

Timsko delo v osnovni šoli z vidika šolskih socialnih delavk

Tadeja KODELE

Uvod

Socialne delavke in socialni delavci¹ se v vsakdanji praksi srečujejo s kompleksnimi psihosocialnimi problemi ljudi. Za uspešno podporo in pomoč pri premagovanju teh problemov je pogosto potrebno sodelovanje več strokovnih delavk in delavcev, tudi iz različnih strok. Na področju socialnega dela se je tako kot pomemben način dela razvilo timsko delo. Timsko delo lahko kot pomemben in učinkovit način dela zasledimo tudi na številnih drugih področjih, kot npr. v šolstvu, zdravstvu, gospodarstvu. Predvideva se, da bomo s pomočjo timskega dela lažje oblikovali in dosegali skupno zastavljene zelene rešitve za probleme, ki jih en sam ne (z)more rešiti in bomo posledično dosegali večjo kakovost storitev (glej tudi Polak, 2007; Salas, Cooke in Rosen, 2008; Kobolt, 2012; Hesjedal, Hetland in Iversen, 2013; Pahor, 2014; Flaker, 2015; Mesec in Stritih, 2015; Rape Žiberna, 2021). Ob tem nekateri avtorji (Stott in Walker, 1999; Polak, 2007; Mesec in Stritih, 2015) poudarjajo, da timsko delo prispeva tudi k razvoju same organizacije, ki naj bi prav zaradi spodbujanja delovanja v timih postala bolj kohezivna, živahnejša in učinkovitejša.

Glede na predstavljene prednosti timskega dela in dejstva, da je timsko delo prisoten in zaželen način dela na različnih področjih, bom v poglavju obravnavala, kako se timsko delo uresničuje na področju šolskega svetovalnega dela in kakšen je lahko prispevek socialnega dela pri tem. Šolske strokovne delavke in delavci se v

1 V poglavju večinoma uporabljam hkrati žensko in moško slovnično obliko, včasih pa samo eno, predvsem v opisu rezultatov (v raziskavi so namreč sodelovale samo šolske socialne delavke). Slovnični spol uporabljam vključujoče in se nanaša na vse spole in spolne izraze, razen če iz konteksta ne izhaja drugače.

vsakdanji šolski praksi namreč srečujejo z zelo raznovrstno populacijo učencev in staršev, kar jih pogosto postavlja pred izziv, kako oblikovati tako učno okolje in učni proces, v katerem lahko vsak učenec razvija svoje potencialne ter je sprejet in vključen. Timsko delo v šoli, ki ne zajema le sodelovanja med šolskimi strokovnimi delavkami in delavci, pač pa tudi sodelovanje z učenci in učenkami, starši/skrbniki ter ožjim in širšim socialnim okoljem, postaja vse bolj pomemben način nudenja pomoči in ustvarjanja spodbudnega učnega okolja (Grah, 2012). Nenazadnje tudi Zakon o osnovni šoli (2006) med cilji izobraževanja med drugim navaja pomen sodelovanja med različnimi akterji.

Zaradi povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj mora biti predvsem delo šolske svetovalne službe (v nadaljevanju: ŠSS) že v zasnovi meddisciplinarne narave, zaradi česar je pomembno sodelovanje svetovalnih delavk in delavcev različnih strokovnih profilov v timu (Programske smernice, 2008). Prav tako tudi izsledki raziskave o sodelovanju ŠSS z zunanji ustanovami in strokovnjaki kažejo, da brez timskega dela svetovalne delavke in delavci ne bi mogli izvesti določenih dejavnosti oz. projektov v šoli ter soustvarjati želenih izidov z učenci in njihovimi starši/skrbniki (Gregorčič Mrvar in Mažgon, 2016).

Kljub dejstvu da je timsko delo prepoznano kot pomemben način dela tudi na področju šolstva, pa pregled literature pokaže, da se večina zapisov v slovenskem prostoru, ki obravnavajo timsko delo na področju osnovnega šolstva, nanašajo predvsem na timsko delo med učiteljicami v razredu ter svetovalnimi delavkami in učiteljicami dodatne strokovne pomoči. O timskem delu svetovalnih delavk priča le peščica zapisov (glej npr. Grah, 2012; Gregorčič Mrvar idr., 2020), neposredno o timskem delu v osnovni šoli z vidika šolskih socialnih delavk pa glede na pregled znanstvene in strokovne literature ni bilo opravljene sploh še nobene raziskave. V poglavju predstavljam izsledke raziskave o timskem delu v osnovni šoli z vidika šolskih socialnih delavk (z vidika uresničevanja timskega dela, prednosti in ovir, ocene zadovoljstva ipd.) v Sloveniji. V uvodu najprej predstavim timsko delo na področju šolstva, ŠSS in prispevek socialnega dela v njej (tudi za timsko delo), nadaljujem pa s prikazom rezultatov opravljene raziskave o pogledu šolskih socialnih delavk na uresničevanje timskega dela v vsakdanji šolski praksi.

Timsko delo na področju šolstva

Timsko delo na področju osnovnega šolstva, kot tudi širše na področju vzgoje in izobraževanja, je navadno opredeljeno kot tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, z namenom prispevati h kakovostnejšemu poučevanju in učenju (Polak, 2007). Pri tem je pomembna zavezanost vseh članov tima, da s skupnim prizadevanjem učencem zagotavljajo kar najugodnejše razmere za učenje (prav tam).

Polak² (prav tam) na področju šolstva opredeli tri vrste timov (in njihove specifikke), ki jih sicer lahko najdemo tudi na drugih področjih: delovne time, k nalogi ali problemu usmerjene time in vodstvene time (glej tudi poglavje Rape Žiberna o konceptualizaciji). Delovni timi so po Polak (prav tam) oblikovani predvsem iz organizacijskih razlogov, na vsebinski ravni in na ravni socialne interakcije pa to največkrat niso pravi timi (npr. učiteljice razrednega pouka in učiteljice v podaljšanem bivanju; učiteljice istega oddelka ali razreda, ki se občasno srečujejo). Za razliko od delovnih timov temelji delo k nalogam ali problemu usmerjenega tima na načelih timskega pristopa. Člani tima se ukvarjajo s specifičnimi nalogami in problemi, povezujejo jih skupni cilji in pozitivna soodvisnost. Cilj je priti do čim več idej v zvezi z dano nalogo ali problemom. O tej vrsti tima govorimo v primeru, ko učiteljica razrednega pouka in učiteljica podaljšanega bivanja pouk timsko načrtujeta, poučujeta in evalvirata in se ukvarjata z isto razredno problematiko in starši/skrbniki (za razliko od delovnega tima, kjer je njuno delo samostojno in neodvisno), ali pa recimo tim učiteljic(e) in drugih šolskih strokovnih delavk (svetovalne delavke, zunanji sodelavci ipd.). Vodstvene time pa Polak (prav tam) opredeli kot time, ki jih sestavljajo strokovnjaki na vodstvenih položajih. Na področju šolstva je to pedagoški tim, ki ga navadno sestavljajo ravnateljica, pomočnica ravnateljice in šolske svetovalne delavke, ob posebnih nalogah ali problemih pa lahko vključuje še druge člane (npr. učiteljice).

V strokovni literaturi na področju šolstva predvsem v povezavi s svetovalno dejavnostjo in delom z učenci s posebnimi potrebami (glej npr. Polak, 2007; Grah, 2012; Gregorčič Mrvar, 2020) se omenja

2 Za več glej Polak (2007).

tudi, da timi (in različne vrste, oblike teh) omogočajo povezovanje strokovnih delavk in delavcev različnih strok, z namenom, da lahko določen problem rešujejo celostno in ne samo z vidika ene stroke. Veliko timskega dela na področju (osnovnega) šolstva je vezanega na poučevanje oz. na to, kako poučevanje timsko načrtovati, izvesti in evalvirati na način, da bo to v največjo korist učenca (Polak, 2007). Fokus tega poglavja pa ne bo timsko delo, vezano na poučevanje, ampak v ospredje postavljam timsko delo, katerega namen je podpora in pomoč učencu v različnih kontekstih (učne, vedenjske, psihosocialne težave, vrstniško nasilje ipd.). Tudi Resman (2005) poudarja, da se timsko delo v šoli ne razvija (samo) zaradi dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb, pač pa je potrebno predvsem zaradi večje učne storilnosti in boljših vzgojno-izobraževalnih uspehov. Tako tudi ne presenečajo rezultati raziskave o delu šolske svetovalne službe, ki jo je leta 2018 izvedla Gregorčič Mrvar s sodelavci (2020) o tem, da šolske svetovalne delavke in delavci v zadnjih desetih letih opažajo vse večjo potrebo po sodelovanju med šolskimi strokovnimi delavkami in delavci in timskim delu, pri čemer opozarjajo na to, da bi morali vsi akterji bolj sodelovati med sabo. Ob tem pa ne gre spregledati dejstva, da hitra primerjava navedenih definicij timskega dela po Polak (2007) pokaže, da definicije ne omenjajo vključenosti uporabnika³ (v šoli so to v večini primerov učenke in učenci ter/ali njihovi starši/skrbniki). Poudarjeno je namreč predvsem timsko delo med šolskimi strokovnimi delavkami in delavci v korist učenca oz. učenke. To niti ni tako presenetljiv podatek, glede na to, da so rezultati raziskave⁴ o udeležbi učencev v zanje pomembnih zadevah pokazali, da je ta pogosto povezana oz. odvisna od predpostavk in prepričanj šolskih strokovnih delavk in delavcev o tem, ali je učenec (dovolj) kompetenten sogovornik o zadevah, ki se ga tičejo (Kodele, 2017). V definiciji timskega dela, ki jo je za socialno delo izpeljala Rape Žiberna (2021), pa je prav udeležba uporabnika še posebej poudarjena. Avtorica (prav tam, str. 674) namreč timsko delo opredeli kot

3 To, da se uporabnika ne smatra za člana tima, sicer ni specifična le na šolskem področju, podobno denimo glede timskega dela na področju socialnega dela ugotavlja tudi Rape Žiberna (2021).

4 V raziskavi je bil poudarek na učencih z učnimi težavami, a menim, da lahko ugotovitve raziskave razumemo tudi širše (glej Kodele, 2017).

soustvarjalni proces, v katerega so kot enakovredne vključene vsaj tri članice (strokovne delavke in uporabniki), ki si v procesu (s pomočjo različnih oblik) skupnega dela, v delovnem odnosu, prizadevajo (so)prispevati k uresničitvi skupnega cilja (najpogosteje rešitvi določenega problema na način, da soudeleženi v problemu postanejo soudeleženi v rešitvi).

V socialnem delu smo utemeljili timsko delo v šoli kot sodelovanje vseh (vključno z učencem), ki lahko prispevajo k uresničevanju skupaj oblikovanih zelenih izidov. Oziroma kot poudarjata Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019), v delovnem odnosu soustvarjamo izvirne delovne projekte pomoči, ki povežejo vse pri soustvarjanju rešitev v šolski skupnosti. Nenazadnje udeležba vseh pomembnih akterjev pomaga uglasiti sodelovanje ljudi, omogoča sprejemati bolj kakovostne odločitve in zvišuje zavzetost za uresničevanje odločitev (Resman, 2005).

Prispevek socialnega dela v šolski svetovalni službi k timskemu delu

Socialno delo je kot pomembna stroka v šolski svetovalni službi zastopano že od samih začetkov šolskega svetovalnega dela v Sloveniji, ki segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja. Od leta 1968, ko so bili postavljeni prvi teoretski temelji šolskega svetovanja in ko so bile šolske svetovalne službe tudi formalno urejene, pa vse do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja so bili v šolski svetovalni službi zaposleni šolski psiholog, pedagog in socialni delavec (Pediček, 1996). Delo socialnega delavca je bilo takrat pretežno usmerjeno k preventivnim vzgojno-izobraževalnim ukrepom (Jurman, 1978). Zanimiv je podatek, da je bilo leta 1968 v Sloveniji zaposlenih 51 šolskih svetovalnih delavcev, od tega jih je bilo kar 39 socialnih delavcev, kar predstavlja kar dobre tri četrtine zaposlenih. Tudi v naslednjih desetih letih je bilo med šolskimi svetovalnimi delavci zaposlenih največ socialnih delavcev (Bezić, 1999). V devetdesetih letih prejšnjega stoletja pa se je tudi s sprejemom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) slika profilov, ki se lahko zaposlijo v šolski svetovalni službi, nekoliko spremenila. Omenjenim profilom so se namreč pridružili še socialni in specialni pedagogi, v zadnjem času pa tudi inkluzivni

pedagogi. Socialni delavci so v šolski svetovalni službi postali vse manj zastopan profil.⁵

Ne glede na trend nižanja zastopanosti socialnih delavk v ŠSS pa Čačinovič Vogrinčič (2020) poudarja, da smo v položaju, ko se moramo boriti za socialno delo na šoli, saj ga ta potrebuje. ŠSS mora biti prostor vsakdanjega strokovnega dela za podporo in pomoč učencem in njihovim družinam, ki brez pomoči ne morejo biti uspešni, še posebej ne, ko šola spregleda velike socialne razlike med učenci (prav tam).

V kontekstu timskega dela mora biti glavni cilj šolskega socialnega dela učencem zagotoviti tako šolsko okolje, v katerem lahko delujejo in se učijo. Pri tem delo šolske socialne delavke vključuje tako individualno delo z učenci in učenkami ter njihovimi starši/skrbniki, kot tudi delo s skupinami učencev in učenk, delo z učitelji in učiteljicami ter delo s skupnostjo in zunanjimi institucijami (Openshaw, 2008). Openshaw (prav tam) poudarja, da imajo socialne delavke številne vloge in odgovornosti, a štiri naloge so take, ki so prepoznavne kot skupne vsem šolskim socialnim delavkam. V nadaljevanju jih navajam, saj dobro odražajo tudi opis glavnih nalog socialnih delavk, zaposlenih v slovenskih osnovnih šolah (prav tam):

- posvetovanje z drugimi v sistemu šole kot članica tima,
- strokovno ocenjevanje (angl. *assessment*), ki je vezano na različne vloge šolskih socialnih delavk pri izvajanju neposrednih storitev, posvetovanju in programskem razvoju,
- neposredne intervencije,⁶
- pomoč pri razvoju programov (načrtovanje, izvedba in evalvacija).

Za uspešno izvedbo naštetih nalog pa je v prvi vrsti najpomembnejše, da socialne delavke spoštljivo in odgovorno, s perspektive moči, z usmerjenostjo v zelene spremembe in z upoštevanjem etike

5 Gregorčič Mrvar in sod. v monografiji *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* (2020) navajajo podatke o profilu zaposlenih v ŠSS pridobljenih od Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2014. Iz podatkov je razvidno, da je bilo v svetovalnih službah osnovnih in srednjih šol leta 2014 zaposlenih največ pedagogov oz. pedagoginj (266), sledijo specialni pedagogi oz. pedagoginje (191), psihologi oz. psihologinje (179), socialni delavci oz. delavke (169), socialni pedagogi oz. pedagoginje (114) in drugi profili (npr. inkluzivni pedagogi oz. pedagoginje – 12).

6 V jeziku socialnega dela bi jih lahko opisali kot načini sodelovanja v izvornih delovnih projektih pomoči z učenci in učenkami ter starši/skrbniki (tu gre lahko za delo s posameznikom, s skupino ali z družino).

udeleženi vzpostavljajo osebni stik in delovni odnos soustvarjanja z vsemi sogovorniki (učitelji in učiteljicami, učenci in učenkami, starši/skrbniki, zunanji strokovnjaki ipd.) in organizirajo t. i. izvirne delovne projekte podpore in pomoči (Šugman Bohinc, 2014). V izhodišču pa mora vedno znova biti učenec in njegov življenjski svet, pri čemer se moramo zavedati, na kar je že v poznih 70-tih letih prejšnjega stoletja opozarjal Bronfenbrenner (1979), da vse, kar se dogaja znotraj enega sistema, vpliva na dogajanje v drugem in obratno (npr. dogajanje v družini vpliva tudi na otrokovo doživljanje in vedenje v šoli in obratno). Hkrati pa tudi posamezni sistem vpliva na vedenje posameznika in obratno, posameznik vpliva na dogajanje v posameznem sistemu (prav tam). Glede na predpostavko, da je učenec del različnih sistemov (družinskega, šolskega, vrstniškega, prostočasnih dejavnosti ipd.), se socialne delavke, zaposlene v ŠSS, pogosto znajdejo v vlogi posrednice med različnimi sistemi, zagovornice vzpostavljanja in vzdrževanja mreže učenca, svetovalke, učiteljice, organizatorke učenčeve skupnosti. Vse te vloge pogosto od njih zahtevajo timsko delo (npr. udeležba na konferencah in sestankih v zvezi z učenčevimi učnimi, vedenjskimi ipd. izzivi, sodelovanje z drugimi strokovnimi delavkami in delavci z namenom prepoznati učenčeve potrebe in poiskati ustrezne odgovore nanje, udeležba na t. i. kriznih sestankih, npr. v primeru zaščite otroka) (Dupper, 2003). Timsko delo pa pomeni predvsem sodelovanje, fleksibilnost, podporo drugim članom tima, da se slišijo njihovi glasovi, podporo pri morebitnem reševanju nastalih medsebojnih konfliktov, skrb za zasledovanje skupaj ustvarjenih ciljev in sposobnost refleksije procesa dela (Openshaw, 2008). Podobno navaja tudi Polak (2007), da je za pravo timsko delo pomemben duh sodelovalnega načrtovanja, nenehnega sodelovanja, tesne povezanosti, neovirane komunikacije in iskrene izmenjave mnenj.

Resman (2005) je v šolski prostor vpeljal še en zanimiv pojem, in sicer govori o kulturi »enorazrednic«. Meni, da današnje šolsko fizično in socialno okolje ni preveč naklonjeno kolektivnemu delu, ampak da se (žal) še vedno zgodi, da je učitelj prepuščen sam sebi, odgovoren za učence in vse, kar se z njimi v razredu dogaja, kar posledično za sabo prinese tudi t. i. strokovno izoliranost učitelja (ne sliši idej in predlogov drugih, drugačnih možnih pristopov in rešitev določene problemske situacije ipd.). Zaradi pomanjkanja sodelovanja in strokovnih dialogov z drugimi ostaja tako učitelj sam s svojimi

izkušnjami. Drugi šolski strokovni delavci in strokovne delavke (kot so npr. svetovalne delavke in delavci, ravnateljica) so zaradi svoje narave dela prisiljeni v sodelovanje z drugimi in imajo vedno znova to možnost, da vidijo šolo kot celoto. Nenazadnje že Programske smernice (2008) svetovalnim delavkam in delavcem denimo narekujejo, da svojo nalogo lahko opravljajo le s sodelovanjem z vsemi podsistemi oz. udeleženci šole. S krepitvijo kulture »enorazrednic« pa po drugi strani onemogočamo timsko delo. Prav to pa je, kot piše Resman (2005), tista organizacijska oblika, kjer posameznik najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi.

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Kot je bilo predstavljeno, se timsko delo kot način dela uporablja na številnih področjih, saj se predvideva, da bomo tako lažje dosegli boljše rezultate (Polak, 2007; Pahor, 2014; Mesec in Stritih, 2015; Rape Žiberna, 2021). Na področju šolstva je timsko delo pogosto vezano na poučevanje (Polak, 2007), a poudarek socialnega dela v kontekstu ŠSS ni na poučevanju (Čačinovič Vogrinčič, 2020). Naloga socialnega dela v ŠSS je predvsem intenzivna skrb v projektih reševanja psihosocialnih problemov otrok in družin tako, da v delovnem odnosu in izvornih delovnih projektih pomoči v šoli dobijo učinkovito pomoč za uspešno učenje in vključenost v učečo se skupnost (prav tam, glej tudi Čačinovič Vogrinčič, 2008; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019; Grah, 2012; Kodele in Mešl, 2013; Mešl in Čačinovič Vogrinčič, 2013). Cilj v poglavju predstavljene raziskave je bil glede na doslej zaznane primanjkljaje in izzive timskega dela na splošno raziskati timsko delo v osnovni šoli z vidika šolskih socialnih delavk in prispevek socialnega dela za timsko delo v šoli. S kvantitativno raziskavo sem želela ugotoviti, kako socialne delavke, zaposlene v osnovnih šolah, razumejo timsko delo, kdaj, kako in v kakšnih primerih ga uporabljajo, katere prednosti in ovire tovrstnega dela prepoznavajo ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za timsko delo.

Populacija in vzorec

Populacijo predstavljajo socialne delavke, ki so bile v času zbiranja podatkov (marec 2022) zaposlene v svetovalnih službah osnovnih šol in osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami. Za pridobitev podatka o tem, katere šole imajo v ŠSS zaposleno socialno delavko, sem opravila pregled spletnih strani vseh osnovnih šol, objavljenih na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Podatki kažejo, da je v Sloveniji 456 osnovnih šol in 28 osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami. Pregled je pokazal, da ima 80 osnovnih šol (tako rednih kot za otroke s posebnimi potrebami) v ŠSS zaposleno socialno delavko (kar predstavlja 16,5 % vseh osnovnih šol v Sloveniji⁷). Vsem 80 socialnim delavkam sem marca 2022 poslala povabilo za sodelovanje v spletni anketi, da bi pridobila njihov pogled na izvajanje timskega dela v šolah. Povabilu se je odzvalo 49 socialnih delavk (dobrih 61 %). Večina (83 %) jih je bila zaposlena v rednih osnovnih šolah, 17 % sodelujočih pa v šolah za otroke s posebnimi potrebami. V povprečju so bile sodelujoče socialne delavke v svetovalni službi na šoli zaposlene dobrih 19 let (najmanj je bila socialna delavka v ŠSS zaposlena 6 mesecev, največ pa 39 let).

Zbiranje in obdelava podatkov

Pri pripravi vprašalnika, ki je vseboval 14 vprašanj različnih tipov (9 vprašanj zaprtega tipa in 5 vprašanj odprtega tipa), sem izhajala iz vprašalnika, ki ga je za potrebe svoje doktorske raziskave oblikovala Rape Žiberna (2019). Vprašalnik sem socialnim delavkam poslala prek spletne ankete, oblikovane s programom 1KA (<https://www.1ka.si>). Zbiranje podatkov je, kot je že bilo omenjeno, potekalo v mesecu marcu 2022. Podatke, pridobljene z odgovori na zaprta vprašanja, sem obdelala z univariatno opisno statistiko, znotraj katere sem izračunala povprečja (M) in standardne odklone (sd). Za ugotavljanje povezav med spremenljivkami sem uporabila bivariatno opisno statistiko, kjer sem izračunala Pearsonov koeficient linearne korelacije (r). Za obdelavo in prikaz podatkov sem uporabila programa 1ka in MS Excel. Podatke, pridobljene z odgovori na odprta

7 Ta podatek upošteva samo šole, ki so imele na svojih spletnih straneh objavljene izobrazbe zaposlenih v svetovalni službi.

vprašanja, sem analizirala po metodi kvalitativne analize, s pomočjo programa za analizo MAXQDA Plus. V prvi fazi sem besedilo najprej vnesla v program MAXQDA in ga razdelila v več podkategorij in kod. V drugi fazi sem določila splošno zastopanost posameznih kod v celotnem besedilu (torej številčnost pojavljanja kod v celotnem besedilu in glede na to, v koliko izpolnjenih vprašalnikih se določena koda pojavlja). V zadnji fazi pa sem s pomočjo opisane kategorizacije še vsebinsko analizirala besedilo. Zaradi varovanja osebnih podatkov sem imena in druge osebne podatke spremenila.

Rezultati

Opredelitev timskega dela

Za začetek me je najprej zanimalo, kako sodelujoče v raziskavi sploh razumejo oz. si predstavljajo timsko delo v šoli. Analiza odprtih odgovorov je pokazala, da jih večina timsko delo v šoli razume kot sodelovanje med različnimi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer prevladuje sodelovanje med šolskimi strokovnimi delavkami (ta koda se pojavi v 17-ih izpolnjenih vprašalnikih), sledi sodelovanje med šolskimi strokovnim delavkami, starši/skrbniki in učenci (koda se pojavi v 7-ih izpolnjenih vprašalnikih) in sodelovanje med šolskimi strokovnimi delavkami in starši/skrbniki (koda se pojavi v 5-ih izpolnjenih vprašalnikih).

Sodelovanje strokovnih delavcev z različnih pozicij in iz različnih strok pri izvedbi neke naloge, problema, izziva (V32).⁸

Posamezne anketiranke pa so timsko delo razumele tudi kot sodelovanje šolskih strokovnih delavk (in staršev/skrbnikov) z zunanjimi institucijami (kot npr. center za socialno delo, Svetovalni center).

Pod pojmom timsko delo v šoli si predstavljam, da sodelujem v timu z učitelji in učiteljicami ter drugimi strokovnimi delavkami (specialno pedagoginjo, socialno pedagoginjo, logopedinjo ipd.) ter z zunanjimi strokovnjaki (kadar so otroci vključeni v obravnave na centru za socialno delo, centru za duševno zdravje otrok in mladostnikov ipd.) ter starši/skrbniki (V46).

8 Šifra opredeli številko izpolnjenega vprašalnika (V = vprašalnik, sledi zaporedna številka vprašalnika).

Analiza odprtih odgovorov je pokazala, da anketiranke razumejo timsko delo predvsem kot delo v korist učenca, pri čemer je pomembno spoštovanje vsakega udeleženega v timskem delu.

Timsko delo je nepogrešljivo, ko so dobrodošla različna mnenja, s katerimi se po usklajevanju lahko določi najboljša rešitev; združijo se različne spretnosti; ko se zbirajo različne ideje in informacije. Člani tima imajo specifično znanje, ni podrejenosti v skupini (V25).

Nekaterim timsko delo predstavlja tudi skupno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo učnih procesov oz. soustvarjanje skupnih rešitev (koda se pojavi v 5-ih izpolnjenih vprašalnikih). Ena anketiranka je timsko delo razumela tudi kot razbremenitev, dve anketiranki pa sta timsko delo povezovali z različnimi aktivnostmi (npr. priprava individualiziranih programov za nadarjene učence ali učence z učnimi težavami, načrtovanje dejavnosti, načrtovanje učnih ciljev po posameznem triletju).

Ne glede na to, kaj si anketirane socialne delavke predstavljajo pod pojmom timsko delo, ga kar 94 % ocenjuje kot učinkovitega oz. zelo učinkovitega. Prav tako so s timskim delom pri svojem delu zadovoljne oz. zelo zadovoljne (kar 91 % anketirank se jih je opredelilo kot zadovoljnih oz. zelo zadovoljnih). Med učinkovitostjo in zadovoljstvom s timskim delom obstaja pozitivna zmerna visoka korelacija ($r = 0,442$), kar pomeni, da so anketiranke, ki so svoje zadovoljstvo s timskim delom ocenile z višjo oceno, v povprečju tudi učinkovitost timskega dela ocenile z višjo oceno.

Prisotnost timskega dela v osnovni šoli

Ko sem anketiranke spraševala po tem, če so bile v zadnjem letu vključene v kakršnokoli obliko timskega dela, jih je kar 98 % odgovorilo pritrdilno. Prosila sem jih tudi, da (na 7-stopenjski lestvici, na kateri 1 pomeni nikoli in 7 vsakodnevno) ocenijo, kako pogosto so bile pri svojem delu v zadnjem letu vključene (v kakršnikoli vlogi) v timsko delo.

Iz rezultatov na grafu 1 je razvidno, da so anketiranke v povprečju največ timsko delale s sodelavkami svetovalnimi delavkami v ŠSS (povprečna ocena 5,9 – kar 75 % anketirank je označilo, da timsko delajo večkrat tedensko oz. vsakodnevno), s svetovalnimi delavkami in učiteljicami na šoli (povprečna ocena 5,8 – 72 % anketirank

tako dela večkrat tedensko oz. vsakodnevno) in učiteljicami (povprečna ocena 5,7 – 61 % anketirank tako dela večkrat tedensko oz. vsakodnevno). Sledi timsko delo z učenci in strokovnimi delavkami šole (povprečna ocena 5,1 – skoraj polovica vseh anketirank sodeluje večkrat tedensko oz. vsakodnevno). Najmanj pogosto, a še vedno vsaj dvakrat letno, pa timsko sodelujejo z zunanjimi institucijami (povprečna ocena 3,7), s starši/skrbniki, strokovnimi delavkami in delavci šole in zunanjimi institucijami (povprečna ocena 3,6), s svetovalnimi delavkami z drugih šol (povprečna ocena 3,5) ter s starši/skrbniki, učencem, strokovnimi delavkami šole in zunanjimi institucijami (povprečna ocena 3,2). Kot je razvidno z grafa 1, se pogostost timskega sodelovanja zmanjšuje s širjenjem vključenih deležnikov izven ozkega kroga kolektiva šole (z zunanjimi institucijami je denimo povprečna pogostost srečevanj manj kot 4).

Graf 1:

Vključenost v različne oblike timskega dela (n = 36)



Med pogostostjo sodelovanja v timu in zadovoljstvom s timskim delom obstaja pozitivna zmerna visoka korelacija ($r = 0,550$), kar pomeni, da so anketiranke, ki pogosteje sodelujejo v timskem delu, v povprečju tudi bolj zadovoljne z njim. Prav tako obstaja tudi pozitivna zmerna visoka korelacija ($r = 0,494$) med pogostostjo sodelovanja v timu in učinkovitostjo timskega dela. To pomeni, da so anketiranke,

ki pogosteje uporabljajo timsko delo, v povprečju tudi učinkovitost timskega dela ocenile z višjo oceno.

Socialne delavke so ocenile, da imajo v timu različne vloge. Najpogosteje so svojo vlogo opredelile kot koordinatorica in vodja tima (ta koda se pojavi v 19-ih izpolnjenih vprašalnikih), kot organizatorica tima ali pa preprosto članica tima (obe kodi se pojavita v 13-ih izpolnjenih vprašalnikih).

V primeru notranjega tima je moja vloga zaznati potrebo po timskem sestanku, načrtovati sestanek, povabiti vse udeležene, v primeru zunanjega tima pa je moja obveza tima se udeležiti in podati svoje poročilo in poročilo notranjega tima (V13).

Pogosto imajo v timu tudi povezovalno vlogo (koda se pojavi v 7-ih izpolnjenih vprašalnikih) oz. vlogo tiste, ki pomaga pri razjasnitvi problema, ki se ga obravnava na timu (koda se pojavi v 6-ih izpolnjenih vprašalnikih).

Razjasnitev problema, bodisi učitelju bodisi staršu/skrbniku skupaj z učencem (V8).

Opredelile pa so še nekatere druge vloge (te kode se pojavijo v manj kot 6-ih izpolnjenih vprašalnikih), kot so načrtovanje podpore in pomoči učencu ali učenki, podpora udeležencem tima, vloga zapisničarice, evalvatorke, izvršiteljice na timu dogovorjenih nalog in vloga tiste, ki ureja dokumentacijo, povezano s timskim delom.

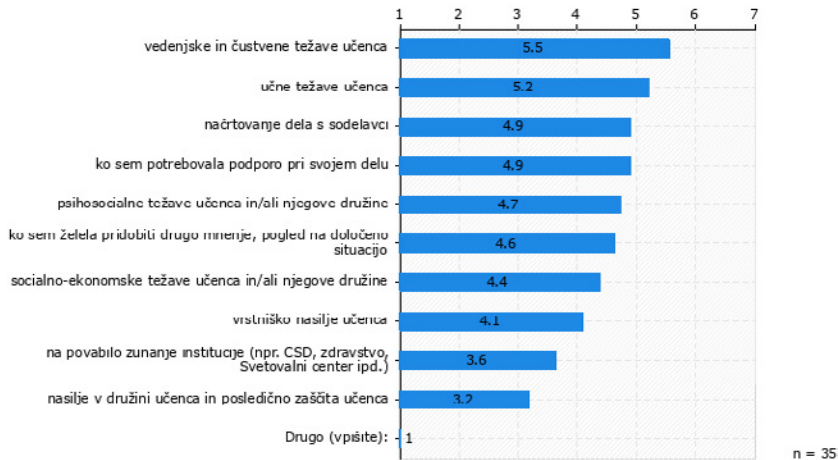
Socialne delavke sem v anketi prosila, da na 7-stopenjski lestvici ocenijo, zaradi katerih situacij so v zadnjem letu (v kakršnikoli vlogi) sodelovale v timskem delu.

Kot je razvidno z grafa 2, so najpogostejši razlogi za sodelovanje v timskem delu vsebinski (s povprečno oceno 5,5 so anketiranke ocenile sodelovanje v timskem delu v primeru vedenjskih in čustvenih težav učenca (60 % jih je timskega dela v tem primeru uporabilo večkrat tedensko ali celo vsakodnevno), s povprečno oceno 5,2 pa v primeru učnih težav učenca – 43 % jih je timsko delo v tem primeru uporabilo večkrat tedensko ali vsakodnevno). Sledijo organizacijski (s povprečno oceno 4,9 so anketiranke ocenile sodelovanje v timskem delu zaradi načrtovanja dela s sodelavkami in sodelavci) ter suportivni (s povprečno oceno 4,9 so anketiranke ocenile, da timsko sodelujejo, ko potrebujejo podporo sodelavk in sodelavcev pri svojem delu).

Najmanj pogosto pa so v tiskem delu sodelovale na povabilo zunanje institucije (povprečna ocena 3,6) ali v primeru nasilja v družini učenca (povprečna ocena 3,2). To gre sicer pripisati tudi dejstvu, da so to razlogi, ki se vsakodnevno ne pojavljajo pri delu svetovalnih delavk. Petina anketirank je ocenila, da tedensko ali celo pogosteje sodelujejo v tiskem delu v primeru zaščite otroka. Iz rezultatov pa ne moremo razbrati, ali anketirane socialne delavke v primeru zaščite otroka tisko sodelujejo le z drugimi šolskimi strokovnimi delavkami in delavci na šoli, ali pa so vključene tudi v meddisciplinarne time na centrih za socialno delo. To bi bilo vsekakor smiselno še bolj natančno raziskati, predvsem z vidika medinstitucionalnega timskega dela in vloge šolske socialne delavke v njem.

Graf 2:

Situacije, zaradi katerih šolske socialne delavke uporabljajo tisko delo (n = 35)



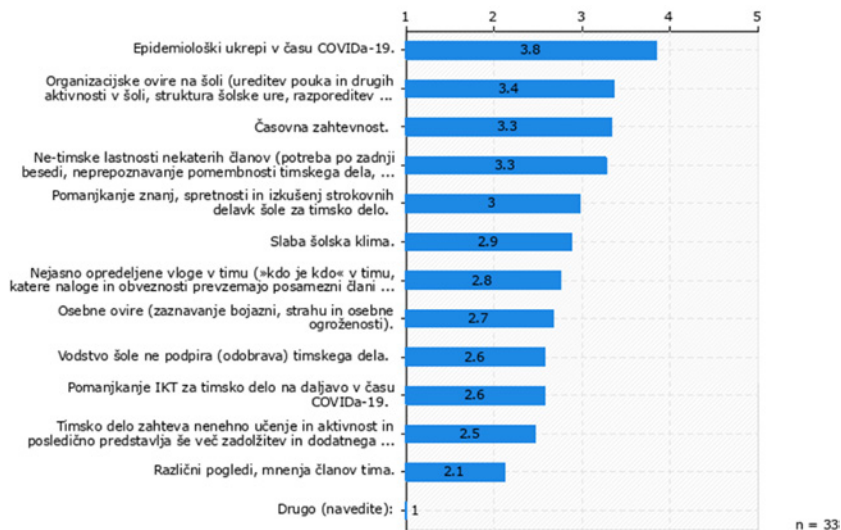
Prednosti in ovire timskega dela

Na vprašanje, kakšne ovire, slabosti, pomanjkljivosti timskega dela v šoli (na 5-stopenjski lestvici, kjer 1 pomeni, da določen dejavnik sploh ne predstavlja nobene ovire/slabosti/pomanjkljivosti, 5 pa, da predstavlja zelo veliko oviro/slabost/pomanjkljivost) so anketiranke na prvo mesto umestile epidemiološke ukrepe v času covida-19 (povprečna ocena 3,8), kar po eni strani ni presenetljivo, saj so ukrepi

za preprečevanje covid-19 zelo narekovali načine dela na različnih področjih (zaprtje šol in šolanje na daljavo, delo od doma ipd.). Je pa po drugi strani presenetljivo, da pomanjkanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju: IKT) za timsko delo na daljavo v času covid-19 anketiranim socialnim delavkam ne predstavlja velike ovire za timsko delo (povprečna ocena 2,6). Zato se tu zastavlja vprašanje, kako to, da kljub temu da so na šolah očitno imeli določeno IKT opremo, te niso izkoristili za izvajanje timskega dela. Kot največje ovire/slabosti/pomanjkljivosti za izvajanje timskega dela so anketiranke navedle še organizacijske ovire na šoli (povprečna ocena 3,4), časovno zahtevnost (povprečna ocena 3,3) in netimske lastnosti posameznih strokovnih delavk (npr. potreba po zadnji besedi, neprepoznavanje pomembnosti timskega dela, nezaupanje do drugih, vodja izrablja tim za dosego svojih ciljev). Najmanj pa so kot oviro/slabost/pomanjkljivost za timsko delo prepoznale v različnih pogledih, mnenjih članov tima (povprečna ocena 2,1).

Graf 3:

Ovire/slabosti/pomanjkljivosti timskega dela v šoli (n = 33)



Poleg ovir/slabosti/pomanjkljivosti timskega dela pa me je zanimalo, kako anketirane socialne delavke ocenjujejo njegove prednosti (ponovno na 5-stopenjski lestvici, kjer 1 pomeni, da naveden dejavnik sploh ne predstavlja nobene prednosti, 5 pa zelo veliko prednost) (graf 4).

Graf 4:

Prednosti timskega dela v šoli (n = 33)

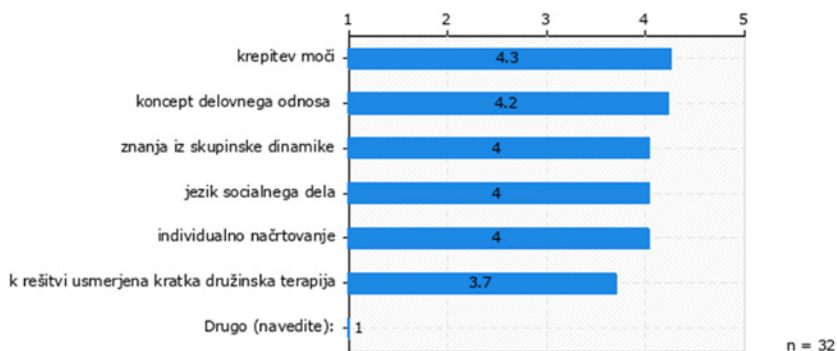


Skoraj vse anketirane socialne delavke (povprečna ocena 4,97) so kot zelo veliko prednost timskega dela (97 % anketirank) prepoznale v tem, da timsko delo omogoča več priložnosti za boljše spoznavanje učenca in njegovih problemov. Zelo veliko prednost so prepoznale tudi v tem, da timsko delo omogoča učinkovitejše reševanje problemov (povprečna ocena 4,9 – 88 % anketirank je to ocenilo kot zelo veliko prednost). Prav tako so bile anketirane socialne delavke precej enotne tudi glede ostalih prednosti timskega dela. Da timsko delo spodbuja medsebojno sodelovanje in omogoča hitrejšo reševanje problemov, je ocenilo 78 % anketirank (povprečna ocena 4,8), da omogoča lažje sodelovanje z učencem in boljšo medsebojno komunikacijo pa 73 % anketirank (povprečna ocena 4,7). Anketiranke, ki so se odločile za opcijo drugo, pa svojega odgovora niso posebej utemeljile.

Na vprašanje, kje so anketirane socialne delavke pridobile največ znanj, spretnosti in izkušenj za timsko delo (oceno so podale na 5-stopenjski lestvici), jih je največ (76 % anketirank se je opredelilo kot veliko oz. zelo veliko – povprečna ocena 4,2) ocenilo, da so jih pridobile s pomočjo delovnih izkušenj. Sledita udeležba (64 % anketirank se jih je opredelilo kot veliko oz. zelo veliko) na raznih dolgotrajnejših usposabljanjih (npr. terapevtske šole, mediacija) ter udeležba na seminarjih, posvetih in podobnih dogodkih (63 % anketirank se jih je opredelilo kot veliko oz. zelo veliko – povprečna ocena 3,8). Najmanj znanj, spretnosti in izkušenj za timsko delo pa so anketiranke pridobile v okviru študija (podiplomski študij – 37 % anketirank, povprečna ocena 3,3; praksa v okviru dodiplomskega študija – 36 % anketirank, povprečna ocena 3, vaje in predavanja v okviru dodiplomskega študija – 33 % anketirank, povprečna ocena 2,9).

Graf 5:

Znanje za ravnanje v socialnem delu za timsko delo (n = 32)



Pri tiskem delu anketirane socialne delavke uporabljajo različna socialnodelovna znanja (glej graf 5). Rezultati ankete kažejo, da v povprečju (na 5-stopenjski lestvici, kjer 1 pomeni nikoli, 5 pa zelo pogosto) najpogosteje uporabljajo krepitev moči (81 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto – povprečna ocena 4,3), sledijo znanja o konceptu delovnega odnosa soustvarjanja (78 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto – povprečna ocena 4,2) ter znanja o skupinski dinamiki (72 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto), o jeziku socialnega dela (71 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto) in individualnem načrtovanju (66 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto) (povprečna ocena 4). Najmanj pogosto pa pri tiskem delu uporabljajo znanja iz k rešitvi usmerjene kratke družinske terapije (63 % anketirank se je opredelilo kot pogosto oz. zelo pogosto – povprečna ocena 3,7), kar lahko povežemo s tem, da so ta znanja bolj sistematično v izobraževanje študentk in študentov socialnega dela vključena šele po bolonjski reformi (v anketi sodelujoče socialne delavke pa so povečini študij končale že pred tem).

Na odprto vprašanje, kaj bi socialne delavke potrebovale, da bi se počutile (še) bolj kompetentne za izvajanje timskega dela, so najpogosteje odgovarjale, da bi potrebovale več izobraževanja na temo timskega dela in več časa za to, da bi lahko delale timsko, kar vključuje tudi večjo usklajenost med urniki šolskih strokovnih delavk.

Izobraževanje na to temo za celoten kolektiv (V31).

Posamezne socialne delavke so omenjale tudi več timskega dela v šolah, podpora vodstva za timsko delo ter več izobraževanja o timskem delu že v času študija na fakulteti (tako pri izobraževanju profilov, ki so lahko zaposleni v ŠSS, kot tudi pri izobraževanju učiteljev).

Izkušnje šolskih socialnih delavk s timskim delom

Ob koncu ankete so socialne delavke odgovarjale še na odprto vprašanje o tem, kakšne primere dobrih in slabih praks timskega dela poznajo na svojih šolah. Socialne delavke kot primere dobrih praks največkrat opisujejo sodelovanje vseh za otroka pomembnih odraslih (koda se pojavi v 9-ih izpolnjenih vprašalnikih) in pomoč učencem z učnimi težavami (koda se pojavi v 8-ih izpolnjenih vprašalnikih).

Vsi pogovori z vodstvom, starši, učitelji, učencem potekajo timsko. Primer dobre prakse: nasilje med fanti zaradi nedeljske tekme. V tim smo povabili starše, razrednike, učence, trenerje nogometa in direktorja nogometne šole. Poleg sta bila še ravnatelj in socialna delavka. Rezultati so bili izjemni. Dogovori so bili kratki, jedrnat in hitro izvedljivi (V25).

Ta izjava kaže na to, kako pomembno je, da v timskem delu pri reševanju določenega problema, naloge, sodelujejo vsi akterji, ki se jih zadeva tiče. V navedenem primeru gre za samooceno v anketi sodelujoče socialne delavke, pri čemer si iz zapisanega težko predstavljamo, kaj pomeni, da so bili rezultati izjemni. Zato bi bilo v takih primerih vsekakor smiselno razmisliti, kako timsko delo raziskati na način, da bi pridobili vpogled v njegovo učinkovitost (morda tudi z vključitvijo vseh udeleženih v timskem delu v oceno učinkovitosti) in na podlagi tega dati še bolj celostno oceno.

Nekatere socialne delavke so kot primere dobrih praks timskega sodelovanja navedle tudi sodelovanje z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, sodelovanje z učenci v primeru kršitev vzgojnih ukrepov ter sodelovanje med svetovalnimi delavkami v ŠSS.

Obravnavo učenca v pedopsihiatričnem dispanzerju – vedenjske in čustvene težave. Zaradi neurejenih odnosov med staršema je vključen Center za socialno delo. Sodelujeta tudi starša, razrednik, učitelj podaljšanega bivanja, pedopsihiater, psiholog in klinični psiholog. Obravnavo je zelo uspešna (V34).

Imamo privilegij polnega timskega dela v ŠSS (socialna delavka, psihologinja, socialna pedagoginja). Ne znamo drugače kot timsko sodelovati in delati, brez občutkov ogroženosti, le ob bogastvu raznolikih strok. Druga od druge se učimo, podpiramo, delujemo (V53).

Posamezne socialne delavke pa so navedle še pomoč otrokom Romom, otrokom tujcem in sodelovanje s centrom za socialno delo.

Pri opisu slabe prakse timskega dela so socialne delavke največkrat navajale sodelovanje z učitelji (ta koda se pojavi v 9-ih izpolnjenih vprašalnikih), pri čemer so imele v mislih predvsem neudeležbo učiteljev na timskih sestankih, nerazumevanje timskega dela pri učiteljih in nepoznavanje lastne (učiteljeve) vloge pri timskem delu.

Skupini učiteljic je izjemno težko sodelovati, skupaj reševati, načrtovati, spremljati, torej timsko sodelovati. Želijo predati problem »otroka«, naj se ga »popravi, uredi« (V53).

Sledita nesodelovanje in nezainteresiranost udeležencev tima ter nesodelovanje staršev/skrbnikov (ti dve kodi se pojavita v 4-ih izpolnjenih vprašalnikih).

Sestanki strokovnih skupin za posamezne otroke so odvisni od posameznih članov strokovnih skupin. Nesodelovanje posameznih članov med seboj, kot posledica je neinformiranost drugih članov, ki prav tako delajo z otrokom in temu sledi manj učinkovita podpora otroku (V33).

Posamezne socialne delavke pa so kot primere slabe prakse timskega dela navajale še samovoljno odločanje vodstva o reševanju pomembnih pedagoških vprašanj, obrekovanje in nesprejemanje med sodelavkami in sodelavci ter timski sestanek za učenca, ki ima posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in sodelovanje s stanovanjsko skupino, v kateri biva učenec.

Primer slabe prakse timskega dela je v tem, ko na koncu kljub soglasni odločitvi tima, kaj bi v določeni situaciji bilo najboljše, ravnateljica presodi, da odločitev tima ni najprimernejša. V takšnih primerih izgubiš voljo tudi za timsko delom, ker ne vidiš smisla (V26).

Razprava in predlogi

Številni avtorji (Resman, 2005; Polak, 2007; Grah 2012; Hesjedal, Hetland in Iversen, 2013; Gregorčič Mrvar idr., 2020) poudarjajo, da če se zavedamo, da vsi skupaj lahko naredimo bolje, kot bi to naredil en sam, potem vemo, da na področju šolstva brez timskega dela ne gre. Prav tako se z razvijanjem timske kulture razvija tudi šola kot skupnost (Resman, 2005; Polak, 2007). Tudi rezultati v tem poglavju prikazane raziskave so pokazali, da šolske socialne delavke timsko delo razumejo kot pomemben in učinkovit način dela. To niti ne preseneča, saj je šolska svetovalna služba tisto posebno mesto v šoli, s katerega se vzpostavlja (svetovalni) odnos z vsemi udeleženiimi v šoli in so šolske svetovalne delavke na nek način primorane v sodelovanje z drugimi (strokovnimi delavkami šole, učenci, starši/skrbniki ipd.) (Programske smernice, 2008). Rezultati raziskave tudi kažejo, da anketirane šolske socialne delavke v povprečju največ timsko sodelujejo prav z drugimi šolskimi strokovnimi delavkami (s sodelavkami svetovalnimi delavkami v ŠSS in učiteljicami), kar kaže na to, da prepoznavajo timsko delo kot tisto obliko dela, ki jim omogoča lažje, hitrejšo in učinkovitejše reševanje težav (glej tudi Polak, 2007; Gregorčič Mrvar idr., 2020). Na tem mestu se zastavlja vprašanje, ali nemara anketirane socialne delavke vse oblike sodelovanja enačijo s timskim delom. Ali je vsak delovni odnos, v katerega sta vključena več kot eden, že timsko delo? Ali lahko govorimo o timskem delu že, ko socialna delavka ne odloča o rešitvah povsem sama in se posvetuje z ostalimi? Na podlagi pridobljenih rezultatov na vprašanja, ki se pojavljajo, sicer ne morem odgovoriti, saj sem anketirankam vnaprej podala odgovore, med katerimi so lahko izbirale, vsekakor pa velja v prihodnje razmisliti, kako na bolj kvalitativen način preveriti njihovo razumevanje timskega dela. Vzpodbuden pa je podatek, da skoraj polovica anketirank večkrat tedensko oz. vsakodnevno uporablja timsko delo, v katerega je vključen tudi učenec. Tudi ko so anketiranke opisovale, kako razumejo timsko delo, jih je kar nekaj med drugim omenilo sodelovanje z učencem. To nakazuje, da šolske socialne delavke sicer vidijo učenca kot pomembnega sogovornika v timskem delu, a hkrati se lahko zelo hitro zgodi, da postanejo dejavnosti, namenjene učencem, bolj ko ne vodene od odraslih (v primeru šole šolskih strokovnih delavk in delavcev), učenci in učence pa jih morajo sprejeti in jim slediti (Kodele, 2017). Zato bi bilo

v prihodnje smiselno raziskati, kako je udeležba učenca v timskem delu razumljena in izvajana, ali je njegova vloga bolj ko ne osredotočena samo na možnost izražanja mnenja, ali se njegovo mnenje tudi zares upošteva pri sprejemanju zanj pomembnih odločitev ipd. Tako na področju šol kot tudi širše na področju timskega dela namreč še vedno ni razvita praksa, da bi bil uporabnik ključni sodelavec timskega dela (Grah, 2012; Pahor, 2014; Rape Žiberna, 2019, poglavje Rape Žiberna o uporabnikih). Grah (2012) opozarja, da timsko delo v šolah povečini uresničujejo šolske strokovne delavke, da bi bilo pa treba v timsko sodelovanje v večji meri aktivno vključiti učence in učenke (in njihove starše/skrbnike). Vključevanje učencev in učenk kot soustvarjalcev pri izvedbi timskega dela namreč spodbuja njihov razvoj, spretnosti izbire in odločanja, soodgovornost za doseganje ciljev, večjo motiviranost za učenje in delo ter veselje ob dosežkih (prav tam). Nedvomno šolske socialne delavke znajo poskrbeti, da se sliši glas vseh udeleženi v timskem delu, še posebej pa učenca. Delovni odnos soustvarjanja namreč vedno znova omogoči, da se sliši glas vseh, da je delež in prispevek vsakega pomemben, da vsak član tima lahko izrazi svoje sposobnosti, kompetence in vire moči (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 2020). Tudi rezultati v poglavju prikazane raziskave so pokazali, da se anketirane socialne delavke pri timskem delu najpogosteje naslanjajo prav na krepitev moči in na koncept delovnega odnosa. Ta znanja so pomembna tudi z vidika, ker je vloga, v kateri se anketirane socialne delavke najpogosteje prepoznava v timu, prav vloga vodje in koordinatorke tima. Na tem mestu naj poudarim, da so bila znanja, na katera se socialne delavke pri uresničevanju timskega dela opirajo, v anketnem vprašalniku podana vnaprej. Zato bi bilo smiselno razmisliti o sami analizi timskega dela v praksi, s pomočjo katere bi dobili boljši vpogled v to, ali in kako socialne delavke pri uresničevanju timskega dela ta znanja uporabljajo.

Anketirane so ocenile, da so največ znanj in spretnosti za timsko delo usvojile med svojim delom (z delovnimi izkušnjami) in z udeležbo na različnih seminarjih in predavanjih, najmanj pa v okviru študija. Podobno ugotavlja tudi Rape Žiberna (2019) v raziskavi o usposobljenosti socialnih delavk za timsko delo na centrih za socialno delo. To kaže na to, da bi bilo treba razmisliti o tem, kako znanje o timskem delu in izkušnjo uporabe v praksi še bolj sistematično vnašati v izobraževanje študentk in študentov socialnega dela. A ne le v izobraževanje za socialno delo, temveč v vse tiste programe,

ki izobražujejo prihodnje strokovne delavke in delavce za delo v šoli, še posebej učitelje in učiteljice. V anketi sodelujoče socialne delavke so namreč kot primere slabe prakse timskega dela navajale prav nesodelovanje učiteljic oz. njihovo nerazumevanje timskega dela. Grah (2008) poudarja, da se mora vsak posameznik timskega dela učiti, da nihče nima prirojenih znanj zanj. Izobraževanje ne more vključevati le teoretičnih znanj, temveč tudi praktične izkušnje, strokovno podporo in razvijanje spretnosti za timsko delo. Prav tako bi bilo smiselno raziskati, kaj so razlogi in okoliščine nesodelovanja učiteljic v timskem delu, kar anketirane socialne delavke vidijo kot enega izmed izzivov. Razlogov za slabo sodelovanje ali nesodelovanje učiteljic namreč ne gre pripisati samo njim osebno, pač pa ga lahko vzpostavljajo tudi organizacijski modeli šole kot celote, sama kultura organizacije, ki ne spodbuja timskega dela, itd. Podobno v svoji študiji o meddisciplinarnih timih ugotavljata Ødegård in Strype (2009). Med najpomembnejše dejavnike, ki spodbujajo timsko delo, na osebni ravni izpostavljata motivacijo posameznika za timsko delo, na skupinski ravni vodjo tima in podporo članov tima, na organizacijski ravni pa prav organizacijsko kulturo. Ali kot pišeta Mesec in Stritih (2015), organizacijska kultura, ki podpira individualne dosežke, tekmovanje, status in hierarhijo, ni združljiva s timsko organizacijo.

Pojav epidemije covid-19 je močno zaznamoval delovanje številnih področij našega življenja, med drugim tudi šolskega (glej tudi Dominelli, Harrikari, Mooney, Leskošek in Kennedy Tsonuda, 2020; UNESCO, 2020), zato je po eni strani razumljivo, da so anketiranke kot največjo oviro/slabost/pomanjkljivost timskega dela navedle prav epidemiološke ukrepe, povezane s preprečevanjem širjenja covid-19 (zaprtje šol in posledično šolanje na daljavo, stiki med ljudmi so bili omejeni samo na najnujnejše ipd.). Po drugi strani pa bi bilo smiselno raziskati, kako to, da šole kljub dejstvu, da so imele ustrezno IKT opremo za delo na daljavo, niso uporabljale timskega dela v večji meri tudi v času epidemije covid-19. Poleg ukrepov za preprečevanje širjenja covid-19 pa anketiranke v največji meri kot oviro/slabost/pomanjkljivost timskega dela ocenjujejo organizacijske ovire (npr. struktura šolske ure, razporeditev urnika), pomanjkanje časa za timsko delo in netimske lastnosti nekaterih članov (npr. nepripravljenost za timsko delo). Nenazadnje ima lahko prav vodstvo šole z naklonjenostjo timskemu delu pomembno vlogo pri zagotavljanju časa in prostora zanj. Kljub dejstvu, da anketiranke v povprečju

vodstva šole niso zaznavale kot oviro/slabost/pomanjkljivost timskega dela (povprečna ocena 2,6 na petstopenjski lestvici), pa je podpora vodstva za timsko delo zelo pomembna. Vodstvo šole namreč mora verjeti, da šolske strokovne delavke s timskim delom lahko najdejo boljše rešitve, kot bi jih našli sami (Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Čačinovič Vogrinčič (2020) piše o tem, da so najpogostejše izhodišče za sodelovanje socialne delavke v ŠSS s starši/skrbniki težave učenca (učne, vedenjske). V mislih ima vse tiste situacije in stiske, ko učenec ne more več uspešno delati, ko učitelj ne more več učencu zagotoviti spodbudnega okolja, ko mu starši/skrbniki sami ne znajo več ali ne morejo pomagati. Tudi v poglavju predstavljena raziskava je pokazala, da anketirane socialne delavke timsko delo najpogosteje uporabljajo v primeru vsebinskih zadev (vedenjske in čustvene težave učenca oz. učne težave). V teh primerih prepoznavajo tudi največ dobrih praks timskega sodelovanja. Prav tako anketirane timsko delo uporabljajo v organizacijskih in suportivnih zadevah, torej v primerih, ko želijo pridobiti drugo mnenje, pogled na določeno situacijo, pri načrtovanju dela in ko potrebujejo podporo pri svojem delu. Polak (2007) navaja, da so raziskave pokazale, da so učitelji, ki si pomagajo in se medsebojno podpirajo, pri pedagoškem delu uspešnejši in bolj zadovoljni. Avtorica sicer piše o učiteljih, a menim, da to lahko prenesemo tudi na druge šolske strokovne delavke in delavce. Nenazadnje pri vsakdanjem delu vsakega človeka pomembno vlogo igra medsebojna osebna in strokovna podpora.

Poglavje končujem z mislijo, da mora biti podpora učencem v šoli zasnovana celostno, kar pogosto terja sodelovanje med različnimi šolskimi strokovnimi delavkami ter (strokovno) izmenjavo mnenj in izkušenj med različnimi akterji, tudi z učenci in učenkami ter njihovimi starši/skrbniki (Grah, 2008). Socialne delavke in socialni delavci v delovnem odnosu soustvarjanja lahko omogočijo, da se sodelovanje med različnimi akterji zgodi na način, da se vsakega člana tima sliši in da je delež prav vsakega pomemben in dragocen. Prav to je tudi želeni izid timskega dela. Glede na že predstavljene rezultate o učinkovitosti in prednostih timskega dela bi vsekakor veljalo razmisliti o tem, kako lahko timsko delo postane del vsakdanje šolske prakse in da ga šolske strokovne delavke ne bi uporabljale le v situacijah, ko ne znajo več naprej. Velja razmisliti o tem, kako na šolah timsko delo še bolj razvijati kot del vsakdanjih praks, kot spontano sodelovanje, ki bi šolskim strokovnim delavkam in

delavcem omogočilo, da (vsaj v določenih primerih) lahko preventivno delujejo in na ta način preprečijo večje eskalacije. To je lahko pomemben prispevek k razvoju bolj kohezivne in učinkovite šole kot ustanove in posledično k razvoju bolj vključujočega in spodbudnega šolskega okolja.

Viri

- Bezić, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič, & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 95–107). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2020). Socialno delo v osnovni šoli – Soustvarjanje podpore in pomoči družinam s številnimi izzivi in preprečevanje socialne izključenosti. *Socialno delo*, 59(2–3), 163–175.
- Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino. Soustvarjanje zelenih izidov in družinska razvidnost*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dominelli, L., Harrikari, T., Mooney, J., Leskošek, V., & Kennedy Tsonuda, E. (2020). Covid-19 and social work: a collection of country reports. Pridobljeno 24. 6. 2022 s <https://www.drugsandalcohol.ie/32880/1/IASW-COVID-19-and-Social-Work-Country-Reports.pdf>
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Grah, J. (2012). Uresničevanje koncepta timskega soustvarjanja v pedagoški praksi. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4), 19–29.
- Flaker, V. (2015). *Prispevki k taksonomiji socialnega dela in varstva*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gregorčič Mrvar, P., & Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 1, 38–57.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., & Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2013). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20, 437–455.

- Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole. Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobolt, A. (2012). Timsko delo – nuja in izziv. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4), 5–12.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T., & Mešl, N. (ur.). (2013). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priručnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mesec, Bo., & Stritih, B. (2015). Razumevanje timskega dela v socialnem varstvu. *Socialno delo*, 54(5), 295–306.
- Mešl, N., & Čacinovič Vogrinčič, G. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli: delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči: od prvih korakov v šolski prostor k temeljnemu konceptu dela. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3–4), 15–25.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Ødegård, A., & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 23, 286–296.
- Pahor, M. (2014). Medpoklicno sodelovanje v zdravstvenih timih. V M. Pahor (ur.), *Zavezniki za zdravje: Medpoklicno sodelovanje v zdravstvenih timih* (str. 13–40). Ljubljana: Zdravstvena fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Založba Modrijan.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Programske smernice (2008). *Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rape Žiberna, T. (2019). *Konceptualizacija timskega dela v socialnem delu v Sloveniji* (Doktorsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Rape Žiberna, T. (2021). Teamwork in social work: what are we actually talking about? *European Journal of Social Work*, 25(4), 668–680.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 3, 80–96.
- Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen, M. A. (2008). On Teams, Teamwork, and Team Performance: Discoveries and Developments. *Human Factors*, 50(3), 540–547.
- Stott, K., & Walker, A. (1999). Extending Teamwork in Schools. Support and Organisational Consistency. *Team Performance Management*, 5(2), 50–59.
- Šugman Bohinc, L. (2014). Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, XVIII(3/4), 41–48.

UNESCO (2020). Covid-19 Impact on Education. Pridobljeno 24. 6. 2022 s <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (2007). Ur. l. RS 16/2007. Pridobljeno dne 6. 6. 2022 s <https://zakonodaja.com/zakon/zofvi>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (2006). Ur. l. RS 81/2006. Pridobljeno dne 26. 6. 2022 s <https://zakonodaja.com/zakon/zosn>