

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 učecih 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*