



Učenje učenja



Tatjana Ažman  
Mateja Brejc  
Andrej Koren

# UČENJE UČENJA

**Primeri metod  
za učitelje in šole**



Učenje učenja



REPUBLIKA SLOVENIJA  
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT**



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad



Univerza v Mariboru

*Filozofska fakulteta*



Univerza v Ljubljani  
**FILZOVSKA  
FAKULTETA**



Šola za ravnateljce



Mednarodna fakulteta  
za družbene in poslovne študije  
International School for  
Social and Business Studies

# UČENJE UČENJA

## Primeri metod za učitelje in šole

Tatjana Ažman  
Mateja Brejc  
Andrej Koren





**Učenje učenja:  
primeri metod za učitelje in šole**

Tatjana Ažman  
Mateja Brejc  
Andrej Koren

*Izdali in založili*  
Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor

Šola za ravnatelje  
Predoslje 39, 4000 Kranj

Maribor in Kranj, 2014

*Lektorirala*  
Mateja Dermelj

*Oblikovanje in tehnična ureditev*  
Alen Ježovnik, Folio

*Oblikovanje naslovnice*  
Sašo Gorjup Likovnik, B&S

© 2014 Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh nivojih VIZ. Publikacija je brezplačna.



CIP – Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3(0.034.2)  
159.953.5(0.034.2)

AŽMAN, Tatjana, 1962–

Učenje učenja [Elektronski vir] : primeri metod za učitelje in šole /  
Tatjana Ažman, Mateja Brejc, Andrej Koren. – El. knjiga. – Maribor :  
Filozofska fakulteta ; Kranj : Šola za ravnatelje, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-62-6/flipbook.html>

ISBN 978-961-6637-61-9 (Šola za ravnatelje, pdf)

ISBN 978-961-6637-62-6 (Šola za ravnatelje, html)

1. Brejc, Mateja 2. Koren, Andrej

274732800

# Kazalo

Uvod	5
Spodbujanje učenja učencev	7
Metode za spodbujanje učenja	9
Sestavljanke	11
Snežena kepa	12
Papirnati podstavek	14
Kaganove strukture	16
Karte z vprašanji	19
Analiza polja sil	22
Semafor	24
Miselni vzorec	27
Viharjenje možganov	29
Grafiti	31
Fotografiranje in snemanje	33
Reševanje problemov	35
Analiza SPIN	37
Metoda učenja z razpravo	38
Za in proti	39
Risanje	41
Šolska razsežnost učenja	43
Razprave o učenju učenja	43
Kompetenca učenje učenja	44
Zakaj učiti, kako se učiti?	45
Razmišljanje in pogovor o učenju	48
Učenje učenja pri delu v razredu	50
Deset metod za spodbujanje učenja učenja pri pouku	52
O plitvem in globokem učenju	55
Učne strategije za globoko učenje	57
Pomen motivacije za učenje	59
Motivacija učiteljev za učenje	60
Odnos med učencem in učiteljem	62
Spodbujanje sodelovalnega učenja	64
Šola in skupnost	66
Navedena in priporočena literatura	67



## UVOD

Učenje učenja lahko spodbujamo z razpravami in s sodelovanjem učiteljev v šolah, predvsem pa z uporabo različnih metod učenja pri učencih. Knjižica, ki je pred vami, je tako namenjena učiteljem, ki si želijo načrtno in dejavno spodbujati učenje učencev.

Poglavje, ki smo ga naslovili »Spodbujanje učenja učencev«, je – ob opisu nekaterih metod učenja – namenjeno učiteljem, da razmislijo, kako posamezne metode že uporabljajo, predvsem pa, kako bi z njimi lahko oziroma kako bodo spodbujali učenje. V priložniku jih poimenujemo z enotnim terminom metode,<sup>1</sup> da bi se izognili zmedi, ki bi nastala, če bi razlikovali med metodo, strategijo, obliko, strukturo, tehniko itd. Pri nekaterih poimenovanjih smo izhajali iz že uveljavljenih poimenovanj, pri drugih pa smo si dovolili več svobode in smo jih poimenovali sami, po njihovi glavni značilnosti. Za ponazoritev posameznih metod smo dodali zapise o primerih dobre prakse, ki so nastali v okviru *Usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja (UU)*.<sup>2</sup> Prav to knjižici daje še posebno vrednost. Nabor primerov namreč kaže pestro raznolikost uporabe metod od vrtca do višje šole, v različnih učnih okoljih, pri različnih predmetih in ne nazadnje tudi z različnim namenom.

V poglavju »Šolska razsežnost učenja« pa je zbran in predstavljen nabor krajših delavnic, ki spodbujajo sodelovanje strokovnih delavcev in razpravo o poučevanju in učenju na ravni šole. Tako omogočajo strukturiran razmislek o tem, na kakšne načine v šolah že spodbujamo učenje učenja, kako smo pri tem poenoteni in kako to vemo, predvsem pa, kako bomo v prihodnje temu namenili še posebno pozornost. Delavnice smo pripravili in izvedli na usposabljanjih učiteljskih in vzgojiteljskih zborov v okviru prej omenjenega projekta; vanj je bilo vključenih 162 vzgojno-izobraževalnih zavodov oziroma 7156 udeležencev. V razpravah in s pomočjo izkustvenega učenja so strokovni delavci tako širili in poglobljali znanje ter si izmenjevali dobre prakse o sodobnih metodah spodbujanja aktivnega učenja, plitvem in globokem učenju, motivaciji, odnosih med učitelji in učenci, sodelovalnem učenju in sodelovanju z okoljem. Ovrednotili so svoj profesionalni razvoj na področju učenja učenja in vsak zase in v šoli kot celoti načrtovali izboljšave na tem področju.

1. »Učne metode so znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja, obravnavanja in obdelovanja učne vsebine, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja, sposobnosti in spretnosti. Ne nanašajo se samo na učiteljevo delo (poučevanje), ampak tudi na delo učencev oziroma učenje.« (Tomić 2000, 87)

2. Projekt je bil s sofinanciranjem Evropskega socialnega sklada izveden med letoma 2009 in 2014. Več o njem na <http://uu.solazaravnatelj.si/> ali v publikaciji Spodbujanje učenja učenja. Izvedba projekta in razprave o učenju učenja v vrtcih.





## SPodbujanJE UČENJA UČENCEV

V okviru vseživljenjskega učenja moramo učencem<sup>3</sup> ne le predati bogato znanje in jih uriti v različnih spretnostih, temveč jih je treba usposobiti tudi ali pa predvsem za to, da se bodo v različnih učnih okoljih znali učiti. Da je učenje učenja postalo ena od ključnih kompetenc, namreč ni naključje ali nemara modna muha. Sestavljajo jo odnos do učenja, veščine učenja in znanje. Znanje zajema širno področje vedenja o svetu okoli nas, učenje učenja pa poudarja tudi znanje o samem sebi kot učencu.

Metod učenja se učenci učijo predvsem izkustveno. Učiti se se učijo predvsem od učiteljev. Postopek, ki ga prikaže učitelj za reševanje nekega problema, uporabijo učenci npr. pri domačem učenju. Tak način učenja je *posreden*. Če pa se učitelj z učenci o metodi učenja pogovori, jih z vprašanji vodi v razmislek o lastnem učenju, gre za *neposredno* učenje, ki učenca opremi za samostojno uravnavanje učenja. Posredni način ima to prednost, da učenci naučene strategije brez težav uporabljajo pri danem predmetu, s tem pa ni rečeno, da jih bodo znali uporabiti tudi pri drugih. Prednosti neposrednega razvijanja učnih strategij so v tem, da jih je lažje izvajati (pogoja sta čas in usposobljenost učitelja), koristi zlasti slabšim učencem, učinek je navadno močnejši, slabost pa je ta, da lahko pride do konflikta med ustaljenimi in novimi strategijami (Marentič Požarnik 2012, 179).

Pri metodah za spodbujanje učenja učenja sta upoštevani dve osnovni izhodišči, sodelovanje in samostojno uravnavanje, ki ju bomo v nadaljevanju na kratko predstavili.

*Sodelovalno učenje* je učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju. Z izmenjavo znanja v skupini pomaga sošolcem, da vsi dosežejo kar najboljše rezultate (Pekljaj idr. 2001, 8). Osnovni sestavini sta skupinski cilj in individualna odgovornost (Dumont, Instance in Benavides 2013, 155). Načela uspešnega sodelovalnega učenje tako predvidevajo, da:

- le-to poteka v skupinah,
- so člani pozitivno soodvisni,
- je vsak odgovoren za svoj del naloge,
- je naloga ustrezno strukturirana,
- učenci obvladujejo sodelovalne veščine (Pekljaj idr. 2001, 20).

Učitelj ob tem prevzame vlogo moderatorja, učencem da navodila, jih pri učenju opazuje in jim sproti podaja povratno informacijo.

Sodelovalno učenje pri učencih spodbuja spoznavne procese, poleg tega pa omogoča razmere za njihov socialni, čustveni in duhovni razvoj. Učence spodbuja, da so pri učenju dejavni, da utemeljujejo svoje zamisli, navajajo razloge za

3. Z izrazom učenec v tem besedilu večinoma poimenujemo tudi otroka, dijaka in študenta, z izrazom šola pa tudi vrtec, dijaški dom in druge vzgojno-izobraževalne zavode.

rešitve in jih podkrepijo s primeri. Učenci z več znanja lahko pomagajo šibkejšim (Peklaj idr. 2001, 11). Vsak zase in skupaj se poglobijo v vsebino in pridobijo znanje o naravi in družbi. Kadar pa jih učitelj vodi v razmislek o tem, kako uspešno sodelujejo, kako so si razdelili vloge in kako dobro so vsak zase in skupaj dosegli cilj, imajo učenci priložnost, da razmišljajo o svojem učenju v skupini in zavestno razvijajo svoje socialne spretnosti. Pomembno je vedeti, da sodelovanje praviloma vodi do boljših dosežkov kot tekmovanje ter da sodelovalno učenje vodi do boljših rezultatov kot individualno učenje (str. 13).

Pomembna prednost sodelovalnega učenja je večja dejavnost učencev. Pri frontalni metodi govori naenkrat ena oseba, npr. učitelj dvaintridesetim učencem. Če oblikujemo pare, govori lahko hkrati šestnajst učencev, če pa učence razdelimo v skupine po štiri, pa osem. Nevarnost skupinskega dela je, da se nekateri učenci učenju izognejo, računajo na druge in svojega dela ne opravijo, zato je pomembno, kako so skupine sestavljene in kako natančno so naloge strukturirane. Kot ovira za uporabo se lahko pojavi čas, ki ga je treba nameniti pripravi učencev, pa tudi pomanjkljive spretnosti pri moderiranju dela skupin. Priprava na začetku zahteva več časa, z večkratno uporabo, ko postane metoda učitelju in učencem bolj domača, pa se čas priprave skrajša.

Drugo izhodišče, ki je za učenje učenja pomembno, je metaraven učenja, povezana s spoznanji o samostojnem učenju, oziroma *samostojno uravnavanje lastnega učenja*. Samouravnavanje učenja od učenca terja, da se osredotoči na proces pridobivanja spretnosti za nadzor nad doseganjem lastnih ciljev. Samouravnavanje učenja poteka v treh korakih: premislek pred učenjem, spremljanje in uravnavanje učenja ter razmislek po učenju (Zimmermann 2002, 67), vključuje pa:

- samouravnavanje vedenja, ki vključuje učenčev nadzor nad različnimi viri, kot so čas, učno okolje (prostor) in socialno okolje;
- samouravnavanje motivacije in čustev, kar vključuje učenčev nadzor nad prepričanji glede lastne učinkovitosti in usmerjenosti na cilje ter načine nadzovanja čustev;
- samouravnavanje mišljenja, ki vključuje učenčev nadzor nad različnimi razumskimi strategijami učenja, njegov namen pa je večja učinkovitost učenja in izboljšanje rezultatov učenja.

To, da učenci o svojem učenju razmišljajo, ga presojujejo in izboljšujejo, ni nekaj samoumevnega. K refleksiji jih je treba spodbujati, ji nameniti čas. Učitelj pri učencih krepi samostojno uravnavanje učenja tako, da jih spodbuja, naj razmišljajo o svoji pripravi na učenje in poteku učenja. Po koncu učenja naj učenci razmislijo, koliko znajo in kako so se učili. Razmislek lahko učitelj spodbudi z vprašanji, ki jih postavlja posameznemu učencu ali vsem skupaj. Učencem je običajno še najbolj zanimivo, če si izkušnje o učenju med seboj izmenjajo. Učitelj lahko tako postopno opušča nadzor in prepušča vse več odgovornosti za učenje učencem in jih na to tudi načrtno navaja (Marentič Požarnik 2012, 181). Učiteljeva vloga je, da učence spodbuja k razmisleku o vseh treh vidikih njihovega učenja – vedenju, motivaciji in mišljenju.

### Metode za spodbujanje učenja

Učenje učenja spodbujamo z uporabo različnih metod. Pri tem izhajamo iz znane predpostavke, da je vsaka metoda v osnovi dobra, učitelj pa je tisti, ki se odloči, kdaj in kateri način dela bo pri določeni vsebini izbral in uporabil. Pomembno je, da je nabor metod, ki jih pozna in obvladuje, širok in raznolik.

Obstajajo določeni kriteriji za izbor določene metode učenja, in sicer: vsebina (tema), cilji, razvojna stopnja učencev, predznanje in sposobnosti učencev, ali učenci metodo poznajo, število učencev v oddelku, kako učenci sprejemajo sodelovalno učenje, čas, ki je na voljo, značilnosti metode – koliko spodbuja aktivno učenje učencev – ter učiteljeva osebnost in usposobljenost za uporabo metode (Tomić 2000, 87). Ne nazadnje je pomembno tudi, kolikokrat (kako pogosto) učitelj z istimi učenci neko metodo uporabi in kakšno je pravo razmerje med učenjem, pri katerem je učenec bolj dejaven, in učenjem, ko je v ospredju učitelj. Treba je imeti občutek za »pravo« mero individualnega, skupinskega in frontalnega učenja, saj ima vsaka oblika svoje prednosti, pa tudi pomanjkljivosti. Metode za spodbujanje aktivnega učenja bo tako praviloma pogosteje uporabil učitelj, ki daje učenju učenja velik pomen in ki si prizadeva, da bi učence opremil z znanjem, s spretnostmi in pozitivnim odnosom do učenja. Učiti se bodo morali namreč nenehno, vse življenje.

Na uspešnost izvajanja posameznih metod vpliva ustrezna priprava. Učitelj tako načrtuje korake učenja, izbere kriterij za oblikovanje skupin, pripravi gradivo. Uspešnost učenja je precej odvisna tudi od organiziranja učencev v skupine. Sestava skupin je lahko bolj ali manj heterogena glede na starost, sposobnosti, znanje učencev. Heterogene skupine namreč omogočajo različne miselne procese, ki pripeljejo do boljšega učnega rezultata, izboljšajo odnose med učenci in učencem omogočajo, da učijo drug drugega, kar olajšuje delo v skupinah (Pekljaj idr. 2001, 21). Prednosti učenja v homogenih skupinah (podobnost učencev po znanju) pa je npr. v tem, da jim je mogoče prilagoditi zahtevnost naloge. Pri uporabi katere koli metode je treba upoštevati tudi individualne značilnosti učenja učencev, npr. tiste, ki jim učenje v skupinah manj ustreza, v takšno obliko dela povabimo, jih pri tem spodbujamo, včasih pa jim, ob tem, ko drugi delajo v skupini, omogočimo tudi samostojno delo.

Z vidika učenja učenja je pomembno tudi, da učitelj pred samim začetkom učenja učencem natančno pojasni namen učenja in predstavi potek. Kaj bo povedal, je odvisno od tega, kako dobro učenci poznajo metodo in koliko zmorejo. Potek učenja nato tudi moderira, kar pomeni, da skrbi za dobro vzdušje, spodbuja aktivnost učencev, sledi strukturi in časovnemu okviru, učence usmerja k spoštovanju pravil, daje povratno informacijo in je pozoren na zaključek (prim. Ažman 2008, 21).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj metod za aktivno učenje učencev. Vsaka od njih temelji na sodelovalnem učenju in je ob ustrezni izvedbi primerna tudi za krepitev zmožnosti učencev za samostojno uravnavanje lastnega učenja. Metode so tako primerne bodisi za razpravo o lastnem procesu učenja bodisi za učenje v različnih učnih okoljih, pri različnih predmetih za spoznavanje snovi ali njeno utrjevanje. Raznolikost metod in variacije posamezne metode nazorno prikažejo t. i.

primeri uporabe, ki so nastali v projektu *Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenja učenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja (UU)*. Primere dobrih praks so posredovali učitelji, vzgojitelji oziroma koordinatorji omenjenega usposabljanja na zavodih, vključenih v projekt. Avtorji primerov večinoma niso znani, so pa s svojimi izkušnjami pomembno pripomogli k nastanku pričujoče publikacije in, upamo, še posebej k spodbudi za kar najširšo uporabo različnih metod za učenje učenja.



## Sestavljanje

Sestavljanje (angl. jigsaw) je metoda, ki temelji na medsebojnem učenju učencev. Učitelj vodi obravnavo nove učne snovi tako, da učenci v skupini dobijo vsak svoj del naloge, ko ga obvladajo, pa znanje izmenjajo. Cilj je, da na koncu vsi učenci usvojijo celotno znanje. Tak način dela omogoča globoko učenje.

Za spoznavanje vsebine učenja je primerno pripraviti več besedil, ki govorijo o različnih vidikih iste teme. Vsak vidik naj bo zapisan na svojem listu. Potek je naslednji:

- Oblikujemo toliko skupin učencev, kolikor smo pripravili besedil. Vsaka skupina se poglobi v svoje besedilo. Učenci postanejo »strokovnjaki« za ta del naloge. Vsak zase si zapiše ključne misli.
- V drugem koraku se učenci presedejo v nove skupine, ki so sestavljene tako, da v vsaki sedi vsaj en učenec iz vsake »ekspertne« skupine. Učenci drug drugega seznanijo z izbranim vidikom obravnavane teme in oblikujejo celotno sliko, zgodbo, rešitev naloge itd.
- Skupine predstavijo ključna spoznanja.

Ob koncu učne ure je učence koristno spodbuditi, naj vsak zase razmisli o učenju učenja: Česa sem se danes naučil? Kako mi to koristi? Kako sem doživel metodo učenja? Koliko sem bil dejaven? Kako mi takšno učenje v skupini ustreza?

### Sestavljanje z učenci

#### Uporaba književnega besedila

Pri obravnavi književnega besedila sem učencem razdelila lističe, na katerih je bilo pet različnih odlomkov besedila. Vsak zase so učenci odlomek prebrali in odgovorili na tri zastavljena vprašanja. Nato so se vsi učenci, ki so imeli na listu oznako 1a, zbrali v novi skupini in pregledali odgovore. Tako je delo potekalo tudi v preostalih štirih skupinah. Šele po poročanju vseh skupin so učenci slišali celotno besedilo.

Ura je bila izredno prijetna, učenci so uživali, ker je bilo tovrstno delo zanje novo. Povedali so, da jim je bilo všeč, ker so lahko vsi povedali svoje mnenje in so se med menjavanjem skupine lahko premikali po učilnici.

## Snežena kepa

Snežena kepa je metoda, pri kateri učenec o nalogi najprej razmišlja sam. Ko nalogo reši, pridobi konkretno izkušnjo, vedenje, spretnost, ki ji sledi vnovičen razmislek, tokrat v paru ali skupini. To učencu omogoča oblikovanje novega koncepta s preskušanjem in potencialno novo izkušnjo, znanjem, spretnostjo... (Kolb 1994). Metoda se torej izvaja po korakih, najprej individualno, nato v paru, nato se pari združijo v skupine štirih, sledijo lahko tudi skupine po osem članov. V novi sestavi skupine vsakokrat ponovijo informacije, zato druženje navadno zaključimo v tretjem koraku.

Prednost uporabe »snežene kepe« je čas za individualen razmislek. Če začnemo reševanje naloge v skupini kar takoj, nekateri posamezniki svojih idej nimajo priložnosti razviti. Izmenjava idej v paru in v skupini učence nato spodbuja h globljim razmislkom, k argumentiranju idej in k soočanju različnih mnenj. Osnovna ideja ali preblisk se dograjuje in razvija v zamisel, koncept.

Poleg tega, da na koncu vsi učenci skupaj kar najbolje odgovorijo na vprašanje ali rešijo nalogo, je pomemben del učenja učence pogovor učitelja z učenci o tem, kako so prišli do odgovorov ali do rešitve naloge. Pri matematiki ali preprostem računanju se lahko v razredu pojavi pet ali šest različnih poti do pravilnega rezultata. Ozaveščanje poti do rezultata je ključno. Učitelj vodi razmislek učencev z vprašanji:

- Koliko idej se ti je porodilo?
- Ali si razmišljal v pravi smeri?
- Česa si se naučil od sošolcev?
- Kje si naredil napako in zakaj?
- Kako se boš prihodnjič lotil podobne naloge?

Različica metode je izvedba »sam – v paru – skupaj«. Učitelj postavi vprašanje in povabi učence, naj najprej pol minute tiho razmišljajo, nato v paru izmenjajo odgovor, šele nato se o odgovorih odpre diskusija v razredu. V vsakem koraku lahko dobi skupina različno nalogo. Naloge za posameznika so lažje in preprostejše, v naslednjih korakih pa se njihova težavnost in kompleksnost stopnjujeta (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, 83).

### Snežena kepa z učenci

#### Ureditev šolske okolice

Pri uri državljske in domovinske vzgoje ter etike sem uporabila metodo snežene kepe v kombinaciji z različico vrtiljaka. Učenci so ob temi ureditev šolske okolice in preživljanje počitniških dni razvijali zamisel oz. svoj koncept. Posameznik je napisal prvo misel, naslednji jo je prebral in dodal svojo, povezano oz. nadgrajeno s predhodno. Skupini sta zamenjali svoje zamisli in dodali še svoje/nove. Delo je potekalo hitro, učenci so navodila razumeli. Menim, da je metoda primerna za skupinsko ustvarjanje novih zamisli, pa tudi za krajši uvod v učno snov, saj učitelj tako izve, kaj učenci o obravnavani snovi že vedo.

Snežena  
kepa s  
študenti**Bilanca stanja**

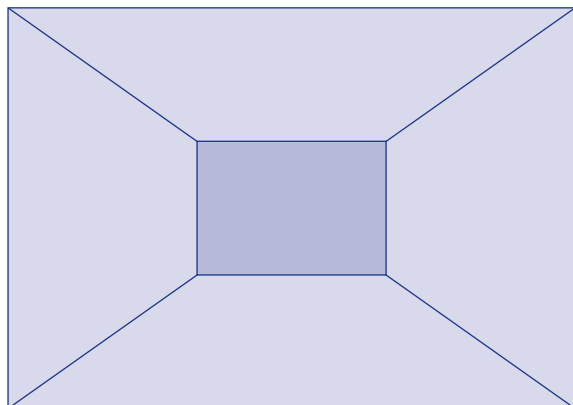
Študenti so dobili nalogo, naj iz danih podatkov sestavijo bilanco stanja.

Prvi korak – sam. Vsak študent je sam zase rešil nalogo. Pri tem je uporabljal svoje pripomočke in zapiske. Ko se je zataknilo, sem ga vprašala, v čem je problem. Dobra stran tega je bila, da se je moral zanesti na svoje znanje, slaba pa ta, da so imeli študenti večinoma enaka vprašanja, tako da sem morala vsakemu posebej dajati zelo podobna navodila.

Drugi korak – v paru. Nalogo je reševal par, ki po navadi sedi skupaj. Delo sta si razdelila: eden je seštel vrednosti sredstev, drugi vrednosti virov. Na koncu sta določila razliko – kapital. Prednost tega dela je bila, da sta se študenta med reševanjem naloge lahko pogovarjala, si sproti razlagala in gradila znanje. Zelo pozitivno je bilo, da so pari v razredu med sabo tudi tekmovali, kdo bo prvi pravilno rešil nalogo, kar je za računovodstvo pomembno. Slabost je v tem, da nalogo pogosto reši samo eden, ki je bolj priden in vesten, drugi pa je lahko neresen.

Tretji korak – skupaj. Nalogo so študentje reševali skupaj, kar je najtežje in pri računovodstvu le malokrat izvedljivo. Nalogo sem na koncu reševala na tabli sama in študente ob tem ves čas spraševala. Prednost je bila v tem, da je bila naloga rešena po pravilnih postopkih, rezultat je bil pravilen. Slabost je bila v tem, da so se k besedi javljali le najbolj pogumni in »ta pridni«, ki so bili prepričani, da znajo. Večina študentov je molčala, saj se nihče ni hotel izpostavljati, če ni bil prepričan, da ima prav. Študente skrbi, ali jim bodo sošolci pritrdili ali se jim bodo smejali.

## Papirnati podstavek



Z metodo papirnatega podstavka razmislek posameznega učenca o nalogi spodbudimo s sočasnim pisanjem. V ta namen učenci v skupinah po štiri narišejo podstavek na list velikosti A4 ali A3. V sredino lista narišejo prazen pravokotnik, okoli njega pa štiri predelke, ki jih narišejo tako, da potegnejo črte od vogalov sredinskega pravokotnika do vogalov lista.

V prvem koraku postavi učitelj učencem vprašanje, ti pa vsak zase hkrati napišejo odgovor na svojo četrtino zunanjega pravokotnika. V drugem koraku učenci odgovore predstavijo drug drugemu, jih utemeljijo in primerjajo. Nato oblikujejo skupno stališče ali rešitev naloge. Izberejo lahko tri ali štiri bistvene ugotovitve in jih zapišejo v srednji pravokotnik. Tretji korak je poročanje skupin in oblikovanje skupnega odgovora. Tema je lahko ponovitev že pridobljenega znanja ali uvodna motivacija, s pomočjo katere učitelj preveri predznanje ali (napačno) pojmovanje učencev.

Primeri vprašanj:

- Prvo vprašanje za posameznike – Kaj vse onesnažuje okolje?
- Drugo vprašanje za skupino – Kateri onesnaževalci so najbolj nevarni in kaj lahko naredimo, da bi zmanjšali onesnaževanje okolja?

Prednost te metode je aktivna vključenost vseh učencev. Poleg tega nastane pozoritev poti do rešitve naloge. Če plakate obesimo, se vidi prispevek vsakega učenca in vsake skupine. Slabost metode je, da nekateri učenci v skupini v prvem koraku le gledajo, kaj pišejo drugi, in ne razvijejo svojih idej. Temu se izognemo z različico, pri kateri učitelj učencem postavi vprašanje, ti pa najprej vsak zase na samolepilni listek napišejo odgovor. Listke v drugem koraku prilepijo v zunanji pravokotnik, temu pa sledi enak potek, kot smo ga opisali zgoraj.

Učitelj lahko pri učencih z vprašanji ozavešča potek učenja, jih spodbuja k razmišljanju o učenju in metodi.

Primeri vprašanj:

- Kakšni so bili vaši prvi odgovori?
- Koliko časa potrebujete, da se domislite odgovora?
- Česa ste se naučili v skupini?
- Ali ste s svojim prispevkom zadovoljni?
- Ali je »zmagala« najboljša rešitev?
- Kako uporabna se vam zdi metoda podstavka?



**Podstavek  
z dijaki****Laboratorijska vaja pri kemiji**

Metodo papirnatega podstavka sem uporabila za preverjanje pripravljenosti na samostojno izvajanje laboratorijske vaje. Dijake sem razdelila sem v skupine po štiri. Vsak je v svoj del papirnatega podstavka napisal svoje že pridobljene podatke ali vprašanje glede vaje. Nato smo po skupinah papirnatih podstavke zamenjali. Druga skupina je poskušala na mnenje ali vprašanje odgovoriti. Papirnatih podstavke so skupine potem vrnilo prvotnim skupinam, ki so prebrale odgovore. Nato so dijaki na sredino zapisali skupno točko izvedbe laboratorijske vaje. Papirnatih podstavke sem pobrala in prebrala vse skupne točke izvedbe laboratorijske vaje.

Izvedba takšne učne ure se je izkazala za zelo primerno, saj sem v zelo kratkem času od vseh dijakov dobila veliko podatkov o njihovi dejavnosti, predznanju in problemih, ki so se pojavili ob samostojnem načrtovanju laboratorijske vaje. Takšen pristop so dobro sprejeli tudi dijaki.

## Kaganove strukture

»Struktura je način organiziranja interakcije v skupinah; ti načini so neodvisni od konkretne vsebine in so namenjeni doseganju specifičnih učnih ciljev na miselnem in socialnem nivoju« (Peklaj idr. 2001, 53). Strukture so navadno sestavljene iz več elementov: razmišljanja, pisanja, branja, pogovarjanja ... Uporabne so za razvijanje kognicije: za priklic, razumevanje, analizo, vrednotenje, utrjevanje in uporabo znanja. Z njimi lahko učence usposabljammo za socialne veščine: aktivno poslušanje, izražanje stališč, reševanje konfliktov, iskanje soglasja, upoštevanje predlogov drugih, za sodelovanje. Izvedemo jih lahko zaradi motivacije za neko učno vsebino, opredelitev ciljev ali postopka, kot vajo, za oblikovanje sklepov in reševanje nalog (Peklaj idr. 2001, 55).

Interakcija med učenci, ki se strukturirano učijo, ima odločilen pomen za to, koliko se bodo naučili in kakšne socialne veščine bodo usvojili. Značilnosti takšne interakcije vključujejo tudi: »zdrav« hrup namesto tišine; medsebojno pomoč učencev pri učenju namesto individualnega učenja; sprehod do drugih in pogled, kaj so ti naredili, namesto sedenja pri miru (Kagan in Kagan 2013).

Pri izvajanju Kaganovih struktur je treba:

- *pripraviti prostor*: omizja za delo manjših ali večjih skupin, prostor za sprehod, za pogovor stoje, za sedenje na blazinah ipd.;
- *obrniti pozornost nase, prekiniti govor učencev*: dvig roke, štetje do pet s prsti ene roke; znak z lučjo, nekaj zvokov glasbe, zvonček, kratko ploskanje ...;
- *uravnavati glasnost*: učitelj naj učence uči slišati hrup, z njimi naj vadi ustrezno glasnost govorjenja; opozori naj jih, če so preglasni (znak z dlanjo, semaforjem, glasbo v ozadju; enega od učencev v skupini lahko zadolži, da nadzira glasnost govorjenja); *uravnavati čas*: za hitrejše skupine učitelj pripravi nagrado ali dodatno zanimivost, imenuje člana skupine, ki skrbi za čas;
- *pripraviti gradivo za skupine*: v škatlo, zabojček;
- *uravnavati energijo* (učenci naj bodo sproščeni in pozorni): zaspani naj občasnno vstanejo, potelovadijo, zaplešejo, nemirni naj se umirijo s tihim branjem, z risanjem, ob glasbi;
- *reševati probleme posameznikov in skupin*: preprečevanje in reševanje konfliktov, preoblikovanje skupin (Kagan in Kagan 2013).

Učitelj, ki v določenem oddelku prvič uvaja Kaganove strukture, lahko pri učencih spodbudi razmislek o uporabnosti metod zanje same in pridobi povratno informacijo tudi zase. Koliko so pridobili s tako strukturiranim učenjem, presodijo učenci z lestvico ocen, npr. od 1 do 5. Trditve so lahko: V skupini sem se naučil več, kot se naučim sam. Poslušal sem sošolce. Sošolci so mi prisluhnili. Temo bolje razumem. Sošolcem sem pomagal pojasniti problem, če ga niso razumeli. Rad se učim v skupini.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj struktur, kako se učenci lahko učijo v parih

ali v skupini, se pogovarjajo ali zapisujejo misli. Posamezne strukture lahko učitelji med seboj tudi kombinirajo.

**Izmenjava v paru.** Učitelj pred začetkom učencem pojasni namen učenja in potek metode. Ob vsakem koraku pove, koliko časa imajo na voljo. Učence razdeli na polovico. Polovici učencev razdeli eno gradivo (matematični problem, zgodba, zgodovinski dogodek), polovici pa drugo. Koristno je, če je gradivo zapisano na listih v dveh barvah. Vsak učenec prouči vsebino. V tem času jih učitelj spodbuja, da za pomoč povprašajo sošolce z istim gradivom. Nato se pari učencev z različnim gradivom poiščejo in izmenično poučujejo (Kagan in Kagan 2013).

**Različica.** Učenci stojijo v parih. Učitelj jim zastavi vprašanje. Primer: Kaj se najraje učite? Učenec A govori tri minute – B posluša, nato govori učenec B in A posluša. Ta metoda je uporabna za uvod v neko vsebino. Učitelj slovenščine bo morda pred obravnavo Prešernovih pesmi spodbudil učence k razmisleku o pesniku Francetu Prešernu.

**Štafeta parov.** Najprej je treba oblikovati pare učencev. Učenci si par izberejo sami ali pa učitelj določi kriterije za oblikovanje parov: velikost, barva obleke, začetnica imena, datum rojstnega dne, žrebanje ... Učitelj nato postavi vprašanje. Učenca A in B izmenično povesta drug drugemu vsakokrat samo eno idejo. Temo si »podajata«, dokler ne poteče čas.

**Štafeta parov s trenerjem.** Učenec A rešuje naloge, učenec B pa ga pri tem usmerja. Učenec B reševanje nalog gleda in posluša. Po vsaki rešeni nalogi učenec B poda povratno informacijo učencu A, ga pouči, pohvali.

**Štafeta para za mizo.** Vsak par učencev potrebuje list papirja in pisalo. Učitelj parom učencev zastavi vprašanje. Lahko ga napiše na tablo ali pa ga učenci napišejo na svoj list. Učenec A zapiše en odgovor in poda list s svinčnikom učencu B. Učenec B napiše svoj odgovor in list vrne sošolcu. List kroži do izteka časa.

**Sočasna štafeta para.** Vsak par učencev potrebuje dva lista in dve pisali. Učitelj postavi dve vprašanji. Učenca v paru vsako od vprašanj napišeta na svoj list. Sledi kroženje listov med učencema v paru in izmenično pisanje odgovorov. Odgovore drug drugega sproti bereta. Vsakokrat napišeta samo en odgovor. Pari nato primerjajo svoje zapise.

**Štafeta v skupini – enkrat okoli.** Učitelj postavi vprašanje in zagotovi čas za razmislek. Učenci v skupini drug za drugim povedo kratek odgovor. Namesto govorjenja lahko metoda poteka tako, da učenci odgovore zapišejo. V tem primeru imajo na voljo list in pisalo, ki si ju podajajo.

**Štafeta v skupini – okoli in okoli.** Metoda poteka enako kot prej, vendar se po prvem krogu ne ustavi. Pogovor se nadaljuje do izteka časa. Namesto govorjenja lahko metoda poteka tako, da učenci odgovore zapišejo. V tem primeru imajo na voljo list in pisalo, ki si ju podajajo. Različica te metode: Učenci imajo vsak svoj list papirja in pisalo. Na list napišejo svoj odgovor. Vsi listi hkrati krožijo.

**Časovno odmerjena štafeta.** Učitelj pojasni temo in opredeli čas. Učenci izmenoma govorijo članom svoje skupine. Čas govorjenja vsakega posameznika je omejen. Izmenjava poteka v smeri urinega kazalca.

**Reševanje nalog pri matematiki**

Za učence 9. razreda sem pripravila štirinajst nalog različnih vsebin in različnih težavnostnih stopenj, ki jih navadno rešijo v eni uri. Naloge so vsebovale temeljne vsebine učnega načrta matematike, ki naj bi jih vsebovalo tudi zadnje pisno ocenjevanje znanja. Bile so odprtega in zaprtega tipa, nekatere so zahtevale tudi več računskega reševanja. Vsaka naloga je bila napisana na enem plakatu. Na vsaki od štirinajstih klopi je učence čakal po en plakat. Vsak učenec je dobil štirinajst listov s svojim imenom, na katerih naj bi reševal posamezno nalogo. Reševanje nalog je bilo časovno omejeno, saj v nasprotnem primeru nekaterim ne bi uspelo rešiti vseh nalog.

Učenci so izbrali prvo nalogo in jo rešili. Rešitev naloge je vsak učenec napisal na podpisan list, ga odložil na plakat in se preselil k reševanju druge naloge na drugi klopi in tako naprej. Če učenec naloge ni razumel, je ni prepisal z lista od svojega predhodnika, ampak ga je prosil za pomoč, namig pri reševanju, kratko razlago. V paru sta skušala dokončati nalogo.

Učenci so bili nad potekom dela navdušeni. Boljši so se zelo hitro premikali od klopi do klopi in med seboj tekmovali, kdo bo hitrejši. Učenci, ki so jim nekatere naloge delale težave, pa so pogumno prosili za pomoč, vendar ne vsi. Upoštevali so moja priporočila in se dejansko niso lotili prepisovanja. Določene naloge so namreč reševali na različne načine. Opazila sem, da sta se v primeru medsebojne pomoči oba učenca dobro počutila. Žal pa nekaj učencev ni bilo pripravljenih na sodelovanje in so naloge preprosto pustili nerešene oz. so se predolgo zadrževali ob določeni klopi. Zato je nekaterim zmanjkalo časa za to, da bi dokončali vse naloge.

Ob koncu ure so bili učenci z načinom dela zelo zadovoljni; niso mogli verjeti, da je tako hitro minilo in da jim je uspelo rešiti toliko nalog.

V naslednji uri smo analizirali rezultate. Pogovorili smo se o nalogi, ki je učencem povzročala največ težav, izpostavili najpogostejše napake in informativno ovrednotili dosežke posameznega učenca s točkami.

Metodo bom še uporabila tudi v drugih razredih (7., 8.). Na podlagi te izkušnje jo bom mogoče malo spremenila, obogatila. Primerna je tako za preverjanje kot za ocenjevanje znanja. In kar je najpomembneje, spodbuja timsko delo, zaupanje v sošolčevo znanje in v medsebojno pomoč.



## Karte z vprašanji

Obstaja na desetine različnih načinov uporabe kart za učenje posameznika ali skupine. Z njimi lahko učenci razvrščajo različne načine učenja, zamisli, se pogovarjajo o stališčih ali skušajo doseči soglasje. Učence motivira že sama uporaba kart, ob tem pa so aktivni in med seboj sodelujejo.

Na karte učitelj napiše vprašanja o učenju, kakršna so na primer:

- Kakšni so tvoji učni cilji v tem letu?
- Ali si na dobri poti, da jih boš dosegel?
- Kako doživljaš učenje in šolo?
- Kako se najraje učiš?
- Kdaj se najlažje učiš in kje?
- Kako si najhitreje zapomniš pesem?
- Kakšni zapiski ti najbolj ustrezajo?
- Kaj narediš, če se ne moreš zbrati?
- Ali vprašaš, če snovi ne razumeš?
- Ali se rad učiš s sošolcem?
- Kaj narediš, če ti je pri pouku dolgčas?
- Ali po učenju doma preveriš, koliko znaš?
- Ali skušaš razumeti to, kar se učiš?
- Kaj te pri učenju najbolj ovira?
- Kaj bi moral pri učenju izboljšati?

Pripravimo toliko kompletov kart, kolikor bo skupin učencev. Učenci sedijo v skupinah po štiri. Karte z vprašanji položijo predse na mizo in jih drugo za drugo jemljejo s kupčka. Preberejo vprašanje in nanj vsi po vrsti odgovorijo. Izmenjajo izkušnje. Učitelj jih v razpravi opozori, da je vsak učenec drugačen in se uči na svoj način. Pomembno je, da pozna čim več učnih strategij in uporabi tiste, ki mu bolj ustrezajo.

*Različica.* Skupina štirih učencev prejme komplet kart z vprašanji. Prvi učenec drži karte, razprte v pahljačo. Drugi vzame karto, prebere vprašanje, počaka pet sekund. Tretji učenec odgovori na vprašanje. Četrty učenec odgovor povzame. Nov krog teče ob naslednji karti. Vloge med učenci krožijo. Zdaj ima v roki pahljačo kart drugi učenec.

## Karte z učenci

**Vreme**

Kot novo tehniko za učenja učenja sva s pomočnico v skupini otrok, starih od dve do tri leta, preskusili karte. Izdelali sva velike slike – karte različnih vremenskih pojavov, jih plastificirali, hkrati pa pripravili še nekoliko manjše karte. Na njih so bili prav tako narisani vremenski pojavi, vendar nekoliko drugačni. Karte sem narobe obrnjene položila na tla, manjše sem nalepila na omare. Otroci so sedeli na tleh okrog kart. Njihova motivacija je bila velika, saj niso vedeli, kaj je narisano na kartah.

Izbrani otrok je pobral narobe obrnjeno karto, jo opisal, poimenoval. Nato je na omari poiškal še karto z enakim vremenskim pojavom in jo prav tako opisal, poimenoval. Posamezni otroci so vremenski pojav samo poimenovali, npr: sonce, dež, oblak, kar nekaj otrok pa je pojav tudi opisalo. V enem primeru je deklica opisala svoje doživetje ob vremenskem pojavu dežja.

S pomočnico ugotavljava, da je ta tehnika za otroke zanimiva, privlačna, da otrok z njeno pomočjo usvaja vedno nove vsebine, jih utrjuje in nadgrajuje. Ob njej si otrok razvija različne miselne, govorne spretnosti, pa tudi vztrajnost. Tudi za vzgojiteljice so tehnike aktivnega učenja pri vzgojnem delu zelo dobrodošle, saj z novimi tehnikami otroke motiviramo in jih pripeljemo do novih odkritij in spoznanj.

## Karte z učenci

**Podnebje in rastje Afrike**

Učna ura je bila namenjena usvajanju nove učne snovi, pri čemer sem uporabila skupinsko učno obliko. Uporabljene so bile učni metodi razlage in razgovora ter metoda kompleta kart oz. slik. Slike so prikazovale različne živali (slon, kamela, surikate, gorila, papiga ...) in rastje Afrike (baobob, savana, džungla, makija ...).

Po razlagi in postopnem opisu posameznega podnebnega tipa sem učence v skupinah izzvala, naj izmed ponujenih kart – slik izberejo tiste, ki po njihovem mnenju ustrezajo obravnavanemu podnebnju. Predstavniki skupine je vstal in sošolcem opisal sliko ter naravne razmere za življenje v določenem podnebnju. Nato so si učenci prerisali tabelsko sliko in omejili območje posameznega podnebnja. Ta vrstni red se je nadaljeval pri vseh podnebnih tipih Afrike.

S to metodo sem hotela pri učencih spodbuditi vizualno zaznavanje in govorno izražanje. Mišljeno je bilo, da učenci neposredno po moji razlagi na podlagi kart ponovijo že povedano, a se večina učencev ni dovolj aktivirala. Kot da se jim ni ljubilo razmišljati, so čakali na tabelski zapis. Pri opisovanju kart – slik in podajanju ugotovitev so bili redkobesedni. Večina jih je v kratkih stavkih le strogo opisovala slike. Le redki so bili sposobni oblikovati daljše, smiselne povedi in razmišljati vzročno-posledično.

## Karte z učenci

**Merske enote**

Učencem povzročata pretvarjanje in uporaba merskih enot v vsakdanjem življenju vsa leta šolanja veliko težav. Zaradi tega učitelji izbiramo različne oblike in metode dela, s katerimi jih motiviramo. Ena od njih so tudi kompleti kart. Izdelane so po principu igre Črni Peter. Pare, ki jih učenci zbirajo, sestavlja na eni karti naloga, na drugi pa rešitev – dana enota in njena pretvorba. Igra je sestavljena iz kompletov merskih enot, s katerimi merimo čas, maso, dolžino in prostornino.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

Učence razdelimo v skupine po štiri. Vsaka skupina dobi svoj komplet kart. Igro igrajo deset minut oziroma tako dolgo, dokler se ne konča. Pare, ki jih dobijo tako, da nalogo povežejo z njeno rešitvijo, zbirajo, na koncu igre pa rešitve prepišejo v zvezke. Vsem učencem v skupini razdelimo enako število kart. Najprej v svojem naboru poiščejo pare in jih odlagajo na mizo pred seboj, preostale karte si v krogu vlečejo drug od drugega – tudi črnega Petra. Igra se konča, ko ostane samo še črni Peter ali ko preteče deset minut. Učenec, ki mu ostane črni Peter, deli karte v naslednji igri. Tisti, ki zbere veliko parov, dobro obvlada pretvarjanje merskih enot.

Igro uporabljamo kot preverjanje predznanja, za uvodno motivacijo in za utrjevanje učne snovi. Učenci lahko svoj napredek opazujejo tudi tako, da spremljajo število parov, ki jih najdejo. Z igro lahko utrjujemo tudi druge vsebine pri različnih predmetih. Če karte izdelamo in primerno zaščitimo, jih lahko uporabljamo dlje časa.

## Karte z učenci

**Učenje slovenščine**

Učencem na začetku novega šolskega leta razdelim karte z različnimi trditvami, ki se nanašajo na njihovo učenje slovenščine. Metodo uporabljam v vseh nivojskih skupinah. Zanimivo je, da večina učencev v najvišji nivojski skupini ugotavlja, da se z razmišljanjem o učenju ne ukvarja veliko, saj jim večina stvari ne dela težav. Prepoznavajo pa, kaj je zanje najuspešnejši način učenja. V najnižji nivojski skupini je bilo najtežje poiskati »pozitivne« odgovore. Nekateri so jih našli šele ob dodatnih spodbudah ali ko jih je omenil kdo od vrstnikov.

Pripravljenih je 28 kartic. Učenci iz kupčka potegnejo po eno kartico in najprej samostojno razmislijo, kaj bi povedali o izbrani temi. Odgovor nato predstavijo v skupini štirih, kjer se soočijo tudi z mnenji drugih, nato poteka še razprava v razredu. Ob koncu razmislijo (napišejo), kako bi lahko izboljšali svoj način učenja pri slovenščini. Med letom večkrat preverimo, ali upoštevajo nasvet, ki so si ga »postavili« na začetku šolskega leta.

Primeri vprašanj: Kaj pri slovenščini najraje počneš? Kako se pripraviš za učenje slovenščine? Kdaj, kje in kako se najlažje učiš slovenščino? Kaj se pri slovenščini najlažje naučiš? Kako se najlažje naučiš književnost? Kako se najlažje naučiš jezikovno snov? Kako pomembno se ti zdi pravilno zapisovanje – brez pravopisnih napak? Koliko časa porabiš za učenje slovenščine? Ali snov kdaj ponavljaš naglas in zraven hodiš? Ali kdaj povabiš sošolca/-ko, da se skupaj učiš? Katero tehniko uporabiš za tisto, kar si pri slovenščini težko zapomniš? Ali si kdaj napraviš svoje zapiske za slovenščino na računalnik? Kako se lotiš branja knjige, ki te ne pritegne že po prvi strani? Kakšen je tvoj odnos do domačih nalog pri slovenščini? Kaj se pri slovenščini najtežje naučiš? Kako premaguješ odpor do učenja slovenščine? Ali se ti zdi, da pri slovenščini povemo in pokažemo poti, kako se česa najlažje naučiti? Kako preveriš, koliko znaš? Katera je tvoja najbolj nenavadna izkušnja v zvezi z učenjem slovenščine? Na katero mesto med šolskimi predmeti bi po težavnosti snovi razvrstil/-a slovenščino? Katera učiteljica slovenščine ti je ostala najbolj v spominu in zakaj?



## Analiza polja sil

Analiza polja sil je metoda, ki jo najpogosteje uporabljamo za sprejemanje odločitev. Omogoča analizo sil, ki govorijo v prid ali proti uvajanju neke spremembe. Z njeno pomočjo presodimo, kateri dejavniki doseganje nekega cilja podpirajo in kateri ga ovirajo ter v kolikšni meri. S to preprosto metodo lahko učencem pomagamo, da razmišljajo, kaj spodbuja in kaj zavira njihovo učenje. Učenec potrebuje prazen list in svinčnik. Nato sledi navodilom:

- Na prazen list nariši tabelo z dvema stolpcema.
- V prvi stolpec od vrha navzdol napiši dejavnike, ki vplivajo na tvoje učenje. Primeri: cilj, motivacija, vsebina, učitelj, način učenja, zapiski, pomnjenke, razumevanje, pripomočki, prostor, načrtovanje časa, sošolci. (Opomba: Če imajo učenci težave z navajanjem dejavnikov, lahko naprej izpeljemo metodo viharjenja možganov, da jih čim več poimenujejo skupaj. Nadaljujejo z individualnim delom.)
- V drugem stolpcu pri vsakem dejavniku nariši puščico od leve proti desni. Njena dolžina označuje, koliko te ta dejavnik pri učenju podpira. Če ta dejavnik tvoje učenje zavira, nariši puščico od desne proti levi. (Prilagoditev: Mlajši učenci dejavnike lažje zapišejo v tabelo, razdeljeno v stolpca *plus* in *minus*. Pod *plus* zapišejo dejavnike, ki njihovo učenje podpirajo, in pod *minus* dejavnike, ki njihovo učenje ovirajo.)

Nato se učenci v parih ali v skupinah o zapisih pogovorijo. Učitelj jih vodi z vprašanji: Kaj vas pri učenju podpira? Kaj vas pri učenju ovira? Kaj lahko naredite, da boste pri učenju bolj učinkoviti?

Ponazoritev analize polja sil s puščicami:

Dejavniki: kdo ali kaj?	Spodbujevalne sile (+): koliko, kako, zakaj?	Zaviralne sile (-): koliko, kako, zakaj?



Analiza polja sil z učenci

**Učenje**

Učencem v oddelku podaljšanega bivanja sem metodo napovedal dva dni pred izvedbo. Prosil sem jih, naj razmislijo o tem, kaj jih pri učenju spodbuja in kaj ovira. Takoj so se pojavila vprašanja (retorična) v slogu, kaj pa, če se mi ni treba nič učiti. Pojasnil sem, da lahko svoje učenje opazujejo tudi pri vsakdanjem učenju, pri učenju uporabe računalnika ali mobilnega telefona. Opazil sem, da učenci pojem učenja povezujejo predvsem s šolskim učenjem, ne z učenjem za življenje.

Pri izvedbi sem na tablo zapisal razpredelnico, na kateri je en stolpec nosil naslov »spodbuja«, drugi pa »ovira«. Naslov razpredelnice je bil »Učenje«. Nato sem učencem razdelil liste, na katere so zapisali odgovore.

Z učenci smo se pogovorili, kaj koga moti pri učenju, tako da so sami predlagali svoj pogled in ga predstavili drugim. Po pogovoru so na predloženi listek zapisali svoje izkušnje. Večjih težav ni bilo, več težav in manj odgovorov smo dobili na vprašanje, kaj učence pri učenju spodbuja – omejili so se na zunanje okoliščine in nagrade ali strah pred neuspehom. Čas pisanja ni bil omejen, vendar so učenci svoje delo hitro končali.

Analiza polja sil z dijaki

**Kaj učenje zavira in kaj ga spodbuja**

Dijakom sem na kratko predstavil, kaj vse lahko vpliva na spodbujanje ali zaviranje oz. motenje njihovega učenja. Pri tem sem jih opozoril, naj upoštevajo izkušnje iz osnovne šole.

Razdelil sem jim lističe, na katere so napisali tri ali več dejavnikov, ki spodbujajo ali zavirajo oz. motijo njihovo učenje. Nato so se v parih pogovorili o dejavnikih, ki so jih napisali na lističe. Dijaki so se potem razdelili v skupine po štiri in se skušali uskladiti glede tega, kateri dejavniki spodbujajo ali zavirajo njihovo učenje. Nato je vsaka skupina te dejavnike predstavila.

Med dejavniki, ki spodbujajo učenje, so dijaki najpogosteje omenjali naslednje: dobro razložena učna snov, pripravljenost učiteljev na pomoč, dobro vzdušje v razredu, sodelovanje pri pouku, dobri odnosi v družini, želja po dobrih ocenah. Med dejavniki, ki zavirajo oz. motijo učenje, pa so dijaki najpogosteje omenjali naslednje: nezanimiva in težka učna snov, slabo razložena učna snov, nezadostna motivacija, odpor do predmeta, obremenjenost z drugimi dejavnostmi (glasbena šola, šport), preveč časa na družabnih spletnih omrežjih.

Z dijaki smo se nato pogovorili, kako bi premagali težave, ki zavirajo njihovo učenje. Predvsem je pomembno, da razvijejo ustrezno motivacijo za učenje. Nekateri dijaki so omenili, da je prehod iz osnovne šole v gimnazijo zelo izrazit, da se je treba dosti več učiti in da je učna snov pri nekaterih predmetih precej težja. Omejiti bi morali čas, ki ga preživijo pri računalniku. Predmete, do katerih imajo odpor oziroma katerih učna snov je pretežka, bi se morali učiti bolj sistematično, manj bi se morali ukvarjati z dodatnimi dejavnostmi.



### Semafor

Z metodo semafor učitelj spodbuja učence, da sproti presoja svoje znanje in razumevanje določene vsebine. Sprotno preverjanje znanja (formativno ocenjevanje) gradi učenčevo učenje učnih veščin s tem, da poudarja proces poučevanja in učenja, v katerem so napake dovoljene in jih razumemo predvsem kot povratno informacijo o tem, kako učenec učno snov razume. Učenec postane partner v procesu učenja. Tako raste njegova sposobnost za samopresojo in presojo znanja sošolcev.

Učence je treba na sprotno samopreverjanje znanja pripraviti. Treba je vzpostaviti vzdušje varnosti, da bodo zmožni sprejemati in podati povratno informacijo. Učni cilji morajo biti jasni, prav tako kriteriji znanja, povratna informacija pa pravočasna, konkretna in povezana z dobro oblikovanimi kriteriji (OECD 2005). Uporaba semaforja vsakemu učencu omogoča, da je ves čas v dialogu s samim seboj in z učiteljem. Tako se zmanjšajo jezikovne pregrade, saj učenci z barvnimi simboli zlahka izražajo svoje mnenje.

Semafor ima lahko različne oblike in ga lahko uporabljamo za različne namene. Učitelj za učence – ali še bolje z učenci – pripravi kartončke v zeleni, rdeči in rumeni barvi, lahko pa tudi samo v zeleni in rdeči barvi. Vsak učenec dobi svoj komplet treh kartončkov, lahko pa tudi loparček, na katerem je ena stran zelena in druga rdeča. Nekateri so v ta namen uporabili kar barvne flomastre. Učitelj za vsako barvo določi, kaj bo učenec z njo sporočal. Lahko jih uporabijo za izražanje stališča (zelena – se strinjam, rumena – nisem prepričan, rdeča – se ne strinjam) ali za izražanje razumevanja (zelena – razumem, rumena – nisem povsem prepričan, rdeča – ne razumem), lahko pa so tudi pripomoček za pogovor o počutju pri učenju (zelena – dobro, rumena – srednje, rdeča – slabo).

Učitelj lahko med učenjem učence večkrat spodbudi, da dvignejo kartončke, ko jih kaj vpraša. Učenci lahko vsak zase tiho rešujejo naloge in s kartončki, ki jih imajo ob sebi na mizi, povedo učitelju, če česa ne razumejo.

#### Semafor z otroki

##### Branje zgodbe

Pri urah dodatne strokovne pomoči obravnavam tudi otroke z govorno-jezikovnimi težavami. Z uporabo metode semafor sem hotela preverjati razumevanje zgodb in navodil oziroma slušno podanih informacij. V hiško so otroci odložili zgodbo, ki smo si jo prej ogledali in jo prebrali. Sporočanje, koliko razumejo, je otrokom olajšala izbira ustrezne barve. Barvni opori smo dodali še gibalno komponento, ki se je izkazala kot odličen način za motivacijo. Med preverjanjem razumevanja so otroci namreč prehodili označeno pot do knjižne hiške, ki so jo sami narisali.

Potek dela:

1. Branje zgodbe.
2. Po prebrani zgodbi sem posamezne povedi ponovila.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

2. Če je bila vsebina resnična, so otroci dvignili vsak svoj semafor z zeleno lučjo in se premaknili naprej po poti do knjižne hiške.
3. Če je bila vsebina napačna, so izbrali semafor z rdečo lučjo in počakali na mestu. Nato so popravili poved, da je bila skladna z zgodbo.
4. Če sem povedala kaj, kar sploh ni imelo povezave z zgodbo, so dvignili semafor z rumeno lučjo in se vrteli na mestu.

Metoda se je otrokom zdela zanimiva. Z veseljem so se odzivali s semaforjem in z gibanjem, se igrali. Otroke je pritegnil konkreten material (tj. semaforji na palčkah), gibanje pa jih je ohranjalo budne, pozorne in osredotočene na podane besede.

Kaj bi lahko spremenila, izboljšala? Morda bi bilo boljše postopno uvajanje metode, tako da bi imeli najprej na voljo le dva semaforja (z rdečo in zeleno lučjo) in bi počasi dodali še semafor z rumeno lučjo. Otroci, s katerimi sem preskusila metodo, so gibalni element zelo dobro sprejeli. Lahko pa bi gibanje dojeli kot dodatno stvar, na katero morajo misliti (preveč navodil naenkrat).

Metodo lahko uporabimo pri različnih temah in vsebinah. S starejšimi otroki lahko ugotavljamo, kje v besedi stoji določen glas. Z modelom določene črke (simbolom iskanega glasu) potujemo po semaforju. Če je glas na začetku, se ustavimo pri rdeči barvi; če je na sredini besede, se ustavimo pri rumeni; če je glas na koncu besede, se ustavimo pri zeleni.

**Semafor  
z učenci****Besedilne naloge pri matematiki**

Sem učiteljica razrednega pouka. Poučujem drugi razred, in sicer otroke, s katerimi sem že od prvega razreda, tako da vem, kaj lahko od njih pričakujem. Semafor smo preizkusili pri predmetu matematika, in to pri besedilnih nalogah. Otrokom sem razdelila kroge v oranžni, rdeči in zeleni barvi. Zložiti so jih morali tako, kot so barve razporejene na semaforju. Pri tem smo ponovili še pravila v cestnem prometu. Navodila so bila kratka. Če je bil odgovor pri besedilni nalogi pravilen, so dvignili zelen krog, če je bil napačen – rdečega; če o odgovoru niso bili prepričani ali jim naloge ni uspelo izračunati, pa oranžnega. Kroge so dvignili na moj znak, tako da so imeli vsi dovolj časa za razmišljanje. Otrokom je bil semafor prava popestritev za reševanje neljubih besedilnih nalog. Spodbujal jih je k razmišljanju in hitremu odgovoru.

Pokazale so se tudi slabe strani te metode. Zaradi različnega znanja je bilo treba prilagoditi čas, da so učenci prišli do odgovora. To je za tiste, ki so hitrejši, neugodno, saj se začnejo dolgočasiti in večkrat nehote ponudijo odgovor. Pomembno je bilo tudi, da sem poudarila, naj ne prijemajo krogcev, dokler jim nisem dala znaka. Če so krogce prijeli prej, so prekmalu pokazali odgovor. Najmanj so uporabljali oranžni krogce, saj so tisti, ki odgovora niso vedeli, počakali, da je sošolec dvignil krogce, potem so ga potem še oni.

Je pa semafor odličen za delo pri dodatnem pouku, saj učenci kar tekmujejo med sabo, kdo bo prej prišel do odgovora.

**Semafor z učenci****Reševanje domačih nalog**

V času podaljšanega bivanja učenci pišejo domačo nalogo. Nekajkrat sem jim razdelila kartončke v obliki kroga. Vsak je dobil tri kartončke v treh različnih barvah. Dogovorili smo se, naj na vogal mize vedno postavijo enega izmed kartončkov, odvisno od njihovega razumevanja naloge oz. potrebe po pomoči. Barve so imele naslednji pomen: zelena = znam rešiti sam, oranžna = poskusil se bom potruditi in rešiti sam, rdeča = pri reševanju potrebujem pomoč.

Ves čas sem se sprehajala po razredu in spremljala učence pri pisanju nalog. Ustavljala sem se pri učencih z rdečimi kartončki in jim pomagala pri reševanju. Tiste z oranžnimi kartončki sem pri reševanju le usmerjala in jim po potrebi nakazala pot. Učenci z zelenimi kartončki so naloge samostojno, hitro in učinkovito rešili, nato so pri reševanju pomagali še sošolcem. To je imelo več pozitivnih učinkov: bila sem razbremenjena; boljši učenci se niso dolgočasili, medtem ko so slabši še imeli delo; slabši učenci so bili veseli pomoči sošolcev in niso ostali brez naloge.

**Semafor z dijaki****Sinteza beljakovin**

Za dijake v drugem letniku je tema o beljakovinah precej zahtevna, saj vključuje obilo razumevanja in uporabnega znanja. Dijakom sem razdelila tri vrste barvnih krogov (rdeče, rumene, zelene). Rdeči barvni krogi so pomenili nerazumevanje snovi, rumeni delno razumevanje, zeleni pa popolno razumevanje.

Uro sem začela z viharjenjem možganov ob življenjskem primeru. Kaj se zgodi v našem telesu, kadar zaužijemo precej čokolade (ali pojemo kos čokoladne torte)?

Ob razlagi so dijaki dvigovali posamezno barvo lističa glede na to, kako so razloženo vsebino razumeli. Poleg zelenih krogov so se pojavljali tudi rumeni. V tem primeru sem snov dodatno razložila ali pa je na pomoč priskočil sošolec. Velikokrat sovrstniki posamezno snov razložijo na prijaznejši (razumljivejši) način, kar omogoči boljše razumevanje. Dijak, ki razlaga sošolcu, pa ob tem določeno snov ponovi.

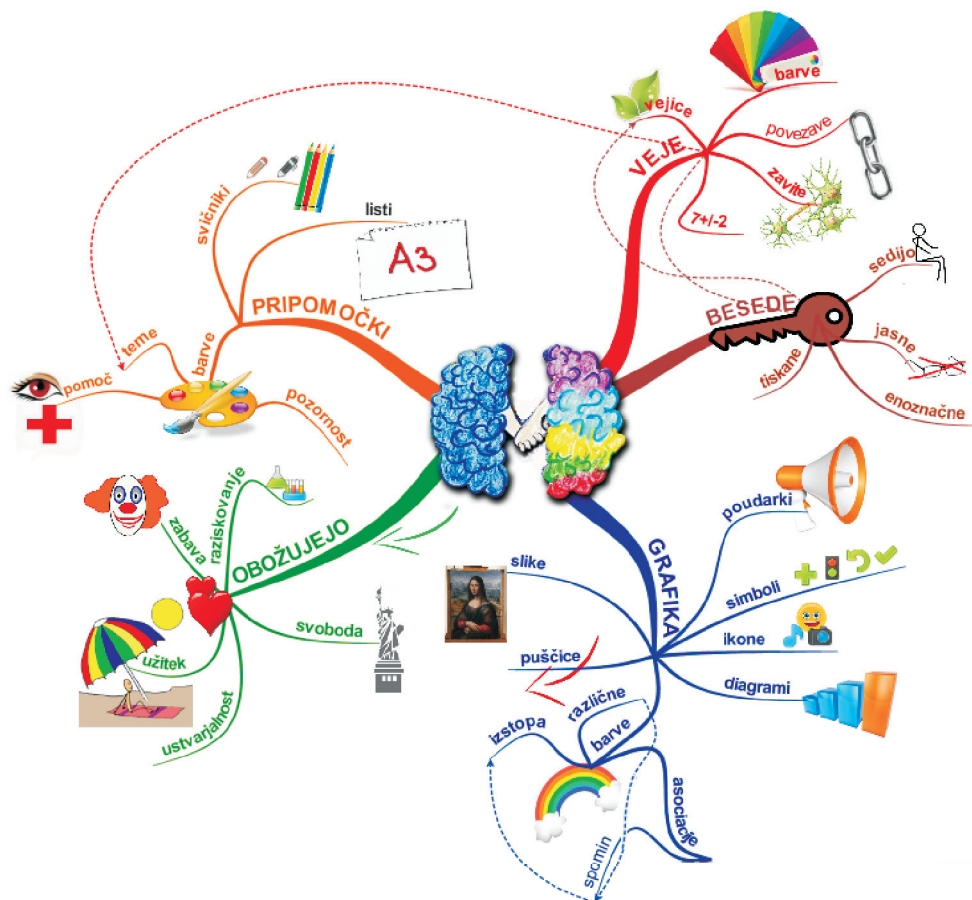
Vsebinsko smo končali s primeri nalog iz sinteze beljakovin, ko sem dijake prav tako prosila, da k rešeni nalogi položijo na rob klopi krog z ustrezno barvo. Tudi tu so prevladovali krogi zelene in rumene barve. Rdeča se je pojavila zelo redko.

Metoda semafor učitelju predvsem pomaga pridobiti sprotno povratno informacijo o tem, koliko dijaki razumejo vsebino. Kadar pri razlagi prehitiva, ga dijak sproti opozori, da česa ne razume. Učitelj ima pregled, kdaj lahko vsebino nadgradi.

## Miselni vzorec

Miselni vzorec sestavljajo ključne besede, simboli, veje v prostoru, barve, slike, podobe, različno debele in dolge črte, puščice. Miselni vzorci izhajajo iz spoznanj, da človekovi možgani ne delujejo zaporedno – linearno, temveč holistično. Miselni procesi potekajo hkrati v različni delih možganov. Umske sposobnosti so razporejene po vsej možganski skorji. Fotografija delujočih možganov pokaže žarkasto, večsmerno povezovanje. Miselni vzorec je ogledalo notranje zgradbe in dogajanja v možganih (Buzan in Buzan 2005, 32), zato so koristni za izboljšanje pomnjenja in spodbujanje ustvarjalnega mišljenja. Nelinearni zapis izboljša pomnjenje.

Poglavitne značilnosti zapisovanja miselnega vzorca so: predmet naše pozornosti je kristaliziran v središčno podobo; glavne značilnosti predmeta žarčijo iz središčne podobe kot glavne veje; na glavnih vejah so napisane ali narisane ključne besede (navadno samostalniki) ali podobe; manj pomembni podatki so predstavljeni kot veje, ki izhajajo iz glavnih vej; vse veje se oblikujejo v povezano zgradbo (Buzan in Buzan 2005, 59). Posameznik sam določi način razvejanosti miselnega vzorca. Vsak miselni vzorec je drugačen, saj vsakdo misli in pomni na svoj način.



Miselni vzorec o učenju (Nanut Planinšek in Škorjanc Braico 2013)

Prednosti miselnih vzorcev so: jasna predstava, razumevanje bistva, boljše pomnjenje. Pasti uporabe miselnih vzorcev pa so v tem, da učenec ne pozna smernic za izdelovanje miselnih vzorcev, da piše cele povedi ali da zaradi slabih izkušenj miselne vzorce odklanja. Miselni vzorec ni namenjen temu, da ga vsi učenci oblikujejo kot zapiske na enak način, kot ga je narisal učitelj, ali se ga učijo na pamet (Marentič Požarnik 2012, 175). Izdelovanje ovira tudi dejstvo, da ideje o tem, kaj je ključno in kaj sledi glavni veji, nastajajo ciklično, risbe pa ne moremo popravljati. Ko hočemo veje reorganizirati, moramo začeti znova. To je veliko lažje početi z računalnikom, z brezplačnimi programi (npr. FreeMind, Xmind).

Miselni vzorec spodbuja ustvarjalno mišljenje. Nastane tudi kot rezultat metode viharjenja možganov, ki jo bomo opisali v nadaljevanju.

## Viharjenje možganov

Metoda »viharjenje možganov« ali »možganska nevihta« spodbuja domišljijo in ustvarjanje novih, nenavadnih, celo neverjetnih idej, s katerimi sprožimo nevsakdanje, drugačno razmišljanje. Temelji na načelih ustvarjalnega mišljenja (Pečjak in Štrukelj 2013). Uporabljamo jo za več namenov, za individualno ali skupinsko reševanje problemov. Skupina od šest do dvanajst oseb je za viharjenje številčno najustreznejša, naj bo čim bolj raznolika. Da bi bila metoda uspešna, je treba vzpostaviti primerno ozračje. Zagotoviti je treba sproščeno vzdušje in varno okolje, brez zunanjih motenj ali opazovalcev.

Potek viharjenja možganov (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, 94):

1. Problem (vprašanje) oblikujte čim bolj konkretno, preprosto, v eni ali nekaj povedih.
2. Učencem pojasnite pravila uporabe metode, če jih ne poznajo, sicer jih le ponovite. Cilj je zbrati čim več idej. Vsaka zamisel je v redu. Zapišite jo dobesedno. V tej etapi idej ne sme nihče komentirati, se smejati drugim, jim ploskati ali jih kritizirati. To se lahko zgodi, ker so nekatere ideje na prvi pogled smešne, nenavadne, celo nemogoče.
3. Spodbujajte učence pri izražanju in zapisovanju idej na tablo, plakat, na listke ipd. Nastane lahko zanimiv miselni vzorec. Ideje lahko prispevate tudi sami.
4. Sledi pregled vseh zamisli in izbor najboljših po določenih kriterijih (uporabnost, izvedljivost, zahtevnost). Učenci naj bodo kritični.
5. Nazadnje izberite najboljšo rešitev.

Metoda je uporabna tudi kot uvod v novo učno temo oziroma ugotavljanje, koliko učenci o nekem pojavu že vedo. Učenci nizajo asociacije, ki se jim porodijo ob izbranem vprašanju (primer: Zakaj ljudje potrebujemo vodo?). V tem primeru jo končamo s tretjim korakom.

### Viharjenje možganov z otroki

#### Od ovčke do šala

Viharjenje možganov je metoda, ki jo v oddelku za spodbujanje aktivnega učenja otrok pogosto uporabimo. Preden smo začele predstavitev problema v okviru teme »od ovčke do šala«, smo poskrbele, da je bilo vzdušje v prostoru primerno, prijetno, sproščeno in svobodno. Otrokom smo povedale, da se ne smejo sramovati svojih idej, čeprav se lahko zdijo drugim neumne ali smešne. Uporaba žaljivk je neprimerna. Pazile smo, da je pogovor potekal v začetni smeri in da se nismo preveč oddaljili od bistva. Viharjenje smo razdelile v tri etape. Najprej smo problem predstavile, nato je sledilo dajanje idej, na koncu pa smo ideje kritično presodili oz. ocenili.

1. Na velik list smo zapisale besedo *ovca*.
2. Otroci so začeli naštevati besede, ki so jim ob tem prišle na misel, vsi predlogi so bili sprejemljivi. Vsako otroško zamisel smo zapisale dobesedno ter si tako ustvarile

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

osnovo za načrtovanje nove teme. Otroci so se med seboj dopolnjevali. Kakor hitro je kdo začel naštevati hrano (korenček, kruh, trava), so tudi drugi povedali, kar so vedeli o tem. Prav tako so naštevati dele telesa (glava, noge, rep), od tu naprej so prešli na organe živali (grlo, srček, živci). Niso se prepirali, kdo ima prav ali narobe, ampak so drug drugega spodbujali. V skupini ni bilo zaznati presojanja, kritiziranja in vrednotenja posameznih idej. Posebej smo bile pozorne na nenavadne ideje, ki so pri viharjenju dobrodošle, izstopale so tiste hudomušne (»nakravžlana«, »navijugana«). Ko je kakemu otroku zmanjkalo idej, je pobudo za nadaljnji razvoj idej prevzel drug otrok v skupini.

2. V sklepni etapi se je med otroki razvila razprava, podkrepljena z dobrimi argumenti.

Rezultat uporabljene metode je bil spodbuden. Otroci so pokazali, da o zastavljeni besedi že veliko vedo, poleg tega pa tudi, da so zelo ustvarjalni. Metoda viharjenja se je v našem oddelku izkazala kot dobra, zato jo bomo v prihodnosti zagotovo še uporabile.

Na koncu bi rade opozorile, da mora biti učitelj ali vzgojitelj, ki vodi metodo, pravi motivator, demokrat in navdušenec. Uporabljati mora pozitiven ton, otroke mora spodbujati, pohvaliti: dobra ideja, odlična ideja ali dobra ideja, vem, da znate/veste še več ...

**Viharjenje možganov z učenci**
**Tople in hladne barve**

Pri likovni vzgoji v 5. a razredu smo izpeljali uvodno motivacijo ter nadaljevali poglobljanje snovi z metodo viharjenja možganov. Učencem sem predstavil pravila igre, in sicer, da je vsaka zamisel v redu in naj jo napišejo dobesedno, v fazi viharjenja je nihče ne sme komentirati niti se nihče ne sme smejati ali ploskati zamislim.

Beseda *počitnice* je bila izhodišče za ustvarjalne zamisli, ki naj bi sprožile nove in »nore« ideje ter drugačno razmišljanje. Asociacije so bile: sonce, hotel, prijatelji, morje, ribolov, zabava, ribe, ladje, računalnik, disko, letalo, reševalci iz vode, plaža, pujsek, plavanje, školjke, spanje in »kabum«. Učenci so ob vsaki besedi povedali svoja razmišljanja in zamisli, zakaj so izbrali ravno to besedo. Najbolj »nora« je bila vsekakor kabum, ki je učenca spominjala na veličasten ognjemet.

Potem smo se z učenci dogovorili, da so iz naštetih besed ustvarili zgodbo. S poslušanjem nekaj zgodbic so dobili motiv za ustvarjanje. Svojo zgodbico so »pobarvali« z uporabo barvnega papirja toplih in hladnih barv ter iskali barvno zanimive kompozicije.

**Viharjenje možganov z učenci**
**Projektne naloge pri računalništvu**

Pri izdelavi projektnih nalog s področja računalništva na začetku potrebujemo ideje. Ideje za teme. Ideje o tem, o čemer bomo pisali, naredili predstavitev ali spletno stran.

Za izvedbo metode sem pripravil dokument Google Docs v obliki risbe in ga dal v skupno rabo s pravicami do urejanja vsem, ki imajo povezavo. Povezavo sem shranil v spletno učilnico, do katere imajo dostop vsi učenci. Učenci so »v živo« lahko dodajali ideje. Zaradi velikega števila hkratnih dostopov do dokumenta osveževanje na novo zapisanih idej ni najbolje delovalo. Očitno je ta način dela še v razvoju. Bilo pa je vseeno dovolj dobro, da so učenci lahko videli vsaj kakšno novo idejo, ki se je pojavila na njihovem zaslonu. Zaradi omenjenih tehničnih težav sem potem odprl še novo nalogo v spletni učilnici, kamor so lahko učenci zapisali poljubno število idej za projektne naloge. Sposobnejši učenci so ustvarili veliko več zanimivih, nenavadnih in manj običajnih idej od drugih. Je pa res, da zgled »vleče«, in kasneje se je tudi pri drugih pojavila kakšna dobra ideja. Ideje bomo uporabili v naslednjem šolskem letu pri izbirnem predmetu iz računalništva, v katerega bodo ti učenci vključeni.





### Grafiti

S pomočjo grafitov lahko učenci v kratkem času ustvarijo zelo veliko idej. Pripravimo omizja za pet do šest skupin. Vsaka skupina učencev dobi papir ali plakati list v velikosti A2. Na njem je v sredini napisano vprašanje ali problem/tema. Vprašanje je lahko za vse skupine enako, lahko pa so tudi različna in se nanašajo na posamezni vidik iste teme. Vsak učenec dobi debel flomaster (po možnosti naj bodo različnih barv). Učitelj jim razloži vprašanje. Nato vsi učenci eno minuto zapisujejo ideje oz. rešitve. Vsi člani skupin pišejo hkrati. Ko mine ena minuta, se skupine zamenjajo. V smeri urinega kazalca se pomaknejo k naslednjemu omizju. Pri tem omizju znova eno minuto dopisujejo svoje ideje. To se ponavlja, dokler ni kroženje končano. Ko se skupine spet vrnejo k svojemu omizju, morajo iz množice zapisov izluščiti štiri do pet ključnih misli.

Zanimiva je različica za manjše število učencev. Vsi stopijo pred belo tablo/plakat in s flomastri hkrati zapisujejo ideje. Sledi pregled in luščenje bistva. S to metodo lahko učitelj z učenci pogloblja tudi znanje o tem, kako se učiti.

Ključna vprašanja na plakatih so v tem primeru npr.:

- Kaj se najlažje učim?
- Kdaj se najlažje učim?
- Kako se najlažje učim?
- Kje se najlažje učim?
- Iz kakšnih zapiskov se najlažje učim?

### Grafiti z otroki

#### Naravne nesreče

Metoda je povsem primerna za izvajanje dejavnosti z otroki, starimi od štiri do šest let, ki sva jo imeli v tedenskem načrtu.

Otroci so se posedli k omar. V uvodu smo se pogovarjali o naravnih in drugih nesrečah, ki se nam lahko zgodijo. Spodbujali sva jih z vprašanji in dobili zanimive odgovore.

Po pogovoru sva na tla položili štiri večje papirje, na katere sva napisali štiri različne naslove: Katere naravne nesreče se lahko zgodijo pri nas? Katere druge nesreče se nam še lahko zgodijo? Kako lahko preprečimo nesreče? Kaj storimo, ko do nesreče pride?

Otroke sva razdelili v štiri skupine po tri ali štiri, jim razložili potek dejavnosti ter jih povabili k risanju in pisanju o temi, ki je zapisana na listu. Otroci so takoj začeli risati. Potrebovali so nekaj pomoči pri vprašanju, kaj naredimo, ko pride do nesreče. Ob plosku so zamenjali prostore in odšli k drugemu vprašanju. Ob vsaki menjavi mest sva vsaki skupini znova prebrali njihovo trenutno vprašanje. Risali so vsi otroci, pisal ni nihče. Predvsem pri mlajših sva opazili, da so v začetku na vse liste risali različne nesreče, ob spodbudah pa so začeli razmišljati tudi o vprašanjih, ki so jim bila zastavljena.

Ko so bili izdelki končani, sva jih položili na tla. Skupaj smo si ogledali risbe. Vsak otrok je lahko povedal, kaj je narisal. Otroci so v dejavnosti uživali, kljub temu da so se z metodo srečali prvič. Razen posameznikov niso imeli večjih težav.

Grafiti  
z učenci**Moj odnos do okolja**

Učence sem razdelila v tri manjše skupine in jim predstavila metodo grafitov za vstop v novo poglavje – Moj odnos do okolja. Izhajala sem iz pravila »od znanega k neznanemu«, tako da sem na tri večje plakate zapisala vprašanja, povezana z onesnaževalci zraka (prvi plakat), vode (drugi plakat), na tretjem plakatu pa je bilo vprašanje, za kaj vse uporabljamo vodo in kaj lahko sami naredijo, da bi varčevali z njeno porabo.

Vse tri skupine učencev so na vsako vprašanje odgovarjale hkrati, po eno minuto, s pisali različnih barv. Učenci so zapisali vse ideje, ki so se jim porodile, in po končani minuti dvakrat zamenjali omizje.

Po vnovičnem prihodu k svojemu omizju so se skupine pogovorile in razpravljale o nastalem zapisu, bistvo pa so morali učenci zapisati še na drug, poseben plakat in ga predstaviti drugim skupinam.

Učenci so se lahko ob tej metodi preizkusili v znanju, ki so ga med šolanjem že pridobili, in prav presenečeni so bili, ko sem jih pohvalila, koliko že vedo. Opazila sem, da so se z veseljem in vznemirjenostjo zaradi časovne omejitve lotili plakatov in kritično razmišljali ob temi o našem okolju.

Po uspešni uporabi te metode sem sklenila, da jo bom pri pouku večkrat uporabila, saj se pokazala kot zelo uporabna. Še posebej primerna je za uvodne ure v nova poglavja učne snovi, ko je treba oceniti predznanje učencev.

Grafiti  
z dijaki**Odpadki in varčevanje z energijo**

Prijava na natečaj Kako zmanjšati količino odpadkov in kako zmanjšati porabo energije predvideva, da dijaki naredijo načrt, kako bi to naredili, nato skozi šolsko leto poizkušajo izvesti akcije v tej smeri in nato na koncu podati poročilo. V začetku šolskega leta smo v fazi nastajanja načrta in za zbiranje idej, kaj vse bi lahko storili, tako uporabili metodo grafitov.

V razred sem dala štiri plakate z naslednjimi vprašanji: Kako bi zmanjšali količino odpadkov na šoli? Kako bi vplivali na občane, da bi zmanjšali količino odpadkov? Kako bi varčevali z energijo na šoli? Kako bi doma zmanjšali porabo energije?

Dijaki so imeli za vsak plakat natančno minuto časa, kar pomeni šest grafitov (idej) za vsako skupino v tako kratkem času. Med svoje ideje v zvezi z reševanjem ekološke problematike so vključili precej tradicionalnih pristopov, nanizali pa so tudi nove, bolj ali manj realne ideje, ki pa so pri sošolcih vsekakor osvetlile spoznanje o kompleksnosti okoljskih problemov ter vzbudile dodatno kritičnost in jih motivirale za konkretno akcijo – izdelavo načrta za zmanjšanje porabe energije ter zmanjšanje količine odpadkov.

S pomočjo te metode so dijaki ponudili tudi drzne, hudomušne ideje, za katere menim, da so dobili navdih prav v grafitih (uporniško izražanje mnenja mladih ljudi), in do katerih s klasičnimi metodami dela med poukom ne bi prišli. Dobre ideje bomo uporabili za delo vnaprej, o drugih se bomo pogovorili in o njih razpravljali. Tak način dela utrjuje odnos med učencem in učiteljem in je element medgeneracijskega sodelovanja, saj vsi dijaki v razredu enakovredno sodelujejo pri pouku. Zbrane ideje so nam bile v pomoč, sprva za pogovor z dijaki, saj mnoge niso realne ali izvedljive, prikazujejo pa kompleksnost problema in spodbujajo kritično razmišljanje. V končni fazi bodo ideje osnova za nastanek načrtov, ki jih je treba izdelati za sodelovanje na natečajih.

## Fotografiranje in snemanje

S pojavom cenovno dostopnih fotoaparatorov (ali celo mobilnih telefonov) si lahko učenci pri učenju pomagajo tako, da fotografirajo kraje, osebe in dejavnosti. Največkrat jih razdelimo v skupine, ki se najprej dogovorijo, kaj bodo predstavile, nato posnamejo do šest fotografij, ki pripovedujejo neko zgodbo, in pripravijo plakat, ki ga skupaj predstavijo.

Plakate obesijo na steno, nato se učenci sprehodijo skozi »galerijo«. Pri vsakem plakatu se ustavijo, razmislijo o sporočilu in dodajo svoje komentarje na samolepilnih lističih, tako da jih prilepijo k ustrezni fotografiji. Učni proces lahko dokumentiramo in reflektiramo tudi s pomočjo posnetkov, ki smo jih naredili z ročnimi kamerami. Ta metoda učenja še posebej ustreza učencem, pri katerih prevladuje vidni in kinestetični kanal učenja.

### Fotografiranje z otroki

#### Božiček in dedek Mraz

Na začetku leta smo začeli v vrtcu uvajati metodo snemanja in fotografiranja. Naše dejavnosti se tematsko spreminjajo vsak teden, tako da jih vzgojiteljici vsak teden fotografirava in te fotografije shranjujemo pod ime teme tedna.

Gibalna dejavnost za dve- do triletne otroke na temo Božička in dedka Mraza se je odvijala v igralnici. Igralni rekvizit je bil telovadni stožec, ki je služil kot ovira, mimo katere smo hodili, tekli, vijugali, na koncu pa je postal Božičkova kapa, ko smo si jo poveznili na glavo. Dejavnost sva fotografirali.

Otroci fotografije vedno opazujejo in komentirajo. Ob njih se tudi pogovarjamo. Pozorni so na podobnosti. Opazujejo, kdo je na kateri sliki, in opisujejo, kaj dela, kaj dela drugače, posebej zanimivo pa je, da si zapomnijo zanimive, posebne dogodke, npr. kako je komu stožec med igro padel z glave in je bilo smešno. V štirih mesecih sva dobili kar nekaj sklopov fotografij raznih dejavnosti in komentarje, ki jih shranjujemo tudi v obliki portfeljev, ki jih delava za vsakega otroka posebej. Vanje vstavljava predvsem fotografije, na katerih je posamezen otrok ali celotna skupina pri določeni tematski dejavnosti.

### Fotografiranje z učenci

#### Spoznavanje nastajanja likovnega dela

Pri pouku uporabljam veliko fotografij, včasih tudi videofilmov. Z njimi učencem posredujem vizualna izhodišča, s čimer na čim bolj jasn način predstavim osnovna tri izhodišča za nastajanje izdelka. Na fotografijah izdelkov učenci vidijo primere izbranih likovnih rešitev pri določenih likovnih problemih, ti v njih spodbudijo nove ideje za morebitne rešitve. Na fotografijah izdelkov z napakami učenci vidijo, kaj konkretno je lahko pri določenih izdelkih narobe; tako se napakam lahko izogonejo.

Na fotografijah izdelkov med nastajanjem učenci vidijo zaporedne faze nastajanja izdelka in imajo pri dolgotrajnejšem procesu boljši vpogled v sam proces nastajanja in bolj jasno predstavo o cilju in končnem izdelku.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

Fotografiram tudi zanimive primere v naravi ali različne izdelke človeka v našem okolju, ki se lahko neposredno navezujejo na naše probleme in naloge pri pouku, prav tako pa tudi zbirke iz muzejev ali razstave v galerijah, ki so uporabne za nas. V ta namen z muzeji in galerijami, še preden jih obiščem, vzpostavim stik in pridobim dovoljenje za fotografiranje. Za določene šolske projekte smo tako na osnovi teh fotografskih primerov ustvarili že na desetine izdelkov. Na začetku leta 2010 smo fotografirali razstavo likovnih del slikarja Milana Butine. Namen je bil, da se učenci pod vodstvom mentorjev poglobljajo v osnove likovne teorije na temelju opazovanja likovnih del na razstavi v galeriji. Ker smo celotno razstavo fotografirali, smo se lahko potem učili tudi v učilnici. To je bilo bolj praktično zaradi prenašanja materiala (pozimi).

**Fotografiranje z dijaki****Učenje atletske abecede**

Ugotavljava, da dijaki pri določenih nalogah, na primer pri atletiki ali gimnastiki, dostikrat sploh ne občutijo položaja telesa v prostoru in se ne zavedajo natančne lokacije zgornjih ali spodnjih okončin. Pomagala sva si tako, da sva dijake posnela pri gibanju, nato smo si skupaj ogledali posnetek izvedene vaje. Na spletu smo našli posnetek takega gibanja, ki ga je izvajal vrhunski tekmovalec, in posnetka nato primerjali. Ugotovili smo razlike. Dijaki so pravilno gibanje ponovili najprej v mislih in ga nato z zaprtimi očmi vizualizirali. S tem se je običajno vzpostavilo zavedanje, katere mišice je treba uporabiti, s tem pa tudi občutke o samem gibanju. Običajno smo s to metodo po nekajkratnih poskusih dosegli bistven napredek v natančnosti in zanesljivosti pri izvajanju same naloge.

## Reševanje problemov

Problemi so lahko zaprti – dobro opredeljeni ali odprti – slabo opredeljeni. Zaprti problemi imajo jasno postavljen cilj, določene pripomočke za doseganje cilja in eno pravilno rešitev. Pri odprtih problemih cilj ni jasno določen, mogočih je več rešitev in več različnih poti do cilja, pripomočke pa mora učenec šele poiskati (Marentič Požarnik 2012, 78). Probleme lahko rešujemo s poskušanjem, z nenadnim vpogledom in s postopno analizo.

Ideja o oblikovanju in preoblikovanju uporablja analogijo okvirja za sliko ali fotografijo. Ko delamo posnetke, jih uokvirimo, izrežemo na določen način; kompozicijo poskušamo ljudem predstaviti na svoj način. Vendar pa bi lahko spremenili zorni kot, pomanjšali ali povečali sliko, kar bi pripovedovalo drugačno zgodbo.

Če to prenesemo v šolo, pomeni, da pogledamo, kako je učenec »uokviril« problem. Reševanje problema tako pomeni postavljanje drugačnega okvirja okoli njega – njegovo »preoblikovanje«, stopiti korak od problema (kot morda pri sliki v umetnostni galeriji) in natančneje pogledati okvir sam ter dojeti, da obstaja drugačen način videnja problema. Učenje učenja zahteva sposobnost, da stopimo nazaj, premislimo o tem, kako smo si na začetku »uokvirili« problem, nato pa se igramo z različnimi zornimi koti, alternativnimi »okvirji«, drugačnimi načini gledanja, drugačnimi pristopi k rešitvi. To včasih opisujemo kot »divergentno« mišljenje – v nasprotju s »konvergentnim«. Za divergentno mišljenje so značilne izvirnost (nove rešitve), prožnost mišljenja (hitro spreminjanje zornega kota) in tekoče mišljenje (hitro ustvarjanje velikega števila idej).

Za preoblikovanje prvega, okvirjenega videnja problema je koristen odmik, načrtno spreminjanje zornega kota gledanja. Pri tem lahko učencu pomaga sošolec s svojimi idejami, učenec lahko poišče nove podatke, učitelj mu postavi odprta vprašanja, uporabi možgansko nevihto ali De Bonovo metodo šestih klobukov (glej [http://en.wikipedia.org/wiki/Six\\_Thinking\\_Hats](http://en.wikipedia.org/wiki/Six_Thinking_Hats)).

Ko je problem rešen, učitelj pri učencih spodbudi razmislek z vprašanji:

- Kako ste rešili problem?
- Kako ste prišli do novih idej?
- Zakaj se vam je zataknilo?
- Kaj običajno naredite, če problema ne znate rešiti?
- Katere strategije reševanja problema poznate in katere vam najbolj ustrezajo?

### Pomen zdrave prehrane

Z dijaki se v uvodnem delu ure pogovarjamo o pomenu zdrave prehrane in kaj si pod tem pojmom predstavljajo. Potem se virtualno preselimo v kuhinjo, kjer nas čaka gost, ki si želi zdrav obrok. Kako se bomo lotili njegove priprave, kaj in koliko smo mu pripravljene ponuditi ter za kakšno ceno?

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

Ob koncu ure se preselimo v živilsko tovarno, kjer smo proizvajalci hrane in ugotavljamo, ali je v našem interesu proizvajati zdravo hrano.

Ugotovitve:

- dijaki so izzvani, da povedo svoje mnenje;
- izzvani so, da branijo svoje poglede, jih zagovarjajo in ugotovijo, da obstajajo tudi drugi »okvirji«;
- presenečeni so nad različnimi pogledi na isto tematiko;
- pri razpravi so sproščeni in večinoma dobro sodelujejo;
- velikokrat jih zanese k drugim temam, zato jih je treba omejevati, da razprava ne zaide v drugo smer;
- pri naslednjih temah so pripravljene sodelovati na podoben način.

## Analiza SPIN

SPIN (angl. SWOT) je kratica za prednosti, slabosti, izzive in nevarnosti. Omogoča načrtovanje ciljev ali sprememb na podlagi ocene oz. presoje prednosti, slabosti, izzivov in nevarnosti izbranega področja. Vsak učenec skozi štiri prizme presodi določeno učno temo ali pa razmisli o svojem učenju – katere so njegove prednosti in katere slabosti. V tabelo (slika) ali pa na posamezne liste piše zamisli. Nato premisli in zapiše, kateri so izzivi, na katere naleti pri učenju, in kakšne so nevarnosti. Ko tabelo izpolni, si s sošolci izmenja zapise. Pogovorijo se, kakšen je njihov učni cilj, vsak zase naredi načrt, kako ga bodo dosegli.

Dejavniki	Podpirajoči	Škodljivi
Notranji (šolski, osebni)	Prednosti	Slabosti
Zunanji, iz okolja	Izzivi	Nevarnosti

Različica te metode je uporaba polovice kratic. Učenci razmišljajo samo o prednostih in slabostih pojava. V praksi se je pokazala še tretja različica. Učenci lahko najprej razmišljajo o prednostih, slabostih in nevarnostih, šele v drugem koraku se odločijo, kakšne izzive jim predstavlja vsak od treh vidikov, in načrtujejo, s katerim se bodo soočili najprej.

## Metoda učenja z razpravo

Z metodo učenja z razpravo (angl. LTD – Learning through Discussion) spodbujamo učence k poglobljenemu in kritičnemu branju učnega gradiva (članek, poglavje iz učbenika). Metoda spodbuja analitično in kritično mišljenje posameznikov z izmenjavo v skupini, pa tudi ovrednotenje lastnega razmišljanja. Zahteva vnaprejšnjo pripravo učencev na razpravo (doma ali na začetku ure).

Učenje z razpravo poteka tako, da učenec najprej (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, 106):

- iz besedila izpiše nove, neznane ali nerazumljive pojme in poišče razlago;
- s svojimi besedami povzame glavno misel besedila;
- izlušči najpomembnejše podteme;
- poišče povezavo z drugimi besedili, področji;
- ugotovitve poveže s svojimi izkušnjami;
- besedilo kritično ovrednoti (kaj je dobro, kaj manjka, s čim se /ne/ strinja).

Za pripravo na razpravo v skupini si člani nato razdelijo vloge: vodja, zapisovalec, merilec časa. Vodja strukturirano vodi razpravo in skrbi za dogovore pri posameznih točkah. Zapisovalec zapisuje dogovore, časomerilec pa skrbi za čas.

V nadaljevanju skupine razpravljajo. Pri tem jim je v pomoč preglednica korakov, pri katerih so opredeljeni aktivnost, čas in cilj. Skupina se pogovori tudi o tem, kako je bila metoda učinkovita, kaj je prispeval vsak posameznik, kaj je posameznikom prineslo samostojno učenje in kaj izmenjava v skupini. Na koncu skupine poročajo o delu, in sicer tako, da vsaka od njih poroča o vsebini razprave pri enem od korakov.

Scenarij za razpravo v skupini po metodi LTD (30 minut):

1. Uvod v skupinsko delo in priprava na razpravo v skupini:  
Prebrali smo ... Se vam je besedilo zdelo zanimivo? (2 min)
2. Besedišče, opredelitev in utrjevanje novih besed:  
Zame je bil nov pojem ... To pomeni ... (2 min)
3. Glavna misel: Avtor/-ica sporoča, da ... (2 min)
4. Najpomembnejše podteme besedila: Besedilo bi lahko razdelili na ... (6 min)
5. Navezava učne snovi na druga področja, avtorje:  
Bral/-a sem ... Podatki drugega avtorja ... (6 min)
6. Povezanost vsebine besedila z lastnimi izkušnjami:  
Moja izkušnja je ... Meni se je zgodilo ... (6 min)
7. Ovrednotenje avtorjevega zapisa in kritična analiza:  
Članek opozarja ... Ne strinjam se ... (6 min)



## Za in proti

V razpravi za in proti nastopata dve skupini, ki zastopata različna mnenja. Ena skupina razpravlja o argumentih v prid temi oz. trditvi, druga pa izraža pomisleke. Primerne teme so različne etične dileme, aktualni družbeni dogodki, vpliv razvoja tehnologije, spreminjanje pravil, različni teoretski pogledi ipd.

V prvem koraku vsaka od skupin pripravi argumente za svoje stališče. Stališče podkrepi z dejstvi, ki jih pozna oz. jih poišče v učbeniku, v knjigi, s pomočjo spleta. Predvidi tudi argumente druge strani. Sledi razprava obeh skupin. Besedo imata lahko predstavnika skupine ali pa govorijo vsi člani skupin. Najprej vsaka stran predstavi svoje poglede in argumente, sledi prepričevanje. Ta metoda ima tekmovalno noto, zmaga pa Zmaga bolj prepričljiva skupina (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, 106).

Metoda za in proti ima lahko stroga in natančna pravila. Kot izobraževalna debata je tekmovalna disciplina, vključena je v zunajšolske dejavnosti ali poteka na šolah kot krožek (glej <http://www.zainproti.com/web/index.php/debata.html>).

Z metodo za in proti je moč spodbujati razmislek o učenju. Učenci razpravljajo npr. o trditvah:

- Z miselnimi vzorci si največ zapomniš.
- Za učenje te mora motivirati učitelj.
- Starši se ne smejo vtikati v naše učenje.
- Ni pomembno, koliko znam – pomembna je dobra ocena.
- Prepisovanje ni problem, samo da nas učitelji ne dobijo.

### Za in proti z učenci

#### Svet pred prvo svetovno vojno

Učencem v devetem razredu sem predstavila svet pred prvo svetovno vojno. Učenci so nato prebrali besedilo v učbeniku in izoblikovali svoje stališče o izbrani temi. Vsak je moral argumentirati trditev, ali znanstveni razvoj družbi koristi ali ne. Na tablo sem narisala tabelo, kamor smo zapisali njihove argumente. Sledila je razprava. Večina učencev je imela zabeleženih kar nekaj trditvev za in proti.

Metodo »za in proti« je mogoče uporabiti skoraj pri vseh učnih urah. Učenci radi razpravljajo in argumentirajo. Metodo večkrat uporabim pri razrednih urah, kjer razpravljamo o vsakdanjih problemih.

### Za in proti z dijaki

#### Osnove gastronomije

Pogosto uporabljам različne metode podajanja snovi in različne pripomočke. Metodo »za in proti« uporabim pri tematikah, ki so tudi v širši javnosti stvar večnih diskusij o tem, kaj je prav in kaj ne. Dijake že na uvodnih urah obvestim, da bomo poglavje o gensko spremenjenih organizmih (GSO) obravnavali tako, da bodo aktivno sodelovali.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

Sestavimo dve skupini, ena zagovarja pozitivno stališče v zvezi z GSO, druga pa negativno; izberemo tudi dijaka, ki ima vlogo povezovalca. Dijakom omogočim dovolj časa (vsaj mesec dni), da se na razpravo ustrezno pripravijo (vse priprave opravijo doma), prav tako jim svetujem, kaj naj preberejo. Na koncu skupaj naredimo analizo in pripravimo povzetek.

Izkušnje z izvedbo so zelo različne. Vse je zelo odvisno od tega, kako so dijaki motivirani za delo. Kadar svojega dela ne jemljejo dovolj resno, metoda žal ne uspe. Doslej je skupina, ki je zagovarjala negativno stališče do GSO v prehrani, kljub burni debati vedno prevladala skupino, ki je zagovarjala pozitivno stališče do GSO v prehrani.



### Risanje

Tudi z risanjem je moč spodbujati razmislek o učenju. Cilji so ozaveščanje prehojene učne poti, pregledovanje dosežkov, motiviranje, presoja učenja in načrtovanje novih ciljev. Tak pregled učenja je primeren za mlajše in starejše učence. Učitelj ga lahko umesti na začetek ali konec šolskega leta, na konec obravnavanja obsežnejše učne snovi, pred prestopom z ene ravni izobraževanja na drugo.

Učenci potrebujejo list papirja in barvice ali flomastre. Učitelj jih spodbudi, naj narišejo, kako so se v minulem šolskem letu učili, katere so bile pomembne vsebine, mejniki, dosežki ipd. Učenje lahko upodobijo kot pot (cesto, železnico, reko), lahko pa narišejo prispodobo hiše, cveta, celic, možganov, telesa, spirale, stopnic, kače, oblakov, sonca, drevesa itd. Domišljiji pustimo prosto pot! Risbo lahko posameznik pobarva ali jo, če tako hoče, opremi z zapisom.

Pari ali manjše skupine učencev risbe predstavijo drug drugemu. Drug drugemu povedo, kaj so narisali in zakaj, kaj so dosegli, kako so se učili. V nadaljevanju si vsak učenec zastavi nov učni cilj.





## ŠOLSKA RAZSEŽNOST UČENJA

V uvodnem poglavju smo zapisali, da je učence v okviru vseživljenjskega učenja treba usposobiti za to, da bi se znali učiti. Ker imajo učitelji pri tem najpomembnejšo vlogo, je treba tudi na ravni šole skupaj razpravljati o pomenu učenja učenja, o učenju učiteljev, o strategijah, ki spodbujajo učenje učenja, presojati prakso in načrtovati usklajeno izvajanje dejavnosti za spodbujanje učenja učenja.

Kompetenco učenje učenja razvija predvsem vsak učitelj s svojimi učenci, koliko jo razvije vsak učenec zase, pa je odvisno od njega samega ter od vseh strokovnih delavcev šole. Kolikor več značilnosti učeče se skupnosti ima šola, toliko več priložnosti imajo učenci, da se usposobijo za učenje učenja. Kultura učenja tako nastaja v vsakem oddelku posebej, govorimo pa tudi o učeči se skupnosti na ravni šole. Za učečo se skupnost je značilno, da se v njej nenehno učijo učenci in učitelji, ravnatelj, organizacija in mreže (Koren 2007, 101). Če vodje postavljajo učenje učencev in učiteljev, njihovo dobro počutje, dosežke in visoka pričakovanja v samo središče svojega delovanja, so rezultati učencev najboljši; o tem je na voljo precej dokazov (Earley 2013, 4). Spodbujanje učenja in razvoja učiteljev ter osebno sodelovanje vodje največ pripomore k dobrim učnim in razvojnim dosežkom (str. 7).

### Razprave o učenju učenja

V nadaljevanju bomo predstavili aktivnosti oziroma delavnice, ki spodbujajo izmenjavo stališč in znanja o učenju med strokovnimi delavci.<sup>4</sup>

Aktivnosti so bile preskušene v 162 zavodih in so ob manjših prilagoditvah primerne za vrtce, osnovne, srednje in višje šole, dijaške domove, prav tako pa tudi za ljudske univerze. Pri vsaki aktivnosti so predstavljeni namen, cilji in potek v obliki scenarija. Temeljijo na strokovnih razpravah in izmenjavi izkušenj, zato naj bo prostor pripravljen za delo v skupinah.

4. Aktivnosti so izbrane iz delavnic, pri pripravi katerih so sodelovali dr. John MacBeath (Univerza Cambridge), dr. Tony Townsend (Univerza Griffith), dr. John West-Burnham (St. Mary's College London), dr. Andrej Koren, dr. Mateja Brejc, dr. Justina Erčulj in mag. Peter Markič (Šola za ravnatelje), ter Ksenija Jašovec, dr. Karmen Kolnik, dr. Eva Konečnik Kotnik in dr. Simona Pulko (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru).

## Kompetenca učenje učenja

»Učenje učenja« je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. K tej kompetenci sodi zavedanje o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje.

Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilna. Kompetenca opredeljuje znanje, spretnosti in odnose, ki so povezani z učenjem učenja.

Če je učenje usmerjeno neposredno k določenemu cilju v službi ali na poklicni poti, mora posameznik poznati zahtevane kompetence, znanje, spretnosti in kvalifikacije. Vsekakor učenje učenja od posameznika zahteva, da pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo.

Spretnosti pri učenju učenja zahtevajo najprej pridobitev temeljnega osnovnega znanja, kot so pisanje, branje in računanje ter znanje IKT, ki je potrebno za nadaljnje učenje. Na podlagi tega znanja mora biti posameznik sposoben najti pot do novega znanja in spretnosti, jih pridobiti, obdelati in sprejeti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje z vzorci učenja, s poklicno potjo in z delom, zlasti pa mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju tudi dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljnih učenja.

Posameznik mora biti zmožen posvetiti čas avtonomnemu učenju in s samodisciplino, pa tudi s skupinskim delom kot del učnega procesa izkoristiti prednosti heterogene skupine ter deliti naučeno.

Kadar je to primerno, mora biti sposoben organizirati lastno učenje, oceniti svoje delo in poiskati nasvete, informacije in podporo. K pozitivnemu odnosu sodita motivacija in zaupanje v lastno sposobnost za uspešno nadaljevanje učenja vse življenje.

Odnos, usmerjen v reševanje problemov, podpira samo učenje in posameznikovo sposobnost premagovati ovire in se spreminjati. Bistvene sestavine pozitivnega odnosa so želja po uporabi predhodnih izkušenj z učenjem in življenjskih izkušenj, zanimanje za iskanje priložnosti za učenje ter za uporabo učenja v raznovrstnih življenjskih okoliščinah.

Povzeto po Evropskem Parlamentu in Svetu Evropske Unije (2006).



## Zakaj učiti, kako se učiti?

**Namen.** Spodbuditi razmišljanje in pogovor o tem, zakaj učiti, kako se učiti in spoznati eno od metod dela z besedilom.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- spoznali različne poglede na učenje učenja,
- razmišljali o lastnih predpostavkah v zvezi z učenjem učenja.

**Scenarij.** Udeležence razdelimo v skupine po štiri (šest), znotraj njih določimo dvojice (trojice). Delo poteka v petih korakih:

1. Vsak udeleženec prebere vsa tri besedila o učenju učenja in izbere eno tisto, ki ga je najbolj prepričalo, izzvalo, v katerem se najbolj najde, ki ga je najbolj spodbudilo k razmisleku itd.
2. Udeleženca v paru si izmenjajta mnenja, izbereta skupno besedilo ter oblikujeta nekaj ključnih argumentov, s katerimi bosta v nadaljevanju poskušala prepričati drug par.
3. Pari si med seboj predstavijo ključne argumente o izbranem besedilu in si postavljajo izzivalna vprašanja, s čimer spodbujajo kritičen razmislek, in sicer tako, da:
  - par A govori tri minute;
  - par B nato postavlja izzivalna vprašanja, na katera par A odgovarja;
  - par B govori tri minute;
  - par A postavlja izzivalna vprašanja, na katera par B odgovarja.

Če oba para izbereta isto besedilo, eden od parov dobi vlogo »za«, drugi pa vlogo »proti«.

4. Moderator vpraša udeležence: Ali (dovolj) pogosto tako razpravljamo? Pove, da je bil cilj izhajati z določenega stališča, pripraviti argumente in jih zagovarjati. Nato vodi frontalno razpravo, v kateri ugotavlja, katero besedilo so udeleženci morda večinoma izbrali in zakaj. Opozori, da vsako od besedil poudarja pomembne vidike, ki jih moramo pri razmišljanju o učenju učenja upoštevati.
5. Moderator sklene z vprašanjem: Ali je metoda (ob prilagoditvi) uporabna za delo z učenci? Kako? Udeleženci v tišini vsak zase zapišejo, kako si zamišljajo delo z učenci.

### Učenja se lahko naučimo

Ključno je, da se lahko učenja naučimo in da zmožnost učenja, to je opremljenost s pravim orodjem za učenje, lahko razvijamo. Splošno je znano, da se učenci že rodijo z določenimi zmožnostmi za učenje (to so refleksi, osnovni zapisi in zasnove odzivov), posamezniki pa imajo sposobnost, da si zgradijo bolj izpopolnjena integrirana orodja, ki jim pomagajo pri spoznavanju, kdaj, kako in kaj narediti, kadar ne vedo, kaj bi. Kako integrirana in izpopolnjena bodo postala ta orodja, pa je odvisno od tega, kako in koliko so posameznikovi možgani uglašeni.

Dokazi nevroloških raziskav (npr. Greenfield 2000) kažejo, da so možgani programirani, da se uglašujejo (naravnavajo) ob odzivanju na izkušnje. Vsak učenec je enkratno v načinu, kako so se njegovi možgani uglašili (naravnali) ob odzivanju na njegove lastne izkušnje.

Četudi na učenje vpliva vrsta razvojnih dejavnikov, se zdi, da se lahko naravna sposobnost možganov za učenje spreminja, bodisi izboljšuje ali slabša, odvisno od učenčevih izkušenj in priložnosti pred rojstvom in po njem.

Gibanje za učenje (*The Campaign for Learning*) definira učenje učenja kot »proces odkrivanja o učiti se učiti«. Vključuje vrsto načel in spretnosti, s pomočjo katerih se učenci, ki jih razumejo in uporabljajo, učinkoviteje učijo in tako postanejo učenci za vse življenje.

Učenje učenja vključuje:

- odkrivanje osebnega pomena in pomembnosti s pomočjo subjektivne interpretacije razmerja med »vrednostjo« novih informacij in njihovo koristnostjo glede na pretekle izkušnje;
- dobro praktično znanje o pomenu strategij učenja;
- poznavanje samega sebe in samozavedanje; to je sposobnost, da s seboj upravljaš kot z učencem in ocenjuješ, kako tvoje učenje napreduje.

*Povzeto po <http://campaignforlearning.org.uk/cfl/learninginschools/l2l/index.asp>*

### Naučiti se, kako za novo stoletje

Ideja o »učenju, kako se učiti« oziroma o »učenju učenja« ni nova, je pa spet priljubljena, saj se zdi, da je pomembna za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju. Predpostavljamo, da je v hitro razvijajočem se svetu, v katerem ustvarjanje znanja narašča eksponentno, v »ekonomijah znanja« ključni vir sposobnost ljudi, da se fleksibilno in ustvarjalno odzivajo na zahteve po novem znanju in spretnostih v nenehno spreminjajočih se družbenih in gospodarskih okoljih.

Nekaj tistega, kar se v šoli učijo po tradiciji, bo do takrat, ko bodo ti učenci vstopili na trg delovne sile, postalo odveč ali nepotrebno. Nekaterih stvari se bodo morali celo odučiti, kajti novo znanje bo nadomestilo staro. V takšnih okoliščinah postaja razvoj zmožnosti za učenje novih stvari skozi vse življenje bistvenega pomena.

Učenje učenja si lahko zamislimo kot proces, ki učencu omogoči, da spozna, kako se je najbolje lotiti učenja drugih stvari, torej ne le šolskih predmetov, ampak tudi drugih cenjenih oblik znanja, spretnosti, stališč in sposobnosti.

Razvijanje učenja, kako se naučiti strategij in dispozicij, se dobro ujema z idejo, da bi se moralo v tem spreminjajočem se svetu izobraževanje za 21. stoletje ukvarjati z razvijanjem intelektualnega in socialnega kapitala v korist vsakega posameznika in družbe kot celote.

*Povzeto po James idr. (2007)*



### Učenje učencev v središču

Otroci se vse prepogosto učijo le vstavljati številke v formule oziroma se na pamet učijo opisov zapletenih pojavov. Ko pa na iste pojme naletijo v novi situaciji, tega znanja ne znajo uporabiti. Snov torej nalagajo v spomin in jo potegnejo na dan (pogosto napačno), ko se jim zdi, da bi bilo ustrezno. Žal pa učenci pogosto bolje poznajo dejstva, kot razumejo predmete, ki se jih učijo, veliko pa je tudi zgrešenih pojmov in napačnega razumevanja.

Učenje z razumevanjem spodbuja mnogo globlje razumevanje temeljnih idej in pojmov, ne le učenja algoritmov ali pravil na pamet. Razumevanje pomeni aktivno znanje. Učenci, ki razumejo, znajo znanje, pojme, spretnosti in podatke ustrezno uporabiti v novih situacijah. Cilj učenja ni zgolj zagotoviti, da učenci znanje obdržijo, ampak da ga tudi razumejo in ga znajo uporabiti.

Če hočemo, da bodo naši prihodnji rodovi razvili globlje razumevanje, mora današnje poučevanje vključevati mnogo več med seboj prepletenih sestavin. Poučevanje za razumevanje namreč upošteva veliko različnih vrst znanja, inteligence in učnih stilov. Upošteva tudi predznanje učencev, osredotoča se na višje učne in miselne procese, pozornost namenja socialni in čustveni plati učenja, učenje povezuje z resničnim življenjem in daje učencem resnično vlogo pri njihovem lastnem učenju.

*Povzeto po Stoll, Fink in Earl (2003)*



## Razmišljanje in pogovor o učenju

**Namen.** Ozavestiti lastno učenje in ovire za uspešno učenje.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- razpravljali o lastnih izkušnjah z učenjem;
- ocenili uporabnost metode za delo v razredu.

**Scenarij.** Delo poteka v petih korakih:

1. Na sredino vsakega omizja (štiri do šest udeležencev) damo komplet kart, pri čemer so karte *obrnjene navzdol*, da udeleženci ne vidijo besedila.
2. Prvi udeleženec (igralec A) vzame vrhno karto, glasno prebere, kar piše na njej, in odgovori na vprašanje ali trditev, zapisano na karti. Drugi udeleženci dodajo svoja mnenja in izkušnje.
3. »Igro« nadaljuje igralec B, nato igralec C in tako naprej, dokler skupina ne uporabi vseh kart.
4. Ko udeleženci končajo razpravo po omizjih, jih moderator povabi, naj v skupini razpravljajo o tem, kako bi metodo lahko uporabili pri delu z učenci. Udeleženci ob tem razmišljajo, kako bi bili treba metodo prilagoditi, s kom in kdaj bi vajo lahko izvedli, s kakšnim namenom itd.
5. Sledi poročanje, med katerim vsaka skupina predstavi en način uporabe metode pri delu z učenci; poročanja skupin naj se ne ponavljajo.

Na naslednji strani je primer kart za razmišljanje in pogovor o učenju.

**Karte za razmišljanje in pogovor o učenju**

Moderator vnaprej pripravi komplet kart. Vsako okence v preglednici predstavlja eno karto, ki naj bodo pripravljene v enaki velikosti.

<p>Ko sem bil učenec, mi je za učinkovito učenje najbolj pomagalo, kadar sem:</p>	<p>Zame je najudobnejši prostor za učenje:</p>	<p>Ko razmišljam o svojem učenju, so mi v največjo pomoč naslednji ljudje:</p>
<p>Kaj vam pomeni <i>učenje učenja</i>? Izberite nekoga v skupini, da bo odgovoril na to vprašanje.</p>	<p>Največja težava pri tem, da bi učenci razmišljali in spregovorili o svojem učenju, je:</p>	<p>Zakaj se učenje ne prenaša iz enega konteksta v drugega? Izberite nekoga v skupini, da bo odgovoril na to vprašanje.</p>
<p>Kdaj se najlažje učite? Ob kateri uri podnevi ali ponoči? Zakaj?</p>	<p>Opišite situacijo ali trenutek prebliska, ko ste odkrili nekaj o svojem učenju.</p>	<p>Kaj vas pri učenju ovira? Ali kaj od tega opazate tudi pri učencih?</p>
<p>Vprašajte člane skupine, ali počno kaj od naštetega: se pogovarjajo ali prepirajo s samim seboj, uporabljajo miselne vzorce, podčrtavajo misli v knjigah, imajo pri postelji beležko, v kopalnici glasno vadijo, uporabljajo mnemotehniko, skicirajo zamisli, si izmišljujejo pesmice in izštevance.</p>	<p>Katera sprememba ustaljenega načina dela v razredu bi pripomogla ustvariti takšno učno okolje, ki bi bolj spodbujalo k refleksiji?</p>	<p>Kaj si želite: prenehati početi, začeti delati ali delati še naprej.</p>



## Učenje učenja pri delu v razredu

**Namen.** Ozavestiti dejavnike učenja, ki vplivajo na uspešno učenje.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- razmišljali o stanju, ki bi ga na področju učenja učenja radi dosegli;
- presodili trenutno prakso na področju učenja učenja v razredu in s primeri širili dobro prakso v šoli;
- opredelili nekaj ukrepov oziroma konkretnih nalog za delo z učenci.

**Scenarij.** Moderator šestim udeležencem ob vsakem omizju razdeli tabelo s trditvami oziroma kazalniki dobre prakse učenja učenja. Delo poteka v petih korakih:

1. Udeleženci individualno ocenijo zapisane kazalnike na lestvici od 1 (ne preveč pomembno) do 4 (zelo pomembno) in dodajo svoj kazalnik. Moderator izpostavi, da gre za oceno *stanja, kakršno bi radi dosegli*.
2. Udeleženci si v trojicah izmenjajo poglede in uskladijo ocene.
3. Udeleženci rezultate iz koraka 2 predstavijo drugi trojici za omizjem, si izmenjajo mnenja in ugotovitve in jih poskušajo uskladiti.
4. Udeleženci na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno) individualno ocenijo *realno stanje* oziroma *trenutno prakso v šoli*. Skupina za omizjem razmišlja o ocenah in se o njih poenoti.
5. Poteka plenarno poročanje, pri čemer moderator najprej zapiše ocene vsake skupine o želenem in realnem stanju, dodaja pa tudi predloge lastnih kazalnikov. Nato nekaj skupin povabi, naj odgovarjajo na vprašanja:
  - Katere tri kazalnike ste opredelili kot najpomembnejše in zakaj (argumenti!)?
  - Ste se v pogledih med seboj razhajali, kako ste se usklajevali?
  - Kako ste ocenili realno stanje, kako dejansko delujete v skladu z opredeljenimi kazalniki?
6. Na koncu moderator povzame poudarke razprave in sklene z vprašanjem: Kaj moramo glede na ugotovljeno stanje v prihodnje pri delu z učenci vsi skupaj in vsak zase izboljšati?

Na naslednji strani je primer preglednice s kazalniki učenja učenja.

Kazalniki učenja učenja pri delu v razredu	Korak 1: Moj pogled	Korak 2: Pogled manjše skupine	Korak 3: Pogled večje skupine	Korak 4:
1. Učencem je jasno, kaj je namen tega, kar se učijo.				
2. Učitelji si vzamejo čas, da z učenci razpravljajo o tem, zakaj so nekateri načini učenja pomembni.				
3. Učitelji so pripravljeni spremeniti stil poučevanja, s čimer se odzovejo na povratne informacije učencev.				
4. Učitelji razpravljajo z učenci, kako veščine učenja uporabljati pri domačih nalogah in učenju doma.				
5. Učenci se med seboj redno pogovarjajo o tem, kako se učijo.				
6. Učitelji učencem pojasnijo/razložijo napačne odgovore in proučijo njihovo naravo.				
7. Učitelji spodbujajo učence pri razvijanju spretnosti, ki jim pomagajo pri procesu njihovega učenja.				
8. Napake, ki jih naredijo učenci, vidijo učitelji kot priložnost za učenje, in ne kot težavo.				
9. Učitelji dajo učencem čas za premislek, preden odgovorijo na vprašanje.				
10. Učitelji z učenci razpravljajo o kriterijih, ki jih uporabljajo pri ocenjevanju njihovega dela.				
11. Dodajte svoj kazalnik.				

## Deset metod za spodbujanje učenja učenja pri pouku

**Namen.** Izmenjevati izkušnje in primere dobre prakse različnih metod za spodbujanje učenja učenja.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- spoznali oziroma osvežili znanje o nekaterih metodah za spodbujanje učenja učenja;
- razmislili o uporabnosti metod za spodbujanje učenja učenja in si izmenjali primere dobrih praks v šoli.

**Scenarij.** Delo poteka v štirih korakih:

1. Udeleženci individualno pregledajo nabor desetih metod in jih z vidika uporabnosti za spodbujanje učenja učenja razvrstijo od 1 (najbolj uporabna) do 10 (najmanj uporabna). Hkrati k naboru dodajo še eno metodo, ki jo sami uporabljajo pri delu in s katero imajo dobre izkušnje.
2. Udeleženci ocene predstavijo drug drugemu v skupini in razpravljajo o vprašanjih, kakršna so na primer:
  - Katere metode so za spodbujanje učenja učenja pri učencih najbolj učinkovite?
  - Kdaj učenci največ pridobijo?
  - Kakšne so naše izkušnje z navedenimi metodami?
  - Smo pri razvrščanju metod usklajeni ali se naša mnenja razhajajo? Zakaj je tako?
3. Moderator usmerja poročanje z vprašanji:
  - Katere metode ste izbrali kot najbolj uporabne? Zakaj?
  - Katere metode za spodbujanje učenja učenja ste dodali iz svoje prakse?
  - Kaj menite o naboru metod?
4. Udeleženci ob zaključku razmislijo o tem, katero od metod bodo preizkusili, in se dogovorijo za naslednje srečanje. Do takrat vsak udeleženec metodo pri svojem delu uporabi vsaj enkrat in zapiše kratko refleksijo, ki bo izhodišče za nadaljevanje razprave o spodbujanju učenja učenja:
  - Kaj se je zgodilo v učilnici ob uporabi izbrane metode UU?
  - Kaj ste opazili pri učencih? Kako so se odzvali?
  - Kako ste kot učitelj doživljali učno uro?

### 1. Semafor

Semafor je zelo koristen in ga lahko uporabite v različne namene, saj ga poznajo in so ga sprejeli vsepovsod po svetu. Zlahka premaga jezikovne pregrade in učenci z njegovimi preprostimi, a učinkovitimi barvnimi simboli lahko izražajo svoje mnenje. Semafor ima lahko zelo različne oblike. Učencem lahko razdelimo kartončke v treh barvah (po možnosti v obliki kroga). Uporabijo jih za izražanje stališča (se strinjam, nisem prepričan, se ne strinjam) ali za izražanje razumevanja (razumem, nisem povsem prepričan, ne razumem). Pokažejo jih lahko večkrat med učno uro, kadar jim to reče učitelj ali pa bolj neopazno, tako da kartonček položijo na vogal klopi, učitelj pa se sprehodi po razredu. Lahko pa so tudi iztočnica za diskusijo o učenju – kaj je pri učenju težko in kaj lahko in kako bi izboljšali pristope k učenju.

### 2. Sam – v paru – skupaj

Namesto da učitelj postavi vprašanje in trenutek ali dva počaka na odgovor, prosi učence, naj pol minute tiho razmišljajo, nato si v paru izmenjajo odgovore in šele nato se o njih odpre diskusija v razredu. To omogoča, da dobimo različne odgovore in se pogovarjamo o tem, kako so učenci prišli do njih. Pri matematiki ali preprostem računanju se lahko v razredu pojavi pet ali šest različnih poti do pravilnega rezultata. Pogovor o tem, kako so učenci prišli do rezultata, je za UU ključen.

### 3. Viharjenje možganov

Viharjenje možganov omogoča prost pretok ustvarjalnih zamisli, ne da bi jih kdo ocenjeval, presojal ali razglašal za slabe ali napačne. Spodbuja celo »nore« ideje, s katerimi sprožimo čisto novo in drugačno razmišljanje. Pravila tehnike so:

- Vsaka zamisel je v redu in jo dobesedno zapišemo.
- V fazi viharjenja je ne sme nihče komentirati.
- Zamislim se ne sme nihče smejeti ali jim ploskati.

### 4. Analiza polja sil

S to preprosto tehniko pomagamo učencem, da razmišljajo, kaj spodbuja in kaj zavira ali moti njihovo učenje. Narišemo lahko puščice z leve in desne strani, učenci pa zapišejo tri ali več dejavnikov za ali proti. Nato se v parih, skupinah ali z učiteljem pogovorijo o njih.

### 5. Kompleti kart

Obstaja na desetine različnih načinov uporabe kart za učenje posameznika ali skupine. Z njimi lahko razvrščamo različne načine učenja in različne zamisli, se pogovarjamo o stališčih ali skušamo doseči soglasje. Primer: uporabimo komplet desetih kart o načinih učenja (ali metodah poučevanja), o katerem se učenci najprej pogovorijo; karte nato razvrstijo od najbolj do najmanj pomembne. Učence motivira že samo ravnanje s kartami, poleg tega so še aktivni in sodelujejo drug z drugim.

### 6. Papirnati podstavek

Pri podstavku, ki je na sliki: (a) mora sodelovati vsak in (b) se mnenje vsakogar upošteva pri skupnem mnenju skupine. Najprej vsak učenec v svoj del vpiše svoje mnenje, nato se pogovorijo in izberejo tri do štiri skupne točke, ki jih zapišejo na sredino. Tema je lahko, kar koli izbere učitelj: ponovitev že pridobljenega znanja ali uvodna motivacija, s pomočjo katere učitelj preveri predznanje ali (napačno) pojmovanje učencev.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

### **7. Oblikuj – preoblikuj – rešuj probleme**

Ko delamo posnetke, jih uokvirimo, na določen način izrežemo in poskušamo kompozicijo po svoje predstaviti drugim. Vendar pa bi lahko spremenili zorni kot, pomanjšali ali povečali sliko, kar bi pripovedovalo drugačno zgodbo. Preneseno na raven šole to pomeni, da pogledamo, kako je učenec ali učitelj »uokviril« problem. Reševanje problema tako pomeni postavljanje drugačnega okvirja okoli njega – njegovo »preoblikovanje«, zmožnost stopiti korak nazaj od problema (kot morda pri sliki v umetnostni galeriji) in natančneje pogledati sam okvir ter dojeti, da obstaja še drugačen način videnja problema. Učenje učenja zahteva torej sposobnost stopiti nazaj, da razmislimo o tem, kako smo si sprva »okvirili« problem, in se nato igrati z različnimi zornimi koti, alternativnimi »okvirji«, drugačnimi načini gledanja, drugačnimi pristopi k rešitvi. To včasih opisujemo kot »divergentno« mišljenje v nasprotju s »konvergentnim«.

### **8. Grafiti**

S pomočjo grafitov lahko učenci v kratkem času generirajo zelo veliko idej. Obstaja veliko različic pisanja. Pripravimo lahko omizja za pet do šest skupin. Vsaka skupina dobi papir ali plakatni list v velikosti A2. Na njem je v sredini napisano vprašanje ali problem oz. tema. Vsak učenec dobi debel flomaster (po možnosti različnih barv). V eni minuti morajo pri vsakem omizju zapisati idejo v zvezi z vprašanjem. Vsi člani skupine pišejo hkrati, in sicer to, kar jim pride na misel. Po eni minuti jim damo znak, naj se pomaknejo k naslednjemu omizju. Ko spet pridejo k svojemu omizju, morajo iz množice zapisov izluščiti štiri do pet ključnih misli.

### **9. Metoda snežene kepe**

Pri tej metodi gre za postopno razvijanje ideje od posameznika prek dvojice, četverice itd., pri čemer se osnovna ideja ali preblisk dograjuje in razvija v zamisel ali koncept. Različica te metode je vrtiljak, pri katerem se dvojica premakne k drugi dvojici, nato še k tretji in četrti itd. Enako kot druge omenjene tehnike je zamišljena tako, da učencem omogoča, da razmišljajo o svojem razmišljanju, da torej izboljšujejo svojo metakognicijo.

### **10. Fotografranje in snemanje**

S cenovno dostopnimi fotoaparati ali celo mobilnimi telefoni si lahko učenci pri učenju pomagajo tako, da fotografirajo kraje, osebe in dejavnosti. Običajno jih razdelimo v skupine, ki se najprej dogovorijo, kaj bodo predstavile, nato posnamejo do šest fotografij, ki pripovedujejo neko zgodbo, in pripravijo plakat, ki ga potem predstavijo. Plakate obesimo na steno, učenci pa se sprehodijo skozi »galerijo«. Svoje komentarje lahko na samolepilnih lističih prilepijo na plakate. S pomočjo posnetkov z ročnimi kamerami lahko učni proces dokumentiramo in o njem razmišljamo.

11. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



## O plitvem in globokem učenju

**Namen.** Razumevanje globokega učenja v odnosu do plitvega učenja.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

1. razpravljali o povezavi med plitvim in globokim učenjem in soodvisnosti med njima;
2. analizirali svoje poučevanje na podlagi opredelitev globokega in plitvega učenja;
3. razpravljali o praksi uveljavljanja globokega učenja.

**Scenarij.** Delo poteka v štirih korakih:

1. Udeleženci individualno preberejo besedilo *Razumevanje globokega učenja* in vsak zase odgovorijo na vprašanje: Kako z vidika prebranega besedila vidite svoje poučevanje? Ugotovitve (opažanja) na kratko zapišejo.
2. V skupini razpravljajo o naslednjih vprašanjih: Kaj nas vodi k eni ali drugi obliki učenja? Kakšna je z vidika besedila *Razumevanje globokega učenja* praksa v naši šoli? Kaj to pomeni za naše delo v razredu v prihodnje?
3. Vsak udeleženec na kratko (vsak zase) zapiše povzetek razprave.

### Razumevanje globokega učenja

Izobraževanje je po intelektualni plati sestavljeno iz pozornega, skrbnega in temeljitega razmišljanja. Seveda intelektualno učenje vključuje kopičenje in pomnjenje informacij. A če jih ne razumemo, te predstavljajo nepredelano breme. Znanje se pojavi le, če informacije razumemo. Razumevanje pa pomeni, da različne pridobljene informacije predelamo z medsebojnim povezovanjem – rezultat, ki ga dosežemo le, kadar pridobivanje in usvajanje informacij spremlja nenehna refleksija pomena tistega, kar se učimo.

Dewey (1997) poudarja temeljne elemente globokega učenja, ki so:

- razlikovanje med informacijami in znanjem;
- osredotočanje na razumevanje;
- prepričanje, da je refleksija ključni proces.

Osnovne značilnosti posameznih oblik učenja lahko povzamemo z naslednjimi besedami:

- *Plitvo učenje*: osredotočeno na pomnjenje in ponavljanje informacij; nekritično sprejemanje dejstev; učenje na pamet; sprejemanje informacij je nepovezano, teme so izolirane; učenci so pasivni; poudarek je na vsebini; vrednotenje za končno oceno; vsebina je hitro pozabljena. Plitvo učenje vodi učitelj, učenec mu le sledi, je od njega odvisen in mu je podrejen. Ta podrejenost in odvisnost ovirata učenje in razvoj; onemogočata, da bi mislili drugače, in vodita v brezpogojno vdanost. Kljub temu je plitvo učenje del moralne in duhovne rasti, saj ustvarja način izražanja ter postavlja temelje za uresničevanje globokega in poglobljenega učenja.

*Nadaljevanje na naslednji strani*

*Nadaljevanje s prejšnje strani*

- *Globoko učenje*: osredotočeno na ustvarjanje znanja s prikazom razumevanja, na izgradnjo konceptualnih modelov in okvirov s pomočjo analize in sinteze informacij; vključuje predhodno učenje in povezovanje z drugimi temami in predmeti; učenje je aktivno in temelji na odnosih; poudarek je na globini; preverjanje je sprotno in sporazumno; vsebino si zapomnimo in jo kodificiramo. Globoko učenje obvladuje učenec, ki razume, da je učitelj v učnih procesih moderator, mentor in soustvarjalec znanja.

*Povzeto po Dewey (1997)*



## Učne strategije za globoko učenje

**Namen.** Obravnava primerov učnih strategij za globoko učenje z navezavo na lastno prakso in razprava o njihovem uresničevanju na ravni vrtca, šole.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- prepoznali in načrtovali strategije, ki podpirajo globoko učenje;
- ovrednotili globoko učenje v praksi vrtca, šole.

**Scenarij.** Delo poteka v treh korakih:

1. Moderator z udeleženci frontalno razpravlja o prvi strategiji, ki omogoča globoko učenje (*Učenci povezujejo novo učenje z obstoječim znanjem in izkušnjami*), in sicer ob vprašanju: Kako je mogoče uresničevati to strategijo? Pri vsaki strategiji morajo udeleženci navesti primere.
2. Udeleženci nato v skupinah še naprej na enak način razpravljajo o drugih strategijah in primere vpisujejo v drugi stolpec.
3. Ko udeleženci v skupinah končajo razpravo, presodijo, koliko v svoji šoli uporabljajo navedene strategije, in sicer tako, da jim določijo naslednje oznake:
  - V šoli verjamemo vanje in jih dosledno uporabljamo.
  - Verjamemo vanje in jih pri večini šolskih dejavnosti dosledno uporabljamo.
  - Uporabljamo jih le delno.
  - Ne uporabljamo jih ali pa njihova uporaba ni ozaveščena.
4. Moderator vodi poročanje, med katerim vsaka skupina najprej predstavi svojo oceno. Nato poteka razprava o naslednjih vprašanjih: Kaj je na naši šoli ustaljena praksa? Katero strategijo je treba okrepiti? Kaj lahko za njeno uresničevanje stori vsak posameznik/celoten kolektiv? Pri kateri strategiji je pestrost na ravni šole sprejemljiva? Katero strategijo bomo uvrstili med prednostne naloge celotnega učiteljskega zbora?

Preglednica z učnimi strategijami za globoko učenje je na naslednji strani.

Učne strategije za globoko učenje	Primeri	Ocena
Učenci povezujejo novo učenje z obstoječim znanjem in izkušnjami.		
Učenci sodelujejo pri določanju tem, vsebin, snovi, projektov in načinov učenja in preverjanja.		
Učitelji gradijo učenje z usmerjanjem, s spremljanjem in v dialogu.		
Imamo skupne smernice, ki podpirajo učne strategije in nam povedo, kakšno vedénje podpira učenje.		
Kadar je le mogoče, uporabljamo metode, ki temeljijo na sodelovanju – npr. skupno reševanje problemov.		
Povratna informacija ni le spodbuda in pohvala, ampak tudi izziv za učenje.		
Pogosteje kot »kaj« in »kdaj« sprašujemo »zakaj« in »kako«.		
Načrtovanje pouka je osredotočeno na dejavnost učenca, ne pa na učitelja ali na dejavnost samo.		
Imamo jasne in usklajene kriterije in postopke, ki spodbujajo uporabo obsežnega niza metod učenja in ocenjevanja.		
Učenci v procesu učenja doživljajo izzive, proučujejo in raziskujejo; problemsko učenje je prevladujoča izkušnja.		
Ustvarjamo priložnosti za refleksijo, kritično vrednotenje in povratno informacijo.		



## Pomen motivacije za učenje

**Namen.** Razpravljati o motivaciji za učenje in poučevanje.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- osvežili poznavanje osnovnih teorij motivacije in jih povezali z lastno prakso;
- izmenjali poglede in primere dobre prakse s področja motivacije učencev;
- presodili lastno prakso z vidika motivacije pri vodenju razreda.

**Scenarij.** Delo poteka v treh korakih:

- Posamezne trditve razobesimo po prostoru in udeležence povabimo, da si jih preberejo in izberejo eno, o kateri bi radi razpravljali z drugimi udeleženci.
- Udeleženci stojijo ob izbrani trditvi in o njej razpravljajo: Kako jo razumem? Kakšna je moja izkušnja? Kakšna je praksa na naši šoli?
- Skupine poročajo. Moderator vodi razpravo o tem, kaj je skupna ugotovitev o ravni motivacije učiteljev in učencev v naši šoli. Kaj to pomeni za učenje učiteljev in učencev?

### Trditve o motivaciji

Preberite trditve o motivaciji. V skupini izberite tisto, ki vas je najbolj prepričala, oziroma tisto, s katero se ne strinjate. Navedite nekaj argumentov za in/ali proti.

- Raziskave kažejo, da se učitelji zavedajo pomena motivacije, hkrati pa kažejo tudi, da zanjo porabijo razmeroma malo časa.
- Ni res, da učenci niso motivirani, morda pa niso motivirani za učenje v šoli.
- Povezava med motivacijo in vedenjem je zelo kompleksna (lepo vedenje še ne pomeni motiviranosti).
- Ni res, da neuspeh motivira, razen peščice tistih, ki imajo že močno potrebo po samoaktualizaciji. Motivira uspeh. Zato je tako pomembno, da dobivajo učenci sprotno povratne informacije o tem, kako napredujejo.
- Učence najslabše motiviramo z ustrahovanjem, bolje s spodbudo, najbolje pa z omogočanjem razvoja in poudarjanjem njihovih, ne naših razlogov za sodelovanje.
- Zavedati se moramo, da se učenci prilagodijo ravni pričakovanj, ki jih imajo učitelji do njih.
- Trema lahko bistveno zmanjša motivacijo, saj vpliva na pozornost, obdelavo informacij in uspešnost opravljene naloge.
- Če nimamo ciljev, ne vemo, v čem naj uživamo in katerih uspehov naj se veselimo.

## Motivacija učiteljev za učenje

**Namen.** Razpravljati o motivaciji za učenje in poučevanje.

**Cilj.** Udeleženci bodo prepoznali in ovrednotili lastno motivacijo.

**Scenarij.** Delo poteka v treh korakih:

1. Vsak udeleženec najprej razmisli o naslednjih trditvah:

- Poučevanje me motivira.
- Vsebina, ki jo predstavljam učencem, me zanima.
- Vidim smisel pedagoškega dela.
- Želim si dosežkov.
- Pričakujem uspeh.

Pri tem se vpraša: Ali so to moja izhodišča pri delu v razredu? Zapiše odgovor.

2. Moderator razdeli udeležencem delovni list *Dejavniki motivacije*. Vsak zase najprej izpolni prvi stolpec. Zapiše pet motivatorjev, ki ga motivirajo pri njegovem delu. Na prvo mesto napiše tisto, kar ga najbolj motivira.

Nato vsak udeleženec v stolpcu A individualno oceni zapisane motivatorje glede na to, koliko jih *dobi* pri svojem delu. Ocenjuje z ocenami od 1 do 5, pri čemer pomeni 5 zelo veliko, 4 veliko, 3 srednje, 2 malo in 1 zelo malo.

V stolpcu B z ocenami od 1 do 5 oceni zapisane motivatorje glede na to, koliko bi si jih *želel dobiti* pri svojem delu.

Sledi pogovor v skupini o razlikah med ocenami v stolpcih A in B:

- Kateri motivi prevladujejo?
- Kateri motivi so si podobni, kje se razlikujejo?
- Kakšne so razlike med »dobim« in »bi si želel dobiti« in kaj to pomeni?

Nato vsak zase v stolpec C zapiše ocene, koliko vsakega od navedenih motivov (spodbud) *daje svojim učencem*, in v stolpec Č, koliko *sodelavcem*.

3. Poročanje in razprava:

- Kako tisto, kar vas motivira, dajete učencem in sodelavcem?
- Katere stvari motivirajo vas in katere učence?
- V čem je razlika med biti motiviran in motivirati druge?
- Kje se torej začne motivacija – pri sebi ali pri drugih? Katere stvari motivirajo vas in katere učence?
- V čem je razlika v prejemanju (biti motiviran) in dajanju (motivirati druge)?

Preglednica za primere dejavnikov motivacije je na naslednji strani.

**Dejavniki motivacije**

V tabelo vpišite, kaj vas motivira pri vašem delu. Na prvo mesto zapišite tisto, kar vas motivira najbolj, itd.

Kaj me motivira pri mojem delu?	A	B	C	Č
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				



## Odnos med učencem in učiteljem

**Namen.** Poudariti pomen odnosov med učiteljem in učencem za uspešno poučevanje in učenje.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- razpravljali o povezavi med učenjem učencev in odnosom učitelj-učenec;
- spoznali izsledke raziskav o pomenu odnosa med učiteljem in učencem.

**Scenarij.** Delo poteka v šestih korakih:

1. Udeleženci individualno razmišljajo o najboljšem in najslabšem učitelju, ki so ga kadar koli imeli. Za vsakega od njiju zapišejo po pet besed, s katerimi ponazorijo odnos, ki so ga imeli z njim.

- Pomislite na *najboljšega* učitelja, ki ste ga kadar koli imeli ...  
Zapišite pet besed, ki opišejo vaš odnos s tem učiteljem.

---

---

---

- Pomislite na *najslabšega* učitelja, ki ste ga kadar koli imeli ...  
Zapišite pet besed, ki opišejo vaš odnos s tem učiteljem.

---

---

---

2. Udeleženci skupaj z drugimi pri omizju razpravljajo o naboru besed, ki so jih za posameznega učitelja uporabili, in ugotavljajo, ali so uporabili iste ali podobne besede. Skupaj pripravijo nabor besed, ki označujejo pozitiven odnos med učenci in učitelji, in drug nabor besed, ki označujejo negativen odnos med učitelji in učenci.

3. Poteka frontalna razprava, v kateri moderator skupaj z udeleženci razmišlja o tem, katere besede so najpomembnejše in zakaj, ter nato vodi razpravo ob vprašanju: Kakšna je povezava med učenjem učencev in odnosi med učenci in učitelji?

4. Moderator udeležencem predstavi, kaj o odnosih učenec-učitelj pravijo nekatere raziskave (glej npr. Murray in Greenberg 2001; 2006; Christenson 2010; Birch in Ladd 1998; Hamre in Pianta 2001; Stipek 2002):

- Ugodni odnosi med učitelji in učenci dobro vplivajo na izboljšanje vedenje in izobraževanje mlajših mladostnikov.
- Pri učencih z razširjenimi motnjami učenja dobri odnosi z učitelji statistično pozitivno povezani z uspešnostjo v šoli, hkrati pa so v negativnem



sorazmerju z vedenjskimi težavami in tistimi prestopki, ki jih priznavajo učenci sami, medtem ko navzkrižja in odtujenost v teh odnosih napovedujejo vedenjske težave, depresivnost in anksioznost.

- Doslednost in spodbudnost odnosov z učitelji in njihovimi pomočniki vplivata na vztrajanje v šoli.
  - Dobri odnosi z učitelji zmanjšujejo osip učencev.
  - Če imajo učenci v šoli občutek pripadnosti in se jim zdi, da imajo v odnosih z učitelji in s sošolci podporo, potem so motivirani za dejavno in ustrezno udeleževanje v življenju razreda.
  - Občutek pripadnosti učencev v šoli je povezan tako z zavzetostjo kot odklonilnostjo v šolski identiteti in z učnimi rezultati.
5. Udeleženci v skupini razpravljajo o tem, kaj so z vajo spoznali o pomenu pozitivnih odnosov med učitelji in učenci, in oblikujejo sedem načel za vzpostavitev dobrih medsebojnih odnosov, pomembnih za spodbujanje učenja.
6. Udeleženci po delu v skupinah individualno preberejo še članek »Odnosi z učenci« (Kyriacou 2010).



## Spodbujanje sodelovalnega učenja

**Namen.** Spodbuditi učenje v manjših skupinah za doseganje skupnih ciljev.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- preizkusili nekaj metod, ki spodbujajo oziroma zahtevajo sodelovanje pri določenih učnih nalogah;
- spoznali uspešnost učenja s priložnostjo za sodelovanje, razprave o svojih idejah, iskanje skupnih odgovorov.

**Scenarij.** Izhodišče vaje je odgovor na vprašanje: Zakaj sodelovalno učenje?

Učenje je uspešnejše, kadar imamo priložnost sodelovati, razpravljati o svojih idejah z drugimi, skupaj iskati odgovore in sodelovati kot skupina. Pomemben dejavnik spodbudnega učnega okolja je tudi priložnost poučevati druge (Dumont, Istance in Benavides 2013). Delo poteka v petih korakih:

1. Moderator udeležencem pove, da za delo v manjših skupinah obstaja približno 300 metod, ki lahko izboljšajo sodelovalno učenje, in jih izzove z vprašanjem: Koliko metod, ki jih uporabljate za sodelovanje učencev, se spomnite v eni minuti? Udeleženci metode zapišejo na papir.
2. Za razpravo o različnih vidikih sodelovalnega učenja nato moderator skupaj z udeleženci demonstrira nekaj metod, kot je prikazano v nadaljevanju.

- Vstanite in dvignite roko.
- Dotaknite se roke sodelavca, ki vam stoji najbližje, da bosta delala v paru.
- Razpravljajte o temi: Kaj nam gre pri učenju na naši šoli res dobro?
- Na voljo imata vsak po tri minute.
- Predavatelj vaju bo opozoril, kdaj zamenjajta vlogi.

Česa ste se naučili? Kako bi lahko to metodo (*časovno odmerjen pogovor v paru*)<sup>5</sup> uporabili pri pouku?

- Vstanite in se pomešajte med sodelavce.
- Ko predavatelj reče *par*, z dvignjeno dlanjo udarite ob dlan najbližjega sodelavca. To bo vaš par.
- Če nimate para, imejte roko dvignjeno, dokler ga ne najdete.

5. Kaganove strukture (<http://www.kaganonline.com/contact.php>) so preproste strategije poučevanja v obliki koraka za korakom, zasnovane zato, da bi krepile udejstvovanje in sodelovanje učencev. Z uporabo teh tehnik lahko učitelj v času, v katerem bi sicer izvedel in obravnaval po en odgovor dveh ali treh učencev, doseže, da mu vsak učenec da več odgovorov.

- Na voljo imata šest minut.
- Razmišljajta o temah:  
Tema A: Prednosti sodelovalnega učenja ...  
Tema B: Dvomi o sodelovalnem učenju ...
- Partner A zapiše odgovor na temo A, partner B hkrati piše odgovor na temo B.
- Izmenjujta in dopolnjujta si zapise, dokler predavatelj ne reče: »Končajte.«
- Zapis primerjajta z drugim parom pri omizju.

Kaj se je spremenilo glede na prvo metodo? Kako bi lahko to metodo (*sočasna štafeta*) uporabili pri pouku?

V skupini uporabljajte samo en list papirja in eno pisalo.

- Odgovarjajte na vprašanje: Kakšna je vloga učitelja pri metodah sodelovalnega učenja?
- Kratek odgovor zapišite na list in ga skupaj s pisalom podajte naslednjemu v skupini.
- Podajajte si list, dokler predavatelj ne reče: »Končajte.«

Kako ste se počutili pri tej metodi (*štafeta okoli in okoli*)?

- Udeleženci se v manjših skupinah pogovorijo o tem, kako spodbujajo sodelovalno učenje pri pouku in katere metode pri tem uporabljajo.
- Moderator eno od skupin povabi, naj poroča o vsebini razprave in ugotovitvah. Druge skupine poročanje dopolnjujejo. Moderator udeležencem ob koncu da navodilo za nadaljnjo dejavnost, in sicer:

Ovrednotite eno učno uro, pri kateri je potekalo sodelovalno učenje, in zapišite kratko refleksijo o naslednjih vprašanjih:

- Kaj mi je uspelo? Kaj bi spremenil? Zakaj?
- Kako so sodelovalno učenje doživljali učenci in kako to vem?

Pogovorite se s kritičnim prijateljem.



## Šola in skupnost

**Namen.** Razpravljati o šoli v okolju.

**Cilji.** Udeleženci bodo:

- prebrali besedilo in razmišljali o šoli in skupnosti;
- sodelovali v strokovni razpravi.

**Scenarij**

1. Udeleženci vnaprej preberejo članek »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« (West-Burnham 2011).
2. Moderator organizira in z udeleženci izpelje strokovno razpravo, pri kateri lahko upošteva izhodišča za vodenje (Erčulj idr. 2010).

## NAVEDENA IN PRIPOROČENA LITERATURA

- Ažman, T. 2008. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ažman, T., G. Jenko, in T. Sulič. 2012. »Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere: priročnik za svetovalce.« Andragoški center Slovenije, Ljubljana. [http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje\\_vrednotenje\\_in\\_razvijanje\\_kompetence\\_nacrtovanje\\_kariere.pdf](http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf).
- Birch, S. H., in G. W. Ladd. 1998. »Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship.« *Developmental Psychology* 34 (5): 934–946.
- Buzan, T., in B. Buzan. 2005. *Knjiga o miselnih vzorcih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Christenson, S. L., ur. 2010. *Handbook of School-Family Partnerships*. London: Routledge.
- Dewey, J. 1997. *How We Think*. Mineola, NY: Dover.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Earley, P. 2013. »V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 3–16.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, N. Pohlin Schwartzbartl in D. Veber. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Evropski Parlament in Svet Evropske Unije. 2006. »Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES).« *Uradni list Evropske unije* L 394/10–12.
- Greenfield, S. 2000. »Mind, Brain and Consciousness.« *The British Journal of Psychiatry* 181:91–93.
- Hamre, B. K., in R. C. Pianta. 2001. »Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade.« *Child Development* 72: 625–638.
- James, M., M. McCormick, P. Black, P. Carmichel, in M. Drummond. 2007. *Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*. London: Routledge.
- Jeraj, C. 2010. »Sodelovalno učenje med učenci 2. in 6. razreda.« *Naravoslovna solnica* 14 (3): 23–29.
- Kagan, S., in M. Kagan. 2013. *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning*. NJ: Prentice Hall.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kyriacou, C. 2010. »Odnosi z učenci.« *Vzgoja in izobraževanje* 41 (5): 45–54.
- Marentič Požarnik, B. 2012. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Murray, C., in M. T. Greenberg. 2001. »Relationships with Teachers and Bonds with School: Social and Emotional Adjustment Correlates for Children with and Without Disabilities.« *Psychology in the Schools* 38 (1): 25–41.
- Murray, C., in M. T. Greenberg. 2006. »Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children/Children With High-Incidence Disabilities.« *The Journal of Special Education* 39 (4): 220–233.
- Nanut Planinšek, Z., in D. Š. Braico. 2013. *Spretnosti učenja*. Koper: Ljudska univerza Koper. [http://deepblue.uni-mb.si/lukoper/spretnosti\\_ucenja/index.html](http://deepblue.uni-mb.si/lukoper/spretnosti_ucenja/index.html)

- OECD. 2005. »Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms.« *Policy Brief*, november. <http://www.oecd.org/edu/ceeri/35661078.pdf>
- Pečjak, S., in A. Gradišar. 2012. *Bralne učne strategije*. 2., razširjena in dopolnjena izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, V., in M. Štrukelj. 2013. *Ustvarjam, torej sem*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Peklaj, C. 2001. *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. 2005. *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Stipek, D. 2002. *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's About Learning (and it's About Time)*. London in New York: Routledge Falmer.
- Tomić, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Zimmerman, B. J. 2002. »Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.« *Theory into Practice* 41 (2): 64–70.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–13.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



Tatjana Ažman, Mateja Brejc, Andrej Koren

# UČENJE UČENJA

## Primeri metod za učitelje in šole

### Misli udeleženk in udeležencev

*Za srčnega učitelja poučevanje v vedno drugačnih in tako različnih učnih situacijah pomeni vedno znova spopadanje z izzivi. In večji kot se zdijo, več dobrega prinesejo s sabo, če si jih le upamo sprejeti in se spopasti z njimi. Tako mi prinašajo nove izkušnje, odkritja, spoznanja o sami sebi in drugih in ne nazadnje novo moč. Vse to z veseljem in z ljubeznijo do poučevanja vzamem s sabo kot popotnico na težko, strmo pot usvajanja znanja in vrednot za življenje svojih učencev.*

....

*Menim, da so vse predstavljene metode dobre in zanimive, od učiteljeve iznajdljivosti in pripravljenosti za nove izzive pa je odvisno, kdaj in kako jih bo uporabil.*

....

*Takrat ko uporabim različne metode, so učenci zelo ustvarjalni in samostojni. S svojim delom pridejo do presenetljivo dobrih ugotovitev. Takšno delo je močno odvisno od učiteljevega načrtovanja, saj pogosto zahteva prilagajanje. Kot radi rečemo, »tu sem si malo privoščila, bom pa drugje malo pohitela«.*

....

*Medsebojno spoštovanje je temelj dobrih medosebnih odnosov med vsemi udeleženci, ki se vključujejo v pedagoški proces. S poudarjanjem vrednote SPOŠTOVANJA si želimo razvijati veščine kulturnega vedenja, uspešnih načinov komunikacije (poslušanje, pogovor kot način reševanja konfliktov) in učenja sobivanja drug z drugim (strpnost, sprejemanje drugačnosti).*

