



Naslov gradiva

Timsko poučevanje tujega jezika v kombiniranih oddelkih

Avtor gradiva: *Dr. Fani Nolimal*

Timsko poučevanje tujega jezika v kombiniranih oddelkih

Povzetek:

Kombinirane oddelke sestavljajo učenci različnih starosti in različnih programskih skupin. Heterogenost učnih skupin narekuje specifično organizacijo, načrtovanje in poučevanje. Timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih prinaša številne priložnosti za učinkovito premoščanje težav, ki jih poraja starostna, programska in razvojno-psihološka raznolikost učencev kombiniranih oddelkov. Spiralne letne priprave in priprave na pouk vodijo k večji vsebinski usklajenosti učnega procesa, kohezivnosti programskih skupin znotraj kombiniranega oddelka, intenzivni dinamiki in didaktično-metodični pestrosti.

Ključne besede:

kombinirani oddelki, heterogene programske skupine, spiralne letne priprave, modeli timskega poučevanja

Abstract

Combined classes are formed by pupils of different ages and involved in different programs. The heterogeneity of learning groups requires specific learning organisation of instruction, planning and teaching. A number of opportunities for effective bridging of the problems raised by the age, program and the diversity of pupils' psychological development in combined classes are offered by team teaching. Secondly, spiral annual and daily schemes of work lead teachers to a higher content consistency of learning processes, cohesiveness within learning groups in combined classes, intense dynamics and to methodological diversity.

Key words:

combined classes, heterogeneous programme groups, spiral annual schemes of work, models of team teaching

1 Uvod

Slovenska šolska praksa se je v zadnjem desetletju obogatila s številnimi teoretskimi prispevki in izkušnjami o timskem delu ter timskem poučevanju kot pedagoškem modelu.

Temu je v največji meri botrovalo uvajanje timskega poučevanja v prvi razred 9-letne osnovne šole,¹ deloma pa tudi spremembe na področju sistemov diferenciacije v 8. in 9. razredu,² kjer timsko poučevanje predstavlja eno od možnih oblik. Kljub številnim predhodnim zadržkom in bojaznim učiteljev pred tovrstnim pedagoškim modelom je novost prispevala številne kakovostne spremembe v neposredno učno prakso, šolske kolektive in šole v celoti ter s tem presegla svoj osnovni namen.³ S timskim poučevanjem so se ob uvajanju programa 9-letne osnovne šole prvič srečale tudi šole s kombiniranimi oddelki, kjer znotraj enega oddelka izvajajo t. i. kombinirani pouk dveh, treh ali več razredov, ki je za učitelje izredno zahteven in poleg splošnih terja tudi vrsto specialno-didaktičnih znanj in spretnosti. Timsko poučevanje, naj si bo v funkciji izvajanja obveznega programa prvega razreda ali v funkciji zgodnjega učenja tujega jezika, v svoji izvedbi ponuja številne možnosti za učinkovito zadovoljevanje potreb učencev dveh, treh ali več razredov oz. programskih skupin (v nadaljevanju: programske skupine), ki tvorijo posamezni kombinirani oddelek, kot tudi za zadovoljevanje individualnih potreb učencev znotraj posameznih programskih skupin. Da bomo te možnosti uspešno izkoristili, je potrebno v prvi vrsti dobro poznati specifiko dela v kombiniranih oddelkih in možnosti, ki jih prinaša timsko poučevanje. To znanje in pa poznavanje strukture programskih skupin in posameznih učencev v kombiniranih oddelkih, tj. njihove starostne, učne, motivacijske razlike ter zmožnosti, predstavljajo timu učiteljev izhodišče za načrtovanje in izvajanje posameznih etap vzgojno-izobraževalnega dela, ki jim namenjamo osrednji del prispevka.

2 Kombinirani oddelki in kombinirani pouk

Slovenija, kot tudi druge države s podobno geografsko razčlenjenostjo in naseljenostjo, ima bogate izkušnje s kombiniranim poukom, tj. s poučevanjem v starostno in programsko heterogenih oz. kombiniranih oddelkih. Kombinirani oddelki učencev dveh ali več

¹ »V 1. razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.« (Zakon o OŠ, Ur. l. RS, št. 81/2006, 38. člen, 4. odstavek)

² »V 8. in 9. razredu se pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk lahko organizira:

– z razporeditvijo učencev v učne skupine,

– s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev /.../« (Zakon o OŠ, Ur. l. RS, št. 81/2006, 40. člen, 3. odstavek).

³ Timsko poučevanje učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu osnovne šole je bilo primarno uvedeno zaradi zgodnejšega všolanja otrok v 1. razred. Vzgojiteljice naj bi kot enakopravne članice učnega tima s svojim razvojnopsihološkim in didaktično-metodičnim znanjem poskrbele za to, da bi bil pouk ustrezno prilagojen 6-letnikom.

programskih skupin⁴ se formirajo izjemoma zaradi majhnega števila učencev (gl. več: Zakon o osnovni šoli 2006, 37. člen). Pogoji dela v kombiniranih oddelkih so specifični in narekujejo specifično *zunanjo ter notranjo organizacijo pouka* in drugih učnih dejavnosti. Na podlagi racionalne analize virov ugotavljamo, da so kombinirani oddelki praviloma oblikovani po *načelu zaporedne kombinacije razredov*, npr. iz dveh razredov: kombinirani odderek 1. in 2. ali 2. in 3. ali 8. in 9. razreda; iz treh razredov: kombinirani odderek 1., 2. in 3. ali 7., 8. in 9. razreda, kar je strokovno najbolj ustrezno in smotrno. Predmetnik in učni načrt sta v zaporednih razredih bolj usklajena v strukturi in vsebini, kar omogoča:

- večjo vsebinsko usklajenost v letnih pripravah in pripravah na pouk;
- večjo usklajenost v organizaciji dela;
- racionalnejšo izrabo časa;
- uravnoteženo pozornost do učencev različnih programskih skupin (glede na cilje in didaktično nalogo);
- večjo ustreznost razvojni stopnji učencev (s pedagoško-psihološkega, didaktično-metodičnega in sociološkega vidika) (Nolimal 2001, Nolimal 2007a).

Specifična organizacija dela se odraža v *mreži šol* s kombiniranimi oddelki, npr. obstajajo šole, ki so bodisi 2-, 3-, najpogosteje 4- in 5-razredne, redko 9-razredne. Specifični in nekoliko ugodnejši so tudi *normativi* in *standardi* za oblikovanje oddelkov – kombinirani odderek dveh razredov tvori do 21, treh razredov do 14, štirih ali več do 10 učencev⁵ (Pravilnik o normativih in standardih 2007, 27. člen). Ker je na šolah s kombiniranimi oddelki praviloma malo učencev, imajo te šole navadno le dva, tri ali štiri oddelke, v katerih je povprečno 12 učencev dveh, treh ali več programskih skupin (Nolimal 2007a: 11). Navkljub majhnemu številu učencev je vzgojno-izobraževalno delo v teh oddelkih nadvse strokovno zahtevno in odgovorno, saj je v časovno enakem obsegu kot v nekombiniranih oddelkih potrebno realizirati program dveh, treh ali celo več programskih skupin učencev, ki tvorijo posamezni kombinirani odderek. Za večjo učinkovitost dela in boljše zadovoljevanje potreb učencev v heterogenih oddelkih so šole z dolgotrajno tradicijo na področju kombiniranega pouka razvile številne izvirne rešitve v vseh etapah vzgojno-izobraževalnega dela: načrtovanju, organizaciji in izvedbi oz. poučevanju. Ker

⁴ S tem mislimo skupine učencev, ki obiskujejo različne razrede in tako predelujejo različne učne programe, npr. v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda ena skupina predeluje program prvega, druga program drugega razreda.

⁵ Na območjih s posebnimi razvojnimi problemi je normativ za oblikovanje učencev iz dveh in treh razredov še nekoliko ugodnejši: kombinirani odderek iz dveh razredov se oblikuje, če je v oddelku do 19 učencev, in

poteka učenje tujega jezika v prvem triletju po integrativnem, timskega modelu, kar pomeni, da sta učitelj razrednega pouka in učitelj tujega jezika sočasno v razredu, bomo v nadaljevanju prispevka posamezne etape vzgojno-izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih predstavili s perspektive timskega poučevanja.

2.1 Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela

Šole s kombiniranimi oddelki organizirajo poučevanje zelo različno, bodisi sočasno z vsemi programskimi skupinami, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelek, bodisi z zamikom, s tremi učitelji za dva kombinirana oddelka, s timskim poučevanjem in kombinacijo navedenih oblik (Nolimal 1998, Nolimal 2007a).

Najpogosteje izvajajo pouk *sočasno* z vsemi programskimi skupinami, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelek, redkeje z *zamikom* posameznih programskih skupin, kar pomeni, da eden, dva ali več razredov, če je oddelek tri- ali večrazreden, pride k pouku uro ali dve pozneje. Učitelj prične pouk zgolj z eno programsko skupino, navadno s tisto, ki ima v posameznem dnevu na programu usvajanje ali urjenje zahtevne učne snovi, ki terja bodisi poglobljeno razlago učitelja bodisi konstantno sprotno spremljavo dela, usmerjenje ali pomoč. V primeru, da je učenje tujega jezika namenjeno le eni programski skupini v kombiniranem oddelku, in v primeru, da je med programskimi skupinami prevelika heterogenost v znanju, bi bilo občasno priporočljivo izvajati ta model.

Na nekaterih šolah od lokalne skupnosti uspejo pridobiti sredstva, da za dva kombinirana oddelka zaposlijo še *tretjo 'učno moč'*, kar omogoča poučevanje splošnoizobraževalnih predmetov ločeno, v nekombiniranih učnih skupinah. Tak način poučevanja predstavlja nadstandardno ponudbo in glede na to, da so te skupine učencev izredno majhne, omogoča doslednejšo individualizacijo pouka in učnih dejavnosti pri teh predmetih. Velik kakovosten premik na področju organizacije pouka je kombiniranim oddelkom, ki vključujejo prvi razred, prinesla 9-letna osnovna šola z vpeljavo *timskega poučevanja*. S tem je sočasno poučevanje v kombiniranih oddelkih lažje izvedljivo, potrebe po poučevanju z zamikom in dodatnih učiteljih pa so vse manjše. Ta model prinaša kombiniranim oddelkom številne izvedbene kombinacije, ki dodatno prispevajo h kakovostnejši realizaciji obveznega in razširjenega programa osnovne šole. Z vstopanjem učitelja tujega jezika v kombinirane oddelke je ta možnost še toliko večja.

2.2 Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela

iz treh ali več razredov, če je do 12 učencev (Pravilnik o normativih in standardih 2007, 30. člen).

Učno snov posameznih razredov, ki tvorijo kombinirani oddelek, učitelji najpogosteje načrtujejo *koncentrično oz. spiralno*,⁶ redkeje *linearno oz. zaporedno*. Pri vsem tem učitelji izhajajo iz narave učne snovi, saj ena terja izrazito linearno razporeditev, npr. slovenščina pri sistematičnem opismenjevanju, matematika pri obravnavi števil, računskih operacij, druga spiralno oz. koncentrično, npr. slovnica od manj do vse bolj zahtevnih in kompleksnih slovničnih struktur in pravil, podobno vsebine s področja naravoslovja itn. Koncentrične oz. spiralne letne priprave (v nadaljevanju: spiralne) v praksi imenujejo tudi '*zložene letne priprave*', ker te že po sami strukturi zapisa odražajo, kateri cilji in vsebine med razredi v kombiniranih oddelkih povsem sovpadajo, kateri zgolj vsebinsko, ne pa tudi po ravni zahtevnosti in kompleksnosti, in kateri se tako vsebinsko kot po ravni zahtevnosti povsem razhajajo.⁷

Koncentrična razporeditev učne snovi v letnih pripravah in pripravah na pouk narekuje sočasno poučevanje (v vseh programskih skupinah znotraj kombiniranega oddelka) istih ali vsebinsko sorodnih predmetov in istih ali vsebinsko sorodnih tematskih sklopov, le da učitelj oz. učitelja (v primeru timskega poučevanja) prilagodi vrsto in zahtevnost učne dejavnosti ter učne vire idr. didaktične elemente ciljem posameznih razredov, ki tvorijo kombinirani oddelek, in tudi individualnim razlikam med učenci znotraj posameznih programskih skupin.

2.3 Vrste učnih enot

Z vidika učnih ciljev in vsebin v kombiniranih oddelkih načrtujejo (in izvajajo), globalno gledano, dve vrsti učnih enot:

- istotemne in
- različnotemne (Nolimal et al. 2001, 2007a).

V okviru *istotemnih učnih enot* imajo vsi učenci sočasno isti ali vsebinsko soroden predmet (npr. kombinirani oddelek 2. in 3. razreda spoznavanje okolja ali slovenščino ali katerikoli drug predmet iz predmetnika, ali pa 3. razred spoznavanje okolja, 4. naravoslovje in

⁶ Koncentričen način zajema »razvrstitev učne snovi, pri kateri se ista snov obravnava na več stopnjah šolanja, vsakokrat bolj poglobljeno in razširjeno«, spiralen način pa pomeni, da se učna snov »vrti okrog določenega mesta tako, da se stalno oddaljuje od njega ali se mu približuje« (elektronski Slovar slovenskega knjižnega jezika).

⁷ Glede na to ločijo v kombiniranih oddelkih tri vrste ciljev: *skupni* – sovpadajo po vsebini in zahtevnosti, *koncentrični* – sovpadajo po vsebini, ne pa tudi po zahtevnosti, in *samostojni* – ne sovpadajo po vsebini niti po zahtevnosti (Nolimal et al. 2001).

tehniko ali družbo) in obravnavajo isti ali vsebinsko soroden tematski sklop (npr. 3. razred pri predmetu spoznavanje okolja tematski sklop 'Jaz in zdravje', 4. razred pri naravoslovju in tehniki 'Kako deluje človeško telo' ali pri družbi 'Načini življenja') ter identične ali podobne učne enote (Nolimal 2007a). Tovrstne učne ure ob ustrezni notranji diferenciaciji zahtevnosti in/ali obsega ciljev istega tematskega sklopa omogočajo:

- identične, le po zahtevnosti, obsegu in/ali trajanju diferencirane vzgojno-izobraževalne dejavnosti,
- identičen potek vzgojno-izobraževalnega procesa kot v nekombiniranih oddelkih, tj. skupen uvod in motivacijo,
- diferencirane dejavnosti v glavnem delu ure (glede na razred) in skupen zaključek (prav tam).

S tem je omogočena racionalizacija časa, ki ga je v kombiniranih oddelkih, kot poudarjajo učitelji, vedno premalo.

V okviru *različnotemnih učnih enot* imajo vsi učenci sočasno isti ali različen predmet in obravnavajo povsem različne tematske sklope ter različne učne enote. Za razliko od *istotemnih učnih enot* tovrstne enote praviloma ne omogočajo identične strukture in identičnega poteka vzgojno-izobraževalnega procesa, med programskimi skupinami je v ospredju izmenjavanje direktnega in indirektnega pouka. Prav tako tudi ne zadošča zgolj notranja diferenciacija obsega in zahtevnosti ciljev, temveč skladno z razredi, ki tvorijo kombinirani oddelek, in individualnimi značilnostmi učencev tudi načrtovanje in izvajanje:

- diferenciacije ciljev glede na vsebinsko raznolikost tematskih sklopov,
- diferenciacije zahtevnosti, obsega in/ali trajanja učnih dejavnosti,
- diferenciacije metod in oblik dela, učnih virov, ponazoril in drugih didaktičnih elementov (prav tam).

Zaradi manjših razlik v predmetnikih in tematskih sklopih posameznih učnih načrtov v prvih treh razredih osnovne šole najpogosteje izvajajo *istotemne* učne ure pri vseh predmetih, v drugem in tretjem triletju, kjer so razlike večje, pa, z izjemo slovenščine, tujega jezika, vzgojnih in izbirnih predmetov, večinoma *različnotemne*. Načrtovanje in izvajanje *istotemnih učnih enot*⁸ prinaša timu učiteljev in učencem vrsto prednosti. Naj

⁸ Tovrstne izjemoma najdemo tudi med povsem različnimi predmeti, npr. barok v zgodovini in barok v likovni umetnosti.

navedemo zgolj nekatere: *učitelja* lahko uporabljata pretežno identične didaktične pripomočke in učne metode; uvod v učno uro, npr. motivacijo in preverjanje predznanja, lahko izvedeta sočasno in s tem bolj poglobljeno z obema oz. vsemi programskimi skupinami učencev; glavni del učne ure je za dva učitelja v kombiniranem oddelku manj obremenjujoč, saj si delo po programskih skupinah lahko razdelita in tako ni potreb po neprestanem izmeničnem 'preklapljanju' med dve ali več učnih skupin učencev, ki navkljub isti vsebini le redko izvajajo iste učne dejavnosti; lažje prisluhneta in se odzivata potrebam posameznikov; imata boljši pregled nad delom posameznih programskih skupin in celotnega oddelka.

Z vidika *učencev* je omenjena vrsta učne ure ugodnejša predvsem zaradi možnosti, da napredujejo skladno z znanjem in izkušnjami ne glede na kronološko starost in razred, v katerega so umeščeni. To je zaradi razlik, ki nastajajo pod vplivom različnih spodbud v družinskih okoljih in različne izpostavljenosti številnim izvenšolskim ter neformalnim potem pri učenju jezika, še toliko bolj pomembno. Učenci imajo praviloma dovolj izčrpno uvodno motivacijo, ki v različnotemnih učnih enotah pogosto izpade, lažje se skoncentrirajo, ker je delo vsebinsko usklajeno in jih ne moti vsebinsko raznoliko delo drugih programskih skupin. Tovrstne ure jim prinašajo več priložnosti za izmenjavo izkušenj in znanj med mlajšimi in starejšimi učenci, za medsebojno komuniciranje in direktni pouk,⁹ usmerjanje ali pomoč enega oz. obeh učiteljev tima, v primeru, da bi jo potrebovali.¹⁰ Medsebojna komunikacija in učenje v heterogenih skupinah je za učenje tujega jezika, kot sledi iz raziskave *Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu* (Nolimal/Milekšič/Pušnik 2007b), pogosto bolj učinkovito kot učenje v homogenih skupinah. Ta vrsta učne ure omogoča pestrejši pouk in doslednejše izvajanje *načela 'enake' pozornosti*, kar pomeni, da učitelja namenjata približno enako časa nižjim in višjim programskim skupinam, bolj ali manj zmožnim učencem, v kolikor te znotraj kombiniranega oddelka začasno grupirata v homogene učne skupine. Tako izvajata pouk po principu 'vsakemu svoje' in vzpostavljata pogoje za usvajanje znanja, ki je usklajeno z

⁹ Direktni pouk oz. neposredno vzgojno-izobraževalno delo učitelja z učenci, npr. učiteljeva razlaga, demonstracija, učni pogovor in/ali kombinacija predhodno navedenega.

¹⁰ S tem se izogneta potencialni nevarnosti, da bi kateregakoli od razredov pustili vso uro pri indirektnemu pouku, tj. tihi oz. samostojni zaposlitvi, brez potrebnih usmeritev, morebitnih spodbud in/ali ustrezne sprotne povratne informacije, s čimer bi jim možnosti za nadaljnji razvoj, usklajen z njihovim tempom in zmožnostmi, zelo omejili. Ta trend je opazen v kombiniranih oddelkih, ki jih iz različnih razlogov ne oblikujejo po načelu programske zaporednosti, npr. kombinirani oddelek 1. in 4. razreda – v takih primerih se dogaja, da učitelji več časa namenjajo skupini učencev prvega razreda, učence četrtega razreda, za katere predvidevajo, da so že dovolj samostojni, pa prepuščajo pretežno indirektnemu pouku oz. tihi zaposlitvi in

učnimi načrti ter individualnimi učnimi in drugimi zmožnostmi učencev v posameznih razredih. Raznolike potrebe učencev, pogojene s heterogenostjo v starosti, programih in predznanju, lahko zadovoljujeta na način, ki je za učence neopazen in nemoteč, npr. učenci iste programske skupine ali iste zahtevnostne ravni ne glede na razred odgovarjajo ali rešujejo naloge, ki so na učnih listih v eni barvi, ostali naloge, ki so v drugi barvi. Diferenciacija učnih dejavnosti lahko na tak ali podoben način teče skozi vse faze učnega procesa, tudi kadar preverjamo predznanje. Ob tem je potrebno učencem dovoliti, da se preizkusijo tudi v nalogah in dejavnostih, ki presegajo cilje razreda, ki ga trenutno obiskujejo.

Ob vsem tem je potrebno poudariti, da določene prednosti in predvsem priložnosti za učence prinašajo tudi *različnotemne učne enote*, ki pa so za *učitelje* mnogo bolj naporne. Vsebinsko in časovno morajo skrbno strukturirati učni proces od uvoda do zaključka, kajti učne dejavnosti posameznih programskih skupin znotraj kombiniranega oddelka v različnotemnih učnih urah sovpadajo le izjemoma. Za tovrstne učne ure morajo učitelji za vsak posamezni razred pripraviti različna učila in učne pripomočke, pri pouku se morajo izmenjaje posvečati učencem različnih programskih skupin, kar je izredno naporno in otežuje celosten pregled učitelja nad delom v oddelku. V primeru timskega poučevanja in ustrezne delitve dela znotraj tima je tovrstne učne enote mnogo lažje izvajati, saj tak pouk omogoča, da posamezne faze med skupinami učencev znotraj kombiniranega oddelka lahko tečejo vzporedno z dvema učiteljema in povsem nepovezano. Kratkoročno utegnejo biti učinki tovrstnega timskega modela za posamezne skupine znotraj oddelka celo bolj učinkoviti, dolgoročno, v kolikor bi izvajali le ta model, pa se s tem odpovemo transferu znanja med različnimi programskimi skupinami, hitrejšemu napredovanju učno zmožnejših učencev, kar je ena pomembnih prednosti kombiniranega pouka. Nenazadnje s tem dolgoročno postavimo pod vprašaj tudi kohezivnost oddelka.

Sočasno izvajanje različnih učnih dejavnosti znotraj kombiniranega oddelka je za *učence* moteče in utegne negativno vplivati na koncentracijo pri delu. Tega ne reši niti timsko delo dveh učiteljev v oddelku, lahko pa za učiteljevo poglobljeno razlago in/ali dodatna pojasnila, če bi jih učenci potrebovali, zagotovi enake možnosti, kot pri istotemnih učnih enotah. S tem učenci niso postavljeni v situacije, ko je razvoj znanj in spretnosti precejšen del ure odvisen od njihove lastne iniciative in aktivnega sodelovanja, kot to velja za različnotemne učne enote, ki jih izvaja en učitelj. Dolgoročno tak način dela pri večini

samostojnemu učenju.

učencev prispeva k večji samostojnosti in samoodgovornosti, kratkoročno pa s tem načinom dela tvegamo, da bodo posamezniki, zlasti tisti, ki jim ustreza bolj vodeno in strukturirano učno okolje, pri tem indirektnem pouku oz. samostojnem učenju tudi neuspešni. Tako eni kot drugi pa v tovrstnih situacijah razvijejo sposobnost koncentracije do take stopnje, da jih sčasoma različno delo učencev drugih razredov znotraj oddelka ne moti več. V takih učnih pogojih se ob ustrezni didaktični podpori lahko izvajajo različni transakcijski in transformacijski modeli poučevanja in učenja, zlasti učenje iz izkušenj in 'medvrstniško' sodelovalno učenje. Ob vsem tem je potrebno poudariti, da so tovrstne izzive in priložnosti v praksi zmožni udejanjiti učitelji, ki so ustrezno strokovno usposobljeni s predmetnim, splošnim pedagoško-psihološkim in didaktičnim znanjem kot tudi s specifičnim znanjem za timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih. Pri usvajanju specifičnih znanj in spretnosti je učitelju tujega jezika lahko v precejšnjo oporo in pomoč učitelj razrednik. V nadaljevanju analiziramo timsko poučevanje kot pedagoški model in predstavljamo priložnosti, ki jih prinaša timsko poučevanje v kombiniranih oddelkih.

3 Timsko poučevanje kot pedagoški model

Navkljub temu da slovenska šolska praksa pred uvedbo timskega poučevanja v prvi razred 9-letne osnovne šole ni imela večjih izkušenj s tem modelom poučevanja, je ta v formalnem in neformalnem izobraževanju v svetu prisoten že iz antičnih časov. Čemu torej timsko poučevati? Navkljub razlikam med posameznimi državami v šolski zgodovini in razlikam v današnjih šolskih sistemih je bil in je še vedno osnovni motiv timskega pouka dokaj enoznačen, tj. *racionalizirati delo učiteljev in povečati učno učinkovitost* (Nolimal 2004: 33). K temu motivu sta se v sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja pridružila še prizadevanja za razvijanje multikulturalnosti, večjezičnosti, integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovnih šol (prim. prav tam). Z namenom učinkovitega udejanjanja navedenih ciljev so se v zgodovini šolstva razvili različni modeli timskega poučevanja. Tako v funkciji realizacije programa 1. razreda v 9-letni osnovni šoli kot v integrativnem modelu zgodnjega učenja tujega jezika gre za najzahtevnejšo obliko timskega poučevanja, pri katerem se *dva učitelja, ki sta usposobljena za eno ali več področij, pri enem ali več predmetih, s pedagoškimi nameni, sočasno usmerjata na isto skupino učencev* (Pedagoška enciklopedija 1989, Strmčnik 2003).

Kako torej s timskim poučevanjem zagotoviti *učinkovito poučevanje in učenje* ter visoko *motivacijo učencev* in drugih udeležencev izobraževanja? Take pogoje za delo je mogoče ustvariti z izvajanjem recipročnih, transakcijskih, generativnih, interaktivnih ali drugih *hevrističnih modelov poučevanja*¹¹ in učenja (Zabukovec 1997: 388–390). Slehernemu učnemu timu seveda ne uspeva zagotavljati tovrstnih modelov poučevanja, prav tako tudi ti niso pogojeni zgolj s timskim poučevanjem, vendar menimo, da je hevristične modele poučevanja in učenja v timu, bodisi pri realizaciji obveznega ali razširjenega programa, npr. tudi pri poučevanju tujega jezika, lažje razviti. Dva učitelja pred isto skupino učencev, pa naj bo ta programsko homogena ali heterogena, namreč predstavljata večjo raznolikost v učnih in spoznavnih stilih, v ožjem strokovnem in pedagoško-psihološkem ter didaktično-metodičnem znanju, v spretnostih, izkušnjah in komunikaciji. Dva učitelja pred isto skupino učencev predstavljata večjo priložnost za organizacijo poučevanja in učenja v majhnih, programsko homogenih ali heterogenih skupinah, za izvajanje različnih oblik sodelovalnega učenja, večjo priložnost za sprotno spremljanje, preverjanje in učno pomoč, za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, bogatega v virih in pripomočkih itd. Starostno in programsko heterogene skupine pri tem niso ovira, nasprotno, npr. opismenjeni učenci drugega razreda 9-letne osnovne šole lahko pri skupinskem učenju in učenju v parih pomagajo učencem prvega razreda s tem, da preberejo navodila in usmeritve za delo. Te okoliščine in pogoji sami po sebi brez večjih naporov silijo v organizacijo in izvajanje omenjenih hevrističnih modelov poučevanja in učenja (glej več: Nolimal 2004). Ob tem se zavedamo, da dva učitelja sama po sebi takih oblik dela še ne zagotavljata, vendarle pa menimo, da je izvajanje hevrističnih modelov poučevanja, ki temeljijo na *konstruktivističnih* in *socialno-konstruktivističnih* pristopih poučevanja, v katerih učenci znanje konstruirajo na podlagi lastne miselne in fizične aktivnosti ter poprejšnjih izkušenj ali izkušenj, pridobljenih v učnem procesu, mogoče zagotoviti zgolj visoko motiviranim timom, katerih člani so visoko strokovno kompetentni, imajo visoko stopnjo timske kohezivnosti in motiviranosti, in timom, katerih člani bodo navedene hevristične modele glede na priložnosti, ki jih prinašata dva strokovna delavca v eni učni skupini, ustrezno adaptirali. Ob vsem tem se zavedamo, da nekateri dejavniki, npr. timska kohezivnost, terjajo določen čas in izkušnje. Za adaptacijo in razvoj učinkovitih modelov timskega

¹¹ Bistvo hevrističnih modelov je, da temeljijo na kognitivno-konstruktivističnem modelu poučevanja, kar pomeni, da so učenci maksimalno vključeni v učni proces – niso zgolj sprejemniki posredovanega znanja in tako sami konstruirajo ali rekonstruirajo znanje.

poučevanja, bodisi v kombiniranih ali nekombiniranih oddelkih, je potrebna vrsta dejavnikov, npr.:

- demokratična delitev vlog med učiteljema,
- timska naravnost članov,
- odpravljanje situacijskih ovir (nenadna odsotnost enega člana ...),
- ustreznost nalog (večja pestrost, večja heterogenost ...),
- ustrezno fizično okolje (skupen ali različen prostor, dobro opremljeno okolje),
- ustrezen položaj in veljava učnega tima na šoli,
- demokratični stil vodenja itd. (prim. Nolimal 2009: 11).

Večina navedenih dejavnikov je v domeni učiteljev, ki v timu skupaj poučujejo, pomemben vidik pa predstavljajo tudi vsebine dela, tj. učni program in specifika učnih skupin. Kako v dani učni situaciji poiskati idealne kombinacije učnih dejavnosti učitelja razrednega pouka in tujega jezika, ki vstopi v učni proces, predstavljamo v nadaljevanju, kjer način timskega poučevanja povežemo s specifiko učnih enot v kombiniranih oddelkih.

4 Modeli timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih

Modeli timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih so v veliki meri pogojeni z vsebinami, ki jih v posamezni programski skupini znotraj kombiniranega oddelka usvajamo, utrjujemo ali poglobljamo in s stopnjo timske usklajenosti oz. kohezivnosti, npr. ali je ta razvita v zadostni meri, da sta učitelja v timu zmožna sočasno, z dopolnjevanjem, prepletanjem v razlagi ali demonstraciji timsko poučevati, ali je bolje, da se v tem izmenjavata. Kot smo zapisali v predhodnem podpoglavju, v kombiniranih oddelkih glede na vsebino ločimo istotemne in različno temne učne enote. Te pogojuje raznolikost programskih skupin, ki tvorijo kombinirani oddelek, raznolikost učnih načrtov in tematskih sklopov v njih, raznolikost predmetnika in pa tudi volja, zmožnost, znanje ter izkušnje učitelja za pripravo spiralne oz. 'zložene' letne priprave in priprave na pouk. Dejstvo je, da brez tovrstnih učnih priprav istotemnih učnih enot v kombiniranih oddelkih ni mogoče izvajati. V preglednici prikazujemo nekaj možnih izvedbenih modelov timskega pouka glede na vrsto učnih enot in način timskega izvajanja (sočasno ali izmenično).

		<i>VRSTA UČNE ENOTE</i>	
		<i>ISTOTEMNA</i>	<i>RAZLIČNOTEMNA</i>

NAČIN SODELOVANJA	SOČASNO	Model A: FRONTALNO ali SKUPINSKO • <i>prepletanje oz. dopolnjevanje v razlagi, razgovoru;</i> • <i>skupna dramatizacija umetnostnega ali neumetnostnega besedila, priprava in izvedba poizkusa ...;</i> • <i>eden vodi učni dialog, drugi demonstrira, nudi individualno pomoč posameznim učencem ali skupinam, oblikuje tabelsko sliko itd.</i> • <i>eden dela z nadarjenimi ali učno šibkimi, drugi z ostalimi (izvajanje nivojskega pouka);</i> • <i>eden vodi delo na eni učni postaji, po eni metodični poti, drugi na drugi postaji po drugi poti (didaktična diferenciacija);</i> Namen: maksimalni izkoristek dveh učnih moči glede na interes in 'močna' področja, zagotavljanje optimalne pestrosti, dinamike, didaktične diferenciacije, sprotne odzivnosti, intenzivnosti učnega procesa, itd.	Model B: SKUPINSKO • <i>eden dela z mlajšim razredom/programsko skupino, drugi s starejšo itd.</i> • <i>eden dela na eni vsebini, dejavnosti, predmetnem področju, v enem učnem kotičku ali postaji, drugi v drugem (izvajanje različnotemnih učnih enot, projektnega učnega dela, sodelovalnega učenja ...);</i> Namen: maksimalni izkoristek dveh učnih moči glede na strokovne reference, izvajanje diferenciacije ciljev, vsebin, dejavnosti (kombinirani pouk) itd.
-------------------	---------	--	---

IZMENIČNO	Model C: FRONTALNO ali SKUPINSKO • <i>izmenjavanje glede na faze učnega procesa</i> • <i>izmenjavanje glede na posamezne dejavnosti;</i> • <i>izmenjavanje glede na učne oblike (eden vodi frontalni del, drugi organizira delo v skupinah);</i> • <i>izmenjavanje glede na učne postaje, kotičke in/ali centre;</i> • <i>izmenjavanje glede na strokovne kompetence, osebne preference itd.</i> <i>Namen: možnost medsebojnega učenja, sprotnega spremljanja in zapisovanja, izkoristek strokovnih in osebnostnih referenc, profiliranje strokovnega kadra.</i>	Model D: FRONTALNO • <i>eden vodi poročanje, demonstracijo ... učencev, drugi s svojo skupino učencev posluša, opazuje, zapisuje ..., nato se izmenjata itd.</i> <i>Namen: možnost medsebojnega učenja, sprotnega spremljanja in zapisovanja, izkoristek strokovnih in osebnostnih referenc, priložnost za demonstracijo učnih dosežkov (ciljna in vsebinska diferenciacija) različnih programskih skupin v okviru kombiniranega oddelka, priložnost za demonstracijo rezultatov projektnega učnega dela, sodelovalnega učenja itd.</i>
-----------	--	---

Preglednica 1: Izvedbeni modeli timskega pouka v kombiniranih oddelkih – kombiniranje vrste učnih enot in načina izvajanja (prir. po: Nolimal 2004: 93, Nolimal 2009: 14)

Kaj ponujajo posamezni modeli, katerim učnim situacijam ustrezajo in kateri je optimalni model timskega poučevanja v kombiniranih oddelkih so vprašanja, ki se porajajo ob pogledu na zgornjo preglednico. Pri uvodu v poglavje smo razmišljali o modelih, ki jih narekujejo obravnavane vsebine in timska kohezivnost. S tem je dana že prva omejitev pri izbiri, naslednje predstavljajo učne oblike (frontalna, skupinska, parna, individualna), didaktične naloge (usvajanje, ponavljanje, utrjevanje ...), značilnosti učnih skupin (število programskih skupin, število učencev v posameznih programskih skupinah, učne zmožnosti učencev v posameznih programskih skupinah ...), razpoložljivost prostorov (ena ali več učilnic) in opreme (učni pripomočki) ter globalni namen timskega pouka, npr. ali želimo zagotoviti optimalni izkoristek obeh učiteljev tima in optimalno pestrost, ali je v ospredju

učna diferenciacija, medsebojno učenje sodelujočih učiteljev, ali želimo izkoristiti razlike v strokovni usposobljenosti, ali želimo znotraj ene učne enote kombinirati posamezne modele. Pomembno je tudi vedeti, ali bomo poučevanje izvajali frontalno ali v skupinah. Za frontalni pouk so prikladne dejavnosti v modelu A, C in D, za skupinski pouk dejavnosti v modelu B in tudi C.

Če modele presojaмо s *perspektive učencev*, sta najbolj učinkovita oba sočasna modela, ki zagotavljata dinamičen in didaktično pester pouk, skupinsko in/ali individualno pomoč ter učno diferenciacijo in individualizacijo. S *perspektive učiteljev*, ki tim sestavljata, sta optimalna predvsem oba izmenična modela, ki omogočata sprotno spremljanje in zapisovanje, izkoristek strokovnih in osebnostnih preferenc, medsebojno učenje in strokovno rast. Ob vsem tem navkljub omejitvam, ki jih predstavljajo kombinirani oddelki in kombinirani pouk, ne smemo pozabiti, da naj bi timski pouk zagotavljal *učinkovito poučevanje in učenje* v učnem okolju, ki zagotavlja visoko motivacijo učencev. Izvajanje timskega pouka z dvema učiteljema v oddelku ponuja številne možnosti za grupiranje učencev kombiniranega pouka v homogene ali heterogene učne skupine glede na razred, kot tudi za homogene ali heterogene skupine glede na znanje in učne zmožnosti, ne glede na starost in razred. Ob vsem tem je potrebno slediti *vzgojno-izobraževalnemu namenu* in skladno z njim ter z razvojno-psihološkimi značilnostmi učencev v prvem triletju načrtovati optimalne okoliščine za učenje. Glede na razvojnopsihološke značilnosti otrok v prvem triletju je v okviru istih ali različnotemnih učnih enot bolje izbirati *bolj strukturirane in bolj dinamične didaktične modele*.

5 Sklepni del

Kako naj torej poteka integrativni model timskega poučevanja tujega jezika v kombiniranih oddelkih prvega triletja? Glede na množičnost dejavnikov, ki vplivajo na načrtovanje, organizacijo in izvajanje pouka v kombiniranih oddelkih, odgovor seveda ni enoznačen. Izpostavljene specifikе vzgojno-izobraževalnega dela lahko predstavljajo kopico nepremostljivih ovir in omejitev, kot tudi priložnosti in izzivov. V povprečju manjše število učencev v oddelku omogoča boljše poznavanje učencev, večjo individualizacijo dela, lažje spremljanje, preverjanje in ocenjevanje, večjo domačnost, tesnejše osebne stike in boljše počutje. Spiralne letne priprave in priprave na pouk

omogočajo povezovanje in nadgradnjo ciljev in vsebin, nezavedno učenje in transfer znanja med starejšimi in mlajšimi učenci. Iz teh razlogov je v kombiniranih oddelkih navkljub vsej raznolikosti in heterogenosti učnih skupin dobro načrtovati in izvajati sočasne modele timskega poučevanja s skupnimi uvodi in zaključki, razlike, ki jih narekujejo učni načrti posameznih programskih skupin in posamezni učenci znotraj njih, pa zadovoljevati z redno učno diferenciacijo in individualizacijo v vseh možnih segmentih in vseh fazah učnega procesa.

Literatura:

Nolimal, F. (2009). Dejavniki uspešnega timskega poučevanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 10-19.

Nolimal, F. (2007a). Kombinirani oddelki in kombiniran pouk v osnovnih šolah v Sloveniji in tujini. Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 10-18.

Nolimal, F./Milekšič, V./Pušnik, M. (2007b). Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu osnovne šole v šolskem letu 2006/07. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.

Nolimal, F. (2004). Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko – doktorska disertacija.

Nolimal, F. et al. (2001). Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F. (1998). Primerjalna analiza malih osnovnih šol s kombiniranimi oddelki v Sloveniji in tujini. Sodobna pedagogika, 49/3, str. 301-315.

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: IRO »Školska knjiga«; Sarajevo: SOUR »Svjetlost«, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Novi sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Uradni list št. 57, 29. 6. 2007.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 80–92.

Zabukovec, V. (1997). Teorije poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 7–8, str. 376–394.

Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 81/2006.