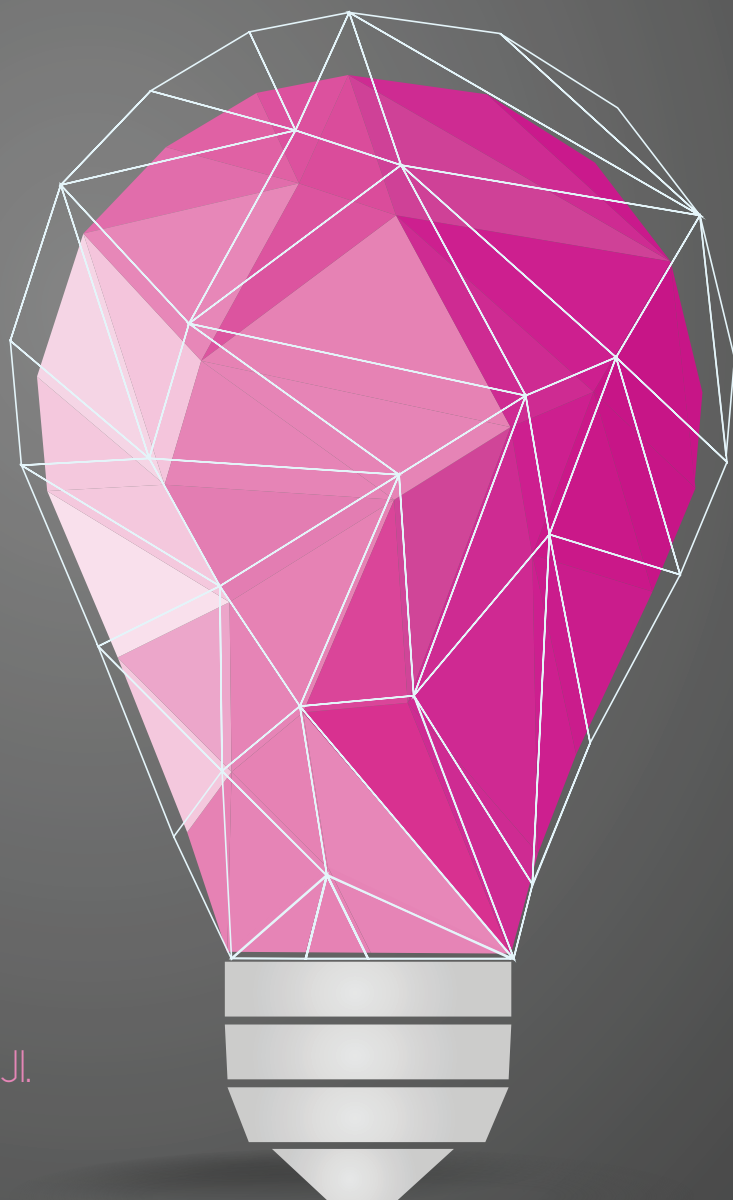


SODELOVATI, NE SODELOVATI; TO NI TU VPRAŠANJE PREREZI SKOZI SISTEM SODELOVALNEGA IN TIMSKEGA POUČEVANJA



Katja Pavlič Škerjanc,
Zavod RS za šolstvo



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

DOBRODOŠLI V POSODOBLJENI GIMNAZIJI.
www.k56.si

Učenje je kot veslanje proti toku, če se ne premikaš naprej, te odnese nazaj. *Kitajski pregovor*
Non progredi est regredi. Če ne napreduješ, nazaduješ. *Latinska sentenca*
Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke. Kdor ne gre naprej, gre nazaj. *Goethe*

Namesto uvoda

Spremembe, spremembe, spremembe ... Da so spremembe stalnica, je modrost, stara kot čas. Prav današnjemu času pa je lastno, da je sprememb vse več, se dogajajo vse hitreje in so vse bolj kompleksne. Tudi profesionalni problemi in izzivi, postavljeni pred šolo in učitelja, rastejo z eksponentno hitrostjo, vse bolj so zapleteni in prepleteni, vse manj možnosti je, da se z njimi uspešno sooči posameznik sam.

Spremenila so se pojmovanja znanja, novi so cilji izobraževanja, drugačni so učenci ... Ključno se je zato spremenila in se še spreminja tudi vloga učitelja. Iz nosilca in prenašalca znanja je najprej postal načrtovalec in usmerjevalec učnega procesa, zdaj postaja svojim učencem partner v procesu učenja. Mladi v šolo vstopajo z znanji in veščinami, ki jih učitelj nima, ali pa jih uporabljajo v obliki, novejši od tiste, ki jo pozna učitelj. Spremenilo se je in se še naprej spreminja celotno kulturno okolje, znotraj katerega deluje šola. Globalizacija je namreč tudi pred pretežno monokulturne družbe postavila izziv sprejemanja drugosti in drugačnosti. Naša šola bolj kot kdajkoli prej potrebuje znanja in spretnosti, ki ji bodo omogočile uspešno delovati v okolju tisočerih družbenih in individualnih raznolikosti.

Hitrost in število sprememb ustvarjata na šolah nekakšno nenehno kaotičnost, ki je na tem področju življenja in dela morda še bolj izrazita kot drugje. Šolstvo in šola namreč neposredno in posredno zajemata nepregledno število posameznikov: učitelje, učence, starše, širšo strokovno in občo javnost. Vsak izmed njih ima svojo šolsko izkušnjo in zato tudi svoje, od lastnih vrednot in prepričanj odvisne poglede na to, kaj šola je in kaj naj bo, kakšen je dober učitelj, česa se je smiselno učiti, kako se je pametno učiti in kako znanje meriti ... Tudi znanosti, ki bi lahko nudile urejajoči in povezujoči okvir za vsa ta raznotera mnenja in stališča, povečini niso eksaktne vede (pedagogika, psihologija, didaktika idr.) in se s podobno raznolikostjo teorij spopadajo tudi same.

Naj zveni še tako kontradiktorno, edina trajnostna rešitev je sprejeti to vsakodnevno kaotičnost kot stanje stvari in se naučiti, kako s kaosom živeti in kako z njim upravljati: kako torej »kaos organizirati«. Pri tem si moramo medsebojno pomagati: učimo se drug od drugega in drug z drugim, z notranjimi močmi (sodelovalna organizacijska kultura šole, kolegialno učenje ...) in z zunanjo podporo (medšolska sodelovanja na različnih ravneh, usposabljanja z eksperti ...). Konkretno rešitve pa mora vsako šolsko okolje iskati in ustvarjati zase v nenehnem, sicer napornem, a prav zato tudi izzivalnem in bogatečem procesu razvojno naravnane načrtovanja, izvajanja in vrednotenja lastnega dela.

SISTEM SODELOVALNEGA IN TIMSKEGA POUČEVANJA

Besedilo, ki sledi, je, kot nakazuje podnaslov, le kratek prečni pregled skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja (v nadaljevanju SiTP), ki smo ga razvili na Zavodu RS za šolstvo v zadnjih desetih letih¹ znotraj nekaj velikih razvojnih projektov na področju gimnazijskega izobraževanja. Zaradi omejitev, ki jih postavljata namen in obseg besedila, je sistem SiTP prikazan bolj informativno kot študijsko, zgolj presečno, tj. z izseki, ki so njegovi posebej pomembni in ilustrativni deli. Brati ga je najbolje skupaj s primeri šolskih praks, ki so zbrani v pričujoči zaključni publikaciji Konzorcija strokovnih gimnazij. Predstavljene izkušnje šol, nastale pod okriljem šestletnega projekta Posodobitev gimnazijskih programov, učinkovito dopolnjujejo teoretični uvod, saj s svojo izvedbeno konkretnostjo povečujejo njegovo informativnost in uporabnost. Prenosljivost in kažipotnost primerov sta različni, saj so se šole k skupnim projektnim ciljem odpravile sicer po skupni razvojni poti, ki jo je usmerjal konzorcij, vendar z različnih izhodiščnih točk. Ene so že imele izkušnje, pa tudi potrebno znanje in veščine, druge so se učile spotoma in bolj naključno. Primeri tako segajo vse od obetavnih enkratnih poskusov prek dobrih nekajkratnih in reflektiranih posnemljivih izvedb do odličnih, večkrat izpeljanih in skrbno evalviranih vzorčnih modelov. V vseh pa lahko razberemo dvoje: razvojno prizadevanje, tj. vztrajno uresničevanje posodobitvenih ciljev projekta, in »razvojno spoznanje«, tj. sprejem novosti kot smiselne dopolnitve ali nadgradnje obstoječih in utečenih pedagoških ravnanj.

Sistem SiTP ni nastal v praznem prostoru, ki ga lahko zapolni le nekaj povsem novega. Prav nasprotno, eklektično je nabiral in odbiral med že znanimi oblikami pedagoškega timskega dela, ki sta jih uveljavili tuja in naša teorija in praksa. Razvijati se je začel vzporedno s sistemom medpredmetnih in kurikularnih povezav (v nadaljevanju MiKP), sprva zgolj kot operacionalizacija interdisciplinarnega poučevanja, tj. kot urejen sklop izvedbenih navodil in priporočil, kako (učinkovito) povezati učitelje, da se bodo (smiselno) povezali tudi predmeti in omogočili v glavah učencev na predmete razdrobljeno znanje strniti v koherentno celoto.² Že kmalu pa so uvodna navodila in priporočila za medpredmetno povezovanje prerasla v samostojen sistem, ki je sodelovanje učiteljev razširil na druge cilje in razvejal ne samo izvedbene različice, ampak tudi izvajalce ter vrste in oblike sodelovanja. Dograjevanje obeh sistemov, MiKP in SiTP, je ves čas potekalo ne le časovno vzporedno, ampak tudi ciljno in

¹ Koncept in prvo različico današnjega že močno nadgrajenega, razvejenega in na nacionalno raven razširjenega sistema SiTP je vzpostavil projekt Evropski oddelki leta 2004 (vodja projekta EO, ki je potekal med letoma 2004 in 2011, in avtorica njegovih konceptualnih rešitev je avtorica prispevka, Katja Pavlič Škerjanc). Sistem SiTP sta zaporedno, od leta 2008 dalje pa vzporedno nadgrajevala in na vse gimnazije razširila projekta Posodobitev gimnazije (2008–2010, vodja projekta dr. Branko Slivar, koordinatorica šolskih pilotnih projektov Katja Pavlič Škerjanc) in Usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov (2008–2010, vodja projekta dr. Zora Rutar Ilc). Od leta 2008 dalje sistem SiTP uveljavljata in dalje razvijata tudi projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje inovativnih pristopov k poučevanju tujih jezikov z vključevanjem tujih učiteljev v izvedbeni kurikulum (2008–2010, vodja projekta Katja Pavlič Škerjanc) in Obogateno učenje tujih jezikov (2010–2012, 2012–2013, 2013–2015, vodja projekta Katja Pavlič Škerjanc). Med leti 2008 in 2014 se je SiTP preverjal in izkustveno dopolnjeval tudi v dveh velikih vzporednih projektih Posodobitev gimnazijskih programov pod okriljem dveh konzorcijev slovenskih gimnazij, tj. Konzorcija splošnih gimnazij (vodja Melani Centrih, ravnateljica poslovodnega partnerja Gimnazije Ptuj) in Konzorcija strokovnih gimnazij (vodja Silvester Tratar, ravnatelj poslovodnega partnerja Elektrotehniško-računalniške strokovne šole in gimnazije v Ljubljani).

² Sistem MiKP se je razvijal in dograjeval znotraj istih projektov kot sistem SiTP, glej prejšnjo opombo. Sistem MiKP je na hitro očrtan v drugem delu članka, podrobneje pa predstavljen v zajetnem priročniku Zavoda RS za šolstvo, v katerem uvodno teorijo bogato podpirajo primeri šolske prakse. Glej Pavlič Škerjanc, K. (2010b). Smisel in sistem kurikularnih povezav. Medpredmetne in kurikularne povezave, Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

vsebinsko komplementarno ter sledilo logiki akcijskega raziskovanja: razvoj teorije se je nenehno opiral na prakso ter se v njej preverjal in potrjeval ali spreminjal. Premišljen izbor strokovnih in izkušenskih podlag, še bolj pa njihova prožna, sprotim popravkom naklonjena predelava in dodelava so prepoznavne značilnosti in hkrati kazalniki kakovosti obeh sistemov, ki sta se postopoma in skozi projekta vgradila v naš šolski prostor in čas brez »velikega poka« nenadne in zaukazane šolske reforme.³ Snovalci in pilotni izvajalci sistemov MiKP in SiTP morda neskromno verjamemo, da sta kljub nesporni podobnosti s tujimi primerljivimi sistemi prepoznavna kot inovativna, individualna in neodvisna. Menimo, da ju lahko upravičeno imenujemo slovenska modela, kot avtorje pa pripoznamo vse, ki so prispevali k njunemu nastanku in razvoju znotraj Zavoda RS za šolstvo in na šolah, vključenih v projekte⁴.

Osmislitev sodelovanja

Celostna predstavitev sistema SiTP bi se nedvomno morala začeti z osmislitvijo sodelovanja in z razmislekom o odločilnem pomenu **sodelovalne zmožnosti** (posameznika, timov in organizacij), ki je dobila v današnjem vse bolj soodvisno povezanem svetu novo mesto in nove vloge tako v zasebnem in poklicnem kot tudi v družbenem življenju ljudi. Podrobnejšo obravnavo prepuščamo morebitni tematski monografiji, na tem mestu pa se zaustavimo le ob ključnih izhodiščnih vprašanjih in pasteh, v katere se lahko ujamejo naša razmišljanja.

Razvojne stopnje sodelovalne zmožnosti posameznika in organizacij: nezavedno izoliran → zavedno izoliran → zavedno sodelovalen → nezavedno sodelovalen

Izhodiščna refleksijska vprašanja za šole in učitelje

1. Zakaj (*vzroki?*) v svoje delo (oziroma na šolo) vpeljujete SiTP? *Ker ugotavljam(o), da ...*
2. Čemu (*namen, cilji?*) SiTP vpeljujete v svoje delo (oziroma na šolo)? *Da bi dosegel ...*
3. Kakšen je vaš osebni odnos do sodelovanja, kakšna je organizacijska kultura vaše šole?
4. Kaj so vaši osebni in kaj šolski cilji SiTP?

Čeprav sta izobraževanje kot področje dejavnosti in šola kot organizacija po svojem bistvu kolektivne narave, to samo po sebi še ne dokazuje niti prisotnosti, kaj šele kakovosti sodelovanja. Med *delati skupaj* in *sodelovati* je velika razlika, prav tako med *skupino* in *timom*, med eno in drugo skrajnostjo pa raznobarna paleta medsebojnih delovnih odnosov. Logiko in ekonomiko časa gotovo najbolj zanikujejo tisti učitelji in šole, ki trmasto vztrajajo pri argumentih in praksi izoliranega poučevanja.

Sodelovanje med učitelji, katerega najbolj neposredni obliki sta sodelovalno poučevanje in timsko poučevanje, je lahko usmerjeno v različne cilje. Četudi so nedvomno učenci tisti, ki naj bi imeli od te dodane vrednosti pouka največjo korist, pa ne smemo prezreti večkrat dokazanega dejstva, da timsko delo bogati tudi tiste, ki ga izvajajo, torej učitelje same.

³ Posredno sta oba sistema prejela tudi formalno pripoznanje in priznanje ministrstva za šolstvo, in sicer leta 2008 z novelo Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje gimnazijskih programov in Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov za pridobitev poklicne in srednje strokovne izobrazbe (6. člen), na podlagi katere vse srednje šole še sedaj dobivajo sredstva, posebej namenjena timskemu poučevanju in medpredmetnemu povezovanju (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva, 11. člen: timsko oziroma medpredmetno poučevanje in povezovanje).

⁴ Glej opombo 1.

Empirične evalvacije potrjujejo, da v (dobro načrtovanem in dobro izpeljanem) timskem delu učitelji doživljajo profesionalno in osebnostno rast.

Timsko delo pa lahko cilja tudi v izboljšave, ki učencem in učiteljem le posredno prinesejo prednosti, na primer v profiliranje šolskih kurikulumov, uveljavljanje specifičnih kurikularnih pristopov (npr. integrativni kurikulum oziroma medpredmetne in kurikularne povezave) in didaktičnih metod (npr. projektno učenje) idr.

Dosledno, celovito in učinkovito je mogoče sistem SiTP izvajati le na vsešolski ravni. Vendar pa je vpeljava katerekoli kompleksne novosti na vsešolsko raven sprememba, ki se je ne da uspešno uvesti niti na akcijsko naključen niti na administrativno frontalen način. Slediti moramo vsem korakom, ki jih narekuje vpeljevanje sprememb v šole. Priprava na vpeljavo sistema SiTP na raven šole naj bo najprej strateška (vključitev v dolgoročne razvojne dokumente šole) in šele nato operativna (letno in sprotno načrtovanje). Temeljna načela vpeljevanja sprememb v šole so postopnost (procesnost in razvojnost), načrtnost in sistematičnost, prvi nujni pogoj pa dovolj široka prepričanost (kritično število?) o smiselnosti novosti. Prepričanje se mora začeti v glavi in ravnanjih vodstva šole. Medla drža ravnatelja, ki ga za vpeljevanje novosti bolj motivirajo njena dnevnopolitična aktualnost ali obeti za večjo »tržno« prepoznavnost šole kot pa globoko in iskreno prepričanje v njen pedagoški presežek, se bo odzrcalila v reakcijah kolektiva. Kljub morebitnemu začetnemu zanosu večine učiteljev bo ravnateljeva šibka odzivnost slej ko prej ohromila tudi tiste posameznike oziroma majhne skupine prepričanih učiteljev, ki so se v svojem pedagoškem idealizmu pripravljene izpostaviti in spopadati ne le z lastnimi dvomi, ampak tudi z nasprotovanji okolja (*nemo propheta in patria*).

Zaporedje korakov uspešne vpeljave novosti:⁵

1. uzavestitev
2. osmislitev
3. razumevanje
4. uposobitev
5. sprejem
6. vpeljava

Sistem SiTP in njegovo razmerje do timskega dela nasploh pregledno pokaže spodnja razpredelnica:

TIMSKO DELO			
<i>Drugo</i>	Sodelovalno poučevanje		
<i>Drugo</i>	Timsko poučevanje		<i>Drugo</i>
<i>Drugo</i>	Timsko poučevanje tipa A oz. interaktivno TP (ITP)	Timsko poučevanje tipa B (npr. rotacijsko ipd.)	<i>Drugo</i>

Besede nas združujejo in delijo. Delijo nas ne le tiste iz različnih jezikov, ampak tudi tiste iz enega samega, vsem znanega in skupnega. Še najbolj nevarno nas delijo tiste, za katere menimo, da jih zares dobro in v celoti razumemo (saj jih ne nazadnje poznamo že od malega!)

⁵ Da je vpeljava dolgoročno uspešna, moramo spremljati njeno izvajanje in ugotavljati njeno kakovost (evalvacija). Napake popravljamo sproti po načelih akcijskega raziskovanja, izhodiščne rešitve nenehno izboljšujemo in dograjujemo po načelih spiralnega vpeljevanja sprememb. Glej priročnik *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki* (2006), Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

in pri tem enako nekritično sklepamo, da jih povsem enako kot mi razumejo tudi drugi, naši sogovorniki ali poslušalci. Potem se pa, zaverovani v pojasnjevalno moč samoumevnosti, prepiramo za oslovo senco! Zdi se sicer, kot da švigajo sem ter tja argumenti za in proti neki novi zamisli ali konceptu, v resnici pa le z drugimi besedami govorimo o istem ali z istimi besedami o drugem ... Ker si ne vzamemo časa, da bi beseda najprej stekla o besedi. Ta previdni razmislek je zlasti nujen, kadar za poimenovanje novega in drugačnega ne ustvarjamo novih besed, ampak starim dodelimo nove pomene. Zato ne bo odveč, če si v nadaljevanju pojme iz zgornje preglednice pobliže pogledamo in jih podrobneje pojasnimo.

Timsko delo je nadpomenka, ki pomensko zajema različne vrste in oblike povezovanja in sodelovanja učiteljev (in drugih strokovnih delavcev) na šoli, poučevanje je le ena od njih. Sodelovanje pri poučevanju je lahko posredno ali neposredno, njegov namen, cilji, obseg in oblike pa raznoliki. *Sodelovalno poučevanje* je v tej pomenski hierarhiji hkrati podpomenka *timskemu delu* in nadpomenka *timskemu poučevanju* ter drugim oblikam *sodelovalnega poučevanja*. Ne gre za nepotrebno poigravanje in preigravanje z besedami, ki jih krovni pojem *timsko delo* in uveljavljena sintagma *timski pouk* tako ali tako vključujeta. Slednje sicer drži, a za tako razvejan in do podrobnosti razgrajen sistem sodelovanja učiteljev pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa, kot ga uvajamo s SiTP, sta oba pojma (*timsko delo* in *timski pouk*) pomensko preširoka in preohlapna. Premalo sta namreč pomensko razločevalna, da bi omogočala kakovostno strokovno sporazumevanje, zato smo na to avtentično potrebo uveljavljanja novosti odgovorili z vzpostavitvijo novega strokovnega besedišča.

Oblike sodelovalnega poučevanja

1. (Organizirana) izmenjava idej
2. (Vodene) diskusije
3. Kolegialna (medsebojna, vzajemna) opazovanja
4. Skupne učne dejavnosti
5. Izmenjave učiteljev
6. TIMSKO POUČEVANJE:
7. Timsko poučevanje tipa A, tj. interaktivno timsko poučevanje
8. Timsko poučevanje tipa B, npr. rotacijsko

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

- redno medsebojno izmenjavo izkušenj in izdelkov, npr. z vlaganjem priprav na pouk, učnih gradiv, refleksij ipd. v predmetne oziroma tematske mape, fascikle ali elektronske portfolije (s pregledno ureditvijo, morda posebnim razdelkom "namig tedna" ipd.);
- določitev učitelja, ki bo stalni nosilec te naloge, ali pa vzpostavitev rotacije med učitelji (z izmenjavanjem učiteljev v vlogi nosilca, npr. na en mesec ali za vsako ocenjevalno obdobje).

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

3 Kolegialna opazovanja, ki so pod določenimi pogoji lahko tudi vrsta interaktivnega timskega poučevanja (glej suportivno ITP), so oblika vrstniškega učenja (prim. ang. *peer learning*), ki poteka po načelih vzajemnosti in recipročnosti (kdor opazuje, se tudi sam prepusti opazovanju). Medsebojna opazovanja so skrbno načrtovana, strukturirana dejavnost,

ki predvideva jasne, vnaprej dogovorjene cilje in rezultate, se izvaja s pomočjo pripomočkov, kakršni so npr. opazovalne liste, in poteka po t. i. opazovalnem protokolu (ta vključuje navodila in priporočila za aktivnosti obeh oziroma vseh učiteljev pred opazovanjem, med opazovanjem in po opazovanju).

4 in 5 Skupne učne dejavnosti in izmenjave učiteljev sta prvi od oblik sodelovalnega poučevanja, ki že neposredno vključujeta tudi učence. Nekaj možnih oblik:

- Učitelji paralelnih oddelkov organizirajo tekmovanje v znanju med oddelki. To so lahko kvizi o manj pomembnih učnih temah, za poživitev pouka in motiviranje dijakov, ali pa bolj sproščena oblika ponavljanja in preverjanja učne snovi pred formalnimi oblikami ocenjevanja znanja. Povratna informacija oziroma objava rezultatov imata praviloma zelo pozitivne učinke na nadaljnje delo dijakov.
- Dijaki različnih oddelkov drug drugemu pišejo e-pisma v slovenščini in/oziroma v tujih jezikih. To dejavnost lahko na primer dopolnimo z igro vlog, da simuliramo avtentične življenjske situacije (npr. pisanje prošnje za sprejem na delo in odgovor delodajalca).
- Dijaki enega oddelka svoje govorne nastope (npr. ob predstavitvi rezultatov projektnega dela) izvedejo v drugem oddelku.
- Učitelja istega predmeta se občasno zamenjata med dvema oddelkoma, da izvedeta ustno preverjanje znanja. Takšna izmenjava jima omogoči »drugo mnenje« o učnih dosežkih učencev ter kritično distanco do lastnega načina, kriterijev in meril ocenjevanja, hkrati jima nudi izkustveni vpogled v drugačne pristope in metode preverjanja in ocenjevanja znanja. Učenci morajo biti na to vnaprej opozorjeni in pripravljeni.

6 Timsko poučevanje pomeni, da dva učitelja ali več učiteljev skupno načrtuje in izvaja učni proces v isti skupini oziroma skupinah učencev ter spremlja, ugotavlja in vrednoti učni proces (tj. reflektivno poučevanje) in doseganje učnih ciljev (tj. preverja in ocenjuje znanje).

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

Nekaj oblik timskega poučevanja tipa B

- Člani tima se redno sestajajo, da si izmenjujejo ideje, poučujejo pa neodvisno in nepovezano.

Tim v tem primeru je npr. predmetni aktiv, dejavnost pa načrtna izmenjava idej v predmetnem aktivu (formaliziran postopek: sestanki z aktualnimi pedagoškimi vsebinami, načrtovani vnaprej za vse šolsko leto, porazdeljene naloge pri medsebojnem učenju, skupna mapa/fascikel učnih priprav in gradiv itd.).

- Člani tima poučujejo ločeno, a povezano.

Tudi v tem primeru je tim predmetni aktiv. Učitelji istega predmeta načrtno in sistematično skupaj sestavljajo in uporabljajo učne priprave, učna gradiva, vprašanja in naloge za preverjanje ter ocenjevanje znanja itd.

- Člani tima (po navadi dva) poučujejo isto skupino učencev in učni proces načrtujejo skupaj, izvajajo pa ga (praviloma stalno) na različnih podskupinah učencev. Sem sodijo npr. nivojski pouk z zunanjo diferenciacijo, diferencirane priprave na maturo (osnovni in višji nivo) ipd.
- Člani tima učni proces skupno načrtujejo, vsak učitelj pa po sistemu rotacije poučuje isto skupino (ali podskupine) učencev glede na svojo stroko oziroma ožjo strokovno specializacijo (t. i. rotacijsko timsko poučevanju, npr. pri multidisciplinarni izvedbi interdisciplinarne medpredmetne povezave ali pri poučevanju interdisciplinarnega predmeta).

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

INTERAKTIVNO TIMSKO POUČEVANJE ALI $1 + 1 = 3$

Najbolj neposredna, intenzivna in vseobsegajoča oblika timskega pouka je t. i. interaktivni timski pouk (v nadaljevanju okrajšano ITP).⁶ Največ terja in največ daje: zahteva veliko na vseh ravneh, od najvišje systemske (zakonodajne in finančne) do najbolj intimne osebne, pa tudi obogati vse, ki jih kakorkoli zadeva: nacionalni kurikulum, šolski kurikulum, šola, učitelja, ki ga neposredno izvajata, in učence, ki jih v učni proces pritegne kot dejavne »tretje partnerje«.

ITP vse sestavine in učinke pouka okrepi, v dobrem in slabem:

- Če je načrtovan smiselno in izveden kakovostno, bo dodana vrednost nesporna: okrepljeni in bolj izraziti bodo učinki na učence tako v učnem procesu samem kot v učnih rezultatih.
- Če bo načrtovan in izveden neustrezno, po preprosti enačbi $1 + 1 = 2$, pa bo pod povečevalno steklo javne presoje in kritike postavil vse slabosti in pomanjkljivosti, ki sicer ostajajo neopažene. Vidne bodo postale slabosti obeh učiteljev, ki se v neposredni medsebojni interakciji razkrijeta – kot poklicna strokovnjaka in kot človeška posameznika – bolj in drugače kot pri tradicionalnem samostojnem oziroma izoliranem poučevanju. Slabo načrtovan in izveden ITP, »ITP s figo v žepu«, ki ga šola izvaja bolj iz dnevno-političnih in kozmetičnih razlogov kot iskrenega prepričanja v njegov smisel, pomen in namen, bo razgalil tudi šola in njeno organizacijsko kulturo. Timski pouk, dober ali slab, je namreč v prav tolikšni meri izkaznica o vodenju in vodstvu šole kot o konkretnih učiteljskih parih samih.

Nedvomno pa morajo biti za kakovostni ITP ustvarjeni pogoji tudi na ravneh, višjih od šole, tj. na systemski in upravljalni ravni, ki naj timsko poučevanje ne le spodbujata, ampak tudi ustrezno regulirata in normirata ter primerno nagradita.

ITP je tista oblika timskega pouka znotraj sistema SiTP, ki pomeni: **dva učitelja (istega predmeta ali različnih predmetov) sočasno in praviloma v istem prostoru poučujeta isto skupino učencev.**⁷ Če ITP izvajata učitelja istega predmeta, ga imenujemo znotrajpredmetni ITP, če ga izvajata učitelja različnih predmetov, pa medpredmetni ITP.

⁶ ITP je okrajšava za sintagmo z jedrom, ki je samostalnik moškega spola, in so moškega spola torej tudi vsi atributi.

⁷ Citiranje avtorjev, ki tako ali podobno definirajo timsko poučevanje, se zdi nesmiselno. Definicija sama po sebi ni avtorska, ampak zdravorazumska in dogovorna.

Zaradi neposrednosti in odprtosti oziroma javnosti sodelovanja (interaktivno sodelovanje, kontaktno sodelovanje, sodelovanje *in situ*) je oblikovanje poučevalnih timov za kakovost, učinkovitost in uspešnost ITP najbolj odločilna in tudi najtežja naloga. ITP je v primerjavi z drugimi oblikami SiTP za učitelje in šolo najbolj zahtevna oblika, saj terja tesno in intenzivno sodelovanje timskih učiteljev v vseh fazah – pripravljalni, izvedbeni in evalvacijski, četudi se obseg in intenzivnost sodelovanja v posameznih fazah med posameznimi vrstami ITP bistveno razlikujeta. Učitelja morata biti zato, ne le voljna poučevati skupaj in za ITP posebej usposobljena, ampak tudi profesionalno in osebno komplementarna in kompatibilna. Biti morata torej v nečem tako »dragoceno« različna, da drug drugega dopolnjujeta, saj le tako v pouk vnašata novo kakovost (nadstandardna kakovost, t. i. dodana vrednost pouka), ki je temeljni smisel in namen ITP. V svojih »dragocenih« različnostih pa se morata timska učitelja »ujemati«, da bodo njune interakcije pred učenci in zunaj pouka skladne in uglasene, kajti le tako bosta čutila profesionalno zadovoljstvo, učenci pa od pouka dobili »nekaj več«.

Da bo ta presežna kakovost med učence pravično porazdeljena, ne sme ostati le slučajna pridobitev tistih nekaj oddelkov, v katerih učijo za ITP navdušeni učitelji, ki jim gre vodstvo šole z urnikom in drugimi šolskimi tehnologijami benevolentno »na roko«. Prav tako pravična porazdelitev dodane vrednosti, ki jo ustvarja ITP, ne more biti brzinska kolektivna akcija po volji in ukazu vodstva šole, ki vse učitelje enkrat ali dvakrat na leto strpa v poučevalne pare ne glede na njihovo pripravljenost, izurjenost, komplementarnost in kompatibilnost. V najboljšem primeru bo to zadetek v prazno, saj se ne bo dogodila pričakovana »presežna kakovost« pouka, največkrat pa bo vsešolski timski vrvež pomaknil razvojno uro nazaj: navdušenci bodo kot dnevni krivci tarča jeznih pogledov kolegov, zmerni dvomljivci se bodo prelevili v vnete nasprotnike ... Bližnjic žal ni in hitri »posodobitveni odzivi s figo v žepu«, ki so všečni navzven in navzgor, se navznoter in dolgoročno vedno maščujejo. Vpeljava ITP na kurikularno in vsešolsko raven pomeni za povprečno slovensko šolo ter njeno vodstvo in učitelje, tradicionalno vajene ločenega poučevanja v enojnih urah in iz tedna v teden enakega urnika, kar precej zajeten splet novega in drugačnega. Šola, ki se pripravlja na sicer postopno, a načrtno in sistematično vpeljavo ITP na kurikularno raven po načelih vsešolskega pristopa, si mora zastaviti in sebi ustrezno odgovoriti na vrsto vprašanj, najbolje v naslednjem zaporedju:

1. *Kaj je ITP? = Kaj ITP sploh je?* (informativna raven – stopnja informiranja)
Dokler vodstvo in učitelji ne razumejo dovolj enoznačno, kaj je novost, o vpeljavi katere začenjajo razpravljati, je frontalna vpeljava ne le jalova, ampak celo škodljiva.
2. *Kaj so namen in cilji ITP?* (informativna raven – stopnja motiviranja)
Uspešna vpeljava novosti temelji na njeni osmiselnosti. Inteligentni razmišljujoči človek – in da to učitelj je, ne bi smel dvomiti nihče – mora razumeti smisel, namen in cilje novosti, da jo sprejme kot idejo oziroma koncept in je zato pripravljen vložiti več svojega časa in napora, da se zanjo teoretično in praktično usposobi, preden jo končno lahko usvoji kot integralni del svojih in skupnih pedagoških ravnanj.
3. *Kaj je ITP?* (študijska raven – stopnja usposabljanja)
Kakšne vrste in oblike ITP obstajajo? Kaj so njihove značilnosti, kaj prednosti in kaj slabosti? Kako se oblikujejo poučevalni timi? Kako poteka ITP: kakšni sta priprava nanj in izvedba, kako naj potekata refleksija in evalvacija ... Uvodni pregledni seznanitvi z ITP sledi temeljitejša spoznavanje, ki je najbolj učinkovito, če poteka postopno po načelu koncentričnega širjenja in poglobljanja znanj in veščin, v katerem se dopolnjujeta teorija in praksa, tuja (ki jo opazujemo in kritično analiziramo) in lastna (ki ji sledita samorefleksija in kritično prijateljevanje).

4. *Kakšne zahteve postavljata vpeljava in izvajanje ITP pred šolo kot celoto, pred vodstvo šole in pred učitelje?* (operativna raven – stopnja načrtovanja vpeljave)
- Ne bo odveč, če šolski kolektiv najprej ponovno uzavesti, kakšni izzivi (prednosti) in kakšne omejitve (slabosti) spremljajo uvajanje vsake spremembe. Nato sledi postopna vpeljava konkretne novosti na vseh ravneh, ki jih sprememba zadeva: strateški, organizacijski, pedagoški in didaktični.

Definicija ITP

Definicija interaktivnega timskega poučevanja, kot jo uporabljamo znotraj sistema SiTP, je izpeljava temeljne definicije timskega pouka. O timskega pouku govorimo, kadar *dva učitelja ali več učiteljev skupno načrtuje, izvaja in vrednoti učni proces v isti skupini oziroma skupinah učencev ter spremlja in ugotavlja njihovo doseganje učnih ciljev.*

ITP je oblika timskega pouka znotraj sistema SiTP, ki pomeni, da (praviloma) **dva⁸ učitelja (istega predmeta ali različnih predmetov) sočasno in (praviloma) v istem prostoru izvajata pedagoški proces z/za isto skupino učencev.**⁹ Če ITP izvajata učitelja istega predmeta, ga imenujemo znotrajpredmetni ITP, če ga izvajata učitelja različnih predmetov, pa medpredmetni ITP.

Interaktivno timsko poučevanje pomeni, da (praviloma) dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev (praviloma) v istem prostoru.

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

- *Zakaj praviloma dva učitelja in ne več?* Dva učitelja sta optimalna velikost ne le iz zunanjih razlogov, saj je organizacija timskega pouka dveh učiteljev lažje izvedljiva in tudi finančno sprejemljivejša kot organizacija in nagrajevanje timskega pouka več učiteljev. Bolj merodajen argument ponuja notranja, temeljna vsebinska opredelitev. Ključna razlika in dodano vrednost ITP je namreč prav v interaktivnosti, tj. v soodvisni povezanosti učiteljev, za katero sta značilna intenzivna in neprekinjena obojesmerna komunikacija in vzajemnost učinkov (besed oziroma ne-besed in dejanj oziroma ne-dejanj enega na drugega). Za učence, ki so v tej interakciji »tretji (tudi aktivni) partner/-ji«, bo že živahna dinamika pedagoških ravnanj dveh učiteljev dodaten miselni in čustveni napor, tretji – in vsak dodatni – učitelj »ob istem času v istem prostoru« pa bi njihovo miselno zbranost in osredinjenost na pouk prej poslabšal kot izboljšal!
- *Sočasnost poučevanja* je nadpomenka, ki vključuje dva časovna odnosa: hkratnost oziroma vzporednost in zaporednost znotraj iste časovne enote, praviloma učne ure (enojne ali dvojne/blok).
- *Ista skupina učencev* pomeni temeljno formalno organizacijsko enoto (npr. oddelek, lahko pa tudi pol oddelka oziroma njegov del, če je ta iz tega ali onega razloga celoletna organizacijska oblika delitve učencev, npr. delitev po spolu pri športi vzgoji). Znotraj te krovne skupine se lahko oblikujejo enako ali različno velike podskupine, ki se jim timska učitelja posvečata skupaj in hkrati/vzporedno, skupaj in zaporedno, ločeno in

⁸ Nekateri avtorji uporabljajo za timski pouk, ki ga izvajata dva učitelja, tudi izraz *tandemski pouk*; to poimenovanje se zdi manj ustrezno vsaj za vse tiste oblike, v katerih sta vlogi obeh učiteljev enakovredni. Tandem namreč pomeni dvoje ljudi, živali oziroma predmetov (orodij), ki sta sicer oba obrnjena v isto smer, vendar razporejena eden za drugim (lat. tandem – končno, naposled), tako da ima eden/prvi vodilno, drugi pa podporno vlogo.

⁹ Citiranje avtorjev, ki tako ali podobno definirajo timsko poučevanje, se zdi nesmiselno. Definicija sama po sebi ni avtorska, ampak zdravorazumska in dogovorna.

hkrali/vzporedno ali ločeno in zaporedno, kot pač terjajo učni cilji in izbrani učni pristop oziroma metoda.

- *Praviloma* se timski pouk izvaja v istem prostoru, če glasnost načrtovanih učnih dejavnosti v obeh skupinah ni moteča. Če pa so učne dejavnosti v eni ali obeh skupinah preglasne, se bo timski pouk izvajal v ločenih prostorih. To se bo dogodilo tudi, če bo vsak učitelj zaradi specifičnih ciljev, vsebin pouka in učnih dejavnosti izbral drugo lokacijo (npr. en učitelj in ena podskupina učencev v učilnici, drugi učitelj in njegova podskupina v knjižnici ali na terenu itd.).

Namen in cilji, ki osmišljajo vpeljavo interaktivnega timskega pouka na šolo

Izvajanje ITP je za šolo zahtevna naloga ne samo v pedagoško-didaktičnem pogledu, ampak tudi v finančnem, organizacijskem in socialnem. Krovni cilji, ki bodo osmišljali vpeljavo ITP na šolo, morajo biti zares preudarno izbrani, da bodo učitelji uvideli smisel dodatnega usposabljanja in dela, vodstvo šole pa utemeljenost zahtev po organizacijskih spremembah in dodatnih sredstvih. Da bodo kurikularne novosti več kot cesarjeva nova oblačila, ki jih bomo navzven in navzgor priliznjeno občudovali, pri sebi in po tihem pa se jim posmihali, morata biti namen in pričakovane pridobitve timskega pouka ne samo nedoumno jasna, ampak tudi prepričljivo utemeljena.

Šola lahko izbira med naslednjimi štirimi sklopi ciljev za vpeljavo ITP, ki vsi posredno ali neposredno zadevajo izboljšave učnega procesa tako za učence kot za učitelje in s tem za šolo kot celoto:

1. **Izboljšave učnega procesa (ciljna skupina – dijaki):** ITP omogoči boljšo individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa, npr. za odpravljanje razlik v predznanju, diferencirano pomoč pri učnih težavah, podporo nadarjenim, prilagajanje učnim stilom dijakov itd.
2. **Izboljšave pedagoškega procesa (ciljna skupina – učitelji):** ITP omogoči kolegialno učenje »drug od drugega in drug z drugim«, npr. intradisciplinarno in interdisciplinarno povezovanje učiteljev, kolegialno opazovanje za reševanje problemov, ki zadevajo t. i. *classroom management*, vodenje oziroma upravljanje razreda idr.
3. **Kurikularne izboljšave:** ITP omogoči profiliranje kurikula z dajanjem prednosti posameznim predmetom ali predmetnim področjem (npr. dodatne ure umetnosti, filozofiji ali kateremu koli drugemu predmetu za timski pouk z drugimi predmeti v določenih ali vseh letnikih); specifične pristope k načrtovanju in izvajanju kurikula (npr. integrativni kurikulum, fleksibilni kurikulum; kroskurikularna vloga posameznih učiteljev, ki to, kar je njihovo specifično ekspertno znanje, poučujejo tudi svojih rednih oddelkov in zunaj svojega predmeta ...).
4. **Didaktične izboljšave:** ITP je lahko usmerjen v dvig kakovosti določenega didaktičnega pristopa, npr. projektnega učenja, saj omogoči zmanjšanje števila učencev na učitelja oziroma povečanje učenčevega kontaktnega časa z učiteljem; ITP, osredinjen na določeno fazo učnega procesa, npr. na preverjanje in ocenjevanje znanja, omogoči povečanje objektivnosti ocenjevanja in izboljšanje drugih njegovih merskih karakteristik.

Vrste ITP

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

- iste ali različne učne dejavnosti,
- tesno (soodvisno, neposredno) ali ohlapno (posredno) povezane učne dejavnosti,
- vzporedne ali zaporedne učne dejavnosti,

- učne dejavnosti v istem prostoru ali v ločenih oziroma različnih prostorih.

Vrste ITP (tudi: tipi ITP) so razvidne iz spodnje preglednice:

<i>Dejavnosti</i>	<i>Isti prostor</i>		<i>Isti prostor ali ločena/različna prostora</i>
	<i>Vzporedno izvajanje</i>	<i>Zaporedno izvajanje</i>	<i>Vzporedno izvajanje</i>
<i>Iste dejavnosti</i>	1. DVOGOVORNI dialogični (medsebojni dialog)		6. VZPOREDNI paralelni
<i>Različne dejavnosti</i>	2. SOODVISNI tradicionalni (soodvisne učne dejavnosti)	5. A IZMENJALNI alternacijski (učitelja se izmenjujeta pri izvajanju učne ure)	7. RAZLOČEVALNI diferencirani
	3. DOPOLNJEVALNI komplementarni (posredno povezane dejavnosti)		
	4. PODPORNI suportivni, tudi mentorski (nepovezane dejavnosti: eden poučuje, drugi opazuje)		
	5. B IZMENJALNI alternacijski (učitelja se izmenjujeta od skupine do skupine ali se učenci premikajo od enega do drugega)		

1. Dvogovorni (dialogični) ITP:

- Dva učitelja poučujeta isto skupino učencev v istem prostoru SOČASNO in HKRATNO tako, da izvajata iste učne dejavnosti V MEDSEBOJNEM DIALOGU.
- S tem za učence modelirata dialog kot pomembno komunikacijsko strategijo. Odigrata npr. prizor iz drame, simulirata pogovor o dnevno aktualni temi z zanjo primernimi jezikovnimi vzorci, simulirata dialog, usmerjen v iskanje skupne rešitve, ali debato z argumenti za in proti o pomembnem političnem vprašanju itd. Pomembno je, da učenci modelirano aktivnost tudi sami preskusijo še znotraj iste učne ure.

Čemu izvajati to vrsto ITP? Znotrajpredmetno in medpredmetno: da učencem doseganje učnega cilja olajšamo z modeliranjem določene spretnosti/veščine, ki temelji na neposrednem sodelovanju oziroma interakciji (debata, diskusija, pogovor – razvijanje dialoške zmožnosti itd.).

Opis po elementih:



Dejavnosti učiteljev:

Zaporedje izvajanja:

Organiziranost učencev:

Prostor:

Vlogi učiteljev:

Naloge učiteljev:

Obremenitev učiteljev s timskim delom:

Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:

Obseg skupnega načrtovanja:

Zahtevnost evalvacije:

Iste učne dejavnosti

Vzporedno izvajanje

Celoten oddelek

Isti prostor

Enako pomembni (nosilni)

Enake

Zelo velika, 3 nujne skupne faze: načrtovanje, izvajanje [iste/istih dejavnosti] in evalvacija

Zelo velika (zaradi najbolj neposredne interakcije)

Velik

Srednja (evalvirata isto dejavnost)

2. Soodvisni (tradicionalni) ITP:

- Dva učitelja poučujeta isto skupino učencev v istem prostoru **SOČASNO** in **VZPOREDNO** tako, da izvajata **RAZLIČNE**, a soodvisno povezane **UČNE DEJAVNOSTI**.
- Eden npr. ustno razlaga novo snov, drugi na tablo ali prosojnico riše miselni vzorec za razlagano snov; eden na tablo ali prosojnico rešuje matematično enačbo, drugi naglas pojasnjuje miselni proces reševanja enačbe; učitelj t. i. vsebinskega predmeta pojasnjuje učno snov, učitelj jezikovnega predmeta (slovenščine ali TJ) vzporedno zapisuje na tablo ali prosojnico ključno besedišče ipd.

Čemu izbrati to vrsto ITP? Da sočasno in ozaveščeno in s tem učinkoviteje dosegamo vsebinske in procesne oziroma vsebinske in veščinske učne cilje. Znotrajpredmetno: da z modeliranjem učinkoviteje dosežemo učni cilj, tako da npr. ubesedimo in/ali vizualiziramo miselne procese oziroma korake določene procedure itd. Tudi medpredmetno, če je učni cilj interdisciplinaren (po navadi v primerih, ko je en predmet t. i. vsebinski, drugi t. i. veščinski): učitelja isto učno vsebino obravnavata skupaj in povezano (integrirano), četudi vsak z zornega kota svojega predmeta, da spodbudita pri učencih integrativno mišljenje in povezovanje znanja.

Opis po elementih:



Dejavnosti učiteljev:

Zaporedje izvajanja:

Organiziranost učencev:

Prostor:

Vlogi učiteljev:

Naloge učiteljev:

Obremenitev učiteljev s timskim delom:

Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:

Obseg skupnega načrtovanja:

Zahtevnost evalvacije:

Različne soodvisne učne dejavnosti

Vzporedno izvajanje

Celoten oddelek

Isti prostor

Enako pomembni (nosilni)

Različne, a soodvisno povezane

Velika, 3 nujne skupne faze: načrtovanje, izvajanje [različnih, a soodvisno povezanih dejavnosti] in evalvacija

Zelo velika (zaradi zelo neposredne interakcije)

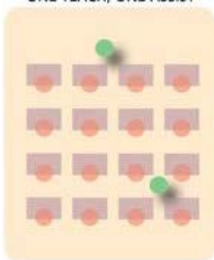
Velik

Srednja (evalvirata tesno povezani dejavnosti)

3. Dopolnjevalni (komplementarni) ITP

- Dva učitelja poučujeta isto skupino učencev v istem prostoru SOČASNO in VZPOREDNO tako, da izvajata RAZLIČNE in le posredno povezane učne dejavnosti.
- Eden izvaja učni proces za večino dijakov, drugi pomaga tistim, ki ne sledijo ritmu in tempu učne ure, da lažje sledijo učnemu procesu in dohajajo sošolce. En učitelj izvaja učni proces, drugi kroži po učilnici in nadzoruje, kako dijaki delajo.

Čemu izbrati to vrsto ITP? Praviloma znotrajpredmetno: da individualiziramo oziroma notranje diferenciramo učni proces, še zlasti pri zahtevnejših učnih ciljih in težjih učnih dejavnostih; tudi, da povečamo stopnjo nadzora nad učenci. Medpredmetno, kadar učenci izvajajo interdisciplinarne oziroma integrirane učne dejavnosti (po navadi v kombinaciji s soodvisnim ITP).

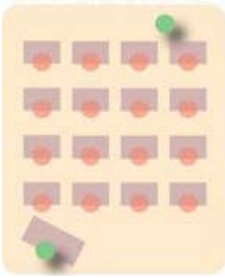
	Opis po elementih: Dejavnosti učiteljev: Zaporedje izvajanja: Organiziranost učencev: Prostor: Vlogi učiteljev: Naloge učiteljev: Obremenitev učiteljev s timskim delom: Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti: Obseg skupnega načrtovanja: Zahtevnost evalvacije:	Različne in le posredno povezane učne dejavnosti Vzporedno izvajanje Celoten oddelek ali delitev v skupine (enako ali različno velike) Isti prostor Različno pomembni (eden ima vodilno, drugi dopolnjevalno vlogo) Različne Srednje velika, 3 nujne skupne faze: načrtovanje, izvajanje [različnih in le posredno povezanih učnih dejavnosti] in evalvacija Srednje velika (ker je interakcija med učiteljema indirektna) Srednje velik Majhna (vsak evalvira svojo aktivnost)
---	---	--

4. Podporni (suportivni) ITP – tudi mentorski ITP

- Dva učitelja sta v istem prostoru SOČASNO, a izvajata RAZLIČNE neodvisne dejavnosti. EN UČITELJ POUČUJE (izvaja učne dejavnosti), DRUGI UČITELJ OPAZUJE součitelja in/ali učence (izvaja opazovalne dejavnosti).
- Pouk izvaja en učitelj, drugi – njegov kolega kot **kritični prijatelj** ali **mentor**, če je prvi učitelj pripravnik – pa ga opazuje. To je imenitna oblika **kolegialnega učenja**, ki mora potekati po načelih **opazovalnega protokola**, da je učinkovita v profesionalnem in socialnem smislu.
- Pouk izvaja en učitelj, drugi pa opazuje dijake (vse ali posamezne).

Čemu izbrati to vrsto ITP? Znotrajpredmetno in medpredmetno: da učitelja (eden ali oba) s kritičnim prijateljevanjem pridobita informacije o svojem delu; da se timska učitelja medsebojno bolje spoznata, preden začneta izvajati druge, bolj neposredno interaktivne oblike ITP; da učitelj, ki pouk opazuje, učitelju, ki pouka izvaja, pomaga pridobiti dodatne informacije o učencih (o oddelku, o določeni ciljni skupini ali nekem posamezniku), saj jih

učitelj, ki pouk izvaja, sam ne more pridobiti (ne vseh oziroma ne tako jasnih, nedvoumnih, celovitih ...).

	Opis po elementih:	Dejavnosti učiteljev:	Različne neodvisne dejavnosti, ene učne druge opazovalne
		Zaporedje dejavnosti:	Vzporedno izvajanje
		Organiziranost učencev:	Celoten oddelek, četudi je opazovalec lahko osredinjen le na manjšo skupino učencev ali celo posameznega učenca
		Prostor:	Isti prostor
		Vlogi učiteljev:	Različno pomembni (vodilna in podporna)
		Naloge učiteljev:	Povsem različne
	Obremenitev učiteljev s timskim delom:	Srednje velika, nujne 3 skupne faze načrtovanje, izvajanje, a različnih neodvisnih dejavnosti, in evalvacija	
	Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:	Srednje velika ali majhna (neposredne interakcije med učiteljema pri pouku ni)	
	Obseg skupnega načrtovanja:	Zelo majhen	
	Zahtevnost evalvacije:	Velika (en učitelj evalvira dejavnosti drugega učitelja oziroma učencev)	

5. Izmenjalni (alternacijski) ITP: tipa A in B

Izmenjalni tip A: Izmenjave učiteljev (t. i. polovični, 50-odstotni izmenjalni tip)

- Dva učitelja poučujeta isto skupino učencev v istem prostoru SOČASNO tako, da ZAPOREDNO izvajata RAZLIČNE učne dejavnosti in se pri izvajanju učnega procesa oziroma učnih dejavnosti enkrat ali večkrat izmenjata.
- Učitelja si npr. razdelita faze učnega procesa: eden uvede in razloži novo učno snov, drugi jo z učenci ponavlja in utrjuje. Pri medpredmetnem pouku isto učno snov obravnava najprej učitelj enega predmeta, nato povezano, a z vidika svojega predmeta isto snov obravnava še drugi učitelj. To je t. i. **notranja rotacija** učiteljev (*prim. timsko poučevanje tipa B oziroma rotacijsko timsko poučevanje z zunanjo rotacijo učiteljev, ki poučujejo isti predmet, a pouka ne izvajajo sočasno*), ki se pogosto kombinira s suportivnim ITP (učitelj, ki ne izvaja faze pouka oziroma učne dejavnosti, opazuje drugega učitelja po načelih opazovalnega protokola).

Čemu izbrati to vrsto ITP? Znotrajpredmetno: da učitelja pouk čim bolj prilagodita sebi oziroma svojemu stilu poučevanja, za učence pa obogatita z izvajanjem tiste učne faze oziroma tistih učnih dejavnosti, do katerih imata posebno afiniteto oziroma za katere imata posebno ekspertno znanje (t. i. pedagoški *fortel*). Medpredmetno: da isto učno vsebino obravnavata skupaj in povezano (integrirano), vsak iz zornega kota svojega predmeta, ter tako pri učencih spodbudita integrativno mišljenje in povezovanje znanja. Ta vrsta ITP omogoča tudi izmenjave učiteljev na vsešolski ravni, tj. med oddelki in predmeti po načelih t. i. **gostujočega poučevanja**: učitelj z določenim ekspertnim znanjem oziroma didaktično specializiranostjo gostuje v drugih oddelkih pri pouku svojega predmeta ali drugih predmetov.

- **Izmenjalni tip B: Izmenjave učencev** (t. i. celoviti, 100-odstotni izmenjalni tip)

- Dva učitelja poučujeta različne podskupine učencev v istem prostoru SOČASNO tako, da izvajata RAZLIČNE učne dejavnosti. Učitelja se izmenjata tako, da se enkrat ali večkrat premakneta od ene skupine k drugi ali pa se učenci izmenjajo oziroma izmenjujejo med njima.

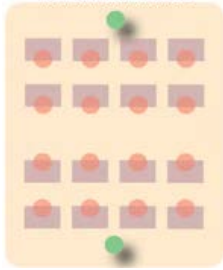
Čemu izbrati to vrsto ITP? Da omogočimo pouk, ki naj poteka čim bolj v skladu s specifičnim znanjem, poučevalnim stilom, preferencami in kompetencami obeh učiteljev, v manjših skupinah učencev in s tem zvečamo tudi kontaktni čas vsakega učitelja s posameznimi učenci (kadar to npr. terja učni cilj oziroma pristop ali metoda).

	Opis po elementih:	Dejavnosti učiteljev:	Različne dejavnosti
		Zaporedje dejavnosti:	Zaporedno izvajanje (izmenjalni tip A), vzporedno izvajanje (izmenjalni tip B)
		Organiziranost učencev:	Celoten oddelek (izmenjalni tip A), delitev v skupine (izmenjalni tip B)
		Prostor:	Isti prostor
		Vlogi učiteljev:	Enako pomembni
		Naloge učiteljev:	Različne
		Obremenitev učiteljev s timskim delom:	Srednje velika, nujne 3 skupne faze: načrtovanje, izvajanje [sicer samostojnih učnih dejavnosti] in evalvacija
	Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:	Srednje velika ali majhna (neposredne interakcije med učiteljema pri pouku je zelo malo ali je sploh ni)	
	Obseg skupnega načrtovanja:	Srednje velik	
	Zahtevnost evalvacije:	Precej velika (učitelja morata skupaj evalvirati ločene aktivnosti; lažja v primeru zaporedne izvedbe, ker drug drugega opazujeta pri izvajanju)	

6. Vzporedni (paralelni) ITP

- Dva učitelja SOČASNO poučujeta isto krovno skupino učencev tako, da učence razdelita v dve (enako ali različno veliki) podskupini. Vsak učitelj ves čas poučuje svojo skupino, da doseže ISTE UČNE CILJE. Učitelja VZPOREDNO izvajata ISTE učne dejavnosti, praviloma v LOČENIH PROSTORIH.
- Delitev učencev v skupine praviloma ne temelji na razločevalnih kriterijih.
- Pouk se lahko izvaja tudi v ISTEM prostoru, če glasnost učnih dejavnosti ni moteča.
- Izjemoma je možna tudi izvedba ob drugem času za vsako skupino.

Čemu izbrati to vrsto ITP? Da omogočimo pouk v manjših skupinah in s tem zvečamo kontaktni čas učitelja s posameznimi učenci, če to terjata specifični učni cilj oziroma pristop ali metoda.

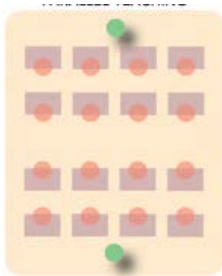
<p>Opis po elementih:</p> 	<p>Dejavnosti učiteljev:</p> <p>Zaporedje dejavnosti:</p> <p>Organiziranost učencev:</p> <p>Prostor:</p> <p>Vlogi učiteljev:</p> <p>Naloge učiteljev:</p> <p>Obremenitev učiteljev s timskim delom:</p> <p>Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:</p> <p>Obseg skupnega načrtovanja:</p> <p>Zahtevnost evalvacije:</p>	<p>Iste učne dejavnosti, a izvedene samostojno (tj. izvedbeno neodvisno)</p> <p>Vzporedno izvajanje</p> <p>Manjša skupina (oddelek, deljen v dve skupini)</p> <p>Ločena prostora</p> <p>Enako pomembni</p> <p>Enake</p> <p>Majhna, 2 skupni fazi: načrtovanje in evalvacija; ločeno, samostojno in le ohlapno povezano izvajanje</p> <p>Majhna</p> <p>Majhen</p> <p>Velika (učitelja morata skupaj evalvirati ločene aktivnosti)</p>
--	--	--

7. Razločevalni (diferencirani) ITP

- Dva učitelja SOČASNO poučujeta isto krovno skupino učencev tako, da učence razdelita v dve (enako ali različno veliki) podskupini. Vsak učitelj ves čas poučuje svojo skupino, da doseže DRUGAČNE, DIFERENCIARNE UČNE CILJE. Učitelja VZPOREDNO izvajata RAZLIČNE učne dejavnosti, praviloma v LOČENIH PROSTORIH.
- Delitev učencev v skupine temelji na njihovem predznanju, zmožnostih, učnih stilih, interesih ipd. gre za t. i. **fleksibilno** oziroma **notranjo diferenciacijo** oziroma **notranji nivojski pouk**.
- Pouk se lahko izvaja tudi v ISTEM prostoru, če glasnost učnih dejavnosti ni moteča.
- Izjemoma je možna tudi izvedba ob DRUGEM času za vsako skupino.
- Glede na temeljni razločevalni kriterij to vrsto ITP lahko imenujemo tudi **dopolnilno, ponovitevno, dodatno, obogatitveno** timsko poučevanje.

Čemu izbrati to vrsto ITP? Da omogočimo pouk ne samo v manjših skupinah učencev in s tem zvečamo kontaktni čas učitelja s posameznimi učenci, ampak predvsem, da omogočimo individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa glede na različne zmožnosti, spoznavne in učne stile, učne potrebe, interese in želje učencev.

<p>Opis po elementih:</p>	<p>Dejavnosti učiteljev:</p> <p>Zaporedje dejavnosti:</p> <p>Organiziranost učencev:</p> <p>Prostor:</p>	<p>Različne učne dejavnosti in izvedene samostojno (tj. izvedbeno neodvisno)</p> <p>Vzporedno izvajanje</p> <p>Manjša skupina (oddelek, deljen v dve skupini)</p> <p>Ločena, lahko tudi različna prostora</p>
----------------------------------	--	---



Vlogi učiteljev:	Enako pomembni
Naloge učiteljev:	Enake
Obremenitev učiteljev s timskim delom:	Majhna, 2 skupni fazi: načrtovanje in evalvacija; ločeno, samostojno in le ohlapno povezano izvajanje
Potrebna stopnja medsebojnega poznavanja in kompatibilnosti:	Majhna
Obseg skupnega načrtovanja:	Majhen
Zahtevnost evalvacije:	Velika (učitelja morata skupaj evalvirati ločeno izvedene aktivnosti)

Dejavniki, ki utemljujejo vrsto ITP

Timska učitelja se bosta odločala med različnimi **vrstami ITP** najprej glede na **učne cilje** (na makro in mikro ravni, tj. na ravni programov, predmetov in učnih enot/ur), upoštevati pa bosta morala tudi **druge dejavnike**, in sicer sebe kot človeka in učitelja, učence in zunanje okoliščine učne situacije:

- svoje osebne lastnosti;
- svoj pedagoški kredo (tj. prepričanja in stališča v zvezi s poučevanjem, t. i. *teaching philosophy*);
- svoje prednosti in slabosti;
- (kognitivne) zmožnosti, predznanje, spoznavne in učne stile ter interese in želje svojih učencev, učno klimo v posameznih oddelkih (npr. "nemirni" in "zaspani" razredi);
- pragmatične okoliščine učne situacije, tj. materialne in fizične pogoje (mesto izvajanja – v šoli ali zunaj nje, velikost prostora glede na glasnost dejavnosti idr.).

OBLIKOVANJE POUČEVALNIH TIMOV

Obogatimo drug drugega s svojo drugačnostjo. *Paul Valéry*

Če se dva, ki opravljata isto delo, ves čas strinjata, je eden nekoristen. Če pa se ves čas razhajata, sta nekoristna oba. *Darryl F. Zanuck*

Oblikovanje poučevalnih timov je velik izziv in naloga, ki je ključnega pomena za uspešno izvajanje ITP in dobre rezultate (zadovoljstvo in profesionalna rast učiteljev na eni strani ter zadovoljstvo in boljši učni dosežki učencev na drugi). Poučevalni timi bodo bolj uspešni, če bo njihova vključitev prostovoljna (t. i. **naravni** timi), ne pa obvezna oziroma vsiljena (t. i. **umetni** timi). Več možnosti za uspeh imajo **stalni** timi v nasprotju z **občasnimi**; za slednje je ne samo optimalna, ampak edina možna oblika timskega poučevanja t. i. gostujoče timske poučevanje.

Oblikovanje poučevalnih dvojic/timov za ITP usmerjajo naslednja **tri temeljna načela**: načelo različnosti, načelo komplementarnosti in načelo kompatibilnosti.

1. **Načelo različnosti** pomeni, da si morata biti učitelja, ki bosta delovala kot poučevalni tim, v nečem dovolj različna, da bosta prav s svojo medsebojno različnostjo v neposrednem

skupnem delu ustvarjala novo, presežno kakovost oziroma t. i. dodano vrednost. Skrajni šolski primer te različnosti je poučevanje dveh različnih predmetov, ki ju povežejo skupni, interdisciplinarni učni cilji. Različnosti med učitelji istega predmeta pa segajo vse od različnih spoznavnih in učnih stilov prek posebnih znanj in veščin, tudi takih, ki so s poukom le posredno povezane, vse do različnih komunikacijskih stilov, interesov in osebnostnih lastnosti.

2. **Načelo komplementarnosti (dopolnjevalnosti):** učitelja timsko izvajata tisto, česar eden sam ne bi mogel ali pa vsaj ne enako dobro (sito smiselnosti). Dodano vrednost v timskem poučevanju ustvarja prav različnost, ki jo v tim prineseta oba sodelujoča učitelja: različnost predmetnega znanja, razločujoča odličnost na določnem področju znotraj istega predmeta, različnost pristopov in metod ipd.
3. **Načelo kompatibilnosti (združljivosti, skladnosti)**¹⁰: vendar mora biti ta različnost združljiva tako na profesionalni kot na osebni ravni. Četudi se prava skladnost razvije postopno, šele v dlje časa trajajočem poučevalnem partnerstvu, nekaterih razlik ni mogoče premostiti, zato takšnih partnerstev ni smiselno vzpostavljati. To na primer velja za neskladnost naravnih, nezavednih vedenjskih vzorcev, ki jih ne bodo mogla uravnati in umériti še tako skrbno dogovorjena pravila o medsebojnih odnosih, v profesionalnem pogledu pa zlasti za razhajanja v t. i. filozofiji poučevanja (pedagoški kredo, ang. *teaching philosophy*) oziroma za temeljne poglede timskih učiteljev na to, kaj poučevanje je in kaj pomeni biti dober učitelj.

Večletno delo na isti šoli in sproščeni klepeti o vsakdanjih rečeh med šolskimi odmori ne bodo niti dovolj dober niti zadosten vir informacij o tem, kdo sta kolega, ki naj bi poučevala skupaj, kot učitelja in človeka. Spoznati drug drugega je cilj, ki ga morata zasledovati načrtno, postopno in sistematično (*glej Samorefleksija in dialog začetkom ITP*).

Empirične študije kažejo, da se morata timska učitelja vnaprej spoznati in sporazumeti glede (v danem zaporedju pomena oziroma vpliva na učinkovitost):

1. stališč in pogledov na izobraževanje nasploh in na poučevanje;
2. urejenosti učnega okolja (postavitev šolskih klopi ipd.);
3. načinov vzpostavljanja discipline;
4. izbora učnih orodij;
5. preverjanja in ocenjevanja znanja.

Vsi poučevalni timi, ne glede na začetno stopnjo kompatibilnosti in komplementarnosti, gredo v svojem razvoju skozi tri **razvojne faze interaktivnega timskega poučevanja**:

1. **Začetno** oziroma **uvajalno obdobje** je obdobje **načrtnega in sistematičnega medsebojnega spoznavanja** pred začetkom izvajanja ITP, ki nujno vključuje tudi vzajemno opazovanje pouka in oblikovanje temeljnih dogovorov za timsko delo.
2. **Kompromisno obdobje** je obdobje **iskanja in preskušanja** različnih rešitev in pristopov ter oblikovanja pravil timskega dela (t. i. *ground rules*) oziroma dogovora o sodelovanju (formalni dokument v pisni obliki).

¹⁰ Prim. The first strand of interpersonal theory is the principle of **complementarity** (Carson, 1969; Kiesler, 1983; Orford, 1986; Wiggins, 1982), which contends that people in dyadic interactions negotiate the definition of their relationship through verbal and nonverbal cues. This negotiation occurs along the following lines: dominant-friendliness invites submissive-friendliness, and vice versa, whereas dominant-hostility invites submissive-hostility, and vice versa.

3. **Sodelovalno obdobje** je obdobje usklajenosti, v katerem oba učitelja (součitelja, poučevalna partnerja) čutita, da »skupaj dosežeta več, kot bi dosegel vsak sam«.

4P timskega poučevanja (t. i. *the 4 knows of team teaching*):

Štirje nujni pogoji za uspešno timsko poučevanje:

1. **Poznati sebe** (kot človeka in kot učitelja – samouvid, pridobljen z intraspekcijsko/refleksijsko).
2. **Poznati svojega poučevalnega partnerja** (skozi pogovor in medsebojno opazovanje).
3. **Poznati dijake.**
4. **Poznati/Znati svoj predmet.**

Priporočila za oblikovanje poučevalnih timov

- Poučevalni timi naj bodo čim bolj stalni in stabilni.
- Če ima timski učitelj več poučevalnih partnerjev, tj. če učitelj deluje v okviru več poučevalnih timov, naj ima v istem (krajšem) časovnem obdobju (dan, teden, mesec) čim manj različnih součiteljev.
- Poučevalni timi naj imajo čim bolj stabilen in vnaprej določen čas za izvajanje ITP, in to za vse tri faze: za skupno načrtovanje (v »urniku« vsaj 1 ura na teden), za skupno izvajanje (v rednem urniku), za skupna refleksijo/evalvacijo (v »urniku« – skupaj s fazo načrtovanja). Umestitev vseh faz v urnik naj bo letna, a dovolj fleksibilna za nujne sprotne prilagoditve.

Primer prilagoditve splošnih priporočil za primere medkulturnega ITP pri pouku TJ (glej projekt Obogateno učenje tujih jezikov).

Poučevalni timi TU (tuji učitelj) + SU (slovenski učitelj)

Jedrni timi	Dodatni timi	Gostujoče poučevanje
<ul style="list-style-type: none"> • Čim bolj stalni • Celoletno sodelovanje = timi so oblikovani in aktivni skozi vse šolsko leto • Majhno število poučevalnih partnerstev (2–3 na leto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manj stalni, vendar tudi ne povsem občasni • Oblikovani za krajši čas, vendar za izvajanje učnih sklopov, ne posamičnih ur (trajanje najmanj 3 ure in več) • Fleksibilnost ciljev, vsebin, interesov itd. 	<ul style="list-style-type: none"> • Časovno omejeno na krajši obseg (1 do 2 učni uri) • Ni »pravi« ITP: zunaj pouka poteka t. i. sodelovalno poučevanje, pri pouku pa kolegialno opazovanje

Interaktivno timsko poučevanje		GOSTUJOČE TP (GTP) (timi gostitelj-gost)
JEDRNI TIMI (JT)	DODATNI TIMI (DT)	
<ul style="list-style-type: none"> • Stalni • Celoletni • Maloštevilni • Obvezno vsaj 1 JT pri ciljnem TJ, in sicer tim TU in koordinator TJ. • Različni učni cilji, ki pokrivajo celotni učni načrt TJ in vse 	<ul style="list-style-type: none"> • Manj stalni • Časovno omejeni, vendar najmanj v obsegu 3–6 ur, in sicer <u>zaporednih</u>, če cilji ali metoda ne narekujejo drugače • Obvladljivo število součiteljev (praviloma za medpredmetne povezave, 	<ul style="list-style-type: none"> • Občasni • Običajno za 1 učno uro (lahko večkrat) • Obvladljivo število gostiteljev, ne preveč • Učni cilji, izbrani na osnovi ponudbe tujega učitelja. • TU lahko poučuje

<p>inovativne pristope k poučevanju TJ, ki jih promovira projekt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Različni pristopi k poučevanju, različne metode in oblike dela. • Različne (vse) vrste ITP 	<p>lahko tudi pri ciljnem TJ z drugimi učitelji)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Izbrani učni cilji, tj. najbolj primerni za timsko poučevanje v medkulturnih timih • Ustrezne metode poučevanja • Ustrezne (ciljem, metodi, dijakom, učiteljem) vrste ITP 	<p>samostojno ob prisotnosti slovenskega učitelja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Če se odločita za ITP, je to praviloma suportivno ITP (SU opazuje) ali komplementarno ITP (z vodilno vlogo TU)
---	---	--

(VZAJEMNO) KOLEGIALNO OPAZOVANJE POUKA – Priprava na začetek ITP oziroma kritično prijateljevanje kot oblika profesionalnega razvoja učiteljev

Kolegialno opazovanje (t. i. *peer observation*) je medsebojno in vzajemno opazovanje; to pomeni, da vsak od sodelujočih učiteljev opazuje in je opazovan. Najlažje izvedljivo in najbolj učinkovito je, če poteka v čim bolj stalnih **opazovalnih timih** (okr. OT), praviloma v opazovalnih dvojicah/parih.

<p>1. korak: Predopazovalni (pripravljalni) pogovor 15–20 min</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Učitelja v opazovalnem timu</u>, ki sta se že vnaprej dogovorila o krovnem namenu, splošnih ciljih, temeljnih pravilih in časovnem poteku medsebojnega opazovanja (← gl. letni načrt vzajemnega opazovanja), se pred vsakim opazovanjem sestaneta, da se pogovorita o učni uri, v kateri bo potekalo opazovanje. 2. <u>Učitelj, ki bo izvajal pouk in bo opazovan (UčiN)</u>, kolegu, ki ga bo opazoval (UčiL), predstavi: <ul style="list-style-type: none"> – <u>sebe kot učitelja</u> (<i>kako podrobno, je odvisno od tega, koliko se učitelja že poznata, ter od namena in predvidenega trajanja njunega sodelovanja</i>), ki naj obvezno vključuje kratko predstavitev njegove učne filozofije oziroma njegov temeljni pedagoški <i>credo</i> (<i>preprosto, na enopovedni ali celo enobesedni ravni</i>); – <u>učence</u> (<i>učno skupino/oddelek: njihovo predznanje, učno klimo v oddelku, prevladujoči odnos do predmeta in učenja nasploh ipd.</i>); – <u>cilje</u> in pričakovane <u>učne rezultate</u> učne ure; – <u>zgradbo in potek</u> učne ure; – učno <u>gradivo</u> in druga učna <u>orodja</u>; – lahko pa tudi <u>pristope</u> in učne <u>metode</u>, ki bodo uporabljeni. <p>Napove tudi, kje pričakuje možne <u>težave</u> in zakaj ter kakšne <u>alternativne</u> poti je predvidel, da se jim pravočasno izogne oziroma jih ublaži.</p> <p>Predlaga tudi, kaj naj bo <u>žarišče opazovanja</u>, najbolje v obliki t. i. <u>opazovalnih vprašanj</u>, in <u>način zapisa opažanj</u> in mnenj oziroma <u>opazovalni obrazec</u>, ki ga podrobno pojasni.</p> 3. <u>Učitelj, ki bo opazoval (UčiL)</u>, kolegu, ki bo pouk izvajal (UčiN), po potrebi postavi/zastavi še dodatna vprašanja.
<p>2. korak:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Učni proces je kompleksna dejavnost, v okviru katere <u>sočasno</u>

OPAZOVANJE 45 min	<p><u>poteka niz aktivnosti.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Da bodo učinki opazovanja za oba učitelja čim bolj koristni, naj bo opazovanje čim bolj osredinjeno (<i>na določen element učnega procesa oziroma specifično dejavnost učitelja ali učencev</i>). • Učitelj, ki opazuje uro (UčiL), naj obvezno uporablja opazovalni obrazec (strukturiran ali odprt) in si nanj beleži svoja opažanja. • Učitelj, ki opazuje (UčiL), se NE vključuje v učni proces!
3. korak: Poopazovalni (refleksijski, evalvacijski) razgovor 25–40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Po izvedeni učni uri in opazovanju se učitelja sestaneta (<i>najbolje takoj ali vsaj čim prej</i>), da se pogovorita o učni uri (<i>refleksija in/oziroma evalvacija</i>). Pri tem dosledno upoštevata evalvacijski protokol kolegialnega opazovanja. <p>Evalvacijski protokol kolegialnega opazovanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refleksijski/Evalvacijski pogovor o učni uri začne učitelj, ki je bil opazovan (UčiN), s samorefleksijo oziroma svojimi vtisi o poteku učne ure in samooceno svoje izvedbe pouka. Učitelja, ki je pouk opazoval (UčiL), povabi k analizi učne ure s konkretnimi refleksijskimi vprašanji. 2. Učitelj, ki je opazoval (UčiL), pove svoje opažanja, vtise in mnenja o učni uri. Začne s pozitivnimi opažanji in z mnenji, morebitne kritične pripombe poda konstruktivno, najbolje v obliki vprašanj, ki spodbujajo dodatna pojasnila in utemeljitve (← gl. dajanje povratnih informacij). 3. Opazovani učitelj (UčiN) se odzove na kolegove vtise in komentarje. 4. Pogovor med njima poteka po metodi in načelih dialoga. 5. Analizo zaključita s skupnim pregledom pridobitev, tj. z zamislimi, ki jih je vsakdo dobil za svoje nadaljnje pedagoško delo, in z morebitnimi dopolnitvami oziroma spremembami skupnega načrta/dogovora o vzajemnem opazovanju.

OBLIKOVANJE POUČEVALNIH TIMOV – Samorefleksija in dialog začetkom ITP

NAVODILA:

1. **Učitelja**, ki bosta poučevala v timu, **najprej sama izpolnita vprašalnik**. V svojih odgovorih naj bosta zelo iskrena, saj bosta le tako lahko realno ocenila, kako sta »kompatibilna in komplementarna« s svojim (predvidenim) poučevalnim partnerjem.
2. Ko učitelja odgovorita na vprašanja, **si lista izmenjata in prebereta odgovore drug drugega** (v celoti, enega za drugim).
3. Ko končata z branjem, se ponovno **vrneta na začetek vprašalnika in zapišeta svoja razmišljanja ob posameznih odgovorih**.

4. Potem se o odgovorih drug drugega in o svojih reakcijah nanje pogovorita. Namen tega dialoga je trojen:
- ugotoviti, v čem se strinjata (sta »kompatibilna«, t. i. »*agreeing*«);
 - v čem lahko dosežeta soglasje, kako in kakšno (pripravljenost na odstop od svojega ustaljenega pedagoškega ravnanja – kompromis, t. i. »*compromising*«);
 - v čem se bosta – brez škode za skupno delo – razlikovala (sta »komplementarna«, t. i. »*agreeing to disagree*«).

VPRAŠANJA:

1. Trenutno so moja pričakovanja glede timskega poučevanja naslednja ...
2. Moji pogledi na timsko delo nasploh so naslednji ...
3. Pri timskem pouku sem pripravljen prevzeti/bi rad imel naslednje **odgovornosti/naloge** ...
4. Želim si, da bi **moj timski kolega** imel/prevzel naslednje **odgovornosti/naloge**:
5. Zame je/Mislím, da bo zame **največja težava oziroma ovira** za uspešni timski pouk:
6. Mislím, da bova s kolegom lahko **to težavo oziroma oviro premagala** na naslednji način:
7. Pri timski izvedbi pouka imam naslednja **pričakovanja oziroma zahteve**:
 - 7.1 glede vzpostavljanja **discipline** v razredu:
 - 7.2 glede **poteka pouka (organizacije pouka** – enojne ali dvojne ure, zgradba učne ure ipd.):
 - 7.3 glede **učnih pristopov, metod, oblik dela** v razredu:
 - 7.4 glede **sodelovalnega učenja/timskega dela učencev**:
 - 7.5 glede **glasnosti** (učencev/učnih dejavnosti):
 - 7.6 glede vzpostavljanja **discipline** v razredu:
 - 7.7 glede **učnih gradiv in pripomočkov**:
 - 7.8 glede **domaćih nalog**:
 - 7.9 glede dajanja **popratne informacije učencem (popravljanja napak ...)**:
 - 7.10 glede **preverjanja in ocenjevanja znanja**:
 - 7.11 glede **priprav na pouk (načrtovanja pouka)**:
 - 7.12 glede **kontaktov z učenci zunaj rednih ur pouka**:
 - 7.13 glede **sodelovanja s starši**:
 - 7.14 glede ... :

SKLEPNA MISEL

Vpeljava sistema sodelovalnega in timskega poučevanja ter enega njegovih temeljnih ciljev, tj. vpeljave in izvajanja medpredmetnih in kurikularnih povezav, še zlasti na vsešolsko raven, terja od vodstva šole in učiteljev pripravljenost na globoke – in globinske – spremembe. Če večina učiteljev nove in drugačne pedagoške misli in ravnanja ne bo sprejela kot izziv in priložnost za profesionalni in osebni razvoj, vpeljava spremembe zanesljivo ne bo uspela. Vsaj v resnici ne. Če je vse drugače, še ne pomeni, da se je kaj spremenilo¹¹, sviri avtorica Irene Peter. Najenostavnejši preskus, ali se je nekaj zares usidrilo v prepričanja in delovanja učiteljev, je opustitev zunanjega pritiska (npr. zaključek projekta) ali odtegnitev nagrade

¹¹ Just because everything is different doesn't mean anything has changed. *Irene Peter*

(finančne ali moralne). Če kljub temu učitelji nadaljujejo z novostmi, potem so se z njimi zares identificirali, potem so zares postale njihove. Če jih opustijo, vanje v resnici nikoli niso dovolj verjeli. Seveda so ti ostri zaključki upravičeni le v primeru, da imajo učitelji – in so tudi ves čas imeli – vso organizacijsko-izvedbeno podporo vodstva šole, ki jo za izvajanje novih pristopov potrebujejo (ustrezen urnik za delo v razredu in za sodelovanje s kolegi zunaj pouka, podporo pri vključevanju v programe profesionalnega razvoja na šoli ter drugje in še kaj). Če je nimajo, je treba vzroke za neuspeh seveda iskati višje. Pa ne le pri vodstvih šol, četudi je njihovo iskreno prepričanje v smiselnost novosti odločilnega pomena. Ravnatelji se morajo z novostjo identificirati in to tudi nedvoumno sporočiti svojim učiteljem. V novost pa morajo prvi in najprej verjeti tudi njeni sistemski vpeljevalci, najsi bo to Zavod za šolstvo ali šolsko ministrstvo, ter jo podpreti ne samo s prepričljivimi teoretičnimi in pragmatičnimi argumenti, ampak tudi s sistemskimi ukrepi (formalnopravnimi in finančnimi, če so potrebni) in s skrbno načrtovanjem, pravočasnim ter po ciljih, vsebini, obsegu in obliki ustreznim profesionalnim usposabljanjem učiteljev.

PRILOGA: SISTEM MEDPREDMETNIH IN KURIKULARNIH POVEZAV (MiKP)

V **sistemu kurikularnih povezav** in z njim soodvisno povezanem **sistemu sodelovalnega in timskega poučevanja**, ki smo ju razvili na Zavodu RS za šolstvo v okviru nekaj večjih razvojnih projektov v zadnjih letih¹², se iz strokovne sporazumevalne stiske rešujemo na dva načina: z ustvarjanjem novega strokovnega besedišča (npr. kroskurikularni cilj, sodelovalno poučevanje) in s podeljevanjem dodatnih, bolj specifičnih pomenov besedam v že ustaljeni pedagoški rabi (npr. timsko poučevanje). V nadaljevanju se bomo v kratkem, bolj informativnem kot poglobljenem prerezu skozi sistem MiKP, osredinili prav na razumevanje (poimenovanja in definiranja) elementov, ki sistem tvorijo, in na razumevanje (definicij in opisa) temeljnih odnosov med njimi.

Pot od razdrobljenega, v discipline in šolske predmete ujetega znanja, k povezanemu, celostnemu (holističnemu) znanju ni lahka. Povezave se ne zgodijo same od sebe, treba jih je spodbuditi. Če do njih v glavah učencev vendarle pride brez usmerjevalne spodbude šole in učitelja, se to zgodi le v najbolj zmožnih, pa še v njih bolj naključno (ko pač pride) kot načrtno (kot uzaveščena učna strategija).

Pedagoško popotovanje od predmetnega (disciplinarnega) k medpredmetnemu (interdisciplinarnemu) in nadpredmetnemu (transdisciplinarnemu) znanju se začne z učiteljevim spoznanjem in pripoznanjem (osmislitev), da je povezovanje nujni pogoj za kakovostno znanje v šoli, ki prisega na avtentičnost učnih ciljev in učnih situacij, aktivno učenje, problemski pristop, učenje z raziskovanjem in odkrivanjem, izkustveno učenje, sodelovalno učenje idr. Če pouk izvajamo povezano, zvečamo njegovo učinkovitost: dijaki povezano bolje razumejo, si lažje zapomnijo in manj pozabljajo; s povezavami namreč ustvarimo več spominskih sidrišč. Prepričljiv argument v podporo kurikularnim povezavam kot sredstvu za razvijanje povezanega, nefragmentiranega znanja pa ni le kakovost znanja samega, ampak tudi gospodarnejše ravnanje z učnim (in šolskim) časom. Manj je vračanja in ponavljanja, manj neuspehov in popraviljanja – to je prvi časovni prihranek. Če pouk izvajamo povezano, se izognemo obnavljanju in ponavljanju tistega, kar je zaradi časovne odmaknjenosti že zdrsnilo v oddaljen spomin ali pa se vanj že na začetku ni zasidrilo dovolj, ker se novo znanje, usvojeno kot izolirano, nepovezano – sploh ni moglo dobro oprijeti starega – to je drugi časovni prihranek. Če pouk izvajamo povezano, bo del tega, kar bi moral izvesti en učitelj pri svojem predmetu sam, zanj (ali skupaj z njim) opravil učitelj drugega predmeta pri svojem pouku – to je tretji časovni prihranek.

Spremembe, ki jih terja prehod od tradicionalnega, na predmete osredinjenega kurikula k integrativnemu, povezanemu oziroma celostnemu kurikulu, so obsežne in zelo kompleksne, zato je treba v smiselnost kurikularnega povezovanja verjeti globoko, iskreno in prepričano, da bi njegova vpeljava uspela. Za doseganje ciljev integrativnega kurikula gotovo največ obeta kompetenčni pristop k strukturiranju izobraževalnih programov (opredelitev kroskurikularnih ciljev v učnih programih) in k izvajanju izobraževalnega procesa (opredelitev kroskurikularnih ciljev v šolskih izvedbenih kurikulih), seveda pa te ravni ni mogoče doseči čez noč. Vsaka šolska sredina bo ne samo smela, ampak morala do svojega cilja po lastni poti in v zanj pravem času. Trdožive skeptike pa je le treba opozoriti še na nekaj: sistem medpredmetnih in kurikularnih povezav, ki se že nekaj let načrtno uveljavlja v našem šolskem prostoru (zlasti srednješolskem), ni nekritična preslikava tujega v naše,

¹² Glej opombo 1.

ampak »avtohtona« pedagoško-didaktična stvaritev, ki je tuje vzore pregneta za naše potrebe in razmere ter pri tem ne samo ciljala na našo prakso, ampak iz nje tudi izhajala, se v njej ves čas sprotno preverjala in nadgrajevala ter se vanjo še zdaj spet in spet vrača po nove navdihe.

Integrativni kurikulum

Temeljna značilnost oziroma organizacijsko načelo integrativnega kurikula¹³ je povezovalnost (v nasprotju s povezanostjo oziroma z združenostjo, najsi bo ta prvotna, npr. celostni kurikulum na začetku osnovnega izobraževanja, ali drugotna, npr. združitev samostojnih predmetov v integrirane na formalni, strukturni ravni). Gre torej za kurikulum, ki povezave (»integracije«) med predmeti oziroma disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Integracije so cilj in pričakovani rezultat izvajanja kurikula, ne pa njegov izhodiščni format. Integrativni kurikulum ne zanika disciplinarne urejenosti znanja, na kateri od samih začetkov znanosti temeljijo zahodne kulture, ampak vzpostavlja načela in pravila za interakcije med disciplinami oziroma predmeti. Ključni cilji integrativnega kurikula so razvijanje sintetičnega mišljenja in (iz)gradnja celovitega, povezanega, integriranega, holističnega znanja ter trajna zmožnost povezovanja.

Integrativni kurikulum ima jasno opredeljene krovne, tj. kurikularne cilje povezovanja, ki so hierarhično nadgrajeni predmetnim ciljem. Z ravni kurikula žarčijo v predmete in s tem presegajo raven linearnih povezav med predmeti (t. i. medpredmetne povezave). Integrativni kurikulum ima tudi skrbno domišljene in izdelane strategije za doseganje kurikularnih ciljev, ki so strnjene v sistem kurikularnih povezav s specifičnimi značilnostmi in z zakonitostmi¹⁴.

Sistem kurikularnih povezav

Pravila o učinkovitih interakcijah med predmeti so del sistema, ki ima svoje lastne enote (različne vrste povezav) in zakonitosti (pravila o izvajanju povezav).

Vrste kurikularnih povezav so razvidne iz spodnje tabele:

¹³ Integrativen združevalen, povezovalen (SSKJ), prim. integriran povezan, združen.

¹⁴ Naj v ilustracijo opišemo sporazumevanje v tujih jezikih kot transverzalno kompetenco in kroskurikularni cilj. Četudi bo večji del pouka, pri katerem se razvijajo dijakove sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, potekal pri predmetu tuji jezik (angleščina, francoščina ...), nekaterih ciljev učitelj tujega jezika sam ne more doseči, saj mu manjka ustrezno strokovno znanje (strokovna pismenost na določenem področju). Če se povežeta učitelj TJ in učitelj vsebinskega predmeta in poiščeta za oba predmeta relevanten skupni cilj, bosta uresničila nekaj, česar vsak sam zase gotovo ne bi mogel tako kakovostno: razvijanje strokovne pismenosti v ciljnem tujem jeziku na disciplinarnem področju vsebinskega predmeta (npr. strokovni jezik biologije v angleščini). Vendar naključno in časovno omejeno (»enkrat na leto«) sodelovanje dveh učiteljev v enem oddelku (ali vseh njenih skupnih oddelkih) ne bo pomenilo sistematičnega razvijanja dijakove strokovne pismenosti v tujem jeziku na izbranem področju. Če se šola odloči, da bo strokovno pismenost v tujih jezikih razvijala kot kroskurikularni cilj, postane ta del njenega izvedbenega kurikula in s tem element letnih učnih priprav vseh (ali večine) učiteljev vseh (ali večine) predmetov. Ambicioznost cilja sicer iz objektivnih razlogov (razpoložljivi časovni obseg in jezikovna zahtevnost cilja) ne more bistveno preseči ravni jezikovne senzibilizacije, pričakujemo pa vendarle lahko, da bodo dijaki problem strokovne pismenosti ozaveštili kot pomemben avtentičen cilj učenja TJ (kdo pa bo na univerzi lahko študiral le po literaturi v slovenskem jeziku?) in se hkrati opremili s temeljnimi strategijami za delo s strokovnimi besedili v tujem jeziku, ki jih bodo s seboj ponesli na višje ravni šolanja. Zato ne bo nič narobe, če bodo nekateri dijaki ta cilj dosegali pri geografiji, drugi pri zgodovini, tretji spet pri fiziki ali športni vzgoji, saj gre za transferna, vseživljenjska cilja: ozavešitev in strategije. In tudi dosega ti bo mogoče ta cilj na različne načine, od intenzivnih interdisciplinarnih povezav, izvedenih s projektnim pristopom in interaktivnim timskim poučevanjem, do izvedbeno preprostejših multidisciplinarnih povezav, kjer učiteljske tandeme na vsej šoli usmerja v konkretne izvedbene načrte le izhodiščna vsešolska odločitev: vsak dijak naj v vsakem šolskem letu vsaj pri enem predmetu eno učno gradivo predela v bilingvalnem formatu, torej v materinščini in v ciljnem tujem jeziku. Če je ta praviloma prvi tuji jezik, tudi ne bo motilo, saj dijaki le v njem lahko pristopijo h kompleksnejšim besedilom.

ENOPREDMETNE monodisciplinarne				VEČPREDMETNE pluridisciplinarne							
<i>število predmetov</i>											
EN predmet				VEČ predmetov = več kot eden = DVA; več kot dva = TRIJE, ŠTIRJE ..., VSI							
<i>vrsta povezave</i>											
INTRAdisciplinarne znotrajpredmetne				MULTIdisciplinarne mного- in raznopredmetne				INTERdisciplinarne medpredmetne			
navpične		vodoravne		navpične		vodoravne		navpične		vodoravne	
delne	celovite, prečne	delne	celovite, prečne	delne	celovite, prečne	delne	celovite, prečne	delne	celovite, prečne	delne	celovite, prečne

Enopredmetne (monodisciplinarne) kurikularne¹⁵ povezave

So tiste, ki povežejo uresničevanje učnih ciljev in izvajanje enega predmeta oziroma učitelje istega predmeta na šoli. Enopredmetne kurikularne povezave so torej že po svoji temeljni definiciji intradisciplinarne oziroma znotrajpredmetne. Lahko so celovite oziroma prečne/počezne ali kroskurikularne, če prečijo kurikulum oziroma zadevajo predmet v celoti (tj. v vseh letnikih programa oziroma kurikula in v vseh oddelkih na šoli), lahko pa so delne ali parcialne, če zadevajo le del kurikula (se npr. izvajajo samo v enem ali dveh letnikih) in samo v enem ali nekaj oddelkih iste generacije dijakov.

Enopredmetne povezave so navpične ali vertikalne, če potekajo v dveh, več ali vseh zaporednih letnikih, in vodoravne ali horizontalne, če potekajo v dveh, več ali vseh oddelkih istega letnika. Kroskurikularna vertikalna povezava bo pomenila povezovanje znotraj predmeta v vseh letnikih, parcialna pa le v dveh ali treh od štirih. Kroskurikularna horizontalna povezava bo pomenila vključitev vseh dijakov oziroma vseh oddelkov istega letnika na šoli, parcialna pa le dveh ali več, ne pa vseh.

Večpredmetne (pluridisciplinarne) kurikularne povezave

So tiste, ki povežejo uresničevanje učnih ciljev in izvajanje več predmetov kurikula oziroma učitelje več predmetov na šoli (na ravni nacionalnega kurikula ali samo na ravni šolskega kurikula) in s tem omogočijo boljše, učinkovitejše doseganje ciljev vseh sodelujočih predmetov oziroma uresničitve nekega nadpredmetnega kurikularnega cilja (npr. ključne ali druge kompetence).

Večpredmetne povezave so:

- multidisciplinarne (raznopredmetne, mnogopredmetne),
- interdisciplinarne (medpredmetne) ali
- kombinirane.

¹⁵ Pomenska izenačitev kurikularnih povezav z medpredmetnimi povezavami bi torej že v izhodišču osiromašila sistem, ki omogoča in spodbuja tudi znotrajpredmetno povezovanje.

Multidisciplinarna je tista večpredmetna povezava, ki ohranja učno ciljno in izvedbeno ločenost v tradicionalne discipline oziroma šolske predmete. Multidisciplinarna povezava pomeni, da sodelujoči predmeti nimajo že združenega, integriranega cilja, ampak dosegajo nek skupni cilj sicer povezano, a po disciplinarno in predmetno ločenih poteh. Povezanost pa je dejavna in močno preseže le navajanje korelacij med predmeti. Uresniči se s pomočjo enega ali več povezovalnih elementov, izvedba pa se časovno tako uskladi, da predmeti v povezavo vstopajo in izstopajo tako in tedaj, kot to terjajo in narekuje skupni cilj.

Več predmetov (delna ali parcialna povezava) ali vsi predmeti (celovita oziroma prečna/počezna ali kroskurikularna povezava) izberejo skupni povezovalni element, npr. skupno temo, ki jo obravnavajo vsak iz zornih kotov svoje vede in skladno s svojimi učnimi cilji, ali pa se odločijo za uporabo iste dejavnosti, razvijanje iste spretnosti oziroma veščine (npr. branje istega literarnega dela, ogled istega filma ipd.).

Interdisciplinarna je tista večpredmetna kurikularna povezava, ki z dogovorjenim povezovalnim elementom oziroma elementi poveže sicer ločene in samostojne predmete, da tako – in le tako – uresničijo skupen, že integriran (povezan, združen) učni cilj.

Tudi večpredmetne kurikularne povezave so lahko celovite ali delne, navpične ali vodoravne.

Celovite oziroma prečne/počezne ali kroskurikularne so, če vključujejo vse predmete oziroma večino predmetov kurikula v vseh letnikih in v vseh oddelkih na šoli, delne ali parcialne pa, če zadevajo le del kurikula in se izvajajo samo v enem ali dveh letnikih ali samo v enem ali nekaj oddelkih iste generacije dijakov.

Večpredmetne povezave so navpične ali vertikalne, če potekajo v dveh, več ali vseh zaporednih letnikih, in vodoravne ali horizontalne, če potekajo v dveh, več ali vseh oddelkih istega letnika. Kroskurikularna navpična povezava bo pomenila povezovanje vseh oziroma večine predmetov v vseh letnikih, parcialna pa le v dveh ali treh od štirih. Kroskurikularna vodoravna povezava bo vključila vse dijake oziroma vse oddelke istega letnika na šoli, parcialna pa le dijake dveh ali več, ne pa vseh.

Kroskurikularnost in kroskurikularne povezave

Kroskurikularnost je specifičen način doseganja določenih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni (enotni/enaki oziroma dopolnjujoči) za

- en predmet,
- določeno skupino predmetov oziroma predmetno področje ali
- za vse predmete

in se v izvedbenem pogledu uresničujejo z večjo ali manjšo stopnjo kurikularne povezanosti:

- manjša povezanost – intradisciplinarno,
- večja povezanost – multidisciplinarno,
- največja povezanost – interdisciplinarno.

Kroskurikularna povezava je tista, ki preči celotni kurikul in

- poveže izvajanje enega predmeta med oddelki v letniku in med letniki (npr. medkulturna komunikacija kot učni cilj pri pouku vseh tujih jezikov v vseh oddelkih in vseh letnikih;

razvijanje medijske pismenosti kot povezovalni učni cilj pri vseh predmetih v vseh letnikih in oddelkih),

- povezuje vse predmete (oziroma večino predmetov), lahko pa tudi nepredmetne dele kurikula (dejavnosti, npr. obvezne izbirne vsebine v naši sedanji gimnaziji) v oddelku in med oddelki v vseh letnikih.

Enopredmetna kroskurikularna povezava zadeva predmet kot celoto oziroma izvajanje predmeta v vseh oddelkih in letnikih in povezuje vse učitelje predmeta na šoli. Večpredmetna kroskurikularna povezava zadeva kurikulum kot celoto oziroma povezuje vse/večino predmetov in vse oddelke oziroma vse/večino učiteljev na šoli.

Kroskurikularne povezave so najpogosteje element izvedbenega kurikula (načrtujejo in izvajajo se torej na šoli sami kot izraz nenehne inovativnosti in ustvarjalnosti šol in učiteljev), lahko pa jih opredeli kot obvezne tudi nacionalni kurikulum, saj je nekatere cilje zaradi njihove kompleksnosti in interdisciplinarne oziroma transdisciplinarne narave mogoče doseči le s kroskurikularno izvedbo. To so t. i. medpredmetna področja, ki so zelo blizu ključnim in drugim kompetencam (okoljska vzgoja, državljska vzgoja idr.). V tem primeru praviloma obstaja samostojni učni načrt (npr. državljska vzgoja kot kroskurikularni cilj/vsebina), ki opredeljuje skupne učne cilje, predmetno specifične cilje, vgrajene v posamezne predmete, pa z navzkrižnim citiranjem povzema iz učnih načrtov teh predmetov. Slednji se tudi uresničujejo samostojno znotraj posameznih predmetov, torej multidisciplinarno, skupni cilji pa večinoma na interdisciplinaren način.

ENOPREDMETNE monodisciplinarne	VEČPREDMETNE pluridisciplinarne	
INTRAdisciplinarne <u>znotraj</u> predmetne	MULTIdisciplinarne <u>mnogopredmetne</u> /raznopredmetne	INTERdisciplinarne <u>med</u> predmetne
<i>narava povezanosti</i>	<i>narava povezanosti med predmeti/interakcije med njimi</i>	
dva, več ali vse izvajalce istega predmeta v dveh, več ali vseh oddelkih na šoli povezuje isti/enak učni cilj, dejavnost, pristop ... (višja kakovost učnega procesa, razbremenitev učiteljev itd.)	SKUPNI cilj, dejavnost, pristop, ki predmete povezuje OD ZUNAJ (vsak predmet ga lahko doseže sam, vendar ne tako dobro, tj. ne s tako dobrimi učnimi rezultati dijakov)	SKUPNI, že integrirani učni cilj, ki predmete povezuje OD ZNOTRAJ (noben predmet ga ne more doseči sam, ker je cilj preveč kompleksen)

Temeljne značilnosti oziroma prednosti ter zahteve in omejitve integrativnega kurikula

Temeljne značilnosti integrativnega kurikula, ki se uresničuje v obliki enopredmetnih in večpredmetnih kurikularnih povezav, v celoti sovpadajo s sodobnimi pojmovanji znanja in učenja (konstruktivizem) ter z najučinkovitejšimi didaktičnimi pristopi k učenju in poučevanju (aktivno učenje, avtentične učne situacije). Z omogočanjem in spodbujanjem multiperspektivizma kot temeljnega pristopa k obravnavi učnih ciljev in vsebin pouk postane problemski, ta pa je možen le ob aktiviranju in sočasnem razvijanju veščine kritičnega mišljenja. Problemsko učenje spodbuja aktivno vlogo dijaka v procesu učenja. Osmišlja in usmerja ga namreč raziskovalno vprašanje, ki je za dijaka relevantno, saj mu pomaga razumeti in rešiti, četudi večinoma v simuliranem okolju, resničen življenjski problem.

Integrativni kurikulum torej že po svojem temeljnem bistvu omogoča doseganje taksonomsko višjih učnih ciljev.

Pomembna zahteva kurikularnih povezav je spoštovanje strokovne integritete posameznih disciplin, predvsem pa morajo biti kurikularne povezave:

- skladne z učnimi cilji kurikula in predmetov in s pričakovanimi učnimi rezultati (oziroma nacionalnimi standardi znanja, kjer ti obstajajo) ter
- prenosljive v nove učne situacije (torej na druge učence oziroma v druge oddelke in na druge učitelje).

Kurikularne povezave morajo vključevati vse korake učenja in vse faze učnega procesa vključno s preverjanjem in z ocenjevanjem učnih rezultatov. To velja za vse izvedbene oblike, tudi za projektno delo, ki žal prepogosto pomeni le ohranjanje in obnavljanje naučenega, ne pa tudi za usvajanje novega znanja in veščin, zato ga učitelji včasih povsem upravičeno vidijo kot »izgubo časa«.

Smiselnost kurikularnih povezav

Načrtovanje kurikularnih povezav začnemo z njihovo osmislitvijo. Ugotavljamo torej:

- dosegljivost cilja na predmetni ravni (smiselni so cilji, ki jih predmet oziroma učitelj v okviru svojega predmeta ne more doseči sam, npr. ključne in druge kompetence);
- kakovost učnih rezultatov na predmetni ravni (smiselni so cilji, ki jih učitelj sam ne more doseči tako dobro, tj. tako celovito, poglobljeno ipd., npr. makrokoncepti);
- prenosljivost ciljev in rezultatov povezave (zapis na načrtov oziroma priprav, učna gradiva, refleksije oziroma evalvacije) v druge učne situacije, v druge oddelke, na druge učitelje (diseminacija izkušenj, ki dodatno upraviči večji delovni vložek).

Ustreznost kurikularnih povezav

Za določanje oziroma ugotavljanje ustreznosti kurikularnih povezav uporabimo naslednje štiri filtre oziroma kriterije:

- Koliko učni cilj(i) kurikularne povezave (*raziskovalnega vprašanja, teme, koncepta ipd.*) razvija(jo) **trajno razumevanje** (*znanje*)?
- Koliko je **učni cilj** kurikularne povezave **pomemben** znotraj stroke/discipline (*za stroko/disciplino*)?
- Kolikšna je njegova **zahtevnost** (*za dijaka ob upoštevanju njegove razvojne stopnje in predznanja – kognitivna zahtevnost cilja; za izvedbo – didaktično, materialno, organizacijsko ipd.*)?
- Koliko je **učni cilj avtentičen** in s tem **relevanten** za dijaka (*koliko življenjsko resničen je zanj oziroma kako se dijak lahko z njim identificira; ali so uporabljene avtentične metode in učne situacije; je tudi publika avtentična – torej še kdo razen oziroma poleg učitelja*)? Koliko možnosti daje za dijakovo **aktivno udeležbo**?

Načini povezovanja

Vloge predmetov v kurikularni povezavi

V povezave vstopa različno število predmetov in učiteljev in prav tako različne so njihove vloge.

- Predmet (eden ali več), iz katerega povezava izhaja, ima **nosilno vlogo**. Učni cilji, ki jih s povezavo dosegamo, so za ta predmet (oziroma te predmete) ključni in tudi najbolj kompleksni.
- **Poudarjena vloga** predmeta pomeni, da je njegovo sodelovanje v povezavi bistveno, saj predmet z njo pomembno dopolnjuje oziroma omogoča uresničitev skupnega cilja, hkrati pa naslavlja tudi pomembne cilje iz svojega učnega načrta tako, da jih kvalitativno nadgrajuje.
- Predmet (oziroma predmeti), ki podpirajo dosego skupnega cilja, niso pa nedeljivo vezani na njegovo uresničitev, imajo **podporno vlogo**. To so večinoma večinski predmeti oziroma vsebinski predmeti, ki k povezavi pristopijo z večinskimi cilji (*npr. IKT, tuji jezik kot orodje, slovenščina kot orodje sporazumevanja*)¹⁶. S tem pripevajo k skupnemu cilju, hkrati pa tudi dosegajo nekaj pomembnega zase: osmišljajo razvoj veščine, saj jo postavljajo v funkcijo nekega drugega, zunajpredmetnega cilja.

Integrativni continuum

Povezovanje predmetov je lahko tudi različno kompleksno oziroma intenzivno. Najbolj pregledno ga razberemo v integrativnem kontinuumu.

- Najnižja stopnja povezovanja je **navezovanje**, tj. integracija s pomočjo medpredmetnih korelacij, na katere učitelji različnih predmetov opozarjajo, ne morejo pa vplivati na njihovo načrtovanje in izvajanje znotraj drugih predmetov.
- **Stopnje povezovanja**, razvrščene od manj k bolj kompleksnim, ki jih že lahko uvrščamo med kurikualne povezave, pa so:
 - a) integracija s pomočjo **skupnih vsebin oziroma tem**;
 - b) integracija s pomočjo **skupnih dejavnosti, metod in postopkov**;
 - c) integracija s pomočjo **skupnega problemskega (ključnega, bistvenega) vprašanja**;
 - d) integracija s pomočjo **za dijaka relevantnega in v dijaka usmerjenega raziskovanja problemskega vprašanja**.

Povezovalni elementi

Da predmeti v povezave vstopijo na zase, za svoje cilje in za skupni cilj najbolj smiseln način, izberejo ustrezen povezovalni element. Povezovalni elementi (ti. *organizing elements*) so kurikularni mehanizmi, s pomočjo katerih se organizira povezava.

To so lahko:

- **vsebine** (tj. *vsebinska in procesna znanja*),
- **dejavnosti**,
- **didaktične metode in postopki** (*npr. aktivno učenje, projektni pristop*),
- **učna orodja** (*npr. IKT*),
- **miselni postopki, veščine in navade** (*npr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov in odločanja – t. i. veščine za 21. stoletje*),

¹⁶ Možen je seveda tudi obraten pristop: večinski predmet potrebuje smiselno vsebino, da določeno veščino razvije, *npr. IKT v trajni povezavi z vsebinskimi predmeti*; v vsebino usmerjeno učenje tujih jezikov kot kroskurikularni cilj, ki se uresničuje skozi nosilno vlogo tujega jezika ob sodelovanju vsebinskih predmetov itd.

- posamezne kompetence (npr. *bralna zmožnost, medkulturna zmožnost, medijska pismenost, digitalna zmožnost, učenje učenja, socialne zmožnosti ipd.*),
- (makro)koncepti (npr. *človekove pravice, medkulturnost ipd.*).

Vsak predmet lahko v povezavo vstopi z drugim povezovalnim elementom, odvisno od tega, kakšno vlogo ima in na kakšen način prispeva k uresničevanju skupnega cilja. Lahko pa vse predmete med seboj poveže isti povezovalni element, npr. ista dejavnost (*denimo branje istega literarnega, poljudnoznanstvenega ali strokovnega dela, t. i. branje skozi kurikulum*), vsak predmet pa z njegovo pomočjo uresničuje neke svoje specifične cilje (*slovenščina npr. raziskuje besedilno zvrst dela, zgodovina ugotavlja meje med zgodovinskimi dejstvi in fikcijo, naravoslovne vede preverjajo znanstveno ustreznost/korektnost v delu navedenih dejstev in pojavov, geografija raziskuje kraj dogajanja iz perspektive prostora in časa, sociologija razmišlja o družbenem kontekstu tistega kraja in časa, itd.*).

Ko načrtujemo kurikularno povezavo, je ključnega pomena ocena njene izvedljivosti, znotraj te pa na prvem mestu določitev njenega obsega (koliko učiteljev in dijakov oziroma oddelkov bo sodelovalo in koliko časa). Ocena izvedljivosti kurikularne povezave mora na tehtnico položiti pripravljenost in usposobljenost učiteljev in organizacijske zmožnosti šole (v prvi vrsti fleksibilnost urnika, pa tudi prostorske kapacitete) na eni strani ter učne cilje, ki jih sodelujoči predmeti načrtujejo s povezavo, pričakovane rezultate in učne dejavnosti na drugi strani. Prevelike oči, inflacija zapisanih ciljev, katerih doseganja ne bomo nikoli ugotavljali, bo morda res ustvarila zalogo visokoletečih priprav, vendar bodo to tako kot pogosto novi učni načrti dokumenti »za na polico«, šolska resničnost, prikriti kurikulum, pa bo šel dalje po svoji nezapisani in ne zares drugačni poti. Manj je več naj bo tudi tu vodilno načelo. Pa tisto dobro, izdelano in preverjeno do zadnje podrobnosti.