

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NATALIJA KUJAVEC

**TIMSKO DELO SOCIALNEGA PEDAGOGA Z
RAZREDNIKOM PRI OBLIKOVANJU POZITIVNE
RAZREDNE KLIME**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

Študentka: NATALIJA KUJAVEC
Mentorica: dr. ALENKA POLAK, doc.

**TIMSKO DELO SOCIALNEGA PEDAGOGA Z
RAZREDNIKOM PRI OBLIKOVANJU POZITIVNE
RAZREDNE KLIME**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

Zahvala

Iskrena hvala mentorici dr. Alenki Polak, doc. za vso strokovno pomoč, podporo in spodbudne besede pri pisanju diplomskega dela.

Hvala učiteljici-razredničarki, da naju je sprejela v razred. Hvala vsem učencem, ki so s svojim aktivnim vključevanjem v socialno-pedagoške delavnice omogočili njihovo izvedbo.

Iskreno se zahvaljujem družini, ki me je podpirala pri študiju. Hvala za vse spodbudne besede. Hvala, ker ste zaupali vame.

Zahvaljujem se vsem prijateljem, ki so mi stali ob strani ves čas študija.

POVZETEK

Timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom je pomembna oblika dela, ki v šolski prostor vnaša pozitiven doprinos za vse, ki so neposredno udeleženi timskega dela. Timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom poteka skozi tri etape: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo. Za uvajanje timskega dela na osnovni šoli, socialni pedagog v vlogi svetovalne službe, potrebuje kompetence za socialno-pedagoško delovanje, ki pomembno vplivajo tako na timsko delo z učiteljem-razrednikom kot tudi na ostala področja njunega sodelovanja, ki so povezana predvsem z delom za razred in v razredu. Timsko delo socialnega pedagoga in učitelja-razrednika lahko pomembno vpliva na raziskovanje in spreminjanje razredne klime.

Osrednji cilj diplomskega dela je bil raziskati timsko delo med socialnim pedagogom in razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime. V raziskovalnem delu sem s pomočjo kvalitativne analize vsebine dobila vpogled v to, katera področja sodelovanja identificirajo sodelujoči v študiji primera pri oblikovanju pozitivne razredne klime; na katerih drugih področjih lahko sodelujeta socialni pedagog in učitelj-razrednik; kako socialni pedagog in učitelj-razrednik načrtujeta, izvajata ter evalvirata timsko delo; s katerimi težavami sta se srečevali izvajalki programa pri njunem timskem delu ter kako sodelujoči socialni pedagoginji in učiteljica-razredničarka zaznavajo učinke socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo. S pomočjo kvantitativne analize rezultatov pa sem s programom SPSS in uporabljenim statističnim t-preizkusom za odvisne vzorce dobila vpogled v stanje obstoječe razredne klime na začetku in na koncu šolskega leta med učenci.

S pomočjo raziskave je bilo ugotovljeno, da vse tri akterke timskega dela zaznavajo timsko delo, kot pomembno obliko dela tako pri oblikovanju pozitivne razredne klime kot tudi na ostalih področjih njihovega timskega dela. Ugotovljeno je bilo, da so timsko načrtovale, timsko izvajale in timsko evalvirale. Izvajalki programa bi si želeli izvesti še timsko evalvacijo na koncu šolskega leta, za katero jim je zmanjkalo časa. Težave timskega dela se navezujejo predvsem na organizacijske Socialno-pedagoškim delavnicam vse tri pripisujejo učinke, ki naj bi vplivali na bolj pozitivno razredno klimo. Z rezultati vprašalnika dobimo vpogled v to, da učenci na koncu šolskega leta obstoječo razredno klimo zaznavajo bolj pozitivno kot na začetku šolskega leta.

Ključne besede: socialni pedagog, učitelj-razrednik, timsko delo, razredna klima, socialno-pedagoške delavnice.

ABSTRACT

Teamwork between the social pedagogue and the class teacher is an important type of work which is beneficial for both the school and all the participants in the process. It consists of three stages: team planning, team teaching and team evaluation. To introduce teamwork in a primary school, the social pedagogue working as the school guiding service needs to be qualified for socio-pedagogical actions. In turn, these actions are important for teamwork with the form teacher and for other areas of their cooperation as well, particularly classwork. Teamwork between the social pedagogue and the class teacher can be important for exploring and changing the classroom climate.

The main purpose of the thesis was to examine teamwork between the social pedagogue and the class teacher in working towards a positive classroom climate. A qualitative analysis was used in the research to gain insight into: which areas of cooperation do the participants in this case study find important in creating a positive classroom climate; how could the social pedagogue and the form teacher expand their cooperation; how do they plan, implement and evaluate their teamwork; what issues do they encounter in the process; and how they identify the effects of socio-pedagogical workshops on the classroom climate. Moreover, the quantitative analysis of the results using the SPSS software and the statistical t-test for dependent samples mirrored the classroom climate among the pupils at the beginning and at the end of the school year.

According to the research results, the three teamwork participants believe that teamwork is important for creating a positive classroom climate and for other areas of their work. They performed team planning, team teaching and team evaluation. Two of the participants were in favour of another team evaluation at the end of the school year for which they ran out of time. As for the issues of teamwork, they are mainly organisational. The participants also noticed positive effects of socio-pedagogical workshops on classroom climate. The questionnaire results indicate that pupils find their classroom climate more positive at the end of the year than at the beginning.

Keywords: social pedagogue, class teacher, teamwork, classroom climate, socio-pedagogical workshops.

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
I TEORETIČEN DEL	2
1 TIMSKO DELO.....	2
1.1 Opredelitev timskega dela	2
1.2 Etape timskega dela	3
1.2.1 Timsko načrtovanje	3
1.2.2 Timsko poučevanje	4
1.2.3 Timska evalvacija.....	4
1.3 Značilnosti uspešnih timov	5
1.4 Prednosti timskega dela za člane tima	6
1.5 Pomanjkljivosti timskega dela in težave pri timskem delu	6
2 RAZREDNA KLIMA.....	7
2.1 Opredelitev razredne klime	7
2.2 Merjenje razredne klime	8
3 SOCIALNI PEDAGOG IN ŠOLA	8
3.1 Kompetence socialnih pedagogov	8
3.2 Socialni pedagog kot šolski svetovalni delavec	10
4 UČITELJ-RAZREDNIK	12
5 SODELOVANJE SOCIALNEGA PEDAGOGA IN UČITELJA-RAZREDNIKA	14
5.1 Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom	16
II EMPIRIČNI DEL	17
1 OPREDELITEV PROBLEMA.....	17
2 CILJI RAZISKAVE.....	17
3 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	18
4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	18
4.1 Vrsta raziskave	18
4.2 Vzorec.....	19
4.3 Merski pripomočki in postopek zbiranja podatkov	19
4.4 Postopek obdelave podatkov	20
5 PROGRAM DELAVNIC SOCIALNO-PEDAGOŠKEGA DELA.....	21
5.1 Ocena potreb za implementacijo programa	21
5.2 Cilji socialno-pedagoških delavnic.....	22

5.3	Evalvacija socialno-pedagoških delavnic ter timskega dela.....	22
5.4	Primer dejavnosti socialno-pedagoških delavnic	22
6	ANALIZA REFLEKSIVNIH ZAPISOV	23
6.1	Analiza refleksivnega zapisa izvajalke programa 1.....	23
6.2	Analiza refleksivnega zapisa izvajalke programa 2.....	26
6.3	Analiza refleksivnega zapisa učiteljice-razredničarke.....	29
7	INTERPRETACIJA REZULTATOV	31
7.1	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime	31
7.2	Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom.....	33
7.3	Načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime	34
7.4	Zaznavanje učinkov socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo po mnenju učiteljice-razredničarke in sodelujočih socialnih pedagoginj.....	36
7.5	Težave, s katerimi sta se soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri njunem tiskem delu	37
7.6	Razlike v zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci na začetku šolskega leta 2013/2014 ter na koncu šolskega leta 2013/2014 so statistično pomembne razlike; ob koncu šolskega leta je zaznavanje obstoječe razredne klime višje	38
8	SKLEP	41
9	SEZNAM LITERATURE	43
10	PRILOGE.....	46
10.1	Analiza vsebine refleksivnega zapisa izvajalke programa 1	46
10.2	Analiza vsebine refleksivnega zapisa izvajalke programa 2	48
10.3	Analiza vsebine refleksivnega zapisa učiteljice-razredničarke	52
10.4	Vprašalnik Moj razred za obstoječo razredno klimo.....	53

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Primerjava kategorij medosebni odnosi in osebni razvoj za želeno in obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta.....	20
Preglednica 2: Primer kodiranja refleksivnega zapisa izvajalke programa 1.....	21
Preglednica 3: Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime	33
Preglednica 4: Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom	34
Preglednica 5: Zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic.....	37
Preglednica 6: Težave, s katerimi sta se soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri njunem tiskem delu	38

Preglednica 7: Primerjava aritmetičnih sredin obstoječe razredne klime na začetku in koncu šolskega leta 2013/2014 za kategoriji medosebni odnos in osebnostni razvoj	38
Preglednica 8: T-preizkus za preverjanje razlik za odvisne vzorce za kategoriji razredne klime medosebni odnosi in osebnostni razvoj med začetkom in koncem šolskega leta 2013/2014 za obstoječo razredno klimo	39

UVOD

Področje timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime je eno izmed področij dela socialnega pedagoga na osnovni šoli. S pomočjo pregleda domače in tuje strokovne literature opredelim timsko delo, razredno klimo in področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom ter opredelim njihove vloge in naloge v šolskem kontekstu.

Socialni pedagogi se vse pogosteje zaposlujejo v šolski svetovalni službi na osnovni šoli. Za uspešno delo socialnega pedagoga na osnovni šoli je pomembno, da se povezuje v time in timsko dela z različnimi strokovnjaki. Za kakovostni razvoj učencev v posameznem razredu je pomembno, da se socialni pedagog v tim povezuje z učiteljem-razrednikom. Njuno timsko delo lahko vpliva tudi na razvoj pozitivne razredne klime.

Pozitivna razredna klima v razredu vpliva na učni uspeh učencev, njihovo zadovoljstvo ter na odnose med učenci ter učiteljem-razrednikom in njimi. V razredu, kjer je razredna klima pozitivna, si učenci med seboj pomagajo, se sprejemajo v svoji različnosti in spodbujajo en drugega pri napredovanju in uspehih.

Želja po socialno-pedagoškem delu v osnovni šoli me je vodila v načrtovanje in izvajanje socialno-pedagoških delavnic. Med študijam sva s kolegico Tjašo Sotlar realizirali program socialno-pedagoških delavnic, ki sva mu dodali še vpliv le teh na oblikovanje pozitivne razredne klime. V diplomskem delu predstavljam timsko delo med izvajalkami programa ter učiteljico-razredničarko pri oblikovanju pozitivne razredne klime, njihovo načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela ter področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom.

I TEORETIČEN DEL

1 TIMSKO DELO

V osnovni šoli se socialni pedagogi v službi šolske svetovalne službe pogosto srečajo s timskim delom. Timsko delo je pomembna oblika dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom, saj lahko strokovnjaka s svojim strokovnim znanjem en drugemu pomagat, se spodbujata in hkrati izmenjujeta informacije, ki bi jima koristile pri delu z razredom.

1.1 Opredelitev timskega dela

Timsko delo v osnovi šoli postaja vse bolj vidna oblika dela, ki strokovnjakom, vključenim v tim prinaša nova znanja, spoznanja ter načine dela in hkrati služi kot pomoč in podpora med člani tima ter jim omogoča strokovno in osebnostno rast.

V literaturi lahko zasledimo številne opredelitve timskega dela, zato sem izbrala tiste, ki so mi najbližje in za katere menim, da najbolj opisujejo delo v timu. Brajša (1996, str. 113) pravi, da je: »tim živ medosebni organizem« in da je »hkrati tudi oseba sestavljena iz posameznikov«. A. Polak (2007, str. 10) timsko delo opredeli kot: » /.../ tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice«. Podobno menita Rozman (1993, v Kobolt in Jerebic, 2002) in Bečaj (2001), ki razlagata, da lahko o timskem delu govorimo takrat, ko je določeno število ljudi hkrati pa tudi njihovo delovanje usmerjeno na točno določen cilj, člani tima pa medsebojno sodelujejo, da bi cilj dosegli.

Potkonjak in Šimleša (1989, str. 446) v Pedagoški enciklopediji definirata timsko delo kot obliko aktivnosti: » /.../ ki jo opravlja skupina strokovnjakov, pri kateri je osnova sodelovanja neposredna delitev nalog med enakopravnimi strokovnjaki in ne položaj posameznika v formalni hierarhiji«. Po mnenju A. Polak (2007) se tim oblikuje takrat, ko temelji na pozitivni soodvisnosti z namenom doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posameznik ne bi mogel doseči. A. Kobolt (2004) pa pojasnjuje, da za timsko delo potrebujemo znanja iz različnih strokovnih področij, saj je timsko delo razširjena oblika izvajanja kompleksnih oblik vodenja. V osnovnošolskem kontekstu so skupni cilji pri timskem delu: » /.../ vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju« (Polak, 2007, str. 10).

Menim, da je pri šolskem delu potreba po sodelovanju različnih strokovnih profilov velika, saj timsko delo prinaša koristi tako za strokovnjake kot tudi za naše uporabnike. Resman (2005, str. 89) pravi: »Timsko delo se ne razvija samo zaradi dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb. Timsko delo je potrebno tudi zaradi večje učne storilnosti, boljših učnih in vzgojno-izobraževalnih uspehov«.

Za timsko delo v osnovni šoli M. Kavkler (2008) omenja, da si morajo biti strokovni delavci v medsebojno oporo. Strokovni delavec, zaposlen v šolski svetovalni službi naj bi učiteljem svetoval, kadar bi le ti potrebovali pomoč za delo v razredu; med drugim naj bi med

strokovnjakoma potekalo sodelovalno poučevanje, ki zajema partnerstvo v procesu ter za neformalno reševanje težav.

Zavedati se moramo, da so socialni pedagogi in učitelji-razredniki v osnovni šoli zavezani timskega delu, ker z njim lahko omogočamo kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje vseh učencev. Resman (1999a, str. 148) pravi: »Tako kot je učitelj nepogrešljiv za svetovalnega delavca, pa je nepogrešljiv tudi svetovalni delavec za učitelja. Tudi svetovalni delavec lahko s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učitelj nima časa niti ni usposobljen zanje«.

Pri tiskem delu je pomemben poudarek, da so za delo potrebni načrtovanje, nenehno sodelovanje, tesna povezanost, neovirana komunikacija in iskrena izmenjava mnenj (Dean in Witherspoon, 1962, po Buckley, 2000).

1.2 Etape timskega dela

Za uspešno timsko delo različnih strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja je potrebno, da sistematično sledimo trem etapam timskega dela. A. Polak (2007) razlaga, da si le te običajno sledijo po vrstnem redu: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija.

1.2.1 Timsko načrtovanje

Pedagoško delo socialnega pedagoga in učitelja-razrednika temelji na uspešnem začetku, kar pomeni, da moramo socialni pedagogi in učitelji-razredniki zastaviti dober začetek, saj je veliko možnosti, da bo ta vplival tudi na nadaljnje sodelovanje. A. Polak (2007, str. 93) pravi: »Timsko načrtovanje pedagoškega procesa ima kot začetna etapa timskega dela v šoli ključen pomen, saj vpliva na vse nadaljnje delo, na timsko poučevanje in na timsko evalvacijo«.

Kyriacou (1997, v Polak 2007, str. 93) opredeli osnovne korake timskega načrtovanja, ki jih strokovnjaki na pedagoškem področju navajajo kot nujne in se prekrivajo s štirimi temeljnimi elementi načrtovanja pouka:

- »izbira teme in oblikovanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki naj bi jih dosegli;
- izbira in zasnova poteka posamezne ure ali dejavnosti;
- priprava pripomočkov in učil;
- opredelitev načina opazovanja, preverjena in vrednotenja napredka učencev«.

Buckley (2000, v Polak 2007) omenja, da je ključnega pomena v etapi timskega načrtovanja to, da se opredeli najpomembnejše cilje in učinke timskega poučevanja; da se identificira druge, pomembne dolgoročne cilje; da se spodbuja ustvarjalnost pri uporabi različnih didaktičnih pripomočkov; da se analizira in upošteva različne dejavnike, ki vplivajo na didaktični pristop; da se evalvira strategije poučevanja; da se izbere najustreznejši način za

evalvacijo dela glede na predvidene učinke; da se načrtuje timsko evalvacijo; da se določi timsko poučevanje v ožjem pomenu; da se evalvira timsko poučevanje; da se spodbuja komunikacija med člani tima ter da se zagotavlja povratne informacije tako članom tima kot tudi vodstvu organizacije. A. Polak (2007, str. 94) zapiše: »Bolj sproščeni odnosi, osebna odprtost in ustvarjalno vzdušje v timu spodbujajo inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja«.

1.2.2 Timsko poučevanje

A. Polak (2007) razlaga, da gre pri tiskem poučevanju oziroma tiskem izvajanju lahko za več različnih oblik izvajanja; za enodisciplinarno timsko izvajanje ali za interdisciplinarno timsko izvajanje. Za enodisciplinarno timsko poučevanje je značilno, da imajo strokovnjaki isto izobrazbeno smer in s tem podoben pogled na vzgojno-izobraževalne cilje. V enodisciplinarnih timih je lažja organizacija timskega poučevanja (Na primer učitelji z iste stopnje lažje uskladijo urnik, in podobno.). Interdisciplinarno timsko poučevanje se nanaša na povezovanje strokovnjakov različnih strok, kar prinaša nove, divergentne poglede, hkrati pa omogoča širši raziskovalni pristop, ki je navadno vključen v tako imenovano projektno delo učiteljev in učencev. Za interdisciplinarno poučevanje velja, da potrebujemo več časa in usklajevanja. Avtorica (prav tam) še dodaja, da je glede na to, da so si člani tima med seboj različni, verjetneje, da se bodo v svojih pogledih razlikovali in težje uskladili, kar lahko vodi v konflikte. Po njenem mnenju naj bi iskanje možnih rešitev med različnimi disciplinami pomembno vplivalo na izoblikovanje naprednih stališč do določene teme in timskega dela.

1.2.3 Timska evalvacija

Timsko delo bi se moralo vedno zaključiti s tisko evalvacijo. Timska evalvacija je končna etapa timskega dela in je lahko izhodišče za nadaljnje timsko delo (Polak, 2007). Tyler (1993, v Polak, 2007, str. 98) opredeljuje tisko evalvacijo » /.../ kot proces odločanja, koliko so uresničeni učni (vzgojno-izobraževalni) cilji, in sicer doseči zaželene spremembe v vedenjskih vzorcih učencev«. A. Polak (2012, str. 47) pravi: » /.../ da je timsko delo bogat izvor različnih izkušenj in občutij; posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, aspiracij, potrditev in spoštovanja«. Avtorica (prav tam) poudarja, da je razumevanje zapletenih procesov v timu lahko za marsikoga tudi kognitivni izziv. Posameznik ima potrebo, da dogajanje v timu z nekom deli in se o njem tudi pogovarja, opisuje dogajanje, analizira odnose in podobno. Avtorica (prav tam, str. 47) dalje meni: » Za učinkovito tisko delo in napredek v delovanju tima spontana in naključna evalvacija procesa dela in dogajanja v timu ni dovolj, saj tako pogosto ne pride do izmenjave povratnih informacij, mnenj in osebnih doživetij, to pa bistveno zmanjša vpogled v delo tima in odnose v njem«.

Tudi pri tiskem delu socialnega pedagoga in razrednika ima timska evalvacija dvojni pomen (Polak, 2001). Timska evalvacija strokovnjakov na pedagoškem področju lahko temelji na analizi vzgojno-izobraževalnih ciljev ali pa na evalvaciji dogajanja v timu. Pri evalvaciji pedagoškega dela analiziramo cilje, ki smo jih zastavili v etapi načrtovanja; pregledamo, katere cilje smo dosegli, katerih ne; kaj so bili razlogi, da smo cilje dosegli oziroma jih nismo; evalviramo uspešnost metod, ki smo jih pri delu uporabili; pozorni smo tudi na to, kakšna je

bila skupinska interakcija in kako je potekalo motiviranje skupine, s katero smo delali. V evalvaciji pedagoškega dela lahko sodelujejo tudi otroci, učenci, mladostniki in starši, skratka vsi, ki se jih naše timsko delo posredno ali neposredno dotika (Polak, 2007). Učenci lahko ovrednotijo proces dela, različne dejavnosti in svojo lastno motivacijo (Polak, 2012).

Evalvacija dogajanja v timu je po omembah A. Polak (2007) usmerjena navznoter, k timu samemu. Evalvacija dogajanja v timu temelji na procesu refleksije (prav tam).

Timsko evalvacijo lahko izvedemo takoj po izvajanju delavnici ali v obliki dnevnih ali tedenskih evalvacij, lahko pa tudi na koncu določene dejavnosti.

A. Polak (2007) razlaga, da pri evalvaciji pedagoškega dela in evalvaciji timskega dela lahko uporabimo različne metode, na primer: razgovor; diskusijo, ki je lahko prosta ali usmerjena; različne dnevniške in refleksivne zapise in anketne vprašalnike. Timska evalvacija naj bi bila sestavni del timskega dela, zato je priporočljivo, da tim evalvacijo umesti v pravila svojega delovanja in jo terminsko opredeli. Za lažji potek evalvacije je priporočljivo, da vsak član tima nanjo pride pripravljen in si pred njo zapiše pisno samoevalvacijo dela in refleksijo dogajanja v timu. Avtorica (prav tam) še dodaja, da zapisane ugotovitve posameznega člana tima delujejo kot konstruktivne usmeritve za delo tima tudi v prihodnje.

Zaključimo lahko, da je timsko delo vse opaznejša in pomembna oblika dela na osnovni šoli. Za uspešno timsko delo pa ni dovolj, da se zanj zgolj odločimo, temveč moramo proces timskega dela dobro zasnovati, ga izpeljati in na koncu tudi evalvirati. Izhajajoč iz tega je torej nujno, da tim za uspešno timsko delo sledi vsem trem etapam timskega dela: tmskemu načrtovanju, tmskemu poučevanju ter tmski evalvaciji.

1.3 Značilnosti uspešnih timov

J. Chivers (1995, v Polak, 2007) opredeljuje visoko učinkovite time kot tiste, ki imajo: jasne, pozitivno naravnane in operacionalizirane cilje; iskreno in odprto komunikacijo med člani tima ter zavedanje njihovih močnih in šibkih točk ter možnosti in nevarnosti, ki se lahko pojavijo v timu. V visoko učinkovitih timih so vsi člani motivirani in med njimi sta vzpostavljeni čustvena varnost ter ustvarjalnost.

Izpostavljam nekaj lastnosti, ki jih A. Polak (2007) opredeljuje kot značilnosti učinkovitih timov: oblikovani so z zavedanjem, da so s sodelovanjem uspešni; člani se z nalogami osebno identificirajo; v zavezanosti skupnim ciljem združijo moči, znanja in predloge; člani se zavedajo pozitivne soodvisnosti in večje specializacije; člani so aktivno vključeni v oblikovanje nalog in ciljev; konflikt v timu je naraven pojav, izziv in priložnost za učenje; člani sodelujejo pri tmskih odločitvah z zavedanjem, da jih bo ob problemih usmerjal vodja.

Staffelbach (1998) poudarja, da se je na timsko delo treba pripraviti in da je prvi pogoj za uspešno delovanje v timu jasna razdelitev vlog in nalog, ki pa jih mora vsak član tima sprejeti. Znotraj tima morajo postaviti takšne cilje, da jih bo lahko vsak član tima sprejel in videl smisel za njihovo uresničitev. Znotraj tima morata potekati odprta in iskrena komunikacija ter

demokratično in kooperativno vodenje, saj ta pri članih tima vzbujata pobudo in soodgovornost.

1.4 Prednosti timskega dela za člane tima

Timsko delo ima lahko za člane tima veliko prednosti, saj si člani med seboj izmenjujejo svoja znanja, spoznanja, izkušnje iz prakse, ki jih vodijo k doseganju zastavljenih ciljev. A. Polak (2007) omenja sledeče prednosti timskega dela za:

- učence – učenci dobijo bolj celosten pogled na neko temo; učenci se naučijo aktivno poslušati; motivirani učenci ob tiskem poučevanju dobijo bolj celosten pogled na neko temo; in podobno;
- učitelje – obogatitev z novimi pristopi in idejami; pestrejši pouk; večja ciljna naravnost pouka; več priložnosti za spoznavanje učencev in njihovih problemov; in podobno;
- šolo – zagotavlja večjo specializacijo poučevanja; za usposabljanje novih ali manj izkušenih učiteljev; intenzivneje se razvija zavest o pomembnosti pedagoškega dela; in podobno.

Buckley (2000) kot prednosti timskega dela za strokovnjake v pedagoški praksi navaja: pridobitev novih idej; večja socialna bližina; občutek pripadnosti timu; povečana samozavest zaradi sodelovanja pri odločanju; strokovni razvoj tima; izkoriščanje lastnih močnih področij; intenziven proces samoevalvacije in timske evalvacije.

A. Polak (2007) prednosti timskega dela razdeli v tri širše sklope: na didaktično-organizacijske prednosti; prednosti v zvezi z učno-vzgojnim napredovanjem učencev in na prednosti v zvezi z osebnostnim in strokovnim napredovanjem. A. Kobolt in Jerebic (2002) omenjata, da so pogoji za uspešno timsko delo vezani predvsem na kakovost odnosov, ki se razvijajo med člani tima (na primer: pripadnost članov, in podobno).

Poudariti moramo, da timsko delo različnih strokovnjakov prinaša prednosti tako za njih same kot tudi za učence, ki so neposredno udeleženi predvsem v etapi timskega poučevanja in za šolo, ki od timskega dela različnih strokovnjakov pridobiva nova znanja in spoznanja.

1.5 Pomanjkljivosti timskega dela in težave pri tiskem delu

Timsko delo je lahko tudi težavno, saj lahko med strokovnjaki prihaja do konfliktov, prav tako pa v veliki meri timsko delo lahko onemogočajo tudi organizacijske ovire.

A. Polak (2007) kot težave in probleme pri tiskem delu izpostavlja: organizacijske ovire (npr. ureditev pouka, razporeditev šolskih ur, struktura šolske ur, idr.); nejasno opredeljene vloge v timu (npr. »kdo je kdo«, katere naloge in obveznosti imajo posamezni člani, idr.); ovire v zvezi s statusom (npr. posameznikovo doživljanje lastnega statusa in statusa drugih članov, idr.); komunikacijske ovire (npr. narava in usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije, idr.); medosebne ovire (npr. nezaupanje do drugih, osebna zaprtost) in osebne

ovire (npr. zaznavanje bojazni, strahu, osebne ogroženosti). Avtorica (prav tam), kot možen problem izpostavi tudi to, da se člani tima med seboj ne ujemajo, kar se lahko odraža v pomanjkljivostih tako za strokovnjake kot tudi za učence.

A. Polak (2007, str. 118) pravi: »Problem je lahko tudi večja poraba časa za timsko načrtovanje in evalvacijo, zlati v začetnem obdobju oblikovanja tima, ko se odnosi in poznanstva šele vzpostavljajo«.

Pomembno je opozoriti na to, da težave pri timskem delu ne nastajajo samo med člani tima, temveč, da je lahko timsko delo težavno tudi za neposredne udeležence timskega dela. Za učence je timsko delo mnogokrat nova dimenzija dela in kot razlaga tudi A. Polak (2007) imajo lahko učenci težave predvsem zaradi timskega poučevanja. V to skupino učencev spadajo predvsem tisti, ki jih raznoliko poučevanje bega ali moti ali lažje delajo v strukturiranih situacijah ter tudi tisti učenci, ki bi želeli biti pri pouku pasivni.

Za timsko delo se mora odločiti šola kot celota, saj lahko težavo predstavlja tudi oblikovanje šolskega urnika. Timsko delo bi moralo biti načrtovano tako, da bi se kar se da najbolje lahko izkoristile prostorske, kadrovske in vse ostale danosti, ki jih lahko ponudi šola. Vse to pa zahteva čas, potrpežljivost in prilagajanje individualnih pričakovanj skupnim ciljem (Polak, 2007).

Težave, ki jih prinaša timsko delo, ne smejo negativno in zaviralno vplivati na razvoj timskega dela in timske kulture. Zavedati se moramo, da lahko z odprtim odnosom in komunikacijo težave, konflikte in probleme premostimo ter jih uporabimo kot motivacijski dejavnik za vse nadaljnje timsko delo na šoli.

2 RAZREDNA KLIMA

2.1 Opredelitev razredne klime

Razredna klima v veliki meri vpliva na počutje učencev, njihove dosežke ter njihovo vedenje. Pomembno je, da v osnovni šoli dajemo poudarek na raziskovanje ter spreminjanje razredne klime. Za uspešno delo v razredu je potrebna razredna klima, ki deluje spodbujajoče in podpirajoče.

V. Zabukovec (1998) razlaga, da razredna klima vpliva na počutje v razredu, na odnose med učenci ter na odnose med učiteljem in učenci. Fraser (1989, v Zabukovec, 1998) razredno klimo opredeli kot: » /.../ dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi«.

Razredna klima ima ožji pomen od pomena pojma šolske klime, saj se osredotoča le na dogajanja v razredu in ne na širše šolsko okolje. Prav tako pa ne moremo enačiti razredne klime s socialno klimo, kajti razredna klima se osredotoča na socialni vidik dogajanja v razredu, na odnose med posamezniki ter upošteva elemente storilnosti. Razredna klima se nanaša na kakovost odnosov med učenci samimi ter na kakovost odnosov med učenci in učitelji (Zabukovec, 1993).

V razredu se lahko razvije negativna ali pozitivna razredna klima. V prvi vladajo hladni, sovražni, odklonilni in neučinkoviti odnosi. Pozitivno razredno klimo pa odlikuje podpora med člani, sprejemanje, prijateljstvo in zaupanje. V takem vzdušju se učenci počutijo medsebojno sprejete, v šolo prihajajo brez tesnobe in so bolj sproščeni ter svobodni pri izražanju svojih želj, mnenj in interesov (Pušnik idr., 2002). Za pozitivno razredno klimo podobno kot avtorji Pušnik idr. (2002) tudi M. Pšunder (2011, str. 127) pravi: »Prijetna klima omogoča optimalno sodelovanje in vključevanje vseh udeležencev v socialni prostor. To je klima sprejetosti, odprtosti, tolerantnosti, naklonjenosti vseh učencev in učiteljev«.

2.2 Merjenje razredne klime

Merjenje razredne klime je odvisno od subjektivnih zaznav učencev in učiteljev. Le ti kot neposredni udeleženci merjenja razredne klime v svojem razredu podajajo ocene, sodbe in zaznave. Tako merjenje je zato perceptivno, saj temelji na osnovi zaznav udeležencev. Ocene, sodbe in zaznave, ki jih podajo udeleženci, so sicer subjektivne, vendar tako osebne, da v veliki meri vplivajo na njihovo vedenje. Zavedati se moramo, da učenci istega razreda isto dogajanje v razredu zaznavajo na različne načine, prav tako pa se lahko tudi učiteljeva zaznava razlikuje od zaznave učencev. Pri merjenju razredne klime je prednost v subjektivnosti ter različnosti njihovih sodb (Zabukovec, 1998).

V. Zabukovec (1998) omenja, da so vsi rezultati, ki jih pridobimo v raziskavi razredne klime, zgolj neka usmeritev in zgolj na podlagi le teh ni mogoče ocenjevati razredne klime kot dobre ali slabe. Avtorica (prav tam) teži k temu, da se zavedamo, da je vsak razred zase celota in poseben. Merjenje razredne klime nam omogoči, da si izoblikujemo sliko o dogajanju v razredu, s pomočjo katere lahko izvemo, kakšno povezanost oziroma sodelovanje med učenci in učiteljem zaznavajo tako učenci kot tudi učitelj.

3 SOCIALNI PEDAGOG IN ŠOLA

Socialni pedagog, zaposleni v šolski svetovalni službi, potrebujemo številne kompetence in znanja za strokovno delo z različnimi učenci, njihovimi starši ter drugimi strokovnjaki. Pomembno je, da se v procesu poklicnega dela nenehno izobražujemo ter iščemo nove rešitve za aktualne problematike. Socialni pedagogi smo na osnovni šoli strokovni profil, ki v izobraževalnem šolskem sistemu pomembno vplivamo tudi na vzgojno področje osnovne šole.

3.1 Kompetence socialnih pedagogov

Socialni pedagogi tekom študija spoznavamo, razvijamo in pridobivamo kompetence za strokovno socialno-pedagoško ravnanje. Pridobljene kompetence nam omogočajo, da uspešno obvladujemo različne šolske situacije, omogočajo pa nam tudi konstruktivno reševanje problemov ter uspešno reševanje nalog, ki nas vodijo do zastavljenega cilja. A. Zupan (2005, str. 134) pravi, da je kompetentno delovanje strokovnjaka tisto, pri katerem je: » /.../ pristojen, pooblaščen, ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican«.

Strokovnjak, ki v konkretni situaciji in pri točno določeni nalogi iz svojega področja strokovnega delovanja ustrezno odreagira in nadaljnje deluje, pri svojem delu izkaže profesionalno kompetenco, ki bi jo moral imeti vsak socialni pedagog. Za strokovno socialno-pedagoško delovanje strokovnjaku pomagajo znanje; intelektualne, praktične in socialne spretnosti ter motivacija za delo (AIEJI 2005, v Bouillet in Uzelac, 2007). Podobno trdi M. M. Klemenčič (2006), saj navaja, da naj bi socialni pedagog deloval v skladu s pridobljenim znanjem ter usmeritvami stroke, hkrati pa mora stalno pridobivati nova znanja. Za socialno-pedagoško delo je pomembno, da poleg zgoraj navedenih usmeritev, vedno izhaja iz konkretne situacije posameznika in upošteva njegovo enkratnost, potrebe in želje. Iz tega navajam sklep, da vsak socialni pedagog za uspešno delovanje potrebuje številne kompetence, ki pa se ne nanašajo zgolj na intelektualne in praktične veščine. V neznani situaciji mora znati hitro reagirati, kar pomeni, da kompetence niso nekaj obstoječega, temveč so vse skozi razvijajoč se produkt naše lastne aktivnosti.

V gradivu *A common platform for social educators in Europe* iz leta 2005 Evropsko združenje socialnih pedagogov (2005, po Kobolt in Dekleva, 2006) opredeljuje dve skupini kompetenc, ki jih deli na osnovne kompetence ter na osrednje kompetence.

Osnovne kompetence so:

- (1.) Kompetence posredovanja, ki zajemajo neposredno ukrepanje v točno določeni situaciji, to pa se navezuje predvsem na potrebe in želje uporabnika. Velikokrat se zgodi, da moramo posredovati hitro in pod pritiskom. Ukrepanje lahko temelji na intuiciji, na osnovi nebesednega znanja ali na osnovi teoretičnega in izkustveno-praktično pridobljenega znanja.
- (2.) Kompetence vrednotenja, načrtovanja in organiziranja ukrepov tako na osnovi teorije in znanja kot na osnovi refleksije svoje in tuje prakse.
- (3.) Kompetence refleksije lastnega poklicnega polja ter zagotavljanje oblikovanja skupnega razumevanja in razvoja profesije.

Osrednje kompetence so:

- (1.) Osebnostne in odnosne kompetence

A. Kobolt in J. Rapuš Pavel (2006) omenjata, da so osebnostne in odnosne kompetence pomembne v poklicih, kjer je osrednje delo z ljudmi izrednega pomena. Dobro razviti osebnostna in odnosna kompetenca se nanašata na to, da je strokovnjak sposoben imeti in ohranjati profesionalen odnos z uporabniki in vsemi, ki so uporabniku pomembni. A. Kobolt in Dekleva (2006) menita, da se osebnostne in odnosne kompetence nanašajo na to, da smo kot strokovnjaki pri delu z različnimi ljudmi sposobni ločevati med zasebno in profesionalno sfero.

- (2.) Socialne in komunikacijske kompetence

Za strokovno delo socialni pedagogi nujno potrebujemo dobro razvite socialne in komunikacijske veščine. Največkrat je njegovo strokovno delo usmerjeno na sodelovanje z različnimi posamezniki in skupinami. Socialne in komunikacijske kompetence so tiste, ki strokovnjakom dajejo moč in jim omogočajo sporazumevanje z ljudmi, hkrati pa vodijo njih delovanje (Bouillet in Uzelac, 2007). A. Kobolt in Dekleva (2006) pa omenjata, da je za strokovno delo socialnega pedagoga pomembno znanje s področja komunikacije, skupinske dinamike ter timskega dela.

(3.) Organizacijske kompetence

Bouillet in Uzelac (2007) navajata, da organizacijske kompetence zajemajo načrtovanje ter izvajanje socialno-pedagoških dejavnosti in procesov. A. Kobolt in Dekleva (2006) razlagata, da mora biti socialni pedagog sposoben sam ter v sodelovanju z drugimi definirati cilje, načrte, strukture in sistematizirati celotno vzgojno-izobraževalno prakso. Hkrati mora biti sposoben prevzemati odgovornost za svoja dejanja in odločitve, ki jih mora utemeljiti na podlagi strokovnega znanja in pridobljenih izkušenj.

(4.) Sistemske kompetence

Sistemske kompetence zajemajo poznavanje pravil, dogovorov in zakonodaje, ki so okvir za socialno-pedagoško delo. Socialni pedagog mora poznati svojo stroko, poznati in razumeti mora organizacije, s katerimi lahko sodeluje, poznati mora sisteme ocenjevanja in evalviranje socialno-pedagoškega dela in hkrati mora biti sposoben delovati pod očesom javnosti, saj je stroka mnogokrat izpostavljena in vidna v javnosti (Kobolt in Dekleva, 2006).

(5.) Razvojne in učne kompetence

A. Kobolt in Dekleva (2006) poudarjata, da se moramo kot strokovnjaki zavedati, da se je treba ves čas svojega poklicnega udejstvovanja nenehno izobraževati, iskati nova znanja ter se kritično opredeljevati do svojega dela. Podobno navajata tudi Bouillet in Uzelac (2007), ki razvojne in učne kompetence opredelita kot pripravljenost na učenje skozi celo življenje in izpopolnjevanje ter na uporabo novega znanja pri praktičnem delu. Zgoraj navedeno torej govori o vseživljenjskem izpopolnjevanju in učenju socialnega pedagoga, za kar C. Razdevšek Pučko in Rugelj (2006) razlagata, da vseživljenjsko učenje zahteva človeka, ki je sposoben kritičnega razmišljanja, refleksije in evalvacije.

3.2 Socialni pedagog kot šolski svetovalni delavec

Socialni pedagogi imamo kot šolski svetovalni delavci v osnovni šoli veliko možnosti za delo. Osnovna šola je namreč prostor, kjer se prvenstveno ukvarja z izobraževanjem učencev, kar se meri z učnimi rezultati. Velikokrat pa se pozablja, da ima osnovna šola veliko vlogo tudi pri socializaciji in vzgoji učencev. V tem kontekstu imamo socialni pedagogi veliko možnosti za delo, saj v šolskem prostoru oblikujemo dejavnosti, ki so povezane predvsem z vzgojno vlogo šole.

B. Ogrin (1999) razlaga, da med glavne naloge socialnega pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca spadajo predvsem prizadevanje za ustvarjanje takšnih razmer, ki bodo učence vodile v smeri lastne angažiranosti ter nudile socialne kompetence pri soočanju z različnimi življenjskimi položaji. Avtorica (prav tam) dodaja, da socialni pedagog v šolski svetovalni službi spreminja kakovost dela, ustvarja drugačno dinamiko in odzive na probleme. N. Šmit (1997) razlaga, da je socialni pedagog tisti profil svetovalnega delavca, ki ima specifičen koncept delovanja in specifično področje dela. Avtorica (prav tam) nadaljnje razlaga, da socialni pedagog v osnovni šoli pokriva predvsem tista področja, ki so zaradi pretežno storilnostnega področja dela izpostavljena kot primanjkljaj na pedagoškem ter socializacijskem področju razvoja posameznega učenca. Njegove naloge torej zajemajo predvsem skrb za osebni in celosten pristop k učencu, usposabljanje za samopomoč ter konstruktivno spoprijemanje s socialnim svetom.

Hamburški model opredeli področja delovanja socialnega pedagoga na (Segel, 1980, po Skalar, 1996, v Šmit 1997, str. 67):

- » /.../ individualno pomoč otroku in njegovim staršem,
- socialno pedagoško delo s skupinami,
- diskusijske skupine – srečanja in treningi za starše,
- izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja«.

Muhlum (v Šmit, 1997, str. 67 in 68) delo socialnega pedagoga deli na:

- » /.../ delo z vrstniškimi skupinami,
- preventivo,
- sooblikovanje ekološko psiholoških pogojev za življenje in delo,
- socialno pedagoške intervencije,
- koordinacijo dela med učitelji, med starši in učitelji, med zunanjimi institucijami in šolo«.

V diplomskem delu se osredotočam predvsem na socialno-pedagoško delo s skupinami ter na preventivno delo socialnega pedagoga v kontekstu celotnega razreda.

Delo s skupinami je področje dela, kjer imamo socialni pedagogi v osnovni šoli široko polje za izbiro najrazličnejših dejavnosti. Delo z razredom namreč vpliva na vse učence in omogoča, da si vsak izmed njih med vsemi dejavnosti izbere tisto, ki je njemu najbližja in v njej aktivno sodeluje.

N. Šmit (1997, str. 67) navaja: »Delo socialnega pedagoga z različnimi skupinami mladih je najbolj obsežno in pomembno področje delovanje v šolskem prostoru«. T. Grünfeld (1997) omenja, da je pomembno, da se socialni pedagog v osnovni šoli osredotoča na delo s posameznimi oddelki, kjer lahko nudi pomoč, oporo ter svetovanje učitelju, ki se sooča s težavami. Avtorica (prav tam) dodaja, da se socialni pedagog v razredu osredotoča na vzpostavljanje kakovostnih odnosov, oblikovanje pozitivne razredne klime in hkrati nudi individualno pomoč vsem tistim učencem, ki jo potrebujejo. V. Jugovac (1997) trdi podobno,

saj meni, da se učenci znotraj manjših skupin učijo komuniciranja, razreševanja težav, spoznavanja sebe in drugih. N. Šmit (1997, str. 63) delo socialnega pedagoga razlaga podobno kot avtorici T. Grünfeld (1997) in V. Jugovac (1997) in razlaga, da je njegova naloga namenjena: » /.../ usposabljanju za samopomoč, spodbujanju samoaktivnosti, iniciativnosti, samoorganiziranju, prevzemanju lastne vloge in odgovornosti pri reševanju lastnih problemov«.

S preventivnim socialno-pedagoškim delom v osnovni šoli socialni pedagogi poskušamo preprečiti razvoj socialno nesprejemljivega vedenja, diskriminacijo, stigmatizacijo ter druge oblike vedenja, ki bi škodovala posameznikovemu osebnostnemu razvoju. Socialni pedagogi s preventivnim socialno-pedagoškim ustvarjamo možnosti, da se učenci razvijajo v odgovorne osebe in sprejemajo odgovornosti za svoja ravnanja.

N. Šmit (1997) preventivno delo socialnega pedagoga deli na tri podskupine. Prva skupina zajema »*primarno prevencijo*«, ki se nanaša na organiziranje najrazličnejših dejavnosti, vodenje skupinskih aktivnosti, predavanj ter na pripravo aktivne vsebine za izrabo prostega časa. Druga skupina zajema »*sekundarno prevencijo*«, ki se usmerja na rizično populacijo otrok, ki imajo lahko večje tveganje za razvoj najrazličnejših težav. Tretja skupina se nanaša na »*terciarno prevencijo*« in je usmerjena na učence, ki težave že imajo.

Pomembno vlogo preventivnega dela v osnovni šoli poudari Buchkremer (1995, v Krajncan, 1997), ki omenja, da socialni pedagog oživlja zanemarjena šolska polja in razširja vlogo šole. Avtor (prav tam) dodaja, da socialni pedagog lahko oblikuje šolske popoldneve in oživlja prosti čas, nudi ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti, pomaga pri domačih nalogah, vodi šolsko svetovalno službo ter izvaja najrazličnejše projekte.

Socialni pedagogi za dobro socialno-pedagoško delo na osnovni šoli potrebujemo najrazličnejše kompetence, katere niso zgolj tiste, ki smo jih pridobili v času študija, temveč jih moramo vseskozi razvijati in pridobivati nove. Kompetentni socialni pedagog se bo tako lahko odzival na vse situacije, ki nastanejo v šolskem kontekstu. Hkrati pa bo znal presoditi, katera področja dela so za dano osnovno šolo in dan razred najprimernejša.

4 UČITELJ-RAZREDNIK

Razrednik je strokovnjak, ki naj bi kar se da dobro poznal svoj razred in vsakega posameznega učenca v njem, kajti le on, vsaj na razredni stopnji osnovnega šolanja, največ časa preživi s svojo skupino otrok.

V 63. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je zapisano: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«.

A. Kunstelj (2001a, str. 118) poudarja: »Razredništvo je predvsem pedagoška naloga, povezana z vzgojno-izobraževalnim delom, ki jo opravlja učitelj«. Vloga razrednika je v

našem šolskem sistemu zelo pomembna. Razrednik je tisti, na katerega učenci in njihovi starši obrnejo v primeru težav, iskanju ustrezne pomoči, nasveta ali informacije (Pušnik idr., 2002).

Pri razdelitvi vlog razrednika bom izhajala iz opredelitve vlog, ki jo je postavil Malič (1988) hkrati pa jo bom dopolnila z opredelitvami avtorjev A. Kunstelj (2001b), J. Kalin (2005, po Verbnik Dobnikar, 2002), Zorko (2005) in T. Ažman (2012). Opredelitev vloge razrednika in njegovih osebnostnih kvalitete se bistveno niso spremenile že 40. let. V vseh obdobjih pa avtorji ugotavljajo, da je za razrednikovo vlogo nujno zagotoviti ustrezno izobraževanje (Pušnik, 2001).

Malič (1988) vloge razrednika deli na: administrativno, pedagoško in organizacijsko. Enako delitev vlog razrednika poudarja tudi Zorko (2005), ki zapiše, da je razrednik pedagoški vodja, ki ima organizacijsko in administrativno funkcijo. A. Kunstelj (2001b) vloge razrednika deli v dve skupini, na administrativne naloge in na pedagoške naloge. J. Kalin (2005, po Verbnik Dobnikar, 2002) delo in vloge razrednika opredeli skozi vzgojno-pedagoško vlogo, administrativno-izvajalsko vlogo, vlogo ravnatelja in zagovornika, povezovalno-sodelovalno vlogo, animacijsko-opazovalno vlogo ter vlogo pomočnika in svetovalca. M. Pšunder (2006) pa dodaja še disciplinsko in nadzorno vlogo razrednika. A. Kunstelj (2001a) razlaga, da vlog, ki jih opravlja razrednik, nikoli ne moremo razločevati tako strogo, saj se pogosto prepletajo in jih težko ločimo med seboj.

Za razredno stopnjo osnovnega šolanja je pomembno, da učitelj-razrednik daje poudarek pedagoški vlogi, saj so učenci v začetnih razredih bolj občutljivi (A. Kunstelj, 2001a). Predvsem pa je pomembno, da se vsaj v prvih letih šolanja razrednik posveti pedagoškim nalogam, saj kot meni A. Kunstelj (2001a, str. 115) vloga učitelja-razrednika: »Zahteva strokovne, humane, človeško tople, tankočutne dimenzije, ki sproščajo napetosti in tkejo niti zaupanja, zblíževanja na torišču vzgoje in izobraževanja. Zlasti v času najbolj občutljivega obdobja oblikovanja osebnosti, v času odraščanja oziroma zorenja, ki zaznamuje človeka za celo življenje«.

Pedagoško vodenje ter pedagoška funkcija naj bi bili med najbolj zahtevnimi nalogami in vlogami, ki jih opravlja učitelj-razrednik. Malič (1988) razlaga, da pedagoška funkcija od učitelja-razrednika zahteva, da spoznava osebnost vsakega učenca v razredu, odkriva učence, ki bi lahko imeli težave v razvoju, spremlja in spodbuja delo in napredek učencev, pozna njihove družinske situacije in svetuje staršem, učencem izreka vzgojne ukrepe in jih vodi v nadaljnje življenje, hkrati pa skrbi, da se v razredu oblikujejo pozitivni odnosi med učenci ter njim in razred oblikuje kot socialno skupino. Podobno T. Verbnik Dobnikar (2002) omenja, da razrednik opravlja vzgojno pedagoško vlogo, takrat, ko sproti rešuje vprašanja učencev, pozna razmere v družini svojih učencev, vodi, usmerja in spremlja razvoj svojih učencev, vzgaja in oblikuje osebnost učencev ter svetuje njihovim staršem. A. Kunstelj (2001b) k pedagoškim vlogam učitelja-razrednika dodaja nalogi preprečevanja in reševanja problemov, ki nastajajo v vsakodnevni interakciji med učenci in njim ter učenci samimi. Zorko (2005) omenja, da je sicer v njegovi raziskavi, ki ni bila opravljena na dovolj reprezentativnem vzorcu, da bi lahko generaliziral rezultate na celotno populacijo, ugotovil, da razredniki najraje opravljajo pedagoško funkcijo, a hkrati imajo pri le tej največ težav. Po avtorjevem

(prav tam) mnenju naj bi bil razlog v tem, da pedagoška funkcija zajema dela, zaradi katerih so se odločili za pedagoški poklic in zato v njem vztrajajo (npr. spremljanje, spodbujanje učencev, skrb za dobre odnose, in podobno.).

T. Ažman (2012) pa navaja, da lahko vlogo razrednika opredelimo glede na štiri ravni njegovega delovanja:

- » /.../ vodenje oddelka,
- vodenje posameznega učenca,
- sodelovanje z različnimi deležniki na šoli in izven nje ter
- skrb za lasten profesionalen razvoj«.

Razredništvo dobro opravlja razrednik, ki pozna pravila, pravilnike in zakonodajo, a je hkrati pedagoško dovolj usposobljen, da bo na prvo mesto postavil svoj razred ter učence v njem in šele nato opravil tudi administrativne in organizacijske naloge. Razredniki se morajo zavedati, da k pridobljenemu znanju dodajo novo in se v položajih, ko sami ne najdejo ustrezne rešitve, obrnejo po pomoč k drugim razrednikom, šolski svetovalni službi, lahko tudi k vodstvu šole.

5 SODELOVANJE SOCIALNEGA PEDAGOGA IN UČITELJA-RAZREDNIKA

Na osnovni šoli je zaposlenih veliko strokovnjakov z različnimi izobrazbami, zaradi česar je za strokovno delo socialnega pedagoga in učitelja-razrednika potrebno zavedanje o delu, ki ga posamezni profil opravlja. Pomembno je, da med seboj ustvarimo strokoven odnos in se trudimo za medsebojno sodelovanje. Sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem – razrednikom prinaša za obe strani nove vidike, ki pomembno vplivajo na vzgojno-izobraževalni proces osnovne šole.

»Učitelj lahko bistveno izboljša svoje komuniciranje z učenci v razredu. Svetovalni delavec pa je odgovoren za pomoč učiteljem pri tem usposabljanju in tudi usposabljanju drugih, da se izboljša medosebna komunikacija« (Rice, Smith, 1993, v Resman, 1999, str. 148).

Za uspešno in kakovostno sodelovanje socialnega pedagoga in razrednika je po besedah T. Grünfeld (1997) nujno, da se med njima ustvari vzdušje, ki bo temeljilo na zaupanju, v katerem lahko oba strokovnjaka delujeta v dobro učencev. Avtorica (prav tam, str. 20) dodaja: »Naloga socialnega pedagoga je ponuditi učitelju strokovni nasvet na tak način, da se učitelj ob tem ne bo počutil ogroženega, razvrednotenega in izpostavljenega pred učenci ali kolektivom«. Kot T. Grünfeld (1997) tudi Krajčan (1997) omenja pomen medsebojnega zaupanja med obema akterjema ter dodaja, da učitelj in socialni pedagog lahko sodelujeta le, če se med njima vzpostavijo obojestransko razumevanje, sodelovanje in oblikovanje skupnih odločitev, kar postopoma razvijata v dialektičnem procesu in medsebojni interakciji.

Kupffer (1995, v Krajčan, 1997) meni, da ima socialni pedagog v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno vlogo. Bolj kot vsi ostali strokovnjaki v šolski svetovalni službi ima možnost spoznati vsakega posameznega učenca in se mu približati, mu pomagati pri

uveljavljanju v razredu, razreševati probleme in ga pripravljati na širšo socialno skupnosti. Socialni pedagog in učitelj razrednik lahko s sodelovanjem omogočita, da se problemi in težave rešijo takoj, ko se pojavijo. Socialni pedagog pa lahko pomaga učencu, učitelju in je vezni člen med šolo in širšim okoljem. Skalar (1996, po Rutar in Počervina, 1996) pa izpostavi, da je socialni pedagog v osnovni šoli za učitelja razrednika pomemben, ker mu lahko pomaga pri razbremenitvi nalog, ki ne sodijo v izobraževalni proces in s katerimi se učitelji ne želijo ukvarjati ter jih je na šoli oziroma v razredu treba opraviti.

B. Hederih (2001) in A. Kunstelj (2001a) opozorita na to, da se moramo izogniti pričakovanjem razrednika, da bo svetovalna služba vse delo opravila namesto njega, hkrati pa je razrednik tisti, ki mora presoditi, kdaj je smiselno v reševanje problemov vključiti šolsko svetovalno službo. Salomon (v Müller, 2006) pa omenja, da smo socialni pedagogi tisti pedagoški profil, ki ima številne kompetence, a hkrati se moramo zavedati, da socialni pedagog ne moremo biti »specialisti na vseh področjih«.

Sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom je v slovenskem šolskem prostoru potrebno, saj omogoča vzpostavitev pozitivnih dejavnikov v razredu, na kar opomni tudi A. Hederih (2001), ki meni, da se problemi najbolj konstruktivno rešujejo ob sodelovanju razrednika in šolske svetovalne službe.

Pri študiju strokovne literature sem zasledila, da naj bi socialni pedagog in učitelj-razrednik najbolje sodelovala, če se poslužujeta konsultanskega (posvetovalnega modela) sodelovanja. Konsultanski model sodelovanja temelji na zavedanju, da skrb za delo učencev v razredu ter njihov razvoj še vedno ostaja v rokah učitelja-razrednika, med tem, ko je svetovalni delavec tisti, ki učitelju-razredniku pomaga pri reševanju nastalih situacij, hkrati pa mu je v oporo, da bo situacije v razredu lažje obvladoval. Socialni pedagog in učitelj-razrednik pri razreševanju najrazličnejših vprašanj sodelujeta skupaj kot kolega ter spoštujeta znanje in izkušnje drug drugega (Resman, 1999a).

Socialni pedagog in razrednik lahko pri svojem strokovnem delu naletita na najrazličnejše konfliktne situacije. T. Grünfeld (1997) meni, da si moramo priznati: »/.../ da se ob različnih hospitacijah spremeni tako vedenje učiteljev kot tudi učencev« (str. 20). Avtorica (prav tam) omenja, da lahko strah in nelagodje pred zunanjim nadzorom povzročita, da bo razrednik odklonil sodelovanje s socialnim pedagogom ali pa ob hospitaciji socialnega pedagoga spremenil svoje ravnanje v razredu, pripravil učno uro, ki bo hospitiranju ponudila premalo ali pa celo napačno predstavo. V tem primeru je naloga socialnega pedagoga, da učitelju razredniku pojasni namen svoje navzočnosti v razredu, še pred svojim vstopom v razred. Socialni pedagog se lahko postopoma približa učitelju – razredniku in učencem, tako, da se vključuje v vzgojne dejavnosti, kot so izleti, druženje med odmori, vzgojni predmeti ipd. Avtorica (prav tam) še dodaja, da morata za uspešno sodelovanje socialni pedagog in učitelj-razrednik po vsaki hospitaciji narediti analizo, ki temelji na osvetlitvi problema, analizi dogajanja v razredu ter iskanju vzrokov za trenutno stanje ter iskanje primernih rešitev. Po potrebi vključita v analizo tudi obravnavani oddelek in učence seznanjata s svojimi spoznanji ter upoštevata njihove pripombe in mnenja. Analizi sledi natančno izdelan načrt dela, ki vsebuje ukrepe in predloge za izboljšanje, spreminjanje razredne dinamike.

Zaključimo lahko, da je za uspešno sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem – razrednikom potrebno, da razvijata zaupen odnos drug do drugega, hkrati pa se zavedata, da imata oba strokovnjaka specifična znanja in kompetence, ki jih lahko delita med seboj in s tem izboljšata kakovost vzgoje in izobraževanja vseh učencev. Poudariti pa je potrebno, da medsebojno sodelovanje ne sme temeljiti na prenašanju vlog, nalog in odgovornosti iz enega strokovnjaka na drugega.

5.1 Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom

V osnovni šoli je možnosti za timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom veliko. J. Kalin (2004) sodelovanje socialnega pedagoga in razrednika deli na različna področja. Nekatera od njih so: koordinacija dela z otroki s posebnimi potrebami; izdelavi individualnega izbirnega programa ter spremljanju in evalvaciji vključevanja otrok s posebnimi potrebami; razvoj osebnosti otrok; izdelovanje smernic za pogovor s starši in učenci, individualnem in skupinskem delu s starši; pomoč pri pripravi ur oddelčne skupnosti ter poklicne orientacije in spremljanje in opazovanje učencev pri pouku ter na podlagi opažanj svetovanje in načrtovanje.

Sodelovanja in timskega dela bi se morali socialni pedagogi in učitelji-razredniki posluževati v vsakdanji šolski praksi, saj si strokovnjaki lahko delijo znanja z različnih področjih, s tem pa omogočajo boljše delo v razredu in s tem tudi bolj pozitivno razredno klimo.

II EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV PROBLEMA

Številni socialni pedagogi se po končanem študiju zaposlijo v osnovni šoli. Delo socialnega pedagoga v osnovni šoli zajema predvsem svetovalno delo, delo z razredi, delo z učenci in njihovimi starši ter svetovanje in sodelovanje z učitelji in ostalimi delavci na šoli. Socialni pedagog je v osnovni šoli največkrat zaposlen v šolski svetovalni službi. Za kakovostno šolsko svetovalno delo pa je potrebno dobro timsko delovanje med različnimi strokovnimi delavci. Namen empiričnega dela je bil predvsem raziskati področje timskega dela socialnega pedagoga učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime ter kako učenci razreda, v katerem so se v šolskem letu 2013/2014 izvajale socialno-pedagoške delavnice ocenjujejo obstoječo razredno klimo. »Timsko delo se ne razvija samo zaradi dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb. Timsko delo je potrebno tudi zaradi večje učne storilnosti, boljših učnih in vzgojno-izobraževalnih uspehov« (Resman, 2005, str. 89).

Izhajajoč iz prostovoljnih socialno-pedagoških delavnic na eni izmed osnovnih šol, ki jih med študijem opravlja skupaj s kolegico Tjašo Sotlar, sem dobila vpogled v to, kako pomembna je pozitivna razredna klima za uspešno delo v razredu. Razredna klima vpliva na počutje v razredu, na odnose med učenci v razredu, na odnose med učiteljem in učenci v razredu, na samopodobo, na reševanje konfliktov in podobno. »Učenci v šoli pridobivajo znanje, spretnosti in veščine in se celostno razvijajo, tako na kognitivnem, socialno-čustvenem in psihomotoričnem področju. Zato je potrebno vedeti, kako učenci razredno dogajanje zaznavajo, kako ga doživljajo, saj pomembno vpliva na njihove dosežke« (Zabukovec, 1998, str. 10).

V diplomskem delu sem raziskala, kako učenci zaznavajo obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta in na koncu šolskega leta. V namen raziskovanja sem pridobila podatke o razredni klimi pred izvajanjem socialno-pedagoških delavnic v šolskem letu 2013/2014 in po izvajanju delavnic v istem šolskem letu.

Socialno-pedagoške delavnice sva izvajali kolegici na študijskem programu socialna pedagogika, Tjaša Sotlar in avtorica diplomskega dela Natalija Kujavec. V diplomskem delu raziskujem timsko delo med nama s kolegico Tjašo in učiteljem-razrednikom, hkrati pa sem raziskala tudi težave, na katere sva naleteli pri najinem timskem delu pri spreminjanju razredne klime.

2 CILJI RAZISKAVE

- Ugotoviti, katera področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime identificirajo sodelujoči v študiji primera.
- Ugotoviti, na katerih drugih področjih lahko po mnenju sodelujočih v raziskavi še timsko delujeta socialni pedagog in učitelj-razrednik v osnovni šoli.

- Ugotoviti, kako je potekalo načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime.
- Ugotoviti, s katerimi težavami sva se pri tiskem delu soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na področju spreminjanja razredne klime v obstoječi študiji primera.
- Ugotoviti, kako sodelujoči socialni pedagoginji in učitelj-razrednik zaznavajo učinke socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo.
- Ugotoviti, ali je v zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci na začetku šolskega leta 2013/2014 ter na koncu šolskega leta 2013/2014 zaznati statistično pomembne razlike; na koncu šolskega leta je zaznavanje obstoječe razredne klime višje.

3 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glede na zastavljene cilje sem postavila naslednja raziskovalna vprašanja ter hipotezo.

RV1: Katera področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom v šoli pri oblikovanju pozitivne razredne klime identificirajo sodelujoči v študiji primera?

RV2: Na katerih drugih področjih lahko po mnenju sodelujočih v raziskavi še timsko delujeta socialni pedagog in učitelj-razrednik v osnovni šoli?

RV3: Kako je potekalo načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učiteljice-razredničarke na področju razredne klime?

RV4: Kako učiteljica-razredničarka in sodelujoči socialni pedagoginji zaznavajo učinke socialno pedagoških delavnic na razredno klimo?

RV5: S katerimi težavami sva se izvajalki socialno pedagoških delavnic srečevali v okviru izvajanja socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri svojem tiskem delu?

H1: V zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci na začetku šolskega leta 2013/2014 ter na koncu šolskega leta 2013/2014 je zaznati statistično pomembne razlike; na koncu šolskega leta je zaznavanje obstoječe razredne klime višje.

4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

4.1 Vrsta raziskave

V diplomskem delu je bila uporabljena študija primera razreda skozi celo šolsko leto, ki je vključevala elemente akcijskega raziskovanja ter empiričnega raziskovanja.

Kvalitativno empirično raziskovanje najpogosteje poteka kot študija nekega primera, v katerem raziskovalec neposredno spoznava socialni svet. Raziskovalec je neposredno vključen v okolje, ki ga proučuje (Vogrinc, 2013).

Za študijo primera je značilno, da izberemo konkreten primer, ki ga nato podrobno ter sistematično analiziramo in dobljene rezultate tudi predstavimo. Pri študiji primera lahko analiziramo skupino, institucijo, posamezno osebo lahko tudi neki izvajan program. Glede na namen študije se odločimo, katere podatke bomo zbirali – ali kvalitativne ali kvantitativne; kako jih bomo analizirali in interpretirali (Sagadin, 1991). V diplomskem delu podatke zbiram

s pomočjo kvalitativnega in kvantitativnega pristopa. S pomočjo reflektivnih zapisov sem zbrala kvalitativne podatke; s pomočjo anketnega vprašalnika pa sem zbrala kvantitativne podatke.

V obstoječi študiji primera se pojavljajo tudi elementi akcijskega raziskovanja, ki ga Adam (v Vogrinc, 2007) opredeli kot »raziskovalno-metodološka« strategijo, s pomočjo katere se raziskovalec v sodelovanju s posamezniki ali skupinami na raziskovalni podlagi loteva socialnih sprememb ali inovacij. V študiji primera razreda skozi celo šolsko leto se pojavijo naslednji elementi akcijskega raziskovanja, ki jih Cunningham (1976, v Mesec, 1994, str. 8), opredeljuje, kot raziskovanje: »kjer člani sodelujejo tako pri raziskovanju kot pri akciji; ki poudarja pomen skupinske dinamike in družbenih sil, ki spodbujajo ali zavirajo skupinsko delovanje; katerega namen je spremeniti vedenje, v tem procesu pa si sledijo načrtovanje, izvajanje in evalvacija«.

4.2 Vzorec

Vzorec za raziskavo timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime smo sestavljale dve študentki dodiplomskega študijskega programa socialna pedagogika ter učiteljica-razredničarka iz ene od osnovnih šol v Sloveniji.

V vzorcu za raziskavo razredne klime je bilo 26 učencev razreda, v katerem so v šolskem letu 2013/2014 potekale socialno-pedagoške delavnice. Učenci so na začetku šolskega leta 2013/2014 in na koncu šolskega leta 2013/2014 rešili vprašalnik Moj razred za obstoječo razredno klimo. Vsi vprašalniki so bili ustrezno rešeni. Vzorec za raziskavo je bil neslučajnostni. Podatke za obstoječo študijo primera razreda sem pridobivala z neposrednim vključevanjem v razred celo šolsko leto.

Na podlagi dogovora o varovanju podatkov bodo razred in učiteljica-razredničarka v diplomskem delu ostali neimenovani. Dogovor med nama s kolegico Tjašo Sotlar pa je bil, da so zaradi vpetosti v proces njeni osebni podatki znani.

4.3 Merski pripomočki in postopek zbiranja podatkov

Za raziskovalni instrument sem izbrala reflektivni zapis ter anketni vprašalnik Moj razred.

Refleksivne zapise o področjih dela za spreminjanje razredne klime ter o lastnem zaznavanju procesa in doživljanju timskega dela smo na koncu šolskega leta 2013/2014 zapisale učiteljica-razredničarka, kolegica Tjaša ter avtorica diplomskega dela. Prvi korak je zajemal določitev tem, o katerih naj bi akterke timskega dela v reflektivnih zapisih pisale.

Raziskovalni instrument za raziskovanje razredne klime je bil že oblikovani in preverjeni anketni vprašalnik Moj razred. Vprašalnik so sestavili avtorji Fischer in Fraser (1981) ter Anderson in Walberg (1982), za slovenski šolski prostor pa ga je prevedla in priredila Vlasta Zabukovec (1998). Uporabila sem dve obliki vprašalnika. To sta vprašalnika za merjenje: obstoječe razredne klime za učence in želene razredne klime za učence. Podatke sem s

pomočjo vprašalnika zbrala oktobra 2013 ter junija 2014. Vprašalnik za merjenje zelene razredne klime sem uporabila na začetku šolskega leta 2013/2014, zato, ker so razlike med zeleno in obstoječo razredno klimo predvsem v kategoriji medosebnih odnosov vodile v izvajanje socialno-pedagoških delavnic v tem šolskem letu.

Preglednica 1: Primerjava kategorij medosebni odnosi in osebostni razvoj za zeleno in obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta

Kategorija razredne klime	Začetek šolskega leta (N = 26)			
	Aritmetična sredina		Standardni odklon	
	Ž	O	Ž	O
Medosebni odnosi	25,62	17,08	3,632	4,196
Osebostni razvoj	20,54	30,31	4,765	4,571

Vprašalnik zajema dve osnovni kategoriji. To sta kategoriji osebostnega razvoja z dimenzijami tekmovalnosti, težavnosti in napetosti ter kategorija medosebnih odnosov z dimenzijami zadovoljstva in povezanosti. Vprašalnik vsebuje 25 trditve. Kategorija osebostnega razvoja s trditvami 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24. Kategorija osebostnega razvoja se razdeli na dimenzije tekmovalnosti s trditvami 3, 8, 13, 18, 23, težavnosti s trditvami 4, 9, 14, 19, 24 ter dimenzija napetosti s trditvami 2, 7, 12, 17, 22. Kategorija osebostnega razvoja pa vsebuje trditve 1, 5, 6, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 25 ter se razdeli na dimenzijo zadovoljstva, ki vsebuje trditve 1, 6, 11, 16, 21 ter na dimenzijo povezanosti s trditvami 5, 10, 15, 20, 25.

4.4 Postopek obdelave podatkov

Refleksivne zapise učiteljice-razredničarke, kolegice Tjaše in svoj zapis sem obdelala z metodo kvalitativne analize vsebine. Postopek kvalitativne analize vsebine razdelimo na šest korakov: 1) urejanje gradiva, 2) določitev enot kodiranja, 3) kodiranje, 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij, 5) definiranje kategorij in 6) oblikovanje končne teoretične formulacije (Vogrinc, 2013). V prvem koraku sem refleksivne zapise prebrala in jih fizično uredila v Wordovem dokumentu. Nato sem določila enote kodiranja. Kodam prvega reda sem določila pojme in tako dobila kode drugega reda. Nadaljnje sem izbrala tiste kategorije, ki so za namen moje raziskave relevantne in oblikovala končne kategorije. Pri interpretaciji rezultatov sem si pomagala s spoznanji iz strokovne literature.

Preglednica 2: Primer kodiranja refleksivnega zapisa izvajalke programa 1

Refleksivni zapis št. 1	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kategorije
<i>Na začetku šolskega leta sva zasnovali projekt za to šolsko leto, postavili sva približne cilje.</i>	Zasnova projekta in določitev ciljev	Načrtovanje socialno-pedagoških delavnic	Načrtovanje timskega dela
<i>Razredniku sva predstavili celoten načrt izvajanja delavnic ter ga prosili za mnenje in predloge.</i>	Predstavitev celotnega načrta izvajanja delavnic. Mnenja in predlogi	Predstavitev načrta	
<i>Informacije, ki jih je podal, so nama pomagale oblikovati oceno razredne klime in iz tega vidika močno olajšale načrtovanje.</i>	Informacije so bile v pomoč pri oblikovanju ocene razredne klime. Olajšano je bilo načrtovanje delavnic.	Informacije olajšale načrtovanje	
<i>Evalvacija ob koncu šolskega leta pa je pika na i, saj je najboljši pokazatelj uspešnosti in na drugi strani potrebnih izboljšav. Z Natalijo sva evalvirali dosežene cilje, uspešnost načinov ter metod dela in uporabo pripomočkov, ki sva jih tekom leta uporabili.</i>	Evalvacija je ključnega pomena. Pokazatelj uspešnosti in potrebnih izboljšav.	Evalvacija	Evalvacija timskega dela

Podatke za analizo razredne klime sem pridobila s pomočjo navodil o vrednotenju anketnih vprašalnikov *Moj razred* iz knjige avtorice Zabukovec (1998). Kvantitativna analiza podatkov je potekala s pomočjo programa SPSS (verzija 22). Uporabljen je bil t-preizkus za odvisne vzorce.

5 PROGRAM DELAVNIC SOCIALNO-PEDAGOŠKEGA DELA

Izvajalka programa je v pomoč pri oblikovanju socialno-pedagoških delavnic v razredu knjiga H. McGrath in S. Francey (1996): *Prijazni učenci, prijazni razredi*. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu.

5.1 Ocena potreb za implementacijo programa

Za implementacijo programa sva se s kolegico odločili, ker sva imeli veliko motivacijo za delo z učenci. Želeli sva pridobiti nove izkušnje na področju osnovnošolskega dela. S socialno-pedagoškimi delavnicami sva želeli pozitivno vplivati na razredno klimo v omenjenem razredu.

Najina ideja je bila, da učencem v delavnicah predstaviva različne teme, ki so po najinem mnenju pomembne za življenje (»znam reči ne«; »kako se pogovarjam z drugimi«; in podobne) ter se ne dotikajo le učne snovi. Socialno-pedagoške teme lahko pozitivno vplivajo na razredno klimo in omogočajo socialno učenje. V socialno-pedagoških delavnicah so uporabljene predvsem socialne igre, za katere A. Kobolt (1992) razlaga, da pripomorejo predvsem k razvijanju in utrjevanju čustvenih in socialnih odnosov.

5.2 Cilji socialno-pedagoških delavnic

- Učenci vzpostavijo pozitivno naklonjenost drug do drugega.
- Učenci spoznavajo, da se ljudje med seboj razlikujemo (na primer: po zunanosti; občutkih, in podobno).
- Učenci si tekom izvajanja socialno-pedagoških delavnic oblikujejo pozitivno samopodobo.
- Učenci se naučijo med seboj pogovarjati, poslušati, dogovarjati in sklepati kompromise.
- Učenci najdejo svoja močna področja in zaupajo vase.
- Učenci se upajo postaviti zase in drugim povedati, ko jih nekaj moti.
- Učenci med seboj postanejo tesnejši prijatelji.

5.3 Evalvacija socialno-pedagoških delavnic ter timskega dela

Evalvacijo socialno-pedagoških delavnic in timskega dela sva izvedli na več ravneh:

- evalvacija socialno-pedagoških delavnic z učenci v razredu;
- evalvacija socialno-pedagoških delavnic in timskega dela z učiteljem-razrednikom po vsaki končani uri delavnic (in na koncu šolskega leta);
- evalvacija socialno-pedagoških delavnic in timskega dela izvajal s svetovalno delavko;
- evalvacija timskega dela izvajalk programa (po vsaki delavnici ter na koncu šolskega leta);
- evalvacija socialno-pedagoških delavnic izvajalk programa;
- sociogram;
- vprašalnik Moj razred za merjenje razredne klime na začetku šolskega leta in na koncu šolskega leta.

5.4 Primer dejavnosti socialno-pedagoških delavnic

V nadaljevanju predstavljam eno izmed aktivnosti, s pomočjo katere sva izvajalki programa želeli vplivati na kategorijo medosebnih odnosov; predvsem na dimenzijo povezanosti med učenci. Dimenzija povezanosti je ena izmed dimenzij kategorije medosebni odnosi in označuje prijetno in veselo vzdušje ter prijateljske odnose (Zabukovec, 1998).

Tema: »Prijateljstvo«

Učenci dobijo vsak svoj list papirja ter barvice. Njihova naloga je, da na list papirja narišejo kakšne so njihove predstave o prijateljstvu. Poleg risbe zapišejo: kakšen je moj dobri prijatelj; kaj počnem s prijateljem; ali si prijatelji med seboj pomagajo; kakšnega prijatelja bi si želel; in podobno.

Tema je lahko za nekatere učence, ki se ne želijo izpostavljati, zelo občutljiva. Za pogovor o temi »prijateljstvo« na šolsko tablo izvajalki programa prilepiva plakat. Učencem razdeliva

samolepilne listke, na katere se jim ni potrebno podpisati. Na listke napišejo svoja spoznanja ter jih nalepijo na plakat. Skupaj s Tjašo ob listkih (odgovorih) na plakatu vodiva diskusijo.

V vseh socialno-pedagoških delavnicah imajo učenci možnost anonimnosti ter prostovoljne vključenosti v delavnice in prostovoljnega sodelovanja v njih.

6 ANALIZA REFLEKSIVNIH ZAPISOV

V nadaljevanju sledi kvalitativna analiza vsebine vseh treh reflektivnih zapisov vseh treh sodelujočih v timskem delu. Refleksivne zapise sem analizirala na podlagi kategorij, ki sem jih določila med postopkom kodiranja. Kategorije so:

- področja sodelovanja, ki jih identificirajo sodelujoči v študija primera med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime;
- druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom po mnenju sodelujočih v raziskavi;
- potek načrtovanja, izvajanja in evalviranja timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime v osnovni šoli pri njihovem timskem delu;
- težave s katerimi sva se srečevali izvajalki pri svojem timskem delu;
- kako učiteljica-razredničarka in sodelujoči socialni pedagoginji zaznavajo učinke socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo.

6.1 Analiza reflektivnega zapisa izvajalke programa 1

Kontekst reflektivnega zapisa

Refleksivni zapis je napisala Tjaša Sotlar, študentka na dodiplomskem študijskem programu socialne pedagogike in ena izmed izvajalk socialno-pedagoških delavnic.

Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

Izvajalka programa 1 v svojem reflektivnem zapisu napiše, da so področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime njuno individualno in skupinsko delo z učenci (... *na področjih individualnega ter skupinskega dela z učenci, ki je pomembno za oblikovanje pozitivne razredne klime.*). Dodaja, da socialni pedagog in učitelj-razrednik lahko pri oblikovanju pozitivne razredne klime sodelujeta na vseh tistih področjih, ki prinašajo pozitivne spremembe na področju vzgoje in izobraževanja (... *tudi na ostalih pomembnih področjih, ki v šolski sistem prinašajo pozitivne spremembe, kot so oblikovanje popoldnevov v podaljšanem bivanju; spoznavni dnevi; sodelovanje pri pripravi kulturnega dne, in podobno.*).

Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom

Izvajalka programa 1 meni, da je v šolskem prostoru veliko področij, na katerih lahko timsko delujeta socialni pedagog in učitelj-razrednik. Zapiše, da socialni pedagog in učitelj-razrednik

lahko sodelujeta pri oblikovanju različnih projektov; pri pripravljanju in izvajanju seminarjev; skupaj lahko pripravljata vzgojno obarvane dejavnosti za učence ter razrešujeta morebitne konflikte, ki se pojavijo v šolski situaciji (*Skupaj lahko oblikujemo potrebne projekte, izvajamo raznorazne seminarje, pripravljamo pestro paleto vzgojno obarvanih dogodivščin za učence, skupaj razrešujemo tudi najrazličnejše konflikte, ki se lahko pojavijo v šolski situaciji.*).

Načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in razrednika na področju razredne klime v osnovni šoli

Izvajalka program 1 v svojem reflektivnem zapisu zapiše, da je načrtovanje timskega dela potekalo predvsem med izvajalkami program (*Na začetku šolskega leta sva zasnovali projekt za to šolsko leto, postavili sva približne cilje.*). Pripravljen projekt in načrt delavnic sta kasneje predstavili učiteljici-razredničarki, s katero so skupaj zasnovali in zastavili končne cilje, ki naj bi jih dosegle z izvajanjem socialno-pedagoških delavnic v šolskem letu 2013/2014 (*... razredniku sva predstavili svoj projekt ter celoten načrt izvajanja delavnic, s katerim smo dorekli cilje za to šolsko leto.*). Izvajalka programa 1 izpostavi, da je pomembno, da se odzivamo na potrebe učencev, zaradi česar sta izvajalki programa vsakič sproti dodelali posamezno delavnico (*Po načrtovanju z razrednikom sva z Natalijo nato oblikovali zasnove za delavnice, ki sva jih dodelali pred vsako delavnico posebej, saj sva se vedno želeli odzvati na potrebe učencev.*). Po mnenju izvajalke programa 1 je pomembno, da v etapi timskega načrtovanja določimo metode in načine dela ter pripomočke za izvajanje delavnic (*Določili sva metode in načine dela ter pripomočke, ki naj bi po najinem mnenju pri delavnicah najbolj služili.*). Sodeč iz zapisa izvajalke programa 1 je načrtovanje timskega dela in njenih delavnic potekalo tudi sproti, saj sta po zasnovi vseh delavnic nato še za vsako posamezno delavnico posebej določili cilje, ki sta jih želeli doseči (*Hkrati pa sva za vsako posamezno delavnico določili še cilje, ki naj bi jih dotična tema prinesla.*).

Izvajalka programa 1 izpostavi, da je izvajanje timskega dela potekalo predvsem med izvajalkami programa, saj učiteljica-razredničarka pri izvajanju timskega dela ni imela pomembne vloge (*Pri delu izvajanja delavnice razrednik ni imel pomembne vloge, saj smo se dogovorili, da jo izvaja samostojno.*). Izhajajoč iz zapisa izvajalke programa 1 lahko zasledimo, da razredničarka pri etapi timskega izvajanja ni bila prisotna, saj se v času izvajanja delavnic ni vključevala v delo v razredu (*... ni bil prisoten ...*), hkrati pa zapiše, da se v primeru prisotnosti učiteljica-razredničarka v izvedbo delavnic ni vključevala (*... v primeru svoje prisotnosti pa se v najino izvedbo načeloma ni vključeval in vanjo ni posegal.*). Zapis izvajalke programa 1 razkriva, da je bilo po njenem mnenju timsko izvajanje pozitivna izkušnja, ker sta v njem sodelovali osebi, ki sta že dobro utečen tim, imata enako izobrazbeno smer in predvsem podoben pogled na svet (*Timsko poučevanje v takem timu je dobra izkušnja, saj timsko uspešno delujeva že od prvega letnika študija. Uspešno sodelujeva tudi zato, ker imava podobne poglede na svet.*).

Evalviranje timskega dela je sodeč iz reflektivnega zapisa, potekalo med vsemi tremi akterji timskega dela, saj sta izvajalki programa na koncu vsake delavnice kratko evalvirali dogajanje v razredu in uspeh zastavljenih ciljev (*Ob koncu šolske ure smo izvedli izjemno kratko evalvacijo. Z Natalijo sva obnovili potek ter dogajanje delavnice, nato pa sva običajno predstavili osnutek ideje za naslednje izvajanje delavnice, o čemer smo se na kratko*

pogovorili.). Izvajalka programa 1, kot slabost izpostavlja, da na koncu šolskega leta udeležene v raziskavi ni uspelo izvesti zaključne timske evalvacije (*Žal mi je, da razrednik ni sodeloval pri končni evalvaciji.*). Hkrati pa dodaja, da sta kakovostno in obširno timsko evalvacijo izvedli izvajalki programa, v kateri sta evalvirali dosežene cilje, načine ter metode dela in pripomočke, ki sta jih uporabili pri izvajanju socialno-pedagoških delavnic (*... je najboljši pokazatelj uspešnosti in na drugi strani potrebnih izboljšav. Z Natalijo sva evalvirali dosežene cilje, uspešnost načinov ter metod dela in uporabo pripomočkov, ki sva jih tekom leta uporabili.*), hkrati pa sta evalvirali tudi njuno timsko delo, pri čemer sta evalvirali pozitivne strani timskega dela; šibka področja timskega dela; odzive učencev; njuno motivacijo za načrtovanje in izvajanje delavnice ter motivacijo učencev in njihove odzivov (*... evalvacijo na koncu šolskega leta sva zastavili široko, saj sva evalvirali najine močne in šibke točke; področja, kjer so potrebne izboljšave in spremembe. Evalirali sva tudi najine odzive na posamezno delavnico ter odzive učencev, ki so bili vpleteni v socialno-pedagoške delavnice.*).

Učinki socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo

Izvajalka programa 1 v refleksivnem zapisu napiše, da so po njenem mnenju socialno-pedagoške delavnice pomembno vplivale na spremembo obstoječe razredne klime, saj so le te omogočale obravnavo specifičnih tem, ki se v učni vsebini ali niso pojavljale ali se sploh ne pojavljajo (*... so socialno pedagoške delavnice vplivale na razredno klimo, saj so omogočile obravnavo specifičnih tem, ki se tekom učne vsebine niso pojavljale.*). Izvajalka programa 1 dodaja, da sta izvajalki programa tudi s sociogramom opazili pomembne razlike med začetkom in koncem šolskega leta 2013/2014. Iz sociograma je bilo razvidno, da je bilo na koncu šolskega leta več povezav med učenci, predvsem tistimi, ki so na začetku izstopali in niso imeli nobene izbire od ostalih sošolcev (*Sociogram je pokazal očitno razliko v medsebojnih povezavah učencev ...*)

Izvajalka programa 1 izpostavi, da težko trdimo, da so zgolj socialno-pedagoške delavnice vplivale na spremembo v razredni klimi, vendar pa so se po njenih opažanjih pozitivno spremenili odnosi med učenci; zaznati je bilo več medsebojne pomoči in prijaznih opazk (*Težko je trditi, da so zgolj delavnice vplivale na pozitivno spremembo v razredni klimi, vendar so po mojih opažanjih zagotovo bile močan dejavnik, ki je pozitivno vplival na odnose med učenci, med seboj so si več pomagali, slišati je bilo več primernih in prijaznih opazk, niso več zmerjali »dežurnih krivcev«.*).

Težave s katerimi sva se srečevali izvajalki pri svojem timskem delu

Izvajalka programa 1 izpostavi, da je pri tiskem delu izvajalk programa največ težav povzročalo pomanjkanje časa (*... znašli tudi v stiski s časom.*). Pri tem izpostavlja, da je bil čas težava, zaradi katere sodelujoče v raziskavi niso uspeli izvesti zaključne timske evalvacije (*... soočeni s pomanjkanjem časa.*). Izvajalka programa 1 zapiše, da je timsko delo oviralo tudi to, da pri izvajanju delavnic nekatere metode niso delovale, kot bi si želeli, zaradi česar sta velikokrat iskali metode, ki bi ustrezale učencem v razredu (*... težave pri izvajanju delavnic, namreč občasno se je zgodilo, da najine metode enostavno niso delovale tako kot*

sva pričakovali.). Zapiše tudi, da so se težave pojavili predvsem pri organizaciji socialno-pedagoških delavnic, kajti učenci velikokrat niso bili pripravljeni na izvajanje socialno-pedagoških delavnic. Ureditev prostora za izvedbo pa je izvajalkama programa vzelo nekaj pomembnega časa za izvajanje socialno-pedagoških delavnic (... v naprej razred ni bil pripravljen za izvajanje delavnic, kar je pomenilo še 5 minut manj časa za samo izvedbo.).

Izvajalka programa 1, kot pomembni področji timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem razrednikom izpostavlja individualno in skupinsko delo z učenci. Druga področja njenega timskega dela so po njenem mnenju oblikovanje različnih projektov, pripravljanje in izvajanje seminarjev, priprava vzgojno obarvanih aktivnosti ter razreševanje konfliktov, ki se pojavijo v šolski situaciji. Izvajalka programa 1 izpostavi, da so etape timskega dela – timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija delile na ožji tim izvajalk programa ter na širši tim izvajalk programa in učiteljice-razredničarke. Kot slabost izpostavlja, da na koncu leta vse tri članice tima niso izvedle skupne timske evalvacije. Iz reflektivnega zapisa izvajalke programa 1 je razvidno, da so izvajalkam programa največ težav prinašala težave, ki so bile povezane s pomanjkanjem časa ter nemotiviranost učencev za kakšno socialno-pedagoško temo. Izvajalka programa 1 je v razredu, v katerem sta izvajalki programa izvajali socialno pedagoške delavnice zaznala pozitivne učinke na razredno klimo.

Izvajalka programa 1 zaznava najrazličnejša področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom (na primer individualno in skupinsko delo z učenci). Zaveda se pomena vseh treh etap timskega dela ter tega. Socialno-pedagoške delavnice zaznava, kot pomembno obliko dela v razredu pri oblikovanju pozitivne razredne klime. Po mnenju izvajalke programa 1 so se težave pojavile predvsem pri pomanjkanju časa ter nemotiviranosti učencev.

6.2 Analiza reflektivnega zapisa izvajalke programa 2

Kontekst reflektivnega zapisa

Refleksivni zapis sem zapisala avtorica diplomskega dela Natalija Kujavec, študentka na dodiplomskem študijskem programu socialne pedagogike in ena izmed izvajalk socialno-pedagoških delavnic.

Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

Izvajalka programa 2 zapiše, da je pomembno, da pri oblikovanju pozitivne razredne klime timsko delata socialni pedagog in učitelj-razrednik. Izvajalka programa 2 izpostavlja, da izmenjevanje informacij med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pomembno vpliva na oblikovanje pozitivne razredne klime (... predvsem izmenjava informacij pri delu z razredom ...) in dodaja, da naj bi se socialni pedagog vključeval v razred in v njem hospitiral, svoje ugotovitve pa naj bi delil z učiteljem-razrednikom (... vključuje v razred, kjer opravlja hospitacije, na podlagi katerih razredniku prenese svoje opazke, kar lahko še izboljša delo razrednika z učenci.).

Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom

Izvajalka programa 2, kot druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom izpostavlja skupno izvajanje delavnic; individualno delo s posameznimi učenci (... *lahko skupaj izvajamo delavnice na različne teme, individualno delamo s posameznimi učenci ...*). Dodaja, da timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom lahko zajema sodelovanje pri izpeljavi ene ali več učnih ur; lahko pripravljata in izvajata seminarje ter pripravljata govorilne ure (... *skupna izpeljava ene ali več učnih ur, pripravljamo in izvajamo seminarjev, priprava na govorilne ure ...*).

Načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime v osnovni šoli

Izvajalka programa 2 v reflektivnem zapisu napiše, da je načrtovanje timskega dela potekalo predvsem med izvajalkami programa (... *načrtovanje socialno-pedagoških delavnic je v prvi vrsti potekalo med nama s Tjašo.*). V etapi timskega načrtovanja sta določili teme, ki so se jima zdele primerne za dotično skupino učencev in pa so primerne njihovi starosti (... *določili teme, ki sva jih želeli izpostaviti ... primerne za to starostno skupino ...*). V etapi timskega načrtovanja sta določili različne aktivnosti, ki sta jih vključevali v socialno-pedagoške delavnice (... *določili sva socialno-pedagoške igre za sproščanje, deljenje v skupine, in podobno.*). Etapa timskega načrtovanja je zajemala tudi izbor pripomočkov za izvajanje socialno-pedagoških delavnic (... *naredili seznam pripomočkov ...*). Iz reflektivnega zapisa izvajalke programa 2 lahko razberemo, da sta najprej timsko načrtovali izvajalki program, kasneje pa sta projekt in zasnovo delavnic predstavili učiteljici-razredničarki., s katero so program nadgradile (*Ko sva imeli zasnovan načrt delavnic, sva ga predstavili razredniku, s katerim smo zasnovali cilje, ki jih želimo doseči.*).

Izvajalka programa 2 izpostavi, da sta v etapi timskega poučevanja kot tim delovali izvajalki programa, saj se učiteljica-razredničarka ni vključevala v izvajanje socialno-pedagoških delavnic (... *večino časa ni bil prisoten.*). V primeru, da je bila učiteljica-razredničarka pri izvajanju socialno-pedagoških delavnic prisotna, se v njih ni aktivno vključevala (... *se v njih ni aktivno vključeval.*). Etapa timskega poučevanja je bila po besedah izvajalke programa 2, njuno samostojno delo (... *prepuščeni sami sebi.*).

V etapi timske evalvacije na koncu šolskega leta sta sodelovali izvajalki programa (*Ogromen pomen ... razširjena evalvacija timskega dela na koncu šolskega leta skupaj s Tjašo.*). Dodaja, da sta na koncu leta evalvirali timsko delo med njima in učiteljico-razredničarko ter njuno timsko delo. Zapiše, da sta skupaj z učiteljico-razredničarko kratko timsko evalvacijo izvedli takoj po vsaki socialno-pedagoški uri (... *skupaj z razrednikom opravile po vsaki uri ...*) ter dodaja, da sta v etapi timske evalvacije po vsaki uri izvedenih socialno-pedagoških delavnic učiteljici-razredničarki podali svoja opažanja, učiteljica-razredničarka pa je na slišano podala svoje mnenje, saj kot je razvidno iz reflektivnega zapisa pri etapi timskega izvajanja ni bila prisotna (... *evalvirali sva potek delavnic ... podal opažanja glede na slišano, saj večino časa ni bil prisoten.*). Izvajalka programa 2 zapiše, da bi si želela izvesti timsko evalvacijo med vsemi udeleženkami v raziskavi. Zaradi pomanjkanja čas pa to ni bilo izvedljivo (... *Na žalost*

sva zaključno evalvacijo opravili le skupaj s Tjašo ... na koncu šolskega leta zmanjkalo časa.).

Učinki socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo

Izvajalka programa 2 v refleksivnem zapisu napiše, da so po njenem mnenju socialno-pedagoške delavnice pozitivno vplivale na razredno klimo. Zapiše, da so teme, ki sta jih izvajalki programa obravnavali v razredu, pomembno vplivale na obstoječo razredno klimo. Predvsem opazi spremembe v odnosih med učenci, saj so bili na koncu šolskega leta učenci med seboj bolj povezani; bolj strpni do drugih, kar se po njenem mnenju kaže predvsem v načinu komunikacije, ki je bila odprta (*... višja stopnja strpnosti ... komunikacija je bolj odprta, več se pogovarjajo, v pogovoru en drugega poslušajo, sprejemajo drugačna mnenja ...*). Izvajalka programa 2 dodaja, da so obravnavane teme na primer »kako naj se pogovarjam z drugimi«; »uspešno reševanje konfliktov«; »znam reči ne« in podobno, vplivale na učence, saj na koncu šolskega leta bolj konstruktivno reagirali v konfliktnih situacijah; med delavnicam si niso »skakali v besedo«; in podobno. (*... »kako naj se pogovarjam z drugimi«; »znam reči ne«; »uspešno reševanje konfliktov«; ... ki so pomembno vplivale na pozitivno razredno klimo ... kot primer navajam delo v skupini na eni izmed delavnic. Na začetku šolskega leta pa vse tam do meseca marca so se učenci nenehno borili za besedo, v mesecu aprilu pa so se začeli med seboj poslušati, ko je nekdo govoril je bila tišina in podobno.*).

Izvajalka programa 2 dodaja, da so po njenem mnenju socialno-pedagoške delavnice pomembno vplivale na oblikovanje bolj pozitivne razredne klime v razredu, vendar pa bi bilo treba vprašalnik za merjenje razredne klime aplicirati še v kak razred enako starih učencev. S pomočjo rezultatov bi lažje trdili ali so socialno-pedagoške delavnice vplivale na bolj pozitivno razredno klimo ali bi rezultate lahko pripisali drugim dejavnikom (*Lahko bi preverili tako, da bi vprašalnik aplicirali še v kak drug razred ... morali biti učenci enako stari ... so socialno-pedagoške delavnice vplivale na bolj pozitivno razredno klimo ... ne morem trditi, da so na bolj pozitivno razredno klimo vplivale zgolj delavnice ...*). Zapiše, da učenci med začetkom šolskega leta in koncem šolskega leta odraščajo, starejši so skoraj za eno leto, hkrati pa se izoblikujejo v interakciji z drugimi vpletenimi osebami v šolski prostor (*... vpliva več različnih dejavnikov. Na primer: osebe, s katerimi se vsakodnevno srečujejo; učenci odraščajo, saj so na koncu šolskega leta skoraj leto starejši ...*). Prav tako pa po njenem mnenju na učence in bolj pozitivno razredno klimo lahko vpliva tudi učna snov; učiteljica-razredničarka z njenimi pristopi in odnosom do njih (*... različni ostali vplivi – učna snov, odnos razredničarke do njih, njeni pristopi, in podobno ...*).

Težave s katerimi sva se srečevali izvajalki pri svojem timskem delu

Izvajalka programa 2 izpostavi, da je težavo pri timskem delu med izvajalkami programa predstavljalo predvsem pomanjkanje časa (*... zmanjkalo časa za izvedbo celotne delavnice ...*). Iz refleksivnega zapisa lahko razberemo, da sta imeli izvajalki programa težave še pri izboru metod, saj nekatere niso delovale (*... metoda ni delovala, kot sva si zamislili.*). Dodaja, da so se težave pojavile pri izboru teme in motivaciji učencev (*... učenci niso imeli interesa za kakšno temo ali pa jim je bila pretežka, da bi jo razumeli.*).

Izvajalka programa 2 meni, da je timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem razrednikom pomembno pri spreminjanju razredne klime. Članice tima so se vseh treh etap timskega dela lotile v sosedstvu. Kot izvajalka programa 1 tudi izvajalka programa 2 zapiše, da so po njenem mnenju socialno-pedagoške delavnice vplivale na bolj pozitivno razredno klimo ob koncu šolskega leta. Največjo težavo je izvajalkam programa po mnenju izvajalke programa 2 predstavljalo pomanjkanje časa.

6.3 Analiza reflektivnega zapisa učiteljice-razredničarke

Kontekst reflektivnega zapisa

Refleksivni zapis je napisala učiteljica-razredničarka, v katerem sva izvajalki programa izvajali socialno-pedagoške delavnice ter merili razredno klimo. Učiteljica-razredničarka je bila članica tima.

Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

Učiteljica-razredničarka izpostavi, da je sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pomembno in dodaja področja sodelovanja med njima, ki vplivajo na oblikovanje pozitivne razredne klime. Zapiše, da v prvi vrsti sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom temelji na skrbi za razred (... *temelji predvsem na skupnem delu v razredu ...*), hkrati pa dodaja, da lahko socialni pedagog in učitelj-razrednik oblikujeta delavnice, kjer se učenci med seboj spoznavajo in delijo svoja mnenja (... *na oblikovanju kakšnih delavnic, kjer se učenci spoznavajo med seboj, delijo svoje mnenje, ...*).

Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom

Učiteljica-razredničarka v reflektivnem zapisu zapiše, da so ostala področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom lahko tudi delo s tistimi učenci, s katerimi sama nima znanja. Izpostavlja učence s posebnimi potrebami (... *predvsem pri delu z učenci, s katerimi nimamo znanja ...*).

Dodaja, da to ni edino področje sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom, saj lahko sodelujeta pri pripravi roditeljskih sestankov; pri oblikovanju mnenj o posameznih učencih; skupni pripravi in izvedbi govorilnih ur (... *lahko sodelujemo pri izvedbi roditeljskega sestanka za starše, v veliki meri si pomagamo pri oblikovanju mnenj o posameznem učencu, ki jih nato podamo staršem na govorilnih urah.*).

Načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in razrednika na področju razredne klime v osnovni šoli

Učiteljica-razredničarka opisuje načrtovanje timskega dela med njo in izvajalkami program, tako, da zapiše, da so ji bili predstavljeni cilji in namen socialno-pedagoških delavnic. Cilje in namen socialno-pedagoških delavnic so učiteljica-razredničarka in izvajalki programa

načrtovali in dorekli skupaj (*Prinesli sta načrt in katere cilje bi radi uresničili, potem pa smo cilje in namen načrtovale skupaj.*).

Učiteljica-razredničarka doda, da je pomembno, da v etapi timskega načrtovanja opredelimo kako bomo cilje preverili ter zapiše, da je bil njihov skupni dogovor, da bosta izvajalki programa v razred aplicirali vprašalnik za merjenje razredne klime (*Sklenile smo dogovor o tem, da bosta na začetku in na koncu šolskega leta med učenci razdelili vprašalnik za preverjanje razredne klime.*).

Učiteljica-razredničarka izpostavi, da pri izvajanju timskega dela ni bila prisotna, ker so se tako dogovorili z izvajalkami programa. Dodaja, da sta izvajalki programa želeli samostojno izvajati socialno-pedagoške delavnice (*... bili sami, ker smo se tako dogovorili na začetku ...*).

Zadnja etapa timskega dela – timska evalvacija je po besedah učiteljice-razredničarke potekala po vsaki uri izvedenih socialno-pedagoških delavnic. Takrat so članice tima evalvirale socialno-pedagoško delavnico in njeno izvajanje; ali je delavnica uspela in ali je izvajalkama programa uspelo doseči cilje, ki sta si jih zastavili (*Timska evalvacija je bila izvedena vsako uro po končanih delavnicah ... sta mi povedali, kako jima je delavnica uspela, ali jima je uspelo doseči cilje, ki sta si jih zadali za delavnico ...*). Iz reflektivnega zapisa, lahko razberemo, da so timsko evalvirale tudi odziv učencev. Poleg tega je učiteljica-razredničarka izvajalk programa pridobila še njuna opažanja glede učencev (*... kako so se odzivali učenci. Velikokrat sta dodali še svoja opažanja glede posameznih učencev.*).

Učiteljica-razredničarka zapiše, da je na koncu šolskega leta manjkala timska evalvacija, v kateri naj bi evalvirale njihovo timsko delo ter proces izvajanja delavnic (*Manjkala je zaključna evalvacija našega dela ter izvajanja delavnic.*).

Učinki socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo

Učiteljica-razredničarka meni, da so socialno-pedagoške delavnice vplivale predvsem na višjo strpnost med učenci. Dodaja, da je zaznala spremembe v odnosu do tistih učencev, ki so bili pogosto zapostavljeni s strani sošolcev (*... socialno-pedagoške delavnice vplivale na odnose. Učenci so bili na koncu šolskega leta občutno bolj strpni drug do drugega ... ni bilo toliko norčevanja iz učencev, ki niso bili dobro sprejeti v razredu.*). Učiteljica-razredničarka izpostavi, da so na spremembe, ki jih je zaznala, lahko vplivale tudi teme delavnic, saj jih sama ni izpostavljala (*... so bili bolj spoštljivi, povedali so si kaj jih moti, na začetku leta so se samo drli ...*).

Hkrati pa dodaja, da bi spremembe v zaznavanju razredne klime s strani učencev lahko pripisali tudi drugim dejavnikom, kot so na novo pridobljeno znanje; na koncu šolskega leta so bili učenci starejši in po njenem mnenju bolj zreli; na koncu šolskega leta so vsi čakali zaključek šolskega leta (*... mogoče je na učence vplivalo novo znanje ... Seveda so bili tudi bolj zreli, saj so bili skoraj leto starejši ... morda zaznati pozitivno razredno klimo tudi zato, ker se je počasi šolsko leto zaključevalo ...*).

Učiteljica-razredničarka izpostavlja, da je timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pomembno predvsem pri skrbi za razred. Prav tako pa izpostavlja področja timskega dela, ki se vežejo predvsem na delo z učenci s katerimi nima znanja. Učiteljica-razredničarka omenja, da so z izvajalkami programa sledile vsem trem etapam timskega dela, vendar se v timsko izvajanje ni aktivno vključevala. Učiteljica-razredničarka zaznava učinke socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo, ki se po njenem mnenju kažejo predvsem v odnosu do učencev, ki so bili prej pogosto zapostavljeni od ostalih učencev.

7 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Refleksivne zapise smo zapisali izvajalki programa ter učiteljica-razredničarka razreda, v katerem sem za namen diplomskega dela merila obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta 2013/2014 in koncu šolskega leta 2013/2014. Pri vseh treh refleksivnih zapisih so kategorije naslednje: področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime; druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom; načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime v osnovni šoli; težave s katerimi sva se srečevali izvajalki pri svojem timskem delu; zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo. Rezultati so interpretirani v sklopu kategorij, ki se hkrati vežejo na zastavljena raziskovalna vprašanja. Treba je poudariti, da rezultati, pridobljeni na osnovi kvalitativne analize vsebine refleksivnih zapisov, veljajo samo za to diplomsko delo in jih ne moremo posploševati na celotno populacijo, saj je vzorec, ki sem ga uporabila v raziskavi premajhen. Prav tako pa rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo, saj je bila raziskava za namen diplomskega dela izvedena v enem razredu.

7.1 Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

Vse akterke timskega dela opažajo, da je sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime zelo pomembno, saj so izpostavile področja njihovega timskega dela.

Izvajalka programa 1 je kot področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime zapisala, da naj bi bila to vsa tista področja, ki pomembno vplivajo na spremembe v vzgoji in izobraževanju, s čimer konkretno doda, da socialni pedagog in učitelj-razrednik lahko sodelujeta pri oblikovanju šolskih popoldnevov, ki se odvijajo v podaljšanem bivanju, lahko so to spoznavni in kulturni dnevi, ki ju pripravljata socialni pedagog in učitelj-razrednik v korist izboljšanja razredne klime. Mnenje izvajalke programa 1 je skladno s spoznanji, ki jih navaja Buchkremer (1995, v Krajncan, 1997), ko razlaga, da je socialni pedagog lahko tisti, ki oblikuje šolske popoldneve, oživilja prosti čas, nudi ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti. Vsekakor je treba dodati, da to ni le v domeni socialnega pedagoga, temveč za vse aktivnosti potrebuje podporo in pomoč učitelja-razrednika, s katerim oblikujeta dejavnosti, ki bi poleg izobraževalne vloge šole nudila tudi vzgojno vlogo.

Učiteljica-razredničarka, kot najpomembnejše področje sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime izpostavi predvsem področje, kjer se oba strokovnjaka osredotočata predvsem na skrb za učence ter skupno delo v razredu. Tovrstno sodelovanje socialnega pedagoga in učitelja-razrednika opisuje tudi N. Šmit (1997), ki omenja, da socialni pedagog lahko veliko pripomore pri delu z različnimi skupinami v šolskem prostoru, v katere se vključuje tudi učitelj-razrednik. Učiteljica-razredničarka še dodaja, da lahko socialni pedagog in učitelj-razrednik pri oblikovanju pozitivne razredne klime zasnjeta in izvajata delavnice, kjer bi se učenci med spoznavali ter delili svoja mnenja. V. Jugovac (1997) podobno kot učiteljica-razredničarka navaja, da naj bi sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom zagotavljajo velik pomen za razred, saj naj bi se učenci v skupinah učili komuniciranja, razreševanja težav, spoznavali naj bi sebe ter druge.

Izvajalka programa 2, kot področji sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime, vidi predvsem v izmenjavi informacij pri delu z razredom ter vključevanju socialnega pedagoga v razred, kjer lahko izvaja hospitacije, ki so podlaga za delo z učiteljem-razrednikom. Ugotovitve lahko socialni pedagog prenese učitelju-razredniku, ta pa jih lahko uporabi za izboljšanje svojega dela z učenci. Hospitacije socialnega pedagoga v razredu so pomembne po mnenju T. Grünfeld (1997) pa mora vsaki hospitaciji v razredu slediti analiza. Avtorica (prav tam) poudarja, da hospitacije v razredu lahko okrepijo sodelovanje socialnega pedagoga in učitelja-razrednika (pri njunem sodelovanju za spreminjanje razredne klime). Dobro je, da v analizo vključita tudi obravnavan razred, učence pa seznanjata s svojimi spoznanji ter upoštevata njihove pripombe in mnenja. Po končani analizi socialni pedagog in učitelj-razrednik skupaj zasnjeta načrt dela, ki vsebuje ukrepe in predloge za izboljšanje s tem pa tudi spreminjanje razredne dinamike (prav tam).

Vpogled v prvo raziskovalno vprašanje, **katera so področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter učiteljem-razrednikom v osnovni šoli pri oblikovanju pozitivne razredne klime**, nam pokaže, da vse tri članice tima zaznavajo timsko delo, kot pomembno obliko dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime. Ugotovljeno je bilo, da lahko socialni pedagog in učitelj-razrednik pri oblikovanju pozitivne razredne klime, sodelujeta pri delu z razredom in za cel razred, na primer: skupinsko delo, izvajanje delavnic, izmenjava informacij o razredu, hospitacije socialnega pedagoga v razredu, in podobno. Z odgovori na prvo raziskovalno vprašanje ugotovimo, da se vse tri akterke timskega dela zavedajo, da je sodelovanje različnih profilov pri oblikovanju pozitivne razredne klime v osnovni šoli pomembno in da lahko vsak s svojimi znanji, kompetencami ter močnimi področji, s skupnim sodelovanjem razvijamo bolj pozitivno razredno klimo v posameznem razredu. Ugotovitve prvega raziskovalnega vprašanja nazorno prikazujem v preglednici 3.

Preglednica 3: Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

Področja sodelovanja	Izvajalka programa 1	Izvajalka programa 2	Učiteljica-razredničarka
Pozitivne spremembe na področju VIZ – oblikovanje popoldnevov, spoznavni dnevi, priprava kulturnega dne	X		
Individualno delo z učenci	X		
Skupinsko delo z učenci	X		
Skupna skrb za razred			X
Oblikovanje delavnic			X
Izmenjevanje informacij		X	
Vključevanje socialnega pedagoga v razred		X	
Hospitacije v razredu in prenos informacij razredniku		X	

7.2 Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom

Izvajalka programa 1, kot druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom izpostavlja oblikovanje vzgojnih projektov in skupno razreševanje konfliktnih situacij. Timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom po mnenju Kupffer (1995, v Krajncan, 1997) omogoča, da probleme in težave rešimo takoj, ko se pojavijo. Tudi A. Hederih (2001) razlaga, da se problemi najbolj konstruktivno rešujejo ob sodelovanju šolske svetovalne službe (v kateri je zaposlen tudi socialni pedagog) in učiteljem-razrednikom. Obe izvajalki programa, kot področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom izpostavljata pripravljane in izvajanje različnih seminarjev (za učitelje, starše) ter pripravo vzgojno obarvanih delavnic v razredu. Hamburški model (Segel, 1980, po Skalar, 1996, v Šmit, 1997) in Muhlum (v Šmit, 1997) navajata področja dela socialnega pedagoga. Nekatera izmed njih so: socialno pedagoško delo s skupinami; diskusijske skupine; izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja; delo z vrstniškimi skupinami; preventiva; koordinacija dela med učitelji, med starši in učitelji, med zunanjimi institucijami in šolo in tako dalje. Vendar pa ne moremo enoznačno trditi, da so to področja dela, ki bi jih socialni pedagog lahko opravljal samostojno. Večino njegovega dela je povezanega z učiteljem-razrednikom in zgoraj navedenega ne bi mogel opravljati brez timskega dela. Izvajalka programa 2 in učiteljica-razredničarka se ujemata v mnenju, da socialni pedagog in učitelj-razrednik lahko sodelujeta pri pripravi in izvedbi govorilnih ur ter roditeljskih sestankov, kar poudarja tudi J. Kalin (2004), ki kot področji sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom navaja izdelovanje smernic za pogovor s starši in učenci ter individualno in skupinsko delo s starši. Učiteljica-razredničarka še dodaja, da je njuno sodelovanje lahko povezano tudi z delom z učenci s posebnimi potrebami. Izpostavljeno področje omenja J. Kalin (2004), ki meni, da je sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom povezano s koordinacijo dela z otroki s posebnimi potrebami, izdelavi individualnega programa in spremljanju ter evalvaciji vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Učiteljica-razredničarka doda, da socialni pedagog in učitelj-razrednik

lahko sodelujeta pri pripravi mnenj o posameznem učencu, kar je po omembah J. Kalin (2004) prav tako eno izmed področij timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom. Individualno delo z otrokom ter izpeljava ene ali več učnih ur so po mnenju izvajalke programa 2 prav tako lahko področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom.

Ugotovitve, ki izhajajo iz drugega raziskovalnega vprašanja, **na katerih drugih področjih lahko še timsko delujeta socialni pedagog in učitelj-razrednik v osnovni šoli** prikazujem v preglednici 4. Poudariti je treba, da so to mnenja udeleženih v raziskavi in da bi lahko kakšen drug strokovnjak izpostavil druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom.

Preglednica 4: Druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom

Druga področja sodelovanja	Izvajalka programa 1	Izvajalka programa 2	Učiteljica-razredničarka
Oblikovanje projektov	X		
Pripravljanje in izvajanje seminarjev	X	X	
Priprava vzgojno obarvanih dejavnosti	X	X	
Razreševanje konfliktov	X		
Delo z učenci s posebnimi potrebami			X
Priprava roditeljskih sestankov			X
Priprava mnenj o posameznem učencu			X
Priprava in izvedba govornih ur		X	X
Individualno delo		X	
Izpeljava ene ali več učnih ur		X	

7.3 Načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime

Izvajalki programa sta z namenom izboljšanja razredne klime izvajali socialno-pedagoške delavnice. Do etape timskega načrtovanja so se udeleženke v raziskavi opredelile podobno. Izvajalki programa razlagata, da sta program socialno-pedagoških delavnic na začetku načrtovali sami. Najprej sta oblikovali okvirni načrt delavnic, postavili sta približne cilje, ki jih želita doseči, določili sta metode in načine dela, pripomočke in pripravili aktivnosti, ki sta jih vključili v posamezno delavnico. Vse tri zapišejo, da je nadaljevanje načrtovanja socialno-pedagoških delavnic potekalo tako, da sta izvajalki programa učiteljici-razredničarki predstavili zgoraj izpostavljen načrt delavnic, skupaj pa so dorekli končne cilje, določili uro in dan izvajanja delavnic. Izhajajoč iz reflektivnih zapisov lahko razberemo, da so vse tri akterke timskega dela timsko načrtovale skupaj. Etapa timskega načrtovanja je bila razdeljena na dva dela – na del, ki sta ga načrtovali izvajalki programa in na del, ki so ga načrtovale vse tri udeležene v raziskavi. Glede na nadaljevanje procesa timskega dela, ki je bil vseskozi ločen na dva dela, lahko povzamemo, da njihovo načrtovanje timskega dela ni bilo skladno s tem, kar poudarja A. Polak (2007) in sicer, da ima timsko načrtovanje pedagoškega procesa

kot začetna etapa timskega dela v šoli ključen pomen in vpliva tako na timsko poučevanje kot timsko evalvacijo. Učiteljica-razredničarka še doda, da smo se v etapi timskega načrtovanja dogovorile, kako bomo preverjale svoje timsko delo (pri čemer smo se odločile za reflektivne zapise na koncu šolskega leta) ter kako bomo preverjale spremembe v razredni klimi (pri čemer smo se dogovorile, da bomo med učence aplicirale vprašalnik Moj razred na začetku in koncu šolskega leta). Navedeno je bilo v skladu s priporočili, saj Kyriacou (1997, v Polak 2007) priporoča, da se v etapi timskega načrtovanja dogovorimo tudi o načinu opazovanja, preverjanje in vrednotenja napredka učencev.

Iz reflektivnih zapisov lahko razberemo, da sta bili v etapi timskega poučevanja oziroma izvajanja večino čas udeleženi le izvajalki programa s celim razredom, včasih je bila prisotna tudi učiteljica-razredničarka, ki pa se v potek in izvedbo ni vključevala. V etapi timskega poučevanja sta timsko delali kolegici z iste študijske smeri, ki poznata načine dela druga druge in sta že dobro utečen tim. Pri tem tiskem delu je torej šlo za enodisciplinarno timsko izvajanje, za katerega A. Polak (2007) razlaga, da strokovnjaki izhajajo iz iste izobrazbene smeri ter imajo podobne poglede na vzgojno-izobraževalne cilje. Iz reflektivnih zapisov obeh izvajalk programa vidimo, da sta lahko brez težav uskladili in organizirali njuno timsko izvajanje, kar je po A. Polak (2007) prednost enodisciplinarnih timov.

Zadnja etapa timskega dela je timska evalvacija. Udeležene v raziskavi v svojih reflektivnih zapisih zapišejo, da so sproti evalvirale posamezno izvedeno socialno-pedagoško delavnico. Evalvacija je vsebovala poročanje o dogajanju v razredu, o odzivih učencev, o metodah dela, o dosegih ciljev, ki sta jih zastavili izvajalki program za dotično socialno-pedagoško delavnico, o motiviranju učencev in o tiskem delu izvajalk programa. Na osnovi timske evalvacije po vsaki uri socialno-pedagoških delavnic lahko zaključimo, da je potekala evalvacija pedagoškega dela, pri kateri je šlo po A. Polak (2007) za pregled vzgojno-izobraževalnih ciljev, analizo razredne interakcije, metod in tehnik učenja, vsebino ter izvedbo timskega poučevanja v celoti.

Iz vseh treh reflektivnih zapisov lahko ugotovimo, da je članicam tima na koncu šolskega leta zmanjkalo časa za zaključno timsko evalvacijo. Izvajalki programa zapišeta, da sta timsko evalvacijo zato izvedli sami. Pomanjkljivost, ki je izhajala iz timskega načrtovanja je bila ta, da udeležene v raziskavi na začetku svojega timskega dela niso dorekle datuma timske evalvacije. A. Polak (2007) omenja, da za učinkovito timsko delo ni dovolj, da o njem spregovorimo spontano in naključno, saj nam to ne daje vseh povratnih informacij članov tima, prav tako pa ne prispeva h kvalitetnejšim odnosom znotraj tima.

Izvajalki programa sta timsko evalvacijo izvedli na koncu šolskega leta in v njej evalvirali načine dela, metode dela, uspešnost socialno-pedagoških delavnic, njuno timsko delo. A. Polak (2007) slednje opisuje, kot evalvacijo pedagoškega dela, v katero sta izvajalki programa vključili evalvacijo uspešnosti metod, ki sta jih pri delu uporabili, analizo motivacije v skupini ter načinov kako sta motivacijo v skupini vzdrževali.

Skladno z mnenjem A. Polak (2007), je v timsko evalvacijo priporočljivo vključiti tudi učence, saj so neposredni udeleženci timskega poučevanja. Tako sta naredili tudi izvajalki

programa. Z učenci sta evalvirali zadovoljstvo učencev s socialno-pedagoškimi delavnicami ter njuno delo.

Na osnovi analize refleksivnih zapisov sem torej ugotovila, da je **načrtovanje, izvajanje in evalviranje timskega dela socialnega pedagoga in učitelja-razrednika na področju razredne klime** potekalo v sosledju etap timskega dela. V etapi timskega načrtovanja članice tima nismo delovale popolnoma timsko, saj se je načrtovanje delilo na del, kjer sta načrtovali izvajalki programa in na del, v katerega se je timskega delu pridružila tudi učiteljica-razredničarka. Etapo timskega izvajanja sta izvajalki programa socialno-pedagoških delavnic izvajali kot enodisciplinarni tim, brez sodelovanja učiteljice-razredničarke. Evalvacija timskega dela je potekala sproti po vsaki končani uri socialno-pedagoških delavnic znotraj celotnega tima, vendar je manjkala zaključna timska evalvacija.

Strnem lahko, da izpeljano timsko delo ni bilo popolnoma zgledno oziroma učinkovito, saj so se v vseh treh etapah timskega dela delile na ožji tim izvajalk programa in na širši tim izvajalk programa in učiteljice-razredničarke.

7.4 Zaznavanje učinkov socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo po mnenju učiteljice-razredničarke in sodelujočih socialnih pedagoginj

Po mnenju udeleženi v raziskavi so socialno-pedagoške delavnice prispevale k bolj pozitivni razredni klimi ob koncu šolskega leta. Akterke timskega dela so zaznale bolj pozitivne odnose med učenci ter spremembo v vedenju, ki se je kazala predvsem v vedenju in odnosih do tistih sošolcev, ki so bili bolj pogosto zapostavljeni.

Socialno-pedagoške delavnice so se usmerjale predvsem na tista področja, na katerih po omembah N. Šmit (1997) zaradi pretežno storilnostnega področja dela v šoli, lahko deluje socialni pedagog s socialno-pedagoškimi delavnicami in tako regulira primanjkljaje na pedagoškem in socializacijskem področju razvoja vsakega učenca.

Socialno-pedagoške delavnice so bile naravnane na razred kot skupino ter na preventivno delo v razredu. Učinki socialno-pedagoških delavnic so višja stopnja strpnosti do drugih; spoštovanje in sprejemanje različnih mnenj ter preventivni učinki delavnic (na primer: problemi se rešujejo sproti; učenci radi hodijo v šolo; in podobno). V osnovni šoli je delo socialnega pedagoga (skladno s tem pa izvajanje socialno-pedagoških delavnic) osredotočeno na delo s posameznimi razredi, kjer socialni pedagog po navedbah T. Grünfeld (1997) (s pomočjo obravnave socialno-pedagoških tem v obliki socialno-pedagoških delavnic) vzpostavlja kakovostne odnose, oblikuje pozitivno razredno klimo in hkrati lahko pomaga tudi tistim učencem, ki potrebujejo pomoč. Socialno-pedagoške delavnice s preventivno konotacijo bi lahko glede na razlago N. Šmit (1997) uvrstili v skupino »primarne prevencije«, kar se nanaša predvsem na organiziranje različnih dejavnosti, vodenje skupinskih aktivnosti, predavanj, pripravo aktivnih vsebin za izrabo prostega časa, in podobno. To je skladno tudi z namenom socialno-pedagoških delavnic. Glede na razlago Buchkremerja (1995, v Krajncan,

1997) so lahko socialno pedagoške delavnice tudi tiste, ki oživljajo zanemarjena šolska polja in razširjajo vlogo šole.

V vseh treh reflektivnih zapisih lahko preberemo tudi mnenje, da med dejavnike, ki so vplivali na bolj pozitivno razredno klimo na koncu šolskega leta ne moremo uvrščati zgolj socialno-pedagoških delavnic.

Na osnovi vpogleda v raziskovalno vprašanje, kako **učiteljica-razredničarka in sodelujoči socialni pedagoginji zaznavajo učinke socialno pedagoških delavnic na razredno klimo** ugotovim, da udeleženi v raziskavi menijo, da so bile socialno-pedagoške delavnice en izmed dejavnikov, ki je pozitivno vplival na razredno klimo.

Z odgovori na raziskovalno vprašanje smo torej dobili vpogled tudi v to, kateri so zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic. Pregled rezultatov prikazujem v preglednici 5.

Preglednica 5: Zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic

Zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic	Izvajalka programa 1	Učiteljica-razredničarka	Izvajalka programa 2
Premiki, opazni na sociogramu (vsak učenec ima vsaj eno povezavo)	X		
Višja stopnja strpnosti med učenci		X	X
Odnos do zapostavljenih učencev		X	
Spoštovanje, sprejemanje različnih mnenj		X	X
Primarna prevencija	X		X

Zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic se nanašajo predvsem na boljše odnose med učenci, ki se kažejo v višji strpnosti med učenci in na spoštovanju drug do drugega. Zaznani učinki socialno-pedagoških delavnic pa je hkrati tudi primerna prevencija.

7.5 Težave, s katerimi sta se soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri njunem timskem delu

Izvajalki programa, kot težavo pri svojem tiskem delu izpostavita predvsem pomanjkanje časa. Za težave in probleme timskega dela, ki se nanašajo na časovno organiziranost A. Polak (2007) razlaga, da gre za organizacijske ovire, ki zajemajo ureditev pouka, razporeditev šolskih ur, strukturo šolske ure, in podobno.

Časovna ovira se je pojavila tudi pri izvedbi zaključne timske evalvacije širšega tima, za kar A. Polak (2007) razlaga, da gre za večjo poraba časa za timsko načrtovanje in evalvacijo predvsem v začetnem obdobju oblikovanju tima, ko se odnosi šele vzpostavljajo.

Težave, ki jih izpostavljata izvajalki programa se navezujejo na delo z razredom, pri čemer poudarita, da so jima težave predstavljale metode, ki niso delovale; nemotiviranost učencev za kakšno temo ter izbor ustreznih tem. Neposredni udeleženci timskega poučevanja, v tem primeru učenci, imajo lahko težave s tiskim poučevanjem, saj je to za mnoge nova dimenzija dela. Učenci, ki pri kakšnih temah socialno-pedagoških delavnic niso sodelovali ali so iskali drugačne načine, da bi se izognili določene teme, so bili morda tako kot razlaga tudi

A. Polak (2007) tisti, ki jih raznoliko poučevanje bega in moti in lažje delajo v strukturiranih situacijah ali pa tisti učenci, ki si želijo biti pasivni pri pouku. Kljub temu pa je treba poudariti, da sta to le dva dejavnika, zakaj učenci pri kateri izmed tem niso sodelovali in tega ne moremo posploševati na vse učence, ki se niso vključevali. Zavedati se moramo zavedati, da ima vsak izmed njih individualne razloge, zakaj se sodelovanju raje izogne.

Bolj celostni vpogled v raziskovalno vprašanje **težave, s katerimi sta se soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri njunem timskem delu**, prikazujem v preglednici 6.

Preglednica 6: Težave, s katerimi sta se soočali izvajalki socialno-pedagoških delavnic na osnovni šoli pri njunem timskem delu

Problem	Izvajalka programa 1	Izvajalka programa 2
Pomanjkanje časa	X	X
Metode, ki niso delovale	X	X
Organizacija	X	
Izbor teme		X
Motiviranj učencev		X

7.6 Razlike v zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci na začetku šolskega leta 2013/2014 ter na koncu šolskega leta 2013/2014 so statistično pomembne razlike; ob koncu šolskega leta je zaznavanje obstoječe razredne klime višje

Za preverjanje omenjene hipoteze sem izračunala povprečne vrednosti (aritmetične sredine) po kategorijah osebnostnega razvoja in medosebnih odnosov, dobljene na začetku šolskega leta 2013/2014 in na koncu šolskega leta 2013/2014. Za preverjanje hipoteze H1 sem prikazala še skupni rezultat za razredno klimo za šolsko leto 2013/2014.

Preglednica 7: Primerjava aritmetičnih sredin obstoječe razredne klime na začetku in koncu šolskega leta 2013/2014 za kategoriji medosebni odnos in osebnostni razvoj

	Aritmetična sredina	N	Standardni odklon	Standardna napaka ocene aritmetične sredine
Medosebni odnosi-začetek leta-obstoječa	17,08	26	3,632	,712
Medosebni odnosi-konec leta-obstoječa	20,00	26	3,919	,769
Osebnostni razvoj-začetek leta-obstoječa	30,31	26	4,765	,934
Osebnostni razvoj-konec leta-obstoječa	32,08	26	4,707	,923

Iz Preglednice 7 razberemo naslednje parametre: da je vprašalnik Moj razred na začetku in koncu šolskega leta 2013/2014 izpolnilo 26 učencev. Aritmetična sredina za kategorijo medosebnih odnosov za obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta 2013/2014 je znašala 17.08, na koncu šolskega leta pa 20.00. Aritmetična sredina za kategorijo osebnostni razvoj za obstoječo razredno klimo na začetku šolskega leta 2013/2014, na koncu šolskega leta pa 32.08.

Preglednica 8: T-preizkus za preverjanje razlik za odvisne vzorce za kategoriji razredne klime medosebni odnosi in osebnostni razvoj med začetkom in koncem šolskega leta 2013/2014 za obstoječo razredno klimo

	Razlika pri izbranih spremenljivkah					t	Stopnje prostosti (df)	Statistična značilnost Sig. (2-tailed)
	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka ocene aritmetične sredine	95% interval zaupanja za povprečno vrednost				
				Spodnja meja	Zgornja meja			
Primerjava kategorije medosebni odnosi	-2,923	5,344	1,048	-5,081	-,765	-2,789	25	,010
Primerjava kategorije osebnostni razvoj	-1,769	4,572	,897	-3,616	,078	-1,973	25	,060

Program SPSS (verzija 22) nam ne omogoča izvedbe enostranskega t-preizkusa za odvisna vzorca, zato se statistična značilnost za primerjavo kategorije medosebni odnosi med začetkom in koncem šolskega leta 2013/2014 za obstoječo razredno klimo .010 nanaša na dvostranski test. Pripadajoča vrednost za enostranski test je torej .005. Dobljena vrednost je manjša od stopnje značilnosti ($p < .05$), kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama obeh skupin statistično pomembne.

Statistična značilnost za primerjavo kategorije osebnostni razvoj med začetkom in koncem šolskega leta 2013/2014 za obstoječo razredno klimo .060 se nanaša na dvostranski test. Pripadajoča vrednost za enostranski test je .030, kar pomeni, da je dobljena vrednost manjša od stopnje značilnosti ($p < .05$). Iz tega sklepamo, da so razlike med aritmetičnima sredinama obeh statistično pomembne.

Primerjava med kategorijama osebnostni razvoj ter medosebni odnosi za začetek šolskega leta 2013/2014 in konec šolskega leta 2013/2014 nakaže razliko v zaznavanju obstoječe razredne klime.

Statistično pomembne razlike smo dokazali pri kategoriji medosebni odnosi za obstoječo razredno klimo med začetkom ($M=17.08$, $SE=.712$) in koncem ($M=20.00$, $SE=.769$) šolskega leta 2013/2014, pri čemer je $t(25)=-2.789$, $p < .05$, prav tako pri kategoriji osebnostni razvoj med začetkom ($M=30.31$, $SE=.934$) in koncem ($M=32.08$, $SE=.923$) šolskega leta, pri čemer je $t(25)=-1.973$ in $p < .05$. Hipotezo, da **so v zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci na začetku šolskega leta 2013/2014 ter na koncu šolskega leta 2013/2014 statistično pomembne razlike; ob koncu šolskega leta je zaznavanje obstoječe razredne klime višje** vsebinsko potrdim.

Za potrditev te hipoteze sem domnevala, da se bo obstoječa razredna klima pri obeh kategorijah na koncu šolskega leta 2013/2014 statistično pomembno razlikovala od obstoječe razredne klime na začetku šolskega leta. V. Zabukovec (1998) omenja, da za vprašalnik velja razlikovanje v točkah:

- kategorija medosebni odnosi: majhna (do 1 točke), zmerna (1-2 točki), velika razlika (nad 2 točki);
- kategorija osebni razvoj: majhna (do 1 točke), zmerna (1-2,5 točki), velika razlika (nad 2,5 točki).

Po točkovanju V. Zabukovec (1998) gre torej v našem primeru pri kategoriji medosebni odnosi za veliko razliko (razlika v aritmetični sredini je 2.92), pri kategoriji osebni razvoj pa za zmerno razliko (razlika v aritmetični sredini je 1.77) v aritmetičnih sredinah med začetkom in koncem šolskega leta. Izhajajoč iz točkovanja V. Zabukovec (1998) lahko zaključim, da so se pojavile razlike v zaznavanju obstoječe razredne klime med učenci.

Rezultati pokažejo, da je obstoječa razredna klima v razredu med začetkom šolskega leta in koncem šolskega leta pozitivno višja, kar lahko pomeni, da so se med učenci in razrednikom stkale nove, pozitivne vezi, ki nakazujejo boljše počutje vseh, ki se vključujejo v dotični razred. V. Zabukovec (1993) prav tako razlaga, da se razredna klima nanaša na kakovost odnosov med učenci samimi ter med učenci in učitelji. V razredu je konec šolskega leta 2013/2014 torej moč zaznati bolj pozitivno, obstoječo razredno klimo. Pozitivno razredno klimo po navedbah Pušnik idr. (2002) odlikuje podpora med člani, medsebojno sprejemanje, prijateljstvo in zaupanje. V takem vzdušju se učenec počuti sprejetega med sošolci, v šolo zahaja brez tesnobe, bolj je sproščen in svoboden pri izražanju. Med prebiranjem strokovne literature sem zasledila, da prijetna razredna klima omogoča optimalno sodelovanje in vključevanje vseh udeležencev v socialni prostor. Rezultati prikažejo statistično pomembne razlike v zaznavi obstoječe razredne klime s strani učencev, kar pomeni, da se je, kot pravi M. Pšunder (2011, str. 127) dodatno okrepila klima: » /.../ sprejetosti, odprtosti, tolerantnosti, naklonjenosti vseh učencev in učiteljev«.

8 SKLEP

S svojo raziskavo sem želela raziskati razsežnosti timskega dela med socialnim pedagogom in razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime. V raziskavo sem bila kot ena izmed izvajalk socialno-pedagoških delavnic neposredno vključena. Raziskava je vključevala tudi raziskovanje obstoječe razredne klime na začetku šolskega leta in na koncu šolskega leta med učenci razreda, v katerem sva izvajalki programa izvajali socialno-pedagoške delavnice z namenom spreminjanja razredne klime. Za aktivno udeležbo v raziskavi sem se odločila, ker sem v času študija spoznala, da timsko delo med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pozitivno vpliva na spreminjanje razredne klime. S timskim delom veliko pridobijo tako učenci kot tudi strokovnjaki.

Z raziskovanjem sem prišla do zaključkov, ki timsko delo poudarja kot pomembno obliko dela različnih strokovnjakov na osnovni šoli. Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime se po mnenju udeleženih v raziskavi nanašajo na: skupno delo v razredu; izvajanje delavnic z vzgojno vsebino; izmenjavo informacij o razredu in učencih; hospitacije socialnega pedagoga v razredu. Udeležene v raziskavi, kot druga področja timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom izpostavljajo: oblikovanje projektov; pripravljanje in izvajanje seminarjev; priprava vzgojno obarvanih aktivnosti; reševanje konfliktnih situacij v razredu; delo z učenci s posebnimi potrebami; priprava roditeljskih sestankov in govorilnih ur; priprava mnenj o učencih.

Raziskava je pokazala, da so vse tri akterke timskega dela timsko načrtovale in evalvirale. Timsko izvajanje pa je bilo bolj v domeni obeh izvajalk programa. Kot pomanjkljivost opisanega timskega dela bi izpostavila to, da v etapi timskega načrtovanja nismo natančneje določile svojih vlog in nalog, kar se je izkazalo v etapi timskega poučevanja, saj je učiteljica-razredničarka najino željo po samostojnosti razumela, kot odmik od skupnega timskega dela. Zaradi pomanjkanja časa je večkrat prišlo do slabše komunikacije ali do šuma v komunikaciji, zaradi česar timsko delo ni bilo tako kakovostno, kot sem pričakovala na začetku šolskega leta. Učiteljica-razredničarka nikoli ni negativno posegala v izvedbo socialno-pedagoških delavnic, a menim, da je njeno ne vključevanje v timsko poučevanje vplivalo tudi na učence, saj se je večkrat zgodilo, da za obravnavano temo niso bili motivirani.

Udeleženke v raziskavi smo zaznale pozitivne učinke socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo. Učinki so se kazali predvsem v večji strpnosti med učenci; boljšimi odnosi med njimi in na več spoštovanja med učenci. Akterke timskega dela smo menile, da na bolj pozitivno razredno klimo na koncu šolskega leta niso vplivale le socialno-pedagoške delavnice, temveč je bil prisoten vpliv tudi drugih dejavnikov, povezanih bodisi s skupino (skupinsko dinamiko); s posameznim učencem (biološke in osebne značilnosti učenca); z načinom vodenja učiteljice-razredničarke in dejavniki, ki jih oblikuje šola, in drugimi. Izvajalki programa sva kot problem izpostavili predvsem organizacijske ovire, za katere tudi A. Polak (2007) ugotavlja, da so najpogostejše težave, ki se pojavijo pri timskem delu.

Raziskava, ki sem jo izvedla nikakor ne more biti posplošena na celotno populacijo učencev osnovne šole in velja zgolj za obravnavan primer. Med raziskavo sem zaznala tudi določene pomanjkljivosti, ki se pri raziskovanju razredne klime na primer nanašajo na premajhno število učencev. Pozitivnih sprememb v obstoječi razredni klimi ne moremo pripisovati le socialno-pedagoškim delavnicam, saj v raziskavi nisem uporabila kontrolne skupine, s pomočjo katere bi bolj metodološko korektno potrdila vpliv socialno-pedagoških delavnic na razredno klimo. Menim, da je raziskava kljub navedenim pomanjkljivostim potrdila pomembnost timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime, saj smo z učiteljico-razredničarko uspešno timsko delali.

Raziskavo lahko uporabim kot učno situacijo, na osnovi katere, bova izvajalki programa v prihodnje bili bolj pozorni na težave, ki jih je prineslo predstavljeno timsko delo. Ostajam pozitivna in vem, da so potrebne tako negativne kot tudi pozitivne izkušnje s timskim delom. Timsko delo je zagotovo pozitivno prispevalo k pozitivnim spremembam v razredni klimi. Timsko delo vidim kot pomembno obliko dela strokovnih delavcev v šoli in hkrati se zavedam, da pozitivno vpliva na delo v razredu, na odnose med učenci, s tem pa tudi na razredno klimo. Raziskovanje, spremljanje in spreminjanje razredne klime je namreč področje pedagoškega dela, ki bi ga bilo treba sistematično razvijati v vseh razredih osnovne šole. Socialni pedagogi lahko s svojim znanjem s področja razredne klime preventivno in kurativno prispevamo k bolj pozitivnim odnosom med učenci hkrati pa omogočamo višjo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli.

9 SEZNAM LITERATURE

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V J. Mayer [et. al], *Skrivnost ustvarjalnega tima*, (str. 14-27). Ljubljana : Dedalus - Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Bouillet, D. in Uzelac, S. (2007). *Osnove socialne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1996). Sedem skrivnosti uspešnega managementa. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Buckley, F. (2000). *Team teaching: What, why, and how?* Thousand Oaks : Sage.
- Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 13-21.
- Hederih, B. (2001). Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 82-96.
- Jugovac, V. (1997). Delo socialnega pedagoga v šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 75-79.
- Kalin, J. (2004). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo*, 9(3/4), str. 27-32.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 159-167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (1992). *Ne uči me, pusti me, da se učim. Priročnik interaktivnih vaj za učitelja in vzgojitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Jerebic, F. (2002). O timskem delu v stanovanjski skupini (ali o vsebinskem prispevku prenove k delu vzgojiteljev). *Socialna pedagogika*, 6(4), 343-368.
- Kobolt, A. (2004). Timsko delo. V V. Švab (ur.), *Psihosocialna rehabilitacija* (139-148). Ljubljana: Šent – slovensko združenje za duševno zdravje.
- Kobolt, A. in Dekleva, B. (2006). Kakovost dela in kompetence. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 169-190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Osnove interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (87-103). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 1(1), 91-100.
- Kunstelj, A. (2001a). Naloge razrednika. V A. Kunstelj (ur.), *Razrednik: vloga, delo in odgovornost* (str. 113-129). Ljubljana: Jutro.
- Kunstelj, A. (2001b). Analiza učnih in vzgojnih rezultatov. V A. Kunstelj (ur.), *Razrednik: vloga, delo in odgovornost* (str. 157-204). Ljubljana: Jutro.
- MacGrath, H. in Francey, S (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.
- Malič, J. (1988). *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja. *Socialno delo*, 33 (1), str. 3-16.

- Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovnih identiteti socialnih pedagogov. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 149-157). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ogrin, B. (1999). Poskus konceptualizacije socialnopedagoškega dela na osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 3(2), 155-183.
- Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2012). Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu : priročnik : profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008-2013. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Potkonjak, N. in Šimleša, P. (1989). Pedagoška enciklopedija. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Pšunder, M. (2006). Razrednik med formalno, strokovno in človeško vlogo učitelja. V M. Pšunder (ur.), *Razrednik@starši.oš* (str. 10-14). Ljubljana: Supra.
- Pšunder, M. (2011). Vodenje razreda. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. (2001). Vloge razrednika. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 3(9), 12-13.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razdevšek-Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani.
- Resman, M. (1999a). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143-155). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (1999b). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80-96.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 42(7/8), str. 343-353.
- Skalar, V. (1996). Socialni pedagog, profil šolskega svetovalnega delavca ali pretežno storilnostni, ali celostni učiteljev pristop k učencu? V B. Rupar in L. Počervina (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 46-52). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Staffelbach, F. (1998). Organizacijski razvoj in razvoj tima. V F. Zaugg, H. Eichorn, F. Staffelbach (ur.), *Šola v gibanju: spodbude za razvoj šole*, (str. 73-104). Ljubljana: Glotta Nova.
- Šmit, N. (1997). Socialni pedagog med svetovalnimi delavci v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), 63-74.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Razrednik na stičišču različnih vlog. *Socialna pedagogika*, 6(1), 47-67.

- Vogrinc, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58 (5), str. 48-67.
- Vogrinc, J. (2013). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 44(5/6), str. 292-303.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). (23.02.2007). Pridobljeno 17.07.2014, s <https://zakonodaja.com/zakon/zofvi/63-clen-razrednik>
- Zorko, S. (2005). Sem razrednik?!. Maribor: v samozaložbi.
- Zupan, A. (2005). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

10 PRILOGE

10.1 Analiza vsebine reflektivnega zapisa izvajalke programa 1

Refleksivni zapis št. 1	Kode 1. reda	Kode 2. reda	kategorije
<i>... izvajanje socialno-pedagoških delavnic, ki bi vplivale na razredno klimo.</i>	Izvajanje preventivnih socialno pedagoških delavnic.	Želja po spreminjanju razredne klime	Razredna klima
<i>Resen projekt, katerega največja vrednost je najino samostojno načrtovanje in izvajanje delavnic</i>	Resen projekt, samostojno načrtovanje in izvajanje delavnic.	Samostojen projekt	Doživljanje timskega dela
<i>Največ se naučimo iz lastnih napak</i>	Učenje iz lastnih napak.	Za timsko delo se moramo učiti iz lastnih napak	
<i>Izboljšati in okrepiti razredno klimo.</i>	Želi si izboljšati in okrepiti razredno klimo.	Pozitivna razredna klima	Razredna klima
<i>Predstavili sva najin projekt ter se pogovorili o željah ter pričakovanih glede izvedbe delavnic. Razredniku sva predstavili svoj projekt ter celoten načrt izvajanja delavnic, s katerim smo dorekli cilje za to šolsko leto.</i>	Predstavili sva najin projekt, se pogovorili o željah in pričakovanih.	Predstavitev projekta	Načrtovanje timskega dela
<i>Timsko delo temelji na zaupanju ter tesnem odnosu, najsi bo zgolj profesionalne narave</i>	Timsko delo temelji na zaupanju ter tesnem odnosu. Profesionalna narava.	Zaupanje in tesen odnos, profesionalizem	Doživljanje timskega dela
<i>Vzpostavili začetni odnos</i>	Nujen je odnos	Vzpostavitev odnosa	Odnos
<i>Na začetku šolskega leta sva zasnovali projekt za to šolsko leto, postavili sva približne cilje.</i>	Zasnova projekta in določitev ciljev	Načrtovanje socialno-pedagoških delavnic	Načrtovanje timskega dela
<i>Razredniku sva predstavili celoten načrt izvajanja delavnic ter ga prosili za mnenje in predloge.</i>	Predstavitev celotnega načrta izvajanja delavnic. Mnenja in predlogi	Predstavitev načrta	
<i>Informacije, ki jih je podal, so nama pomagale oblikovati oceno razredne klime in iz tega vidika močno olajšale načrtovanje.</i>	Informacije so bile v pomoč pri oblikovanju ocene razredne klime. Olajšano je bilo načrtovanje delavnic.	Informacije olajšale načrtovanje	
<i>Evalvacija ob koncu šolskega leta pa je pika na i, saj je najboljši pokazatelj uspešnosti in na drugi strani potrebnih izboljšav. Z Natalijo sva evalvirali dosežene cilje, uspešnost načinov ter metod dela in uporabo pripomočkov, ki sva jih tekom leta uporabili.</i>	Evalvacija je ključnega pomena. Pokazatelj uspešnosti in potrebnih izboljšav.	Evalvacija	Evalvacija timskega dela
<i>Sodelovanje med socialnim pedagogom ter ostalimi strokovnimi delavci je ključnega pomena za razredno klimo ter uresničevanje kvalitetnega pedagoškega dela.</i>	Sodelovanje med socialnim pedagogom ter ostalimi strokovnimi delavci – ključnega pomena.	Sodelovanje za oblikovanje pozitivne razredne klime	Sodelovanje med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime
<i>Socialni pedagog in razrednik lahko sodelujeta ne le na področjih individualnega ter skupinskega dela z učenci, ki je pomembno za oblikovanje pozitivne razredne klime.</i>	Področja, kjer lahko sodelujeta socialni pedagog in razrednik – individualno ter skupinsko delo z učenci.	Področja sodelovanja	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

<i>Socialni pedagog in učitelj-razrednik lahko sodelujeta tudi ostalih pomembnih področjih, ki v šolski sistem prinašajo pozitivne spremembe, kot so oblikovanje šolskih popoldnevov v podaljšanem bivanju; spoznavni dnevi; sodelovanje pri pripravi kulturnega dne, in podobno.</i>	Konkretni primeri	Področja sodelovanja	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime
<i>Skupaj lahko oblikujemo potrebne projekte, izvajamo raznorazne seminarje, pripravljamo pestro paleto vzgojno obravnavnih dogodivščin za učence, skupaj razrešujemo najrazličnejše konflikte, ki se lahko pojavijo v šolski situaciji.</i>	Oblikujemo potrebne projekt, izvajamo raznorazne seminarje, pripravljamo pestro paleto vzgojno obravnavnih dogodivščin za učence ...	Druga področja sodelovanja med socialnim pedagogom ter razrednikom	Druga področja sodelovanja
<i>Načrtovanje vsake delavnice posebej je potekalo predvsem v odnosu med Natalijo in menoj.</i>	Načrtovanje med Natalijo in Menoj.	Načrtovanje	Načrtovanje timskega dela
<i>Razrednik je bil pri načrtovanju nekakšen podporni člen.</i>	Razrednik – podporni člen pri načrtovanju.	Načrtovanje, podpora	
<i>Razrednik je glede na razredno problematiko občasno predlagal področja, katerim bi se bilo »dobro posvetiti«.</i>	Razrednik je predlagal področja.	Področja dela	
<i>Po načrtovanju z razrednikom sva z Natalijo nato oblikovali zasnove za delavnice, ki sva jih dodelali pred vsako delavnico posebej, saj sva se vedno želeli odzvati na potrebe učencev. Določili sva metode in načine dela ter pripomočke, ki naj bi po najinem mnenju pri delavnicah najbolj služili. Hkrati pa sva za vsako posamezno delavnico določili še cilje, ki naj bi jih dotična tema prinesla</i>	Zasnova za vsako delavnico posebej se dodela pred njo, določitev metod, načinov, pripomočkov za delo	Priprava na izvajanje socialno-pedagoških delavnic	Načrtovanje timskega dela
<i>Tekom izvajanja delavnic sva bili izjemno pozorni na specifične potrebe razreda in tudi posameznih učencev.</i>	Specifične potrebe razreda in posameznih učencev.	Pozornost na učence in razred	Izvajanje timskega dela
<i>Pri delu izvajanja delavnice razrednik ni imel pomembne vloge, saj smo se dogovorili, da jo izvajava samostojno.</i>	Pri izvajanju delavnic razrednik ni imel pomembne vloge.	Razrednik in izvajanje delavnic	
<i>Razrednik večino časa ni bil prisoten v razredu, v primeru svoje prisotnosti pa se v najino izvedbo načeloma ni vključeval in vanjo ni posegal.</i>	Razrednik ni bil prisoten v razredu. V primeru, da je bil se v najino izvedbo ni vključeval ali vanjo ni posegal.	Razrednik ni prisoten pri izvajanju delavnic	
<i>Timsko poučevanje v takem timu je dobra izkušnja, saj timsko uspešno delujeva že od prvega letnika študija. Uspešno sodelujeva tudi zato, ker imava podobne poglede na svet.</i>	Izkušnja timskega poučevanja in timsko delo utečenega tima	Timsko poučevanje utečenega tima	
<i>Ob koncu šolske ure smo izvedli izjemno kratko evalvacijo.</i>	Kratka evalvacija ob koncu šolske ure.	Timska evalvacija delavnice po opravljeni šolski uri	Evalvacija timskega dela
<i>Z Natalijo sva obnovili potek</i>	Obnovili sva potek ter	Timska evalvacija	

<i>ter dogajanje delavnice, nato pa sva običajno predstavili osnutek ideja za naslednje izvajanje delavnice, o čemer smo se na kratko pogovorili.</i>	dogajanje delavnice. Predstavili sva idejo za naslednjo delavnico.	izpeljana skupaj z razrednikom	
<i>... evalvacijo na koncu šolskega leta sva zastavili široko, saj sva evalvirali najine močne in šibke točke; področja, na katerih so potrebne izboljšave in spremembe. Evalirali sva tudi najine odzive na posamezno delavnico ter odzive učencev, ki so bili vpleteni v socialno-pedagoške delavnice.</i>	Timska evalvacija izvajalk programa na koncu šolskega leta	Timska evalvacija med izvajalkami programa	
<i>Žal mi je, da razrednik ni sodeloval pri končni evalvaciji.</i>	Razrednik ni sodeloval pri končni evalvaciji.	Želja po timski evalvaciji z učiteljem-razrednikom	Evalvacija timskega dela
<i>Drži, da smo bili soočeni s pomanjkanjem časa.</i>	Pomanjkanje časa.	Časovna stiska	Težave pri timskem delu
<i>Kar se tiče timskega dela med Natalijo in menoj pa bi izpostavila težave pri izvajanju delavnic, namreč občasno se je zgodilo, da najine metode enostavno niso delovale tako kot sva pričakovali.</i>	Težave so se pojavile, ko določene metode niso delovale kot sva pričakovali.	Težave, ki so se pojavile	
<i>Tekom leta sva se enkrat znašli tudi v stiski s časom.</i>	Stiska s časom.	Časovna stiska	
<i>... v naprej razred ni bil pripravljen za izvajanje delavnic, kar je pomenilo še 5 minut manj časa za samo izvedbo.</i>	Učenci se niso pripravili na izvajanje socialno-pedagoških delavnic	Učenci niso pripravljeni	
<i>Menim, da so socialno pedagoške delavnice vplivale na razredno klimo, saj so omogočile obravnavo specifičnih tem, ki se tekom učne vsebine niso pojavljale.</i>	Obravnava specifičnih tem	Vpliv tem na razredno klimo	Učinki socialno-pedagoških delavnic
<i>Sociogram je pokazal očitno razliko v medsebojnih povezavah učencev.</i>	Preverjanje s pomočjo sociograma	Več medsebojnih povezav	
<i>Teško je trditi, da so zgolj delavnice vplivale na pozitivno spremembo v razredni klimi, vendar so po mojih opažanjih zagotovo bile močan dejavnik, ki je pozitivno vplival na odnose med učenci, med seboj so si več pomagali, slišati je bilo več primernih in prijaznih opazk, niso več zmerjali »dežurnih krivcev«.</i>	Vpliv in učinki socialno-pedagoških delavnic	Socialno-pedagoške delavnice so močan dejavnik, a ne edini	

10.2 Analiza vsebine reflektivnega zapisa izvajalke programa 2

Refleksivni zapis št. 2	Kode 1. reda	Kode 2. reda	kategorije
<i>Zasnovali svoj »program« preventivnih socialno-pedagoških delavnic.</i>	Izvajanje preventivnih socialno pedagoških delavnic.	Želja po spreminjanju razredne klime	Razredna klima
<i>Pomembno področje sodelovanja med socialnim pedagogom ter razrednikom za krepitev razredne klime predvsem izmenjava informacij</i>	Področje sodelovanja med socialnim pedagogom in razrednikom	Izmenjavanje informacij – področje sodelovanje	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime

<i>pri delu z razredom.</i>			
<i>Socialni pedagog se lahko vključuje v razred, kjer opravlja hospitacije, na podlagi katerih razredniku prenese svoje opazke, kar lahko še izboljša delo razrednika z učenci</i>	Vključevanje socialnega pedagoga v razred	Hospitacije v razredu	
<i>Za dobro timsko delo socialnega pedagoga ter razrednika pa je nujno potrebno, da vzpostavi pristen in odprt odnos en do drugega, kajti le tako bosta oba strokovnjaka na pedagoškem področju lahko opravila kvalitetno delo.</i>	Vzpostavitev pristnega in odprtega odnosa med strokovnjakoma	Kvaliteta odnosa za dobro timsko delo	Doživljanje timskega dela
<i>Socialni pedagog mora imeti oblikovano svojo strokovno mejo, kar pomeni, da razredniku ne dovoli, da bi pri tiskem delu vse težave in konfliktna situacije preložil na nas.</i>	Socialni pedagog si mora oblikovati svojo mejo, da se nanj ne prenašajo vse težave.	Vzpostavitev mej	
<i>Pomembno je odprto in pristno sodelovanje med vsemi akterji.</i>	Odprto in pristno sodelovanje med vsemi	Odnos	
<i>Področja sodelovanja, na katerih lahko timsko delujeta socialni pedagog in razrednik - lahko skupaj izvajamo delavnice na različne teme, individualno delo s posameznimi učenci, skupna izpeljava ene ali več učnih ur, pripravljamo in izvajamo seminarje, priprava na govorilne ure ...</i>	Timsko delo med socialnim pedagogom in razrednikom ter področja sodelovanja	Področja dela	Druga področja sodelovanja
<i>Socialni pedagog se lahko za izboljšanje razredne klime vključuje v razred, kjer opravlja hospitacije, na podlagi katerih lahko razredniku prenese svoje opazke, kar lahko še izboljša delo razrednika z učenci, to pa prinese veliko tudi k pozitivni razredni klimi v razredu.</i>	Področja sodelovanja za izboljšanje razredne klime	Področja dela	Področja sodelovanja za izboljšanje razredne klime
<i>Načrtovanje preventivnih socialno-pedagoških delavnic je v prvi vrsti potekalo med nama s Tjašo.</i>	Načrtovanje preventivnih socialno-pedagoških delavnic	Načrtovanje	
<i>Na začetku šolskega leta sva določili teme, ki sva jih želeli izpostaviti in katere so po najinem mnenju primerne za to starostno skupno, določili sva socialno pedagoške igre za sproščanje, deljenje v skupin in podobno. Naredili sva seznam pripomočkov, ki bi nama prišli prav.</i>	Določitev tem, načinov in metod dela	Groba zasnova delavnic	Načrtovanje timskega dela
<i>Ko sva imeli zasnovan načrt delavnic sva ga predstavili razredniku, s katerim smo zasnovali cilje, ki jih želimo doseči.</i>	Predstavitve načrta razredniku in oblikovanje skupnih ciljev	Zasnova delavnice	
<i>Razrednik je bil za naju predvsem tisti, ki nama je nudil</i>	Razrednik nama je nudil pomoč in podporo	Timsko delo med socialnim pedagogom in razrednikom	

<i>podporo in nama je omogočil izvajanje delavnic.</i>			Doživljanje timskega dela
<i>Razrednik nama je predlagal področja, za katere meni, da so pomembna, da se v razredu izpostavijo.</i>	Razrednik predlaga področja	Timsko delo	Načrtovanje timskega dela
<i>Pri izvajanju socialno-pedagoških delavnic razrednik večino časa ni bil prisoten.</i>	Izvajanje socialno-pedagoških delavnic, razrednik ni prisoten	Izvajanje in prisotnost razrednika	Izvajanje timskega dela
<i>V primeru, da je bil prisoten se v njih ni aktivno vključeval.</i>	Ko je bil prisoten razrednik ni posegal v izvedbo delavnic	Ne posega v izvedbo	
<i>Pri izvajanju delavnic sva bili s Tjašo prepuščeni sami sebi.</i>	Timski izvajalki – Tjaša in jaz	Timsko izvajanje delavnic	
<i>Menim, da nama je razrednik zaupal, da nama je tako veliko odgovornost brez težav prepustil.</i>	Razrednik nama zaupa	Odnos	Doživljanje timskega dela
<i>Delo z razredom je bila zame odlična učna situacija.</i>	Delo z razredom zame učna situacija	Nove izkušnje, učna situacija	Izvajanje timskega dela
<i>Timsko evalvacijo smo skupaj z razrednikom opravile po vsaki uri socialno-pedagoških delavnic. Evalvirali sva potek delavnice, pri čemer je razrednik podal opažanja glede na slišano, saj pri izvajanju večino časa ni bil prisoten.</i>	Evalvacija po vsaki opravljeni uri preventivnih socialno-pedagoških delavnic	Skupna evalvacija	Evalvacija timskega dela
<i>Na žalost sva zaključno evalvacijo opravili le skupaj s Tjašo saj nam je na koncu šolskega leta zmanjkalo časa</i>	Zaradi pomanjkanja časa zaključno evalvacijo opraviva le skupaj s Tjašo	Zaključna evalvacija	
<i>Ogromen pomen je nosila razširjena evalvacija timskega dela na koncu šolskega leta skupaj s Tjašo.</i>	Velik pomen nosi razširjena evalvacija timskega dela	Razširjena, zaključna evalvacija	
<i>Na koncu leta sva evalvirali naše timsko delo. Torej delo z razrednikom in najino samostojno timsko delo. Pa tudi metode ter načine dela, ki sva se jih posluževali čez leto.</i>			
<i>Evalvacijo socialno-pedagoških delavnic ter najinega timskega dela sva izvedli tudi z razredom in ugotovili, da jih je bila večina z njimi zadovoljna in da sva s Tjašo po njihovem mnenju skupaj dobro delali.</i>	Evalvacijo sva opravili tudi z razredom, spraševali sva jih po tem, kakšne so jim bile delavnice in kako sva midve s Tjašo skupaj sodelovali	Evalvacija skupaj z razredom	
<i>Tekom šolskega leta sva se pri izvajanju delavnic nekajkrat zapletli, saj učenci niso imeli interesa za kakšno temo ali pa jim je bila pretežka za razumeti.</i>	Pri izvajanju sva se zapletli	Težave	
<i>Nekajkrat nama je zmanjkalo</i>	Pomanjkanje časa	Časovna ovira	

<i>časa za izvedbo celotne delavnice, saj je 45 minut veliko premalo za obravnavo celotne teme.</i>			Težave pri timskem delu
<i>Težave so se pojavile tudi takrat, ko kakšna metoda ni delovala, kot sva si zamislili.</i>	Metode včasih niso delovale kot sva si zamislili	Metode ne dosežejo cilja	
<i>Nekajkrat učenci niso imeli interesa za kakšno temo ali pa jim je bila pretežka, da bi jo razumeli.</i>	Pomanjkanje motivacije med učenci	Učenci niso motivirani	
<i>Želela bi si več časa ter bolj odprtega in aktivnega timskega dela tudi z razrednikom.</i>	Več odprtega in aktivnega timskega dela z razrednikom	Težave pri timskem delu udeleženih v raziskavi	
<i>Čas je bil velikokrat največji problem in tekom šolskega leta sem ugotovila, da se je ta težava pojavila tudi pri nama s Tjašo, saj smo imeli veliko obveznosti.</i>	Timsko delo moraš vedno načrtovati vnaprej	Pomanjkanje časa	Težave pri timskem delu
<i>Verjamem v vpliv socialno-pedagoških delavnic. Med učenci je bila višja stopnja strpnosti. Njihova komunikacija je bolj odprta, več se pogovarjajo, v pogovoru en drugega poslušajo, sprejemajo drugačna mnenja, in podobno.</i>	Zaznane spremembe v odnosih in vedenju učencev	Odnosi in vedenje	Učinki socialno-pedagoških delavnic
<i>Menim, da so bile na primer teme: »kako naj se pogovarjam z drugimi«; »znam reči ne«; »uspešno reševanje konfliktov«; in podobne, tiste, ki so pomembno vplivale na pozitivno razredno klimo.</i>	Vpliv socialno-pedagoških tem	Socialno-pedagoške teme	
<i>Socialno-pedagoške delavnice so v določeni meri vplivale na delo v razredu. Kot primer navajam delo v skupini na eni izmed delavnic. Na začetku šolskega leta pa vse tam do meseca marca so se učenci nenehno borili za besedo, v mesecu aprilu pa so se začeli med seboj poslušati, ko je nekdo govoril je bila tišina in podobno.</i>	Zaznane spremembe v odnosih in vedenju učencev	Odnosi in vedenje	
<i>Lahko bi preverili tako, da bi vprašalnik aplicirali še v kak drug razred, seveda pa bi morali biti učenci enako stari. Menim, da so socialno-pedagoške delavnice vplivale na bolj pozitivno razredno klimo. Vseeno pa ne morem trditi, da so na bolj pozitivno razredno klimo vplivale zgolj delavnice</i>	Preverjanje učinkov socialno-pedagoških delavnic v drugem razredu	Premajhen vzorec in vpliv drugih dejavnikov	
<i>Na zaznane spremembe v razredni klimi lahko vpliva več različnih dejavnikov. Na primer: osebe s katerimi se vsakodnevno srečujejo;, učenci odraščajo, saj so na koncu šolskega leta skoraj leto</i>	Različni dejavniki, ki lahko vplivajo na bolj pozitivno razredno klimo	Drugi dejavniki vplivanja na razredno klimo	

<i>starejši. različni ostali vplivi – učna snov, odnos razredničarke do njih, njeni pristopi, in podobno.</i>			
---	--	--	--

10.3 Analiza vsebine reflektivnega zapisa učiteljice-razredničarke

Refleksivni zapis št. 3	Kode 1. reda	Kode 2. reda	kategorije
<i>Timsko delo razrednika in socialnega pedagoga pri oblikovanju pozitivne razredne klime temelji predvsem na skupnem delu v razredu.</i>	Timsko delo socialnega pedagoga in razrednika temelji na skupnem delu v razredu	Skupno delo v razredu	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime
<i>Predvsem pri delu z učenci s katerimi nimamo znanja nam je timsko delo s socialnim pedagogom v veliko pomoč.</i>	Pomoč socialnega pedagoga pri učencih, s katerimi nima znanja	Sodelovanje pri učencih s PP	Timsko delo razrednika s socialnim pedagogom, področja sodelovanja
<i>Timsko delo s socialnim pedagogom pri oblikovanju pozitivne razredne klime temelji na oblikovanju kakšnih delavnic, kjer se učenci spoznavaajo med seboj, delijo svoje mnenje.</i>	Delo na področju pozitivne razredne klime – delavnice	Pozitivna razredna klima in sodelovanje med strokovnjakoma	Področja sodelovanja med socialnim pedagogom in razrednikom pri oblikovanju pozitivne razredne klime
<i>Druga področja sodelovanja med nami in socialnimi pedagogi – lahko sodelujemo pri izvedbi roditeljskega sestanka za starše, v veliki meri si pomagamo pri oblikovanju mnenj o posameznem učencu, ki jih nato podamo na govorilnih urah.</i>	Sodelovanje pri roditeljskih sestankih, oblikovanje mnenj, govorilnih urah, ...	Področja sodelovanja z vidika razrednika	Druga področja sodelovanja
<i>Drug od drugega se lahko pri timskem delu veliko naučimo.</i>	Veliko novih stvari pridobimo en od drugega	Strokovna rast	Doživljanje timskega dela
<i>Dogovorile smo se, da bosta izvajali delavnice, ki sta jih sami zastavili.</i>	Samostojna zasnova delavnic	Njun lasten projekt	Načrtovanje timskega dela
<i>Prinesli sta načrt in katere cilje bi radi uresničili, potem pa smo cilje in namen načrtovale skupaj. Sklenile smo dogovor o tem, da bosta na začetku in na koncu šolskega leta med učenci razdelili vprašalnik za preverjanje razredne klime.</i>	Plan dela in dogovor o ciljih	Dogovor	
<i>Zmenile smo se kdaj bi se delavnice izvajale.</i>	Kdaj bi delavnice potekale	Umestitev delavnic c urnik	
<i>Med izvajanjem delavnic sta bili sami, ker smo se tako dogovorile na začetku leta, hkrati je to ustrezalo tudi meni.</i>	Ni prisoten pri izvedbi delavnic	Samostojno izvajanje delavnic	Izvajanje timskega dela
<i>Timska evalvacija je bila izvedena vsako uro po končanih delavnicah. Študentki sta mi povedali, kako jima je delavnica uspela, ali sta uspeli doseči cilje, ki sta si jih zadali za delavnico ter kako so se odzvali učenci. Velikokrat sta dodali še svoja</i>	Vsako uro posebej evalviramo, na kratko – pregledamo katere cilje sta dosegli, kako so se odzvali učenci, dodajo mnenja	Evalvacija na koncu vsake delavnice	Evalvacija timskega dela

<i>opažanja glede posameznih učencev.</i>			
<i>Manjkala je zaključna evalvacija našega dela ter izvajanja delavnic.</i>	Manjkala je zaključna evalvacija	Težave pri dogovoru za evalvacijo timskega dela	Evalvacija timskega dela
<i>Timsko delo s študentkama je bilo sicer nekaj novega, ker sta bili pri nas popolnoma prostovoljno in čeprav so bile etape timskega dela kratke, mi je bilo v veselje sodelovati z njima.</i>	Nekaj novega, morda premalo načrtovano timsko delo, a vseeno sem rada sodelovala z njima	Timsko delo bi morale boljje načrtovati že na začetku	Doživljanje timskega dela
<i>Menim, da je naše sodelovanje prineslo kvaliteten vidik tudi z vidika dela z učenci, ki so zagotovo dobili nekaj novih, pomembnih znanj in spoznanj.</i>	Kvaliteten vidik za učence, ki so pridobili nova znanja	Pomembnost timskega dela za učence	Učinki timskega dela med socialnim pedagogom in učiteljem-razrednikom
<i>Menim, da so socialno-pedagoške delavnice vplivale na odnose. Učenci so bili na koncu šolskega leta občutno bolj strpni drug do drugega</i>	Vpliv socialno-pedagoških delavnic na odnose	Kvalitetnejši odnosi	Učinki socialno-pedagoških delavnic
<i>Opazila sem, da ni bilo toliko norčevanja iz učencev, ki niso bili dobro sprejeti v razredu.</i>	Manj norčevanja	Kvalitetnejši odnosi	
<i>Učenci so bili bolj spoštljivi, povedali so si kaj jih moti, na začetku leta so se samo drli ...</i>	Spoštovanje med učenci	Kvalitetnejši odnosi	
<i>Da bi zaznane spremembe pripisovala zgolj socialno-pedagoškim delavnicam bi bilo utopično, mogoče je na učence vplivalo novo znanje. Seveda so bili tudi bolj zreli, saj so bili skoraj leto starejši ... Prav tako pa je bilo morda zaznati pozitivno razredno klimo tudi zato, ker se je počasi šolsko leto zaključevalo</i>	Zaznati je vpliv in učinke socialno-pedagoških delavnic	Socialno-pedagoške delavnice so močan dejavnik, a ne edini	

10.4 Vprašalnik Moj razred za obstoječo razredno klimo

Uporabila sem vprašalnik Moj razred za merjenje obstoječe razredne klime iz knjige Vlaste Zabukovec (1998) Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Vprašalnik Moj razred za merjenje obstoječe razredne klime se nahaja na strani 50.