

UNIVERZA NA BRIDORSKEM
UNIVERSITY OF TRIESTE
FAKULTETA ZA INŽENIRSKO ARHITEKTURO
FACULTÀ DI INGEGNERIA E ARCHITETTURA

Datum: - 5 - 12 - 2007

Ime:	Prejeto:	Št. strani:	Št. strani:
REF-	14008		

DELOVANJE TIMA V EVROPSKEM IZOBRAŽEVALNEM PROJEKTU

M. RADINOVIĆ HAJDIČ

MSc

2007

DELOVANJE TIMA V EVROPSKEM IZOBRAŽEVALNEM PROJEKTU

Department of Education
the Manchester Metropolitan University

November 2007

POVZETEK

Magistrska naloga obravnava timsko delo v okviru kadrovskega managementa, ki se ukvarja z ljudmi, s katerimi lahko izobraževalne organizacije dosegajo zastavljene cilje in se nenehno razvijajo. Izobraževalne organizacije imajo danes možnost, da v okviru številnih evropskih in nacionalnih programov sodelujejo v projektih, s katerimi bodo uresničile zamisli, ki jim bodo omogočile soočanje z vedno novimi izzivi na področju izobraževanja in usposabljanja. Vključevanje v te projekte omogoča učiteljem sodelovanje s kolegi iz različnih evropskih držav, prav sodelovanje med učitelji pa je temeljni pogoj za nenehen razvoj šole. Naloga po uvodnih teoretičnih izhodiščih o timu obravnava delovanje tima v izobraževalni organizaciji s poudarkom na vplivu timskega dela na razvoj posameznika in organizacije. V nadaljevanju so predstavljene stopnje razvoja, ki jih mora skupina posameznikov, ki si je postavila skupen cilj delovanja, prehoditi, če želi postati visokoučinkoviti tim, ki bo razvijal tako posameznike kot tudi organizacijo. V zadnjem delu teoretičnih izhodišč pa so predstavljene značilnosti uspešnih timov. V metodologiji so opisani različni metodološki in raziskovalni pristopi. Utemeljili smo uporabo kvalitativnega pristopa k raziskavi in študijo primera kot izbrano raziskovalno metodo. Predstavljene so različne metode in tehnike zbiranja podatkov in utemeljena izbira metod in tehnik, ki smo jih uporabili pri zbiranju podatkov o delovanju tima v mednarodnem izobraževalnem projektu. Predstavljena sta vzorec raziskave in potek zbiranja podatkov, prav tako pa so navedeni tudi vprašanja in ovire. Predstavljeni analizi v raziskavi zbranih podatkov sledijo najpomembnejše ugotovitve in priporočila. Tim bo v mednarodnem izobraževalnem projektu uspešen, le če bodo med člani tekli ustrezni procesi, ki bodo omogočali ustvarjalen dialog in sodelovalno učenje. Za razvoj takih procesov pa tim potrebuje čas in prispevek vsakega člana. Raziskava je pokazala, da mora tim pri svojem skupnem delu dati razvoju procesov medsebojnega sodelovanja in podpore prednost pred zagotavljanjem določenih rezultatov (v pogodbi s financerjem). Najpomembnejši individualni cilji posameznikov, ki sodelujejo v timu mednarodnega izobraževalnega projekta, so povezani z osebnim in strokovnim razvojem. Skupne cilje in način delovanja mora tim zastaviti tako, da bodo člani lahko po eni strani drug na drugega prenašali svoja obstoječa znanja, sposobnosti in izkušnje, ter po drugi strani skupaj pridobivali nova znanja in spretnosti, ki jim ne bodo koristili le pri delu v konkretnem primeru, ampak tudi pri delu v lastni organizaciji in življenju nasploh. Raziskava je pokazala, da morajo imeti člani tima za uspešno skupno delo številna znanja ter spretnosti, ki jih morajo pri skupnem delu še dodatno razvijati in poglobljati. Da bo tim uspešen, si mora postaviti jasne skupne cilje. Vodja mora imeti jasno vizijo o tem, kako bo tim dosegel svoje cilje, njegovo delo mora biti usmerjeno k odnosom v timu in zunanjim okoljem. Če v timu ne bo odprte, spontane in učinkovite komunikacije, usmerjene tako v procese kot tudi v izvajanje nalog, tim pri svojem delu ne bo uspešen.

Ključne besede: kadrovski management, mednarodni projekt, tim, razvoj tima, razvoj učiteljev, značilnosti timov

ABSTRACT

The topic of the master's thesis is team work in human resource management, which deals with people who help an educational organisation reach its set goals and promote its development. In the framework of European and national programmes educational organisations can take part in projects which provide them with an opportunity to implement their own ideas and face new and new challenges related to education and training. In the course of these projects, teachers cooperate with their colleagues from other European states, which is of utmost importance as teacher cooperation is a pre-condition for continuous development of schools. The master's thesis starts with a theoretical background and moves on to present a team within an educational organisation, focusing on the influence of teamwork on the development of both an individual and the organisation. The aim of the section is to describe the development phases which a group of individuals that had set itself a common goal must take in order to become an effective team, able to promote development of its team members and the organisation. The last part of the theoretical background lists the characteristics of successful teams. The section on methodology focuses on various methodological and research approaches and states the arguments justifying the use of qualitative approach to the research and the case study method as the selected research method. Following a presentation of various methods and data collection techniques, an account is given of the selected methods and techniques which were used in gathering data on the workings of a team in an international education project. The section ends with a presentation of the pattern of research and the process of data collection along with the dilemmas and obstacles encountered in the process. In the continuation of the thesis, the analysis of collected data is described and the following relevant findings and recommendations are stated: A team will only participate efficiently in an international educational project if appropriate processes run among team members that enable creative dialogue and cooperative learning. In order to develop these processes, time and input of all team members are required. Research has shown that when working together as a team, team members must place development of inter-team communication and support above the achievement of contractually stipulated objectives. The most important objectives of individuals engaged in an international education project team are connected with their personal and professional development. In defining the team's common goals and the method of activity, special attention should be paid to the fact that all team members are able to transfer onto each other their existing knowledge, competences and experience and that, on the other hand, they acquire new knowledge and skills which will be of good use to them not only during the project but also in the work within their respective organisations and in life in general. Furthermore, in order to work efficiently, team members should be equipped with rich knowledge and skills which continually expand and deepen through group work. Besides, members of a successful team should set clear goals. The leader of a high performing team must have a clear vision on how the team will achieve its set goals and, furthermore, the work of the leader should be focused on inter-team relations and on relations with the external environment. Without open, relaxed and effective communication aimed at promoting teamwork processes and implementation of project tasks, a team cannot be successful in its work.

Key words: human resource management, international project, team, team development, teacher development, team characteristics

VSEBINA

1	Uvod.....	1
2	Teoretična izhodišča.....	5
2.1	Uvod	5
2.2	Tim.....	5
2.3	Delovanje tima.....	6
2.3.1	Tim kot enota delovanja izobraževalne organizacije	6
2.3.2	Vpliv timskega dela na razvoj posameznika in organizacije.....	6
2.3.3	Omejitve timov	9
2.4	Razvoj tima.....	11
2.5	Značilnosti timov	15
2.5.1	Ustrezno število članov	16
2.5.2	Komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov	17
2.5.3	Skupni splošni in operativni cilji	20
2.5.4	Skupen delovni pristop	21
2.5.5	Ustrezno vodenje	22
2.5.6	Ustrezno komuniciranje.....	24
2.6	Povzetek.....	26
3	Raziskovalna metodologija.....	28
3.1	Uvod in terminologija.....	28
3.2	Namen in cilji raziskave	29
3.3	Paradigma kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja	31
3.3.1	Paradigma, kvantitativna in kvalitativna raziskava	31
3.3.2	Izbira in utemeljitev pristopa.....	34
3.3.3	Omejitve	34
3.4	Raziskovalna metoda	35
3.4.1	Študija primera	37
3.4.2	Izbrana raziskovalna metoda	39
3.4.3	Veljavnost, zanesljivost, posploševanje in etičnost raziskave.....	40
3.5	Metode in tehnike zbiranja podatkov	42
3.5.1	Anketni vprašalnik.....	42
3.5.2	Intervju.....	44
3.5.3	Analiza dokumentov	45
3.6	Vzorec raziskave.....	45
3.7	Potek zbiranja podatkov	47
3.7.1	Vzorec raziskave.....	47
3.7.2	Raziskovalni postopki.....	47
3.7.3	Analiza dokumentov	48
3.7.4	Vprašalnik.....	49
3.7.5	Intervju.....	50
3.8	Povzetek.....	51
4	Analiza in interpretacija podatkov.....	52

4.1 Uvod	52
4.2 Predstavitev projekta Pravica do učenja	52
4.3 Razvoj tima	57
4.3.1 Stopnja oblikovanja	57
4.3.2 Stopnji nasprotovanja in pristajanja	59
4.3.3 Stopnja izvajanja	59
4.4 Procesi v timu	60
4.4.1 Naloge tima	60
4.4.2 Sodelovalna klima	62
4.4.3 Odgovornost članov tima	63
4.4.4 Pripadnost timu	64
4.4.5 Prispevki članov k skupnim rezultatom	65
4.4.6 Osebni in strokovni razvoj članov	66
4.5 Značilnosti učinkovitega tima	67
4.5.1 Znanje, spretnosti in skupni pristopi k delu	67
4.5.2 Skupni cilji	68
4.5.3 Vodenje	69
4.5.4 Komunikacija	70
5 Sklepi in priporočila	72
5.1 Uvod	72
5.2 Sklepi	72
5.2.1 Razvoj tima v projektu Pravica do učenja	72
5.2.2 Prednosti, ki jih posamezniku prinaša delovanje v timu	73
5.2.3 Značilnosti učinkovitega tima evropskega izobraževalnega projekta	75
5.3 Sklepne misli in priporočila	83
Literatura	88
Priloge	99

TABELE

Preglednica 2.1 Razlika med timom in skupino.....	5
Preglednica 2.2 Prednosti in pomanjkljivosti timskega dela v organizaciji.....	10
Preglednica 2.3 Stopnje razvoja tima po Belbinu.....	12
Preglednica 2.4 Stopnje razvoja tima po Tuckmanu.....	13
Preglednica 2.5 Razvoj tima po Katzenbachu in Smithu.....	14
Preglednica 2.6 Sposobnosti, potrebne za uspešno delovanje tima.....	18
Preglednica 2.7 Negativni procesi v timski komunikaciji.....	26
Preglednica 3.1 Opredelitev uporabljenih terminov.....	28
Preglednica 3.2 Sinonimi istovrstnih paradigem.....	31
Preglednica 3.3 Prednosti in pomanjkljivosti kvalitativne in kvantitativne raziskave.....	34
Preglednica 3.4 Opis raziskovalnih metod.....	36
Preglednica 3.5 Tipologija raziskovalnih metod po Pattonu.....	37
Preglednica 3.6 Vrste študij primera in njihove značilnosti.....	38
Preglednica 3.7 Vrste intervjujev.....	44
Preglednica 3.8 Vprašanja za preverjanje ustreznosti in uporabnosti dokumentov.....	48

SLIKE

Slika 2.1 Krivulja učinka tima.....	14
Slika 3.1 Vrste vprašalnikov.....	43

v

ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so mi pomagali, svetovali in me spodbujali pri študiju in pisanju te naloge. Mentorici dr. Justini Erčulj, profesorjem Fakultete za management v Kopru in Šole za ravnatelje, članom mednarodnega tima v projektu Pravica za učenje, ki so sodelovali v raziskavi, ter družini za vso moralno in čustveno podporo.

1 UVOD

Evropski svet za izobraževanje je leta 2000 opredelil naloge, s katerimi naj bi evropski sistemi izobraževanja in usposabljanja prispevali k uresničenju strateškega cilja za leto 2010, postavljenega na zasedanju Evropskega sveta, ki ga sestavljajo voditelji držav članic EU, v Lizboni marca 2000, in sicer: »postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (Polak Mojca 2003, 1).

Od konca devetdesetih let Slovenija, najprej kot država kandidatka, potem kot država pristopnica in zdaj kot članica, zelo uspešno sodeluje v programih, kot so Socrates, Leonardo da Vinci in Mladina. Sodelovanje v programih na področju izobraževanja in usposabljanja izobraževalnim organizacijam nudi možnost pridobivanja novih izkušenj in znanj (Erčulj in Koren 2004).

Medtem ko ima vsak od omenjenih programov svoje specifične cilje, imajo tudi veliko število skupnih značilnosti – podpirajo mobilnost posameznikov, oblikovanje pilotnih projektov ter izmenjavo zamisli in praks na področju izobraževanja in usposabljanja.

Vsi programi so oblikovani, da bi spodbujali evropsko sodelovanje na vseh ravneh, si prizadevali za kakovost in spodbujali inovativnost (European Communities 2000). Izobraževalne organizacije imajo torej možnost, da v okviru zgoraj naštetih in drugih programov sodelujejo v projektih, s katerimi bodo uresničile zamisli, ki jim bodo omogočile soočanje z vedno novimi izzivi na področju izobraževanja in usposabljanja. Vključevanje v te projekte omogoča učiteljem sodelovanje s kolegi različnih evropskih držav (Erčulj in Koren 2004), prav sodelovanje med učitelji pa je, kot pravita Fullan in Hargreaves (2000), temeljni pogoj za nenehen razvoj šole.

Ker organizacije, ki sodelujejo v evropskih izobraževalnih projektih delujejo zato, da posredujejo vrednost svojim strankam oziroma kupcem (Merkač 1998, 5), moramo v projektu sodelujoče ljudi obravnavati kot dragoceno vrednost projekta, s katero bomo dosegli konkurenčno prednost, zato jih je treba dobro upravljati in razvijati (prav tam).

V organizacijah, sodelujočih v evropskih izobraževalnih projektih, predstavlja tehnologija, ki je po Trevnovi (1998) ni težko zamenjati, medtem ko tega za ljudi ne moremo trditi, pravzaprav le podporni element znanju ljudi, ki so tako ne le največje, ampak pravzaprav edino bogastvo projekta. Učinkovitost sodelujočih v projektu pa je odvisna od njihovega zadovoljstva z delom, ki ga opravljajo, občutka pomembnosti in pravičnosti. Zadovoljevanje teh potreb, ki nam bo omogočilo doseganje visoke kakovosti opravljenih storitev, ugleda in uspeha projekta (prav tam), lahko dosežemo z ustanavljanjem projektnih timov. O prednosti delovanja izobraževalcev v timih piše veliko

avtorjev (Fullan in Hargreaves 2000; Mayer idr. 2001; Resman 2005). Najpomembnejši se zdi sinergijski potencial. »Posamezniki delajo skupaj, da bi dosegli več kot lahko dosežejo sami« (Bell 1992). Bell (prav tam) tudi pravi: »Timsko delo je bilo opisano kot glasba z iste plošče. Posledica te izjave je, da lahko timsko delo gradi na moči posameznikov in ustvarja zaupanje v skupini, ki ga posameznik pri svojem delu pogreša.«

Evropski projekti na področju izobraževanja temeljijo na sodelovanju in potrebi po izkoriščanju znanja in izkušenj posameznikov, ki prihajajo iz okolij, ki so med seboj različni tako kulturno kot tudi strokovno, za doseganje skupnega cilja (European Communities 2000, 23). To pomeni, da za izpeljavo projektnih dejavnosti potrebujemo mednarodni tim, ki bo:

- obvladoval pogodbeno razmerja v partnerstvu,
- definiral vloge in naloge posameznih članov za doseganje projektnih ciljev,
- gradil projektno kulturo,
- postavil in obvladoval sistem komuniciranja v timu,
- obvladoval kritične stopnje v projektnem delu ... (Bienzle 2001, 18)

Koncept delovanja tima v evropskem izobraževalnem projektu mora torej temeljiti na potrebi po iskanju skupnega odgovoru na kompleksne izzive izobraževanja in usposabljanja v Evropi in potrebi po izkoriščanju energije posameznikov za doseganje jasnih skupnih ciljev (Coullbeck in Devlin v Marinšek 2003, 30).

Senge (1999; 1994; 2000) meni, da morata biti med člani tima ustvarjalni dialog in sodelovalno učenje. Zato želimo z raziskavo izvedeti, ne le katere so značilnosti učinkovitega tima v evropskem izobraževalnem projektu, ampak tudi preučiti procese, ki se v timu dogajajo. Pri tem je treba upoštevati, da na procese vplivajo naslednje specifične značilnosti tima v evropskem izobraževalnem projektu:

- projektni partnerji in s tem tudi člani tima prihajajo iz različnih držav – večkulturna dimenzija je torej prisotna pri vseh dejavnostih projekta,
- člani projektnega tima prihajajo iz institucij različnih tipov (javne in zasebne organizacije, organizacije, ki izobražujejo na različnih ravneh ...) z različnimi značilnostmi in slogi dela,
- člani projektnega tima ne delajo pod isto streho, ampak v številnih geografsko zelo oddaljenih institucijah – učinkovite in stalne komunikacije med člani tima kot vitalnega dela katerega koli projekta torej ne moremo šteti za nekaj samo po sebi umevnega (Bienzle 2001, 4).

Z raziskavo želimo odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere so značilnosti učinkovitega tima evropskega izobraževalnega projekta?
2. Zakaj posamezniki sodelujejo v projektnem timu?
3. Kateri so ključni dejavniki, ki zagotavljajo učinkovitost timskega dela v evropskem izobraževalnem projektu?
4. Katere prednosti prinaša posamezniku sodelovanje v projektnem timu?
5. Kateri so ključni dejavniki, ki zavirajo oziroma onemogočajo timsko delo v evropskem izobraževalnem projektu?
6. Kaj lahko storimo, da bomo te zaviralne dejavnike odpravili?

Rezultati raziskave bodo koristni predvsem za izobraževalne organizacije, ki že sodelujejo oziroma imajo namen sodelovati v evropskih izobraževalnih projektih.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Uvod

V tem poglavju so predstavljena najpomembnejša spoznanja tujih in domačih avtorjev na področju timskega dela, kot teoretično ogrodje (Merriam 1998, 50) za raziskavo.

2.2 Tim

Za izvedbo mednarodnega projekta potrebujemo projektno skupino. »Projektno skupino naj tvori nekaj ljudi, katerih znanja in veščine se dopolnjujejo; zavezani so skupnemu namenu, ciljem in pristopom, ki jih zagovarjajo in so zanje pripravljeni polagati račune« (Tavčar 2005, 213).

Ker v literaturi naletimo na mnogo različnih terminov, ki opredeljujejo skupino posameznikov, ki deluje skupaj, delovno skupino, tim, projektne skupine ipd., je treba najprej opredeliti pomen posameznih najpogosteje uporabljenih terminov in se odločiti za dosledno uporabo enega ustreznega termina.

Možina idr. (2002, 541-542) skupino opredeljuje kot več posameznikov, ki se srečujejo zaradi pomembnih zadev. Robbins (2007) pa pravi, da je skupina več posameznikov, ki delujejo skupaj za doseg določenega cilja, in da ta, kot jo imenuje, neformalna skupina, ki ni niti formalno strukturirana niti organizacijsko determinirana, odgovarja na potrebo svojih članov po socialnih stikih. Robbins (prav tam) termina tim ne uporablja.

Blandfordova (1997, 72) meni, da je tim skupina ljudi, ki skupaj delajo neko nalogo in so lahko uspešni pri kateri koli zaupani nalogi, saj je prispevek vsakega posameznega člana zaradi medsebojne podpore med člani tima na najvišji možni ravni. Po Bellu (1992, 45) je tim skupina ljudi, ki delajo skupaj na osnovi skupnih pogledov, namenov, procesa, predanosti, sodelovanja in odprtega reševanja nesporazumov. Robbins (2007) termina tim ne uporablja, ampak govori o formalnih skupinah, ki jih definira organizacijska struktura in s cilji organizacije usklajene naloge.

Po Možini idr., ki za tim uporablja tudi termin delovna skupina (2002, 542), je le-ta skupina, katere značilnost je sodelovanje vseh članov pri odločanju, opredeljevanju in doseganju ciljev. »Delovna skupina je določljiva, strukturirana, razmeroma trajna povezanost ljudi, ki imajo recipročne vloge v skladu s socialnimi normami, interesi in vrednotami pri doseganju skupnih ciljev« (Možina idr. 2002, 544).

Pri tem je za nadaljnje razumevanje Možinove idr. (2002) terminologije treba poudariti, da Možina idr. pravi, da iz tega izhaja, da so vsi timi skupine, vse skupine pa niso timi. Razliko med timom in skupino podrobno opredeljuje preglednica 2.1.

Preglednica 2.1 Razlika med timom in skupino

<i>Skupina</i>	<i>Tim</i>
Skupina je organizirana iz administrativnih razlogov, posamezni člani delujejo neodvisno, priložnostno se zaradi skupnih ciljev povežejo med seboj.	Člani, povezani v tim, prepoznavajo medsebojno odvisnost za najlažje doseganje skupnih ciljev.
Člani niso vključeni v načrtovanje ciljev, zato so usmerjeni le sami vase.	Člani so zavezani istemu cilju, ki so ga skupaj načrtovali.
Članom je bilo delo naloženo, niso odločali o najboljšem načinu za doseganje ciljev.	Člani prispevajo k boljšemu delovanju tima s talentom, izvirnostjo in znanjem.
Člani ne razumejo vloge drugih članov in ne zaupajo njihovim ciljem.	Člani delujejo v duhu zaupanja, spodbujajo drug drugega.
Člani neradi izražajo svoja mnenja, ni resnične komunikacije.	Člani imajo odprto in pošteno komunikacijo, trudijo se razumeti stališča drugih.
Člani so za svoje delo sicer lahko dobro usposobljeni, vendar jih ostali ovirajo pri uporabi tega znanja.	Člane podpirajo pri razvoju svojih sposobnosti in spodbujajo da le-te uporabljajo pri delu.
Člani se pogosto znajdejo v konfliktnih položajih, ki jih ne zanj rešiti.	Za člane je konflikt normalen pojav medčloveških odnosov, ki lahko nudi priložnost za nove ustvarjalne rešitve.
Člani sicer lahko sodelujejo pri odločitvah, pomembnih za skupino, vendar pa je strinjanje z vodjem običajno pomembnejše od uspeha skupine.	Člani sodelujejo pri odločitvah, cilj je vedno uspeh tima, nikoli skladnost z mnenjem vodje.

Vir: povzeto po Lipičnik 1998, 272-273.

Pri tem je pomembno poudariti, da tako ostre ločitve med skupino in timom v novejši literaturi (Gordon 2004; Tavčar 2005) ne zasledimo več, ampak avtorji termin, ki ga uporabljajo, razložijo z značilnostmi le-tega. Tim torej združuje sposobnosti, izkušnje in razumevanje večjega števila posameznikov ter je naravno dopolnilo pobude in dosežkov posameznika, ker spodbuja višjo raven predanosti skupnemu cilju (Katzenbach in Smith 2003, 27), vendar pa je tim termin, ki ga ljudje različno razumemo. Večinoma je razumevanje termina posledica lastne izkušnje. Nekateri si tako predstavljajo, da je tim vojaški jurišni vod, drugi razumevanja termina povezujejo s svojih najljubšim športom, kar

na žalost le redko zagotavlja konsistentno in jasno sliko o tem, kaj tim res je (Katzenbach in Smith 2003, 27-28).

V literaturi torej zasledimo veliko različnih terminov, ki opredeljujejo skupino posameznikov, ki deluje skupaj. Pri tem celo opazimo, da nekateri avtorji v istem besedilu uporabljajo različne termine za isto vsebino. Neustrezna in neenotna raba strokovnih izrazov pa lahko, kot pravi Jelenc (2004), povzroča zmedo in nesporazume ter je izraz šibkosti stroke. Zato smo se v tej nalogi odločili uporabljati termin tim.

2.3 Delovanje tima

2.3.1 Tim kot enota delovanja izobraževalne organizacije

»Tim je osnovna enota delovanja večine organizacij« (Katzenbach in Smith 2003, 24). Katzenbach in Smith (2003, 8-26) pravita, da rezultati timov presegajo rezultate skupin in posameznikov, ker je njihovo delo usmerjeno v kakovost, inovacije, stroškovno učinkovitost in zadovoljevanje potreb končnih uporabnikov. Tavčar (2005, 140) pa tim vidi kot osnovni mehanizem, ki omogoča za ustvarjanje znanja ugodno okolje, v katerem dobro medsebojno sodelovanje člane spodbudi, da si delijo znanje.

Timsko delo v vzgoji in izobraževanju je tako v svetu kot tudi pri nas pomembna tema razprav in empiričnih raziskav (Lepičnik Vodopivec 2006, 55), saj je, kot ugotavlja Resman (2005), uspešnost šole odvisna od strokovne usposobljenosti zaposlenih ter povezanosti in sodelovanja med njimi. Zato je treba opredeliti nekaj argumentov, zaradi katerih je v izobraževalnih organizacijah vredno razvijati timsko delo (Resman 2005, 81).

2.3.2 Vpliv timskega dela na razvoj posameznika in organizacije

»Učinkovit tim prinaša vrsto koristi tako članom tima kot tudi šoli in študentom« (Gordon 2004, 181). Parker (1990 v Koren 2007, 81) pravi, da timi povečajo storilnost dela, učinkovitost rabe virov, izboljšanje odločitev in reševanje težav ter okrepi ustvarjalnost in inovativnost. Handy (1999, 153 v Koren 2007, 82-83) navaja naslednje razloge, zaradi katerih so timi pomembni za organizacijo:

- razporeditev dela – povezovanje nadarjenosti, spretnosti in odgovornosti pri neki nalogi,
- management in nadzor – delo opravljajo in nadzorujejo ustrezni posamezniki,
- reševanje težav in odločanje,
- posredovanje informacij tistim, ki jih morajo poznati,
- zbiranje zamisli in predlogov,

- preverjanje odločitev,
- usklajevanje in sodelovanje,
- večanje prizadevanj in prevzemanje odgovornosti ter omogočanje in spodbujanje dejavnega vključevanja v organizacijo,
- reševanje sporov med posameznikom in organizacijo.

In ker je, kot pravita Fullan in Hargreaves (2000), sodelovanje med učitelji temeljni pogoj za nenehen razvoj šole, timsko delo razvija celotno izobraževalno organizacijo. Rutar Ilc (2006) izmenjavo izkušenj in timsko učenje vidi kot disciplini, ki jih mora obvladovati izobraževalna organizacija, če se želi izboljševati. Timsko delo pa ne zagotavlja le dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb, ampak pomeni tudi večjo učno storilnost in boljše izobraževalne uspehe (Resman 2005, 89). To pomeni, da ima timsko delo pozitiven vpliv tudi na študente (Gordon 2004, 182), saj se učitelji lažje odločajo za spremembe in izboljšave (Fullan in Hargreaves 2000, 61).

Za učitelje je, kot pravi Resman (2005, 83), še vedno značilna strokovna osamljenost oziroma prostorska izoliranost, ki vodi v psihološko izoliranost. Ta izoliranost je tudi drugi najpogostejši vzrok za nezadovoljstvo učiteljev z delom (Scimecce 1980, 66-68 v Resman 2005, 84). Zato mora sodobna organiziranost izobraževalnih organizacij vzpostavljati več prostora za sodelovanje med ljudmi, razvijanje timskega dela in sodelovalne kulture (Resman 2005).

»Skupine dajejo članom (duševno) nekakšen dom« (Koren 2007, 83). Rozenholzeva (v Fullan in Hargreaves 2000, 56) pravi, da izražanje podpore in pogovor med učitelji o poučevanju povečuje njihovo zavedanje o tem, kaj želijo doseči in kako dobri so pri doseganju zastavljenih ciljev. Članstvo v timu daje posamezniku občutek pripadnosti (Gordon 2004), učitelji v timu pridobijo čustveno in moralno podporo (Harris 2000). Sodelovanje med učitelji zmanjšuje izoliranost, pripomore k izmenjavi izkušenj in reševanju problemov in povečuje njihovo samozavest (Burnette, 2002). Rozenholzevi (v Fullan in Hargreaves 2000, 57) se zdi prav zmanjševanje negotovosti in povečevanje samozavesti najpomembnejši učinek sodelovanja med učitelji. Timsko delo pa je zlasti nepogrešljivo takrat (Zajc 2003, 65), ko pota reševanja, njihovo število in način niso znani.

V timu posameznik lahko najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje strokovna in osebna stališča, pričakovanja ter izkušnje z drugimi (Resman 2005, 88). Tim povečuje sposobnosti učiteljev na področju sprejemanja odločitev, profesionalne rasti, statusa, smo-učinkovitosti, avtonomije in vpliva (Gordon 2004) ter tako postane (Resman 2005) vzvod strokovnega izpopolnjevanja, zadovoljevanja profesionalnih potreb učiteljev ter tudi razvoja kakovosti in učinkovitosti. Skupno delo oblikuje močno medsebojno

odvisnost, skupno odgovornost in pripadnost ter večjo pripravljenost za sodelovanje pri zahtevnih nalogah, kar edino vodi k pomembnim izboljšavam v izobraževalni organizaciji (Little 1990 v Fullan in Hargreaves 2000, 59). Lakerveld (2006) pravi, da se poklicni kolegi pri delu v timu medsebojno navdihujejo in z izmenjavo izkušenj pridobivajo nova znanja in kompetence. Za razvoj take sodelovalne kulture je pomembno povečevanje integracije zaposlenih v izobraževalni organizaciji (Resman 2005, 90), ki vzpostavlja sodelovanje med učitelji, razvija medsebojno zaupanje, kolegialnost ter izmenjavo osebnih in profesionalnih izkušenj.

Timsko delo in sodelovalna kultura sta povezana tudi s prenašanjem odgovornosti za odločanje na člane timov (Resman 2005, 89). Delo v timu povečuje vključenost učiteljev v procese odločanja (Burnette, 2002). Participacija (Resman 2005) zagotavlja, da ljudje različnih sposobnosti in znanja sodelujejo med seboj pri sprejemanju odločitev. Participacija tako omogoča sprejemanje bolj kakovostnih odločitev in večjo zavzetost za uresničevanje le-teh (Resman 2005, 91) ter zagotavlja ne le prevzemanje odgovornosti za delo, ampak tudi razvoj medsebojnih odnosov zaupanja (Bashman 2000, 15-17).

Timsko delo in sodelovalna kultura sta povezana tudi z motivacijo, ki se povečuje, če učitelji ugotovijo, da njihovi pogledi in predlogi vplivajo na šolske odločitve (Resman 2005, 94). Polakova (2004a) pravi, da timsko delo in sodelovalno učenje v izobraževalni organizaciji pri posamezniku vzbudita potrebo po osebni in strokovni rasti. Participacija torej omogoča učitelju identifikacijo lastnega dela s šolskim, kar ga zavezuje k večjemu prizadevanju za uresničevanje ciljev, pri katerih je tudi soodločal (Resman 2005, 94). Handy (v Koren 2007, 83) pravi, da tim sicer izoblikuje manj zamisli kot posameznik, vendar pa so le-te bolj premišljene in preizkušene. Posamezniku timi (prav tam) torej omogočajo:

- zadovoljevanje družbenih potreb in potreb po pripadnosti,
- vključevanje v skupnost kot nosilci posameznih vlog,
- podporo za doseganje ciljev, tako organizacijskih kot tudi osebnih,
- pomoč pri sodelovanju in skupnih dejavnostih.

Bistvene prednosti, ki jih timsko delo prinaša posamezniku, so torej zagotavljanje občutka pripadnosti, zmanjševanje izoliranosti, možnost izmenjave izkušenj in skupnega reševanja problemov, prevzemanje odgovornosti za skupno postavljene cilje ter strokovna in osebna rast. Zato smo z raziskavo želeli izvedeti, kaj je timsko delo v mednarodnem projektu prineslo vključenim posameznikom. Vendar pa pri odločanju za timsko delo ne glede na to, da le-to lahko predstavlja pomemben vzvod razvoja izobraževalnih organizacij,

poučevanja in učenja (Everard in Morris 2004), ne smemo spregledati še nekaterih pomanjkljivosti in omejitev.

2.3.3 Omejitve timov

»Timi niso rešitev za vsako sedanjo ali prihodnjo organizacijsko potrebo« (Katzenbach in Smith 2003, 24). Katzenbach in Smith (prav tam) pravita, da so timi lahko celo nedonosni in razdiralni. Tako tudi Lipičnik (1998, 269) piše o prednostih in pomanjkljivostih timskega dela.

Tim zahteva veliko individualne in skupinske odgovornosti. Nerazumno je pričakovati, da bo tim dobro deloval, če njegovi člani ne porabijo veliko časa za dogovor o skupnem namenu, ciljih in delovnem pristopu. Le redko katera skupina bo postala tim, če se ne bo lotila premagovanja individualnih, funkcionalnih in hierarhičnih ovir ter se hkrati zavedala, da so člani tima odvisni drug od drugega v težnji za doseganje skupnega cilja (Katzenbach in Smith 2003, 25).

Skladno s Clementom in Staessensom (1993, v Kydd, Anderson in Newton 2003, 222) je za timsko delo v izobraževanju glavna ovira dejstvo, da sta poučevanje in timsko delo pogosto nezdružljiva. Najpomembnejši proces v izobraževanju se dogaja v razredu med učiteljem in učencem (prav tam). Pri iskanju skupnega odgovora na kompleksne izzive izobraževanja in usposabljanja v Evropi bo tim izobraževalcev iz različnih kulturnih in strokovnih okolij naletel na oviro, ki jo predstavljajo različne organizacijske kulture, iz katerih prihajajo posamezni člani tima (Kydd, Anderson in Newton 2003, 223). Johnson (2003 v Bush in Middlewood 2005, 119) je v raziskavi identificiral štiri pomanjkljivosti timskega dela v izobraževanju:

- *Povečanje obsega dela.* Številni sestanki, ki so potrebni za usklajevanje in načrtovanje skupnih dejavnosti v timu, povečujejo obseg dela učiteljev.
- *Izguba avtonomije.* Prilagajanje skupnim normam in odločitvam tima učitelji vidijo kot omejevanje lastne avtonomije.
- *Medosebni konflikti.* V šolah prihaja do konflikta med tistimi, ki si želijo sodelovalnega dela, in tistimi, ki vztrajajo pri svoji avtonomiji.
- *Nastajanje frakcij.* Dobro sodelovalno delo enega tima obenem povzroča nesoglasja, kar ovira sodelovanje z drugimi timi oziroma posamezniki na isti šoli.

Robbins (2007) in Tavčar (2005, 141) opozarjata na težnjo članov, da v skupini naredijo manj, kot so individualno sposobni, kar se kaže v obratnem sorazmerju med velikostjo skupine in njenim učinkom. Tavčarjeva (prav tam) opredelitev prednosti in pomanjkljivosti timskega dela je prikazana v preglednici 2.2.

Preglednica 2.2 Prednosti in pomanjkljivosti timov v organizaciji

PREDNOSTI	POMANJKLJIVOSTI
Večji nabor znanj	Konformnost, ki duši ustvarjalnost
Vsi se zavzemajo za izbrano odločitev.	Skupinska miselnost omeji presojo posameznika.
Pri odločanju imamo več izbire med različnimi možnostmi.	Sprejemajo se tvegane odločitve kot posledica polarizacije v timu.
Novi člani se učijo od bolj izkušenih.	Sprejme se za vse sprejemljiva, ne pa najboljša odločitev.
Člani dobro razumejo razloge za izbrano odločitev.	

Vir: povzeto po Tavčar 2005, 141-142.

Tavčar (prav tam) pravi, da je glavna pomanjkljivost timskega dela predvsem pritisk na člane za skladno vedenje in slepo poslušnost avtoritetam v timu, katere posledica je tako imenovana timska miselnost, ki se zlasti rada pokaže v časovni stiski oziroma pri močnem vodji, ki jasno izraža, čemu daje prednost. Timska miselnost ustvarja:

- utvaro o neranljivosti (člani verjamejo, da pretekli uspehi zagotavljajo prihodnje),
- kolektivno razmišljanje (pri presojanju člani odmislijo informacije, ki se ne skladajo z njihovimi domnevami),
- utvaro o moralnosti (vsi člani verjamejo, da ne morejo sprejeti slabih odločitev),
- skupne stereotipe (člani odpravijo verodostojnost informacij, ki so v nasprotju z njihovimi domnevami),
- neposredne pritiske (člani, ki se ne strinjajo z mnenjem večine, so sankcionirani),
- samocenzuro (člani ne izražajo pomislekov),
- miselne pregrade (člani izločajo zunanje informacije, ki bi lahko omajale njihove predpostavke),
- utvaro o soglasnosti (zaradi že naštetega velja v timu prepričanje, da so dosegli skupno soglasje, čeprav se mnogi ne strinjajo s sprejetimi odločitvami).

Katzenbach in Smith (2003, 25) pravita, da »timska disciplina«, če ji seveda strogo sledijo vsi člani, zagotavlja transformacijo začetnega odpora in nezaupanja v skupno zaupanje vseh članov v uspeh timskega dela. Skupina pač ne postane tim samo zato, ker to od njih nekdo zahteva. Stare navade individualizma, napačne predstave o timih in timskem

delu ter nasprotovanje dobrim izkušnjam timskega dela spodjedajo možnosti, ki jih nudi timsko delo, ko zaide v najmanjšo krizo.

Timi postajajo pomembna oblika organizacije in strukture izobraževalnih organizacij, saj kot pravita Bush in Middlewood (2005), spodbujajo sodelovalno učenje in so pravi odgovor na vse večje zahteve, s katerimi se danes soočajo izobraževalne organizacije. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da timsko delo lahko povzroči probleme, ki bodo presegli pozitivne učinke. Pri odločanju za timsko delo torej ne smemo pozabiti, da tim ni rešitev za vsako organizacijsko potrebo (Katzenbach in Smith 2003, 24), težko in tudi nesmotrno pa bi bilo posploševati dejavnike, ki bodo zagotovili uspešen in učinkovit tim, ker so precej bolj odvisni od individualnih sposobnosti in obnašanja posameznega vodje in članov tima kot pa od formalne strukture (Bush in Middlewood 2005, 120). Skladno z namenom te naloge so še zlasti pomembne Gordonove (2004, 180-200) ugotovitve, ki neuspeh tima pripisujejo pomanjkanju sposobnosti in odgovornosti članov tima ter njihovem nerazumevanju vloge, ki jih imajo v timu. Ne gre pa pozabiti tudi na to, da timi v izobraževalnih organizacijah niso uspešni tudi ali predvsem zaradi neustrezne organizacijske strukture (Fullan in Hargreaves 2000, 49-73; Koren 2007).

2.4 Razvoj tima

Razvoj tima se po Možini idr. (2002, 560) začne takrat, ko se ljudje odločijo, da bodo s sodelovanjem dosegli skupen cilj. Razvoj tima lahko začnemo tako, da si odgovorimo na naslednja vprašanja:

- Kateri so cilji posameznih članov in celotnega tima?
- Kaj in kako bomo dosegli v posameznih časovnih obdobjih?
- Kaj pričakujemo od posameznih članov in kaj od vodstva tima?
- Kdo in kako sprejema odločitve?
- Ali je tim ustrezno organiziran?
- Ali je kultura dela v timu ustrezna?
- Kaj lahko člane tima ovira na poti proti cilju? (Možina idr. 2002, 560-561)

Po Možini idr. (2002, 559) je v timu dinamična interakcija med vsemi člani in aktivno prilagajanje skupnemu cilju. Timsko delo se torej bistveno razlikuje od skupinskega oziroma individualnega (Lipičnik 1998, 278-279), saj pri njem ne gre za združevanje individualnih dosežkov, ampak za proces, ki ga pri drugih oblikah dela ne najdemo. Zavedati se moramo (Lipičnik 1998, 279), da je vsak tim na začetku le skupina, ki potrebuje čas, da preraste v pravi tim. V času razvoja tima si njegovi člani razdelijo vloge,

postavijo cilje, vzpostavijo komunikacijo itn. Šele ko so vzpostavljene vse povezave, pa lahko rečemo, da je tim pripravljen za delo v skupni nalogi.

»Za razvoj uravnoteženega tima potrebujemo ustrezen nabor kandidatov, tako po številu kot tudi po različnosti talentov in timskih vlog« (Belbin 1993, 91). Ne glede na to, da je imenovanje managerja, ki bo vodil tim, logičen prvi korak v razvoju tima (Belbin, 1993, 87-95), to ni vedno najboljši začetek, saj je veliko projektov odvisnih od ljudi s posebnimi sposobnostmi. Belbin (prav tam) zato formulo uspešnega tima vidi v stopnjah razvoja, predstavljenih v preglednici 2.3.

Preglednica 2.3 Stopnje razvoja tima po Belbinu

1. stopnja	Poiskati posameznike, ki imajo izjemne sposobnosti na ciljnem področju
2. stopnja	Poiskati managerja, ki bo lahko ustrezno vodil te posameznike
3. stopnja	Uskladiti delovanje posameznih članov, tako da bodo njihove relevantne timske vloge v skladu z njihovimi specifičnimi sposobnostmi v timu dobro zastopane
4. stopnja	Vzpostaviti tako organizacijo dela v timu, ki bo zagotavljala, da bodo vsi člani lahko uspešno odigrali svoje vloge
5. stopnja	Opredeliti način delovanja tima, ki mora biti prilagojen značilnostim posameznih članov

Vir: povzeto po Belbin 1993, 87-95.

Tuckman (1965 v Blandford 1997, 73-74), ki ga povzema tudi večina avtorjev v literaturi (npr. Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003), pa opredeli stopnje razvoja tima, prikazane v preglednici 2.4.

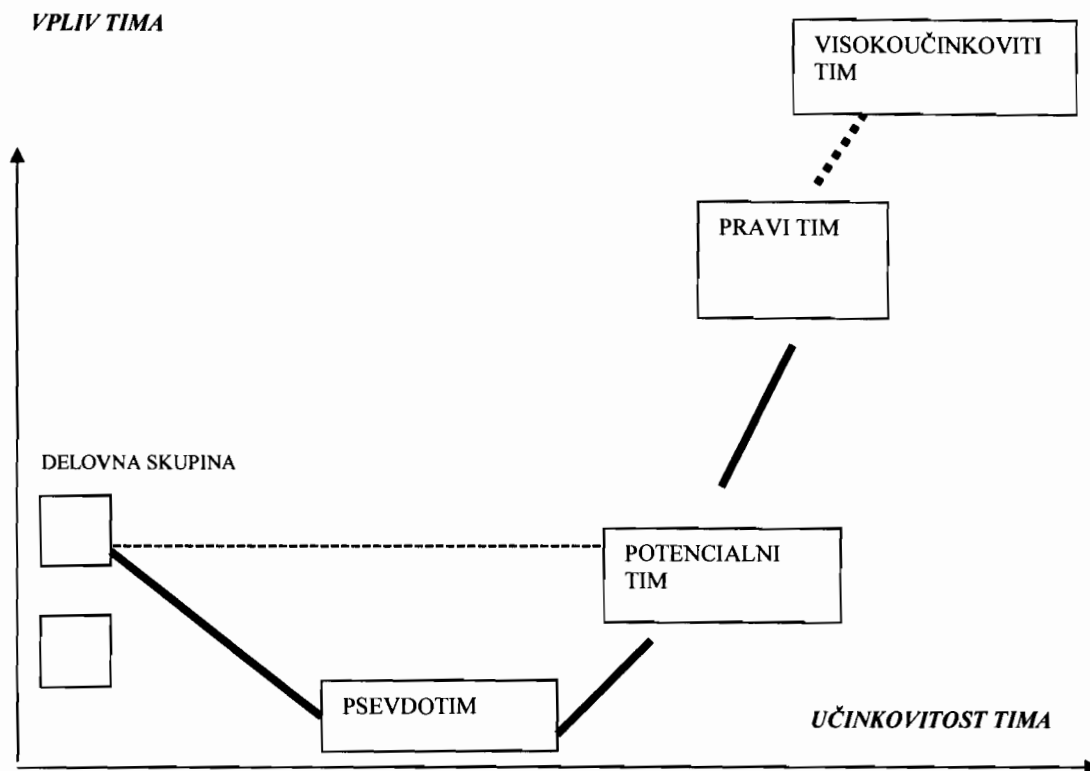
Preglednica 2.4 Stopnje razvoja tima po Tuckmanu

Oblikovanje (formiranje)	Na tej stopnji še ne moremo govoriti o timu, temveč o skupini posameznikov, ki vzpostavljajo cilje, organizacijo in vodenje skupnega delovanja.
Nasprotovanje (negiranje)	Potem ko so se člani na prejšnji stopnji dogovorili o skupnih ciljih, se pojavijo različna gledanja na to, kako jih doseči, in dvomi o tem, ali se jih sploh da doseči. Zato se morajo člani na tej stopnji ponovno dogovoriti o ciljih, organizaciji in normah delovanja tima, ki bodo skupni vsem članom.
Pristajanje (normiranje)	Člani na tej stopnji postavijo organizacijo in norme delovanja v timu za doseganje dogovorjenih ciljev. Ko se dogovorijo o organizaciji dela, ki jih bo pripeljala do skupnega cilja, se med člani začnejo vzpostavljati procesi medsebojne podpore in timske identitete.
Izvajanje (interpretiranje)	Opredeljene so rešitve za vse izpostavljene probleme, člani tima so sproščeni in prepričani, da lahko s skupnim delom dosežejo postavljene cilje. Vsak član tima ve, kaj mora biti narejeno, kdo mora kaj narediti in kdaj.

Vir: povzeto po Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74.

Katzenbach in Smith (2003, 84-108) za prikaz razvoja tima uporabljata krivuljo učinka tima (slika 2.1).

Slika 2.1 Krivulja učinka tima



Vir: povzeto po Katzenbach in Smith 2003, 84.

Krivulja ilustrira razvoj tima v petih točkah (prav tam) v preglednici 2.5.

Preglednica 2.5 Razvoj tima po Katzenbachu in Smithu

Delovna skupina	Člani sodelujejo predvsem zaradi izmenjave informacij in izkušenj, nimajo skupnega cilja oziroma skupnih rezultatov dela.
Psevdotim	Člani niso osredotočeni na skupno delo, niso postavili skupnega cilja, vsak član deluje le za svojo lastno korist.
Potencialni tim	Člani se resnično trudijo povečati skupno učinkovitost. Skupen cilj in delovanje še nista jasno opredeljena, člani se še ne zanesejo drug na drugega.
Pravi tim	Majhno število članov, ki s svojimi sposobnostmi in znanji dopolnjujejo drug drugega, so predani skupnim ciljem in načinu dela ter delijo odgovornost za skupne rezultate dela.
Visokoučinkoviti tim	Ima vse značilnosti pravega tima, poleg tega pa so člani globoko predani skupni osebnostni rasti in uspehu.

Vir: povzeto po Katzenbach in Smith 2003, 84.

Nerealno je torej pričakovati, da bo skupina posameznikov, katerih cilj je skupno delovanje, kar takoj začela delovati kot tim in prinašati rezultate tako posameznim članom kot tudi organizaciji. Tim namreč ne nastane kar sam po sebi, ampak sta za to potrebna čas in vložek tako posameznih članov kot tudi organizacije. Skupina lahko postane tim, če so njeni člani pripravljeni sprejeti tveganja, vključno s konflikti, ki bodo nastali in jih bo treba rešiti, soodvisno delovati, si medsebojno zaupati ter vložiti v razvoj tima ogromno časa in dela.

2.5 Značilnosti timov

»Tim je manjša skupina ljudi s komplementarnimi sposobnostmi, ki so predani skupnemu namenu, cilju in pristopu, za katerih doseganje so tudi skupno odgovorni« (Katzenbach in Smith 2003, 45). Po Možini idr. (2002, 543) mora imeti vsak tim naslednje značilnosti:

- spoznavnost in določljivost po članih, ki ga sestavljajo, in po zunanjih opazovalcih,
- socialno strukturiranost,
- individualne vloge, s katerimi člani sodelujejo v skupnem delu,
- recipročne odnose,
- norme o vedenju, ki vplivajo na igranje vlog,
- skupne interese in vrednote,
- usmerjenost k ciljem,
- določeno trajnost.

Kemp in Nathan (1989 v Marinšek 2003, 30) opredeljujeta naslednje značilnosti dobrega tima:

- jasni in dogovorjeni skupni cilji,
- jasen postopek dela in stalen nadzor nad napredkom,
- vzdušje zaupanja in podpore,
- članom skupine primerno vodenje,
- zavedanj o neizogibnosti konflikta, ki je lahko konstruktiven,
- zavzemanje za osebni in strokovni razvoj članov,
- odprti komunikacijski kanali.

Za Katzenbacha in Smitha (2003) mora imeti uspešen tim naslednje značilnosti:

- ustrezno število članov,

- komplementarne sposobnosti članov,
- predanost skupnemu širšemu cilju in ožjim delovnim ciljem,
- zavezanost k skupnemu delovnemu pristopu,
- vzdušje medsebojne odgovornosti.

Tavčar (2005, 213) vidi značilnosti dobrega projektnega tima v članih, ki:

- imajo skupen namen in se zavedajo, da ga lahko dosežejo le s sodelovanjem,
- imajo različna znanja in veščine, ki jih z usklajenim delovanjem lahko privedejo do zelenega skupnega cilja,
- usvojijo cilje za doseganje namena projekta, ki je zaveza tima, ne pa naloga, ki jo lahko opravijo individualno,
- čutijo timsko in individualno odgovornost za rezultate in delovanje.

Skladno z navedenim in mnenjem še drugih avtorjev, kot so Bolman in Deal (2003), McKendall (2000), Swezey in Salas (1992), ki menijo, da so značilnosti tima prilagajanje zunanjim pogojem, omejeno število članov, jasno postavljena pravila delovanja ter opredeljeni cilji in pristopi k delu, lahko značilnosti tima strnemo v naslednje točke:

- ustrezno število članov,
- komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov,
- skupni splošni in operativni cilji,
- skupen delovni pristop,
- ustrezno vodenje in
- ustrezno komuniciranje.

2.5.1 Ustrezno število članov

Možina idr. (2002, 542) pravi, da dobro razvite skupinske značilnosti lahko opazimo predvsem v manjših skupinah. Ko je namreč članov več kot 15, medosebni odnosi in procesi začnejo bledeti, ker posamezniki nimajo več resničnih možnosti za stike z vsemi ostalimi člani. Lipičnik (1998, 274) trdi, da za vsako nalogo obstaja optimalna velikost skupine, ki je odvisna od sestavljenosti naloge in heterogenosti članov.

Katzenbach in Smith (2003, 43-64) »majhno število članov« – do največ deset, postavljata kot pogoj, da skupino lahko opredelimo kot pravi tim. Tudi Robbins (2007) poudarja, da velikost skupine vpliva na njeno delovanje, vendar pa je ta vpliv odvisen od spremenljivke, ki jo opazujemo. Manjše skupine na primer hitreje opravijo zastavljene naloge kot večje. Če pa je naloga skupine reševanje problemov, ima večja skupina boljše rezultate od manjše. Večje skupine (dvanajst ali več članov) dosegajo boljše rezultate, če je

njihova naloga na primer raziskava obstoječega stanja na določenem področju, medtem ko bo manjša skupina (sedem članov) učinkovitejša pri uporabi teh podatkov za produktivno akcijo.

Lipičnik (1998, 273-274) preučevanje drugih avtorjev strne v naslednje ugotovitve o velikosti skupine:

- občutek pripadnosti upada z naraščanjem števila članov,
- manjše skupine dosegajo večje soglasje kot večje,
- ljudje so srečnejši v manjših skupinah,
- komunikacija se v večjih skupinah usmeri v enega člana,
- število zamisli z velikostjo skupine narašča, vendar ne sorazmerno s številom članov,
- v večji skupini imajo možnost izražanja svojih stališč le najbolj energični člani, v manjši pa ima vsak posameznik dovolj prostora za izražanje svojega mnenja,
- večja je skupina, bolj je vodenje avtokratsko,
- manjše ustvarjalne skupine so hitrejše in enako učinkovite pri reševanju konkretnih problemov kot večje, ki so hitrejše pri reševanju abstraktnih problemov.

2.5.2 Komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov

Pomen, ki ga imajo za tim različni, a vendar komplementarni prispevki članov, je utemeljil in razvil Belbin (1999), ki pravi, da v timu poleg strokovnjakov na relevantnem področju potrebujemo tudi člane z drugimi vlogami, na primer nekoga, ki bo vodil in usmerjal delo tima. Tudi Katzenbach in Smith (2003, 43-64) dajeta velik poudarek tako imenovanim komplementarnim sposobnostim članov, ki jih delita na tri kategorije:

1. Strokovno znanje. V timu morajo biti člani, ki imajo strokovno znanje in sposobnosti za vse vrste nalog, ki jih mora tim opraviti.
2. Sposobnosti za reševanje problemov in odločanje. Tim mora biti sposoben identificirati probleme, ki se pojavljajo pri skupnem delu, oceniti možnosti, ki jih imajo za rešitev le-teh, in sprejeti odločitve o nadaljnjih postopkih.
3. Medosebne sposobnosti. Skupni cilji in delovanje v timu ne morejo nastati brez učinkovite komunikacije in konstruktivnega reševanja problemov, kar zahteva sposobnosti, kot so tveganje, objektivnost, aktivno poslušanje, podpora itn. (Katzenbach in Smith 2003, 43-64).

»Timske sposobnosti so sine qua non za uspeh tima« (Gordon 2004, 184). Sposobnosti, potrebne za timsko delo, so po Gordonu (prav tam) predstavljene v preglednici 2.6.

Preglednica 2.6 Sposobnosti, potrebne za uspešno delovanje tima

Vodenje	Odločanje
Medosebno komuniciranje	Reševanje problemov
Sodelovanje v skupinskih procesih	Timsko samoocenjevanje
Postavljanje ciljev in načrtovanje	Predstavljanje
Sodelovanje	Kritično mišljenje
Obvladovanje konfliktov	Spreminjanje procesov

Vir: Povzeto po Gordon (2004, 184)

Tudi Lipičnik (1998, 269-279) meni, da heterogenost ali homogenost skupine določa njeno produktivnost. »Učinkovitost skupine je pri reševanju problemov odvisna tudi od lastnosti posameznih članov, ki skupino sestavljajo« (Lipičnik 1998, 274). Osebnostne lastnosti (Lipičnik 1998, 276), ki vplivajo na učinkovitost tima, lahko razdelimo na:

- osebnostne lastnosti, povezane s socialnim življenjem članov, ki vplivajo na nastajanje tima,
- znanje in zmogljivosti, ki vplivajo na reševanje problemov.

Po Lipičniku (prav tam) tim hitreje in lažje nastane, če imajo člani podobne lastnosti, za učinkovitost skupine, ki rešuje zapletene naloge, pa je bolje, da so člani heterogeni po znanju in zmogljivostih.

Seveda se pri tem postavlja vprašanje, ali moramo članom tima zagotoviti usposabljanje za pridobitev sposobnosti, potrebnih za uspešno delovanje v timu. Gordon (2004, 184) pravi, da je to odvisno od trenutnega stanja obvladovanja teh sposobnosti v timu, vendar pa glede na raziskave v izobraževalnih organizacijah Gordon (prav tam) pravi, da bo usposabljanje večinoma potrebno. Med 11 kompetencami, ki jih mora imeti učitelj, če želi biti kos zahtevam družbe znanja, najdemo tudi timsko delo z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci (Razdevšek Pučko, Taštanoska in Plevnik 2004). Senge (1999) pravi, da ima učenje v timu tri kritične razsežnosti:

Teoretična izhodišča

- Tim potrebuje sposobnosti razmišljanja o kompleksnih zadevah, kar pomeni, da morajo člani sprejeti dejstvo, da so rezultati skupnega mišljenja inteligentnejši od individualnega.
- Delovanje posameznika v timu mora biti inovativno, vendar vedno usklajeno z delovanjem ostalih članov.
- Delovanje enega tima vpliva na delovanje drugih timov, znanja in sposobnosti se torej prenašajo z enega na druge time.

Polakova (2004) usposabljanje za timsko delo vidi v luči štirih stebrov po Delorsu:

- Nadgrajevanje strokovnega znanja o timskem delu. Potrebo po več strokovnega znanja lahko dosežemo z učenjem. Timsko delo vsebuje več različnih procesov, katerih poznavanje pogloblja refleksijo posameznika. Učitelji nimajo dovolj znanja s področja dela v timu, zato ga morajo v organiziranih oblikah usposabljanja z lastno dejavnostjo dograjevati z novimi spoznanji.
- Pridobivanje izkušenj z izvajanjem timskega dela. Usposabljanje za timsko delo ne more vključevati le strokovnih in tehničnih razlag, ampak mora temeljiti na učenju iz izkušenj. Pri konkretnem delu v timu posameznik razvija najrazličnejše spretnosti, kot so socialne spretnosti, odnosi pri skupinskem delu, ustvarjalne pobude, pripravljenost za tveganje, komunikacijske spretnosti, reševanje problemov in podobno.
- Razvijanje sodelovanja z drugimi. Ob neposrednem timskem delu se učitelji bolje spoznavajo med seboj in se pri tem učijo, da ima različnost številne prednosti in da se iz njih lahko veliko naučijo. Timsko delo učiteljev razvija sodelovalno kulturo na šoli, ki jo potem prenašajo tudi na učence.
- Poglobljanje spoznavanja in razvijanja samega sebe. Program usposabljanja učiteljev za timsko delo (Polak 2003) pozitivno prispeva k bolj poglobljenem razmišljanju o sebi, svoji vlogi v timu, notranjemu zadovoljstvu in podobnem. Tim se lahko razvija le, če se osebno in strokovno razvijajo njegovi člani, zato mora usposabljanje za timsko delo nujno vključevati dejavnosti, ki posameznika usmerjajo k poznavanju samega sebe in k uveljavljanju njegovih močnih in nadgrajevanju šibkih področij dela.

Za učinkovito timsko ali skupinsko učenje (Mayer idr. 2001, 40-51) pa je treba upoštevati zakonitosti, kot so:

- soodvisnost – posameznik mora prispevati k uspehu celotnega tima; če je uspešen tim, je uspešen posameznik,

- menjava zamisli omogoča posamezniku pogled na določene probleme tudi z druge strani,
- odgovornost posameznika za lastno delo,
- razvoj socialnih spretnosti, kot so poslušanje, medsebojno zaupanje, podpora,
- redna evalvacija dela in dosežkov.

Večina avtorjev torej meni, da morajo imeti člani tima številne ustrezne lastnosti, sposobnosti in znanja za uspešno delo v timu. Usposabljanje, ki članom zagotovi pridobitev osnovnih sposobnosti za timsko delo, predstavlja le začetno stopnjo razvoja tima. Ustrezne sposobnosti in znanja člani lahko razvijejo le s skupnim delovanjem.

2.5.3 Skupni splošni in operativni cilji

Blandfordova (1997, 73) meni, da je uspešno timsko delo odvisno prav od jasno postavljenih ciljev. Katzenbach in Smith (2003, 43-64) pa pravita, da mora biti v timu vzdušje medsebojne odgovornosti, ki se lahko razvija le, če vsak član prevzame odgovornosti za doseganje skupnih ciljev ter raste vzporedno z razvojem splošnih in specifičnih operativnih ciljev tima in skupnega pristopa k delu.

»Cilji so zaželeno stanje, ki si jih posamezniki, skupine ali organizacije prizadevajo doseči« (Možina idr. 1994, 226). Največkrat cilje opredelimo kot zaželeno stanje, ki si jih organizacije, skupine ali posamezniki želijo doseči (Kast in Rosenzweig 1985, 179), kar navede na sklepanje, da ima tim najprej cilje, iz katerih oblikuje dejavnosti za doseg le-teh, vendar pa moramo tim razumeti tudi kot odprt sistem, kar pomeni, da išče cilje tudi medtem, ko opravlja svoje dejavnosti (Černetič 1997, 97). Za tim je še zlasti pomembno, kakšen je odnos med individualnimi cilji posameznega člana in cilji tima kot celote. Visoko skladnost obojih lahko pričakujemo na primer v prostovoljnih društvih, v organizacijah pa ta skladnost običajno ni visoka in lahko povzroča nizko produktivnost in nezadovoljstvo med člani (Hodge in Anthony 1988, 274).

Brez jasno postavljenih ciljev tim ne more ocenjevati doseženih rezultatov, prav tako pa člani ne morejo vedeti, ali so pri svojem delu uspešni ali ne (Černetič 1997, 98). Glede na obliko, v kateri so izraženi, razlikujemo:

- operacionalizirane cilje, ki v kvantitativnih terminih določajo, kaj mora kdo doseči v nekem časovnem obdobju,
- splošne cilje, ki izražajo širše kvalitativne usmeritve (Možina idr. 1994, 229-231).

Katzenbach in Smith (2003, 43-64) pravita, da morajo biti člani predani tako splošnim ciljem tima kot tudi specifičnim operacionaliziranim ciljem, ker:

Teoretična izhodišča

- Splošni cilji dajejo timu ton in aspiracijo. Timi lahko razvijejo ustrezno usmeritev in predanost le z delom za dosego vsem pomembnih širših ciljev. Tim običajno začne oblikovati splošne cilje na podlagi zahteve oziroma priložnosti, ki jo dobi »od zunaj« (npr. management organizacije), vendar morajo te »zunanje« usmeritve ne glede na to, da so običajno pogoj za nastanek tima, pustiti tudi dovolj prostora, da tim lahko razvije svoje specifične operacionalizirane časovno usklajene cilje in delovni pristop, ki bo članom pripadal tako individualno kot kolektivno.
- Operacionalizirani cilji so integralni del splošnih ciljev tima. Spreminjanje širših usmeritev v specifične in merljive cilje je prvi korak, ki ga mora napraviti tim, če hoče oblikovati skupen, za vse člane smiseln namen dela. Najprej je treba določiti želeni rezultat timskega dela, ki je drugačen od organizacijskega vidika in tudi od seštevka individualnih ciljev članov, mora pa, če želimo, da bo dosegljiv, zahtevati približno enak vložek vseh članov. Operacionalizirani cilji tima morajo zagotavljati doseganje manjših vmesnih zmag, ki bodo gradile predanost članov skupnemu delu.
- Operacionalizirani cilji omogočajo članom slediti napredek in aspiracijo na poti proti splošnim ciljem. Uspeh lahko timu prinese le stalno povezovanje širših splošnih ciljev s specifičnimi operacionaliziranimi cilji.

Katzenbachovo in Smithovo (prav tam) opredelitev lahko povežemo s Tavčarjem (2000, 82), ki pravi, da morajo biti dobri cilji:

- merljivi, saj le doseganje merljivih ciljev lahko daje zadovoljstvo udeležencem,
- dosegljivi, saj nerealni cilji niso privlačni,
- spodbudni, saj se ljudje zavzemajo za cilje, ki obetajo izpolnitev njihovih interesov,
- skladni, saj morajo biti cilji podrejenih usklajeni s cilji nadrejenih.

2.5.4 Skupen delovni pristop

Po Katzenbachu in Smithu (2003, 43-64) morajo biti člani tima zavezani skupnemu pristopu k delu, razviti morajo način skupnega dela, ki vsebuje tako ekonomski kot tudi administrativni in socialni vidik. Da zadovoljijo ekonomske in administrativne vidike skupnega dela, mora vsak član vložiti enak ekvivalent dela, dogovoriti se morajo, kdo bo opravil neke naloge, kakšen bo časovni raspored dela, katere sposobnosti je treba razviti, kako se bodo sprejemale in spreminjale odločitve ter tudi kdaj in kako spremeniti ta pristop,

če bo treba. Dogovor o tem, kako bo posamezna naloga opravljena in kako vključiti individualne sposobnosti posameznikov v skupen timski pristop, je ključno za uspeh tima. Uspešen tim bo pozornost namenil tudi socialnim vidikom skupnega dela, ki pomagajo vzpostavljati medsebojno zaupanje in konstruktivno reševanje konfliktov.

Jasen skupen delovni pristop po Katzenbachu in Smithu (2003, 43-64) pomeni, da:

- je opredeljen delovni pristop konkreten, jasen in resnično razumljiv ter sprejemljiv za vse člane tima,
- izkorišča in spodbuja sposobnosti in znanje vseh članov ter je konsistenten z vsemi nalogami, ki jih imajo člani v timu,
- od vseh članov zahteva približno enak vložek dela,
- omogoča odprto interakcijo med člani in na dejstvih temelječe reševanje problemov ter na rezultatih temelječo evalvacijo,
- omogoča nadaljnje modifikacije in izboljšave,
- omogoča iskanje in dodajanje novih informacij in rešitev ter prilagajanje le-tem.

Gordon (2004, 183-184) izredno pomembnost pripisuje postavitvi pravil delovanja tima, kot so:

- člani se bodo udeleževali vseh sestankov tima,
- vsak predlog katerega koli člana tima bo obravnavan kot možna rešitev,
- konflikti bodo obravnavani kot bistven del procesa sprejemanja odločitev v timu.

2.5.5 Ustrezno vodenje

»Uspešen vodja tima instinktivno ve, da je cilj dela v timu skupen rezultat, ne pa individualni dosežki, vključno z njegovim« (Katzenbach in Smith 2003, 130). Vodja tima kritično vpliva na to, ali bo postal pravi oziroma celo visokoučinkoviti tim (Katzenbach in Smith 2003, 130-148). Katzenbach in Smith (prav tam) navajata šest značilnosti dobrega vodje tima:

- Sposobnost ohranjanja in relevantnosti skupnih splošnih in operativnih ciljev ter delovnih pristopov tima. Vodja mora biti eden od članov tima, ki sodeluje pri oblikovanju skupnega namena, ciljev in delovnih pristopov ter obenem ohranja potrebno vodstveno distanco, ki mu omogoča, da ostalim pomaga razjasniti in postaviti njihove cilje in delovne pristope.
- Sposobnost za vzpostavljanje predanosti in zaupanja. Vodja mora biti sposoben vzpostaviti predanost in zaupanje tako vsakega posameznega člana kot tudi tima kot celote.

Teoretična izhodišča

- Sposobnost utrditve primerne ravni in različnosti sposobnosti v timu. Uspešen vodja ima jasno predstavo o znanjih in sposobnostih, ki jih člani potrebujejo za uspešno delo, skrbi za njihovo primerno osebno rast in napredovanje, ki jo spodbuja tudi s primerno delitvijo vlog.
- Sposobnost obvladovanja odnosov zunaj tima, vključno z odstranjevanjem ovir za uspešno delo. Od vodje se pričakuje, da bo obvladoval odnose tima z zunanjim svetom, kar pomeni, da bo vzpostavil ustrezno komunikacijo tako s tistimi, ki lahko timu pomagajo pri delu, kot tudi s tistimi, ki so lahko ovira za uspešno delovanje.
- Sposobnost ustvarjanja priložnosti za doseganje uspehov vseh članov. Timsko delo ni mogoče, če hoče vodja ohraniti vse najboljše naloge in zasluge zase.
- Sposobnost resničnega dela. Vodja mora imeti primerno distanco do ostalih članov, kar pa ne pomeni, da samo sprejema odločitve, ampak mora tudi prispevati k delu tima tako kot vsi drugi člani.

Možina idr. (2002, 565-566) navaja tri pomembnejše vidike dela vodje tima:

1. *Ravnanje ob nesoglasjih.* Uspešen vodja bo v timu ustvarjal položaje, v katerih se bodo pokazala različna, tudi nasprotna mnenja članov. Pri tem procesu bo prišlo do ustvarjalnih rešitev, če vodja dopušča izražanje različnih mnenj in ne sklepa prehitro.
2. *Ravnanje s časom.* Vodja mora skrbeti za uspešno porabo časa, kar bo dosegel z ustreznim ravnotežjem med svobodnim načinom izražanja članov in omejevanjem časa.
3. *Ravnanje ob spremembah.* Pri timskem delu se predlogi članov razlikujejo tako strokovno kot glede na učinkovitost. Vodja mora glede na položaj izbrati pravo vlogo za doseganje kar največjega učinka, na primer informacijsko, pregledovalno, pogajalsko itn.

Northouse (2001 v Koren 2007, 83-85) pravi, da ima vodenje tima dve jasno prepoznavni nalogi, in sicer:

- pomoč timu za uresničitev ciljev in
- skrb za delovanje skupine.

Po Northouseu (2001 v Koren 2007, 83-85) lahko zadolžitve vodje tima razdelimo na tri skupine.

1. Zadolžitve, usmerjene k nalogam v timu: ciljna naravnost, strukturiranje za doseganje ciljev, spodbujanje odločitev, usposabljanje članov in vzdrževanje odličnosti.
2. Zadolžitve, usmerjene k odnosom v timu: usposabljanje članov za obvladovanje medsebojnih odnosov, sodelovanje, obvladovanje sporov, razvoj skupnega duha, zadovoljevanje potreb članov ter oblikovanje etičnosti in načelnosti.
3. Zadolžitve, usmerjene k odnosu z okoljem: ustvarjanje povezav, zastopanje tima, zagotavljanje sredstev, podpore ter priznanja, varovanje članov pred zunanjimi motnjami, preverjanje učinkov in skrb za pretok informacij.

Pri ugotavljanju procesov, ki se dogajajo znotraj teh značilnosti tima in se nanašajo na načine, s katerimi želijo člani doseči cilje, pa se moramo usmeriti na to, kdo s kom komunicira in kdo na koga vpliva (Lipičnik 1998, 281).

2.5.6 Ustrezno komuniciranje

»Temeljni pogoj za delovanje skupine je medsebojno komuniciranje vseh članov« (Lipičnik 1998, 279). Komunikacija posameznemu članu tima omogoči spoznavati in uporabljati znanje in izkušnje drugih članov, analizirati probleme, sprejemati odločitve in usklajevati delo za končni skupni cilj (prav tam).

Tim za ustrezno in učinkovito doseganje zastavljenih ciljev potrebuje odprto, spontano komunikacijo, ki je ne moti niti hierarhija tima niti meje organizacijskih enot članov tima. Lipičnik (prav tam) in drugi avtorji, na primer Beebe in Masterson (1997), menijo, da je uspešno komuniciranje med člani tima eden od najpomembnejših pogojev za njegovo uspešno delovanje. Lipičnik (1998, 280) pravi, da je za uspešno komuniciranje v timu treba upoštevati naslednja pravila:

- Delo v skupini pomeni skupno misliti.
- Tim ni mesto za razkazovanje domnevne posameznikove premoči.
- Pri sogovorniku iščemo pozitivna nagnjenja in ga usmerjamo k vnaprej določenemu cilju.
- Druge poslušamo tako, kot si želimo, da bi oni poslušali nas.
- Individualne zamisli podredimo skupnim rešitvam.
- Višji položaj v timu pomeni le večjo obveznost dajanja konstruktivnih predlogov.
- Individualne zamisli je treba razložiti in utemeljiti.
- Vztrajanje pri zamislih posameznega člana ruši delo tima.
- Zavedati se je treba, da nikoli ni ene same resnice oziroma rešitve problema.

Možina idr. (1994, 570-574) govori o organizacijskih in individualnih ovirah pri komuniciranju:

- Organizacijske ovire

Struktura. Ko je v komunikacijskem odnosu nekdo na višjem položaju kot drugi, zelo verjetno prihaja do komunikacijskih težav.

Specializacija. Strokovnjaki različnih področij oblikujejo lasten žargon in okrajšave, ki naj bi poenostavile komunikacijo. To povzroča težave pri komunikaciji z ljudmi z drugih področij.

Različnost ciljev. Oddajnik in sprejemnik imata lahko zelo različne cilje, kar povzroči težave v komuniciranju.

Statusni odnosi. Socialni položaj posameznika v skupini oziroma organizaciji je lahko pomembna ovira za uspešno komuniciranje, saj se pogosto uporablja za izoliranje posameznika od informacij, ki jih ne želi slišati, ter vpliva na obseg in vrsto informacij, ki jih podrejenci pošilja po hierarhiji navzgor oziroma nadrejeni navzdol.

- Individualne ovire

Nasprotujoče si predpostavke. Oddajnik predpostavlja, da bo sprejemnik interpretiral sporočilo tako, kot si on želi, vendar pa na dekodiranje sporočila vplivajo številni dejavniki.

Semantika. Večina besed ima več pomenov, in kadar oddajnik in sprejemnik istim besedam nezavedno pripišeta različen pomen, to povzroči neuspešno komunikacijo.

Čustva. Pri komuniciranju ne prenašamo le dejstev in mnenj, ampak tudi čustva. Oddajnikova čustva vplivajo na kodiranje sporočila, in če so jasno razvidna, bodo vplivala na odgovor sprejemnika. Enako seveda velja pri dekodiranju sporočila na strani sprejemnika. Kristančičeva in Ostrmanova (1999, 13) pravita, da so čustva najpomembnejši element komunikacije, saj jo lahko spodbujajo, izkrivljajo ali celo zavirajo.

Komunikacijska spretnost. Ljudje imamo različno razvite komunikacijske spretnosti. Te razlike izhajajo iz kulture, izobrazbe, vaje in osebnih značilnosti ter vplivajo na uspešnost komuniciranja.

Glede zagotavljanja ustreznih komunikacijskih procesov, potrebnih za uspešno delovanje tima, Spiegel in Torres (1994) navajata pet negativnih procesov, predstavljenih v preglednici 2.7.

Preglednica 2.7 Negativni procesi v timski komunikaciji

Nezanimanje	Pasivno oziroma brezbržno delovanje
Zaviranje	Oddaljevanje od teme razprave, pretirano zagovarjanje lastnih argumentov in zavračanje zamisli brez vnaprejšnjega premisleka
Zabavljaštvo	Pretirano pripovedovanje šal in oponašanje drugih članov, ki moti potek dela v timu
Prevladovanje	Čezmerno govorjenje, prekinjanje razprave, kritiziranje, sovražnost in zmanjševanje pomembnosti drugih
Iskanje lastne pomembnosti	Postavljanje individualnih potreb pred potrebe tima, žaljenje drugih za pridobitev podpore lastnim zamislim

Vir: povzeto po Spiegel in Torres 1994, 77-78.

Kot pravita Spiegel in Torres (prav tam), že redno negativno obnašanje enega člana ogrozi delovanje tima, kar pomeni, da mora tim izboljšanju komunikacije med člani namenjati veliko pozornosti in uporabljati ustrezne tehnike za preprečevanje negativnega obnašanja posameznih članov.

2.6 Povzetek

V tem poglavju so predstavljena najpomembnejša spoznanja tujih in domačih avtorjev na področju timskega dela. Najprej smo opredelili termin tim in predstavili razliko med skupino in timom. Ugotovili smo, da avtorji v novejši literaturi ne postavljajo več zelo ostre ločnice med skupino in timom, termin, ki ga uporabljajo, pa razložijo z značilnostmi letga. V nadaljevanju je predstavljeno delovanje tima v izobraževalni organizaciji z vidika njegovega vpliva na razvoj posameznika in organizacije. V tem delu smo izpostavili vpliv timskega dela na razvoj posameznika, ker ugotavljanje vpliva timskega dela na razvoj organizacije ni cilj naše raziskave. Številni avtorji vidijo sodelovanje med učitelji kot pogoj za nenehen razvoj in izboljševanje šole. Timsko delo in sodelovalna kultura posameznika spodbujata k razvoju njegovih sposobnosti in mu omogočata sprejemanje ustreznih odločitev. Posameznik v timu prevzema odgovornosti za skupno postavljene cilje ter prilagaja svoje vrednote in cilje skupnim timskim. Članstvo v timu daje posamezniku občutek pripadnosti, zmanjšuje izoliranost učiteljev in pozitivno vpliva na izmenjavo

Teoretična izhodišča

izkušenj ter skupno reševanje problemov. Ne nazadnje timsko delo in sodelovalno učenje spodbujata in zagotavljata osebnostno in strokovno rast učiteljev.

Ker timsko delo ni rešitev za vsako organizacijsko potrebo, smo predstavili tudi njegove omejitve in pomanjkljivosti. Skupina posameznikov, ki si je postavila skupen cilj, ne postane kar takoj visokoučinkoviti tim, ampak sta za to potrebna čas in vložek tako posameznih članov kot tudi celotne organizacije. Zato so v tem delu predstavljene stopnje razvoja tima.

V zadnjem delu so opredeljene in opisane značilnosti timov, ki smo jih strnili v naslednje točke: ustrezno število članov; komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov; skupni splošni in operativni cilji; skupen delovni pristop; ustrezno vodenje in ustrezno komuniciranje.

3 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

3.1 Uvod in terminologija

V pričujočem poglavju bomo predstavili namen in cilje raziskave, osvetlili paradigmo kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja, predstavili različne metode raziskovanja ter metode in tehnike zbiranja podatkov. Natančneje so seveda predstavljeni in s tem utemeljeni pristop, metode raziskovanja ter metode in tehnike zbiranja podatkov, uporabljene v raziskavi.

Na začetku je treba opozoriti na probleme pri pisanju tega dela naloge zaradi rabe različne terminologije v zelo obsežni literaturi o raziskovalni metodologiji. Avtorji uporabljajo zelo različne termine za nekatere pojme. Pojem pristop tako nekateri avtorji uporabljajo za opredelitev raziskovalne metodologije kot skupka strategij metod in tehnik, ki jih raziskovalec uporablja v raziskavi – pojem pristop torej uporabijo za raziskovalčevo opredelitev do paradigme kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja (Tratnik 2002, 23-29). Nekateri avtorji pa pojem pristop (Trnavčević 2001; Mesec 1998, 19) uporabljajo za opredelitev tistega, čemur Bell (1998, 6) reče slog (angleško *style*), Merriam (1998) tip (angleško *type*), Sagadin (1991a, 465) pa oblika. Tudi raba terminov metode in tehnike je zelo različna. Nekateri avtorji govorijo o metodah in tehnikah zbiranja podatkov (Trnavčević 2001, 14; Mesec 1998, 77), medtem ko Cenčič (1994, 10) in Marentič Požarnik (2001, 74) govorita le o tehnikah raziskovanja, Bassej (2000) pa le o metodah. Zelenika (2000) termin metoda uporablja za opredelitev vsega od induktivne in deduktivne metode do metode anketiranja. Zato smo se odločili, da v tej nalogi uporabimo terminologijo, ki ustreza v preglednici 3.1 opredeljenim terminom.

Preglednica 3.1 Opredelitev uporabljenih terminov

Pristop	– kvalitativni ali kvantitativni
Raziskovalne metode	– temeljna raziskava – etnografska raziskava – študija primera – akcijska raziskava ...
Metode in tehnike zbiranja podatkov	– vprašalnik – intervju – analiza dokumentov ...

Vir: povzeto po Tratnik 2002.

3.2 Namen in cilji raziskave

Raziskava je narejena z namenom pridobivanja vpogleda in poglobljanja vedenja o delu v timu ter dejavnikih, ki timsko delo spodbujajo in ovirajo.

Menimo, da bodo pridobljena spoznanja pomembna tudi za razvoj profesionalne prakse, saj lahko rečemo, da je projektno timsko delo postalo redna praksa v izobraževalnih organizacijah. Za temo delovanja tima v mednarodnem izobraževalnem projektu sem se odločila, ker imam do problema osebni odnos, saj se v vsakdanji profesionalni praksi s tem srečujem tako kot vodja ali članica tima v več mednarodnih in nacionalnih izobraževalnih projektih kot tudi kot predavateljica projektnega managementa. Obravnavana tema bo zanimiva tudi za vse vključene v raziskavo, ki so pri svojem vsakdanjem delu kot člani vključeni v tim evropskega ali nacionalnega izobraževalnega projekta.

V literaturi lahko najdemo veliko tako deskriptivnih kot tudi empiričnih kvantitativnih in kvalitativnih raziskav o timih in na skupinskem delu osnovanih sodelovalnih modelih. Na splošno lahko ugotovimo, da empirične raziskave temeljijo na pozitivistično strukturalnem pristopu k timu oziroma sodelovalnem delu in so večinoma kvantitativne z namerno omejenimi spremenljivkami. Raziskovalci so merili različne spremenljivke, ki vplivajo na dosežke, učinke in delovanje timov, pa tudi socialne interakcije v timih. Raziskave razlikujejo in merijo množico različnih spremenljivk, ki vplivajo na učinkovitost tima glede na velikost tima (Bacon Stewart in Stewart-Belle 1998), socialne odnose v timu (Baldwin, Bedell in Johnson 1997), vedenje članov in čas, porabljen za delo v timu (Freeman 1996). Na splošno lahko rečemo, da pregled teh raziskav kaže močan vpliv merjenih spremenljivk na učinkovitost tima, zanimivo pa je, da modeli razvoja podjetniških timov poudarjajo pomen nalog, opravljenega dela in učinkovitosti tima, medtem ko modeli sodelovalnega učenja v izobraževanju bolj poudarjajo pomen spoštovanja, tolerance in skupnega dela (Antil 1998; Crooks in Klein 1998; Hampton in Grudnitski 1996; Johnson in Johnson 1998, 1999; Purdom 1995; Ravenscroft in Buckless 1995; Slavin 1999). Kljub obilici empiričnih raziskav pa v literaturi ne najdemo enotnega modela razvoja timov (Salas, Rozell, Mullen in Driskell 1999), ker so le-ti po svoji naravi večrazsežni in kompleksni. Lahko pa trdimo, da rezultati teh raziskav z različnimi spremenljivkami in različnimi načini merjenja vplivajo na delovanje timov oziroma jih usmerjajo (Cohen in Bailey 1997; Gully, Devine in Withney 1995; Kemelgor 1998; Nowak 1996; Salas, Rozell, Mullen in Driskell 1999; Springer, Stanne in Donavan 1999).

Na splošno torej ni najbolj jasno, kaj je skupna osnova raziskav o timih (DeMeuse in Liebowitz 1981). Še več, glede na to, da so raziskovalci namerno omejili spremenljivke

svojih raziskav, se zdijo nekatere raziskave z vidika udeleženca v timskem procesu precej nepopolna slika tistega, kar se v timu res dogaja.

Z raziskavo želimo pridobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja in predstaviti razmišljanja o najpomembnejših vidikih raziskave:

1. Katere so značilnosti učinkovitega tima evropskega izobraževalnega projekta?
2. Zakaj posamezniki sodelujejo v projektne timu?
3. Kateri so ključni dejavniki, ki zagotavljajo učinkovitost timskega dela v evropskem izobraževalnem projektu?
4. Katere prednosti prinaša posamezniku sodelovanje v projektne timu ?
5. Kateri so ključni dejavniki, ki zavirajo oziroma onemogočajo timsko delo v evropskem izobraževalnem projektu?
6. Kaj lahko storimo, da bomo te zaviralne dejavnike odpravili?

V raziskavi poleg raziskovalnih vprašanj nismo postavili temeljne hipoteze, kar utemeljujemo s tem, da so pogledi različnih avtorjev na postavljanje hipotez v kvalitativni raziskavi zelo različni. Tako na primer Bassey (2000, 66) pravi, da raziskovalna hipoteza omogoča zastavljanje jasnih raziskovalnih vprašanj, medtem ko Merriam (1998, 60) meni, da raziskovalna vprašanja v kvalitativni raziskavi odgovarjajo hipotezam v kvantitativni raziskavi, pa tudi Bell (1998, 60) pravi, da v raziskavi manjšega obsega hipoteza ni potrebna. Po Merriam (1998, 60) so raziskovalna vprašanja v kvalitativni raziskavi po eni strani odraz raziskovalčevega pogleda na najpomembnejše vidike raziskave, po drugi pa določajo področje ter vodijo raziskavo in določajo način zbiranja podatkov.

Z raziskavo želimo:

- podati vpogled v posebne značilnosti delovanja tima v evropskem izobraževalnem projektu, ki jih determinirajo člani iz različnih kulturnih in delovnih okolij, v geografsko oddaljenih organizacijah,
- opredeliti značilnosti, ki jih mora imeti tim v evropskem izobraževalnem projektu, če želi v timu sodelujočim članom prispevati neko dodano vrednost,
- raziskati ključne dejavnike, ki zavirajo ali onemogočajo uspešno delo tima, in na podlagi tega ponuditi možnost pravočasnega odkrivanja in odpravljanja le-teh.

Menimo, da bomo v sklepu lahko nakazali možnosti, ki jih imajo delujoči in prihodnji timi v evropskih izobraževalnih projektih, ki želijo vplivati na večjo učinkovitost in uspešnost svojega dela.

3.3 Paradigma kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja

»Raziskava je /.../ pridobivanje znanja o svetu /.../ svetu izobraževalne prakse« (Merriam 1998, 3).

Paradigme znanstvenega raziskovanja so osnovni problemi pristopa k znanosti oziroma metodologiji (Mužič 1994, 39). To pomeni, da pri vsakem resnem raziskovanju lahko naletimo na kvalitativno in kvantitativno paradigmo. Zaradi razumevanja nekaterih opredelitev v nadaljevanju so v preglednici 3.2 predstavljeni sinonimi istovrstnih paradigem, ki jih uporabljajo različni avtorji (Tratnik 2002, 24).

Preglednica 3.2 Sinonimi istovrstnih paradigem

Kvantitativna raziskava	Kvalitativna raziskava
Objektivistična	Subjektivistična
Znanstvena	Humanistična
Eksperimentalna	Interpretativna
Tradicionalna	Nepozitivistična
Deduktivna	Induktivna

Vir: povzeto po Tratnik 2002, 24.

Za ustrezno predstavitev paradigme kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja je pomembno na kratko opredeliti značilnosti in razlike med kvantitativno in kvalitativno raziskavo ter seveda razložiti pojem paradigma.

3.3.1 Paradigma, kvantitativna in kvalitativna raziskava

Kuhnova (v Marentič Požarnik 2001, 66) opredelitev paradigme predstavlja kot medsebojno povezane predpostavke o družbenih pojavih, ki nam dajo tako pojmovni kot tudi filozofski okvir za njihovo preučevanje. Pripadnik neke znanstvene paradigme sprejema pravila igre, zakonitosti, vrednote in verovanja v povezavi z raziskovanjem na svojem področju (prav tam).

Morgan (1979) razlaga pojem paradigme na treh ravneh:

- Filozofska raven: paradigma je odraz temeljnih prepričanj o svetu.
- Socialna raven: paradigma da raziskovalcu smernice za izvedbo raziskave.
- Tehnična raven: s paradigmo določamo najprimernejše metode in tehnike raziskave.

Pri kvantitativni raziskavi osnovno izkustvo predstavljajo podatki, pridobljeni s standardiziranimi merskimi postopki, ki jih je mogoče izraziti s številkami in analizirati z matematičnimi in statističnimi metodami (Mesec 1998, 26).

Značilnosti kvantitativne raziskave so:

- pomembna je količina podatkov,
- pozitivizem in logični empirizem,
- predvidevanje, kontrola, opisovanje in preskušanje hipotez,
- veliko reprezentativnih informacij,
- uporaba instrumentov, kot so lestvice, testi, vprašalniki, računalniška obdelava podatkov,
- raziskovalec podatke analizira po deduktivni poti s statističnimi metodami (Merriam 1998, 9).

Ena glavnih predpostavk pedagoškega kvantitativnega raziskovanja je, da obstajajo objektivne zakonitosti predvsem v obliki vzročnih zvez, ki jih je mogoče odkrivati, razložiti in seveda tudi kontrolirati (Marentič Požarnik 2001, 66). Objektivni, kvantitativni, zanesljivi, ponovljivi in posplošljivi postopki naj bi zagotavljali povsem nepristransko in objektivno raziskovanje resničnosti (prav tam).

Dvom v splošno veljavna, objektivna in v praksi uporabna spoznanja o pojavih, v katere so vpleteni ljudje, katerih pogledov in interpretacij ne upoštevajo, je povzročil razvoj kvalitativne paradigme (Marentič Požarnik 2001, 67-68). Pri kvalitativni raziskavi osnovno izkustvo predstavljajo podatki, pridobljeni v raziskovalnem procesu, ki jih izrazimo z besedni opisi in pripovedmi ter analiziramo besedno, brez merskih postopkov (Mesec 1998, 26).

Značilnosti kvalitativne raziskave so:

- iskanje informacij v naravnem okolju,
- vključenost raziskovalca kot primarnega instrumenta,
- veliko zbranih informacij je v obliki besed, slik in drugih nenumeričnih materialov,
- raziskovalca poleg rezultata zanima tudi proces,
- raziskovalec podatke analizira po induktivni poti (Fraenkel in Wallen 2006).

Kvalitativno raziskovanje je običajno usmerjeno na problem manjšega obsega, manjše izseke področja raziskovanja in manjše ciljne populacije – lahko celo na posameznike. Kvalitativno raziskovanje ima navadno obliko študije primera in je usmerjeno k poglobljenemu in celostnemu raziskovanju pojavov v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in konkretnih okoliščin danega raziskovalnega položaja (Sagadin 2001, 12-13). »V primerjavi z deduktivnimi raziskovalci, ki upajo, da bodo našli podatke, ki potrjujejo teorijo, induktivni raziskovalci upajo, da bodo našli teorijo, ki bo razložila njihove podatke« (Merriam 1998, 7).

Glede na potek in usmeritev raziskave se kvalitativna in kvantitativna raziskava razlikujeta po:

- strateških značilnostih – odnos do vprašanja, ali je izhodišče in težišče raziskave na raziskovalcu ali raziskovancu in namenu raziskave,
- metodoloških značilnostih – potek raziskave,
- značilnostih oblikovanja teorije – razmerje med raziskavo in teorijo (Mesec 1998, 27).

Glede na razmišljanja avtorjev, kot so na primer Huges (1990), Guba in Lincoln (1994 v Trnavčevič 2001a, 27-28), Sagadin (1993) in drugih, ki se med drugim ukvarjajo tudi s paradigmi kvalitativnega in kvantitativnega znanstvenega raziskovanja, lahko zapišemo, da ne ponujajo enovitega odgovora in da ostaja vprašanje odnosa med paradigmo kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja odprto.

Številni avtorji izražajo pomisleke o združljivosti oziroma nezdružljivosti kvalitativne in kvantitativne paradigme. Pomembno pa je poudariti, da se, kot pravi Trnavčevičeva (2001a), paradigme razlikujejo glede na temeljna epistemološka, metodološka in ontološka vprašanja ter so v tem smislu tudi polarizirane, nikakor pa ne vrednostno opredeljene kot boljše ali slabše. Patton (v Sagadin 1991, 354) pravi, da je treba postopke raziskovanja prilagajati raziskovalnim problemom in okoliščinam. V nekaterih raziskavah so primerni le kvantitativni, v drugih pa je treba uporabiti tako kvalitativne kot kvantitativne pristope. Tudi Sagadin (2001, 14) ugotavlja, da ima tako kvalitativno kot kvantitativno raziskovanje pomembno vlogo v pedagoškem raziskovanju, zaradi česar ne moreta izriniti drug drugega, temveč se lahko le dopolnjujeta. Berliner (2002) celo meni, da pedagoško raziskovanje zaradi svoje specifičnosti zahteva lokalna znanja in vedenja, zaradi česar je z le enim pristopom nemogoče priti do ustreznih ugotovitev.

Pri izbiri ustreznega raziskovalnega pristopa so nam lahko v pomoč prednosti in pomanjkljivosti kvalitativne in kvantitativne raziskave, kot jih vidijo Saunders, Lewis in Thornhill (1997 v Tratnik 2002, 28) v preglednici 3.3.

Preglednica 3.3 Prednosti in pomanjkljivosti kvalitativne in kvantitativne raziskave

	Kvantitativna raziskava	Kvalitativna raziskava
Prednosti	Ekonomično zbiranje večjih količin podatkov Jasen raziskovalni cilj Večja možnost nadzora raziskovalnega procesa Enostavno primerljivi podatki	Omogoča razumeti, kaj in zakaj. Raziskovalec lahko med raziskavo uvaja spremembe. Omogoča dobro razumevanje družbenih procesov.
Pomanjkljivosti	Neprikladnost - ko smo z raziskavo enkrat začeli, ne moremo ničesar več spremeniti. Slabo razumevanje družbenih procesov Ne odkrije pomenov, ki jih ljudje dajejo družbenim dogajanjem.	Časovno zahtevno zbiranje podatkov Težka analiza podatkov Rezultatov ne bo lahko razložiti. Na splošno manj kredibilen pristop med raziskovalci

Vir: povzeto po Tratnik 2002, 28.

3.3.2 Izbira in utemeljitev pristopa

Raziskava, predstavljena v nadaljevanju, bo kvalitativna. Merriam (1998, 5) kvalitativno raziskovanje vidi kot krovni koncept za več oblik raziskovanja, ki nam pomagajo razumeti in razložiti družbene pojave. Predstavljena raziskava se osredotoča na manjši izsek področja vzgoje in izobraževanja – tim v mednarodnem izobraževalnem projektu, vezan na manjšo skupino ljudi (Sagadin 2001, 12). Z raziskavo želimo pridobiti poglobljen vpogled v tim mednarodnega projekta, zanimajo pa nas predvsem tisti vidiki timskega dela, ki se zdijo pomembni članom tima. Zanima nas, kako so se posamezniki počutili v timu, kaj so iz te izkušnje pridobili, kaj so k temu prispevali in podobno. Pri raziskavi bomo torej težili k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojava v konkretnih okoliščinah (Sagadin 2001, 13).

3.3.3 Omejitve

Čeprav je bil za raziskavo izbran problem, ki je nedvomno pomemben za udeležence v raziskavi, kar je značilnost kvalitativne paradigme (Mesec 1998, 29), in bodo ugotovitve podane celovito, s podrobnim opisom (Merriam 1998, 7) in na nekaterih mestih tudi številčno, po mojem mnenju vsekakor ne morejo zadostovati za natančen vpogled v obravnavano problematiko.

Želim opozoriti na omejitev (Merriam 1998; Trnavčević 2001), ki izhaja iz dejstva, da sem bila sama vključena v izbrani vzorec raziskave kot vodja tima. Zavedam se, da so ostali udeleženci, še zlasti pri skupinskem intervjuju, zato na moja vprašanja odgovarjali s socialnim zadržkom in verjetno manj kritično. Udeleženci, ki prihajajo iz različnih evropskih držav, pa so bili v skupinskem intervjuju omejeni tudi s tem, da so na vprašanja odgovarjali v tujem jeziku. Zavedam se, da sem zato izvedela manj podrobnosti, pomembnih za raziskavo, kot če bi intervjuvanci odgovarjali v maternem jeziku.

3.4 Raziskovalna metoda

Izbira ustrezne raziskovalne metode ter metod in tehnik pridobivanja podatkov ima odločilni pomen za zanesljivost in veljavnost raziskave. V literaturi lahko najdemo opise zelo različnih raziskovalnih metod. Tudi med slovenskimi avtorji (Maretič Požarnik 1991, 1993, 2001; Trnavčević 2001; Sagadin 1993, 2001; Cenčič 1994; Trunk Širca 2005; Rankelj 2005; Mažgon 2001) najdemo obravnave različnih raziskovalnih metod, najpogostejša pa je literatura o akcijskem raziskovanju.

Temeljne raziskovalne metode Fraenkel in Wallen (2006) delita na:

- eksperimentalne,
- korelacijske,
- vzorčno-primerjalne,
- pregledne,
- zgodovinske,
- kvalitativne (etnografske raziskave in študije primera)

Teschova (1990, 58) navedenih 54 raziskovalnih metod v kvalitativni raziskavi razdeli v tri sklope:

- jezikovno orientirane,
- deskriptivno-interpretativne in
- teoretične.

Merriam (1998) in Bell (1998), katerih ugotovitve pogosto zasledimo v slovenski literaturi (Mesec 1998; Sagadin 1993) o kvalitativnem raziskovanju v izobraževanju, pa raziskovalne metode opišeta, kot je predstavljeno v preglednici 3.4.

Preglednica 3.4 Opis raziskovalnih metod

<i>Merriam (1998, 11-18)</i>	<i>Bell (1998, -13)</i>
Namen temeljne raziskave je raziskati in razumeti pojav, proces in poglede ljudi, vključenih v raziskavo.	Akcijska raziskava se ne konča z zaključkom projekta, ampak udeleženci nadaljujejo evalvacijo in uvajanje izboljšav.
Etnografska raziskava je osredotočena na družbo in kulturo ter odkriva in opisuje prepričanja vrednote in obnašanje, ki oblikujejo vedenje skupin.	Etnografska raziskava temelji na opazovanju in raziskuje različne vidike družbe in kulture.
Fenomenološka raziskava je osredotočena na osnovno strukturo nekega pojava.	Namen pregledne raziskave (angleško <i>survey</i>) je pridobiti informacije, jih analizirati in izdelati primerjave z vzorčnimi izvlečki.
Namen utemeljene teorije je razvoj teorije na podlagi prakse v resničnem svetu.	Eksperimentalna raziskava temelji na ugotavljanju razlik med dvema enakima skupinama (eksperimentalno in kontrolno).
Študija primera je intenzivna holistična analiza posameznega pojava.	Študija primera je natančen opis in analiza posameznega pojava.

Vir: povzeto po Merriam 1998 in Bell 1998.

Zanimivo je tudi Pattonovo (2002, 213-224) prepričanje, da je namen glavni kontrolni mehanizem raziskave. Izbira raziskovalne metode je torej odvisna od namena raziskave, pri čemer avtor (prav tam) tipologijo predstavi v preglednici 3.5.

Preglednica 3.5 Tipologija raziskovalnih metod po Pattonu

Raziskovalna metoda	Namen	Središče raziskave	Želeni rezultati	Standardi presojanja ustreznosti
Temeljna raziskava	Znanje kot tako, odkrivanje resnice.	Vprašanja za posamezno disciplino oziroma raziskovalca.	Prispevek k teoriji.	Natančnost raziskave, univerzalnost in zanesljivost dobljene teorije.
Praktična raziskava	Razumevanje narave in izvorov človeka ter problemov družbe.	Vprašanja, pomembna za celotno družbo.	Projekti za teoretično rešitev problemov .	Natančnost in teoretično ustrezen vpogled v problem.
Pregledna evalvacija	Poseg v izboljšanje, program, politika rezultat	Prednosti in pomanjkljivosti specifičnega programa, politike, proizvoda itn.	Priporočila za izboljšanje.	Uporabnost za dejansko uporabo v praksi .
Akcijsko raziskovanje	Reševanje problemov v programu, organizaciji ali skupnosti.	Problemi organizacije ali skupnosti.	Takojšnja akcija, rešiti problem, kakor hitro je mogoče.	Dojemanje procesa med udeleženci raziskave, izvedljivost predlaganih rešitev.

Vir: povzeto po Patton 2002, 224.

Ker smo se pri raziskavi odločili za študijo primera, sledi opis značilnosti te raziskovalne metode.

3.4.1 Študija primera

»Študija primera nam pomaga razumeti procese dogodkov, projektov in programov ter odkrivati vsebinske značilnosti, ki bodo razsvetlile dejansko stanje stvari« (Merriam 1998, 33). Študija primera je, kot pravi Mesec (1998, 45), celovit opis posameznega primera in njegova analiza, ki vključuje opis značilnosti in dogajanja v primeru ter opis procesa odkrivanja le-tega.

Po Yinu (2002) je študija primera empirična raziskava, ki preučuje sodoben stvaren fenomen, še zlasti takrat, ko meje med fenomenom in kontekstom niso jasno razvidne. Stake (1995, 2) pa študijo primera opisuje kot študijo o posebnosti in kompleksnosti posameznega primera. Študije primerov so uporabne za ugotavljanje poteka družbenih procesov (Flere 2000, 97). S študijo primera podrobno analiziramo in predstavimo posamezen primer, skupino, institucijo oziroma dogodek (Flere 2000, 95; Sagadin 1991 b, 465; Mesec 1998, 43).

Avtorji, kot so Stenhouse (1985), Yin (2002), Stake (1995) in Merriam (1998), govorijo o različnih vrstah študij primera, predstavljenih v preglednici 3.6.

Preglednica 3.6 Vrste študij primera in njihove značilnosti

Avtor/vrsta	Značilnosti
Stenhouse (1985) v Bassey 2000, 27-30)	
Etnografska	Poglobljena raziskava posameznega antropološkega primera, izvedena z intervjujem
Evalvacijska	Raziskava posameznega ali več primerov, s katero pridobimo informacije, ki omogočajo ocenjevanje odlik in vrednosti politik programov in institucij v izobraževanju
Izobraževalna	Omogoča razumevanje resničnega delovanja izobraževalnega sistema.
Akcijska	Zagotavlja povratne informacije, ki lahko omogočijo ponovno obravnavo in spremembo primera.
Yin (2002; Bassey 2000, 27-30)	
Raziskovalna	Definira vprašanja in hipoteze nadaljnjih raziskav.
Pojasnjevalna	Predstavlja kompleten opis fenomena v njegovem kontekstu.
Opisovalna	Pojasnjuje vzročno-posledične odnose.
Stake 1995; Bassey 2000, 27-30	
Notranja	Raziskava posameznega položaja, katere namen ni posploševanje, ampak pridobivanje znanja in vedenja o njej
Instrumentalna	Raziskava posameznega položaja, katere namen je posploševanje ugotovitev
Merriam (1998, 34-40)	
Etnografska	Raziskava, osredotočena na primer šolske kulture, kulture skupine učencev, obnašanja v razredu ...
Zgodovinska	Vključuje sistematično raziskavo primarne dokumentacije.
Psihološka	Raziskava je osredotočena na individualno osebo z namenom preučevanja nekaterih vidikov človekovega obnašanja.
Sociološka	Raziskava izobraževalnega fenomena temelji na družbi in socializaciji.
Izobraževalna	Poudarek je na vprašanjih in zadevah, povezanih z učenjem in poučevanjem.
Deskriptivna	Predstavlja natančno razlago preučevanega primera.
Interpretativna	Rezultati se uporabljajo za razvoj konceptualnih kategorij ali za ponazoritev, podporo oziroma izpodbijanje teoretičnih predvidevanj.
Evalvacijska	Vsebuje opis razlago in vrednotenje primera.
Večkratne	Kolektivne oziroma primerjalne raziskave, s katerimi zbiramo in analiziramo podatke o več primerih

Vir: povzeto po Stenhouse 1985 v Bassey 2000, 27-30; Yin 2002; Bassey 2000, 27-30; Stake 1995; Bassey 2000, 27-30 in Merriam 1998, 34-40.

3.4.2 Izbrana raziskovalna metoda

Pri preučevanju v prejšnjem podpoglavju navedenih in opisanih raziskovalnih metod, še zlasti z vidika prednosti, omejitev in pomanjkljivosti za predvideno raziskavo, kar priporoča tudi Bell (1998, 13), smo nekatere že vnaprej izločili iz izbora – posebno v literaturi zelo pogosto opisano akcijsko raziskovanje. Ne glede na to, da želimo, kot pravita Carr in Kemmis (1986, 188), razmišljujoče preučevati okoliščine, ki bodo prispevale k razumevanju prakse in razmer, v katerih se odvijajo, je akcijsko raziskovanje za našo raziskavo časovno prezahteven ciklični proces načrtovanja, akcije, opazovanja in refleksije (Kemmis in McTaggart 1991, 18). Najprej me je zelo navdušila Pattonova (2002) z namenom opredeljena tipologija raziskovalnih metod, še zlasti ker po avtorjevem (Patton 2002, 223-225) mnenju nekatera raziskovalna vprašanja ustrezajo določeni raziskovalni metodi, kar bi pomenilo, da do ustrezne raziskovalne metode lahko pridemo razmeroma enostavno z raziskovalnimi vprašanji. Ko smo to poskusili, smo ugotovili, da namen raziskave, ki ga opredeljujejo naša raziskovalna vprašanja, pravzaprav ustreza vsem Pattonovim raziskovalnim metodam – to pa pomeni, da taka izbira ni možna.

Pri preučevanju študije primera smo podobno kot pri omenjenih in drugih raziskovalnih metodah naleteli na veliko nejasnosti, predvsem pri razumevanju tega, kaj študija primera je ter kdaj jo je najprimerneje uporabiti. Čeprav bi težko, kot pravi tudi Basse (2000, 35), zapisali enotno opredelitev študije primera, smo vseeno ugotovili, da ima številne prednosti (Adelman, Kemmis in Jenkins 1980, 59-60 v Basse 2000, 23), ki lahko pozitivno vplivajo na našo raziskavo:

- Podatke, pridobljene s študijo primera, je razmeroma lahko organizirati.
- Študija primera omogoča prepoznavanje različnih pogledov udeležencev v raziskavi na problem, ki ga raziskuje.
- Študija primera nam zagotavlja ustrezno količino deskriptivnih podatkov, ki omogočajo poznejšo ponovno interpretacijo.
- Študija primera omogoča neposredno interpretacijo ugotovitev in njihovo takojšno uporabo v praksi.

Ker torej želimo z raziskavo pridobiti poglobljeno razumevanje delovanja tima v mednarodnem izobraževalnem projektu, smo izbrali študijo primera. Drugi razlogi zanjo v pričujoči raziskavi so:

- Namen raziskave je preučevati, kako člani tima sodelujejo med seboj, kako razumejo svojo vlogo v timu in kako sodelovanje v timu vpliva na njihov

profesionalni razvoj. Torej nas zanima proces, in kot pravi Merriam (1998, 33), je v tem primeru študija primera še posebno primerna.

- S poglobljenim vpogledom v problematiko delovanja timov v izobraževalnih projektih želimo opozoriti na to problematiko in vplivati na prakso (Merriam 1998, 19).
- Raziskava bo usmerjena v dejansko prakso in problematiko delovanja tima (Merriam 1998, 34) ter bo s sistematičnim in skrbno načrtovanim preučevanjem problema in ustreznim zbiranjem in analizo podatkov pripomogla k boljšemu poznavanju problemov ter izboljšanju prakse za udeležence v raziskavi (Mesec 1998, 29), kar je prav tako značilno za študijo primera.

Študijo primera se v izobraževanju pogosto uporablja z namenom identifikacije posebnih zadev in problemov prakse (Merriam 1998, 34). Izbrana študija primera je osredotočena na situacijo in potencialno problematiko, ki je povezana z delom učiteljev v timu mednarodnega izobraževalnega projekta, torej v stvarnost pedagoško-andragoške prakse. Svoje vedenje o problematiki smo poglobili s sistematičnim in načrtnim pristopom, zbiranjem in analizo podatkov (Merriam 1998; Mesec 1998).

Zaradi navedenega menim, da je študija primera najustreznejši pristop k raziskovanju v tej nalogi. Seveda pa pri tem ne smemo pozabiti tudi na nekatere omejitve izbrane študije primera, ki so predvsem:

- preveč poenostavljen ali povečan pomen obravnavanega primera, kar bralca vodi v neustrezno sklepanje o dejanskem pomenu primera,
- napeljevanje bralca k sklepu, da je rezultate mogoče enostavno posplošiti na okoliščine zunaj primera,
- veljavnost, zanesljivost, posploševanje in etičnost raziskave (Merriam 1998, 40-43).

Zato v nadaljevanju natančneje predstavimo veljavnost, zanesljivost, posploševanje in etičnost študije primera.

3.4.3 Veljavnost, zanesljivost, posploševanje in etičnost raziskave

Kot pravi Merriam (1998, 198-219), so tudi v kvalitativni raziskavi veljavnost, zanesljivost in etičnost med glavnimi zadevami, s katerimi se mora ukvarjati raziskovalec. »Vsak raziskovalec želi prispevati rezultate, ki bodo verjetni in zanesljivi« (Merriam 1998, 218).

Raziskava je veljavna, če vpliva na teorijo oziroma prakso izobraževanja, predstavljeni podatki in sklepi pa morajo odmevati med bralci in kolegi (Merriam 1998, 198-199). Guba in Lincoln (1981 v Merriam 1998, 199) celo govorita o več vrstah veljavnosti, kot so: veljavnost uporabe instrumentov, ustreznost tehnik analize podatkov ter stopnja povezanosti sklepov z dobljenimi podatki.

Ker je kvalitativna raziskava zasnovana na drugačnem pogledu na svet in drugačnih predvidevanjih kot kvantitativna, je treba za povečanje veljavnosti rezultatov uporabiti (Merriam 1998, 204-205) triangulacijo – preverjanje zapisov raziskovalca s strani udeležencev raziskave, dolgotrajno časovno opazovanje, komentarje kolegov o ugotovitvah v procesu raziskave, participativni oziroma kolaborativni način raziskave, v kateri so udeleženci v raziskavo vključeni na vseh stopnjah le-te, ter t. i. raziskovalčevo pristranskost, pri čemer raziskovalec že na začetku raziskave razloži svoje dvome in predstavi jasna izhodišča.

Notranjo veljavnost rezultatov raziskave bomo zagotovili s triangulacijo. Pri raziskavi bomo uporabili različne metode in tehnike zbiranja podatkov, in sicer analizo dokumentov, anketo in skupinski intervju.

Zanesljivost raziskave pomeni, da po ponovnem testiranju ali postopku pod nespremenjenimi pogoji dobimo podobne rezultate (Bell 1998, 64). Ker v kvalitativni študiji primera ne moremo priti do istih rezultatov kot v kateri koli drugi študiji primera, lahko zanesljivost raziskave zagotovimo predvsem s tem, da natančno predstavimo teoretične osnove opisane raziskave, svojo vlogo v izbranem primeru in razloge za izbiro ter opis metod in tehnik zbiranja podatkov (Merriam 1998, 205-207).

Posploševanje oziroma zunanja veljavnost, kot jo imenujejo nekateri avtorji (Merriam 1998), ni glavni cilj kvalitativne raziskave, v kateri gre za poglobljeno raziskovanje posebnega problema (Tratnik 2002, 46). Glede na dejstvo, da največ kritik študije primera izhaja prav iz problema posploševanja, saj kot pravi Trnavčevič (2001), rezultatov študije primera navadno ni mogoče posploševati izven meja izbranega vzorca, se zavedamo, da ugotovitev raziskave ne bo mogoče posplošiti na celotno populacijo mednarodnih izobraževalnih timov – to je tudi ena od glavnih omejitev te raziskave.

Na etiko raziskovanja moramo biti, kot pravi Merriam (1998), še zlasti pozorni pri zbiranju podatkov, njihovi analizi in širjenju rezultatov. Ne glede na to, da lahko pri raziskavi uporabljamo številna navodila in predpise, ki nam pomagajo zagotavljati etičnost raziskave, je najpomembneje, da se raziskovalec etičnih pravil vedno zaveda, jih upošteva in sproti preverja lasten pogled na nekatera vprašanja (Merriam 1998, 219). V raziskavi smo bili na etičnost posebej pozorni pri intervjuju, ki je še zlasti etično občutljiv, saj lahko z neustrezno zastavljenim vprašanjem zelo hitro preveč posežemo v zasebnost vprašanega.

Že v uvodu v skupinski intervju smo poudarili, da bomo dosledno upoštevali etična načela pri raziskovanju, ter še posebej izpostavili zagotavljanje anonimnosti in zaupnosti subjektov (Kvale 1996, 119) ter namen raziskave (Merriam 1998, 213). Pri izvedbi intervjuja smo bili ves čas pozorni na to, da intervjuvancem nismo prepogosto segali v besedo, dodajali komentarjev in postavljali sugestivnih vprašanj (Merriam 1998). Glede na to, da je intervju potekal v angleškem jeziku, ki je materni jezik le enega od intervjuvancev, smo se trudili vprašanja zastaviti kar se da jasno in jih po potrebi ponoviti (Merriam 1998). Upoštevali smo tudi, da večina intervjuvancev potrebuje nekaj več časa za razmislek, ko odgovarjajo v tujem jeziku, in se ves čas zavedali, da zelo težko povedo vse, kar mislijo.

3.5 Metode in tehnike zbiranja podatkov

»Ali bo košček informacije postal podatek v raziskavi, je odvisno izključno od interesa in perspektive raziskovalca« (Merriam 1998, 70). Uporabo metod in tehnik zbiranja podatkov določajo raziskovalčeva teoretična usmerjenost, problem in namen raziskave ter izbrani vzorec (Merriam 1998, 70).

Basse (2000, 81), Merriam (1998, 70) in Bell (1998, 9) pravijo, da poznamo pri študiji primera tri glavne metode zbiranja podatkov, in sicer: postavljanje vprašanj, opazovanje dogodkov in branje dokumentov. Vsi pa poudarjajo, da nobena metoda ni izključena.

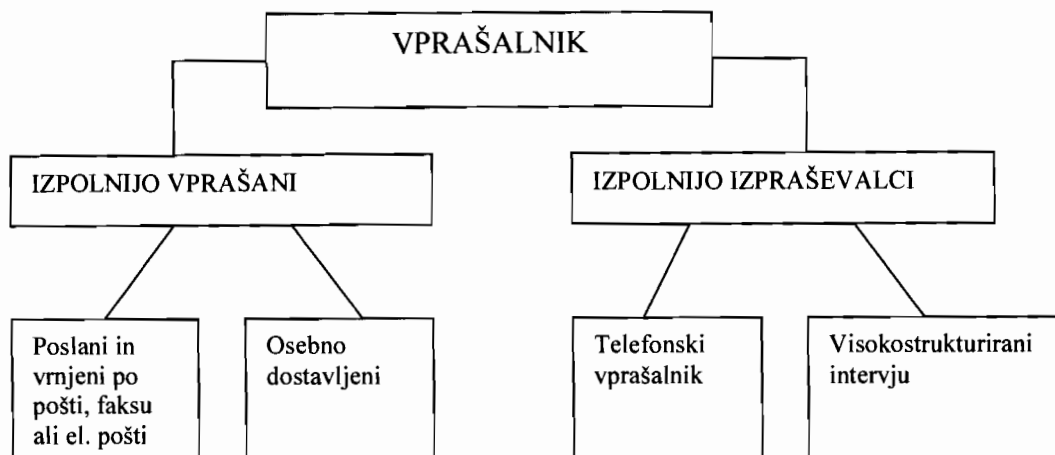
Izbiro metod in tehnik raziskovanja pogojuje tudi izbran pristop, v primeru predstavljene raziskave je to študija primera. Ker želimo v raziskavi pridobiti odgovore, ki nam bodo omogočili doseči cilje raziskave, in poiskati odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja (Bell 1998, 66), bomo uporabili anketni vprašalnik, intervju in analizo dokumentov.

3.5.1 Anketni vprašalnik

Za vprašalnik se običajno odločimo, če smo prepričani, da o zadevi, ki jo raziskujemo, obstaja splošno mnenje, ki ga lahko zajamemo s to metodo (Remenyi idr. 1998 v Tratnik 2002, 47). Glavna prednost anketnega vprašalnika je hitro in razmeroma poceni zbiranje informacij (Bell 1998, 76), po navadi pa ga uporabljamo pri raziskavi, za katero ga sestavimo (Sagadin 1993, 120 -125), in z njim zbiramo informacije o dejstvih in dogajanjih na področju raziskave ter želje, mnenja in stališča anketiranih oseb.

Glede na način izvajanja ločimo več vrst vprašalnikov, predstavljenih v sliki 3.1.

Slika 3.1 Vrste vprašalnikov



Vir: povzeto po Saunders, Lewis in Thornhill 1997, 245 v Tratnik 2002, 48.

Anketni vprašalnik po Sagadinu (1993, 125) lahko vsebuje:

- vprašanja odprtega tipa, ki omogočajo proste odgovore, in
- vprašanja zaprtega tipa, ki zahtevajo vezane odgovore.

Tudi Fraenkel in Wallen (2006) podobno pišeta o vprašanjih izbirnega tipa in vprašanjih, ki zahtevajo bodisi kratke bodisi esejske odgovore. Sagadin (1993, 134-135) piše tako o prednostih kot tudi pomanjkljivostih vprašanj zaprtega tipa in pravi, da so sicer ekonomična glede na čas odgovarjanja in obdelave, vendar pa se še zlasti pri dihotomnih vprašanjih lahko zgodi, da nam bo anketiranec dal odgovor, ki bo nasproten od ustreznega. Odprta vprašanja so časovno zamudnejša, vendar pa raziskovalcu omogočajo (Sagadin 1993, 126) poglobljen vpogled v vprašanje.

Za vprašalnik smo se odločili, ker smo prepričani, da je v vzorcu raziskave splošno mnenje o zadevi, ki jo raziskujemo. Zato uporabljeni vprašalnik vsebuje vprašanja zaprtega tipa (Fraenkel in Wallen 2006), vprašani pa so pri vsaki postavljeni trditvi lahko izbirali med štirimi stopnjami strinjanja (zelo se strinjam; se strinjam; se ne strinjam; se sploh ne strinjam). Ker smo si z rezultati anketnega vprašalnika želeli pomagati tudi pri oblikovanju ustreznih vprašanj za intervju, s katerim smo želeli dopolniti vpogled v podatke, smo vprašane povabili še h komentarju njihovih odgovorov.

3.5.2 Intervju

Raziskovalni intervju je nameren pogovor, v katerem ena oseba postavlja pripravljena vprašanja, druga pa nanje odgovarja (Frey in Mertens Oishi 1995, 1). Najpogosteje gre za osebno srečanje, med katerim ena oseba pridobiva informacije od druge (Merriam 1998, 71), poznamo pa tudi druge oblike, kot je na primer skupinski intervju. S skupinskim intervjujem, v katerem uporabljamo v glavnem vprašanja odprtega tipa, želimo spodbuditi vprašane, da se med seboj pogovarjajo, pri čemer so naloge izpraševalca spodbujanje diskusije, poslušanje in opazovanje. V literaturi najdemo več vrst intervjujev, najpogostejša pa je delitev, predstavljena v preglednici 3.7.

Preglednica 3.7 Vrste intervjujev

Visokostrukturirani intervju	Besedilo in vrstni red vprašanj sta določena vnaprej.
Polstrukturirani	Mešanica bolj ali manj strukturiranih vprašanj
Nestrukturirani intervju	Fleksibilen pogovor z odprtimi vprašanji

Vir: povzeto po Merriam 1998, 73.

Bryman (2001, 110) poleg zgoraj navedenih piše še o drugih vrstah intervjujev, kot so intenzivni, kvalitativni, globinski, osredotočeni, skupinski, življenjsko zgodovinski ... Kvale (1996, 19) pravi, da je kvalitativni raziskovalni intervju polstrukturiran, osredotočen na nekatere teme, ki vključujejo pripravljena vprašanja. Bryman (2001, 110) navaja, da se polstrukturirani intervju nanaša na vsebino, tisti, ki intervjuja, pa ima pripravljena vprašanja, ki jih lahko prireja. Tudi Erčuljeva (v Kramar 1999, 82) za intervju priporoča odprta vprašanja, saj le-ta omogočajo, da pridobimo veliko informacij o problemu. Tratnikova (2002, 54) pravi, da nam intervjuji omogočajo postavljanje zelo specifičnih zaprtih in odprtih poglobljenih vprašanj. Odprta vprašanja omogočajo vprašanemu, da odgovarja, kakor želi, in pogosto vključujejo vprašalnice kaj, kako in zakaj. Za boljše razumevanje postavljamo podvprašanja, ki jih bodisi pripravimo pred pogovorom bodisi oblikujemo kar med pogovorom (Tratnik 2002, 54-55). Zaprta vprašanja (prav tam) postavljamo v strukturiranih intervjujih.

Če želimo z intervjujem dobiti dobre podatke, moramo postaviti dobra vprašanja (Merriam 1998, 75-81), ki jih lahko razvrstimo na naslednje glavne vrste:

- Hipotetična vprašanja sprašujejo, kaj bi vprašani storil v nekih okoliščinah.
- Hudičeva vprašanja od vprašanega zahtevajo, da se odzove na nasprotno stališče.
- Idealna vprašanja od vprašanega zahtevajo opis najboljših možnih okoliščin.

- Interpretativna vprašanja spodbujajo interpretacijo in reakcijo na povedano.

Ker smo z intervjujem želeli dopolniti oziroma pridobiti bolj poglobljen vpogled v podatke o problemu, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo se odločili za uporabo poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, osredotočenega na določene teme s pripravljenimi vprašanji. Uporabili smo interpretativna vprašanja, ki spodbujajo interpretacijo in reakcijo na povedano.

3.5.3 Analiza dokumentov

Dokumenti raziskovalcu pomagajo razumeti in pridobiti vpogled v primer (Merriam, 1998, 133). V raziskavi imajo lahko, kot pravi Bell (1998, 67), osrednjo vlogo ali pa le dopolnjujejo podatke, zbrane z drugo metodo. Pomembno pri tem je, da raziskovalec ve, zakaj je dokument izbral (Bell 1998, 73). Bell (1998, 68) in Tratnikova (2002, 64) razlikujeta med primarnimi in sekundarnimi dokumenti oziroma podatki. Primarni (prav tam) so tisti, ki jih raziskovalec najde med raziskavo in so namenjeni raziskavi, sekundarni pa so nastali zaradi drugih namenov in jih raziskovalec uporablja pri raziskavi. Največ dokumentov je seveda sekundarnih, nastalih ne glede na raziskavo (Merriam 1998, 133), v raziskavo pa jih po Blaxterju, Hughesu in Tightu (2002) vključimo, ker:

- je zbiranje primarnih časovno zahtevno in drago,
- podatkov ni nikoli dovolj,
- je smiselno uporabljati že zbrane ustrezne podatke,
- lahko dopolnijo primarne,
- potrdijo ali pa tudi spremenijo rezultate primarnih,
- več časa lahko namenimo analizi in interpretaciji,
- raziskave ni mogoče izvajati ločeno od ostalih virov konkretnega področja.

Za uporabo sekundarnih dokumentov v raziskavi smo se odločili, ker, kot pravi Merriam (1998, 133), raziskovalcu pomagajo razviti razumevanje in pridobiti vpogled v problem. Po Merriamu (1998, 113) so raziskovalcu na voljo tri glavne vrste dokumentov: javni dokumenti, osebni dokumenti in fizični material. Pri raziskavi smo analizirali javne dokumente projekta Pravica do učenja.

3.6 Vzorec raziskave

»Potem ko smo identificirali problem, je naša naloga izbrati enoto, ki jo bomo analizirali – vzorec« (Merriam 1998, 60). Raziskovalec se mora torej odločiti, kje, kdaj in koga bo opazoval. Merriam (1998, 60-61) vzorčenje deli na:

- reprezentativno, ki dovoljuje posploševanje rezultatov na populacijo, iz katere je vzorec vzet,
- nereprezentativno, katere namen je reševanje kvalitativnega problema.

Merriam (prav tam) tudi pravi, da se v kvalitativnih raziskavah največkrat uporablja nereprezentativno vzorčenje, in sicer tako imenovano namensko vzorčenje, s katerim lahko odkrijemo, razumemo in pridobimo vpogled v konkreten problem. Po Tratnikovi (2002, 67) je izbira vzorca bistvena za kvantitativno raziskavo, saj mora biti vzorec reprezentativen za vso populacijo, medtem ko nas pri kvalitativni raziskavi ne vodi posploševanje, ampak nas vodijo osebe in dogodki kot taki. Raziskovalec mora torej v kvalitativni raziskavi izbrati tisti vzorec, ki mu bo omogočil najboljše spoznanje o predmetu raziskave. Tako vzorčenje začne z določitvijo izbirnih kriterijev in nadaljuje z lociranjem enote, ki ustreza namenu raziskave (Merriam 1998, 61). Pri izbiri vzorca torej upoštevamo:

- cilje raziskave,
- metodologijo raziskovanja,
- značilnosti ciljne populacije,
- dostopnost posameznikov iz vzorca,
- sredstva in čas, ki ga imamo na razpolago (Tratnik 2002, 68).

Merriam (1998 62-64) opisuje naslednje vrste namenskega vzorčenja:

- Značilni vzorec predstavlja povprečen primer.
- Unikatni vzorec predstavlja enkratni neznaten primer.
- Vzorec maksimalne variacije je najširši možen razpon različnih značilnosti primera.
- Primerni vzorec je tisti, ki je glede na stroške, čas, lokacijo in dosegljivost vključenih najprimernejši.
- Mrežni vzorec začnemo z enim posameznikom in ga prosimo, da nas usmeri k drugim.

Pri izbiri vzorca smo se odločili za namensko vzorčenje (Merriam 1998, 62-64) in izbrali vzorec, ki bo omogočil ustrezen vpogled in razumevanje procesov, ki vplivajo na uspešnost tima v mednarodnem izobraževalnem projektu. Izbrani vzorec je bil tudi najprimernejši, saj ni povzročil velikih dodatnih stroškov, člani tima pa so bili dosegljivi.

3.7 Potek zbiranja podatkov

3.7.1 Vzorec raziskave

Projekt Pravica do učenja je začel nastajati na začetku leta 2000 na pobudo Ljudske univerze Jesenice. Pobudnica je skupaj z osmimi organizacijami za izobraževanje odraslih iz različnih evropskih držav pripravila prijavo projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001), ki jo je Evropska komisija odobrila za sofinanciranje. Projektne dejavnosti so potekale od oktobra 2001 do oktobra 2004, ko je bil projekt zaključen. Za izvedbo projektnih dejavnosti in nalog je bil oblikovan projektni tim, ki so ga sestavljali vodja projektnega tima in po en član iz vsake partnerske organizacije (Ljudska univerza Jesenice 2004). Vzorec raziskave torej predstavlja tim projekta Pravica do učenja, ki ima vodjo in devet članov. Člani tima so v Socrates Grundtvig (European Communities 2000) projektu Pravica do učenja tri leta sodelovali pri izvedbi nalog za doseganje ciljev, ki so si jih postavili. Zato smo menili, da lahko na tem vzorcu pridobimo vpogled v konkretno prakso in morebitne probleme delovanja tima v mednarodnem izobraževalnem projektu. Člani prihajajo iz šestih različnih evropskih držav – Avstrije, Italije, Romunije, Velike Britanije, Hrvaške in Slovenije.

3.7.2 Raziskovalni postopki

Na enem od projektnih srečanj sem vsem članom tima ustno predstavila svoj namen, da napišem nalogo na primeru tima v projektu Pravica do učenja, in jih zaprosila za sodelovanje ter soglasje k udeležbi v raziskavi. Ker sem želela, da bi vsi člani dobili občutek, da sodelujejo pri pomembni zadevi (Sagadin 1993, 146), sem jim podrobno razložila vsebino in cilje raziskave, jim predstavila način zbiranja podatkov, postopek poročanja in seznanjanja udeležencev z rezultati raziskave. Poudarila sem, da bom dosledno spoštovala etična načela raziskovanja in opisala ukrepe za zagotavljanje zaupnosti pridobljenih podatkov in anonimnosti subjektov (Kvale 1996; Merriam 1998; Sagadin 1993). Glede na izraženo željo vseh članov tima sem se odločila za pošiljanje vprašalnikov po elektronski pošti. V spremnem dopisu (priloga 1), ki sem ga poslala vsem članom tima na njihove osebne elektronske naslove, sem še enkrat opisala vsebino in cilje raziskave, način zbiranja podatkov, postopek poročanja in seznanjanja udeležencev z rezultati raziskave in priložila vprašalnik. Prosila sem jih, da vprašalnike izpolnijo in mi jih prinesejo osebno v zaprti ovojnici na naslednje projektno srečanje ali pa izpolnjene vrnejo po elektronski pošti na moj osebni elektronski naslov.

Postopek predstavitve raziskave sem ponovila na sestanku tima dan pred izvedbo skupinskega intervjuja, kjer sem člane tudi prosila za soglasje k snemanju intervjuja in

pripravi transkripta tonskega zapisa. Na začetku intervjuja sem od članov tima dobila tudi soglasje k uporabi v intervjuju pridobljenih podatkov za raziskavo.

3.7.3 Analiza dokumentov

Dokumenti so vir mnogih podatkov in informacij, pomembnih za raziskavo (Tratnik 2002, 64). Za uporabo sekundarnih dokumentov v raziskavi sem se odločila, ker, kot pravi Merriam (1998, 133), raziskovalcu pomagajo razviti razumevanje in pridobiti vpogled v problem. Pri izbiranju ustreznih sekundarnih dokumentov za analizo je potrebna previdnost (Merriam 1998, 124-127), zato sem njihovo ustreznost preverjala z vprašanji, ki jih priporočajo Saunders, Lewis in Thornhill (1997, 177 v Tratnik 2002, 65) v preglednici 3.8.

Preglednica 3.8 Vprašanja za preverjanje ustreznosti in uporabnosti dokumentov

Splošna ustreznost	Konkretna ustreznost
Ali informacije, ki jih pridobimo iz dokumenta, ustrezajo ciljem raziskave?	Ali so dokumenti zanesljivi?
Ali oblika merjenja ustreza tistemu, kar potrebujem?	Ali je vir kredibilen?
Ali so podatki v dokumentih tisti, ki jih iščem?	Ali je v dokumentih jasno opisana metodologija?
Ali so podatki pridobljeni iz iste populacije?	Ali je izključena možnost pristranskega merjenja?
Ali lahko iz dokumentov izločim podatke, ki jih ne potrebujem?	
Ali so podatki dovolj sodobni?	
Ali so na voljo vse spremenljivke?	

Vir: povzeto po Saunders, Lewis in Thornhill 1997, 177 v Tratnik 2002, 65.

Ker sem bila v projekt tudi osebno vključena, mi je bila vsa dokumentacija o projektu ves čas na voljo. Projektne mape, ki jih je v skladu z Navodili za prijavitelje (European Communities 2000) treba hraniti pet let po zaključku projekta, so v arhivu Ljudske univerze Jesenice. Z vprašanji za preverjanje ustreznosti in uporabnosti dokumentov (Saunders, Lewis in Thornhill 1997, 177 v Tratnik 2002, 65) sem za analizo izbrala naslednje dokumente:

- Navodila za prijavitelje (European Communities 2000),
- Prijavni obrazec projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001),

- Projektno monitoring poročilo za obdobje december 2001–avgust 2002 (Radinovič Hajdič 2002),
- Projektno monitoring poročilo za obdobje september 2002–junij 2003 (Radinovič Hajdič 2003),
- Monitoring poročilo »kick-off« sestanka (Panjič 2002),
- Monitoring poročilo 2 (Panjič 2002a),
- Monitoring poročilo 3 (Panjič 2003),
- Zapisnik prvega sestanka projektne skupine (Radinovič Hajdič 2002a),
- Zapisnik drugega sestanka projektne skupine (Radinovič Hajdič 2002b),
- Zapisnik tretjega sestanka projektne skupine (Radinovič Hajdič 2003a),
- Zapisnik četrtega sestanka projektne skupine (Radinovič Hajdič 2004),
- Zapisnik diseminacijske konference (Radinovič Hajdič 2004a),
- Evalvacijsko poročilo o kvaliteti splošnih in specifičnih vidikov managementa projekta (Fundatia H in Centru Logistic TACTIC 2004),
- Evalvacijsko poročilo o strukturi projekta (Schwaiger 2002),
- Končno poročilo projekta (Ljudska univerza Jesenice 2004).

Iz vseh dokumentov sem izbrala podatke, ki se nanašajo na procese v timu.

3.7.4 Vprašalnik

Z vprašalnikom sem želela pridobiti podatke o procesih v timu projekta Pravica do učenja, ki so vplivala na uspešnost projekta. Uporabljeni vprašalnik je nastal v projektu SALT – *Training for school action learning teams* (Marinšek 2003), kjer so ga razvili in uporabljali z namenom pridobivanja podatkov o procesih, ki tečejo v šolskih akcijskih timih. Ker je bil vprašalnik v projektu SALT (prav tam) tudi uspešno preizkušen, se mi je zdelo smiselno uporabiti ga še v tej raziskavi.

Vprašalnik sem po elektronski pošti poslala vsem devetim članom tima. Anketiranci so se odzvali zelo dobro (Sagadin 1993, 166), saj so mi vsi člani izpolnjene vprašalnike tudi vrnili – sedem izpolnjenih vprašalnikov sem prejela po elektronski pošti, dva člana pa sta mi jih izročila osebno na sestanku projektne skupine.

Vprašalnik (priloga 2) je razdeljen na štiri dele, vprašanja v posameznem delu pa se nanašajo na:

- naloge v timu,
- procese v timu,
- vlogo vseh članov tima,
- vlogo posameznika v timu.

3.7.5 Intervju

Glede na to, da primer v moji raziskavi predstavlja mednarodni projektni tim, katerega člani prihajajo iz devetih organizacij za izobraževanje odraslih iz šestih različnih evropskih držav, sem se odločila, da izvedem skupinski intervju in s tem spodbudim vprašane, da se med seboj pogovarjajo in soočijo svoja mnenja (Tratnik 2002, 57). Pri tem sem seveda pričakovala, da se bodo vprašani v skupini bolje počutili, ker jim ne bo treba odgovoriti prav na vsa vprašanja, in da mi bodo v prostem pogovoru med soočenjem svojih mnenja omogočili veliko za raziskavo pomembnih podatkov (Tratnik 2002, 57). Seveda sem tudi skrbno pazila na to, da so bili vsi člani vključeni v pogovor in niso prevladovala mnenja posameznikov (prav tam). V skupinskem intervjuju je sodelovalo vseh 9 članov tima.

Z intervjujem sem želela dopolniti oziroma pridobiti bolj poglobljen vpogled v podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom. Izveden intervju je bil zato glede na Kvaleja (1996), Bymana (2001) polstrukturirani, z odprtimi vprašanji (Erčulj v Kramar 1999), ki omogočajo pridobivanje velike količine informacij o problemu. Pri izvedbi intervjuja sem upoštevala Kvalejevih (1996, 88) 7 korakov:

- formuliranje namena raziskave in opis teme,
- izdelava načrta raziskave,
- izvedba intervjuja,
- prepis posnetka intervjuja v pisno besedilo,
- izbira primerne metode analize in analiza,
- ocenjevanje zanesljivosti in veljavnosti ugotovitev,
- predstavitev uporabljenih metod in ugotovitev.

Skupinski intervju je bil izveden na zadnjem projektnem srečanju na Bledu 6. junija 2004, ki je bilo po načrtih projektnih dejavnosti namenjeno oceni in predstavitvi rezultatov skupnega triletnega dela projektnega tima. Intervjuvancem sem postavila pet osnovnih vprašanj:

- Kako ocenjujete delo mednarodnega tima v projektu Pravica do učenja?
- Kateri so bili glavni cilji projekta?
- Kako je dejstvo, da projektnega tima niso sestavljali člani, ki delajo pod isto streho in preživijo veliko časa skupaj, vplivalo na delo?
- Kako ocenjujete svojo vlogo v timu?
- Kaj ste kot član osebno pridobili z delovanjem v timu?

Tudi intervju je zaradi mednarodnega članstva tima potekal v angleškem jeziku. Pri izvedbi intervjuja sem postavljala še dodatna vprašanja, saj, kot pravi Merriam (1998, 80), vseh vprašanj ni mogoče predvideti vnaprej in so odvisna od odgovorov intervjuvancev. Seveda sem bila pri tem pozorna na to, da intervjuvancem nisem prepogosto segala v besedo, dodajala komentarjev in postavljala sugestivnih vprašanj. Skupinski intervju sem posnela in pozneje po tonskem zapisu pripravila transkript. Tako sem pridobila zapisano besedilo, ki je skupaj s posnetim gradivom material, primeren za nadaljnjo interpretacijo (Kvale 1996, 19). Ker je intervju potekal v angleščini, je tudi transkript intervjuja v angleškem jeziku.

Pri pripravi na intervju in sami izvedbi sem se trudila slediti zahtevi po vprašalnih oblikah, osredotočenosti na interakcijo med izpraševalcem in intervjuvanci ter spraševalčevi kritični pozornosti do povedanega (Kvale 1996, 20). Pripravila sem prej naveden spisec petih vprašanj, ki so predstavljala osnovno vodilo za izvedbo intervjuja (Merriam 1998, 81). Med intervjujem sem se prilagajala poteku intervjuja in postavljala vprašanja, ki jih vnaprej nisem predvidela (Merriam 1998, 80).

3.8 Povzetek

V poglavju smo predstavili osnovne ugotovitve iz metodologije, vprašanja, ki so se pojavljala pri odločanju med kvalitativno in kvantitativno paradigmo raziskovanja, temeljne pristope, metode in tehnike zbiranja podatkov ter vzorec raziskave. Glede na to smo utemeljili izbrano paradigmo, pristop, metode in tehnike zbiranja podatkov ter vzorec, na katerem je bila raziskava opravljena. Prav tako je v tem poglavju opisano, kako bomo poskušali doseči veljavnost, zanesljivost in etičnost opravljene raziskave, in zadrega glede posploševanja ugotovitev. Namen naše raziskave ni posploševanje ugotovitev na celotno populacijo timov v mednarodnih izobraževalnih projektih, temveč le posplošiti ugotovitve znotraj izbranega vzorca.

4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA PODATKOV

4.1 Uvod

Poglavje obravnava v raziskavi zbrane podatke, njihovo analizo in interpretacijo. Zaradi omejitve obsega naloge so predstavljeni le najpomembnejši podatki in ugotovitve.

Za celosten vpogled, razumevanje in opis raziskovalnega fenomena (Merriam 1998, 148) smo podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, skupinskim intervjujem in analizo dokumentov, združili v celoto. Zato so predstavljeni skupaj.

Pri anketnem vprašalniku so analizirani vsi odgovori, ker so vprašani odgovorili na vsa vprašanja. Ker je bilo pri vsakem vprašanju poleg stopnje strinjanja mogoče vpisati tudi komentar in pojasnilo, smo analizirali tudi te. Pri analizi smo kljub temu ugotovili, da so le redki poleg stopnje strinjanja vpisali tudi svoje komentarje in pojasnila.

Zaradi majhnega vzorca so prikazane le frekvence odgovorov, saj bi bili odstotki lahko zavajajoči.

Pri analizi skupinskega intervjuja smo se odločili za prosto odprto kodiranje, ki ga Mesec (1998, 106-118) opisuje kot kategoriziranje in razvrščanje podatkov, v katerem delom besedila najprej pripišemo pojme, nato sorodne pojme združimo v kategorije in jih na koncu definiramo.

Zaradi zagotavljanja tajnosti podatkov je pri analizi anketnega vprašalnika in skupinskega intervjuja uporabljena le moška slovnična oblika.

Pred predstavitvijo in interpretacijo podatkov, pridobljenih v raziskavi, je pomembno predstaviti določila v Navodilih za prijavitelje (European Communities 2000), ki so jim morali slediti člani tima pri pripravi in izvedbi projekta, ter projektno partnerstvo in cilje projekta Pravica do učenja.

4.2 Predstavitev projekta Pravica do učenja

Akcija Grundtvig (European Communities 2000) v okviru programa Socrates želi izboljšati kakovost, krepiti evropsko razsežnost ter razpoložljivost in dostopnost vseživljenjskega učenja odraslim. Akcija spodbuja razvoj izobraževalnih možnosti za tiste ljudi, ki so zapustili šolski sistem brez osnovnih sposobnosti, podpira novosti na tem področju in učenje, ki temelji na neformalnih in samostojnih metodah.

V programu lahko sodelujejo države članice Evropske unije, kandidatke za pridružitve, članice EFTA in EEA ter pridružene članice. Program je namenjen vsem vrstam in stopnjam izobraževanja, še posebno pa učencem, študentom in drugim učečim se,

strokovnim delavcem v izobraževanju, izobraževalnim organizacijam ter posameznikom in organizacijam, odgovornim za izobraževalno politiko.

Odgovornost za izvedbo programa Socrates ima Evropska komisija z odborom, ki ga sestavljajo predstavniki sodelujočih držav.

Projekt Pravica do učenja je bil prijavljen na centralizirano akcijo, v katerih prijavi, izborni in pogodbeni postopek vodi Evropska komisija. Kot splošno pravilo velja, da je ena od v projektu sodelujočih organizacij koordinator projekta, pred Evropsko komisijo odgovoren za celoten projekt .

Postopki prijave in izbire so odvisni od vrste akcij, pri prijavi vseh projektov pa je treba uporabiti predpisan prijavi obrazec. Postopek za centralizirano akcijo Grundtvig, v kateri je tudi izbrani primer v tej raziskavi, predpisuje, da mora predprijavo koordinator projekta poslati Evropski komisiji. Postopek je dvostopenjski, kar pomeni, da na prvi stopnji organizacija, ki bo koordinirala projekt, pošlje predprijavo Evropski komisiji, ki nato na podlagi ocene povabi koordinatorje ustreznih projektov k polni prijavi. K povabilu so priložena pisna navodila za oblikovanje prijave. Na drugi stopnji objavljene organizacije koordinatorice podajo polne prijave, ki jih odbor Evropske komisije oceni in izbere ustrezne.

Evropska komisija najprej preveri upravičenost organizacije do sodelovanja v izbrani akciji, pri čemer neupravičene takoj izloči iz nadaljnega postopka. Poleg za vsako akcijo posebnih meril za izbor, ki so opisana v nadaljevanju, za celoten program veljajo naslednja merila upravičenosti:

- Prijava mora biti podana v skladu s postopki v navodilih in v predpisanih rokih na predpisanih v celoti izpolnjenih obrazcih v enem od jezikov držav članic Evropske unije.
- Dejavnosti v projektu morajo ustrezati formalnim zahtevam posamezne akcije.
- Sodelujoče organizacije v projektu morajo biti iz v navodilih navedenih držav in ustrezati morajo profilom upravičenosti do sodelovanja.

Pri ocenjevanju prijav, ki ustrezajo tem temeljnim merilom ustreznosti, se upoštevajo naslednja merila izbora in prioritete:

- Ustreznost glede na predpisane cilje in posebna merila izbora.
- Upoštevanje dodatnih predpisanih letnih prioritete posamezne akcije.
- Prispevek projekta k spodbujanju enakosti med spoloma, boju proti socialni izločenosti ter socialni in ekonomski koheziji regij držav članic Evropske unije.
- Končni seznam izbranih projektov mora poleg kakovosti izbranih projektov predstavljati tudi uravnoteženo udeležbo držav, organizacij in dejavnosti.

- Upoštevanje meril, ki se nanašajo na vsebino in evropsko dimenzijo projekta, ki so:
 - prispevek projekta k boljši kakovosti in inovativnosti na posameznem področju izobraževanja.
 - kratko-, srednje- in dolgoročen vpliv projekta na prakso več evropskih držav,
 - uravnoteženo sodelovanje v smislu držav, regij, vrst organizacij in podobno.
- Upoštevanje meril, ki se nanašajo na vodenje projekta, ki so:
 - jasnost ciljev in ciljnih skupin,
 - verjetnost doseganja zastavljenih ciljev v predvidenem obdobju,
 - kakovost vodenja projekta – uravnoteženo sodelovanje, natančen delovni in finačni načrt, jasna koordinacija dela,
 - kakovost predvidenega spremljanja in ocenjevanja dela v projektu,
 - kakovost predvidenega širjenja rezultatov projekta,
 - izkušnje sodelujočih in kakovost človeških ter tehničnih virov,
 - prikazana dodana vrednost za sodelujoče.

Namen akcije Grundtvig, izobraževanje odraslih in druge izobraževalne akcije, je izboljšati kakovost in povečati evropsko razsežnost izobraževanja odraslih. V akciji lahko sodelujejo institucije, organizacije, zveze in podobne organizacije iz zasebnega in javnega sektorja, ki se kakor koli ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Grundtvig je razdeljen v štiri vrste akcij, v nadaljevanju pa je analiziran le tisti del, ki govori o akciji Grundtvig 1, v okviru katere je deloval projekt Pravica do učenja. Ključne teme projektov v okviru Grundtviga 1 so naslednje: oblikovanje in širjenje metod motiviranja posameznikov za vseživljenjsko učenje, izboljšanje ponudbe dostopa do izobraževanja odraslih, oblikovanje informacijsko-svetovalnih služb za odrasle, razvoj sistema priznavanja predhodno pridobljenih znanj in izboljšanje znanja evropskih jezikov med odraslim.

V projektih Grundtvig 1 mora ena od vključenih organizacij prevzeti vlogo koordinatorja, ki ima pobudo pri pripravi projektne predloga in vodilno vlogo pri administraciji in vodenju projekta. Pomembno je, da na podlagi skupaj dogovorjene delitve vlog in nalog vsi partnerji aktivno sodelujejo pri izvedbi projekta. Grundtvig 1 je centralizirana akcija, projektni predlogi pa so poleg zgoraj navedenih ocenjeni tudi na podlagi naslednjih kriterijev:

- raznolikost partnerstva glede na status vključenih organizacij,
- uravnoteženost partnerstva po geografskem položaju držav,
- evropska razsežnost dejavnosti projekta.

Prvo poglavje navodil določa naslednje splošne in operativne cilje programa. Socrates je akcijski program Evropske komisije na področju izobraževanja in temelji na določilih Evropske unije, ki predvidevajo, da bo le-ta skrbela za razvoj kakovostnega izobraževanja in promocijo vseživljenjskega učenja med njenimi prebivalci.

Splošni cilji programa so naslednji:

- krepitev evropske razsežnosti izobraževanja na vseh ravneh, zagotavljanje širokega mednarodnega dostopa do izobraževanja in promocija enakih možnosti,
- promocija kvalitativnega in kvantitativnega izboljševanja znanja jezikov Evropske unije,
- promocija sodelovanja in mobilnosti na področju izobraževanja,
- spodbujanje inovativnosti v razvoju izobraževalnega dela in materialov ter ugotavljanje skupnih interesov na področju izobraževanja.

Pri zasledovanju teh ciljev bo program tudi promoviral enakost med spoloma, enake možnosti za ljudi s posebnimi potrebami in aktivno pripomogel k boju proti socialni izključenosti, rasizmu in ksenofobiji.

Operativni cilji oziroma dejavnosti, ki jih podpira program, so naslednji:

- mednarodna mobilnost ljudi, ki delajo v izobraževanju,
- projekti, zasnovani na mednarodnem partnerstvu, ki želijo razviti inovacije in spodbujati kakovost izobraževanja,
- promocija znanja jezikov in razumevanja drugih kultur,
- uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij v izobraževanju,
- mednarodne mreže, ki skrbijo za izmenjavo izkušenj in dobrih praks v izobraževanju,
- raziskovanje izobraževalnih sistemov in politik,
- izmenjava informacij in širjenje dobrih praks.

Partnerstvo v projektu Pravica do učenja je v skladu z navedenimi navodili sestavljeno iz:

Nosilke (koordinatorka projekta): Ljudska univerza Jesenice, Slovenija (javna organizacija za izobraževanje odraslih, ki izvaja dejavnost izobraževanja, usposabljanja, učenja in svetovanja za odrasle).

Partnerjev:

- BFI Steiermark, Gradec, Avstrija, nepridobitna organizacija, ki izvaja dejavnost poklicnega izobraževanja in usposabljanja za odrasle.

- L.U.E.T.E.C., Neapelj, Italija, nepridobitna organizacija, ki izvaja dejavnost izobraževanja, usposabljanja in učenja za odrasle.
- Scarabeus, Livorno, Italija, nepridobitna organizacija, ki izvaja dejavnost usmerjanja, svetovanja in vključevanja socialno izključenih odraslih v izobraževanju.
- Edinburgh's Telford Colledge, Edinburgh, Velika Britanija, organizacija za nadaljnje izobraževanje, ki izvaja dejavnost izobraževanja na področju industrije in komerciale.
- Asociația Fundația H. Petru invatmanți la distanță destinat persoanelor cu handicap, Bukarešta, Romunija, nevladna organizacija, ki zagotavlja enake možnosti izobraževanja in učenja za otroke in odrasle s posebnimi potrebami.
- Centrul Logistic Tactic, Bukarešta, Romunija, nevladna organizacija, ki izvaja dejavnost izobraževanja, promocije in raziskovanja na področju osnovnih človekovih pravic.
- Ljudska univerza Velenje, Slovenija, javna organizacija za izobraževanje odraslih, ki izvaja dejavnost izobraževanja, usposabljanja, učenja in svetovanja za odrasle.
- Pučko otvoreno učilište Koprivnica, Hrvaška, javna organizacija, ki izvaja dejavnosti izobraževanja odraslih, odrske in glasbene produkcije in amaterskih dejavnosti (Ljudska univerza Jesenice 2001).

Splošni in operativni cilji projektnega tima, zapisani v prijavnem obrazcu projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001), pa so naslednji.

Vse sodelujoče organizacije v projektu delujejo na področju izobraževanja odraslih in se pri svojem delu srečujejo z velikim številom odraslih z največ 10 leti šolanja, ki imajo slabo razvite sposobnosti pisanja, branja, računanja in socialne komunikacije. Pripadniki opisane ciljne skupine odraslih so pogosto nesamozavestni, predani pasivnosti, čakanju na pomoč drugih. Take osebe preživljajo svoje življenje kot drugim podrejeni odvisneži, slabemu obvladovanju temeljnih spretnosti pa se lahko zaradi doživljanja lastne nemoči in pomanjkanja pozitivnih vzorcev vedenja pridružijo razne socialno negativne oblike vedenja, kot so uživanje alkohola in drog. Ti odrasli so prepričani, da se v družbi ne morejo pozitivno uveljaviti, v negativne in družbeno nesprejemljive reakcije pa jih pogosto ženeta tudi finančna in splošna materialna stiska ter pomanjkanje splošne poučenosti.

Sodelujoči so si v projektu postavili splošni cilj pomagati tem odraslim pri premagovanju posledic položaja, v katerem so se znašli, in sicer z dviganjem njihove samozavesti in izobraževanjem. Zato so si zastavili naslednje operativne cilje:

- analizirati trenutni položaj na področju izobraževanja in usposabljanja ciljne populacije,
- analizirati trenutni položaj na področju izobraževanja o osnovnih človekovih pravicah,
- razviti nove metode in materiale za pridobivanje osnovnih sposobnosti pisanja, branja, računanja in socialne komunikacije – z izobraževanjem o človekovih pravicah kot medijem,
- razviti kurikulum za udeležence,
- razviti model izobraževanja za učitelje,
- oceniti uspešnost novih metod, materialov in modelov z organizacijo enega pilotnega usposabljanja v vsaki od sodelujočih organizacij,
- zainteresirano javnost seznaniti z rezultati projekta,
- organizirati mednarodno konferenco, katere cilj bo promocija in poudarjanje pomena razvijanja osnovnih sposobnosti.

4.3 Razvoj tima

Rezultati raziskave kažejo, da skupina posameznikov, katerih cilj je bil skupno delovanje v mednarodnem projektu na področju izobraževanja odraslih, ni kar takoj začela delovati kot tim in prinašati rezultate tako posameznim članom kot tudi organizacijam, iz katerih prihajajo. Šla je skozi stopnje razvoje, ki smo jih glede na opredelitev v teoretičnem delu razdelili v naslednje stopnje: oblikovanje, nasprotovanje, pristajanje in izvajanje.

4.3.1 Stopnja oblikovanja

Razvoj tima se je začel z pripravo Prijavnega obrazca projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001). Pobudnica projekta Ljudska univerza Jesenice je prvo zamisel za projekt vpisala v bazo za iskanje partnerjev na uradni spletni strani Evropske komisije za program Socrates. Ker je več potencialnih partnerjev Ljudski univerzi Jesenice posredovalo svoje zanimanje za sodelovanje, je bila isto leto v skladu s pravili programa Socrates (European Communities 2000, 17) pripravljena uradna predprijava (Ljudska univerza Jesenice 2000). Evropska komisija je Ljudsko univerzo Jesenice 31. 1. 2001 obvestila (Commission Europeenne 2001), da je bila predprijava pozitivno ocenjena, in jo povabila k pripravi prijave. Skladno z ugotovitvami na oceni predprijave je bila oblikovana prijava projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001) in v predpisanem roku (European Communities 2000) posredovana Evropski komisiji. Evropska komisija je Ljudsko univerzo 12. 9. 2001 obvestila (European Commission Reference: 90191-CP-1-2001-SI-GRUNDTVIG-G1), da

je bil projekt odobren za sofinanciranje, in jo povabila k podpisu pogodbe. Za izvedbo projektnih dejavnosti in nalog je bil na tej stopnji oblikovan projektni tim, ki so ga sestavljali vodja projektnega tima in po en član iz vsake partnerske organizacije (Ljudska univerza Jesenice 2004).

Pri pripravi Prijavnega obrazca projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001) so morali člani tima slediti prej opisanim določilom v Navodilih za prijavitelje (European Communities 2000), v katerih najdemo dokaj obsežna določila, ki jih mora tim upoštevati, če želi uspeti na razpisu. Vpliv opisanih navodil (prav tam) na razvoj tima dokazuje analiza Prijavnega obrazca projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001). Takoj na začetku prijave najdemo podatke o projektnem partnerstvu. Nadalje je v Opisu projekta (prav tam) natančno opisana vsaka od partnerskih organizacij. Opis zajema tako vrsto in velikost organizacije kot tudi izkušnje, ki jih ima organizacija na področju vsebine predlaganega projekta. Vsaki partnerski organizaciji so na podlagi tega opisa pripisane ključne naloge v projektu, predvideno je število vključenih oseb in naloge, ki jih bodo le-te imele v projektu. V zelo obsežnem načrtu dela so natančno opisane posamezne naloge skupaj s časovnim okvirom in rezultati le-teh, pri vsaki nalogi pa so opredeljene osebe, odgovorne za izpeljavo, in določen je obseg njihovega dela.

Podatke o upoštevanju določil v Navodilih za prijavitelje (European Communities 2000) pri razvoju tima najdemo tudi v Končnem poročilu projekta (Ljudska univerza Jesenice 2004). Tam je zapisano, da je bil za izvedbo projektnih dejavnosti in nalog oblikovan projektni tim, ki so ga sestavljali vodja projektnega tima in po en član iz vsake partnerske organizacije. Glavna naloga tima je bila realizacija projektnih ciljev v skladu z načrtom in dogovorom med člani. Člani projektnega tima so koordinirali delo v projektu, evalvirali potek in rezultate, vzpostavljali pogoje za sodelovanje med člani, sprejemali odločitve o načinu izvedbe projektnih dejavnosti ter skrbeli za redno komunikacijo med partnerskimi organizacijami. Vodja tima je koordinator projekta, katerega glavna naloga je zagotavljanje redne komunikacije med člani in uradnih odnosov z Evropsko komisijo kot sofinancerjem projekta.

Glede na navedeno je bilo pričakovati, da se bo večina (pet) vprašanih v anketnem vprašalniku strinjala s trditvijo, da se je tim razvijal tako, kot je bilo to načrtovano na začetku, trije so se z isto trditvijo močno strinjali, medtem ko se eden s to trditvijo ni strinjal in pojasnil, da so se spremembe dogajale glede na potek dela. Vprašani meni, da je bilo zelo pozitivno, da tim ni vztrajal na vnaprej načrtovanem, saj so lahko z usklajevanjem dosegli boljše rezultate. Svoje komentarje sta pripisala tudi dva od vprašanih, ki menita, da se spremembe v timih vedno dogajajo in da so zelo pozitivno vplivale na delo, ker so bile odraz trenutnega položaja.

4.3.2 Stopnji nasprotovanja in pristajanja

Potem ko so se člani tima na stopnji oblikovanja torej dogovorili o skupnih ciljih, so se seveda pojavila različna gledanja na to, kako jih doseči, in tudi dvomi o tem, ali se jih sploh da doseči. Na vprašanje v skupinskem intervjuju *Kako ocenjujete delo mednarodnega tima v projektu Pravica do učenja?* intervjuvanec 2 odgovarja, »da se mu na prvem sestanku tima v Livornu ni zdelo, da bi lahko iz te tako različne skupine posameznikov nastal tim«.

V delu, ki ocenjuje primernost in jasnost ciljev projektnega tima, avtor Evalvacijskega poročila o strukturi projekta (Schwaiger 2002) navaja, da so bili cilji jasno opredeljeni že v prijavi projekta. Potrebno pa je bilo veliko dela pri usklajevanju in razjasnjevanju, ki je bilo opravljeno na prvih dveh sestankih projektnega tima v Livornu in Edinburgu. Osrednji del sestanka v Livornu je bil namenjen obširni razpravi o celotni zamisli projekta in končnemu dogovoru o ustreznih skupnih pristopih ter razdelitvi nalog med člane. Glede na to, da so bili cilji tima v prijavi obsežno in jasno zapisani, so vsi člani lahko sledili predlagani strukturi dela in so se lahko skupno odločili o naslednjih korakih. Tudi v Monitoring poročilu »kick-off« sestanka (Panjič 2002) avtorica piše, da je na sestanku tima v Livornu vodja tima natančno predstavil cilje in naloge tima, vsak član pa je imel možnost predstaviti svoj pogled na te cilje in naloge ter pričakovanja, ki jih ima v projektu.

4.3.3 Stopnja izvajanja

Način izvedbe dogovorjenih nalog tima je razviden iz zapisnikov sestankov projektnega tima in diseminacijske konference (Radinovič Hajdič 2002a; Radinovič Hajdič 2002b; Radinovič Hajdič 2003a; Radinovič Hajdič 2004; Radinovič Hajdič 2004a). Vsi zapisniki (prav tam) imajo dva dela, in sicer splošne podatke o sestanku in opis rezultatov sestanka. Zapisi o rezultatih sestankov vsebujejo naslednje dele:

- Pregled opravljenega dela tima

Vodja tima je na vsakem sestanku predstavil monitoring poročilo o delu tima v preteklem obdobju. Člani so na sestanke prinesli pisna poročila o individualno opravljenem delu. Vsak od članov je predstavil svoj pogled na razvoj tima in realizacijo nalog, svoje izkušnje in probleme, na katere je naletel med opravljanjem nalog.

- Poročilo o opravljenih dejavnostih na sestanku

Ti deli vsebujejo poročilo o izvedenih dejavnostih projektnega tima na sestanku, kot so razne delavnice, tiskovne konference in podobno.

- Načrt dela za naslednje obdobje

Člani tima so razpravljali o načrtu dela, med seboj razdelili naloge in postavili roke za dokončanje le-teh. Oblikovali so pisni dokument, ki vsebuje opis nalog, odgovorno osebo za izvedbo in rok, v katerem mora biti ta zaključena, ter ga priložili zapisnikom.

- **Evalvacija**

Člani so na vseh sestankih razpravljali o načrtu evalvacije in se dogovorili o razdelitvi nalog. Natančno so določili vsebino posamezne evalvacije, člane, odgovorne za izvedbo posamezne evalvacije, in roke izvedb.

- **Finančni management**

Vodja je na prvem sestanku članom predstavil vnaprej pripravljeno dokumentacijo za finančno poročanje. Člani so v razpravi preučili dokumente in pojasnili nejasnosti pri finančnem poročanju.

Iz analize anketnega vprašalnika je razvidno, da se je večina (šest) članov tima dobro zavedala, kaj je v timu treba narediti, trije so se tega zavedali. Vprašani menijo, da je v timu potekala dobra komunikacija o dejavnostih, ki jih je bilo treba narediti, in da jih je vodja redno obveščal in opominjal o datumih in odgovornostih, ki jih imajo v timu. Eden od vprašanih v komentarju navaja, »da mu je to glede na dejstvo, da je bil v istem času član več projektnih timov, zelo pomagalo pri delu«. Eden od vprašanih pa ne glede na to, da se je zavedal, kaj je v timu treba narediti, pravi, da mu pri nekaterih nalogah ni bilo čisto jasno, kaj je naloga posameznega člana.

4.4 Procesi v timu

Raziskava želi preučiti tudi procese v timu Pravica do učenja. Dobljeni rezultati in v teoretičnem delu opisana literatura kažejo, da predstavitev in interpretacijo rezultatov lahko razdelimo v naslednje kategorije: naloge tima, sodelovalna klima, odgovornost članov tima, pripadnost timu, prispevki članov k skupnim rezultatom ter osebni in strokovni razvoj članov.

4.4.1 Naloge tima

Iz analize anketnega vprašalnika je razvidno, da so bile naloge v timu jasno opredeljene, saj to potrjuje večina vprašanih – 4 člani tima se s tako trditvijo zelo strinjajo, 5 članov pa se s trditvijo strinja. Eden od vprašanih je pripisal, da je vedno dobil zelo jasna navodila za delo.

Z anketnim vprašalnikom pridobljene podatke potrjuje tudi analiza obeh monitoring poročil vodje projekta (Radinovič Hajdič 2002; Radinovič Hajdič 2003). V obeh monitoring poročilih zasledimo poglavje z naslovom Opis in ocena opravljenih nalog

projektnega tima. V tem delu poročila so navedene in opisane naloge, ki jih je projektni tim opravil v času, ki ga zajema poročilo. Vsaka od nalog je opisana v samostojnem odstavku in vsebuje:

- cilj naloge,
- opis opravljenega dela,
- kdo je nalogo opravil,
- navedbo priložene dokumentacije.

Primer opisa

Naloga: priprava poročila o obstoječi praksi in potrebah na področju osnovnih sposobnosti in človekovih pravic

Cilj naloge: analizirati obstoječe prakse in potrebe na področju osnovnih sposobnosti in človekovih pravic v vseh sodelujočih državah.

Opis opravljenega dela: Člani projektnega tima iz posamezne sodelujoče države so intervjuvali deset učiteljev in deset organizatorjev izobraževanja odraslih. O svojih ugotovitvah so pripravili poročilo z naslednjimi poglavji:

- značilnosti ciljne skupine odraslih z manj kot desetimi leti šolanja, ki imajo slabo razvite sposobnosti branja, pisanja, računanja in socialne komunikacije,
- opis učnih materialov, ki se v posamezni državi uporabljajo za razvijanje osnovnih sposobnosti pri odraslih,
- podatki o usposabljanjih na področju osnovnih človekovih pravic v državi,
- sklepi.

Opisi dela so podani po partnerskih organizacijah v projektnem timu. Navedeno je, da so poročilu priloženi obrazci z opisom dela za vsako partnersko organizacijo.

Usmerjenost k nalogam v timu dokazuje tudi analiza Monitoring poročila »kick-off« sestanaka (Panjič 2002). Monitoring poročilo je nastalo po prvem sestanku projektnega tima aprila 2002, iz zapisnika sestanka (Radinovič Hajdič 2002a) pa je razvidno, da je bila avtorica poročila na sestanku osebno prisotna. V poročilu avtorica navaja, da so imeli člani tima možnost sodelovati pri oblikovanju projektnega predloga, in so torej lahko vplivali na oblikovanje nalog tima. Na v poročilu obravnavanem sestanku je vodja tima natančno predstavil cilje in naloge tima, vsak član pa je imel možnost predstaviti svoj pogled na te cilje in naloge ter pričakovanja, ki jih ima v projektu. Avtorica poročila ugotavlja, da so člani tako pojasnili vse morebitne nesporazume oziroma neuskklajenosti glede prihodnjih nalog, prav tako pa so bile v načrt dela tima vključene individualne pobude posameznih članov. Poročilo navaja, da je avtorica v poznejšem neformalnem razgovoru s člani tima

lahko ugotovila, da so ta sestanek člani tima občutili kot zelo pomembnega in je pozitivno vplival na njihov občutek pripadnosti nastalemu timu.

Potek analiziranja opravljenih nalog in razprave o načinu izvedbe prihodnjih najdemo tudi v Monitoring poročilu 2 (Panjič 2002a). Avtorica ugotavlja, da so bile vse naloge tima realizirane po načrtu. Člani tima so predstavili in obravnavali individualne rezultate dela na projektnem sestanku v Edinburgu, na katerem se jim je pridružil tudi zunanji strokovnjak, ki je skupaj s člani analiziral opravljeno delo in pomagal pri načrtovanju izvedbe nadaljnjih dejavnosti. Avtorica v poročilu poudarja, da so člani tima ponovno natančno analizirali vse cilje in pričakovane rezultate projekta v naslednjem obdobju ter s tem zagotovili enotno razumevanje pričakovanj in nalog tima. Tim je pripravil natančen načrt dejavnosti za naslednjih šest mesecev z opredeljeno vlogo in nalogami posameznega člana. Poročilo navaja, da so naloge dobro načrtovane in enakomerno razdeljene med člane tima.

4.4.2 Sodelovalna klima

Vprašani v anketnem vprašalniku so mnenja, da je v timu vladala sodelovalna klima – 6 vprašanih se s tako trditvijo strinja, medtem ko se trije zelo strinjajo. Eden od članov je pri tej trditvi, čeprav se z njo strinja, napisal, da so bili nekateri člani tima prej destruktivni kot sodelovalni in da je večina problemov izhajala iz nezadostnega znanja angleškega jezika.

Na vprašanje *Kako ocenjujete delo mednarodnega tima v projektu Pravica do učenja?*, ki je bilo zastavljeno intervjuvancu 2, smo dobili odgovor, da se na prvem sestanku tima v Livornu ni zdelo, da bi lahko iz te skupine tako različnih posameznikov nastal tim. Vendar pa se je v času dela na projektu pokazalo, da je dobro sodelovanje med vsemi člani pravzaprav edina sprejemljiva možnost. Intervjuvanec 3 je pri istem vprašanju dejal: »V užitek mi je bilo sodelovati v tem partnerskem timu, delati v tem projektu, ker menim, da imamo odličen skupinski navdih za delo.« Intervjuvanec 4 se je pri vprašanju *Kako je dejstvo, da projektne tima niso sestavljali člani, ki delajo pod isto streho in preživijo veliko časa skupaj, vplivalo na delo?* spomnil razprave o kulturnih in ostalih razlikah v ciljni skupini projekta in pripomnil, da o kulturnih in ostalih razlikah med člani tima nismo nikoli razpravljali. Zdi se mu, da so imeli člani tima preko interneta, telefonskih pogovorov in občasnih srečanj dovolj priložnosti, da bi razpravljali tudi o medsebojnih odnosih, in ne le o ciljih projekta. Vendar pa so se temu nekako vseskozi izogibali, verjetno zato, ker se niso zavedali pomembnosti razumevanja procesov med člani tima in procesov, ki se dogajajo v organizaciji, ki ji pripada posamezen član. Schwaiger (2002) v evalvacijskem poročilu o strukturi projekta zapiše, da so se vse odločitve in morebitne spremembe

predvidenih nalog vedno obravnavale in sprejemale v timu. Seveda vsi člani niso imeli vedno enakega pogleda na problematiko, vendar pa so bile na koncu vse odločitve vsaj rezultat kompromisa med člani.

Na podvprašanje o tem, *kaj je oviralo delo v timu*, intervjuvanec 9 splošno ocenjuje, da sta komunikacija in socialna interakcija med člani tima odvisni od tega, kako potekajo skupni sestanki. Celoten tim je aktiven samo med sestanki, to pa zato, ker se člani po sestankih vrnejo vsak v svojo organizacijo, kjer jih čakajo številne druge naloge in projekti. Intervjuvanec 6 pa meni: »Rezultati skupnega dela bi bili še boljši, če bi imeli več neposrednih sestankov.«

4.4.3 Odgovornost članov tima

S trditvijo, da je bila odgovornost med člani tima jasno opredeljena, se v anketnem vprašalniku zelo strinja 7 vprašanih, dva se s tem strinjata. Dejstvo, da je tim kakovost svojega dela in doseganje zastavljenih ciljev gradil na odgovornosti vsakega posameznega člana, dokazuje zapis v Monitoring poročilu 1 (Radinovič Hajdič 2002), kjer je navedeno, da je vsak član pred sestankom tima pripravil individualno poročilo o svojem delu. Poročila je v skladu s skupnim dogovorom med člani pregledal projektni vodja in eden od članov tima. Vsak član je svoje individualno poročilo o delu na sestanku tima predstavil vsem članom. Individualna poročila so bila nato združena v skupno poročilo tima. Zapise o individualnem poročanju vsakega člana o opravljenih nalogah v preteklem obdobju lahko zasledimo tudi v vseh naslednjih zapisnikih sestankov projektne tima in diseminacijske konference (Radinovič Hajdič 2002a; Radinovič Hajdič 2002b; Radinovič Hajdič 2003a; Radinovič Hajdič 2004).

Člani tima so na vsakem od sestankov projektne tima (Radinovič Hajdič 2002a; Radinovič Hajdič 2002b; Radinovič Hajdič 2003a) razpravljali tudi o evalvacijski strategiji. V zapisniku prvega sestanka (Radinovič Hajdič 2002a) lahko preberemo, da so se člani sporazumeli, da bo evalvacijska strategija temeljila na konceptu samoevalvacije z razdelitvijo nalog med člane tima, ki se bodo sami odločili o metodologiji svoje evalvacijske naloge, medtem ko bo tim skupno določil roke za izvedbo. Pripravili so natančen načrt izvedbe evalvacije in ga priložili zapisniku. Člani so določili tudi natančen načrt nadzora nad delom tima in postavili mejnike svojega dela, ki bodo služili kot osnova za pregled in oceno opravljenega dela tako vsakega posameznega člana kot tudi tima kot celote. Tudi ta načrt so zapisali in ga priložili zapisniku.

Na vprašanje *Kako ocenjujete svojo vlogo v timu?* intervjuvanec 2 pravi, da se je ves čas zavedal svoje odgovornosti do ostalih članov in skupnih rezultatov ter je po svojih

najboljših močeh prispeval k timskem delu in rezultatom. Intervjuvanec 1 priznava, da svojega dela ni vedno opravil v dogovorjenem času, vendar pa meni, da je postoril vse, kar smo se v timu dogovorili. Poudarja, da je včasih težko sledil časovnim rokom, ker ima v službi še veliko drugih projektov in je potrebno stalno usklajevanje nalog, ki ni vedno uspešno. S svojega stališča do dela v tem timu meni, »da so prav vsi člani prispevali odgovorno in po svojih najboljših zmožnostih«. Tudi avtor evalvacijskega poročila o strukturi projekta (Schwaiger 2002) ugotavlja, da so člani upoštevali v timu dogovorjene vsebinske in časovne okvire, določene za posamezne naloge. Na sestankih projektnega tima so člani razpravljali o rokih za izvedbo nalog posameznega člana ter jih prilagodili potrebam in možnostim vsakega člana. Zapiše tudi (prav tam), da so o kakovosti dela posameznega člana, še zlasti glede na njen lokalni, regionalni, nacionalni in evropski vpliv, člani tima resno razpravljali na vseh sestankih.

4.4.4 Pripadnost timu

Na vprašanje v anketnem vprašalniku je 6 vprašanih odgovorilo, da so čutili močno pripadnost timu, 2 sta pripadnost čutila, medtem ko 1 pripadnosti ni čutil. Dva od vprašanih sta svoji izjavi tudi razložila, eden je zapisal, da je imel v timu vseskozi močan občutek pripadnosti, drugi pa meni, da so se vsi člani počutili kot pomemben del tima. Večina vprašanih (7) se močno strinja tudi s trditvijo, da so se vsi člani počutili kot del tima, 2 se s tako trditvijo strinjata. Na podvprašanje v intervjuju *Kaj je oviralo delo v timu?* intervjuvanec 9 poudarja pomen in vpliv dobro pripravljenih in vodenih skupnih sestankov v tem timu, ki so zelo različne člane in njihove različne poglede na delo združili na skupni imenovalec. Skupne socialne dejavnosti in atmosfera, ki se je tam ustvarila, so bile podlaga za naše skupno delo pri projektnih nalogah. Po prvem sestanku tima v Livornu, ki je bil organiziran tako, da smo se člani tima lahko dobro spoznali med seboj tako strokovno kot tudi osebno, smo začeli sodelovati med sabo; »dobil sem občutek, da pripadam temu timu«.

4.4.5 Prispevki članov k skupnim rezultatom

Šest vprašanih v anketnem vprašalniku se zelo strinja s trditvijo, da so člani tima pri svojem delu lahko uporabili vse svoje sposobnosti, medtem ko se 3 s to trditvijo strinjajo. Eden od vprašanih pripiše, da so le z vsemi svojimi sposobnostmi lahko dosegli zastavljene cilje. Vprašani tudi menijo, da so imeli prav vsi člani možnost prispevati k delu tima v skladu s svojimi sposobnostmi, saj je na to trditev 8 vprašanih odgovorilo, da se zelo strinja, 1 pa se strinja.

Večina vprašanih tudi meni, da so imeli kot posameznik možnost k delu tima prispevati po svojih sposobnosti. S to trditvijo se spet zelo strinja 7 vprašanih, 2 se strinjata. Eden od vprašanih pripiše, da si je še posebno želel biti vključen v evalvacijske dejavnosti, ker jo to njegovo strokovno področje, in da so to njegovo željo upoštevali tako vodja kot drugi člani.

Na vprašanje v intervjuju *Kako ocenjujete svojo vlogo v timu?* intervjuvanec 5 podarja, da je bil vključen v vse stopnje timskega dela in da je imel možnosti pri delu uporabiti vse svoje sposobnosti, kar je tudi največja korist, ki jo je dobil pri delu v tem timu.

V evalvacijskem poročilu o strukturi projekta (Schwaiger 2002) avtor piše, da je bil osrednji del sestanka v Livornu namenjen obsežni razpravi o celotni zamisli projekta in končnemu dogovoru o ustreznih definicijah in razdelitvi nalog med člane. Najpomembnejše se avtorju (prav tam) zdi to, »da je vsak član tima v skladu s svojimi znanji in izkušnjami dobil pomembno vlogo v delu tima«, kar se kaže v tem, da si člani med seboj niso razdelili le nalog, marveč tudi odgovornosti za vodenje in kontrolo.

4.4.6 Osebni in strokovni razvoj članov

Iz zapisnika drugega in tretjega sestanka projektnega tima (Radinovič Hajdič 2002b; Radinovič Hajdič 2003a) je razvidno, da je na obeh potekala delavnica, ki jo je vodil zunanji strokovnjak. Delavnica na drugem sestanku projektnega tima (Radinovič Hajdič 2002b) je bila namenjena pojasnitvi in oblikovanju navodil za naslednjo nalogo članov tima, to je priprava učnih materialov. V prvem delu je zunanji strokovnjak predstavil urnik, cilje in naloge delavnice, ki ji je sledila zanimiva uvodna dejavnost, na osnovi katere so se člani tima razdelili v manjše skupine. V njih so razpravljali o didaktičnih zahtevah, ki jih bodo morali obvezno upoštevati pri pripravi učnih materialov. Ugotovitve vsake skupine so zapisali na poster in ga predstavili celotnemu timu. Člani tima so v prvem delu delavnice spoznali naslednje didaktične zahteve, ki jih morajo upoštevati pri pripravi učnih materialov: učne ovire, motive za učenje in učne stile. Na osnovi teh usvojenih znanj so člani skupaj z zunanjim strokovnjakom določili značilnosti ciljne skupine, ki ji bodo učni materiali namenjeni, razdelili pa so jih v naslednje skupine: pričakovanja, splošne značilnosti, raven izobraževanja in predhodno znanje. V drugem delu delavnice so vsi člani tima razpravljali o tem, kako bodo te značilnosti ciljne skupine upoštevali pri pripravi učnih materialov. Tretji del delavnice se je začel z ogledom videa o človekovih pravicah in razpravo o tem, katere človekove pravice bodo zajemali učni materiali. Nato so se člani v manjših skupinah lotili priprave primerov učnih enot in se dogovorili, da bo vsak član pri pripravi dogovorjenih učnih enot upošteval, da mora imeti vsaka enota naslednja poglavja: naslov, širše cilje, ožje cilje, vsebino, metode, učne pripomočke, vprašanja za preverjanje

znanja in povzetek. Člani so se v nadaljevanju dogovorili, da bo vsak individualno pripravil štiri učne enote, in si soglasno razdelili vsebino le-teh.

Tudi v zapisniku tretjega sestanka projektnega tima (Radinovič Hajdič 2003a) najdemo zapis o delavnici, ki je bila namenjena usposabljanju članov za razvoj v načrtu dela predvidenega kurikulumu in jo je vodil zunanji strokovnjak. Tudi tokrat so člani delali v manjših skupinah in nato svoje ugotovitve posredovali celotnemu timu.

O strokovnem razvoju članov v timu piše Schwaiger (2002) v svojem evalvacijskem poročilu in ugotavlja, da so člani na drugem sestanku projektnega tima v Edinburgu skupaj z zunanjim strokovnjakom razpravljali o pedagoških zahtevah dela ter določili pedagoške cilje in inovativne pristope k opravljanju nalog.

Da je imelo delo v timu močan vpliv na njihov osebni razvoj, meni 6 vprašanih v anketnem vprašalniku, 3 vprašani pa menijo, da je tim vplival na njihov osebni razvoj. Eden od vprašanih svojo trditev pojasni s tem, »da se je veliko naučil ne le na področju vsebine projekta, ampak tudi o vodenju tima«.

Pri vprašanju *Kako ocenjujete delo mednarodnega tima v projektu Pravica do učenja?* je intervjuvanec 5 takoj izpostavil izreden pomen, ki ga ima zanj ta projekt. Že na začetku skupnega dela mu je postalo jasno, »da je to izredna priložnost za osebno in strokovno rast«. Med delom v projektu je prepoznal pomemben vpliv multikulturnih in multietičnih razlik med člani na njegov osebni in strokovni razvoj.

Analiza odgovorov na vprašanje v skupinskem intervjuju *Kaj so člani osebno pridobili z delovanjem v timu?* nam pokaže, da so se člani tima razvijali tako strokovno kot tudi osebno. Intervjuvanec 1 pravi, da mu najprej pride na misel dokument, ki ga je dobil od enega od zunanjih strokovnjakov v projektu na temo uporabe različnih metod v izobraževanju: »To je bilo zame osebno zelo uporabno.« Izpostavlja pa tudi pridobljeno znanje o človekovih pravicah, saj pravi, da pred sodelovanjem v tem timu o njih ni kaj dosti vedel, sedaj pa zelo natančno pozna te pravice, njihovo zgodovino in izvor. Intervjuvanec 2 se strinja z navedbami intervjuvanca 1 glede pridobljenih znanj na področju človekovih pravic. Prav tako se mu zdi pomembno, da je v timu pridobil nove prijatelje in veliko izvedel o drugih državah, navaja: »Še nikoli prej nisem srečal koga iz Romunije.« Intervjuvancu 4 se zdi pomembno, da je lahko potoval in sodeloval z drugimi člani tima. Zdi se mu, da je zato, ker je lahko videl in izkusil mnogo različnih pristopov k delu in vodenju tima, postal bolj odprt in dovzeten za rešitve, ki jih sam ne pozna. Intervjuvancu 5 se zdi najpomembnejši prispevek timskega dela k njegovemu strokovnemu razvoju dejstvo, da je lahko izkusil, kakšne pristope k delu imajo ljudje iz različnih držav. Intervjuvanec 6 je v timu pridobil vpogled v popolnoma nov in originalen način poučevanja o človekovih pravicah in ga imel možnost tudi preizkusiti v praksi. Intervjuvanec 7 je izpostavil globljo

refleksijo na temo človekovih pravic, ki jo je izkusil pri delu v timu. Intervjuvancu 8 se zdi najpomembnejše veliko število prijateljev iz različnih držav, ki jih je pridobil v timu in bodo v prihodnosti mogoče še sodelovali z njim. Tudi intervjuvancu 9 se zdi pomembno, da je lahko potoval in videl veliko novih stvari. Prav tako je pridobil znanja o različnih oblikah izobraževanja odraslih, ki jih izvajajo drugi člani tima v svojih organizacijah, in nekatere že prenesel v svoje vsakodnevno delo.

4.5 Značilnosti učinkovitega tima

Glede na postavljena raziskovalna vprašanja, rezultate raziskave in opredelitev značilnosti uspešnega tima v teoretičnem delu te naloge sta predstavitev in interpretacija rezultatov razdeljeni v naslednje kategorije: znanje, spretnosti in skupni pristopi k delu; cilji; vodenje in komunikacija.

4.5.1 Znanje, spretnosti in skupni pristopi k delu

V evalvacijskem poročilu o strukturi projekta (Schweiger 2002) je zapisano, da je bila ena od ključnih točk uspešnosti projektnega tima njena inovativna naravnost k skupnim delovnim pristopom. Ta se je pokazala že pri prvi nalogi – raziskavi, ki jo je vsak član opravil v svoji državi v skladu s skupaj dogovorjenim metodološkim pristopom. Da bi zagotovili razvoj kar najbolj ustreznih metodoloških pristopov k razvoju didaktičnih materialov, je na enem od sestankov zunanji strokovnjak pripravil pregled obstoječih pedagoških pristopov in orodij, ki mu je sledilo skupinsko delo članov tima. Tam so lahko predstavili svoje znanje in izkušnje s tega področja. Tako smo se člani tima lahko učili drug od drugega in dosegli, da je skupno delo pri razvoju didaktičnih materialov temeljilo na sodelovanju, razpravi in primerih dobrih praks vseh članov tima.

Večina (8) vprašanih v anketnem vprašalniku ima močan občutek, da so s skupnim delom veliko dosegli, 1 se s tem strinja.

Na vprašanje *Kako ocenjujete delo mednarodnega tima v projektu Pravica do učenja?* intervjuvanec 1 odgovarja, da je bilo delo v timu zelo zanimivo. Izpostavi pomen podobnosti med člani tima na eni strani in razlik v pristopih k delu na drugi. Zanj se bili ti različni pristopi zelo pomembni, ker se je v timu naučil drugih pristopov. Intervjuvanec 1 pravi: »Mislim, da je bil to dober tim, ker smo združeno pristopili k skupnim nalogam in bili obenem tudi različni – to nam je dalo moči.«

Pri vprašanju *Kaj so člani osebno pridobili z delovanjem v timu?* se intervjuvancu 3 zdi pomembno, da je pridobil veliko znanja o pristopih k učenju, ki jih uporabljajo v drugih

državah. Te metode je lahko primerjal s tistimi, ki jih uporablja pri svojem delu, in nekatere uspešne tudi že prenesel v prakso svoje organizacije.

4.5.2 Skupni cilji

Cilje, tako splošne kot tudi operativne, je tim določil že na stopnji oblikovanja tima (Ljudska univerza Jesenice 2001). Tako kot na razvoj tima so imela tudi na oblikovanje ciljev projekta velik vpliv Navodila za prijavitelje (European Communities 2000). Schweiger (2002) v evalvacijskem poročilu o strukturi projekta navaja, da so bili cilji tima v prijavi projekta zelo natančno opisani, vendar pa so dopuščali dovolj prostora za spreminjanje glede na potrebe in cilje članov tima. To se avtorju (prav tam) zdi še zlasti pomembno, ker je bil glavni cilj timskega dela s pedagoškega vidika zelo inovativen.

Po mnenju članov je imel tim jasne cilje, saj se 7 vprašanih v anketnem vprašalniku s tem zelo strinja, 2 pa se z izjavo strinjata. Eden od vprašanih je pripisal, da je vodja tima jasno postavil cilje.

Na vprašanje *Kateri so bili glavni cilji projekta?* intervjuvanec 8 odgovarja, da je bil po njegovem mnenju cilj projekta preučiti socialni in psihični položaj, v katerem so pripadniki ranljivih ciljnih skupin prebivalcev. V družbi niso dejavni, ker niso dovolj samozavestni in se sramujejo, ker premalo znajo. To, da jih pripeljemo bliže izobraževalnim centrom, jim predstavimo tradicijo, družbo in okoliščine, v katerih živijo, je bil eden od glavnih ciljev projekta, ki smo ga tudi uspešno dosegli. Intervjuvanec 9 se strinja z mnenjem intervjuvanca 8 in poudarja, da je bil zanj glavni cilj projekta približati koncept osnovnih človekovih pravic pripadnikom ranljivih ciljnih skupin prebivalstva. Intervjuvanec 7 meni, da dojemanje osnovnih človekovih pravic opredeljuje posameznika v družbi. V njegovi državi so človekove pravice sicer zaščitene in jih večina dojema kot svojo last, v njegovem mestu pa ni tako. Zato je bil zanj glavni cilj projekta vplivati na oblikovanje osebnosti mladih ljudi s konceptom osnovnih človekovih pravic. Intervjuvanec 4 pravi, da je bil na začetku dela v projektu zanj glavni cilj oblikovanje modela usposabljanja in izvedba pilotnih usposabljanj, sedaj pa meni, da je bil glavni cilj integracija tega modela v vsakdanjo prakso.

Za intervjuvanca 3 je glavni cilj projekta razvoj socialnih sposobnosti ljudi s poudarkom na osnovnih človekovih pravicah. Intervjuvanec 2 vidi glavni cilj projekta v povečevanju komunikacijskih sposobnosti pripadnikov ciljne skupine in zavedanja o njihovih osnovnih človekovih pravicah. Intervjuvanec 7 je na to pripomnil, da se mu zdi še zlasti pomembna socialna komunikacija, naučiti ljudi, da morajo spoštovati drug drugega.

Intervjuvanec 5 pa dopolnjuje, da je pomembno poudariti, da je bil cilj tega projekta razvoj sposobnosti pripadnikov ranljivih skupin za ustrezno socialno komunikacijo v družbi.

Pomembno je poudariti, da so štirje intervjuvanci (1, 2, 3 in 4) med potekom projekta spremenili pogled na glavni cilj projekta. Na začetku dela v timu so bili prepričani, da je cilj njihovega dela zgolj razvoj metod za zviševanje ravni osnovnih sposobnosti pri posameznikih, sedaj pa ugotavljajo, da je bil cilj precej širši in zadeva razvoj socialnih sposobnosti pripadnikov ciljne skupine.

4.5.3 Vodenje

Z namenom evalvacije kakovosti projektne managementa sta dva člana projektne tima pripravila vprašalnik, ki se je nanašal na skupno kakovost projektne managementa, administracijo projekta in finančno vodenje. Vprašalnik sta poslala devetim članom projektne tima, sedem članov je odgovorilo na vprašanja.

Glede na namen te raziskave v nadaljevanju analiziramo prvi del evalvacijskega poročila (Fundatia H in Centru Logistic TACTIC 2004), ki se nanaša na skupno kakovost projektne managementa.

Člani tima so odgovarjali na sedem vprašanj zaprtega tipa, in sicer z DA-NE-DELNO ali pa ODLIČNO-DOBRO-NE TAKO DOBRO. Vprašalnik je priložen tej nalogi kot priloga 3. V povzetku poročila je navedeno, da je bila kakovost splošnih vidikov managementa projekta pozitivno ocenjena s strani večine članov.

Vsem sedmim vprašanim se zdi, da vodenje projekta poteka z vso potrebno jasnostjo, štirje tudi menijo, da je komunikacija med člani tima dovolj pogosta in učinkovita, medtem ko se trem zdi komunikacija v timu le delno učinkovita. Na vprašanje o kakovosti dela tima štirje vprašani odgovarjajo, da je odlična, medtem ko se trem zdi dobra, šest vprašanih meni, da je predanost članov delu tima odlična, eden pa jo je ocenil kot dobro. Trem vprašanim se zdi odnos med člani tima odlični, medtem ko štirje menijo, da so dobri, vsem pa se zdi, da vodja tima z vsemi člani tima ravna pravično. Šest vprašanih je delo vodje projektne tima ocenilo kot odlično, eden meni, da je dobro.

Vodenje tima zelo dobro ocenjuje tudi Schwaiger (2002), saj v evalvacijskem poročilu o strukturi projekta zapiše, da je vodja tima z veliko mero teoretičnega in metodološkega znanja tako z vidika vodenja projektne tima kot tudi z vidika vsebine dela vodil tim tako, da je bila pri pristopu k delu jasna struktura vedno na prvem mestu. Schwaiger (2002, 1) navaja: »Čeprav vodja vodi delo projektne tima, se nikoli ne obnaša kot »šef«, ampak razume samega sebe bolj kot prvega med enakimi.«

Večina vprašanih v anketnem vprašalniku (7) je zelo dobro poznala in spoštovala vizijo vodje tima, 2 sta vizijo poznala in spoštovala. Eden od vprašanih komentira, da je vodjeva vizija pomagala ostalim članom najti svojo vizijo v projektu, drugi pa zapiše, da je s tem vodja prikazal dobro vodenje.

Večina vprašanih meni, so bili člani tima dobro sprejeti s strani vodje, saj se s tako trditvijo zelo strinja 7 članov, 2 se s trditvijo strinjata. Eden od vprašanih svojo odločitev pojasni in zapiše, da je bilo zanj še zlasti pomembno, da mu vodja tima ni nikoli pozabil dati povratne informacije o delu, ki ga je opravil, saj je tako vedno vedel, kako kakovostno je opravil svoje delo.

Večina članov meni, da so bili vsi člani zelo cenjeni v timu, medtem ko dva menita, da so bili vsi člani cenjeni. Prav tako se je večina (7) članov individualno čutila zelo cenjenih, medtem ko sta se dva počutila cenjena.

4.5.4 Komunikacija

Ocena komunikacije v timu je podana v monitoring poročilih projektne vodje (Radinovič Hajdič 2002; Radinovič Hajdič 2003). V obeh je zapisano, da je komunikacija med člani zelo dobra in poteka preko elektronske pošte, telefona, faksa in projektne spletne strani. V poročilih je navedeno tudi, da vsi člani tima redno prejemajo pisna navodila za izvedbo nalog, ki so napisana na osnovi dogovora med člani. Poročilu je priložen dokument s temi navodili in opisom informacij, ki so jih od vodje tima dobivali člani.

Na vprašanje *Kako je dejstvo, da projektne tima niso sestavljali člani, ki delajo pod isto streho in preživijo veliko časa skupaj, vplivalo na delo?* intervjuvanec 3 odgovarja, da bi bili rezultati verjetno boljši, če bi člani preživeli več časa skupaj. Vendar pa meni, da je to stvar vsakega posameznika in njegove želje, ali si res želi komunicirati z drugimi. Intervjuvanec 7 meni, da je bilo delo v timu zelo fleksibilno, kar pomeni, da je bila komunikacija učinkovita. Ne ve sicer, ali je bilo komunikacije zadosti oziroma ali je bila optimalna, njemu pa je ustrezala.

Na podvprašanje *Kaj je oviralo delo v timu?* intervjuvanec 8 pravi, da je komunikacija v angleškem jeziku, ki je materni jezik le enega od članov tima, velika ovira, ki je on ni toliko občutil, ker je z nekaterimi kolegi, ki obvladajo tudi njegov jezik, lahko komuniciral v maternem jeziku. Intervjuvanec 5 meni, da komunikacija v tujem jeziku sploh ni bila problem, ampak prednost, saj so člani mimogrede še izboljševali svoje jezikovne spretnosti in znanje. Takemu mnenju se pridružuje tudi intervjuvanec 1 in se strinja, da je to ena od velikih prednosti, ki jih prinaša delo v mednarodnem timu – člani pridobivajo jezikovna znanja in spretnosti. Nasprotno intervjuvanec 7 meni, da se zaradi komunikacije v tujem

Analiza in interpretacija podatkov

jeziku izgubi mnogo podrobnosti, ker jih je težko razložiti. Tudi intervjuvanec 9 meni, da je uporaba tujega jezika v timski komunikaciji velik problem, saj posamezniku onemogoča, da bi povedal vse, kar misli.

Intervjuvanec 3 meni, da imamo posamezniki pri izražanju tistega, kar res mislimo, težave že v maternem jeziku, v tujem pa je še toliko težje. Seveda ni druge rešitve in glede na raven znanja angleščine, ki so jo pokazali člani tima, to dejstvo ni bistveno vplivalo na učinkovitost skupnega dela.

5 SKLEPI IN PRIPOROČILA

5.1 Uvod

Sklepi in priporočila, predstavljeni v tem poglavju, izhajajo iz raziskave in preučene literature. Še enkrat je pomembno opozoriti na omejitev, pogojeno z velikostjo vzorca, ki je majhen in vključuje le člane tima mednarodnega izobraževalnega projekta Pravica do učenja. Posploševanje rezultatov na vse mednarodne izobraževalne time zato ni možno.

5.2 Sklepi

5.2.1 Razvoj tima v projektu Pravica do učenja

Podatki raziskave jasno kažejo, da je nerealno pričakovati, da bo skupina posameznikov, ki si je postavila skupni cilj, kar takoj postala pravi oziroma celo visokoučinkoviti tim (Katzenbach in Smith 2003, 84), ki bo razvijal tako celotno izobraževalno organizacijo kot tudi vključene posameznike (Fullan in Hargreaves 2000; Vann 2000; Everard in Morris 2004). Za to je potreben čas in vložek tako posameznikov kot celotnega tima.

Razvoj tima v projektu Pravica do učenja se je začel, kot pravi Možina idr. (1994, 622), takrat, ko so se posamezniki iz različnih evropskih organizacij za izobraževanje odraslih odločili, da bodo s sodelovanjem dosegli skupni cilj. Začetna stopnja oblikovanja tima (Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74; Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003) je potekala, ko je tim, ki so ga sestavljali vodja projektnega tima in po en član iz vsake partnerske organizacije, v skladu s predpisanimi postopki Evropske komisije (European Communities 2000) pripravljajl prijavo projekta Pravica do učenja.

Iz analize dokumentov je razvidno, da so na stopnjo oblikovanja tima zelo vplivala določila v Navodilih za prijavitelje (European Communities 2000), kjer so dokaj obsežna določila, ki jih je moral tim upoštevati, če je želel uspeti na razpisu; to je bil seveda pogoj, da bo tim sploh prešel z začetne stopnje oblikovanja k nadaljnjemu razvoju tima. Podatki kažejo, da je imel tim na tej stopnji dovolj časa za pripravo ustreznih ciljev in organizacije skupnega delovanja. Analiza dokumentov je pokazala, da so vsi člani sodelovali pri oblikovanju projektnega predloga ter tako vplivali na oblikovanje skupnih ciljev in načinov za njihovo doseganje.

Navodila za prijavitelje (prav tam), ki so po eni strani tim omejevala pri izbiri članov, postavljanju ciljev in organizacije delovanja, pa so po drugi strani pripomogla k temu, da je tim že na tej prvi stopnji zelo natančno opredelil svoje cilje in ključne naloge.

Potem ko je Evropska komisija tim obvestila, da je bil njihov predlog odobren za sofinanciranje, čemur je sledil podpis ustrezne pogodbe, je tim lahko prešel na naslednje stopnje razvoja. Na prvem sestanku so se pojavila različna gledanja na to, kako doseči skupne, na stopnji oblikovanja tima dogovorjene cilje. Nekateri člani so začeli dvomiti, da lahko skupina tako različnih posameznikov sploh doseže te cilje (Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74; Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003). Podatki kažejo, da so člani obširno razpravljali o celotni zamisli projekta in predstavili svoj pogled na cilje in naloge ter izpostavili individualna pričakovanja pri delu v timu. Na zelo hiter prehod s stopnje nasprotovanja na stopnjo pristajanja, ko so se člani že na istem sestanku pravzaprav tudi dogovorili o ustreznih skupnih pristopih in razdelitvi nalog med člane, je vplivalo dejstvo, da je bil tim po pogodbi, ki so jo podpisali z Evropsko komisijo, zavezan določenemu časovnemu okviru pri doseganju dogovorjenih ciljev. Na hitro pristajanje je prav gotovo vplivalo tudi dejstvo, da so se člani ves čas zavedali, da je njihovo skupno delovanje odvisno od učinkovitega doseganja v pogodbi z Evropsko komisijo zapisanih ciljev. Podatki tudi pokažejo, da jim tak hiter prehod na stopnjo izvajanja vsekakor ne bi uspel brez jasnih in natančno opredeljenih ciljev, nalog in organizacije v prijavnem obrazcu projekta, nastalem na stopnji oblikovanja tima.

Čeprav podatki kažejo, da je tim takoj po prvem sestanku pristopil k izvedbi dogovorjenih nalog, pa po drugi strani podatki tudi pokažejo, da so se člani tudi na stopnji izvajanja velikokrat vračali na stopnji nasprotovanja in pristajanja. Na naslednjih sestankih so se pri mnogih ciljeh in nalogah zopet pojavila različna gledanja na to, kako jih doseči, in dvomi o tem, ali se jih sploh da doseči. Sklenem lahko, da so se člani tima vseskozi trudili poiskati in opredelili rešitve za vse izpostavljene probleme in so tako večinoma vedeli, kaj mora biti narejeno ter kdo in kdaj mora to narediti. Večina članov se je sicer zelo zavedala, kaj mora narediti. Pa vendar na dejstvo, da temu ni bilo vedno tako, opozarja tudi eden od vprašanih, ki je v anketnem vprašalniku pripisal, da pa ni vedno natančno vedel, kaj je naloga posameznega člana.

5.2.2 Prednosti, ki jih posamezniku prinaša delovanje v timu

Člani prihajajo v tim, da bi z njim dosegli svoje individualne cilje, kar pomeni, da k skupnim timskim ciljem prispevajo le, če s tem dosegajo svoje lastne cilje (Možina idr. 1994, 226). Če bo v timu vladalo vzdušje, ki bo posameznika spodbujalo k razvoju

njegovih sposobnosti, mu omogočalo sprejemati ustrezne odločitve in ga navajalo k prevzemanju odgovornosti v skladu s postavljenimi cilji, bo posamezen član pripravljen prilagajati svoje vrednote in cilje skupnim timskim ter obenem s svojim delovanjem spreminjati skupne cilje tima (Černetič 1997, 97).

Če želimo, da tim daje članom duševen dom (Koren 2007) in pogoje za medsebojno sodelovanje (Resman 2005), mora v njem vladati sodelovalna klima. Seveda pa se taka sodelovalna klima ne razvije kar sama od sebe, ampak se morajo člani tima na stopnji pristajanja (Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74; Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003) dogovoriti o organizaciji skupnega dela in postaviti pravila sodelovanja. Šele nato se začnejo med njimi vzpostavljati procesi medsebojnega sodelovanja in podpore (Harris 2000). Člani sicer ocenjujejo, da je v timu vladala sodelovalna klima, pa vendar podatki kažejo, da je ne moremo v celoti označiti kot tako. Razvidno je, da je sodelovalna klima vladala med večino, nekateri pa so, kot pravi eden od vprašanih, delovali prej destruktivno kot sodelovalno. V skupinskem intervjuju je eden od članov tima izpostavil, da so premalo razpravljali o medsebojnih odnosih, ker so se preveč osredotočali na cilje in naloge. Še zlasti se mu zdi, da so člani premalo razpravljali o procesih, ki tečejo znotraj organizacij, iz katerih prihajajo posamezni člani, ki vsekakor vplivajo tudi na delo posameznega člana v timu (Rozenholz v Fullan in Hargreaves 2000, 57). Analiza dokumentov je pokazala, da so člani odločitve sicer sprejemali skupaj (Burnette 2002), vendar so bile le-te velikokrat rezultat kompromisa med člani (Tavčar 2005), saj so imeli nekateri drugačne poglede na problematiko kot večina. To vsekakor kaže na to, da individualni cilji vseh članov niso bili skladni s skupnimi cilji tima, kar je verjetno tudi vzrok za njihovo destruktivno delovanje.

Ena od prednosti, ki jih timsko delo lahko prinaša tako organizaciji kot tudi posamezniku, je prenašanje odgovornosti za odločanje in doseganje rezultatov na člane timov (Koren 2007; Resman 2005), ki omogoča sprejemanje bolj kakovostnih odločitev in večjo zavzetost za uresničevanje le-teh (Resman 2005).

Tim v projektu Pravica do učenja je kakovost in učinkovitost svojega dela gradil na odgovornosti vsakega posameznega člana (Burnette 2002; Resman 2005). Skrbno pripravljena poročila o individualno opravljenih nalogah, razprave na skupnih sestankih in združevanje individualnih poročil v skupna timska poročila to vsekakor dokazujejo. Člani so se zavedali, da s slabo oziroma nepravočasno izvedbo individualnih nalog onemogočajo doseganje ciljev celotnega tima. Natančno načrtovana evalvacijska strategija in številna evalvacijska poročila kažejo, da so se člani ves čas zavedali tudi pomembnosti povratne informacije o opravljenih nalogah tako za posameznega člana kot tudi za celoten tim (Černetič 1997).

Posamezniki sodelujejo v timu tudi zato, ker jim le-ta daje občutek pripadnosti (Gordon 2004; Harris 2000). Večina članov je čutila močno pripadnost timu. Zaradi skupnega sodelovanja, oziroma kot temu pravi eden od intervjuvancev – odličnega skupinskega navdiha za delo, je bilo članom sodelovanje v timu v užitek. Na razvoj občutka pripadnosti timu so najbolj vplivale skupne socialne dejavnosti članov na sestankih, ki so ustvarile atmosfero medsebojne čustvene in moralne podpore (Katzenbach in Smith 2003).

Sodelovanje v timu mora članom omogočati, da s svojimi predlogi in prispevki vplivajo na doseganje skupnih in lastnih ciljev ter kakovost rezultatov skupnega dela (Resman 2005; Koren 2007). Podatki kažejo, da so prav znanja in spretnosti vseh članov timu kot celoti omogočili doseči zastavljene cilje. Člani se strinjajo s trditvijo, da so imeli kot posamezniki možnost k delu tima prispevati svoje znanje in sposobnosti. Razvoj tima mora potekati tako, da so vsi člani dobro seznanjeni z znanji, sposobnostmi in izkušnjami vsakega posameznega člana (Katzenbach in Smith 2003). Pri skupnem dogovoru o razdelitvi nalog med člane je treba ta znanja in sposobnosti, pa tudi želje posameznega člana, povezane z njegovimi individualnimi cilji, upoštevati (Možina idr. 1994; Černetič 1997).

Timsko delo mora zagotavljati osebno in strokovno rast njegovih članov (Everard in Morris 2004; Resman 2005; Polak 2004a). Večina članov meni, da je imelo delo v timu velik vpliv na njihov osebni in strokovni razvoj (Fullan in Hargreaves 2000). Podatki kažejo, da člani prav pozitivni vpliv skupnega dela na njihov osebni in strokovni razvoj ocenjujejo kot najpomembnejšo prednost, ki jim jo je prineslo sodelovanje v obravnavanem timu. Posamezniki so se v mednarodni tim vključili predvsem zato, ker so pričakovali, da se bodo pri skupnem delu s kolegi iz drugih držav osebno in strokovno razvijali. Analiza skupinskega intervjuja pokaže, da so člani v timu dosegli zelo različne individualne cilje na področju razvoja. Nekateri bolj poudarjajo pomen strokovnega razvoja, kot je pridobivanje znanja o uporabi različnih metod v izobraževanju odraslih, drugim se zdi pomembneje, da so lahko potovali, spoznavali kolege iz drugih držav in podobno.

5.2.3 Značilnosti učinkovitega tima evropskega izobraževalnega projekta

Glede na literaturo, predstavljeno v teoretičnem delu te naloge, so značilnosti tima naslednje: ustrezno število članov, komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov, skupni splošni in operativni cilji, skupen delovni pristop, ustrezno vodenje in ustrezno komuniciranje.

Lipičnik (1998, 274) meni, da večje skupine težje organizirajo učinkovito delo in imajo manj zamisli, zato naj skupina ne presega sedem članov, medtem ko je po Možini (idr.

2002, 564-565) primerna velikost tima med pet in deset člani. Večje število članov (prav tam) povzroči težave pri komuniciranju, vodja namenja preveč časa usklajevanju dela, odločanje postane centralizirano, vzdušje v timu je slabo, postopki dela postanejo preveč formalizirani.

Katzenbach in Smith (2003, 43-64) največ deset članov celo postavljata kot pogoj, da iz delovne skupine lahko nastane pravi tim. Avtorja (prav tam) menita, da tudi večje število ljudi, na primer petdeset, lahko teoretično postane tim, vendar se bodo v praksi običajno razdelili na več podtimov, ker ima tako veliko število ljudi težave pri konstruktivni interakciji in doseganju skupnih odločitev. Deset ljudi ima veliko več možnosti za uspešno skupno delovanje, saj se velike skupine neizogibno soočajo z logističnimi problemi in osebnostnimi ovirami, ki onemogočajo jasno opredelitev skupnih ciljev in delovnih pristopov. Velike skupine velikokrat opredeljujejo le od vodje skupine postavljene vrednote timskega dela, ki pa vsekakor ne zadoščajo za to, da skupina postane tim, čeprav mogoče dosega številne pomembne rezultate. Velika skupina torej ne more razviti skupnih ciljev in pristopov ter medsebojnega zaupanja kot pogojev, ki jih mora skupina izpolniti, da postane pravi tim (prav tam).

Tim v projektu Pravica do učenja je sestavljalo deset članov, in sicer vodja projekta iz organizacije nosilke projekta in po en član iz vsake partnerske organizacije (Ljudska univerza Jesenice 2004). Število članov je torej ustrezalo opredelitvi prej navedenih avtorjev o optimalni velikosti tima za učinkovito delo. Vendar pa podatkov o tem, da je velikost tima vplivala na njegovo učinkovitost, v raziskavi nisem pridobila.

Tudi Handy in Aitken (1990) pravita, da optimalne velikosti tima ni, ker je odvisna od namena tima, pri čemer pa obstajata dve nasprotujoči si dejstvi:

- več je članov, več je tistih, ki lahko poslušajo, se učijo in prispevajo svoje znanje in izkušnje,
- manj je članov, večja je možnost, da bo vsak posameznik lahko prispeval, spoznaval druge in čutil predanost skupnemu delu in rezultatom.

Tim mora biti torej dovolj majhen za uspešno delo in dovolj velik, da bo vsestranski (prav tam).

Večina avtorjev (Katzenbach in Smith 2003; Gordon 2004; Lipičnik 1998; Polak 2004) meni, da morajo imeti člani številne ustrezne lastnosti, sposobnosti in znanja za uspešno delo v timu.

Na delovanje tima v projektu Pravica do učenja so zelo vplivala Navodila za prijavitelje (European Communités 2000). Posamezniki iz različnih evropskih organizacij za izobraževanje odraslih, ki so se odločili, da bodo s sodelovanjem dosegli skupen cilj, so

moralo pri tem upoštevati tudi določila, ki se nanašajo na merila vodenja projekta (prav tam), med katerimi je določilo o zahtevanih izkušnjah in kakovosti človeških virov. Natančna analiza teh meril pokaže, da gre za zahtevane izkušnje in kakovost na področju strokovnega znanja članov tima (Katzenbach in Smith 2003), medtem ko zahtev oziroma določil o drugih lastnostih, sposobnostih in znanju članov, potrebnih za delo v timu, nismo zasledili.

V Navodilih za prijavitelje (European Communités 2000) je sicer navedeno, da bodo imele prednost pri izbiri v timskem delu izkušene organizacije nosilke, obenem pa bodo imeli prednost pri izbiri tisti projekti, ki bodo v partnerstvo povezali organizacije, ki v tovrstnih projektih še niso sodelovale. To seveda pomeni, da obstaja velika verjetnost, da se bodo v timu mednarodnega izobraževalnega projekta znašli tudi člani, ki nimajo ustreznih sposobnosti in znanj za medosebno sodelovanje, reševanje problemov in odločanje. Moje izkušnje pri sodelovanju v različnih timih mednarodnih izobraževalnih projektov potrjujejo, da so to včasih tudi zgodi. Iz zapisnika prvega sestanka projektne tima (Radinovič Hajdič 2002a) je razvidno, da nekateri člani niso imeli ustreznih sposobnosti in znanj za medosebno sodelovanje, reševanje problemov in odločanje v timu.

Seveda se pri tem postavlja vprašanje, ali moramo članom tima zagotoviti usposabljanje za pridobitev sposobnosti in znanj, potrebnih za uspešno delovanje v timu. Gordon (2004, 184) pravi, da je to odvisno od trenutnega stanja obvladovanja teh sposobnosti v timu, vendar pa glede na raziskave, opravljene v izobraževalnih organizacijah, Gordon (prav tam) trdi, da bo usposabljanje večinoma potrebno. Glede na to, da je iz predstavitve članov tima na prvem sestanku projektne skupine (Radinovič Hajdič 2002a) razvidno, da nekateri člani nimajo spretnosti in znanj za uspešno delovanje v timu, bi bila organizirana oblika usposabljanja (Polak 2004) v obravnavanem timu vsekakor potrebna (Gordon 2004). Iz podatkov, pridobljenih v raziskavi, je razvidno, da se člani za pridobitev znanj in sposobnosti za medosebno sodelovanje, reševanje problemov in odločanje niso organizirano usposabljali. S tem bi članom tima zagotovili pridobitev osnovnih sposobnosti komuniciranja, sodelovanja v skupinskih procesih, reševanja konfliktov in sprejemanja odločitev (Manouchehri 2001, 86-97). Seveda pa bi, kot pravi Gordon (2004, 195), tako usposabljanje predstavljalo le začetno stopnjo razvoja tima; sposobnosti člani razvijejo šele s skupnim delovanjem, podporo kolegov, reflektivnimi raziskavami, ustreznim vodenjem in zunanjo podporo.

Podatki raziskave kažejo na to, da so člani pri konkretnem delu v timu (Polak 2004) poleg strokovnih znanj razvijali tudi socialne in komunikacijske spretnosti, spretnosti za reševanje problemov in podobno.

Iz pridobljenih podatkov lahko sklenemo, da je bilo glede na Mayerja (idr 2001, 40-51) timsko učenje v raziskovanem primeru učinkovito. Večina članov meni, da je v timu vladala sodelovalna klima. Medtem ko so skupaj delali pri nalogah, so člani ugotovili, da sta sodelovalno delo in učenje pravzaprav edina možnost za doseganje predvidenih skupnih ciljev. V timu so člani med seboj izmenjavali zamisli, izkušnje in poglede na neko problematiko. Iz podatkov je razvidno, da so člani v timu lahko videli in izkusili različne pristope k delu in sodelovalnemu učenju. S tem niso le pridobili novih znanj in sposobnosti, ampak postali tudi bolj odprti za nova spoznanja in rešitve. Člani pri skupnem delu pa tudi niso pridobili le znanj in sposobnosti, povezanih s konkretnim delom v timu, ampak so v številnih razpravah drug na drugega prenašali še druga strokovna znanja s področja izobraževanja odraslih (Resman 2005; Polak 2004a). Eden od vprašanih v skupinskem intervjuju tako na primer pravi, da je pridobil veliko znanja o različnih izobraževalnih oblikah za odrasle, ki jih drugi člani izvajajo v svojih organizacijah, in dodal, da je nekatere že uspešno prenesel v prakso lastne organizacije.

Obravnnavani tim je kakovost svojega dela in doseganje zastavljenih ciljev gradil na odgovornosti vsakega člana. To potrjujejo tako rezultati vprašalnika in skupinskega intervjuja kot tudi pregled dokumentacije. Člani so pripravljali individualna poročila o opravljenem delu. Na sestankih so jih predstavili drugim članom, skupno razpravljali o podrobnostih individualno opravljenih nalog ter jih nato povezali v skupna poročila o dosežkih celotnega tima. Tim je razvil evalvacijsko strategijo in v skladu z načrtom izvajal redno evalvacijo doseženega (Černetič 1997) tako v smislu rezultatov kot tudi procesov, ki so tekli v timu. Člani so pripravili natančen načrt nadzora nad delom tima kot celote in tudi posameznega člana ter postavili mejnike kot osnovo za pregled in oceno (Tavčar 2000) opravljenega dela.

Rezultati analize zapisnika drugega in tretjega sestanka projektnega tima (Radinovič Hajdič 2002b; 2003a) in Evalvacijskega poročila o strukturi projekta (Schweiger 2002) kažejo, da je bilo v timu veliko pozornosti namenjeno nadgrajevanju strokovnega znanja članov (Katzenbach in Smith 2003, 43-64; Polak 2004). Članom tima se je na dveh od treh sestankov projektnega tima pridružil zunanji strokovnjak, ki ni poskrbel le za organizirano pridobivanje strokovnih znanj in sposobnosti članov tima, ampak so člani lahko z njim razpravljali o strokovnih zahtevah skupnega dela ter si z njegovo pomočjo zastavili ustrezne pedagoške cilje in poiskali inovativne pristope k opravljanju nalog. Da je to ena od pomembnih značilnosti uspešnega tima, kažejo podatki iz skupinskega intervjuja. Večina intervjuvancev izpostavlja, da so v timu pridobili strokovna znanja in spretnosti, pomembne ne le njihovo delo v konkretnem timu, ampak za njihovo strokovno delo nasploh.

Uspešno timsko delo je odvisno od jasno postavljenih ciljev (Blandford 1997). Člani tima morajo biti predani tako splošnim kot tudi operativnim ciljem (Katzenbach in Smith 2003). Tudi na splošne in operativne cilje tima (Katzenbach in Smith 2003, 43-64), ki so bili postavljeni na stopnji oblikovanja tima, so zelo vplivala določila Navodil za prijavitelje (European Communities 2000). V skladu s temi navodili si je tim zastavil ustrezne splošne in operativne cilje (Možina idr. 2002). V zelo natančnem načrtu dela, ki ga je tim razvil na osnovi postavljenih ciljev, so bile že na tej prvi stopnji razvoja tima podrobno opisane posamezne naloge, s časovnim okvirom in pričakovanimi rezultati. Pri vsaki nalogi so opredelili tako člane tima, odgovorne za izvedbo naloge, kot tudi predvideli obseg dela.

Vsekakor lahko sklenem, da so Navodila za prijavitelje (European Communities 2000) pomagala timu, da si je že na tej stopnji razvoja tima postavil jasne cilje in razvil natančno metodologijo za izvedbo nalog, ki bodo tim vodile po poti do zastavljenih ciljev.

Analiza dokumentov (Schweiger 2002) je pokazala, da so zelo natančno opredeljeni splošni in specifični cilji zapisani v prijavi projekta (Ljudska univerza Jesenice 2001), ki so timu omogočili lažji prehod na naslednje stopnje razvoja, obenem dopuščali dovolj prostora za spreminjanje in prilagajanje teh ciljev potrebam in ciljem članov, ki so nastajali med delom tima (Črnerič 1997). Podatki raziskave kažejo, da je imel tim jasne cilje, postavljene tako, da so bili merljivi (Tavčar 2000). Člani so razvili ustrezno evalvacijsko strategijo in metodologijo, ki jim je omogočala meriti raven doseganja in kakovost teh ciljev.

Iz končnega poročila projekta (Ljudska univerza Jesenice 2004) je razvidno, da so bili po mnenju celotnega tima postavljeni cilji doseženi.

Če želi biti tim uspešen, morajo člani razviti skupen način dela (Katzenbach in Smith 2003, 43-64). In če želimo da bo timsko delo, kot pravita Fullan in Hargreaves (2000), razvijalo celotno izobraževalno organizacijo, mora biti tim (Koren 2007) usmerjen k nalogam. Člani tima v projektu Pravica do učenja so na vseh stopnjah razvoja tima veliko časa namenjali dogovoru o tem, kdo, kako in kdaj bo opravil posamezno nalogo (Koren 2007). Člani so pri oblikovanju nalog tima sodelovali že na stopnji oblikovanja tima, ko je nastajal projektni predlog. Iz načrta dejavnosti v Prijavnem obrazcu projekta (Ljudska univerza 2001) je razvidno, da so bile naloge že na tej stopnji zelo podrobno razložene in časovno opredeljene. Naloge so bile tudi že razdeljene med partnerske organizacije, in če to razdelitev primerjamo z opisom dejavnosti in izkušenj posamezne partnerske organizacije, lahko vidimo, da je bila izvedba posamezne naloge pripisana tisti partnerski organizaciji, ki ima pri tovrstnih nalogah največ znanja in izkušenj. Na prvem skupnem sestanku je tim večino časa namenili razpravi o izvedbi vsake posamezne naloge. Vsak član je lahko predstavil svoj pogled in pričakovanja, nato pa so se člani v razpravi uskladili in v

izvedbeni načrt nalog za naslednje obdobje vključili skupaj dogovorjene pristope k opravljanju nalog. Člani ocenjujejo, da so bile njihove naloge v timu jasno opredeljene, in menijo, da je bila ena od ključnih točk uspeha tima prav njegova naravnost k skupnemu delovnemu pristopu (Katzenbach in Smith 2003).

Iz podatkov je razvidno, da je večina članov tima v istem času delovala tudi v drugih timih. Zato je za uspešno doseganje zastavljenih ciljev še zlasti pomembno, da so člani v timu redno razpravljali tudi o rokih za izvedbo nalog posameznega člana in jih prilagajali potrebam in zmožnostim članov (Johnson 2003 v Bush in Middlewood 2005, 119). Da je usklajevanje delovnih pristopov oziroma iskanje najustrežnejšega delovnega pristopa v timu, ki ga sestavljajo člani iz različnih organizacij z različnimi strokovnimi in ostalimi znanji in sposobnostmi, zelo zapletena naloga, dokazujejo podatki, da so si pri tem člani obravnavanega tima vseskozi pomagali z ustreznim zunanjim strokovnjakom. Da so lahko razvili skupen najustrežnejši pristop k razvoju programa izobraževanja in didaktičnih materialov, je zunanji strokovnjak najprej pripravil usposabljanje o različnih možnih pedagoških pristopih k nalogi. Nato so člani delo nadaljevali v delavnicah, kjer so na osnovi pridobljenega znanja ugotavljali, s katerimi pristopi že imajo izkušnje in kakšne rezultate so prinesli. Na podlagi razprave o prednostih in pomanjkljivostih posameznega pristopa so se dogovorili za najustrežnejši skupni pristop. Zunanji strokovnjak je nato pripravil podrobna navodila za izvedbo naloge skladno z dogovorjenim pristopom. Zunanji strokovnjak je dejavno sodeloval z vsakim članom tudi medtem, ko so opravljali svojo nalogo, ocenjeval njihovo delo, predlagal in usmerjal popravke posameznih delov programa izobraževanja in didaktičnih materialov ter poskrbel za to, da je skupen rezultat vseh članov tima ustrezal izbranemu skupnemu pristopu. Podatki kažejo, da so vključevanje zunanjega strokovnjaka v delo tima člani ocenili zelo pozitivno. Menijo, da je zunanji strokovnjak s svojim delom v timu vplival na to, da so se začeli učiti drug od drugega, in pripomogel k temu, da je skupno delo temeljilo na sodelovanju, razpravi in primerih dobrih praks vseh članov tima.

Katzenbach in Smith (2003, 43-64) podarjata tudi velik pomen vključevanja individualnih sposobnosti posameznih članov v skupen timski pristop. Večina članov meni, da so pri skupnem delu v timu lahko uporabili vse svoje sposobnosti in da drugače sploh ne bi dosegli zastavljenih ciljev. Pridobljeni podatki kažejo, da je še zlasti pomembno, da vodja in ostali člani upoštevajo želje posameznikov po vključenosti v določene naloge, ki jih želijo opraviti bodisi zaradi strokovnosti na tem področju bodisi zaradi doseganja individualnih ciljev (Možina idr. 1994).

Ne nazadnje (Katzenbach in Smith 2003, 43-64) mora uspešen tim pozornost nameniti tudi socialnim vidikom skupnega dela, ki pomagajo vzpostavljati medsebojno zaupanje in

konstruktivno reševanje konfliktov. Skrbno pripravljene sestanke, ustrezno izbran prostor, kjer so potekali sestanki, skupni obroki in razne socialne dejavnosti so članom tima omogočili medsebojno spoznavanje tudi na osebni in prijateljski ravni. Člani so zato lahko bolje sodelovali pri delu na nalogah tima.

Katzenbach in Smith (2003, 130-148) pravita, da ima vodja odločilen vpliv na to, ali bo potencialni tim postal pravi visokoučinkoviti tim. V projektih Socrates je glede na predpisano v Navodilih za prijavitelje (European Communities 2000) vodja tima uradni koordinator projekta, katerega glavna naloga je zagotavljanje redne komunikacije med člani in uradnih odnosov z Evropsko komisijo kot sofinancerjem projekta. Člani tima vodenje projekta ocenjujejo kot zelo dobro. Glede na pridobljene podatke lahko zadolžitve vodje razdelimo, kot pravi Northouse (2001 v Koren 2007, 83-85), v tri skupine:

- Vodja mora imeti jasno vizijo o tem, kako bo tim dosegel svoje cilje. Naloge posameznih članov in celotnega tima morajo biti jasno strukturirane, člani morajo biti usposobljeni za izvedbo nalog. Člani so dobro poznali, razumeli in spoštovali vizijo vodje, kar jim je pomagalo pri iskanju lastne vizije v timu. Še zlasti sta izpostavljeni jasna struktura vodenja in skrb za redno ter učinkovito komunikacijo (Lipičnik 1997, 279) med člani. Pridobljeni podatki kažejo, da je imel vodja obravnavanega tima veliko teoretičnega in metodološkega znanja tako z vidika vodenja projektne tima kot tudi z vidika vsebine dela, kar je pripomoglo k temu, da je bila v njegovem pristopu k vodenju jasna struktura vedno na prvem mestu.
- Vodjevo delo mora biti usmerjeno tudi k odnosom v timu. Večina članov meni, da so bili odnosi med njimi dobri, pomembno se jim zdi to, da je vodja z vsemi ravnal pravično. Tudi sprejemanje in cenjenje vsakega posameznega člana je tisti vidik vodenja, ki ga ne smemo spregledati. Vodja mora biti zgled pri ustvarjanju dobrih medsebojnih odnosov, etičnosti in načelnosti v timu. Čeprav vodi delo projektne tima, se ne sme obnašati kot »šef«, ampak mora sebe videti kot prvega med enakimi. Za zagotavljanje sodelovalne klime v timu je zelo pomembna jasna in redna vodjeva povratna informacija o delu, ki ga je opravil posamezen član in celoten tim.
- Zagotavljanje odnosov z zunanjim okoljem, še zlasti z Evropsko komisijo, ki poda končno oceno učinkovitosti projektne tima, je izredno pomembno. Vodja tima v projektu mora skrbeti za redno poročanje o dosežkih in napredku tima. Skrbeti mora za ustrezno izpolnjevanje vseh predpisanih določil, ki zagotavljajo sredstva za delovanje tima. Glede na zelo natančno predpisan in zahteven sistem, ki ga Evropska komisija predpisuje za poročanje v projektih, je še zlasti pomembno, da vodja člane usposobi za poročanje, ki ga morajo opraviti. Raziskava o problemih, s katerimi se srečujejo timi

evropskih izobraževalnih projektov (Toth 2003), je pokazala, da timi veliko časa in energije porabijo za zapleteno finančno in vsebinsko poročanje. Ustrezno usposabljanje in obrazci za poročanje, ki jih je pripravil vodja tima Pravica do učenja, so članom omogočili, da so lahko več časa namenili strokovnemu delu pri nalogah.

Tim, ki želi biti uspešen pri svojem delu, potrebuje odprto, spontano in učinkovito komunikacijo, ki ne bo usmerjena le na procese za izvrševanje nalog, ampak tudi k procesom za vzpostavljanje pozitivne delovne klime in odličnih medsebojnih odnosov (Lipičnik 1998). Komunikacijo v timu projekta Pravica do učenja zaznamuje predvsem dejstvo, da njegovi člani ne delajo pod isto streho, ampak prihajajo iz geografsko zelo oddaljenih organizacij. Poleg občasnih srečanj na sestankih so zato člani kot komunikacijske medije uporabljali elektronsko pošto, telefon, faks in svetovni splet.

Iz analize dokumentov je razvidno, da je tim zagotavljanju redne komunikacije med vsemi člani namenjal veliko pozornosti, tudi zato, ker le-ta ni bila vedno učinkovita.

Največja ovira (Možina idr. 1994) za učinkovito komunikacijo je vsekakor dejstvo, da so se člani osebno srečali le na štirih sestankih in na zaključni konferenci. Člani komunikacijo v timu sicer ocenjujejo pozitivno, vendar obenem menijo, da bi bili rezultati skupnega dela še veliko boljši, če bi se lahko večkrat osebno srečali, ne le komunicirali preko ostalih medijev.

Podatki kažejo, da se pozitivna sodelovalna klima in ustrezni medsebojni odnosi (Fullan in Hargreaves 2000) razvijajo v neposrednem stiku članov, to je na skupnih sestankih. Učinkovitost komunikacije preko drugih medijev je odvisna od tega, ali so na sestankih člani med seboj razvili dobre medsebojne odnose in sodelovalno klimo. Dobro pripravljene in vodene sestanki so torej izredno pomembni za uspešno delo tima, saj lahko, kot pravi eden od članov, zelo različne posameznike in njihove različne poglede na naloge združijo na skupni imenovalec. Člani tima so začeli med seboj sodelovati po prvem sestanku tima, ki je bil pripravljen tako, da so se člani med seboj spoznali tako strokovno kot tudi osebno, in kot pravi eden od članov, dobili občutek, da pripadajo temu timu. Skupne socialne dejavnosti članov (Katzenbach in Smith 2003) in sodelovalna klima (Koren 2007; Resman 2005), ki so jo člani razvili na sestankih, so bili torej kritično pomembni za razvoj skupnih pristopov in predanosti izvedbi skupnih nalog.

Naslednji problem, na katerega kažejo pridobljeni podatki, je ta, da vsi člani med seboj niso komunicirali enako intenzivno in učinkovito (Možina idr. 1994). Eden od članov je v skupinskem intervjuju povedal, da sicer ne ve, ali je bila komunikacija optimalna, njemu pa je zadoščala. Meni, da so bili pogoji za redno in učinkovito komunikacijo v timu zagotovljeni, seveda pa je od vsakega posameznika odvisno, ali bo redno komuniciral z

drugimi ali ne. Res je bilo osebnih srečanj v timu premalo, da bi se razvila taka sodelovalna klima, ki bi zagotavljala redno in učinkovito sodelovanje med vsemi člani pri vseh skupnih nalogah. Celoten tim je bil aktiven samo na sestankih. Nekateri člani med enim in drugim osebnim srečanjem niso komunicirali z drugimi, s kolegi niso razpravljali o poteku dela in usklajevanju skupnih nalog. Temu gre verjetno pripisati dejstvo, da je eden od vprašanih v anketnem vprašalniku sodelovalno klimo v timu sicer ocenil kot odlično, pa vendar pripisal, da so nekateri člani delovali prej destruktivno kot sodelovalno. Glavni vzrok za to, da komunikacija med enim in drugim sestankom ni bila dovolj učinkovita, pa sami člani pripisujejo dejstvu, da se po sestankih vrnejo v lastne organizacije, kjer jih čakajo številne druge naloge in projekti.

Kot ovira (Možina idr. 1994) pri delu tima je bila izpostavljena tudi komunikacija v tujem jeziku. Glede na dejstvo, da so člani tima iz različnih evropskih držav, so seveda morali izbrati skupni jezik komunikacije. Angleški jezik je sicer materni jezik le enega od članov, vendar je bil glede na raven znanja jezikov ostalih članov tima optimalna izbira. Večina članov ocenjuje, da je raba tujega jezika povzročila, da med sabo niso mogli razpravljati o nekaterih pomembnih podrobnostih, ki so pomembne za dobre skupne rezultate dela. Eden od članov je v skupinskem intervjuju povedal, da ima pri razlagi tistega, kar misli, včasih težave že v maternem jeziku, v tujem pa je bilo seveda še težje. Vseeno meni, da komunikacija v tujem jeziku ni bistveno vplivala na rezultate skupnega dela. Nasprotno nekateri ocenjujejo, da je raba tujega jezika prednost dela v tem timu, saj so lahko člani pri skupnem delu mimogrede izboljševali še svoje jezikovne spretnosti in znanja.

5.3 Sklepne misli in priporočila

Ali bo skupina posameznikov, ki so si postavili skupen cilj, postala učinkovit tim, je odvisno predvsem od časa, ki ga imajo, in vložkov, ki so jih pripravljene vložiti tako posamezniki kot celoten tim (Katzenbach in Smith 2003, 84-108). V času razvoja si člani postavijo cilje, opredelijo organizacijo dela in vzpostavijo komunikacijo (Lipičnik 1998, 278-279). Kot kažejo podatki, je najpomembneje, da v času razvoja tim vzpostavi pogoje za ustrezne procese, ki bodo tekli med člani in zagotavljali dinamično interakcijo ter aktivno prilagajanje na poti k skupnemu cilju (Možina idr. 2002, 559). Samo tako bo skupina posameznikov postala učinkovit tim (Katzenbach in Smith 2003, 84-108), ki bo razvijal tako posamezne člane (Fullan in Hargreaves 2000; Vann 2000; Everard in Morris 2004) kot tudi celotno organizacijo.

Raziskava je pokazala, da so člani tima mednarodnega izobraževalnega projekta na začetni stopnji oblikovanja (Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74; Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003) pripravili prijavo projekta, opredelili skupne cilje delovanja in organizacijo dela v timu. Na oblikovanje ciljev in organizacije delovanja tima na tej začetni stopnji močno vplivajo določila Evropske komisije (European Communities 2000). Tim mora ta določila (prav tam) natančno upoštevati, saj jim v nasprotnem primeru za doseganje skupnega cilja ne uspe pridobiti sredstev, kar pomeni, da tim sploh ne dobi priložnosti za prehod na naslednje stopnje razvoja.

Stopnja nasprotovanja (Tuckman 1965 v Blandford 1997, 73-74; Everard in Morris 2004; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2005; Lipičnik 2003), v kateri so se pojavili različna gledanja na to, kako doseči postavljene cilje, in tudi dvomi o tem, ali se jih sploh da doseči, ter stopnja pristajanja, v kateri so se člani dogovorili o ustreznih pristopih in razdelitvi nalog med člani, sta potekali zelo hitro. Podatki kažejo, da je imel tim za razvoj procesov, ki zagotavljajo uspešno medsebojno sodelovanje na poti k skupnemu cilju, zelo malo časa. Člani tima so se zato na stopnji izvajanja, ko so že delali na dogovorjenih nalogah, mnogokrat vračali nazaj na stopnji nasprotovanja in pristajanja.

Zato podajam naslednji priporočili:

- Tim v mednarodnem izobraževalnem projektu bo uspešen le, če bodo med člani tekli ustrezni procesi, ki bodo omogočali ustvarjalen dialog in sodelovalno učenje (Senge 2000). Za razvoj takih procesov tim potrebuje čas in vloške vseh članov. Tim v mednarodnem izobraževalnem projektu naj čas in dejavnosti prvega leta skupnega delovanja nameni razvoju teh procesov in šele nato pristopi k razvoju rezultatov.
- Iz raziskave je razvidno, da ima tim v mednarodnem izobraževalnem projektu največ časa za stopnjo oblikovanja. Vsi člani timov v mednarodnih izobraževalnih projektih bi se tega morali zavedati in aktivno sodelovati pri pripravi jasnih, natančno opredeljenih in resnično usklajenih ciljev skupnega delovanja. Z aktivnim sodelovanjem vseh članov pripravljena prijava projekta, ki vsebuje natančno opredeljene in usklajene cilje, dogovorjene in usklajeno med člane razdeljene naloge in organizacijo dela, bo timu pomagala pri hitrejšem razvoju v zelo kratkem času, ki ga imajo na voljo.

Člani se v tim vključijo, da bi v sodelovanju z drugimi dosegli svoje individualne cilje (Možina idr. 1994, 226). Tim mora posameznika spodbujati k razvoju njegovih znanj in sposobnosti, mu omogočati sprejemanje ustreznih odločitev in prevzemanje odgovornosti za zastavljene cilje (Černetič 1997, 97). V timu mora vladati sodelovalna klima (Resman

2005), ki bo članom dajala občutek pripadnosti (Gordon 2004; Harris 2000). Uspeh mora tim graditi na prispevkih znanj in sposobnosti posameznega člana (Resman 2005; Koren 2007) in individualni odgovornosti za doseganje skupaj sprejetih odločitev (Burnette 2002; Resman 2005).

Raziskava je pokazala, da člani tima pozitiven vpliv skupnega dela na njihovo osebno in strokovno rast (Everard in Morris 2004; Resman 2005; Polak 2004a) ocenjujejo kot najpomembnejši vidik timskega dela. Glede na to podajam naslednja priporočila:

- Tim mednarodnega izobraževalnega projekta mora pri svojem skupnem delu dati razvoju procesov medsebojnega sodelovanja in podpore prednost pred zagotavljanjem v pogodbi z Evropsko komisijo določenih rezultatov. Ob pravi sodelovalni klimi v timu bodo doseženi rezultati kakovostnejši in resnično rezultat skupnega dela vseh članov.
- Sodelovalna klima in občutek pripadnosti se v timu lahko razvijeta, če se člani med seboj dobro poznajo. Glede na to, da člani v mednarodni tim prihajajo iz različnih kulturnih, jezikovnih in delovnih okolij ter se med seboj osebno zelo malokrat srečajo, naj bodo skupni sestanki organizirani tako, da bodo zagotavljali skupne socialne dejavnosti. Le-te morajo omogočiti, da se bodo vsi člani med seboj lahko spoznali tudi na osebni, ne le strokovni ravni.
- Pomembno je, da so v timske procese vključeni vsi člani. Posamezniki, ki ne najdejo poti v skupne procese, na delo tima vplivajo destruktivno. Posamezniki naj na stopnji oblikovanja tima aktivno sodelujejo pri oblikovanju skupnih ciljev, nalog in organizacije. Če se posamezniku zdi, da s sodelovanjem v timu ne bo mogel zadovoljiti svojih individualni ciljev, je tako zanj osebno kot tudi za celoten tim boljše, da mu je omogočeno izstopiti iz tima.
- Načrt dejavnosti, ki vsebuje redno evalvacijo opravljenega dela tako posameznega člana kot celotnega tima, bo pozitivno vplival na občutek odgovornost za kakovostno in pravočasno opravljanje nalog.
- Najpomembnejši individualni cilji posameznikov, ki sodelujejo v timu mednarodnega izobraževalnega projekta, so povezani z osebnim in strokovnim razvojem. Skupne cilje in način delovanja mora tim zastaviti tako, da bodo člani lahko po eni strani drug na drugega prenašali svoja obstoječa znanja, sposobnosti in izkušnje ter po drugi strani skupaj pridobivali nova znanja in spretnosti, ki jim ne bodo koristili le pri delu v konkretnem primeru, ampak tudi pri delu v lastni organizaciji in življenju nasploh.

V raziskavi smo preverjali značilnosti uspešnega tima. Glede na pridobljene podatke so naslednje: komplementarne lastnosti, sposobnosti in znanje članov; skupni splošni in operativni cilji; skupen delovni pristop; ustrezno vodenje in ustrezno komuniciranje. Glede na rezultate raziskave pa podajam naslednja priporočila:

- Za uspešno timsko delo je najpomembneje, da med člani tečejo procesi, ki zagotavljajo medsebojno sodelovanje in prilagajanje. Če so v tim vključeni posamezniki, ki nimajo osnovnih znanj in spretnosti za medsebojno sodelovanje, reševanje problemov in odločanje, naj tim poskrbi za organizirano obliko usposabljanja. S tem ne bomo zagotovili le osnovnih pogojev za uspešno delovanje tima, ampak bodo vsi člani lahko svoja znanja in sposobnosti s tega področja pri skupnem delu nadalje razvijali in dopolnjevali.
- Raziskava je pokazala, da je večina članov tima Pravica do učenja v istem času delovala tudi v drugih timih. Če želimo, da bodo člani pravočasno in kakovostno opravili svoje individualne naloge, moramo o rokih, čeprav so bili že skupno dogovorjeni, večkrat razpravljati ter jih prilagajati potrebam in zmožnostim vsakega posameznika.
- Usklajevanje in iskanje najustreznjšega skupnega pristopa k opravljanju strokovno zahtevnih nalog tima, ki ga sestavljajo člani iz različnih organizacij, z različnimi strokovnimi in ostalimi znanji ter sposobnostmi, je zapletena naloga. Tim si lahko pri strokovno zelo zahtevnih nalogah pomaga z zunanjimi strokovnjaki. Organizirana usposabljanja, delavnice in individualna pomoč članom, ki jo zagotavlja zunanji strokovnjak, ne bodo pozitivno vplivali le na kakovost rezultatov tima, ampak tudi na strokovni razvoj in zadovoljstvo članov tima.
- Komunikacijo v timu mednarodnega projekta zaznamuje predvsem dejstvo, da njegovi člani ne delajo pod isto streho in med sabo komunicirajo večinoma po elektronskih medijih. Omejenost pri številu neposrednih srečanj med člani v mednarodnem timu je eden od tistih zaviralnih dejavnikov, ki jih lahko le omilimo, odpraviti pa jih ne moremo. Rezultati raziskave kažejo, da je celoten tim aktiven le na sestankih. Timi mednarodnih projektov naj zato v svojih načrtih dela, seveda skladno s proračunom, ki je na voljo, predvidijo čim več skupnih sestankov.
- Pomemben zaviralni dejavnik dela mednarodnega tima, ki ga lahko le omilimo, ne moremo pa ga odpraviti, je tudi komunikacija v tujem jeziku. Ta člane omejuje pri razpravi, saj marsikatero pomembno podrobnosti ne morejo izraziti in pojasniti. Tim se mora zato ves čas zavedati, da je sposobnost komuniciranja v tujem jeziku pri članih

Sklepi in priporočila

različna, zato morajo poskrbeti, da nihče od udeležencev zato ne bo v manjvrednem položaju. Zato lahko uporabimo nekaj preprostih ukrepov:

- redno preverjamo skupno razumevanja povedanega in dogovorjenega,
- izogibamo se uporabi preveč kompleksnega jezika,
- dodatno pojasnujemo slabše opredeljene ali prezahtevne besede in zveze,
- uporabljamo vizualne pripomočke
- poskrbimo za jasen in preprost povzetek vsakega dogovora.

Izpostaviti pa je potrebno najpomembnejšo ugotovitev predstavljene raziskave. Podatki kažejo, da je tim v mednarodnem izobraževalnem projektu najprej usmerjen v zagotavljanje v pogodbi z Evropsko komisijo opredeljenih rezultatov. Doseganju predvidenih rezultatov člani namenjajo večino svoje energije, časa in tudi finančnih sredstev. To je glede na dejstvo, da je njihovo skupno delo na poti k zastavljenim ciljem odvisno od izpolnjevanja pogodbenih obveznosti, sicer logično. Pa vendar naj še enkrat izpostavimo, da je raziskava pokazala, da bo tim v mednarodnem izobraževalnem projektu uspešen le, če bodo med člani tekli ustrezni procesi, ki bodo omogočali ustvarjalen dialog in sodelovalno učenje (Senge 2000). Tim mora torej pri svojem delu dati razvoju procesov medsebojnega sodelovanja in podpore prednost pred zagotavljanjem v pogodbi s financerjem določenih rezultatov. Ob ustreznih procesih v timu bodo doseženi rezultati kakovostnejši in resnično rezultat skupnega dela vseh članov. To bo seveda tudi povečalo možnosti za tako zaželeno trajnost rezultatov mednarodnih projektov (European Communities 2000) in njihov prenos v vsakdanjo prakso sodelujočih posameznikov in organizacij. Tega bi se morali zavedati tako člani timov kot tudi financerji projektov.

LITERATURA

- Antil, Laurence R., Joseph R. Jenkins, Susan K. Wayne in Patricia F. Vadasy. 1998. Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal* 35 (3) : 419-454.
- Bacon, Donald R., Kim A. Stewart in Sue Stewart-Belle. 1998. Exploring predictors of student team project performance. *Journal of Marketing Education* 20 (1) : 63-72.
- Baldwin, Timothy T., Michael D. Bedell in Jonathan L. Johnson. 1997. The social fabric of a team-based MBA program: network effects on student satisfaction and performance. *Academy of Management Journal* 40 (6) : 1369-1397.
- Bassey, Michael. 2000. *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Bashman, Alan, Valerie E. Appelton in Cass Dykeman. 2000. *Team Building in Education*. Denver, London: Love Publishing Company.
- Beebe, Steven A. in John Masterson. 1997. *Communication in small groups. Principles and practices* (5th ed). New York: Longman.
- Belbin, Meredith. 1993. *Team Roles at Work*. Amsterdam: Elsevier.
- Belbin, Meredith. 1999. *Management teams, Why they Succeed or Fail*. Oxford: Dutterworth-Heinemann.
- Bell, Judith. 1998. *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, Less. 1992. *Managing Teams in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Berliner, David C. 2002. Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher* 31 (8) : 18-20.

Literatura

- Bienzle, Helmunth. 2001. *A Survival Kit for European Project management; Advice for Coordinators of Centralised Socrates projects*. Oberwart: Grobner Druckgesellschaft m.b.H.
- Blandford, Sonia. 1997. *Resource Management in Schools*. London: Pitman Publishing.
- Blaxter, Loriane, Christina Hughes in Malcom Tight. 2002. *How to research*. Buckingham in Philadelphia: Open university Press.
- Bolman, Lee in Terence E. Deal. 2003. *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Bryman, Alan. 2001. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford university Press.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Burnette, Becky. 2002. How we formed our community. *Journal of Staff Development* 23 (1): 54-55.
- Carr, Wilfred in Stephen Kemmis. 1986. *Becoming critical: knowing trough action research*. Geelong: Dakin university.
- Cenčič, Majda. 1994. *Učitelj - raziskovalec: Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Černetič, Metod. 1997. *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Cohen, Susan G. in Diane E. Bailey. 1997. What makes team work: group effective research from the stop floor to the executive suite. *Journal of Management Education* 23 (3) : 239-291.
- Commission Europeenne. 2001. *Application Reference: 90191-CP-1-SI-GRUNDTVIG-GIPP*. Interno gradivo. Bruselj: Commission Europeenne.

- Crooks, Steven M. in James D. Klein. 1998. Effects of cooperative and individualized learning during learner controlled computer based instructions. *Journal of Experimental Education* 66 (3) : 223-255.
- DeMeuse, Keneth in Jay Liebowitz. 1981. An empirical analysis of team-building research. *Group & Organizational Studies* 6 (3) : 357-378.
- Dimovski, Vlado, Sandra Penger in Jana Žnidaršič. 2005. *Sodobni management*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2004. Vloga ravnatelja v procesu globalizacije v izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje* 1/2004 (XXXV) : 65-69.
- European Commission. Directorate-general for Education and Culture. 2001. *Reference: 90191-CP-1-2001-SI-GRUNDTVIG-G1*. Interno gradivo. Bruselj: European Commission.
- European Communities. 2000. *Socrates Community action programme in the field of education (2000-2006). Guidelines for applicants*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Everard, Bertie in Geoffrey Morris. 2004. *Effective school Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija. Temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Fraenkel, Jack K. in Norman E. Wallen. 2006. *How to design and Evaluate Research in Education*. San Francisco: McGraw – Hill Publishing Company.
- Freeman, Kimberly A. 1996. Attitudes toward work in project group as predictors of academic performance. *Small Group Research* 27 (2) : 265-285.
- Frey, James H. in Sabine Mertens-Oishi. 1995. *How to conduct interviews by telephone and in person*. London: Sage Publications.

Literatura

- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fundatia H in Centru Logistic TACTIC. 2004. *Grundtvig 1 Right to learn project. Evaluation of the quality of general and specific aspects of project management*. Interno gradivo. Bukarešta.
- Gordon, Stephen P. 2004. *Professional Development For School Improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gully, Stanley M., Dennis J. Devine in David J. Witney. 1995. A meta-analysis of cohesion and performance. *Small Group Research* 26 (4) : 497-521.
- Hampton, David R. in Gary Grudnitski. 1996. Does cooperative learning mean equal learning? *Journal of Education for Business* 72 (1) : 5-8.
- Handy, Charles B. in Robert Aitken. 1990. *Understanding schools as organizations*. London: Penguin Books.
- Harris, Sandra L. 2000. Behave yourself. *Principal Leadership* 1(3) : 36-39.
- Hodge, Billy J. in William P. Anthony. 1988. *Organization Theory*. London: Allyn and Bacon.
- Hopkins, David. 2001. *School Improvement for real*. London in New York: Routledge/Falmer.
- Huges, Robert J. 1990. *The philosophy of social research*. New York: Longman.
- Jelenc, Zoran. 2004. Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju. *Andragoška spoznanja* 4 (10) : 40-49.
- Johnson, David W. in Robert Johnson. 1998. Cooperative learning returns to college. *Change* 30 (4) : 26-36.

- Johnson, David W. in Robert Johnson. 1999. Making cooperative learning work. *Theory into Practice* 38 (2) : 67-74.
- Kemelgor, Bruce H. 1998. Organizational structure and The role of empowered teams. *Journal of Education for Business* 73 (5) : 280-283.
- Kast, Fremont E. in James E. Rosenzweig. 1985. *Organization and Management*. New York: McGraw-Hill.
- Katzenbach, Jon R. in Douglas K. Smith. 2003. *The Wisdom of Teams Creating the High-Performance Organization*. New York: Harper Business essentials.
- Kemmis, Stephen in Robin McTaggart. 1991. *Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. Kako se lotimo akcijskega načrtovanja v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo. Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Kramar, Martin. 1999. *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kristančič, Azra in Anka Osterman. 1999. *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kvale, Steinar. 1996. *Interviews*. London: Sage.
- Kydd, Lesley, Lesley Anderson in Wendy Newton. 2003. *Leading People and Teams in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lakerveld, Jaap. 2006. Ustvarjanje znanja. Spreminjanje delovnega okolja učiteljev v učeče se okolje. *Vzgoja in izobraževanje* 3/2006 (XXXVII) : 20-25.
- Lepičnik Vodopivec, Jurka. 2006. Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika* 2/2006, 57 (123) : 55-67.
- Lipičnik, Bogdan. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Literatura

- Lipičnik, Bogdan. 2003. *Organizacija podjetja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Ljudska univerza Jesenice. 2000. *Socrates programme. Application form for pre-proposals*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Ljudska univerza Jesenice. 2001. *Socrates programme. Application form for full-proposals*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Ljudska univerza Jesenice. 2004. *Socrates programme. Transnational cooperation projects final report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Manouchehri, Azita. 2001. Collegial interaction and reflective practice. *Action in Teacher Education* 22 (4) : 86-97.
- Marentič Požarnik, Barica. 1991. *Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. Kako se lotimo akcijskega načrta v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993. Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*. 43 (7-8) : 347-359.
- Marentič Požarnik, Barica. 2001. Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika* 52 (2) : 64-80.
- Marinšek, Silvo. 2003. *An International programme for school action learning teams*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mayr, Janez, Janez Bečaj, Ana Nuša Kneževič, Manca Košir, Bogomir Kovač, Lea Pisani, Peter Praper, Vladislav Rajkovič, Anton Trstenjak in Marija Velikonja. 2001. *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.

- Mažgon, Jasna. 2001. Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavkah »spora okoli pozitivizma«. *Sodobna pedagogika* 52 (1-2) : 36-48.
- McKendall, Marie. 2000. Teaching groups to become teams. *Journal of Education for Business* 75 (5) : 277-282.
- Merkač Skok, Marjana. 1998. *Kadri v organizaciji*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and case Study. Applications in education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Morgan, Gareth. 1979. Response to Mintzberg. *Administrative Science Quarterly* 24 (1) : 137-139.
- Možina, Stane, Bogdan Kavčič, Mitja I. Tavčar, Danijel Pučko, Štefan Ivanko, Bogdan Lipičnik, Jože Gričar, Leon Repovž, Andrej Vizjak, Aleš Vahčič, Veljko Rus in Rado Bohinc. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, Stane, Rudi Rozman, Mitja I. Tavčar, Danijel Pučko, Štefan Ivanko, Bogdan Lipičnik, Jože Gričar, Miroslav Glas, Janko Kralj, Metka Tekavčič, Vlado Dimovski in Bogomir Kovač. 2002. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Mužič, Vladimir. 1994. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 45 (1-2) : 39-51.
- Nowak, Linda I. 1996. Team testing increases performance. *Journal of Education for Business* 71 (5) : 253-256.
- Pajnič, Neža. 2002. *Project Right to learn. Monitoring report – March 2002, "Kick-of meeting"*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.

Literatura

- Pajnič, Neža. 2002a. *Project Right to learn. 2nd Monitoring report – May till October 2002, project progress*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Pajnič, Neža. 2003. *Project Right to learn. 3rd Monitoring report – October 2002 – May 2003, project progress*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Patton, Michael Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Polak, Alenka. 2003. *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. Doktorska disertacija. Oddelek za psihologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, Alenka. 2004. Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. *Vzgoja in izobraževanje* 3/2004 (XXXV) : 46-50.
- Polak, Alenka. 2004a. Timsko delo se začne pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje* 4/2004 (XXXV) : 6.
- Polak, Mojca. 2003. Lizbonska strategija na področju izobraževanja in usposabljanja – različni sistemi, skupni cilji. *Spodbude* 1/5 : 1
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2002. *Grundtvig 1 Right to learn project. Monitoring report for the period December 2001 – August 2002*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2002a. *Grundtvig 1 Right to learn project. First transnational meeting report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2002b. *Grundtvig 1 Right to learn project. Second transnational meeting report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2003. *Grundtvig 1 Right to learn project. Monitoring report for the period September 2002–June 2003*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.

- Radinovič-Hajdič, Maja. 2003a. *Grundtvig 1 Right to learn project. Third transnational meeting report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2004. *Grundtvig 1 Right to learn project. Fourth transnational meeting report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Radinovič-Hajdič, Maja. 2004a. *Grundtvig 1 Right to learn project. Transnational dissemination conference report*. Interno gradivo. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice.
- Rankelj, Janez. 2005. *Akcijsko raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Ravenscroft, Sue P. in Frank A. Buckless. 1995. Incentives in student team learning: An experiment in cooperative group learning. *Issues in Accounting Education* 10 (1) : 97-110.
- Razdevšek-Pučko, Cveta, Alenka Taštanoska in Tatjana Plevnik. 2004. Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev. *Vzgoja in izobraževanje* 3/2004 (XXXV) : 27-31.
- Resman, Metod. 2005. Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika* 3/2005, 56 (122) : 80-98.
- Robbins, Stephen P. 2007. *Organizational Behaviour, 12th edition*. London: Prentice Hall International, inc.
- Rutar Ilc, Zora. 2006. Šole kot učeče se skupnosti – znanilke sprememb. *Vzgoja in izobraževanje* 3/2006 (XXXVII): 14-19.
- Sagadin, Janez. 1991. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika* 42 (7-8) : 345-355.
- Sagadin, Janez. 1991a. Študija primera. *Sodobna pedagogika* 42 (9-10) : 465-772.

Literatura

- Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 25 (2) : 10-25.
- Salas, Eduardo, Drew Rozell, Brian Mullen in James E. Driskell. 1999. The effect of team building on performance. *Small Group Research* 30 (3) : 309-330.
- Schwaiger, Michael. 2002. *Grundtvig 1 Right to learn project. Evaluation of the project structure*. Interno gradivo Graz: bfi Steiermark.
- Senge, Peter M. 1994. *The 5th discipline fieldbook*. Garden City: Doubleday.
- Senge, Peter. M. 1999. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Randomhouse Business Books.
- Senge, Peter. M. 2000. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Slavin, Robert. 1977. Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational research* 47 (4) : 633-650.
- Slavin, Robert. 1999. Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice* 38 (2) : 74-80.
- Spiegel, Jerry in Cresencio Torres. 1994. *Manager's official guide to team working*. San Diego: Pfeiffer.
- Springer, Leonard, Mary E. Stanne in Samuel Donovan. 1999. Effect of small group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology: A meta analysis. *Review of Educational Research* 69 (1) : 21-51.
- Stake, Robert E. 1995. *The art of case Study Research*. London: Sage.

- Swezey, Robert in Eduardo Salas. 1992. *Teams: their training and performance*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Tavčar, Mitja I. 2000. *Razsežnosti managementa*. Koper: Visoka šola za management Koper.
- Tavčar, Mitja I. 2005. *Skriti zaklad znanja: Management ekspertnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Tesch, Renata. 1990. *Qualitative research: Analysing Types and Software Tools*. London: Falmer Press.
- Toth, Janos. 2003. *A learning mall*. Budapest: Hungarian Folk School Society.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Treven, Sonja. 1998. *Management človeških virov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Trnavčevič, Anita. 2001. *Metodologija. Gradiva za predavanja*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Trnavčevič, Anita. 2001a. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja; izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2) : 26-43.
- Trunk Širca, Nada. 2005. *Akcijska raziskava in nenehno izboljševanje šol. V učenca usmerjeno poučevanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. 27-46.
- Yin, Robert K. 2002. *Case study research. Design and methods, 3rd edition*. London: Sage.
- Zajc, Sonja. 2003. Poti in načini za spreminjanje pedagoške prakse. *Vzgoja in izobraževanje* 1/2003 (XXXIV) : 62-66.
- Zelenika, Ratko. 2000. *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.

PRILOGE

Priloga 1

Spremni dopis k poslanemu anketnemu vprašalniku

Priloga 2

Anketni vprašalnik za člane tima

Priloga 3

Evalvacijski vprašalnik o kakovosti splošnih in specifičnih vidikov managementa projekta Pravica do učenja

Maja Radinovič Hajdič
Lipce 5
4273 Blejska Dobrava
Slovenia
e-mail: maja.radinovic@siol.net

Jesenice, September 2003

Dear colleagues!

As I explain to you all at our last meeting in Graz, I am preparing Master thesis, which topic is team function in European educational project. I would like to find out the situation on that field, draw attention to problems and suggest some solutions for better practice in this important field of adult education organization work.

The sample of research is according to your kind unanimous agreement the Grundtvig 1 "Right to learn" project team. The data will be collected by questionnaire, interview and documentation analysis.

So according to your preceding consent I am kindly asking you to carefully fulfill the attached questionnaire. Your answers will help me in my research. The results of the research will be available to all participants in the research and interested public.

The questionnaire is divided in four parts:

- tasks in team,
- team as a whole,
- each individual team member,
- me like individual.

Please answer to the questions by marking the number that reflects your view on the written statements: 1 = strongly agree, 2 = agree, 3 = disagree, 4 = strongly disagree.

You are welcome to comment your decisions in the section Comments and explanations. Any comment and explanation will be a great help in the research.

Also in the line with our agreement please be so kind and re-send me the fulfilled questionnaire via e-mail, to my address: maja.radinovic@siol.net. Or if you prefer you can bring the fulfilled questionnaire in sealed package to our next meeting.

All the data will be confidential and processed as a whole team member's sample.

Thank you for your cooperation.

Sincerely yours,

Maja Radinovič Hajdič

Priloga 2

Team work questionnaire

Please answer to the following questions. Mark the number that reflects your view on the following statements.
(1 = strongly agree, 2 = agree, 3 = disagree, 4 = strongly disagree)

TASKS IN TEAM	1	2	3	4	Comments and explanations
Tasks in team were clearly defined					
During work in the team we were able to use all our capacities					
TEAM AS A WHOLE	1	2	3	4	Comments and explanations
We had clear aims and objectives					
In team there was a collaboration spirit					
The team was developing according to our initial plan					
The responsibilities among team members were clearly defined					
We had a feeling that we achieved a lot together					
We felt an appurtenance to the team					
The team members were familiar with the team leader vision and they respected that vision					
EACH INDIVIDUAL TEAM MEMBER	1	2	3	4	Comments and explanations
Was accepted by the team leader					

Was included in to the team work								
Could contribute according to his/her abilities								
Was aware what 's needs to be done in the team								
Felt like a part of the team								
Felt appreciated								
Developed also personally during team work								
ME LIKE INDIVIDUAL	1	2	3	4	Comments and explanations			
Was accepted by the team leader								
Was included in to the team work								
Could contribute according to my abilities								
Was aware what 's needs to be done in the team								
Felt like a part of the team								
Felt appreciated								
Developed also personally during team work								

Thank you!

