica kemije in biologije sem želela raziskati možnosti izvajanja timskega dela pri predmetih kemija, biologija, naravoslovje in fizika.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšne izkušnje imajo učitelji naravoslovnih predmetov s timskim delom. Posebej me je zanimalo, ob katerih priložnostih timsko poučujejo, ali le v sklopu rednih ur ali v okviru naravoslovnih dni in pri različnih projektih. Veliko pozornost sem posvetila tudi prednostim timskega dela, raziskovala sem, s katerimi težavami se učitelji pri delu srečujejo in kako jih rešujejo. Zanimalo me je tudi, ali učitelji naravoslovnih predmetov timsko sodelujejo tudi z učitelji drugih predmetov na predmetni stopnji.

V raziskavo sem vključila učitelje primorskih osnovnih šol, ki na predmetni stopnji poučujejo kemijo, biologijo, naravoslovje in fiziko. Podatke sem zbirala od novembra 2009 do januarja 2010 z anketnim vprašalnikom, ki sem ga na šole poslala po pošti.

Po pregledu vseh vprašalnikov sem ugotovila, da učitelji naravoslovnih predmetov izvajajo timsko delo le v sklopu različnih organizacijskih aktivnosti. Glavne prednosti

timskega dela učitelji vidijo v večji motivaciji učencev, v usklajenosti kriterijev, v pestrosti pouka zaradi uporabe različnih metod in oblik dela in boljši organizaciji pouka. Kot največjo oviro in problem pa so izpostavili časovno usklajevanje urnikov.

Ključne besede: tim; timsko delo; poučevanje; šola; medpredmetno povezovanje; kemija; biologija

ABSTRACT

Beside some teachers in lower grades, science teachers in upper grades perform team work. As a teacher of chemistry and biology I wanted to investigate possibilities for team work in chemistry, biology, natural science and physics.

The purpose of my research was to find out about experiences with team work of science teachers. My particular interest was focused on the opportunities they take for team teaching – whether they perform team teaching during regular classes, days of science or different projects. I paid great attention to benefits of team work as well as to problems and how teachers could solve them. I also investigated whether teachers of science collaborated with teachers of other subjects in upper grades.

I included primary school teachers from Primorska region who teach chemistry, biology, natural science and physics. Data were collected by a questionnaire from November 2009 to January 2011. The questionnaire was sent out by mail.

Analysis of the questionnaires indicates that science teachers work in teams only within several organisational activities. Higher motivation of pupils, harmonized criteria, more interesting classroom work due to various methods, and better organisation of classroom work were perceived as the most important benefits while coordination of timetables was perceived as the main drawback.

Key words: team, team work, school, intersubject connecting, chemistry, biology

Kaja Lenič, Osnovna šola Log Dragomer

OSEBNA IZKUŠNJA TIMSKEGA DELA MED UČITELJEM RAZREDNIKOM IN UČITELJEM PODALJŠANEGA BIVANJA

UVOD

V svoji pretekli praksi sem bila zaposlena v osnovni šoli kot druga strokovna delavka, polovično pa kot učiteljica podaljšanega bivanja. Z učiteljico razredničarko sem tisto šolsko leto sodelovala prvič. Ob začetnem spoznavanju sva se veliko pogovarjali o zadevah, ki so bile pomembne za najino delo v razredu in za delo z učenci. Postavljali sva si podobne cilje, pri učencih imeli podobne kriterije in kar se mi zdi najbolj pomembno, venomer sva posvetovali. Zanimalo naju je mnenje druga druge, kako se lotiti nekega problema, če je bil v razredu kak konflikt, skušali sva imeti podobne kriterije npr. za ocenjevanje, za vedenje učencev. Čeprav je bila moja prednost, da sem bila z njo nekaj časa kot druga učiteljica, sva kljub temu izvajali nekatere dejavnosti v podaljšanem bivanju. Dejavnosti bom podrobno predstavila v primerih dobre prakse, pri katerih je potekalo timsko delo učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja.

TIMSKO DELO V ŠOLI

Timsko delo učiteljev je opredeljeno kot oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja ter v smeri doseganja skupnih ciljev (Polak, 1999). Timsko delo opišemo tudi kot tisto dogajanje v skupini ali razredu učencev, ko se dva učitelja/več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata/usmerja na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice (Polak, 2008). V slovenski šolski praksi poznamo več oblik timskega dela, med drugim tudi timsko delo med razrednikom in drugim strokovnim delavcem v prvem razredu. Po mojem mnenju je najmanj raziskano timsko delo učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja, ki se pedagoško ukvarjata z istimi učenci, isto razredno problematiko in istimi starši učencev. Učiteljica razrednega pouka in učiteljica podaljšanega bivanja lahko pouk timsko načrtujeta, timsko poučujeta in timsko evalvirata. Po Zauggu in sodelavcih (1998) lahko tim deluje dobro, če zadovoljuje štiri pogoje – ima jasno razdelitev nalog in vlog, jasne cilje, delujočo komunikacijo in ustrezno vodenje. Timsko delo je smiselno uvajati, spodbujati in razvijati takrat, ko z njim zagotavljamo večjo učinkovitost pedagoškega dela v primerjavi z individualnim poučevanjem.

VLOGE PRI TIMSKEM DELU

Posamezni pedagoški delavec ima v pedagoškem procesu hkrati različne vloge. Te so lahko učencem in staršem »vidne« (poučevanje, pripravljane pripomočkov, urejanje učilnice, dogovarjanje s kolegi) ali »nevidne« (načrtovanje pouka, ocenjevanje, vlaganje v strokovni razvoj). Identificiramo lahko tri različna pojmovanja vloge: vlogo kot socialni položaj, vlogo kot značilno vedenje učitelja in vlogo kot pričakovanja do učitelja (Polak, 2007). Učiteljeva poklicna vloga ima tri ključne elemente, od tega je ena izjemno povezana s timskim delom. Prva je vloga socialnega delavca (skrb za socialne, moralne, zdravstvene in vzgojne vidike šolanja), druga vloga je biti predmetni strokovnjak in tretja vloga je učitelj kot timski delavec. Od učitelja se pričakuje, da bo sodeloval s kolegi pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka, sodeloval v razpravah s kolegi in prispeval k doseganju skupnih ciljev. Belbin (1993; po Kobolt, 2008) meni, da na posameznikovo timsko vlogo vpliva šest različnih dejavnikov: osebne značilnosti, posameznikove kognitivne sposobnosti, vrednote, motivacija, dejavniki neposrednega delovnega okolja – delovnih izkušenj ter doslej naučene socialne vloge. A. Kobolt (2008) navaja, da k oblikovanju posamezne vloge v timu prispevajo osebne značilnosti, predhodne izkušnje, socialne veščine in potrebe. Kako se bo posamezni član odzival na druge člane in kakšen status bo v timu dobil, je odvisno od tega, kako doživlja samega sebe in kakšna je njegova socialna vrednost. S tem se strinja tudi A. Polak (2007), ki meni, da je za prevzemanje vlog in nalog v timu pomembna samoanaliza posameznikovih močnih in šibkih področij. Z analizo svojih močnih področij posameznik vloga sebe in svoje kompetence v tim in krepi svojo samopodobo, z analizo svojih šibkih področij pa samokritično izpostavi tista področja, kjer pričakuje dejavnejšo vlogo drugih. Močna področja nakazujejo možnosti za prevzemanje dejavnejše vloge v timu, šibka področja pa odpirajo priložnost drugim članom, da izrazijo svoja močna področja. Uravnoveženost med različnimi področji vseh članov v timu prispeva k večji povezanosti in občutku čustvene sprejetosti (prav tam).

KOMUNIKACIJA V TIMU

Komunikacija je osnovno orodje sporazumevanja v timu. V okviru komunikacijskih spretnosti so pomembne različne spretnosti kot npr. spretnost oddajanja sporočil – sporočanje, razumevanje, interpretiranje,

spretnost sprejemanja sporočil – poslušanje in odzivanje. Komunikacija naj bi povzemala in odsevala aktivnost in dogajanje v timu, omogočala primerno izmenjavo informacij in zagotavljala povratno informacijo članu tima o njegovem delu (Polak, 2007). Večina komunikacije znotraj tima poteka na timskih srečanjih (sestankih za timsko načrtovanje in timsko evalvacijo), člani tima pa lahko med seboj komunicirajo tudi med timskim poučevanjem. Komunikacija članov tima naj bi povzemala in odsevala aktivnost in dogajanje v timu, omogočala primerno izmenjavo informacij med člani tima in okoljem ter zagotavljala članom tima povratne informacije o njegovem delu (prav tam).

Rot (1983) meni, da sta verbalna ali besedna komunikacija in neverbalna ali nebesedna komunikacija osnovni vezi med člani pedagoškega tima. Brajša (1993) poudarja, da morata biti verbalna in neverbalna komunikacija med seboj usklajeni, A. Polak (2007) pa k temu dodaja, da ima neverbalna komunikacija posebno vlogo zlasti med timskim poučevanjem, ko je verbalna namenjena predvsem učencev. Z neverbalno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in svoj odnos do izrečenega ali neizrečenega.

ČAS ZA TIMSKO DELO

Čas za timsko delo učiteljev je najpogosteje omenjen problem v različnih delovnih okoljih in šolskih sistemih. Najti primeren čas za timsko delo, je stvar posamezne šole, urnika, organizacije šole. Timsko načrtovanje in timska evalvacija potekata pred poukom, po njem ali v popoldanskem času, timskemu delu pa so pogosto namenjeni tudi dnevi počitnic. Raywidova (1993; po Polak, 2007) predlaga tri možnosti, kako zagotoviti čas za timsko načrtovanje: lahko si vzamemo čas, ki je namenjen drugim aktivnostim; podaljšamo delovni dan učitelja ali letni obseg dela in kot tretje da v pedagoški proces vključujemo tudi drugo osebe na šoli tako, da drugim učiteljem omogočamo časovne termine za timsko načrtovanje. Tretja možnost je glede na varčevalne ukrepe trenutno težko uresničljiva.

PREDNOSTI TIMSKEGA DELA V ŠOLI

A. Polak (2008), ki je podatke zbirala v okviru različnih programov izpopolnjevanja na področju timskega dela, ugotavlja, da sistematično timsko delo pedagoških delavcev prinaša učencem, samim pedagoškim delavcem in šoli mnoge prednosti. Pedagoški delavci so kot bistvene prednosti za učence izpostavili možnost različnega snovnega in didaktičnega pristopa pedagoških delavcev, več možnosti za individualizacijo in diferenciacijo, bolj objektivno vrednotenje napredka učencev, hitrejša povratna informacija, bolj pester in zanimiv pouk, takojšnjo individualno pomoč in zgled sodelovanja, sprejemanja ter komunikacije. Kot prednosti za pedagoške delavce so izpostavili bolj sistematično načrtovanje, bolj pestre oblike in metode dela, delitev nalog, razbremenitev učitelja, delitev odgovornosti,

boljše poznavanje otrok. Timsko delo po njihovem mnenju dviga kakovost dela, lajša načrtovanje, izvajanje in evalviranje pedagoškega dela, izboljšuje komunikacijo, razvija strpnost, zaupanje in sodelovanje, omogoča izmenjavo izkušenj in idej, spodbuja osebnostno in strokovno rast. Prednosti za šolo so po mnenju pedagoških delavcev (prav tam) poleg že navedenih prednosti za učence in pedagoške delavce tudi izpeljava zahtevnejših projektov, večja povezanost delavcev šole, boljša komunikacija in klima v kolektivu, izmenjava informacij ter hitreje in uspešneje rešeni vzgojni problemi.

PROBLEMI IN KONFLIKTI PRI TIMSKEM DELU

Timsko delo pedagoških delavcev zaradi bogatih osebnih in medosebnih procesov spremljajo tudi številni problemi, ovire in konflikti. Timsko delo je v šoli pogojeno z organizacijskimi, kadrovskimi in prostorskimi posebnostmi, ki delujejo kot ovire (urnik, različni normativi in standardi, arhitekturne značilnosti šole, zahtevana izobrazba učiteljev). Drug vidik pa se pokaže, ko tim pri opravljanju naloge ali doseganju skupnega cilja ni uspešen (Polak, 2007).

Thomas (1992) meni, da je pogost problem pri timskem delu nevednost, kaj mora posamezni član tima delati. A. Polak (2007) pa izpostavlja, da lahko k premagovanju nekaterih ovir bistveno prispeva vodstvo šole z zagotavljanjem primernih delovnih pogojev in zaznavanjem strokovne uspešnosti timov. Buckley (2000; po Polak, 2007) pa je v svoji raziskavi timskega dela zaznal tudi probleme, ki so se navezovali na neujemanje članov tima v osebno-stnem smislu, npr. osebnostne razlike na dimenziji togost – fleksibilnost, simpatičnost – antipatičnost in osebnostne razlike glede potrebe po nadzoru.

OSEBNA IZKUŠNJA TIMSKEGA DELA MED UČITELJEM RAZREDNIKOM IN UČITELJEM PODALJŠANEGA BIVANJA

Z učiteljico razredničarko sva že od prvega šolskega dne delo načrtovali skupaj, se zunaj delovnega časa poklicali, dobili in načrtovali. Projekte sva povezovali z učnimi načrti vseh predmetov, ki sva jih poučevali. Lahko bi rekli, da sva že od začetka delovali kot tim, čeprav takrat tega nisva tako poimenovali. Vendar pa je bilo najino delo usmerjeno v korist učencem, zadovoljstvo staršev in najino osebno rast. V prvem razredu devetletke je bilo vključenih 27 učencev, približno polovica dečkov in polovica deklic. Zaradi številčnosti učencev je bilo treba zadeve dobro zastaviti, učence vedno znova motivirati, spreminjati dejavnosti, uporabljati različne oblike in metode dela ter jasno postaviti pravila. Ideje za projekte sva dobili med najinim pogovorom, spoznavanjem močnih področij učencev in odkrivanjem zanimivih tem za učence. Opazili sva, kako so nekatere dejavnosti učence tako motivirale, da so jih želeli ponavljati. Tako sva bili tudi sami motivirani, da jih naslednjo uro presenetiva z novo dejavnostjo. Zanimivo

se nama je zdelo vzpodbujanje med učenci samimi in pozitivna razredna klima, ki se je ustvarila v našem okolju.

Projekte, ki sva jih izvajali, bom predstavila s cilji, potekom projekta ali refleksijsko.

Projekt *Solidarnost prvošolcev do oseb z motnjo v duševnem razvoju*

Cilji projekta:

- Učenci spoznavajo osebe z motnjo v duševnem razvoju,
- skupaj z osebami z motnjo v duševnem razvoju pišejo grafomotorične vaje,
- skupaj z osebami z motnjo v duševnem razvoju likovno ustvarjajo, izvajajo gimnastične vaje, prepevajo pesem, se pogovarjajo o temah povezanih z naravo, letnimi časi,
- se učijo kuharskih veščin,
- se učijo solidarnosti in odgovornosti,
- spoznavajo različne osebe, poklice, različne sposobnosti.

Potek srečanj

Spoznajmo se: Za prvo srečanje sva se z učiteljico razredničarko odločili k nam povabiti osebe z motnjo v duševnem razvoju iz Varstveno-delovnega centra Vrhnika. Obiskalo nas je devet varovancev in njihova mentorica. Uvodno srečanje je bilo namenjeno spoznavanju dveh različnih populacij, ki pa imata zelo podobne skupne potrebe. Po začetni tremi in spoznavanju so prvošolci našim gostom zapeli pesmice, ki so se jih naučili v šoli. Skupaj so zaplesali in se predvsem veliko pogovarjali. Zanje sva pripravili pobarvanke in varovanci centra so bili veseli, da so jim prvošolci za barvanje posodili barvice. Gostom smo predali tudi darilo: vsi učenci razreda so se narisali in napisali svoja imena. Naš naslednji cilj je bil, da bomo kmalu mi obiskali prijatelje v varstveno-delovnem centru.

Obisk Varstveno-delovnega centra Vrhnika

Učenci so nestrpno čakali, kdaj bo prišel čas za obisk naših prijateljev iz varstveno-delovnega centra. Prijazno so nas sprejeli in nam razkazali celotno stavbo ter predstavili dejavnosti, ki jih izvajajo. Vsakodnevno je v center vključenih 40 odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. Učenci so bili navdušeni nad mini nogometom, bazenom z žogicami in vodno posteljo. Varovanci so bili najbolj veseli, ko so prvošolci pomagali njim. Skupaj so sestavljali filtre za pomivalni stroj. Učili so se, kako narediti zaščitna varovala za vtičnice. Slatna dogodivščina je bila v kuhinji, saj so pomagali speči pito in piškote. Gostitelji so nas presenetili s palačinkami in sokom. Pripravili so tudi delavnico in skupaj smo izdelovali voščilnice za novo leto. Polni lepih in prijetnih vtisov smo našim prijateljem obljubili, da se kmalu spet vidimo.

Naše prijateljstvo in povezanost

Sodelovanje z Varstveno-delovnim centrom Vrhnika je zelo pozitivno vplivalo na učence. Tretje srečanje je bilo

zelo čustveno in prijetno, saj so se uporabniki in učenci zelo povezali med seboj in postali pravi prijatelji. Ob zadnjem obisku so bili prvošolci zelo presenečeni, ko so nam v varstveno-delovnem centru pripravili okusne palačinke, zato smo jih mi presenetili s pudingom. Vmes sva z učiteljico razredničarko uporabnike naučili pesmico Siva kučma in jim še zapeli pesem Srečo, radost voščimo. V varstveno-delovnem centru se osebe z motno v duševnem razvoju učijo opismenjevanja tako kot učenci v šoli, zato sva jim z razredničarko pripravili različne grafomotorične vaje na temo božič in novo leto. Sami so se lahko odločili, kako bodo reševali delovni list. Nekateri so nalogo delali sami, spet drugi pa so v paru (učenec – varovanec) skupaj reševali vaje. Ko so dokončali, smo jim dali možnost, da izdelek nekemu drugemu podarijo za spomin. Z mislimi na naslednje srečanje smo si zaželeli vse lepo v novem letu in predvsem veliko prijateljskih vezi.

Kremna rezina in topel čaj

Učenci so takoj po novem letu začeli spraševati, kdaj bomo obiskali naše prijatelje iz varstveno-delovnega centra. Učenka je med počitnicami celo za njih izdelala voščilnico in jim jo je želela čim prej podariti. Uporabniki centra imajo svojo plesno skupino Akcija, ki se nam je predstavila z dvema plesoma. Učenec je predlagal, da bi tudi mi lahko njim zaplesali, in tako smo nastopali s plesom Trnuljčica, ki sva ga jih naučili z razredničarko. Nato smo se razdelili v dve skupini. Nekateri smo odšli v sobo za sproščanje in poslušali pravljico na vodni postelji, drugi pa smo se udeležili telovadbe s preostalimi uporabniki. Povedali so nam, da imajo vsak dan telovadbo, ki jo največkrat vodi njihov mentor Matej. Pokazal nam je zanimive vaje. Da je bilo poskrbljeno tudi za naše želodčke, so zopet poskrbeli s presenečenjem – v jedilnici so nas čakale kremne rezine in topel čaj.

Najboljši snežaki

Glede na vsa srečanja smo se odločili, da skupaj še likovno ustvarjamo. Ker je bila zima, sva z razredničarko učencem in varovancem centra prebrali pravljico z naslovom Najboljši snežak. Bila jim je zelo všeč, saj so v njej nastopali različni snežaki, ki jih je izdeloval deček za svoje sosede. Snežaki so bili zelo podobni sosedom. Le zadnji sosed si je zaželel snežaka, velikega kot roka. Mali snežak je bil najboljši, zato ker ga je sosed lahko dal v skrinjo in si ga ogledoval, kadar je želel – tudi poleti.

Vsak je lahko povedal, kateri snežak mu je bil najbolj všeč. S tem sva učence in varovance centra zelo motivirali za delo, saj sva jim povedali, da bomo tudi mi izdelovali snežake. Dali sva jim napotke za delo in ustvarjanje se je začelo. Na platenke smo lepili papirnate brisače. Ko se je snežak sušil, smo pripravili oči, nos, usta, gumbe in klobuk. Vsak je dal svojemu snežaku ime. Naši prijatelji so odnesli svojega snežaka domov, učenci pa so jih pustili v učilnici, da so nam še krasili učilnico. Srečanje je bila nova dogodivščina, ob kateri smo si vsi med seboj pomagali in imeli priložnost poklepetati drug z drugim.

Zadnje srečanje

Zadnje srečanje v sklopu projekta Solidarnost prvošolcev smo izpeljali v prostorih Varstveno-delovnega centra Vrhnika. Glede na temo učne snovi v šoli smo se pogovarjali o zdravi hrani in pijači. Skupaj z našimi prijatelji smo pripravili različne napitke: korenčkov sok, bananin frape, naravni pomarančni sok in jabolčni napitek. Z zanimanjem smo vse napitke poizkusili in jih ocenili. V znak solidarnosti in naklonjenosti do naših prijateljev smo vsakemu uporabniku in zaposlenemu v centru izdelali ogrlico z glinenim srčkom, da se bo vedno spominjal naših srečanj.

Refleksija timskega dela pri projektu Solidarnost prvošolcev

Zelo pomembno v samem projektu je bilo timsko načrtovanje učiteljice razredničarke in učiteljice podaljšanega bivanja. Natančno sva načrtovali delo z otroki in kako bova timsko izvajali aktivnosti. Načrtovali sva cilje in dejavnosti ter se dogovarjali za termine. Glede na nepoznavanje posebnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju sva učence že predhodno seznanili z nekaterimi posebnostmi in njihovo drugačnostjo, s tem, da nekateri bodisi nič ne govorijo ali da se zelo radi pogovarjajo itd. Z učiteljico sva dejavnosti prilagodili učnemu načrtu, tako da smo nekatere teme, obravnavane v času rednega pouka, v podaljšanem bivanju uspešno nadgradili. Smiselno se nama je zdelo, da tedensko pripravo za pouk upoštevam tudi v podaljšanem bivanju, in tako je bilo načrtovanje lažje. Glede časa se mi zdi zelo pomembno poudariti, da nama osebno nikoli ni bilo težko timsko poučevati bodisi v času pouka ali pa v času podaljšanega bivanja. Aktivnosti sva si organizirali z dogovarjanjem. Pomembna pa je bila tudi vloga vodstva, ki je najino delo podpiralo in omogočilo material za delavnice, prostor ter spremstvo, ko je učiteljica razredničarka šla z nami v varstveno-delovni center.

S tem projektom sva pri timskem poučevanju učencem približali solidarnost in drugačnost na poseben način. Obojestranska želja je bila, da se še družimo, počnemo skupne stvari in se obiskujemo. Prijateljstvo je postalo nekaj večjega, nekaj, česar se z besedami ne da opisati. Povezanost je postala naša vodilna vrednota. Poleg tega smo izpolnili vse cilje, ki smo si jih zadali pred začetkom projekta. V timski evalvaciji sva z razredničarko ugotovili, da se projekt lahko ponovi in izpelje v mnogih nadaljevanjih, na primer kot nadgradnja solidarnosti do oseb z motnjo v duševnem razvoju ali pa kot solidarnost do starejših oseb. Razredničarki je bil projekt zanimiv, saj tudi ona do takrat še ni imela izkušnje z osebami z motnjo v duševnem razvoju. Ugotovitve evalvacije sva predstavili tudi staršem na roditeljskem sestanku. Neka mamica je rekla, da si ni mogla misliti, da se lahko tako majhnim otrokom na tako prijeten način predstavi osebe z motnjo v duševnem razvoju.

PROJEKT POMLADNI DAN

Opis projekta

Na koledarju v razredu smo odštevali dneve in se veselili prvih znanilcev pomladi. Ker nam je prvi pomladni dan veliko pomenil, smo se odločili, da ga naredimo še lepšega za naše starše, brate in sestre. Povabili smo jih na prireditev z naslovom Pomladni dan. Prireditev smo izpeljali na temo letnih časov. Začeli smo pri predstavitvi letnega časa poletje, saj smo takrat postali prvošolci. Nadaljevali smo z letnim časom jesen in s pesmijo prikazali, kaj delajo živali jeseni. Zima nam je nudila veliko užitkov in tudi pesem Babica zima je poskrbela, da nobenega ni zeblo. Radi tudi plešemo in igramo na inštrumente, zato smo vse to pokazali v pesmi Mali zvonček, ki je zelo priljubljena pesem v našem razredu. Za konec smo dramatisirali igro Mojca Pokrajculja. Čez nekaj dni smo našo prireditev nastopali še enkrat, in sicer v sklopu projekta Solidarnost prvošolcev do oseb z motnjo v duševnem razvoju. K nam v šolo so prišli uporabniki in zaposleni iz Varstveno-delovnega centra na Vrhniki.

Refleksija timskega dela pri projektu Pomladni dan

Temeljito timsko načrtovanje je bilo izjemno pomembno, saj sva morali celotno prireditev povezati s šolskim delom in nastopom učencev. Najprej sva izbirali ideje, kaj bova učence naučili. Ker je bilo močno področje najine generacije učiteljev dramatisacija, sva jo vključili in omogočili, da so vsi učenci sodelovali vsaj pri eni točki.

Timsko poučevanje je potekalo pri vseh predmetih: pri likovni vzgoji sva jih poučevali, kako pripraviti sceno, pri spoznavanju okolja o letnih časih, pri glasbeni vzgoji smo peli pesmi, pri športni vzgoji sva jih učili ples. Vadili smo dramsko igro in vse skupaj oblikovali v odlično predstavo. Lahko rečem, da nam je tako dobro uspelo tudi zaradi najinega sodelovanja, ustrezne komunikacije, iskrenosti in zaupanja. Pomembno je bilo delo tudi v podaljšanem bivanju, saj nam je dostikrat zmanjkalo časa in je bila možna dodatna vaja za nastop.

V evalvaciji sva ugotovili, kako pomembno je bilo vsakemu učencu dati priložnost, da se predstavi, nastopa, dobi pozitivno izkušnjo in aplavz gledalcev. Vemo, da imamo učence z različnimi sposobnostmi, željami in interesi, a učiteljica razredničarka, učenci in jaz smo delovali kot pravi tim.

Roditeljski sestanki in govorilne ure

Najina dobra izkušnja so bile skupne govorilne ure v popoldanskem času. Starši so prišli na pogovor in skupaj sva jim predstavili učenca, se o njem pogovorili, staršem razložili, kako poteka delo. Tudi v času roditeljskih sestankov sva načrtovali, kaj morava povedati staršem, kako jim predstaviti opisno ocenjevanje ali kako bo pedagoško delo potekalo v prvem razredu. Delo sva si razdelili,

skupaj pripravili učilnico in predstavili delo staršem. Že pred sestankom sva vedeli, katere teme morava predstaviti, skupaj sva se nanje pripravili, se dogovorili, kaj bo katera povedala in kdaj bo katera na vrsti. Večkrat je bilo treba staršem razdeliti obvestila, pridobiti njihove podpise ali soglasja, zato je moralo biti med nama zelo jasno dogovorjeno, kaj katera počne.

Čas, namenjen najinemu načrtovanju

Za vse dejavnosti v času pouka in različne projekte sva bili z učiteljico dogovorjeni, da imava na urniku tedensko rezerviran čas za najino načrtovanje. Po pouku sem jaz delo nadaljevala v podaljšanem bivanju. Čeprav je učiteljica razredničarka sodelovala že v aktivu razredničark, ji ni bilo težko načrtovati še z mano kot učiteljico podaljšanega bivanja. Večkrat je sama predlagala, kdaj se bova dobili, katere pripomočke bova pripravili, v kakšni obliki bova dejavnost izvedli. Čeprav zdaj ne delava več v isti osnovni šoli, sva še vedno v stikih.

DOŽIVLJANJE PREDNOSTI TIMSKEGA DELA UČITELJICE RAZREDNIČARKE IN UČITELJICE PODALJŠANEGA BIVANJA

Učiteljica razredničarka in učiteljica podaljšanega bivanja sva bili s primerno komunikacijo in timskim delom gotovo pomemben zgled učencem. Najin odnos je bil odprt, pošten in spoštljiv. Delovali sva kot tim in si prizadevali za skupne cilje ter njihovo uresničitev. Pri najinem delu je bila pomembna prednost v izmenjavi idej, novih možnosti, predlogov. Vsaka od naju je imela kak zanimiv predlog ali idejo in tako sva lažje načrtovali.

Zaradi najinega timskega dela so bili učenci za šolsko delo bolj motivirani. Že s preprosto plesno igro ali krajšo dramatizacijo sva pridobili njihovo pozornost in motivacija za pouk je bila uspešna. Velikokrat sva jim zaigrali igrico, zapeli pesem, vključevali sva številne didaktične igre in v razredu je bilo vzdušje delovno in sproščeno. Najin glavni cilj je bil napredek učencev. Preverjali sva ga redno in vedno timsko. Pri preverjanju in ocenjevanju sva vprašanja učencem zastavili skupaj, nalogo oblikovali in prilagodili zahtevnost nalog. Učencem sva dali možnost za igro, medtem pa vsak teden enkrat preverili njihovo znanje. Učence je zelo zanimal njihov lastni napredek, kar sva nagradili s stampiljko ali nalepko. Za različne učence sva imeli različen pristop. V razredu je bilo 27 učencev, a sva jih dobro spoznali. Ker sva delali timsko, je bila diferenciacija in individualizacija pedagoškega dela lažja. Točno sva vedeli, kdo bo potreboval najino pomoč ali kdo bo želel dodatne naloge. Podajali sva svoje mnenje

o napredku učenca, se dopolnjevali in oblikovali skupne zaključke. Tudi preverjali in ocenjevali sva vedno skupaj. Pouk je bil zanimiv in povezan z drugimi predmetnimi področji. Kot različni osebi sva imeli različne spretnosti in močna področja, ena je bolj obvladala matematiko, druga glasbeno vzgojo. Opazovali sva najine spretnosti in zmožnosti ter se hkrati učili druga od druge. Nikoli pa nisva točno določili, da npr. jaz poučujem vedno glasbeno vzgojo, razredničarka pa npr. matematiko. Zaradi timskega dela sva imeli občutek pripadnosti, čas sva preživljali skupaj in skrbeli za najin poklicni razvoj. Vsi ti dejavniki so se zrcalili tudi v zadovoljstvu staršev, ki so najino delo pohvalili ter redno sodelovali na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in drugih prireditvah. Čutiti je bilo pozitivno stališče staršev do učiteljice razredničarke in učiteljice podaljšanega bivanja.

DOŽIVLJANJE PROBLEMOV TIMSKEGA DELA UČITELJICE RAZREDNIČARKE IN UČITELJICE PODALJŠANEGA BIVANJA

Kot tim učiteljice razredničarke in učiteljice podaljšanega bivanja na šoli pogosto nisva našli primernega mirnega delovnega prostora za timsko načrtovanje, saj nam je manjkalo kabinetov in skupnih prostorov. Velik problem pri najinem timskem delu je bil, da nisva našli časa za evalvacijo oz. je bilo tega vedno premalo. Evalvacijo doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev sva po navadi uspešno speljali, več časa pa bi si lahko vzeli za evalvacijo lastnega dogajanja, za osebne refleksije lastnega doživljanja dogajanja v timu. Zaznali sva tudi problem zavisti drugih sodelavk. Na delovnem mestu je bilo včasih čutiti tekmovanje, težko je tudi koga pohvaliti. Redko se zgodi, da si za svoje pedagoško delo pohvaljen s strani kolegic. Včasih pa, ko te pohvali vodstvo, to kolegom to ni všeč. Vedno se najdejo ljudje, ki jim ni všeč, da dve osebi dobro timsko delata in se razumeta. Z učiteljico razredničarko sva se zaradi timskega dela tudi medsebojno povezali in si zaupali.

SKLEP

Prepričana sem, da timsko delo omogoča večjo učinkovitost pedagoškega dela. Učenje in prenašanje informacij s timskim poučevanjem deluje na učence veliko bolj sproščeno in zabavno. A vseeno je v slovenskih osnovnih šolah opaziti veliko učiteljev individualistov, ki sicer timsko načrtujejo, vendar ne izvajajo timskega poučevanja in timske evalvacije. Sama bom še naprej poskušala čim bolj spodbujati timsko delo na šoli, pa naj si bo v vlogi učiteljice razredničarke ali učiteljice podaljšanega bivanja.

LITERATURA

- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
- Kobolt, A. (2008). Supervizija – spremljanje timskega in projektne delo. V: Mentorstvo v zrelem obdobju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Mandič, P. (1983). Inovacije pri pouku. Ljubljana: DZS.
- Polak, A. (1999). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Polak, A. (2003). Program usposabljanja učiteljev za timsko delo. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. in sod. (2008). Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Praper, P. (2001). Timsko delo in skupinski proces. V: J. Mayer s sod.: Skrivnosti ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin, 28–39.
- Rot, N. (1983). Psihologija grupa. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstva.
- Thomas, G. (1992). Effective classroom teamwork. London in New York: Routledge.
- Zaugg, F., Eichorn, H. In Staffebach, F. (1998). Šola v gibanju: Spodbude za razvoj šole. Ljubljana: Glotta Nova.

POVZETEK

Timsko delo učiteljev je oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina strokovnjakov. Osnova za delovanje v timu je neposredna in enakovredna delitev vlog. Učitelji, ki delujejo v timu, se med seboj dopolnjujejo, imajo različna znanja, sposobnosti, motivacijo za delo in različno željo po osebni rasti. Timsko delo sestavljajo tri etape: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija. S spremembo šolske zakonodaje v slovenskih osnovnih šolah je prišlo med drugim tudi do sprememb glede načinov poučevanja. Timsko delo v prvem razredu devetletne osnovne šole je zakonsko določeno med učiteljem razrednikom in drugim strokovnim delavcem. Timsko delo lahko izvajajo tudi drugi učitelji na razredni in predmetni stopnji. Kot profesorica razrednega pouka lahko poučujem v razredu in v podaljšanem bivanju. Namen članka je poleg teoretičnih izhodišč predstaviti vzgojo in izobraževanje z vidika osebne izkušnje timskega dela med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja. Izpostavljene so prednosti in problemi timskega dela, ki je potekalo eno šolsko leto.

Ključne besede: osnovna šola, timsko delo, učitelj razrednik, učitelj podaljšanega bivanja

ABSTRACT

Team work is a type of teachers' activity that is performed in a group of professionals where direct and equal distribution of tasks is a basis for collaboration. Teachers, who collaborate in a team, complement each other with different knowledge, abilities motivation for team work, working habits and eagerness for professional growth. Team work consists of three stages: team planning, team teaching and team evaluation.

Changes in educational legislation of compulsory education have led to changes in teaching methods.

Team work in lower grades of the nine-year primary school is legally defined as collaboration between a class tutor and another teacher. As a class teacher I can teach either in a classroom or in the afternoon care. The purpose of this article is to present theoretical framework as well as my personal experience with team work between the class tutor and the teacher of afternoon care. Benefits and problems related to one-year team work are pointed out.

Key words: primary school, team work, class tutor, teacher of afternoon care

Jasmina Ducman, Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka Ptuj

PROBLEMI PRI TIMSKEM DELU SPECIALNIH PEDAGOGOVI IN UČITELJEV TER STRATEGIJE NJIHOVEGA REŠEVANJA

TEORETIČNE UTEMELJITVE

Timsko delo poleg številnih preizkušenih prednosti v sebi skriva tudi pasti in nevarnosti. Timsko delo specialnih pedagogov in učiteljev zaradi bogatih osebnih in medosebnih procesov, na katerih temelji, spremljajo tudi različni problemi, ovire in konflikti (Polak, 2007). S problemi se timi srečujejo predvsem v zgodnejših obdobjih svojega oblikovanja, ko se pravila timskega dela šele vzpostavljajo in ponotranjajo.

Strokovnjaki s področja timskega dela v svojih strokovnih delih poudarjajo predvsem pomembnost procesa reševanja problemov za razvoj tima in medsebojno povezanost članov v timu. Zanimivo je, da je od stopnje medsebojne povezanosti članov tima odvisno, kako zaznavajo probleme. Raziskave namreč kažejo, da občutek medsebojne povezanosti prispeva k drugačnemu zaznavanju problemov in konfliktov. Teh člani tima ne zaznavajo kot ogrožajoče, temveč so vir zdrave timske interakcije (Polak, 2007).

Lipičnik (1996) poudarja, da pametneje ravnajo tisti, ki se problemom ne izogibajo, pač pa se pripravljajo za reševanje problemov, torej se jih poskušajo naučiti reševati. Bolj kot samo odpravljanje problemov je pomembno, kako tim pride do rešitve (Polak, 2007).

Strategije reševanja problemov v timu so lahko različne tako pri različnih ljudeh kot tudi pri istem posamezniku v različnih okoliščinah. Izbira strategije je v veliki meri odvisna od osebnosti posameznika, pogojev in konkretne situacije, v kateri član tima presodi, ali je uporaba določene strategije primerna ali neprimerna za reševanje problema v timu. Izbira najbolj smiselne strategije je povezana s tem, ali nam je pri razrešitvi problema bolj pomemben lastni interes ali odnos do preostalih članov tima (Lamovec, 1994). Znano je, da lahko posamezniki pri reševanju problemov v timu izbirajo med petimi strategijami, med katerimi je po navadi ena taka, ki jo »posvojijo« oziroma uporabljajo kot prevladujočo strategijo.

Umik: ljudje, ki uporabljajo strategijo umika, se obnašajo podobno kot *želve*, saj se umaknejo v svojo lupino, da bi se izognili problemu. Odpovedo se svojim osebnim ciljem kot tudi odnosu. Izognejo se sporni temi in ljudem, s katerimi so v konfliktu. Prepričani so, da je poskus reševanja spora že vnaprej obsojen na propad. Počutijo se nemočni, zato se fizično ali psihično umaknejo, samo da ne bi prišlo do soočanja.

Prevlada: ljudje, ki uporabljajo strategijo prevlade, se obnašajo podobno kot *morski psi*. Nasprotnika poskušajo obvladati s silo in ga prisiliti, da sprejme njihovo različico

rešitve problema. Takim osebam so zelo pomembni osebni cilji, odnos pa jim le malo pomeni. Odločeni so, da svoj cilj dosežejo za vsako ceno. Ne zanimajo jih potrebe drugih in jim ni do tega, da bi drugim ugajali. Ljudi delijo na zmagovalce in poražence, sami pa seveda želijo biti zmagovalci. Zmaga jim daje občutek ponosa in uspeha. Tipičen način reševanja problemov je napad na nasprotnika, ki mu želijo dokazati svojo premoč tako, da ga preplašijo ali zasujejo z argumenti.

Zglajevanje: ljudem, ki uporabljajo strategijo zglajevanja (označujemo jih za *medvedke*), je odnos temeljnega pomena, njihovi osebni cilji pa so jim manj pomembni. Želijo si predvsem tega, da bi jih drugi ljudje imeli radi. Probleme poskušajo zgladiti (navadno prehitro) in doseči skladnost v strahu, da bi bil drugi prizadet in bi se odnos pokvaril. Menijo, da problemi odnosu škodujejo, zato se raje odrečejo svojim osebnim ciljem v (zmotnem) prepričanju, da tako rešujejo odnos.

Kompromis: za ljudi, ki uporabljajo strategijo kompromisa (označujemo jih za *lisice*), je značilno, da so srednje zainteresirani tako za svoj cilj kot za odnos, zato iščejo kompromise. Pripravljani so se delno odpovedati svojemu cilju in poskušajo prepričati drugega, naj stori podobno. Iščejo rešitev, s katero bi obe strani nekaj pridobili, pa čeprav za nobeno stran ni ravno idealna. Za skupno dobro žrtvujejo del svojega cilja in tudi določene vidike odnosa.

Konfrontacija: ljudje, ki uporabljajo strategijo konfrontacije (označujemo jih za *sove*), visoko vrednotijo tako svoje cilje kot tudi odnos. Konflikte vidijo kot probleme, ki jih je treba in možno rešiti, zato iščejo rešitev, ki bo omogočila uresničitev lastnih ciljev kot tudi ciljev drugega. Konflikte doživljajo kot možnost za izboljšanje odnosa. Pripravljani so sprejeti samo tisto rešitev, ki zadovolji obe strani in razreši tudi čustvene napetosti.

Po mnenju Iršiča (2004) prinaša prepogosta uporaba katere koli strategije reševanja problemov v timu s seboj neželene stranske učinke: »Kdor se vedno podredi, se ne počuti upoštevanega, se zdi sam sebi izkoriščen. Kdor sklepa le kompromise, se mora stalno pogajati za svoje pravice in je vedno delno prikrajšan. Kdor skuša vedno prevladati, uničuje odnose in postane nepriljubljen. Kdor poizkuša vedno razreševati problem, pa je lahko označen kot tisti, ki vedno komplicira, saj ni vedno vse zelo pomembno.«

Opisane strategije lahko delimo na konstruktivne (konfrontacija, kompromis in zglajevanje) in nekonstruktivne (umik in prevlada). Uporaba konstruktivne strategije lahko prispeva k ohranjanju dobrih odnosov znotraj tima in tako pozitivno prispeva k samemu reševanju problema,

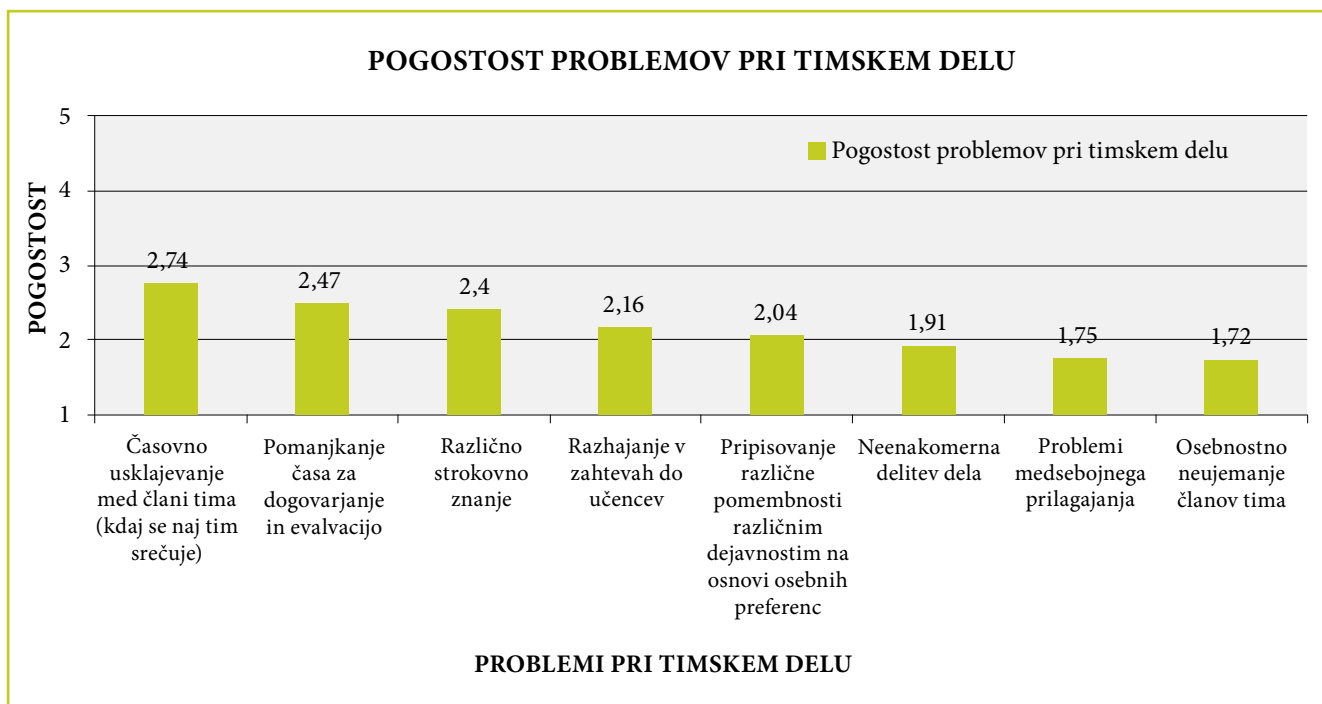
nasprotno pa ima lahko uporaba nekonstruktivne strategije usodne posledice za tim, saj jo lahko posameznik uporabi le kot sredstvo za doseganje osebnih ciljev.

V strokovni literaturi je med problemi timskega dela velikokrat omenjeno pomanjkanje časa za vse tri etape timskega dela. Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova z zelo strukturirano dejavnostjo, z vnaprej določenim urnikom in jasno opredeljeno delovno obveznostjo pedagoških delavcev, kar pogosto otežuje izvajanje timskega dela (Polak, 2007). Čas za timsko delo je načeloma treba zagotoviti znotraj obstoječega delovnega časa pedagoških delavcev. Glede na dejstvo, da je v sklop delovne obveznosti učiteljem in specialnim pedagogom priznan tudi čas za načrtovanje pedagoškega dela, kar lahko opravljajo tudi zunaj ur pouka (največkrat doma), lahko najdemo »časovne rezerve« za timsko načrtovanje in timsko evalvacijo pred poukom, po njem ali v popoldanskem času. Timske delu pa so lahko namenjeni tudi dnevi počitnic (Polak, 2007). Člane tima je smiselno usmerjati k uporabi sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT), ki olajšajo medsebojno dogovarjanje in usklajevanje (Polak, 2005). Elektronska pošta zaradi hitrosti in priročnosti odpira nove komunikacijske možnosti, zato je njena uporaba smiselna tudi pri delu tima. Možnosti sodobnih računalniških komunikacij omogočajo delo tima, ki ni fizično zbran na enem mestu, ob vsem tem pa se je seveda pomembno zavedati, da virtualni odnos ni popolna zamenjava za dejanskega, ampak gre le za dopolnilo k celovitosti delovanja tima (Rajkovič, 2001). K večji časovni učinkovitosti lahko pripomorejo tudi treningi za učinkovito izrabo delovnega časa, delavnice za bolj sistematično timsko načrtovanje in vpetost etap timskega dela v redni šolski urnik ipd. (Polak, 2005).

Pomembno je, da vodstvo šole zagotovi dovolj veliko fleksibilnost urnika, da slednji ne bo glavna ovira pri izvajanju timskega dela. Poleg sistematičnega iskanja konkretnih rešitev za časovno usklajenost in racionalizacijo timskega dela za posamezne time pa je predvsem potrebno ozaveščanje članov tima, da se poraba časa z »zorenjem« in izkušnostjo tima racionalizira (Polak, 2005). Ob vsem naštetem se je pomembno zavedati dejstva, da je pomanjkanje časa lahko tudi izgovor, ki zakriva različne druge dejavnike, npr. pomanjkanje motivacije za delo, nagnjenost k individualizmu, pomanjkljivo strokovno znanje, izogibanje dodatnemu delu, pasivno nasprotovanje, prelaganje odgovornosti na druge, različen interes ipd.

RAZISKAVA

Zanimalo me je, s kakšnimi problemi se specialni pedagogi in učitelji otrok s posebnimi potrebami, ki so sodelovali v raziskavi, najpogosteje srečujejo pri timske delu. V anketnem vprašalniku so anketiranci s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 = nikoli, 5 = vedno) označili pogostost navedenih problemov pri svojem timske delu. Ugotovila sem, da anketirani specialni pedagogi in učitelji kot najpogostejše probleme pri timske delu zaznavajo časovno usklajevanje med člani tima, pomanjkanje časa za dogovarjanje in evalvacijo ter različno strokovno znanje med člani tima (glej graf 1). Prva dva najpogostejša problema sta vezana na čas za timsko delo, ki je najpogosteje omenjen problem v različnih okoljih, različnih šolskih sistemih in različnih državah. V prejšnjem poglavju je bilo podanih nekaj teoretičnih usmeritev za reševanje tega problema, dejstvo pa je, da je ta problem v



Graf 1: Pogostost problemov pri timske delu

šolski praksi še vedno pogosto navzoč, kljub temu da se ga vsi dobro zavedamo. Predvidevam, da je iskanje skupnega časa za timske sestanke pri anketiranih specialnih pedagogih in učiteljih oteženo zaradi njihovih vnaprej določenih urnikov dela, ki zmanjšujejo fleksibilnost pri tiskem delu. Timske sestanke z učitelji še dodatno otežuje narava dela mobilnih specialnih pedagogov, ki niso ves čas navzoči na določeni osnovni šoli. Šolski odmori so za kakovostno timsko načrtovanje in evalvacijo prekratki, zato se zdi umestitev timskega dela v urnik delavcev smiselna rešitev. Anketiranci zaznavajo kot tretji najpogostejši problem pri tiskem delu različno strokovno znanje med člani tima, kljub temu da je različno strokovno znanje znotraj tima v večini domače in tuje strokovne literature prikazano kot prednost timskega dela. Morda je razlog v tem, da zahteva sinteza različnih znanj več truda, časa, dodatnega izobraževanja, prilagajanja in osebne pripravljenosti, kar lahko nekaterim posameznikom predstavlja oviro. Dejstvo je, da imajo specialni pedagogi in učitelji različna specifična strokovna znanja in da svoje delo opravljajo na različnih področjih dela. Pri tiskem delu specialnega pedagoga in učitelja je interdisciplinarno združevanje različnih profilov še posebej pomembno, saj ima vsak član tima specialna znanja in kompetence, kar omogoča celosten pristop k otroku. Člani tima so lahko drug drugemu najboljši učitelji, saj se lahko drug od drugega veliko naučijo ravno ob posedovanju različnih specifičnih strokovnih znanj in zavedanju, da različnost bogati in ne siromaši.

Iz želje po podrobnejši analizi problemov, ki jih imajo specialni pedagogi pri tiskem delu v šolski praksi, sem v okviru anketnega vprašalnika ponudila tudi možnost, da jih znotraj odprtega tipa vprašanja s svojimi besedami tudi na kratko opišejo. Anketirani specialni pedagogi so kot najpogostejši problem pri tiskem delu z učitelji navedli

pomanjkljivo strokovno znanje učiteljev o otrocih s posebnimi potrebami, kar je najverjetneje posledica različnosti študijskega programa. Mnogi učitelji imajo premalo izkušenj za delo z otroki s posebnimi potrebami in v času študija niso nujno pridobili ustreznih kompetenc za poučevanje tako raznolike populacije učencev, kot je danes. Učiteljeva spremenjena vloga zato terja spremembe v dodiplomskem študiju in uvajanje različnih oblik profesionalnega usposabljanja. Pomembno je, da so učitelji deležni podpore in pomoči specialnega pedagoga ter dodatnega usposabljanja za učinkovitejše poučevanje otrok s posebnimi potrebami. Anketirani specialni pedagogi poleg pomanjkljivega strokovnega znanja učiteljev o otrocih s posebnimi potrebami opozarjajo tudi na probleme glede izvajanja prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami. Specialni pedagogi v raziskavi navajajo, da nekateri učitelji (teh navedb nikakor ne gre posplošiti na vse učitelje) danih prilagoditev ne spoštujejo v dovolj veliki meri, jih različno razumejo, ne razumejo njihove pomembnosti, jih ne sprejemajo in ne soglašajo z njimi, so nepripravljeni za prilagajanje pouka, premalo prilagajajo učno snov, s težavo uvajajo ponazorila in pripomočke ipd. Učitelji imajo najverjetneje težave z izvajanjem prilagoditev zaradi pomanjkljivega strokovnega znanja o otrocih s posebnimi potrebami. Dosledno izvajanje prilagoditev je v prvi vrsti vezano na ustrezno znanje o funkcioniranju otrok s posebnimi potrebami. Upoštevanje prilagoditev za posameznega otroka s posebnimi potrebami temeljito posega v učiteljevo delo in od njega zahteva veliko strpnosti in novega, dodatnega znanja. Tudi anketirani specialni pedagogi priznavajo svojo nemoč pri izbiri najustreznějšíh prilagoditev za posameznega otroka s posebnimi potrebami, soočajo pa se z naslednjimi dilemami: kdaj in koliko prilagajati poučevanje, ali je dovolj prilagoditev, kdaj in v katerih nalogah uporabljati ponazorila

Preglednica 1: Rezultati t-preizkusa – preverjanje razlik med uporabo strategij reševanja problemov v timu glede na poklic

	Status	N	M	SD	t	g	p																																												
Konfrontacija	Specialni pedagog	124	19,05	3,58	2,73	330	0,693																																												
	Učitelj	208	20,23	3,94				Kompromis	Specialni pedagog	124	15,40	4,08	3,66	327	0,642	Učitelj	205	17,15	4,28	Zglajevanje	Specialni pedagog	126	18,48	3,96	1,17	334	0,878	Učitelj	210	19,01	4,08	Prevlada	Specialni pedagog	126	9,94	2,53	3,79	333	0,006	Učitelj	209	11,30	3,49	Umik	Specialni pedagog	126	10,57	3,01	4,72	333	0,045
Kompromis	Specialni pedagog	124	15,40	4,08	3,66	327	0,642																																												
	Učitelj	205	17,15	4,28				Zglajevanje	Specialni pedagog	126	18,48	3,96	1,17	334	0,878	Učitelj	210	19,01	4,08	Prevlada	Specialni pedagog	126	9,94	2,53	3,79	333	0,006	Učitelj	209	11,30	3,49	Umik	Specialni pedagog	126	10,57	3,01	4,72	333	0,045	Učitelj	209	12,39	3,64								
Zglajevanje	Specialni pedagog	126	18,48	3,96	1,17	334	0,878																																												
	Učitelj	210	19,01	4,08				Prevlada	Specialni pedagog	126	9,94	2,53	3,79	333	0,006	Učitelj	209	11,30	3,49	Umik	Specialni pedagog	126	10,57	3,01	4,72	333	0,045	Učitelj	209	12,39	3,64																				
Prevlada	Specialni pedagog	126	9,94	2,53	3,79	333	0,006																																												
	Učitelj	209	11,30	3,49				Umik	Specialni pedagog	126	10,57	3,01	4,72	333	0,045	Učitelj	209	12,39	3,64																																
Umik	Specialni pedagog	126	10,57	3,01	4,72	333	0,045																																												
	Učitelj	209	12,39	3,64																																															

Opombe: N – število specialnih pedagogov/učiteljev; M – povprečna vrednost pogostosti uporabe strategije reševanja problemov v timu (najmanjša vrednost = 5, največja = 25); SD – standardni odklon; t – vrednost t-preizkusa; g – stopnja prostosti; p – stopnja značilnosti; najvišje povprečne vrednosti rezultatov in statistično pomembne razlike $p \leq 0,05$ so v odebeljenem tisku.

Preglednica 2: Rezultati t-preizkusa – preverjanje razlik med konstruktivnimi strategijami reševanja problemov v timu glede na poklic

	Status	N	M	SD	t	g	p
Konstruktivne strategije	Specialni pedagog	127	17,67	3,12	3,18	341	0,353
	Učitelj	216	18,86	3,46			
Nekonstruktivne strategije	Specialni pedagog	126	10,26	2,31	4,90	335	0,007
	Učitelj	211	11,84	3,15			

Opombe: N – število specialnih pedagogov/učiteljev; M – povprečna vrednost pogostosti uporabe strategije reševanja v timu; SD – standardni odklon; t – vrednost t-preizkusa; g – stopnja prostosti; p – stopnja značilnosti; najvišje povprečne vrednosti rezultatov in statistično pomembne razlike $p \leq 0,05$ so v odebeljenem tisku.

in pripomočke, da bo otrokova ocena še objektivna in bo izmerila njegovo resnično znanje ipd.

Zanimalo me je, katere strategije reševanja problemov v timu najpogosteje uporabljajo anketirani specialni pedagogi in učitelji otrok s posebnimi potrebami. V raziskavi so imeli anketiranci v vprašalniku pred seboj večje število trditvev, ki so se nanašale na pet strategij reševanja problemov v timu. Pred vsako trditvijo so s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 = nikoli, 5 = vedno) označili, kako pogosto so pri prepoznavi problema v timu ravnali v skladu z dano trditvijo. S pomočjo statističnega programa SPSS sem dane trditve v anketnem vprašalniku razvrstila v pet novih spremenljivk, ki so predstavljale pet strategij reševanja problemov v timu: konfrontacijo, kompromis, zglajevanje, prevlado in umik.

Ugotovila sem, da oboji v povprečju najpogosteje uporabljajo strategijo konfrontacije, ki spada med konstruktivne strategije in kaže na visoko vrednotenje ciljev članov tima kot tudi njihovega odnosa (glej preglednico 1).

Statistično pomembne razlike se kažejo v pogostosti uporabe nekonstruktivnih strategij (umik, prevlada), ki jih specialni pedagogi uporabljajo statistično redkeje kot učitelji (glej preglednico 2). Vzrokov za dobljeno ugotovitev je lahko več. Obširnejše znanje specialnih pedagogov o otrocih s posebnimi potrebami lahko botruje večji strokovni previdnosti pri uporabi strategij reševanja problemov. Morda imajo anketirani specialni pedagogi v pedagoški situaciji večjo naravnost h konstruktivnim načinom reševanja zato, ker se bolj zavedajo problematike otrok s posebnimi potrebami in ne želijo porajati konfliktov, ki bi škodili otrokom. Nekonstruktivne poti reševanja problemov so pri anketiranih učiteljih lahko tudi obrambno pogojene, saj se na področju dela z otroki s posebnimi potrebami morda čutijo manj kompetentne.

Raziskavo bi bilo mogoče dopolniti in obogatiti z intervjuji, s pomočjo katerih bi lahko dobili globlji vpogled v vsebino problemov pri timskem delu. Slabost raziskovanja z intervjuji bi bila morda v tem, da lahko ljudje pri govorjenju o problemih kakšnega tudi zamolčijo, ker jim priznavanje problemov lahko predstavlja tudi priznavanje lastne šibkosti – to pa lahko niža poklicno samopodobo. Naj opozorim, da bi tudi strategije reševanja problemov v timu bilo možno raziskovati še na druge načine npr. z opazovanjem.

SKLEP

Med ljudmi je razširjeno zmotno mnenje, da so problemi škodljivi, vendar je ključnega pomena, kaj z njimi storimo. Zanikanje in potlačevanje problemov ima lahko uničujoče posledice za sinhrono delovanje tima, zato je pomembno, da tim zdrži preizkušnje in kljubuje problemom. Pogled na problem kot izziv in možnost za rast tima je osnovno izhodišče za konstruktivno reševanje problemov v timu. Člani tima bi se naj zavedali, da se z ustreznimi strategijami reševanja problemov v timu tudi poglobijo in obogatijo njihovi odnosi v timu, torej so problemi v tem smislu celo koristni.

V šolskem prostoru je učinkovito timsko delo specialnega pedagoga in učitelja nujno, saj se lahko le s tovrstnim načinom dela primerno odzivata na otrokove posebne potrebe in delata v otrokovo največjo korist. Timsko delo ne prinaša prednosti le za otroka s posebnimi potrebami, ampak vpliva tako na uspeh posameznega člana tima kot tudi na uspeh celotnega tima. Pomembno se je zavedati smisla združevanja v time, ki ga ponazarja že sama angleška beseda za tim – team (**T**ogether **E**veryone **A**chieves **M**ore), oziroma skupaj dosežemo več kot vsak sam.

LITERATURA

- Iršič, M. (2004). Umetnost obvladovanja konfliktov. Ljubljana: Rakmo.
- Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti II.; Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 269–298.
- Lipičnik, B. (1996). Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Polak, A. (2005). Kje smo in kje bi lahko bili. Didakta, Radovljica: 84/85, str. 45–46.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o.
- Rajkovič, V. (2001). Tim in sodobna informacijska tehnologija; V: Mayer, J. in sodelavci: Skrivnost ustvarjalnega tima; Ljubljana: Dedalus.

POVZETEK

Timsko delo različnih strokovnjakov omogoča otrokom s posebnimi potrebami pridobiti ustrezno strokovno pomoč, ki jo potrebujejo glede na njihove motnje, ovire in primanjkljaje. V redni osnovni šoli je timsko delo specialnega pedagoga in učitelja še posebej pomembno, saj omogoča celosten pristop k otrokom, njihovo uspešno integracijo v razred ter optimalen razvoj in napredek. Z raziskavo sem želela ugotoviti, kateri so najpogostejši problemi pri timskem delu anketiranih specialnih pedagogov in učiteljev, saj predstavlja soočenje s problemi pomemben korak k njihovem reševanju, posledično pa tudi k učinkovitejšemu timskemu delu. Zanimale so me najpogostejše strategije reševanja problemov v timu, pri čemer je znano, da ima posameznik na voljo le pet osnovnih načinov odzivanja na reševanje problemov v timu. K raziskavi je bila povabljena več kot polovica slovenskih osnovnih šol, v končni raziskovalni vzorec pa je vključenih 351 anketirancev, od tega 130 specialnih pedagogov in 221 učiteljev, ki delajo tudi z otroki s posebnimi potrebami. Pogostost problemov pri timskem delu specialnih pedagogov in učiteljev sem ugotavljala z vprašanji zaprtega in odprtega tipa v anketnem vprašalniku. Ob upoštevanju vprašanja zaprtega tipa lahko sklenem, da predstavlja specialnim pedagogom najpogostejši problem časovno usklajevanje med člani tima, ob upoštevanju vprašanja odprtega tipa pa pomanjkljivo strokovno znanje učiteljev o otrocih s posebnimi potrebami. Tudi učitelji zaznavajo kot najpogostejši problem pri timskem delu s specialnim pedagogom časovno usklajevanje med člani tima, kar sem ugotovila tako s pomočjo vprašanj zaprtega kot odprtega tipa. Pri raziskovanju strategij reševanja problemov v timu sem ugotovila, da uporabljajo specialni pedagogi in učitelji konstruktivne strategije enako pogosto, do statistično pomembnih razlik pa prihaja v uporabi nekonstruktivnih strategij, saj jih specialni pedagogi uporabljajo redkeje kot učitelji.

ABSTRACT

Team work of different professionals facilitates acquiring relevant expert support for children with special needs who need it according to their disturbances, disabilities and deficiencies. Team work of special pedagogues and teachers is of particular importance in compulsory schools as it facilitates holistic approach to children, their effective integration, and optimal development and progress. The purpose of my research was to discover the most common problems related to team work of respondents (special pedagogues and teachers) because confrontation with problems is the first step to their resolving and to more effective team work, consequently. I was interested in the most common strategies for resolving problems in team work having in mind that every individual has only five key ways of responding to problems related to team work at his/her disposal. More than half of primary schools in Slovenia were invited to participate in the research, the final sample consists of 351 respondents, i.e. 130 special pedagogues and 221 teachers who work with pupils with special needs. Frequency of problems related to team work of special pedagogues and teachers was surveyed by the questionnaire consisting of open and closed questions. Referring to the closed questions it can be concluded that timing was the most frequent problem while responses to open questions pointed out lack of teachers' professional knowledge about children with special needs. Timing related to coordination with special pedagogues was also perceived as the key problem by teachers. This was found out in open and closed questions. As to strategies of resolving problems in teams I found out that both special pedagogues and teachers used constructive strategies to a similar extent. The frequency of the use of non-constructive strategies is statistically significant, namely that special pedagogues employ them less frequently.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

TIMSKI COACHING – PRILOŽNOST ZA RAZVOJ KAPACITET ŠOLSKIH RAZVOJNIH TIMOV

KAJ JE COACHING¹ IN K ČEMU PRISPEVA

Coaching, katerega uporabnost zadnji dve leti (po mednarodnih zgledih²) pilotno preizkušamo tudi v našem šolskem prostoru, je v svetu uveljavljena metoda za podpiranje posameznikov in skupin pri osebnem in profesionalnem razvoju. Mednarodna federacija coachev (ICF) ga opredeljuje kot proces podpore pri osebnem razvoju (in razvoju skupin), pri doseganju boljših rezultatov in izboljševanju kakovosti življenja. Osredotoča se na učinkovito komuniciranje, ravnanje s čustvi, upravljanje s časom, načrtovanje aktivnosti, sprejemanje izzivov in odločitev, reševanje konfliktov in problemov, obvladovanje stresa itd. V okoljih, kjer je coaching močno razvit, povpraševanje po njem pa veliko, se tako zaradi zdiferencirane ponudbe pojavlja pod imeni ciljnih področij, npr. osebni oz. življenjski coaching (oz. coaching na področju osebnega razvoja), coaching na področju zdravja, karierni, organizacijski, poslovni, upravni coaching itn.

Značilno za to metodo je, da coach klientu³ ali timu ne ponuja rešitev, pač pa ga podpira pri njegovem lastnem raziskovanju z zastavljanjem t. i. močnih vprašanj, s pomočjo katerih lahko na svojo trenutno situacijo, problem ali izziv pogleda na nov način. »Odnos v koučingu pomaga ljudem, da predelajo različna vprašanja in da najdejo lastne odgovore zaradi spretno uporabe raziskovalnih vprašanj.« (Mobley, 1999; po van Kessel v Kobolt, 2010: 15)

Iz tega izhaja drugi pomembni poudarek, da je zato coaching »način pomoči klientom, da se učijo, namesto, da jih poučujemo« (Grant, 2006, prav tam), in »umetnost spodbujanja učinkovitosti, učenja in razvoja drugih« (prav tam). Flaherty pa coaching opredeljuje kot tistega, ki pomaga

ljudem »razviti nove zmožnosti, nova obzorja in nove svetove možnosti zase in za svoje bližnje« (2005: xi).

Pri coachingu gre torej – povzemajoč različne definicije⁴ – za podporo posameznikom in timom pri raziskovanju lastne situacije in pri uvidu vanjo ter za preseganje ovir in doseganje ciljev ob sproščanju potencialov.

To coaching loči od na videz sorodnih metod in pristopov, kot so: svetovanje (ker coaching ne gradi na dajanju nasvetov, ampak na tem, da klient sam zase išče »rešitve«, si da »nasvete«), mentorstvo in konzultacije (ker coaching ne gradi na vsebinskem izvedeništvu in usmerjanju, ampak klienta podpira »metodološko«, ne vsebinsko), trenerstvo (ker coaching ne gradi na usmerjanju, dajanju navodil in postavljanju ciljev ter shem treningov za njihovo doseganje, ampak na tem, da klient sam poišče smer, si postavi cilje in poišče vire in strategije za njihovo doseganje) ali pa različne terapevtske usmeritve (ker coaching kot nekliničen pristop ne gradi na raziskovanju patologije, diagnosticiranju in razvrščanju, ampak je v prvi vrsti usmerjen v osebno, profesionalno in skupnostno rast in razvoj). Še največjo sorodnost lahko v posameznih elementih uvidimo s supervizijo, ki prav tako gradi na refleksiji preko zastavljanja vprašanj⁵ in ne ponuja izdelanih rešitev in odgovorov. Samoiniciativnost klienta oz. članov tima in izhajanje iz njegovih/njihovih izzivov, njegovih/njihovih potreb in želja, je sploh ključna za coaching.

Dodana vrednost coachinga je tako v tem, da stavi na opolnomočenje klienta, torej na to, da bo klient ali tim na osnovi 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 prvi

¹ Izraz je za zdaj v slovenskem prostoru med izvajalci še nepreveden. Poskus »slovenjenja« v »koučing« se med strokovnjaki, ki se s coachingom ukvarjajo oz. ga izvajajo in zanj izobražujejo, ni prijel, tako da proces iskanja ustreznega izraza še ni končan. Ta izraz zato na tem mestu sicer uporabljamo, a z vso zavestjo, da ni docela ustrezen, izraz »koučing« pa uporabimo tam, kjer citiramo iz knjige Supervizija in koučing (ur. A. Kobolt, 2010), kjer je uporabljen na tak način.

² Coaching na področju šolstva se je uveljavil tako v ZDA kot ponekod v Evropi, npr. v Veliki Britaniji. Izvaja se timski in kolegialni coaching, pa tudi individualni coaching za ravnatelje in učitelje. Uporablja pa se tako za didaktično-pedagoške namene (npr. kot metoda kritičnega prijateljevanja pri kolegialnih hospitacijah za didaktično izvedbo pouka – v ta namen se npr. med drugim uporablja instrument BRSU avtorjev Danielsona, Marzana, Pressleyja, Thompsona in Wonga – ali pa za reflektiranje intervenc glede vedenja učencev – temu je npr. namenjen program Teacher2teacher v okviru programa CPD) kot za odnosne in karierne izzive.

³ Tudi izraz klient na tem mestu uporabljamo »delovno«. V angleškem jezikovnem prostoru sta najpogosteje v uporabi izraza »client« in »coachee«.

⁴ Glede na to, kje in za katere namene se uporablja coaching, se razlikujejo tudi definicije in vrednostne opredelitve usmeritev, ki jih definicije opisujejo. Definicije tako variirajo od bolj pragmatičnih – ko se coaching uporablja za povečevanje učinkovitosti na določenih področjih in za razvijanje kompetenc za ta področja (in ga uporabljajo v tržno naravnanih okoljih, npr. podjetjih) – do t. i. facilitirajočega, razvojnega široko usmerjenega coachinga (prav tam), ki je uporaben za individualni osebni coaching in v organizacijah širšega družbenega pomena (pri nas bi to lahko bili npr. javni zavodi, kot so poleg šol bolnišnice, knjižnice, zavod za zaposlovanje, centri za socialno delo ipd.).

⁵ Tako npr. van Kessel (v Kobolt, 2010) trdi, da obstaja povezava med koncepti in v uporabi pri obeh pristopih. Razlika med obema pa je morda v nekoliko večji proaktivni naravnosti coachinga, ki v določeni fazi procesa postavi v ospredje klientove želje, načrte, cilje in podpiranje pri iskanju rešitev in strategij.

hip videti, 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 situacijah zavzema raziskovalno in proaktivno držo in da način komuniciranja, ki ga je doživel s coachem, ponotranji – ohrani tako v odnosu s samim seboj kot v odnosu s svojimi bližnjimi. Lahko bi torej rekli, da je dodana vrednost 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.

Velik potencial coachinga za šolstvo⁶ je v podpiranju posameznikov (učiteljev, ravnateljev, strokovnih delavcev in drugih spodbujevalcev sprememb na področju šolstva, npr. svetovalcev) pri kariernih, odnosnih in pedagoško-didaktičnih izzivih in v podpiranju različnih vrst razvojnih timov, zavezanih vpeljevanju sprememb (npr. razvojnih strategij, razvojnih projektov itd.) pri upravljanju z njimi.

Osebnostna prizadevanja so vedno povezana z učinki v skupini ali timu in obratno: »Coaching za spremembe je kreiranje procesa učenja, ki podpira rast vsakega posameznika. Osebnostna rast pa je povezana z rastjo organizacije.« (Thorne, 2004: 3)

S pomočjo kolegalnega in timskega coachinga je tako mogoče doseči celo vrsto učinkov, ki prepletajo osebno in skupnostno raven:

- soočiti različne poglede (vrednote, prepričanja, skrbi, želje, potrebe) in uzavestiti, kaj vodi različne člane tima, kaj pa tim kot celoto;
- na osnovi tega poglobiti medsebojno poznavanje in razumevanje in okrepiti sodelovanje, skupno učenje, mreženje, pripadnost, upoštevanje drug 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 trditvev in sodb itd.);
- reflektirati vrednostne sodbe in enostranske interpretacije, rahljati omejujoča prepričanja ter jih nadomeščati z novimi, bolj konstruktivnimi;
- prispevati k boljši zorganiziranosti, bolj pregledni strukturi sestave in delovanja tima (npr. delitev vlog, prevzemanje nalog itd.);
- zavzeti bolj proaktivno držo: izboljšati strategijo zastavljanja ciljev, akcijskega načrtovanja in izbire primernih strategij;

- uvideti, kako je moč preseči ovire, uzavestiti potencialne in mobilizirati vire;
- prispevati k večji reflektivnosti posameznikov in tima, ustvarjanje kulture kritičnega prijateljstva in izmenjave spodbudne in konstruktivne povratne informacije;
- presegati fizične in pozicijske razdalje v korist enakopravnega konstruktivnega sodelovanja ter
- premoščati razdalje med vodstvom in različnimi timi na eni strani ter zaposlenimi na drugi.

KAKO POTEKA COACHING PROCES

Coaching je interaktivni proces, ki gradi na zmognosti ljudi za učenje in samoraziskovanje. S t. i. močnimi (»powerful«) vprašanji coach klienta ali tim podpira pri osvetljevanju njegovih začetnih problemov in izzivov. Klientu ali timu ne nudi odgovorov, nasvetov ali izkušenj, ampak ga spodbuja k temu, da sam poišče odgovore.

V ta namen coach klienta posameznika ali tim najprej usmeri k osvetljevanju tega, kar se mu/jim dogaja, k ugotavljanju ovir ali razlogov za to. Tipična vprašanja za to so npr.:

Kaj se dogaja? Kako se to kaže? S čim je to povezano? Kaj je pripeljalo do tega? Kaj vas je k temu navedlo? Kaj je za tem?

Kaj vas ovira, da bi ...?

Sledi iskanje možnosti, kako le-te preseči, npr. z vprašanji:

Kako bi to oviro lahko presegli?

Kaj lahko naredite drugače? Kakšna druga strategija bi se bolje obnesla?

Kakšna prepričanja bi vam bolj služila? Kakšen pogled bi vam bolj pomagal?

Nato se klienta ali tim podpre pri ozaveščanju tega, česar si želi:

Kaj bi želeli namesto tega? Kaj bi želeli spremeniti? in k raziskovanju tega, kako lahko to doseže in kakšne vire za to že ima, katere pa še lahko pridobi (ali obudi):

Kaj bi se naj spremenilo, da bi to dosegel/-li?

Kako to lahko naredim/-o?

Kakšne vire imam/-o za to na razpolago in kje lahko poiščem/-o dodatno podporo?

Kaj potrebujem/-o? Kdo ali kaj mi/nam lahko pomaga?

Kje si postavljam/-o ovire, kje mi/nam odteka energija?

Coach v nadaljevanju klienta ali tim spodbuja k natančnemu ubesedenju ciljev in k načrtovanju strategij za njihovo doseganje:

Kaj natančno želite?

Kdaj naj bi se to zgodilo?

⁶ Van Kessel po različnih avtorjih povzema, da ima coaching velik potencial za šolstvo, in navaja Griffithsa, da bi lahko »postal model za aktivno, sodelovalno, avtentično in vključujoče učenje« (prav tam: 17). Po Costi pa povzema, da se t. i. kognitivni koučing »uporablja kot sredstvo klinične supervizije, katere cilj je pomoč učiteljem pri razmišljanju o lastnem delovanju« (prav tam: 18).

V šolstvo si vse bolj utira pot tudi vrstniški oz. peer coaching, ki ga v šolskem letu 2012/2013 – po zgledu na tem mestu opisanega pilotiranja timskega coachinga – načrtujemo pilotno preizkusiti tudi pri nas.

Kako bo to izgledalo?

Kako se boste pri tem počutili?

Kaj boste v ta namen naredili?

Podpre ga tudi pri razmisleku o tem, kaj bodo njegovi naslednji koraki, in pri preverjanju, kako mu je uspelo:

Kaj bo vaš prvi korak?

Kdaj ga boste naredili?

Kaj boste pri tem naredili, uporabili?

Kako boste vedeli, da ste to dosegli?

Tako coach klienta ali tim spremlja v procesu od ugotavljanja tega, kje se mu zatika in kje so razlogi za to, prek presejanja ovir in prebujanja potencialov do zavzemanja bolj spodbudnih prepričanj in vzorcev ter konkretnega načrtovanja novih, bolj učinkovitih strategij v skladu z jasnejše oblikovanimi cilji.⁷

S pomočjo coachinga klient uspe pogledati na svoje probleme in izzive še z drugih zornih kotov, ozavesti skrite vire in potenciale ali pa se opogumi za to, da sprejme boljše odločitve in poišče nove poti za reševanje problemov. Tako coaching omogoča, da se klient zave svojih možnosti izbire, razvija prožnost v vedenju in si upa preizkušati neznano.

Coach je v ta namen izurjen za pozorno in aktivno poslušanje (povzema, parafrazira, zrcali itd.) in opazovanje, za zaznavanje in razbiranje očitnih (in skritih) potreb, pričakovanj, prepričanj itd. klienta oz. članov tima. Opogumlja in sprejema njihove občutke, zaznave in prepričanja; podpira jih pri njihovem osvetljevanju in po potrebi spreminjanju itd. Pri tem gradi na predpostavki, da so klienti oz. člani tima kreativni in da premorejo mnoge vire in potenciale, da pa potrebujejo pri ozaveščanju le-teh podporo. Coach zato gradi na izvajljanju strategij in rešitev od klienta oz. članov tima in verjame, da je klient zmožen in odgovoren za uvajanje sprememb in doseganje rezultatov, ki jih želi.

Ena od pomembnih coaching veščin je odprtost, neobremenjenost z vnaprejšnjimi pričakovanji, prepričanja in interpretacijami, ki ohranja coacha prožnega, radovednega, raziskovalno naravnega in pozornega na klienta. S tem klientom zagotavlja dober stik in varnost. Vnaprejšnje sprejemanje klienta oz. tima pa seveda ne pomeni, da se strinja z vsem, kar počne/-jo in kako razmišlja/-jo, ampak da ga/jih podpira pri tem, da to raziskuje/-jo, se po potrebi postavi/-jo na druga gledišča, mu/jim to pomaga osvetljevati ter po potrebi poiskati druge poti in zastaviti nove cilje in strategije za njihovo doseganje.

DOSEDANJE IZKUŠNJE IZ PILOTIRANJA: ZA KAJ VSE JE UPORABEN COACHING V ŠOLSTVU IN KAKŠNI SO UČINKI

Naše dosedanje izkušnje iz pilotne faze projekta se nanašajo na zelo raznolike izzive klientov. Za individualni coaching se klienti (ravnatelji in učitelji) največkrat odločajo

iz naslednjih razlogov (povzeto po pogovorih s klienti):

- da izboljšajo odnose na delovnem mestu: s sodelavci (npr. da bi se lažje dogovarjali, bolje razumeli, bolje sprejemali vsak svojo odgovornost itd.), z vodstvenimi delavci (npr., da bi lažje sporočili vodji, kaj zmorejo, kaj potrebujejo in kdaj je dovolj), z učenci (npr. da bi lažje našli stik z nekaterimi učenci, jih bolje razumeli v njihovem doživljanju, se približali njihovim specifičnim potrebam s strategijo poučevanja, dosegli večjo disciplino in boljše klimo v razredu itd.) in tudi starši (npr. da bi znali voditi čim bolj konstruktiven pogovor z njimi); za ravnatelje pa je še posebej pomemben izziv vodenje pogovorov s sodelavci (npr. priprava na letne individualne razgovore), iskanje strategij za povečevanje dobre klime v kolektivu in reagiranje v kriznih situacijah;
- da se razbremenijo, umirijo, pridobijo več notranjega miru in ravnovesja;
- da pretehtajo in sprejmejo pomembne odločitve;
- da si zastavijo prioritete in cilje, da se aktivirajo oz. naredijo načrt in se okrepijo za njegovo izvedbo;
- da povečajo samozavest in odločnost ali da zmanjšajo tremo in občutke negotovosti;
- da okrepijo občutek lastne vrednosti, da si priznajo, kaj zmorejo, in da bi se zmogli veseliti doseženega;
- da bi uspešno zaključili študij, projekt, aktivnost itd.;
- da bi poiskali učinkovite strategije za presejanje nekaterih ovir in problemov;
- da bi raziskali, kam lahko še usmerijo svoje potenciale, da bi poiskali nove izzive;
- da bi si raziskali karijerne prioritete in ugotovili, kaj želijo početi v prihodnosti in v kaj so pripravljene vložiti več energije, v kaj pa je ne želijo več vlagati;
- da bi se otresli nekaterih predsodkov in prepričanj, ki jih omejujejo;
- da bi povečali zaupanje v lastne zmožnosti in da bi prebudili svoje potenciale itd.

V pilotno fazo preizkušanja uporabe coachinga v šolstvu smo povabili tudi šolske razvojne time splošnih in strokovnih gimnazij. Nanje smo se s to ponudbo obrnili predvsem zato, ker so trenutno šolski razvojni timi (katerih ustanavljanje smo spodbudili in podprli z usposabljanjem v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo Posodobitev gimnazije) eni tistih deležnikov v šolstvu, ki najintenzivneje delajo na procesih vpeljevanja sprememb in načrtovanja razvoja. V tem procesu se srečujejo s številnimi izzivi, problemi, odpori itd., zato smo jim kot dodatno možnost (ob rednih, za vse time organiziranih srečanjih v okviru projekta) ponudili izkušnjo timskega coachinga kot dodatno obliko »individualne« podpore timom.

⁷ Model, ki je tu implicitno prisoten skozi navedena vprašanja, se imenuje SCORE, ker se osredotoča na sklope: S – simptomi, C – vzroki (angl. causes), O – cilji (angl. outcomes), R – rezultati in E – efekti, učinki (Dilts in Epstein, 1991; v Dragovič, 2012, in Andersen in Dragovič, 2002). Obstajajo še številni drugi modeli, ki sklope raziskovanja in njim pripadajoča vprašanja razvrščajo drugače.

V prvem letu pilotiranja (šolsko leto 2011/2012) je proces timskega coachinga zaključilo deset timov, kar predstavlja več kot desetino celotnega števila šolskih razvojnih timov v gimnazijah (ca. 70). V timski coaching so se vključili iz različnih razlogov in potreb (povzeto po zapiskih uvodnih srečanj, nekateri timi so navedli več razlogov):

- poiskati boljše organizacijske pogoje za delovanje, zagotoviti pregledno delovanje tima in kolektiva;
- doseči večjo doslednost, jasnejšo delitev vlog in odgovornosti v timu/kolektivu;
- rešiti konkretne probleme, poiskati strategije, narediti načrt;
- izpeljati zadane naloge;
- ugotoviti, kaj je sploh vloga in kaj so naloge tima;
- spoznati nova orodja, dobiti izkušnjo;
- uvideti zadeve še s kakšnega drugega zornega kota, začeti o čem drugače razmišljati;
- pridobiti nekaj zase, napolniti baterije;
- imeti možnost izraziti stiske in skrbi in iskati rešitve;
- delati na odnosih in občutkih;
- izboljšati sodelovanje v timu, bolj se spoznati in razumeti;
- prispevati k boljši klimi in odnosih v kolektivu;
- prispevati k izboljšanju komunikacije v kolektivu;
- doseči večjo povezanost v kolektivu;
- znova prebuditi kolektiv, prenesti „dobro energijo“;
- preseči odpore v kolektivu, vključevanje večjega števila sodelavcev;
- najti boljše načine sporazumevanja z vodstvom;
- ohranjati in nadgrajevati doseženo;
- ugotoviti, kakšna so realna pričakovanja do kolektiva;
- poiskati prioritete - v kaj je vredno vlagati in na kakšen način;
- ugotoviti, kje lahko prihranimo čas oz. ga bolje načrtujemo itd.

Vidimo lahko, da se je del pričakovanj timov pri vstopu v coaching nanašal na bolj učinkovito delo s kolektivom v smislu vpeljevanja sprememb, del se jih je nanašal na izzive v zvezi s klimo in odnosi v kolektivu, del pričakovanj pa se je nanašal na delovanje samega tima.

Po zaključenem coachingu (v trajanju štirikrat po tri šolske ure v obdobju ca. 4–5 mesecev) so timi navajali naslednje pridobitve coachinga:

- Ustavili smo se in od strani pogledali na naše delo in odnose.
- Bolj smo se spoznali v tistem, kar je zelo pomembno, pa se nikoli ni časa pogovarjati, npr. o tem, kaj nam je pomembno, kaj so naša prepričanja, v kaj kdo (ne) verjame, kaj nam je vredno, v čem smo si

podobni, v čem se razlikujemo, kaj potrebujemo, česa se bojimo in česa si želimo ...

- Realno smo ocenili, kaj je mogoče, kaj pa ne in kako se sprijazniti z nemogočim in narediti mogoče.
- Ugotovili smo, kje smo.
- Ugotovili smo, čemu posvetiti pozornost v tem obdobju.
- Ugotovili smo, kako lahko več aktivnosti podelimo s sodelavci, kako jih lahko bolj pritegnemo – ustvarimo več priložnosti za to.
- Raziskali smo, kako si lahko v kolektivu bolje prisluhnemo in se upoštevamo.
- Naredili smo načrt in se dogovorili za prvi korak glede spodbujanja spodbudne klime.
- Razdelali smo strategijo za delo s sodelavci, ki se posmehljivo obnašajo do novosti.
- Nekateri, ki so zelo drugačni od mene/nas, zdaj bolj razumem(o) in iščem(o) načine, katerimi jih laže nagovorimo ...

Prav vsi timi, ki so opravili timski coaching, so poročali, da so bili s procesom zadovoljni, da jim je omogočil podrobneje raziskati tista področja svojega delovanja, ki se jim sicer ne utegnejo posvetiti (in jih je laže raziskati ob pomoči za to usposobljenega strokovnjaka), in da so precej pridobili zase osebno, zase kot tim in za delovanje tima v kolektivu.

KAKO POTEKA TIMSKI COACHING⁸

Pri coachingu je zelo pomembno, da so timi vnaprej seznanjeni s tem, kaj je značilno za coaching, in da ne pričakujejo mentoriranja ali svetovanja, ampak da vedo, da bo podpora potekala s poudarkom na njihovem raziskovanju in iskanju rešitev. Da torej odgovori in rešitve niso pri coachu, pač pa pri njih samih!

V primeru našega pilotiranja so timi o tem seznanjeni na predhodni predstavitvi, ki je zasnovana deloma informativno, deloma pa že izkustveno, z možnostjo spoznati način dela, kakršen nato dejansko poteka. V predstavitvi tako udeleženci izvedo, da je metoda zasnovana na zastavljanju močnih oz. izzivalnih vprašanj (vprašanj, ki dajo misliti), da se raziskuje vrednote in prepričanja udeležencev in da je pomembna tudi akcijska naravnost: kaj lahko storimo, kaj bo naš prvi korak itd.

V prvem, uvodnem srečanju, člani tima predstavijo svoja pričakovanja in povedo svoj izziv, če so ga že uspeli ubesediti. Še enkrat se seznanijo z značilnostmi coachinga in s coachem sklenejo dogovor glede zaupnosti in poteka.

V nadaljevanju uvodnega srečanja je poudarek na raziskovanju vrednot članov tima. Če namreč slišijo drug od

⁸ Kot je razvidno iz uvodnega poglavja, obstaja več različnih vrst coachinga, odvisno od ciljnih skupin, področja podpiranja in osnovne usmeritve. Model timskega coachinga, ki ga opisujemo na tem mestu in ki smo ga uporabljali pri pilotiranju, je kombinacija t. i. razvojnega coachinga s coachingom delovanja; kombinira se usmerjanje na medosebne odnose v timu in usmerjanje na delovanje tima pri preseganju ovir, reševanju problemov in doseganju ciljev.

drugega, kaj jim je pomembno pri delu, v njihovem poklicu in morda celo v življenju sploh, se laže razumejo in upoštevajo. Če so vrednote skupne, so povezujoče, če pa se razlikujejo, lahko člani tima jasneje vidijo, kaj je pomembno vsakemu posamezniku in na kaj naj bodo v timu pozorni, da bo vsak član lahko deloval v skladu s svojo osnovno naravnostjo, da bo upoštevan v svojih potrebah in da bo lahko optimalno prispeval prav s svojo specifikko.

V tej fazi lahko člani tima drug o drugem izpostavijo tudi močna področja. Člani tako dobijo povratno informacijo o tem, kako jih vidijo drugi, poveča pa se tudi občutek povezanosti v timu.

Različnosti se v tem primeru lahko izkoristi za sinergično delovanje tima: če je enemu od članov pomembno, da se dobro razumejo, bo opozarjal na to in prispeval k temu; če je drugemu članu pomembno, da so dogovori jasni, bo poskrbel za zapisnik in za to, da se sklene jasne dogovore in da se spremlja doseganje; če je en član usmerjen bolj na cilje, bo skrbel za ciljno naravnost in za pospeševanje akcij; če pa je drugi usmerjen bolj na procese, bo v določenem trenutku pomagal ustaviti se in pogledati, kaj se timu dogaja na poti k cilju ...

V časovno daljših različicah coachinga se lahko v uvodnem srečanju izpostavi tudi skrbi posameznih članov, saj je tudi to pomembno sporočilo o tem, kaj usmerja delovanje vsakega od njih in kako to lahko vpliva na celotno dinamiko v timu.

Drugi pomembni poudarek v uvodnem srečanju pa predstavlja analiza stanja (ki smo jo pri pilotiranju izvedli s pomočjo coaching diagnostičnega orodja, imenovanega »kolo ravnovesja«). Analiza stanja je lahko vezana na dve področji: na ugotavljanje kompetenc, ki jih tim potrebuje za učinkovito delovanje (z ugotavljanjem stopnje izraženosti teh kompetenc v timu vred), in na ugotavljanje področij, na katerih tim deluje oz. naj bi deloval (vključno z ugotavljanjem stopnje zadovoljstva z vsakim od njih oz. oceno stopnje udejanjanja vsakega od njih).

Kot kompetence timi lahko izpostavijo zelo različne vidike delovanja tima od bolj »komunikacijskih« oz. »procesnih«, kot so npr. sodelovalnost, reflektivnost, socialna občutljivost, komunikacijske spretnosti itd., do bolj »akcijskih« in »ciljnih«, kot so npr.: podjetnost, jasna delitev vlog in ciljna naravnost. Tudi področja delovanja, ki so jih izpostavljali timi v pilotiranju, so se raztezala od: komunikacije prek organizacije dela, razvojne naravnosti in usposabljanja do vodenja. Ko timi identificirajo svoja močna in šibka področja, jasneje vidijo, kaj je tisto, čemur kaže v prihodnje posvečati več pozornosti, kaj pa je tisto, iz česar lahko črpajo vir moči za nove izzive.

Izjemno pomembni procesi se zgodijo prav pri razčlenjevanju, kaj si kdo od članov predstavlja pod kakšno od kompetenc in kolikšna se vsakemu od njih zdi stopnja zadovoljstva z različnimi področji, na katerih tim deluje. Končna slika je namreč timski izdelek in terja veliko pogajanja in medsebojnega poslušanja, hkrati pa se ob tem kristalizirajo tudi prepričanja, predstave in pričakovanja.

Do analize stanja je moč priti tudi s pomočjo drugih diagnostičnih orodij (ki jih lahko tudi kombiniramo), npr. s pomočjo t. i. »coaching formule«, kjer člani tima soočajo svoje potenciale in motnje v zvezi z zeleno uspešnostjo, ali pa s pomočjo t. i. modela SCS – z ugotavljanjem, kaj želijo nehati, s čim nadaljevati, kaj pa začeti (prav tam).

Iz tako dobljene analize stanja člani tima skupaj ugotovijo, katero področje želijo prioritarno obravnavati v coachingu, in ga po potrebi še bolj natančno opredelijo. Pogosto se začetna ohlapna formulacija, s katero so vstopili v coaching do konca uvodnega srečanja, temeljito preobrazijo ali vsaj natančneje opredelijo, še pomembnejši pa je pri tem pogovor, ki ga opravijo člani tima.

Za time, ki izrecno želijo delati predvsem na svojem delovanju in odnosih, se lahko doda še katero od analiz timskega delovanja, npr. diagnostično orodje P. Lencionija Pet motenj v timu (prim. Dragovič, 2012).

V vsakem primeru – ne glede na to, ali je njihov osrednji izziv vezan na boljše počutje članov, na izboljšanje odnosov v timu ali pa na učinkovitost njihovega dela z drugimi ciljnim skupinami (pri šolskih razvojnih timih je to v prvi vrsti delo z lastnim kolektivom) – je pri vseh timih že na začetku pomembno ozavestiti vse tri vidike rasti (strokovno, osebno in skupno rast) ter sproti spodbujati k refleksiji, kako je na vsaki točki coaching procesa to uravnoteženo.

Prvo, uvodno srečanje je torej – v nasprotju s preostalimi – vnaprej strukturirano in podpre tim pri analizi stanja in opredelitvi fokusa nadaljnega raziskovanja.

Uvodno raziskovanje s pomočjo zgoraj naštetih strategij in orodij se – odvisno od dinamike v timu – včasih raztegne še v drugo srečanje, ko poteka razprava ob rezultatih diagnostičnih orodij. Pri najbolj perečih problemih, ki se izpostavijo že v tej, »diagnostični« fazi, se lahko tim že spodbudi k iskanju razlogov in nadomestnih rešitev, pa k mobiliziranju virov in iskanju strategij (že omenjeni SCORE).

Ko je cilj nadaljnega raziskovanja opredeljen oz. ko tim soglasno izbere prioriteto, na kateri bi želel delati v coachingu (npr.: izboljšati medsebojno komunikacijo v timu ali pa pritegniti k sodelovanju pri razvojnih aktivnostih več sodelavcev iz kolektiva), se sistematično nadaljuje z raziskovanjem (npr. po modelu SCORE, prim. poglavje Kako poteka coaching proces).

Po navadi tim dela na enem področju, ki mu predstavlja izziv. Potem ko ga osvetli z različnih vidikov, oblikuje v zvezi z njim cilje, nato pa poišče strategije in vire in si zamišlja, kakšni bodo dolgoročni učinki. Pri tem je odločilno, da vse to stori tim sam, coach je le tisti, ki ga pri tem podpira z vprašanji, s pomočjo katerih je timu omogočeno sistematično in ciljno iskanje.

Praviloma je vloga coacha iz srečanja v srečanje manjša in v zadnjem srečanju – če je coaching uspešno izpeljan – prevladuje lastno raziskovanje članov tima in se kaže njihova večja avtoregulativnost kot ob prihodu. Tim naj bi bil po coachingu zmožen v večji meri kot pred njim

reševati probleme in dosežati cilje in na podoben način oz. s podobnim modelom komunikacije, kot ga je izkusil na sebi, podpirati ves kolektiv. Kajti, kot smo dejali že v uvodu, temeljna funkcija coachinga je izhajanje iz klientov oz. članov tima: oni so tisti, ki izpostavijo, na čem bodo delali, oni so tisti, ki iščejo odgovore, ki bodo delovali za njih, in oni so tisti, ki naj bi bili na temelju te izkušnje v prihodnje sami reševati probleme.

Če torej povzamemo: timski coaching je namenjen podpiranju timov pri izgrajevanju njihovih lastnih kapacitet (angl. »capacity building«, podobno tudi »team building«) oz. vzpostavljanju kakovostnih odnosov v timu in pri izgrajevanju kapacitet za delovanje tima pri doseganju ciljev oz. pri delovanju navzven.

NAMESTO SKLEPA: KAKO S TIMSKIM COACHINGOM DO DOBREGA TIMA

Pri opredelitvi lastnosti dobrega tima, h katerim naj bi med drugim vodil prav timski coaching, bomo na tem mestu izhajali iz izkušenj, ki nam jih je prinesel pilotni projekt in ki potrjujejo teoretične ugotovitve.⁹

Da tim dobro deluje, je zagotovo potrebna določena stopnja pripadnosti, pa naj bo ta osebna, strokovna ali pripadnost določeni nalogi, projektu, izzivu, poslanstvu ali viziji. Pripadnost pa je možna le, če so člani tima skupaj prišli do tega povezovalnega elementa, če si ga »delijo« in

čutijo skupno lastništvo nad njim. To prinaša potrebno motivacijo, tudi za »hude čase«.

V ta namen velja pri članih uzavestiti, da je poleg osebne in strokovne rasti za dobro delovanje tima ključna tudi skupinska oz. skupnostna rast. To pomeni, da nam ni pomembno le, da bi osebno pridobili ali pa da bi dosegli cilj, ampak tudi, kako lahko to dosežemo najbolj učinkovito in v skupno zadovoljstvo vseh.

Člani tima zato v timskem coachingu poglobljajo komunikacijske veščine: pripravljenost prisluhniti drug drugemu in upoštevanje vseh, zaznavanje različnih potreb in počutja drugih ter odzivanje nanje, zmožnost aktivnega poslušanja, medsebojno podpiranje in spodbujanje. V ta namen je priporočljivo, da se člani poznajo tako dobro, da vedo, kaj koga vodi, kaj je komu pomembno in kakšna prepričanja ima, pa tudi, katera so njegova močna in šibka področja.

Še tako zagnan tim, ki se dobro razume, pa potrebuje tudi določeno strukturo: »pravila« o svojem delovanju, jasne cilje in vizijo, zavest o fazah delovanja, strategijo reševanja konfliktov in mehanizme refleksije in samoevalvacije.

Že samo vzpostavljanje pogojev za dobro delovanje tima je lahko zadostni motiv za to, da se tim udeleži timskega coachinga. Če pa tim že dobro deluje, lahko timski coaching prispeva k temu, da tim to delovanje postavi na še višjo raven in da k temu povabi še druge, npr. v šolah celoten kolektiv, v organizacijah pa druge time.

VIRI

- Andersen, K., Dragovič, T. (2002). *Nlp coach: Interno seminarsko gradivo*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Dragovič, T. (2012). *Profesionalni razvoj coachev – Timski coaching*. Interno seminarsko gradivo. Ljubljana: Glotta Nova.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching. Evoking excellence in others*. Amsterdam, Boston, Heidelberg: Elsevier.
- Kobolt, A. (2010). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupnik Vec, T. (2006). *Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja (M. Zorman in drugi)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Thorne, K. (2004). *Coaching for Change. Practical strategies for transforming performance*. London and Sterling: Kogan Page.

⁹ Več o vlogi in delovanju timov glej v Rupnik Vec T. (2006).

Jani Prgič in mag. Zvonka Kladnik, JVIZ Mozirje OE Osnovna šola Rečica ob Savinji

UČENCI VODIJO ŠOLO ZA STARŠE

Da bi izboljšali celotno klimo na šoli in dali večji poudarek čustvom, smo se odločili za učenje in izvajanje mediacije. Veščine mediacije smo uporabili tudi za izboljšanje celotnega učnega procesa.

Raziskovali smo, kako se spreminja šolska klima in ali lahko skupina usposobljenih vrstniških mediatorjev vodi šolo za starše s področja konstruktivnega obvladovanja sporov. Podatke smo zbirali na podlagi ankete med učitelji, učenci in starši. V analizo je bilo zajetih 12 usposobljenih vrstniških mediatorjev, 132 učencev, 87 staršev in 15 učiteljev. Ugotovili smo, da prek dejavnosti, ki smo jih načrtovali na poti do cilja, učenci suvereno in odgovorno izpeljejo šolo za starše s področja konstruktivnega obvladovanja sporov.

UVOD

V današnji šoli in družbi je izjemno pomembno obvladovanje konstruktivnega reševanja konfliktov, vzpostavljanje konstruktivnih odnosov in s tem povezane konstruktivne komunikacije. Tako se izboljša vzdušje na šoli in posledično družbi, poveča se varnost, zmanjša se število sporov in poveča se delež uspešno rešenih sporov (Prgič, 2010).

Pri usvajanju znanja in njegovi uporabi pa so izjemno pomembna čustva in konstruktivna komunikacija, ki je v šolah v veliki meri v ozadju. Na temelju teh dejstev smo se lotili projekta, v katerem smo želeli dati večji poudarek čustvom pri učenju in konstruktivni komunikaciji med učenci, učitelji in starši.

Šolska in vrstniška mediacija je v slovenskih šolah že nekaj časa prisotna in se uspešno uporablja za reševanje sporov, vendar se šole tovrstne dejavnosti lotevajo različno in tudi izkušnje posameznih šol se razlikujejo. Obvladovanje mediacijskih veščin pogovora prinaša široko znanje s področja komunikacije in vodenja razreda. Pri učenju mediacijskih veščin se pri učencih krepi in razvija medosebna (interpersonalna) inteligenca, o kateri Gardner (2000) govori v svoji teoriji o več vrstah inteligentnosti. Učenci usvojijo tehniko pogovora, s pomočjo katere lahko uspešno posredujejo v sporih, bolje obvladujejo lastna čustva in se bolje odzovejo na nesoglasja ter pridobivajo na lastni vrednosti.

Kot pravi Townsend (2008: 29), naj bi učenci, ki zapustijo šolo, imeli usvojeno troje:

- pristne medčloveške odnose,
- da razumejo in sprejemajo sebe in druge,
- znajo sprejemati znanje in se učiti ter biti etični.

TEORETSKA UTEMELJITEV

V sodobni šoli se kažejo vse večje potrebe po kakovostnih medsebojnih odnosih, po izpolnjevanju človekove potrebe po medsebojnem spoštovanju in zaupanju, po brezpogojnem sprejemanju, po varnosti, zaščiti in potrditvi vrednot. Da bi te potrebe dosegli, je prvi pogoj neogrožajoča, svobodna, sprejemajoča in iskrena komunikacija, ki omogoča, da se ohranjajo individualnost, skupnost, sodelovanje in sprejemanje. Kakovostna medsebojna komunikacija je temelj uspešnega vodenja in uspešne šole. Od komunikacije je odvisno, kako bodo učenci dosegli svoje cilje, kako bodo razvijali svoja intimna doživetja, kako bodo dosegli usklajenost s seboj in drugimi, kako bodo oblikovali odnose z drugimi ter kako bodo ustvarjalno reševali nasprotja in različnosti. S komunikacijo se učenci učijo vzajemnih odnosov in načina aktivnega vključevanja v življenjsko okolje.

Dober medosebni odnos je temeljni odnos med učiteljem in učencem, ki pa je možen le v demokratičnem, sodelovalnem, neprisiljenem oziroma odgovornem – dogovornem stilu vodenja. Pri tem pa se je treba zavedati, da mora šola razvijati celovitega človeka, kar pa ni možno brez resničnega stika med učiteljem in učencem. Kot pravi Labinowicz (2010), je razvijanje spretnosti pri učencih za vzpostavljanje medčloveških odnosov ključnega pomena za ustvarjanje ozračja v razredu, ki bo omogočalo in olajšalo prehod na višje ravni mišljenja. Tudi Brajša (1995) pravi, da bi morala šola prek medosebnega, medčloveškega odnosa omogočati tako enim kot drugim, da v sebi razvijejo Človeka. Temelj humanistične vzgoje in izobraževanja temelji na medsebojnih odnosih med učiteljem in učencem, ki zajema:

- odprtost (vsak v tem odnosu lahko tvega, da je neposreden in pošten),
- vsak je prepričan, da ga drugi ceni,
- oba se zavedata vzajemne odvisnosti,
- vsak zase lahko raste in razvija svojo kreativnost, individualnost in skupno zadovoljevanje potreb (nihče ne more zadovoljevati svojih potreb na račun drugega) Prgič (2010).

Pri tem se odvija vzajemno učenje, saj, če ni učenja in napredovanja pri učiteljih, če ti niso pripravljeni za svoje učenje, je dejstvo, da je učenja tudi pri učencih manj in je to manj poglobljeno. Kot je prepričan Piaget (Labinowicz, 2010), se lahko tudi učitelji veliko naučimo od otrok. Dober učitelj se namreč še kako zaveda, da ohranjanje spora škoduje predvsem učencu, ki lahko zaradi neurejenega odnosa čuti odpor do šole in učenja, začne se lahko umikati ali pa se

zateka k motečim oblikam vedenja. Ob tem verjetno ne pozna poti, kako bi sam rešil nastali spor. Delo na dobrih medsebojnih odnosih je bistvenega pomena pri vodenju učencev. Odnosi so pomembni, ker osmislijo našo eksistenco, v njih doživljamo srečo in zadovoljstvo, izražamo nesebičnost, pripadnost, intimnost, se učimo življenjskih veščin, oblikujemo osebno identiteto in rast, doživljamo varnost, sodelovanje, podporo. Kot piše Blum (1999, 110), naj bo temeljni cilj učiteljev vzpostaviti čim boljši odnos z učenci, njihovimi starši, sodelavci in vodstvom šole.

Študije o delovanju možganov so pokazale, kako **negativna čustva** zavirajo učenje, ter so zaključile, da igrajo amigdala, hipokampus in stresni hormoni (glukokortikoidi, epinefrin in norepinefrin) ključno vlogo pri posredovanju vplivov negativnih čustev na učenje in pomnjenje. Določena stopnja stresa je bistvena za optimalno prilagoditev na izzive iz okolja in lahko vodi do boljšega znanja in učenja, če pa je stresa več kot toliko, pride do odzivov v možganih, povezanih z begom in preživetjem, kar ovira odzive, ki omogočajo sposobnost analiziranja. Torej, če se učenec v okviru izobraževalnega procesa sooča z viri stresa, ki presežajo prag pozitivnega izziva – na primer z agresivnimi učitelji, nasilnimi učenci ali nerazumljivimi učnimi materiali, bodisi da gre za knjige ali računalniške vsebine – vse to povzroči strah in negativno vpliva na kognitivno funkcijo (Istance, 2008).

Samoobvladovanje je prav tako ena od pomembnejših vedenjskih in čustvenih spretnosti, ki jo otroci potrebujejo v družbenem okolju. Raziskave na področju možganov, ki uporabljajo kognitivno psihologijo in izsledke raziskav na področju razvoja otroka, so uspele določiti kritični del možganov, katerega aktivnost in razvoj vplivata na rezultate in razvoj samonadzora. Razumevanje pridobivanja zrelosti možganov in čustvene zrelosti bo pripomoglo k določanju starosti primernih strategij obvladovanja čustev. Lahko pride do tega, da se izkaže, da imajo koncepti, ki čustveni razvoj postavljajo v ospredje v različnih oblikah »alternativnega šolanja«, ki smo jih pred tem razumeli bolj intuitivno ali filozofsko, v resnici zelo utemeljeno podporo v nevrološki znanosti (Istance, 2008).

Pomemben dejavnik razvijanja možganov je **okolje, ki nudi izziv**, sem sodi reševanje problemov, ki predstavljajo izziv. Jensen (1998: 33) navaja, da to ustvari nove razvejene povezave, ki nam omogočijo, da ustvarimo še več povezav. Če učenci spoznajo smiselnost informacij, s tem le še povečajo stopnjo učenja. Na izboljšanje učenja vpliva tudi stopnja pozornosti učencev. Dotok krvi v možgane se nenehno spreminja ter vpliva na pozornost učencev in njihovo zmožnost učenja. Tako novejša raziskava o možganih postavljajo pod vprašaj učinkovitost nekaterih tehnik, ki jih uporabljamo za to, da bi pritegnili in zadržali pozornost učencev. Kot pravi Jensen (1998: 35), veliko tega, kar se naučimo, ne moremo procesirati zavestno, ker se zgodi prehitro. Za procesiranje rabimo čas, saj se pomen vedno ustvari znotraj nas, ne zunaj. In še, po vsaki učni uri rabimo čas, da se naučeno »usede«.

Pri razmišljanju o učenju je potrebno, da smo pozorni tudi na **vedenje**. Kot navajata Gossen in Anderson (1996: 40), ima vedenje štiri sestavine: delovanje, mišljenje, občutenje in fiziološke procese. Te sestavine delujejo skupaj in si je treba venomer prizadevati za usklajenost. Kot na primer, za vsakim dejanjem je mišljenje, med potekom dejanja v organizmu potekajo fiziološki procesi. Tako nam vzajemnost slednjih in mišljenje daje občutenjski iznos; ta pomaga oceniti splošno stanje nadzornega sistema, ki se ukvarja z vedenjsko celoto.

CILJI PROJEKTA IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Zanimala nas je razredna klima kot kriterij kakovostnega delovanja šole (delo razrednika in oddelčne skupnosti) in njeno izboljšanje. Pri tem smo se spraševali, ali lahko skupina usposobljenih vrstniških mediatorjev vodi šolo za starše s področja konstruktivnega reševanja sporov. Koliko časa in kakšno usposabljanje potrebujejo učenci, da bi lahko samostojno vodili šolo za starše s področja konstruktivnega obvladovanja konfliktov?

Cilji projekta:

- izboljšanje vzdušja v šoli v smislu večje varnosti, manjšega števila konfliktov, več uspešno rešenih konfliktov na konstruktiven način s pomočjo mediacije, bolj konstruktivni odnosi tako med učenci kot med učitelji in učenci, ustrezno izvedene mediacije s sprejetimi dogovori, ki bodo uspešni;
- opolnomočitev učencev vrstniških mediatorjev v smislu, da bodo poznali način reševanja konfliktov s pomočjo mediacije, da bodo znali voditi mediacijo, da bodo prenašali pridobljeno znanje tudi v druge kontekste svojega življenja;
- uvajanje in izvajanje programa mediacije, ne da bi s tem posegali v redni pouk;
- usposobiti učence, da samostojno vodijo šolo za starše na temo mediacije.

Razlog, ki nas je vodil in spodbudil k raziskavi, je bil izboljšati medosebne odnose na šoli, povečati sodelovanje na vseh ravneh šole in s tem izboljšati in osmisлити učenje vseh udeležencev šole.

Smo namreč ena manjših šol v Sloveniji v podeželskem okolju na Rečici ob Savinji. Na šoli je 173 učencev in temu primerno tudi manjše število učiteljev. Kljub manjšemu številu učencev je na šoli prihajalo do različnih sporov, ki so bili v večini primerov rešeni le površinsko in zamere med učenci so se kopičile. Učenci so te zamere prenašali v domače okolje in nemalokrat je prišlo do zamere na ravni staršev do šole. Naš namen je bil, da bi učenci znali konstruktivno rešiti spor v katerem so se znašli in, da ne bi odhajali iz šole frustrirani in to prenašali na svoje bližnje okolje. Obenem pa smo z izboljšanjem komunikacije želeli izboljšati tudi učenje.

POTEK PROJEKTA OD NAČRTA DO REŠITVE

Prvi del aktivnosti za doseg cilja:

1. Izobraževanje učencev za vrstniške mediatorje po programu Centra MI in CRU Institute (Center MI je svetovalno izobraževalni center, ki se ukvarja z izobraževanjem šolskih mediatorjev v sodelovanju z Institutom CRU, ki je vodilni v Ameriki na področju šolske in vrstniške mediacije) – izvedli smo razpis za vrstniškega mediatorja in nanj se je prijaviło 34 učencev, ki so izpolnili tudi ustrezne prijavnice, prek katerih so ocenili sami sebe, svoje veščine in zavezanost k delu v okviru mediacije. Ocenilo za vsakega učenca so dali tudi njihovi razredniki. Na podlagi teh prijavníc je bilo izbranih 12 učencev in učenk, ki so začeli z usposabljanjem. Pri izboru se je upoštevala tudi uravnoteženost po spolu. To število je bilo izbrano tudi zato, ker sta usposabljanje izvajala 2 šolska mediatorja. Učenci, ki niso bili izbrani v prvem krogu, so se imeli možnost priključiti v usposabljanje v drugi skupini naslednje šolsko leto. Izbranih 12 učencev je pridobilo tudi soglasja s strani staršev. Usposabljanje vrstniških mediatorjev je bilo razdeljeno v sklope, ki so zajemali vse temeljne komunikacijske tehnike, igro vlog, mediacijske tehnike ter izvajanje mediacije. Usposabljanje je trajalo šest dni, razdeljenih v šest tednov, in sicer v obsegu šestih ur v enem dnevu. Med usposabljanjem in po njem so nekateri učenci že poskusili voditi vrstniško mediacijo, preostali pa so se dodatno urili še na rednih srečanjih s koordinatorjema vrstniške mediacije. Vsi učenci so se pripravili tudi na javno predstavitev mediacije, kar je pomenilo zanje uradni izpit za pridobitev potrdila o opravljenem usposabljanju za vrstniškega mediatorja. Ta del aktivnosti je potekal od aprila 2010 do oktobra 2010 v šolskem letu 2010/11. Učence sta izobraževala dva šolska mediatorja izmed osmih šolskih mediatorjev, ki jih imamo na šoli. Za celoten potek projekta sta skrbela dva koordinatorja prav tako šolska mediatorja.
2. V okviru kulturnega dne na temo kultura medosebnih odnosov je vseh osem učiteljev šolskih mediatorjev ter dvanajst učencev vrstniških mediatorjev izvedlo delavnice s področja temeljnih komunikacijskih veščín in mediacijskih tehnik za učence od 1. do 9. razreda. Delavnice so trajale pet šolskih ur, zajemale pa so naslednje vsebine: aktivno poslušanje, povzemanje, narava konflikta, načini reševanja konflikta, čustva, jaz sporočila, načela mediacije, faze mediacije in igra vlog. Po izvedenem kulturnem dnevu je sledila slovesna podelitev potrdil učencem vrstniškemu mediatorjem, na kateri je sodelovala tudi lokalna skupnost, s čimer smo širili vedenje in informacije

o konstruktivnem reševanju konfliktov zunaj šole ter s tem poskrbeli za ustrezno promocijo mediacije in nenasilne komunikacije oz. konstruktivnega reševanja konfliktov.

3. Urnik vrstniških mediatorjev in izvajanje vrstniške mediacije – učenci vrstniški mediatorji so na voljo svojim vrstnikom pri izvajanju mediacije in konstruktivnem reševanju konfliktov, in sicer tako, da s pomočjo urnika vrstniških mediatorjev dosežemo to, da učenci vrstniški mediatorji ne manjkajo pri pouku. Vsak izmed njih je izvedel v prvem obdobju uvajanja vsaj eno mediacijo (večina tudi dve in več). Do izteka inovacijskega projekta je vsak vrstniški mediator izvedel najmanj štiri mediacije in največ devet.
4. Supervizije – redna srečanja z učenci vrstniškimi mediatorji in analiza obstoječega stanja. Na srečanjih z vrstniškimi mediatorji koordinatorji vrstniške mediacije, ki so učitelji šolski mediatorji, z učenci spregovorijo o izkušnjah iz mediacij, ki so jih učenci vodili, jim dajejo oporo pri vodenju pogovora, z učenci predelajo težje primere in se pogovorijo o nadaljnjih dejavnostih, ki bodo potekale na področju mediacije v šoli. Na teh srečanjih prav tako poteka načrtovanje različnih dejavnosti, ki naj bi jih izvajali učenci vrstniški mediatorji.
5. Aktivna udeležba na Mednarodnem kongresu šolske in vrstniške mediacije v Žalcu (vrstniški mediatorji s stojnico predstavijo delo na šoli). Udeležba na tem mednarodnem kongresu, kjer sta bili osrednji gostji Nancy Kaplan in Deann Beth Morris z Instituta CRU, je pomenila prvo večjo javno predstavitev delovanja vrstniških mediatorjev, hkrati pa so učitelji šolski mediatorji pripeljali učence na kongres z namenom, da bi jih dodatno motivirali in spodbudili pri delu vrstniških mediatorjev.
6. Izmenjava mnenj na srečanju Društva slovenskih šolskih mediatorjev in predstavitev kulturnega dne – vrstniški mediatorji so na srečanju Društva slovenskih šolskih mediatorjev predstavili svoje dosedanje delo, podrobneje pa so opisali izpeljavo kulturnega dne »Medosebni odnosi«.
7. Medvrstniška pomoč in učenje – učenci vrstniški mediatorji svoje znanje utrdijo tako, da ga prenašajo naprej svojim vrstnikom. S tem zasledujemo tudi cilj medvrstniške pomoči. Vrstniški mediatorji so tako izpeljali kulturni dan na temo medosebni odnosi, v sklopu katerega so izpeljali komunikacijske delavnice z namenom učenja konstruktivnega reševanja konfliktov.

Drugi del aktivnosti:

1. Sodelovanje z drugimi šolami in učenci iz različnih okolij – povezovanje med šolami iz različnih okolij na način, da so učenci vrstniški mediatorji

izpeljali kulturni dan na drugih šolah (OŠ Kuzma) in tabor za učence (OŠ Mozirje) na temo medosebni odnosi in mirno/konstruktivno reševanje konfliktov. Vrstniški mediatorji in štirje učitelji šolski mediatorji so izvedli predstavitveno delavnico s področja mediacije, v okviru mediacijskega tabora pa so izvedli tudi prvi del usposabljanja vrstniških mediatorjev.

2. Vrstniški mediatorji izpeljejo delavnice za starše.

Vseh dvanajst vrstniških mediatorjev in dva učitelja šolska mediatorja so izvedli tudi delavnice s področja mediacije za starše v trajanju osmih pedagoških ur z naslovom »Mediacija in mirno, konstruktivno reševanje konfliktov«. S tem zasledujemo širjenje znanja o mirnem in konstruktivnem reševanju konfliktov med odrasle v lokalni skupnosti, predvsem med starše.

Starši so prejeli prijavnico, na podlagi katere so se vključili v šolo za starše. Tako smo imeli skupino štirinajstih staršev. Štiri pedagoške ure delavnic so izvedli učenci v skupinah po štirje, in sicer vsaka skupina je imela določeno temo. Učenci so posamezne teme predstavljali v obliki igre vlog in kratki teoretični predstavitvi, nato pa so v posamezni sklop aktivno vključili starše. Tako je npr. skupina, ki je predstavljala naravo konfliktov, v začetnem delu odigrala spor med hčerko in mamo, pri tem pa je bilo prikazanih več možnih rešitev spora, od izogibanja do zaostitve spora, arbitraže, soočenja in konstruktivnega reševanja na primeru sam svoj mediator in mediacije. Po igri vlog je potekal pogovor o načinu reševanja konfliktov. Zatem pa so imeli starši aktivno vlogo, kjer so morali odigrati spor in ga rešiti na konstruktiven način.

Starši so bili na začetku nekoliko zadržani, ko pa so bili sami postavljeni v aktivno vlogo, so se odprli in zelo konstruktivno sodelovali. Kot je povedal eden od staršev po izpeljanih delavnicah: *»To je bila zame izredno pozitivna izkušnja. Na začetku sem bil malo skeptičen, kaj naj bi mene učenci učili, ampak sedaj sem zelo pozitivno presenečen in vesel, da sem poslušal ženo in se udeležil delavnic. Učenci so zelo dobro izpeljali delavnice in neverjetno obvladajo stvar. Sem se kar malo zamislil. Želim vam še v naprej veliko uspeha in ne izgubiti poguma in to še naprej širite. Veste, starši včasih težko pridemo v šolo.«*

Drugi del delavnic za starše sva izpeljala šolska mediatorja, poudarek pa smo dali predvsem čustvom in vodenju pogovora. Delavnice so potekale izkustveno tako, da so bili udeleženci postavljeni v konkretne primere.

Po delavnicah smo od staršev pridobili povratno informacijo v obliki zapisov, kjer je eden naveden v zgornjem primeru. Vse povratne informacije staršev so bile zelo pozitivne.

3. Izvedba samostojne refleksije po izpeljavi delavnic za starše – po vsaki aktivnosti smo izvajali refleksijo, na katero so se morali učenci predhodno pripraviti v paru samostojno. Učenci so dobili navodila, in sicer: kako so potekale delavnice; kaj smo pridobili z izvajanjem delavnic; kako ste se počutili v vlogi izvajalcev; kaj ste opazili pri poslušalcih, kako ste to ugotovili; kaj bi spremenili; kako ste delovali kot skupina. Na temelju teh navodil je potem potekala refleksija v skupini. Refleksija je namenjena predvsem boljšemu razumevanju in osmišljanju pri učencih.

4. Snemanje dokumentarnega filma – vrstniški mediatorji in njihovi starši ter šolski mediatorji so posneli dokumentarni film, ki prikazuje spremembe, ki so nastajale v času trajanja projekta.

5. Priprava in izvedba anketnega vprašalnika in intervjujev. Pripravili smo anketni vprašalnik in analizo vprašalnika, ki je eden od kazalnikov uspešnosti projekta. Drugi kazalnik, ki je opazen na ravni šole, je sprememba šolske klime. Vidno je opazna sprememba v odnosu med učenci. Kot sta odgovorila dva izmed učencev v intervjuju na vprašanje: Ali si po izvajanju mediacije opazil kakšne spremembe na šoli in kakšne so te?

»Ja, na šoli je dosti več miru, prej so se učenci prepirali in pretepali po hodnikih, sedaj tega ni več.«
/. . . / »Je malo bolj mirno. Ni toliko sporov, s katerimi bi šli do učitelja, veliko se jih reši že sproti oziroma se na hitro pogovorijo tudi s tehnikami, ki so se jih naučili na tehniškem dnevu. Če je že kakšen spor, sami zaprosijo za mediacijo. Drugače je vrstniških mediatorjev veliko in se primeri porazdelijo. Drugim učencem pa, kolikor sem videl, je to vseh in tudi »klima« se je izboljšala.«

6. Vrstniški mediatorji aktivno sodelujejo na Mednarodni konferenci Šolske in vrstniške mediacije, ki je bila izvedena na OŠ Rečica ob Savinji v sodelovanju z zunanjo institucijo, ki je šoli nudila strokovno podporo pri uvajanju in izvajanju projekta šolske in vrstniške mediacije, na kateri je sodelovalo 200 učiteljev in 160 učencev. Konferenca je imela dva dela:

- strokovni del za učitelje, na katerem je bil osrednji gost Richard Cohen iz School Mediation Associates,
- učitelji šolski mediatorji so izvajali delavnice konstruktivnega reševanja konfliktov za 160 učencev, ki so bili med seboj pomešani tako, da so bili v desetih skupinah, v vsaki skupini pa je bil učenec iz druge šole; s tem zasledujemo medsebojno spoznavanje in razvijanje strpnosti do drugačnosti.

Metode zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo kontinuirano skozi celotno raziskovanje v obliki zapisovanja opažanj, na podlagi

refleksije, ki je potekala med projektno skupino in je bila del raziskave. Skupina šolskih mediatorjev je naredila načrt v okviru aktivnosti izvajanja mediacije na šoli. V ta namen smo se dogovorili, da sproti zapisujemo opažanja, jih na skupnih sestankih analiziramo in oblikujemo v skupna stališča. Ti zapisi so bili potem del dokumentacije, ki se je uporabila v raziskovalne namene. Prednostna naloga opazovanja in beleženja so bila opažanja med učenci, učitelji in vseh na šoli. Opažanja so dokumentirana v obliki zapisnikov, ki smo jih dokončno oblikovali na posameznih srečanjih, ki so potekala enkrat mesečno. Na teh srečanjih smo se tudi dogovorili za aktivnosti, ki nas čakajo v naslednjem mesecu. V zaključnem delu, to je september 2011, pa smo izvedli anketo, intervju in pripravili dokumentarni film. Analiza je potekala na treh ključnih področjih, ki so bila zajeta v projekt, in sicer: ocena vedenja učencev po enoletnem izvajanju mediacije, klima na šoli in ocena uspešnosti mediacije.

V prispevku bomo prikazali le nekatere podatke, ki se nanašajo konkretno na uspešnost izpeljave projekta in ugotovitve projekta.

UGOTOVITVE IN SPOZNANJA

Na temelju projekta nam je uspelo povečati sodelovanje med učitelji znotraj šole, učenci in starši. Obenem smo povečali zunanje sodelovanje med šolami tako na ravni učencev kot učiteljev. Vzpostavili smo mednarodno sodelovanje, kjer je prišlo do izmenjave spoznanj, ki so se pojavile v času projekta. V sklopu sodelovanja smo povečali izmenjavo prakse, pri učencih in učiteljih krepili samozavest in pozitivno podobo, izboljšali način komunikacije in s tem povečali uspešnost učenja in omogočili bolj poglobljeno razmišljanje o učenju, ki poteka na šolah. Ugotovili smo, katera znanja potrebujejo učenci, da lahko uspešno vodijo šolo za starše.

Navajam primer razmišljanja učenke:

»Vedno sem se rada učila, sem pridna. Včasih kakšnega učitelja nisem pravilno razumela, ker je imel svoj določen pogled, sedaj pa, ko sem mediatorica, tudi sama gledam drugače. Bolje razumem celoten proces učenja.«

»Ja, sprememba je bila velika, bolj sem se zavzela za šolo, se bolj učila, ker mi je bilo v veselje.«

V okolju, kjer je potekal projekt, se je pokazalo pozitivno in povečano sodelovanje na vseh nivojih šole, spremenil se je način komunikacije in pogled na spore, ki se dogajajo v šoli, prav tako pa tudi na spore, ki se dogajajo zunaj šole (učenci, starši, učitelji, njihovi družinski člani). Pogled na učenje je postal pri vseh udeležencih kompleksnejši. Pri učencih pa smo opazili povečano samozavest, boljše kreativno razmišljanje, boljšo komunikacijo in večjo samoiniciativnost za izboljšanje življenja in dela v šoli.

Za utemeljitev ugotovitev navajam nekaj izjav učiteljev, staršev in učencev.

Si opazil po izvajanju programa kakšne spremembe na šoli? Kakšne?

Učitelj: »Na šoli je prišlo do bistvenih sprememb, vendar ne v takšni meri pri učiteljih kot pri učencih, ti se ne prepirajo več toliko in postali so res prijatelji, bolj si med sabo zaupajo. Na šoli tudi ni več toliko disciplinskih težav.«

Učenka: »Naš razred sestavlja 12 učencev in smo bili razdeljeni, nismo se razumeli, tudi sama sem imela nekaj težav, ampak to še pred programom mediacije. Odkar pa je vmes mediacija, smo postali kot celota. Včasih je bilo na šoli več zbadanj, preprirov in tudi pretepev je bilo kar veliko. Ampak sem opazila, da se je v zadnjega pol leta, po programu mediacije spremenilo na bolje. Ni več toliko pretepanja, zbadanja. Pa tudi razredi sami so postali kot nekakšne celote. Mi je pa všeč, ker smo letos devetošolci in smo razdeljeni na a- in b-oddelek in smo se verjetno tudi zaradi mediacije na neki način bolj zblížali.«

Kaj je po tvojem mnenju prinesel program mediacije šoli – na ravni učencev in na ravni kolektiva?

Učitelj: »Na ravni učencev je program pripomogel k boljšemu medsebojnemu razumevanju ter učenci se nekako bolje vživljajo drug v drugega, niso več tako ravnodušni v medosebnih odnosih, vendar da to ostane, potrebujejo stalne spodbude, ni dovolj, če učence samo usposobimo, potrebno je stalno delo na medosebnih odnosih. Na ravni kolektiva je stekla nekoliko bolj sproščena komunikacija in več je bilo medsebojnega sodelovanja, vendar pa velja isto za kolektiv kot za učence, po usposabljanju je potrebno, da se naprej izvajajo srečanja med učitelji, kjer poteka analiza dela in načrtovanje dela za naprej.«

Učitelj 2: »Spremenila se je tudi empatija pri učencih, postali so bolj odgovorni in pozorni do sovrstnikov, učiteljev, staršev. In končno na temelju načrtovanih akcij so učenci vrstniški mediatorji samostojno izpeljali šolo za starše na temo medosebni odnosi, kar je bil tudi naš cilj.«

Mati: »Moja hči se je v tem programu zelo spremenila. Kot učenka 6. razreda je bila zelo mirna, tiha, vedno je stala nekje ob strani, čeprav vedno ni bilo potrebno. Že kot otrok je bila zelo mirna, zato sem jo spodbujala, da se mora postaviti na noge, se postaviti zase, znanje, ki ga ima, deliti naprej. Ko pa je šla v program mediacije, se je spremenila. Postala je samozavestna, znala reševati konflikte, poslušati druge. Ta program jo je veliko naučil in ji dal veliko spodbude, samozavesti in tudi znanja.«

Mati 2: »Po mojem veliko samozavesti, znanja, pa tudi čustvene inteligence. Pa tudi to, da kar govori, vedno premisli. Če pride do kakšnega konflikta, vedno prej premisli, se postavi zase in reši problem. Mislim, da je s tem programom dobila veliko.«

Učenka: »Ja, na šoli je dosti več miru, prej so se učenci prerivali in pretepali po hodnikih, zdaj tega ni več. Več si tudi pomagamo med sabo in se bolje poslušamo.«

ŠIRJENJE NOVOSTI

Novost, ki se nam zdi zelo zanimiva in uporabna za vse slovenske šole, je, da so učenci tisti, ki učijo in seznanjajo svoje starše o pozitivni komunikaciji in medosebnih

odnosih. Vedno do zdaj je veljala praksa, da učenje poteka od zgoraj navzdol, torej starši učijo svoje otroke, učitelji učence itd., mi pa smo dokazali, da je možen tudi obratni proces. Ravno na področju medosebnih odnosov prihaja največ razhajanj, starši se večkrat čutijo nemočne, ker verbalno ne obvladajo svojih najstnikov, možnost, da se proces obrne in na temelju tega vzpostavi boljši odnos, pa je vredna vsega spoštovanja in zaupanja. Mnenja smo, da bi ta način morala uvesti vsaka šola.

Kontekst, kot je bil zastavljen in izpeljan, je mogoče uvajati na vseh področjih izobraževanja, menimo celo, da naj bi postal osrednji del izobraževanja, saj se lahko na podlagi koncepta izvaja v kateri koli kategoriji in področju (vrtci, šole, srednje šole), vsekakor pa naj bi bil del izobraževanja in študijske obveznosti vsakega študenta pedagoške in socialne smeri.

Koncept je prav tako uporaben v posameznih delovnih organizacijah, saj temelji na humanih odnosih in konstruktivnem razmišljanju ter reševanju sporov.

Kje smo močni in kaj lahko ponudimo drugim

Zaradi temeljite raziskave, ki smo jo opravili in se je lotili z vso pedagoško in moralno odgovornostjo, lahko koncept ideje izpeljave in način dela za doseg cilja ponudimo drugim šolam in institucijam. Projekt in njegovi dosežki so podrobno opisani v brošuri, ki smo jo izdali, obenem pa smo naredili vprašalnik, ki naj bi šolam pomagal pri oceni stanja in opazovanju izboljšav. Posneli smo dokumentarni film, iz katerega je dodatno možno koncept prenesti in ga prilagoditi posamezni strukturi uporabnikov.

Zaključni del je bila Mednarodna konferenca Šolske in vrstniške mediacije, kjer smo svoje delo nadgradili s sodelovanjem slovenskih šol in ameriškimi izkušnjami.

LITERATURA

- Blum, Paul (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Brajša, Pavao (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Covey, Stephen R. (2000). *Načela uspešnega vodenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cohem, Richard (2005). *Students resolving conflict*. Tuscon, Arizona: Good Year Books.
- Gardner, Howard (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gossen, Diane, Chelsom Anderson, Judy (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Istance David (2008). *Smernice za šolanje in novosti na področju izobraževanja v skladu z zadnjimi analizami OECD*. http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm (19. 5. 2010).
- Jensen, Eric (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD.
- Labinowicz, Ed (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Prgič, Jani (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: Vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Townsend, Tony (2009). *Poglobljeno vodenje za poglobljeno učenje. V Vodenje in dosežki učencev v teoriji in praksi*, 12.–24. Portorož: Šola za ravnatelje.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Mag. Jožica Frigelj, Osnovna šola Ketteja in Murna

S PORTFOLIEM IN REFLEKSIJO DO KRITIČNEGA MIŠLJENJA IN ODGOVORNEGA UČENJA

UVOD

Po zaključeni poskusni implementaciji Evropskega jezikovnega listovnika v osnovno šolo (2006–2009) smo o učinkih dela s portfoliemi napisali že kar nekaj prispevkov (prim. Frigelj, 2010, VIZ, št. 3-4; Frigelj, 2011, VIZ, št. 3). Ker je proces dela s portfoliemi večdimenzionalen in čeprav področja ni smiselno parcelirati, temveč obravnavati v soodvisnosti, smo se vseeno odločili posamezne vidike predstaviti ločeno. Tako smo že predstavili model sodelovalnega ocenjevanja s portfoliemi, utemeljili vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samovrednotenja, v tem prispevku pa želimo izpostaviti pomen refleksije, ki vključuje tako učenčev miselni proces kot metakognitivni vpogled v sebe: kako dojemamo lastno razumevanje, kako se loti reševanja problemov, kako razvija znanje, spretnosti in sposobnosti. Ker smo v preteklih prispevkih portfolio že natančno opredelili, zdaj podajamo le nekaj temeljnih izhodišč, potrebnih za razumevanje nadaljevanja.

O PORTFOLIUM IN REFLEKSIJI

Čeprav je ideja o portfoliu stara že več stoletij in ga tudi pri nas uvajamo že dobro desetletje, soglasja v poimenovanju še vedno ni. Tako se v literaturi pojavijo izrazi, kot so *portfolijo*, *portfolio*, *portfelj*, v zadnjem času pa tudi izraz *listovnik*.

Ne glede na poimenovanje pa v vseh primerih opredeljujemo eno in isto stvar – najbolj preprosto povedano, govorimo o mapi za spremljanje učenčevih dosežkov oz. njegovega dela v določenem obdobju (Hillyer, Ley, 1996; Čok, 1999; Razdevšek Pučko, 1999; Carr, 2000; Sentočnik, 2005a), saj »vodenje portfolia učencu omogoča, da z učiteljevo pomočjo dokumentira svoj proces učenja, nato pa s sošolcem, z učiteljem ali s starši pregleduje svoj napredek in svoje zapise ob posameznih evidencah, s tem pri njem spodbuja refleksivni odnos do učenja« (Sentočnik, 2005a: 170).

Jezikovni portfolio (Evropski jezikovni listovnik) je namenjen spremljanju učenja jezikov in okoliščin, ki ta proces spremljajo (družinski, šolski in obšolski kontekst, vsebina in moč stikov posameznih kultur). Ker ga oblikuje učenec sam (ali skupaj z učiteljem), mu omogoča dejavno spremljanje lastnega napredovanja, kot zbirka podatkov pa predstavlja biografijo njegovega učenja jezikov. V uporabnem smislu pa ponuja objektivno informacijo o doseženi ravni znanj in spretnosti učenca. Jezikovni portfolio predstavlja:

- opis učenja jezika in s tem omogoča pregled opravljene poti, dosežkov in izkušenj posameznika v zvezi z učenjem ciljnih jezikov in spoznavanjem ciljnih kultur,
- poročilo o posameznih fazah učenja jezika, o vrednotenju teh faz in dosežkih,
- načrt nadaljnjega učenja jezikov,
- informacijo o tem, kaj posameznik ve o jeziku in zmore s pomočjo jezikovnih sredstev narediti (Čok, 1999).

Med sestavnimi deli jezikovnega portfolia/listovnika ima za razvoj refleksije pomembno vlogo *Zakladnica/zbirnik/dosje*, kjer posameznik zbira izdelke, ki se mu zdijo značilni za njegovo učno pot, ki so osebno zaznamovani ali pa splošno primerljivi.

Razdevšek Pučko (1999) opredeljuje dve vrsti izdelkov, ki se vlagajo v zakladnico:

- *ključni ali kriterijski*, ki so za vse učence enaki in se vlagajo po učiteljevem navodilu,
- *izbirni*, ki jih tudi lahko izbira tudi učitelj, in sicer tiste, za katere meni, da so tipični za posameznega učenca, predvsem pa jih izbirajo učenci sami.

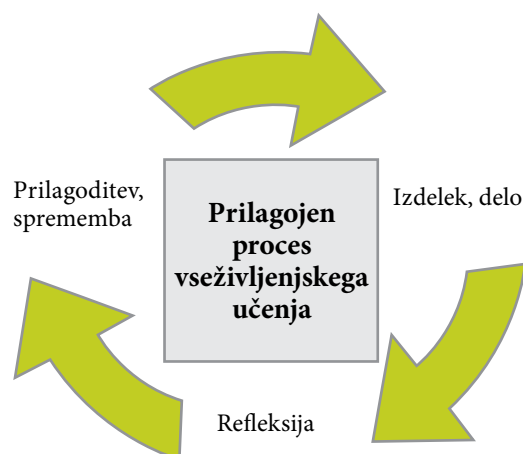
Vsak izdelek mora biti datiran. Z izborom pa je treba doseči reprezentativnost in individualnost, iz mape mora biti razvidno, kako učenec pridobiva znanje in kako vrednoti svoje dosežke. V zakladnici tako posameznik hrani:

- primere pisnih nalog, ki so bile izvedeno bodisi v obliki samovrednotenja bodisi z zunanjim ocenjevanjem,
- vzorce besedil, ki s svojo vsebino opredeljujejo stopnjo uzaveščenosti jezikovnih spretnosti,
- vzorce izdelkov, sporočil, ki jih učenec pripravi v obliki glasbenega, likovnega ali gibalnega izražanja in so vezani na vsebino pouka jezika,
- poročila skupinskega dela,
- pisma, izvornike in kopije dokumentov,
- vse vrste zvočnih in videoposnetkov,
- fotografije in dokumentacijsko gradivo.

Portfolio je torej namenska zbirka učenčevega dela, ki prikaže njegov vložen trud, napredek in dosežke na določenem področju (Paulson idr., 1991). Zbirka predstavlja:

- učenčevo sodelovanje pri izbiri vsebine;
- kriterije za izbor;
- kriterije za presojo vrednosti;
- učenčevo refleksijo.

Pravzaprav brez refleksije ni portfolia (Wang, 2009), je le zbirka izdelkov. Ponuja komentar o posameznem vidiku dela, daje konkretne napotke ali predloge za izboljšave in usmerja oz. vodi učenca v refleksijo in evalvacijo lastnega dela. Pravzaprav je refleksija najpomembnejša sestavina formativnega vrednotenja, njen pomen je prikazan v shemi.



Shema 1: Pomen refleksije

Večinoma se v teorijah specializiranih diskurzov znotraj pedagoških znanosti še ni pojavilo eksaktno vprašanje o refleksiji učenca pri pouku, denimo: kaj je, kako, če sploh, se kaže pri pouku in ali jo lahko uresničujemo (Horvat, 2011). Dokazano je, da refleksija učenca pri pouku ni samoumevni rezultat pouka, zato je nujno, da učenca vzpodbudimo v artikulacijo njegovega implicitnega mišljenja. Razvijanje refleksije učenca pri pouku pomeni, da aktivno poizvedujemo o mišljenju učenca in ga prek vprašanj vodimo do rezultata problema in s tem do znanja. Znotraj filozofije je pojem refleksije opredeljen različno, prevladujeta pa dve usmeritvi:

- refleksija kot zaznavanje lastnih mentalnih operacij oz. kot notranje zavedanje,
- refleksija kot čutenje, ki vodi v najdenje bistva problema (po Horvat, 2011).

V kontekstu vzgoje in izobraževanja opredelimo refleksijo kot miselni proces, ki je več kot le preprosto memoriranje in razumevanje, saj vključuje ves spekter kognitivnih procesov, kot so povzemanje, identifikacija splošnih načel, iskanje podobnih situacij, iskanje novih možnosti, analiza procesa, možnost posploševanj (po Wang, 2009).

Refleksijo spodbujamo predvsem z ubesedenjem miselnega procesa, ki se razvija ob razmišljanju o izdelkih, ki jih učenec vključi v zbirnik oz. zakladnico. Ponuja komentar o posameznem vidiku dela, daje konkretne napotke ali predloge za izboljšave in usmerja oz. vodi učenca v refleksijo in evalvacijo lastnega dela.

Če povzamemo prednosti portfolia: omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativne povratne informacije, učenca postavlja v aktivno vlogo, omogoča kakovostno komunikacijo s starši, omogoča dokumentiranje in spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja, spremlja reševanje problemov, učencu omogoča vpogled v proces učenja, hkrati pa spodbuja razvoj odgovornosti, kritičnosti, predvsem pa razvoj meta-kognitivnih strategij, kot so refleksija lastnega dela in kritično razmišljanje o uspešnih ali manj uspešnih pristopih.

Pomembna odlika portfolia je, da je učinkovit pripomoček za razvoj refleksije – v procesu izdelave portfolia učenci debatirajo in ocenjujejo kakovost svojih izdelkov glede na zastavljene kriterije, hkrati pa reflektirajo svoje lastne delovne metode. Z refleksijo ustvarjamo kritične, aktivne, misleče učence, ki so sposobni prevzeti odgovornost za lastno učenje. Učenci tudi spoznajo, da njihov napredek in ocena nista odvisna od učitelja, temveč od njih samih. Refleksija je pomembna toliko kot izdelek sam in je večinoma najbolj zahteven del portfolia.

Različni avtorji opredeljujejo stopnje refleksije na različne načine.

Schön (1987) opredeli dve vrsti refleksije (povzema jih tudi Juriševič, 2007), in sicer govori o *refleksiji med procesom*, ko učenec pripravlja in oblikuje posamezne sestavine portfolia, spremlja in prilagaja vsebine trenutni ravni razumevanja ciljev portfolia ter *refleksiji po procesu*, ko učenec z različnih vidikov analizira, primerja in vrednoti svoje dosežke.

Mezirow (1990), Zeichner (1996) in Habermas (2005) pa opredeljujejo tri stopnje, različno poimenovane, a v osnovi opredeljene kot osnovna refleksija, ki pomeni pregled vsebine in opis doseganja kriterijev, stopnjo višje je refleksija, ki pomeni osmišljanje izkušenj in razreševanje problemov, najvišja stopnja refleksije pa je kritična refleksija, kjer se kritično osvetlijo cilji ter vrednoti delo z vidika usmerjenosti k takim življenjskim usmeritvam, ki temeljijo na pravici.

Po Johnsonu (2006) ločimo štiri tipe refleksije.

- *Poročilo o ciljih*: nanaša se na izobraževalne cilje, ki so lahko natančneje opredeljeni. Primeri takšne refleksije: Ta portfolio pokaže moje kompetence Eden osnovnih ciljev pri izpolnjevanju portfolia je bil ... Ta portfolio sem podredil cilju, ki ...
- *»Odsevno« poročilo*: je lahko rezultat osebne refleksije ali pa rezultat komunikacije med učiteljem in učencem, med sošolci. Zadeva splošno ugotovitev glede artefaktov in njihove vsebine ter razjasnitev njihovega namena v portfoliu. Je demonstracija interaktivne narave portfolia, ker povezuje učenca z izdelki, z napredkom in z drugimi. Primeri takšne refleksije: Skozi to nalogo sem se veliko naučil, ker ... Ta dejavnost ne samo demonstrira moje obvladanje ..., temveč tudi ... Povratna informacija sošolcev je bila ...
- *Naslovno poročilo*: po navadi vključuje razlago, ki pojasni vključitev določene- ga izdelka. Zapade v kategorijo označb, definicij ali razlage izdelkov. Primeri takšne refleksije: To kopijo sem vključil, ker ... To nagrado sem prejel ... To je priznanje ...
- *Ocenjevalno poročilo*: je formativna in sumativna ugotovitev glede napredka ali dosežka glede na določene cilje ali standarde. Po navadi se nanaša na primerjavo med napredkom in cilji v portfoliu. Najbolj pomembna je izjava, ki daje smisel izdelkom. Primeri takšne refleksije: Te izdelke sem uporabil kot dokaz mojih sposobnosti ... Največje število točk sem prejel pri ...

Kljub prednostim portfolio ni panacea in zahteva previdno uvajanje in sodelovanje v izogib pastem, kot je npr. nedoslednost v pričakovanjih. Vsebina portfolia mora biti tudi strogo nadzorovana in sistematično vrednotena, kar zahteva dodatno delo tako učitelja kakor tudi učenca.

EMPIRIČNI DEL

Spodbuda k oblikovanju kompetenc zahteva vzpostavitev kompleksnega učnega procesa, v katerem so učenci aktivni pri učenju in spremljanju lastnega učenja (Westera,

2001). Vključevanje refleksije v pouk – za kakršno koli učinkovito učenje mora učenec razviti sposobnost refleksije, ker le tako lahko prilagaja učne strategije in razvija sposobnost metakognicije (Sentočnik, 2005) – pa omogoča vzpostavljanje dialoga med učencem in učiteljem, ki temelji na medsebojnem zaupanju (Rolheiser, 1996; Ross, 2004). Zato so zaželeni ukrepi, ki bi postopno spreminjali naravnost učenja samo za ocene, ki bi postavili v središče učenčevo učenje, usposobljenost in motiviranost zanj, ne pa le merljive učinkovitosti (Airasian, 1994; Cheung, 2002).

Eden od instrumentov, ki takšno postopnost omogočajo, je (jezikovni) portfolio, saj učitelji in učenci posvečajo več časa in pozornosti dejavnostim, ki vodijo do pomembnih, kompleksnejših učnih ciljev. Zato se raziskovalni problem ponuja kar sam od sebe: ***Kateri učinki dela s portfoliom se odražajo pri odnosu do znanja in učenja skozi refleksije?***

Cilji pa so preveriti interes/zavzetost za učenje, preveriti naraščanje nivoja aspiracij, preveriti zavedanje, da učenci sami vplivajo na svoj uspeh.

Glede na teoretična izhodišča smo predvidevali, da pri delu s portfoliom:

- učenci povečajo interes/zavzetost za učenje,
- uzaveščajo in utrjujejo občutek lastne vrednosti,
- uzaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Metoda

Uporabljeno metodo pedagoškega raziskovanja razvrščamo glede na različne kriterije (Cencič, 2002).

- Glede na čas poteka: raziskava je longitudinalna, saj je potekala od junija leta 2006 do junija leta 2009.
- Glede na vrsto znanstvenih spoznanj: raziskava je aplikativna oz. operativna, saj je bila usmerjena v raziskovanje neposredne prakse (pomen refleksije za znanje in učenje).
- Glede na izhodišče virov podatkov: raziskava je empirična, saj smo zbirali in analizirali podatke, ki smo jih pridobili v praksi.

Metodologija

Konstruktivistična (tudi alternativna, naturalistična, responzivna, interpretativna ...) oz. kvalitativna paradigma zagovarja pristop, ki temelji na opisovanju in interpretaciji. Za kvalitativno raziskovanje je značilno, da se zbirajo t. i. mehki podatki oz. podatki, ki vsebujejo vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, situacij itn. in niso obdelani z različnimi statističnimi postopki. Podatki se po navadi zbirajo v naravnih situacijah in v neposrednem stiku s preučevanimi osebami. V okviru kvalitativnega raziskovanja uporabljamo najrazličnejše tehnike zbiranja podatkov, v našem primeru je to analiza prostih besedil – refleksij.

Udeleženci

Vzorec učencev je neslučajnostni, priložnostni, izbran z enostopenjskim izborom, hkrati pa je to odvisni vzorec, ker postopke merjenja ponavljamo (Kožuh, 2003: 140). Učenci so učenci osnovne šole v Ljubljani, ki so v šolskem letu 2006/2007 obiskovali 4. razred devetletke, rojeni od februarja do decembra leta 1997.

Vsi učenci imajo v povprečju tudi primerljive razvojne značilnosti, saj je razvoj povezan s kronološko starostjo (ni pa od nje odvisen). Starostna obdobja predstavljajo samo približno opredeljena obdobja, v katerih lahko opazimo določeno vrsto značilnega vedenja otrok, saj je dosežena stopnja razvoja povsem individualna (Haywood, Getchel, 2001). Zato je v tem obdobju treba upoštevati:

- učenci se učijo na različnih ravneh zahtevnosti,
- potencial za učenje se med učenci razlikuje,
- odzivi učencev na učiteljeve postopke in ravnanja so različni,
- ob zmagah in porazih se učenci odzivajo različno,
- predhodno znanje in izkušnje učencev se razlikujejo,

- učenci izkoriščajo svoja močna področja za kompenziranje primanjkljajev na šibkih področjih,
- obseg pozornosti in koncentracije se pri učencih zelo razlikuje,
- sposobnosti sprejemanja, analiziranja, sklepanja in reševanja problemov se med učenci razlikujejo (Gallahue, Ozmun, 1998).

Značilne so tudi razlike med spoloma, saj pri dečkih prevladuje interes za tekmovanje, dekleta pa kažejo zanimanje za zunanji videz. Izkazujejo si medsebojno naklonjenost in razumevanje, narašča pa njihova samostojnost, hkrati pa se povečuje sposobnost sodelovanja v skupinah, ki se oblikujejo predvsem na temelju prijateljstev, interesov, želja in bližine bivanja. Zahtevajo več svobode pri zagotavljanju svojih interesov in so pripravljeni nositi tudi večjo odgovornost (Thomas, French, 1985).

Tabela 1: Struktura vzorca učencev

	a	b	c	SK
M	12	13	12	37
Ž	9	8	9	26
SK	21	21	21	63

Legenda: M – moški, Ž – ženske, SK – skupaj, a, b, c – oddelek

Merski instrumenti

Prosta besedila, kot so refleksije učencev po opravljeni domači nalogi, refleksije h kriterijskim izdelkom, zaključne refleksije.

Rezultati

1. Refleksije k domači nalogi

Domače naloge so in verjetno bodo še kar nekaj časa tema razprav med učitelji. O koristnosti opravljanja domačih nalog smo prepričani, zato naloge dajemo, pregledujemo, beležimo opravljanje nalog, komentiramo pomembnost rednega dela itd.

Delo s portfoliom naj bi razvijalo zavzetost za učenje, hkrati pa naj bi učenci izkazovali pozitiven odnos do znanja in učenja. Seveda smo želeli te učinke preveriti tudi na področju opravljanja domačih nalog. Inovativnost in strokovnost učitelja se kaže tudi v izboru vrste domačih nalog, portfolio pa sam po sebi ponuja najrazličnejše možnosti zagotovitve privlačnih, ustvarjalnih in zanimivih domačih nalog. Zato smo upravičeno pričakovali konkretne izboljšave, kajti s trenutnim stanjem nismo bili zadovoljni: za ilustracijo v tabeli navajamo mesečno poročilo o opravljenih domačih nalogah po posameznih oddelkih ES.

Tabela 2: Odstotek učencev po oddelkih z opravljeno domačo nalogo v novembru 2006

Oddelek	Število učencev	7. 11.	9. 11.	14. 11.	16. 11.	21. 11.	23. 11.	28. 11.	30. 11.	Povpr.
4. a	21	71,4	85,7	66,7	80,9	90,5	85,7	90,5	95,2	83,3
4. b	21	90,5	95,2	85,7	90,5	100,0	95,2	90,5	100,0	93,4
4. c	21	47,6	57,1	33,3	42,9	61,9	52,4	47,6	47,6	48,8
Skupaj										75,2

Po posameznih oddelkih je slika zelo različna, v povprečju pa je v 4. razredu v šolskem letu 2006/07 pri angleščini tri četrtine učencev delalo domače naloge. Če smo v 4. b lahko zadovoljni, pa je stanje v 4. c skrajno zaskrbljujoče.

V omenjenem času smo s portfoliom šele začeli, zato rezultatov še nismo mogli pričakovati. Opazili pa smo, da so marsikatero nalogo naredili na list, da so jo potem

lahko vstavili v zakladnico. Sestavni del izdelka v zakladnici je tudi refleksija. Preden pa si z analizo refleksij ustvarimo mnenje, se nam zdi pomembno preveriti še splošno stanje glede opravljanja domačih nalog po šolah. To stanje smo preverili s pomočjo spletnega foruma strokovnega časopisa Šolski razgledi.

Navajamo nekaj razmišljanj učiteljev (<http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>, 9. 4. 2008).

Avtor: Tristan

Na srednji šoli, kjer poučujem, smo jaz in kolegi že davno dvignili roke od tega »projekta« domača naloga. Dijaki namreč dobro vedo, da jim učitelji ne moremo nič, če domačih nalog ne delajo ...

... je dejstvo, da so današnje generacije dijakov tako naravnane, da se nekaj splača in je dobro le, če iz tega sledi ocena.

Avtor: Rina

Gledam, da dam nalogo le enkrat tedensko (slovenščina). Odkrito povedano, le redko kdo jih dela. Ambiciozni učenci opravijo domačo dolžnost, drugim pa »dol visi«. Žal je tako, da na začetku ure vprašam, kdo ima nalogo – nekoč smo spraševali, kdo morda nima naloge in zakaj ne.

Avtor: Džoz

... vsaka učna ura se začne s pregledom domače naloge – vsak učenec glasno pred celim razredom prebere svojo nalogo, z ostalimi učenci jo komentiramo (ne kritiziramo!) – predvsem iščemo inovacije in stvari, ki jih je potrebno pohvaliti. Če učenec naloge ni naredil, ima vedno priložnost, da nalogo še naredi – do naslednje ure. Pregled domače naloge na začetku ure vzame do 10 minut, ki so po mojem mnenju še kako koristno porabljene, zaradi takšnega načina pa veliko časa prihranim pri preverjanju pred pisnimi preizkusi, ker s tem sprotim preverjanjem že v procesu učenja omogočim učencem kakovostno povratno informacijo ...

Avtor: Igor

Samo na dva načina se da prepričati otroke, naj delajo domače naloge. Prvi je utopičen, temelječ na zavesti – da otroci in starši sami spoznajo pomen delanja nalog. Drugi je pragmatičen – da otroci delajo naloge zato, ker jim njihova izdelava pripomore k boljši oceni. Ampak Džozu lepo pravi: naloge je treba pregledati.

Avtor: Klarisa

Obstaja še en – učinkovitejši način – sistemski ...

Če je osnovni cilj osnovnošolskega šolanja opismeniti učence – kaj je tu potrebno filozofirati – domače naloge bi morale biti obvezne in pika! Dokler je bilo tako in so učenci za neopravljene domače naloge dobili nezadostno, je bila tudi funkcionalna pismenost boljša – ni se moglo zgoditi, da bi nekdo prilezel do faksa in še zmeraj pisal »gdo« in »gdaj« ...

Parafraziranje z združevanjem mnenj s foruma da eno samo ugotovitev: učenci domačih nalog ne delajo, ker se te ne ocenjujejo oz. nimajo vpliva na oceno.

Ocenjevanje s portfoliem ob izdelkih posredno omogoča tudi ocenjevanje domačih nalog, vendar to ni bil naš namen. Če bi domače naloge ocenjevali, bi jih učenci nedvomno pisali. Naš namen je bil preveriti, ali so skozi refleksije dela in lastnega napredka učenci spremenili mnenje in spoznali pomen rednega dela in s tem opravljanja domačih nalog.

Analizo refleksij domačih nalog smo opravili na *namensko izbranem vzorcu*: nključno smo izbrali domačo nalogo v šolskem letu 2007/08 in v šolskem letu 2008/09 pri petih učencih, ki večinoma domačih nalog niso delali, pri naslednjih petih učencih, ki nalog občasno niso delali, in petih učencih, ki so domačo nalogo večinoma delali. Zaradi preglednosti pa navajamo samo reprezentativne primere in ne vse.

Interes za učenje smo spremljali na področju opravljanja domačih nalog, ki po veljavni zakonodaji niso obvezne in katerih pomena se dobro zavedamo. Zaradi dela z jezikovnim portfoliem so učenci pisali refleksije tudi k izdelkom, ki so jih izdelali za domačo nalogo in so postali del zakladnice. Najbolj izstopajoča beseda v refleksijah k domačim nalogam je beseda »všeč«. Učenci tako ali drugače izražajo všečnost katerega koli dela domače naloge, hkrati pa se izrazito poveča tudi število učencev, ki delajo

Pisni protokol refleksij k domači nalogi v šolskem letu 2007/08	Pisni protokol refleksij k domači nalogi v šolskem letu 2008/09
<p>U1: Pri domači nalogi sem delal sam. Ni bila težka. Nihče mi ni pomagal, ker sem vse znal. Pri tej nalogi se nisem naučil nič novega.</p>	<p>U1: Všeč mi je bilo, ker sem opisal svoj delovni dan, ker sem lahko npr. o nogometu, ki ga imam rad, veliko napisal. Malo mi je pomagala mami, malo sem si pomagal z učbenikom. Pri tej nalogi sem se tudi naučil povedati, koliko je ura, ter se naučil napisati nekaj novih besed. S to nalogo pa je Dora dobila dve novi luski.</p>
<p>U2: Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati. Pomagala mi je mami, trudila sem se uporabiti nove besede.</p>	<p>U2: Pri domači nalogi mi je bilo všeč, ker sem naredila svoj strip. Tudi besedilo sem sestavila brez večjih težav. Besedilo vedno najprej napišem na en brezvezen list, da lahko potem popravim napake. Želela sem, da bi mi brat pomagal, vendar je imel preveč dela, zato sem zapis besed preverila v učbeniku in slovarju. Zdaj pa sem res ponosna, ker sem naredila čisto samostojno, z izdelkom sem zelo zadovoljna, tudi učiteljica ga je pohvalila. Dora dobi tri nove luske – dve modri in eno zlato. Bravo jaz!</p>
<p>U3: Pri tej domači nalogi mi ni nihče pomagal, ker sem vse znal. Naučil se nisem nič novega.</p>	<p>U3: To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice. Pa še računalnik mi pove, če kakšno besedo narobe napišem. Tudi tako se učim, ker moram pravičen zapis potem poiskati – večinoma v slovarju.</p>
<p>U4: (izbrane domače naloge ni naredila)</p>	<p>U4: Naloga mi je bila všeč, ker smo tudi risali. Nekaj narišem, malo napišem, pa je. Zapletene povedi nisem znala napisati, pomagal mi je ati. Sošolka je rekla, da je moja naloga zanimiva, in zato sem vesela.</p>
<p>U5: Všeč mi je bilo to, da sem moral pisati, ker s tem vadim. Ni pa mi bilo všeč risati, ker tega ne znam. Nihče mi ni pomagal, delal sem sam. Bilo je zelo težko.</p>	<p>U5: To je bila ena mojih najljubših nalog v tem letu. Veliko sem se naučil, ker sem želel napisati zanimivo zgodbico, a nisem znal besed. Nekatere sem poiskal v slovarju, nekatere mi je povedala učiteljica v podaljšanem bivanju (op. av.: to sem tudi jaz). Menim, da sem nalogo naredil zelo dobro in bom lahko ribici dodal vsaj dve zlati luski.</p>
<p>U6: Najbolj mi je bilo všeč, da sem lahko risala, ker se ob tem zelo zabavam. Delala sem samostojno, sestrična mi je popravila narobe napisane besede.</p>	<p>U6: Domača naloga mi je bila zelo všeč, ker sem lahko prosto ustvarjala v angleščini. Seveda mi je največ časa vzelo risanje stripa, jaz bi se raje posvetila pisanju – sestavila bi celo zgodbo. Kljub svojemu znanju sem 3 besede morala poiskati v slovarju, eno pa mi je povedala mami in zdaj jo znam. To je beseda »je narejen iz« – MADE OF. Zdaj pa vem in tudi na to sem ponosna.</p>
<p>U7: Všeč mi je bilo, ker sem lahko risal, ni mi bilo všeč, ker sem moral pisati. Sicer ni bilo težko, ker znam angleško. Pomagal sem si s slovarjem, ker še ne poznam dovolj besed.</p>	<p>U7: Lahko bi si vzel več časa, lahko bi bil bolj natančen. Naloga mi je bila sicer všeč, vendar mi je brez veze toliko pisati, ker znam angleško. Tudi sošolci pravijo, da znam dobro angleško, zato bi bila lahko moja ribica že cela zlata, a mi učiteljica ne dovoli. Vztraja, da moram razmisliti o napisanih kriterijih, ona pa mi je medtem popravila napake. Res sem bil površen. Nobene nove luske ne morem pobarvati. Upam, da bomo še kdaj dobili takšno nalogo, takrat pa bom zaslužil ne eno, tri nove, zlate luske.</p>

domačo nalogo. Na začetku dela z jezikovnim portfoliom je povprečno domačo nalogo naredilo 75 % učencev, pozneje je odstotek zrasel na 80 % in na koncu triletnega obdobja ugotovljamo 94-% opravljene naloge na izbranem vzorcu. V refleksijah lahko ugotovimo tudi, da je večini učencev postala domača naloga všeč, vsaj v nekem delu (npr. likovnem

ali pisnem), večina pa izraža tudi zadovoljstvo z usvojenim znanjem, ki so ga pridobili z lastno dejavnostjo, s čimer pa so pokazali tudi interes za učenje.

2. Refleksije h kriterijskim izdelkom

Kot prvi primer smo izbrali refleksijo k izdelku »My diary« (slov. moj dnevnik), ki vsebuje besede in opise, ki so sestavni del osnovnega besedišča. Izdelek je sestavljen iz ilustracije (likovni del kot oblika neverbalne komunikacije), poimenovanja dni (pisno sporočanje) ter opisa značilnosti (govorno sporočanje).

Rezultati My Diary v šolskem letu 2007/08					Rezultati My family tree v šolskem letu 2008/09				
<i>Kako si zadovoljen z izdelkom?</i>					<i>Kako si zadovoljen z izdelkom?</i>				
☺	☹	☹			☺	☹	☹		
53	9	1			31	26	6		
<i>Kaj ti je pri izdelku všeč?</i>					<i>Kaj ti je pri izdelku všeč?</i>				
likovni del	poimenovanje	opis		vse	likovni del	poimenovanje	opis		vse
2	0	52		9	39	9	4		11
<i>Kaj bi rad izboljšal?</i>					<i>Kaj bi rad izboljšal?</i>				
likovni del	poimenovanje	opis		nič	likovni del	poimenovanje	opis		nič
11	9	11		32	24	8	6		25
<i>Koliko časa si porabil za izdelek?</i>					<i>Koliko časa si porabil za izdelek?</i>				
5 min	do 15 min	do 30 min		več	5 min	do 15 min	do 30 min		več
0	6	36		21	16	25	11		1
<i>S čim si si pomagal?</i>					<i>S čim si si pomagal?</i>				
starši, učitelj	učbenik	slovar		nič	starši, učitelj	učbenik	slovar		nič
3	12	45		3	21	12	6		24
<i>Kaj si se pri tem naučil?</i>					<i>Kaj si se pri tem naučil?</i>				
nove besede/opise	pisati	nič/ne vem		samostojnega dela	nove besede/opise	pisati	nič/ne vem		samostojnega dela
52	2	5		0	16	10	34		3

Za drugi primer smo izbrali refleksijo k izdelku »My family tree« (slov. družinsko drevo), ki je postal del zakladnice zaradi besed in opisov, ki so sestavni del osnovnega besedišča angleščine. Izdelek je sestavljen iz ilustracije (likovni del kot oblika neverbalne komunikacije), poimenovanja oseb in sorodstvenih vezi (pisno sporočanje) ter opisa značilnosti (govorno sporočanje).

Rezultate analize sicer predstavljamo kvantitativno, a interpretiramo kvalitativno, ker nas zanimajo predvsem kvalitativne spremembe v načinu dela in razmišljanja učencev.

Občutek lastne vrednosti je samoocena lastne vrednosti (Juriševič, 2006), je čustveno motivacijska sestavina kompetence (Rutar Ilc, 2006), je pozitivna ali negativna čustvena posledica ocenjevanja (Marentič Požarnik, 2004), sodi med dejavnike, ki vplivajo na učenje (Mäensivu, 2002), in hkrati med nevidne dejavnike ocenjevanja (Mäensivu, 2002).

Pisanje refleksije k izdelku je zelo zahtevna naloga, še posebej za mlajše učence. Večinoma ne izražajo svojega mnenja, temveč napišejo tisto, kar menijo, da učitelj od njih pričakuje. Tudi njihovo besedišče je še skromno, zato smo jim pomagali tako, da smo jim sestavili vprašalnik z večinoma prostimi odgovori.

Juriševič (2006: 50) med konstruktivnimi, povezanimi s samozaznavo učnih zmožnosti, navaja:

- samoučinkovitost, ki je samozaznava zmožnosti za izvajanje določenega učnega vedenja in za doseganje specifičnih učnih rezultatov;
- občutek lastne vrednosti, ki je samoocena lastne vrednosti in je kontekstno pogojena;
- pričakovanje uspeha, ki so kratkoročna in dolgoročna pričakovanja o prihodnji uspešnosti;

- samopodoba oz. pojmovanje sebe kot samozaznava učnih zmožnosti;
- občutek subjektivne kompetentnosti, kot je prepričanje in občutje glede lastnih učnih sposobnosti in spretnosti.

Uzaveščanje občutka lastne vrednosti so učenci razvijali z refleksijami lastnega dela, v katerih so izražali predvsem zadovoljstvo s svojim delom, možnostmi za izboljšavo ter razmišljanje o novih znanjih. Razlika med začetnimi in zaključnimi refleksijami je očitna predvsem pri izražanju zadovoljstva s svojim delom: v začetnih refleksijah je večina učencev s svojim delom zadovoljna, v končnih refleksijah pa je čutiti bolj kritičen pristop k vrednotenju, saj izražajo zadovoljstvo le z zares dobrimi izdelki, sicer pa iščejo možnosti za izboljšavo, kar pa potrjuje dejstvo, da so pričakovanja na temelju dosežkov višja, da se lastna vrednost veča.

3. Zaključne refleksije

Pisni protokol zaključnih refleksij – 13. 6. 2009

U1: V listovniku so mi všeč vse stvari, ker sem se pri izdelavi vsega zelo trudila. Ponosna sem na vse izdelke. Vsi izdelki odražajo dobro znanje, pri vseh sem se trudila – mogoče mi je to vzelo več časa, sem pa zato zdaj zadovoljna. Za naslednje leto nimam veliko pričakovanj, mislim pa, da se bomo tudi veliko naučili. Vesela bi bila, če bi tudi naslednje leto znanje gradila z listovnikom, ker ti zelo pomaga, če hočeš dodatno graditi in spremljati svoje znanje.

U2: Moje znanje se je precej izboljšalo s pomočjo listovnika. Moj listovnik je poln truda, znanja in domišljije. Najboljši izdelek je pravljica, katero sem izdelal z veliko truda. So mi pa všeč vsi izdelki, ker se vidi, da sem jih naredil sam. Zato sem s svojim znanjem angleščine zelo zadovoljen. Naslednje leto bi z veseljem gradil svoje znanje z listovnikom.

U3: Večina izdelkov mi je zelo všeč, ker so lepo narisani in pobarvani, pa tudi s pisanjem sem se potrudila, ker cenim svoje delo in izdelke. Najbolj ponosna sem na izdelek Revision, ker sem se s tem res veliko naučila. Vsak izdelek odraža nekaj znanja in vsi skupaj kažejo moj pozitiven odnos do dela in učenja ter koliko znam. Če česa nisem znala, sem vprašala starše ali učiteljico in vsi so mi pomagali. Listovnik pokaže moje znanje angleškega jezika, s svojim znanjem sem zadovoljna, čeprav bi se rada naučila še veliko stvari. Tudi naslednje leto bi rada delala z listovnikom.

U4: Večina izdelkov mi je všeč, ker sem jih v vseh pogledih naredila natančno. Nekaj izdelkov pa mi ni všeč, ker so po mojem mnenju narejeni površno zaradi pomanjkanja časa. Najbolj mi je všeč knjižica Goldilocks and three bears, ker je pravzaprav kot prava knjiga. Najslabši se mi zdi opis ob sliki My best friend, ker je površno ilustriran (čeprav pri angleščini to ni najbolj pomembno), ima pa tudi veliko jezikovnih napak. Za izboljšavo izdelka bi si morala vzeti več časa. Listovnik po mojem mnenju ne odraža mojega znanja angleščine, ker se mi zdi pomembno, da se znajdeš v pogovoru. Sicer sem pa s svojim znanjem zadovoljna. Rada bi se naučila čim več besednih zvez, pogovorov ... Naslednje leto bi nadaljevala z listovnikom, saj lahko z njim spremljam svoje znanje in učenje.

U5: Znanje, uh! Meni vsak izdelek nekaj pomeni, zato menim, da sem se z vsakim tudi nekaj naučila. Listovnik mi je všeč že na pogled, z izdelki in ribicami pa še bolj, saj je vsak zase zgodba o mojem znanju in učenju. S svojim znanjem sem zelo zadovoljna – na začetku nisem znala čisto nič, sedaj pa znam povedati ali napisati že kratko zgodbico. Čeprav bi se rada še veliko naučila. Naslednje leto bi še rada imela listovnik, saj je v primerjavi s kakšnimi dolgočasnimi izdelki za otroke prav zanimiv.

U6: Všeč mi je izdelek At school. Bil bi lahko boljši, vendar je, glede na to, da je to moj prvi izdelek v angleščini, zelo dober. Všeč mi je tudi Me and my family, saj se vidi, koliko novih besed smo se že naučili. Moji izdelki izražajo zadovoljivo znanje in glede na ribice, bi rekel, primerno moji starosti. Moj odnos do dela je bil vedno pozitiven in resen, saj sem se za vse izdelke trudil po svojih najboljših močeh. Moj listovnik pokaže, da je moje znanje angleškega jezika dobro. S svojim znanjem sem zadovoljen, rad pa bi se naučil še več novih besed, tekočega govorjenja in branja. Graditi znanje z listovnikom, se mi zdi v redu, zato ne bi imel nič proti, če bi ga uporabljali tudi naslednje leto.

U7: Izdelki v listovniku se razlikujejo po temah in nekatere od tem so mi bile zelo všeč. Najbolj mi je všeč izdelek z naslovom Menu, zdi se mi, da je to moj najboljši izdelek. Sem se pa tu najbolj potrudil. Pa še veliko sem se naučil, ker smo učiteljico kar naprej spraševali, kako se imenuje ta jed, pa ta jed ...

Z listovnikom smo se veliko naučili in lahko pokažemo znanje in napredek, ki smo ga dosegli. S svojim znanjem sem zadovoljen, predvsem z govorom, pisanje bom pa še vadil. Če bom med počitnicami na morju srečal Angleže, bom z njimi govoril angleško. To me zelo veseli.

V tabeli navajamo še nekaj številčno predstavljenih splošnih ugotovitev zaključnih refleksij.

Tabela 3: Številčni podatki refleksij

	DA	NE	NIČ
Listovnik pokaže znanje	61	0	2
Listovnik pokaže napredek	57	0	6
Zabava z izdelovanjem izdelkov	59	2	2
Zadovoljstvo z znanjem	62	1	0
Želja po še več znanja	63	0	0
Uporaba listovnika v naslednjem letu	59	4	0
Vložen trud vpliva na izdelek	63	0	0

Odnos do znanja in učenja smo spremljali z analizo refleksij k različnim izdelkom – od refleksij k domačim nalogam do refleksij k izdelkom, ki so nastali v šoli, in zaključnih refleksij s pregledom celotnega opravljenega dela. Skupni imenovalec vseh analiziranih refleksij je nedvomno beseda »všeč«, s katero izražajo zadovoljstvo z videzom izdelka, z usvojenim znanjem, z drugačnimi načini učenja in poučevanja, ki so jih spoznali zaradi jezikovnega portfolia. Vsi učenci si želijo še več znanja, vsi se zavedajo, da vložen trud vpliva na kakovost izdelka, večina je tudi mnenja, da s portfoliem zelo dobro pokažejo svoje znanje. Z izdelavo izdelkov za zakladnico so se potrudili, s tem pa tudi izkazali pozitiven odnos do znanja in učenja, saj je pri večini učencev prevladalo prepričanje, da je izdelek le način učenja, ki pa je večini celo zabaven.

SKLEP

V raziskavi se je pokazalo, da je presoja lastne vrednosti kot samoocena lastne vrednosti kontekstno pogojena in se je izkazovala skozi izdelke, ki so jih učenci evalvirali in postopno ugotovili, da nezadovoljstvo lahko spremenijo v zadovoljstvo tako, da izdelek izboljšajo, da na hitro narejen izdelek ne prinaša niti zadovoljstva niti ni osnova za pridobivanje novega znanja. Zato se je v naslednjih letih število nezadovoljnih z lastnim izdelkom zmanjšalo na enega samega učenca, večina učencev pa je podaljšala čas izdelovanja izdelka in pridobila na usvojenem besedišču.

Oblikovanje samopodobe je ena od najpomembnejših nalog v otrokovem razvoju in področje je na prehodu z razrednega na predmetni pouk (starost učencev od 9 do 11 let) še posebej občutljivo. Ena od najpomembnejših nalog učiteljev je, da podpirajo in uporabljajo takšne postopke in ravnanja, ki vplivajo na razvoj pozitivne samopodobe. Samopodoba se z naraščanjem starosti spreminja, pri mlajših učencih je praviloma visoka, pozneje pa zaradi pridobivanja različnih življenjskih izkušenj učenci spoznava-jo in se zavedo tako svojih močnih kakor tudi šibkih področij, zato začne samopodoba upadati (Marsh, Craven, Debus, 1998).

Za razvoj samopodobe je zato pomembno, da otrok vzpostavi primeren odnos do uspeha in neuspeha, s katerim se srečuje v vsakdanjem življenju in v šoli. Uspeh je za

vsakega posameznika zelo pomemben, zato je delo treba usmerjati tako, da so lahko uspešni vsi otroci. Neuspeh pa naj bo izkušnja, iz katere se lahko kaj naučimo, predvsem pa naj predstavlja priložnost za nov začetek (Youngs, 2000).

Tako poučevanje daje učencu določeno vlogo pri spodbujanju poučevanja in učenja z razvojem učenčeve avtonomije. Učenci postanejo animatorji učinkovitega učnega procesa, razvijajo motivacijo in identificirajo cilje učenja, analizirajo in vrednotijo probleme, načrtujejo pot naprej, postajajo avtonomni, neodvisni in aktivni učenci (James in Pedder, 2006). Delo z jezikovnim portfoliom se je izkazalo kot proces, ki podpira vzdušje zaupanja, saj so bili učenci vključeni v svobodno, odprto komunikacijo, s tem pa tudi v samokritiko. Kot informacija pomaga učencu uzavestiti lastno učenje in znanje, poudarja pomen presoje kompleksnosti posameznikovega dosežka, s tem pa zavezuje vse udeležence izobraževalnega procesa k delovni etiki, odličnosti in negovanju visokih pričakovanj do sebe, vodi do visoke odgovornosti za kakovost svojega dela (Rutar Ilc, 2003).

Pri delu z jezikovnim portfoliom se učenci naučijo razvijati delovne navade in ocenjevati svoje delo. Ko izbirajo gradivo, sledijo svojemu napredku in dobijo povratno informacijo, razvijajo spretnost samoocenjevanja in demonstracije svojih močnih področij (Anttalainen, 1998). Z naštetim razvijajo odnos do učenja in znanja. Ob tem jim rastejo samozavest, samospoštovanje in motivacija (Rogers, 1998), kjer so učenci aktivno vključeni v refleksijo lastnega dela oz. učenja, pa **so zaznani pozitivni učinki na učenčevo samopodobo in željo po izboljšanju lastnega dela** (NCLRC, 2006). V svojem dinamičnem procesu, ki se uresničuje skozi dialog, vnovični pregled in prilagoditev, se poudarja pomen spreminjanja rasti oz. napredka, omogoča razmislek o naslednjih korakih za izboljšanje, z vzpodbudo k sodelovanju z vrstniki pa nudi vpogled v izboljšanje svojega učenja (Johnson idr., 2006).

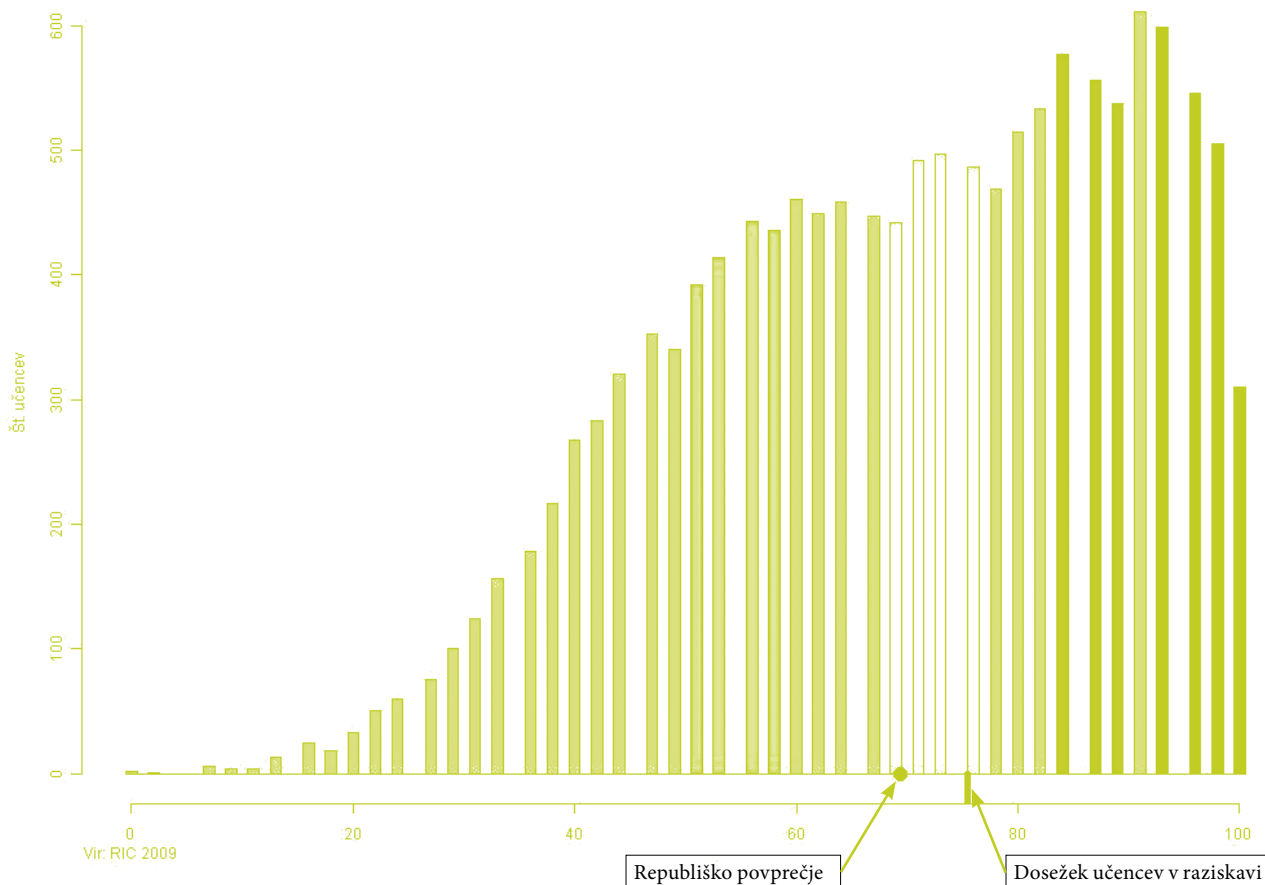
Tudi na tem področju so rezultati raziskave vzpodbudni.

Učenci hitro ugotovijo, kaj je obvezno in kaj ne. Po trenutni zakonodaji domače naloge niso. V 4. razredu povprečno kar četrtina učencev domačih nalog ni delala, v enem oddelku celo več kot polovica. Večina učiteljev je mnenja, da učenci ne delajo domačih nalog, ker se le-te ne ocenjujejo. Analiza refleksij k domačim nalogam je pokazala, da so se učenci, ki večinoma domačih nalog niso delali, spremenili: v prvem letu so izražali zelo indiferenten odnos do domačih nalog (če so jih sploh naredili), v naslednjem letu pa so že izražali veselje do dela, veselje ob novem znanju, trudili so se za napredek. Učenci, ki domače naloge občasno niso delali, so že v prvem letu večinoma izražali všečnost izbranega dela domačih nalog, v drugem letu pa je bilo že vsem všeč, zavedali so se znanja, ki so ga pridobili. Učenci, ki pa so domače naloge večinoma delali, so že v prvem letu dojeli smisel pisanja nalog, v drugem letu pa so pri domači nalogi celo uživali (»Pri domači nalogi mi je bilo všeč, da sem tudi risal, ker sem se pri tem zelo zabaval ...«, »Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati ...«, »Domača naloga je bila pravi izziv in to mi je bilo zelo všeč ...«, »To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice ...«).

Odnos do znanja in učenja se je spremenil. Primerjava med prvim in drugim letom dela s portfoliom pokaže, da so učenci v prvem letu največ pozornosti posvečali videzu izdelka (po všečnosti in želji za izboljšavo prevladuje likovni del), dve tretjini učencev sta bili z izdelkom zadovoljni po 15 minutah in več kot polovica učencev se pri delu ni nič naučila. V drugem letu pa se je delež vrednotenja likovnega dela znatno zmanjšal, večjo vrednost je dobilo besedilo, večina je podaljšala čas izdelave izdelka, si pomagala s slovarjem in se pri tem naučila nove besede/opise. Polovica učencev na izdelku ne bi nič izboljšala; ker je bilo vanj vložena veliko truda, so z izdelkom zadovoljni.

In ne le to. Pozitiven odnos so pokazali tudi z resnim pristopom k nacionalnemu preverjanju znanja, ki so se ga udeležili vsi učenci. Tudi tisti, katerih starši niso bili prepričani, so vztrajali pri svoji odločitvi. Pozitiven odnos do znanja in učenja pa se je pokazal tudi v doseženih rezultatih.

Porazdelitev točk pri predmetu ANGLEŠČINA (NPZ 2. obdobje 2009, N = 13803)

Graf 1: Dosežki na NPZ-ju pri predmetu angleščina (<http://www.ric.si>, 10. 6. 2009)

Jezikovni portfolio je tudi dragocen vir povratnih informacij učencem, s pomočjo katerih jim pomagamo do spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh. Do tega spoznanja učencem pomaga predvsem posredovanje povratnih informacij o njihovem delu, ki jim dajejo jasnejšo predstavbo o njihovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje. Povratna informacija o učnih dosežkih in informacija o učnih strategijah je delo učitelja (ki je v primeru uporabe portfolia močno olajšano), informacija s primarno motivacijsko funkcijo pa je zaželena tudi s strani staršev, kajti ključ do otrokove samopodobe je v rokah staršev, učitelj ima le nadomestnega.

Glede odnosa do znanja in učenja smo pri učencih potrdili **izkazovanje interesa in pozitivnega odnosa do učenja in znanja** in pri tem tudi **uzaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh in so hkrati zanj odgovorni**. Izjemnega pomena pa je tudi posebnost jezikovnega portfolia, in sicer uzaveščanje medkulturnih zmožnosti, ki ne pomagajo le urejati odnose v razredu, temveč omogočajo enakopravnost dostojanstva ljudi v multikulturni Evropi, saj je Evropski jezikovni listovnik dokument, ki naj bi vzpodbujal večjezičnost in izgrajevanje znanja, spretnosti in odnosov, potrebnih za evropsko državljanstvo, kar pa je tema za novo poglavje.

Vsaka od teh aktivnosti pomembno vpliva na počutje in celotno aktivnost učencev, na njihove individualne načine učenja, na odnose pri pouku in njihov odnos do učenja oz. izobraževanja, prav tako pa je pomemben tudi njihov vzgojni vpliv (Kramar, 2009). Zato namen vseh aktivnosti ni le ugotoviti in oceniti dosežke učencev, ampak vplivati na aktivnost učencev in celoten pouk, da bi dosegli čim boljše rezultate in izboljševali

kakovost celotnega pouka in njegovih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Z jezikovnim portfolirom nam je to uspelo na nevsiljiv in prijeten način.

Uresničevanje individualnih ciljev vpliva na motivacijo, hkrati pa učenci, ki zaupajo v lastne zmožnosti ter se zavedo svojih močnih in šibkih področij, uporabljajo več učnih strategij (Bakračević Vukman, Žnidarič Pešak, 2009) in so zato pri učenju vztrajnejši in uspešnejši. Spremeni se njihov odnos do znanja in učenja, z vrednotenjem učenja in napredovanja – s t. i. refleksijo – razvijajo metakognitivne strategije (Marentič Požarnik, 2004, Deakin, Crick, 2007). S prevzemanjem odgovornosti za svoje učenje in znanje razvijajo samoregulacijsko učenje (Hoskins, Crick, 2008).

Pedagoški pristop dela s portfolirom tako bistveno spreminja poučevanje in učenje, hkrati pa ponuja še veliko več – motivacijsko ciljno usmerjenost v dosežke, ki je v svojem izhodišču tekmovalno naravnana na podlagi socialnih primerjav, postopno in nevsiljivo zamenjuje usmerjenost v (vseživljenjsko) učenje, z usmerjanjem pozornosti na učenje in učne naloge, s ciljem pridobiti znanje in povečati učno kompetentnost tudi s pomočjo samovrednotenja.

Zato zahteva delo s portfolirom od učitelja reflektivno poučevanje, proces izkustvenega učenja na podlagi analize prakse in kognicij, ki usmerjajo njegovo razmišljanje in delovanje (Javornik Krečič, 2009). Delo s portfolirom je pravzaprav kritična refleksija, saj ni omejeno le na različne tehnike zbiranja podatkov, temveč tudi na njihovo analizo, vrednotenje, vedenje in zaznavanje.

S takim načinom poučevanja pa pri učencih razvijamo vse med seboj prepletene sestavine kompetenc (spoznavna, čustveno-motivacijska in akcijska sestavina).

S portfolirom udejanimo temeljna področja kompetence učenja učenja (Deakin Crick, 2007):

- *motivacijsko in socialno področje*, kjer učenec spozna sebe kot učenca, stališča v zvezi z učenjem, vrednotami, interesi, vzpostavi in vzdržuje motivacijo za učenje, se uči uravnati čustva v procesu učenja, razvija sposobnost nadziranja in uravnavanja koncentracije med učenjem, sprejema odgovornost za učenje, razvija socialne spretnosti itd.;
- *kognitivno področje*, kjer učenec razvija sposobnost kompleksnega mišljenja, večine procesiranja informacij in miselne navade, spozna značilnosti dobrega učnega okolja ter oblikuje svoj učni prostor, razvija učne strategije, razvije strategije za načrtovanje lastnega učenja, oblikuje cilje učenja in lastne kriterije uspešnosti, je sposoben usmeriti pozornost na nalogo;
- *metakognitivno področje*, kjer učenec razloži proces učenja pri sebi, se orientira in razmišlja o načrtovanju svojega učenja, spremlja in vrednoti svoje učenje in napredovanje.

Učinki slabe kakovosti učenja in poučevanja se namreč pokažejo šele čez vrsto let, ko hitri in učinkoviti ukrepi za spremembe niso več mogoči. Bistvo kakovosti vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema je v tem, kar se dogaja med konkretnim učiteljem in konkretnim učencem. Navodila za boljši način dela, ki prihajajo od nekdaj drugod, po navadi ne rešujejo težav tega konkretnega odnosa, tudi če temeljijo na najbolj sodobnih strokovnih ugotovitvah in na najbolj temeljito opravljenih raziskavah največjih strokovnjakov (Skok, 2002). Učiteljem in učencem so sicer taka navodila lahko v pomoč, vendar le pod pogojem, da jih razumejo enako kot tisti, ki so jih napisali, ter da specifične okoliščine, v katerih delajo, to omogočajo. Osrednja točka ukvarjanja s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega sistema je torej lahko le odnos med učiteljem in učencem, pri čemer je predvsem učitelj tisti, ki se mora sistematično ukvarjati z vprašanjem kakovosti svojega dela. Če s kakovostjo učenja in poučevanja nismo zadovoljni oziroma če mislimo, da utrjeni način dela v prihodnosti ne bo več učinkovit, ne vemo pa prav dobro, kakšne naj bi bile spremembe, potem je verjetno najbolje, da so učitelji tisti, ki sprti iščejo najboljše rešitve (Javornik Krečič, 2009).

Slovensko šolo oz. njeno najosnovnejšo dejavnost – pouk – le malo raziskujejo. Za raziskovanje pouka pa ni primerna vsaka znanstvena metoda, zlasti če imamo v mislih spreminjanje učiteljevega in učenčevega obnašanja in posledično njunega znanja. Zbiranje mnenj učiteljev o neki metodi, učbeniku itd. z anketnimi vprašalniki je včasih

koristno, vendar ne pripomore veliko k spreminjanju učiteljevega ravnanja pri pouku. Raziskave o uvajanju inovacij opozarjajo, da je treba tako raziskovanje pouka, ki učiteljem pomaga razumeti njihovo obnašanje in dogajanje pri pouku, torej zagledati v procesu samega sebe in učence ter njihovo znanje, da bi lahko vodili pouk in sproti usmerjali učence. Zato so za raziskovanje pouka primernejši in produktivnejši kvalitativni pristopi z opisovanjem raznih zornih kotov nekega dogajanja, ki vodi k razumevanju (Plut Pregelj, 2011: 5).

Raziskava, ki smo jo opravili, dokazuje, da so izboljšave in spremembe mogoče, so pa tudi nujne, če naj osnovna šola podpre zahtevane cilje razvijanja samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno učenje in pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje.

LITERATURA

- Airasian, P. (1994). *Classroom Assessment, Second Edition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Anttalainen, M. (1998). Introduction to Portfolio Building in Adult Language Learning. *Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning*, str. 9–22. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Bakračevič Vukman, K., Žnidarič Pešak, A. (2009). Spoznavni stili in učne emocije osnovnošolcev. *Didactica Slovenica*, let. 24, št. 1, str. 36–51.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Carr, E. (2000). *Portfolio Requirements*. Pridobljeno 19. 9. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.ecuad.ca/admission/udergrad/portfolio>.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cheung, D. (2002). Refining a stage model for studying teacher concerns about educational innovations. *Australian Journal of Education*, let. 46, št. 3, str. 305–322.
- Costa, A. L., Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Čok, L. (1999). Jezikovni portfolijo. V Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: ZRS, str. 158–163.
- Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The Dynamic Assessment of Learning Power. *Curriculum journal*, let. 18, št. 2, str. 135–153.
- Frigelj, J. (2010). Sodelovalno ocenjevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3-4, str. 63–69.
- Frigelj, J. (2011). Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samovrednotenja. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 27–35.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Habermas, J. (2005). *Critical Theory*. Pridobljeno 12. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/>.
- Haywood, K. M., Getchel, N. (2001). *Life Span Motor Development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hillyer, J., Ley, T. C. (1996). Portfolios and second grader's self-assessment of their development as writers. *Reading Improvement*, let. 33, št. 3, str. 148–159.
- Horvat, B. (2011). O refleksiji učenca pri pouku. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 142–158.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission, printed in Italy.

- <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>, 9. 4. 2008.
- <http://www.ric.si>, 10. 6. 2009.
- James, M., Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. V Gardner, J. (ur.), *Assessment and learning*. London: Sage Pub., str. 27–43.
- Javornik Krečič, M. (2009). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica*, let. 23, št. 1, str. 3–18.
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nichools, A. R. (2006). *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry and Assessment*. London: Sage Publications.
- Juriševič, M. (2007). Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Lock, C., Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: a study of one teacher's challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, let. 46, št. 3, str. 267–279.
- Lončarić, D., Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, let. 17, št. 4, str. 73–88.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. UK: Paperback.
- Mäensivu, K. (2002). Assessment for the learning process. *Evaluation and outcomes in Finland – main results in 1995–2002*. National board of education, str. 98–114.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–21.
- Marsh, H. W., Craven, R., Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multi-occasion study. *Child Development*, št. 69, str. 1030–1053.
- McMillan, J. H., Myran, S., Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Education*, let. 95, št. 4, str. 203–213.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey Brass.
- NCLRC (2006). *Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom*. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>.
- Paulson, F. L., Paulson, P. H., Meyer, C. A. (1991). *What makes a Portfolio a portfolio?* Pridobljeno 28. 3. 2008 s svetovnega spleta: <http://faculty.milkenschool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf>.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Plut Pregelj, L. (2011). Dobrodošel pogled od zunaj. *Šolski razgledi*, let. LVII, št. 2, str. 5.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). Mapa učenčevih dosežkov. V: Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: ZRS, str. 153–158.
- Rogers, P. (1998): Portfolio Assessment in the UK Against National Standards. *Toolkit for Portfolio Bildung in Adult Language Learning*, str. 71–84. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Rolheiser, C. (1996). *Self-evaluation. Helping kids get better at it*. A teacher resource book. Toronto: OISE/UT.
- Ross, J.A. (2004). Self Assessment learning. *American Research Journal*, let. 33, št. 2, str. 359–382.
- Rutar Ilc, Z. (2006). Od znanja in kompetenc k šoli in nazaj. V: Zorman, M. (ur.), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje, str. 46–61.

- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sentočnik, S. (2005a). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166–181.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–45.
- Skok, M. (2002). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast. V: Žorga, S. (ur.), *Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove«*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 4–25.
- Thomas, J. R., French, K. E. (1985). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Wang, S. (2009). E-portfolios for Integrated Reflection. *Issues in Incoming Science and Information Technology*, let. 6, str. 449–460.
- Westera, W. (2001). Competences in Education. A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, let. 33, str. 75–88.
- Wiggins, G. (1998). *Education Assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih*. Ljubljana: Educy.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New York, NY: L. Erlbaum Associates.

POVZETEK

Portfolio kot namenska zbirka dela omogoča učencu, da dokumentira svoj proces učenja, s pregledom napredka in zapisov ob posameznih evidencah pa razvija reflektivni odnos do učenja. Portfolia ni brez refleksije, ki omogoča učencu, da se nauči pogledati na svoje učenje iz distance oz. da razvije metakognitivne strategije. Uporaba metakognitivnih strategij pa poveča stopnjo transferja usvojenega znanja na nove problemske situacije.

Longitudinalna raziskava v triletnem projektu implementacije jezikovnega portfolia (Evropski jezikovni listovnik) je pokazala, da učenci v refleksijah k izdelkom v portfoliu izražajo povečan interes oz. zavzetost za učenje, uzavestijo občutek lastne vrednosti in uzavestijo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh. Vse to pa vodi k razvoju samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno izobraževanje in pripravljenih na vseživljenjsko učenje.

ABSTRACT

Portfolio as a purposeful collection of work enables pupils to document their learning process, while the insight into their progress and records and individual evidence develop reflective attitude to learning. Portfolio does not exist without reflection that enables pupils to look at their learning from a distance or to develop metacognitive strategies. The use of metacognitive strategies increases the level of transfer of the acquired knowledge into new problem situation.

The longitudinal survey carried out within a three-year project of implementation of language portfolio (European Language Portfolio) has proved that pupils' reflection on their work convey increased interest and commitment for learning, awareness of self-valuing and understanding that they themselves can influence their success. All this leads to the development of independent, thinking pupils who are personally committed for quality education and prepared for lifelong learning.

Martina Potisk

BRANJE KOT MEDBESEDILNA SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST

UVOD

Medbesedilnost še zmeraj velja za enega tistih literarnoteoretičnih pojmov, ki so redko uporabljeni, saj je njihova osrednja funkcija pogosto slabo razumljena. Ključno za prepoznavanje te prvine v literarnih – in tudi drugih – besedilih je namreč predhodno poznavanje temeljnih terminoloških pojmovanj, ki pa sama morebiti delujejo precej suhoparno, zato so jim v nadaljevanju prispevka pridani še praktični vidiki uporabe, izvzeti iz Jančarjevega romana *Posmehljivo poželenje*, ki omogočajo iskanje tovrstnih medbesedilnih pojavitev tudi v drugih literarnih delih.

Namen članka je seznaniti ustvarjalce izobraževalnega procesa z večjo bralno učinkovitostjo ob upoštevanju medbesedilnih navezav, ki omogočajo zavedanje o celovitem prepletanju različnih literarnih del in umetnostnih zvrsti, kar lahko postane koristna iztočnica za delo v razredu. S predhodnim poznavanjem terminologije medbesedilnih pojavov so učitelji zmožni svoje priprave na učne ure še razširiti, ne da bi pri tem z zahtevnimi opredelitvami obremenili učence oziroma dijake.

UPORABNA VREDNOST BRALNE PISMENOSTI

Pojem *pismenost* (ang. *literacy*) izvira iz latinske besede *litteratus*, ki označuje »človeka, ki se uči«. Pojem je težko enoznačno opredeliti; prvi sklop definicij poudarja **spretnost branja** kot sposobnost razumevanja in uporabe tistih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so potrebne za razvoj posameznika in njegovega znanja. Pismenost se torej zelo pogosto uporablja kot sinonim za **bralno pismenost**. Druga skupina definicij opredeljuje pismenost kot osnovno ali primarno **spretnost branja in pisanja**, tretja pa **poleg branja in pisanja** zajema še **računanje**. Tiste, ki poudarjajo uporabo spretnosti branja, pisanja ali računanja za delovanje v družbi in osebni razvoj posameznika, opredeljujejo **funkcionalno pismenost**. Izraz pomeni, da te zmožnosti niso same sebi namen, ampak služijo boljšemu funkcioniranju posameznika v okolju, v katerem živi (Pečjak, 2010: 11–13).

Pismenost torej pojmuje kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (npr. socialni kontekst). Pismenost je pravzaprav kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost (prav tam: 15).

Vedenje o različnih vidikih pismenosti pa lahko zaživi v učnem procesu šele, ko se učitelji zavedo, da je pomembno in potrebno pri posameznih predmetih razvijati tovrstne zmožnosti učencev/dijakov (prav tam: 163).

RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI

Umetnostno besedilo po navadi sprejemamo kot jezikovno stvaritev, ki pomembno sooblikuje bralčeve sposobnosti. Literarno besedilo se polno uresniči predvsem z branjem – bodisi s svobodnim pristopom bralca bodisi v načrtovanem vzgojno-izobraževalnem procesu (Kolar, 2005: 4). Z branjem in ustvarjanjem splošnega znanja posameznik prenaša posamezne dele (književnega) besedila v svojo zavest in tako oblikuje lastno bralno polje (prav tam: 3).

Bralec zazna besedilno resničnost in načine, na podlagi katerih je nastala. Ob vključevanju svojega znanja in bralnih izkušenj pa jih je zmožen tudi **umeščati v možna**

sobesedila in primerjati z drugimi možnostmi izražanja. Šele tukaj nastopi **medbesedilnost** kot sredstvo, ki posamezniku omogoča povezovanje sestavnih delov besedil in tako vzpostavlja zavedanje o **razvejeni mreži literarnega ustvarjanja**. S tem spodbuja razmišljanje o sorodnih vezeh znotraj širokega literarnega sestava, kar nedvomno veliko prispeva h krepitvi estetskega vidika literature. Bralčeva zmožnost prepoznavanja medbesedilnih pojavov pa vodi v izboljšanje bralne pismenosti, saj takšen pristop pripomore h krepitvi (bralne) razgledanosti, kar ne nazadnje pomembno vpliva tudi na osebnostno rast.

MEDBESEDILNI PRISTOP K BRANJU

Preden se posvetimo predstavitev posameznih medbesedilnih figur je treba spoznati nekaj temeljnih določnic medbesedilnosti. Juvan (2000a: 8–11) omenja, da beseda **intertekstualnost/medbesedilnost pomeni razmerje med teksti, vpletenost enega teksta v drugem, vzajemno povezanost in odvisnost najmanj dveh tekstov, postavljenih v razmerje in lastnost teksta, da vzpostavlja razmerje z drugimi teksti oziroma da se ti vanj vpletajo**. Za **medbesedilno (citatno)** velja torej tisto besedilo, za katerega lahko bralec utemeljeno domneva, da se je njegov avtor zavestno skliceval na tuje predloge in pri tem računal, da bo občinstvo te navezave zmožno prepoznati in jih interpretirati kot ubeseditveno strategijo.

Sporočilnost pa omogoča šele globalni **literarno-kulturni medbesedilni kod**, ki nastopa kot sestavina literarnega dela in mora biti vsaj nekoliko skupen avtorju in bralec. Vanj je zajet sestav reprezentativnih, pogosto omenjanih in citiranih del, izjav oziroma tem ter sklop medbesedilnih postopkov, figur in zvrsti. Omogočajo pa ga **podatki iz samega besedila in splet dejavnikov iz njegovega sistemskega okolja** (bralčeva razgledanost in medbesedilna zmožnost, seznanjenost z literarnim kanonom in konvencijami medbesedilnosti).

V neposredni povezavi s kodom pa o uspešnem dojemaju medbesedilnih povezav odločajo **kazalke citatnosti**. Kazalke so jezikovni in parajezikovni zanki, ki s vsebovano vrednostjo opozarjajo na medbesedilno sestavo literarnega dela. Najdemo jih lahko na naslednjih položajih:

- **v samem besedilu** so po navadi grafično ločeni od preostalega besedila – pisani v narekovajih oziroma kurzivi ali v obliki spremnih stavkov, ki z dobesebnim ali predelanim navedkom sporočajo »pravega« avtorja ali vir;
- **v spremnih spisih** kritikov, literarnih zgodovinarjev ali publicistov z opisnimi analitičnimi in metajezikovnimi oznakami, kot so opombe, pripombe ali kar avtorjeve izjave o medbesedilni sestavi njegovih besedil, izrečenih v predgovorih, intervjujih ali programih;
- **na obrobju besedila** kot t. i. **pribesedilne kazalke citatnosti**. Te so že same po sebi medbesedilne, saj povzemajo oziroma označujejo elemente (naslove, imena avtorjev, junakov, prizorišč, odmevnih sentenc itd.) in/ali strukture (genološke, literarnosmerne pojme), na katere se literarno delo bolj ali manj tesno naslanja (prav tam: 184–252).

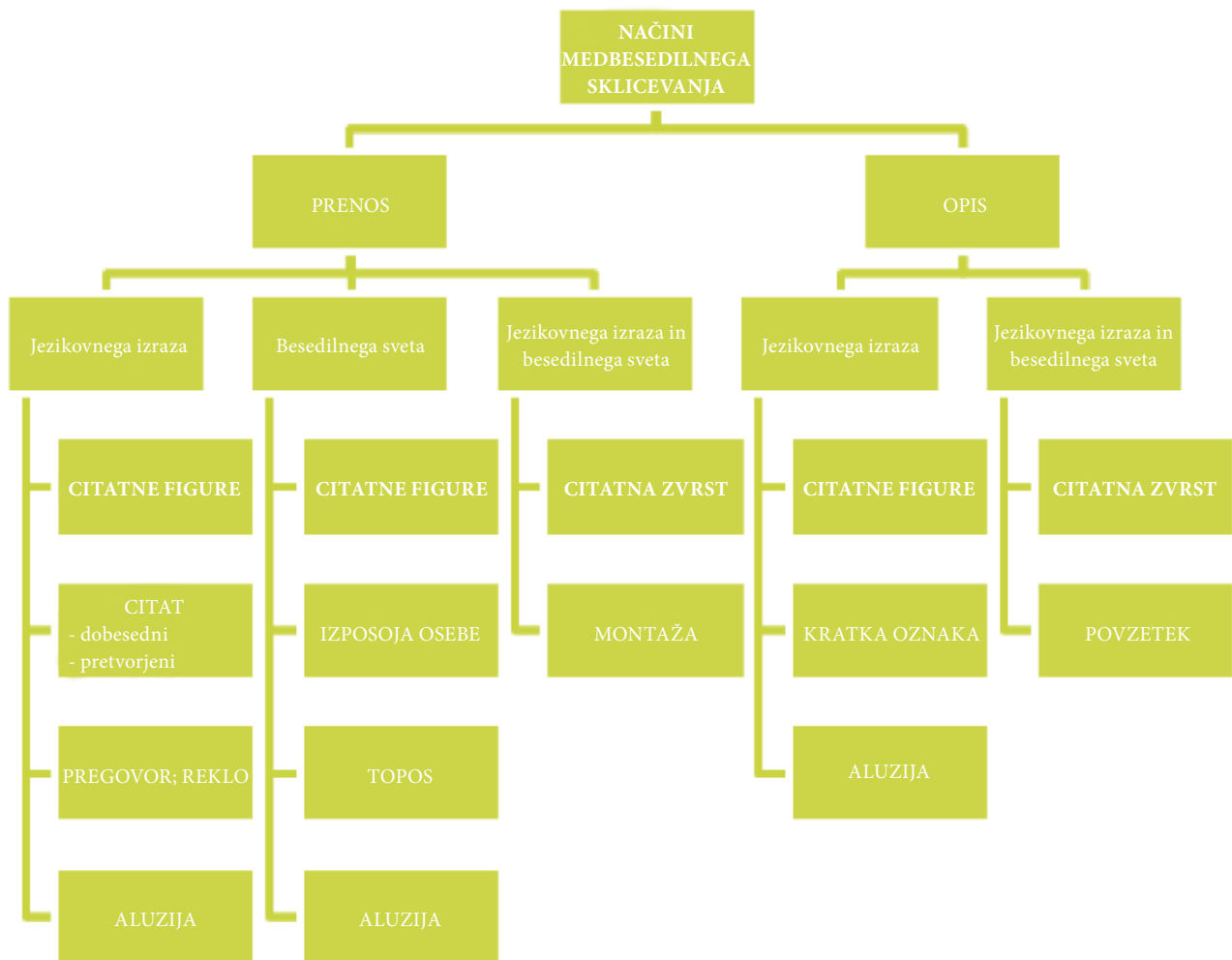
Juvan je na podlagi spoznanj teoretikov oblikoval **model treh postopkov medbesedilnega predstavljanja oziroma sklicevanja – opisa, prenosa in posnetka**. Ti se – tako kot predloge – v literarnih delih prepletajo, vendar po navadi eden od njih strukturno prevladuje. V vlogi **predlog** pa lahko nastopajo posamezna besedila, skupine besedil ter zvrstni in stilni označevalski sistemi, npr. žanrski vzorci (prav tam: 252–261). **Pri medbesedilnem načinu branja so ključni elementi medbesedilne figure in zvrsti, ki delujejo kot orodja za priklic razmerij besedila z njegovim kontekstom.**

Sistematika medbesedilnih figur in zvrsti

Za prepoznavanje posameznih medbesedilnih prvin je ključno poznavanje strukturne zasnove **systema medbesedilnih figur in zvrsti**, ki glede na načine medbesedilnega sklicevanja **obsega veliko množico medbesedilnih pojavov**. Zaradi nenehnega pojavljanja novih sledeči pregled zajema predvsem vidnejše in bolj razširjene tovrstne

pojave: **citati, pregovor in reklo, izposoja osebe, topos, montažo, kratko oznako literarnega dela, povzetek in aluzijo**. Njihova razvrstitev je znotraj obsežnega sistema medbesedilnega sklicevanja in v povezavi do drugih elementov prikazana s *shemo 1* (povzeto po: Juvan, 2000a: 267).

- Beseda **citati** je današnji pomen v smislu **navedka, reprodukcije ali izposoje odlomka iz drugega besedila** dobila v 16. stoletju, čeprav se je uveljavila šele v 18. stoletju v znanstvenih razpravah. Izraz izvira iz latinskega glagola *citare* (‘poklicati’, ‘pozvati’). K modernemu razumevanju citata je pripomogla iznajdba tiska z uvedbo kazalcev citata – ležečega tiska in narekovajev (Juvan, 2000a: 25–30). Poznamo **dobesedne in pretvorjene citate**. Slednji temeljijo na preureditvi izvornega citata z izpusti, dopolnitvami ali zamenjavami tako, da se pri tem ohrani oblikovno-kompozicijska raven izvornika (prav tam: 270).
- **Pregovor in reklo** sta dobesedni ali variirani ponovitvi izjav, katerih besedilni viri so po večini že utonili v pozabo – s pogosto rabo so se te figure namreč zasedale v izrazoslovje kulturnega izročila (prav tam: 271). Razlika med pregovorom in reklom je ta, da so **pregovori** največkrat **ljudske modrosti**, ki v prispodobi izražajo določeno življenjsko izkušnjo, medtem ko so **rekla** po navadi **latinska**, imenovana tudi reki (SSKJ, 1994).
- Prenos, ki se dogaja med besedilnima svetovoma, uvaja **izposoje oseb**, motivov ali dogajalnih prostorov; pri tem se pisec zmeraj navezuje na en sam izvornik, s katerim zaradi uporabe enakih elementov literarnega dogajanja vzpostavlja asociativen odnos (Juvan, 2000a: 271–274).

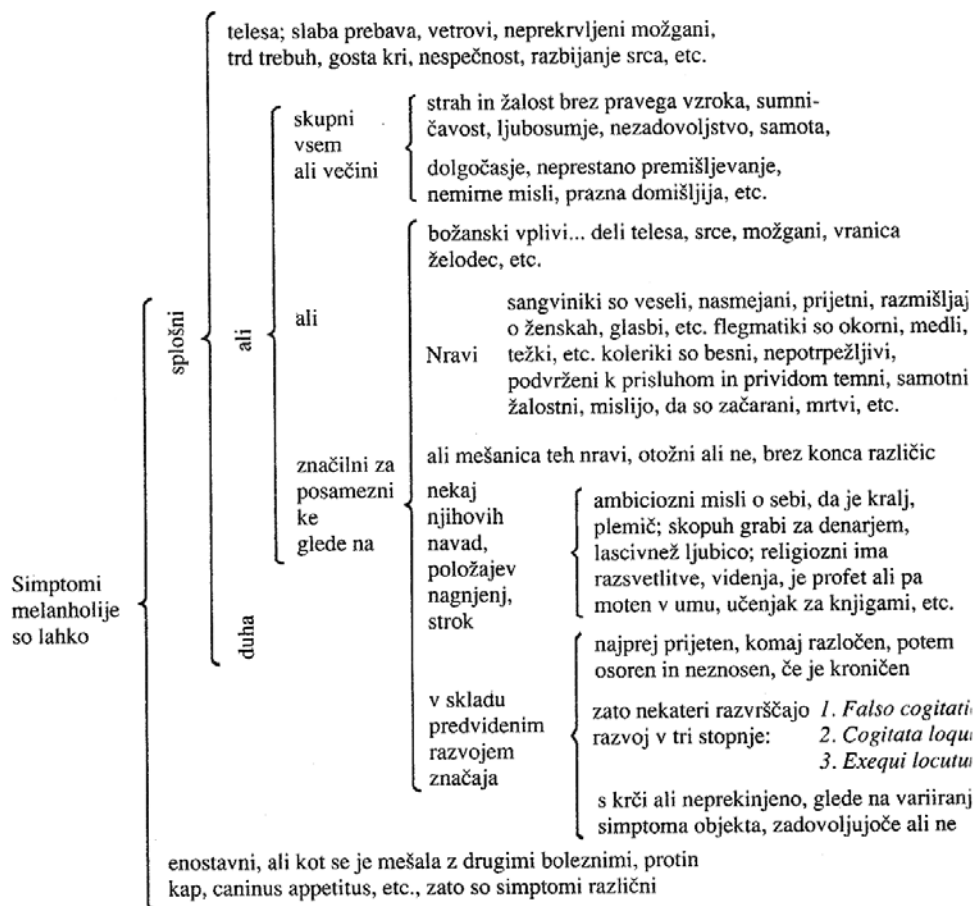
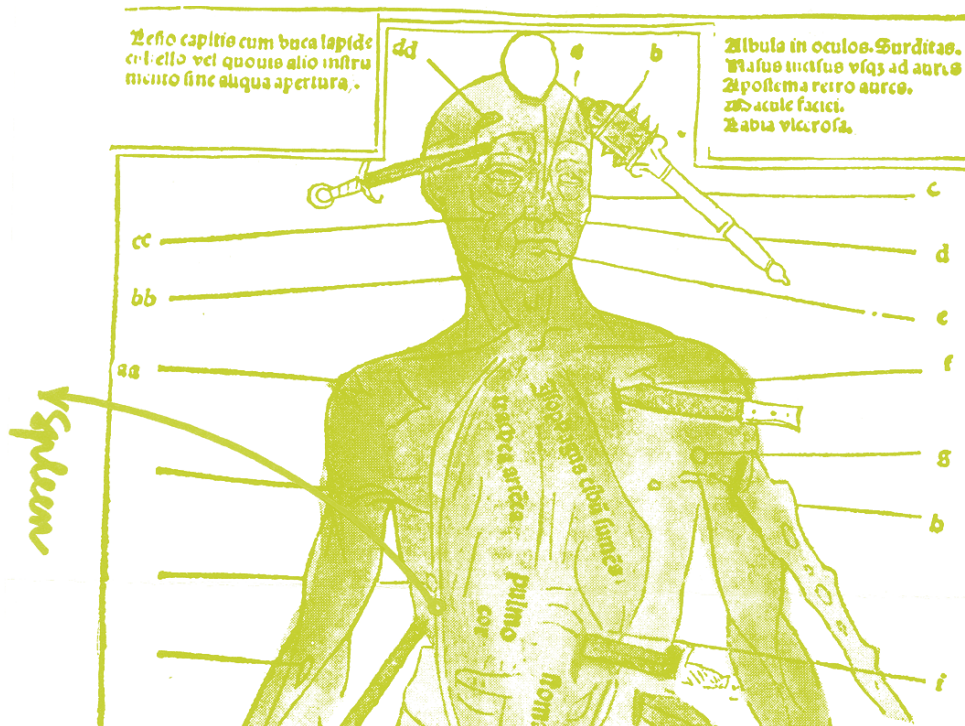


Shema 1: Razvrstitev obravnavanih medbesedilnih figur

- **Topos** izhaja iz grške besede *tópos* in pomeni **obče mesto**, kar funkcionira kot obče veljaven argument, ki se opira na družbeno-kulturni konsenz ali na kak avtoritativen spis. Govornik/pisatelj uporabi za podkrepitev problema, ki ga obravnava v svojem besedilu, **posamezne uveljavljene misli in stališča** iz repertoarja tradicije, da bi bil pred občinstvom (bralci) prepričljivejši (prav tam: 21–24).
- **Montaža** zajema avantgardistično združevanje različnih ravni resničnosti, saj se navezuje na raznovrstne predloge, zajete ne samo iz literature, ampak tudi iz publicistike, oglasov itd. (prav tam: 268).
- **Kratka oznaka** je po navadi skromnejša pojmovno-opisna opredelitev pisatelja, njegovega dela, stila pisanja ali literarne zvrsti (prav tam: 273).
- Kljub večji zastopanosti **povzetka** v znanstvenih besedilih različnih ved pa njegova pojavnost v literaturi ni nič nenavadnega. Namenjen je posredovanju **zgoščenih elementov** raznovrstnih pisnih virov (prav tam: 273).
- Izraz **aluzija** izhaja iz latinskih besed *ludere* in *alludere* in implicira igro, igrivost. V literaturi se pojavlja kot teže dojemljiv način medbesedilnega sklicevanja in največkrat obsega **namig** na kako znano besedilo. Tisti, ki aludira, z izbranim signalom priključuje v zavest naslovnika pomensko enoto, izposojeno iz znanih predlog in v to ozadje – skupno aludistu in naslovniku – se zasidra skriti pomen aluzije. **Kot citatna figura aluzija strukturno ni samostojna, zato se izraža skozi druge medbesedilne figure** (prav tam: 30–31).

Ponazarjalni zgledi medbesedilnih figur in zvrsti iz jančarjevega romana *posmehljivo poželenje*

- a) **Citati** so v romanu zelo pogosto uporabljeno medbesedilno sredstvo. Bralec jih lahko prepozna v navezavi na številne literarne predloge. Eden izmed njih se sklicuje na **starejšo nabožno književnost**, ko se osrednjemu liku Gregorju Gradniku, ki odide predavat o literaturi slušateljem kreativnega pisanja v Ameriko, ob poslušanju napotkov profesorja Freda Blaumanna porajajo številne misli, med katerimi je tudi naslednji sklic, ki se najprej pojavi v latinski in nato še slovenski različici:
*»Pie Pelicane, Jesu domine.
 Me immundum munda tuo sanguine,
 Cuius una stilla salvum facere
 Totum mundum quit ab omni scellere.
 (Blagi Pelikan, Jezus gospod, / Očisti me nečistega s svojo krvjo, / Od katere samo ena kaplja lahko reši / Ves svet njegovih grehov.)«* (Jančar, 1993: 90)
- b) V literarnih delih lahko prepoznavamo **pregovore in rekla** (dobesedne ali pretvorjene), ki – tako kot druge medbesedilne figure in zvrsti – temeljijo na resničnih ali izmišljenih predlogah. V omenjenem romanu naj izpostavim dva primera latinskih rekel: *»Ars moriendi.«*; *»Avant que l'esprit soit hors ... «* (prav tam: 109).
- c) **Aluzija** zaradi svoje strukturne nesamostojnosti deluje skozi druge medbesedilne figure in kot njeno izhodišče se pogosto pojavlja **izposoja osebe**, ki v Jančarjevem romanu omogoči številne motivne aluzije na Kafkovo novelo *Preobrazba*:
»Vendar pa je takrat njegov ščurek dobil ime: Gregor Samsa.«; *»Gradnikov ščurek je bil lep, debel in hiter. Kmalu po vselitvi ga je hotel ubiti. /.../ Potem se je spomnil, da je ta prizor že videl, da so vanj metali jabolka, ki so se vdrla v hrbtni oklep in tam obtičala.«* (prav tam: 36)
- č) **Topos** bralec prepozna v obliki sklicevanj na izjave in pričevanja resničnih ali izmišljenih oseb. Takšno vlogo imajo v romanu **navedbe znanih umetniških del ter pričevanja posameznikov**, ki predstavljajo predavatelju Fredu Blaumannu zadostne »dokaze« za potrditev večtisočletnega obstoja melanholije:
»Današnji svet pozna črno sonce in žalostnega angela na Dürerjevi Melanholiji, Melanholijo Lucasa Cranacha starejšega, Melanholijo Corneliusa Antonisza,



(Jančar, 1993)

Slika 1: Izseki iz Burtonove Anatomije melanholie

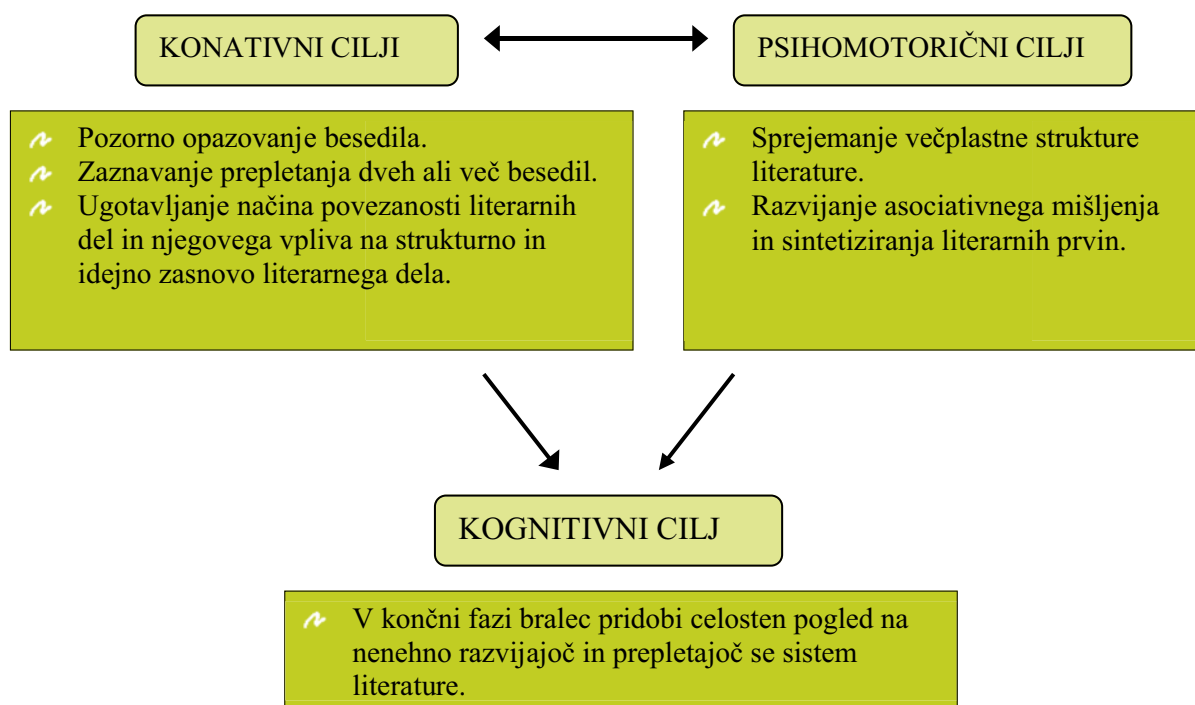
Heemskerkove Melanholike ali pa delo Melancoliu Thomasa de Lea.« (prav tam: 31) »Neki avtor iz šestnajstega stoletja (J. Maldonado) opisuje hudiča kot strašno zver. /.../ Bretonec P. J. Helias pa trdi, da je zmotno mnenje, po katerem je [hudič] rdeča žival z dolgim repom /.../« (prav tam: 84).

- d) S postopkom **montaže** so v roman vključeni izseki iz *Anatomije melanholije* (1621), dela pastorja Roberta Burtona (1577–1640), ki zajemajo skice človekovih telesnih in čustvenih točk ter preglednice o delitvi, posledicah in simptomih melanholije (*slika 1*), ki obsegajo kar nekaj strani.
- e) **Kratko oznako** bralec prepozna po metafizijski naravi predstavitve določenega pisatelja, njegovega dela, stila, besedila, literarne zvrsti ipd. V roman *Posmehljivo poželenje* je vključena oznaka – oziroma bolj rečeno ocena –, ki se prepleta s **povzetkom** že omenjenega Burtonovega dela: »Že ob izidu so ga [delo Roberta Burtona *Anatomija melanholije*] nekateri imeli za šarlatanstvo, drugi za genialen spis, razprave o njem pa se niso polegale do danes. /.../ V treh obsežnih knjigah pisec obravnava vzroke za melanholijo, njen nastanek, opisuje njene simptome, posledice, ki jih povzročijo v človeku, podrobno se ukvarja tudi z načini zdravljenja te prabolezni človeštva.« (prav tam: 28).

SKLEP

Rezultat upoštevanja medbesedilnih navezav je – tako v samoiniciativnem kot načrtovanem procesu branja – **izoblikovanje bralčeve ozaveščenosti o nenehnih interakcijah znotraj širokega sistema literature**, kjer z vključevanjem (bralnih) izkušenj v proces branja nastaja mreža medbesedilnih navezav, katerih vpliv na soustvarjanje idejne zasnove del je odvisen od bralčeve zmožnosti prepoznavanja tovrstnih navezav in njihove **interpretacije**.

Proces branja tako poteka sočasno z aktivnim razmišljanjem o prebranem, **iskanje medbesedilnih asociacij** na prebrano pa omogoča povezovanje že znanih besedil med seboj, kar vodi v razvijanje bolj poglobljenega in učinkovitejšega branja. Tak model interakcije bralca z literarnim besedilom pripomore k poteku višjih miselnih procesov. Medbesedilni način branja vzpodbuja uresničitev in **doseganje ciljev**, ki vodijo v izboljšanje



Shema 2: Cilji, doseženi z načinom medbesedilnega branja

bralnih – in s tem tudi sporazumevalne – zmožnosti, saj pripomorejo k osebni rasti in napredovanju bralca v odnosu do literarne umetnine (*shema 2*).

Šele z izpolnjenim kognitivnim ciljem medbesedilnega branja bralec v celoti usvoji njegov pomen in je nadalje zmožen sam iskati raznovrstne načine medbesedilnega sklicevanja znotraj različnih besedil. Doseganje tega in razvijanje bralnih zmožnosti pa je seveda odvisno od bralčevega **predhodnega poznavanja zadostnega obsega literarnih besedil, njegove splošne razgledanosti in zmožnosti povezovanja pridobljenih znanj**. Ob tem je treba le še dodati, da medbesedilno branje predstavlja svojevrsten izziv, prepoznavanje navezav pa lahko **poveča bralno motivacijo** in tako **krepi bralčevo veselje do branja**.

VIRI IN LITERATURA

Bajec, Anton et al. (ur.) (1994). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Glušič, Helga (2002). *Slovenska pripovedna proza v drugi polovici 20. stoletja*. Ljubljana: Slovenska matica.

Jančar, Drago (1993). *Posmehljivo poželenje*. Celovec: Založba Wieser.

Juvan, Marko (2000a). *Intertekstualnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Juvan, Marko (2000b). *Vezi besedila*. Ljubljana: LUD Literatura.

Kolar, Marija (2005). *Mladi bralec: rast osnovnošolskega bralca v stiku z besedilom*. Slovenj Gradec: Cerdonis.

Pečjak, Sonja (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofke fakultete.

Špacapan, Adrijana (2008). Medbesedilnost pri književnem pouku. V: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja. Metode in zvrsti*; 25. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

POVZETEK

Pričujoča predstavitev medbesedilnosti kot prepletajoče se lastnosti literature je strokovno vodilo pri prepoznavanju osnovnih elementov medbesedilnega sklicevanja in odkrivanju njihovega vpliva na sprejemanje literarne umetnine, kar lahko učitelj s pomočjo že preizkušenih didaktičnih metod in bralnih strategij v odvisnosti od svoje zmožnosti kreativnega snovanja dela z učenci/dijaki vključi v učni proces. Lažje razumevanje in večjo preglednost posameznih medbesedilnih prvin v prispevku ponazarjajo zgledi iz Jančarjevega romana *Posmehljivo poželenje*, s pomočjo katerih lahko preverimo ustreznost še drugih najdenih tovrstnih primerov.

ABSTRACT

This paper presents intertextuality as an interwoven characteristic of literature that can be recognised as a professional guideline for identifying basic elements of intertextual reference and discovering their influence on accepting a literature masterpiece. This can be done by the help of the proven teaching methods and reading strategies corresponding to their abilities of creative planning to include pupils/students into the learning process. Easier understanding and better transparency of individual intertextual elements are illustrated by examples from Jančar's novel *Scornful Lust* that help us evaluate relevance of other similar examples found.

Dr. Janez Bečaj

TIMSKO DELO V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Alenka Polak, Modrijan, Ljubljana 2007, ponatis 2009

Ena glavnih značilnosti današnjega časa so gotovo vse hitreje spremembe na vseh področjih. Očitna posledica tega je potreba po stalnem spreminjanju in prilagajanju vsega, kar počnemo. Kar je bilo še včeraj dobro in učinkovito, je treba danes že spremeniti, pri čemer vemo, da bodo spremembe potrebne že tudi jutri, tudi če smo danes najbolj uspešni. To velja tudi ali pa še posebej za področje vzgoje in izobraževanja. Pri najboljši volji ne vemo, na kakšen svet in kakšne zahteve naj pripravimo učence, ki začnajo svojo izobraževalno pot. In če je prihodnost tako nejasna, je verjetno najbolje, da jim pomagamo, da postanejo čim bolj samostojni, kritični, iznajdljivi in usposobljeni za delo v skupinah, saj lahko predvidevamo, da so ravno te lastnosti tiste, ki lahko pridejo prav v nejasnih in nepoznanih situacijah. Težava je seveda v tem, da so za to v našem šolskem sistemu potrebne mnoge spremembe, med katerimi je gotovo tudi timsko delo učiteljev. Delno zaradi tega, ker zagotavlja boljše neposredne učinke, delno pa tudi zato, ker se lahko z njegovo pomočjo lažje spremenijo stališča in prepričanja, ki šolo zadržujejo pri starem načinu dela. Timsko delo torej ni le cilj samo po sebi, pač pa tudi orodje za vnašanje drugih potrebnih sprememb. Zato je monografija Alenke Polak, ki jo imamo pred seboj, zelo pomembna pridobitev, saj o tovrstnem sodelovanju učiteljev še nismo imeli ustrezne literature.

Vsebina monografije Alenke Polak o timskem delu učiteljev je smiselno razdeljena na poglavja, v katerih je v prvem delu obdelana predstavitev področja, njegova povezanost s šolsko kulturo, čemur sledi opis psiholoških dejavnikov, razvojnih faz tima ter splošnih značilnosti učinkovitih in neučinkovitih timov. V zadnjih štirih poglavjih pa avtorica govori o razlogih za uvajanje timskega dela v šolo, nato opiše etape tega dela, prednosti, ki jih prinaša, in na koncu obdelava še probleme in konflikte, ki se pojavljajo v zvezi s timskim delom.

V prvem poglavju so predstavljeni timi na splošno in seveda posebej še timi v šolskem prostoru. Poglavje je kratko, vendar so navedene vse pomembne definicije in bistvo timskega dela, katerega vidi predvsem v soodvisnosti ter sinergijskih učinkih. Že v tem poglavju smo opozorjeni, da lahko timsko delo na šoli poteka v več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. Vsaka od teh etap je nato podrobneje obdelana.

Skladno z ugotovitvijo, da je ena temeljnih značilnosti timskega dela soodvisnost, avtorica v drugem poglavju nameni pozornost šolski kulturi in še posebej vprašanju sodelovanja. Za predstavitev šolske kulture je izbrala Hargreavesovo klasifikacijo, ki je naravnana predvsem na odnose v kolektivu, kar je v zvezi s timskim delom zelo ustrezno. Med naštetimi kulturami da prednost sodelovalni in jo tesno poveže s timskim delom. Povezava je obojestranska: tako kot timsko delo krepi sodelovalno kulturo, tako tudi ta spodbuja in pogojuje timsko delo. Avtorica pravilno opozori, da se sodelovalna kultura pomembno povezuje tudi s cilji sodobne šole, v kateri učitelj in učenec nista dve nasprotujoči si strani, niti ni ena aktivna in druga pasivna. Na mestu so zato tudi razmišljanje in napotki za razvijanje sodelovalne kulture.

V poglavju o psiholoških dejavnikih je obdelana motivacija za timsko delo, problematika zaupanja in samorazkrivanja, vedenja in medosebnih procesov v timu ter o procesih, katerih se po navadi ne zavedamo, so pa za učinkovito delo lahko zelo pomembni. To je torej poglavje z dokaj široko tematiko, v katerem lahko najdemo na kratko opisane klasične avtorje s področja motivacije in skupinske dinamike, kot so npr. Maslow, Bales ali Bion. Zadnjega v sodobni literaturi skoraj ne srečamo več, se pa zdi navajanje njegovega razumevanja skritega dogajanja v skupini zelo na mestu. Timi kot skupinsko delo nasploh so namreč največkrat neuspešni prav zaradi dejavnikov, na

katere zaradi njihove prikritosti nismo pozorni. Prav je, da so tisti, ki se lotevajo dela v timih, na to opozorjeni.

Bolj splošnemu uvodu sledi četrto poglavje z naslovom Osnovne razsežnosti timskega dela. Najprej avtorica predstavi delitve timov in priporoča predvsem k nalogam usmerjene time kot najbolj zaželene in smiselne. Dobro je utemeljena povezava tovrstnega timskega dela s sodelovalno šolsko kulturo. V tem delu četrtega poglavja se zdi zlasti dragoceno navajanje možnih timov v šoli s cilji oziroma nalogami, ki jih lahko imajo ter člani, ki naj jih sestavljajo. Za delo v šoli je to gotovo lahko zelo koristno. Avtorica obravnava seveda tudi take probleme, kot je stil vodenja tima, zlasti veliko pozornosti pa posveti vprašanju vlog v timu. V zvezi s tem opozori, da ima učiteljeva poklicna vloga tri ključne elemente in da mora učitelj v sodobni šoli obvladati poleg vlog socialnega delavca in predmetnega strokovnjaka tudi spretnosti timskega dela. Lahko se strinjamo z njo, da je zato poleg vsega drugega zelo koristno ali pa kar nujno tudi razumevanje temeljnih zakonitosti skupinske dinamike. Podrobneje so obdelani vloge v timu (v ospredju je Belbinova kategorizacija), pomen pravil, komunikacija, velikost tima in čas, ki je za to potreben. V zvezi s tem avtorica pravilno opozori, da se bomo morali v prihodnosti bolj prilagoditi zahtevam sistematičnega timskega načrtovanja pedagoškega dela in načrtovanja, česar pa doma ni mogoče narediti tako uspešno kot v šoli.

V petem poglavju so dokaj natančno obdelane spretnosti, ki so potrebne za učinkovito delo v timu. Njihova razčlenitev je že skoraj preveč natančna, saj jih človek v vsakdanji praksi že zaradi takih ali drugačnih osebnostnih značilnosti obvladuje bolj »v paketih« kot pa vsako posebej. Tudi seznam spretnosti, potrebnih za timsko delo, s katerim avtorica poglavje konča, je podoben mitom dobrega timskega delavca. Končno nam že težave pri timskem delu, ki so obdelane v zadnjem poglavju, pokažejo, da potrebne spretnosti niso tako lahko obvladljive. Je pa seveda dobro, da so navedene spretnosti vendarle predstavljene tako podrobno, ker nam odmiki od njih, katerim se sicer ni mogoče izogniti, vedno povzročijo težave. S tega vidika lahko pomanjkanje navedenih spretnosti razumemo tudi kot najpogostejši izvor težav za delo v timih, s katerimi se zaradi svoje nepopolnosti v večji ali manjši meri srečamo v vsakem timu. V tem smislu je natančna predstavitev spretnosti gotovo dobrodošla.

Šesto poglavje je namenjeno obravnavi oblikovanja timov in fazam njihovega razvoja. Tu najdemo vrsto avtorjev in modelov razvojnih faz, vendar je največ pozornosti namenjene Tuckmanovi klasifikaciji s podrobnim opisom posameznih faz. Za praktike je to dobrodošlo, ker opisi povedo, kaj vse je v timskem delu »normalno« in v katerem obdobju timskega dela se morajo pokazati določene značilnosti. Dobro razumevanje članov na začetku tako ni nujno znak, da bo tim uspešen, konflikti in nasprotovanja pa so na drugi strani lahko le znak normalnega razvoja. Morda bi v tem poglavju lahko bil nekoliko podrobneje predstavljen še model oblikovanja tima po Chiversovi, ker je od vseh navedenih modelov najbolj naravnana na učiteljsko delo.

V sedmem poglavju so opisane značilnosti učinkovitih in neučinkovitih timov. Avtorica odkrito pove, da empiričnih raziskav, s katerimi bi bilo mogoče metodološko dovolj zanesljivo dokazovati večjo učinkovitost timskega dela, pravzaprav nimamo. Razpolagamo predvsem s kvalitativnimi analizami in pa dejstvom, da timsko delo podpira vrsto dejavnosti učencev, za katere pa vendarle dovolj dobro vemo, da so bolj učinkovite od klasične pasivne vloge sprejemalca znanja. Prav tako pa tudi vemo, da sodelovalne kulture brez dobrega sodelovanja učiteljev preprosto ne more biti in je s tega vidika timsko delo več ali manj neizogibno. Opis značilnosti uspešnih in neuspešnih timov je zato dobrodošel, saj omogoča po eni strani prepoznavati močna in šibka področja obstoječega dela, po drugi strani pa tudi usmerjajo pozornost pri tistih, ki se tega dela šele lotevajo, ker povedo, na kaj morajo biti pozorni, da bi stvari dobro delovale.

Osmo poglavje je namenjeno obravnavi razlogov, zaradi katerih je timsko delo v šoli koristno. Verjetno je najbolj prepričljiv razlog naveden že kar na začetku poglavja, kjer avtorica zapiše, da gre za vrednote sodobne demokratične »učee« se družbe. Gre torej za to, da se tovrstnemu načinu preprosto ni mogoče izogniti, če hočemo mlade generacije uspešno pripraviti na vstop v družbo. Pri tem pa avtorica pravilno opozori, da utegnejo pri tem nastati tudi težave, saj je mogoče, da je odločitev za timsko delo

utemeljena na predpostavkah in predstavah, ki so se oblikovale v preteklosti in lahko predstavljajo pomembno oviro. Predvsem gre tu za »zastarela pojmovanja učenja in pogojev za učenje, ki še ne temeljijo na načelu učne individualizacije in diferenciacije«. V poglavju so nato natančneje obdelani nekateri dejavniki, ki so še posebej tesno povezani z uvajanjem timskega dela in lahko pomembno vplivajo na njegovo učinkovitost. Tako je nujna večja specializacija in interdisciplinarnost pri poučevanju, večja mora biti tudi medsebojna osebna in strokovna podpora in potrebna je seveda tudi ustrezna zakonodaja – čeprav ta sama po sebi timskega dela še ne more zagotoviti, kot smo pravilno opozorjeni. Med dejavniki, ki lahko uvajanje timskega dela otežijo, pa je gotovo pomembna tudi v preteklosti oblikovana izolacija učiteljev pri poučevanju.

Za uvajanje timskega dela je zanimivo deveto poglavje, kjer so podrobno opisane etape timskega dela na šoli, in sicer timsko načrtovanje, timsko poučevanje in evalvacija tega dela. Zlasti zadnji je posvečenega veliko prostora in vključuje tudi supervizijo in samoevalvacijo. Ta naj bi po mnenju avtorice v prihodnosti nadomestila sedanjo formalizirano evalvacijo pedagoškega dela. Njena odločitev, da vprašanju evalvacije nameni poseben poudarek, se zdi popolnoma na mestu, saj ni sistema, ki bi lahko deloval učinkovito brez sistematičnega ukvarjanja s povratnimi informacijami. Obenem pa pozornost na učinek že sama po sebi zahteva tudi čim večjo jasnost pri postavljanju ciljev.

Prednosti timskega dela v šoli so nato predstavljene še v posebnem poglavju, v katerem je zanimivo prebrati tudi ugotovitve naših učiteljev, ki so bili vključeni v projekt »Drugače v drugačno šolo«, ki je bil pri nas prvi poskus sistematičnega uvajanja timskega dela učiteljev v prvem razredu osemletne osnovne šole. Med njihovimi ugotovitvami, ki se dobro ujemajo z navedbami v literaturi, lahko preberemo tudi, da timsko delo omogoča medsebojno dopolnjevanje glede znanje, sposobnosti in spretnosti, da se s tem pridobi več idej, da je mogoče z učenci izvajati več dejavnosti hkrati, da je več individualiziranega in diferenciranega dela z učenci, da so povratne informacije hitrejše, da se težave rešujejo bolj učinkovito in da se krepi samozavest članov tima.

Zadnje poglavje monografije Timsko delo Alenke Polak je namenjeno obravnavanju problemov in konfliktov pri tiskem delu. Tu se avtorica usmeri predvsem v težave, ki izhajajo iz samega timskega dela, ne pa tudi v vzgojno-izobraževalne probleme, ki se navezujejo na vsebine in cilje poučevanja. Na kratko obdela pomen konfliktov, njihove izvore in reševanje, pri čemer ostane predvsem na splošni ravni obravnavanih pojavov. Morda bi bilo dobro, če bi lahko prebrali kaj več o pričakovanih težavah pri uvajanju timskega dela v našem šolskem prostoru, ki je gotovo specifičen. Kot avtorica navaja na drugih mestih, je lahko težava pri tem zlasti takrat, kadar šola nima v zadostni meri razvite sodelovalne kulture in na njej prevladujejo še »zastarela pojmovanja učenja in pogojev za učenje, ki še ne temeljijo na načelu učne individualizacije in diferenciacije«. Res pa je, da gre za zelo obširno problematiko, s katero ni mogoče opraviti v enem poglavju. Morda jo bomo lahko kmalu srečali v posebni monografiji iste avtorice. Tudi tako delo bi bilo zelo dobrodošlo in avtorica bi ga lahko, z izkušnjami ki jih ima, dobro opravila.

Gledano v celoti, je mogoče monografijo Timsko delo Alenke Polak oceniti kot zelo zanimivo in koristno. Obdelavo timskega dela učiteljev smo pogrešali in skoraj bi lahko rekli, da smo to monografijo dobili prav zadnji čas. Ob vseh spremembah, ki so v naši šoli potrebne, bi morale biti timsko delo eden od prednostnih projektov. Šolska kultura bo morala postati bolj sodelovalna in brez razvijanja timskega dela se tega ne bo dalo narediti. Monografija, ki jo imamo pred seboj, je lahko dobra podlaga za razumevanje pomena tega dela in seveda tudi za njegovo uvajanje. Avtorica dobro utemeljuje njegovo potrebnost, značilnosti, pogoje za njegov razvoj in predvsem posreduje v svoji monografiji vse temeljno znanje s področja skupinske dinamike, ki je potrebno za razumevanje delovanja te oblike dela. Monografija je na nekaterih mestih (pri predstavitev modelov različnih avtorjev) morda nekoliko preveč zgoščena, vendar vseeno napisana v jasnem in razumljivem jeziku. Upoštevana in uporabljena strokovna literatura je bogata in korektno povzeta. Skratka, pred seboj imamo monografijo, ki smo jo pogrešali in je bodo zlasti praktiki gotovo veseli.

Bogdana Žgur

RAZVIJANJE IN REFLEKTIRANJE TIMSKEGA DELA V VRTCU

PRIROČNIK

Alenka Polak, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana 2012

Priročnik Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu je prvi priročnik na tem področju. V pomoč bo vsem, ki se pripravljajo na poslanstvo pedagoškega poklica, in vsem zaposlenim v vrtcu, ki želijo narediti premik iz individualne naravnosti na naravnost v timu. Čeprav je timsko načrtovanje pravno utemeljeno, je to področje še vedno odprto za razvoj. Tema je aktualna, izvirna in zelo uporabna za oblikovanje timov v vrtcu. Zapis je izčrpen vir informacij o spremljanju in reflektiranju timskega dela, o pomenu in vplivu osebnih pojmovanj, o procesih, ki spremljajo oblikovanje in razvoj tima, ter o poznavanju vseh bistvenih elementov timskega dela, kot so: motivacija, komunikacija v timu, pravila in vloge članov v timu. Avtorica v ospredje postavlja pozitivno soodvisnost v timu, ki temelji na zaupanju in občutku soodgovornosti, na primerni delitvi dela in na konstruktivni komunikaciji. Dober tim timsko načrtuje, izvaja in evalvira. To je osnova za kakovost v oddelku. Zato je treba še naprej razvijati občutljivost za to področje. Še posebej dragoceno je spoznanje, ko pravi, da je treba izkoristiti vse priložnosti in situacije za razmislek o sebi, o lastnem ravnanju do otrok, do drugih v oddelku, torej ozaveščati osebna pojmovanja in subjektivne teorije. Timsko delo naj bo izvor energije za rast strokovnih delavcev.

V knjigi je vseskozi poudarjen pomen sodelovalne kulture med vsemi vpletenimi v vrtcu oziroma kot je zapisala avtorica, » gre za pedagogiko poslušanja in odnosov«. Izkušnjsko in reflektivno učenje je nujno v praksi, da se naučimo pogledati nase in na svoje delo z distance. Zato si vzemimo čas in dajmo priložnost reflektiranju svojega doživljanja timskega dela v vseh njegovih razsežnostih. To je ključ za dobre medsebojne odnose, zdrav kolektiv.

Teoretične utemeljitve so predstavljene preprosto, razumljivo, v razumljivem jeziku. Končno smo dobili gradivo, ki nam poleg teoretičnih osnov ponuja tudi usmeritve za delo in izkušnje iz prakse. Ti podatki so dragoceni, ker so zbrani na podlagi dolgoletnih izkušenj avtorice pri delu s študenti in na seminarjih o timskem delu za različne kolektive.

Ta knjiga je kažipot, kako obogatiti lastno znanje na področju timskega dela. Priporočam jo vsem vodstvenim in strokovnim delavcem v vrtcih.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Aberšek, B.

Didaktika tehniškega izobraževanja med teorijo in prakso

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Alles stimmt! 1. Učbenik za nemščino v 1. letniku gimnazije ter v 1. in 2. letniku srednjih strokovnih šol/ [urednici Angela Fitz-Lauterbach, Iris Korte-Klimach ; avtorji originalne izdaje Ilse Sander ... [et al.]
Ljubljana: Rokus Klett, 2012**Arhitekturni detektiv: raziskuj, opazuj, začuti, prisluhni!**

/ [avtorji besedila člani organizacije Playce; avtorji fotografij Nikolaj Alsterdal ... [et al.]; prevod Veris; ilustracije Eva Zupan] Radovljica: Didakta, 2012

Ažman, T., 1962-

Sodobni razrednik : priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Cotič, M.

Il magico mondo della matematica : giochiamo e impariamo. Manuale di matematica per la classe I della scuola elementare

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = Istituto dell'Educatione della Repubblica di Slovenia, 2011

Cotič, M.

Il magico mondo della matematica 2. Manuale di matematica per la classe II della scuola elementare

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = Istituto dell'Educatione della Repubblica di Slovenia, 2011

Cotič, M.

Il magico mondo della matematica 3. Manuale di matematica per la classe III della scuola elementare

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = Istituto dell'Educatione della Repubblica di Slovenia, 2011

Explore evolution : the arguments for and against neo-Darwinism

/ Stepehn C. Meyer ... [et al.] Melbourne; London: Hill House Publishers, cop. 2009

Grča-Planinšek, S.

Planet črkosned [Elektronski vir]: učbenik in delovni zvezek za slovenščino za 4. razred osnovne šole: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Kulturno-umetnostna vzgoja : priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol

/ [uredniki Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič, Vlado Pirc] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Manfreda Kolar, V.

Druga matematika. Samostojni delovni zvezek za matematiko v drugem razredu osnovne šole

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2012

Nemec, B.

Razvoj in učenje predšolskega otroka. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja

Ljubljana: Grafenauer založba, 2011

Introduzione alla psicologia: manuale di psicologia per il secondo anno del ginnasio e delle scuole medie tecnica e professionale

/ Alenka Kompare ... [et al.] Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = Lubiana: Istituto dell'educatione della Repubblica di Slovenia, 2011

Posodabljanje visokega šolstva v Evropi: financiranje in socialna razsežnost

/ [prevajanje Tatjana Plevnik]

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011

Odrasli v formalnem izobraževanju : politike in praksa v Evropi

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011

Saša Premk

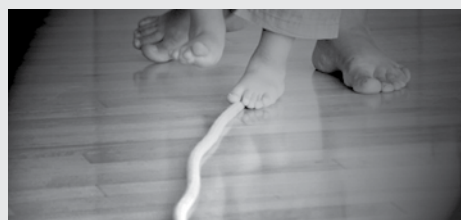
Nevenka Štraser (ur.)

Vzgojno poslanstvo šole: priročnik za načrtovanje

2012, ISBN 978-961-03-0021-2, 144 str., 27,20 EUR

»... le tisto omiko jaz štejem za pravo, ki voljo zahteva, srce in glavo ...«

(Simon Gregorčič)



Vzgojno poslanstvo šole

PRIROČNIK ZA NAČRTOVANJE



Priročnik vsebuje strokovni oz. teoretični del – tudi zakonodajo, s katero je predpisana vsebina zahtevanih dokumentov – in primere iz prakse s komentarji. Uvodni del priročnika prinaša vpogled v dogajanja v času oblikovanja zakonodaje s področja oblikovanja vzgojnih načrtov. Vsako nadaljnje poglavje je sestavljeno iz teoretične podlage, primerov iz prakse in poudarkov v obliki vprašanj in komentarjev, ki lahko bralca vodijo skozi predlagani proces, pri čemer lahko bralec primerja svoje izkušnje ter odpira in/ali zapira svoje dileme. Priročnik nakazuje bralcu previdnost pri operacionalizaciji kompleksnejših ciljev, široko paleto možnosti vzgojnega delovanja šole v okviru sistematično načrtovanih vzgojnih dejavnosti in/ali še posebej uvid v možnosti in priložnosti šole pri vsakodnevni »rutini« in v »skritem kurikulumu«. Vsebuje tudi gradiva, ki so bila obravnavana na delovnih srečanjih ravnateljev in vodij timov za vzgojne načrte po območnih enotah Zavoda RS za šolstvo in na skupnih medregionalnih posvetih. Knjiga je namenjena vsem pedagoškimi in vodstvenim delavcem na šolah.

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, vodnike in priročnike za učitelje, strokovne revije, zbornike, učne načrte za devetletno osnovno šolo, učbenike in 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>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



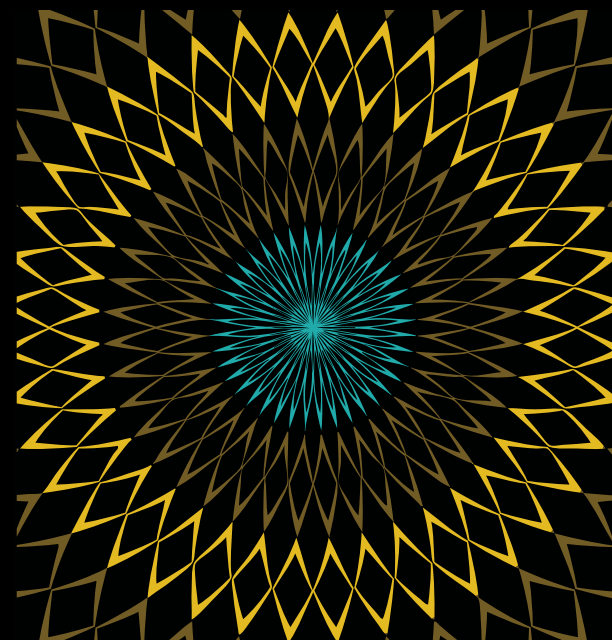
& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi števkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLIII

2012

3-4



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

