

6 **Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel**

Alenka Polak

Potreba po sistematičnem izobraževanju in usposabljanju prihodnjih in obstoječih pedagoških delavcev za timsko delo je bila v strokovnih krogih eksplicitno poudarjena leta 1991, ko sta dr. Slavko Gaber in dr. Cveta Razdevšek Pučko, oba visokošolska učitelja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, zasnovala projekt *Drugače v drugačno šolo* (1991–1994). Cilj projekta je bil začrtati in v praksi preveriti strokovne in formalno-pravne smernice za devetletno osnovno šolo, zlasti za timsko poučevanje učitelja/-ice in vzgojitelja/-ice v prvem razredu osnovne šole. V okviru projekta smo sodelujoči strokovnjaki (tudi avtorica tega prispevka) in pedagoški delavci z učenci in starši spremljali uvajanje timskega poučevanja in preverjali učinkovitost timskega pristopa v pedagoški praksi.

Na osnovi sprotne spremljanja in končnih ugotovitev omenjenega projekta (Razdevšek Pučko 1994, 1996; Polak, 1994) smo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani sistematično pristopili k organiziranemu izobraževanju in usposabljanju za timsko delo učiteljev ter drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, saj je bilo to v prvem razredu devetletne osnovne šole zakonsko predpisano. V Zakonu o osnovni šoli (1996) je bilo v poglavju *Izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela* v 38. členu timsko poučevanje prvič v slovenski zgodovini poudarjeno, čeprav ne eksplicitno navedeno:

»V 1. razredu osnovne šole *hkrati poučujeta* [poudarila A. P.] učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka. Pri pouku vzgojnih predmetov lahko z učiteljem razrednega pouka sodeluje tudi učitelj predmetnega pouka. V oddelku, v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami iz prvega odstavka 12. člena tega zakona, lahko poleg učitelja sodeluje strokovni delavec s specialno pedagoško izobrazbo.«

Mednarodne primerjave vsebin dodiplomskega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji s tujimi, zlasti evropskimi sistemi izobraževanja, so pokazale, da se slovenske učiteljice izobražuje in usposablja le za individualno poučevanje. Cveta Razdevšek Pučko (1996, str. 14) je že pred slovensko šolsko prenovno opozarjala, da »so spretnosti timskega dela v procesu usposabljanja povsem zanemarjene, zato se stanje izolacionizma v slovenskih šolah nadaljuje«, in poudarila: »Oblikovala se je potreba po novi paradigmi pedagoškega dela – od poučevanja kot izrazito individualnega k tinskemu delu.« V okviru mednarodnega projekta *Tempus-Respect*, ki ga je dr. Cveta Razdevšek Pučko zasnovala in vodila, smo v sodelovanju s strokovnjaki pedagoških fakultet iz Škotske in Finske v letih 1996–1999 poleg področjem poučevanja mlajših otrok, integracije učencev s posebnimi potrebami, zgodnjega poučevanja tujega jezika in podiplomskega izobraževanja razrednih učiteljev strokovno pozornost posvetili tudi sistematičnemu proučevanju timskega dela učiteljev/vzgojiteljev (Razdevšek Pučko, 1998; Polak, 1998). Med pomembnimi cilji tega projekta je bilo spodbujati več sodelovanja med učitelji različnih smeri, oblikovati smernice za sistematično razvijanje timskega dela slovenskih učiteljev in vzgojiteljev ter preoblikovanje izobraževanja učiteljev v smeri zagotavljanja za timsko delo kompetentnih pedagoških in strokovnih delavcev (Razdevšek Pučko, 1999; Polak, 1998, 1999a).

V nadaljevanju so navedene temeljne smernice in cilji za sistematično spodbujanje in razvijanje timskega dela pri prihodnjih in že zaposlenih pedagoških delavcih v šoli (Polak, 1999a, str. 87):

- z dodatnim usposabljanjem spodbujati večjo sistematičnost in nuditi strokovno podporo pri vpeljevanju timskega pristopa, zlasti timskega poučevanja v neposredno pedagoško prakso;
- pri posameznikih izzvati tolikšno osebno in družbeno potrebo po sodelovanju ter preseganju lastnega individualizma, da bo postalo timsko delo prepoznano kot učinkovitejša pot do doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev;
- timsko naravnost vzbuditi in vzgajati čim bolj zgodaj v profesionalnem razvoju (prihodnjih) učiteljev, saj bo le tako postala samoumevni del učiteljeve poklicne vloge;
- v proces izobraževanja in spodbujanja timskega dela vključevati »delo na sebi« z analizo bojazni, pričakovanj, subjektivnih teorij, predsodkov

v povezavi s timskim delom in kritično refleksijo preteklih (dobrih in slabih) izkušenj, spremljajočih problemov ter dilem, saj so to najpogostejše intrapersonalne ovire, ki v posamezniku znižujejo pripravljenost za osebno izkušnjo timskega dela;

- v praksi udejanjati enakovredno delitev dela v timu, ki temelji na medsebojnem spoštovanju različnosti, strokovnosti in interdisciplinarnosti; izhodišči delitve dela naj bosta prostovoljna izbira in analiza močnih (osebnostnih in strokovnih) področij dela posameznika.

Avtorica tega prispevka sem svoje strokovne in raziskovalne izkušnje, pridobljene s sodelovanjem v obeh navedenih projektih, razvijala v didaktični model oz. program sistematičnega spodbujanja in razvijanja spretnosti timskega dela učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, poimenovan *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* (Polak, 2003), utemeljenim s pedagoško-psihološkimi spoznanji (Polak, 1994, 1997, 1998, 1999b) in didaktičnimi spoznanji ter načeli (Polak, 1999c, 2003). Zasnovani model izobraževanja in usposabljanja je bil didaktično in empirično preverjen v okviru doktorske raziskave in tudi v okviru številnih izobraževalnih seminarjev (t. i. modulov izpopolnjevanja) v sklopu do-izobraževanja več tisoč slovenskih učiteljic in vzgojiteljic za poučevanje v prvem razredu devetletne osnovne šole. Na osnovi strokovnih in raziskovalnih poudarkov, izpeljanih iz izkušenj z vodenjem in evalviranjem omenjenih seminarjev strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev v praksi, je nastal prvi slovenski priročnik za timsko delo v šoli z naslovom *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela* (Polak, 1999c), ki je bil namenjen predvsem strokovnim delavkam (učiteljicam in vzgojiteljicam) prvega razreda devetletne osnovne šole, vendar dovolj splošen, da je omogočal izkustveno učenje timskega dela tudi drugim poklicnim profesorom pedagoških in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V tem priročniku je bila prvič v slovenskem tisku povzeta v strokovni literaturi največkrat navajana opredelitev timskega pouka, ki sta jo 1959 oblikovala Johnson in Lobb (v Dunkin, 1986), v kateri je timsko poučevanje (kot timsko delo v razredu oz. timski pouk) opredeljeno kot »tisto dogajanje v razredu, ko se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni hkrati usmerjata ali usmerja na iste učence v okviru posameznega učnega predmeta ali kombinacije predmetov«. To opredelitev sem kasneje

avtorsko dopolnila z navedbo, »da timsko delo lahko poteka znotraj ali zunaj učilnice« ter »da lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. Pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju načrtovanega pouka je stik pedagoških delavcev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se nanje usmerjajo le posredno (v mislih, diskusiji). Tim se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti in z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezen učitelj ne bi mogel dosežati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju« (Polak, 2007, str. 10) Pri opredelitvi timskega pouka je Strmčnik (1987, str. 250) po Yatesu povzel Shaplinovo opredelitev, saj je bila ta zgodovinsko gledano ena prvih: »Za teamski [od leta 1995 se uporablja poslovenjen zapis ‚timski‘, op. A. P.] pouk je značilno, da dva ali več učiteljev, ki so usposobljeni za eno ali več učnih področij, s svojimi sodelavci skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo pri enem ali več učnih predmetih, v enem razredu s paralelkami ali v več razredih.«

Navedene etape timskega dela (timsko načrtovanje, timsko izvajanje/poučevanje in timska evalvacija) so le na videz ločene, običajno potekajo v sosledju, pa tudi v hkratnem prepletanju. Timsko načrtovanje običajno temelji na osebni refleksiji in timski evalvaciji predhodnih izkušenj, timsko poučevanje (izvajanje pouka) mora vključevati tudi sprotno individualno refleksijo, s katero posamezni član tima prispeva k sprotni timski evalvaciji, na tej osnovi pa se z upoštevanjem trenutnih (spremenljivih) okoliščin v razredu vnašajo izvedbene spremembe v prvotni timski pripravi in se spreminja potek timskega poučevanja. Poglobljena timska evalvacija običajno sledi po zaključenem timskem poučevanju, je časovno in prostorsko ločeno izpeljana in temelji na kritični osebni refleksiji ter timski analizi.

Strokovne in raziskovalne ugotovitve domačih in tujih projektov ter raziskav s področja timskega dela v vzgoji in izobraževanju so torej skladne v sklepu, da je treba pedagoške in strokovne delavce za timsko delo v pedagoški praksi načrtno in sistematično dodiplomsko, podiplomsko in nadaljnje strokovno izobraževati ter praktično usposablјati, za kar se kot zaposlena v izobraževanju učiteljev zavzemam že od sredine devetdesetih let

prejšnjega stoletja (prim. Polak, 1999a; 2006; 2007; 2015a). Vsi programi izobraževanja in usposabljanja pa morajo poleg kognitivne komponente (kaj je timsko delo, katere so posebnosti etap timskega dela, posebnosti različnih psiholoških procesov, ki so pri timskem delu prisotni) pri študentih in udeležencih razvijati tudi čustveno-motivacijsko komponento (osebna naklonjenost timskemu delu, pozitivna stališča do timskega dela, motiviranost za sodelovanje idr.) in vedenjsko (akcijsko) komponento odnosa do timskega dela, pri čemer se slednja kaže v konkretnem timskem delovanju v pedagoški praksi. Kot so pestri psihološki in psihodinamični procesi, ki jih timsko delo vključuje, morajo biti tudi pestre oblike in metode poučevanja in učenja (oz. dela) v okviru tovrstnih programov izobraževanja in usposabljanja, saj prav ta pestrost učinkoviteje zagotavlja in usmerja proces ozaveščanja ter profesionalni razvoj posameznika v tej smeri (Polak, 2006; Devjak in Polak, 2007).

Eno od svojih objav v pedagoškem tisku sem pred leti nasloвила *Timsko delo se začne pri posamezniku* (Polak, 2004b), s čimer sem kot pedagoška psihologinja želela poudariti, da vsi intrapersonalni in interpersonalni procesi, ki so prisotni pri timskem delu, v bistvu izhajajo iz vsakega posameznika kot člana tima. Vsak posameznik v tim ‚prinese‘ svoje osebne značilnosti, osebna pojmovanja in iz njih oblikovane subjektivne teorije, svoja pozitivna in negativna pričakovanja in strahove, svojo učno in delovno motivacijo, svoje znanje in izkušnje, svoje nezavedne težnje idr. *Timsko delo je več kot vsota članov tima* je tudi v laični javnosti pogosto izrečen slogan, ki pa v bistvu nakazuje na psihodinamično pestrost procesov, ki potekajo pri timskem delu in individualno delo posameznikov nadgradijo z novimi, še kompleksnejšimi procesi in pojavi. O razsežnostih psihosocialnega dogajanja v timu sem v preteklosti že pisala (Polak, 1994, 1997, 1999b, 2007), na tem mestu pa se bom posvetila aplikaciji strokovnih spoznanj prof. dr. Franceta Strmčnika na področje izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju.

Glede na dejstvo, da sem bila na podiplomskem študiju pedagoške psihologije deležna tudi študijskega predmeta pri prof. dr. Francetu Strmčniku in da so njegove strokovne razprave pomembno prispevale k oblikovanju moje vloge visokošolske učiteljice, sem svoj avtorski program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo že ob njegovi zasnovi (Polak, 1999,

2003) skušala zelo poglobljeno didaktično utemeljiti. Didaktične poudarke dr. Franceta Strmčnika retrogradno prepoznavam tudi v svojih kasnejših spoznanjih in pedagoških izkušnjah z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo.

V tem prispevku bodo cilji teoretične analize naslednji:

1. utemeljiti pomembnost izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju kot udejanjanja generične kompetence pedagoških programov;
2. predstaviti in didaktično utemeljiti osnovne vidike avtorsko zasnovanega programa izobraževanja in usposabljanja pedagoških ter strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, poimenovanega *Timsko delo v šoli – razvojni pristop*, in v omenjenem programu prepoznavati osnovna didaktična načela in strokovne poudarke iz objav prof. dr. Franceta Strmčnika, ki pomembno didaktično utemeljujejo proces in cilje izobraževanja ter usposabljanja za timsko delo, zlasti z vidika konstruktivističnega in socialno-konstruktivističnega pogleda na poučevanje in učenje; posebej bom poudarila pomembnost diferenciacije ter individualizacije vsebine, tempa in procesa lastnega profesionalnega razvoja na področju timskega dela pa tudi socialne interakcije in komunikacije kot »orodja« visokošolskega poučevanja (in) timskega dela; v tem delu razprave bom predstavila tudi ugotovitve krajše empirične raziskave na vzorcu podiplomskih študentov;
3. v sklepu oblikovati nekatere specifične psihološke in didaktične usmeritve za izobraževanje in usposabljanje na področju timskega dela v vzgoji in izobraževanju.

V prispevku bom v skladu z vsebinsko naravnostjo monografije postavila v ospredje didaktični vidik, vendar se je treba zavedati, da ga je z vidika upoštevanja celostne narave učenja nemogoče ločevati od kognitivnega, pedagoško-psihološkega in socialnega. Osebnostno menim, da le nenehno prepletanje različnih vidikov učenja in poučevanja zagotavlja profesionalni razvoj vseh sodelujočih.

6.1 Razvitost kompetence za timsko delo kot pogoj za kakovostno poučevanje

V sodobni strokovni literaturi s področja izobraževanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev za potrebe vzgoje in izobraževanja je s konsenzom splošno sprejeta usmeritev, da timski pristop veča učinkovitost pedagoškega dela v celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega sistema pedagoškega dela od vrtca do univerze, čeprav to pogosto temelji na nenatančno in neeno- značno opredeljenih kriterijih učinkovitosti timskega dela in je zato težje objektivno merljivo. Zmožnost timsko delati je pomembna temeljna (generična) in prenosljiva kompetenca (prihodnjih) učiteljev (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), ki v preteklem sistemu izobraževanja ni bila eksplicitno poudarjena, kritične analize pa so nakazovale, da jo je bilo treba ob prenovi visokošolskih programov nujno vključiti v učne načrte različnih dodiplom- skih in podiplomskih študijskih predmetov v okviru prenove pedagoških študijskih smeri (Polak, 1999a).

Sodelavci projekta *Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2008)* so zmožnost za timsko delo uvrstili med generične interpersonalne kompetence, pomembne na področju izobraževanja učiteljev in na področju znanosti o izobraževanju. Generična kompetenca *sposobnost komuniciranja, sodelovalno in timsko delo* je bila kot ena od 35 generičnih kompetenc diplomantov študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) preverjana tudi v empirični raziskavi leta 2004 na vzorcu 279 anketirancev, ki je vključeval diplomante te fakul- tete (45 %), vodilne delavce v šolah in zavodih (24 %), visokošolske učite- lje in sodelavce (24 %) ter druge s šolstvom povezane posameznike (7 %). Po ocenah zaželenosti (razpon ocen v vprašalniku je bil od 1 do 4) se je kompetenca *sposobnost komuniciranja in sodelovalno/timsko delo* s povprečno oceno nekaj nad 3,8 skupaj s kompetenco *poznavanje vsebine in metodike poučevanja* uvrstila na sam vrh zaželenosti v praksi. Bistveno nižja je bila povprečna ocena te kompetence z vidika, koliko jo diplomanti PEF UL v praksi izkazujejo (dosežene kompetence); povprečna ocena je bila 2,4 in se je od zaželene razlikovala za 1,4 točke. Tudi na mednarodnem srečanju *Mednarodni vrh o učiteljskem poklicu* leta 2019 je bila izrazito poudarjena potreba po večjem sodelovanju med učitelji, pri čemer so bili predstavljeni empirični dokazi o tem, da sodelovanje in timsko delo učiteljev povečata

njihovo učinkovitost, to pa vpliva na boljše dosežke učencev in ohranja pozitivno naravnost učiteljev, sodelovalno poučevanje v timu pa spodbuja tudi neformalno refleksijo in dajanje ter prejetje kolegijskih povratnih informacij (Schleicher, 2019).

V zadnjih dvajsetih letih se je aktualnost timskega dela v vzgoji in izobraževanju bistveno povečala in s prenovo visokošolskih programov pedagoških smeri je (upam!) v praksi preverljiva kompetenca timskega dela postala del poklicne vloge vsakega sodobnega pedagoškega in strokovnega delavca. Na pomembnost te kompetence je že ob začetku novega tisočletja opozarjala tudi Cveta Razdevšek Pučko (2004, str. 71) v enem svojih prispevkov na temo zahtev sodobne šole in zapisala: »Malo verjetno je, da bo učitelj posameznik brez težav izpolnjeval vse potrebne kvalitete. Lahko pa se dopolnjuje s svojimi sodelavci. V sodelovanju, v delovanju skupaj z drugimi je del odgovora, kako učencem zagotoviti kakovostno šolo in vse potrebne kompetence učiteljev.«

6.2 Didaktična načela v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo

V *Didaktiki* Strmčnik (2001, str. 291) pri opredeljevanju in utemeljevanju pomembnosti didaktičnih načel povzema različne avtorje in didaktična načela na splošno opredeljuje kot izhodišča, vodila, osnovna pravila, smernice, ki označujejo posplošitve nekih spoznanj in izkušenj, pri čemer pa poudarja, da so manj obvezujoča kot zakoni, a fleksibilnejša kot pravila. Po avtorjevem mnenju so širše veljavna, kot bi to pripisovali njihovemu poimenovanju ‚*didaktična*‘, saj: a) ne posegajo le na področje didaktike, ampak tudi na vzgojno področje in b) njihove pomembnosti ne utemeljuje le didaktika, ampak tudi druge vede, npr. filozofija in psihologija. Strmčnik (prav tam, str. 292) poudarja tudi njihovo univerzalno uporabno vrednost:

»Če povzamemo, dvignejo načela najpomembnejša praktična in teoretična, zgodovinska in zdajšnja spoznanja ter izkušnje uspešnega učnega dela na ugledno raven splošne veljave. Kot take jih je mogoče vedno znova aplicirati na najrazličnejše učne situacije. Načela torej niso nikakršne poslednje normativne determinante ali razlogi za didaktične odločitve. So le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje

pouka [...] Učitelja spodbujajo k profesionalni razsodnosti, odgovornemu ravnanju in ustvarjalnemu prilagajanju posebnostim učnih situacij.«

Pri zasnovi različnih aktivnosti za sistematično izobraževanje in usposabljanje za timsko delo (Polak, 1999, 2003, 2012a) je vsekakor nujno izhajati iz osnovnih didaktičnih načel, zaradi občutljivih psiholoških procesov in pojavov pa nujno upoštevati tudi individualne značilnosti ciljne skupine ter njenih posameznikov, kar je v prej navedenem citatu poudaril tudi Strmčnik (2001), ko je opozarjal na njihovo splošnost in možnost aplikacije na najrazličnejše učne situacije.

Na tem mestu se ne bom usmerjala v predstavitev konkretnih ciljev in vsebine programa, saj je slednja predvsem psihološko naravnana, bom pa na kratko povzela temeljne cilje programa, ki jih v obliki različnih modulov, seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter visokošolskih študijskih predmetov že od njegove zasnove izvajam z različnimi ciljnim skupinami.

Osnovni cilj programa (Polak, 2003, str. 224) »je motivirati strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za timsko delo v okviru sistematičnega usvajanja novih spoznanj o timskem delu in ozaveščanja lastnih kognicij ter spodbujati samooblikovanje z vidika stališč in pristopov poučevanja, da bi dosegli pozitivno naravnost do timskega dela v pedagoški praksi«. Splošni cilji programa vključujejo preplet deklarativnega, procesnega, strateškega učenja, njihovo doseganje pa temelji na reflektivnem, izkustvenem in sodelovalnem učenju z upoštevanjem načela kritičnega mišljenja, pri čemer naj bi bile vse aktivnosti izvajane v smeri zagotavljanja profesionalnega razvoja udeležencev. Splošni cilji programa so torej: 1. s pomočjo strokovnih in empiričnih ugotovitev utemeljiti pomen in prednosti timskega dela na področju vzgoje in izobraževanja, 2. predstaviti osnovne didaktične in psihološke značilnosti ter posebnosti timskega dela na pedagoškem področju, 3. spodbujati ozaveščanje pozitivnih in negativnih pričakovanj (bojazni) v zvezi s timskim delom, 4. sistematično analizirati pretekle pozitivne in negativne izkušnje udeležencev s timskim delom, ne da bi bili pri tem negativno vrednoteni ali celo obsojajoči, 5. spodbujati in zagotavljati pogoje za varno in sproščeno izkustveno učenje o psiho-socialnih procesih,

ki so prisotni pri timskem delu (npr. za socialno interakcijo, verbalno in neverbalno komunikacijo, intrapersonalno in interpersonalno zaznavanje, oblikovanje zaupanja, prevzemanje vlog, medsebojno delitev nalog ...), 6. spodbujati motivacijo posameznikov in timov za izvajanje vseh treh etap timskega dela, 7. opredeliti in analizirati vrste in posebnosti vlog v timu, 8. analizirati že izkušene probleme in predvideti potencialne probleme in konflikte pri timskem delu ter iskati ustrezne načine njihovega reševanja, 9. na osnovi lastnih in tujih izkušenj analizirati prednosti pa tudi ovire in težave pri timskem delu ter načrtovati strategije za njihovo preseganje glede na konkretno situacijo tima, 10. aktivno timsko načrtovati, timsko izvesti (timsko poučevati) in timsko evalvirati najmanj eno šolsko uro ter omenjeno izkušnjo timskega dela predstaviti kolegom.

Pri zasnovi in izvajanju programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju sta me vodili dve splošni pedagoški načeli:

- a) spodbujanje, analiziranje in nadgrajevanje konkretnih izkušenj s timskim delom ali zagotavljanje prve izkušnje timskega dela, če gre za še neizkušene udeležence;
- b) umeščenost programa izobraževanja in usposabljanja v vsebinski in socialni kontekst udeležencev.

Udejanjanje prvega načela pomeni, da kljub zavedanju, da je za oblikovanje pozitivnih stališč do timskega dela zelo pomembna kognitivna komponenta udeležencev (predavanja, samostojni študij strokovne literature s področja timskega dela), ki pomembno prispeva k boljšemu poznavanju psihološko-pedagoških in didaktičnih posebnosti timskega dela v pedagoški praksi, pa je izkustveno učenje na tem področju nenadomestljivo, saj udeležencem programa omogoča doživljajsko (čustveno-motivacijsko) in vedenjsko/akcijsko komponento stališč. Slednjo lahko omogočijo le konkretne izkušnje s timskim načrtovanjem, timskim poučevanjem in timsko evalvacijo. Več o pomenu aktivnega izvajanja timskega dela v nadaljevanju, ko bomo osvetlili pomen tega didaktičnega načela še konkretnje. Drugo splošno načelo, ki poudarja pomembnost umeščenosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v specifični vsebinski in socialni kontekst, v katerem pedagoško delujejo konkretni udeleženci (dodiplomski, podiplomski študenti, učitelji v praksi, svetovalni delavci idr.), pa nam odpira številne

priložnosti za diferenciacijo in individualizacijo vsebine, procesa in tempa ozaveščanja glede na stopnjo in obliko študija ter vrsto izobrazbe in delovno izkušnost, kar bomo natančneje obravnavali v nadaljevanju prispevka.

Didaktična načela, ki jih poudarja in opredeljuje Strmčnik (2001), v svojem prispevku pa jih odlično aktualizirata in analizirata tudi Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021), se nanašajo predvsem na šolski pouk in učence, v nadaljevanju pa jih bom avtorsko aplicirala na področje izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev za timsko delo. Osebnostno menim, da so didaktična načela univerzalna in široko prenosljiva na vsakršno učno/poučevalno situacijo ter kot taka dobra osnova za kakovostni izobraževalni program.

- **Načelo učne aktivnosti** mi je pri zasnovi in izvajanju programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo predstavljalo temeljno načelo, saj menim, da brez aktivne vpletenosti slušateljev program ne more biti kakovostno izpeljan in dolgoročno učinkovit. Pomen aktivnih oblik dela v izobraževanju učiteljev je Barica Marentič Požarnik poudarjala že leta 1978 v svojem delu *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, njihovo pomembnost pa potrjujejo tudi evalvacijske raziskave različnih udeležencev različnih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Devjak in Polak, 2007). Brez neposredne aktivne vpletenosti udeležencev izobraževanja in usposabljanja ter brez njihovega izkustvenega učenja proces oblikovanja pozitivnih stališč do timskega dela prek kognitivne komponente (strokovna spoznanja o didaktičnih in psihološko-pedagoških vidikih timskega dela v šoli), čustveno-motivacijske komponente (doživljanje občutkov zaupanja, zadovoljene potrebe po varnosti, sprejetosti, potrjevanju idr.) ter vedenjske komponente (konkretno timsko načrtovanje, timsko poučevanje, timska evalvacija) težko pripelje do ponotranjanja timskega pristopa kot potrebnega in koristnega.

Program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo mora nujno temeljiti na izkustvenem učenju (Marentič Požarnik idr., 2019), pri čemer mora biti učenje osrediščeno na razvijanje spretnosti timskega dela in drugih kompetenc, ki prispevajo k profesionalnemu razvoju. Do slednjega lahko pride le na osnovi konkretnih izkušenj z različnimi

individualnimi ter timskimi aktivnostmi, kot so npr. samoopazovanje, pisanje individualnih refleksij, individualno reševanje vprašalnikov, timske delavnice z reševanjem primerov, timske diskusije, timska izdelava plakatov idr. Delavnično delo v omenjenem programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na prepletanju individualne in skupinske oblike dela (v timih), pri čemer vsebina »narekuje« obliko dela. Psihološko utemeljeno je, da je avtoanaliza spretnosti timskega dela individualna aktivnost, pri kateri se posameznik najprej fokusira na svoj notranji svet in razvija svojo avtorefleksivno inteligentnost, šele nato pa je pripravljen svoje ugotovitve deliti z drugimi v timu. Prepletanje individualne in timske aktivnosti je del izkustvenega in sodelovalnega učenja, ki pomembno prispeva k porajanju socialno-kognitivnih konfliktov, ki so pomemben del socialno-konstruktivistično pogojenega učenja članov tima. V predstavljenem programu je aktivno učenje običajno najizraziteje prisotno v zahtevi po aktivni izpeljavi vseh treh etap timskega dela, ko udeleženci v timih timsko načrtujejo, timsko poučujejo in timsko evalvirajo izpeljano pedagoško delo. Navedeno je običajno poudarjeno kot najzahtevnejši del programa, ki pa jih doživljajsko (izkustveno) najbolj zaznamuje in po mnenju udeležencev v največji meri prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju (Polak, 2003, Polak in Devjak, 2010).

- *Načelo enotnosti učno konkretnega in abstraktnega* se v zasnovanem programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo udeležanja predvsem kot nenehno prepletanje »teorije in prakse« oz. nujnost prenosa različnih psihološko-pedagoških in znanstvenih modelov na konkretne pedagoške situacije. Iz izkušenj ugotavljam, da udeležencem izobraževanja teoretični modeli pogosto delujejo odtujeno, komentirajo jih kot »sama teorija«, če kot izvajalec izobraževanja ne poskrbi za sprotno »prevajanje« oz. aplikacijo na konkretne delovne situacije; npr. shematski prikaz dinamike v timu, ki vključuje strukturne spremenljivke, spremenljivke naloge in kontekstualne spremenljivke (Polak, 1999c, str. 18) udeležencem ni razumljiv, če razlage ne spremlja delavnica v timih, katerih cilj je na osnovi preteklih izkušenj s timskim delom identificirati spremenljivke, ki so jih udeleženci zaznali kot tiste, ki bodisi olajšajo ali otežujejo timsko delo. Iz izkušenj z vodenjem

programa izobraževanja in usposabljanja ugotavljam, da udeleženci programa tistih teoretičnih spoznanj, ki so podana le v obliki shem, teoretičnih modelov, prikazov in znanstveno-empiričnih podatkov, ne zmorejo razumeti in ponotranjiti ter uporabiti brez strokovne podpore v smeri konkretizacije, navajanja primerov in aplikacije v neposredno pedagoško prakso.

- ***Načelo strukturnosti in sistematičnosti*** je pomembno upoštevati že v procesu zasnove programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj jasna vsebinska in didaktična struktura zagotavlja predvidljivost procesa učenja, tako izvajalcu programa kot udeležencem v programu. Predvidljivost procesa dela in učenja udeležencev omogoča socialno in psihološko varnost, ki jo je Maslow (1982) poudarjal kot temeljno motivacijsko potrebo. Omenjeno didaktično načelo pa je v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo tudi psihološko utemeljeno z odnosom med znotrajosebnimi (intrapersonalnimi) in medosebnimi (interpersonalnimi) procesi, ki so prisotni pri timskem delu. Znotrajosebni procesi so intimnejši, zahtevajo čas za osebno kritično refleksijo, pogosto jih spremljajo osebne strokovne dileme in nelagodnost pred izražanjem pred drugimi člani tima. Prav zaradi te zasebne narave, prisotnosti strahu pred samorazkrivanjem v timu, morajo biti nujno časovno umeščeni pred aktivnosti, ki temeljijo na medosebnih procesih. Posameznik je pri izražanju svojih osebnih stališč, pričakovanj, dilem pred drugimi člani v timu bolj suveren in asertiven, če jih je predhodno individualno v svojem notranjem dialogu premislil in preišljeno zapisal. Postopnost, ki jo Strmčnik (2001, v Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021) opredeljuje kot notranjo – imanentno značilnost, ki »uravnava razmerje« med znanstvenostjo učne vsebine na eni strani ter učnimi cilji in zmožnostmi učencev (v našem primeru slušateljev programa) na drugi strani, zagotavlja udeležencem programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, da ponotranjajo nova spoznanja s pomočjo pisnega in ustnega reflektiranja na ravni integracije osebnega in strokovnega kot najvišje ravni profesionalne refleksije (Polak, 2017). Strukturnost in sistematičnost procesa je potrebna tudi zaradi nujne postopnosti procesa (samo)ozaveščanja, pri čemer z upoštevanjem konstruktivistične paradigme učenja (Polak,

2004č) izhajamo najprej iz osebnih pojmovanj udeležencev o timskem delu, ki jih je treba nadgraditi v (samo)kritično timsko in plenarno diskusijo, čemur sledi predstavitev strokovnih definicij in načel timskega dela. »Struktura predstavlja zgradbo nekega predmeta ali pojava, kjer so pomembni odnosi med elementi in njihova medsebojna povezanost v celoto. Za razumevanje celote je treba postaviti jasno strukturo, osmisliti sestavne dele in odnose med njimi,« poudarjata Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021, str. 36).

Omenjeno strokovno spoznanje se potrjuje tudi v moji pedagoški praksi z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo; kot elemente timskega dela vidim posamezne dejavnike, ki vplivajo na potek in učinkovitost timskega dela, npr. osebna pojmovanja, zaupanje, stališča do timskega dela, spretnosti timskega dela, vloge v timu, komunikacijo v timu idr., ki pa so vedno v izrazito interaktivnem delovanju in jih je nemogoče, tako teoretično kot doživljajsko, obravnavati kot ločene psihološke pojave. Sistematično ukvarjanje s posameznimi vsebinskimi elementi timskega dela omogoča večjo teoretično poglobljenost in analizo doživljajskih (izkustvenih) vidikov posameznega elementa, vendar je nujno nenehno njihovo povezovanje, kar Strmčnik (2001) uvršča med pogoje učne aktivnosti. Na osnovi omenjenih spoznanj Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021) povzameta, da upoštevanje emocionalno-konativnih dejavnikov (sproščenega delovnega ozračja, ustreznih učnih odnosov, dobre organizacije dela), pestrosti učnih oblik in učnih metod (posrednih socialnih učnih oblik in z njimi povezanih učnih metod), povezanosti in upoštevanja drugih didaktičnih načel (individualizacije pouka, upoštevanja predznanja, povezanosti pouka in vsakdanjega življenja, problemskosti) ter sodobne učne tehnologije omogoča učenje in raziskovanje v neposrednem stiku z učno vsebino. Slednje zagotavlja kratkoročno ter dolgoročno motivacijo tudi udeležencem izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v praksi. Udeleženci izobraževanja in usposabljanja za timsko delo prej navedeno strokovno spoznanje pogosto komentirajo v smeri izjave »pri timskem delu je vse z vsem povezano« (portfolio podiplomske študentke 1. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike, UL PEF).

- Racionalnost in ekonomičnost** je načelo, ki ga v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo prepoznamo predvsem kot ciljno naravnost vseh aktivnosti k profesionalnemu razvoju udeležencev in odgovornemu odnosu vodje izobraževanja do udeležencev, kar vključuje spoštovanje njihovega časa in razpoložljivosti ob zavedanju, da imajo številne obštudijske in delovne obveznosti. Po mnenju Milene Valenčič Zuljan in Romine Plešec Gasparič (2021) racionalizacijo z vidika učiteljevega dela lahko povežemo z različnimi didaktičnimi elementi: s premišljenim izborom didaktičnih strategij in njihove kombinacije, z artikulacijo učnega procesa, časovno in vsebinsko izpeljavo etap ter prehodi med etapami; z izborom učnih metod in učnih oblik; z oblikovanjem spodbudnega učnega okolja; z organizacijo in vodenjem, razvijanjem kompetentnosti za učenje, pripravo in evalvacijo procesa pa tudi s kulturo sodelovanja med sodelavci in timskim delom pedagoških delavcev ter z učiteljevo skrbjo za lasten profesionalni razvoj. Udeleženci izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v svojih evalvacijah programa prej navedeno eksplicitno prepoznavajo (Polak, 2003, 2006, Polak in Devjak, 2010) in tudi pogosto komentirajo, »da bi moral biti tak program obvezen za vse učitelje in študente pedagoških smeri« (portfolio podiplomske študentke SRP, UL PEF). Načelo racionalnosti in ekonomičnosti je mogoče zagotavljati že z odločitvijo za način izpeljave izobraževanja (obvezni študijski predmet, izbirni študijski predmet, seminar nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, t. i. zbornični seminarji, intervizija in timska supervizija) pa tudi s sprotno in končno evalvacijo vsake izvedbe programa. Presoja ekonomičnosti programa je usmerjena predvsem v časovno organizacijo poteka in vodenja, medtem ko se racionalnost procesa učenja navezuje na doseganje učnih ciljev, usmerjenih k optimalnemu razvoju ob pedagoško ekonomičnem angažiranju energije slušateljev, njihovega razpoložljivega časa in sredstev (Strmčnik 2001, str. 356). Na osnovi svojih izkušenj z vodenjem programov izobraževanja in usposabljanja za timsko delo in spremljajočih evalvacij ugotavljam, da so za pedagoške delavce v praksi časovno in finančno najekonomičnejši t. i. zbornični seminarji, s katerimi dosegamo tudi racionalnost procesa – timskega dela se uči celoten kolektiv, pri čemer je najpomembneje, da se interpersonalni procesi vzpostavljajo že

med samim potekom programa izobraževanja in usposabljanja, zato obstaja večja verjetnost za njihov prenos v vsakodnevno pedagoško prakso.

- ***Načelo problemskosti pouka*** je zelo pomembno načelo tudi v visokošolskem in nadaljnjem izobraževanju pedagoških delavcev, saj problemski pouk (lahko), kot po različnih virih povzemata Milena Valenčič Zulfjan in Romina Plešec Gasparič (2021), razvija ustvarjalno in kritično mišljenje, z učenjem, ki je osmišljeno skozi življenjskost in uporabno vrednost zastavljenih učnih problemov, spodbuja notranjo motivacijo, pripomore k prožnemu znanju ter razvija samoregulacijske in sodelovalne veščine. Učinkovito učenje timskega dela temelji na prepletanju deklarativnega, procesnega, strateškega, metakognitivnega in socialnega učenja, ki ga mora nenehno spremljati kritična profesionalna refleksija (Polak, 2022). Udejanjanje izoliranih vrst učenja bi pomenilo osiromašenje različnih ravni kognitivnih in socialnih procesov ter manjšo verjetnost ponotranjanja pridobljenega znanja. S pedagoško-psihološkega vidika mora torej izobraževanje in usposabljanje za timsko delo nujno vključevati različne vrste učenja, saj sicer ne moremo zagotavljati problemske naravnosti učenja. V svoji visokošolski pedagoški praksi prek študijskih dosežkov študentov in učiteljev vsakodnevno prepoznavam in preverjam različne vrste učenja pri timskem delu ter preverjam učinke tako pridobljenega znanja (Polak, 2004a, 2015a). Pedagoške izkušnje z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo potrjujejo visoko aplikativno vrednost *Unescovega modela štirih stebrov vzgoje in izobraževanja* (Delors idr., 1996), s katerim svoj avtorski program tudi problemsko utemeljujem. Prvi steber vzgoje in izobraževanja je *učiti se, da bi vedeli*, ki temelji na strokovno-teoretičnem znanju s področja timskega dela, katerega poznavanje je pogoj za vse višje oblike učenja. Za učinkovito timsko delo v praksi je potrebno dobro poznavanje psiholoških razsežnosti timskega dela, ki posameznemu članu v timu omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in osmišljanje doživetih timskih situacij. Omenjeno znanje je sicer potrebno, vendar samo po sebi še nezadostno, saj še ni preverjeno v konkretnih situacijah timskega dela in lahko deluje odtujeno, razdrobljeno ter neosmišljeno.

Drugi steber vzgoje in izobraževanja po Delors idr. (1996), ki obsega *znanje, da bi znali delati*, je povezan z razvijanjem spretnosti v smeri usposobljenosti oz. kompetenc. Na področju timskega dela so to dovolj razvite spretnosti timskega dela (spretnosti sodelovanja, komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja problemov idr.), ki jih posamezni član tima izvaja v neposredni pedagoški situaciji s konkretnimi cilji. Šele neposredna izkušnja s timskim delom posamezniku daje poleg kognitivne komponente še čustveno-motivacijsko in vedenjsko (akcijsko) komponento, njihovo prepletanje pa omogoči celostno doživljanje pedagoške izkušnje.

Timskega dela se torej lahko učimo le ob sistematičnem izvajanju vseh etap timskega dela, vključno z doživljanjem psihosocialnih in psihodinamičnih procesov ter z njihovo evalvacijo (Polak, 2007), pa še to je pogosto nezadostni pogoj za celostno učenje in profesionalni razvoj pedagoških delavcev na tem področju. V tej smeri lahko prepoznamo tudi pomembnost naslednjih Strmčnikovih (2007, 189) strokovnih spoznanj:

»[...] ločevanje deklarativnega in procesnega znanja [je, op. A. P.] le priložnostno utemeljeno, saj ju spoznavamo in doživljamo kot celoto, pridobljeno hkrati s teoretičnim in praktičnim delom. Z vsako vsebino so vsaj nakazane tudi določene operacije in z operacijami tudi določene vsebine, ki osmišljajo operacije. Vsakršno znanje in vrednote naj bi bili tudi manj produkt poučevanja, pa bolj proces aktivnega učenja, v katerem ima vidno vlogo subjektivno samostojno obravnavanje učnih virov.«

Problemska naravnost izobraževanja in usposabljanja za timsko delo se torej povezuje z načelom aktivnosti, ki pa naj po Delors idr. (1996) presega zgolj prakticiranje in izvajanje pedagoške rutine, zato slednji poudarja tretji steber vzgoje in izobraževanja – *učiti se, da bi znali živeti v skupnosti*. Omenjeno učenje in znanje se na področju timskega dela kaže kot soustvarjanje sodelovalne kulture (Polak, 2007, 2015b), ki jo Resman (2005) poimenuje timska kultura in jo vidi kot zaželeni rezultat participacije z velikim motivacijskim potencialom. Tretji steber nakazuje na širše »poslanstvo« timskega dela pedagoških delavcev v praksi, ki ni naravnano le k učinkovitejšemu doseganju

vzgojno-izobraževalnih ciljev, temveč tudi k razvijanju odnosnih kompetenc med člani istega tima, med timi, v delovnem kolektivu in prenašanje teh na učence. Pedagoški delavci, ki delajo timsko, so pomemben model medsebojnega sodelovanja, spoznavanja in sprejemanja različnosti, soočanja s problemi in odzivanja nanje, komunikacije itd. ter zato zelo vpliven dejavnik šolske kulture. Naj na tem mestu poudarimo zelo aktualne Strmčnikove besede (2007, str. 195), ki je načelo problemskosti pojmoval širše in ga povezal z didaktičnim okoljem in institucionalno (šolsko) kulturo:

»[...] omenjeno načelo predstavlja univerzalni didaktični koncept celotne vzgojne in izobraževalne naravnosti, cilj in sredstvo vseh nujnih sestavin, zlasti učnih vsebin in metod ter temeljno vodilo učiteljeve in učenčeve interakcije. Središče tega načela je katerikoli didaktični problem ali zahtevnejša situacija izobraževalne ali vzgojne narave, ki zahteva in ustvarja novo didaktično okolje in kulturo, katerih temeljne značilnosti so: razvojnost, dinamičnost in izjemno visok delež samoizobraževalne dejavnosti.«

V izobraževanju in usposabljanju za timsko delo je udejanjanje tretjega stebra znanja pomemben cilj, ki pa potegne za seboj še četrti steber znanja – *učiti se biti*, ki se nanaša na predpostavko, »da morata vzgoja in izobraževanje omogočiti vsakemu človeku, da sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svojo odgovornost« (Delors idr., 1996, str. 86). Na področju izobraževanja in usposabljanja za timsko delo omenjeni steber učenja vidim kot osnovno psihološko načelo, da odkrivanje drugih nujno poteka prek spoznavanja samega sebe. Le delo na sebi nas usmerja k nenehnemu ozaveščanju in reflektiranju psiholoških razsežnosti timskega dela ter tako k osebnostni in profesionalni rasti (Polak, 2004b, 2015a; Polak in Devjak, 2010). Problemska naravnost pa je potrebna v primeru vseh štirih stebrov znanja in učenja, saj le slednja učenje umesti v primeren socialni kontekst (razvojni tim, aktiv učiteljev, razred, učno situacijo) ter poveže s cilji in okoliščinami v konkretni problemski situaciji.

Strmčnik (2007, str. 195) je bil v utemeljevanju načela problemskosti še natančnejši in je poudaril tudi konkretne didaktične strategije:

»Najprej je nujno dosledno upoštevati že doslej znane, a manj prakticirane prednosti novejših didaktičnih strategij, npr. odprtega, projektnega, odkrivajočega, raziskovalnega, delovnega, izkustvenega in timskega, na učence osredotočenega pouka, kjer so v središču (samo)aktivnost, kritično in svobodno razmišljanje, spoštljivo in demokratično učno ozračje, sodelovalno učenje, samopreverjanje, spoštovanje drugačnosti in individualizacija, motiviranost itn.«

Tudi Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021) na osnovi povzemanja strokovnih spoznanj Strmčnika in drugih didaktikov poudarjata, da je treba posebno pozornost znotraj tega načela nameniti dosledni individualizaciji problemskega pouka, to pa vključuje upoštevanje različnih značilnosti učencev, tj. njihove razvojne stopnje, predznanja in zmožnosti, interesov učencev ipd. Timsko delo pedagoških delavcev torej lahko v kontekstu načela problemskosti vidimo v dvojni vlogi: a) kot pričakovanje, da bo izobraževanje in usposabljanje za timsko delo problemsko zasnovano in naravnano, saj je cilj razviti potrebne kompetence in spretnosti udeležencev za izvajanje vseh treh etap timskega dela (timskega načrtovanja, timskega poučevanja/izvajanja in timske evalvacije); b) kot poenoteno naravnano vseh članov tima k problemski naravnosti pouka, ki ga bodo timsko načrtovali, timsko izvedli in timsko evalvirali. Strmčnik (2007) poudarja, da problemsko naravnano pouk, poleg tega, da sproža predvsem kognitivne procese, ki terjajo in razvijajo zahtevnejše spoznavne zmožnosti, ima na učence (udeležence izobraževanja) tudi socialne, emocionalne in motivacijske vplive, ki jih Strmčnik (2007, str. 196) poimenuje »hotenjski vplivi« ter dodaja, da je s problemskim poukom mogoče razvijati in spreminjati tudi osebnostne lastnosti, potrebne za uspešno reševanje problemov. Vse navedeno potrjujejo tudi izkušnje in rezultati evalvacije programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo (Polak, 2003; Polak in Devjak, 2010). Problemsko naravnano programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo lahko zagotavljamo z upoštevanjem specifičnega delovnega konteksta slušateljev programa, pri čemer izhajamo iz konkretnih delovnih problemov, s katerimi se ti srečujejo v praksi.

- *Načelo učne diferenciacije in individualizacije* zagotavlja prilagojenost izobraževanja posameznim skupinam in posamezniku oz. po Strmčniku (1993, str. 20–21):

»[Načeli, op. A. P.] izhajata iz dialektične enotnosti med socialnim in individualnim bistvom človeka, iz enotnosti splošnega in enakega na eni ter posebnega in različnega na drugi strani.«

»[Vsak človek, op. A. P.] ima individualne posebnosti v enkratno kombinirani strukturi, izražajoč enkratno individualnost in enkratni individualni razvoj.«

»Tedaj individualno ni nasprotno socialnemu, pa tudi socialno ne uzurpira individualnega, saj postajajo ‚jaz‘ in ‚mi‘, ‚sam‘ in ‚skupaj‘ komplementarne, med seboj odvisne vrednote.«

Navedenih spoznanj Strmčnik vsebinsko ni direktno povezal s timskim poučevanjem oz. timskim poukom, vendar zelo nazorno odslikavajo odnos med posameznikom kot članom tima in timom kot socialno skupino. Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo mora vsekakor upoštevati tesno prepletenost in pogojenost med posameznikovo individualnostjo (intrapersonalni procesi) in odnosi z drugimi v timu (interpersonalni procesi). Sodobni raziskovalci timskega dela poudarjajo, da je pomembno nenehno kritično reflektirati in evalvirati oba omenjena vidika, saj interaktivno prispevata k učinkovitosti timskega dela ter dogajanju in vzdušju v timu (Lewis, 2011, 2019; Bloomberg in Pitchford, 2017; Huber in Froehlich, 2020; Lanz idr., 2020).

Na področju izobraževanja in usposabljanja za timsko delo je diferenciacija nujna, saj imajo različne ciljne skupine slušateljev specifične delovne kontekste (vrtec, šola, svetovalna služba, vzgojni zavodi idr.), ki pomembno določajo posebnosti timskega dela. Timsko delo v vrtcu se v specifičnih vidikih razlikuje od timskega dela na razredni stopnji osnovne šole, to od timskega dela na predmetni stopnji pa tudi od timskega dela s ciljem organizirati in izvesti športne, kulturne, naravoslovne dni ali šole v naravi, posebej specifično je tudi vsakodnevno timsko delo v različnih vzgojnih in varstvenih zavodih.

Slušateljev programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo ne razvrščamo v skupine po starosti, po učnem namenu, po socialnem poreklu, po

nadarjenosti, po tempu dojemanja, glede na interese, kot to navaja Strmčnik (1976), temveč glede na njihove poklicne posebnosti. Tako npr. se za različne poklicne skupine pedagoških delavcev izvaja vsebinsko diferenciran program, npr. za pedagoške delavce (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice) posebej fokusiran na analizo kompetenc, ki upoštevajo potencialne razlike v stopnji in smeri izobrazbe, za pedagoške delavce v prvem razredu osnovne šole (učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice predšolskih otrok) s poudarkom na analizi različnih kompetenc za pedagoško delo, ki izhajajo iz različnih smeri izobrazbe, za pedagoške delavce na predmetni stopnji s poudarkom na interdisciplinarnem spoštovanju in vsebinski komplementarnosti ipd.

Pri t. i. zborničnih seminarjih, ki se jih izvaja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kolektivov vzgojno-izobraževalnih zavodov, je diferenciacija pogosta tudi znotraj posamezne izvedbe programa, saj je treba v okviru določenega delavniškega dela aktivnosti za udeležence diferencirati glede na različne ciljne skupine, npr. za učitelje razrednega pouka, učitelje predmetnega pouka, svetovalne delavce, vodstvene delavce. Tovrstna diferenciacija omogoča bolj specifično ciljno naravnost in večjo vsebinsko poglobljenost glede na specifičnost delovnega mesta udeležencev izobraževanja.

Izobraževanje in usposabljanje v visokošolskem izobraževanju diferenciramo tudi glede na stopnjo in smer študija, saj imajo študenti na različnih bolonjskih stopnjah in študijskih smereh različne izkušnje in možnosti za preverjanje strokovnih spoznanj s področja timskega dela neposredno v praksi. Študenti predšolske vzgoje so npr. timsko delo v vrtcu večinoma neposredno izkušali že v času srednješolskega izobraževanja na srednješolski praksi, na izrednem dodiplomskem študiju predšolske vzgoje pa so pogosto že redno zaposleni kot pomočniki vzgojitelja predšolskih otrok ali pa so v delo v vrtcih vključeni prek študentskega dela. Študenti specialne in rehabilitacijske pedagogike (v nadaljevanju SRP-pedagogi), študenti socialne pedagogike in študenti drugih pedagoških smeri (npr. študenti logopedije in surdopedagogike, študenti naravoslovnih smeri predmetnega poučevanja, likovni pedagogi) imajo pri izvajanju timskega dela različne posebnosti, nekateri od njih morajo razviti potrebne kompetence za interdisciplinarno timsko poučevanje, drugi za timsko delovanje v šolski svetovalni službi

(SRP-pedagogi, psihologi, pedagogi, socialni pedagogi), v klinični praksi (npr. logopedi). Na diferenciacijo vsebine programa vpliva tudi struktura študijskega programa in vertikalno vsebinsko nadgrajevanje vsebine študijskih predmetov iz letnika v letnik (Polak, 2014).

Potrebo po vsebinski in didaktični učni diferenciaciji izobraževanja in usposabljanja za timsko delo potrjujejo velike razlike med udeleženci. Tako mora npr. pedagoško delo z dodiplomskimi študenti upoštevati njihovo delovno neizkušenost, vodenje mora biti bolj strukturirano in naravnano k pridobivanju prvih izkušenj, zelo jasno morajo biti podana vprašanja za osebno refleksijo in vodeno evalvacijo, ozaveščanje psiholoških procesov in pojavov mora biti zelo sistematično in postopno, z zagotovljenim primernim časom in prilagojenim tempom. V prepoznavanju primerov dobre prakse je potrebno zelo strukturirano vodenje s poudarkom na modelnem učenju od izkušenih timov in posameznikov – ekspertov.

V nasprotju s ciljno skupino študentov pa je izobraževanje in usposabljanje za timsko delo v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev v praksi vsebinsko bolj naravnano k upoštevanju in pozitivnemu poudarjanju pedagoške izkušnosti udeležencev, pestrega nabora že doživetih timskih situacij, k poglobljeni osebni kritični refleksiji in timski evalvaciji, k analiziranju problemskih situacij v timu, k reševanju konkretnih problemov, k utrjevanju pozitivnih stališč do timskega dela, k nadaljnjemu razvijanju spretnosti timskega dela in k iskanju novih izzivov profesionalnega razvoja na področju timskega dela. Pedagoški delavci v praksi imajo običajno več notranje motivacije za timsko delo, bolj so asertivni v komunikaciji, bolj se zavedajo svoje avtonomije, svoje izkušnje pa znajo tudi kritičneje reflektirati kot študenti.

Vsekakor je torej pomembno, da vsi udeleženci izobraževanja za timsko delo dobijo čim širše splošno znanje s področja timskega dela, vendar je vsebino programa izobraževanja in usposabljanja nujno tudi diferencirati, saj lahko le tako omogočimo oblikovanje in razvijanje specifičnih kompetenc za timsko delo v praksi glede na ciljno skupino udeležencev izobraževanja.

Če je učna diferenciacija po Strmčniku (1987) organizacijski ukrep dela v občasnih ali stalnih homogenih ali heterogenih skupinah z namenom večjega optimalnega prilagajanja učnih ciljev in didaktičnih strategij

dela, pa učna individualizacija omogoča, da se »približamo« uččemu in učenje personificiramo ter mu omogočimo samostojno delo. Zaradi izjemne pomembnosti načela učne individualizacije v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo, bomo tej temi posvetili v nadaljevanju posebno pozornost.

6.3 Individualizacija v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo

Strmčnik (1976, str. 105) je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja poudarjal, da je »individualizacija utemeljena v dinamičnosti človekove osebnosti, človekove podobe. [...] Čimbolj je človek svoboden, tem večja je njegova potreba in pravica razvijati svojo enkratnost, razvijati torej svojo individualnost.« V skladu s teoretičnimi in znanstvenimi ugotovitvami, da je tim sestavljen iz posameznih članov tima, pri čemer je treba kljub usmerjenosti k istim (timsko oblikovanim) ciljem v izobraževanju in usposabljanju članov tima za timsko delo upoštevati tudi medosebne razlike (strukturne spremenljivke timskega dela), ki se kažejo v različnem predznanju o timskem delu, različnih sposobnostih in osebnostnih lastnostih, različno razvitih spretnostih timskega dela, različnih stališčih do njega, različnih preteklih izkušnjah z njim idr. (več v Polak, 2012b). Med prednostmi timskega pouka je Strmčnik (1987, str. 251) poudaril še različnost učiteljev in dejstvo, da je mogoče pri timskem pouku »diferencirati tudi glede na odnos učencev do posameznega učitelja, saj vsi učitelji ne,ležijo, vsem učencem, a tudi vsi učenci ne vsem učiteljem«.

Individualizacija programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na pogosto poudarjenem pedagoško-psihološkem dejstvu, da »se timsko delo vedno začne s posameznikom« (Polak, 2004b, str. 6). Posameznik kot član tima svojo pozornost nenehno preusmerja od zaznavanja samega sebe (svoje motivacije za timsko delo, svojega počutja, koncentracije, ciljev, potreb, zaupanja v druge idr.) k zaznavanju drugih članov v timu (njihove komunikacije, njihovih osebnostnih lastnosti, njihovih namenov, razpoloženja idr.). Program *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* temelji na aktivnostih, ki vključujejo individualno in timsko analizo osebnih pojmovanj, individualno analizo osebne motivacije za timsko delo, pisno in ustno refleksijo preteklih izkušenj s timskim delom, individualno reševanje

vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic ter druge aktivnosti idr. (Polak, 1999c), to pa zahteva izrazito individualizacijo, ki se kaže kot prilagajanje vsebine, tempa in procesa samoozaveščanja o različnih razsežnostih timskega dela posamezniku, ki se za timsko delo izobražuje in usposablja. Timsko delo je vedno interakcija individualnega in socialnega. Individualno temelji na osebni doživljajski komponenti v nasprotju z zasebnointimnim področjem, v katerega v procesu izobraževanja nikakor ne smemo posegati, saj bi to pomenilo vdor v sfero posameznikove intimnosti. Meja med strokovno-intimnim in zasebnointimnim področjem je težko določljiva, saj so psihološki dejavniki enega in drugega »sveta« pogosto zelo prepleteni – osebna (ne)motivacija za timsko delo ima npr. lahko strokovnointimne izvore (npr. negativne osebne delovne izkušnje s kolegi, ki jih posameznik skriva, slabo pedagoško vodenje, ki ga posameznik glasno ne omeni) ali pa neozaveščene zasebnointimne izvore (npr. porušeno temeljno medosebno zaupanje, neozaveščeni obrambni mehanizmi, osebnostne motnje).

Že pred vključevanjem posameznika v tim je pomembno individualizirati začetne elemente in aktivnosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj imajo posamezniki različno osebno motivacijo za timsko delo, različna pozitivna in negativna pričakovanja (strahove, bojzani), različna stališča, različne izkušnje, različno razvite spretnosti timskega dela pa tudi različne komunikacijske zadržke in celo predsodke. Nujno je spoštovanje njihovega strokovnointimnega sveta, kot opisno imenujem intrapersonalno psihološko področje profesionalnega delovanja pedagoških delavcev. Osebnostne lastnosti posameznega člana tima, ki kot del njegove osebnosti (poleg različnih intelektualnih sposobnosti, temperamenta, vedenjskih in komunikacijskih vzorcev idr.) v veliki meri določajo značilnosti socialne interakcije v timu (Brock in Grady, 2009; Bloomberg in Pitchford, 2017; Lanz idr., 2020), predstavljajo relativno nespremenljive dejavnike timske učinkovitosti, saj so običajno člani v timu že izoblikovane osebnosti z utečenimi vzorci vedenja in delovanja. Vezni člen med njimi morajo postati skupni – timsko oblikovani, timsko doseгани in timsko evalvirani cilji, ki morajo biti na področju vzgoje in izobraževanja vedno naravnani k zagotavljanju dobrobiti (blagostanja) učencev, razreda, šole. Proces oblikovanja, doseganja in evalviranja skupnih ciljev vključuje vzpostavljanje medsebojnega zaupanja, nujne participacije vseh

članov tima v vseh etapah timskega dela ter delitev dela in odgovornosti. Omenjeni procesi vzpostavljajo pozitivno soodvisnost, ki se z uspehi tima ob kritični evalvaciji ojačuje, ob nerešenih problemih in neuspehih pa lahko zmanjšuje. Pomen participacije pedagoških delavcev poudarja tudi Resman (2005, str. 94), ki v njej vidi velik motivacijski potencial in pomemben dejavnik timskega dela ter sodelovalne kulture: »Učitelji doživljajo zadovoljstvo, če ugotovijo, da njihovi pogledi in predlogi vplivajo na šolske odločitve; to je zanje znak (dokaz) zaupanja in spoštovanja. Participacija pri sprejemanju odločitev vliva samozavest; ljudje se čutijo sposobne, zveča se jim vera vase, dobivajo potrditve za svoje odločitve in dobivajo tudi priznanje.« Člani tima bodo za timsko delo torej bolj motivirani, če bodo imeli v timu in ob tiskem delu zadovoljeno potrebo po varnosti in zaupanju, kar v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo načrtno vzpostavljamo s tiskim oblikovanjem internih pravil konkretnega tima. Ta omogočajo predvidljivost psihosocialnega prostora, to pa večja verjetnost procesa samoozaveščanja lastnega doživljanja in samorazkrivanja drugim v timu. Da bi bilo to samoozaveščanje kar najbolj sproščeno in uspešno, pa je nujno treba individualizirati vsebino, tempo in proces tega samoozaveščanja, sicer lahko posameznik doživlja pritiske in različne stiske. Udeleženci izobraževanja ne smejo biti izpostavljeni izrazitemu socialnemu pritisku (popolnoma se mu ni mogoče izogniti, ker je človek socialno bitje in se nenehno primerja z drugimi) v smeri konkretnih aktivnosti (načelo prostovoljnosti) niti vrednoteni glede na svoje mnenje in ideje (načelo svobodnega izražanja in dopuščanja lastnega mnenja).

Pomemben dejavnik motivacije za timsko delo so tudi občutki sprejetosti in možnost osebnostne pristnosti (npr. kdo v resnici sem, kaj pričakujem, česa se bojim ipd.) pa tudi možnost potrjevanja z lastnimi močnimi področji, spretnostmi, znanjem, izkušnjami, vlogami. Vse navedene intrapersonalno naravnane aktivnosti zahtevajo svoj čas, tj. individualizacijo tempa samoozaveščanja, nujno pa je udeležencem zagotoviti tudi vsebinsko »svobodo« ter potek procesa samoozaveščanja. Vsakršni vsebinski, časovni in procesni pritisk, tudi če o tem obstaja le subjektivni občutek nekega posameznika, povzroča odpore in postane demotivacijski dejavnik timskega dela v praksi. Občutki velikega delovnega

zadovoljstva in izpolnjenosti v timu nakazujejo na zadovoljeno najvišjo potrebo po Maslowu (1982) – potrebo po samouresničitvi oz. samoaktualizaciji, ki se običajno kaže v delovnem zanosu posameznega člana tima ali celotnega tima.

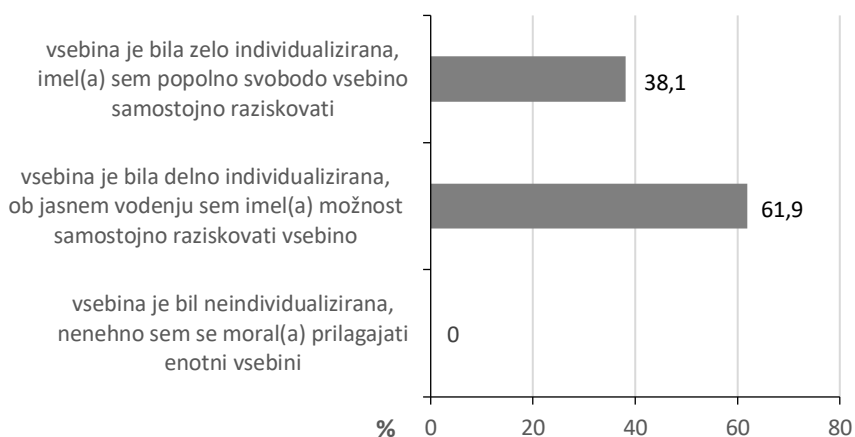
6.3.1 Raziskava o individualizaciji programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

S ciljem raziskati, kako študenti zaznavajo program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo (*Timsko delo v šoli – razvojni pristop*), ki smo ga izvajali na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v okviru predmeta *Timsko delo in supervizija* v 1. letniku študija na drugostopenjskem (bolonjskem) študiju Specialne in rehabilitacijske pedagogike – Posebne razvojne in učne težave (SRP-PRUT), smo v okviru končne pisne evalvacije predmeta študentom zastavili tri vprašanja o tem, kako so v okviru predmeta prepoznali elemente učne individualizacije pri izvedbi programa. Reševali so elektronsko anketo z vnaprej podanimi nominalnimi odgovori. V empirični raziskavi je sodelovalo 21 študentk, povprečna starost je bila 23,4 leta. Njihovo mnenje o tem, kako so zaznavale individualizacijo vsebine programa, tempa samoozaveščanja in procesa samoozaveščanja o različnih vidikih timskega dela, je prikazano v grafih 1, 2 in 3. Mnenja anketirank so grafično izražena v odstotnih deležih vzorca, pri čemer pa je treba poudariti, da je zaradi majhnega vzorca izračunavanje in prikaz odstotnih deležev le informativne narave. Vzporedno z analizo anketnega vprašalnika je bila opravljena tudi vsebinska analiza refleksivnih zapisov v portfoliilih študentk, predvsem z namenom s citati študentk podkrepiti ugotovitve raziskave. Natančnejša kvalitativna analiza portfoliov ni bila cilj tega prispevka.

Individualizacija vsebine programa

Da je zaradi strokovnointimne narave psiholoških pojavov in procesov, ki so prisotni pri timske delu, individualizacija vsebine programa nujna, sem v prispevku že predhodno utemeljila, v raziskavi pa nas je zanimalo, kako so (ali sploh so?) to zaznali udeleženci programa.

Individualizacija vsebine

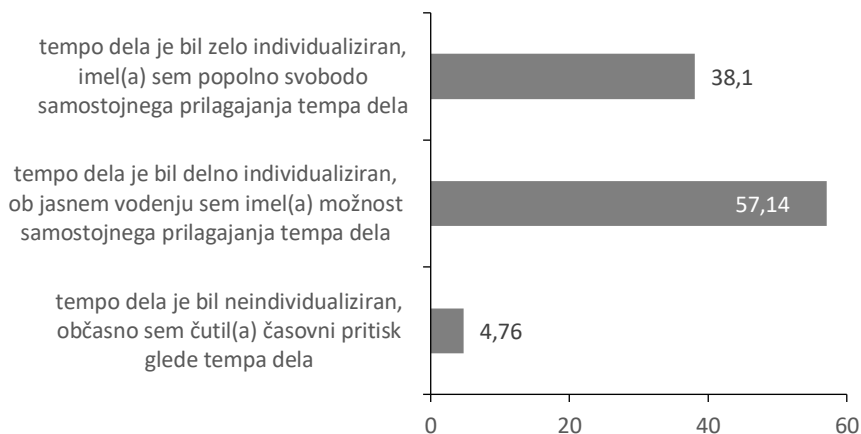


Graf 1: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji vsebine programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

Graf 1 kaže, da nobena od anketiranih podiplomskih študentk ne meni, da je bila vsebina programa neindividualizirana in da bi se ji morale nenehno prilagajati. Dobljena ugotovitev je pričakovana, saj program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na spoštovanju posameznikove prostovoljne aktivnosti, na zagotavljanju zasebnosti (pisne refleksije, prostovoljno javljanje k diskusiji). Skoraj 62 % anketirank meni, da je bila vsebina vsaj delno individualizirana in da so ob jasnem vodenju imele možnost vsebino programa tudi samostojno raziskovati; 38,1 % anketirank pa je prepoznalo maksimalno individualizacijo vsebine, kar se je kazalo v poljubnih refleksivnih zapisih kot sestavinah portfolia pri omejenem predmetu. Dodati je treba, da smo samostojno raziskovanje vsebine spodbujali, nikakor pa ne zahtevali, tudi z naborom relevantne (neobvezne) strokovne literature v spletni učilnici, usmerjali pa smo jih tudi k samostojnemu raziskovanju timskega dela na spletu. Dobljene ugotovitve potrjujejo našo naravnost, da mora program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo omogočati vsebinsko učno individualizacijo, ki se v končni obliki kaže kot »delo na sebi« oz. kot osebnostni in profesionalni razvoj študenta v okviru predmeta.

Individualizacija tempa samoozaveščanja je potrebna zaradi individualnih razlik med študenti v zmožnostih samorefleksije in samoozaveščanja intrapersonalnih procesov. V programu smo jo zagotavljali z nudenjem potrebnega časa za izpeljavo različnih aktivnosti samoozaveščanja, tj. za samoanalizo osebnih pojmovanj, pozitivnih in negativnih pričakovanj v zvezi s timskim delom, samoanalizo zaupanja, vlog v timu, preteklih izkušenj idr. Navedene aktivnosti so bile v okviru neposrednih oblik pedagoškega dela vsebinsko spodbujene z vprašanji, nalogami, vprašalniki, ocenjevalnimi lestvicami, od študentov pa se ni pričakovalo, da bodo s konkretno uvedeno aktivnostjo zaključili na samem srečanju v okviru predavanj ali kliničnih vaj. Del študijskih obveznosti je bilo tudi vodenje portfolia kot zbirke individualnih pisnih refleksij, katerih pisanje so študenti običajno začeli v okviru skupnega srečanja, nadaljevali pa v poljubno izbranem času v svojem domačem okolju. Tako so imeli možnost popolne časovne samoregulacije tempa in procesa samoozaveščanja. Pogosto so v portfoliilih pisno komentirali, da gre za dolgotrajne procese, da v terminih kliničnih vaj niso bili primerno razpoloženi ali pa da je njihov proces samoozaveščanja motila prisotnost kolegov in/ali vodje procesa.

Individualizacija tempa dela

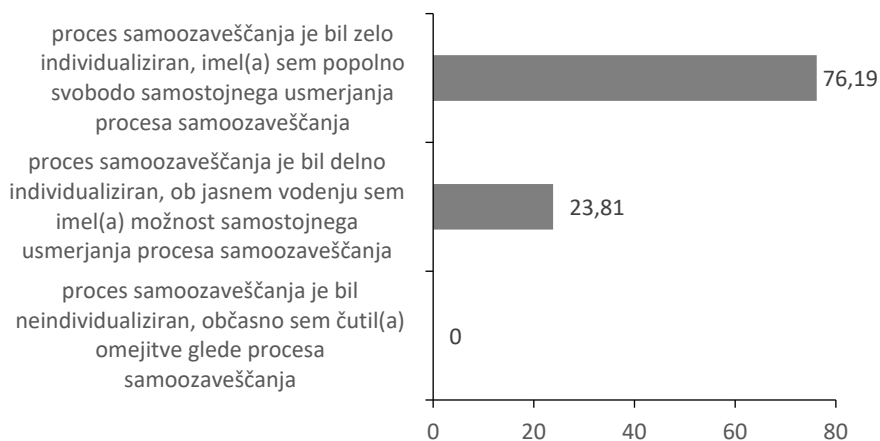


Graf 2: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji tempa v okviru programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

Graf 2 kaže, da je mnenje študentk o individualizaciji v primeru tempa samoozaveščanja podobno kot v primeru individualizacije vsebine, le da je ena od anketirank menila, da je občasno čutila časovni pritisk glede tempa dela. Navedeni rezultat lahko pojasnimo z dejstvom, da so nekateri študenti pogosto storilnostno naravnani oz. bi radi z vsemi obveznostmi zaključili že v času organiziranih oblik študijskega dela, saj imajo premalo ponotranjeno zavedanje, da je za poglobljen študij potrebno tudi samostojno delo doma. Odstotni delež študentk, ki so tempo občutile kot popolnoma individualiziran, je bil enak kot v primeru zaznavanja individualizacije vsebine; ena manj študentka kot v primeru individualizacije vsebine pa je to le delno zaznavala.

*Individualizacijo procesa samoozaveščanja na področju timskega dela v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo utemeljujemo z različnimi v izkušnjah in motivaciji za timsko delo. Pri individualizaciji procesa gre v bistvu za kombinacijo individualizacije vsebine in tempa pa tudi metod in oblik dela. Program *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* je zasnovan z upoštevanjem posebnosti vsakega posameznega udeleženca izobraževanja in usposabljanja, kar pogojuje potek intrapersonalnih procesov, ki se sprožajo v njem, kot npr. oblikovanja in spreminjanja prepričanj, dvomov, občutkov, zavedanja idr. Vsak posameznik lahko ob različnih priložnostih in v različnih situacijah prihaja do zelo različnih uvidov v samega sebe in v druge člane tima. Študentom je bila v programu dana možnost, da v svojih individualnih pisnih refleksijah vse omenjeno spontano in vsebinsko ter stilsko popolnoma poljubno opišejo. Edina formalna zahteva za pisne refleksije je bila, da se na podiplomski stopnji študija od njih pričakuje, da pišejo na najvišji ravni reflektiranja (Polak, 2017), tj. na ravni integracije osebnega in strokovnega ter z uporabo primerno citirane strokovne literature.*

Individualizacija procesa samoozaveščanja



Graf 3: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji procesa samoozaveščanja v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

Iz grafa 3 je razvidno, da nobena od anketiranih študentk ne meni, da proces samoozaveščanja ni bil individualiziran ali da bi glede procesa čutile kakšne omejitve. Več kot tri četrtine anketiranih študentk je menilo, da je bil ta proces popolnoma individualiziran ter da so čutile popolno svobodo samostojnega usmerjanja procesa, dobra petina pa je to svobodo le delno občutila. Dobljeni rezultati potrjujejo primernost odprte naravnosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj ta vključuje psihološko in socialno občutljive aktivnosti, za katere morajo imeti udeleženci občutek prostovoljnosti, osebne svobode in čustvene varnosti. Z večanjem strukturiranosti in pedagoške direktivnosti od vodje programa bi se pri udeležencih lahko zmanjšali občutki varnosti, ki so za sproščeno timsko delo nujni.

Sklenemo torej lahko, da je načelo diferenciacije in individualizacije temeljno načelo izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj sicer ne pride do samoregulacije profesionalnega razvoja (prihodnjih) pedagoških delavcev na tem področju. Pri delu s študenti pa omenjeni načini diferenciacije in individualizacije v visokošolskem poučevanju lahko predstavljajo tudi primeren (izkustveno preverjeni) primer za boljše poznavanje in razumevanje tega načela v pedagoški praksi, kot priporočata Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021).

6.3.2 Refleksivni zapisi študentov

Z namenom omogočiti večji strokovni uvid v kompleksnost procesa samoozaveščanja, ki smo ga prepoznali v procesu pisnega reflektiranja, v nadaljevanju navajam nekaj dobesednih osebnih zapisov, vzeti iz pisnih refleksij kot sestavnih delov portfoliov podiplomskih študentov SRP-PRUT pri predmetu Timsko delo in supervizija. Navedbe zelo sporočilno potrjujejo mnenja študentov o pomembnosti individualizacije vsebine, tempa in procesa samoozaveščanja o razsežnostih timskega dela za osebnostni in profesionalni razvoj. V zapisih se odraža osebna nota kritične refleksije študentov, zato zapise navajam le po različnih vsebinskih sklopih, ki so zastopani v vsebini zapisov. Osebno menim, da bi na tem mestu podrobnejša analiza vsebine in kategorizacija enot vsebine v posebne kategorije zmanjšala ilustrativno moč teh zapisov.

Samoozaveščanje pomena timskega dela

- »Ko razmišljam o lastnem pojmovanju timskega dela, opažam, da se je močno spremenilo od 1. letnika na fakulteti. Sprva sem menila, da gre pri timske delu le za skupno delo, delitev nalog in podobno, tekom študija pa sem spoznala, da timsko delo ni le to. Danes pojmem timsko delo kot vključevanje več članov v neko dejavnost oz. aktivnost, pri čemer so vsi člani med seboj enakovredni in imajo nek skupen cilj. Pri tem je pomembno sodelovanje ter sprejemanje mnenj in idej drugih, ključno vlogo pa ima dobra komunikacija. Zdi se mi, da je ena izmed ključnih kompetenc timskega dela prilagajanje, s katerim enostavneje in učinkovitejše dosežemo zadan cilj.«
- »Prejšnja leta se je, že ko sem pomislila na timsko delo, pri meni pojavljal občutek tesnobe in strah pred sodelovanjem. V tem primeru pa ni bilo tako, saj sem se začela zavedati, da je timsko delo neizogibno in je pomemben del pedagoškega poklica.«

Samoozaveščanje pomembnosti intrapersonalnih procesov in kritične avtorefleksije:

- »Verbaliziranje lastnih bojazni in strahov mi je dalo vpogled v lastno funkcioniranje znotraj tima in v to, kakšen član tima sem. Skozi pisanje

in reflektiranje svojega delovanja in občutkov sem prišla do ugotovitev, ki mi bodo olajšale prihodnje delo v timu, saj se sedaj zavedam, kaj si želim in česa nočem, prav tako pa sem dobila vpogled v vzroke, zakaj je temu tako.«

- »Menim, da sem z reflektiranjem dobila res dober vpogled v moja močna področja in bolj ozavestila lastne spretnosti in vloge v timu, čeprav jih je težje natančno določiti. Znotraj vseh teh vlog sem zaznala določeno lastnost, ki je značilna zame. Zdi se mi zelo pomembno, da kot pedagoška strokovnjakinja poleg svojih močnih področij ozavestim tudi svoja šibka področja, saj sem tako ugotovila, katera področja moram še razvijati in se izboljšati.«
- »Zaradi mojih raznovrstnih, negativnih in pozitivnih, izkušenj mi je bilo sodelovanje na kliničnih vajah nekoliko olajšano. Ob vsakem zastavljenem vprašanju profesorice so mi pred očmi prišle različne situacije, povezane s timskim delom. Ugotovila sem, da se tekom timskega dela najbolj bojim tega, da bi se za sodelovanje počutila nekompetentno, saj je nekaj mojih izkušenj iz preteklosti povezanih s tem občutjem.«

Samoozaveščanje prepletenost intrapersonalnih in interpersonalnih procesov:

- »Ko sem o bojznih razmišljala doma, sem se vprašala, ali so tudi ostale kolegice zaskrbljene o vseh teh stvareh, ki sem jih v refleksiji naštel. Pisanje te refleksije mi je omogočilo vpogled in boljše zavedanje mojih bojznih ter pričakovanj do timskega dela. Na splošno se mi je zdelo, da imam kar veliko bojzani glede timskega dela, kar mi je dalo misliti, ali je to običajno. Na vaji, kjer smo si med seboj vse te bojzani tudi delile, sem spoznala, da imamo vse zelo podobne strahove v zvezi z bodočim timskim delom. To me je kar nekako pomirilo, da v tem nisem sama. Pomembno je, da bojznim ne dovolim, da me ovirajo pri nabiranju izkušenj ter pri učenju, kako delovati znotraj nekega tima.«
- »Z nerazjasnjenimi pojmovanji se tako znajdemo pred konflikti, katerim bi se lahko že prej izognili. Z vajami sem spoznala, da imam ogromno strahov in bojzani, hkrati pa tudi pričakovanj do kolegov. Zavedam se, da imajo tudi drugi strokovni delavci enaka pričakovanja do mene. Ravno iz tega vidika se mi zdi pomembno, da smo na vajah

izvedli delavnico o osebnih pojmovanjih. Podelitev strahov in pričakovanj z drugimi mi je pokazala, da v tem nisem sama in da se z določenimi strahovi srečujejo tudi drugi.«

- »Ponovno sem bila presenečena nad tem, kako se čisto vsak tim na svoj način razlikuje od ostalih timov in kako je dinamika med člani povsem drugačna. Zanimivo mi je bilo doživeti sebe v nekoliko drugačni vlogi v timu, prav tako pa mi je bilo zanimivo opazovati, kako sošolka deluje v timih izven študija.«

Zaznavanje samouresničitve na področju timskega dela:

- »Po koncu timskega dela se počutim izpopolnjeno, saj z našo izvedbo nismo bili zadovoljni le člani tima, temveč tudi mladostniki, ki so bili naša ciljna skupina. Mislim, da smo člani tima oblikovali prijetno sodelovalno dinamiko, kar se je prenašalo tudi na mladostnike in se odražalo v dobrem počutju vseh prisotnih. Ne le, da smo člani tima poučevali mladostnike, temveč smo se pravzaprav vsi učili od vseh – mladostniki od nas, mi od mladostnikov, člani tima drug od drugega ter nenazadnje tudi sami od sebe.«

Zaznavanje osebnostnega in profesionalnega razvoja:

- »Ne le, da sem skozi izvajanje timskega dela razvijala svoje spretnosti, temveč sem se skozi celoten proces učila in razvijala tudi na osebnostnem področju.«
- »Timsko delo je vplivalo na porast mojih pričakovanj. Sedaj vem, da si v svoji pedagoški praksi želim delovanja v timih, kjer se bom počutila varno ter posledično znala izraziti svoje mnenje.«
- »Uspešni izvedbi timskega dela pripisujem svoje drugačno pojmovanje timskega dela, ki je sedaj na višji ravni in bolj zrelo kot pred leti. Kot sem že v prejšnjih refleksijah omenila, se je moj odnos do timskega dela spremenil. Menim, da sem na tem področju zelo napredovala in izboljšala svoje timske spretnosti. O svojem delu bolj kritično in poglobljeno razmišljam in znam bolje ubesediti svoja spoznanja.«
- »Med študijem sem svoje znanje o timskem delu zelo nadgradila in poglobila, kar je prispevalo k temu, da oblikujem pozitivnejši odnos

do timskega dela. Ta izkušnja mi osebno predstavlja dokaz o lastnemu napredku.«

- »Zavedam se, da timsko delo ne more biti popolno in da je lahko tudi neučinkovito, vendar je ta izkušnja doprinesla k temu, da oblikujem še bolj pozitiven odnos do timskega dela od tistega, kar sem ga imela prej. Vse to je prispevalo k mojemu profesionalnemu razvoju.«

6.4 Komunikacija kot osnovno »orodje« za udejanjanje didaktičnih načel in učinkovito timsko delo

Aplikativno vrednost didaktičnih poudarkov dr. Franceta Strmčnika prepoznavam v vseh svojih pedagoških izkušnjah z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo v šoli. Pomembno področje Strmčnikove (2001) strokovne obravnave, ki je na področju timskega dela tudi zelo aktualno, pa je področje komunikacije in interakcije. Strmčnik (prav tam, str. 110) ju opredeljuje kot temelj vsakršnega pouka, saj »ni mogoče, da učitelj in učenec, ki se srečujeta pri vzgoji in učenju, ne bi komunicirala, verbalno ali neverbalno«. Tudi na timsko delo pedagoških delavcev lahko pogledamo kot na bogat proces nenehne socialne interakcije in komunikacije, ki temelji na medosebnem zaznavanju, medosebnem primerjanju in medosebni socialni izmenjavi vseh udeležencev, na sodelujoče v izobraževanju in usposabljanju (npr. študente pedagoških smeri, pedagoške delavce v praksi) pa kot na učeče se subjekte, ki z učenjem razvijajo svojo kompetenco za timsko delo. Vsak slušatelj programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo je torej hkrati učenec (npr. aktivno posluša predavanja izvajalca programa, opravlja zadane naloge, prevzema določene vloge, opravlja določene naloge v timu, prispeva k socialni interakciji v timu ali skupini idr.) in učitelj (npr. predstavlja svoje izkušnje, pojasnjuje svoje ideje in doživljanje, prenaša svoje znanje na druge člane tima ali učne skupine). Strmčnik (prav tam, str. 111) poudarja, da »pomembnost komunikacije ni le v posredovanju informacij, marveč prav toliko v kultiviranju komunikacijskih odnosov in v razvijanju komunikacijskih sposobnosti«. in prav zato je pomembno, da izobraževanje in usposabljanje za timsko delo temelji na delu v majhnih skupinah, znotraj katerih se oblikujejo ciljno naravnani timi, ki o primerni, konstruktivni komunikaciji ne le poslušajo, se je učijo od svojih kolegov oz. modelov, temveč tudi znotraj lastnih timov razvijajo

specifične komunikacijske vzorce formativne narave. Navedeno je eden pomembnih razlogov, zakaj je učenje timskega dela bistveno učinkovitejše v okviru t. i. zborničnih seminarjev in majhnih učnih skupin kot pa v obliki frontalnega poučevanja oz. plenarnih predavanj šolskim kolektivom v okviru vabljenih predavanj.

Področje komunikacije je izrazito interdisciplinarno področje, ki pa se je zaradi vedno večje družbene aktualnosti pa tudi problematičnosti v sodobnem živem in virtualnem svetu razvilo v komunikologijo kot samostojno disciplino. Strmčnik (2001) v omenjenih strokovno-teoretičnih razpravah prepleta didaktična spoznanja s pedagoško-psihološkimi, pri čemer so, kljub dvajset let starim mislim, njegova spoznanja še vedno aktualna in široko prenosljiva.

Komunikacijo med člani tima sem v svojih preteklih razpravah opredelila kot »osnovno vez med člani tima, pri čemer je tudi nekomuniciranje v timu komunikacija, ki ima močan čustveni naboj, saj kaže na upiranje sodelovanju v komunikacijskem prostoru tima, spodbuja socialni pritisk in zmanjša sproščenost komuniciranja v timu« (Polak, 1999c, str. 21), pa tudi kot »osnovno orodje sporazumevanja v timu« (Polak, 2007, str. 51). Upoštevanje temeljnih komunikacijskih načel, t. i. Watzlawickovih aksiomov, pri komunikaciji v timu zelo pomembno vpliva na učinkovitost timskega dela in na odnose med člani tima (prim. Polak, 1994, 1999c, 2007), zato je v procesu izvajanja programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo pomembno ne le aktivno kritično ozaveščanje lastne komunikacije (npr. analiza lastne komunikacije, analiza lastne asertivnosti, prepoznavanje destruktivne komunikacije), temveč tudi sistematično razvijanje komunikacijskih spretnosti, kot so oblikovanje jaz-sporočil, oblikovanje povratnih informacij drugim članom tima, jasno in sporočilno bogato sporočanje, aktivno poslušanje in verbalizacija lastnih opažanj ter čustvenih stanj ipd. Strmčnik (2001, str. 110) med drugim poudarja, da »mora vsebina komunikacije vsebovati intersubjektivni pomen, se pravi, biti mora relevantna za vse udeležence komunikacije, prednost enim in drugih pa je mogoča le na podlagi demokratičnega dogovora«. Pomembnost navedenega na področju timskega dela lahko prepoznamo z dveh vidikov: a) z didaktičnega vidika poučevanja vsebin s področja timskega dela, kjer proces vzpostavljanja konsenza glede vsebine komunikacije

med samim poučevanjem omogoča modelno učenje slušateljev za njihovo komunikacijo v kasnejših timih (prim. Strmčnik, 2001, str. 109) pa tudi kot b) osnovno psihološko načelo vsakršne socialne interakcije v timu. Po Strmčniku (2001) predpostavlja komunikacija, ki bi temeljila na enosmernem in hierarhičnem komuniciranju, podrejen položaj učencev, obsojen na pretežno pasivno, celo prisilno receptivno sprejemanje; taka komunikacija pa je preveč zunanja, formalna, premalo upošteva dialog, različnost poslušalcev, zanemarja osebne in socialne kontekste informacij, rada vodi v učno storilnost in konkurenčnost. Na temelju opisanih značilnosti nezaželene komunikacije se v timu ne bi mogla razvijati pozitivna soodvisnost, ki temelji na psihološki enakovrednosti vseh članov tima, uravnoteženi delitvi dela med člani tima in prostovoljnem prevzemanju specifičnih vlog v timu.

Komunikacijo med člani tima lahko interpretiramo na vsebinsko logični (denotativni) ravni in tudi na odnosni (konotativni) ravni. Strmčnik (prav tam, str. 111) poudarja, da sta obe enako pomembni in potekata istočasno ter pojasnjuje, da »je na vsebinski ravni v ospredju razumsko razsojanje, na odnosni pa tudi čustveno doživljanje. Obe ravni sta v interdependenčnem odnosu. Šele taka komunikacija zasluži oznako interakcije, v kateri se po sistemsko teoretičnih značilnostih, združujejo in povezujejo komunikacijski subjekti in njihovi najrazličnejši odnosi.« Proces učenja v okviru programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo torej vključuje nenehno prepletanje izrečene vsebine (npr. idej, predlogov, komentarjev, povratnih informacij kolegom), ki pa je v celoti interpretirana šele, ko se *zlije* z odnosno ravni (npr. z barvo, ali/in jakostjo glasu, intonacijo verbalnega odziva, imperativnim vtisom, ki ga prejemnik dobi). V procesu sistematičnega razvijanja kompetence za timsko delo, ki temelji na poznavanju pedagoško-psiholoških zakonitosti timskega dela in razvijanju spretnosti za timsko delo, usvajanja deklarativnega, proceduralnega in strateškega znanja o timskem delu ter oblikovanju odnosa do timskega dela (tj. posameznikovih prepričanj, stališč, motivacije za timsko delo) je potrebno nenehno udeležati dvo- in večsmerno konstruktivno komunikacijo, tako v procesu izobraževanja in usposabljanja kot tudi pri konkretnem timskem delu.

6.5 Sklep in usmeritve

Timski pouk je prof. dr. France Strmčnik (1987, str. 250) že pred 35 leti označil za »največjo in najobetavnejšo novost, s katero se poveča individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela«, ki omogoča »boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka«. Pomen timskega dela pedagoških delavcev in sodelovalne naravnosti celotnega šolskega prostora poudarja tudi poročilo UNESCO *Reimagining our futures together – a new social contract for education* (2021). Domači in tuji strokovnjaki smo soglasni, da se je treba za timsko delo sistematično izobraževati in usposablјati, saj bi bilo strokovno neodgovorno razvijanje splošne in prenosljive kompetence – kompetence za timsko delo – prepuščati neformalnemu izkustvenemu učenju pedagoških delavcev. Tovrstno izobraževanje in usposablјanje mora vključevati pestre vrste učenja, saj zgolj deklarativno znanje (kaj je timsko delo, kateri procesi so pri njem prisotni) in proceduralno znanje s področja timskega dela (kako timsko delati) nikakor ne zadoščata. V izobraževanju (prihodnjih) pedagoških delavcev je pomembno, da te opolnomočimo s strokovno podkrepjenim strateškim znanjem (kdaj, kaj, zakaj in kako timsko delati), hkrati pa razvijamo tudi komunikacijske, metakognitivne spretnosti in druge spretnosti pri timskem delu ter kritičnem reflektiranju.

Na osnovi dolgoletnih pedagoških in raziskovalnih izkušenj z izobraževanjem in usposablјanjem pedagoških delavcev za timsko delo menim, da mora imeti tovrstno izobraževanje značilnosti interaktivnega visokošolskega poučevanja; vključevati mora torej pestre in aktivne oblike dela ter preverjeno učinkovite metode (samo)ozaveščanja različnih psiholoških pojavov in procesov ter kognicij posameznika, kot npr. prepričanj, stališč, pojmovanj in iz njih oblikovanih subjektivnih teorij pa tudi strahov, odporov, predsodkov idr. Pri timskem delu se intrapersonalni procesi učenja (individualno zavestno in nezavedno učenje) prepletajo z interpersonalnimi procesi učenja (zavestno in nezavedno socialno učenje), zato mora program izobraževanja in usposablјanja za timsko delo nujno temeljiti na spoštovanju prostovoljnosti posameznika za samorazkrivanje in aktivno delo, nujno pa je tudi spoštovanje osebnih meja posameznika, katerih prekoračitev bi pomenila vdor v zasebno intimno področje. Slednje bi v posamezniku prej kot pozitivne motivacijske težnje izzvalo nezaupanje, osebne dileme, nenaklonjenost timskemu delu in celo odpor do njega.

Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo ima v visokošolskem prostoru funkcijo visokošolskega poučevanja, zato mora biti utemeljeno z osnovnimi didaktičnimi načeli, s katerimi je prof. dr. Strmčnik (2001) utemeljeval osnovnošolski in srednješolski pouk, vsekakor pa moramo pri visokošolskem izobraževanju upoštevati tudi načela andragoškega dela in visokošolske didaktike. Temeljne poudarke te predstavitve in analize avtorskega programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* s poudarkom na prepoznavanju njegovih temeljnih didaktičnih načel, identificiranih v znanstvenem delu prof. dr. Franceta Strmčnika, lahko strnem v naslednje točke:

1. Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev mora biti načrtno in sistematično ter vključeno v dodiplomske in podiplomske študijske programe, vključeno pa mora biti tudi v različne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev v praksi.
2. Temeljiti mora na konstruktivističnem in socialnokonstruktivističnem pristopu ter problemskem in izkustvenem učenju, saj bodo tako znanje, spretnosti in stališča preverjena v praksi, tj. v konkretnih situacijah in izkušnjah timskega dela.
3. Izobraževanje in usposabljanje je treba vsebinsko diferencirati glede na različne ciljne skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na smer in stopnjo študija, izkušnost s timskim delom, posebnosti delovnega mesta, naravo pedagoškega dela idr. Z diferenciacijo izobraževanja lahko zagotavljamo večjo vsebinsko poglobljenost in ciljno naravnost glede študijskih/učnih dosežkov in razvitosti specifičnih kompetenc udeležencev izobraževanja.
4. Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo mora udeležencem nujno zagotavljati individualizacijo vsebine, tempa samoozaveščanja in procesa samoozaveščanja, saj je končni cilj programa razvijati intrapersonalne in interpersonalne (odnosne) kompetence, ki jih udeleženci programa lahko razvijajo le ob zadovoljenih osnovnih psihosocialnih potrebah, npr. z zadovoljeno psihološko varnostjo za samorazkrivanje, z občutki sprejetosti, potrditve in samouresničitve. Zaradi prepletenosti osebnega in strokovnega področja v procesu samoozaveščanja pedagoških delavcev o razsežnostih timskega dela mora izobraževanje in usposabljanje za timsko delo temeljiti na

spoštovanju strokovne intimnosti in osebne integritete udeležencev, zagotovljena mora biti pravica do napak, dvomov in dilem pa tudi vodena kritična avtorefleksija. Udeleženci programa izobraževanja morajo prepoznavati določeno vsebinsko, časovno in procesno »svobodo« pri lastnem raziskovanju timskega dela, sicer lahko čutijo socialni pritisk izvajalcev programa, kar jih za aktivno timsko delo v praksi demotivira.

5. Individualizacija je nujna tudi na področju avtorefleksivnih tehnik; pisno in ustno izražanje lastnega mnenja mora biti razbremenjeno vrednostnih sodb in destruktivne kritike. Individualizirati je treba tudi stil pisnega reflektiranja, seveda z upoštevanjem strokovno utemeljene zahteve po primerni ravni strokovne refleksije.

Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo torej omogoča udeležanje vseh osnovnih didaktičnih načel (visokošolskega) poučevanja, to pa je mogoče le ob zagotavljanju konstruktivne komunikacije in bogate interakcije.

Literatura in viri

- Bloomberg, Paul, in Pitchford, Barb, 2017. *Leading impact teams*. London: Corwin.
- Brock, Barbara, in Grady Marilyn, 2009. *From difficult teachers to dynamic teams*. London: Corwin.
- Delors, Jacques, 1996. *Učenje – skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*. UNESCO.
- Devjak, Tatjana, in Polak, Alenka, 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dunkin, Michael, 1986: Research on teaching in higher education. V: *Handbook research on teaching* (ur. Wittrock, Merlin). McMillan Publishing Company. 754–777.
- Huber, Matthias, in Froehlich, Dominik (ur.), 2020. *Analyzing group interactions*. London in New York: Routledge.
- Lanz Friedrich Annika, Ulber, Daniela in Friedrich Peter, 2020. *The problems with teamwork, and how to solve them*. London, New York: Routledge.

- Lewis, Sarah, 2011. *Positive psychology at work*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lewis, Sarah, 2019. *Positive psychology in business – 101 Workplace Ideas and Applications*. Shoreham-by-sea: Pavilion Publishing and Media.
- Marentič Požarnik, Barica, Šarić Marjeta in Šteh Barbara, 2019. *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, Barica, 1978. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Maslow, Abraham, 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Polak, Alenka, 1994. Psihološke razsežnosti timskega dela v razredu. V: *Drugače v drugačno šolo – učiteljica asistentka v prvem razredu. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta* (ur. Razdevšek Pučko, Cveta). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 20–30.
- Polak, Alenka, 1997. Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. Psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse. *Psihološka obzorja*. 6/1–2. 159–167.
- Polak, Alenka, 1998. Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? (Teamwork in school – why, who and how?). V: *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev (European trends in primary school teacher education)* (ur. Peček Čuk, Mojca). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 151–156.
- Polak, Alenka, 1999a. Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – izkušnje in nove perspektive. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo (Teacher education for changing school)* (ur. Hytönen, Juhani in drugi). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 81–88.
- Polak, Alenka, 1999b. Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. *Psihološka obzorja*. 8/4. 27–35.
- Polak, Alenka, 1999c. *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Priročnik za timsko delo v šoli. Tempus-Respect. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, 2003. *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo* [doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Polak, Alenka, 2004a. Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 46–50.

- Polak, Alenka, 2004b. Timsko delo se začinja pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje*. 5/4. 6.
- Polak, Alenka, 2004c. Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj ne eno in drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/4. 8–12.
- Polak, Alenka, 2004č. Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (ur. Marentič Požarnik, Barica). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 569–582.
- Polak, Alenka, 2006. Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: *Pri-spevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov (Contributions for modernization of educational studies programmes)* (ur. Tancig, Simona, in Devjak, Tatjana). Ljubljana: Evropski socialni sklad, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 288–302.
- Polak, Alenka, 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, Alenka, 2012a. *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Priročnik. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, 2012b. Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*. 43/3–4. 61–69.
- Polak, Alenka, 2014: Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij* (ur. Devjak, Tatjana). Dostopno na naslovu: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf (citirano 11. junij 2022).
- Polak, Alenka, 2015a: Timsko delo pedagoških delavcev kot proces nenehnega učenja. *Vzgoja in izobraževanje*. 46/1. 16–21.
- Polak, Alenka, 2015b: Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture. V: *Zbornik nacionalne konference Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja – KEKS – 2015* (ur. Taštanoska, Tanja, in Šterman Ivančič, Klaudija). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 109–117. Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf> (citirano 11. junij 2022).

- Polak, Alenka, 2017: Pisne refleksije kot formativno orodje za samooblikovanje poklicne vloge (bodočih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*. 48/5–6. 17–26.
- Polak, Alenka, 2022: *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*, neobjavljeno študijsko gradivo pri D-izbirnem predmetu Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, in Devjak, Tatjana, 2010: Teamwork of teachers as a context and an approach for stimulating life-long professional development. V: *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: proceedings of the 35th annual conference of ATEE. Vol. 2.* (ur. Mészáros, György, in drugi). Budimpešta: Association for Teacher Education in Europe (ATEE). 361–369.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1994: Pogled od zunaj: cilji, teoretična izhodišča projekta. V: *Drugače v drugačno šolo – učiteljica asistentka v prvem razredu. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta* (ur. Razdevšek Pučko, Cveta). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 15–19.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1996: Teamsko delo učiteljev – odgovor na potreben današnje in jutrišnje šole? *Vzgoja in izobraževanje*. 27/5. 13–16.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1998: Preoblikovanje izobraževanja razrednih učiteljev –predstavitev projekta Tempus Respect. V: *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev (European trends in primary school teacher education)* (ur. Peček Čuk, Mojca). Tempus-Respect. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 9–15.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1999: Predgovor. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo (Teacher education for changing school)* (ur. Hytönen, Juhani, in drugi). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 7–8.
- Razdevšek Pučko, Cveta, in Rugelj, Jože, 2006: Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (ur. Tancig, Simona, in Devjak, Tatjana). Ljubljana: Evropski socialni sklad, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 30–44.

- Razdevšek Pučko, Cveta, 2004: Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*. 55/posebna izdaja. 52–74.
- Reimagining our futures together – a new social contract for education*, 2021. UNESCO.
- Resman, Metod, 2005: Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*. 56/3. 80–96.
- Schleicher, Andreas, 2019: *Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Strmčnik, France, 1976: *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, France, 1987: *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, France, 2001: *Didaktika – osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Strmčnik, France, 2007: Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*. 49/3. 188–206.
- Tuning educational structures in Europe*, 2008. Deusto: Universidad de Deusto. University of Groninger.
- Valenčič Zuljan, Milena, in Plešec Gasparič, Romina, 2021: Didaktična načela: most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna pedagogika*. 72/4. 30–47.
- Zakon o osnovni šoli*, 1996: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.