

Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev

Alenka Polak

Uvod

V sodobnem načinu organiziranja vzgojno-izobraževalnega dela je ob zavedanju dejstva, da so strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih institucijah lahko le s skupnimi močmi kos visokim zahtevam po vsebinsko specializiranem, medpredmetno zasnovanem in ponotranjenem strateškem znanju, timsko delo učiteljev nujno. Nujno pa je tudi, da se omenjenega zavedajo tako učitelji kot vodstvo vzgojno-izobraževalnih inštitucij. Pogosto se v praksi srečujemo s primeri, ko oboji, tako učitelji kot njihovo vodstvo, drug od drugega pričakujejo, da bodo prvi prepoznali pomembnost timskega pristopa v praksi in ga sistematično ter strokovno uvajali in/ali razvijali v svojem delovnem okolju. Pri tem se lahko hitro zgodi, da oboji postanejo žrtve previsokih ali napačnih medsebojnih pričakovanj.

Da pa bi lažje strokovno utemeljevali in polemizirali smiselnost in koristnost timskega pristopa v pedagoški praksi, si najprej razjasnimo nekatere temeljne pojme s tega področja. Na osnovi kritične analize in primerjave različnih definicij timsko delo na pedagoškem področju opredeljujem 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 (glej Polak 2007). Pomemben element za prepoznavanje pravega timskega dela je torej tudi neposredna fizična prisotnost več pedagoških delavcev pred skupino/razredom učencev, ki pa ne sme biti zgolj naključna. Za pravo timsko delo morajo biti namreč prisotne vse tri etape timskega dela: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija (prav tam), čeprav lahko govorimo o timskem delu tudi v primerih, ko učitelji le timsko načrtujejo in evalvirajo pedagoško delo, poučujejo pa individualno. Neposredna izkušnja timskega dela je v navedenih etapah lahko zelo različna: pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju pedagoških aktivnosti je stik prisotnih učiteljev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se

lahko nanje usmerjajo le posredno, kot npr. v mislih, v idejah, v diskusiji ipd.

Vodstvo vzgojno-izobraževalne inštitucije, pri čemer imam v tem prispevku v mislih bodisi ravnatelja kot posameznika na vodstvenem položaju ali pa kolektivno vodstvo, ki poleg ravnatelja vključuje še pomočnika in/ali druge strokovne delavce, je pomemben nosilec in spodbujevalec razvoja v različnih razsežnostih pedagoškega življenja in dela. Konkretna vloga vodstva je pogosto razumljena v skladu z različnimi modeli pedagoškega vodenja, ki jih različni avtorji različno opredeljujejo. Čeprav ni moj namen, da bi se v tem prispevku posvetila analizi različnih vidikov in modelov vodenja, pa se mi zdi smiselno, da nekatere modele vsaj bežno omenim. Sergiovanni (2001) pripisuje vodstvu integralno odgovornost za šolski napredek, pri čemer vidi njegovo vlogo bolj v smeri pomoči zaposlenim pri razumevanju teh problemov, pri soočanju z njimi, pri iskanju načinov njihovega reševanja in pri učenju, kako s temi problemi vsakodnevno živeti, nikakor pa ne v smeri nudenja neposrednih rešitev za te probleme. Woods (2005, 20) predstavlja bolj diferenciran pogled na koncepte vodenja, saj so ti odvisni od fokusa, ki ga ima vodstvo v odnosu do zaposlenih. Tako naj bi se pedagoško vodenje kazalo kot vplivanje na učenje in poučevanje, transformacijsko vodenje naj bi poudarjalo širše cilje in zavezanost viziji inštitucije, etično-transformirajoče vodenje naj bi spodbujalo ozaveščanje in spreminjanje na etičnem področju pedagoškega dela, transakcijsko vodenje naj bi bilo usmerjeno k razširjanju odnosov med vodstvom in zaposlenimi, pri moralnem vodenju so poudarjene vrednote in etika vodje, distribuirano vodenje temelji na delitvi vodenja z več subjekti, demokratično vodenje temelji na deljenem vodenju z več enakovrednimi vodji, postmoderno vodenje upošteva multiple realnosti različnih udeležencev in spoštovanje njihove različnosti, medosebno vodenje poudarja pomen sodelovanja in medosebnih odnosov, kontingentno vodenje naj bi poudarjalo prilagodljivost spreminjajočim se okoliščinam in problemom glede na specifičen kraj in čas. Schneider in Hollenczer (2006) pa pri opredeljevanju vloge vodstva šole izpostavljata njegovo vlogo na področju komunikacije. Po njunem mnenju sodobno vodenje šole temelji predvsem na vzpostavljanju in vzdrževanju odprte, dvosmerne in profesionalne komunikacije z ustanovitelji (npr. z upravnimi in državnimi inštitucijami, uradi), s partnerji (npr. z učitelji in drugimi strokovnimi delavci na šoli ter pomočniki ravnatelja), s kritičnimi prijatelji (npr. s starši, lokalno skupnostjo, različnimi svetovalci, različnimi zuna-

njimi inštitucijami) in s t. i. »tiho večino« (npr. s pasivnimi starši, cerkvijo, mediji, sosedi, politiki). Vloga vodstva šole je torej večplastna in odvisna od tega, kateri vidik mišljenja, vedenja in ravnanja je v ospredju. Sergiovanni (2001, 39) slednje metaforično pojasni: »Srce« ravnatelja (kaj ceni in v kaj je prepričan) oblikuje njegovo »glavo« (miselne predstave o delovanju sveta) in usmerja njegove »roke« (odločitve, vedenje in ravnanje).«

V nadaljevanju prispevka bom pri opredeljevanju vloge vodstva šole na področju spodbujanja timskega dela učiteljev izhajala iz odnosa med sodelovalno kulturo in timskim delom, iz bistvenih značilnosti posameznih etap timskega dela (timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije) in najpogosteje prepoznanih prednosti timskega dela v praksi. Izpostavila bom tudi pomen različnih dejavnikov, ki so del procesa spodbujanja in razvijanja timskega dela v vzgoji in izobraževanju ter pri tem izpostavila pomen pričakovanj in učiteljev na tem področju. Na osnovi raziskovalnih ugotovitev manjše raziskave bom izpeljala nekatere sklepe in usmeritve v smeri večjega ozaveščanja vodstva vzgojno-izobraževalnih inštitucij o njihovi vlogi na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v delovnem kolektivu.

S spodbujanjem sodelovalne kulture do timskega dela in obratno

Strokovne ugotovitve in usmeritve različnih slovenskih raziskovalcev pedagoške prakse so si skladne v ugotovitvi, da je vodstvo vzgojno-izobraževalne institucije (npr. vrtca, osnovne šole, srednje šole ipd.) pomemben nosilec sprememb in razvoja ter razvijanja kompetenc učiteljev (prim. Sentočnik, Schollaert in Jones 2006; Rupnik Vec, Žarkovič Adlešič in Rutar Ilc 2007; Erčulj in Likon 2007; Erčulj in drugi 2010), pomembno pa tudi spodbuja (ali otežuje!) prenos novih strokovnih spoznanj in spretnosti v neposredno pedagoško prakso (Devjak in Polak 2007). V okviru te vloge je vodstvo tudi pomemben dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. Različni raziskovalci timskega dela pripisujejo vodstvu različne naloge in odgovornosti v zvezi s timskim delom v praksi. Osvetlimo le nekatere izmed njih. Med osnovnimi nalogami vodstva Newman in Ketchum (1994) poleg zagotavljanja osnovnih pogojev delovnega mesta (finančne kompenzacije za delo in kulture delovnega okolja) kot pomembno izpostavljata še oblikovanje priložnosti za profesionalno rast in spodbujanje občutka za skupnost ter nagrajevanje za doseganje uspešno doseganje ciljev. Občutek za skupnost, ki ga

po njunem mnenju spodbujamo z doživljanjem ponosa, pripadnosti in dostopnosti določenih privilegijev, je pomemben psihološki vidik timskega dela v šolskem kontekstu. Donaldson in Sanderson (1996) kot glavni vzvod spodbujanja timskega dela na vzgojno-izobraževalnem področju izpostavljata pomembnost skupnih srečanj v kolektivu, ki omogočajo oblikovanje šolske kulture. To so priložnosti, da kolektiv skupaj raziskuje različne izzive in strategije dela ter sprejema skupne odločitve. Brez zagotavljanja teh osnovnih pogojev sodelovalne kulture po njunem mnenju ni mogoče zagotoviti konkretnjših pogojev za timsko delo, saj se sodelovalna kultura kot oblika šolske kulture v kolektivu in timsko delo učiteljev medsebojno pogojujeta. Šolska kultura je kot vrsta organizacijske kulture opredeljena kot sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem (Bečaj 2000, 2001). Hargreaves (1992) pa sodelovalno kulturo na pedagoškem področju definira kot razmeroma spontane, neformalne in razpršene delovne odnose med učitelji, ki so tako socialno kot ciljno naravnani. Šolska kultura je bistvo šolskega življenja, razumeti šolsko kulturo pa odločilno prispeva k razumevanju pedagoškega dela. Hargreaves (1997) izpostavlja, da je šolska kultura lahko zelo ranljiva; velik problem se mu zdi pretirana »kolonizacija« šolske kulture v imenu pedagoškega managementa oz. načrtnega vodenja k točno določenim značilnostim šolske kulture (vizija vodstva šole), to lahko vsekakor omejuje spontano oblikovanje šolske kulture neke šole. Streshly in DeMitchell (1994) pa poudarjata, da je način, kako vodstvo spodbuja kulturo enakih vrednot, pomemben dejavnik medosebnih odnosov in kakovosti delovnega okolja. Kultura mora po njunem mnenju temeljiti na odprtosti, poštenosti, zaupanju in spoštovanju drugih ter na jasnih standardih, normah in pravilih glede vedenja. Nias, Southworth in Yoemans (1994, 263) sodelovalno kulturo šole zelo neposredno povezujejo s pripadnostjo različnim timom in timsko ciljno naravnano: »Biti del tima pomeni prepoznati in ceniti poseben prispevek vsakega člana tima na šoli k skupnemu učinku. Ne pomeni nujno delati iste stvari ali poučevati v istem okolju, pomeni delati za isti cilj!« Po njihovem mnenju je sodelovalna kultura organizacijska kultura, ki temelji na sodelovanju in izhaja iz niza socialnih in moralnih prepričanj o zaželenih odnosih med posamezniki in socialnimi sredinami v nekem delovnem okolju, ki mu ti pripadajo. Nikakor pa se ne oblikuje le iz pedagoškega znanja ali prepričanj.

Sodobno vodenje mora torej izhajati iz zavedanja in upošteva-

nja danih strokovnih spoznanj in biti čim bolj odprto in naravnano k sodelovanju, ali kot ga Stoll in Fink (1999) poimenujeta z angleškim izrazom *invitational leadership*. Naveden način vodenja šole avtorja opredeljujeta kot (str. 109) *dajanje sporočil posameznikom in timom, s katerimi so vodje v interakciji z namenom povabiti jih k oblikovanju skupne vizije in k ravnanju v skladu z njo v smeri spodbujanja vzgojno-izobraževalnih izkušenj pri učencih*. Ta oblika odprtega vodenja s sodelovanjem naj bi temeljila na štirih temeljnih predpogojih: (1) na optimizmu, (2) spoštovanju, (3) zaupanju ter na (4) načrtni podpori, skrbi in spodbujanju. Na osnovi navedenih predpogojev vodenja vodstvo oblikuje svoj stil vodenja, ki naj po mnenju avtorjev nujno vključuje zavedanje in (pre)oblikovanje lastne vodstvene identitete (npr. kdo v bistvu so in kaj si želijo doseči na osebnem in profesionalnem področju) ter decentralizacijo odgovornosti in vključevanje zaposlenih v procese odločanja. Različni modeli vodenja šole namreč pogojujejo in/ali spodbujajo različne oblike šolske kulture. Kulturo individualizma (ki postavlja v ospredje posameznikovo individualistično naravnost, individualno in izolirano izvajanje pedagoškega dela ter izrazito osebno odgovornost za dosežene cilje) ter balkanizirano kulturo (v kateri se učitelji povezujejo le znotraj določenih skupin, npr. glede na razrede, predmete, stopnjo šolanja, do drugih skupin pa je izražena določena stopnja nasprotovanja ali celo nestrpnosti) kot dve najmanj zaželeni obliki kulture poučevanja po Hargreavesu (Hargreaves 1992; Fullan in Hargreaves 2000; Day 1999) pogojujejo in vzdržujejo zlasti hierarhične oblike vodenja šole, kjer vodstvo postavlja v ospredje predvsem individualno odgovornost in kompetentnost posameznikov za pedagoško delo, manj pa spodbujanje dobrih delovnih odnosov in skupnih ciljev. Sodobnejše oblike vodenja šole (na tem mestu jih podrobneje ne bom obravnavala), kot so npr. demokratično, distribuirano, interpersonalno, postmoderno vodenje (Woods 2005), spodbujajo elemente sodelovalne kulture, za katero je značilno predvsem, da je komunikacija med zaposlenimi konstruktivna, prijazna in usmerjena k ljudem, zaposleni so v prijateljskih stikih, razumevajoči in tolerantni, skrbijo drug za drugega in si pomagajo, med seboj se dobro poznajo, čutijo vzajemno odvisnost in kolektivno odgovornost, čutijo se socialno povezane in socialno varne, kar spodbuja njihov razvoj, pripravljeni so izražati svoja pozitivna in negativna čustva, nestrinjanje z mnenji drugih pa je nekaj običajnega, saj se bolj kot strinjanje ceni odkritost in neposrednost (Hargreaves 1992). Za lažjo osvetlitev vloge vodstva vzgojno-izobraževalnih in-

štitucij na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v praksi si v nadaljevanju prispevka opredelimo posamezne etape timskega dela.

Timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija

Timsko načrtovanje je običajno začetna in temeljna etapa timskega dela, saj zagotavlja, da timsko delo ne bo nekaj priložnostnega in improviziranega. Po Buckleyu (2000) naj bi timsko načrtovanje obsegalo timsko opredelitev najpomembnejših ciljev poučevanja, od kognitivnih, socialno-čustvenih do vedenjskih. Pomen skrbnega timskega načrtovanja za učinkovito timsko delo izpostavljajo tudi drugi raziskovalci timskega dela pedagoških delavcev, npr. Chivers (1995), Arcaro (1995), Di Pardo (1999), Polak (2007), Polak (2008). Pri timskem načrtovanju je zelo pomembno, da smo v timu dovolj fleksibilni, da upoštevamo in spodbujamo ustvarjalnost članov tima, predvsem pa da oblikujemo sproščeno vzdušje. Večja sproščenost v odnosih, osebnostna odprtost in ustvarjalno vzdušje v timu spodbujajo inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja, kar se običajno kaže tudi v pogostejšem timskem izvajanju pouka in timske evalvacije pedagoškega dela. Po mnenju številnih slovenskih učiteljev, s katerimi se kot avtorica in izvajalka različnih seminarjev in delavnic s področja timskega dela v zadnjih desetih letih srečujem, je najzahtevnejša etapa timskega dela timsko poučevanje oz. timsko izvajanje načrtovanih pedagoških aktivnosti z učenci, saj temelji na neposredni hkratni prisotnosti pred učenci, česar pa večina pedagoških delavcev v šoli do uvedbe timskega poučevanja v prvem razredu devetletne osnovne šole ni poznala. Nujno medsebojno delitev dela in organizacijo neposrednega dela z učenci je s člani poučevalnega tima seveda mogoče izpeljati na zelo različne načine: kot medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v načinih motiviranja otrok, izmenjava 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 z asistenco timskega sodelavca, prepletanje vodenega razgovora in postavljanja vprašanj, hkratno vodenje lutkovnih, glasbenih, likovnih in športnih dejavnosti ipd. Kljub navidezni didaktični kompleksnosti timskega poučevanja pa je slednje s psihološkega vidika (področja medsebojnih odnosov, zaznavanja, zaupanja, pri-

čakovanj ...) veliko bolj zahtevno kot pa z didaktičnega vidika, saj so osnovna didaktična načela poučevanja univerzalna in relativno neodvisna od oblike ali pristopa poučevanja.

Za učinkovito timsko delo pa je potrebna še tretja etapa timskega dela – timska evalvacija. Ta pa lahko vključuje dve ravni evalvacije: timsko evalvacijo (analizo) pedagoškega dela in evalvacijo dogajanja v timu. Timska evalvacija pedagoškega dela je med učitelji že utečena in najpogosteje obsega pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v kolikšni meri smo jih dosegli, na kakšne načine, ali smo jih sproti spreminjali in prilagajali posebnostim otrok, zakaj jih (morda) nismo dosegli ipd.), analizo metodičnih/didaktičnih pristopov, ki smo jih izvajali, analizo uspešnih ali manj uspešnih načinov motiviranja otrok, analizo skupinske interakcije ob timskem izvajanju, predvidevanje dodatnega individualiziranega dela s posameznim otrokom idr. Tudi »pogled« učencev kot neposrednih udeležencev timskega poučevanja je zelo dobrodošla povratna informacija o izvedenem pouku. Ovrednotijo lahko ustreznost določene timske poučevane vsebine, jasnost predstavljanja, najpomembnejša nova spoznanja, vrednote in spretnosti, ki so se jih ob timskem izvajanju naučili. Evalvacija timskega dogajanja pa je kot druga raven timske evalvacije usmerjena navznoter – k timu samemu – in lahko poteka na več različnih načinov, npr. v obliki refleksivnih in dnevniških zapisov, razgovora, usmerjene ali proste diskusije idr. Evalvacija dogajanja v timu torej temelji na analizi doživljanja procesa dela, medsebojnega zaznavanja in sprejemanja, odnosov in komunikacije, problemov in načinov njihovega reševanja. V praksi je to običajno najtežji del timske evalvacije. Pri spremljanju timskega dela učiteljev v praksi opažam, da slovenski učitelji težko izražajo svoja osebna opažanja in mnenja. To se dogaja predvsem zaradi neobvladovanja t. i. JAZ sporočil in naravnosti, da svoja opažanja zadržijo zase. Pogosto tudi kolegom prizanašajo pri opozarjanju na neprofesionalne strokovne in osebne posebnosti oz. napake.

Prednosti in problemi timskega dela v pedagoškem kontekstu

Številne tuje in domače raziskave (npr. Buckley 2000; Atkinson in Kinder 2000; Polak 1997; 2000; 2003b; 2004; 2008; Šarlah 2002, Žorga in drugi 2002; Grapulin Bavčar 2011) so nakazale in/ali potrdile prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za učence, delavce in šolo kot inštitucijo. Med prednostmi, ki jih ima timsko delo učiteljev

teljev, zlasti timsko poučevanje za učence, bom na tem mestu izpostavila tiste, ki so jih navedli pedagoški delavci iz različnih slovenskih oš v delavnici programa izpopolnjevanja za poučevanje v prvem triletju devetletne oš, modul 2 (Psihološke značilnosti mlajšega otroka in posebnosti dela v 1. razredu ob zgodnejšem všolanju pri temi Psihološke razsežnosti timskega dela), med leti 1990 in 2008. Pedagoški delavci (učiteljice in vzgojiteljice v prvem triletju oš) so kot bistvene prednosti, ki jih ima timsko delo za učence, izpostavili: večje možnost različnega osnovnega in didaktičnega pristopa pedagoških delavcev, več možnosti za individualizirano in diferencirano šolsko delo, objektivnejše vrednotenje napredka učencev, hitrejša povratna informacija, zanimivejši, vsebinsko in didaktično razgiban ter pester pouk, takojšnja individualna pomoč ob težavah in zgled sodelovalnega učenja, medsebojnega sprejemanja in različnih vidikov medsebojne komunikacije, ki so jih deležni učenci. Ob timskem delu v razredu so pedagoški delavci zaznali tudi večjo motivacijo učencev za šolsko delo in učenje, lažje napredovanje učencev glede na njihove zmožnosti in boljše znanje učencev v primerjavi z individualnim poučevanjem pred prenovno.

Vse prednosti, ki jih ima timsko delo za učence, lahko posredno prepoznamo tudi kot prednosti za pedagoške delavce. Pedagoški delavci pa so ob navedenih prednostih timskega dela navedli tudi nekatere, ki se bolj neposredno navezujejo predvsem na njih same. Tako so kot zanje pomembne prednosti timskega dela izpostavili: možnost bolj sistematičnega načrtovanja in izvajanja bolj pestrih oblik in metod dela, možnost delitve nalog in pedagoškega dela glede na njihove lastne interese, kar posledično vodi v razbremenitev učitelja in delitev odgovornosti, boljše poznavanje otrok (več priložnosti za bolj sistematično opazovanje ter spremljanje). Pedagoški delavci v prvem triletju so bili mnenja, da timsko delo dviguje kakovost njihovega pedagoškega dela, saj lajša načrtovanje, izvajanje in evalviranje pedagoškega dela, izboljšuje in intenzivira njihovo medsebojno komunikacijo, razvija njihovo tolerantnost, zaupanje in sodelovanje, omogoča izmenjavo izkušenj, idej in nudi več priložnosti za sodelovalno učenje na področju spretnosti, zmanjšuje verjetnost strokovnih napak, spodbuja osebno in strokovno rast pedagoških delavcev, dviga delovno motivacijo in samozaupanje, omogoča učenje na podlagi povratnih informacij kolegov idr.

Prednosti, ki jih ima timsko delo za učence in za pedagoške delavce, so vsekakor tudi prednosti za šolo kot institucijo. Timski pri-

stop po mnenju pedagoških delavcev omogoča lažjo izpeljavo organizacijsko in vsebinsko zahtevnejših projektov, prispeva k večji povezanosti zaposlenih na šoli, izboljšuje njihovo medsebojno komunikacijo in prek tega vzdušje v kolektivu, razvija sodelovalno kulturo, večja pa tudi pripravljenost za vnašanje novosti v pedagoško prakso. Po mnenju si pri tiskem delu pedagoški delavci učinkoviteje izmenjujejo informacije, imajo boljši vpogled nad delom in močnimi področji svojih kolegov in uspešneje rešujejo vzgojne probleme v razredu. Ker imajo člani tima dober vpogled v tisko načrtovane aktivnosti, so običajno manjši tudi problemi z nado-meščanjem odsotnih učiteljev.

Prednosti timskega dela učitelja so torej tako v strokovni literaturi kot tudi v neposredni pedagoški praksi prepoznane in potrjene, žal pa se zgolj »s seznamami« vnaprej objavljenih prednosti timskega dela učiteljev v praksi za ta pristop ne da dovolj motivirati, ne učiteljev ne vodstva šole. Najpomembnejši izvor motivacije za tisko delo so osebne in neposredne praktične pozitivne izkušnje, ki večajo verjetnost za tisko delo v prihodnosti, tako pri posamezniku kot v njegovem delovnem okolju.

Pri tiskem delu pa se učitelji srečujejo tudi z različnimi ovirami, problemi, ki lahko pripeljejo tudi do medosebnih konfliktov. Domače in tuje raziskave (npr. Buckley 2000; Atkinson in Kinder 2000; Polak 1997; 2000; 2003b; 2004; 2008; Thomas 1992; Šarlah 2002; Žorga in drugi 2002; Grapulin Bavčar 2011) so pokazale, da učitelji pri izvajanju timskega dela pogosto naletijo na organizacijske ovire, ki jim botrujejo organizacija pouka in drugih aktivnosti na šoli, urnik za učence, urnik za učitelje, normativna ureditev pedagoškega dela ipd. Zaradi nejasno opredeljenih vlog v timu in/ali neprepznanih močnih in šibkih področij pedagoškega dela posameznih učiteljev lahko pride tudi do medosebnih konfliktov, ki se, v primeru, da niso znotraj tima konstruktivno razrešeni, lahko odražajo v (začasno ali trajno) poslabšanih medosebnih odnosih. Do podobnih problemov lahko pride tudi zaradi medosebnih razlik glede statusa članov tima: posameznikovo doživljanje formalnega ali neformalnega statusa v timu, zaznavanje lastne kompetentnosti v odnosu do kompetentnosti drugih članov tima in čustveno sprejemanje strokovnega napredovanja, plačnih razredov ... lahko negativno vpliva na medosebno percepcijo in na doživljanje timskega dela. Pri tiskem delu so pogoste tudi komunikacijske ovire (vsebina in usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije, njuna usmerjenost v vsebino, potek, doživljanje, odnose, čustva ...), interpersonalne ovire (nezaupanje do

drugih, osebnostna zaprtost) ter intrapersonalne ovire (zaznavanje bojazni, strahu, osebne strokovne ogroženosti ...). Konkretni problemi, ki jih je v svoji raziskavi zaznal Buckley (2000) pa so se najpogosteje navezovali na neujemanje članov tima v osebnostnem smislu, npr. togost/fleksibilnost, simpatičnost/antipatičnost ter osebne razlike glede na potrebo po nadzoru. Sistematična analiza problemov pri timskega poučevanju na razredni stopnji oš (Polak 1997) je pokazala, da največkrat pride do problemov zaradi neenakomerne delitve pedagoškega dela, razhajanj v zahtevah do učencev, pripisovanja različne pomembnosti različnim dejavnostim in/ali šolskim predmetom, medsebojnega neprilagajanja ter zaradi pomanjkanja časa za vse tri etape timskega dela.

Za učinkovito timsko delo je zlasti pomembno, da člani tima probleme lastnega timskega dela zaznavajo kot običajne »spremljevalce« procesov v timu in ne kot nekaj, kar je potrebno zanihati oz. zatajiti. Le v procesu zrelega soočanja (konfrontacije) s problemi je mogoče njihovo konstruktivno reševanje.

Pričakovanja kot dejavnik medosebnega zaznavanja in interakcije

Pri uvajanju in razvijanju timskega dela učiteljev ima vodstvo šole pomembno podporno vlogo; izpostavili smo že, da je med drugim nosilec vizije šole in glavni spodbujevalec sistematičnega spreminjanja obstoječe pedagoške prakse. Timsko delo učiteljev, zlasti uvajanje timskega poučevanja kot razmeroma novega načina izvajanja pouka, odpira vodstvu šole, tj. ravnateljem in njihovim namestnikom in/ali pedagoškim vodjem, pa tudi šolskim svetovalnim delavcem, priložnost za spremenjeno organizacijo pedagoškega dela, zlasti v smeri fleksibilnejše ureditve pedagoških obveznosti učiteljev in urnika. Iz tega pa izhaja tudi potreba po sistematičnem spremljanju dela učiteljev. Pričakovanja, ki jih imajo učitelji do vodstva šole, sooblikujejo njihovo osebno naklonjenost timskega delu. Vpogled v pričakovanja učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskega delom daje obojim (vodstvu šole in učiteljem) pomembne namige in usmeritve za zagotavljanje organizacijskih in drugih pogojev za uspešno timsko delo. Prisotnost vodstva šole na delavnici, ki v okviru programa usposabljanja učiteljev za timsko delo uvaja analizo teh pričakovanj, je lahko dobra priložnost za neposredno soočenje z različnimi zahtevami, argumenti in mnenji, vse to pa lahko prispeva k razjasnitvi različnih vlog, ki jih prevzemajo posamezni pedagoški delavci pri timskega delu. K uspe-

šnemu in učinkovitemu pedagoškemu delu učiteljev na šoli prispeva zlasti usklajenost pričakovanj, ki jih imajo učitelji v zvezi s timskim delom, s pričakovanji, ki jih ima v zvezi s tem vodstvo šole. Pomembno je, da so ta pričakovanja pozitivna, da so realno visoka in da so vsaj približno usklajena (Robbins in Finley 1995). Tako previsoka pričakovanja kot tudi prenizka pričakovanja zmanjšujejo verjetnost, da bi med učitelji in vodstvom prihajalo do konstruktivne in pozitivne soodvisnosti, sodelovanja in neposredne podpore (Thomas 1992; Robbins in Finley 1995; Brock in Grady 2009). Bečaj (1990) poudarja, da previsoka pričakovanja pomenijo zelo zahtevna merila za presojanje uspešnosti njihovega doseganja, nujna posledica tega pa so subjektivni občutek nezadostne uspešnosti, občutki krivde, nenehen dvom vase in v ustreznost ravnanja. Navedeni občutki po njegovem mnenju nakazujejo vsaj delno nezadovoljenost temeljnih psihosocialnih potreb, kot so potreba po varnosti, po sprejetosti in potrditvi, brez tega pa ni učinkovitega timskega dela.

Ozaveščanje, ubeseditev ter analiziranje osebnih (pozitivnih in negativnih) pričakovanj do kolegov ali vodstva v zvezi s timskim delom je lahko del pomembnega procesa povezovanja znotrajosebnega (intrapersonalnega) in medosebnega (interpersonalnega) zaznavanja in doživljanja na več različnih ravneh. Na prvi ravni, pri individualnem in skupinskem analiziranju pričakovanj, se tako odkrijejo pomembni dejavniki vplivanja na odnos, ki ga imata posameznik in tim do timskega dela. Aktivnost individualne, skupinske in plenarne vodene analize pozitivnih in negativnih pričakovanj do timskega dela posameznike postopoma pripelje do soočenja, da se v zvezi s timskim delom vsi bojimo podobnih stvari ter da so te bojazni večinoma posledica strahu pred neznanimi situacijami ali odnosi. Ob plenarni predstavitvi skupinskih miselnih vzorcev so udeleženci seminarja slednjo ugotovitev nenehno ustno potrjevali, potrjuje pa jo tudi ugotovljeno dejstvo: učitelji, ki že imajo izkušnje s timskim delom, ne izražajo nobenih bojazni oz. so te zelo konkretno vezane na specifične problemske situacije in okoliščine.

Druga možna raven povezovanja znotraj osebnega in medosebnega doživljanja je proces eksplicitnega soočenja vsakega posameznika z lastnimi pričakovanji ter s pričakovanji drugih v zvezi s timskim delom. Ne gre le za medsebojne primerjave v skupini izraženih pričakovanj, temveč tudi za aktivno razmišljanje in načrtovanje, kako lahko ta pričakovanja v timu uresničujemo. Vsako v diskusiji izraženo pričakovanje lahko vidimo tudi v obratni smeri;

to je kot pričakovanje drugih do nas, ki ga lahko s primernim lastnim vedenjem in odnosom izpolnimo v odnosu do drugih. Z lastnim spontanim in načrtnim uresničevanjem pričakovanj v timu pa vsak član tima posredno k temu spodbuja tudi druge v timu.

Analiza osebnih bojazni in pričakovanj pa ima poleg omenjenih dveh ravni povezovanja znotrajosebnega in medosebnega doživljanja tudi bolj konkretno aplikativno vrednost. Ugotovitve omenjene analize posredno orišejo vrednotni prostor članov tima, sprožijo osnovne skupinske procese (medosebno zaznavanje, zaupanje, primerjanje), usmerjajo načrtovanje in izvajanje vseh treh etap timskega dela, lahko pa so tudi pomemben vir informacij za poznejšo evalvacijo timskega dela.

Raziskava o pričakovanjih učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskim delom

Pri opredeljevanju vloge vodstva šole v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev je zlasti pomembno, kako je konkretno vedenje in ravnanje vodstva na tem področju usklajeno s konkretnimi pričakovanji učiteljev na tej šoli. Na osnovi osebnih izkušenj, ki jih imam s spodbujanjem in spremljanjem timskega dela osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v okviru različnih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ugotavljam, da je bolj kot poznavanje nekih splošnih teoretično utemeljenih usmeritev in aktivnosti, ki jih vodstvo šole in/ali razvojni timi na šolah izvajajo v smeri spodbujanja timskega dela, pomembno to, v kolikšni meri imajo učitelji, ki se timskega dela lotevajo, občutek, da so njihova pričakovanja s strani njihove konkretnega vodstva »(u)slišana«. Prav iz teh razlogov je zelo pomembno, da v šolskih kolektivih najdejo priložnosti za izmenjavo medsebojnih pričakovanj.

V nadaljevanju predstavljam rezultate miniraziskave o tem, kakšna pričakovanja imajo učitelji v zvezi s timskim delom do predstavnikov vodstva (ravnateljev ali drugih oblik vodenja in vodstva) na svojih osnovnih šolah. Raziskava je bila izvedena v okviru delavniciškega dela znotraj različnih izvedb seminarja *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* (izvajalka A. Polak). Podatke smo zajeli iz krajših pisnih zapisov/refleksij na odprto vprašanje v anketnem vprašalniku *Kaj pričakujete od vodstva šole v zvezi s timskim delom?* V raziskavi je sodelovalo 84 učiteljev iz 12 različnih oš po Sloveniji, od katerih je bilo 72,5 % učiteljev razrednega pouka in 27,5 % učiteljev predmetnega pouka. Z vidika pedagoške delovne

dobe oz. pedagoške izkušnosti jih je imelo 6,6 % do 3 leta delovne dobe, 25,3 % od 4 do 10 let delovne dobe, 39,5 % od 11 do 20 let delovne dobe in 28,6 % nad 20 let delovne dobe na pedagoškem področju. Med udeleženci raziskave jih je 56 % imelo srednjo ali višjo izobrazbo, 44,0 % pa visoko izobrazbo pedagoške smeri. Odgovore na dano odprto vprašanje smo analizirali z metodo analize vsebine, pri čemer nismo uporabili vnaprej postavljenega sistema kategorij, temveč smo te oblikovali na osnovi semantične diferenciacije avtorice prispevka, z zavedanjem, da so kategorije subjektivno postavljene in da je lahko zanesljivost takega uvrščanja nižja.

Kvalitativna analiza vsebine pisnih osebnih refleksij je pokazala, da učitelji od vodstva šole najpogosteje pričakujejo različne vrste podpore (preglednica 1). Bolj osebno podporo pričakuje skoraj polovica v raziskavi udeleženih učiteljev, tretjina sodelujočih poudarja pomembnost materialne podpore z vidika ustreznih delovnih pogojev za timsko delo, finančno podporo pa posebej izpostavlja le šestina učiteljev. V svojih refleksivnih zapisih učitelji sicer niso podrobneje obrazložili, kaj si predstavljajo pod posamezno vrsto podpore, da bi zagotovili kar najbolj spontane odgovore, pa jih ob tej priložnosti k temu tudi nismo dodatno usmerjali.

Tretjina sodelujočih učiteljev izraža pričakovanje, da naj bi vodstvo šole pri oblikovanju timov upoštevalo njihove želje in predloge. Omenjeno pričakovanje do vodstva lahko povežemo s pogosto izraženimi bojznimi učiteljev (prim. Polak 2003a) pred osebno neusklajenostjo v timu ter pred različnimi neugodnimi osebnostnimi lastnostmi članov tima, kot npr. dominantnost, neiskrenost, nagnjenost h kritizerstvu, neodgovornost, nagnjenost k obrekovanju, netolerantnost, tekmovalnost, koristoljubje idr. Skoraj četrtina sodelujočih učiteljev med pričakovanji do vodstva šole omenja osebne in strokovne spodbude, zagotavljanje možnosti za izobraževanje, osebno naklonjenost timskega delu in spremljanje timskega dela. Po pogostosti navedb izstopa še sklop pričakovanj, ki se nanašajo na različne oblike strokovne pomoči vodstva učiteljem pri timskega delu. Med njimi je najpogosteje prisotno pričakovanje, da tudi vodstvo pozna in obvlada osnovne zakonitosti timskega dela in da pri tem učiteljem nudi neposredno pomoč. Omenjeni pričakovanji sta izraženi pri skoraj petini učiteljev. Strokovna pomoč vodstva učiteljem naj bi se kazala tudi v iskanju možnosti in organizacijski podpori, v prilagajanju urnika in delovnega časa ter v aktivnem sodelovanju vodstva pri timskega delu. Med udeleženci je pogosto izražena želja, da bi vodstvo za timsko delo učitelje kdaj pohvalilo, njihovo prizadevanje nagradilo ali jim

PREGLEDNICA 1 Pričakovanja učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskim delom

Kategorije/primeri navedb	<i>f</i>	<i>f</i> %
<i>Podpora</i>		
Moralna, osebna, človeška podpora	38	46,5
Materialna podpora, ustrezni delovni pogoji	26	31,5
Denarna podpora	14	17,1
<i>Upoštevanje želja</i>		
Upoštevanje želja pri izbiri sodelavcev v timu, pomoč pri oblikovanju tima	27	32,9
<i>Spodbude</i>		
Različne osebne in strokovne spodbude	20	24,4
<i>Izobraževalne možnosti</i>		
Omogočanje, spodbujanje, organiziranje izobraževanja za timsko delo, zagotavljanje strokovne literature, učil	19	23,2
<i>Naklonjenost timskega delu</i>		
Naklonjenost, cenjenje timskega dela	19	23,2
<i>Spremljanje timskega dela</i>		
Zanimanje za timsko delo, spremljanje in vrednotenje timskega dela, povratne informacije, pozitivna kritika	18	22,0
<i>Različne oblike strokovne pomoči</i>		
Osveščenost, poznavanje, razumevanje, obvladovanje, zgled, širjenje timskega dela	16	19,5
Pomoč (pri reševanju problemov), nasveti	16	19,5
Iskanje možnosti, organizacija, koordinacija, omogočanje timskega dela	11	13,4
Prilagajanje delovnega časa in urnika	10	12,2
Aktivno sodelovanje pri timskega delu	8	9,8

Nadaljevanje na naslednji strani

namenilo kakšno drugo vrsto pozitivne potrditve. Med navedbami so tudi pričakovanja učiteljev po ravnateljevem spoštovanju individualnosti posameznega učitelja, po ustrezni komunikaciji in odprtosti za ideje (navajala jih je manj kot desetina sodelujočih). Trije učitelji so kritično izpostavili, da do vodstva nimajo nobenih posebnih pričakovanj, ker se na vodstvo v zvezi s timskim delom ne morejo zanesti. Omenjeno stališče je zelo zaskrbljujoče, saj kljub zanemarljivemu odstotnemu deležu (3,7 %) priča o nezaupanju nekaterih učiteljev v pripravljenost vodstva, da jim v zvezi s timskim delom nudi podporo in pomoč. Omenjeno nezaupanje lahko temelji na negativnih izkušnjah (razočaranjih) ali osebnotnem nerazumevanju omenjenega učitelja s predstavnikom vodstva šole. Naj na tem mestu omenim še nekatera druga izražena pričakovanja učiteljev do vodstva šole, ki kljub manjši

PREGLEDNICA 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorije/primeri navedb	<i>f</i>	<i>f</i> %
<i>Pohvale in potrditve</i>		
Pohvale, potrditve, nagrade	10	12,2
<i>Spoštovanje individualnosti</i>		
Upoštevanje različnosti, individualnosti, posebnosti, avtonomnosti učiteljev	7	8,5
<i>Komunikacija</i>		
Pripravljenost za pogovor	6	7,5
<i>Odprtost za ideje</i>		
Odprtost za predloge, zamisli, mnenja učiteljev	5	6,1
<i>Brez pričakovanj</i>		
Ni posebnih, visokih pričakovanj	3	3,7
<i>Enakovreden odnos</i>		
Enakovreden odnos, obravnava vseh v timu	2	2,4
<i>Sprejemanje napak</i>		
Sprejemanje, toleriranje začetnih napak	2	2,4
<i>Zaupanje</i>		
Zaupanje v učitelje	1	1,2
<i>Strpnost</i>		
Strpnost, tolerantnost	1	1,2
<i>Razbremenitev</i>		
Manjša obremenitev z drugimi aktivnostmi	1	1,2

zastopanosti bogatijo dobljene rezultate. Učitelji tako od vodstva šole pričakujejo še enakovreden odnos, tolerantnost do napak, zaupanje, strpnost ipd. Učitelji tudi pričakujejo, da bo vodstvo šole tiste učitelje, ki delajo timsko, razbremenilo nekaterih drugih obveznosti, npr. sodelovanja v različnih projektih in aktivnostih na šoli.

Izražena pričakovanja, ki jih imajo v raziskavi sodelujoči učitelji do vodstva šole, so odraz notranje potrebe učiteljev po raznovrstni podpori pri njihovem tiskem delu; ta naj bi na eni strani vključevala predvsem zagotavljanje ustreznih bolj objektivnih – tj. delovnih, izobraževalnih in organizacijskih pogojev, na drugi strani – tj. v psihosocialnem smislu – pa naj bi se kazala v različnih oblikah neposredne strokovne pomoči, v izražanju spodbud, naklonjenosti tiskemu delu, pohval, spoštovanja individualnosti učiteljev ter v drugih pozitivnih načinih oblikovanja medosebnih odnosov.

Navedena pričakovanja so za predstavnike vodstva šole lahko koristen namig, v kateri smeri lahko spodbudijo in podprejo tim-

sko delo učiteljev. Posredno pa nakazujejo tudi nezadovoljene potrebe učiteljev. Domnevamo lahko, da so učitelji izražali predvsem neizpolnjena pričakovanja, in ne izpolnjenih, saj postanejo slednja v procesu kritičnega reflektiranja nerelevantna (brez posebne potrebe, da bi se eksplicitno izrazila). Omenjeno domnevo lahko potrdim z izpovedmi sodelujočih v raziskavi, češ da so z omenjenim seminarjem zadovoljni, ker so lahko prosto izrazili vsa svoja pričakovanja in imeli pri tem občutek, da se jih poslušajo. Pomanjkanje komunikacije med vodstvom in učitelji je po mnenju učiteljev tudi na področju timskega dela eden ključnih problemov, ki vodi v nemotiviranost za uvajanje sprememb.

Organizacija timskega dela učiteljev, zlasti timskega poučevanja kot organizacijsko najbolj zahtevne etape timskega dela, ni odvisna le od osebne pripravljenosti učiteljev za timsko delo, temveč tudi od posebnosti življenja in dela na določeni šoli. Kot močnejše dejavnike učitelji pogosto izpostavljajo omejitve zaradi urnika, letnega delovnega načrta šole, kadrovske zasedbe, pedagoške obremenitve učiteljev, pri katerih ima vodstvo šole zelo pomembno vlogo. V predstavljeni raziskavi učitelji niso podrobneje obrazložili, kako si različne vrste podpore predstavljajo, zato bi poglobljena raziskava na tem področju gotovo nakazala neke nove smernice razmišljanja o vlogi vodstva. Med zelo pogostimi pričakovanji učiteljev do vodstva šole so bila tudi pričakovanja, da jim bo slednje dalo priložnost za sodelovanje pri oblikovanju tima. Omenjeno pričakovanje je povezano s pogostimi bojznimi učiteljev, da bi v timu sodelovali neprostoovoljno in bili prisiljeni sodelovati s kolegi, pri katerih prepoznavajo neugodne osebnostne lastnosti. Učitelji v praksi se očitno dobro zavedajo, da oblikovanje timov »od zgoraj«, tj. po nasvetu ali celo »ukazu« vodstva, ne more zagotavljati takih pogojev dela, v katerih bi se razvili sproščeni in pristni sodelovalni odnosi. V omenjenem pričakovanju je zakrita tudi potreba učiteljev, da jih vodstvo šole upošteva in da možnost izbire, s tem pa jih posredno prizna za vodilne nosilce kakovosti pedagoškega dela. Občutek, da so aktivno sodelovali pri oblikovanju timov, ima pozitiven vpliv na osebno pripravljenost posameznega učitelja za timsko delo in na oblikovanje primernih odnosov v dolgoročnejših timih (npr. tim učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole, dolgoročnejši projektni timi, šolski razvojni timi), kratkoročni timi (npr. tim, oblikovan za pripravo in izvedbo športnega ali naravoslovnega dneva) pa se navadno oblikujejo na osnovi konkretnih ciljev ali predmetne usmeritve. Izkušnje in pričevanja učiteljev v praksi nakazujejo, da

vodstva šol včasih pomembnost pričakovanih učiteljev do njih pogosto podcenjujejo. Izsledki nekaterih domačih raziskav (Žorga in drugi 2002; Šarlah 2002) kažejo, da ima vodstvo pri oblikovanju timov vodilno vlogo. Kar v tretjini primerov prvih dveh generacij timov poskusnega uvajanja prvega razreda devetletne osnovne šole je time oblikovalo izključno vodstvo, v več kot 60 odstotkih pa je v proces oblikovanja timov pritegnilo tudi učiteljice in vzgojiteljice. Le 3 odstotki učiteljic in 6 odstotkov vzgojiteljic je samostojno odločalo, s kom bi rade timsko poučevale. Omenjeni podatki so zaskrbiljujoči, saj strokovnjaki s področja timskega dela v šoli (Chivers 1995; Arcaro 1995; Buckley 2000) poudarjajo, da pozitivna soodvisnost članov tima temelji na njihovi osebni zavezanosti timu. Člani tima, ki to postanejo brez svojega soglasja ali celo proti svoji volji, pa pogosto v svoji obrambni naravnosti namesto osebne zavezanosti timskim ciljem oblikujejo nasprotujoča stališča ter posledično konfliktno vzdušje v timu.

Sklep

Pričakovanja so pomemben izvor dinamike v odnosih med učitelji in vodstvom šole. Tudi na področju timskega dela ni vseeno, ali so ta pričakovanja usklajena ali pa zaradi neusklajenosti vir nezadovoljstva in/ali celo medsebojnih konfliktov. Učitelji od svojega vodstva šole pričakujejo predvsem različne oblike podpore za izvajanje timskega dela. Analiza pričakovanih učiteljev do vodstva je pokazala, da ima slednje vse možnosti spodbuditi, podpreti in razvijati timsko delo svojih učiteljev tudi na druge različne načine: z dajanje spodbud, z zagotavljanjem izobraževalnih možnosti na tem področju, z odkrito lastno naklonjenostjo timskega delu, z rednim spremljanjem le-tega, z različnimi oblikami strokovne pomoči, z dajanjem pohval in pozitivnih potrditev idr.

Pričakovanja, ki jih imajo učitelji v zvezi s timskim delom do vodstva šole, pa imajo še širše razsežnosti. Ugotovitve, da učitelji od vodstva pričakujejo predvsem raznovrstno podporo in sodelovanje pri oblikovanju timov, lahko vidimo kot dobrodošel namig za različne načine in programe sistematičnega spodbujanja timskega dela v šoli. Seznanjanje vodstva šol s psihološkimi razsežnostmi, načeli in prednostmi timskega dela je najprimernejše v okviru skupnega usposabljanja vseh zaposlenih na šoli. Skupna udeležba na seminarju je primerna priložnost, da vsi udeleženci izrazijo svoja pričakovanja in potrebe, na osnovi katerih je kasneje lažja tudi izpeljava konkretnih predlogov za njihovo zadovoljeva-

nje. V tem kontekstu je posebej zaskrbljujoča med pričakovanji izražena zahteva učiteljev, naj bo vodstvo šole seznanjeno z osnovnimi načeli timskega dela v šoli, naj omogoča strokovno napredovanje učiteljev na tem področju in naj mu bo tudi osebno naklonjeno. Kot zaskrbljujočo jo vidim predvsem zato, ker so jo učitelji v procesu analize pričakovanj in v diskusijah na to temo izrazito poudarjali in izpostavili njeno aktualnost oz. problematičnost v praksi. Po njihovem mnenju vodstvo šole o timskem delu nima dovolj potrebnega strokovnega znanja, s katerim bi učiteljem nudilo podporo, ki jo ti od njih pričakujejo. Iz lastnih izkušenj z vodenjem različnih programov usposabljanja za timsko delo v šoli poznam primere, ko se predstavniki vodstva šole, potem ko so organizirali obvezno usposabljanje svojih učiteljev s področja timskega dela, iz slednjega osebno izvzamejo z izgovorom, da *to temo že poznajo*. Žal se ob tem ne zavedajo, da zamujajo idealno priložnost interakcije s svojimi učitelji v različnih oblikah delavniškega dela, izražanja lastne naklonjenosti timskemu delu in podpore učiteljem na tem področju. Skupno usposabljanje celotnega šolskega kolektiva za timsko delo je lahko dobra priložnost za bolj poglobljeno zavedanje predstavnikov vodstva in šolske svetovalne službe o njihovi vlogi na tem področju, saj se z izmenjavo medsebojnih mnenj razjasni marsikateri pomislek, dilema ali problem, še preden se timsko delo na šoli dejansko začne izvajati. Zlasti ob prvih poskusih timskega poučevanja kot najbolj zahtevne etape timskega dela učitelji pričakujejo, da jih bo vodstvo strokovno podprlo ter da bo njihovo timsko delo opaženo, spremljano in primerno nagrajeno. Tovrstna pozornost je po mnenju učiteljev zelo močan motivacijski dejavnik za razvoj timskega dela na posamezni šoli.

Literatura

- Arcaro, J. S. 1995. *Teams in Education: Creating an Integrated Approach*. Delray Beach, FL: St. Lucie.
- Atkinson, M., in Kinder, K. 2000. »Starting to Join: An Evaluation of Multy-Agency Support Tim Activity in Schools.« Prispevek na British Educational Research Association Conference, Cardiff, 7.–9. september.
- Bečaj J. 1990. *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Bečaj, J. 2001. »Razrednik in šolska kultura.« *Sodobna pedagogika* 52 (1): 32–64.
- Brock, B. L., in M. L. Grady. 2009. *From Difficult Teachers to Dynamic Teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Buckley, S. J. 2000. *Team Teaching: What, Why and How?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chivers, J. 1995. *Team Building with Teachers*. London: Kogan Page.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Life-Long Learning*. London: Falmer.
- Devjak, T., in A. Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Di Pardo, A. 1999. *Teaching in Common*. New York: Teachers College Press.
- Donaldson, G. A., in D. R. Sanderson. 1996. *Working Together in Schools: A Guide for Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in B. Likon. 2007. »Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 67–74.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti na vaši šoli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grapulin Bavčar, T. 2011. »Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih.« *Diplomsko delo*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hargreaves, A. 1992. »Cultures of Teaching: A Focus for Change.« *V Understanding Teacher Developing*, ur. A. Hargreaves in M. G. Fullan, 216–240. New York: Cassell in Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1997. »Cultures of Teaching and Educational Change.« *V International Handbook of Teachers and Teaching*, ur. B. J. Biddle, 1297–1319. Dordrecht: Kluwer.
- Newman, R. G., in B. W. Ketchum. 1994. *How to Really Recruit, Motivate and Lead Your Team: Managing People*. Boston: Inc.
- Nias, J., G. Southworth in R. Yeomans. 1994. »The Culture of Collaboration.« *V Teaching and Learning in the primary School*, ur. A. Pollard in J. Bourne, 258–271. London: Routledge.
- 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.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 45–51.
- Polak, A. 2003a. »Program usposabljanja učiteljev za timsko delo.« *Doktorska disertacija*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. 2003b. »Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja.« *Sodobna pedagogika* 55 (5): 186–208.
- Polak, A. 2004. »Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja.« *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 46–50.

- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. 2008. »Pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole.« V *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*, ur. A. Polak, 40–62. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Robbins, H., in M. Finley. 1995. *Why Teams Don't Work: What Went Wrong and How to Make it Wright?* Princeton, NJ: Peterson's in Pacesetter.
- Rupnik Vec, T., B. Žarkovič Adlešič in Z. Rutar Ilc. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schneider, E. J., in L. L. Hollenczer. 2006. *The Principal's Guide to Managing Communication*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sergiovanni, T. J. 2001. *Leadership: What's in it for Schools?* London in New York: Routledge-Falmer.
- Sentočnik, S., R. Schollaert in J. Jones. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stoll, L., in D. Fink. 1999. *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Streshly, W. A., in T. A. De Mitchell. 1994. »Building Meaningful Interpersonal Relationships.« V *The Quality Education Challenge*, ur. C. J. Downey, L. E. Frase in J. J. Peters, 91–107. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Šarlah, K. 2002. »Prednosti in težave pri timskem delu učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Thomas, G. 1992. *Effective Classroom Teamwork*. London: Routledge.
- Woods, P. A. 2005. *Democratic Leadership in Education*. London: Chapman.
- Žorga, S., C. Razdevšek Pučko, A. Polak in T. Devjak. 2002. »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове.« Raziskovalno poročilo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dr. Alenka Polak je predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. alenka.polak@pef.uni-lj.si