



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja & izobraževanje

50
LET IZHAJANJA

**KDAJ SE UČENCI
NAJBOLJE UČIJO
IN KAKŠNO
VLOGO IMA PRI
TEM UČITELJ?**



9770350 50600 2



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik L, številka 2-3, 2019

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

dr. Ada Holcar Brunauer
ddr. Barica Marentič Požarnik
Urška Margan
dr. Alenka Polak
dr. Sonja Pečjak
dr. Justina Erčulj
dr. Robert Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

dr. Zora Rutar Ilc

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Ensitra prevajanje,
Brigita Vogrinec s. p.

OBlikOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA IN TISK

Design Demšar, d. o. o.
Present, d. o. o.

NAKLADA

750 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
2-3/2019 je 25,00 €.

Letna naročnina (6 številčk):
50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za dijake, študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učencevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Izpolnjeno in lastnoročno podpisano **privajnico prispevka** za objavo v reviji, ki jo dobite na spletni strani ZRSS, pošljite na naslov: Zavod RS za šolstvo, Založba – revija VIZ, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana ali skenirano na e-naslov: damijana.plesa@zrss.si.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselim se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



UVODNIK EDITORIAL

5 FORMATIVNO SPREMLJANJE: MOST DO UČENCEV IN MED NJIMI
Formative Monitoring: A Bridge to and between Students
Dr. Zora Rutar Ilc

6 GLASU UČENCA NA POT
Sending Student Voice on Its Way
Dr. Ada Holcar Brunauer, Saša Kregar

RAZPRAVE PAPERS

9 GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE
Student voice and formative assessment
Dr. Ada Holcar Brunauer, Saša Kregar

**15 FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO UČENJU IN POT
K VKLJUČEVANJU**
Assessment for Learning and the Journey Towards Inclusion
Dr. Louise Hayward

22 POGOVOR Z UČENCI - ŽIVIMO ŠOLO PRIHODNOSTI
A Conversation with Students - The School of the Future
Dr. Ada Holcar Brunauer, Saša Kregar, dr. Leonida Novak

26 ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA - 2. DEL
School Culture and School Climate - Part 2
Tomaž Kranjc

KOLUMNA COLUMN

**33 ZAKAJ V SINGAPURJU UKINJAJO PRIMERJAVE MED UČENCI
V ŠOLAH**
Why are Singapore Schools Abandoning Comparisons Between Students?
Dr. Kristijan Musek Lešnik

ANALIZE & PRIKAZI ANALYSES & PRESENTATION

**34 SODELOVANJE ŠOLSKEGA TIMA V PROJEKTU BRIDGE -
MOST DO GLASU DIJAKA NA GIMNAZIJI IN SREDNJI ŠOLI KOČEVJE:
POGLAD RAVNATELJICE**
Cooperation of the School Team on the Project Student Voice - the BRIDGE
to Learning at the Kočevje Grammar and Secondary School: the Principals'
Perspective
Mag. Meta Kamšek

37 FORMATIVNO SPREMLJANJE V MOJIH OČEH: GLAS DIJAKINJE
Formative Monitoring Through My Eyes: Student Voice
Ana Manca Ruparčič

38 RAVNATELJEVA VLOGA PRI UVAJANJU NOVOSTI V POUČEVANJE
The Principal's Role in Implementing New Teaching Approaches
Peter Pirc

40 GLAS UČITELJA NA OSNOVNI ŠOLI FRANA ALBREHTA KAMNIK
Teacher Voice at the Fran Albrecht Kamnik Primary School
Rafko Lah

UČITELJEV GLAS TEACHER'S VOICE

47 OBISK ŠKOTSKE - VREDNOTE IMAJO POMEMBNO MESTO
A Visit to Scotland - Values Play an Important Role
Natalija Rak

- 52 GLAS OTROK V VRTCU ČRENŠOVCI**
Children Voice at the Črenšovci Kindergarten
Petra Smej
- 57 VPRAŠANJE KOT UČENČEV GLAS**
Student Voice as a Question
Polona Legvart
- 61 SODELOVANJE S STARŠI IN GLAS UČENCA**
Cooperation with Parents and Student Voice
Klavdija Petrovič, Andreja Žinko
- 65 GLAS UČENCA PRI POUKU SPOZNAVANJA OKOLJA V PRVEM RAZREDU**
Student Voice in the First Grade Subject Learning about the Environment
Barbara Oder
- 71 IGRAJMO SE KAMIŠIBAJ GLEDALIŠČE - OD IDEJE DO IZVEDBE**
Let's Perform Kamishibai Theatre - From Idea to Implementation
Mag. Urška Rupnik
- 75 GLAS UČENCA, KI SE SLIŠI/VIDI NA CELOTNI ŠOLI**
Student Voice that is Heard/Seen in All School Aspects
Lidija Mlinarič
- 79 VSAKA SKUPINA NI TIM, VSAK TIM PA JE SKUPINA**
Not Every Group is a Team, but Every Team is a Group
Jelka Bojc, Dora Ožvald, Nataša Maver Šoba
- 83 RAZVOJ UČITELJA PRIPOMORE K BOLJŠEMU POUČEVANJU IN UČENJU**
Teacher's Development Contributes to Better Teaching and Learning
Anita Rusak Kastelic
- 90 GLAS UČENCA V PROGRAMIH POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA**
Student Voice in Professional Education Programmes
Andreja Devjak
- 93 MEDSEBOJNE HOSPITACIJE MED ŠESTIMI ZAVODI V MESTNI OBČINI KRANJ**
Mutual Hospitations Between Six Institutions in the Municipality of Kranj
Tea Dolinar

INFORMACIJE
INFORMATIONS

- 97 K NOVI IZDAJI UČBENIKA PSIHLOGIJA UČENJA IN POUKA**
Introducing the New Edition of the Textbook The Psychology of Learning and Teaching
Marjeta Šarič
- 98 APEL NA BOLJŠO POVEZANOST VSEH, KI SKRBIJO ZA PROFESIONALIZACIJO UČITELJSKEGA POKLICA**
Strokovni posvet ob 40-letnici Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Encouraging Better Connections Between Those Managing the Professionalization of the Teaching Profession - Professional Consultation During the 40th Anniversary Celebration of the Centre for Pedagogical Education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana
Ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Cirila Peklaj

FORMATIVNO SPREMLJANJE: MOST DO UČENCEV IN MED NJIMI

Most do učencev, mostovi med učenci, glas učencev ... so sporočila, ki vejejo iz tokratne številke revije! Seveda je govor (ponovno) o formativnem spremljanju, tokrat v njegovih najširših razsežnostih: o tem, kako je v nekaj letih preraslo kopico zagnanih razvojnih učiteljev (katerih opise konkretnih primerov predstavljamo v Učiteljevem glasu), zajelo celo vrsto šol (katerih učinkovito vodenje po poteh formativnega spremljanja in participativnosti odlično popisujejo trije ravnatelji) in – ključno – podalo glas učencem: pri opredeljevanju namenov učenja, kriterijev uspešnosti in dokazov o učenju, zastavljanju vprašanj, medsebojnem sodelovanju ... v vseh pomembnih fazah učenja!

Saj zato v prvi vrsti pri formativnem spremljanju tudi gre: ne gre le za učencem prijazno »preverjanje znanja«, še manj za prikrito delno ocenjevanje, niti ne gre »samo za spremljanje«, ampak gre za nov, celovit didaktični pristop, za pouk, ki gradi na največji možni vključenosti učencev in s tem prispeva k učinkovitejšemu učenju, za kar prinašajo dokaze tudi raziskave (kot vidimo iz prevodov dveh mednarodno uveljavljenih strokovnjakov s tega področja).

Ker pa govorimo o glasu učenca, predstavimo k ugotovitvam raziskav, tujih in naše (katere izsledke predstavljata glavni nosilki projekta, Ada Holcar Brunauer in Saša Kregar), tudi glas učenke, Mance, ki v svoji refleksiji takole povzame izkušnjo s formativnim spremljanjem: »Ko sem prisotna pri pouku, kjer učitelj dopušča čas za razmislek, nam postavlja zanimiva vprašanja, nas spodbuja k lastnim ugotovitvam ipd., pri sebi opazim, da sem sama veliko bolj zavzeta, veliko se naučim že med poukom, bolj razumem in povežem vsebine in doma ne porabim več toliko časa za utrjevanje. Pri tem je zame zelo pomembno, da se v razredu dobro počutim, da učitelj spodbuja pogovore ...«

Kar pa – poleg avtentične, celostne in učinkovite učne izkušnje ter raznovrstnih dokazil o uspešnosti učenja (povezanih z najrazličnejšimi tudi najzahtevnejšimi učnimi cilji) – še

prinaša formativno spremljanje, je, da učence oblikuje (»formira«) v avtoregulativne osebe, ki prevzemajo odgovornost za lastno učenje in znajo kakovostno sodelovati z drugimi, ki se izboljšujejo ob spodbudni kaži-potni povratni informaciji in ki jih ni strah neuspehov, ker vedo, da je pomembna vloga povratne informacije, da jih usmerja pri napredovanju, izboljševanju in doseganju relevantnih učnih dosežkov.

Formativno spremljanje lahko zato vidimo tudi kot pristop, ki prispeva k t. i. razvojni miselnosti (po Dweck, o čemer piše Tacer v številki 5/2018), ki ključno opredeljuje osebnost in njeno naravnost ne le do učenja iz izzivov, ampak do celotnega delovanja in življenja nasploh. Zanj je – v nasprotju s t. i. togo miselnostjo – značilno:

- da lahko inteligentnost in druge intelektualne zmožnosti razvijamo s kakovostnim učenjem (in ne da je fiksna, za zmeraj dana),
- da je vredno sprejeti izzive in vztrajati kljub oviram (in da se jim zato ni treba ogibati),
- da je z zavzetostjo in trudom moč ogromno doseči (in da uspehi niso nedosegljivi, zaradi česar bi se veljalo predati),
- da je konstruktivna povratna informacija vir učenja in pot napredka (in da se je ni treba bati),

- da je uspeh drugih vir učne izkušnje, sodelovanja in navdiha tudi zase (namesto zavisti ali tekmovalnosti) in končno,
- da so možnosti odprte, kar daje občutek možnosti izbire, vplivanja in napredovanja ter zbuja vedoželjnost (namesto hitrega zadovoljstva z doseženim ali celo obupa zaradi neuspehov).

VIR

www.mindsetworks.com.

Dr. Ada Holcar Brunauer, Saša Kregar
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

GLASU UČENCA NA POT

Slišan in upoštevan GLAS UČENCA spreminja kulturo poučevanja, ki temelji na vzpostavitvi partnerskega odnosa med učiteljem in učenci. Učenci so-ustvarjajo učni proces, so zato bolj zavzeti za učenje, imajo večjo samozaupanje in samozavest ter prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje. S s sošolci in učitelji razvijejo boljši odnos, kar pripomore k sproščenemu vzdušju v razredu in medsebojnemu spoštovanju.

Glas učenca pri pouku spodbujamo s **FORMATIVNIM SPREMLJANJEM**, ki učence spodbuja k razmišljanju, (so)ustvarjanju in sodelovanju, upošteva njihov glas ter ustvarja učne situacije, ki v učencih vzbujajo zanimanje.

Glas učenca spodbuja aktivno vlogo učencev in vrstniško sodelovanje. Učitelj se zavzema za dobre odnose, medsebojno spoštovanje in izraža empatijo ter mu je mar za učence. Učencem prisluhne, jih sliši in spodbuja k izražanju njihovih misli, pogledov, želja, prioritet, skrbi ter pomislov o učenju in poučevanju. Učenci se tako bolje učijo, izboljšujejo dosežke in se počutijo vključene.

V mednarodnem projektu *Erasmus+ Glas učenca – most do učenja* so sodelovale vodilne institucije s področja vzgoje in izobraževanja iz petih evrop-

skih držav – Irske, Madžarske, Nizozemske, Slovenije in Škotske. V Sloveniji se je projektu pridružilo osem osnovnih in ena srednja šola. Nekateri učitelji in ravnatelji so svoje bogate izkušnje in spoznanja iz projekta strnili v članke, ki jih predstavljamo v tej in prihodnjih številkah revije *Vzgoja in izobraževanje*.

V svojih člankih opisujejo prehojene poti v času projekta, spremembe, ki so jih uvedli v svojo pedagoško prakso in odzive učencev. Z navdušenjem pripovedujejo, kako so se zavzemali za dobre odnose v razredih in učence spodbujali k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Učenci so aktivno izgrajevali svoje znanje, pri čemer so jih spodbujali k raziskovanju, navezovanju namenov učenja na lastne interese, postavljanju vprašanj in podajanju predlogov, na kakšen način bodo pokazali, da so se nekaj naučili.

Ponosni so, ker njihovi učenci

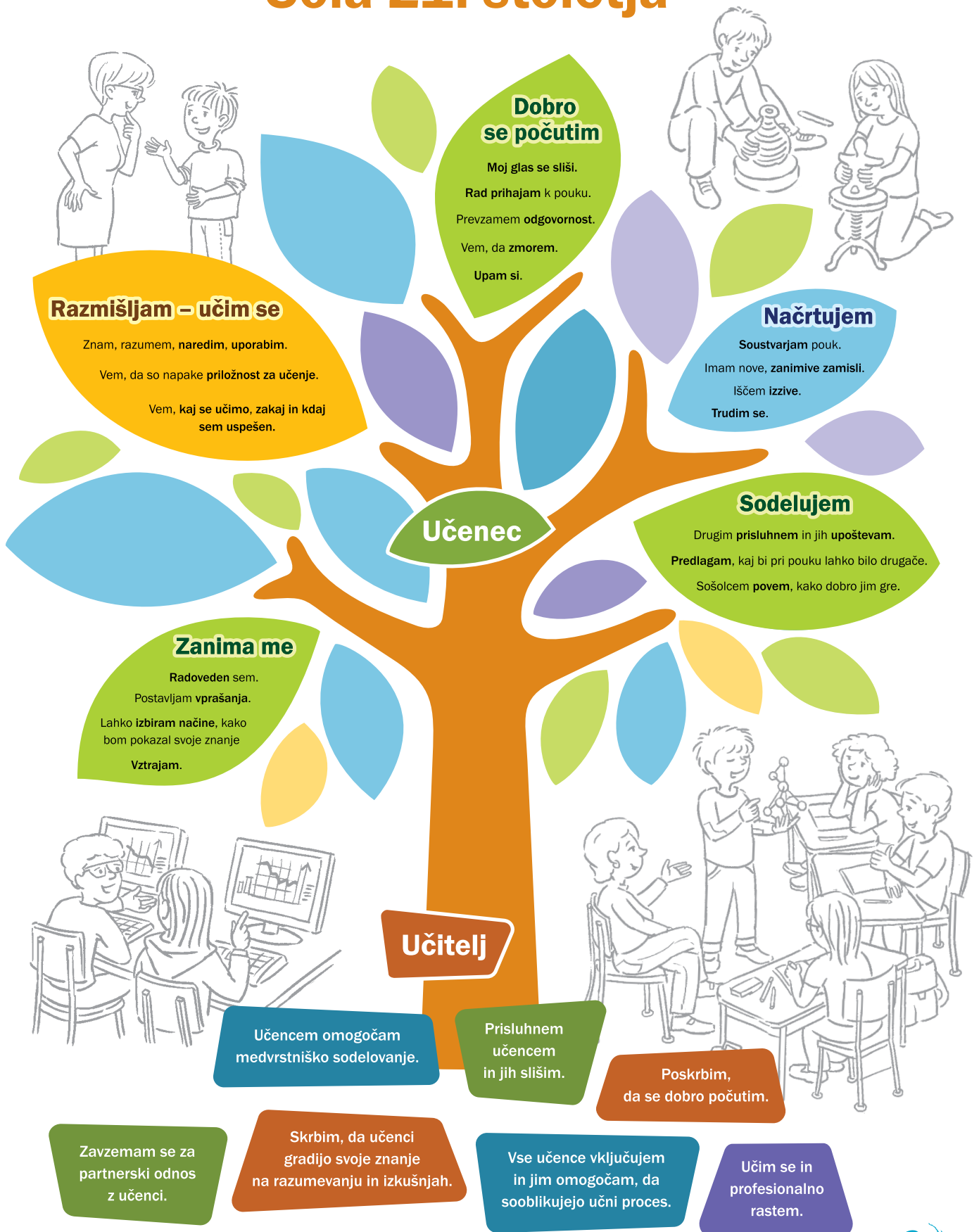


vedo, kaj se bodo učili, zakaj in kdaj bodo uspešni ter so zato bolj motivirani za učenje.

Priloga te revije je tudi **PLAKAT**, ki prikazuje, kdaj se učenci najbolje učijo (ko razmišljajo, jih nekaj zanima, se dobro počutijo, ...) in kakšno vlogo ima pri tem učitelj (se zavzema za partnerski odnos, učencem prisluhne in jih sliši, jih vključuje v sooblikovanje učnega procesa, ...).



Šola 21. stoletja



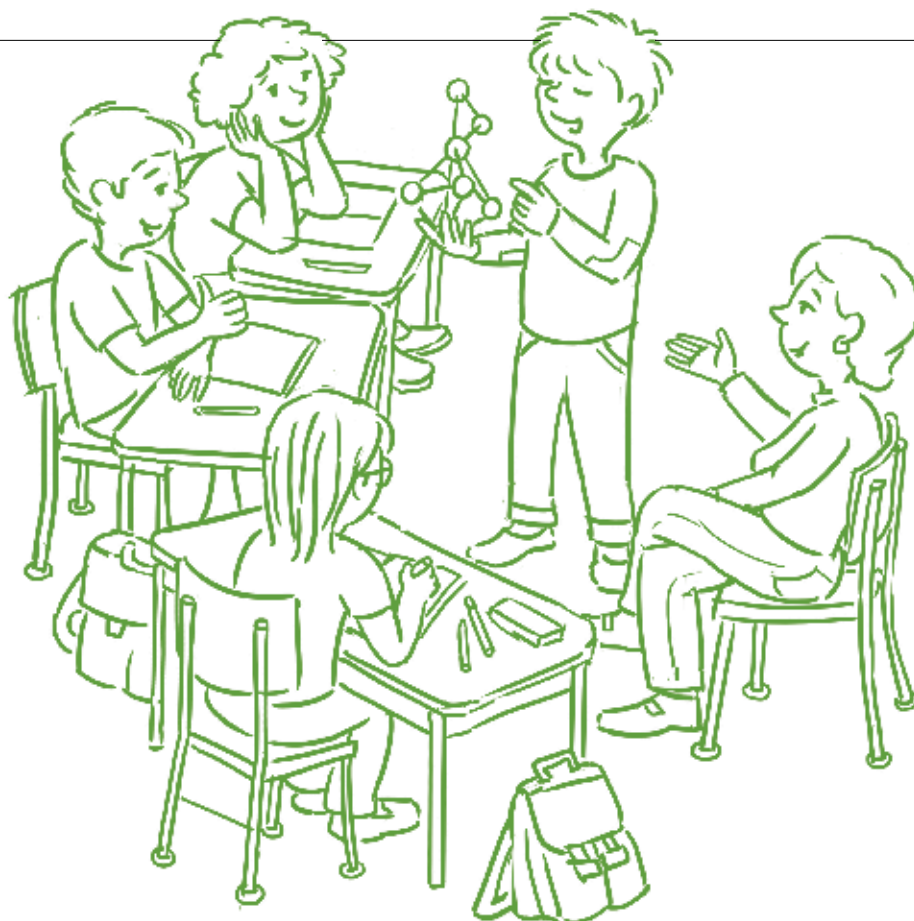
Plakat podpira pristope k učenju in poučevanju, ki smo jih razvijali v mednarodnem projektu Erasmus+ Glas učenca – most do učenja (2016–2019) in razvojni nalogi Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca (2016–2019). Več o tem si lahko preberete v publikacijah Formativno spremljanje v podporo učenju (2016) in Vključujota šola (2017). Plakat je priloga revije Vzgoja in izobraževanje, letnik L, št. 2/3, 2019. tadal in založil Zavod RS za šolstvo. Ilustracije: Davor Grčičević



KAKO ZAČETI?

Osnovni namigi in ideje za učinkovito učenje

- ▶ Vzdušje v razredu je miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno.
 - ▶ Učitelj se zavzema za dobre odnose, medsebojno spoštovanje in mu je mar za učence.
 - ▶ Slike in sporočila na stenah učilnice spodbujajo razmišljanje, radovednost in čudenje.
 - ▶ Plakati s kriteriji uspešnosti, nameni učenja in dokazi visijo na stenah učilnice.
 - ▶ Različna didaktična orodja (npr. majhne bele table, semaforji, IKT-orodja, vstopni in izstopni lističi ...) omogočajo vključevanje vseh učencev.
 - ▶ Pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja učenci ne dvigujejo rok.
 - ▶ Vsak učenec ve, da je lahko kadar koli povabljen k razmisleku in odgovoru na zastavljeno vprašanje.
 - ▶ Učitelj na odgovor učenca počaka vsaj nekaj sekund.
 - ▶ Učitelj uporabi vse odgovore, pravilne in napačne, za razvijanje razumevanja učencev.
 - ▶ Mize v razredu so postavljene tako, da se učenci lahko med seboj pogovarjajo in učijo drug od drugega.
-



GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE

Student Voice and Formative Assessment

IZVLEČEK

V članku predstavljamo nekatere ugotovitve mednarodnega projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja*, ki temeljijo na slovenski šolski praksi. *Glas učenca* pripisuje velik pomen aktivnemu vključevanju in sodelovanju učencev v učnem procesu ter izgradnji dobrih odnosov med učenci in učitelji. V projektu so sodelovale vodilne institucije s področja vzgoje in izobraževanja iz petih evropskih držav – Irske, Madžarske, Nizozemske, Slovenije in Združenega kraljestva (Škotske). Osrednji cilj projekta je bil povečati aktivno vlogo učencev v učnem procesu. Članek se osredotoča na izbrane rezultate, ki smo jih pridobili pri delu s slovenskimi šolami, in odgovarja na vprašanje, kako s pristopi formativnega spremljanja zagotoviti vključenost vseh učencev v soustvarjanje učnega procesa, od načrtovanja prek spremljanja do ocenjevanja. Ugotovitve projekta kažejo, da so učenci, ki imajo možnost soustvarjati učni proces, bolj motivirani za delo, imajo večjo samozavest, prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje, hkrati s tem pa razvijejo boljši odnos s sošolci in učitelji.

Ključne besede: glas učenca, formativno spremljanje, sodelovanje, učni proces

ABSTRACT

This paper presents some findings from Erasmus+ project *Student voice – the BRIDGE to Learning* through Slovenian practice. Student voice is acknowledged in the literature as an opportunity to empower students to participate meaningfully and collaboratively in improving their experience of school, encouraging their engagement in learning and improving teacher-student relationships. Five agencies with a task in developing and supporting national curricula for general education from countries across Europe participated in the project: Hungary, Ireland, The Netherlands, Scotland and Slovenia. The overarching aim of the project was to increase the role of the student in their education. This article presents selected results of Slovenian practice answering the question how to promote students' participation where all students have a voice and opportunities to play an active role in classroom practice decisions' which affect their learning through formative assessment. The findings of our project show that students who participate in learning as co-creators of learning processes benefit in a range of different ways: their engagement, motivation, confidence and self-esteem are increased; students take greater responsibility for their learning and relationships with students and teachers are improved.

Key words: student voice, formative assessment, participation, learning process

UVOD

Ugotovitve projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja* kažejo, da je vključenost učencev večja, če pri učenju sodelujejo kot soustvarjalci učnega procesa. Raziskava, opravljena v okviru programa PISA (OECD, 2003), je pokazala, da je vključenost 15-letnih učencev pri pouku nizka, kar omejuje razvoj njihovih potencialov. Rezultati nakazujejo tudi, da ima vsak četrti učenec občutek, da ne pripada šoli, na kar močno vpliva šolska klima (OECD, 2003).

Na klimo v razredu vplivajo številni dejavniki, med katerimi je eden pomembnejših odnos med učencem in učiteljem. Raziskava OECD (2003) je pokazala, da je za učinkovito učenje potrebno urejeno in sodelovalno učno okolje, tako v razredu kot tudi zunaj njega (Jennings in Greenberg, 2009). V šolah, ki dosegajo visoke učne rezultate, tako učitelji kot

tudi učenci prepoznavajo pomen znanja in aktivnega učenja (Scheerens in Bosker, 1997; Sammons, 1999; Taylor, Pressley in Pearson, 2002).

Za dobro klimo v razredu je pomembno, da imajo učenci občutek, da jih učitelj upošteva in da z njimi vzpostavi močno, čustveno povezavo (Crosnoe, Johnson in Elder, 2004). Dobri odnosi prispevajo k razvoju spodbudne učne skupnosti (Birch in Ladd, 1998).

Enake ugotovitve izhajajo iz projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja*, ki kažejo, da učenci, ki pri učenju sodelujejo kot soustvarjalci učnega procesa, prevzamejo večjo odgovornost za lastno učenje, obenem pa se izboljšajo tudi odnosi med učenci in učitelji. Za spodbujanje pozitivne klime v razredu sta pomembna tudi učiteljeva izbira učnih strategij in pedagoško vodenje ravnateljev,

ki naj bi se namesto birokratskega nadzora zavzemali, da bi učitelji pri pouku odgovornost za učenje prenašali na učence, skrbeli za psihološko varnost in spodbujali razprave o učenju (Hattie, 2003).

Russell Quaglia (2016) in njegovi sodelavci na inštitutu *Quaglia Institute for Student Aspirations* že več kot 30 let zbirajo podatke in ugotavljajo, kaj o kakovosti učnih aktivnosti menijo učitelji, učenci in njihovi starši. Raziskave kažejo, da morajo biti za uresničevanje učenčevih potencialov zagotovljeni določeni pogoji. Motivacija za učenje npr. je kar 14-krat večja pri učencih, ki so aktivni pri pouku in ki verjamejo, da jim bo to, kar se učijo, koristilo v prihodnosti, ter do 7-krat večja, če so jih učitelji pripravljeni poslušati in upoštevati.

Novozelandski raziskovalec John Hattie (2003), ki je vrsto let preučeval, kaj najbolj vpliva na učenje in učne dosežke, pa je opredelil tudi **lastnosti odličnih učiteljev**, za katere je značilno:

- globlje razumevanje pristopov k poučevanju in učenju,
- pristop k delu, ki temelji na reševanju problemov,
- predvidevanje, načrtovanje in prilagajanje procesov poučevanja in izvedbe pouka glede na povratne informacije učencev,
- razlikovanje med pomembnimi in manj pomembnimi odločitvami,
- ustvarjanje optimalne klime za učenje v razredu,
- upoštevanje večdimenzionalnosti pouka,
- spremljanje učencev, njihove ravni razumevanja in napredka,
- zagotavljanje ustreznih povratnih informacij s strani učitelja in učencev,
- zagotavljanje ustreznih učnih strategij,
- spoštovanje učencev in upoštevanje njihovega glasu,
- veselje do poučevanja in učenja,
- skrb za izboljševanje dosežkov, razvijanje samozavesti in spodbujanje dobre samopodobe,
- zagotavljanje ustreznih izzivov in ciljev za učence.

Za razvoj vseh navedenih lastnosti in veščin je pomembno zagotoviti, da ima vsak učenec besedo in da je slišan. Vključenost je rezultat učiteljevega načrtovanja aktivnosti, za glas učenca pa je ključnega pomena gradnja partnerskega odnosa med učencem in učiteljem, pri čemer učitelj upošteva povratne informacije učencev pri načrtovanju učnih aktivnosti. V zadnjih letih se pri snovanju šolskih reform, vedno pogosteje vpeljuje *glas učenca* kot pomembna pot, ki vodi do boljših učnih dosežkov učencev in pomembnih sprememb na področju šolstva (Fielding 2001; Mitra 2003; Rudduck in Flutter 2000).

Lundy (2007) predlaga model, s katerim bi imel glas učenca lahko večji pomen na področju izobraževanja. Ta vsebuje štiri elemente, ki sledijo smiselnemu kronološkemu zaporedju:

- Prostor: učenci morajo imeti možnost, da izrazijo svoje poglede.
- Glas: učencem je treba pomagati izraziti njihove poglede.
- Občinstvo: mnenjem učencev je treba prisluhniti.
- Vpliv: mnenja učencev je treba udejanjiti, kjer je to ustrezno.

V projektu BRIDGE smo glas učenca pri pouku spodbujali s formativnim spremljanjem, pri čemer smo uporabili strategije Dylana Williama (2011), ki usmerjajo v:

1. predstavitev, pojasnitev in razumevanje namenov učenja ter kriterijev uspeha;
2. oblikovanje učinkovitih razprav, aktivnosti in učnih nalog v razredu, ki spodbujajo dokaze o učenju;
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki usmerjajo učni proces učencev k učinkovitemu učenju;
4. spodbujanje učencev k sodelovalnemu učenju in medvrstniškemu sodelovanju;
5. spodbujanje učencev k uravnavanju lastnega učenja.

Glas učenca v učilnici zares zaživi, ko učenci vedo, kaj se učijo in kaj morajo vedeti ter narediti za svoj uspeh. Učencem bi morali omogočiti, da so jim za presojo lastnega napredka in kakovosti dosežkov v pomoč kriteriji uspešnosti in povratne informacije sošolcev. Zagotavljanje glasu učenca pomeni spremembo celotnega procesa učenja in poučevanja.

RAZISKAVA

V projektu BRIDGE je bil pomemben glas vsakega učenca. Omogočal jim je, da izrazijo svoja spoznanja, poglede, mnenja, zamisli, predloge ter skrbi in pomisleke, povezane z učenjem in poučevanjem. Še posebej nas je zanimalo, kako spodbuditi sodelovanje vseh učencev, kako upoštevati glas vsakega in kako jim dati možnost soodločati o izvedbi pouka. Zastavili smo si vprašanja:

- *Kako zagotoviti varno in vključujoče učno okolje za vse otroke?*
- *Kako zagotoviti, da bodo učenci večji podajanja povratnih informacij?*
- *Kako pri pouku upoštevati povratne informacije učencev?*

Raziskovalna metoda

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci in učitelji raziskovati in rekonstruirati model *formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca* in ker naš namen ni vključeval pridobitev samo splošno veljavnih zakonitosti, temveč ugotavljanje različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, s katero stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Učitelji so načrtovali in izpeljali od štiri do šest akcijskih ciklov. Med vsakim akcijskim ciklom in na koncu vsakega od njih so učitelji zapisali svoja razmišljanja v svoje osebne načrte. Pričakovali smo, da bo kvalitativna analiza rezultatov posameznega akcijskega cikla pripeljala do razumevanja, katere učne strategije omogočajo, da učenci postanejo soustvarjalci učnega procesa. Razumevanje le-teh pa bi omogočilo optimizacijo modela *formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca*.

Sodelujoči

Pri projektu je sodelovalo 78 udeležencev (69 učiteljev in 9 ravnateljcev) iz osmih osnovnih šol ter ene srednje šole. Začeli smo s skupino učiteljev, ki so bili ob podpori rav-

nateljev pripravljeni sodelovati v projektu, temu je sledilo vključevanje kolegov z namenom širjenja. Šole so oblikovale svojo vizijo o spremembah, ki so jih želeli vnesti v svojo pedagoško prakso. Ta študija primera prikazuje triletni proces postopnega razvoja glasu učenca in formativnega spremljanja v slovenskih šolah (od septembra 2016 do januarja 2019).

Gradiva za analizo

V času projekta so učitelji izdelali *osebne načrte*, ki so jih usmerjali k akcijskemu raziskovanju lastne pedagoške prakse po načelih formativnega spremljanja. V *osebne načrte* so zapisovali svoja spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovorih z učenci.

V okviru raziskovanja lastne prakse so učitelji izvajali tudi redne pogovore z učenci. Sporočila učencev so zapisovali v svoje osebne načrte. Njihove zapise smo razdelili na pomenke enote ter jih odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko pogovora z učencem (npr. I1) ter informacijo o tem, ali gre za izjavo deklice ali dečka (Ž – deklica, M – deček).

Sredi projekta smo učiteljem, učencem in staršem razdelili vprašalnike, s katerimi smo na štiristopenjski lestvici (*se popolnoma strinjam, se strinjam, delno se strinjam, se ne strinjam*) ugotavljali, kako dobro sta glas učenca in formativno spremljanje vpeljana v učno prakso ter ali je mogoče to še izboljšati. V tem članku predstavljamo le rezultate odgovorov, ki so jih podali učenci.

Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

Akcijski del

Akcijsko raziskovanje je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali z analizo predhodnih raziskav, ki so pokazale, da je uporaba učnih strategij, ki bi spodbujale učence k soustvarjanju kriterijev uspešnosti, sporočanju bolj neposrednih in odprtih povratnih informacij, gradnji partnerskega odnosa med učiteljem in razredom ali med učiteljem in učencem, le redko prisotna pri pouku.

Na začetku so učitelji definirali akcijske korake. Vsak od načrtovanih ciklov je v povprečju trajal eno polletje. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Glede na analizo so učitelji določili akcijske ukrepe za naslednji cikel. V prvih ciklih je bil proces poučevanja osredotočen zlasti na vključevanje glasu učenca prek formativnega spremljanja. V nadaljevanju so učitelji povabili učence k podajanju predlogov za izboljšanje poučevanja.

Primerjalna faza

Zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V tej fazi je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Analizirana je bila dinamika poteka akcijskih ciklov. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v posameznih ciklih, s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

UGOTOVITVE

V prvih ciklih je bil proces poučevanja osredotočen zlasti na vključevanje glasu učenca, kar je omogočilo aktivnejšo vlogo učencev. V ciklih, ki so sledili, je bila osredotočenost na razvoju veščin samournavanja pri učencih ter na spodbujanju učencev k sporočanju predlogov za izboljšanje poučevanja.

Spodbujanje učencev k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje

Učenci so bili vključeni v skupno oblikovanje vseh vidikov učenja – od načrtovanja do spremljanja in vrednotenja znanja. Soustvarjali so namene učenja in kriterije uspešnosti, snovali različne učne izkušnje, izvajali samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter razvijali samoregulativni odnos do učenja.

Učitelji so učence spodbujali k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje, kar jim je pomagalo pri nadaljnjem učenju, izbiri nadaljnjih korakov in je prispevalo k povečanju njihovega interesa za učenje.

Vključenost v samovrednotenje in vrstniško vrednotenje je pripomogla k temu, da so učenci aktivno izgrajevali svoje znanje, pri čemer jih je učitelj spodbujal k raziskovanju ter navezovanju učnih ciljev na lastna zanimanja in interese. Skozi ta proces so postopno prevzeli odgovornost za svoje učenje. To je okrepilo tudi njihovo zanimanje za oblikovanje kriterijev uspešnosti, ki so jih določili skupaj z učiteljem.

Analiza učiteljevih osebnih načrtov je pokazala, da sta bila samovrednotenje in vrstniško vrednotenje koristna za učenje ter razumevanje, kar odraža tudi naslednja izjava enega od učencev:



Podajanje povratnih informacij sošolcem je pripomoglo k temu, da smo med seboj pogosteje sodelovali, si pomagali in se še bolj poglobljali v razumevanje učne snovi. Namesto da bi med seboj tekmovali, smo začeli sodelovati. (učenec)

Učenci so razvili pozitiven odnos do vrstniškega vrednotenja. Pozitivna stališča so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oz. spremenili. Med akcijskimi cikli so učenci prejeli povratne informacije, kar jim je omogočilo stalne izboljšave njihovega učnega procesa. Razumeli so, da je vrstniško vrednotenje veščina, ki jo bodo lahko uporabili tudi pozneje v življenju, kar odražata naslednji izjavi:



Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili eden drugega, je bilo izkušnja, ki mi je ponudila največ in mi bo prav prišla tudi v življenju. (učenka)



Pomembno je bilo, da smo vrednotili lastno delo in prejeli povratne informacije sošolcev, ki so nam povedale, kaj lahko izboljšamo in kako. (učenec)

Analiza vprašalnikov, kjer so učenci s pomočjo štiristo-penjske lestvice (*se popolnoma strinjam, se strinjam, delno se strinjam, se ne strinjam*) podali svoje razmisleke o tem, v kolikšni meri se pri pouku sliši njihov glas in v kolikšni meri so deležni pristopov formativnega spremljanja, je pokazala, da približno 20 odstotkov učencev (243 od 1400), ki so odgovorili na vprašanja, meni, da so bili v zelo veliki meri vključeni v soustvarjanje različnih vidikov izobraževanja.

Proces poučevanja, ki je temeljil na strategijah formativnega spremljanja in glasu učenca, je močno vplival na zanimanje učencev za učenje, zato ne preseneča, da so odgovorili z *zelo se strinjam* na tiste izjave, ki so se nanašale na število vprašanj, ki jih lahko postavijo med poukom, pomembnost vprašanj, ki spodbujajo ustvarjalno in kritično razmišljanje, možnost sodelovanja z vrstniki, možnost razprav ter ponovnega pregleda učnih ciljev in kriterijev

uspeha skupaj z učitelji ter prevzemanje odgovornosti za lastno učenje.

Dobri medsebojni odnosi učence spodbujajo k izražanju mnenj pri pouku

Učenci so izražali svoje poglede, mnenja, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju in poučevanju ter imeli možnost izraziti, kaj bi pri pouku lahko bilo drugače. Učitelji so se zavzemali za dialog med učenci in učiteljem oz. med učenci, in sicer ne le o učni vsebini, ampak tudi o pristopih k učenju, o razvijanju metakognitivnih strategij, ki usmerjajo učenčevo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vrednotenje lastnega dela. Učenci so imeli občutek, da je učiteljem mar zanje. Le-ti so jim prisluhili, jih slišali in spodbujali k izražanju njihovih misli, pogledov, želja, prioritet ... Učenci so aktivno izgrajevali svoje znanje, pri čemer so jih učitelji spodbujali k raziskovanju, navezovanju učnih ciljev na lastna zanimanja in interese ter jih vključevali v soustvarjanje kriterijev uspešnosti. Na začetku vsakega učnega sklopa so učence spodbujali k delu v parih ali skupinah. Skupinsko delo je učence spodbujalo k medsebojni komunikaciji, reševanju problemov ter k vrednotenju različnih pogledov. V ospredju so bile predvsem razlage učencev, s katerimi so skušali posredovati svoje zamisli in ne le pravilne odgovore.

► PREGLEDNICA 1: Vključenost učencev

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Delno se strinjam	Se ne strinjam	Skupaj
Iz učiteljeve povratne informacije je jasno razvidno, kaj sem že dosegel/-a in kaj moram še narediti, da bom dosežek izboljšal/-a.	84 (35 %)	113 (47 %)	35 (14 %)	11 (5 %)	243 (100 %)
Pripravljen/-a sem sodelovati in prevzemati odgovornost za svoje učenje.	110 (45 %)	104 (43 %)	25 (10 %)	4 (2 %)	243 (100 %)
Učitelj nas vključi v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti.	69 (28 %)	118 (49 %)	48 (20 %)	8 (3 %)	243 (100 %)
Učitelj nas s svojimi vprašanji spodbuja k razmišljanju in raziskovanju.	94 (39 %)	110 (45 %)	34 (14 %)	5 (2 %)	243 (100 %)
Učitelj s svojimi vprašanji spodbuja naše ustvarjalno in kritično mišljenje.	69 (28 %)	112 (46 %)	41 (17 %)	21 (9 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k pogostejšemu zastavljanju vprašanj.	82 (34 %)	81 (33 %)	57 (23 %)	23 (9 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k medsebojni izmenjavi povratnih informacij.	83 (34 %)	109 (45 %)	32 (13 %)	19 (8 %)	243 (100 %)
Odgovoren/-a sem za svoje učenje, zato pozornost posvečam premisleku o svojem učenju.	83 (34 %)	106 (44 %)	36 (15 %)	18 (7 %)	243 (100 %)
Pri pouku sodelujemo – poslušamo drug drugega in spoštujemo drugačna stališča.	82 (34 %)	93 (38 %)	53 (22 %)	15 (6 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k izražanju povratnih informacij in predlogov o tem, kako bi lahko izboljšal svoje poučevanje.	89 (37 %)	101 (42 %)	40 (16 %)	13 (5 %)	243 (100 %)

Naslednji izjavi dokazujeta, da so učenci cenili to, da je bil njihov glas upoštevan:



Moj glas in glas mojih sošolcev je pomemben, saj razkriva, kaj že vemo. (učenec)



Izmenjava mnenj in pogledov ter vrednotenje našega dela nam omogočajo, da pridemo do novih zamisli ter smo še bolj ustvarjalni. Pomembno je, da nam učitelji zaupajo in da slišijo naše predloge. (učenka)

Tudi analiza vprašalnikov, ki so jih izpolnili učenci, je pokazala, da je bil njihov glas zelo upoštevan.

Preglednica 2 prikazuje, da so učenci imeli možnost izražati svoje predloge, želje in potrebe ter da je njihov glas bil v veliki meri upoštevan. Učitelji so jim omogočali priložnosti za samovrednotenje in premislek o tem, kako se učijo, hkrati pa so bili pozorni na potrebe vsakega izmed njih.

SKLEP

Rezultati raziskave govorijo v prid pouka, pri katerem se prepletata formativno spremljanje in glas učenca. Učitelji so razvijali tudi sodelovalno učenje, pri katerem so bili učenci drug drugemu »vir poučevanja«, saj »več glav več ve« (Peklaj, 2001). Učenci so si izmenjevali povratne informacije, kritično prijateljevali in imeli možnost prisluhniti idejam drug drugega. Vloga učitelja se je spremenila od izključno podajanja znanja k spodbujanju dialoga. Njihova naloga je bila ustvarjanje učnih situacij, ki so učence spodbujale k aktivni vključitvi v učenje, k vrednotenju njihovega dela in iskanju načinov, kako bi ga lahko še izboljšali.

Učenci so prevzeli odgovornost za svoje učenje, oblikovali vprašanja in naloge drug za drugega, vrednotili delo sošolcev ter razmišljali, kaj bi lahko še izboljšali.

Pri tem pa je igrala pomembno vlogo naravnost učitelja. Učitelji so verjeli, da se učenci lahko največ naučijo z lastnim raziskovanjem in odkrivanjem ter ob medsebojni pomoči. Bili so prepričani, da so za učenje odgovorni učenci, medtem ko je bila njihova vloga ustvariti učno okolje, v katerem so bili učenci soustvarjalci učnega procesa. S tem, ko so učenci dobili možnost izraziti svoje poglede, mnenja, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju in poučevanju ter imeli možnost povedati, kaj bi pri pouku lahko bilo drugače, so imeli občutek, da so vredni zaupanja in da imajo njihova mnenja težo ter pomen.

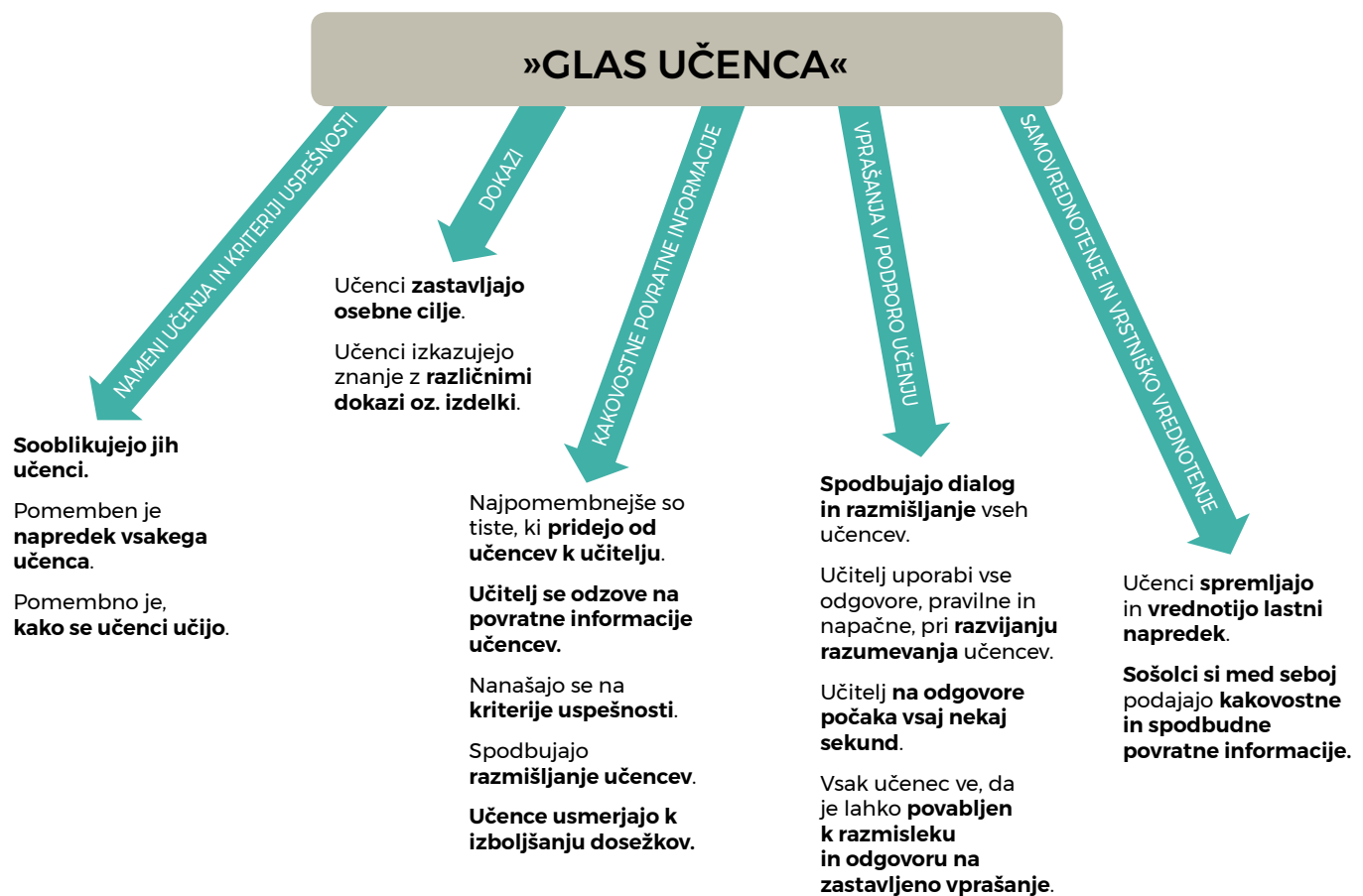
Na podlagi ugotovitev je bil oblikovan *model formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca*, ki prikazuje elemente formativnega spremljanja, bistvene za njegov uspeh v praksi. Model je predstavljen na Sliki 1.

Kot so pokazale številne druge raziskave (Black in Wiliam, 1998, 2002; Black, 2010), potrjuje tudi naša, da je za izgradnjo kakovostnega in trajnega znanja ključna aktivna vloga učenca, pri čemer učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije z namenom premagovanja vrzeli v učenju ter izboljšanja dosežkov. Učenci tako razvijejo odgovoren odnos do učenja in prevzamejo skrb za učenje. Formativno spremljanje, poleg učinka na učne dosežke, spreminja tudi dinamiko dela v razredu in izboljšuje odnose med učiteljem in učenci ter med samimi učenci. Učenci, ki imajo možnost soustvarjati učni proces, so bolj motivirani za delo, imajo večjo samozavest, prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje, hkrati s tem pa razvijejo boljši odnos s sošolci in učitelji. Pri tem je bistvenega pomena, da ima vsak učenec možnost izraziti svoj pogled, mnenje, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju ter poučevanju. Vse to pripomore k sproščenemu vzdušju v razredu in medsebojnemu spoštovanju.

Da bi spremenili učiteljev odnos ali pogled na pomembnost vpeljevanja formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca, je potrebno strokovno izobraževanje učiteljev na tem področju, ki jim bo pomagalo prepoznati vrednost le-tega.

► PREGLEDNICA 2: Glas učenca

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Delno se strinjam	Se ne strinjam	Skupaj
Učitelj prisluhne mojim predlogom, željam in potrebam ter jih upošteva/spoštuje.	77 (32 %)	109 (45 %)	47 (19 %)	10 (4 %)	243 (100 %)
Učenci imamo spoštljiv odnos drug do drugega.	52 (21 %)	111 (46 %)	55 (23 %)	25 (10 %)	243 (100 %)
Učitelj nam omogoča priložnosti za samovrednotenje in premislek o tem, kako se učimo.	93 (38 %)	105 (43 %)	33 (14 %)	12 (5 %)	243 (100 %)
Učitelj upošteva potrebe vseh učencev.	79 (33 %)	89 (37 %)	53 (22 %)	22 (9 %)	243 (100 %)



► SLIKA 1: Model formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca

VIRI IN LITERATURA

- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P., Christine H., Clare L., Bethan M. in Wiliam, D. (2002). Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. (2010). The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue and feedback on written work: practical and theoretical issues. V: M. T. Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Crosnoe, R., M. Johnson in G. Elder (2004). »Intergenerational Bonding in School: The Behavioural and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships«, *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Gamoran, A. (1993). »Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes?«, *American Journal of Education*, 102(1), 1-12.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling, *Forum*, 43.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (dostopno 3. 3. 2019).
- Jennings, P. A. in M. T. Greenberg (2009). »The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes«, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192070165703> (dostopno 3. 3. 2019).
- Manefield, J., Collins, R., Moore, J. (2007). Student voice. A historical perspective and new directions. Paper no. 10. Department of Education: Melbourne. https://www.researchgate.net/publication/265173461_Student_Voice_A_Historical_Perspective_and_New_Directions (dostopno 3. 3. 2019).
- Mitra, D. (2003). Student Voice in School Reform: Reframing Student-Teacher Relationships, *McGill Journal of Education*, 38(2).
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing »Student voice« in Schools lead to gains in youth development? Teachers College Road, 106(4), 651-688. http://curriculumstudies.pbworks.com/w/file/attach/52018177/Mitra2004TheSignificanceofChildrensVoice_TCRRecord.pdf (dostopno 3. 3. 2019).
- OECD (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689885.pdf> (dostopno 1. 3. 2019).
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.pdf> (dostopno 1. 3. 2019).
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory Into Practice*, 34(2), 131.
- Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507-524.
- Quaglia, R. J. (2016). School voice report 2016. Quaglia Institute for School Voice and Aspirations. http://quagliainstitute.org/dmsView/School_Voice_Report_2016 and <https://surveys.quagliainstitute.org/> (dostopno 1. 3. 2019).
- Rudduck, J. in Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Perspective: 'Carving a New Order of Experience', *Cambridge Journal of Education*, 30(1).
- Sammons, P. (1999). School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Swets and Zeitlinger. Lisse.
- Scheerens, J. in Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Taylor, B., M. Pressley in P. Pearson (2002). »Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement«. V: B. Taylor and P. Pearson (ur.), *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*, CIERA, Mahwah, New Jersey.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D. (2016). The secret of effective feedback. *Educational leadership*, 73(7). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr16/vol73/num07/The-Secret-of-Effective-Feedback.aspx> (dostopno 1. 3. 2019).

Dr. Louise Hayward

Univerza v Glasgowu, College of Social Sciences, School of Education

FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO UČENJU IN POT K VKLJUČEVANJU

Assessment for Learning and the Journey Towards Inclusion

IZVLEČEK

Željo, da bi razvili sisteme vrednotenja in prakse, ki namesto presojanja, označevanja ter kategoriziranja podpirajo izobraževanje za vse, bi na področju izobraževanja lahko primerjali z iskanjem svetega grala. Članek želi osvetliti pot do tega svetega grala, kjer je formativno spremljanje gonilna sila, ki podpira boljše izobraževalne izkušnje za vse učence.

Ključne besede: formativno spremljanje v podporo učenju, učenje pri pouku, strokovno izobraževanje, praksa vključevanja, politika vključevanja, inovacije

ABSTRACT

The desire to develop assessment systems and practices that support the learning of every person rather than label, judge and categorise might be regarded as the educational equivalent of the search for the Holy Grail. This chapter seeks to contribute to the journey towards that Holy Grail where assessment is a force supporting enhanced educational experiences for all.

Keywords: Assessment for Learning, Classroom Learning, Professional Learning, Inclusive Practice, Inclusive Policy, Innovation

UVOD

V prvem delu članka najprej podajamo definicijo področja. Katere opredelitve vrednotenja bodo bolj pripomogle k izboljšanju izobraževanja za vse učence in kako se te opredelitve povezujejo z nekaterimi širšimi teorijami o učenju. Drugi del obravnava dokaze za učinkovito formativno spremljanje s poudarkom na ugotovitvah zadnjih let glede tega, kdaj je formativno spremljanje vpeto v prakso in kdaj je le ena od inovacij. Sklene se s predstavitvijo pomembnih kazalnikov 'duha' – v nasprotju s 'črko' –, saj formativno spremljanje presega preprosto vpeljavo strategij (Marshall in Drummond, 2006). Tretji del se osredotoča na strokovno izobraževanje, zlasti na vidike, ki so pomembni za trajno vzpostavitev formativnega spremljanja v lokalnih, državnih in mednarodnih učnih skupnostih. Zaključni se z razmišljanjem o implikacijah za učence, učitelje, raziskovalce, skupnosti in oblikovalce politik ter o potencialu formativnega spremljanja kot politike in prakse, ki spodbuja visokokakovostne izkušnje izobraževanja za vse učence.

FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO VSAKEMU UČENCU

Vprašanje, katere opredelitve vrednotenja bodo bolj pripomogle k izboljšanju izobraževanja za vse učence in kako

se te opredelitve povezujejo s širšimi teorijami o učenju, je večplastno. Ocenjevanje v izobraževanju ima dolgo zgodovino ter se izvaja z različnimi nameni in za različne ciljne skupine. V šolah izbiranje in razvrščanje potekata na podlagi dokazov ocenjevanja.

Nekatere šole izvajajo pouk (razporeditev otrok k različnim predmetom glede na zaznano sposobnost) ali organizirajo skupine otrok, ki naj bi imeli podobne sposobnosti in ki nato vse predmete obiskujejo znotraj istega razreda. V nekaterih državah so bile na podlagi dokazov glede ocenjevanja sprejete odločitve o tem, katero šolo naj otrok obiskuje (akademsko ali poklicno; splošno ali posebno), katere so odprte ali zaprte poti do nadaljnega in visokošolskega izobraževanja ter, znotraj teh sektorjev, odprta ali zaprta vrata za delo in poklic.

Na področju izobraževanja za učence s posebnimi potrebami ima formativno spremljanje pomembno vlogo pri prepoznavanju ter označevanju otrok in mladih, ki potrebujejo dodatno podporo. Dokazi za te odločitve izvirajo iz številnih ocenjevalnih virov (na primer standardizirani preizkusi, lokalno sestavljeni preizkusi, državni preizkusi, popisi vedenja in strokovne ocene na podlagi opazovanja vsakodnevnih aktivnosti). Težave, do katerih pride pri tej vrsti ocenjevalnega postopka, so dobro dokumentirane.

Ainscow in njegovi sodelavci (Ainscow idr., 2006: 17) ugotavljajo, da »postopki kategorizacije ter z njimi povezane prakse in jezik predstavljajo oviro za razvoj širšega pogleda na vključevanje otrok«. Ballard (2003: 8) trdi, da »kategorizacija in označevanje otrok kot ‚posebnih‘ otroke zaznamujeta kot drugačne ...«. Kljub temu pa so ta postopek in z njim povezane prakse ocenjevanja globoko zakoreninjeni v izobraževalno prakso ter predstavljajo uveljavljene strokovne pristope, ki niso pripravljene na spremembe.

To poglavje osvetljuje drugačen namen in pristop k ocenjevanju, ki je manj sumativen in bolj formativen, ter raziskuje povezave med ocenjevanjem in učenjem. Izraz formativno spremljanje v podporo učenju se uporablja za pristop k ocenjevanju, ki se je razvil v mednarodno gibanje za spremembe v izobraževanju (Black in Wiliam, 2005). Njegov potencial za izboljšanje izobraževanja za vse učence je sicer širše prepoznan, vendar je njegova uresničitev dokaj zahtevna naloga. Pri tem je pripravljenost prepoznati, razumeti in uskladiti nasprotja v naših izobraževalnih sistemih ključnega pomena.

Uresničitev potenciala formativnega spremljanja bo zelo verjetno odvisna od številnih dejavnikov. Prvi od njih je razumeti samo naravo pristopa formativnega spremljanja. Ocenjevanje se največkrat označuje bodisi kot formativno ali sumativno, kot da bi s tema izrazoma opisovali različni vrsti ocenjevanja. V tem smislu se formativno spremljanje navezuje na vsakodnevne aktivnosti, sumativno pa na posebno zasnovane naloge, teste ali preizkuse znanja, ki jih večinoma izvajajo ob koncu tečajev, programov ali različnih faz izobraževanja. V zadnjem času je prisotno razmišljanje, ki izpodbija ta poenostavljeni pogled s trditvijo, da pri formativnem spremljanju in sumativnem ocenjevanju ne gre nujno za dva različna tipa ocenjevanja, temveč za različne namene uporabe informacij, pridobljenih z ocenjevanjem (Mansell, James idr., 2009). Formativno spremljanje naj bi zagotovilo povratne informacije za učence, ki so informativne narave. Dokazi za informacije, ki pripomorejo k učenju, se lahko pridobijo pri izvajanju vsakodnevnih aktivnosti ali posebnih nalog oziroma testov, vendar je njihov namen izboljšati učenje. Iste informacije, pridobljene med vsakodnevnimi aktivnostmi, nalogami ali testi, se lahko uporabijo tudi za drugačne, sumativne namene, na primer za povzetek pridobljenega znanja. Vendar je pri tem treba upoštevati, da lahko pogosto pride do težav, če informacije, pridobljene z ocenjevanjem, uporabimo za preveč različnih namenov, npr. za ocenjevanje učiteljev ali odločanje o kakovosti šol. Če te informacije uporabimo za javne namene z visokimi vložki, lahko izkrivijo pomen učenja in poučevanja ter zmanjšajo potencial formativnega spremljanja v podporo učenju.

V prizadevanju, da bi definirala termin formativno spremljanje, Black in Wiliam (2009: 9) navajata, da je »praksa v učilnici formativna v tolikšni meri, kolikor učitelji, učenci ali njihovi vrstniki dokazuje o učenčevih dosežkih pridobijo, razložijo in uporabijo za odločitve glede naslednjih korakov v izobraževanju, ki bodo predvidoma boljše oziroma bolj utemeljene kot odločitve, sprejete brez teh dokazov«. V povezavi s to navedbo je treba omeniti dvoje. Prvič, gre za pristop, ki dokazuje uporablja za prepoznavanje dosežkov in pridobivanje informacij za naslednje korake v učnem procesu. Uporabljamo ga za ozaveščene odločitve glede učenja, pri čemer je njegov namen formativne narave. Ta pristop ne vključuje nikakršnega označevanja ter ne nakazuje na to, da se kakor koli uporablja za presojanje

ali oceno rezultatov. Poudarek je na visokokakovostnih dokazih, ki pripomore k izboljšanju procesov učenja in poučevanja. Druga pomembna stvar je vključevanje učencev in njihovih vrstnikov. Formativno spremljanje v podporo učenju je prizadevanje cele skupnosti, ki temelji na skupnosti znotraj učilnice ter na socialno-kulturnih teorijah o učenju (Hayward, 2012).

Te zamisli imajo dolgo priznano zgodovino. Koncept uporabe dokazov za prepoznavanje in informiranje o učnem procesu izvira iz številnih različnih teorij o učenju, vključno s konceptom območja bližnjega razvoja Vigotskega (Vygotsky, 1978), ki temelji na zamislih, izhajajočih iz njegovega dela z gluhih in slepimi otroki. »Območje bližnjega razvoja definira tiste funkcije, ki se še niso razvile, vendar so v procesu razvoja. Gre torej za funkcije, ki bodo dozorele jutri, medtem ko so danes še v stanju zarodka. Te funkcije bi lahko opisali kot ‚popke‘ ali ‚cvetove‘, ki bodo postali ‚sadovi‘.« (prav tam: 86)

Pri tem je vredno razmisliti o besedi *območje* in njenih implikacijah v kontekstu učnega prostora. Grigorenko (1998) navaja, da gre za ključni koncept, ki postavi pod vprašaj vsako zamisel o tem, da se učenci učijo linearno. Ravno nasprotno, učenci, ki jih njihove skupnosti podpirajo, se v prostoru med obstoječim znanjem in razumevanjem ter med večinami in sposobnostmi premikajo naprej in nazaj, vstopajo in izstopajo iz svojih občutkov samozaupanja in **zmožnosti, vse dokler ne zgradijo novih oblik neodvisnega delovanja. V tem kontekstu se formativno spremljanje ukvarja s prepoznavanjem teh ‚popkov‘ oziroma ‚cvetov‘ ter skupaj z učencem znotraj učilnice poskuša ugotoviti, kako bi lahko ti popki ali cvetovi postali sadovi.**

Vloga skupnosti je v učnem procesu ključna za razumevanje, da je formativno spremljanje vgrajeno v socialno-kulturno teorijo. Lave in Wenger (1991) trdita, da učenje poteka skozi interakcije med učencem in socialnim okoljem. Učenje se zgodi, ko se učenci povežejo in skupaj razmišljajo o temi ali aktivnosti, pri čemer njihova vključitev spremeni njihov način razmišljanja. Ob analizi implikacij teorije Vigotskega za pedagogiko Daniels (2003) omeni povezave med socialno-kulturno teorijo in teorijo aktivnosti, kjer navaja, da je namen obeh pristopov razvoj metodoloških orodij, ki omogočajo raziskovanje procesov, prek katerih socialni, kulturni ter zgodovinski dejavniki vplivajo na vedenje in interakcije ljudi. Ljudje vplivajo na sile, ki vplivajo nanje, in ta model posredovanja je ključen za naše razumevanje ter za naša prizadevanja, da bi vplivali na učenje. Pedagoški pristop formativnega spremljanja temelji na teh zamislih.

V prizadevanju razviti enotno teorijo, ki bi preučevala medsebojni odnos med socialno-kulturno teorijo in teorijo aktivnosti v kontekstu formativnega spremljanja, James (2008: 31) ponuja vrsto kazalnikov glede tega, kakšno bi lahko bilo formativno spremljanje, če bi bilo del socialno-kulturne teorije. Te opisuje kot kazalnike ‚ocenjevanja tretje generacije‘ v jasni povezavi z inovacijami teorije aktivnosti, ki jo Engeström opisuje kot teorijo aktivnosti tretje generacije (Engeström, 1999). Pri tem navaja, da bi tako učenje kot ocenjevanje namesto zunanjih organov izvajali učitelji in učenci, da bi bilo ocenjevanje individualnega učenja enako pomembno kot ocenjevanje skupinskega učenja, da bi ocenjevanje potekalo v naravnem okolju s poudarkom na tem, kako dobro učenci »pokažejo

samostojnost pri uporabi virov ali orodij /.../ za oblikovanje problemov, učinkovito delo in samoocenjevanje« (James, 2008: 31), da bi se dokazi učnih rezultatov izražali na različne načine ter da bi bilo ocenjevanje celovito in kvalitativno, namesto fragmentirano in merjeno. James in Lewis (2012) nudita dva primera, prvega iz ameriške organizacije *Coalition of Essential Schools* in drugega iz angleške šole za otroke, kjer so poskušali te zamisli uresničiti tudi v praksi. Pri tem poudarjata, da »ne preseneča, da je težko najti primere socialno-kulturnega pristopa k ocenjevanju. Potrebno bo še veliko dela, da bi dosegli večjo skladnost med ocenjevanjem in nekaterimi od vplivnih zamisli sodobne teorije učenja.« (James in Lewis, 2012: 196)

Tu gre torej za drugačno razmišljanje o ocenjevanju, ki ne temelji na označevanju ali kategoriziranju učencev, temveč na uporabi ocenjevanja kot sredstva za ozaveščeno učenje. Osrednji cilj tega pristopa je prispevati k rasti vseh učencev kot posameznikov in kot članov skupnosti. Ta pristop k ocenjevanju upošteva, da je učenje zapleten proces, ki ne poteka linearno in ni dovzeten za fragmentacijo. Učni načrt (znanje, ki se ga naučimo), pedagogika (kako potekata poučevanje in učenje) in ocenjevanje (preučevanje učenja, ki je potekalo, in prepoznavanje prihodnjih točk rasti) so neločljivo povezani ter vključeni v socialno-kulturne teorije o učenju. Ta pristop priznava pomen medsebojnih povezav med učnim načrtom, učencem, pedagogiko in skupnostjo, znotraj katere poteka učni proces (Wyse idr., 2013). Vizija tega novega vključujočega pristopa k ocenjevanju je jasna in njene teoretične osnove so se začele izražati, kljub temu pa ostaja velik izziv, kako te zamisli uresničiti tudi v praksi.

FORMATIVNO SPREMLJANJE – KAJ JE POMEMBNO?

V članku z naslovom *Assessment and classroom learning (Ocenjevanje in učenje v učilnici)* sta Black in Wiliam (1998) predstavila možnost, da je formativno spremljanje lahko pomembno orodje za izboljšanje učenja. **To vplivno delo je ne le vplivalo na razmišljanje vlad v mednarodnem smislu, temveč so ga kot pozitivno inovacijo pozdravili tudi številni učitelji. Učitelji, ki so poskušali načela formativnega spremljanja uporabiti v praksi, so kot področja za razmislek in razvoj najprej določili naslednje štiri glavne vidike: opredelitev kriterijev, spraševanje, samoocenjevanje ter povratne informacije.** S projektom KMOFAP (*Kingsford, Medway, Oxford Formative Assessment Project*) (Black idr., 2004), zasnovanim z namenom preučevanja vpeljave teh zamisli, so učitelji hoteli ustvariti pouk, kjer bi se lahko uspešno izvajalo formativno spremljanje napredka pri učenju. Razvili so na primer metode za spodbujanje učencev k pogostejšemu vključevanju v razmišljanje. Ena od pogostih praks pri pouku je dviganje rok, ko učitelj postavi vprašanje, pri čemer se vključijo tisti učenci, ki dvignejo roko, in izključijo tisti, ki je ne. V okviru tega projekta so učitelji uporabili pristop, ki ne vključuje dviganja rok, ter izbirali posamezne učence in ne le tiste, ki so se vključili prostovoljno. Drugi primer je bil oblikovanje učne skupnosti, kjer so namesto učitelja kot strokovnjaka, ki postavlja vprašanja, na katera je mogoče odgovoriti samo z enim pravilnim odgovorom, uporabili več odprtih vprašanj. Na vprašanje je odgovarjalo več otrok, ki so lahko komentirali tudi odgovore drugih učencev, kar je pripomoglo h globljemu razumevanju teme, ki ga je omogočilo razmišljanje cele skupnosti.

Ko pa je Britanski svet za raziskovanje ekonomije in družboslovja (*Economic and Social Research Council – ESRC*) podprl raziskovalni program na področju poučevanja in učenja (*Teaching and Learning Research Programme – TLRP*), sta Marshall in Drummond (2006) raziskala, kako učitelji praktično uresničujejo zamisli formativnega spremljanja, ter dobila mešane rezultate. S posnetkov, pridobljenih iz nekaterih oddelkov, je bilo razvidno, da učitelji uporabljajo strategije in tehnike na način, ki nima več veliko ali nič skupnega z njihovim prvotnim namenom. Pristopi za naslavljanje zapletenih pedagoških in ocenjevalnih vprašanj, ki so jih razvili učitelji, vključeni v projekt KMOFAP, so padli na raven preprostih rutin znotraj pouka. Za metode so uporabljali poenostavljene izraze, na primer »brez dviganja rok«, »debeli vprašanja« in »košarka in ne namizni tenis« (kjer namesto učitelja, ki sprašuje, in učenca, ki odgovarja, učenci komentirajo zamisli svojih sošolcev). Avtorja sta te rutine opisala kot uporabo, skladno s ,črko' formativnega spremljanja. V drugih primerih, kjer so učitelji razmišljali o tem, zakaj so spremembe potrebne in kako lahko drugačni pristopi podpirajo te spremembe, pa je prišlo do bistvenih sprememb v kulturi učenja. V takšnih učilnicah je zaživel ,duh' formativnega spremljanja. Učenci so bili bolj samostojni ter bolj vključeni v učenje. Marshall in Drummond sta opredelila skupno lastnost učiteljev, ki so obudili pravi ,duh' formativnega spremljanja: imeli so bolj odprt in ne nespremenljiv pogled na učence ter učenje. »Tako okoliščine kot naravnost učencev so bile dovzete za spremembe. Spremembe so doživljali kot izziv, o katerem je treba razmisliti in ga premagati. Takšna naravnost daje učiteljem veliko večji občutek avtonomije v nasprotju s tistimi, ki se bolj osredotočajo na omejitve šolske kulture, ocenjevalnega sistema ali sposobnosti učencev.« (prav tam: 147) Način, kako učitelji vrednotijo učence in učenje, je pomemben dejavnik, ko govorimo o tem, v kolikšni meri se lahko uresniči potencial formativnega spremljanja.

Raziskava, ki sta jo izvedla Black & Wiliam (1998), je kot ključni element formativnega spremljanja izpostavila prav moč povratnih informacij. Butlerjeva raziskava (1988) je osvetlila vpliv različnih vrst povratnih informacij na posamezne učence. Samozavestni in uspešni učenci so bili sposobni sprejeti različne vrste povratnih informacij ter kljub temu napredovati. Na primer, napredovali so, ko so dobili povratne informacije v obliki ocen, ocen in pripomb ali samo pripomb. Po drugi strani pa so bili rezultati pri učencih z večjimi učnimi izzivi zelo drugačni. Ti so konstantno napredovali le, če so povratne informacije dobili samo v obliki pripomb glede njihovega učenja, brez ocenjevanja ali določanja ravni. Kljub tem dokazom pa ostaja prepričanje, da mladi (in njihovi starši) želijo in potrebujejo tudi takšne povratne informacije. Na primer, Hayward in sodelavci (Hayward idr., 2012) so ugotovili, da čeprav je formativno spremljanje v šolah dobro uveljavljeno, se v osnovnih šolah ter v prvih letnikih srednjih šol še vedno uporablja tudi vzporedna praksa sporočanja povratnih informacij v obliki ocen. Kljub temu da so številni učitelji opazili napetosti, ki izvirajo iz te prakse, so nekateri od njih pojasnili, da ocene zahteva šolska politika skladno z zahtevami glede odgovornosti.

Ne glede na to pa je učenje proces, ki spodbuja individualno rast otrok in kolektivno rast skupnosti. Če učni načrt predstavlja pogovor med generacijami, je ocenjevanje proces, ki ugotavlja v kakšnem obsegu poteka učenje.

Socialno-kulturne korenine formativnega spremljanja poudarjajo pomen učenja kot prizadevanja skupnosti. Tako bistvo učenja leži v medsebojnem odnosu med učnim načrtom, učencem in sodelovalno pedagogiko, ki je najboljši način za krepitev tako individualnih kot skupnih dosežkov. Formativno spremljanje v tem kontekstu pomeni delo z otrokom z namenom prepoznati njegove sposobnosti, najpomembnejše naslednje korake učnega procesa ter najboljšo pot do napredka. V tem procesu imajo povratne informacije osrednjo vlogo. Vprašanje, na katerega mora odgovoriti formativno spremljanje, je: Katere so lastnosti dobrih povratnih informacij za vse učence?

Razmišljanje na temo učinkovitih povratnih informacij je veliko. Številni strokovnjaki (npr. Bangert-Drowns idr., 1991; Butler in Winne, 1995; Hattie in Timperley, 2007; Kluger in DeNisi, 1996; Sadler, 2010) so preučevali, kaj je tisto, kar naredi razliko med povratnimi informacijami, ki bodo najverjetneje pozitivno vplivale na učenje, ter tistimi, ki učenja najverjetneje ne bodo učinkovito podprle. Povratne informacije predstavljajo posredniški proces, ki naj bi podprl pomenljivo učenje za učence s spodbujanjem njihove uporabe informacij za vzpostavljanje povezav med zamislimi na podlagi povratnih informacij in njihovimi dejanji. Na učenje pomembno vplivajo tako zunanje povratne informacije – tiste, ki jih sporočajo učitelji ali vrstniki – kot notranje povratne informacije oziroma razmišljanje o lastnem učenju (Butler in Winne, 1995). Glavni namen sporočanja povratnih informacij je podpora učenju – učencu omogočiti boljše razumevanje prednostnih ciljev učenja in najboljši način do napredka ter uresničitve naslednjih korakov –, ki je v resnici poglobitev razumevanja, kako oceniti in upravljati lastni učni proces.

Kakovost povratnih informacij močno vpliva na učenje. Kluger in DeNisi (1996) sta opravila pregled raziskav o povratnih informacijah, ki so temeljile na uporabi kontrolnih (brez povratnih informacij) in eksperimentalnih (s povratnimi informacijami) skupin, ter ugotovila, da so povratne informacije močno vplivale na učenje. Povprečno je bil vpliv povratnih informacij na učne rezultate velik, tako v pozitivnem kot v negativnem smislu, odvisno od njihove narave. **Narava povratnih informacij je bila ključnega pomena, saj se je pokazalo, da neprimerno sporočene povratne informacije vplivajo negativno. Z drugimi besedami, učenci kontrolnih skupin (brez povratnih informacij) so dosegli boljše rezultate kot učenci eksperimentalnih skupin (ki so prejeli neprimerno povratne informacije).** Hattie in Timperley (2007: 87) navajata, da je namen povratnih informacij »zmanjšati neskladnost med trenutnim razumevanjem/učnim rezultatom in zelenim ciljem«. Pri tem izpostavljata tri vprašanja, ki bi jih morale nasloviti učinkovite povratne informacije: Kam grem? (informacije za navzgor), Kako grem tja? (informacije za nazaj) in Kako bom tja prišel? (informacije za naprej).

Vsako od teh vprašanj deluje na štirih ravneh: *naloga* – kako dobro je razumevanje ali izvedba nalog, *proces* – glavni procesi, potrebni za razumevanje ali izvedbo nalog, *samouravnavanje* – samospremljanje in samouravnavanje aktivnosti ter *učenec* – samoocenjevanje in pripombe o učencu. Avtorja zaključujeta, da so povratne informacije na ravneh naloge, procesa in samouravnavanja medsebojno povezane. Najbolj koristne so povratne informacije o izvedbi nalog, npr. o strategijah, ki se uporabljajo za izvedbo naloge. Povratne informacije o strategijah samo-

uravnavanja so lahko koristne, če si jih učenec razlaga v smislu, da trud in osredotočenost vodita do napredka. Nasprotno pa povratne informacije, ki se namesto na učne osredotočajo na ali izražajo oceno učenca kot osebe, npr. ‚pametno dekle‘, ne prinašajo vrednosti. To je skladno tudi z Dweckovo analizo (2007), da pohvala, ki nakazuje na to, da je neka sposobnost nespremenljiva, lahko vodi k pogledu, da so dosežki povezani s prirojenimi zmožnostmi in ne s trdom. Takšen pogled lahko pri učencih povzroči opustitev truda v smeri izboljšav in umik, kadar učenje doživljajo kot izziv.

Brookhart (2013) podpira te ugotovitve in predlaga dva načina za zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij. Visokokakovostne povratne informacije, ki lahko pozitivno spremenijo učenje, morajo nasloviti bistvo tega, česar se mora učenec naučiti, kot tudi učenčevo motivacijo. Na učenca morajo vplivati na dva načina. Po interakciji med učiteljem in učencem bo imel slednji globlje razumevanje o tem, kje znotraj učnega procesa se trenutno nahaja, kateri naslednji koraki so primerni ter kako lahko na najboljši način napreduje. Učitelj je v tem odnosu lahko odrasla oseba ali druga mlada oseba iz učne skupnosti. Brookhart (prav tam) to poimenuje kot kognitivni dejavnik. Vendar pa samo znanje o tem ni dovolj. Drugi pomembni vidik je učenčevo prepričanje, da je učenje nekaj, kar lahko doseže, in da ima sam nadzor nad aktivnostmi, ki bodo izboljšale njegov učni proces. To je motivacijski dejavnik.

Naslednji ključni kazalnik ‚duha‘ formativnega spremljanja je to, v kolikšni meri imajo učenci vlogo partnerjev v učnem procesu, skupaj z učitelji in drugimi učenci kot del učne skupnosti. Leitch in sodelavci (Leitch idr., 2007) so, izhajajoč iz 12. člena Konvencije ZN o otrokovih pravicah, raziskovali sodelovanje učencev pri njihovem lastnem ocenjevanju. Ugotovili so, da so otroci in mladi več kot sposobni sodelovati v pomembnih razpravah o učenju, poučevanju in ocenjevanju ter izjemno pripravljeni za vključitev v te razprave, če so jim za to v šolah in učilnicah ponujene dejanske možnosti. Lundy (2007) opisuje štiri vidike takšnih dejanskih možnosti: **otroci in mladi bi morali imeti možnost, da izrazijo svoje poglede (prostor), njihovi pogledi bi morali dobiti podporo (glas), morali bi jih poslušati (poslušalci) ter, če je primerno, njihovi pogledi bi morali voditi k aktivnostim (vpliv).** Praktična uresničitve teh zamisli lahko pomeni različne stvari za različne učence, toda vsi otroci in mladi bi morali imeti pravico do teh možnosti.

Hayward in sodelavci (2008) ugotavljajo, da se učenci z navdušenjem vključujejo v procese učenja in poučevanja. Učenci, vključeni v raziskavo (stari 10–11 let), so navedli nekatere od elementov, pomembnih za njihovo aktivno vključevanje v učenje. Ti elementi so zelo podobni lastnostim, ki jih je opisala L. Lundy (2007). Ko so učenci dobili priložnost, da izrazijo svoje poglede, so se z navdušenjem vključili. Hoteli so, da se jih poslušata in da se njihove zamisli resno upošteva. Niso želeli narekovati, kakšen naj bo učni načrt, vendar so pozdravili priložnost, da se glede tega povpraša po njihovem mnenju. Poudarili so pomembnost izbire izkušenj znotraj pouka kot ključnega dejavnika njihove motivacije. Številni od njih jasno vidijo povezavo med učnim načrtom, pedagogiko in ocenjevanjem. Prepoznali so potrebo po jasnem zavedanju, kam je usmerjeno

učenje, tako za njihov razred kot za njih kot posameznike. Zavedajo se pomena priložnosti za skupinsko izvajanje nalog, pri čemer so jim na voljo razlage učitelja in sošolcev. Želijo imeti priložnosti za razmislek o tem, kaj dejansko pomenijo dobri rezultati, o lastnem delu in o delu njihovih vrstnikov v povezavi s temi zamislimi. Veliko od njih je omenilo tudi dejstvo, da bi člani skupine lahko podprli drug drugega v učnem procesu. Ne nazadnje si želijo biti vključeni v vrednotenje učenja ter razmisliti o tem, kaj je potekalo dobro in kaj bi lahko v prihodnje spremenili tako zase kot za prihodnje generacije učencev.

Odkar je pregled literature, ki sta ga pripravila Black in William (1998), vzbudil mednarodno zanimanje za formativno spremljanje, se je naše razumevanje glede tega, kaj je pomembno za sprostitev potenciala ocenjevanja kot močne sile učnega procesa, še poglobilo. Pomembno je, da je učno okolje prostor, kjer vlada prepričanje, da lahko znanje pridobi vsak, in kjer je podpora zagotovljena vsakemu učenca. Pomembno je, da imajo učitelji strokovne kompetence za analizo prakse v učilnici ter sposobnost, da prepoznajo področja, na katerih bi bilo mogoče prakso izboljšati ter formativno spremljanje podpreti z uporabo dokazov iz raziskav. Pomembna je narava vplivnih povratnih informacij. Na koncu je pomembno tudi, da se spremenijo tradicionalne vloge učiteljev in učencev, tako da slednji ti postanejo partnerji v učnem procesu, ki imajo skupne cilje ter tako podpirajo učenje celotne skupnosti. Učno okolje, kjer se izvaja formativno spremljanje, je del poti k vključevanju.

VKLJUČUJOČI PRISTOPI K FORMATIVNEMU SPREMLJANJU

V zgornjem delu tega poglavja so bile opisane definicije formativnega spremljanja, razlogi, zakaj je formativno spremljanje pomemben del izobraževanja, ki poudarja vrednost učenja za vsakogar, njegova teoretična izhodišča ter pomembni vidiki, zaradi katerih je formativno spremljanje močna gonilna sila za izboljšave učenja za vse učence. Ključna novejša tema je poudarek na spreminjanju vlog za učence in učitelje ter zlasti pomembnost vključitve vseh učencev. Naslednji del poglavja predstavlja te zamisli v drugačni luči, v kontekstu odnosa med inovacijami in spremembami. Podrobneje je predstavljena študija škotskega primera, ki ponazarja vključitev kot trajnostno inovacijo formativnega spremljanja.

Vedno več dokazov kaže, da je lahko med prvotnimi nameni inovacije in končnim izdelkom, ki se uporablja ali poteka pri pouku, le šibka povezava (Cuban 1994; Swann in Brown 1997; Barnes idr., 2000; Olson, 2002). Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bilo na Škotskem več poskusov, da bi spremenili politiko glede ocenjevanja v smeri večje vključenosti. Na primer, poročilo *The Dunning Report* (Škotsko ministrstvo za šolstvo, 1977) je predstavilo zamisel formativnega spremljanja za vse učence, kjer bi imeli vsi učenci možnost udeležbe na izobraževanjih ter osvojitve državnih nagrad in kjer bi jim ocenjevanje omogočilo, da pokažejo pozitivne dosežke. V tem procesu sta imela formativno spremljanje in poučevanje ključno vlogo ter sta vplivala tudi na strokovno vlogo učitelja. Ta spodbuda glede spremembe politike ocenjevanja se je nadaljevala v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je bila tudi v kontekstu večje učinkovitosti škotska politika *Assessment 5-14* (Škotsko ministrstvo za šolstvo, 1991) utemeljena na

predpostavki centraliziranega ocenjevanja v razredu ter učiteljeve strokovne presoje učenčevih prednosti, področij za razvoj ter naslednjih korakov. V obeh primerih je imelo to, kar se je zgodilo v praksi, le malo skupnega s prvotnimi nameni politike. Dunningova vizija nagrad za vse je bila razvrednotena in zamisli glede povratnih informacij, ki se osredotočajo na prednosti, področja za razvoj ter naslednje korake, opredeljene v politiki *Assessment 5-14*, so preplavili državni jezikovni in matematični preizkusi. Prizadevanja, da bi analizirali, zakaj Škotski ni uspelo vplivati na prakse ocenjevanja, tudi ko je bila politika podkrepljena z dokazi raziskav (Hutchinson in Hayward, 2005), so pokazala, da so bile inovacije zasnovane neprimerno (Gardner idr., 2010).

Podobno kot v številnih drugih državah so na Škotskem na inovacije gledali bolj kot na proces priprave in širjenja politik kot na proces vključevanja, ki povezuje politike, prakse in raziskovalne skupnosti. Odgovornim za inovacije ravno tako ni uspelo predvideti verjetnih učinkov različnih interakcij med politikami na učenje v učilnici, zlasti vpliv novih sistemov odgovornosti in potrebe po višjih standardih.

Leta 2002 je škotska vlada vpeljala program formativnega spremljanja v podporo učenju (ang. *Assessment is for Learning*). Strategija zasnove za ta program je temeljila na dokazih raziskav o ocenjevanju (Black in William, 1998) in na procesih individualnih in skupnih sprememb, posebej na delih Fullana (Fullan, 1993) ter Sengeja in Scharmerja (2001). Predlagani model programa (Hayward idr., 2004) je vključeval tri ključne vidike: pobuda mora biti osredotočena na resnična vprašanja, pomembna za skupnosti, ki v njej sodelujejo; biti mora vključujoča, kar pomeni, da mora v svoj razvoj vključiti vse zadevne skupnosti in tako poskusiti nasloviti vprašanja, ki bi lahko preprečevala koristne spremembe, na primer konkurenčne zahteve politik; upoštevati mora zapletenost procesa sprememb ter se izogibati poenostavljenim modelom, zlasti tistim, s katerimi najverjetneje ne bo mogoče doseči vplivnih sprememb, kot so obveščanje učiteljev o ugotovitvah raziskav in spreminjanje njihove prakse v skladu s temi ugotovitvami.

Do leta 2005 je program dobil zelo pozitiven ugled v javnosti in tedanji minister za šolstvo ga je celo opisal kot tiho revolucijo na področju škotskega izobraževanja (Henderson 2005). Zunanja ocenjevanja so pokazala, da so se učenci, učitelji, šole ter lokalni organi na zamisli formativnega spremljanja odzvali z zavezo in navdušenjem (Hallam idr., 2005; Condie idr., 2005). Dogajale so se spremembe. Hayward in Spencer (2010) sta raziskala razloge, zakaj je ravno tej inovaciji uspelo doseči spremembe, ter kot ključni razlog izpostavila integriteto. Podatki raziskave so pokazali tri vidike integritete:

- integriteta izobraževanja – formativno spremljanje so videli kot osredotočenost na učenje in na načine dela učencev, ki je podprto z dokazi. Učitelji so zelo pozitivno opisali vpliv formativnega spremljanja na samozavest, vključitev in dosežke. Številni primeri so poročali o velikih izboljšavah pri mladih, ki so jih učitelji predhodno opisovali kot učence, ki dosejajo slabe rezultate;
- osebna in strokovna integriteta – program je pri učiteljih vzbudil občutek, da so tudi sami učenci, ki izpopolnjujejo svoje strokovno znanje. Navedli so, da je pomembno, da so tudi sami vključeni v razvoj zamisli in strategij ter ne delujejo le kot pasivni prejemniki. Izpostavili so,

da je pomembno, da so del učnih skupnosti, kjer imajo priložnost sodelovati z drugimi učitelji v raziskavah ter pri razvoju zamisli in praks;

- sistemski integriteta – formativno spremljanje so videli kot zavezo celotnega izobraževalnega sistema, kjer so vsi deležniki – učenci, učitelji, raziskovalci, šolski inšpektorji in oblikovalci politik – osredotočeni na formativno spremljanje kot na sredstvo, ki izboljšuje učenje za vse učence.

Vključujoči pristopi, prepoznani kot ključni za uspeh formativnega spremljanja, namenjenega učencem v učilnicah, so bili v okviru državnih inovacij formativnega spremljanja podobno pomembni tako za učitelje kot za učence. Vključitev različnih skupnosti, od raziskovalcev in oblikovalcev politik do učiteljev in učencev, že v samem začetku procesa je sicer pomenila kompleksnejšo zasnovo programa, vendar je bila bistvenega pomena za njegov uspeh.

SKLEPI

Pot do *svetega grala*, ki ga predstavlja bolj vključujoč izobraževalni sistem kot del bolj vključujoče družbe, je kompleksna ter polna nasprotij in nejasnosti. Enako velja za ocenjevanje – po eni strani lahko deluje kot sila, ki pre-

prečuje vključevanje ter prispeva k procesu označevanja, kategoriziranja in izključitve učencev, po drugi strani pa je lahko spodbujevalec vključevanja, kot to dokazuje potencial formativnega spremljanja kot vključujoče politike za spodbujanje učenja za vse učence. V uvodnem delu tega poglavja je bilo formativno spremljanje predstavljeno kot ocenjevanje tretje generacije, vključeno v socialno-kulturno teorijo. Če pa nanj gledamo kot na inovacijo, imajo ti teoretični vidiki pomemben širši vpliv, ki se povezuje tudi z izobraževanjem učiteljev, oblikovalcev politik in raziskovalcev. Sodelovanje in vključitev tako posameznikov kot skupnosti v zasnovo, razvoj ter ocenjevanje sta ključna dejavnika učenja, bodisi da gre za učenje v šolah in učilnicah ali izobraževalne sisteme, ki poskušajo doseči večjo skladnost med prizadevanji inovacij ter njihovo uresničitvijo v praksi (Hayward idr., 2012; Hayward in Hutchinson, 2013). Kot kaže, so za uspeh izobraževanja enako pomembni tako vključujoči pristopi na sistemski ravni kot tisti na ravni šol in učilnic.

Te vzporedne izkušnje osvetljujejo pomembnost spodbujanja sprememb pri uporabi različnih pristopov vključevanja. Vključujoči pristopi niso več le področje tistih, ki imajo določene vrednote, temveč v pragmatičnem smislu predstavljajo edini način do pravega, trajnostnega napredka v izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality. V: T. Booth, Nes, K., Stromstad, M. (ur.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Barnes, M., Clarke, D., Stephens, M. (2000). Assessment: The engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies* 32, No. 5: 623-50.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 11, No. 1: 49-65.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, No. 1: 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (2005). Lessons learned from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249-261.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* ASCD, VA, USA.
- Butler, D. L. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Condie, R., Livingston, K., Seagraves, L. (2005). *The Assessment is for Learning programme: An evaluation*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Cuban, L. (1994). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Teachers College Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and Pedagogy*. London, Routledge.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. V: Y. Engeström et al. (ur.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 377-406.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Grigorenko, E. (1998) Mastering tools of the mind in school. V: R. Sternberg in W. Williams (ur.), *Intelligence, Instruction and Assessment: Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 201-44.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., Montgomery, M. (2010). *Developing Teacher Assessment*. McGraw-Hill/OU Press.
- Hallam, S., Kirton, A., Pfeffers, J., Robertson, P., Stobart, G. (2004). Evaluation of Project 1 of the Assessment is for Learning development programme: Support for professional practice in formative assessment. London: Institute of Education, University of London.
- Harlen, W., Hayward, L. (2010). Embedding and Sustaining Developments in Teacher Assessment in Developing Teacher Assessment. V: J. Gardner, Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., Developing Teacher Assessment. McGraw-Hill/OU Press.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- Hayward, L., Hutchinson, C. (2013). 'Exactly what do you mean by consistency?' Exploring concepts of consistency and standards in Curriculum for Excellence in Scotland. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.
- Hayward, L. (2012). Assessment and Learning: The Learner's Perspective in Assessment and Learning, 125-139. V: J. Gardner (ur.), *Learning and Assessment*, 2nd Edition. Sage, London.
- Hayward, L., Menter, I., Baumfield, V., Daugherty, R., Akhtar, N., Doyle, L., Elliot, D., Hulme, M., Hutchinson, C., MacBride, G., McCulloch, M., Patrick, F., Spencer, E., Wardle, G., Blee, H., Arthur, L. (2012). *Assessment at Transition*, Report to Scottish Government. Dostopno na: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/curriculum/assessment> (accessed 3/2/12).
- Hayward, L., Spencer, E. (2010). The Complexities of Change: formative assessment in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21 (2), 161-177. Routledge.
- Hayward, L., Boyd, B., Dow, W. (2008). Tell Them from Me: Pupils' perspectives of Assessment is for Learning. Report to Scottish Government. Dostopno na: http://wayback.archive-it.org/1961/20100625195935/http://www.ltsotland.org.uk/resources/t/genericresource_tcm4579651.asp (dostop 3. 2. 2013).
- Hayward, L., Priestly, M., Young, M. (2004). Ruffling the calm of the ocean floor: Merging research, policy and practice in Scotland. *Oxford Review of Education* 30, No. 3: 397-415.
- Henderson, D. (2005). New tests still to prove their worth. *Times Educational Supplement*, December 9. Dostopno na: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2170216> (dostop 3. 2. 2013).

James, M. (2008). *Assessment and Learning*. V: S. Swaffield, *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. Abingdon: Routledge.

James, M., Lewis, J. (2012). *Assessment in Harmony with our Understanding of Learning: Problems and Possibilities*. V: J. Gardner (ur.) *Assessment and Learning*, 2nd Edition Sage, London, 187-205.

Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D., Clough, P. (2007). Consulting Pupils in Assessment for Learning Classrooms: the twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, 15(3): 459-78.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: the implications of Article 12 of the UNCRC for Education. *British Educational Research Journal*, 33(6): 927-42.

Mansell, W., James, M. in skupina za reformo ocenjevanja (2009). *Assessment in Schools: Fit for Purpose?* Publication of the ESRC Teaching and Learning Research Project.

Marshall, B., Drummond, M. J. (2006). 'How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom', *Research Papers in Education*, 21(2):133-149.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, No. 5: 535-50.

Scottish Education Department (1977). 'Assessment for all: Report of the committee to review assessment in the third and fourth years of secondary education in Scotland'. Edinburgh HMSO (Dunning report).

Scottish Office Education Department (1991). *Assessment 5-14: Improving the Quality of Learning and Teaching*. Edinburgh HMSO.

Olson, J. (2002). Systemic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies* 34, No. 2: 129-37.

Senge, P., Scharmer, O. (2001). *Community action research: Learning as a community of practitioners*. V: P. Reason, Bradbury, H. (ur.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 238-49. London: Sage.

Swann, J., Brown, S. (1997). The implementation of a National Curriculum and teachers' classroom thinking. *Research Papers in Education* 12, No. 1: 91-114.

Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. Vol. I: The original nature of man. New York: Columbia University, Teachers College.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Wyse, D., Baumfield, V., Egan, D., Gallagher, C., Hayward, L., Hulme, M., Leitch, R., Livingston, K., Menter, I., Lingard, B. (2013). *Creating the Curriculum*. London: Routledge.

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič
Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebostni razvoj

Dr. Ada Holcar Brunauer, Saša Kregar, dr. Leonida Novak
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

POGOVOR Z UČENCI – ŽIVIMO ŠOLO PRIHODNOSTI

A Conversation with Students – The School of the Future

IZVLEČEK

Osemnajstega aprila 2019 je na Zavodu RS za šolstvo potekal pogovor z učenci in dijaki osmih osnovnih ter ene srednje šole o šoli prihodnosti, ki jo skupaj z učitelji gradijo v triletnem mednarodnem projektu *Erasmus+ Glas učenca – most do učenja*. Navdušuje jih pouk, pri katerem lahko sooblikujejo učni proces, gradijo partnerski odnos in prevzemajo odgovornost za svoje učenje. V pogovoru je sodelovala tudi **prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič**, v članku pa so zajeti njeni odgovori na vprašanja, ki so ji jih samoiniciativno zastavili omenjeni učenci in dijaki.

Ključne besede: šola prihodnosti, odgovornost, sooblikovanje, učni proces

ABSTRACT

A conversation with students from eight primary schools and one secondary school took place on 18 April at the National Education Institute Slovenia about The School of the Future co-created with their teachers within the three-year international *Erasmus+ project Student Voice – the BRIDGE to Learning*. The students are inspired by classes where they can be co-creators of the learning process, where they can build partnerships and assume responsibility for their own learning. The article includes the answers given by Prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič, who also participated in the conversation, to the questions posed by the students on their own initiative.

Keywords: school of the future, responsibility, co-creation, learning process

Dogodka se je udeležilo 48 učencev in dijakov iz OŠ Frana Albrehta Kamnik, OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, OŠ Ivanjkovci, OŠ Zbora odposlancev Kočevje, OŠ Miklavž pri Ormožu, OŠ Poljčane ter Gimnazije in srednje šole Kočevje. Pogovor so moderirale: dr. Leonida Novak, Petra Založnik in Nives Markun Puhar.

Učenci in dijaki so spregovorili so o pouku, pri katerem jim učitelji omogočajo, da sooblikujejo učni proces, gradijo partnerski odnos in prevzemajo odgovornost za svoje učenje. Takšen pouk navdušuje tako učence in dijakke kot tudi njihove starše. Učitelji, ki so spremenili svoj način poučevanja, so spregovorili o pouku, pri katerem učenci gradijo kakovostno znanje, ki temelji na razumevanju in njihovih izkušnjah, ter o pouku, h kateremu učenci radi prihajajo. Z nami so bili tudi ravnatelji, ki učitelje podpirajo in tako skupaj z njimi ter učenci soustvarjajo šolo prihodnosti.

Na pogovor z učenci smo povabili tudi **prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič**, ki se vse svoje življenje posveča

tej tematiki in išče poti, da bi bili učenci ne le slišani, ampak tudi upoštevani. Čeprav nismo načrtovali pogovora z njo, so se učenci samoiniciativno odločili, da ji na srečanju zastavijo nekaj vprašanj, ki jih povzemamo v nadaljevanju.





Vprašanje učencev: *Ali se po vašem mnenju danes nekateri starši preveč vtikajo v šolsko delo svojih otrok in delo učitelja ter hočejo imeti popoln nadzor nad vsem v zvezi s šolo?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Ja, tudi jaz mislim, da obstajajo straši, ki se preveč vtikajo v delo svojih otrok, učiteljev, šole in to ni prav. A to je posledica tega, da je šola prenesla velik, prevelik del odgovornosti iz šole v dom. V šolah se ne ponavlja, ne utrjuje učenja, učenje se ne soustvarja v šoli. Tako si starši, ki so poklicani, da kot laiki učijo svoje otroke, tudi jemljejo pravico, da določijo tako učenje kot ocene, da prevzemajo kontrolo. Ni dobro, res ne. Šola mora ostati v šoli, dom pa je mesto podpore in pomoči v življenju. Šola se mora vrniti v šolo, to pomeni, da učenec prav v šoli dobi vse, kar potrebuje: utrjevanje, razlago, podporo. Ko šola vstopi v dom in je tam središče učenja, se največja krivica zgodi vam, saj ne morete dobiti nujne izkušnje o tem, kako se učite, kakšne ovire imate, kaj potrebujete: vi otroci sami, z učiteljem, ki je vaš spoštljiv in odgovorni zaveznik.

Še ena krivica se zgodi revnim, tako ali drugače socialno izključenim otrokom, ki jim starši ne znajo pomagati, ki v šoli niso slišani, ne starši, ne otroci, in v šoli ne dobijo nujno potrebne podpore in pomoči.

Šola prihodnosti je šola, ki ostane v šoli, ki proces učenja in poučevanja soustvarja z učenci.

Vprašanje učencev: *Zakaj so naši učni načrti tako polni balasta? Zakaj v šoli ni časa za igro?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Zato ker ta svet potrebuje ljudi, ki nimajo časa zase. Ljudi, ki nimajo časa za igro. In takšne, ki niso ustvarjalni. In temu se moramo upreti. Mora priti do spoštovanja otroka. Do spoštovanja

njegove besede. Otrokovega časa. Otrokovega prispevka tej družbi. Otrokove edinstvenosti in posebnosti. Spoštovanja časa. Do spoštovanja otroštva.

Dogajajo se velike norosti – npr. v ZDA zdaj obstajajo projekti, v okviru katerih učijo odrasle, kako naj naučijo svoje otroke igrati se, ker se ti več ne igrajo. Ne igrajo se, ker jim odrasli več igranja ne varujejo in ne omogočijo kot dragoceno izkušnjo. Namesto, da bi znova varovali otroku čas za igro, bodo zdaj odrasli sami določali, kaj igra je?

To je bilo nekoč mnogo boljše. Ko so bili moji otroci še v šoli, so se ves dan igrali na dvorišču in šele proti večeru prišli domov. Pred našim blokom je bilo igrišče in sama sem jih opazovala iz devetega nadstropja. Pred blokom zdaj ni več igrišča, so samo avtomobili, otroci se vozijo na osem dejavnosti ... To je treba spremeniti in vi ste to danes dobro demonstrirali z igro paketa, v katero ste vključili učence.



Vprašanje učencev: *Kaj menite o številčnem ocenjevanju? Bi kaj spremenili?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Čemu služi ocena? Ocena pove, koliko znaš in ne kako dobro, kar vidim kot problem.

Pomembno je, da vrednotita znanje tako učitelj kot tudi učenec, da učenec vidi, kako napreduje, ima podporo in pomoč in se zna oceniti. Pomembno je, da ima učenec možnost izboljšati znanje in pridobiti boljšo oceno. Zato ne sme biti ocena tista, s katero učitelj gospodari nad učenci, jih z njo drži in kaznuje. Strokovnjake sem povprašala, zakaj so spet uvedli ocenjevanje v 3. razred. Odvrnili so, da zato, ker so to zahtevali starši, saj naj bi tako bolje vedeli, kaj njihovi otroci znajo. Pomembno pa je, da predvsem vi učenci veste, kaj znate in česa ne.

Vprašanje učencev: *Kaj bi vi spremenili glede ocenjevanja?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** To vprašanje bi bilo treba zastaviti učiteljem, saj vemo, da mnogi ocenjujejo drugače. Poznam učitelje, ki redko ocenjujejo znanje učencev s testi, in takšne, ki tudi, denimo, ne uporabljajo delovnih zvezkov. Marsikaj je možno, le upati si moramo. Vsekakor so ocene smiselne, če učencu pomagajo, da več in bolje zna in pri tem lahko računa na učiteljevo pomoč.

Vprašanje učencev: *Kaj menite o učnih načrtih? Ali so preobsežni?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Mislim, da je v njih preveč balasta, pol preveč stvari (snovi). In to bi se takoj videlo, da je preveč, če bi se v šoli res utrjevalo znanje. Ampak se ne ... Učenci se učijo samo doma, učijo jih starši. In učitelj tega ne vidi ... Njegova glavna skrb je pridobiti končni izdelek/oceno.

Vprašanje učencev: *Kdaj sta nacionalno preverjanje znanja in matura smiselna?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Nacionalno preverjanje znanja ima smisel le takrat, ko služi vam, ko vi želite vedeti, kaj znate, in imate nekaj od tega. Trenutno sicer ni tako, a to bi bil njihov edini smisel.

Glede mature pa menim, da ne bi smela biti tako usodna in imeti tako velike teže. Dijaki bi morali imeti možnost izboljševanja svojega znanja. Veliko bolj smiselna bi bila, če bi vam dala kakovostno povratno informacijo o tem, kako dobri ste, in če bi vam odpirala poti in ne zapirala. Pred leti smo se v Cankarjevem domu zbrali profesorji z univerze moje generacije. Z nami je bil tudi pokojni profesor Pečjak, psiholog, profesor na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete. Rekel nam je, da danes nihče izmed nas ne bi postal profesor, če bi za nas na koncu gimnazije veljalo točkovanje, ki ga imajo današnji gimnazijci. Namreč, ko sem sama zaključevala gimnazijo, smo lahko šli vsi študirat in prav vsi smo tudi zaključili univerzitetni študij. Vidite, to je ključnega pomena. Srednja šola ti ne sme zapreti vrat,





ampak jih mora odpreti. Celotni šolski sistem bi moral biti naravnano tako, da bi vas podpiral in ne izključeval.

Vprašanje učencev: *Ali mislite, da bi pouk moral biti krajši?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Ne nujno, bolj pomembno se mi zdi, da ga sestavljajo smiselne celote, v katerih se sliši glas vseh učencev. In da delo in učenje prekine gibanje, sprehod.

Vprašanje učencev: *Ali mislite, da bi morali uveljaviti tak način šolanja kot v skandinavskih državah (Finska, Norveška, Švedska), se pravi brez ocen, manj domačih nalog, npr., da se učenci ocenjujejo sami?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Šola brez ocen bi bila seveda možna. A ocene imajo smisel in so dobrodošle, če vam dajo informacijo o tem, kaj znate in česa še ne, da bi potem skupaj z učiteljem naredili prvi korak naprej, v več in novo znanje.

Meni se zdi pomembno sprejeti učiteljevo avtoriteto, da zna in zmore – skupaj z učenci in kot njihov spoštljiv in odgovoren zaveznik – podpreti učenca pri napredovanju.

Nisem naklonjena temu, da učenci ocenjujejo drug drugega. To ni dobra delitev dela in lahko, ne da bi hoteli, postane krivično, ker nimajo znanja za to.

Sem pa absolutno za to, da se ukinejo domače naloge ali vsaj spravijo na minimum, ena na teden morda. Prav z domačimi nalogami šola pride domov in obremeni starše nestrokovnjake, da prevzamejo naloge učitelja.

Vprašanje učencev: *Kaj menite o tem, da učitelji naredijo test za popravljanje še težji od prvega testa?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** Mislim, da to ni prav in da tega učitelj, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca, ne bi nikoli naredil. Pred drugim testom bi učitelj moral iti skozi vse napačne odgovore, z učenci prediskutirati nesporazume, povedati rešitve in jih tako pripraviti na nov test.

Vprašanje učencev: *Ali bi bilo v redu, če bi po vsaki obravnavani snovi dobili povratno informacijo, kako dobro znamo?*

► **Odgovor prof. Čačinovič Vogrinčič:** **Meni se zdi predlog odličen, odličen! Še enkrat potrjuje, kar sem slišala v pogovoru z vami: da se hočete učiti, hočete znati, a zato potrebujete podporo in pomoč, da se lahko naučite, da lahko znate. V miru, brez strahu. Bravo učenci!**



ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA – 2. DEL

School Culture and School Climate – Part 2

IZVLEČEK

Klima in kultura šole sta dva od ključnih vidikov kakovosti šole. O obeh obstaja vrsta odlične strokovne literature tako v tuji kot doma. V pričujočem članku bomo predstavili nekaj ključnih avtorjev, pogledov in teorij, pokazali, kako ju je možno spremljati in meriti ter kako lahko poskrbimo za sistematično izboljševanje na tem področju.

Ključne besede: šolska klima, šolska kultura, razredna klima, merjenje klime, zavzetost za učenje, dobro počutje

ABSTRACT

School climate and school culture are two of the crucial aspects when it comes to school quality. Both are the subject of many excellent Slovenian and foreign works. This article introduces some of the key authors, views and theories as well as demonstrates how these two aspects can be monitored, measured and systematically improved.

Keywords: school climate, school culture, classroom climate, measuring climate, motivation to learn, well-being

Kaj lahko strokovni delavci šol naredijo za dobro klimo, npr. v razredu? »Učitelj ugodno vpliva na razredno klimo, če ima jasna pričakovanja glede dobre klime in odnosov in če tudi sam k temu prispeva. Poleg tega je pomembno, da je pozoren na svoje vzgojne strategije in da jih je po potrebi pripravljen spreminjati in izboljševati. Na dobro razredno klimo vpliva z učinkovito organizacijo dela, jasnimi navodili, rutino in strukturo; z zanimivim in osmišljenim poukom (npr. po pristopu formativnega spremljanja), v katerega so učenci dejavno vključeni, pri katerem se naveže na njihovo predznanje, spoznavni in učni stil; z učenjem, ki ga doživljajo kot smiselno in povezano z življenjem; s spoštljivo in odprto komunikacijo, negovanjem refleksije, dajanjem konstruktivne povratne informacije, s spodbudnostjo, pozitivnimi pričakovanji do učencev in zaupanjem vanje, s pravično obravnavo in vključevanjem vseh; s smiselnimi, jasnimi, razumljivimi, družno dogovorjenimi postopki, pravili in mejami, vključno s predvidenimi ukrepi za odstopanja.« (Rutar Ilc, 2017)

Opomnik za vodenje razreda, ki ga je po Marzanu idr. (2013) ter Jane Bluestein (1997, prav tam) priredila Zora Rutar Ilc, usmerja v: skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost; negovanje spoštljivega, spodbudnega in odprtega komuniciranja; dajanje podpore in pozitivna pričakovanja; sprejemanje različnosti; skrb za posebne potrebe, individualizacijo in personalizacijo; skrb za pravičnost; upravljanje konfliktov in skrb za psihofizično blagostanje.

Za merjenje razredne klime v Sloveniji so na voljo prevedeni standardizirani vprašalniki (več v Zabukovec, 1998), za ugotavljanje odnosov učencev z učiteljem pa je Melita

Puklek Levpušček (2011) razvila Lestvico zaznane učiteljeve opore, ki ugotavlja stopnjo podpore, ki jo učenci doživljajo s strani učitelja.

Opomnik za dobro t. i. preventivno disciplino, ki ga je po Marzanu idr. (2013), Mateji Pšunder (2004 in 2011) ter Jane Bluestein (1997) priredila Zora Rutar Ilc (2017), opozarja na različne dejavnike preventivne discipline, ki prav tako prispeva k ugodni razredni klimi: vstopanje v razred in pridobivanje pozornosti, spremljanje in vodenje razreda, didaktiko (zanimiv in osmišljen pouk), informiranje in izvajanje rutine, oblikovanje pravil, odobravanje spoštovanja pravil, vključevanje izključenih.

Barbara Lesničar in sodelavci (2017) v delu Učitelji, raziskovalci lastne prakse ugotavljajo, da zdrave učee se skupnosti gojijo kulturo zaupanja in sodelovanja. Uspešno delo v učeei se skupnosti zahteva vsaj do neke mere skupna pravila in vrednote. Učitelji se morajo počutiti dovolj samozavestni, da lahko odkrito govorijo o svoji praksi, da lahko sodelujejo z drugimi in jim postanejo kritični prijatelji. Kultura zaupanja je nujni pogoj, da se razvije kultura sodelovanja. Z vključeno visoko stopnjo odgovornosti učitelji delijo svoje strokovne zamisli s svojimi kritičnimi prijatelji v učeei se skupnosti, njihove individualne prakse so deprivatizirane, tj. na voljo za kritične pripombe sodelavcev.

Mikek (2014) navaja, da na to, ali je šolska klima odprta in podporna ali zaprta in ovira učenje, vplivajo različne dimenzije, skozi katere avtorji (Stringer, 2002, Sušan, 2005, Sergiovanni in Starratt, 1993) opisujejo šolsko klimo.

Te dimenzije so:

- strukturiranost okolja (odnos do šolskih struktur, strukturiranost, organiziranost in jasnost šolskih ciljev);
- sprejetost in podpora (pomoč in podpora v šoli, občutek sprejetosti posameznika v kolektivu, dobri medsebojni odnosi);
- standardi kakovostnega dela (odnos do kakovosti in profesionalizacije, pomen jasnih in zahtevnih kriterijev za delo);
- predanost delu in odnos do prevzemanja vodenja (odnos do dela, motiviranost za skupne cilje, lasten prispevek k doseganju ciljev);
- odgovornost (občutek suverenosti in samostojnosti ali podrejenosti);
- nagrajevanje (odnos do priznanja in nagrajevanja v šoli, npr. ustrezna potrditev in priznanje ali kritika in kaznovanje, odsotnost odzivov. Bečaj (2000, prav tam) tem dimenzijam dodaja še
- nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog (ocena pregleda vodstva in ustreznost reagiranja) in
- odprtost za probleme (razumevanje, naravnost in sprejemanje problemov).

Pedagoški delavci pa kot pomembne dejavnike, ki prispevajo k njihovem dobremu počutju, vidijo: nagrajevanje, vplivanje na motivacijo, odnos do kakovosti in količine dela, inovativnost in samoiniciativnost, razvoj kariere in napredovanje, izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje, kakovost medsebojnih odnosov, interno komuniciranje, razumevanje in udeleževanje razvojne strategije, vodenje, organiziranost, pripadnost šoli, uspešnost, učinkovitost itd. Vsaka šola lahko izmeri stopnjo zadovoljstva zaposlenih z vrsto del in nalog, načinom vodenja neposredno nadrejenega, ožjimi sodelavci, možnostmi razvoja kariere, plačilom za delo, stopnjo varnosti zaposlitve, fizičnimi pogoji dela, možnostmi za izobraževanje, ustreznostjo nagrajevanja, oblikami motiviranja in povratnim informiranjem.

Čim bolj podporna in odprta je klima, tem manjši sta želja po zamenjavi zaposlitve in nuja zaposlenih po odsotnosti z dela zaradi slabega počutja na delovnem mestu (Mikek, 2015).

V slovenščini o klimi in kulturi večinoma beremo v strokovnih člankih, imamo pa – med številnimi drugimi – tudi nekaj omembe vrednih knjig: Psihosocialni odnosi v šoli (Sonja Pečjak in Cirila Peklaj), Socialni odnosi v šoli (Katja Košir), Disciplina v sodobni šoli (Mateja Pšunder), Disciplina za 21. stoletje (Bluestein, prevod), Moč učnega pogovora (Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj), Supervizija (ur. Kobolt in Žorga), Nasilje – nenasilje (ur. Aničić). V priročniku Vključujoča šola (ur. Grah, 2018) klimo obravnavata 3. in 4. zvezek: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (Rutar Ilc) ter Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc).

PODOBNOSTI IN RAZLIKE

Mieke van Houtte (2007) se sprašuje, ali se kultura in klima lahko štejeta za zamenljiva koncepta v raziskavah učinkovitosti šol. Po primerjavi in pregledu glavnih prednosti in slabosti obeh konceptov trdi, da sta različna. Kultura ima prednost kot ustrežnejša in natančnejša za preučevanje šolske kognitivne strukture. Klima, ki je krovna kulturi, bi morala biti rezervirana za prikaz šole v celoti.

Kristijan Musek Lešnik (2015) razlikuje med organizacijsko kulturo in klimo. Izhodišče kulture sta antropologija in sociologija (socialni konstruktivizem), klime pa psihologija (Lewinova teorija). **Po vsebini je kultura usmerjena na vrednote, klima pa na postopke. Kultura je orientirana na opis in razumevanje ene organizacije, klima pa na primerjavo med organizacijami ali oddelki. Kultura v časovni perspektivi je preteklost in prihodnost, klima pa sedanost. Metodologija kulture je kvalitativna, klime pa kvantitativna. Tudi namena sta različna. Kulturo preučujemo za strateško načrtovanje, klimo pa za vpliv na zaposlene in njihovo počutje.**

Musek Lešnik (2006) takole opiše podobnosti med organizacijsko kulturo in klimo: »Kljub razlikam med organizacijsko kulturo in klimo ne gre zanemariti številnih podobnosti, obe:

- iščeta razlage posameznikovega vedenja v podjetju,
- preučujeta vpliv podjetja na vedenje njegovih ljudi,
- preučujeta vpliv na interpretacijo in dojetanje dogodkov v podjetju,
- obravnavata psihološke, subjektivne realnosti delovnega okolja,
- predpostavljata, da si ljudje delijo določena stališča, mnenja, prepričanja, zaznave.

Podobnost obeh konceptov se kaže tudi v njunih vlogah, saj tako organizacijska klima kot kultura vplivata na zagotavljanje reda in konsistentnosti v vedenju zaposlenih, vplivata na način dela in odzivanja na zunanje okolje, zmanjšujeta nejasnosti v vedenju ljudi in predstavljata mehanizem za oblikovanje vedenja. Noben vidik življenja in dela v podjetju ni »boljši« od drugega. Za celovito razumevanje vedenja ljudi je pomembno psihološke vidike v podjetju preučevati z obeh vidikov – z vidika organizacijske kulture in klime.« V našem primeru namesto podjetja stoji šola/vrtec.

Brigita Rupar (2003a) celo izrecno zapiše, da »kultura predstavlja splošno sprejeta prepričanja ali vrednote. Kultura je v bistvu socialna resničnost, katere pomembna funkcija je premagovanje negotovosti oziroma strukturiranje okolja. Če klima izraža posameznikovo počutje v okolju, kultura kaže njegovo osebnost.«

Kultura vpliva na posameznike v organizaciji in na njihove medsebojne odnose. Ferjan (1996) pravi, da »zaradi skupnih vrednot, načina razmišljanja in ravnanja, člane skupine omejuje v njihovi osebni svobodi, hkrati pa ureja odnose v smeri pravičnejših in boljših medčloveških odnosov znotraj organizacije«.

Šolska kultura je sestavljena iz prepričanj, katerih pravilnosti ne moremo preveriti (npr. koliko kazni ali nagrad ... je najbolj prav). Bečaj je leta 1999 v Celju na predavanju o šolski klimi (Rupar, 2003a) povedal, da je kultura »svetilnik oz. orientacijska točka, ki nam omogoča odločanje, vednost, da pravilno ravnam, in zaščitenost, da delam pravilno. Del šolske kulture so splošna prepričanja v naših šolah o tem, kako naj učitelji vzpostavljajo disciplino v razredu (npr. vprašljivo prepričanje, da moraš biti strog, ne popuščati, sicer ne dosežeš nič). Obstaja niz prepričanj, ki so del kulture in ki so izredno stabilna; ta prepričanja usmerjajo naša ravnanja. Kadar je kak učenec nesramen do učitelja, učitelj nima časa razmišljati, kako naj ravna, da bo pravilno reagiral, temveč njegovo ravnanje vodijo prepričanja. O kulturi govorimo takrat, kadar je večina

ljudi istega mnenja, kultura je torej skupinski pojav. Jedro kulture je izredno stabilno in odporno na spremembe.«

Kulture ni mogoče spreminjati na hitro, še najmanj z uvajanjem dirigiranih inovacij. Del kulture so temeljne resnice in prepričanja, ki so zelo zasidrana. Raziskovalci pravijo, da do njih lahko pridemo edino s klinično terapevtsko metodo, tako da pri vsakem posamezniku ugotovimo, kaj ga vodi, in potem z vedenjskimi terapijami spreminjamo njegovo vedenje in posredno tudi prepričanja (Bečaj, prav tam).

»Za učno zavzetost so izjemno pomembni psihosocialni odnosi, zlasti odnos učitelja do učencev in klima, ki se vzpostavi pri tem. Učinkovito učenje se ne izključuje z dobrim počutjem, ampak dobro počutje, občutek sprejetosti in občutek zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo k učinkovitemu učenju.« (Rutar Ilc, 2017) Razredna klima se nanaša na vzdušje in odnose v razredu. Razred je tudi prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe. Občutja, ki kažejo na dobro klimo v razredni skupnosti, se nanašajo na organizacijo dela (oz. na strukturo), na komunikacijo in medosebne odnos ter na doživljanje učnega okolja (prav tam).

Učenci, ki imajo v razredu kakovostne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo pozitivneje in se v šoli tudi pozitivneje vedejo. Tisti pa, ki namesto sprejetosti doživljajo zavrženost s strani vrstnikov, lahko pričakujejo motnje ponotranjenja, izostajanje od pouka, ponavljanje razreda in prilagoditvene težave pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo (Košir, 2013).

»Krepitev občutka lastne vrednosti je vzvod za dobro razredno klimo in vključenost. Občutek lastne vrednosti je občutek, ki temelji na presoji samega sebe: koliko vreden, zmožen, pomemben in uspešen sem. Vključuje zaupanje v lastne zmožnosti, cenjenje svoje osebne vrednosti in svojih prizadevanj. Je dober temelj za sodelovanje z drugimi in za občutek pripadnosti oziroma vključenosti. Učitelj prispeva h krepitvi občutka lastne vrednosti z omogočanjem priložnosti, kjer se učenci lahko izražajo s konstruktivnimi povratnimi informacijami, pristinimi pohvalami in spodbudami, in s tem, da izraža realna pričakovanja do učenca.« (Rutar Ilc, 2017)

»Učitelj lahko močno vpliva na razredno klimo, če učinkovito organizira delo, vzpostavi jasna pravila in postopke, se o pomembnih zadevah dogovarja, ima zanimiv in osmišljen pouk, v katerega dejavno vključuje učence, je spodbudno naravnano, goji pozitivna (realna) pričakovanja do učencev, je spoštljiv in odprt v komuniciranju, daje konstruktivne povratne informacije, pravično obravnava in vključuje vse učence, spodbuja sodelovanje in solidarnost. Na nekatere dejavnike učitelj nima vpliva, a s preudarnim ravnanjem in vodenjem razreda lahko posredno vpliva tudi na dejavnike, ki so na videz neodvisni od njega (npr. obravnavanje konfliktov, vrstniški odnosi, stiske učencev, sistemski vidiki in družbene razmere).«(prav tam)

FUNKCIJA ŠOLSKE KULTURE

Funkcija kulture je zagotavljati članom socialne skupine varnost, zato se težko spreminja. Hargreaves (1999) deli šolsko kulturo na štiri tipe:

- Tradicionalna kultura je storilnostna. Ceni se delavnost. Skrb za medsebojno počutje in odnose je nizka. Taka kultura je formalna in neprijazna.

- Socialna kultura, poudarjena je skrb za medsebojne odnose, storilnost je nizka, prevladuje umirjeno ozračje.
- Kultura tople grede, ki poudarja storilnost in skrbi za medsebojne odnose. Taka šola lahko povzroči pri učencih in tudi pri učiteljih anksioznost zaradi zahtevanega uspeha.
- Anomična kultura, kjer se vsi borijo za preživetje. V taki kulturi prevladuje nizka morala, ki deluje ogrožajoče.

VRSTE ŠOLSKE KULTURE

Šolsko kulturo zaznavamo na treh ravneh:

- prva raven so *artefakti* (urejenost šole, videz, okolica, napisana gesla, oprema šole, navade v šoli);
- druga raven so *izpostavljene vrednote šole* (vodila, ki veljajo v šoli, npr. šola ni prostor za igro, temveč za učenje in delo);
- tretja raven so *temeljne resnice in prepričanja* (ne zavedamo se jih, ker so sami po sebi sprejeti in razumljivi, npr. negativne ocene učence pripravijo k delu) (Schein, 2004).

Po Schoenu (2005) šolsko kulturo sestavljajo 4 dimenzije: profesionalna naravnost, struktura organizacije, kakovost učnega okolja in osredinjenost na učence.

Kulturo kakega sistema določa sistem povezanih in usklajenih prepričanj, subjektivnih teorij, vrednot, norm, tudi predsodkov. Kultura daje članom občutek varnosti. Jedro šolske kulture v šoli so učitelji, čeprav so učenci številčno močnejši, vendar so brez formalne moči. Klima je sestavljena iz skupnih zaznav, medtem ko kultura temelji na skupnih domnevah. (Ashkanasy, Wilderom in Peterson, 2000).

Kultura organizacije je vpeta v lokalno in nacionalno kulturo. Je proizvod zgodovine organizacije, nastaja, se ohranja in se spreminja. Pri nastanku so običajni konflikti in napetosti, pa tudi prijetne emocije. /.../ Vidne predstavitev kulture so pomembne za prepoznavanje šolske kulture, saj se z njimi kažejo vrednote, verjetja in prioritete tistih, ki neko kulturo oblikujejo (Prosser, 1999).

Sergiovanni in Starratt (1993) na šole gledata kot na organizacije ali kot na skupnosti. Če so šole skupnosti, so vrednote in skupni pomeni globlji in izzovejo močnejša čustva zvestobe. Kulture šol, ki so bolj skupnost, so osredinjene na skupne vrednote, šole, ki so bolj organizacije, pa dajo večji pomen togim oblikam menedžmenta. Za oblikovanje skupnosti je pomembno uvajanje in dejavno gojenje podpornih in spoštljivih medsebojnih odnosov.

Sklenemo lahko s Sergiovannijem in Starrattom, ki omenjata šolsko klimo in kulturo v odnosu do izboljšav šole (1993). »Če želimo šolo prilagajati novim zahtevam, moramo spreminjati klimo in kulturo. Spremembe potekajo na dveh nivojih, in sicer na strukturalnem nivoju (kako vidimo stvari) in na normativnem nivoju (kako resnično delujejo). Če hočemo resnične spremembe, moramo spreminjati na obeh nivojih. Laže dosežemo spremembe na organizacijskem nivoju kot na normativnem, kjer gre za spremembo kulture ali prepričanja učiteljev. Normativne spremembe bolj vplivajo na resnične spremembe na šoli, a obenem ne zagotavljajo vedno dobrih rezultatov. Po navadi skušamo spreminjati šole na strukturalnem nivoju, zelo malo ali pa skoraj nič pa na normativnem ravno zato, ker

se normativne spremembe nanašajo na človekovo naravo. Tu pa potekajo spremembe izjemno počasi in z majhnimi koraki«.

SPOZNAVANJE ŠOLSKE KULTURE

Poleg strokovne literature se šolske kulture in klime dotikajo tudi številne alineje členov šolske zakonodaje. Stopnja uresničitve v njih zastopanih idej pomembno določa marsikatero področje klime in kulture šole.

Poglejmo, kako ameriška zvezna država Kolorado ureja šolsko kulturo in klimo. Njeno Ministrstvo za izobraževanje (Colorado DE, 2012) je pripravilo skupen krovni standard za kulturo in klimo, ki ga sestavljajo štiri standardi: akademska pričakovanja, vključujoče učno okolje, varno in urejeno okolje ter zaupanje in spoštovanje. Fizično stanje šole in šolsko razumevanje pričakovanega vedenja učencem in osebju zagotavljata varno, urejeno in podporno okolje. Vsak standard je nadalje razdeljen v sedem konkretnjših kazalnikov. Na področju **akademskih pričakovanj** vodstvo šole in zaposleni izkazujejo prepričanje, da se lahko vsi učenci učijo na visoki ravni. Kazalniki so: *visoka pričakovanja* (šolska kultura je kultura visokih pričakovanj brez izgovorov, usmerjena v reševanje problemov), *usmerjenost na učenca* (vodstvo in zaposleni med vsemi člani šolske skupnosti vzpostavijo in vzdržujejo osredotočenost na učenje in učence), *odgovornost* (vodstvo in zaposleni sprejemajo odgovornost za lastno potrebo po izboljšanju učnih rezultatov), *institucionalizirane najboljše prakse* (vodstvo šole zagotavlja, da so skladne, skupne prakse poučevanja in učenja, temelječe na rezultatih raziskav, dosledno vidne v vseh učilnicah), *odgovornost za kakovostno delo* (učitelji učencem zagotavljajo kakovostna merila (kriterije uspešnosti) in podporo, da so učenci lahko odgovorni za kakovostno delo), *priznavanje kakovosti dela* (strokovni sodelavci izpostavljajo kakovostno delo učencev kot zgled in pohvalijo njihove dosežke), *pedagogika* (učitelji v poučevanje vključijo razumevanje, kako se učenci učijo).

Na področju **vključujočega učnega okolja** s podporo fizičnim, kulturnim in družbenoekonomskim potrebam vseh učencev odraža zavezanost pravičnosti in spoštovanje raznolikosti, npr. *prijetno okolje* (šola je prijazno in vabljivo okolje za vse učence, družine in člane skupnosti), *dostopnost družinam* (vodstvo šole in zaposleni so na voljo za delo z družinami pri reševanju potreb učencev), *zavezanost enakosti* (od vsakega učenca, ne glede na kulturo, sposobnost, življenjske izkušnje, socialnoekonomski status ali materni jezik, pričakujejo, da bo obvladal pričakovanja na ravni razreda), *kulturna zavest* (strokovni delavci spodbujajo razumevanje in spoštovanje vseh kulturnih ozadij kot sestavni del učnega okolja), *komuniciranje* (v skladu z multikulturno in jezikovno ustreznimi strategijami z različnimi deležniki), *vključenost* (šola si zavestno prizadeva za vključitev študentov iz vseh podskupin v akademske in zunajšolske dejavnosti), strokovno *usposabljanje za raznolikost* (zaposleni sodelujejo v profesionalnem usposabljanju za izvajanje praks, ki podpirajo pravičnost in razumevanje raznolikosti).

Na področju **varnosti in urejenosti** fizično stanje šole in šolsko razumevanje pričakovanega vedenja učencem in osebju zagotavljata varno, urejeno in podporno okolje, s kazalniki *stanje šole* (fizična struktura in stanje šole zagotavljajo učencem in osebju varno, zdravo in urejeno

učno okolje), *pričakovano vedenje* (pričakovano obnašanje je dobro opredeljeno, objavljeno na različnih mestih in jasno sporočeno učencem in družinam, *okrepitev vedenja* (strokovni delavci dosledno učijo, ponavljajo in krepijo pričakovano vedenje in rutine v razredu), *posledice v razredu* (vodstvo šole zagotavlja, da se v vseh razredih pravično uporablja dosledno zaporedje posledic za negativno vedenje učencev), *posledice v šoli* (vodstvo šole uveljavlja pričakovana vedenja na celotni šoli in izvaja dosledne in ustrezne posledice kršenja), *pozitivna okrepitev* (strokovni delavci uporabljajo pohvale in pozitivne okrepitve, da motivirajo učence za visoko stopnjo akademskih dosežkov in ustreznega vedenja), *podatki o učnem okolju* (npr. raziskave šolske klime in kulture, mnenjske ankete, fokusne skupine, se redno zbirajo in analizirajo, da pomagajo oceniti učinkovitost šolske kulture in klime).

Na področju **zaupanja in spoštovanja** šola izkazuje vključujočo kulturo medsebojnega zaupanja, spoštovanja, pozitivnih odnosov, ki podpirajo osebno rast učencev in odraslih. Kazalniki so: *kultura sodelovanja* je vzpostavljena in vidna na celotni šoli, *odnos učenec – odrasli* (učenci lahko identificirajo vsaj enega odraslega, s katerim imajo pozitiven odnos; vzpostavljanje pozitivnih odnosov med odraslimi in učenci je šolska prioriteta), *odnos uslužbenci – starši* (vzpostavljanje pozitivnih in zaupnih odnosov z družinami je šolska prioriteta), *spoštovanje* (člani šolske skupnosti spoštljivo upoštevajo zorni kot drugih), *motiviranost* (strokovni delavci izzivajo in navdihujejo učence, da dosegajo visoka pričakovanja), *pohvale* (uspešnost šole, strokovnih delavcev in učencev je visoko cenjena in javno pohvaljena), *varno okolje* (šolsko vodstvo omogoča ustvarjanje varnega okolja za delo v učeči se skupnosti).

VPLIV ŠOLSKE KULTURE NA DOSEŽKE UČENCEV

Hattie (2009) v svoji metaštudiji vplivov na akademske dosežke učencev navaja tudi številne dejavnike šolske kulture in klime. Visok vpliv imajo samoocenjevanje, omogočanje formativnega spremljanja, vedenje v razredu, prilagoditve za učenje učencem s posebnimi potrebami, učiteljeva komunikacijska in razlagalna jasnost, recipročno poučevanje, podajanje povratne informacije, odnosi med učiteljem in učenci, na posameznike usmerjena praksa, metakognitivne strategije; programi za izboljšanje besedišča, branja in ustvarjalnosti; programi profesionalnega razvoja učiteljev, učenje s postavljanjem vprašanj samemu sebi, poučevanje z razreševanjem miselnih problemov, nerazvrščanje učencev v različne »predalčke« (enakopravna obravnava vseh učencev, op. T. K.); strategije poučevanja, sodelovalno učenje v primerjavi z individualnim, spretnosti učenja (učenje učenja, samouravnavanje učenja, op. T. K.), programi učenja ob taktilni stimulaciji itd. Šole, ki poznajo izsledke Hattijeve analize, lahko z načrtnim vključevanjem teh elementov v svoje delo vplivajo na dosežke učencev, na kakovost in v povratni zanki na klimo in kulturo šole. Kot pravi Hattie v reklami za konferenco Leaders to Learn From, 95 % vsega, kar delamo v šolstvu, vpliva na dosežke učencev. Osredotočiti se moramo na premik od »kaj deluje« na »kaj najbolj deluje« (Hattie, 2018). Z ustreznim vključevanjem prijemov, ki najbolj delujejo, bi lahko zmanjšali šolsko neuspešnost in osip (Kranjc, 2007).

Klima šole precej vpliva na uspeh učencev. V šolah, kjer prevladuje zdrava klima, učitelji bolj sodelujejo med seboj,

imajo več socialnih interakcij. Obstaja pomembna razlika v klimi med bolj ali manj učinkovitimi šolami (Sergiovanni in Starratt, 1993, prav tam). Učinkovitost je opredeljena z višjimi rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja, ustrežnejšim vedenjem in večjim obiskom pouka. V učinkovitejših šolah učitelji več timsko delajo ter učence aktivneje vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj navdušeni, bolj sodelujejo z učitelji in imajo višje rezultate na matematičnih in jezikovnih testih.

Iz podatkov mednarodne raziskave TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) in raziskave TIMSS za maturante iz leta 2008 so v Sloveniji ugotovili, da »lahko na podlagi značilnosti šolske klime pomembno napovemo matematične in naravoslovne dosežke dijakov in učencev osmega razreda (Kozina, v TIMSS 2011). V šolah, kjer je bila šolska klima pozitivneje ocenjena, so bili matematični in naravoslovni dosežki učencev in dijakov višji (prav tam).

Raziskava TIMSS 2011 je na mednarodni ravni pod drobnogled vzela tiste značilnosti šolske klime, ki so se v predhodnih izvedbah raziskave izkazale za pomembno povezane z matematičnimi in naravoslovnimi dosežki učencev na mednarodni ravni. V prvi vrsti so to pozornost šole do učnega uspeha in nato spremenljivke, povezane z varnostjo, disciplino in nasilnim vedenjem učencev v šoli.

»Varnost in urejenost šol je še ena izmed pomembnih značilnosti šolske klime.« (Freiberg, 1999, prav tam) Učenci se lahko v polni meri osredotočajo na učenje, če le-to poteka v varnem okolju. Ker sta nasilno vedenje in s tem varnost šole v sodobni družbi problem, ki narašča, je bila v raziskavo TIMSS 2011 vključena lestvica za merjenje varnosti in urejenosti širšega okolja šole ter ustreznost varnostnih pravil in vedenja učencev na šoli.

Šolska klima vpliva na prisotnost ali odsotnost nasilnega vedenja na šoli. »V Sloveniji imajo učenci četrtega razreda, ki so bolj pogosto izpostavljeni nasilju v šoli, pomembno nižje dosežke. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2011, so na nacionalni ravni dodatno odgovorili še na vprašanja Lestvice agresivnosti.« (Kozina, 2011, prav tam) Lestvica meri splošno agresivnost učencev in štiri vrste agresivnosti, ki so pogosto prisotne v šolskem okolju: telesno, besedno, notranjo agresivnost in agresivnost v odnosu do avtoritete. Ker večjo agresivnost številne raziskave povezujejo z nižjimi učnimi dosežki in slabšim znanjem, so v raziskavi TIMSS 2011 ugotovili, da lahko na podlagi podatka o splošni agresivnosti četrtošolcev statistično pomembno napovejo njihov matematični in naravoslovni dosežek. Enako velja za osmošolce.

Mednarodna raziskava PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je tudi v Sloveniji odkrila povezavo med elementi šolske kulture in klime ter dosežki učencev v bralni pismenosti. »V okolju, kjer je znanje visoko cenjeno, kjer se učenci in učitelji počutijo varno, kjer so učitelji dobro usposobljeni, kjer ravnatelji podpirajo sodelovanje in inovativnost učiteljev, je poučevanje prijetno, saj so otroci po naravi radovedni. Vendar večinoma razmere niso idealne; tako se šole in države vsaka po svoje spoprijemajo z vsakodnevnimi težavami.« (PIRLS, 2011) Glede na podatke raziskave PIRLS lahko rečemo, da bolj kot je šola varna in urejena, boljši so dosežki.

SPREMINJANJE ŠOLSKE KULTURE IN KLIME

Vprašanje organizacijske ali šolske kulture je pri spreminjanju šolskega sistema zelo pomembno. Brez upoštevanja temeljnih zakonitosti tega pojava ni možno spreminjati šole in načina dela v njej. Način dela v šoli določajo učitelji, zato bi morale biti spremembe osredotočene predvsem na spremembe miselnosti ljudi, ki delajo v šoli. Bečaj (2000) pravi, da je »šolska kultura tipičen miselni model, ki ga pri svojem delu in medsebojnih odnosih uporablja določena skupina ljudi«, v našem primeru skupina učiteljev. »Funkcija šolske kulture je omogočati članom socialnega sistema učinkovito obvladovanje različnih situacij, v katerih se znajdejo pri svojem delu. Kultura je razmeroma stabilna, počiva na socialnem soglasju in se vzdržuje s pomočjo socialno-psiholoških procesov.« (prav tam)

Kultura je zelo stabilna in bolj ko je trdna, težje se spreminja. Predstavlja temelje organizacije, saj omogoča varnost, podporo, občutek pravilnega ravnanja, predvidljivost. Prav zaradi stabilnosti kulture lahko vnašanje sprememb povzroči odpor. Ob spremembah se sistem sicer prilagodi navzven (npr. na veliko se uvajajo razne inovacije, projekti ...), navznoter pa se ohranjajo stara prepričanja in vrednote. Spreminjati kulturo torej pomeni spreminjati prepričanja ljudi.

Spreminjanje šolske kulture je proces, ki je povezan s spreminjanjem temeljnih prepričanj, vrednot in izkušenj nosilcev sprememb, v našem primeru učiteljev. Pomembno pa je, kako so učitelji motivirani za spremembe. Dalin, Rolff in Kleekamp (1993, v Rupar 2003a) navajajo dejavnike, ki so pogoj za uvajanje sprememb v šole:

- »ugotoviti resnične potrebe učiteljev (najtežji proces je definiranje potreb udeležencev, dostikrat se spremembe začenejo z inovativno idejo, ne da bi prej ugotovili, kakšne so resnične potrebe za spremembo in kako bodo te spremembe vplivale na kulturo šole;
- sodelovanje vseh učiteljev v odkrivanju in definiranju idej – pomembno je, da vsak član vidi svoj prispevek pri uvajanju spremembe, da se poistoveti z idejo, da jo sprejme za svojo;
- razpoložljive kapacitete za spremembe – gre za poklicno kompetenco šolnikov, ali so učitelji usposobljeni za nove tehnike in metode dela, gre za sposobnost učenja in timskega dela;
- ustrezno vodenje – je pomembno za uvajanje spremembe, na vseh nivojih, v razredu, na nivoju šole, sistema. Gre tudi za to, kako je vodja sposoben spodbujati proces učenja, aktivirati vire in učenje tudi evalvirati«.

Učitelj lahko vpliva na spreminjanje razredne klime na podlagi analize podatkov. Ugotavlja obstoječo in zeleno razredno klimo ter spreminjanje najbolj aktualnih razlik po korakih:

1. ugotavljanje razredne klime z vprašalnikom,
2. povratna informacija o rezultatih,
3. učitelj interpretira rezultate, učenci dopolnijo diskusijo s svojimi pogledi,
4. intervencija – učitelj in učenci se dogovorijo o strategiji delovanja v prihodnje, da bi spremenili razredno klimo,
5. učitelj po določenem času opravi ponovno merjenje razredne klime in preveri, koliko se je stanje v razredu

spremenilo. Celotni proces spreminjanja razredne klime poteka po načelih akcijskega raziskovanja (Rupar, 2003a) ali formativnega spremljanja.

Prvi korak k spreminjanju kulture je ugotavljanje stanja. Hawkins in Shohet (1989, v Rupar 2003a) navajata vrstni red razvojnih stopenj procesa spreminjanja kulture:

- »Prepoznavanje potreb in vključitev najširšega kroga sodelavcev. Potreba po spremembi mora priti iz šole. Vključeni morajo biti vsi, ki jih spremembe zadevajo, tako učitelji, učenci, starši in vodstvo šole. Spremembe na enem področju življenja šole ali v enem podsistemu vplivajo tudi na druga področja in lahko povzročajo odpore. Pomembno je, da se vključijo vsi partnerji. V to prvo fazo se lahko vključijo tudi zunanji svetovalci, ki pomagajo pri začetnih korakih.
- Druga faza – ugotavljanje sedanjega stanja kulture. Ugotavljanje stanja kulture neke ustanove začnemo z refleksijo o razvoju ustanove. Načinov in metod dela je več, pomembno je, da so vključeni vsi delavci ustanove. V tej fazi pregledamo, kateri dogodki so pomembni, kateri rituali se odvijajo v ustanovi, katere zgodbe in šale krožijo med zaposlenimi, kakšna je »folklor« organizacije.
- Tretja faza – postavljanje vizije za prihodnost. Vizija je povezana z vrednotami zaposlenih. Da bi prišli do vizije, je včasih potreben pogled s ptičje perspektive na to, zakaj je delo ustanove pomembno za skupnost, v kateri živi. Vizija je osmislitev delovanja ustanove.
- Četrta faza – razvoj organizacijskih strategij. Strategije bodo pomagale pri uresničevanju vizije in morajo biti skladne z zunanjimi možnostmi.
- Peta in šesta faza sta povezani s preusmerjanjem organizacijske strukture, z uporabo novih metod in načinov za uvajanje sprememb ter s preverjanjem, kako je proces sprememb potekal znotraj ustanove. Na koncu je treba ves proces evalvirati in vstopiti v naslednji cikel spremembe.«

Pomembna postavka šolske klime in kulture je tudi disciplina v ožjem, korektivnem smislu (v nasprotju z uvodoma omenjeno preventivno disciplino). Prekrški so lahko lažji ali težji. V spletnem portalu so objavili priporočila ameriškim ravnateljem za vzdrževanje discipline, v kateri prepoznamo elemente šolske kulture, razvrščene v tri kategorije, stopnjevale glede na težo prekrška (Principlesforprincipals.org, 2018):

1. uporaba mobilnih telefonov, goljufanje, neustrezno oblačenje, neustrezno obnašanje v prostorih šole, nespoštovanje tradicije, preklinjanje in druge jezikovne obscenosti;
2. ustrahovanje, nespoštovanje, napad na osebno identiteto, pretepanje, postopanje, žaljenje,
3. fizični napadi, uničevanje, zloraba drog, obscenosti, spolne zlorabe, kraje, grožnje, posest orožja, vandalizem, združevanje v razbojniške oz. paravojaške tolpe.

KAJ POVZROČA ODPORE PRED SPREMEBAMI

Odpor do sprememb se pojavi takrat, ko so ogrožene učiteljeve temeljne potrebe. Učitelji imajo različne potrebe. Nealea pravi, da so univerzalne štiri potrebe:

- Potreba po jasnih pričakovanjih. Ljudje morajo vedeti, kaj se od njih pričakuje, kakšno odgovornost imajo, kako jih bodo ocenjevali in kakšni bodo njihovi odnosi do drugih.
- Potreba po varnosti. Ljudje potrebujejo v zvezi s svojim delovnim mestom zanesljivost in varnost. Spremembe vnašajo v delovni vsakdanjik učitelja nejasnost in negotovost.
- Potreba po socialni interakciji. Večina ljudi ceni in potrebuje sodelovanje z drugimi. Ljudje iščejo podporo in sprejemanje. Spremembe pogosto doživljajo kot ogrožanje teh pomembnih socialnih vzorcev.
- Potreba po preverjanju delovnega okolja in dogajanja. Večina ljudi želi obvladovati svoje delovno okolje in vplivati na odločitve, ki zadevajo njihovo delo. Kadar izgubijo nadzor nad tem, se počutijo ogrožene in nezadovoljne.

Spremembe, ki zanemarijo te štiri potrebe, so obsojene na propad in lahko izzovejo resne moralne probleme. Odpori do sprememb na ravni šole se pojavijo tudi takrat, ko so predlagane rešitve v nasprotju z normami šole (Dalin, 1993).

(SAMO)OCENA ŠOLSKE KULTURE IN KLIME

Tako široko področje, kot sta klima in kultura šole, postavlja pred šolnike mnogo vprašanj za ovrednotenje in samovrednotenje. V prihodnji številki se bomo posvetili nekaterim od množice možnih, ki so nastala kot vprašanja za razmislek ob pripravi predloga standardov in kazalnikov spodbudnega učnega okolja (beri šolske klime in kulture) v okviru medinstitucionalnega projekta Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2016–2019).

KAKO FORMATIVNO SPREMLJANJE VPLIVA NA ŠOLSKO KULTURO IN KLIMO

Na prvi pogled »šokantno«, saj se je treba odločiti za nov pristop, ki zamaje teoretično-konceptualno osnovo tradicionalnega poučevanja. Zahteva boljše poznavanje kurikularnih dokumentov, predvsem učnega načrta, boljše poznavanje predznanja učencev, morebiten dodaten čas za zbiranje dokazov o učenju in znanju, čas in spretnost dajanja in sprejemanja povratnih informacij, spretnost oblikovanja vprašanj v podporo učenju, moderiranje učenja in vrstniškega vrednotenja. Učitelj se iz razlagalca snovi spreminja v mentorja učenja. Učitelj se uči od učencev. Vendar, rezultati, ki se kažejo v dosežkih učencev, potrjujejo, da so vredni nekaj dodatnega začetnega napore. Samouravnavanje učenja na dolgi rok odpravi številne konflikte, do katerih prihaja v odnosih med učiteljem in učenci. Z osredotočenostjo na korake formativnega spremljanja učenja se lahko izboljšajo komuniciranje med vsemi vpletenimi. Učenci, ki razumejo, kaj in zakaj se učijo, ki se naučijo postavljati kriterije in zagovarjati dokaze, kaj bodo morali znati, da bodo uspešni, postajajo bolj odgovorni za svojo prihodnost. Pozitivna naravnost, sodelovanje, medsebojno podpiranje, vpogled in razumevanje delovanja šole (kot model za širšo družbo), psihološka in fizična varnost, samozavest ... to so le ne-

katere od pridobitev (za učitelje in učence), ki jih prinaša (tudi) formativno spremljanje.

Marsikatero od vprašanj, ki so namenjena samoevalvaciji šolske kulture in klime, (pa tudi ostalim področjem ugo-

tavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolstvu), ima svoje korenine v formativnem spremljanju. Velja tudi obratno. Marsikatera ideja iz formativnega spremljanja stremi k ugodni šolski klimi in kulturi oziroma k spodbudnemu učnemu okolju. Pa ne le stremi. Dokazano rezultira.

VIRI IN LITERATURA

- A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline (2014). U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Ashkanasy, Wilderon in Peterson, (2000). Handbook of organizational culture and climate. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bečaj, J. (1991). Socialnopsihološki vidik vodenja osnovne šole. Študijsko gradivo. Brdo: Šola za ravnatelje.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura - temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1).
- Brejč, M. idr. Kakovost v vrtcih in šolah. V tisku.
- Colorado Department for Education (2012). Colorado Standards Indicators for Continuous School Improvement. <http://www.cde.state.co.us/FedPrograms/>.
- Černetič, M. (2007). Menedžment in sociologija organizacij. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Dalín, P., Rolff, H., Kleekamp, B. (1993). Changing the school culture. London: Cassel.
- DeWitt, P. The School Climate problem. www.edweek.org (dostopno 21. 9. 2017).
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferjan, J. (1996). Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu. Radovljica: Didakta.
- Gogala, A. (2009). Modre misli. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Gabeljšek, V. (2011). Šolska klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. Information About What Works Best for Learning, www.visible-learning.org.
- Hattie, J. (2018). What I've Learned About Enhancing Student Achievement. A letter from John Hattie. John Hattie >newsletters@edweek.org, prejeto 27. 2. 2018.
- Hawkins, P., Shohet, R. (1989). Supervision in the helping Professions. Open University Press, Buckingham.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw Hill.
- Holmes, J., Marra, M. (2002). Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture. Journal of Pragmatics, vol. 34, št. 12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216602000322>.
- Josipovič, D., Smolič, A. (2016). Spremenjeni obrazi nasilja. Vzgoja in izobraževanje 3-4, 2016.
- Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Subkulturni azil.
- Kranjc, T. (2019): Šolska kultura in klima - 1. del. Vzgoja in izobraževanje, letnik 50, št.1, 5-12.
- Kranjc, T. (2007). Vzroki za izstop srednješolcev. Šolsko svetovalno delo, 12, (3-4), 9-18.
- Kroflič, R. (2011). Kazen v šoli. Ljubljana: CPI.
- Lesničar, B. idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«. The Journal of Social Psychology 10 (2): 269-299.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review. 50 (4): 370-396.
- Mercola, J. (2017). Emphaty: Caring for others is good for you. <https://articles.mercola.com>.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. Socialna pedagogika, 18, str. 1-2.
- Mikek, K. (2015). Organizacijska kultura in klima v šoli. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. Vzgoja in izobraževanje 3-4, 2016, str. 5-12.
- Musek Lešnik K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek Lešnik, K. (2006). Razlikovanje organizacijske klime in organizacijske kulture. <http://www.ipsos.si/web-data/Templates/podjetje-klima-razlikovanje-orgklimeinorgkulture.html> (dostopno 11. 10. 2017).
- National School Climate Center. School climate. <http://www.schoolclimate.org/climate/> (prijeto 11. 1. 2018).
- Pečjak, S., Pirc, T. (2017). Šolska klima pri medvrstniškem nasilju: zaznavanje opazovalcev in aktivnih udeležencev. Psihološka obzorja 26, 74-82.
- Pekljaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PIRLS 2011 www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS-2011/Poglavje-6_Solska-klima.pdf.
- Principles for principals (2018). <http://www.principlesforprincipals.org>.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. V: Prosser, J. (ur.), School Culture, London: Paul Chapman Publishing.
- Rupar, B. (2003a). Šolska klima in kultura. V: Pušnik, M. idr. Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupar, B. (2003b): Ravnatelj in šolska klima. Vzgoja in izobraževanje, letnik 34, št. 1 (2003), str. 67-69.
- Rupar, B. (2006): Šolska klima in kultura. http://www.zrss.si/doc/_Šolska_klima_in_kultura.doc.
- Rus V. S., Pintarič M., Jamnik N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. Primerjava v letih 1990, 2003 in 2007. Anthropos, 3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. Educational Leadership, 60(6), 31-33.
- Schein, E. H. (2004). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey Bass
- Schoen, T. (2005) Conceptualizing, describing and contrasting school cultures. http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf.
- Schoen, T., Tedllie, C. (2008). A new model of school culture. School Effectiveness and School Improvement, 19(2), 129-153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). Supervision - a redefinition. Mc Graw Hill Books.
- Social Climate. Spletni psihološki slovar. <https://psychologydictionary.org/social-climate/>.
- Stritih, B. (1992). Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sušanj, Z. (2005). Organizacijska klima i kultura. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Škerget, T. (2016): Organizacijska kultura in klima v storitvenem podjetju. Journal of Business Management and Business Education, vol. 2.
- TIMMS 2011. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/Timss11_solska_klima.pdf.
- Ule, M. (1992). Socialna psihologija. Ljubljana: ZPS.
- Van Houtte, M. (2005). School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice, Volume 16, - Issue 1, Objavljeno online: 16. 2. 2007.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. Sodobna pedagogika, 5-6, str. 292-303.
- Zabukovec, V. (1994). Kako lahko učitelj spreminja razredno klimo. Sodobna pedagogika, 5-6, str. 265-273.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupanc Grom, R., Erčulj, J. (2009). Organizacijska kultura in klima. V: Koren (ur.), Teorije organizacij in vodenje. Šola za ravnatelje.

Dr. Kristijan Musek Lešnik

Univerza na Primorskem; Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije; Oddelek za psihologijo

ZAKAJ V SINGAPURJU UKINJAJO PRIMERJAVE MED UČENCI V ŠOLAH



► Kristijan Musek Lešnik

Singapurski šolarji v vseh mednarodnih raziskavah znanja dosežajo najvišje rezultate. Medtem ko se v drugih državah sprašujejo o vzrokih njihovih uspehov v raziskavi PISA itd., pa se šolske oblasti v Singapurju obračajo stran od poti, ki jih že nekaj časa ohranja v samem vrhu najučinkovitejših šolskih sistemov. Ker so ugotovili, da je cena, ki jo za te uspehe plačujejo njihovi šolarji, previsoka.

Če poenostavim: Singapurske šolske oblasti so spoznale, da je cena prizadevanj za ohranjanje najvišjega mesta v raziskavah, kot sta PISA in TIMSS, privedla do tega, da se je šolsko delo osredotočilo pretežno na tista znanja in veščine, ki vodijo do uspehov v mednarodnih primerjavah, v povezavi z visokimi pritiski na učitelje in šolarje. Poudarjanje neizprosnega treninga znanj in veščin, ki ustvarja hude pritiske, se jim je zdela sprejemljiva cena za dolgoročno uspešnost družbe, dokler niso spoznali, da pravzaprav vodi v napačno smer.

Zato so se v Singapurju odločili nekaj drugega: učencev ne želijo več primerjati med sabo (po znanju, veščinah), ker je z vidika tako razvoja družbe kot posameznika predpostavka, da je učenje tekmovanje, povsem

zgrešena. V spričevalih in pri ocenjevanju ne bo več primerjav šolarja z vrstniki v razredu, pač pa se želijo osredotočiti na vsakega posameznega šolarja in na njegov napredek. V prvih treh razredih osnovne šole ukinjajo teste; učitelji bodo seveda še vedno preverjali razumevanje učencev, znanje in veščine, a bo to preverjanje formativne narave in namenjeno povratni informaciji in usmerjanju učencev.

Cilj teh sprememb je usmerjanje pozornosti učencev na svoje lastne uspehe in razvoj, razvijanje samoučenja, odmik od nezdrave obsedenosti s primerjanjem z drugimi. Singapursko ministrstvo za izobraževanje želi z različnimi ukrepi prekiniti tradicijo pretirane obremenjenosti z ocenami in s tem šolarjem pomagati razvijati veščine za soočanje z zahtevnimi izživi vse bolj kompleksnega sveta.

Da se razumemo, oblasti v Singapurju, tudi šolske, so izrazito pragmatične. Ne vodi jih le ljubezen do otrok. Sprememba, o kateri govorijo, ni nastala zato, ker bi samo želeli olajšati življenje svojim šolarjem. Nastala je, ker jim je jasno, da je ta sprememba dolgoročno dobra za državo in za ohranjanje konkurenčnosti njihovega gospodarstva.

Premik, ki ga načrtujejo v Singapurju, je mogoč le v okolju, kjer šolska politika razume, da je šolstvo eden najpomembnejših segmentov družbe in ključno za dolgoročni razvoj; v okolju, kjer šolska politika gleda daljnosežno in ni obremenjena z naslednjimi volitvami; v okolju, kjer šolska politika razume, da je edini ključ do kakovostnega šolstva visoka stopnja zaupanja v učitelje in zagotavljanja čim višje stopnje njihove avtonomije.

KAJ PA PRI NAS?

Konferenca o formativnem spremljanju v okviru mednarodnega projekta

Erasmus+ »Glas učenca – most do učenja« novembra 2018 v Laškem je nakazala, koliko učiteljev in šol pri nas že stremi k prijaznejšim načinom poučevanja in spremljanja šolarjev. Ne prijaznejšim v smislu zniževanja zahtevnosti. Nasprotno. K pristopu, ki ne podcenjuje šolarjev in jih pripravi do tega, da prebudijo svoje potenciale. K pristopom, ki namesto apatije vzbudijo zanimanje.

Konferenca v Laškem je bila pomembna tudi zato, ker je na enem mestu zbrala ravnatelje, učitelje, starše, učence, dijake, strokovnjake in druge, da so lahko spregovorili eni drugim in prisluhnili drug drugemu. Takšnih srečanj je v slovenskem šolskem prostoru premalo, kar pa jih je, se o njih premalo sliši.

Marsikaj tistega, kar načrtujejo šolske oblasti v Singapurju, danes učitelji in učenci že počnejo v marsikateri slovenski šoli. Da je v slovenskih šolah ter med posameznimi učitelji in ravnatelji toliko zagona in volje, ni nič novega. Drugo vprašanje pa je seveda, kaj se bo s tem zagonom in voljo dogajalo naprej. Zagon in volja težko vztrajata brez systemske podpore. In brez zaupanja v učitelje in zavedanja, da lahko šolski sistem od njih pričakuje največ šele takrat, ko jim omogoči široko polje avtonomije.

Ampak morda je v državi, kjer lahko nekdo od najvidnejših predstavnikov šolske stroke izjavi: »Da se razumemo, učitelj je lahko zelo dober, ampak pouk v šoli poteka na ravni učbenikov«, pričakovati, da bi se šolska oblast odpovedala nadzoru in dopustila učiteljem nekaj več avtonomije, vseeno preveč. Tako se nam lahko zgodi, da bomo čez nekaj let od šolskih politikov poslušali navdušene pripovedi o tem, kako poteka pouk v Singapurju in na Finskem. Ne da bi ti isti šolski politiki vedeli, da so marsikaj od tega naši učitelji že počeli, dokler niso zaradi pomanjkanja posluha in podpore s strani šolskega sistema obupali.

Mag. Meta Kamšek

Upokojena ravnateljica Gimnazije in srednje šole Kočevje

SODELOVANJE ŠOLSKEGA TIMA V PROJEKTU BRIDGE – MOST DO GLASU DIJAKA NA GIMNAZIJI IN SREDNJI ŠOLI KOČEVJE

POGLED RAVNATELJICE

Cooperation of the School Team on the Project Student Voice – the BRIDGE to Learning at the Kočevje Grammar and Secondary School: the Principals' Perspective

ZAČETEK IN UMEMSTITEV PROJEKTA V DELO ŠOLE TER IZBOR ČLANIC ŠOLSKEGA TIMA

V projekt Bridge smo bili kot šola povabljeni, ker je v razvojni nalogi Zavoda RS za šolstvo Formativno spremljanje sodelovala naša kolegica, prof. Zorica Potisk, kot članica ožjega tima in se imenitno usposobila za izvajanje formativnega spremljanja pri pouku in širjenju navdušenja za FS v drugih slovenskih šolah. Ko smo bili povabljeni, sem razmišljala o tem, da na šoli vodimo že dva zahtevna projekta, ki poskušata spreminjati vsakodnevno pedagoško prakso učiteljev pri rednem pouku, pri vseh predmetih in pri vseh učiteljih. To je bil projekt Načrtovanje za razumevanje ali v preprostem jeziku izvedba avtentičnih nalog ter kroskurikularni projekt Razvoj pisne spretnosti. Ob povabilu sem predvsem razmišljala o tem, kaj FS nudi učiteljem. Na hitro sem pregledala vseh 5 knjižic in ugotovila veliko vrednost za vsakega učitelja ter povezanost in kompatibilnost z načrtom učne izkušnje pri avtentični nalogi. Postalo mi je jasno, da je FS orodje, ki bi moralo postati osnovni in nepogrešljiv del vsakodnevnega dela učitelja, torej dnevne pedagoške rutine. Po tej ugotovitvi pa sem v naslednjem koraku razmišljala, koga od učiteljev vključiti v šolski tim za FS.

O vodenju šolskega tima ni bilo nobenega dvoma, da bo kolegica Zorica prevzela to nalogo. Med preostalimi učitelji je bila velika večina vključenih v enega ali celo oba projekta. Pregledala sem obseg dotedanjih aktivnosti in pomislila na mlade učiteljice, ki so šele vzpostavljale svojo pedagoško rutino, ki po navadi dozori pri učiteljih v nekaj letih. Ocenila sem, da je pravi in dragocen trenutek, da vgradijo elemente FS v svoj redni nabor dejavnosti. Večja skupina mladih učiteljic je bila na poklicni šoli in manjši del na gimnaziji in strokovni šoli. Tudi to sem ocenila kot

dobro, ker sem vsa leta ugotavljala, kako nam primanjkuje pravih strokovnih strategij za delo z dijaki v poklicni šoli. V tim pa sem povabila tudi kolegico, ki je mlada po duši in ki je dolga leta delno poučevala tudi na osnovni šoli. Njeno bogastvo so bile torej izkušnje z različnimi učenci in stopnjami izobraževanja ter poglobljeno razumevanje potreb dijakov na poklicni šoli.

V tem času je v projektu Popestrimo šola začela delati ena naših kolegic in v načrt smo vnesli tudi njeno sodelovanje kot podporo učiteljem v projektu FS.

POTEK PROJEKTA ZNOTRAJ ŠOLSKEGA TIMA

Sama skupina se je dobro ujela v skupinski duh tima in se najprej udeležila izobraževanja za vseh 5 sklopov FS, ki je potekalo na sosednji osnovni šoli v Kočevju, kjer so se tudi lotili projekta FS.

Sestanki tima so potekali redno in predvsem z močno podporo svetovalke Zavoda RS za šolstvo, Saše Kregar. Poleg tega je Zorica vodila šolski tim v času med rednimi srečanji s Sašo Kregar. Teh srečanj sem se kot ravnateljica udeleževala redno, ker se mi je zdelo pomembno, da s svojo prisotnostjo vsem sporočim, da je projekt za šolo pomemben. Hkrati pa sem širila svoje znanje o FS ter poskušala pridobiti občutek, kako tečejo dejavnosti in kaj bi kot ravnateljica v šolskem okolju še lahko naredila, da bo njihovo delo teklo bolje.

Projekt je bil načrtovan za obdobje treh let. Po izobraževanju so članice tima najprej hospitirale pri pouku vodje Zorice, tako da so dobile vtis o končnem cilju in možni redni uporabi v razredu. Nato je sledilo oblikovanje osebne načrta in izvedba v razredu ter na koncu poročanje v šolskem timu.

SODELOVANJE Z DRUGIMI ŠOLAMI

Sam projekt je predvidel močno sodelovanje z drugimi šolami. To je pomenilo nastope za člane šolskih timov z drugih šol, sodelovanje vključenih učencev in dijakov, da so lahko »imeli glas« o svojem doživljanju pouka.

Eden boljših dogodkov je bil nastop Zorice za sodelujoče učitelje in dijake z dveh osnovnih šol. Njena ura je bila zgoščen prikaz možne uporabe FS. Od realnosti se je razlikovala v zgoščenosti, ki je bila prikazana zaradi samega nastopa. Toda za nastop je bila izkušnja odlična. Osebo sem bila navzoča kot poslušalka in sem lahko neposredno opazovala, kako se naši dijaki odzivajo na tako zastavljeno uro. Bila sem navdušena nad takšno kreativnostjo dijakov, učenje neposredno v šoli, dinamično okolje, dokončno pa me je prepričalo uspešno in motivirano sodelovanje dijakov z več resnimi učnimi težavami, bodisi motivacijski, bodisi po zdravstveni plati.

ŠIRJENJE V KOLEKTIV

Ta nastop je bil izveden maja in z mislimi sem že bila v pripravah za naslednje šolsko leto. Projekt se mi je po tej izkušnji zdel še bolj dragocen in razmišljala sem, kako ga ob že tako obremenjenih učiteljih ujeti v šolsko delo. Ko sem ponovno prebrala knjižice za FS, pa sem prišla do sklepa, da je FS izjemno kompatibilno z našim projektom, ki se je nanašal na avtentične naloge. Z veseljem sem ugotovila, da to ni le še en projekt, pač pa tvori pravo celoto s povezovanjem usposabljanja za uporabo kompatibilnega močnega orodja (FS) z uporabo izhodišč za avtentično nalogo. Spoznala sem, da FS idealno podpira tehtno načrtovan pouk po načelih načrtovanja za razumevanje – vzvratnega načrtovanja. Tako sem začela razmišljati, kako bi za začetek obogatili načrtovanje avtentičnih nalog po načelih vzvratnega načrtovanja z elementi FS, torej s sodelovanjem dijakov pri oblikovanju ključnih vprašanj, povratne informacije, namenov učenja itd. Kompatibilnost obeh projektov sem predstavila v kratki obliki načrtovanja avtentičnih nalog, ki so jo učitelji že poznali in naj bi jim olajšala umestitev FS v njihov model načrtovanja. Za novo šolsko leto smo tako skupaj s kolegicami iz tima Bridge razmišljale, kako bi novost uvedle v celoten kolektiv. Osebo se mi je zdela velika prednost, da imamo na šoli učiteljico, ki lahko vsem svojim kolegom v živo suvereno predstavi že oblikovano uro. To pomeni, da učitelji v vlogi učenca oz. dijaka doživijo izkušnjo, kaj prinaša uvedba FS v proces učenja med poukom in kako lahko vpliva na razvoj pouka pri učiteljih.

Z Zorico smo se dogovorili, da bo pouk izvedla za vse učitelje na gimnaziji, strokovni in poklicni šoli v času po zaključku pouka, pred popravni izpiti v julijskem roku. V enem dopoldnevu je vsak učitelj izkusil eno uro pouka, v drugih dveh urah pa je sodelavka v projektu Popestrimo šolo pripravila kratek shematski prikaz vseh oblik dela po metodi formativnega spremljanja. Učitelji so prejeli kratek zapis s pregledom možnih dejavnosti, na drugi strani pa pridobili neposredno osebno izkušnjo. Ob tem smo predstavili še knjižice o FS in jih kasneje nabavili za vse aktivne na šoli. Ob tem sem sama pripravila shematski prikaz kompatibilnosti projekta načrtovanja avtentičnih nalog (vzvratno načrtovanje) in FS. Tudi ta izroček smo vsem učiteljem predali kot gradivo za poglobljen razmislek.

Nato smo se dogovorili za cilje v naslednjem šolskem letu in se odločili začeti takole: dotedanja obveznost učiteljev je bila ena nova avtentična naloga v šolskem letu. Nekateri so imeli več že izdelanih nalog, drugi manj, toda vsi so imeli izdelano vsaj eno avtentično nalogo. Nova naloga je bila, da vsak učitelj uporabi vsaj 2 elementa FS v eni avtentični nalogi. Ta dva elementa so morali tudi zapisati v načrt za avtentično nalogo. Tako kot ima šola podporni tim za izvedbo avtentičnih nalog, tako smo načrtovali, da so kolegice članice tima v projektu Bridge mentorice preostalim kolegom za vprašanja formativnega spremljanja.

Pomembno se mi zdi, da sem zagotovila vse pogoje za uvajanje FS v pouk in nabor obsega kar nekaj dejavnosti: pedagoško smo novost FS umestili v obstoječi sistem s tem, ko smo vsem učiteljem zagotovili pravo izkušnjo v razredu, predstavili teoretična izhodišča in predali zapisana gradiva, zagotovili obliko podpore za čas poteka šolskega leta ter jasno opredelili cilje. Nič od navedenega ni smelo manjkati. Temu pa smo dodali še vrsto oblik neformalnega in formalnega spremljanja uvajanja med šolskim letom. Formalno je to pomenilo polletno (kratko) in letno poročanje o izvedbi ter neformalna sprotna, spontana vprašanja ravnateljice o poteku uvajanja, o učinkih ter opogumljanje in deljenje zadovoljstva ob uspešni izvedbi v razredu.

POGLED NA VLOGO RAVNATELJA S STRANI UČITELJA

Po dolgih letih ravnateljevanja sem prepričana, da noben (še tako dober) projekt v šoli ne bo zaživel ali se utrdil kot trajna praksa pri večini učiteljev, če ne bo imel močne podpore ravnatelja. Izjemni posamezniki so vedno izjema, ki potrjuje pravilo, sistemsko pa mislim, da brez ravnatelja res ne gre. Ob pisanju tega članka in z distance upokojene ravnateljice sem želela slišati tudi mnenje vodje šolskega tima. Pogovor z njo je potrdil, da je vloga ravnatelja za razvoj šole potrebna in pomembna. V prvi vrsti je ravnatelj oseba, ki največ časa posveti pogledu naprej, to je, oblikuje vizijo šole in svojim sodelavcem osmišlja razvojno delo, jih navdušuje, prepričuje, včasih pa morda izvede tudi malo odločnejše ukrepe prisile. Praviloma se izkaže, da učitelji kot ljudje potrebujejo različno dolgo časa, da novost sprejmejo. Eni takoj, drugi v obdobju od enega do treh let, nekaj posameznikov tudi po dolgem času ne. Pomembno je, da imajo čas za dozorevanje.

Če ni resne organizacijske, vsebinske in finančne podpore ravnatelja, ki mora zagotoviti vse naštet, se učitelj posameznik težko polno razvija, pa čeprav bi to hotel. Splošni pojem »ravnatelj naj stoji učitelju ob strani« res drži. S tem razumem, da vzpodbuja, opogumlja učitelja in kolektivu pojasnjuje, čemu se šola ukvarja s posameznim razvojnim projektom. Predlog, da kolegica izvede izdelano uro z elementi FS za celoten kolektiv, je bil po njenih besedah preboj, ki je utrdil samozavest, da je lahko uro izvedla tudi na drugih šolah. Dobro je, da ima ravnatelj ob vsem povedanem sočasno občutek, da dopušča dovolj prostora za avtonomijo učitelja, ki jo mora začutiti kot možnost dela brez pričakanj, da napake niso možne ali dopustne. Hkrati to pomeni, da je včasih treba tudi koga obraniti pred občutki nelagodja ali zavisti drugih, kar vse predstavlja nemalo strategij odpora, ki se ob uvajanju sprememb vedno pojavijo na šolski in osebni ravni. V takih pogojih se naprednejši učitelji lahko razvijejo, malo manj hitri pa imajo čas za dozorevanje ali blaženje odporov pri sebi. Včasih

pa mora biti ravnatelj tudi oseba, ki lahko odločno ustavi kakšno preveč preprosto dojeno škodljivo prakso.

POGLED RAVNATELJICE NAVZGOR IN TRAJNOST SPREMEMB

Po izkušnjah z mnogimi projekti in uvajanjem novosti se ob pogledu nazaj sprašujem o trajnosti uvedenega in o t. i. absorpcijski zmožnosti šole, da novosti usvoji do nivoja običajne prakse v razredu in tega ne doživlja več kot projekt. Po šolah poteka »milion« projektov z razpršenim fokusom, večina se dogaja ob pouku, ne posežemo pa v srž dnevne pedagoške prakse, v redni pouk, torej v naše temeljno poslanstvo. Zaradi tega imajo učitelji mnogokrat upravičen občutek, da je vsega preveč.

Po eni strani je delo učitelja tako subtilno, da brez njegovega prepričanja, da je novost dobra in potrebna, uvajanje le-te ne bo delovalo. Toda hkrati je težko pristati na ne tako redko prepričanje v zbornicah, da je vsaka novost odveč. Menim, da je tudi učitelj zavezan razvoju tako, da je voljan in sposoben novosti uvajati v svojo redno pedagoško prakso. Na presečišču teh dveh prepričanj lahko vztraja strokovni status quo, ko šole kar vrvijo od množice projektov, v centralni točki šole, v procesu učenja pa se premalokrat ali le občasno dogaja kaj novega.

Če tudi jaz kot ravnateljica uporabim podoben pogoj podpore s strani sistema v smislu »stati ob strani ravnatelju«, bi si želela, da je šola avtonomna pri izbiri poti do ciljev, vendar pa da sistem določi jasne strokovne prioritete oz.

cilje, za katere bi bila šola po koncu daljšega obdobja uvajanja tudi odgovorna.

Danes pa je ravnatelj pri uvajanju novosti v pouk sam – ob sporočilu, da naj se šola avtonomno odloči, v katero smer bo potekal njen razvoj. Na voljo ima nekaj organov na šoli, ki sodelujejo pri izbiri, znane so izbrane prioritete na nivoju sistema, vendar pa se le-te (pre)hitro menjajo in za šole niso zavezujoče glede končnega rezultata. Pritisk boja šol za vsakega dijaka in posledično promocijska kratkoročna vsečnost lahko takšno avtonomijo skrčijo na odločitev o tem, ali bom sploh kaj uvajal ali bom obdržal status quo in razvoj prepuščal posameznikom. Takšno avtonomijo sem doživljala kot nepravo avtonomijo, ker ob povedanem tudi ne zagotavlja, da bo avtonomna odločitev posegla v bistvo razvoja pedagoške vsakodnevne prakse ali pa bo šola izvajala »projekte zaradi projektov«, kar se na svetih zavoda lahko lepo sliši. Nima pa svet zavoda dovolj strokovne moči, da bi lahko zanesljivo strokovno ocenil, kaj je nujna prioriteta šole v današnjem svetu.

Naj sklenem z ugotovitvijo, da je moja izkušnja z uvajanjem formativnega spremljanja v pouk izjemno dobra. Novost ocenjujem kot nekaj, kar bi moral v današnji šoli obvladati vsak učitelj kot rutino in eno svojih ključnih veščin. Za kaj takega pa šole potrebujejo resno podporo sistema, temlječo na stališču, da je v sistemu FS prioriteta in da imajo šole na voljo daljše obdobje, npr. 10 let, v katerem morajo po avtonomno določeni poti doseči, da bodo vsi njihovi učitelji FS uporabljali v redni pedagoški praksi.



Ana Manca Ruparčič

Dijakinja 4. letnika Srednje šole in gimnazije Kočevje

FORMATIVNO SPREMLJANJE V MOJIH OČEH

GLAS DIJAKINJE

Student Voice: Formative Monitoring Through My Eyes

Sedenje za mizo osem ur na dan in več, zgodnje vstajanje, upoštevanje reda in pasivno prepisovanje ter poslušanje učitelja, vzdrževanje discipline in tišine. Doma čaka skoraj enkrat toliko dela, kot se ga opravi v šoli; učenje, ponavljanje, znova in znova.

Položaj, ki je znan vsakemu od nas. Situacija, ki jo pri večini predmetov, od osnovne vse tja do srednje šole, poznamo dijaki, učenci. Sama sem imela priložnost izkusiti drugačen in zame, sprva, nekoliko nenavaden pouk biologije v gimnaziji.

Pouk, ki sem ga deležna v šoli že 13 let, ni vedno produktiven, nasprotno, pogosto je zelo pasiven in me ne spodbuja k razmišljanju. Včasih ure kar stečejo, ne da bi se zavedala, kam so šle in kaj sem od njih odnesla. Pogosto se pri pouku ne učim, temveč le beležim nove informacije. To ne pomeni, da profesor snov slabo razlaga ali pa da ne vlaga truda in napora v svoje ure, a če med poučevanjem ne poteka tudi naše učenje, je ves njegov trud lahko zaman. Razlika med poukom, kjer sem in kjer nisem miselno aktivna, je očitna. Ko sem prisotna pri pouku, kjer učitelj dopušča čas za razmislek, nam postavlja zanimiva vprašanja, nas spodbuja k lastnim ugotovitvam ipd., pri sebi opazim, da sem sama veliko bolj zavzeta, veliko se naučim že med poukom, bolje razumem in povezujem vsebine in doma ne porabim več toliko časa za utrjevanje. **Pri tem je zame zelo pomembno, da se v razredu dobro počutim, da učitelj spodbuja pogovore med nami, sošolci in sošolkami in tudi med nami in učiteljem. Pri predmetih, kjer smo deležni takšnega pouka, npr. pri biologiji, zna učiteljica vzpostaviti dobro vzdušje, v razred vstopi dobre volje, izžareva pozitivno energijo in občutek, da nas sprejema, uživa v delu in ima tudi željo, da nas nauči nekaj novega. Mi, dijaki, dobimo občutek, da lahko odprto in pogumno sodelujemo pri pouku, izrazimo vsako idejo, ki se nam poraja, in nismo v skrbeh, kaj se bo zgodilo, če je odgovor napačen ali neumen, kot znajo sporočiti nekateri učitelji.** Cenimo neprestano komunikacijo v razredu, saj je ta ključ do reševanja morebitnih problemov, vprašanj in za razvijanje našega razumevanja. Dobro počutje v razredu ima ključno vlogo pri naši uspešnosti pri določenem predmetu. Tudi delo doma nas v tem primeru

ne obremenjuje, saj le bolj poglobimo tisto, kar smo se že naučili v šoli.

Zame je izjemno pomembno, da pri pouku poznam kriterije uspešnosti za določeno vsebino, ki se jo učimo. Tako je vsem v razredu enako predstavljeno, kaj učitelj od nas pričakuje, in če so kriteriji natančno in točno zapisani ter oblikovani z nami, dijaki nimamo težav s tem, kaj moramo znati. Osebnostno mi delo olajšajo tudi zato, ker v procesu učenja prek kriterijev spremljam, katere vsebine sem že usvojila in katerih še ne. S kriteriji spremljam svojo uspešnost in napredek. Pomembna je tudi povratna in informacija, ki jo dijaki dobimo tekom usvajanja nekih novih vsebin. Menim, da je povratna informacija potrebna za naš napredek, tako vemo, kaj moramo izboljšati in kaj že znamo.

Pogosto se zgodi, da določenim dijakom profesorjeva razlaga ne ustreza in je ne razumejo. Menim, da je za uspešen pouk pomemben tudi čas, ki je namenjen nam, dijakom, da si snov med seboj razložimo in si pojasnimo nejasne stvari. Učitelj s takšnim načinom dela ponudi priložnost tistim, ki dobro razumejo vsebine, da le-te ponovijo in utrdijo z razlago, ki jo potrebuje nekdo, ki pa učne vsebine ne razume. Pri pouku biologije je zaradi formativnega spremljanja medvrstniško sodelovanje dobro razvito in veliko sodelujemo med sabo. Konec obravnave vsake učne vsebine imamo nekaj časa za ponovitev, razlago in medsebojno pomoč. Ker je vse razčiščeno med poukom, so popoldnevi prosti in ni bilo potrebe, da si dijaki razlagamo učne vsebine zunaj pouka, saj to naredimo že med poukom.

Pouk biologije nas je naučil, kaj pomeni prevzeti odgovornost za svoje učenje, razvijati močna področja in se zavzemati za lastni uspeh, tako v šoli kot tudi pri dejavnostih zunaj pouka.

Sem dijakinja četrtega letnika. Formativnega spremljanja sem bila deležna v drugem in tretjem letniku gimnazije pri biologiji. Pri pouku biologije sem se v vlogi dijakinje počutila izjemno sproščeno, sprejeto, razumljeno, bila sem bolj samozavestna in pogumna. Od pouka sem odnesla ogromno. Včasih smo bili tudi zmedeni, saj je bil pouk biologije tako zelo drugačen od pouka drugih predmetov, ki delujejo po enakem kopitu že od prvega razreda osnovne šole dalje. Hvaležna sem izkušnji, ki sem jo pridobila s poukom formativnega spremljanja, ki je omogočil, da so bili vsi naši glasovi slišani in upoštevani. Tak pouk podpiram in pozdravljam tako kot dijakinja in morda nekega dne tudi učiteljica.

Peter Pirc

Ravnatelj OŠ Zbora odposlancev Kočevje

RAVNATELJEVA VLOGA PRI UVAJANJU NOVOSTI V POUČEVANJE

The Principal's Role in Implementing New Teaching Approaches

Ravnatelj je tisti človek na šoli, ki ga vsaj zakonodaja nedvomno določa kot »šefa« šole. Pri večini zadev, ki se dogajajo na polju izobraževanja, mnogo posameznikov, društev, organizacij itd. rado podaja svoja stališča in mnenja, jih nemalokrat tudi povsem laično in populistično razlaga, a ko pride do resnejših, tudi kritičnih situacij, vsi s prstom pokažejo na ravnatelja in zakonodajo, ki le-temu v 49. členu ZOFVI nalaga ogromno odgovornosti in zahtev.

Če človek samo preleti te alineje, vidi, da je ravnatelju prepuščeno obsežno polje, na katerem naj bi se znašel po svojih najboljših močeh. Mogoče bi bil boljši izraz, da je ravnatelj vržen na polje, kjer je ogromno »min«, in nekako skuša skozi to polje privedi svojo četo zaposlenih. Brez težav lahko zapišem, da ta člen od ravnatelja zahteva lastnosti neke vrste »supermana«, ker zagotovo ne obstaja oseba na tem planetu, ki bi vse zapisano lahko opravljala brezhibno in hkrati v skladu s svojimi željami ter ambicijami. Dan je seveda prekratek, če bi želel kateri koli od nas ravnateljev imeti povsod same kljukice ... Tako posledično vsak od nas rešuje situacijo po svoje, kakor je po njegovem mnenju najbolj prav. Obsežnost dela pa ima seveda posledice. Mnogo ravnateljev žal skrbi predvsem za to, da je na šoli zadoščeno vsej zakonodaji, da so papirji urejeni, ne posvečajo pa časa predvsem najpomembnejšemu, vsaj po mojem mnenju najpomembnejšemu, tistemu, zaradi česar smo se navsezadnje tudi vsi mi ravnatelji šolali, da bi postali učitelji in bili prenašalci znanja – torej načinu dela z učenci in vpeljevanju novih metod poučevanja, ki bi se jih morala lotiti celotna zbornica, ves kolektiv ...

Glede na to, da ravnateljujem osmo leto, jih seveda absolutno razumem, saj preživeti v tem obsežnem »polju izobraževanja« pomeni hoditi po področju, za katerega je spisano največ zakonodaje, hoditi po področju, v katerem se po tekočem traku izmenjujejo inšpekcije, ki vsaka po svoje skrbi za ves potreben in mnogokrat žal nepotreben nadzor, in seveda je to tudi polje, v katerega vse prevečkrat zaidejo tudi tisti, ki se na področje šolstva ne spoznajo, pa čeprav sami menijo drugače ...

Ravnatelja se v zakonodaji še kar enači s pojmom pedagoški vodja ... Žal pa smo trenutno daleč od tega in menim, da na vseh šolah ravnatelj v prvi vrsti razmišlja o materialnem in finančnem stanju, urejeni kadrovske politiki, o vseh mesečnih dokumentih in poročilih, ki jih zahteva zakonodaja, o odgovorih vsem inšpekcijskim službam, raznim iniciativam ..., šele potem pa pride na vrsto pedagoško vodenje,

pri mnogih pa zaradi vsega prej naštetega tudi ne in se učiteljem prepušča poučevanje ter se v njihovo delo in odločitve ne spušča, niti o tem ne razpravljajo na sestankih oz. konferencah ...

Vse naštetu so seveda nujno potrebne zadeve, toda gotovo ne morejo pomeniti bistva šole! Zakaj sploh šola obstaja, kdo je glavni gradnik le-te, katera je prava smer šolstva in predvsem kakšna je smer poučevanja za novodobne generacije? To so vprašanja, ki bi morala celostno zaobjeti čas ravnatelja, združenje le-teh in seveda naprej vse strokovne svete, ki se ukvarjajo s šolstvom. In tam bi morali sedeti ljudje iz prakse, tako šolske kot tudi gospodarstveniki, kjer bi lahko prvi iz prve roke povedali, kako je danes pri pouku, kakšne so nove generacije, kako pristopiti do njih, in drugi kakšno znanje je potrebno v današnjem svetu ter kakšno znanje bo potrebno čez 10 let, 20 let ...

Za razmišljanje o vsem tem pa je potrebno predvsem veliko branja, za kar pa je seveda čas, ko se naredi vse prej zapisano, torej ob popoldnevih, večerih, na izobraževanjih, izpopolnjevanjih, sodelovanjih z Zavodom RS za šolstvo, pogovoru s kolegi ravnatelji in učitelji, ki jim je do sprememb, ki jih to polje mora, resnično mora v prihodnosti ponuditi ... **In še nekaj je nujno potrebno pri uspešnem pedagoškem vodenju – popolno zaupanje zbornice v vodstvo ter posledično povezanost kolektiva ... Če tega ni, je govoriti o spremembah, o novitetah in izzivih na področju poučevanja v zavodu znanstvena fantastika in je vse obsojeno na neuspeh oz. se bodo spremembe pojavljale le pri posameznikih, kar pa seveda ne pripelje do zelenega napredka.** Trenutne spremembe zakonodaje, politika plač in sistemske težave na področju izobraževanja pa seveda delujejo močno kontradiktorno v zvezi s kakršnim koli razvojem ...

Med ravnateljem in razvojem šole obstaja ekvivalentna vez, kar pomeni, da je ravnatelj tisti, ki celostno spodbuja razvoj šole in obratno: razvoj šole je v celoti odvisen ravno od njegovih sposobnosti premika kritične mase zaposlenih. V vsaki šoli lahko vpeljujemo parcialne spremembe, ki jih izvajajo posamezni učitelji, da bi zagotovili širše spremembe, pa je potrebno vodstvo in trden tim, ki stoji zadaj. Ne gre pozabiti, da je na šoli lahko še tako odličen ravnatelj, a če ne bo uspel oblikovati ustreznega tima, ki bo verjel v spremembo, do spremembe ne bo nikoli prišlo ... In to je umetnost vodenja – ustvariti tim, ki bo uspel idejo prenesti na glavne akterje, to je učitelje ... Šola, o kateri koli že govorimo, je

močna toliko, kot je močan njen najšibkejši člen. Seveda je jasno, da se nikoli ne more na ukaz v spremembi vključiti vse, je pa gotovo dejstvo, da če se o novih metodah govori, razpravlja, problematizira ..., o tem lahko razmišlja prav vsak član kolektiva. Tudi največji pesimist dela spremembe na sebi, ker so te nujne, če želimo spremeniti nekaj v širšem smislu.

In formativno spremljanje znanja je gotovo področje, ki zahteva široko poznavanje, predvsem s strani vseh članov strokovnega aktiva, raziskovanje le-tega pa pomeni za vse strokovne delavce sistematično rast. Po mojem mnenju je ravno formativno spremljanje znanja prihodnost poučevanja, ki pa seveda potrebuje prilagoditev zakonodaje za svoj popolni razvoj, v tem trenutku pa popolno zaupanje ravnatelja v izvajanje le-tega s strani učiteljev, saj trenutna zakonodaja v mnogočem njegov razvoj ustavlja.

Na naši šoli sem se lotil uvajanja FS sistematično. Šele ko sem bil pri sebi popolnoma prepričan, da je to smer, ki bo gotovo zaznamovala razvoj šolstva v prihodnosti, sem se povezal z dr. Ado Holcar Brunauer, ki se zavzema za takšen način poučevanja v Sloveniji. Verjetno je razbrala, da mislim resno, in me povabila k sodelovanju v mednarodnem projektu Student Voice – the Bridge to Learning, ki povezuje pet držav in v Sloveniji v njem sodeluje šest šol. Vedel sem, da za širši razvoj potrebujem tim, ki bo dovolj močan ter prodoren, da bo lahko promotor tega načina poučevanja. V tim sem povabil 12 učiteljic, izbranih po vertikali, tako da so bile vanj vključene predstavnice skoraj vsakega aktiva. Tak tim je heterogen pri sestavi in kot tak odličen poligon za razpršitev ideje o formativnem spremljanju med vse delavce šole. Vsem v timu sem dal jasno vedeti, da bo v začetku nanje padlo precej dodatnega dela, a da bodo vsi imeli možnost strokovne in osebne rasti.

Vzporedno z izobraževanjem tima v projektu Bridge pa sem med vse zaposlene v letu 2017 in 2018 pripeljal izobraževanje Formativno spremljanje v štirih delih, ki ga zelo strokovno izvajajo zaposleni na Zavodu RS za šolstvo. Učitelji so se tako dobili na 4 popoldanskih delavnicah in izvajali aktivnosti, ki so jih nato utrjevali še doma. V vsakem delu izobraževanja so podrobno predelali po dva koraka formativnega spremljanja in s tem pridobili temeljno znanje, da so FS pri svojem delu lahko razvijali tudi sami, predvsem pa so lahko sledili delu tima. Tim se v času projekta redno dobiva na mesečnih sestankih, kjer razpravljajo o svojih izkušnjah, seveda pozitivnih in negativnih. Člani tima so v pomoč komur koli, ki bi imel kakršnokoli vprašanje, se o FS pogovarjajo na svojih aktivih in so v obeh zbornicah uredili FS-kotiček, kjer se zbirajo primeri dobrih praks, ki so dostopni tudi v e-zbornici, ter se ravno te z majhnimi prilagoditvami pripravijo za vsako učno uro.

Seveda sam tesno sodelujem s timom, jim nudim podporo, jih maksimalno spodbujam, omogočam dodatna izobraževanja, skušam odgovoriti na dileme, preganjam bojzani, ki se pojavljajo in FS redno kot točko obravnavam na konferencah. Na vsaki konferenci po dve članici tima predstavita svojo dobro prakso in skušata kolega spodbuditi, da bi posamezne elemente vnesli v svojo prakso. Ob vsem zapisanem pa zadnji leti izvajam še hospitacije pri vseh učiteljih ter opazujem uporabo FS-prijemov vsakega od njih pri učni uri. Zavedam se, da je sprememba poučevanja dolgotrajen proces, ki se lahko razvije le s popolnim razumevanjem mene kot vodstva in predvsem z majhnimi koraki, ki jih v svoje poučevanje uvaja vsak od zaposlenih.

V vsakem primeru lahko že danes zapišem, da sta uvajanje FS in skupno delo pri raziskovanju le-tega, pri učiteljih pripeljala do **veliko večjega ozaveščanja po sodelovanju vseh učencev, po spodbujanju njihovega razmišljanja, spremenilo se je oblikovanje kriterijev znanja, ki se pri mnogih učiteljih izvaja skupaj z učenci, razmišlja se o namenih učenja ter se na tej podlagi potem veliko lažje odgovarja na vprašanja učencev ...** Vsi učitelji so opravili temeljit premislek o povratnih informacijah, ki jih podajajo v ustni ali pa pisni obliki, predvsem pa so začeli uvajati skupinsko delo, ki je tako zelo pomemben gradnik vsakega uspešnega podjetja in je temeljno znanje, ki ga morajo v šoli pridobiti učenci. Vse skupaj pa se nadgrajuje še z medvrstniškimi in samovrednotenjem učencev, torej dvema korakoma, ki delata največje težave tudi nam pedagogom.

Pozitivni pogledi na FS se (po opravljeni anketi) krepijo tudi med učenci. Izpostavili so, da morajo pri tem načinu poučevanja pouku bolj slediti, so bolj slišani in videni, veliko več delajo sodelovalno, v skupinah, kar jih navdušuje, na njihov nivo razumevanja so jim prevedeni kriteriji in nameni učenja, kar pomeni, da končno vedo, zakaj se kaj učijo in kje naj to uporabijo, prisiljeni so razmišljati, seveda na taksonomsko višjem nivoju, prav tako pa so povedali, da se učijo postavljati prava vprašanja in podajati povratne informacije, tako sošolcem kot tudi učiteljem.

Če povzamem: **formativno spremljanje je po mojem mnenju prihodnost poučevanja, ki ga po dveletnem skrbnem spremljanju na naši šoli skoraj v celoti pozdravljajo učenci, večina učiteljev in mnogo staršev, kar je seveda tudi pomembno.** Za razvoj le-tega se močno trudi Zavod RS za šolstvo, odobravajo ga tudi na MIZŠ, kar pa seveda ni dovolj, da bi lahko FS res zaživelo v polnem obsegu. Da bi se ga učitelji lotevali brez strahu, da jim ne bo uspelo predelati učne snovi in da jim bo zmanjkalo časa, je treba sistemsko urediti tri področja.

Najprej je treba močno prevetriti in spremeniti učne načrte ter zmanjšati ves balast, ki se je v desetletjih nabral z dodajanjem novih vsebin, odzemanja nepotrebnih pa ni bilo. FS zahteva čas, bistvo je v poglobljanju in raziskovanju, novodobno znanje ne daje več prednosti pomnjenju velikih količin podatkov, ker so te vsem na voljo v trenutku, temveč je bistvo v uporabi naučenega in povezovanju tega na vseh področjih.

Zatem je treba spremeniti zakonodajo na področju ocenjevanja. Učitelju je treba omogočiti vrednotenje na podlagi spremljanja učenca skozi poučevanje, njegovo delo, sodelovanje, na podlagi dokazov, ki se zbirajo pri pouku, mu omogočiti ocenjevanje po delih ... Učitelju moramo zaupati ter mu s tem dvigniti avtoriteto in avtonomijo. Slednje je nujno potrebno, če želimo ohraniti javni šolski sistem na ravni, ki smo jo dosegli.

In ne nazadnje je nujno treba spremeniti politiko plač in način nagrajevanja učiteljev. Plačilo, ki je enako za vse, nikakor zagotavlja razvoja ... Jasno je, da morajo biti učitelji, ki so vprežna sila, torej tisti, ki na šoli uvajajo mnogo stvari in skrbijo za njihov razvoj, ustrezno nagrajeni. V šolstvu moramo uvesti variabilni del plače, ki bo deloval stimulatивно na vse ter bo posledično zagotavljal razvoj na vseh področjih.

Šolstvo je danes na razpotju, pred velikimi izzivi, a ravno ti peljejo k napredku. Imamo temelje, imamo znanje, potrebna pa je seveda volja vseh deležnikov po spremembah. Jo bomo vsi zmogli? Upam, močno upam v imenu tistih, ki so najpomembnejši v vseh pogledih, v imenu otrok.

Rafko Lah

Ravnatelj Osnovne šole Frana Albrehta Kamnik

GLAS UČITELJA NA OSNOVNI ŠOLI FRANA ALBREHTA KAMNIK

Teacher Voice at the Fran Albrecht Kamnik Primary School

KRATKA PREDSTAVITEV

Prihajam iz mesta v naročju planin. Šola, ki jo vodim, šteje več kot 800 učencev, več kot 100 zaposlenih, ima pet šolskih stavb in veliko športno dvorano. Moje učenje na mestu ravnatelja se je začelo pred 14 leti.

Ko sem prevzel ravnateljstvo, so nekateri sodelavci izrazili mnenje, da si želijo sprememb na bolje, odprtosti navzven, več podpore pri uresničevanju idej, posredovali so mi nove zamisli o delovanju šole; želeli so si tudi novih projektov, ki so jih dotlej pogrešali ali so jih pričakovali. Menili so, da je 'stvari', o katerih mora odločati vodstvo šole, veliko.

Imenovanje delovne skupine za pripravo vizije šole leta 2005 je bil majhen, a za našo šolo pomemben korak predvsem zaradi začetnega vključevanja več sodelavcev ter povabila staršem in učencem k sodelovanju. Proces evalvacije in samoevalvacije sta bila še v 'povojih', distribucija vodenja je bila le nakazana, v praksi je še ni bilo zaznati, razvojnega načrta kot dokumenta nismo imeli.

Načrtno in sistematično delo je dobro vplivalo na različne vidike šole. Premike smo opazili na področju komunikacije, odnosov in pristopov k reševanju težav. Učili smo se in se še vedno: tudi jasno izražati pričakovanja in ustvarjati tak dialog, v katerem kulturno komuniciramo. Starši so postali partnerji in pobudniki mnogih sprememb. Šolsko mreženje pri delovanju in načrtovanju, dogovorjena in spremljana področja kakovosti, več timskega sodelovanja, povečana distribucija vodenja in pogovori o učenju – to je le nekaj merljivih področij, ki pomembno zaznamujejo našo učečo se skupnost.

Krišnamurti, eden velikih filozofov 20. stoletja, je leta 85 prejel nagrado Združenih narodov za mir. V govoru je med drugim povedal, da sodelovati pomeni delati stvari skupaj, graditi skupaj, čutiti skupaj, imeti nekaj skupnega. Po njegovem mnenju ne more biti sodelovanja, če je prisotna kakršna koli oblika prisile. Meni tudi, da je radost biti in delovati skupaj, resnično sodelovanje se torej ne rojeva samo iz dogovora o izpeljavi skupnega projekta, pač pa tudi iz radosti občutka za skupnost. Vprašanje je, koliko smo se navedenemu idealu so - delovanja uspeli približati?

Prav zaradi sodelovanja smo skupaj rasli in izboljšali vrsto kultur: kulturo načrtovanja, evalviranja, sodelovanja, razumevanja pomena timskega dela idr. Srečali smo se tudi z dvomi in strahovi. Ugotovili smo, da tehnik in receptov ni. Iskali smo lasten enkratni pristop. Če hočemo, da bo prišlo

do resničnega napredka v prizadevanjih za večjo učinkovitost in za to, da bi šola zagotovila večje zadovoljstvo tako učencem kot učiteljem, je to bistveno.

Na šoli sem samo ravnatelj z najboljšimi sodelavci. Dobra naravnost in srčnost mi veliko pomenita, predvsem pa kultura vodenja, ki je naklonjena posvetovanju in iskanju soglasja, kjer imajo zaposleni dostojanstvo in premorejo spoštovanje in odgovornost.

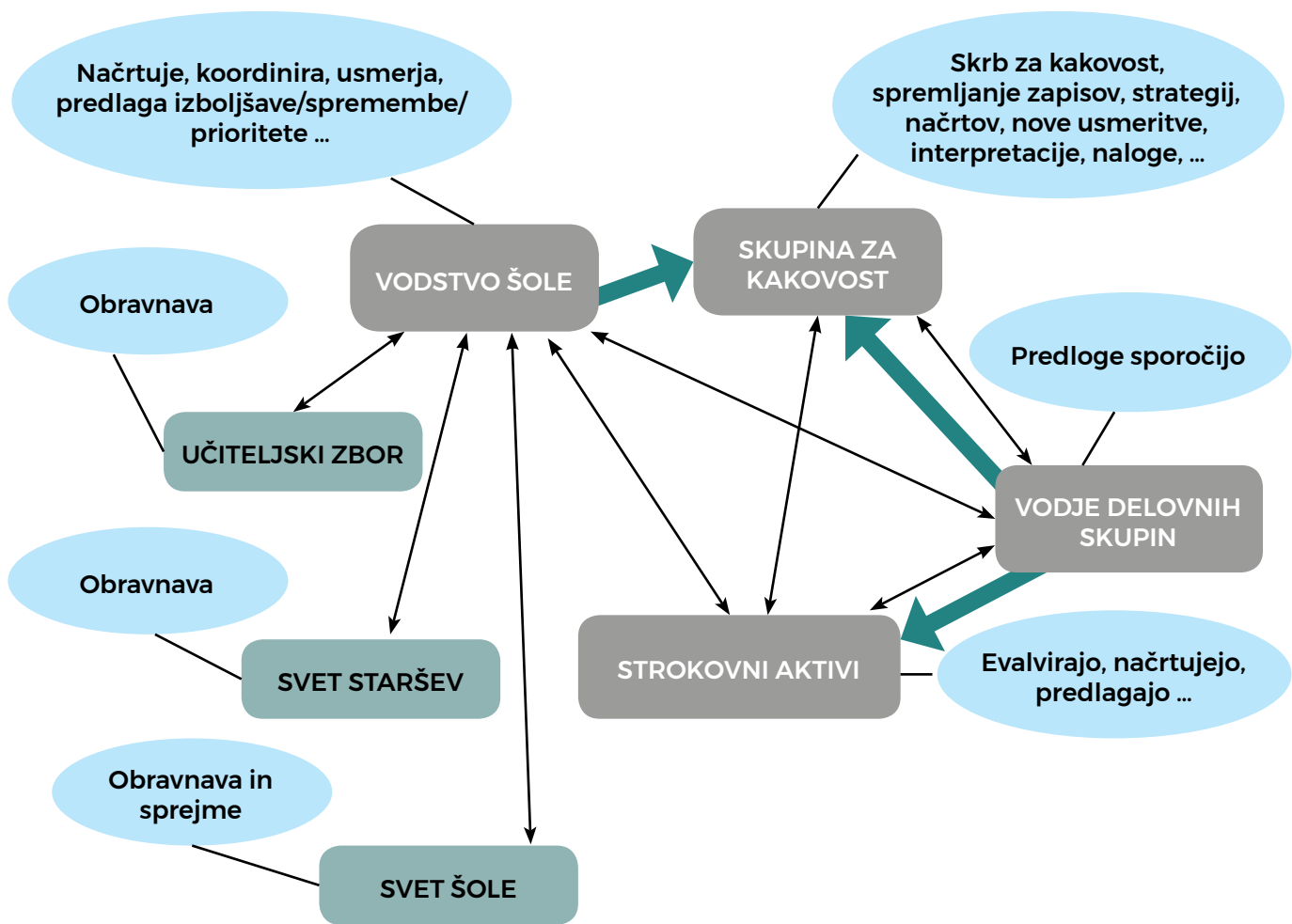
V ritmu stalne pozornosti, tako na jutranjih sestankih, konferencah ali pa na šolskih stopnicah, je vedno priložnost, da z besedami ali pa brez njih izražamo naklonjenost drug drugemu.

GLAS UČITELJA IN KAKOVOSTNO RAZVOJNO NAČRTOVANJE¹

Razvojno načrtovanje je proces, v katerem šola na temelju analize stanja načrtuje izboljševanje lastne kakovosti ter uspešneje in učinkoviteje organizira program razvoja in sprememb. Naloga vodstva šole je kakovostno vodenje procesa razvojnega načrtovanja, tako, da ta postane priložnost za ozaveščanje in soočanje individualnih pedagoško-didaktičnih predstav in individualnih vrednot, pa tudi za usklajevanje in morebitno spreminjanje le-teh v medsebojnem dialogu in v soočanju z nacionalnimi smernicami. Razvojni načrt, pripravljen v soglasju z vsemi deležniki, članom šolske skupnosti služi kot okvir in usmeritev pri nenehnem izboljševanju prakse in medsebojni podpori, da bi na ravni ustanove še izboljšali kakovost poučevanja in učenja.

Glavni namen razvojnega načrtovanja je izboljševati kakovost učenja in poučevanja z uspešnim vodenjem inovacij in sprememb. Vprašanja, ki so v tej povezavi pomembna, so: Kje je šola zdaj, kaj moramo spremeniti, kako naj te spremembe časovno obvladamo, kako bomo vedeli, da smo bili pri obvladovanju sprememb uspešni idr. Na naši šoli smo razvojno načrtovanje začeli z oblikovanjem poslanstva in vizije šole, ob vključitvi vseh šolskih deležnikov; proces je potekal v obliki razprav/anket o skupnem namenu in skupni predstavi o prihodnosti, poleg tega pa smo si prizadevali dobiti realistično oceno trenutnega stanja. Moja vloga je bila, da sem procese razumel, deležnikom zagotovil možnost sodelovanja, jih navdihoval in spodbujal. Z oblikova-

¹ R. Lah, Razvojno načrtovanje, Šola za ravnatelje, 2018, v sklopu projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij.



► SHEMA 1: Načrtovanje, izvedba, evalvacija

njem ožjega tima in potrebnimi orodji, kot sta npr. dobro pripravljena anketa in izbor področij kakovosti, smo pridobili potrebne podatke o dosedanji kakovosti, predvsem pa o tem, kaj je treba izboljševati. Po oblikovanju strateškega dokumenta – razvojnega načrta šole – smo pripravili akcijske načrte oziroma zapise, iz katerih je mogoče ugotoviti, kateri so načrtovani cilji, ki jih spremljamo in evalviramo.

Samoevalvacijo smo sicer kasneje začeli uporabljati kot sodelovalen, reflektiven proces, v katerega so vključeni vsi deležniki. Pomembno je bilo spodbujati strokovne delavce in hkrati vztrajati, da so bili pripravljene na sistematično refleksijo in opolnomočeni zanje, torej za delovanje, ki nas bo pripeljalo do skupnih ciljev. Razvojno načrtovanje razumem kot proces, saj gre za nove ali drugačne pristope k načrtovanju in druge spremembe. V našem primeru smo začeli z oblikovanjem poslanstva in vizije šole, sistematično smo izobraževali vse strokovne delavce na področju samoevalvacije, kasneje pa smo oblikovali načrt izboljšav in ga evalvirali. Glede na spreminjajoče se poglede na kakovost in nova spoznanja edukacijskih ved v vzgoji in izobraževanju smo leta 2016 pripravili in izvedli anketo. Podatki so nam pomagali prepoznati močna in manj močna področja v povezavi s petimi področji kakovosti. To smo uporabili kot potrebno in nujno izhodišče tako za pisanje razvojnega kot operativnega načrta za izboljševanje kakovosti, ki smo ga imenovali triletni načrt izboljšav.

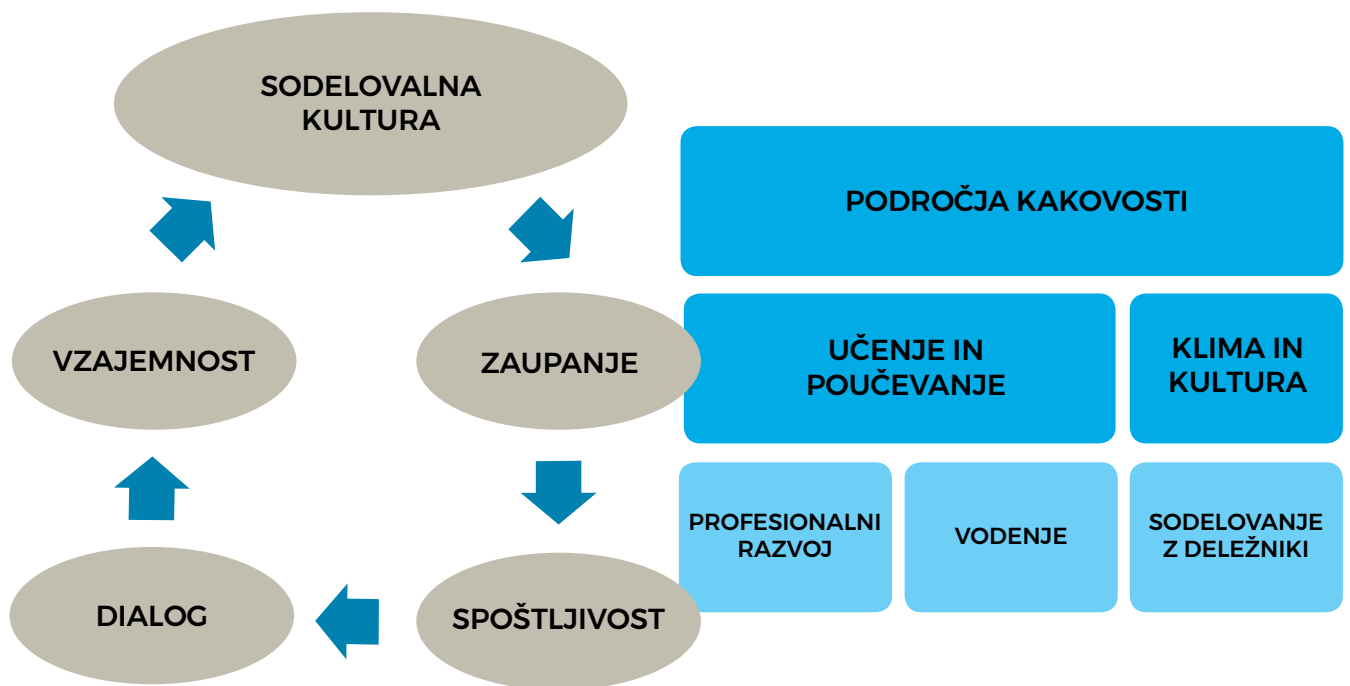
Šola lahko presodi, kolikšen je obseg sprememb, ki se jih loti hkrati, in katere so tiste vsebine njenega dela, kjer je brez velikih prizadevanj treba samo vzdrževati obstoječe.

KAKO SMO VZPOSTAVLJALI SODELOVALNO KULTURO NA ŠOLI²

Na naši šoli so nekateri strokovni delavci skoraj pred desetletjem od ravnatelja nemudoma zahtevali nova šolska pravila in spremembe na vzgojnem področju. Ravnateljeva reakcija je bila ustanovitev delovne skupine za šolska pravila, rešitve smo iskali s pomočjo konsenza in sodelovanja vseh vpletenih v življenje na šoli s konkretnimi aktivnostmi.

Nekajletno načrtno in sistematično delo je v času poteka procesa pozitivno vplivalo na različne vidike šole. Premike smo opazili na področju komunikacije, odnosov in pristopov k reševanju težav. Vsi deležniki vzgoje in izobraževanja želimo vstopati v šolo kot partnerji. Učimo se jasno izražati pričakovanja in ustvarjati dialog, v katerem kulturno komuniciramo.

² Strokovno stališče dveh strokovnih delavk (Plahutnik, Šimenc), predstavljeno na 4. znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož 31. 3–1. 4. 2015.



► SHEMA 2: Spodbujanje sodelovalne kulture

Sodelovalno kulturo spodbujamo med vsemi deležniki pedagoškega trikotnika in se povezujemo s strokovno in laično javnostjo predvsem v lokalnem okolju.

Uporaba participativnih metod pri delu z učenci je ena od poti do večje vključenosti učencev v soustvarjanje šolske realnosti, programa in poveča motiviranost in odgovornost otrok (šolski parlament, dnevi dejavnosti, prostovoljno delo itd.).

V letih spodbujanja sodelovanja med starši in šolo so ti postali naši partnerji in tudi pobudniki sprememb (organi šole, delovne skupine, starši kot svetovalci in mentorji dejavnosti itd.).

Spodbujamo neformalne oblike druženja med šolo in domom (dogodki na šolski ravni, oddelčnih skupnosti, podružnične šole itd.).

Sodelovanje med sodelavci je tisto, ki na vzdušje na šoli vpliva najbolj. Na vtis, ki ga dobi deležnik o šoli, ko vstopi v šolski prostor, najbolj vplivajo ravno odnosi med zaposlenimi – tako med strokovnimi delavci kot tudi med preostalimi delavci šole.

Usmerjevalec in spodbujevalec različnih dejavnosti na šoli je ravnatelj, ki podpira in v praksi izvaja distribuirano vodenje v šoli.

PRISPEVAM K USTVARJANJU POGOJEV, DA GLAS UČENCA ŽIVI NA NAŠI ŠOLI

Kot ravnatelj šole stremim k ustvarjanju pogojev za ustvarjanje inovativnega učnega *okolja*, horizontalni in vertikalni povezanosti med predmeti, področji in dejavnostmi, koherentnosti in visoki stopnji profesionalizma v vseh fazah načrtovanja.

Prizadevam si, da je vzdušje na šoli miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno. Prizadevam si, na pogovorih, sestankih, konferencah in delovnih telesih, da sode-

lavci razumejo svoje zahtevno in plemenito poslanstvo. Prizadevam si, da razumemo, da smo kar naprej tudi v vlogi učenca.

Podpiram sodelovalnost in timski pristop. Dialog in dialog. Odrprtost. Kulturo vodenja, ki je naklonjena posvetovanju in iskanju soglasja.

NAJNOVEJŠA SPOZNANJA O UČENJU VPLIVAJO NA MOJE PEDAGOŠKO VODENJE

Učenje je v središču pozornosti pri sooblikovanju vizije, prednostnih nalog in ciljev, zapisanih v razvojnem in letnem delovnem načrtu šole.

Spodbujam in sodelujem v pedagoških razpravah in diskusijah o učenju. Spodbujam in pričakujem načrtovanje preizkušanja novega znanja v skupini, v razredu, ter skupne analize in refleksije.

Načrtovanje in izvedba izobraževanj sta usmerjena v procese učenja.

Reflektiranje mojega vodenja z vidika: »Ni težava v tem, da ne bi vedeli, kaj želimo, ampak kako pomagati učiteljem, da bodo to izvajali pri pouku.«³

Vodijo me vprašanja: Kako pogosto se učitelj pogovarja z učenci o procesih učenja? Kakšno prepričanje imajo učenci o sebi kot učencih? Ali se tudi strokovni delavci pogovarjamo o učenju? S šolske konference oktobra 2018, ki smo jo vezali na izvajanje prioritete UČENJE UČENJA: sodelavki sta pripravili izjemno kakovostno izobraževanje, razdeljeni smo bili v skupine po astroloških znamenjih, med drugimi smo iz špagetov gradili stolp. Skupine smo sodelovale, se učile, doživljali smo skupne drobne radosti.

3 Dylan Wiliam.

PONOSEN SEM NA SPREMEMBE, KI SO SE ZGODILE V OKVIRU PROJEKTA BRIDGE

Pomembne spremembe so se zgodile na področju načrtovanja, izvajanja in evalviranja pogovorov o učenju. Ponosen sem na skupino sodelavcev, ki so se svobodno odločili, da bodo pomemben del svojega profesionalnega življenja namenili pedagoškemu raziskovanju, raziskovanju in reflektiranju lastnih praks, ki so se odločili, da je smiselno deliti in sprejemati, ki s takšnim pristopom in ravnanji pomembno spreminjajo nekatere vzorce in rutine v ožjem in širšem prostoru.

Ponosen sem na dvodnevno strokovno srečanje na naši šoli junija 2018, na katerem smo bili povabljeni k uram pouka, kjer smo smeli spraševati, se pogovarjati o učenju z učitelji drugih šol, ravnatelji ter strokovnjaki Zavoda RS za šolstvo.

Ponosen sem, da je skupina za formativno spremljanje pouka s svojim odnosom pomembno spreminjala klimo in odnos preostalih sodelavcev, vsekakor pa gre za proces. Leta 2018 smo sprejeli kar šestnajst novih sodelavcev, ki bodo svoje profesionalne poti tlakovali soodvisno od profesionalne širine starejših sodelavcev.

Ponosen sem tudi na glas staršev, izražen na svetu staršev ter svetu šole v povezavi z odobravanjem in tudi občudovanjem vneme strokovnih delavcev, ki so vključeni v mednarodni projekt Glas učenca – most do učenja (BRIDGE).

ZAGOTOVILI BOMO, DA BO GLAS UČENCA ŽIVEL TUDI PO ZAKLJUČKU PROJEKTA

Mnoge dosedanje prakse navdihujejo, to bo osnova. Še naprej se bomo trudili skrbeti za dobro klimo.

Elemente formativnega spremljanja deloma že vključujemo v strokovne razprave, pri spremljanju in opazovanju pouka, na pogovorih o učenju, smiselno jih bom uporabljal tudi pri mojem vodenju, na letnih individualnih pogovorih, pri bodočih načrtovanih pogovorih o učenju, načrtovanju izobraževanj, predstavljanju vzgojno-izobraževalne problematike na sejah sveta staršev in sveta šole.

Še bolj načrtno bom povezoval načela distribuiranega vodenja, ki temelji na zaupanju, pomeni medsebojno sprejemanje zmožnosti za vodenje, od formalnih vodij zahteva, da 'izpustijo iz rok' nekaj nadzora in moči, naklonjeno je posvetovanju in iskanju soglasja, ne pa ukazovanju in nadzoru,⁴ in formativnega spremljanja pouka.



V obdobju načrtovanja spremljanja pouka se bom zavzel za spremljanje pouka, pri katerem učitelji udeležujejo načela formativnega spremljanja pouka, med drugim spodbujajo miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno vzdušje, učenci razumejo, kaj se učijo in zakaj, učitelj je sodelovalno in socialno, učitelj z vprašanji spodbuja dialog, učenci izkazujejo znanje na različne načine, učitelj od učencev pričakuje povratne informacije, je občutljiv za individualne razlike v njihovem predznanju, se zavzema, da v čim večji meri prevzemajo skrb nad učenjem idr.

S STRASTJO IN PREDANOSTJO LAHKO VSAKDO PREMAGA OVIRE IN DOSEŽE SVOJ CILJ⁵

Dobro je razumeti in sprejeti, da vse spremembe zahtevajo veliko časa in potrpljenja.

Leta 2014 smo se prijavili za zunanjo evalvacijo. Povratno informacijo zunanjih evalvatorjev smo sprejeli kot priporočila za izboljšanje kakovosti in spodbudo za delo v prihodnje. Med drugim sta zunanja evalvatorja zapisala, da so sogovorniki spoznali, da jim je proces samoevalvacije pomagal pri izboljšanju medsebojne komunikacije, da so strokovno bolj napredovali, kot bi sicer, in da lahko skupaj dosežejo še veliko. Opazila sta, da smo v kolektivu zaznali spremembe tako pri sebi kot pri sodelavcih in da se zavedamo, da s procesom samoevalvacije gradimo boljše medsebojne odnose. Vse to je vplivalo na izboljšanje klime v kolektivu.

Menila sta še, da se strokovni delavci trudijo, da je velik podarek namenjen negovanju vrednot, kot so spoštljivost, varnost in prijaznost, da je skrb za dobro počutje učencev, zaposlenih in staršev opaziti na vsakem koraku, da so strokovni delavci prijazni, ustrežljivi, da je komunikacija med njimi in ravnateljem pristna in strokovna, da je tim za samoevalvacijo delo v projektu zastavil zelo ambiciozno.

VODSTVO ŠOLE

Trije smo. Vodstveni sodelavci. Različni, vendar zelo sodelovalni. Odgovornost v našem vodstvenem timu je deljena,

4 MacBeath idr. 2004.

5 Citat Nelsona Mandele.



skupaj čutimo odgovornost za uspeh. Imamo občutek za skupni cilj, si zaupamo in ohranjamo odprto in pošteno komunikacijo. Usmerjeni smo v prihodnost, spremembe vidimo kot priložnost za rast.

Pogosto skupaj spregovorimo o prednostih in pomanjkljivostih kolektiva, ustrezni porazdelitvi nalog in obveznosti, skupaj ustvarjamo pogoje, v katerih učitelji brez zadržkov izrazijo pomisleke, dileme, dvome, strah in odpor.⁶

Hkrati razpolagamo z dejstvi, dokazi in izkušnjami, s katerimi učitelje podpiramo v smeri profesionalnega razvoja. Najprej smo sami globoko prepričani o vrednosti skupnega cilja. Razumemo, da je večina sprememb sprejeta z negotovostjo in dvomi. V procesu spreminjanja temeljnih prepričanj o učenju in poučevanju se trudimo vedno znova izpostavljeni dokaze pozitivnih posledic spreminjanja, kot so dobre prakse, uspehi, ustvarjalni poskusi in druge dobre rešitve sodelavcev. Za vse to imamo močno, skupaj s šolskimi deležniki ustvarjeno in podprto sodelujočo šolsko kulturo.

⁶ Podprto s prispevkom: Učitelji, raziskovalci lastne prakse, Zavod RS za šolstvo, 2017, Učeca se skupnost, B. Oder, F. Mravlje: 138–145.

UMETNOST KOT SREDSTVO ZA RAZVOJ KREATIVNOSTI IN INOVATIVNOSTI

Skupaj s sodelavci bom razmišljal, kako naj povežemo znanost in umetnost kot sredstvo za razvoj inovativnosti in kreativnosti. Umetnost namreč sporoča, navdihuje, pretresa in izziva! Veliko skupnega z učenjem? Najpomembnejše pa se mi zdi, da prek umetnosti pridemo v stik s samim seboj in lastnimi ustvarjalnimi potenciali.

Torej – je učitelj umetnik? Teza: DA! Dober učitelj je umetnik!

Umetnost in vodenje v metaforičnem jeziku pomeni: to zveni dobro, pozitivna slika, pojejo isto pesem, čudovita ideja, prva violina, srečen konec ...

Posebej se iskreno zahvaljujem:

sodelavcem, članom skupine »Bridge«, pomočnikoma ravnatelja, Aniti Rusak Kastelic in Zdravku Slevcu, vodji projekta Adi Holcar Brunauer in njenim sodelavkam.

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje
kot podpora učencem
s **POSEBNIMI POTREBAMI**

Formativno spremljanje
na **RAZREDNI STOPNJI**

Formativno spremljanje
pri **MATEMATIKI**

Formativno spremljanje
pri **ZGODOVINI**



Napovedujemo:

Formativno spremljanje pri **DELU SVETOVALNIH DELAVCEV**

izid
2019



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

UČITELJEV GLAS

TEACHER'S VOICE

-
- 47 OBISK ŠKOTSKE - VREDNOTE IMAJO POMEMBNO MESTO**
A Visit to Scotland - Values Play an Important Role
Natalija Rak
- 52 GLAS OTROK V VRTCU ČRENŠOVCI**
Children Voice at the Črenšovci Kindergarten
Petra Smej
- 57 VPRAŠANJE KOT UČENČEV GLAS**
Student Voice as a Question
Polona Legvart
- 61 SODELOVANJE S STARŠI IN GLAS UČENCA**
Cooperation with Parents and Student Voice
Klavdija Petrovič, Andreja Žinko
- 65 GLAS UČENCA PRI POUKU SPOZNAVANJA OKOLJA
V PRVEM RAZREDU**
Student Voice in the First Grade Subject Learning about the Environment
Barbara Oder
- 71 IGRAJMO SE KAMIŠIBAJ GLEDALIŠČE - OD IDEJE DO IZVEDBE**
Let's Perform Kamishibai Theatre - From Idea to Implementation
Mag. Urška Rupnik
- 75 GLAS UČENCA, KI SE SLIŠI/VIDI NA CELOTNI ŠOLI**
Student Voice that is Heard/Seen in All School Aspects
Lidija Mlinarič
- 79 VSAKA SKUPINA NI TIM, VSAK TIM PA JE SKUPINA**
Not Every Group is a Team, but Every Team is a Group
Jelka Bojc, Dora Ožvald, Nataša Maver Šoba
- 83 RAZVOJ UČITELJA PRIPOMORE K BOLJŠEMU POUČEVANJU
IN UČENJU**
Teacher's Development Contributes to Better Teaching and Learning
Anita Rusak Kastelic
- 90 GLAS UČENCA V PROGRAMIH POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA**
Student Voice in Professional Education Programmes
Andreja Devjak
- 93 MEDSEBOJNE HOSPITACIJE MED ŠESTIMI ZAVODI
V MESTNI OBČINI KRANJ**
Mutual Hospitations Between Six Institutions in the Municipality of Kranj
Tea Dolinar

Natalija Rak

OŠ Frana Albrehta Kamnik

OBISK ŠKOTSKE - VREDNOTE IMAJO POMEMBNO MESTO

Skupina učiteljic se nas je v okviru mednarodnega projekta Student Voice – the BRIDGE to learning v začetku decembra 2018 odpravila na mednarodno konferenco v Edinburg na Škotsko, kjer so nam omogočili tudi ogled pouka na manjši podeželski šoli.

Na konferenci, ki je potekala v središču Edinburga, smo sodelovale delegacije učiteljev iz Irske, Madžarske, Nizozemske, Slovenije in Škotske. Prisotni so bili tudi škotski učenci srednje šole, stari od 14 do 16 let, ki so nam predstavili svoje šole in aktivnosti, ki potekajo na njih.

KAJ JE TISTO, KAR SE MI JE PO DVODNEVNEM OBISKU NAJBOLJ VTISNILO V SPOMIN, TER KAKO IDEJE Z OBISKA ŠKOTSKE ŠOLE PRENESTI V SLOVENSKI ŠOLSKI PROSTOR?

Zavedam se, da se vsega videnega ne da naenkrat prenesti v slovenski šolski prostor, lahko pa se odločimo za majhne korake. Če bi z nekaj besedami želela zajeti videno in slišano, bi se največkrat pojavile naslednje besede: SPOŠTOVANJE, ZAUPANJE, DOBRI ODNOSI, ODGOVORNOST, SAMOSTOJNOST, SPROŠČENOST. Vrednote so torej pomembne.

Iz vseh predstavitev na konferenci je bilo čutiti popolno podporo kurikulu odličnosti (pri nas učni načrt), od vlade do lokalnih skupnosti. Kurikul odličnosti je temelj, načrtovanje pa poteka lokalno, po šolah. Večinoma je načrtovanje tematsko. Z določeno temo (projektom), npr. zdrava prehrana, se potem ukvarjajo v vseh razredih (vertikalna povezava). Ime-

li smo priložnost videti učiteljevo pisno pripravo na pouk. Na listu A4 je imela učiteljica ročno zapisane le cilje in dejavnosti, ki jih bodo izvajali v določenem tednu.

Ob uvajanju kurikula odličnosti so ukinili zunanja testiranja, poudarek pa so dali vseživljenjskemu učenju, uporabnemu znanju, ustvarjalnosti, ne pa učenju za testiranje. Torej, njihov cilj ni predelana učna snov, ampak učenčevo znanje. Zunanja ocenjevanja potekajo šele od 12. leta naprej, prej pa se za vsakega učenca vodi osebna mapa, v katero se beleži njegov napredek. Osebno mapo (portfolio) sooblikujejo učenci s pomočjo učitelja. Učenci redno dobivajo povratno informacijo o svojem znanju in napredku. S tem so seznanjeni tudi starši. Ob koncu vsake teme pišejo samoevalvacije in svoje znanje izkazujejo z različnimi plakati, računalniškimi predstavitvami, nalogami ali drugimi oblikami preverjanja. Dokazi o učenju in napredku so tako različni.

Povsod poudarjajo pomen GLASU UČENCA, kajti vključenost in upoštevanje otrokovih mnenj dviguje kakovost izobraževanja (notranja motiviranost otrok). Na vsakem koraku so poudarjene otrokove pravice. Omenjeno je bilo, da se zaključuje Škotsko leto mladine 2018 in da bodo vsa spoznanja, do katerih so prišli, prenesli v nadaljnje projekte.

Na šolah vse izhaja iz DOBRE KLIME (ang. *mental health*), za katero se trudijo vsi. Učenci, ki so bili navzoči na konferenci, so poudarili, da je za njih pomembno, DA JE UČITELJU MAR ZA NJIH. To pomeni, da jih učitelji spodbujajo, jim pomagajo in svetujejo, ter vse delajo v smeri, da učenec lahko pride do zelenega študija.

Pomembna beseda je tudi SPOŠTOVANJE. Učencem je pomemben

spoštljiv odnos do učiteljev. Dajo jim vedeti, da jih cenijo, zato učenci zbirajo pozitivna mnenja o učitelju in jih z njimi presenetijo.

Tudi ZAUPANJE je treba omeniti. Starši zaupajo šoli in učiteljem in se v njihovo delo ne vtikajo. Ob zaključku projektov učenci pripravijo predstavitve, nastop za starše. Starši tudi redno dobivajo povratne informacije o delu in napredku otroka. Klasične, pri nas imenovane govorilne ure pa potekajo le dvakrat letno.

Učenci v škotskih šolah nosijo uniforme. S tem razvijajo občutek pripadnosti šoli. Učenci so poudarili, da pomagajo drug drugemu in da predvsem poskrbijo za tiste, ki so »v slabši koži«. Lahko rečem, da uniforma naredi svoje. To je bilo opaziti predvsem pri predstavnikih učencev na konferenci. S svojim spoštljivim odnosom, komunikativnostjo in samozavestjo, so nas prepričali.

OBISK ŠOLE - IDEJE ZA V RAZRED

UČNO OKOLJE

Pravijo, da je prvi vtis pomemben, in če to drži, potem je šola, ki smo jo obiskali, prijetna. V njej je vladalo domače, sproščeno vzdušje, tako otrok kot zaposlenih. Velik pomen pripisujejo ČUSTVOM, zato imajo na hodniku zvezek, kamor lahko vsak zapiše, kako se počuti. V zvezek je učenka npr. zapisala, da je vesela, ker se je učiteljica pozdravila in se vrnila v šolo.

Na vsakem koraku je bilo opaziti POZITIVNO NARAVNANOST. Mimgrede, na vratih hišnika je bil napis: VEDNO PRIPRAVLJEN POMAGATI. Stene njihovih učilnic so polepljene z zapisi o vrednotah in napotki za



► SLIKA 1: Zvezek, kamor lahko vsak zapiše, kako se počuti.



► SLIKA 2: Vrednote majhne šole

učenje, nikjer pa ni opaziti nobenih prepovedi in zapisov, kaj se ne sme oz. kaj je prepovedano. Otrokom se na vsakem koraku sporoča, kaj je pomembno.

Po vrnitvi sem napisala nekaj misli, ki jih imamo na vidnem mestu v razredu. Zapis naj bi učence spodbujal k pozitivnemu ravnanju. Ideja za to sem dobila na šoli, kjer je bil tak napis na vratih razreda. Ob raznih priložnostih, ki jih v razredu ne manjka, se z učenci ustavim ob teh mislih in se pogovorimo. Opazila sem, da učenci tudi sami uporabljajo zapisane misli. Zadnjič sem slišala, kako je učenec tolažil drugega: nič hudega, če si se zmotil, iz tega se lahko nekaj naučiš.

Tudi sama menim, da so vrednote pomembne. Če se o tem pogovarjamo z učenci, če smo pozitivno naravnani in pohvalimo primerna, dobra dejanja, se bo miselnost otrok počasi usmerila v pravo smer. Učitelji vse prevečkrat kaznujemo in premalokrat pohvalimo dobro. Zavedati se moramo, da so tudi v naših šolah večinoma spoštljivi in vljudni otroci, vendar se vse preveč ukvarjamo s tisto peščico, ki to niso. Vzgajajmo z zgledom in ne pričakujmo, da se bodo vsi spremenili, vendar če bo zdravo »razredno jedro«, bo postopno začelo spreminjati tudi preostale. Tudi sama raje nagradim kot kaznujem. V razredu imamo tablico, na katero pišemo

pohvale. Poimenovali smo jo tablica IZREKAM POHVALO. Pohvalo lahko napiše kdor koli komur koli. Nikoli ni prazna, saj učenci radi pišejo pohvale, kar je dokaz, da se zavedajo in opazijo primerna ravnanja in vedenje sošolcev.

Vse učilnice, ki so manjše kot pri nas, so bile odprte. Učenci so se mirno sprehajali iz enega v drug prostor in nam kot obiskovalcem sploh niso posvečali kake posebne pozornosti. Mize v razredu so bile razporejene v manjše skupine. V razredu je bilo v raznih zabojih veliko različnih gradiv, namenjenih aktivnostim otrok. Vse stvari so bile na odprtih policah in otrokom dostopne. Gradivo v predalnikih in škatlah je namenjeno otrokom in ga vzamejo, ko ga potrebujejo. Zaprtih omar skoraj nimajo. Stene so bile polepljene z izdelki otrok – dokazi o učenju in raznimi napotki za učenje. Ob izdelkih je bilo opaziti zapisane kriterije uspešnosti ter zapise otrok o tem, kako uspešni so bili pri doseganju kriterijev.

POUK – AKTIVNOSTI

Na Škotskem učenci s poukom začnejo 15. avgusta. Pouk poteka od 9.15 do 15.15. Urnika tako kot pri nas nimajo. Zjutraj se učitelj skupaj z učenci zbere na preprogi in se dogovori za aktivnosti, ki bodo potekale v tistem dnevu. Torej, skupaj z učenci naredi dnevni načrt dela. Učenci nato prek različnih aktivnosti pridobivajo znanje in spretnosti. Delo poteka v



► SLIKA 3: Napisi na vratih učilnice



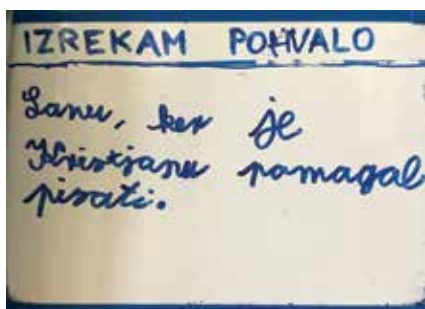
▶ SLIKA 4: Misli našega razreda

da je nekdo vstopil v razred. Bili so sredi izdelave skupinskega izdelka – tovarna čokolada. V vsaki skupini so bili štirje člani, ki so predhodno na list zapisali vsak svoje ideje. Sledili so skupni dogovor, usklajevanje idej in razdelitev nalog. Med samim delom je učiteljica po določenem času delo prekinila in preverila, kako učenci sledijo kriterijem uspešnosti. Vsako skupino je pohvalila in dodala, kaj je treba še izboljšati. Skupine so nato z delom nadaljevale. Mi pa smo jih zapustili, tako da ne vemo, kako je potekalo končno vrednotenje izdelkov.

Število otrok v razredu je podobno kot pri nas. V razred so vključeni tudi učenci s posebnimi potrebami, ki jih ne jemljejo iz razreda, ampak se učitelju pridruži dodatni učitelj.

Šola, na kateri smo bili, je primerljiva z našo razredno stopnjo. V tem obdobju zelo poudarjajo pomen sistematičnosti, ponavljanja, skratka RUTINE. Branju posvečajo posebno pozornost. Učenci berejo vsak dan in takoj dobijo tudi pisno povratno informacijo učitelja o svojem branju. V razredu imajo literarni kotiček, kjer so jim na razpolago različne knjige. Ob njem so na steni obešene vrečke z vprašanji, ki v skladu z Bloomovo taksonomijo otroke spodbujajo k razmišljanju o prebranem na različnih stopnjah (pomnjenje, razumevanje, uporabnost, analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje).

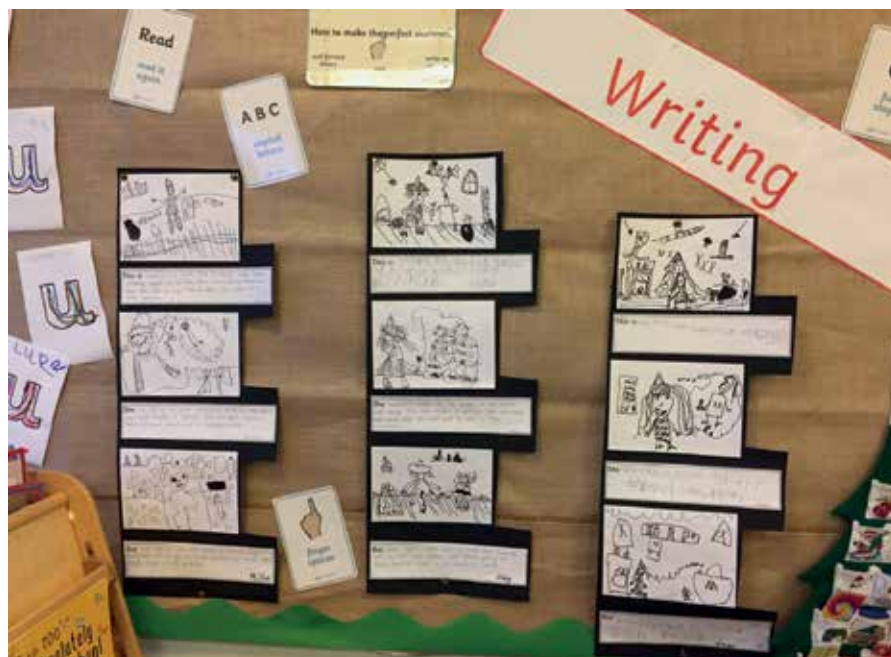
Velik pomen pripisujejo gibanju na prostem in igri. V času pouka imajo



▶ SLIKA 5: Tablica Izrekam pohvalo

manjših skupinah ali dvojicah in je diferencirano. Od vsega začetka (že pri pet- in šestletnih otrocih) otroke navajajo na sodelovanje in skupinsko delo. V vsakem razredu je tudi zapisano, kaj je pomembno za uspešno skupinsko delo.

Sredi učne ure smo zmotili osemletnike, ki jih sploh ni presenetilo,



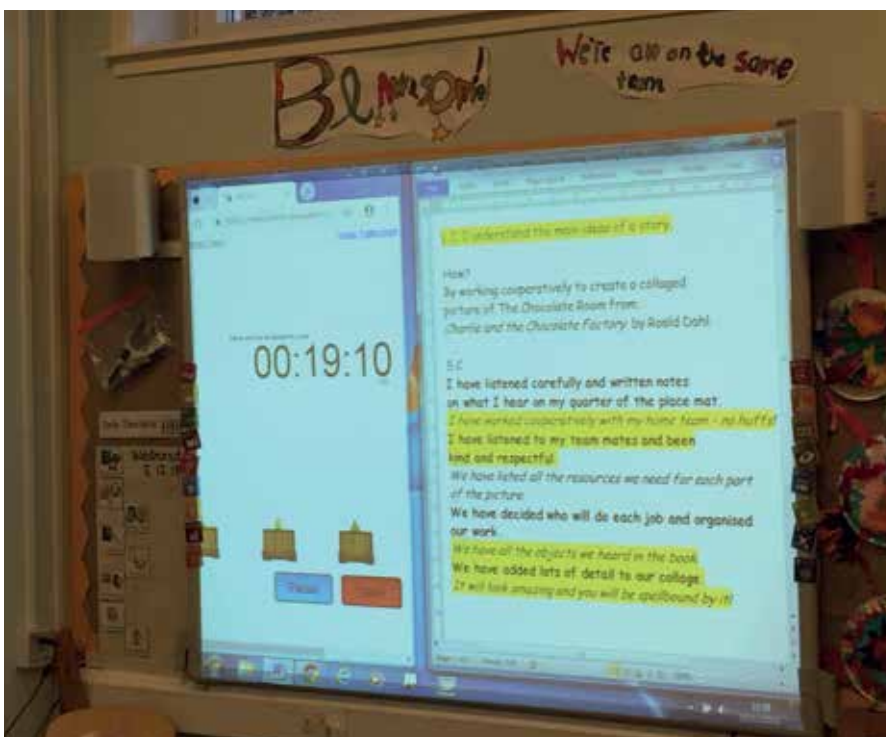
▶ SLIKA 6: Napotki za pisanje in dokazi o učenju



▶ SLIKA 7: Skupni dogovor in uvod na preprogi



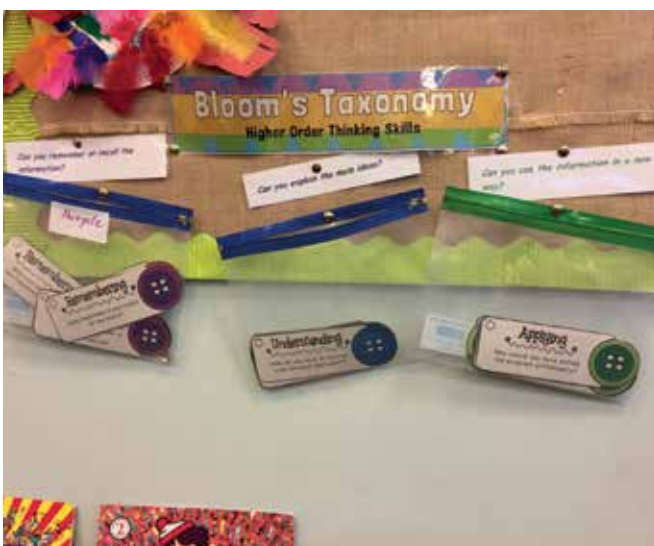
▶ SLIKA 8: Pouk osemletnikov – skupinsko delo



▶ SLIKA 9: Kriteriji uspešnosti

dva odmora. V enem obvezno odidejo ven, ne glede na vreme. V času našega obiska je bilo hladno in deževno vreme, vendar so učenci kljub temu odšli na prosto. Prehrane nimajo urejene tako kot pri nas. Malico oz. kosilo si prinesejo s seboj. Imajo pa možnost obrok hrane kupiti tudi v šoli. Vsak dan sta dva učenca zadolžena za pripravo hrane.

Otroci nimajo šolskih torb, imajo le torbico, v kateri prinesejo malico oz. kosilo. Prav tako nimajo delovnih zvezkov in učbenikov. Zvezke imajo vsi enake in jih dobijo v šoli. Večinoma pišejo na liste. Prav tako v šoli dobijo tudi pisala, barvice in druge didaktične pripomočke, ki jih potrebujejo pri svojem delu. Pri mlajših učencih smo opazili, da so bile posodice s pisali in pripomočki na sredini omizja, na posodi pa je bilo zapisano ime otroka, ki je odgovoren za to, da so pripomočki urejeni in pospravljeni.



▶ SLIKI 10 in 11: Bloomova taksonomija in literatura





► SLIKA 12: Skupni pripomočki za delo

To so le delčki, ki nam jih je uspelo videti in doživeti ob enodnevnem dopoldanskem obisku podeželske šole. Zanimiva izkušnja, ki ti odpre nove poglede in te prisili k razmišljanju, kaj je pri nas drugače in kaj bi se dalo spremeniti. Težko bi rekla, da so vrednote pri nas drugačne ali da se otroci ne želijo učiti. Vrednote jim predstavljamo odrasli, in če sami vanje ne verjamemo oz. jih ne živimo, bomo to težko dosegli pri otrocih. Tudi naši otroci se radi učijo, vsaj za mlajše to lahko trdim, le prave oblike in načine dela jim moramo ponuditi. Predvsem pa si želijo biti aktivni soustvarjalci pouka.

Ko sem po predstavitvi obiska škotske šole učence 3. razreda vprašala, kaj od tega, kar so videli, bi želeli, da bi bilo tudi pri nas, je bil njihov odgovor, da bi imeli manj težke torbe in manj delovnih zvezkov. No, to pa je že nova tema za pisanje.

Želim si, da bi bili slovenski učitelji deležni večjega zaupanja javnosti, tako kot je to na Škotskem. Ob tem bi bilo treba v prvi vrsti dobro razmisliti, kdo vse lahko opravlja učiteljski poklic.

Sprašujem pa se tudi, kako ustanove, ki izobražujejo bodoče učitelje, sledijo napredku in spremembam ter kako bodoče učitelje seznanjajo z novimi oblikami poučevanja, v mislih imam predvsem formativno spremljanje pouka.

Vir fotografij: Osebni arhiv Natalije Rak

GLAS OTROK V VRTCU ČRENŠOVCI

UVOD

Vrtec Črenšovci ima že nekajletno tradicijo na področju formativnega spremljanja, katerega elemente skušamo v čim večji meri udejanjati pri delu in življenju v vrtcu. Trenutno je v vrtec vpisanih 105 otrok, od tega 16 romskih otrok.

V letošnjem šolskem letu imava s sodelavko Renato v skupini 22 otrok, od tega 5 romskih, ki redno obiskujejo vrtec in so zelo dobro vključeni v skupino ter vrtčevsko okolje. Tudi njihovi starši kažejo zanimanje za njihov napredek. Vse to pripisujemo dejstvu, da s pomočjo formativnega spremljanja ustvarjamo ugodno socialno klimo in spodbudno učno okolje, v katerem je vsak otrok slišan in ima možnost, da se izkaže.

Pri vključevanju romskih otrok in staršev v življenje in delo vrtca dobro sodelujemo z bivšo romsko svetnico, na katero se obračamo v primeru telefonske nedosegljivosti drugih romskih staršev, sodeluje pa tudi pri raznih delavnicah in predstavah, ki potekajo tako v vrtcu kot v samem romskem naselju. Naselje vsako leto obiščemo in z njim dobro sodelujemo že več let. Tako otroci spoznavajo romsko kulturo, običaje in znamenitosti naselja. S sodelavko Renato sva opravili 40-urni tečaj romščine, kar nama zelo koristi, sploh septembra, ko pridejo otroci prvič v vrtec, da jim je vsaj malo lažje, nama pa tudi, da hitreje ugotoviva, kaj posamezni otrok želi in potrebuje. V vse oddelke, kjer so romski otroci, se vključuje romska pomočnica. Pomembno je, da imajo otroci Romi občutek pripadnosti, uspešnosti in da je njihovo mnenje enakovredno mnenju drugih. Za napredek **vsakega** otroka pa je ključno varno in spodbudno okolje za **vse**. O tem govorijo tudi Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (2005), ki trdijo, da je otrokovo dobro počutje podlaga za dejavno vključenost in za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela.

V načelih in ciljih projekta Erasmus+ *Student Voice – the Bridge to Learnig*, v nadaljevanju Bridge, sem videla možnost, kako dosedanja prakso nadgraditi, v večji meri dati glas vsakemu otroku in ga vključevati v učni proces ter tako uresničevati načelo iz Kurikuluma za vrtece (1999), da je treba zagotoviti tako okolje, ki bo udobno in spodbudno za učenje ter ki bo omogočalo izhajanje iz vzgojiteljevega načrtovanega in nenačrtovanega umerjanja kot iz otrokovih samoiniciativnih pobud. Z navdušenjem sem sprejela pobudo ravnateljice, naj sodelujem v projektu in okrepi vključevanje otrok v učni proces, da bomo več skupaj načrtovali, raziskovali, iskali rešitve in se učili drug od drugega.

Zavedam se izjemne pomembnosti moje vloge pri napredku otrok, zato sem najprej razmislila o svojem glasu in si zastavila osebne cilje, kaj kot vzgojiteljica želim razvijati in doseči.

Moj glas – glas vzgojiteljice v vrtcu

Moj glas v vrtcu temelji na:

- soočanju z ravnopravnimi izzivi; včasih je treba zastaviti visoke cilje, ki presegajo pričakovane dosežke otrok, za kar je nujno dobro poznavanje skupine, ki je pogoj za učinkovito delo. Pomembno je ustvariti medsebojno zaupanje in učiti videti napake kot priložnost za učenje;
- učenju drug od drugega ob različnih zmožnostih posameznika;
- ugotavljanju predznanja, ki je pomembno za načrtovanje dela, ki ne more biti uspešno brez varnega in spodbudnega učnega okolja.

Moji osebni cilji v okviru projekta:

- dvig kakovosti dela v oddelku;
- aktivna vključenost otrok v načrtovanje, izvajanje procesa učenja in v refleksijo;
- spodbujanje h kritičnemu razmišljanju;
- dvig samozavesti posameznika;
- spodbujanje samostojnosti (prehranjevanje, oblačenje, slačenje);
- da si posameznik upa povedati – zagotoviti za **vsakega** otroka varno in spodbudno okolje.

Smo edini vrtec, vključen v projekt, in prednosti sodelovanja vidimo v povezovanju s šolo z elementi formativnega spremljanja ter vnašanju elementov FS-ja v delo in življenje celotnega vrtca. Vidimo nadgradnjo in povezavo z dosedanjimi izkušnjami, predvsem pa veliko priložnosti za glas otroka.

Posebno pozornost sem namenila:

- aktivni vključenosti otrok v vzgojno-izobraževalni proces,
- spodbujanju otrok s kakovostnimi vprašanji; v središču je predšolski otrok z vsemi svojimi značilnostmi, sposobnostmi in zmožnostmi, kar zahteva rabo drugačnih vprašanj kot pri starejših otrocih, več korakov je potrebnih do cilja, več podvprašanj.

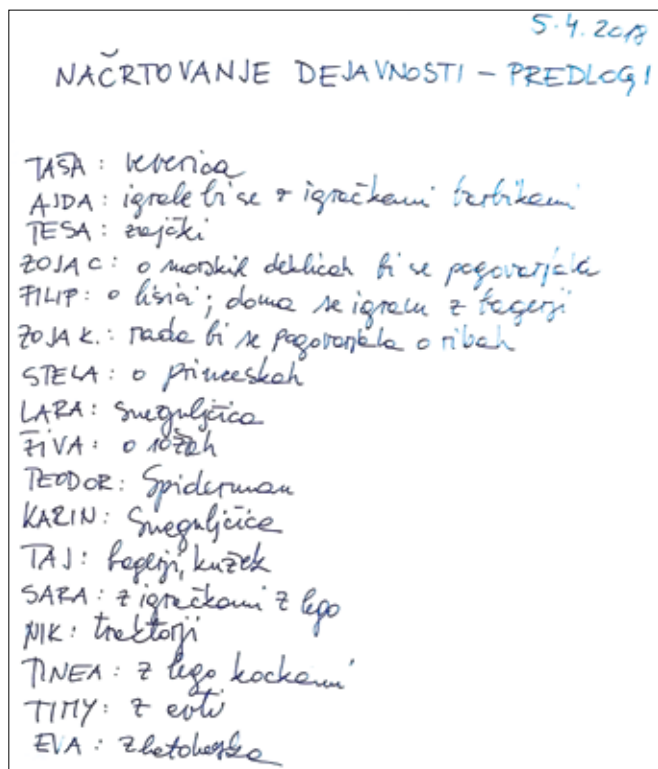
AKTIVNA VKLJUČENOST OTROK V PROCES UČENJA

- Zagotavljam visoko stopnjo aktivne vključenosti otroka, pri čemer se odločam za organizacijo dela v manjših skupinah, tako da je omogočena personalizacija glede na potrebe in zmožnosti otrok;
- otroke opogumljam, da dajejo pobude za uresničevanje svojih interesov (skupno načrtovanje, izhajanje iz otrokovih pobud in predlogov);
- otroke spodbujam, da sprašujejo in izražajo svoje mnenje (npr. kaj misliš o ... – zakaj tako misliš; kako bi pa ti to naredil; kakšno je tvoje mnenje o ...);
- upoštevam otrokovo predznanje, ugotovitve, ideje; npr. opazila sem, da otroci ne vedo, od kod/kako pride hrana na krožnik. V enem izmed pogovorov sem jih vprašala, kje 'zrastejo' piščančja bedrca (otroci jih imajo namreč zelo radi), in več otrok je povedalo, da na vrtu. In tako se je začelo naše načrtovanje in izvajanje dejavnosti. Ogedali smo si vrt, spoznavali jedi, prebirali literaturo, obiskali trgovino, kmetijo itd.;
- skupna evalvacija z otroki, ki služi za načrtovanje nadaljnega dela.

VKLJUČENOST V NAČRTOVANJE

Tu se glas otrok še posebej sliši, ker je priprava učnih okolij, ki jih spodbujajo k razmišljanju in pripovedovanju o njihovem delu, izjemno pomembna. Otroke vključujem v načrtovanje s pomočjo vprašanj kot npr.: O čem bi se pogovarjali (ob nastopu nove teme), kaj vas zanima, o čem bi radi izvedeli še več? Vse predloge tudi zapišem ali posnamem z diktafonom.

Pri vključevanju otrok v načrtovanje uporabljam tudi strategiji VŽN in viharjenja idej.



► Predlogi otrok

Ključno pa je opazovanje otrok, saj *spoznanja o posameznem otroku poglobljamo s stalnim spremljanjem in dokumentiranjem njegovega razvoja in dosežkov (Kurikulum za vrtce, str. 18)*. Kurikulum tudi opredeljuje pomen spremljanja otrokovega razvoja in napredka z vidika dobrega počutja in aktivne vključenosti otroka v vse dejavnosti, spontane in načrtovane, ter v celoti podpira koncept formativnega spremljanja. Spremljanje je osredotočeno na otrokov celostni razvoj, predvsem na proces učenja in manj na merjenje učnih dosežkov.

Primer glasu otroka v okviru tematskega sklopa STARE IGRE IN IGRAČE

Izhodišče načrtovanja novega tematskega sklopa je bil pogovor o barbikah, bagerjih in drugih 'novodobnih' igračah. Prek pogovora se je razvila razprava o tem, da nekoč ni bilo toliko igrač, eden izmed otrok je povedal, da ni bilo elektrike.

Vzpostavljeni dobri odnosi med vzgojiteljicama in otroki so podlaga za poudarjen glas otrok. Z dobrim in sproščnim vzdušjem je bila ustvarjena čustvena komponenta, ki je prek smiselnih izzivov nudila občutek varnosti, da je učenje zabavno, vznemirljivo in da se s pomočjo igre učimo.

Uvodni del se je začel z igrico *rinčico talam*. Otroci so jo že poznali. Pri njej so vsi sodelovali, vsi bili aktivni, pozorni, drug drugega so poslušali in ugotavljali, kaj je imel v rokah. S to igro sva jih s sodelavko razdelili po skupinah (delitev s pomočjo fižola, kamenčka, koruze in frnikole; s temi materiali so tudi delali v določeni skupini).



► Igra rinčico talam

Potek dela

Delo je potekalo v štirih skupinah; te so se med seboj zamenjale, tako da so vsi delali vse. Vsaka skupina je imela eno novo in eno staro igro. Otroci so igre poznali, ker sva izhajali iz njihovih predlogov in idej.

- **Namizni igri mlinček in človek ne jezi ter sortiranje fižola:** otroci so podali predloge za izdelavo podlage za igro mlin, doma so vprašali, kako se igra to igro in kaj vse potrebujemo. Povedali so, da so nekoč ob dolgih večerih prebirali fižol, in tako sva na njihovo pobudo vključili tudi to. Ponudili sva jim igro človek ne jezi se, saj so po njej precej posegali in zato sva jo umestili v skupino. Na izbiro so imeli tudi pinceto, s katero so sortirali fižol in tako krepili fino motoriko rok.



► Prebiranje fižola



► Mlinček

- **Gradnja stolpa iz koruznih storžev in igra jenga:** nekoč so se igrali tudi s koruznimi storži in naloga je bila, da se najprej samo preizkusijo v gradnji s koruznimi storži, nato pa sestavijo stolp kot pri igri jenga. Jenga so lesene kocke, kjer z eno roko izvlečeš kocko in jo daš na vrh, pri tem pa paziš, da se stolp ne podre. Pri tem se je razvijal tudi čut za odgovornost in učili so se počakati. V delavnicah so prevzeli vlogo vzgojiteljice, saj so sami dajali navodila in usmerjali potek igre do želenega rezultata. Učili so se drug od drugega in prisluhnili predlogom vseh v skupini. Tudi učiteljicam opazovalkam so znali suvereno razložiti namen dejavnosti in pričakovani dosežek.



► Gradimo stolp iz koruznih storžev



► Gradimo stolp s pomočjo jenge

- **Matematika tako ali drugače:** naloga te skupine je bila igra z velim mikadom, polaganje lesenih paličk od manjše k večji in od krajše k daljši ter igra z vžigalicami in šibami podobno kot pri mikadu.



► Matematika tako ali drugače

- **Igra z barbikami, junaki risank, punčkami iz cunj, simbolna igra:** tu so potekale aktivnosti kot npr. oblačenje, urejanje, izdelovanje oblek za punčke in druge igrače so služile podpori glasu otroka. Na prvi pogled se zdi ta aktivnost kot preprosta igra, vendar se v njej skrivajo prevzemanje odgovornosti, učenje drug od drugega in spodbujanje samozavesti.

Otroci si želijo nekaj novega, željni so izzivov. Tako tudi začetijo pripadnost skupini in dobijo občutek uspešnosti.



► Igramo se z izbrano igračo

- **Igra s kamenčki in frnikolami** (tehtanje, seznanjanje s tehtnico, predvidevanja). Ta igra je združevala tiste, ki so prej končali naloge.

Ob zaključku aktivnosti pri posamezni postaji otrok poda vzgojiteljici povratno informacijo, tako da označi, s katerimi igračkami se je bilo lepše igrati (stare – nove), in razloži zakaj. Zbrano nam služi za nadaljnje načrtovanje dela.



- ▶ Povratna informacija, kjer otrok s pomočjo predmetov, ki jih je uporabljal v igri, označi svoje mnenje.

Kako smo še krepili glas otroka?

- Otroci pripovedujejo o starih igrah in igračkah, ko so jih imeli dedki in babice, ko so bili še majhni.
- Babici na obisku
- Naučimo se splet ljudskih plesov.
- Igramo se skupaj: srečanje s starši, starimi starši.
- Načrtujemo obisk ljubljanskega vrtca Pedenjped.



- ▶ Srečanje z babico

OBISK VRTCA PEDENJPED V LJUBLJANI

Že nekaj časa je bil načrtovan obisk prestolnice in vrtca Pedenjped. Otrokom sem pripravila izziv – oblikovanje načrta:

KAJ BI PRIPRAVILI ZA NAŠE PRIJATELJE V LJUBLJANI?



- ▶ V vrtcu Pedenjped ...



- ▶ ... in na ljubljanskem gradu

SREČANJE S STARŠI IN STARIMI STARŠI

Otroci so predlagali, da bi se lahko z nami igrale tudi mame in očetje pa še babice in dedki. Skupaj smo načrtovali, katere igre se bomo igrali. Oblikovali smo vabilo in uspešno izvedli igranje.

Naše predloge iger, ki smo jih izbrali, je objavil tudi časopis Nedelo.



- ▶ Medgeneracijsko druženje ob igranju starih iger



► Medgeneracijsko druženje ob igranju starih iger

NAMESTO ZAKLJUČKA

Otroci so radovedni, željni izzivov, radi preizkušajo kaj novega. Pristop glas otroka jim omogoča, da so ves čas aktivno vključeni, čutijo pripadnost skupini in dobijo občutek, da so uspešni.

Otroci so poprej pogosto govorili *ne vem, nemren, ka naj napravim, ka san polila čaj, tan so smeti* in se niso znašli v situacijah, niso razmislili o rešitvah. Eden izmed namenov spodbujanja glasu otroka v vrtcu je tudi **AKTIVNA VKLJUČENOST V ŽIVLJENJE IN DRUŽBO**, kar smo ob koncu šolskega leta prav gotovo dosegli. S tem, ko otroku damo glas, mu ne ponujamo že izdelane rešitve, ampak ga spodbudimo, da razmisli in predlaga, kako bi zagato ali problem lahko rešili.

Zdaj otroci večkrat samoiniciativno vzamejo metlo in pospravijo smeti, pobrišejo polito, se oblečejo, obrnejo rokav na pravo stran. Pomagajo prijatelju, ki še ne zmore, pripravijo mizo ipd. Mnogo več predvidevajo, sprašujejo, si vzamejo stvari, ki jih rabijo. Starši so na pogovornih urah povedali, da se vse to pozna tudi v domačem okolju: otroci doma povedo, da zmorejo že sami (npr. pusti, bom sam; poglej, kaj že vem ...), in ne dovolijo, da jih starši urejajo, so ponosni, ko si uspejo povleči zadrgo na jakni, obrniti rokav na pravo stran. Povedo, da so v vrtcu njihovi predlogi upoštevani, in so zelo ponosni na to.

Pet ključnih zmožnosti **ZAUPANJE, AVTONOMNOST, INICIATIVNOST, EMPATIJA IN SAMOZAUPANJE** so zidaki socialnega in čustvenega zdravja otrok. Le-te se posebej razvijajo v okolju, ki nudi možnost za aktivno učenje, saj to spodbuja rast pozitivnih socialnih odnosov (Vključujoča šola, 6. zvezek, 2017).

S pristopom glas učenca nam iz zidakov uspeva graditi trden most do učenja, saj po dobrih dveh letih vključevanja načel projekta BRIDGE z radostjo ugotavljam, da so otroci veliko bolj samozavestni in samostojni. Vsakdanje izzive, tudi prepire s sovrstniki, skušajo najprej sami reševati in se ne zatekajo takoj po pomoč k vzgojiteljici. Ponosni so, da zmorejo sami, da njihov glas šteje, radi se pohvalijo s tem. Postavljajo veliko več kakovostnih vprašanj, bolj suvereno pripovedujejo pravljice, ki si jih lahko izberejo sami. Iz vsega tega in pozitivne povratne informacije staršev črпам moč pri delu in odločenosti, da bom glas otroka krepila še



► Članek v časopisu Nedelo

naprej, da bodo »moje cvetice« lahko lepo uspevale, kajti kot pravi Alexander Heijer:



Če cvetica ne cveti, je potrebno urediti okolje, v katerem raste, in ne cvetice.

VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Impact + Exercise table. Erasmus+: Student Voice – the BRIDGE to Learning. (2016). Interno gradivo projekta.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (ur.) (2005). Pogled v vrtce. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Cotič Pajntar, J., Zore, N. (2017). Vključujoča šola. 6. zvezek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

8 Conditions That Make a Difference (2016). Portland: Quaglia Institute. <http://quagliainstitute.org/qisa/library/view.do?id=165> (dostopno 15. 1. 2019).

Polona Legvart

Osnovna šola bratov Polančičev Maribor

VPRAŠANJE KOT UČENČEV GLAS

Prispevek je nastal kot priprava na povabilo učencev in učiteljice 3. b-razreda OŠ bratov Polančičev Maribor na konferenco Glas učenca – most do znanja v Laškem, kjer bi predstavili svojo poučevalno prakso. Tveganost prenosa avtentičnosti iz razreda v kongresno dvorano je zahtevala dodatna pojasnila, ki jih lahko preberemo v tem prispevku. Z njimi je učiteljica pojasnila didaktični pristop, ki ga uporablja pri pouku. V njem izpostavlja pomen učnega okolja, ki z vprašanji in strategijo glasnega razmišljanja spodbuja radovednost in različne miselne procese pri učencih. Takšen pristop odranja procesa učenja pri otrocih lahko spodbuja njihovo samospraševanje in tako zagotovi prehod iz »notranjega dialoga« v odprto dialoško poučevanje. To pa je tudi pomembno sporočilo projekta Erasmus+ Glas učenca (Bridge), ki ga vidi kot članica projektnega tima.

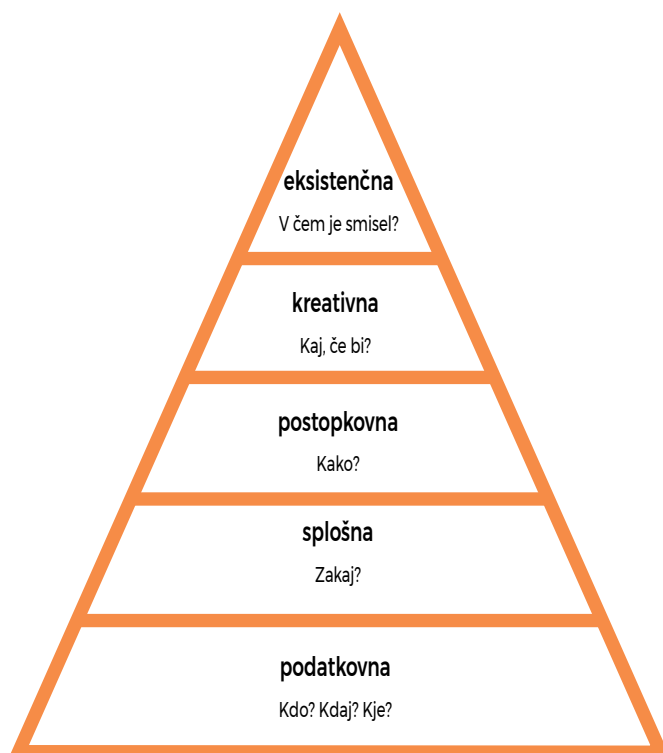
Šola je v resnici en sam velik vprašaj: narejena je za učence, ki jih radovednost sili k nenehnemu spraševanju, ker je toliko neznanega. Učiteljice se trudimo, da bi odgovorile na njihova nešteta vprašanja. A kdo v šolah v resnici sprašuje? Raziskave kažejo, da v šoli pretežno sprašujejo tisti, ki po položaju že vse vedo: leta 1912 so 80 % vprašanj v razredu postavili učitelji (Stevens, 1912) in tudi sto let kasneje je enako: učiteljica povprečno dnevno v razredu postavi 300–400 vprašanj (Leven, Long, 1981). Zakaj?

Da bi:

- učence pritegnila k stvari;
- jim dala možnost izraziti njihovo mnenje;
- se slišale različne možnosti razumevanja snovi;
- tako ohranila mir v razredu;
- ocenila znanje učencev.

Kaj pa radovednost, ta motor človekovega razvoja, ki poraja nova in nova vprašanja? John Dewey (2010) jo je postavil v temelj pedagogike in Conrad Hughes (2014) nas v sestavku s pomenljivim naslovom »Prebudimo učencevo radovednost!« navaja na pet ravni radovednosti in iz njih izvirajočega spraševanja:

1. podatkovna radovednost (Kdo? Kdaj? Kje?)
2. splošna radovednost (Zakaj?)
3. postopkovna radovednost (Kako?)
4. kreativna radovednost (Kaj, če bi ...?)
5. eksistenčna radovednost (V čem je smisel ...?)



► SLIKA 1: Kognitivna hierarhija radovednosti

Bistveno pri tem je, da teh ravni ni mogoče preskakovati in da šele odgovori na vprašanja nižje ravni omogočajo prehod na višjo raven radovednosti, kar je treba upoštevati pri poučevanju in učenju. Radovednost je potemtakem treba razvijati in to je cilj učnega okolja, ki mora:

- ceniti učencevo radovednost, jo promovirati v šolskem dogajanju in dokumentirati v njegovem portfolioju;
- slediti njegovi radovednosti tako v formalnem kurikulumu kot zunaj njega, pri čemer so ob učiteljici pomembni tudi svetovalni delavci, šolska knjižnica, obšolske dejavnosti;
- vključevati učna okolja zunaj šole, ki spodbujajo učencevo humano, umetniško, znanstveno in fizično izkušnjo, pri čemer učiteljica deli navdušenje z učenci.

Učiteljica je tukaj na veliki preizkušnji, ker mora biti kritična do same sebe, saj je za dvig učencev na višje ravni radovednosti najpomembnejši njen osebni zgled. Ampak samo tako je mogoče učence odvrniti od škodljive mešanice hedonizma, narcizma, nasilja, fundamentalizma, sebičnosti, pohlepa, brezbržnosti, odvisnosti ipd., ki se jim agresivno ponuja v širšem šolskem okolju.

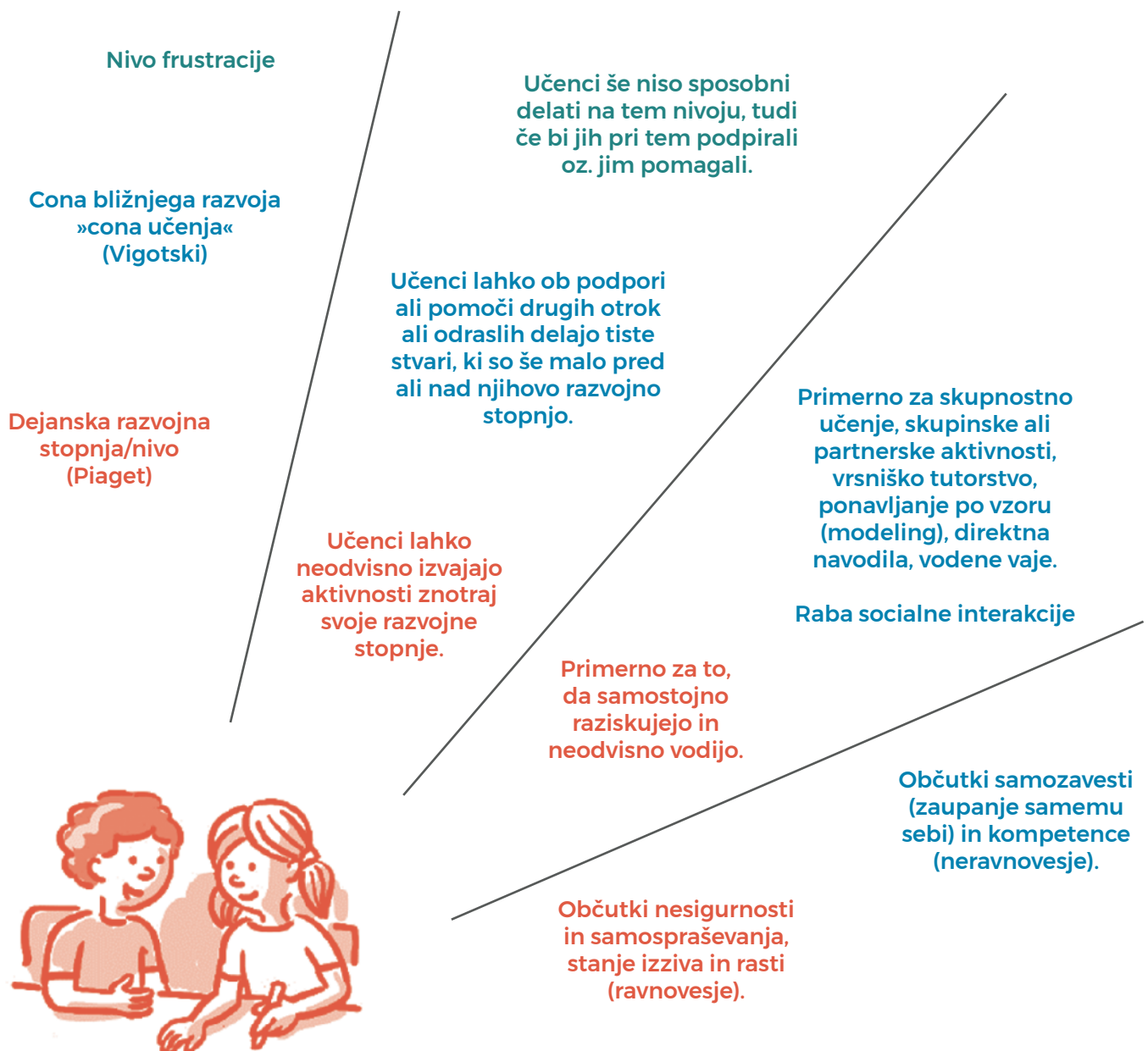
V pedagoški znanosti »obstaja splošno soglasje, da so vprašanja in procesi mišljenja tesno povezani« (Hus, Legvart, 2016: 212). Marentič Požarnik in Plut (1980) sta že zdavnaj opozorili, da brez temeljitega premisleka o spraševanju ni formativnega spremljanja učencev. Tudi ko sprašuje učiteljica, je bistvenega pomena, kako to počne: »Postavljanje dobrih vprašanj je za učenje včasih pomembnejše od dajanja odgovorov, posebej ko vprašanja spodbujajo kritično mišljenje.« (Corley, Rauscher, 2013) Odločilno je, da vprašanje ne meri le na podatkovno znanje, ampak teži h konceptualnemu, proceduralnemu in metakognitivnemu znanju.

Tradicionalni učiteljski pristop pri spraševanju je vprašanje-recitacija-ocena (V-R-O), in ker je odgovor samo recitacija snovi iz predhodnega poduka, je to po Bloomovi

taksonomiji najnižja kognitivna raven – pomnjenje oz. podatkovno znanje, ki ga je tudi najlažje ocenjevati (Anderson, Krathwohl, 2001). Prav zato taka vprašanja niso le pogosta, ampak prevladujoča (več kot 90 %), a jih je treba nadgraditi:

- s konvergentnim/zaprtem mišljenjem (razlage, odnosi, primerjave spodbujene s vprašanji zakaj, kako ...);
- z divergentnim/odprtim mišljenjem (predvidevanja, hipoteze, domneve, spodbujene z besedami zamisli si, predpostavljam, napovej, če-potem, kako lahko, možne posledice);
- z vrednotnim mišljenjem (ovrednotenje, presojanje, utemeljevanje, kritika, spodbujena z besedami zagovarjaj, presodi, utemelji, kako to misliš, kakšno je tvoje mnenje).

PODPORA NA POTI V NEODVISNOST



► SLIKA 2: Povzeto po: Podpora neodvisnosti mišljenja (Vir: Kelly, M. (ur.) (2001) *The Primary Program: Growing and Learning in the Heartland*. Lincoln: NSDE, str. 155.

Izidorja Rabija, Nobelovega nagrajenca za fiziko, je mama ob vrnitvi iz šole vsakič ogovorila: »Si danes kaj pametnega vprašal?« Navadil se je takšno vprašanje postavljati sam sebi in prepričan je, da mu je to pomagalo do samostojnega mišljenja (Sheff, 1988). Postavljanje vprašanj je najbolj normalen način, kako s pomočjo odraslih vzpostaviti območje pričakovanega razvoja po Levu Vigotskem, kot kaže slika 2.

Vprašanja so rezultat različnih miselnih procesov in v razredu so najpogostejši: primerjanje, razčlenjevanje, zamišljanje, predpostavlanje, vrednotenje, presojanje, utemeljevanje, razjasnjevanje, postavljanje ciljev, ocenjevanje, sintetiziranje, napovedovanje, domnevanje, analiziranje, kritika, definiranje, klasificiranje, odločanje, opazovanje, povezovanje, kreiranje, odkrivanje, osredotočenje. Teh miselnih procesov ni mogoče poučevati ločeno in enega za drugim ter zunaj konteksta učne snovi, ki je vselej kompleksna, zato je treba od samega začetka graditi mostove med miselnimi procesi. Taki mostovi pa so npr. potrebni med:

- preteklimi izkušnjami in novimi izzivi,
- razumom in domišljijo,
- kritiko in ustvarjalnostjo,
- poučevanjem in učenjem,
- odločanjem in etiko,
- življenjem v šoli in realnim življenjem zunaj šole.

Bistveno je, da učenci miselni proces tudi praktično preverijo ter se zavedo posledic – prevzamejo odgovornost za svoje domislice oz. stališča. To je prag metakognicije, ko

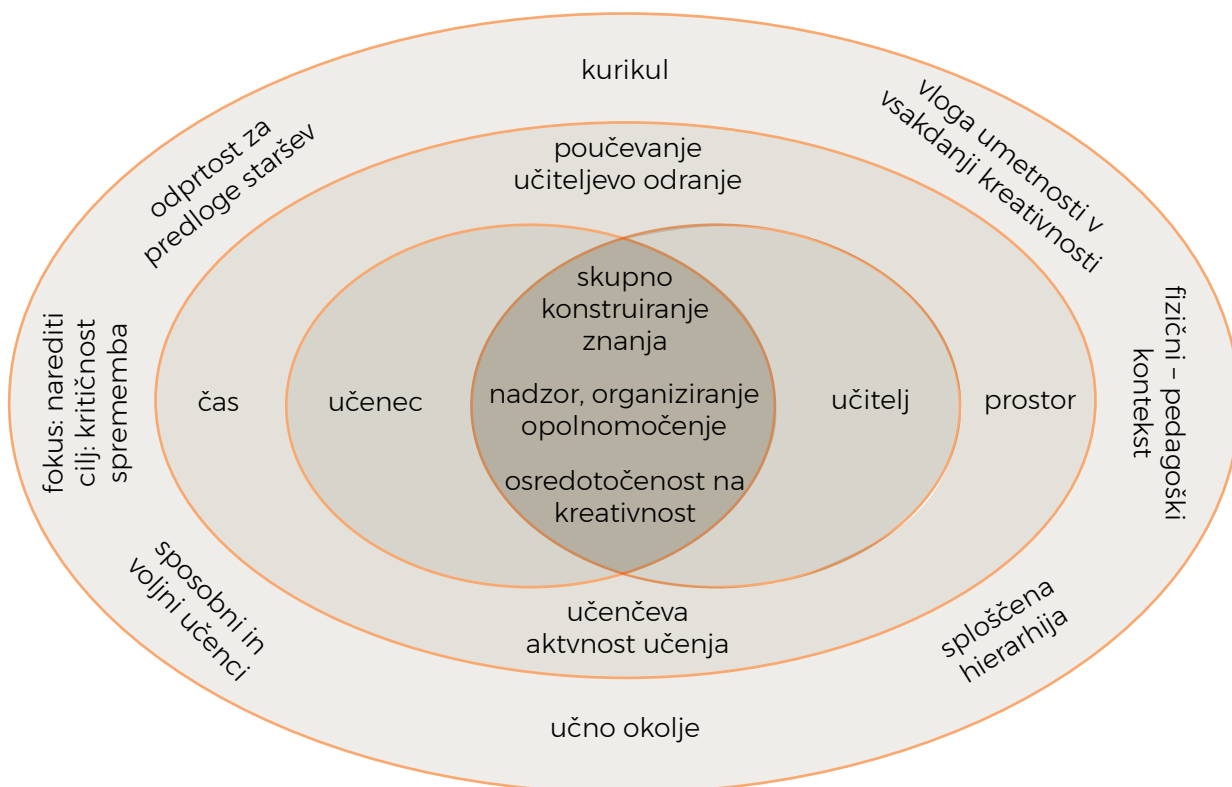
zavestno izberejo strategijo razmišljanja, s katero se vključijo v reševanje problema. Kako blizu tega praga je učenec, učiteljica ugotovi z naslednjimi kazalniki:

- Ali učenec sploh postavlja vprašanja?
- Je učenec zavzet za svoje vprašanje?
- Ali postavlja različne vrste vprašanj?
- Mu odkrivanje odgovorov prinaša zadovoljstvo?
- Je na podlagi odgovora na njegovo vprašanje pripravljen spremeniti mišljenje?
- Mu učenje predstavlja užitek?

Učno okolje mora učencu ponuditi dovolj priložnosti, da izrazi dognanja svojega mišljenja, bodisi s konkretnimi aktivnostmi, posredno s spremenjenim ravnanjem ali simbolično z umetniško kreacijo ipd. V nadaljevanju bomo kot demonstracijo mišljenja prikazali spraševanje (QAT – questioning as thinking) – to je prikladen okvir, ki učence navaja k postavljanju vprašanj kot sredstvu za razlago oz. razumevanje obravnavane snovi. Namesto odgovorov od učencev izvabljamo vprašanja, saj ko jim ne narekujemo definitivne rešitve, začnejo vrtati na vse načine, da bi dosegli globlja spoznanja, ter tako pokažejo presenetljivo kompleksnost razmišljanja in tudi angažiranja (Bowker, 2010).

Poleg spraševanja QAT vključuje tudi učno strategijo ‚glasnega razmišljanja‘ za podporo metakognicije. Samo-spraševanje (npr. Zakaj pa je tole dobro vedeti?) izzove glasen razmislek, ki je verbalizacija potekajočega miselnega procesa v glavi in je že oblika notranjega dialoga. Učite-

Grafični prikaz značilnosti kreativne osnovne šole



► SLIKA 3: Značilnosti kreativne osnovne šole (Vir: Craft, A., McConnon, L., Matthews, A. (2012). Creativity and child-initiated play. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1) 48–61.)

ljica lahko odra tako učenje na način, da ponudi modele samospraševanja in zagotovi prehod iz ‚notranjega dialoga‘ v odprto dialoško poučevanje (Tofade idr., 2013). Pri tem je pomembno, da je izražanje jasno in da npr. vprašalni stavek ne vsebuje več kot enega povedka, da učno okolje nudi učencu psihološko varnost pred negativno oceno, da je dopustno ob konvergentnem tudi divergentno razmišljanje na različnih kognitivnih ravneh, da je dovolj časa za razmislek in učiteljica ne prehitveva učencev s svojimi intervencijami in da ni ‚zafrkljivih‘ posegov, ki učenca žalijo.

Pri prenovi angleškega nacionalnega kurikula so navedene značilnosti zajeli s pojmom ‚kreativna osnovna šola‘ (Craft idr., 2014), sestavljena iz:

- fizičnega okolja, ki fleksibilno izrablja prostor in vire, vključno z digitalizacijo in učenjem onkraj razreda in šolskih zidov;
- pedagoškega okolja, ki ustrezno pooblašča učence in jim zaupa tudi primeren del odgovornosti ob ravnovesju svobode in strukturiranosti pouka ter v dialoškem razmerju pedagoškega osebja in učencev;
- partnerstva z vzgojnimi dejavniki zunaj šole.

Cilj je okrepitev vloge učencev pri nadzorovanju učenja in pri lastništvu znanja, pri čemer so najtežja strokovna vprašanja, kako naj se učiteljica umakne ‚v senco‘, kako naj se ‚vmešava‘ in kako naj se prelevi v ‚kritično sodelavko‘ učencev pri njihovem pridobivanju znanja.

Učiteljica in učenci so sooblikovalci učenja in poučevanja, kar predpostavlja odzivni učni načrt, ki upošteva interese učencev, npr. tako, da se na začetku posvetujejo: »Tole je naša prihodnja tema in kaj vas v njej posebej zanima in bi se radi naučili?«

Učno okolje mora spodbujati učence k sprejemanju odločitev o svojem učenju, da bi ga tako posvojili in nadzorovali. To pa tudi učiteljico postavlja v nove položaje, ker univerzalni vzorci priprave pouka niso več uporabni in je treba prevzeti polno odgovornost (avtonomijo) za vsakokratno odzivanje na interese učencev. Učenci radi razmišljajo ‚out of the box‘, hvaležni so učiteljici za priznavanje njihove ‚ekspertnosti‘, radi sodelujejo pri urejanju učnega prostora, dokumentacije, panojev itd., a ona mora znati kritično presojsati, da ostanejo v glavnem toku kurikula.

Kreativna pedagogika gradi na *visokih pričakovanjih glede učenja*, pa ne le trenutnega, ampak *vseživljenjskega nagnjenja do učenja*, ki se mora brezpogojno izoblikovati že v osnovni šoli. Kar se da zgodaj morajo usvojiti sposobnosti, ki sestavljajo dejavnost učenja: odkrivanje, reševanje problemov, kritično mišljenje, obdelava informacij, razmišljanje, vrednotenje, samozaupanje, obvladovanje občutkov, motivacija, empatija, družabnost, komunikativnost.

VIRI IN LITERATURA

Anderson, L. in Krathwohl, D. (ur.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman.

Bowker, M. H. (2010). Teaching students to ask questions instead of answering them. *Thought & Action*, 26 (jesen), 127-134.

Corley, M. A. in Rauscher, W. Ch. (2013). Deeper learning through questioning. TEAL Center Fact Sheet, 12, str. 1.

Craft, A., Cremin, T., Hay, P., Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Etnography and Education*, 9 (1), 16-34.

Craft, A., McConnon, L., Matthews, A. (2012). Creativity and child-initiated play. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1) 48-61.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin.

Hughes, C. (2014). Awakening student curiosity. OECD/CCR/Ecolint Character for a Challenging Century Conference Geneva, 23. okt. 2014.

Hus, V. in Legvart, P. (2016). Using question as a tool for encouraging higher thinking processes in a social science class. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65 (2) str. 211-227.

Kelly, M. (ur.) (2001). *The Primary Program: Growing and Learning in the Heartland*. Lincoln: NSDE.

Leven, T., Long, R. (1981). *Effective instruction*. Washington: ASCD.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj

pri pouku. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sheff, D. (1988). Izzy, did you ask a good question today? *New York Times*, 19. januar, str. 26.

Stevens, R. (2012). The question as a means of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice. New York: Columbia University.

Tofade, T., Elsner, J., Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutica Education*, 77 (7).

Klavdija Petrovič, Andreja Žinko
OŠ Ivanjkovci

SODELOVANJE S STARŠI IN GLAS UČENCA

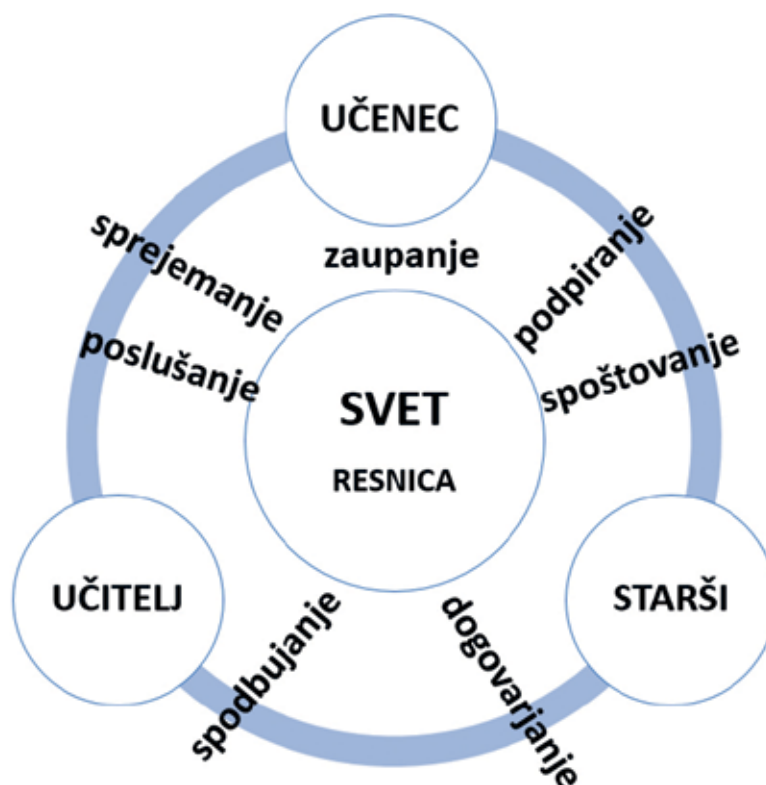
Šola se spreminja, predpisane oblike sodelovanja s starši pa so že vrsto let enake. Učitelj ima moč, da v predpisane oblike sodelovanja s starši vnaša spremembe, ki so potrebne za kakovostno večsmerno sodelovanje in učencu omogočajo, da prevzema odgovornost za svoj napredek, starši in učitelji pa ga pri tem podpiramo. Učitelj ima moč, da glas učencu tudi pri sodelovanju s starši.

SODELOVANJE = VKLJUČEVANJE

Vsak učitelj, posameznik, človek, ki čuti poslanstvo svojega poklica, mora spoštovati dejstvo, da ima otrok ob vstopu v šolo že določena znanja, razvite lastnosti, spretnosti, ki jih je pridobil in v določeni meri oblikoval

v svoji primarni družini. Zavedati se moramo, da so starši prvi in najpomembnejši učitelji v življenju svojega otroka. Ni pomembna velikost, vrsta družine, status, pomembno je, da se zavedamo, da ima otrok svojo družino rad in jo spoštuje, ne glede na pričakovane norme. Učitelji kot strokovnjaki moramo to spoštovati ter krepiti in podpirati vlogo staršev tako, da jim prisluhnemo in jih slišimo. Aktivna in enakovredna vloga staršev, učenca in učitelja v šoli, ki temelji na pozitivnem in partnerskem odnosu, je ključna v razvoju in napredku vsakega otroka. Takrat ko drug drugemu v tem odnosu zaupamo, se med seboj res poslušamo in slišimo, spoštljivo sprejemamo drugačna mnenja, se dogovarjamo, spodbujamo in podpiramo, ustvarjamo varno in spodbudno učno okolje, v katerem imajo učenci najmočnejši glas.

SOODELOVANJE=VKLJUČEVANJE



► SLIKA 1: Sodelovanje med domom in šolo

GOVORILNE URE

Na naši šoli že nekaj let spodbujamo, da se vsak učenec v šoli in otrok v najstarejši vrtčevski skupini skupaj s svojimi starši udeleži vsaj ene govorilne ure. Te govorilne ure smo večinoma vodili učitelji in se trudili, da so bili učenci čim bolj aktivno vključeni v pogovor.

Ker pa sva učencem želeli dati na govorilni uri več glasu, sva jih aktivno vključili že v samo pripravo na govorilno uro.

Govorilna ura v 1. razredu



► SLIKA 2: Pripomoček za govorilno uro v 1. razredu

Za pogumen korak smo se odločili v 1. razredu in starše skupaj z njihovim otrokom povabili na govorilno uro že novembra. Skupaj z učenci smo oblikovali pripomoček, ob katerem je učenec sposoben samostojno voditi govorilno uro. Postopoma smo se pripravljali na to govorilno uro v razredu in s skupnim oblikovanjem piktogramov dosegli samostojnost govora. Učenec prek kroga počutja na govorilni uri pove, kako se počuti. Po začetnem pozdravu in razlagi povezanosti, o počutju povpraša še učiteljico in svoje starše. Sledi pripovedovanje o tem, kaj ima v šoli rad, kaj mu je všeč (npr. rad jem ..., med odmori se igram z ..., rad se pogovarjam z ...). Sledi področje šolskih predmetov, kjer si lahko izbere ali izžreba določen piktogram in razloži, kaj se je naučil npr. pri matematiki ... Ker od začetka leta gradimo in upoštevamo šolska in razredna pravila, se dotaknemo tudi področja, kjer spregovori o sebi: kje sem – nad/pod črto; kaj si zase želim ..., in učimo se dajati pohvale samemu sebi. To nekaterim predstavlja težavo in zato moramo to zelo krepiti. Tako postaja učenec suveren vodja svoje govorilne ure.

Govorilna ura v 2. razredu

Glede na pozitivne izkušnje otrok iz lanskega šolskega leta sem moje letošnje drugošolce povprašala, kateri pripomoček, ki ga uporabljamo za razmišljanje pri pouku, bi jim najbolj pomagal pri razmišljanju o tem, kaj bi želeli staršem povedati na govorilni uri. Po nekaj pogovorih na to temo smo se skupaj odločili, da je to naših 6 klobukov različne načine. Na govorilni uri so pod modrim klobukom načrtovali svojo govorilno uro, pod belim klobukom so govorili o tem, kaj se v šoli učijo in kako vedo, da so uspešni (namenjena učenja in kriteriji). Pod rumenim klobukom so govorili o svojih uspehih, pod črnim o težavah in skrbih. Pod rdečim klobukom so govorili o svojem počutju v šoli, kaj jih veseli, česa jih je strah, pod zelenim klobukom so dajali ideje o



► SLIKA 3: 6 klobukov razmišljanja

tem, kako in kje bi se želeli učiti, brati, raziskovati. Končali so pod modrim klobukom, ko so načrtovali svoje nadaljnje delo in učenje. Skupaj smo sprejeli dogovore in postavili kratkoročne in dolgoročne cilje, o katerih bomo govorili na naslednji govorilni uri.

Tako izvedena govorilna ura traja tudi več kot pol ure, a zadovoljstvo učenca, staršev in tudi učiteljice je neizmerno. Učinek take govorilne ure pa je dolgoročen.

RODITELJSKI SESTANEK TUDI V TELOVADNICI

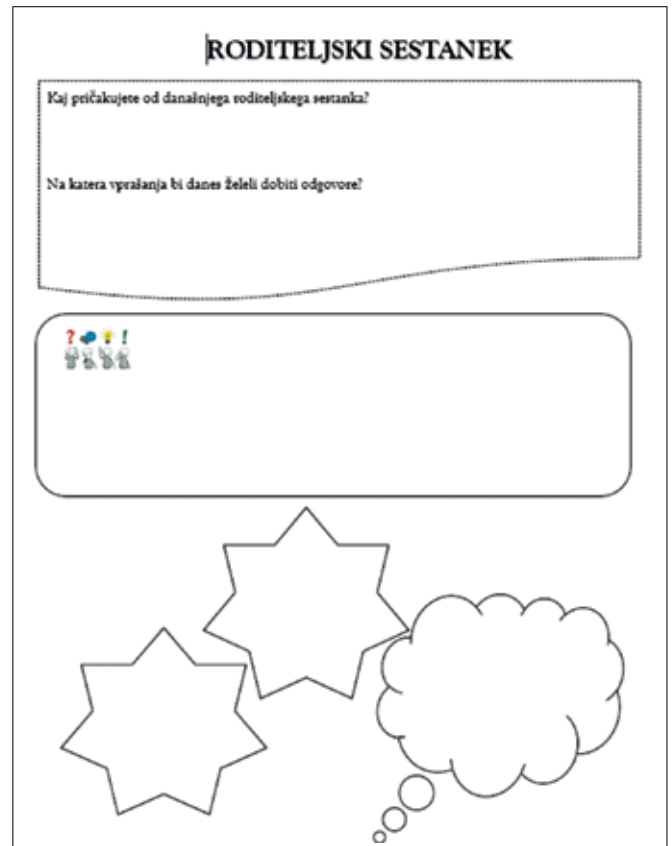
Starše sem skupaj z učenci, takratnimi tretješolci, povabila na roditeljski sestanek. Uradni del sestanka z vsemi »resnimi« točkami dnevnega reda smo izvedli v razredu, kasneje pa smo se z namenom povezovanja in sodelovanja v šolski telovadnici igrali različne štafetne igre. Ta del sestanka so v celoti načrtovali, pripravili in izvedli učenci. Ob koncu sestanka se je vsak roditelj s pomočjo iztočnic v oblakih pogovarjal s svojim otrokom. Iztočnice so bile: Razveselilo me je ..., Presenetilo me je ..., Ponosen sem na tebe, ker ..., Današnje popoldne s teboj je bilo ... Ta izkušnja je bila za vse navzoče izjemno pozitivna, zato sem v lanskem šolskem letu s prvošolci in njihovimi starši v šolski telovadnici izvedla celoten roditeljski sestanek. »Resni« del sestanka smo imeli kar na švedskih klopih, ki smo jih postavili v obliki trikotnika. Namen igrivega dela roditeljskega sestanka pa je bil, staršem predstaviti orodja moči, ki nam pomagajo pri delu v razredu. Igrali smo se različne gibalne in socialne igre, pri katerih so morali med seboj sodelovati starši posebej in otroci posebej, starši z vsemi otroki, roditelj s svojim otrokom. Ob koncu so se s pomočjo iztočnic za pogovor v oblakih pogovarjali s svojim otrokom.



► SLIKA 4: Orodje Učim se – imam supermoč!

RODITELJSKI SESTANEK - VKLJUČENOST VSAKEGA STARŠA

Na prvem letošnjem roditeljskem sestanku sem želela dati glas vsakemu roditelju, zato sem pripravila poseben delovni list.



► SLIKA 5: Delovni list Glas roditelja na roditeljskem sestanku

V začetku sem staršem predstavila namen sestanka, ki je bil, posredovati bistvene informacije, ki so pomembne, da starši razumejo dogajanje v šoli, in krepiti sodelovanje in dobre odnose s starši. Nato so starši zapisali, kaj pričakujejo od sestanka in na katera vprašanja bi želeli dobiti odgovore. Ta list so obdržali do konca sestanka, tako da nisem vedela, kaj so si zapisali. Po koncu sestanka sem jih prosila, da so liste pustili v šoli.

Pričakovanja staršev so bila, da bodo pridobili informacije o učni snovi, poteku dejavnosti v razredu, programu dela, ciljih, ocenjevanju, dnevih dejavnosti in delovnih sobotah.

Vprašanja, ki so jih zapisali starši:

- Kdaj in predvsem kaj čaka učence v tem šolskem letu?
- Kako poteka učenje v 2. razredu?
- Kako poteka ocenjevanje v 2. razredu?
- Kakšen je program dela?
- Ali učenci obravnavano snov tudi razumejo?
- Kako bodo letos opravljali bralno značko?
- Kako napreduje učenje, če sledijo učenju?

V samo izvedbo sestanka sem s pomočjo posnetkov iz razreda vključila tudi učence. Najprej so jih pozdravili s pesmico, nato sem s pomočjo posnetkov iz različnih dejavnosti v razredu staršem predstavila, kako poteka učno delo po načelih formativnega spremljanja, kako krepimo glas učenca v razredu, kako sodelujejo pri načrtovanju

lastnega učenja, kako oblikujemo namene učenja, kriterije, kako zbirajo dokaze o učenju, kako podajajo povratne informacije.

Po tem delu so starši na svoje liste zapisali idejo, misel ali vprašanje o načinu dela v razredu. Zapisi staršev:



Roditelj 1: *»Kar zadeva način poučevanja, menim, da je zelo dober, saj so otrokom znani kriteriji, cilji in vsebina, ki jo morajo usvojiti, s tem pa se razvija objektivnost in utemeljena kritičnost otrok.«*

Roditelj 2: *»Poučevanje s formativnim spremljanjem, da mora biti aktiven, da razmišlja in da ve, čemu je znanje pomembno, se mi zdi odlično.«*

Roditelj 3: *Ta potek učenja se mi zdi zelo smiseln, saj otroci veliko sodelujejo med sabo in sami pridejo do nekih odgovorov. To jim bo v življenju veliko pomagalo.*

Nato je sledil del, ko so starši v skupinah oblikovali kriterije dobre govorilne ure in dobrega roditeljskega sestanka ter iskali ideje za nove oblike sodelovanja.

Kriteriji, ki so jih oblikovali starši:

Govorilna ura:

- da izveš dobre in slabe lastnosti, učne navade otroka,
- dobre informacije o učnem procesu,
- točna, hitra, učinkovita,
- prisoten otrok.

Roditeljski sestanek:

- vse potrebne informacije,
- izvemo o načinu dela v razredu,
- smo seznanjeni z dogajanjem v šoli,
- starši se med seboj spoznavamo in družimo.

Ideje za nove oblike sodelovanja:

- piknik,
- čajanka,
- prikaz učne ure v razredu.

Tako smo se dogovorili, da bomo ob koncu šolskega leta izvedli medpredmetno učno uro na šolskem igrišču, starši poskrbijo za pecivo in sok.

Ob koncu sestanka so starši ugotovili, da so se njihova pričakovanja uresničila, da so dobili odgovore na vsa vprašanja. Zato sem jih še prosila, da podajo povratno informacijo glede sestanka v obliki dveh zvezdic in nasveta. Povratne informacije staršev so bile pozitivne in zame spodbudne.

RODITELJSKI SESTANEK – PREDSTAVIM SVOJE DOSEŽKE

Glede na to, da večji del pouka gradimo na formativnem spremljanju, so tudi v 3. razredu učenci na roditeljskem sestanku predstavljali svoje dosežke. Najprej sem staršem povedala, da naj predvsem prisluhnejo otroku in z zanima-

njem spremljajo predstavitev. Če bi želeli svojega otroka kaj vprašati, naj sami presodijo, kdaj se lahko vključijo v pogovor. Otrok je predstavljal svoje dosežke s pomočjo mape, v kateri je bila zbirka različnih dokazov. Roditelj je svojemu otroku maksimalno prisluhnil, čas namenil samo njemu in bil tisti čas samo njegov. Vzeti si čas za otroka in otroku podati kakovostno povratno informacijo, je bila čudovita izkušnja. Ob koncu predstavitve dosežkov je sledil sproščen pogovor. Pred odhodom pa sta tako otrok kot roditelj izpolnila izstopni listič, ki je spraševal o mnenju roditelja in mnenju otroka. Skupaj sta tudi označila trenutno počutje.

Zapisi staršev:



Roditelj 1: *Všeč mi je, da si tako natančno in zanesljivo predstavil svoje delo.*

Roditelj 2: *Mislím, da ti je šlo super. Opazila sem, da ti grede stvari čedalje bolje od rok.*

Roditelj 3: *Všeč mi je, ko o svojih dosežkih razlagaš s takim navdušenjem. Želim ti, da boš še naprej tako uspešna in vesela učenka.*

GLAS UČENCU, GLAS RODITELJU

Veliko sva razmišljali tudi o tem, kako dati glas učencu in staršem v drugačnih situacijah. Obe uporabljava opomnik na vratih, ob katerem se učenec ob odhodu domov spomni naloge, ki jo mora opraviti, in to pove tudi staršem. Učenci odgovorno opravljajo to nalogo in starši so postali zaupljivejši in otroku prisluhnejo.

Starše v delo otroka vključujeva tudi tako, da mu glede na dogovorjene kriterije podajajo pisne in ustne povratne informacije o njegovem napredku v razvoju veščin. Ko otroci čutijo, da se njihovi starši vključujejo v šolo in sodelujejo z učitelji, se njihov občutek pomembnosti poveča, kar pozitivno vpliva na otrokovo motivacijo. Otrokom tako iz obeh smeri sporočamo, da nam je za njih mar, da želimo zanje skrbeti in jim pomagati na njihovi poti – ne samo na poti izobraževanja, temveč tudi življenja.

S triletnim spremljanjem skozi 1. VIO lahko **sodelovanje** in **vključevanje** staršev uspešno nad**gradimo**, predvsem pa skrbi in ovire sprejmemo kot izzive, ki zorijo in rodijo nove ideje.

Barbara Oder

Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane

GLAS UČENCA PRI POUKU SPOZNAVANJA OKOLJA V PRVEM RAZREDU

Zadnje čase se v svoji pedagoški praksi veliko ukvarjam s tem, kako učencem približati vsebine, ki so določene z učnim načrtom, in kako te vsebine napraviti čim bolj življenjske in privlačne. Kako zagotoviti spodbudno, varno in sproščeno ter socialno vključujoče učno okolje? Ker tudi naše življenje ni razdeljeno na posamezne predmete, skušam vsebine medpredmetno povezati in osmisliti, pri tem pa dajem velik poudarek načrtovanju. Za izhodišče načrtovanja mi služi učni načrt. Iz njega lahko razberem, katere vsebine in sklope posameznih predmetnih področij bi lahko povezala. Hkrati pa že razmišljam, kako bom načrtovala delo in proces učenja, ter si zastavim vprašanje, kaj želim, da bi moji učenci ob koncu obravnavanega sklopa naredili, kaj naj bi znali, kako se bodo to učili ter kako bodo to dokazali. **Ves čas so moje misli usmerjene k učencem, ki jih poučujem. Razmišljam o tem, kako naj uspešno vključim vse, jim zagotovim enake možnosti in uspešno napredovanje. Ob tem pa upoštevam razlike med njimi in razlike v njihovem predznanju.** Kako naj jih kar najbolje pripravim na to, da bodo prevzeli odgovornost za svoj uspeh oziroma neuspeh?

Pri tem pa ima pomembno vlogo tudi sodelovanje s starši. Dobro sodelovanje s starši omogoča še uspešnejši celostni razvoj otroka. Vse to pa že nekaj let uspešno povežem s formativnim spremljanjem.

V nadaljevanju bom na primeru predstavila to, kar sem zapisala v uvodu. Gre za obravnavo sklopa v 1. razredu, ki smo ga poimenovali Kmetija. Znotraj sklopa sem povezala različna predmetna področja: spoznavanje okolja, matematika, likovno umetnost, glasbeno umetnost, slovenščino, šport. Rdečo nit sta mi predstavljala predmeta spoznavanje okolja in matematika. Delo na teh dveh področjih bom predstavila podrobneje, za preostala predmetna področja pa bom omenila, kako sem jih vključila.

Cilji, ki sem jim sledila skozi obravnavani sklop, so iz učnega načrta.

Učenci znajo:

- s pomočjo kriterijev in osebnih ciljev vrednotiti svoje delo;
- prepoznajo poimenujejo in primerjajo različna živa bitja;
- poiskati razlike in podobnosti med živalmi in jih predstavijo s pomočjo Euler-Vennovega prikaza;
- podatke predstaviti z dano preglednico in s stolpčni prikazom;

- prebrati preglednico, stolpčni prikaz;
- oblikovati geometrijske vzorce;
- ob zgledu govorno nastopiti ob slikovnem gradivu (opišejo svojo kmetijo).

UGOTAVLJANJE PREDZNANJA

V uvodu so učenci odgovarjali na štiri vprašanja. O treh smo se pogovorili, na enega pa so odgovorili tako, da so odgovore narisali. Nekaj njihovih odgovorov, razmišljanj navajam v nadaljevanju.

Kaj je kmetija?

- Na kmetiji živijo kmetje. Kmetje pridelajo hrano iz živali.
- Ni enako kot dom. Imaš živali, živiš v stari lopi, delaš. Tam je seno, traktorji, živali, hlev.
- Tam, kjer so krave, pujsi, kokoši, pes in muca. Na kmetiji imajo živali.
- Na kmetiji imajo tudi hlev. Navadni hlev, v njem so krave. Kmetijski hlev, v njem živita kmet in kmetica pa še seno je notri.
- Kmetija je v naravi. Na kmetiji nimajo nič sladkarij, vse naredijo sami.
- Kmetija je dom za živali. Imajo tudi stroje.
- To je hiša, zraven je hlev, v katerem imajo krave, bike.

Zakaj potrebujemo kmetije?

- Da dobimo pridelke: mleko, meso, sir, jajca.
- Za hrano. Živali zakoljemo in dobimo meso.
- Da lahko preživimo, ker drugače ne bi imeli hrane.
- Da konji peljejo kočije, ker tisti, ki imajo kmetije, nimajo avta, so bolj revni.
- Da dobimo denar, ko prodamo pujske, krave.
- Ker dajo pridelke v trgovino in jih mi kupimo.
- Dobimo gnoj, iz gnoja pa nekaj naredimo, da stvari bolje rastejo.

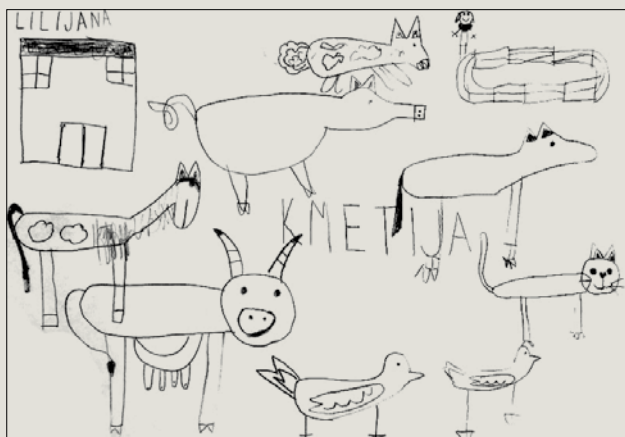
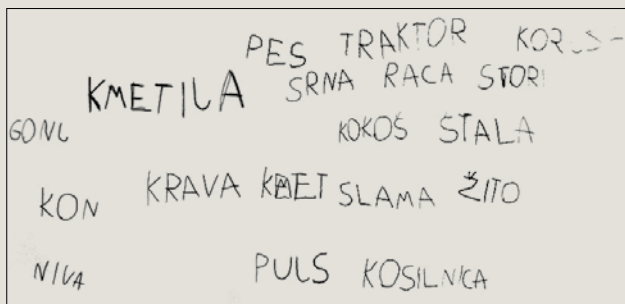
Kaj bi se zgodilo, če kmetij ne bi bilo?

- Nič, lahko bi kupili hrano v trgovini.
- Umrli bi, ker kmet da trgovini izdelke, da jih lahko mi kupimo.
- Jedli bi samo to, kar zraste na vrtu, in sadje.

- Če ne bi bilo kmetij in bi vse kupovali v trgovini, bi nam zmanjkalo denarja.
- Ne bi bilo več živali, hrane, mleka, jajc, sira ...
- Bi umrle domače živali, ker kmetje ne bi skrbeli za njih.
- V trgovini bi morali kupovati hrano, ki pa ne bi bila zdrava.

Kaj že vem o kmetiji?

Učenci so lahko glede na svoje sposobnosti narisali ali napisali, kaj vse že vedo o kmetiji.



► SLIKE 1, 2, 3: Primeri preverjanja predznanja

Učenceva predstavitev izdelka: Na kmetiji so konji, krave, pujsi, ovce, kokoši, pes in muca. Imajo pašnik, ki ima ograjo. Na pašniku se pasejo živali. Je tudi hiša, v kateri živijo. Kmet skrbi za živali.

Z vprašanji sem preverila njihovo predznanje in ugotovila, kaj že vedo, kako razmišljajo in kaj jih zanima. Hkrati pa sem spoznala nekatere njihove pravilne oziroma napačne predstave, ki jih imajo o obravnavani vsebini. O vsem, kar

so povedali, napisali ali narisali, smo se pogovorili. Na nekatera vprašanja so sami našli odgovore, na druga pa smo jih poiskali skozi učni proces. Vse te ugotovitve so bile izhodišče za načrtovanje različnih dejavnosti, ki jih bodo pripeljale do tega, da bodo dosegli zastavljene cilje.

DEJAVNOSTI V KOTIČKIH

Izhajala sem iz spoznanja, da sodobni pristopi poučevanja, ki temeljijo na aktivnosti učenca in na samostojni konstrukciji znanja (raziskovalni pristop, eksperimentalna metoda, izkustveno učenje itd.), učencem omogočajo, da opustijo napačne predstave in jih nadomestijo z novimi, ki so bližje znanstvenim 'resnicam' (Chinn in Brewew, 1993).

Delo v koticikih je bilo organizirano tako, da je imel vsak koticik naloge, ki so pokrivala enega od ciljev, ki smo jim sledili. Znotraj koticika so imeli učenci možnost izbire nalog. Kjer je bilo mogoče, so se naloge razlikovale tudi po taksonomskih stopnjah. Odločali so se lahko tudi o tem, ali bodo delali sami, v paru ali v skupini. Skoraj nihče ni želel delati sam. Delo v koticikih je potekalo ves teden, vsak dan smo temu namenili nekaj časa. Učenci so lahko samostojno izbirali koticike; naš dogovor je bil, da do konca tedna obišejo vse. Osmi koticik je bil namenjen gibanju, vanj so se umaknili učenci, ko so začutili potrebo po gibanju.

Predstavitev koticikov in nalog:

PRVI KOTIČEK

1. naloga: Učenci so izbrali sličico svoje najljubše domače živali in izdelali figurni prikaz, ki so ga na koncu brali in ugotavljali, katere živali so najbolj priljubljene med učenci v našem razredu.
2. naloga: Izberi žival, ki živi na kmetiji, jo nariši in prilepi v preglednico. Razvrščali so živali glede na število nog.

Pri tej nalogi niso imeli težav. Učenka, ki je glede na število nog narobe razvrstila svojo žival, je sama odkrila napako in jo s puščico popravila.



► SLIKA 4: Izdelava figurnega prikaza

DRUGI KOTIČEK

Naloga: Izberi sliko kmetije, preštej živali na sliki in izdelaj stolpčni prikaz. Stolpčni prikaz »preberi« sošolcu v skupini.



► SLIKI 5 in 6: Preštejem na sliki in izdelam stolpčni prikaz.

Primer predstavitve prikaza enega izmed učencev: Pujsi so štirje. Muci sta dve. Krava je ena. Kokoši je pet. Največ je kokoši, najmanj pa krav. Pujsa sta dva več kot mucii.

TRETJI KOTIČEK

Naloga: Kmet nujno potrebuje ograjo za svoje kokoši. Na voljo ima deščice, ki so takšne barve kot paličke, ki so v lončku. Pomagaj kmetu oblikovati ograjo tako, da bo imela neki vzorec. Učence sem s povratnimi informacijami nagovarjala k temu, da so oblikovali tudi zahtevnejše



► SLIKA 7: Postavljanje ograje, oblikovanje vzorcev

vzorci, saj so se najprej praviloma odločali za enostavne vzorce.

Nekateri so se odločili za enostavnejše vzorce (A B A B), nekateri pa so sestavljali zahtevnejše vzorce (A B B A, A B C A B C, A B B C C C A B B C C C).

Pogovor med učencema na sliki, vrstniška povratna informacija:

Učenec: Jaz imam rumeno, vijolično, rumeno, vijolično ... To je vzorec. Ti pa nimaš vzorca, pri tebi se nič ne ponavlja.

Učenka: Ja, pa imam vzorec. (S prstom pokaže na svetle paličke, ki se ponavljajo).

Učenec: Svetle so vzorec, samo barvne so vedno druge. To boš morala zamenjati.

Po pogovoru učenka zamenja vse barvne paličke za rdeče in oblikuje vzorec, sošolec pa potrdi, da je zdaj vzorec v redu.

ČETRTI KOTIČEK

Naloga: Poimenuj živali na sličicah. Skušaj jih razvrstiti in povej, po kateri lastnosti si jih razvrstil. Tudi tukaj sem učence s povratno informacijo usmerjala k temu, da poiščejo več možnih razvrstitev.

Učenci so razvrstili živali glede na: živalske družine, pokritost telesa, število nog, na tiste, ki imajo kljun, in tiste, ki ga nimajo, odrasle živali in mladiče itd.



► SLIKA 8: Razvrščanje živali glede na izbrani kriterij

PETI KOTIČEK

Naloga: Izberite fotografije dveh živali in ju primerjajte med seboj. Ugotovitve vpišite v prikaz na listu (Vennov diagram).

Ta naloga se je izkazala kot zahtevnejša; nekateri učenci so našli veliko podobnosti in razlik, nekateri pa le nekaj. Pokazale so se težave pri opazovanju, ki smo jim v nadaljevanju z različnimi aktivnostmi posvetili več pozornosti. Učenci so glede na svoje sposobnosti narisali in napisali razlike, ki so jih našli.



► SLIKI 9 in 10: Iskanje podobnosti in razlik

ŠESTI KOTIČEK

Naloga: Poimenuj pridelke, ki jih pridelamo na kmetiji. Če se ne spomniš imena, obrni kartico in preberi besedilo. Za pomoč pri branju lahko prosiš sošolca.

Naloga: Igra spomin – par sta tvorila kartončka s sliko in z imenom pridelka.

Pri tej nalogi učenci niso imeli težav. Tisti, ki berejo, so zelo pomagali tistim, ki še ne berejo.



► SLIKA 11: Kaj pridelujejo in kaj izdelujejo?

SEDMI KOTIČEK

Naloga: Po ogledu posnetka skušaj poimenovati, kaj vse imajo kmetije, katere stavbe in katere obdelovalne površine. Dobro poglej kartončke in jih skušaj razvrstiti.

Naloga: Igra spomin – par sta tvorila kartončka s sliko in z imenom stavb oziroma obdelovalnih površin.



► SLIKA 12: Kaj vse še imajo kmetije?

OSMI KOTIČEK

Naloga: Učenci berejo navodila, ki so napisana in narisana na karticah, in ob tem izvajajo različne gimnastične vaje (npr: Zibaj se kot pšenica v vetru.).

Vsi so z veseljem obiskali ta kotiček. Ker imamo v razredu nekaj učencev, ki potrebujejo malo več gibanja, so ti bili v tem kotičku večkrat.



SLIKA 13: Gibalni kotiček

DEVETI KOTIČEK

Naloga: Vrzi kocko, poglej znak, ki si ga vrgel, in sošolcu povej, kaj vse veš o tem. Sošolec naj te dopolni.

Ta kotiček je bil dodan kasneje, v njem so učenci, ki so končali, lahko utrjevali svoje znanje. Na kocki so bile slike, ki smo jih uporabili za kriterije.

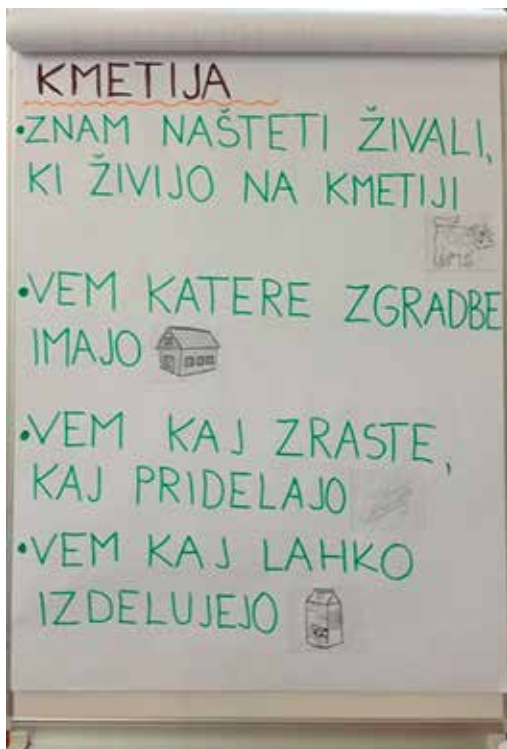


SLIKA 14: Kocka za ponavljanje

OBLIKOVANJE KRITERIJEV USPEŠNOSTI

Po delu, ki so ga učenci opravili v kotičkih, smo se pogovorili, kaj je tisto, kar naj bi o kmetiji vedeli in znali. Tako so nastali kriteriji, ki smo jih oblikovali skupaj. Ker vsi učenci ne berejo, smo jih opremili še s sličicami.

Kriteriji učencem omogočijo odgovoriti na vprašanje, kako vem, da sem dosegel zastavljene cilje, da sem uspešen. Če želimo, da jih učenci razumejo in s tem prevzamejo odgovornost za svoje učenje, jih moramo oblikovati skupaj z njimi.



► SLIKA 15: Naši kriteriji

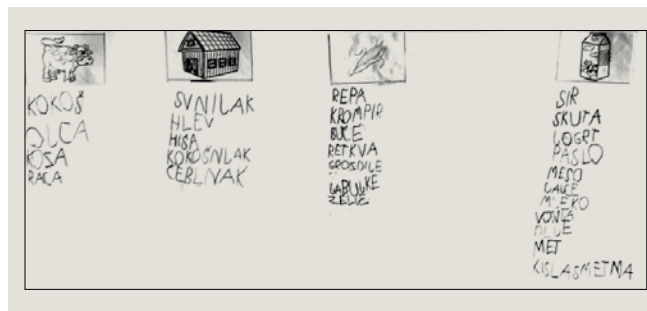
Sledil je ogled kmetije, kjer so učenci dobili še dodatne informacije o tem, kaj so se naučili in kar jih je zanimalo. Po vrnitvi v šolo so dopolnili liste, ki so jih izdelali v fazi preverjanja predznanja. Dorisali ali dopisali so tisto, kaj so se naučili v kotičkih in na učnem sprehodu. Dogovorili smo se tudi to, kako bodo stvari predstavili. Predlagali so, da v skupine razvrstijo in narišejo: živali, stavbe, vse, kar zraste, in vse, kar izdelajo ali dobijo od živali.



► SLIKA 16: Preverjanje predznanja

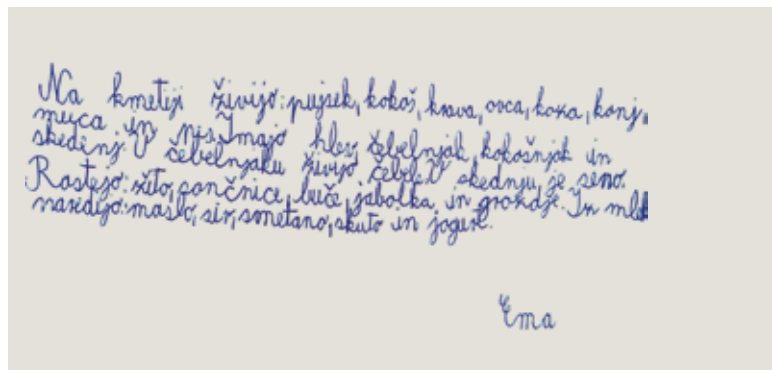


► SLIKA 17: Kaj sem se novega naučil/-a, predstavitev z risbo

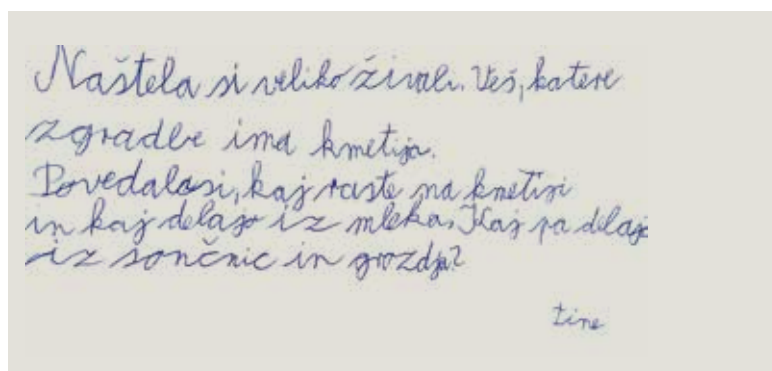


► SLIKA 18: Kaj sem se novega naučil/-a, predstavitev z zapisom

Po končanem delu so najprej drug drugemu v paru ali manjši skupini predstavili svojo kmetijo in si glede na kriterije podali vrstniško povratno informacijo. Tudi sama sem spremljala predstavitve in jim podajala sprotne povratne informacije.



► SLIKA 19: Primer predstavitve kmetije



► SLIKA 20: Primer vrstniške povratne informacije

DOKAZI

Dokazi izhajajo iz dejavnosti, ki so povezane z nameni učenja in s kriteriji uspešnosti. Zbirala sem jih v vseh fazah učnega procesa. Zbiranje dokazov je potekalo na različne načine. V fazi preverjanja predznanja sem jih pridobila skozi pogovor in risbo, ki so jo narisali. Med samim delom sem jih zbirala s pomočjo opazovanja in pogovora z učenci ter refleksijo po opravljenem delu. Končni dokaz je bil izdelek, ki so ga izdelali učenci, in njegova predstavitev. Dokazi, ki sem jih zbrala med učnim procesom, so mi bili v pomoč pri načrtovanju dela, saj sem ugotavljala, kaj učenec že zna, pri čem ima težave, pri čem bo potreboval pomoč na poti do cilja.

POVRATNA INFORMACIJA

Povratna informacija je ključna za uspešno učenje. Učenci so dobili različne, večsmerne povratne informacije med učenjem in ob koncu dela. Ker gre za prvošolce, so bile le-te v glavnem ustne. Pravočasne, sprotne, kakovostne in na kriterije vezane povratne informacije so jim pomagale pri učenju. Povedale so jim, kaj so že dosegli in kje lahko svoje znanje izboljšajo ter kako naj to storijo.

Razmišljanja učencev po opravljenem delu:



- *Meni je bilo všeč, ko smo delali v skupinah. Pa ko nečesa nisem vedel, mi je Jure to povedal. On veliko ve o kmetiji, ker jo imajo doma.*
- *V redu je bilo, ker smo imeli en kotichek za to, da smo lahko telovadili. Jaz sem šel večkrat tja. Veliko sem se naučil, ko smo bili na kmetiji.*
- *Meni je bilo všeč to, da sem si lahko zbrala, kje bom delala. Pa še naloge sem si lahko izbrala. Najprej sem delala sama, potem pa sem delala z Majo.*

Kje in kako so se vključevali še preostali predmeti?

- Likovna umetnost – risanje domačih živali
- Slovenščina – prepoznavanje glasov v besedah, zapis besed, predstavitev kmetije

- Šport – posnemanje gibanja živali
- Glasbena umetnost – prepoznavanje zvokov, oponašanje živali, naučimo se pesem o živalih

Kako se sliši glas učenca v našem razredu?

Že pogled v prostor pove, da v njem poteka drugačen pouk. Postavitev miz ni klasična, učenci sedijo tako, da lahko med seboj dobro komunicirajo, si pomagajo in sodelujejo. Če želijo, se umaknejo v kotichek, kjer imajo na voljo različne naloge ali pa se preprosto sprostijo. Postavitev v učilnici lahko glede na potrebe hitro spreminjamo in prilagajamo. Želim razumeti različna razpoloženja učencev; kadar je potrebno, jih skušamo s pogovorom izboljšati tako, da so učenci lahko uspešnejši pri medsebojnem sodelovanju in pri učenju. Saj vemo, da so dobri odnosi, strpnost, pozitivna naravnost ključnega pomena za boljše rezultate. Delo, ki poteka po koticčkih ali skupinah, je organizirano tako, da če se le da, v njih najdemo naloge, ki pokrivajo isti cilj, na različnih taksonomskih stopnjah. Prav tako pa želim naloge prilagoditi različnim učnim stilom učencev. Učenci so aktivno vključeni v vse faze pouka od načrtovanja do vrednotenja. Znotraj našega dogovora lahko odločajo o tem, kaj bodo počeli in kako, hkrati pa s tem prevzamejo odgovornost za opravljeno delo. Vsi skupaj se trudimo, da smo drug do drugega spoštljivi, da se počutimo varne in sprejete.

VIRI IN LITERATURA

- Holcer Brunauer, A. idr. (2017). Vključujoča šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcer Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

IGRAJMO SE KAMIŠIBAJ GLEDALIŠČE - OD IDEJE DO IZVEDBE

Formativnim spremljanjem sem se prvič seznanila na fakulteti. A večinoma le v teoriji. Pred dvema letoma pa je naša šola sprejela izziv, spoznati in v vzgojno-izobraževalni proces vključiti nov model učenja in poučevanja. Vključili smo se namreč v projekt BRIDGE: Glas učenca – Most do učenja. Nisem si predstavljala, da lahko samo v nekaj mesecih popolnoma spremenim svoj pogled in metodično-didaktični način učenja in poučevanja. A sem ga. Z željo po spremembi lastne pedagoške prakse in osmišljanju učenja učencev.

Pri vsem tem moram omeniti brezpogojno podporo ravnatelja, ki nam, »formativnim učiteljicam«, omogoča stalno strokovno izpopolnjevanje na področju formativnega spremljanja, finančno podporo pri nabavi književnega gradiva na tem področju in vedno sliši naš glas.

Posamezna orodja in korake formativnega spremljanja sem spoznavala in vključevala v vzgojno-izobraževalni proces postopoma. Vsak dan sem uporabila vsaj eno orodje, frontalno poučevanje pa so zamenjale druge oblike učenja. Začela sem uporabljati paličke z imeni, semaforje za preverjanje znanja, vhodne in izhodne kartice, različne metode sodelovalnega učenja, vpeljala sem glasbeni portfolio, z učenci sem začela oblikovati namene učenja in kriterije uspešnosti, pri načrtovanju dejavnosti sem izhajala iz idej in želja učencev ... Ugotovila sem, da so orodja in koraki formativnega spremljanja izvrstna podpora za spremljanje učenčevega znanja in napredka.

Po približno letu dni sem vsa znanja in izkušnje, ki sem jih pridobila skozi izobraževanja in lastno delo, speljala v celoto. Tako sem začela posamezne predmetne sklope obravnavati po vseh korakih formativnega spremljanja. Od aktiviranja in ugotavljanja predznanja do sooblikovanja namenov učenja, načrtovanja strategij dela, načrtovanja kriterijev uspešnosti, zbiranja dokazov, samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja. Ko je tudi to nekako postalo »spontani« način mojega poučevanja in učenja, sem se soočila z novim izzivom.

Horizontalno sem zajela vsebine in cilje treh predmetnih področij – slovenščine, glasbene in likovne umetnosti – v večji sklop, obravnavan po korakih in načelih formativnega spremljanja, s skupno končno bogato nalogo oz. izzivom meseca. Zavedam se namreč, da je eden ključnih izzivov sodobnega učitelja učence motivirati k spoznanju o smiselnosti in uporabnosti znanja in učenja. To pa je možno le

s povezovanjem različnih vsebin in predmetnih področij. Pri oblikovanju projektne dela sem izhajala iz učnih načrtov (in iz tega izpeljanih namenov učenja in kriterijev uspešnosti), strokovne literature in razvojne stopnje učencev. Dejavnosti sem načrtovala tako, da so pri učencih spodbudile miselne procese, ki so vodili k novim spoznanjem in uporabi usvojenega znanja v novih situacijah.

SLOVENŠČINA

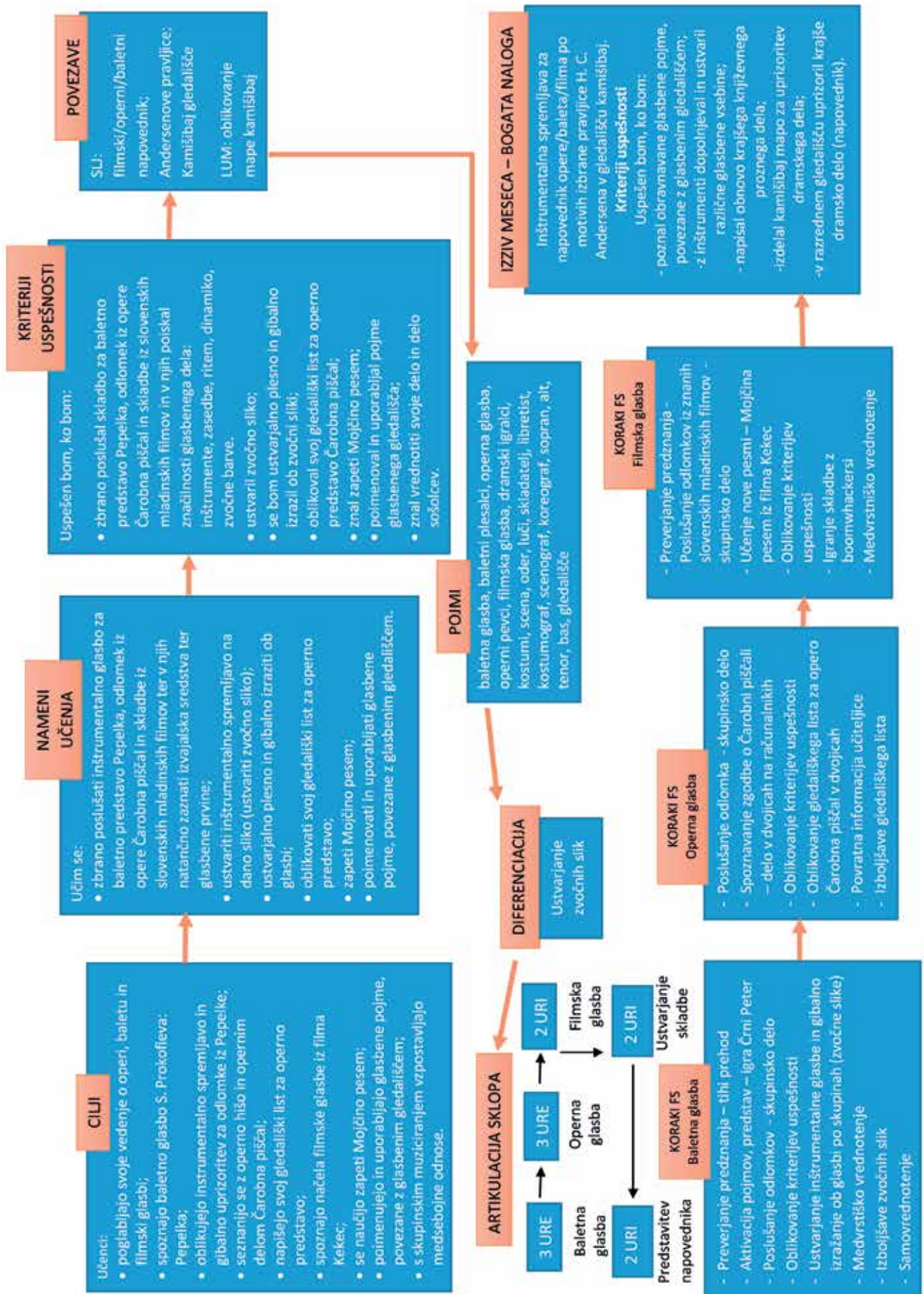
Učni sklop pri SLJ je zajemal skupinsko spoznavanje Andersenovih pravljic ter tvorjenje pisne obnove književnega besedila po načelih formativnega spremljanja. Predznan-

NAČRT SKUPINSKEGA PROJEKTNEGA DELA

- ✓ IZVEDBA SLJ
- ✓ ČRNI SKRIBAR: *Ima, koga, spelas, njaz*
- ✓ GLEDALIŠČE: *Elmsveer, pasolje, Nalaz, marsha, deklia*
- ✓ KOLIKOVN VREDNENJE IN ZBIRANJE

NALOGE	KDAJ	KDO	KJE	OPRAVLJENJE
Prvo branje.	četrty tedon	šči člani	na kleh	šela re
Drugo branje pasolje.	štri tedon	štri člani	na kleh	DA
Razlaga razpisnih besed.	drugi tedon	nihic	na kleh	NE
Prepise na prvi obnove: <i>ay</i>	drugi tedon	štri člani	na mikro	DA
Poprava načrta glede na PI učiteljice.	drugi tedon	štri člani	na mikro	DA
Biranje obnove s pomočjo ključnih podatkov.	štri tedon	štri člani	na kleh	DA
Birna povzeta informacija učiteljice	štri tedon	učiteljica	na kleh	DA
Poravnana tiskana obnove.	štri tedon	štri člani	na mikro	DA
Ustna povzeta informacija	štri tedon	štri člani	na mikro	DA
Samovrednotenje skupine	štri tedon	učiteljica	na mikro	DA

► SLIKA 1: Načrt skupinskega dela in kontrolna lista učencev



► SLIKA 2: Načrt učnega sklopa pri glasbeni umetnosti: Glasbeno gledališče – spoznavanje baletne, operne in filmske glasbe

je sem pri učencih preverjala z dejavnostjo, imenovano sestavljanje. V razredu so se morali poiskati trije učenci, ki so imeli drugačne dele besedila. Ko so se našli, je moral vsak član skupine ustno obnoviti svoj del. Skupaj so nato posamezne dele besedila razvrstili v pravilnem zaporedju in sestavili celotno obnovo. Sledil je pogovor o prebranem besedilu s pomočjo učiteljskih vprašanj in o namenih učenja v naslednjih učnih urah. Na podlagi predstavljenih namenov učenja smo skupaj z učenci nato oblikovali kriterije uspešnosti. Seznam kriterijev smo obesili na vidno mesto v razredu, kasneje pa so bili uporabljeni v orodjih za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

Po oblikovanju kriterijev uspešnosti so se učenci sami razvrstili v skupine in si izbrali eno izmed Andersenovih pravljic. Vsaka skupina je izdelala načrt skupinskega dela, ki je bil med učnim procesom nato tudi njihova kontrolna lista (Slika 1).

Sledilo je večkratno prebiranje pravljic, pri čemer je moral vsak član skupine glasno in doživeto brati pravljico preostalim članom skupine. Po razlagi manj znanih in neznanih besed s pomočjo spletnih slovarjev so se učenci pripravili na pisanje obnove. Odgovorili so na ključna vprašanja o besedilu in oblikovali shemo oziroma miselni vzorec. Jaz sem nato skupinam podala pisno povratno informacijo, oni pa so načrt glede na komentarje popravili oziroma izboljšali. Sledilo je oblikovanje pisne obnove s pomočjo ključnih podatkov in predhodno oblikovanih kriterijev uspešnosti. Eden izmed članov skupine je z zapisom obnove začel, vsak naslednji član pa je prispeval nadaljevalno poved. Tudi tokrat sem izdelke pregledala in ovrednotila jaz, učenci pa so svoje obnove glede na moje komentarje nato dopolnili in popravili. Zaključni korak je bila moja ustna povratna informacija v zvezi s končnim izdelkom skupin, ki so ji sledili zadnji popravki. Učenci so na koncu tudi sami ovrednotili lastno delo in delo članov svoje skupine.

GLASBENA UMETNOST

Pri glasbeni umetnosti so učenci spoznali temelje glasbenega gledališča. Slika 2 prikazuje načrt za celotni sklop, po katerem so učenci spoznavali prvine baletne, operne in filmske glasbe. Vse enote učnega sklopa so bile obravnavane po korakih formativnega spremljanja. Ključnega pomena v sklopu so bili glasbeni pojmi, povezani z glasbenim gledališčem, saj so jih morali učenci kasneje vključiti v izziv meseca.

LIKOVNA UMETNOST

Pri urah likovne umetnosti so učenci izdelali kamišibaj mapo, ki se je navezovala na izbrano Andersenovo pravljico. To je zanimiva dramska tehnika pripovedovanja zgodb ob slikah s pomočjo majhnega lesenega odra, ki mu pravimo kamišibaj. Prva dejavnost je bila namenjena preverjanju predznanja učencev. Med prebiranjem učiteljske zgodbe na kamišibaj odru so bile nekatere slike neustrezne, saj se likovno in motivno niso ujemale z zgodbo. Učenci so ugotavljali, katere slike niso del zgodbe, in v parih razpravljali o tem, zakaj slike niso primerne in kako bi jih izboljšali. Sledil je pogovor o namenih učenja, na podlagi katerih smo nato skupaj z učenci oblikovali kriterije uspešnosti in njihov seznam obesili v razrednem FS-kotičku.

Posamezne prizore kamišibaj gledališča so skupine izbrale in naslikale s pomočjo pisnih obnov, ki so bile oblikovane pri urah slovenščine. Člani so si delo razdelili tako, da je vsak učenec naslikal izbrane dele obnove. Pred začetkom so izdelali načrt skupinskega dela s kontrolno listo.

Sledilo je slikanje posameznih prizorov s tehniko akvarel barv in črnega flomastra. Izdelke sem pregledala in podala pisno povratno informacijo glede na predhodno oblikovane kriterije. Učenci so na podlagi mojih komentarjev svoje izdelke še dopolnili in izboljšali. Na koncu so lastne izdelke in delo svoje skupine tudi ovrednotili.

IZZIV MESECA

Kurikularne povezave praviloma načrtujemo zaradi njihove dodane vrednosti, avtentičnih dosežkov oziroma rezultatov, ki jih brez njih ne bi mogli doseči. Tovrstni dosežki pogosto spominjajo na realne življenjske problemske situacije in vključujejo vrsto različnih miselnih procesov oz. načinov procesiranja obravnavanih vsebin (Rutar Ilc, 2010: 115). Izziv meseca je zajemal prav vse to. Končni rezultat medpredmetnega projektnega dela je bil namreč napovednik za filmsko, baletno ali operno predstavo izbrane Andersenove pravljice v gledališču kamišibaj.



► SLIKA 3: Izziv meseca

Učenci so tako pri slovenščini oblikovali napovednik po vnaprej določenih kriterijih uspešnosti, ki je vključeval tudi kratko obnovo Andersenove pravljice, pri likovni umetnosti so oblikovali kamišibaj prosojnice, pri glasbeni umetnosti pa ustvarili kratko glasbeno delo, napovedniku dodali zvočne efekte in vanj umestili tudi ustrezne glasbene pojme, povezane z izbranim gledališkim delom – baletno, operno ali filmsko predstavo. Z bogato nalogo so tako zaobjeli znanje in veščine, ki so jih usvojili skozi celotni učni proces pri vseh treh predmetnih področjih. Napovednike za predstavo so sami posneli in jih nato med seboj tudi vrednotili (Slika 4).

Glede na komentarje vrstnikov, ki so se nanašali na predhodno oblikovane kriterije uspešnosti (Slika 5), so imele skupine možnost svoje izdelke še izboljšati, popraviti, dopolniti in svoje napovednike še enkrat posneti ter predstaviti pred razredom.

Član zbirke: J.P. VESTNOSKO VREDNOTENJE

KRITERIJ USPEŠNOSTI	VREDNOTENJE			OPOMBE
	DA	DELNO	NE	
SLUŠ				
NAPovednik vsebuje vse sestavne dele: vvod – razpis – likovi – dialogi – likovni razvoj, miselno občutje, jezik – opisna zbirka, zaključek – glasbeni namiz.	✓			Uveljavljaj vse dele
Opisna opazila vsebuje imena likov, jezik in zaključek.	✓			je bogata
Določanje v okviru vsakega v smiselnem zaporedju.		✓		Kakovost je ok
Priloge so izbrani pravilice, razpisna opazila, pripovedovalec mora biti zaključek brez mešal.		✓		Doživljaj pripovedovalec

MOJ KOMENTAR:

Se postavlja in povzema, razločnost pripovedovalec. Slike so se upamete z besedami.

Moj komentar: Vsebuje vse sestavne dele, ki jih lahko bolj dotično spremljati. Zelo tega po med pripovedovalec, da je tema zelo zanimiva, a ga je prepadla. Učenci so izgovorili Andersenov priimek.

Napovednik prebrava sledilce k obsevu filma/kalendrne/operne predstave:

😊 😐 ☹️

► SLIKA 4: Primer medvrstniškega vrednotenja predstavljenega filmskega napovednika po predlogi Andersenove pravljice Palčica

EVALVACIJA UČITELJICE IN UČENCEV PO KONČANEM DELU

Učenci so bili skozi celotno projektno delo aktivni udeleženci učnega procesa. Svoje misli, ideje, stališča in predloge so podajali sproščeno, odprto in neposredno. Ves čas so bili za delo motivirani, saj so vedeli, kaj je njihov končni cilj. Poleg tega so med projektним delom ves čas prejeli učiteljske in vrstniške pisne in ustne povratne informacije o svojem delu, tako da so svoje naloge lahko sprti dopolnjevali, kar jih je še dodatno spodbujalo k delu. Velikokrat so samovoljno ostali po pouku in izboljševali svoje izdelke, kar kaže na pomembnost povratne informacije v procesu učenja.

Po končanem projektnem delu so v samoevalvacijskih listih prav vsi napisali, da jim je bilo tovrstno delo izjemno zabavno, zanimivo, in kar se mi je zdelo bistveno – življenjsko. Zapisali so tudi, da šele zdaj vidijo, koliko truda je treba vložiti v kakovosten izdelek in kako pomembno je medsebojno sodelovanje vseh članov v skupini za uspešno opravljeno nalogo.

Opisani in izpeljani projekt se mi je zdel zelo zahteven, saj učenci tovrstnega načina dela niso povsem vajeni, zato se mi je zdelo pomembno, da za začetek delo poteka po korakih, postopoma in ne holistično. Zdaj, ko so učenci videli potek in način izpeljave medpredmetnega projektnega dela po načelih formativnega spremljanja, bo za nov izziv meseca vsekakor lažji – tako zanje kakor tudi zame –, saj bodo že povsem avtonomni pri izbiri teme, metod in oblik dela, načrtovanju učnega procesa ... Jaz pa bom samo njihova usmerjevalka, pomočnica in spodbudna vodja. To pa je tudi naš končni cilj, tisto, kar si vsi formativni učitelji želimo ...



► SLIKA 5: Kriteriji uspešnosti med učnim procesom projektne dela, ki se nanašajo na cilje in namene učenja v projektne delu.

VIRI IN LITERATURA

Novak, L., Vrščič, V., Nedeljkovič, N. idr. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J. idr. (2017). Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu. 2. zvezek. V: Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učno-ciljnega in povesnega načrtovanja in izvajanja pouka. V: Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2010). Ugotavljanje in presojanje dosežkov v kurikularnih povezavah. V: Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lidija Mlinarič

OŠ Miklavž pri Ormožu

GLAS UČENCA, KI SE SLIŠI/VIDI NA CELOTNI ŠOLI

Po poti uresničevanja vizije »Srčnost in odprtost – pot do ljudi« hodimo na OŠ Miklavž pri Ormožu že nekaj let. Z vsemi našimi aktivnostmi se trudimo za vrednote, ki so za nas pomembne: medsebojno spoštovanje in sodelovanje, poštenost, odgovornost, prijateljstvo.

Kot nadgradnja formativnega spremljanja je projekt Bridge, v katerega smo vključeni, velika in odlična nadgradnja Razvojno aplikativnega projekta Didaktika ocenjevanja znanja, v katerega smo bili vključeni v preteklosti, in odlična priložnost, s katero lahko naše učence opolnomočimo za smiselno vključevanje in sodelovanje v procesu izboljševanja njihovega doživljanja šole, spodbujanja njihove zavzetosti za učenje in izboljševanja odnosov med učiteljem in učencem.

Poleg naše vizije »Srčnost in odprtost – pot do ljudi« so v Razvojnem načrtu naše šole na pedagoškem in vzgojnem področju med drugim naše prednostne naloge, ki jih lažje uresničujemo z vključevanjem elementov formativnega spremljanja in s projektom Bridge.

Cilji posameznih učiteljev, ki smo vključeni v projekt, so se vseskozi spreminjali. Na začetku so bili usmerjeni v aktivno vključevanje učencev pri oblikovanju kriterijev uspešnosti in namenov učenja, v samovrednotenje, spodbujanje učencev k razmišljanju s povratnimi informacijami učiteljev, kje so na poti do cilja in kaj morajo napraviti, da bodo dosegli cilj. Težili smo k večji odzivnosti učencev na družbena dogajanja, k spodbujanju zanimanja za aktualne dogodke v bližnji in širši okolici. Učenci so vzpostavljali odnos do informacij in jih argumentirano presojali.



► Kotiček

V okviru projekta in regijskih srečanj so naši učenci dobili svoj »glas« 24. marca 2017 v OŠ Ivanjkovci in v OŠ Črenšovcih ter hotelu v Ljutomeru 6. in 7. oktobra 2017. Na srečanjih so aktivno in zavzeto opravili svoje delo. Sodelovali so pri analizi učnih ur, ki so si jih ogledali skupaj z učitelji, in oblikovali kriterije za »glas učenca«.

Učenka Mojca je srečanje komentirala z besedami: **»Tega, da nas učitelji sprašujejo o našem mnenju, da nas slišijo in upoštevajo naš »glas«, da je učiteljem mar, tega do zdaj nismo bili deležni. Tega je tudi pri pouku bilo bolj malo. Zaradi tega projekta smo zdaj učenci z učiteljem dosti bolj povezani, saj nam več pomaga, nam prisluhne in upošteva naša mnenja.«**

Dokaz o učinkih pouka po načelih formativnega spremljanja je bil 12. januarja 2018, ko je v Ljubljani v organizaciji Zavoda RS za šolstvo potekala konferenca o formativnem spremljanju, viden tudi ob predstavitvi naše šole. Pri njej so s svojim prispevkom sodelovali ravnatelj Vlado Hebar, učiteljica Natalija Paušner in predstavniki učencev 6. razreda, Maja, Eva, Nika, Anže in Jan.

Na konferenci so naši učenci z učiteljico prikazali posnetek učne ure matematike v 6. razredu, ki poteka po načelih formativnega spremljanja, in na odru samozavestno odgovarjali na vprašanja o pouku, za katerega verjamejo, da je edino tak pravi pouk. Navajam nekaj njihovih izjav na konferenci.



Kriteriji uspešnosti so mi všeč, ker vem, kaj se moram učiti in kaj učni sklop od mene zahteva.

Maja

Tabla uspešnosti, ki jo uporabljamo pri pouku, mi je všeč, ker se lahko sami ocenimo.

Anže



Matematika je bolj zabavna; se pri tem učenju bolj zabavam.

Jan



► Matematična igra



Matematika mi je všeč, ker ne pišemo toliko, se več med sabo pogovarjamo.

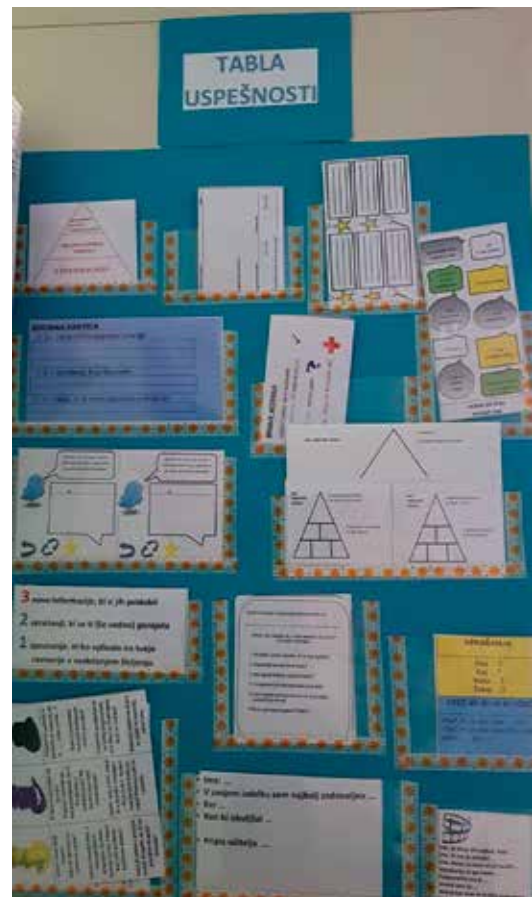
Anže

Meni je matematika zelo všeč, prej mi ni bila. Ko pa smo začeli s kriteriji uspešnosti, pa mi je prišla na vrh najljubših predmetov.

Eva

Meni je tudi zelo všeč, zato, ker izdelujemo igre in se pri tem učimo.

Nika



► Orodja

Projekt Bridge »se pozna« tudi pri delu oddelčne in šolske skupnosti. Vključevanje vseh učencev v izvajanje sprejetih odločitev krepi čut za odgovornost in pomaga pri odraščanju v zrele in odgovorne ljudi, zato je zelo pomembno, da učenci, predstavniki šolske skupnosti, dobijo »svoj glas«, imajo možnost govoriti o težavah, jih zaupati, biti soustvarjalci. Delo šolske skupnosti je pod okriljem projekta potekalo nekoliko drugače kot v prejšnjih letih. V okviru šolske skupnosti, kjer so učenci dobili »svoj glas«, so npr. v letošnjem šolskem letu, glede na kriterije, ki so jih določili sami, izbrali »Naj ... faco šole«, izvedli akcijo medvrstniškega prijateljstva, ko so učenci 9. razreda postali skrbniki učencev 1. razreda, organizirali mreže prostovoljcev za učno pomoč po oddelkih, izvedli različne šolske natečaje itn.

Projekt je v naše razrede prinesel več priložnosti za aktivno udeležbo in razvijanje odnosov (sodelovalno delo, učenci tutorji), več spodbudne komunikacije, priložnosti za odprte odnose in sprejemanje kritike, priložnosti za neposrednost, učenje drug od drugega, zaupanje, boljše odnose med učitelji in učenci, več medsebojnega sodelovanja med učenci. Zagotovil je učinkovito in predvsem kakovostno povratno informacijo, ne samo v odnosu učitelj – učenec, pač pa še posebej v odnosu učenec – učenec, česar pred izvajanjem projekta v tolikšni meri na šoli ni bilo moč zaslediti. Kriteriji uspešnosti so popolnoma jasni že učencem v 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, glede na kriterije uspešnosti znajo odbrati dokaze, ki so v skladu s pričakovanji, znajo povedati, česa še ne vejo in kaj bodo naredili, da bodo to izboljšali.

Na šoli je v večini razredov vidna sprememba tudi pri postavitvi miz in pohištva. Izbrali smo L-postavitev miz, kar učencem omogoča dobro komunikacijo in sodelovanje ter interakcijo. Dokazi, orodja formativnega spremljanja, so vidni v večini učilnic naše šole. Ne manjkajo že tolikokrat opevani semaforji, table uspešnosti, na katerih so orodja za vrednotenje, vlak vprašanj, paličke z imeni otrok, plakati s kriteriji uspešnosti, kocka z nedokončanimi povedmi za samovrednotenje, piramida vprašanj, tabla vstopnih/izstopnih listkov, kolo branja za spremljanje napredka pri branju, škatla Modra pomoč pri učenju kemije ...

Razmišljanja učiteljev, ki so vključeni v projekt:



Izvajanje dejavnosti z uporabo elementov FS mi omogoča, da dosti boljše razumem učence in jasneje vidim, kako razmišljajo in kam jih vodi njihovo razmišljanje. Hkrati me veseli tudi to, da jih z uporabo takšnih dejavnosti nekako bolj »mehko« prisilim, da sodelujejo vsi, tudi tisti, ki so se prej vedno zelo radi »skrili« v množici. K aktivnemu sodelovanju mi uspe pritegniti večje število učencev kot prej. Opazila sem tudi to, da jasno zastavljeni kriteriji uspešnosti učencem omogočajo

večji občutek varnosti, saj »vedo«, kam gredo, in predvsem tisti manj samozavestni se zato ne zdijo tako »izgubljeni«.

Maja Mrežar Korban

Že prej sem bila kot učiteljica naravnana v bolj demokratično smer, skušala upoštevati in slišati glas učenca, sedaj pa to počnem bolj sistematično. Kot učiteljici mi je vedno bilo zelo težko biti tiho ali ne imeti vedno vseh vajeti v rokah. Sedaj v procesu uvajanja elementov FS se poskušam navaditi tega, da sem usmerjevalka, spodbujevalka in ni treba, da sem v središču pozornosti.

Nadja Domjanič Curk

Kot učitelj moraš v svoji glavi narediti premik: iti korak za korakom, začeti si upati spreminjati svojo dosedanje prakso, elemente formativnega spremljanja vpeljevati počasi, drugega za drugim, spremeniti svoj obrazec dnevne priprave, odvreči kak delovni zvezek, si nadeti »druga očala«, znati biti v pravem trenutku tiho in dati glas učencem.

Lidija Mlinarič

S takim načinom dela učenci sami uvidijo, kaj je tisto, kar jim še dela težave, kaj še morajo vaditi, kaj se je treba še naučiti, da bodo pri svojem delu uspešnejši.

Simona Tomažič

... ti »mali« zmorejo več, kot si mislimo ... Neverjetne ideje, predlogi, naloge ... Resnično si želim postati njihova vodnica na poti doseganja ciljev, ki so si jih zastavili sami ...

Tanja Novak



Vidim: večjo motivacijo učencev (priprava gradiv, redno opravljanje domačih vaj), večjo vključenost in aktivnost učencev pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, več povratnih informacij med učenci ter učenci in mano v vseh fazah pouka.

Natalija Paušner

Priprava na tako uro vzame sicer veliko časa, aktivnosti je treba natančno načrtovati. Je pa med poukom v razredu nato sproščeno in delovno vzdušje. Razredne rutine, ki si jih vzpostavim pri posameznih skupinah, mi omogočijo, da lahko z učenci gradimo znanje. Učenci so vključeni v sonačrtovanje in soustvarjanje učnega procesa. Pri takem načinu dela se razvijajo dobri medsebojni odnosi, medsebojne povratne informacije so stalnica v procesu, učencem je namen učenja bolj jasen. Veselijo se vrstniškega sodelovanja in se drug od drugega učijo. Ob pripravljenih kriterijih uspešnosti nastajajo kakovostni dokazi, dano možnost za izboljšanje učenci v veliki meri izkoristijo.

Suzana Kosec

Strastno predani učitelji so tisti, ki so absolutno zaljubljeni v to, kar počno. Neprestano iščejo učinkovitejše načine, da dosežejo otroke ter da obvladajo učne vsebine in metode svoje obrti. Imajo občutek osebnega poslanstva ... da se naučijo čim več o svetu, o drugih in o sebi – ter da pomagajo preostalim, da storijo enako. (Zehm in Kotler, 1993: 118, v Hattie, 2018: 39)

Za iskanje učinkovitejših načinov, tudi za strastno predanost, nam včasih – tudi tistim učiteljem, ki smo zagnani, ki si želimo sprememb, ki smo vključeni v projekte in v naše razrede vnašamo novosti, ki si upamo malo več – zmanjka energije.

Oviro pri udejanjanju elementov formativnega spremljanja pri pouku in ciljev projekta Bridge večina naših učiteljev še vedno vidi v prenatrpanih učnih načrtih in posledično primanjkovanju časa. Smo pa tudi učitelji, ki ovire vidimo v učnih gradivih, ki jih, čeravno v zmanjšanem obsegu, še



► Zunaj

vedno uporabljamo. Menimo, da nas ovirajo v smislu tega, da nam jemljejo ustvarjalnost.

Učitelji moramo imeti potrpljenje za napake otrok, ker se iz njih vsi učimo. Moramo se z njimi veseliti, ko so uspešni. Moramo se znati odzvati na posameznega učenca in razumeti njegovo učenje. Projekt Bridge je vsekakor pomagal, da smo to še bolj ozavestili in da se trudimo, po najboljših močeh, to vsakodnevno udejanjati.

VIRI IN LITERATURA

Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Grizje: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Jelka Bojc, Dora Ožvald, Nataša Maver Šoba
OŠ Fram

VSACA SKUPINA NI TIM, VSAK TIM PA JE SKUPINA

UVOD – prav lepo je res na deželi

Osnovna šola Fram je srce kraja, gručastega naselja, ki se nahaja pod vznožjem Pohorja v občini Rače - Fram. Nekdaj z mlini in žagami bogat kraj, v katerem se je rodilo več pomembnih ljudi, ki so ime Frama ponesli v svet, danes utripa v mirnejšem kulturnem ozračju in manjšem gospodarskem obsegu. Ohranjeni kulturni spomeniki niso velike umetnine, vendar kažejo na skromnost pohorskih ljudi.

Osnovno šolo Fram obiskuje nekaj več kot 300 učencev. Stavba je stisnjena med dve cesti, učilnice so razporejene v kar treh nadstropjih, v šolskem letu 2018/2019 pa smo pridobili nove prostore nasproti glavne šolske stavbe. Šolski vsakdan je popestren z dodatnimi vsebinami in ustvarjanjem. Poleg šolskih vsebin pa predvsem krepimo medosebne odnose in človeške vrednote, ki prispevajo k prijetnejšemu počutju v šolskem okolju.

Beseda sodelovanje je stalnica našega dela. Tukaj imamo v mislih tako ožjo kot širšo okolico, ne nazadnje pa se le-to začne znotraj institucije in se kaže kot dejavna povezanost, kar je privedlo do oblikovanja tima.

KDO SMO IN KJE VIDIMO PREDNOSTI DELOVANJA V TIMU?

Zgodovina nastanka našega tima je naključna. Povezale so nas želja po videnju vsakega učenca posebej, spodbuda njihovih kreativnosti in potreba po spremembi učnega procesa nasploh. Ugotavljamo namreč, da smo priča novi generaciji otrok, ki posledično potrebujejo drugačen pristop poučevanja. Želeli smo poiskati uspešna področja, ustvariti prijetno razredno klimo in vzajemno podajati in sprejemati kakovostne povratne informacije. Te skupne točke so nas združile v tim.

Smo učiteljice različnih predmetnih področij: razrednega pouka, glasbene umetnosti, zgodovine ter državljske kulture in etike. Posledično povezujemo celotno vertikalno. Poseben pečat je našemu timu dalo poučevanje po načelih formativnega spremljanja.

Prioritetno smo si zadale cilj, da poenotimo orodja, ustvarimo skupno mapo, bistvenega pomena pa nam je bilo, da smo druga drugi dovolile vpogled v sam učni proces. S tem smo razširile lastno obzorje in ga nadgradile z medkolegialnimi izkušnjami in povratnimi informacijami.

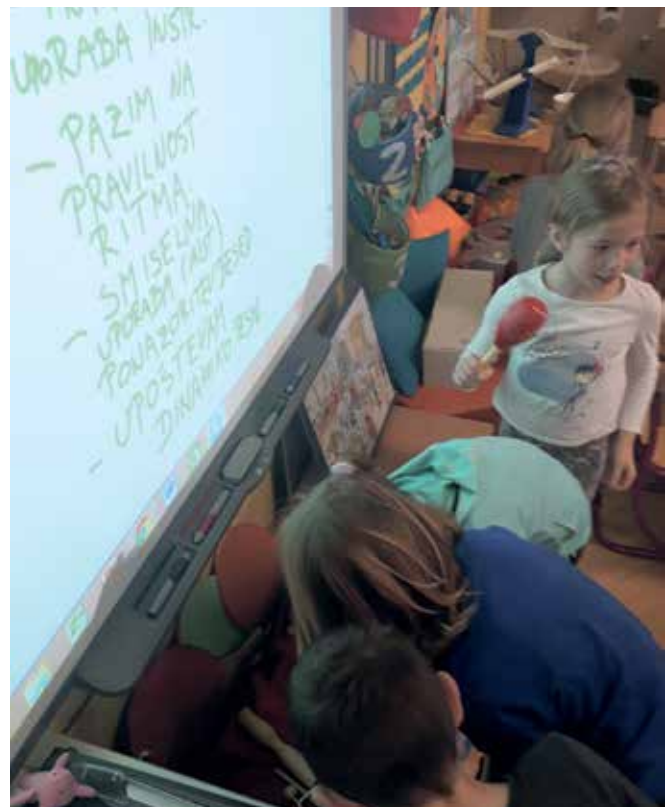
Redno se dobivamo na sestankih, kjer predstavimo svoje ideje, predloge, izrazimo mnenja, rešujemo nesoglasja, upoštevajoč maksimo:



Misli, a dopuščaj tudi drugim, da mislijo.

Rex Richards

SODELOVANJE IN HOSPITACIJE



► SLIKA 1: Pouk glasbe (medpredmetno povezovanje učiteljic)



Če hočeš hiteti, pojdi sam, če hočeš priti daleč, pojdi v skupini.

(Kitajski pregovor)

Ta pregovor je navdihoval in velja tudi za nas. Misel o sodelovalnem učenju smo uresničevale na medsebojnih hospitacijah, kjer smo se pridno in z veseljem učile druga od druge. Hospitacije so namreč odlično okolje in izhodišče za izmenjave mnenj, saj na konkretnem primeru prikažejo učinkovitost, lahko tudi neučinkovitost posameznih orodij, strategij ... Ob tem smo šle še korak dlje in poskusile tudi s primerom, kjer smo zamenjale vloge. Učiteljica razrednega pouka je poučevala v višjih razredih, učiteljica predmetnega pouka pa na razredni stopnji. Izkušnja je bila navdihujoča.

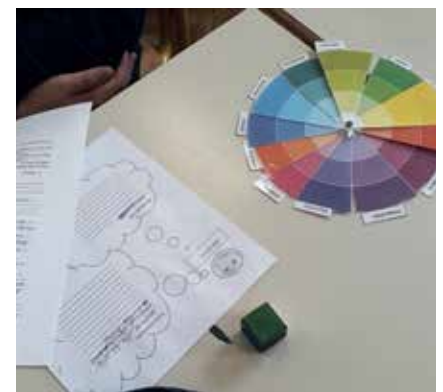
Ugotavljamo pa, da se vse skupaj začne že pri preprostem dejstvu, da se odločiš in odpreš vrata svoje učilnice ter vanjo spustiš ljudi, učitelje in druge strokovnjake.

In me smo vrata odprle na široko. V naše prostore spuščamo vsakogar, ki želi videti in slišati.

POT DO USPEHA

Premagovanje strahu odpre meje, tako da lahko začneš graditi svojo pot do uspeha. Do uspeha pridemo po majhnih korakih, pa naj bo to samo povečana motivacija za delo, prebujenost posameznika, dobro postavljeno učenčevo vprašanje.

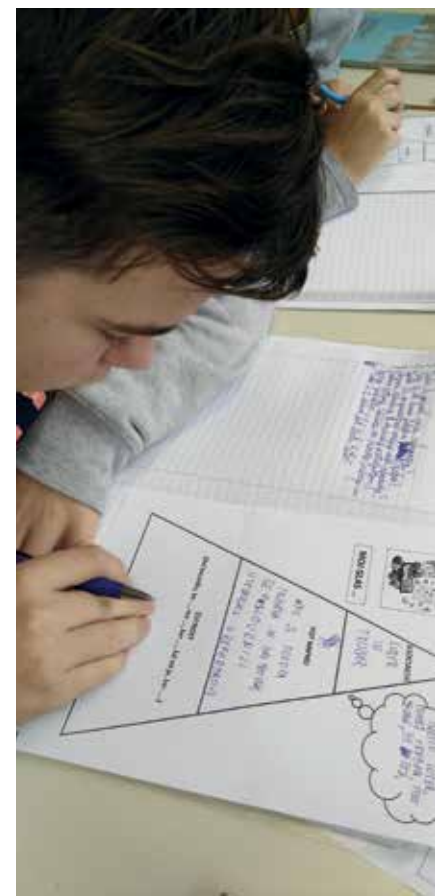
Tako smo gradile s pomočjo skupnih orodij in medsebojnega sodelovanja. Sprva z uporabo semaforja, ki smo ga nadgradile še s tremi barvami (ustvarjalnost – modra, tvegam – črna, iščem podatke – bela), uporabo trikotnikov pri načrtovanju dela, s čimer smo ustvarile ‚bridge‘ oz. most do vsakega posameznika. Poenotena orodja so prispevala k opaženosti in razumevanju na celotni vertikali, predvsem pa smo pridobile na času (učenci so se npr. z orodji že seznanili pri kolegici).



▶ SLIKI 3 in 4: Naša skupna orodja



▶ SLIKA 2: Razmišljamo o vprašanjih.



SLIKA 5: Sem opazen in slišan – moj glas.

KAJ PRAVIJO STARŠI



»Moj sin se krasno odziva na to tehniko poučevanja, učenja. Razvija samokritiko, doslednost, natančnost. Obenem pa sproščeno podoživlja dan. Z veliko vnemo in entuziazmom razlaga naučeno tudi doma. Srka znanje in ga deli. Sam ustvarja izzive in povezuje pojme iz domačega okolja s tistimi, naučenimi v sprotne učni snovi v šoli. Do učenja goji pozitiven odnos, se ne boji poraza, vendar previdno govori o kritiki. Verjetno se je težko naučiti in sprejeti konstruktivno kritiko. Veliko raje vsi sprejemamo pohvale. Vendar se mi zdi dobro zgodaj privzgojiti razliko med kritiko in grajo. Rad gre v šolo in komaj čaka, da se kaj novega nauči. Vseč mi je, da že zgodaj povezuje pojme in o njih razmišlja, se pogovarja in išče razlage. Kreativnost, ki jo kaže, me dnevno navdušuje.«

Julija V.

IZKUŠNJE Z ZBIRANJEM

Delitev veselja je ravno razlog, da širimo okvirje zunaj učilnic in tima. Najprej seveda znotraj kolektiva, nato pa tudi širše. Na hospitacijske ure smo povabile učitelje sosednjih šol. Svoje izkušnje smo z njimi delile na številnih študijskih skupinah po vsej Sloveniji. S primeri dobrih praks smo poskušale prikazati pozitivne vidike projekta Bridge in formativnega spremljanja. Starše smo navdihovale in jih še vedno navdihujemo. Nemalokrat so nam povedali, da metode, orodja, strategije preizkušajo tudi pri vzgoji doma. Prenekatero znanje se je preneslo tudi na lokalno okolje oz. na društva.

Ker pa se nam zdi zelo pomembno, da o pozitivnih vidikih Bridgea učimo tudi prihodnje generacije učiteljev, ti so namreč še nepopisani listi, ki bodo lažje sprejemali »novitete«, smo znanje prenesle tudi na študente Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Bridge in formativno spremljanje so sprejeli z navdušenjem in s ponosom lahko povemo, da ga zdaj razume, sprejema in ga bo prenesla v svojo prakso že tretja generacija. Nekateri študenti so sodelovali pri urah zgodovine, tudi na študijskih skupinah in svoje izkušnje prenašali na druge učitelje. Prepletanje izkušenj je bilo očitno.



Deljeno veselje je dvojno veselje.

Michael L. Moeller

The image shows three examples of student work sheets for a project titled "NAČRTUJEM SVOJE DELO" (I plan my work). Each sheet has a date, a goal, and a reflection question.

- Example 1 (21.11.):** The student, named ALIŠA, has the goal "DA SE NAUČIM RISATI IZ LIKOV." (I want to learn to draw from shapes). Her reflection question is "KAJ ŽELIM DELATI NITRJE?" (What do I want to do inside?). She has written "SLIKA IZ LIKOV RISALA Z ŠAPLONO" (I drew a picture from shapes using a template) and "RISEM PROSTORČNO LIKE POIMENOVALA BOM LIKE." (I will draw 3D shapes and name them).
- Example 2 (22.11.):** The student has the goal "DA SE NAUČIM RISATI IZ LIKOV." (I want to learn to draw from shapes). Her reflection question is "KAJ ŽELIM DELATI NITRJE?" (What do I want to do inside?).
- Example 3 (24.11.):** The student has the goal "DA SE NAUČIM RISATI IZ LIKOV." (I want to learn to draw from shapes). Her reflection question is "KAJ SEM SE NAUČIL TA TEDEN?" (What did I learn this week?).

At the bottom of the sheets, there is a question: "KAJ ŽELIM SPOROČITI UČITELICI?" (What do I want to tell the teacher?).

► SLIKA 8: Načrtujemo lastno delo.



Prepušti se, si na pravi poti ...

Druga drugi smo potrditev in inspiracija, učitelj in učenec, kritika in spodbuda, izziv in prijateljica.

SKLEP

Če povzamemo, je delo v timu navdihujoče, vzpodbudno in pri učencih rodi številne uspehe. Samo vi ste ustvarjalec svojih sanj in ne dovolite, da vam ovire na poti jemljejo energijo, ki jo potrebujete za doseg zastavljenih ciljev.

Tanja Bervar, Anita Rusak Kastelic

Osnovna šola Frana Albrehta Kamnik

RAZVOJ UČITELJA PRIPOMORE K BOLJŠEMU POUČEVANJU IN UČENJU

Kaj se zgodi, ko se ozreš na svoje delo in ugotoviš, da tvoje poučevanje ne dosega želenega učinka? Sledi iskanje novih strategij poučevanja, ki bi pri delu omogočile večjo učinkovitost in s tem večje zadovoljstvo pri opravljanju poklica učiteljice.

KAKO SEM SPOZNALA, DA ME DELO IZČRPAVA IN DA SEM ZA TO KRIVA SAMA

Kot učiteljica kemije sem bila prepričana, da je moja naloga učence čim več naučiti o kemiji, da jo bodo razumeli. Prepričana sem bila, da morajo biti uspešni pri spoznavanju kemije, saj je njihovo znanje odvisno le od moje razlage. Tako sem se leta trudila pripravljati učne ure, pri katerih so učenci poslušali moje razlage, gledali animacije, filme, jaz pa sem izdelovala povzetke na drsnicah, ki so jih prepisovali, ali sem jih celo natisnila, da bi le imeli vsi učno snov zapisano v zvezkih. Pripravljala sem učne liste, ki jih kljub pregledovanju mnogi nikoli niso rešili, drugi so se pritoževali, da so nerazumljivi, tretji pa so mi le sledili. Trudila sem se najti delovni zvezek, ki bi jim bil všeč in bi ga reševali za utrjevanje znanja, a zaman. Delovni zvezki nekaterih učencev so ostajali prazni ali pa so rešitve prepisali, kadar sem jih pregledovala.

Sčasoma so moji delovni dnevi postajali vse daljši, neskončno ur sem preživela za računalnikom, saj sem iskala načine, kako učencem približati kemijo in izkoreniniti stavek: »Učiteljica, ne znam, ne razumem.«

Spoznala sem, da moram najti način poučevanja, ki bo ustrežnejši zame in za učence. Toda kako? Težko si je bilo priznati, da otrok ne shodi, če mu ne dovoliš hoditi in se nekajkrat prevrniti na tla. Učence sem poučevala jaz, zato je bil čas, da se spremenim jaz in spremenili se bodo učenci. Vajeti za uspeh ima učitelj sam.

KAKO SMO ZAČELI

K spremembi svoje pedagoške prakse me je najbolj gnal občutek, da bi moji učenci lahko dosegli več, pa si tega preprosto niso želeli. Kar naprej sem 'se borila' s tistimi brez domače naloge ali potrebščin in ugotovila, da moje pridige kradejo dragocen čas prizadevnim in nadarjenim. Skupni imenovalec težav je bila zunanja motivacija učencev. Od njih sem zahtevala, da delajo nekaj, v čemer ne

vidijo smisla (reševanje učnih listov v smislu dopolni, izpolnjevanje delovnega zvezka, ker so jih starši kupili) ali pa niti ne znajo. Ponujala sem jim samo eno pot učenja. Svoje kritiziranje in pritoževanje sem mnogokrat delila z nekaterimi kolegi v zbornici, ki so se strinjali in dodali, da sami opažajo podobno. Jasno je postajalo, da je nekaj treba spremeniti. Toda, kako lahko naredim drugače, sem se spraševala. S še dvema učiteljicama smo se prijavile na seminar o formativnem spremljanju v izvedbi dr. Natalije Komljanc na Zavodu RS za šolstvo, ki je potekal v treh delih. Kot priprava na naslednje srečanje smo dobili nalogo, kar nas je počasi, a vztrajno gnalo naprej. Teorijo smo povezali s prakso, učitelji praktiki so delili svoje izkušnje in znanje, preizkušali smo, kar smo se naučili, in tako počasi opazili pozitivne premike v svoji poučevalni praksi ter o tem redno razpravljali. Delili smo svoje izkušnje in našli nekaj somišljenikov, ki so si prav tako želeli preizkušati. Nekateri so se seminarja udeležili v naslednjem šolskem letu, drugi so raziskovali sami ali pa so se udeležili aktivnih ponedeljkovih delavnic o formativnem spremljanju (dr. Ada Holcar Brunauer, ZRSŠ).

V šolskem letu 2015/2016 je tema formativno spremljanje zaživela na srečanjih študijskih skupin. Tista, ki sem jo obiskala, je izpolnila moja pričakovanja, saj smo bili udeleženci aktivni. Bila je priložnost za izmenjavo praks ter predvsem za pedagoški pogovor o formativnem spremljanju in analizo. Imela sem torej kar nekaj priložnosti za aktivne oblike učenja o formativnem spremljanju in predvsem o tem veliko razmišljala. Svetovalke ZRSŠ so zagotavljale podporo in ponujale konkretne rešitve za vprašanja, ki so se porajala.

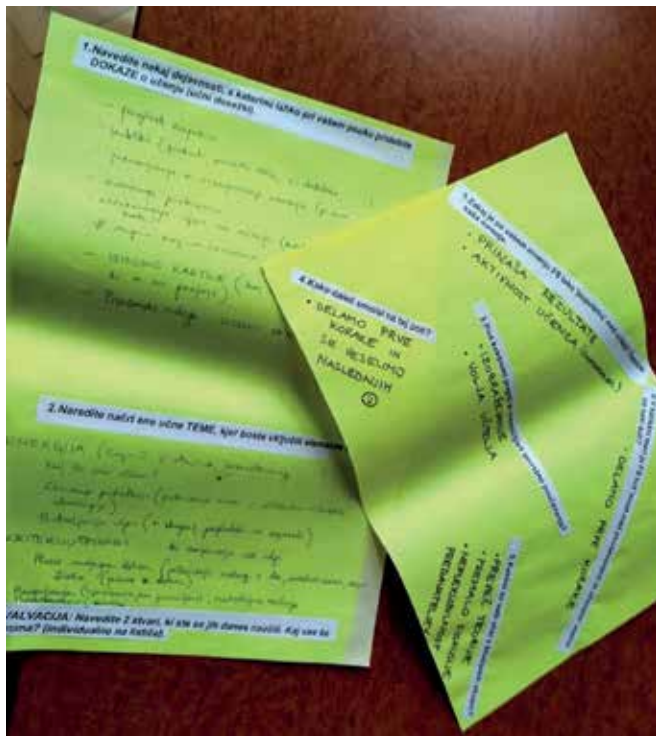
V istem šolskem letu smo na šoli izvedli izobraževanje (svetovalno storitev) za vse strokovne delavce v obsegu dveh šolskih ur. Predavanje svetovalke ZRSŠ dr. Ade Holcar Brunauer smo dopolnili z delavnicami, ki smo jih na šoli organizirali sami. V skupinah smo razmišljali in se pogovarjali o naslednjih vprašanjih:

1. Zakaj je po vašem mnenju formativno spremljanje tako 'popularno' med učitelji? Zapišite vaša mnenja.
2. V kolikšni meri je FS kot 'most med poučevanjem in učenjem' realno na naši šoli?
3. Pod kakšnimi pogoji je uresničljivo tovrstno poučevanje?
4. Kako daleč smo/si na tej poti?
5. Kakšni so vaši vtisi s študijskih skupin?

Učitelji, razdeljeni po predmetnih področjih, so po načelih formativnega spremljanja v drugem delu načrtovali pouk:

1. Navedite nekaj dejavnosti, s katerimi lahko pri vašem pouku pridobite DOKAZE o učenju (učni dosežki).
2. Naredite načrt ene učne TEME, kjer boste vključili elemente FS.
3. EVALVACIJA: Navedite 2 stvari, ki ste se ju danes naučili. Kaj vas še zanima?

To so učitelji zapisali individualno na lističe, ki so jih moderatorji zbrali in povzeli v zaključek. Udeleženci so premaknili svoje lističe na semaforju.



► Razmišljanja učiteljev (pogovori o učenju)

Enkratno izobraževanje učiteljev o formativnem spremljanju na pedagoških konferencah ne bo učinkovito, če ne bomo elementov implementirali v pouk in spremljali učinke ter svoja opažanja delili s kolegi v okviru strokovnega aktiva ali, še bolje, širše.

In tako nas je ZRSŠ povabil k sodelovanju v mednarodnem projektu Erasmus+ *The Student Voice – the Bridge to Learning*, ki nas je še bolj spodbudil k raziskovanju lastne pedagoške prakse. Deset učiteljev in ravnatelj smo se v projekt vključili prostovoljno z željo po spremembi svoje pedagoške prakse ob uvajanju in preizkušanju elementov formativnega spremljanja. Danes verjamemo, da z uvajanjem formativnega spremljanja počasi gradimo učečo se skupnost in spreminjamo poučevalno kulturo na šoli, katere temelj je sodelovanje.

Moram priznati, da sem pri slednjem imela res idealne pogoje. Skupaj s pomočnico ravnatelj Anito Rusak Kastelic, ki me je slišala ob pravem času, sva se udeležili več izobraževanj o formativnem spremljanju. Sprva sva samo poslušali, razmišljali, se pogovarjali, se učili, raziskovali, nato pa je prišel čas za preizkušanje v praksi. Bile so ure, ko bi najraje jokala, saj so bili zeleni učinki doseženi počasneje od pričakovanih, prijemi napačni. Bile pa so tudi ure pouka, ko sem vedela, da nekaj delam prav. Ugotovili sva, da

je o poučevanju pomembno imeti sogovornike, s katerimi deliš mnenje in si izmenjaš izkušnje. Tako smo na šoli ob veliko podpori ravnatelja uvedli obvezno izobraževanje, t. i. pogovore o učenju.

POGOVORI O UČENJU

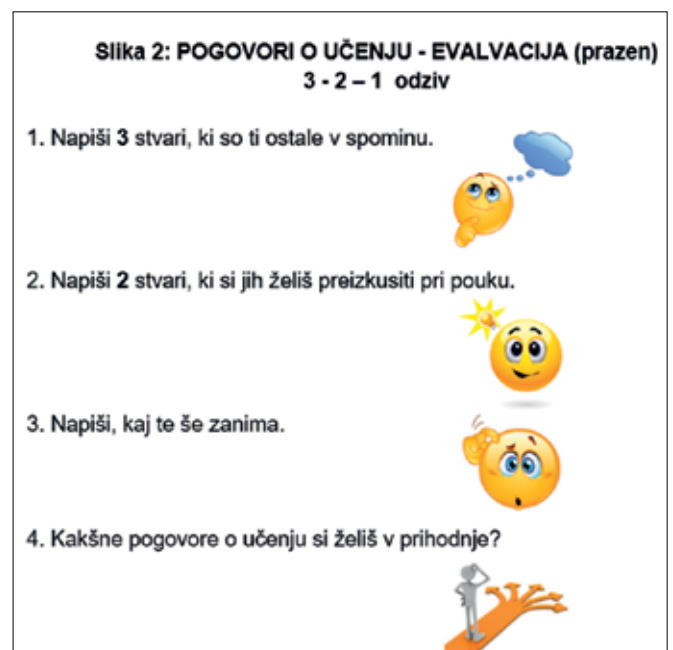
Kakovost učenja in življenja na šoli je močno povezana s kakovostjo sodelovanja med učitelji. Znanje se soustvarja med učitelji, če le imajo priložnost. Naloga vodstva šole pa je, da ga spodbuja in omogoča.

Na šoli bomo že četrtič zapored organizirali **pogovore o učenju**, s katerimi omogočamo to, kar si učitelji najbolj želijo – izmenjavo dobrih praks in idej. Organiziramo jih v soboto dopoldne v obliki delavnic, ki jim sledi razprava.

Zakaj so pogovori o učenju učinkoviti in pri učiteljih dobro sprejeti? Ker se tako kot učenci tudi učitelji najbolje učimo v skupinah, drug od drugega, drug z drugim. Učitelji strokovno razpravljamo o učenju. Drug drugemu predstavljamo dejavnosti, ki smo jih preizkusili in so delovale. Gre za učinkovito obliko profesionalnega razvoja, ki spreminja prepričanja, stališča, znanja, spretnosti in prakse v razredu.

IZ EVALVACIJE POGOVOROV O UČENJU (Orodje: 3-2-1 odziv), marec 2018

1. Napiši 3 stvari, ki so ti ostale v spominu:
 - omogočimo različne poti učenja, učenec lahko izbere svoj način učenja (npr. nalogo), slišati glas otrok, imajo možnost izbire,
 - skrbna priprava izvajalcev delavnic, pohvala izvajalcem za profesionalno vodenje (učitelji so zahtevno občinstvo), sproščeno vzdušje, zanimivi pogovori, aktivnost udeležencev v delavnicah, pomanjkljivosti so bile tudi izpostavljene.
2. Napiši 2 stvari, ki si ju želiš preizkusiti pri pouku:
 - orodja (semafor (npr. počutja), pahljača, dve zvezdici in ena želja, palčke, kocke z nedokončanimi stavki, orodja za klicanje učencev),



► Pogovori o učenju – evalvacija (prazen)

- aktivnosti v skupini, sodelovanje, projektno delo, več samostojnih predstavitev učencev, dajmo besedo učencem.
3. Napiši, kaj te še zanima:
- nekaj že vem, zdaj moram raziskovati sam,
 - uporaba IKT-orodij za formativno spremljanje,
 - rabim pomoč pri premiku v lastni glavi,
 - več z mojega področja.
4. Kakšne pogovore o učenju si želiš v prihodnje?
- Izmenjava konkretnih, praktičnih izkušenj, primeri dobre prakse,
 - sproščene, preproste,
 - ideje, ki jih jutri lahko uporabim v razredu,
 - naj učenci povedo svojo izkušnjo.

PRVI KORAKI PRI IZVAJANJU FORMATIVENGA SPREMLJANJA PRI POUKU

Prve ure, ki sem jih želela izvesti po načelih formativnega spremljanja, so bile prava polomija. Poslušati, kako se izvaja tak pouk, je bilo preprosto, ko pa sem želela načela prenesti na svoje področje kemije in naravoslovja, se je začelo lomiti. Kako naj se lotim načrtovanja učne ure? Kako naj spremljam napredek vsakega učenca? Kako naj načrtujem, da me ne bo ves čas preganjal čas? To so bila prva vprašanja, na katera sem morala sama poiskati odgovor tako, da sem izvedla uro, jo analizirala, ustrezno prilagodila ali spremenila in ponovila.

Svoje stare načine poučevanja sem zavrgla in začela znova. Odzivi učencev so bili sprva zelo negativni, saj so pričakovali, da bom delo v glavnem opravila jaz (povzeto napisala, izpisala, pregledala). Oni se bodo samo naučili za ocenjevanje. Kako dolgo pa bodo znali?

Ti začetki so me močno izmučili, predvsem pa sem padla na trdna tla in bila postavljena pred dejstvo. Kako naprej? Kaj lahko naredim drugače?

Imeti svetovalca svojega predmetnega področja, ki spremlja tvoje delo, in biti deležen njegove povratne informacije, je bila zame dragocena izkušnja, ki jo ZRSS ponuja učiteljem. Naučila sem se, kako učinkovito analizirati svoje delo in ga nadgraditi.

KAKO ZDAJ NAČRTUJEM SVOJ POUK

Učni načrt je moje vodilo. Nikoli v roke najprej ne vzamem učbenika. V učnem načrtu pogledam cilje in standarde, ki jih morajo učenci doseči, nato pa je čas za mojo domišljijo. Iščem teme, ki bi učence pritegnile, na primer: raziskovanje moje najljubše snovi ali kako je videti neka snov pod mikroskopom ...

Nato sledi načrtovanje dela z učenci. Uvodno uro učne snovi v razredu vedno izvedem brez točnega načrta, saj se z učenci dogovorimo, kaj si želijo spoznati, kaj morajo spoznati in kako bodo prišli do tega znanja. V tej fazi je njihov glavni vir informacij učbenik, ki ga veliko uporabljajo

pri svojem raziskovanju. Pripravo na učno uro pogosto oblikujem po izvedeni učni uri ali sklopu, ob tem pa neprestano reflektiram naše delo (Priloga 1).

DELO V RAZREDU

Učencem dam možnost odločanja o svojem učenju, sočasno pa jih usmerjam v cilje, ki jih predpisuje učni načrt. Uvodna učna ura se začne s pogovorom o snoveh, ogledom filma in izbiro najljubše snovi, ki jo želijo raziskovati. Tako določijo veliko ciljev, ki jih bodo morali usvojiti. Sledi pogovor o tem, kaj pomeni raziskovati neko snov.

Kmalu učenci ugotovijo, da iskanje po spletu ni dovolj za raziskovanje, zato se pogovorimo, katero znanje je treba usvojiti, da lahko raziščejo lastnosti snovi.

Po nekaj urah samostojnega dela jim vedno ponudim, da preverijo svoje znanje in razumevanje z različnimi nalogami in vprašanji ter uporabo delovnega zvezka. Tako dobijo povratno informacijo o tem, koliko so se naučili.

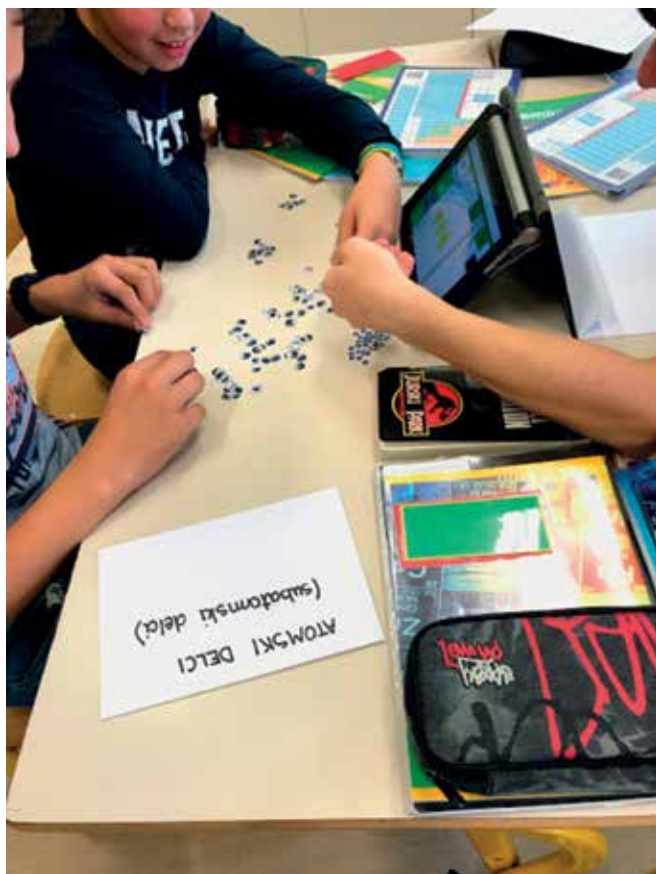
Na tej točki jim postane težko, saj se zavedo, da bodo za nadaljnje raziskovanje potrebovali veliko energije in da brez tega znanja ne bodo mogli raziskati in doseči zastavljenih ciljev. Pomagam jim tako, da sledeče ure pripravim tako, da kombiniram razlage in samostojno delo. Frontalne razlage uporabim pri vsebinah, za katere vem, da jih treba dodatno razjasniti in si bodo v nadaljevanju učenci lahko sami organizirali svoje delo.

Pri tem sklopu sem po načrtovanju ciljev in kriterijev uspešnosti učence spodbudila, da si za mesec in pol ur kemije vsebinsko načrtujejo sami. Razdelila sem koledarčke, s katerimi so oblikovali časovni načrt. Vsem sem pregledala načrte, jim svetovala pri obsegu in vsebini tem ter času, ki ga imajo na voljo za svoje delo.

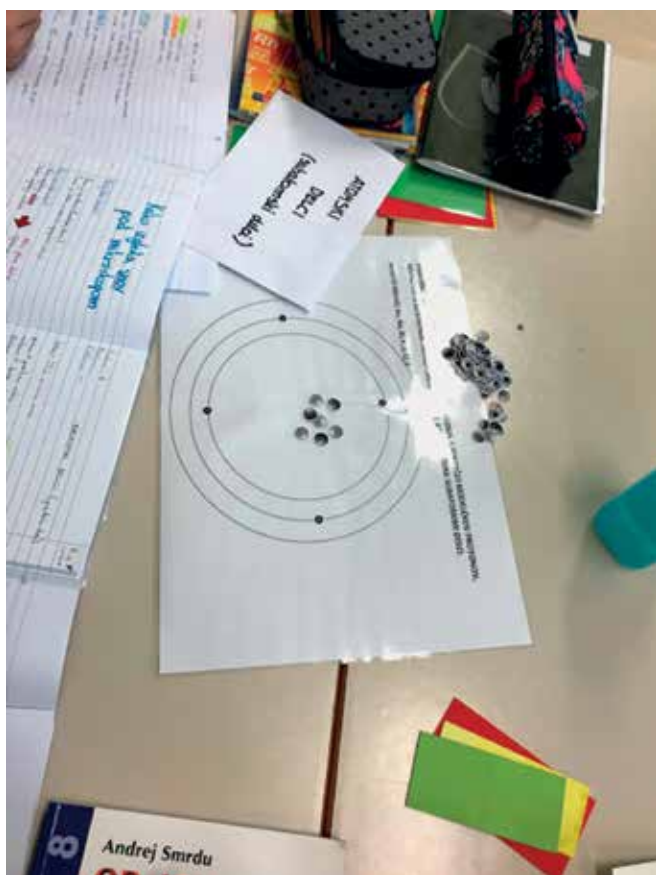


► Načrtovanje dela

Sledilo je njihovo samostojno delo.



► Razvrščanje elektronov



► Izdelava modela atoma ali iona

Slediti so morali svojim načrtom. Za raziskovanje so imeli na razpolago različne vire informacij: učbenike, tablične

računalnike, moje kratke povzetke, navodila za eksperimentalno delo itd. Ves ta čas sem jim nudila individualne razlage, saj so se raziskovanja lotili z različnih zornih kotov. Njihove učne poti so bile različne.

Menim, da so delali dobro, vsi so bili aktivni, zavzetost pri vseh pa ni bila enaka. Vedno se najdejo nekateri, ki ne bi delali, ker je dolgočasno. Ščasoma ugotovijo, da učiteljica ni dobra vila s paličico, ki se bo učila namesto njih in na koncu pričarala znanje in oceno. Ko sami načrtujejo svoje delo, se odnos do znanja in učenja spremeni.

Kmalu so ugotovili, da se je svojih načrtov težko držati, da je snovi veliko in da se je pri pouku treba aktivno učiti. Učenci, ki so v času pouka zavzeto delali in bili motivirani, so prepolovili čas spoznavanja učne snovi, ki so ga moji učenci po navadi potrebovali prej. Nekateri se še vedno borijo z napačnimi predstavami o sebi, 'ne znam, ne razumem, kaj učiteljica pričakuje'. Negotovi so, zato nenehno potrebujejo potrditev, da so na pravi poti, spodbudo, da zmorejo in da jim gre dobro. To je za učitelja izčrpajoče, za učence pa dragoceno in spodbudno. Spet drugi pa kljub stalnemu nadzoru, podajanju navodil in nasvetov, kako delati, kljub individualni razlagi zaidejo v cono ugodja in čakajo ... Ti slednji postanejo nervozni in zavzeti za delo, ko vidijo, da so sošolci že skoraj pri koncu raziskovanja, da so nekateri delo že končali.

OPAŽANJA IZ PRAKSE

Pri učencih se je spremenil način razmišljanja, način dela pri učnih urah in doma. Včasih sem jih želela naučiti, zdaj jih želim naučiti učiti se, kar vpliva tudi na njihovo samozavest, odgovornost in samostojnost. Samostojno izdelujejo svoje zapise v zvezkih, ki so drugačni, a za njih učinkoviti in smiselni. Kot dokaze o učenju izdelujejo pripomočke za učenje in so pri tem ustvarjalni.

Učijo se razvijati sposobnost načrtovanja in evalvacije svojega dela. Skozi učni proces razmišljajo o svojem delu in počutju.

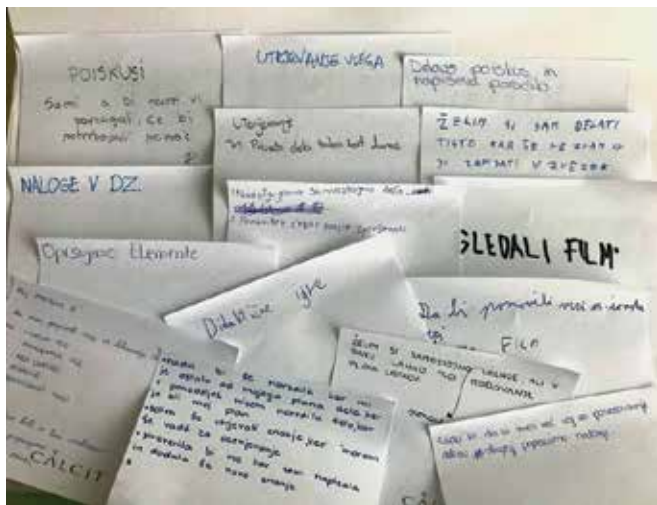
Učencem večkrat kot doslej ponujam priložnost za pisanje pisnih sestavkov, interpretiranje, povzemanje. S tem razvijajo ustvarjalnost in izboljšujejo pisno in ustno izražanje ter rabo jezika. Čas za to najdem, ker načrtujem manj nalog utrjevanja znanja na učnih listih (povezovanje, vstavljanje, razvrščanje, dopolnjevanje, iskanje besed). Njihove zapise preberem jaz ali učenci drug drugemu. Povratna informacija (pisna ali ustna) je nujna, saj omogoča napredek v učenju. Dogovorimo se za rok oddaje. Če kdo ne prinese, sam določi, kdaj bo oddal, in to tudi stori.

Razmisli-deli-združi: Tovrstnih nalog sem bila že večkrat deležna na seminarjih oziroma delavnicah. Ob zastavljeni učiteljevi nalogi ali problemu vsak učenec najprej individualno razmisli o rešitvi, potem svoje odgovore/razmišljanja delijo v parih ali skupini, jih primerjajo in na koncu kot dvojica ali skupina oblikujejo skupen odgovor.

Učencem se zdi imenitno, da lahko sestavljajo naloge pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Ugotovili so, da morajo dobro poznati učno snov, če želijo biti kos tej nalogi. Nastale so naloge, ki sem jih lahko vključila v preverjanje ali ocenjevanje znanja. Z učenci sem se pogovorila, zakaj so nekatere naloge dobre, druge manj. Pokazala sem jim vzorčne dobre naloge.

Nikoli prej nisem posvečala velike pozornosti refleksiji učenčevih učnih izkušenj. Prek pogovora jih vodim skozi tri sklope:

- Vsebina (kognitivno učenje): Kaj ste se naučili? Katere miselne spretnosti ste za to potrebovali?
- Medsebojno sodelovanje (socialno učenje): Katere spretnosti ste uporabili, da ste lahko dobro sodelovali? Ste dobro delali v skupini? Zakaj? Bi lahko kako še izboljšali svoje delo?
- Odkriti talenti (osebno učenje): Kaj si ti prispeval skupini? Si pomagal drugim? Kako? Katere spretnosti in talente si opazil pri drugih?
- Samoevalviranje: Kako se bom naučil? Kakšen je moj načrt? Do kdaj?



► Razmišljanje o lastnem delu

Služba učitelja naj postane nenehno raziskovanje. Bodimo mladi raziskovalci. Nenehno iščimo in uvajajmo nekaj novega, drugačnega, spoznavajmo učenčeve interese, postavljajmo hipoteze, preučujmo in preizkušajmo različna gradiva, dobre prakse, oblikujmo lastne cilje, raziskujmo nove didaktične pristope, zbirajmo in evalvirajmo rezultate svojega dela. Slediti mora nenehno evalviranje s sodelavci, učenci in občasno s starši.



Zaključek in ugotovitve mojega 'raziskovanja' so, da sem se v teh letih zelo spremenila. Napredovala sem in se iz osebe z železno srajco prelevila v osebo, ki se lahko nenehno prilagaja, pri čemer me spremembe ne spravijo s tira. V vsaki stvari poiščem smisel. Raziskovalno delo učitelja je zelo naporno, sledi mu zadovoljstvo. Poučevanje je namreč poklic za vse življenje, ki izhaja ne samo iz učiteljeve strasti do poznavanja svojega predmeta, ampak tudi iz njegove strasti do povezovanja otrok med seboj in do učenja za življenje. Kakovosti poučevanja in učenja je treba posvečati veliko pozornosti.

PRILOGA:

→ Učna priprava za učno temo *snovni svet*

UČNA PRIPRAVA

OŠ Frana Albrehta Kamnik RAZRED: 9. r Zaprordna št. ure:		UČNA TEMA/ VSEBINSKI SKLOP: SNOVNI SVET UČITELJICA: Tanja Bervar	
Predvideno število ur: 12		PREDMETI: kemija	
UČNA ENOTA: ZGRADBA ATOMOV, POVEZOVANJE DELCEV, KEMIJSKE REAKCIJE			
POJMI: atom, element, spojina, proton, nevtron, elektron, elektronska ovojnica, elektronska lupina, povezovanje delcev, ion, ionska vez, kovalentna vez, kovinska vez, reaktivnost, kemijska in fizikalna sprememba, kemijska reakcija, sinteza, razkroj, oborina, oksidacija, zakon o ohranitvi mase, ekso in endotermna reakcija			
Pouk bom izvajala v učilnici			
ZUNANJA ORGANIZACIJA POUKA:			
UČNA OBLIKA: Frontalno skupinsko delo, delo v dvojicah, individualno delo	UČNA METODA (ustrezno podčrtaj): Verbalno-tekstualne metode: ustna razlaga, opisovanje, metoda pogovora Laboratorijsko-eksperimentalna metoda Metoda izkustvenega učenja: neposredno in posredno opazovanje	IZVAJANJE POUKA: Tradicionalni pouk, projektno učno delo, raziskovalni pouk, problemski pouk, formativno spremljanje pouka, posredno opazovanje	LITERATURA: učbenik, I-rokus plus, učbenik
Individualizacija: DA NE	UČNA SREDSTVA in PRIPOMOČKI: tablični računalniki, laboratorijski pripomočki, učbeniki	KORELACIJA: tehnika in tehnologija, biologija.	
Diferenciacija: DA NE			
STANDARDI, KI JIM SLEDIMO:			
<ul style="list-style-type: none"> • razlikuje med elementi/spojinami oziroma atomi/molekulami, • pozna izbrane zapise simbolov za elemente oziroma formule za molekule elementov, • pozna simbole elementov glavnih skupin prvih treh period PSE in nekaj izbranih elementov prehoda (npr. železo, baker, srebro, živo srebro, zlato), • na podlagi zgradbe atoma zna uvrstiti element v PSE, na podlagi podatkov v PSE pa opiše zgradbo atoma izbranega elementa glavnih skupin PSE, • razlikuje med atomom in ionom, kationom in anionom, • razlikuje med ionsko in kovalentno vezjo oziroma ionsko spojino/kristalom in molekulo, • razlikuje med enojno, dvojno in trojno vezjo, • razlikuje med polarno in nepolarno kovalentno vezjo, • zna povezati lastnosti izbranih snovi z zgradbo snovi in obratno, • ve, da je vsaka kemijska reakcija snovna in energijska sprememba, • prepozna reaktante in produkte v izbranih primerih kemijskih reakcij (eksperimenti, zapis kemijske enačbe), • razlikuje med eksotermnimi in endotermnimi reakcijami, • ve, da za kemijske reakcije velja zakon o ohranitvi mase, • zna zapisati, prebrati in urejati preproste kemijske enačbe za nastanek preprostih spojin. 			
CILJI iz učnega načrta		DEJAVNOSTI (to rubriko izpolnim sama, ko načrtujem pouk) <ul style="list-style-type: none"> • prebiranje e-kemija • moje predavanje • urimo s kartončki naglas 	UVODNA MOTIVACIJA, PREGLED PREDZNANJA: Učenci si izberejo najljubšo snov _____. Pogovorimo se o snoveh, ki nas obdajajo. Kako so zgrajene? Kaj to pomeni za nas? Kaj pomeni za človeka spoznati nastanek molekuli: odkritja novih spojin ... zdravil ...



CILJI iz učnega načrta	DEJAVNOSTI	POSTAVITEV SKUPNIH CILJEV: KAJ BOMO RAZISKOVALI?
<ul style="list-style-type: none"> razvijajo prostorske predstave in uporabljajo različne vrste modelov, animacije itd., obdelujejo in uporabljajo podatke iz različnih virov, razumejo nastanek ionske vezi, razumejo nastanek kovalentne vezi (enojne, dvojne in trojne) in s tem zgradbo preproste molekule, na preprostih primerih razlikujejo med polarno in nepolarno kovalentno vezjo, ionska vez: ionske spojine/kristali, kovalentna vez: skupni/vezni elektronski par, enojne, dvojne in trojne vezi, polarna in nepolarna kovalentna vez, na preprostih primerih razlikujejo med nastankom ionske vezi/ionske spojine (kristala) in kovalentne vezi/molekule, uporabljajo različne modele, animacije in submikroskopske prikaze in razvijajo prostorske predstave, razvijajo sposobnost opazovanja in uporabljajo eksperimentalno-raziskovalni pristop, znajo prepoznavati kemijske spremembe, razumejo kemijske spremembe kot kemijske reakcije oziroma kot snovne in energijske spremembe, opredelijo reaktante in produkte kemijske reakcije, razlikujejo med kemijskimi reakcijami, pri katerih se energija sprošča oziroma veže (porablja), razumejo, da za kemijske reakcije velja zakon o ohranitvi mase snovi, spoznajo kemijske enačbe kot zapise kemijskih reakcij in poznajo pravila za urejanje kemijskih enačb, uporabljajo eksperimentalno-raziskovalni pristop oziroma laboratorijske spretnosti pri preučevanju kemijskih reakcij in poglabljajo znanja s področja kemijske varnosti (varnega dela s kemikalijami), razumejo kemijske reakcije z uporabo vizualizacijskih sredstev. 	<ul style="list-style-type: none"> didaktična vaja, izdelava modela atoma iona, reševanje nalog v DZ, delovni listi delo z e-kemijo moje predavanje moje predavanje, izdelava modelov ionov in ionske vezi, ogled filma, vaje v DZ in delovni listi reševanje različnih nalog predavanje izdelava modelov reševanje nalog medvrstniško učenje ogled animacij in izdelava modelov izvajanje eksperimentov po navodilih pisanje poročil (naravoslovni dan) (naravoslovni dan) eksperimentalno delo eksperiment – ekso- in endotermna reakcija opredelijo pri pisanju poročil predavanje ob modelih in tehtanju s pomočjo modelov, DL in vaj samostojno eksperimentiranje (z navodili, kartončki za laboratorijske pripomočke) z e-kemijo 	<p>POSTAVITEV SKUPNIH CILJEV: KAJ BOMO RAZISKOVALI?</p> <ul style="list-style-type: none"> Raziščem reaktivnost moje snovi. Raziščem zgradbo moje snovi (povezovanje delcev). Raziščem uporabnost moje snovi. Raziščem, kako pridobivajo, sintetizirajo mojo snov. Raziščem vpliv moje snovi na ekosistem (okolje). <p>DOLOČITEV SKUPNIH KRITERIJEV: KAJ MORAM SPOZNATI/SE NAUČITI, da bom lahko uspešno raziskoval?</p> <ol style="list-style-type: none"> Kaj je reaktivnost? (ponoviti, kaj je fizikalna in kemijska sprememba) Kaj pomeni, da je snov močno reaktivna in kaj da je slabo? Kaj je kemijska reakcija in katere vrste kemijskih reakcij poznamo? Kaj se spremeni pri kemijskih reakcijah? (snovna in energijska sprememba) Ponovim, kako se atomi povezujejo. Znam izluščiti pomembne stvari iz besedil, ki jih bom prebral. <p>NAČRTOVANJE DELA Z UČENCI:</p> <ul style="list-style-type: none"> Učencem razdelim koledar, na katerega zapišejo svoje mesečno delo za spoznavanje učne snovi. Svetujem jim, da so pozorni na obsežnost teme, da se jim bo časovno izšlo. <p>NAČRT DELA, NALOGE, DELAVNICE: Učencem pripravim gradiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> naloge za ponavljanje in utrjevanje zgradbe atoma in povezovanje delcev (učni listi, otroci org, delovni zvezki z rešitvami), izvlečki učne teme Kemijske reakcije, ki so jim na voljo ves čas, navodila za eksperimentalno delo, kjer spoznavajo znake kemijskih reakcij, vrste kemijskih reakcij in ponovijo znanje o laboratorijskih pripomočkih, kartončke za pisanje "plonk listkov", že izdelane "plonk listke", ves čas sem jim na voljo za individualne razlage učne snovi. <p>EVALVACIJA UČENČEVEGA DELA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Učence ves čas spodbujam k delu in jih sproti popravilam pri morebitnih napakah (povratna informacija), učencem so na razpolago rešitve ob nalogah, ki jih lahko rešujejo, med njihovim delom jim pripravim preverjanje znanja – ALI ZNAM, KAKO MI GRE?

Andreja Devjak

Gimnazija in srednja šola Kočevje

GLAS UČENCA V PROGRAMIH POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

UVOD

Na šoli se že vrsto let trudimo, da sledimo sodobnim pedagoškim procesom. S tem namenom že nekaj let pri pouku izvajamo avtentične naloge, saj si želimo, da naši dijaki na vseh ravneh izobraževanja trdno ohranijo svoje znanje. **Najprej so avtentične naloge izvajali v gimnazijskih programih in programu ekonomski tehnik, zadnja štiri leta pa to uspešno izvajamo tudi v programih poklicnega izobraževanja. Tak način poučevanja zahteva od učitelja na začetku procesa veliko priprav, od dijakov pa veliko aktivnega sodelovanja v vseh fazah učnega procesa, kar pa je zanje sprva zelo naporno. Pri svojem delu dajemo poudarek tudi temu, da se dijaki v šoli dobro počutijo, da je vzpostavljena dobra komunikacija med učitelji in dijaki, kar pa je tudi eden od pogojev za uspešno učenje.** Zato smo se na pobudo zdaj že bivše ravnateljice vključili v projekt Zavoda RS za šolstvo *Student voice – the BRIDGE to learning*, ki močno spodbuja dijakovo aktivno vlogo v procesu učenja in jo okrepi z elementi formativnega spremljanja.

Moji začetki

Moje srečanje s formativnim spremljanjem sega v leto 2016, ko sem se na eni izmed študijskih skupin srečala z gradivom, ki me je takoj navdušilo, zato sem takšen način dela želela tudi sama preizkusiti v razredu. Vključitvi v projekt je sledila vrsta kakovostnih in predvsem uporabnih izobraževanj v organizaciji ZRSS in s tem številni primeri dobrih praks. To je le še utrdilo željo, da bi tak način dela vpeljala v svoj pouk, zato sem začela tudi sama prebirati in iskati literaturo o formativnem spremljanju.

Ob vstopu v projekt smo se s kolegicami odločile, da bomo na začetku vsaka pri svojem predmetu sistematično in načrtno vpeljevale posamezne elemente formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS) in s tem spodbujale glas učenca najprej v oddelku 1. letnika, v katerem je bilo 22 dijakov iz treh različnih programov, in sicer program mizar, prodajalec in oblikovalec kovin. Zdelo se nam je, da bomo le tako hitreje in lažje primerjale njihov napredek v primerjavi z ostalimi oddelki na šoli. Oddelek je raznolik, saj so v njem dijaki, ki so si med seboj različni, tako po poklicnih interesih in predznanju kot tudi specifičnih učnih težavah in učnih navadah. Kar 11 dijakov ima odločbo o usmerjanju oz. primanjkljaje na posameznih področjih učenja, zato se mi je zdelo še toliko pomembneje, da smo bile v projekt vključene kolegice, ki smo imele pozitiven odnos do sprememb in smo bile pripravljene na nov oz. drugačen način poučevanja. Kasneje smo posamezne elemente FS razširile tudi na druge oddelke.

Predstavila bom, kako načrtujem pouk slovenščine, odkar sem v pouk uvedla elemente FS. Na začetku šolskega leta pri pouku slovenščine dijake vprašam, kakšne so njihove želje in česa si želijo oz. ne želijo pri pouku, in te svoje želje napišejo na barvne listke. O vsebini listkov se najprej pogovorijo v dvojicah, kasneje pa jih nalepijo na tablo in nato jih pregledamo in pokomentiramo še skupaj. Opozorim jih tudi, da ni nepravilnih odgovorov. Navadno že s tem prvim stikom dobijo občutek, da mi je mar zanje, saj se z njimi pogovorim o njihovih občutkih, željah, strahovih ... Večina si želi biti uspešnih, vendar v pogovoru kmalu ugotovim, da marsikateri med njimi dvomi o svoji izjavi glede na svoje pretekle izkušnje. Ne gre namreč za mlade, ki bi v srednjo šolo prišli polni samozavesti in odgovornosti; največkrat jih splet različnih okoliščin prisili v to, da ne morejo vzcveteti tako, kot bi si sami želeli. Nekateri zaradi občutkov neuspeha in nesprejetosti v preteklosti nimajo pozitivnega odnosa do sebe ter niso motivirani za učenje in delo. Pri zahtevnem izobraževalnem procesu nimajo dovolj usmerjene pozornosti, zbranosti in vztrajnosti. Bolj so usmerjeni v odnose kot v vsebino. Obenem pa pričakujejo uspeh in potrditev. Zato se mi zdi še toliko bolj pomembno to, da jim podamo roko učitelji kot vodiči na poti procesa učenja, rasti in znanja – počasi, korak za korakom, da jim pokažemo smer in pripomočke za to, da se začnejo zavedati, da lahko sami sooblikujejo, uravnavajo in vodijo svoj proces učenja, svoje uspehe in neuspehe, se jih zavedajo in so zanje tudi odgovorni. Pri tem pa tako nam kot njim v procesu izobraževanja lahko zelo pomagajo vsi elementi in orodja FS.

Tako sem v svoj pouk začela postopoma vpeljevati elemente FS z željo po njihovem učinkovanju.

POTEK DELA OB TEMATSKEM SKLOPU LJUDSKO SLOVSTVO

Prva faza je bila določitev namenov učenja, v katerih je bilo za 1. sklop – Ljudsko slovstvo – treba preoblikovati cilje iz učnega načrta za slovenščino v triletnih programih tako, da so jih dijaki razumeli.

Na samem začetku se mi je zdelo sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti zanje prezahtevno, saj prej tega nikoli nismo počeli na takšen način. Zdelo se mi je smiselno, da dijaki najprej vidijo, kako naj bi tak način pouka potekal, zato sem se odločila namene in kriterije učenja za prvi sklop oblikovati kar sama. Ko sem dijakom razdelila liste z nameni in kriteriji uspešnosti, sem jih opazovala in ugotovila, da jih je najbolj nagovorila rubrika Uspešen bom, ko bom ... Zelo jih je zanimalo, ali bodo res lahko us-

pešni, če bodo obvladali tisto, kar je bilo zapisano pod kriteriji uspešnosti. Nad samim načinom dela so bili sprva presenečeni, saj tega niso bili vajeni, hkrati pa zadovoljni, da imajo pred seboj nekaj, na kar se lahko oprejo in kamor lahko večkrat pogledajo. Te liste so si prilepili v zvezke, tako so jim bili dostopni vsakokrat, ko so jih potrebovali. Kasneje, ko so bili vajeni takšnega dela, smo kriterije uspešnosti oblikovali skupaj.

Na začetku obravnave Ljudskega slovstva so dijaki z ustreznimi barvami pobarvali kljukico ob tisti alineji, za katero se jim je zdelo, da o njej že nekaj vedo, sledila je obravnava snovi z vmesnimi preverjanji usvojenega znanja s semaforčki, čez približno tri tedne pa je sledil ponoven vpogled v obravnavano snov s pomočjo kriterijev uspešnosti. Tokrat so vsak zase pobarvali celotno alinejo (samoevalvacija) in hkrati ugotavljali, česa še ne znajo, v katerih alinejah so že uspešni, kje še niso popolnoma prepričani o svojem znanju. To vmesno preverjanje se mi je zdelo zelo smiselno, ker je tako vsak dijak dobil vpogled v to, kje se trenutno nahaja v procesu učenja. Marsikdo je med samoevalvacijo ugotovil, da nekega dela snovi še ne obvlada, ker je morda napačno razumel razlago, da je bil med razlago odsoten, morda pa si ni naredil dobrih zapiskov.

Čez nekaj dni je zopet sledilo ustno preverjanje znanja, ki je bilo hkrati tudi del preverjanja znanja pred pisnim ocenjevanjem. Dijaka sta v paru, glede na predhodne kriterije, ki so jih dijaki poimenovali kar *list uspešen bom, ko bom ...*, ustno preverjala znanje drug drugega in se tako vrstniško vrednotila – povratna informacija. Sama sem bila postavljena v položaj opazovalke. Dijaki pa so z vso odgovornostjo in zavzetostjo prevzeli mojo vlogo, vlogo preverjevalca znanja. Tako so se medvrstniško vrednotili in si hkrati pomagali, če snov še ni bila popolnoma usvojena. Ob koncu takega načina preverjanja je moral dijak na podlagi kriterijev oceniti sošolčevo znanje in mu to tudi povedati, sošolec pa si je to zapisal. Drug pri drugem sta ugotavljala, česa še ne znata, kaj se morata še naučiti, sledil je pogovor o njunem lastnem procesu učenja doma, temu pa je sledila še skupinska izmenjava izkušenj o posameznikovem učenju doma in hkrati spoznavanje različnih metod učenja za doseg istih ciljev.

FS – Nameni učenja in kriteriji uspešnosti – gradivo za 1. letnik PRO, MIZ, OKO – A. Devjak

1. Ljudsko slovstvo

Učim se:

- ✓ kaj pomeni pojem ljudsko slovstvo
- ✓ kako se je prenašalo iz rod v rod in kaj je to pomenilo
- ✓ kdaj so ga zapisali
- ✓ kdaj je doseglo svoj vrh
- ✓ katere so jezikovne značilnosti ljudskega slovstva
- ✓ kako delimo ljudsko pesništvo
- ✓ kaj spada k ljudskim lirskim pesmim
- ✓ o čem govorijo ljudske epske pesmi
- ✓ kaj spada k ljudski prozi
- ✓ kdo je bil Peter Klepec
- ✓ kaj je pripovedka
- ✓ besedilo literarno razčleniti
- ✓ poiskati podobne primere literarnih junakov v življenju

Uspešen bom, ko:

- ✓ znal naštet **značilnosti** ljudskega slovstva
- ✓ bom **gladko prebral** odlomek iz pripovedke Peter Klepec
- ✓ bom znal **ustno in pisno obnoviti** pripovedko Peter Klepec
- ✓ bom vedel, **zakaj je** ta pripovedka ljudska in ne umetna
- ✓ bom znal v tem ali kateremkoli ljudskem besedilu **poiskati značilnosti ljudskega jezika**
- ✓ bom **poimenoval književnega junaka** in ga označil
- ✓ bom znal utemeljiti, **zakaj je** to delo **pripovedka**
- ✓ bom znal besedilo **literarnoteoretično razčleniti** (zvrst, vrsta, tema, motivi, poiskati književne osebe, določiti književni prostor in čas)
- ✓ bom znal **besedilo aktualizirati**

Pobarvaj pred obravnavo. Datum:

- ✓ Trenutno bi znal že odgovoriti na odgovore iz desnega stolpca. (Kljukico pobarvaj z **zeleno**.)
- ✓ Nisem še povsem siguren. (Kljukico pobarvaj z **oranžno**.)
- ✓ Še ničesar ne vem o tem. (Kljukico pobarvaj z **rdečo**.)

Preveri med obravnavo tako, da vrstico pobarvaš z ustrežno barvo. Datum:

Dopolni po obravnavi. Datum:

Uspešen sem, ker znam odgovoriti na vse alineje iz desnega stolpca.

Datum: _____

Nisem še popolnoma uspešen, ker še ne znam odgovoriti na vsa vprašanja iz desnega stolpca. Česa še ne znam?

Datum: _____

Katera znanja moram še osvojiti, da bom čimprej uspešen?

▶ SLIKA 1: Primer namenov in kriterijev ocenjevanja za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje

V eni od prihodnjih ur je sledilo še pisno preverjanje znanja, temu pa pisno ocenjevanje v obliki šolske naloge. Po zaključku sklopa in moji povratni informaciji so dijaki napisali še refleksijo v obliki vprašalnika, ki so ga shranili v svoji razredni mapi.

Ker je bil 1. sklop zaključen in dijaki s takšnim načinom dela zadovoljni, sem tudi sama dobila potrditev, da so bili uspešni zato, ker so razumeli, kaj se učijo, kaj bodo morali znati in kako bodo prišli do zelenega cilja. Ker sem v takšnem načinu dela videla smisel, sem ga začela vpeljevati in z njim nadaljevala tudi v preostalih oddelkih. Tako sem pri svojem delu spremenila to, da uvodno motivacijo oz. ugotavl-

janje predznanja odslej ne prepustim samo peščici najbolj »glasnih« oz. najbolj »pridnih« dijakov, temveč dam možnost prav vsakemu, da na barvnih lističih prispeva svoj glas. V vseh oddelkih vpeljujem izdelavo namenov učenja in kriterijev uspešnosti, saj dijakom zelo pomagajo pri učenju. Večkrat jim dajem priložnost za medvrstniško sodelovanje in medvrstniško povratno informacijo, zavestno jih spodbujam, da se najprej med seboj posvetujejo in šele nato vprašajo učitelja.

Kot sem omenila že na začetku, je bilo v projekt vključenih več kolegic, tako da je pouk potekal podobno tudi pri angleščini, naravoslovju in nekaterih

strokovnih predmetih, kar je zagotovo pripomoglo k temu, da so laže in hitreje usvojili elemente FS. To se je poznalo ob zaključku pouka, saj so bili zelo uspešni.

SPREMEMBE PRI DIJAKIH

Dijakom se je zelo dvignila samozavest – tisti, ki so bili na začetku plahi in tihi, zdaj brez zadržkov komunicirajo, javno nastopajo. Za svoje delo so bolj motivirani, saj se zavedajo, da je samo od njih odvisno, kako uspešni bodo. Postali so veliko bolj odgovorni, tako za svoje napake in neuspehe ne krivijo drugih. Bolje znajo načrtovati svoje delo, vedo na koga se lahko obrnejo, če česa ne razumejo, in kako nadaljevati, kadar se proces učenja ustavi, ob neuspehu ne obupajo (proces samovrednotenja učenja), si medvrstniško pomagajo pri učenju. So veliko bolj samostojni – po končani obravnavi snovi sooblikujejo kriterije uspešnosti. So zelo samoiniciativni, odzivni in radi pomagajo pri različnih dejavnostih znotraj in zunaj šole.

Lahko rečem, da so dijaki vzcveteli predvsem kot ljudje – kajti bili solišani in znali smo jim prisluhni.

VIDENJE OTROKA SKOZI GLAS STARŠEV

Sama sem tudi njihova razredničarka in vesela sem, da so spremembe, ki sem jih opazila, opazili tudi njihovi starši. Kot primer navajam zapisa dveh mam.



Kmalu po vključitvi hčerke v srednjo šolo sem pri njej videla velike spremembe. V osnovni šoli je imela veliko težav s svojo samopodobo in doživljanjem šole kot nečesa, kar je odveč, je pa seveda nujno. Ta odnos do šole se je v prvih mesecih lanskega leta spremenil. V šolo je začela rada hoditi, počutila se je bolj samozavestno, naloge je postopoma, a dokaj hitro začela opravljati zelo samostojno in zelo dobro ve, da mora svoje zadolžitve opraviti sama. Pridobila je tudi veliko na svoji samozavesti, sama si organizira svoj čas in ga smiselno načrtuje, da lahko v predvidenih rokih opravi svoje obveznosti in naloge. V osnovni šoli je potrebovala veliko potrditve in pomoči s strani staršev ali učiteljev.

Pri svoji hčeri sem opazila tudi pozitiven odnos do šole, predvsem pa se dobro zaveda, da se ji vložen čas v učenje obrestuje. Ves čas o šoli govori pozitivno, rada ima svoje sošolce. Te stvari se občutijo skozi pozitiven pogovor in opazovanje svojega otroka, ko opaziš, da

je otrok zadovoljen, stvari rad opravlja in nima odpora do dela. Otrok je zadovoljen, in kar je najpomembnejše – tudi uspešen.



Nino zdaj veliko raje hodi v šolo. Na srednji šoli se počuti bolje, vse skupaj doživlja bolj sproščeno, pouk mu hitro mine. Zelo rad ima vse profesorje. Pravi, da mu znajo prisluhni in da ga razumejo. Zanj je, glede na to, da ima Aspergerjev sindrom, zelo pomembno, da je razumljen, saj se zelo razlikuje od večine mladostnikov, ker dražljaje iz okolja doživlja na svojstven način.

Aktivna vključenost v šolske projekte mu dviguje samopodobo. Velik vtis je nanj pustila aktivnost »profesor angleščine za en dan«. Spoznal je, da zmore opraviti govorni nastop pred sovrstniki, in še več: sošolci so ga poslušali. Tako je premagal strah pred nastopom in se zdaj na splošno laže izraža in laže razloži svoja dožemanja in poglede na svet.

SKLEP

Lahko rečem, da smo s projektom pridobili tako dijaki kot tudi učiteljice. Slednje smo z medsebojnim hospitiranjem, dajanjem povratnih informacij druga drugi, izmenjavi gradiv ter razvijanjem lastne kreativnosti in ustvarjalnosti bogatile vsaka svojo pedagoško prakso, hkrati pa vzpostavile zaupanje in še boljše kolegijske odnose. Krepile smo kritično prijateljevanje. Čeprav se projekt z letošnjim letom zaključuje, se v moji pedagoški praksi in mislim, da tudi v praksi mojih kolegic, zagotovo ne končuje poučevanje po načelih formativnega spremljanja in upoštevanja glasu dijaka. Tako kot vsakodnevno preizkušamo nove tehnologije, je tudi v pedagoškem procesu vredno in nujno preizkusiti nova spoznanja in nove modele poučevanja, kajti kot je zapisal André Gide, človek ne more odkriti novih oceanov, če nima poguma zapustiti obale. Tako tudi učitelj ne more soditi o uspehu posameznih modelov poučevanja, če sam sebi ne da možnosti, da jih preizkusi in da nanj učinkujejo.

VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Katalog znanja. Slovenščina (2003). Srednje poklicno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

[Http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Navodila_poklic_strok_izobr.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Navodila_poklic_strok_izobr.pdf) (dostopno 21. 1. 2019).

MEDSEBOJNE HOSPITACIJE MED ŠESTIMI ZAVODI V MESTNI OBČINI KRANJ

UVOD

Medpredmetno povezovanje, vzpostavljanje partnerstev med učitelji, vzgojitelji, učitelji/vzgojitelji in z drugimi strokovnimi delavci, med učitelji/vzgojitelji in starši, med šolo/vrtcem in širšim družbenim okoljem ipd. so trendi sodobnega časa. Vse to od strokovnega delavca zahteva, da je pri svojem delu profesionalen in razmišljujoči praktik. Kot pomemben prispevek k njegovemu razvoju poleg samoizobraževanja, mentorstva, lastne refleksije, akcijskega raziskovanja ipd. lahko štejejo tudi medsebojne hospitacije. Od učitelja in vzgojitelja se zahteva številne nove kompetence, ustvarjalnost, prilagodljivost ipd. Da lahko strokovni delavec sledi novim trendom, se mora stalno profesionalno razvijati.

Erčulj (2000) v raziskavi o izkušnjah s kolegijskim učenjem strokovnih delavcev šol v projektu Mreže učečih se šol ugotavlja, da so v projektu učitelji po njihovem mnenju največ pridobili na področju izmenjave izkušenj, poleg tega pa so se bolj okrepili spoštovanje, sproščeni odnosi, dopolnjevanje ipd. Učitelji so pridobili nova znanja, spretnosti in ideje ter okrepili svojo samozavest za delo v timu. Ob tem Emihovich in Battaglia (2000, po Erčulj, 2000: 30) opozarjata, da je razvoj učečih se organizacij podlaga za učenje na vseh ravneh šole kot organizacije in »najbolj obetajoča oblika za širitev učiteljevega profesionalizma in sodelovalne kulture«.

V Mestni občini Kranj poleg samostojnega zavoda Kranjski vrtci s približno 1700 otroki deluje tudi več osnovnih šol. Sodelovanje med petimi osnovnimi šolami in Kranjskimi vrtci je bilo v šolskem letu 2017/2018 zelo intenzivno z namenom, da se spoznajo načini dela v vrtcu in šoli, da se izmenja dobra praksa, da se ustvarijo dobri pogoji za prenos informacij med različnimi zavodi in organizira strokovna razprava z evalvacijo dela. Oblikovanih je bilo sedem skupin med strokovnimi delavci šol in vrtca, v katerih so sodelovale svetovalne delavke šol in vrtca, vzgojiteljice predšolskih oddelkov in učiteljice prvega triletja. Vsaka skupina je izvedla najmanj štiri in največ sedem medsebojnih hospitacij po vnaprej dogovorjenem protokolu, ki si ga je oblikovala sama. Po vsaki hospitaciji je sledila strokovna razprava med sodelujočimi. Ob koncu medsebojnih hospitacij so udeleženci izpolnili anketni vprašalnik, na podlagi katerega so ugotavljali prednosti in slabosti tovrstnega sodelovanja, iskali pa so tudi ideje za sodelovanje v prihodnje. Rezultati so bili predstavljeni na

skupnem srečanju vodstev sodelujočih zavodov, predstavnikov Zavoda RS za šolstvo in predstavnikov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Izhajali smo iz dejstva, da je medsebojno učenje oziroma povezovanje z drugimi strokovnimi delavci eden od učinkovitih dejavnikov profesionalnega razvoja. Izmenjava izkušenj in pomoč med strokovnimi delavci tako v šolah kot v vrtcih nedvomno vplivata na profesionalno rast vseh udeleženi, ki v tem vidijo priložnost za lastni razvoj.

Poleg vseh prednosti, ki jih prinaša tako sodelovanje za profesionalno rast strokovnih delavcev, medsebojno povezovanje in prenos informacij so udeleženci izpostavili tudi organizacijske težave in dodatno obremenitev s stresom.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Namen in pomen hospitacij

Erčulj in Širec (2004) navajata, da se pouka ne spremlja, ker bi bilo poučevanje neustrezno, pač pa zaradi konteksta učiteljevega dela in stalnega spreminjanja učiteljeve vloge. Ob tem navajata razloge hospitacij:

- razvojno naravnane hospitacije: ugotavljanje realnega stanja in svetovanje strokovnim delavcem za izboljšanje dela;
- nadzor nad delom strokovnih delavcev: v ospredju hospitacij sta odgovornost za vzgojno-izobraževalno delo in rezultati;
- presoja kakovosti poučevanja: ugotovitve lahko ravnatelju pomagajo pri vodenju in usmerjanju učiteljskega zbora.

Organizacija hospitacij in priprava nanje

Koraki, po katerih naj se organizirajo hospitacije:

- opredelitev prednostne naloge razvoja šole/vrtca (vključuje tudi spremljanje učiteljevega dela),
- priprava načrta spremljanja,
- priprava ustrezne metodologije spremljanja,
- vnaprej določeno obdobje spremljanja ter skupna analiza rezultatov,
- kritična analiza stanja je podlaga za oblikovanje načrta potrebnih notranjih sprememb.

Načrt hospitacij mora vsebovati opredeljen namen, specifične cilje spremljanja za šolsko leto, opredeljeno izbiro

učiteljev/vzgojiteljev in učnih ur, določitev opazovalcev ter vlogo opazovalcev.

Erčulj (2013) opozarja, da mora pri načrtovanju hospitacije sodelovati tudi opazovani učitelj, ker lahko le tako uvidi pravi pomen hospitacije in je ne dojema le kot nadzor. Hospitacije je treba predvideti že v letnem načrtu, in sicer z namenom spremljati pouk in profesionalni razvoj učiteljev.

Za vsakega od dejavnikov, ki ga bodo učitelji/vzgojitelji spremljali, morajo z razpravami in znanjem določiti, kaj pomeni uspešnost na tem področju (npr. kaj pomeni uspešno postavljati vprašanja). To je lahko tudi del dodatnega usposabljanja.

Aktivnosti po hospitaciji

Po hospitaciji je nujen pogovor, ki učitelju/vzgojitelju omogoči, da sam najprej reflektira učno uro, nato pa še v dialogu z opazovalcem. Erčulj (2013) predlaga, da naj pogovor ne poteka takoj po uri, zaradi priprave učitelja in opazovalca. Pogovor po hospitaciji poteka na podlagi zapisnika o opazovani uri. Opazovalec mora izpostaviti predvsem dejstva in predlagati spremembe, izogibati pa se mora sodb (Tomić, 2002).

Prav tako je po hospitaciji treba izvesti analizo učne ure, ki mora biti vnaprej pripravljena. Med učiteljem in opazovalcem mora priti do enakopravnega in zaupnega odnosa (Murgelj, 1996). Povratna informacija je lahko opisna (objektivna), konkretna (o vnaprej dogovorjenih nalogah), primerna (upoštevamo tudi položaj opazovanega in njegovo sprejemanje komentarjev), uporabna (o vedenju opazovanega, ki se lahko spremeni), dogovorjena (prostovoljna in zelena). Pomembno pa je tudi, da je povratna informacija podana ob pravem času (po učni uri, imeti moramo dovolj časa) in da je pozitivno naravnana (Kosevski Puljić, 2007).

POTEK MEDSEBOJNIH HOSPITACIJ MED ŠESTIMI ZAVODI V PRAKSI

Namen in pomen hospitacij

V šolskem letu 2016/2017 je aktivni ravnatelj osnovnih šol v Mestni občini Kranj podal pobudo za tesnejše medsebojno sodelovanje s Kranjskimi vrtci. Ugotavljali so namreč, da je sodelovanje med vrtcem in šolo v času od uvedbe devetletke manj intenzivno, kot je bilo v času pred njeno uvedbo, da je odvisno od posameznih strokovnih delavk v šoli in vrtcu ter ga zaznamuje slabo poznavanje dela drug drugega. Določeni vidiki prehoda med vrtcem in šolo so ustrezni, nekateri pa kažejo, da je temu področju treba posvetiti več strokovne pozornosti. Prehodu bi želeli nameniti več pozornosti v času začetnega in nadaljnega usposabljanja strokovnih delavcev ter zagotoviti vpogled v pomen in način prehoda med vrtcem in šolo ter v vlogo zagotavljanja profesionalne, pedagoške in razvoje kontinuitete, kar bi vzpostavilo priložnost za osredotočeno profesionalno refleksijo in predvsem načrtovanje sprememb v prihodnje.

Glavni namen in cilji so: spoznavanje načina dela v vrtcu/šoli, prenos informacij, izmenjava dobre prakse ter evalvacija dela s strokovnimi razpravami.

Organizacija hospitacij in priprava nanje

Maja 2017 je ravnateljica Kranjskih vrtcev pobudo aktivna ravnateljev predstavila svetovalnim delavkam osnovnih šol v Mestni občini Kranj in svetovalnim delavkam Kranjskih vrtcev. Seznanili smo se z idejo, da bi v šolskem letu 2017/2018 sodelovali tako, da bi izvedli medsebojne hospitacije vzgojiteljic oddelkov z najstarejšimi otroki iz Kranjskih vrtcev in učiteljic oddelkov prvega ali drugega razreda osnovnih šol v Kranju. Vsaki medsebojni hospitaciji naj bi sledil strokovni pogovor, v katerem bi si izmenjali mnenja.

Junija 2017 so svetovalne delavke v osnovnih šolah predstavile idejo učiteljicam, prav tako pa smo v tem času z idejo o medsebojnem sodelovanju seznanili tudi vzgojiteljice v Kranjskih vrtcih.

Do začetka šolskega leta 2017/2018 smo pridobili člane vseh sodelujočih zavodov. Poleg Kranjskih vrtcev se je za sodelovanje odločilo še pet osnovnih šol: OŠ Jakoba Aljaža Kranj, OŠ Matije Čopa Kranj, OŠ Staneta Žagarja Kranj, OŠ Stražišče in OŠ Predoslje. Oblikovanih je bilo sedem delovnih skupin z 49-imi strokovnimi delavci. V povprečju je vsako skupino sestavljalo 7 strokovnih delavcev – svetovalna delavka šole ali pomočnik ravnatelja, svetovalna delavka vrtca, 2–3 vzgojiteljice in 2–3 učiteljice.

Septembra 2017 so svetovalne delavke Kranjskih vrtcev po vseh šolah organizirale prva skupna srečanja delovnih skupin, na katerih so vsem sodelujočim podrobno predstavile nalogo. Na srečanjih so člani skupin glede na izkazan interes in problematiko skupno oblikovali protokole, ki so jim bili pri izvedbi v pomoč pri opazovanju in strokovnem pogovoru. Vsaka delovna skupina je imela svoj protokol.

Medsebojne hospitacije so potekale po vnaprej dogovorjenem urniku od oktobra 2017 do aprila 2018.

Pretok informacij je bil tekoč. Potekal je z neposrednim sodelovanjem in po elektronski pošti.

Aktivnosti po hospitaciji

Po vsaki izmed 27-ih izvedenih hospitacij je sledila približno enourna refleksija in analiza poteka dela v oddelku z namenom podati pozitivno povratno informacijo. Prvi pogoj za dobro delovanje skupin je ustvariti visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, enakovrednosti in spoštovanja. Vsi pogovori so bili vodeni in so se osredotočali na elemente, zapisane v protokolu. V strokovni razpravi so vedno sodelovale vse udeleženske hospitacije. Na isto temo so zato lahko pogledali z različnih zornih kotov, saj so bile članice tima vzgojiteljice, učiteljice, svetovalne delavke in pomočnice ravnateljice. Aktivnosti po hospitaciji so zabeležene v zapisnikih.

SKLEP

Ob koncu medsebojnih hospitacij so vsi udeleženci izpolnili anketni vprašalnik, s katerim so ugotavljali prednosti, nevarnosti in slabosti tovrstnega sodelovanja, iskali pa so tudi izzive in ideje za sodelovanje v prihodnje. Naše sodelovanje smo sklenili 17. aprila 2018 s strokovno razpravo vseh sodelujočih strokovnih delavcev in ravnateljev. Považili na strokovno razpravo so se odzvali tudi predstavniki Zavoda RS za šolstvo in predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport. Na srečanju smo pripravili analizo medsebojnega sodelovanja in se dogovorili za delo v prihodnosti.

Ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev

Na več kot 27-ih realiziranih hospitacijah v šolah in vrtcih so vsi udeleženi spoznali razlike in podobnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli in vrtcu. Zaznali smo velike razlike pri vlogi vzgojiteljic in učiteljic, ki v osnovi izhajajo iz nalog, ki jih narekujejo kurikulum za vrtce v vrtcu in učni načrti v osnovni šoli.

V procesu medsebojnih hospitacij smo vzpostavili spoštljiv odnos do dela tako vzgojiteljic kot učiteljic. Skupaj smo ugotavljali, kako pomembno je dobro medsebojno sodelovanje med vrtcem in osnovno šolo kakor tudi medsebojno sodelovanje vseh strokovnih delavk/delavcev v oddelku oz. razredu. Predvsem je treba poudariti, da so se pri tem med udeleženci vzpostavile tudi vezi za nadaljnje formalno ali neformalno sodelovanje.

S prenosom informacij ni bilo težav, saj je bil tekoč z neposrednim sodelovanjem in obveščanjem po elektronski pošti.

Strokovne razprave so potekale v spoštljivem in zaupnem vzdušju. S konstruktivnimi predlogi in pozitivno naravnanimi povratnimi informacijami je bil namen medsebojnih hospitacij dosežen.

Slabosti, ki so se pokazale v prvem letu skupnega sodelovanja

Največ težav smo imele pri terminskem načrtovanju medsebojnih hospitacij in strokovnih razprav. Optimalen čas izvedbe je namreč v dopoldanskem času, kar pa je pomenilo veliko dogovarjanja in usklajevanja zaradi odsotnosti vzgojiteljic in učiteljic iz oddelkov.

Vzgojiteljice in učiteljice, ki so aktivno sodelovale pri medsebojnih hospitacijah, poudarjajo, da so bile v času nastopa bistveno bolj obremenjene in v stresu.

Usmeritve za naslednje šolsko leto

Skupni predlog tako aktivnih udeleženk kot tudi vodstev sodelujočih šol in vrtca je, da se projekt nadaljuje, saj udeleženci tako pridobijo veliko dodatnih znanj in izkušenj.

Na podlagi izkušenj bi bilo treba organizacijsko in vsebinsko pripraviti nekaj sprememb. Načrtovanja sprememb pri organizaciji in vsebini se moramo lotiti skupaj. Vsekakor pa sodelujoči za nadaljevanje tako obsežnega projekta potrebujemo strokovnega sodelavca – koordinatorja in na tem mestu zaradi obremenjenosti svetovalnih delavcev v šolah in vrtcih vidimo pomoč v Zavodu RS za šolstvo.

VIRI IN LITERATURA

- Erčulj, J. (2000). Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. Vzgoja in izobraževanje, 31(4), 26-31.
- Erčulj, J. (2013). Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(3), 47-69.
- Erčulj, J. in Širec, A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 3, 5-24.
- Kosevski Puljič, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V: C. Peklaj (ur.), Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev (str. 75-92). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Murgelj, T. (1996). Hospitacije v očeh učiteljev. Sodobna pedagogika, 47(9/10), 522-529.
- Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Treven, S. (1994). Značilnosti učeče se organizacije. Organizacija in kadri, 27(6), 563-572.

PRILOGA

→ Primer protokola ene izmed delovnih skupin

MEDSEBOJNE HOSPITACIJE 2017/18

1. DELOVNA SKUPINA

Sodelujoči:

Opazovalka: _____ Datum: _____

Razred/skupina v vrtcu: _____

Tema/dejavnost: _____

OPOMNIK ZA SPREMLJANJE DEJAVNOSTI

	Komentar
Drža telesa pri grafomotoričnih dejavnostih	
Drža pisala pri grafomotoričnih dejavnostih	
Otroci/učenci razumejo in upoštevajo navodila vzgojiteljice/učiteljice	
Vzdušje v skupini/razredu	
Vztrajnost otrok/učencev pri ponujenih dejavnostih	
Dejavnost je bila za otroke/učence primerna, prezahtevna, prelahka.	

Kaj sem pri hospitaciji pridobila, se naučila?

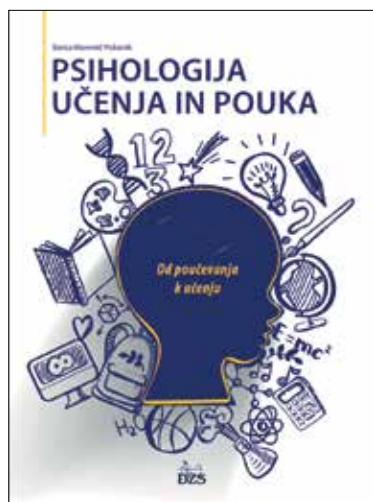
Evalvacijski sestanek (kraj in datum): _____

Opazovalka: _____

Podpis: _____

Marjeta Šarič

K NOVI IZDAJI UČBENIKA PSIHOLOGIJA UČENJA IN POUKA



Bibliografski podatki o knjigi:

Barica Marentič Požarnik PSIHOLOGIJA UČENJA IN POUKA: OD POUČEVANJA K UČENJU

2. prenovljena izd.,
Ljubljana: DZS, 2018

320 strani

ISBN 978-961-02-0946-1

Cena: 25,90 EUR

Jeseni 2018 je izšla nova izdaja učbenika Psihologija učenja in pouka avtorice Barice Marentič Požarnik. Učbenik je od prve izdaje pred več kot 15 leti doživel več ponatisov z manjšimi spremembami, tokrat pa je pred nami prenovljena in posodobljena izdaja. Učbenik ohranja prvotno strukturo, ki je bila že od začetka smiselno zastavljena, pri čemer so v novi izdaji zajeta novejša spoznanja in izsledki tako tujih kot tudi domačih raziskovalcev. V prvem delu so predstavljene temeljne značilnosti učenja, teorije učenja in različne oblike učenja, od preprostejših, kot so psihomotorično učenje in besedno učenje nižjih ravni, do zahtevnejših, kot so učenje pojmov, problemsko učenje, moralno učenje in celostne oblike učenja. V drugem delu se avtorica podrobneje posveti dejavnikom uspešnega učenja in obravnava, kako na učenje vplivajo individualne razlike v sposobnostih, stili spoznavanja in učenja, učne strategije, motivacija, osebnostne in čustvene značilnosti ter socialnopsihološki dejavniki. Kot pomemben dejavnik učenja je obravnavano tudi preverjanje in ocenjevanje. V sklepnem poglavju so posebej izpostavljena razmišljanja o pomenu učenja v prihodnosti in vlogi učiteljev pri spodbujanju kakovostnega učenja.

V novi izdaji so skozi celotno delo vključena novejša spoznanja domačih in tujih avtorjev. Avtorica opozori na raziskave, ki so bile na tem področju izvedene v zadnjih dveh desetletjih, npr. raziskave s področja nevroznanosti, metaštudije o dejavnikih učne uspešnosti (Hattie) ali o učenju učiteljev (Korthagen). Glede na to, da je na psihologijo učenja v tem času močno vplival konstruktivizem, je poudarjen pomen pojmovanj učenja in pouka. Razumevanje vloge pojmovanj spreminja pogled na posebnosti učiteljeve in učenčeve vloge, uveljavlja se »v učenca usmerjeno učenje«. Učbenik vključuje med novejšimi viri zlasti prevedene in domače, ki so uporabnikom lažje dosegljivi. Od prevedenih so to npr. prevod priročnika OECD »O naravi učenja« ali mnogi kakovostni prevedeni članki v reviji Vzgoja in izobraževanje. Izpostavljene so pomembnejše domače raziskave zadnjih let slovenskih avtoric in avtorjev, npr. Cirile Peklaj, Melite Puklek Levpušček in drugih. Vključeni so tudi izsledki in izkušnje o uspešnem učenju, dobljeni iz domačih kakovostno vodenih projektov, kot so npr. tisti o formativnem spremljanju, bralni pismenosti ter partnerstvu fakultet in šol. Vpliv evropskih poudarkov, npr. na ključnih kompetencah, na sistematičnem spremljanju učnih izidov, je še bolj jasno prikazan.

Avtorica se ob obravnavi posameznih tem smiselno navezuje na aktualne dogodke in spremembe v slovenskem izobraževanju in jih kritično osvetli. Npr. pri obravnavi učenja stališč in vrednot je posebej izpostavljeno uvajanje kurikularnih sprememb, vzgojnih načrtov in njihovih učinkov. Kritično so obravnavane spremembe v pogledih in ukrepih na področju obvladovanja individualnih razlik med učenci v zmožnostih učenja, bodisi da gre za zunanje preverjanje, inkluzijo ali nivojski pouk. Večji je poudarek na razvijanju strategij samostojnega učenja, na metaučanju, samoregulaciji, izkustvenem, aktivnem učenju, kjer prevladuje celosten pogled na prepletenost spoznavnih, čustvenih in socialnih dejavnikov učenja. Tako je v poglavju o učnem transferju bolj poglobljeno obravnavano učenje kritičnega mišljenja, posodobljena je obravnava pomena čustev za učenje z vidika novejših spoznanj in še bi lahko naštevali. Celosten pogled na učenje je v učbeniku ponazorjen tudi tako, da se teme smiselno povezujejo in prepletajo, dodani so opomniki za medsebojno povezovanje obravnavanih tem. Posebna odlika nove izdaje učbenika je razširjeno poglavje o učiteljevem (profesionalnem) učenju. Poudarjena je vloga učitelja raziskovalca lastnega pouka in izpostavljen pomen skupinske podpore – mreže učečih se šol in odnosov na šoli, ko gre za učiteljevo učenje. Kakor prejšnje izdaje tudi novi učbenik uporabnike na različne načine spodbuja k aktivnemu branju in učenju: z vprašanji za razmislek in povezavo z lastnimi izkušnjami, s praktičnimi nalogami ter napotki za nadaljnji študij.

Učbenik je kot pregledno in poglobljeno delo s področja pedagoške psihologije pomemben spremljevalec vseh, ki želimo pri svojem delu in/ali študiju poglobiti razumevanje učenja, torej učiteljev na vseh ravneh izobraževanja, študentov – bodočih učiteljev, pa tudi pedagogov, andragogov, šolskih svetovalnih delavcev, pedagoških svetovalcev, specialnih didaktikov, piscev učbenikov. Zato je zelo dobrodošlo, da smo dobili učbenik v novi, posodobljeni obliki, ki bo še naprej naš dober spremljevalec in pomočnik pri profesionalnem udejstvovanju, da bi čim bolj podprli kakovostno učenje za vse.

APEL NA BOLJŠO POVEZANOST VSEH, KI SKRBIJO ZA PROFESIONALIZACIJO UČITELJSKEGA POKLICA

Strokovni posvet ob 40-letnici Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Dne 20. 9. 2018 je ob 40. obletnici ustanovitve Centra za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani potekal posvet Izobraževanje učiteljev za izzive prihodnosti. Na posvetu so bili tudi predstavljeni dosežki ter perspektive delovanja Centra na področju izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev.

Medtem ko je ob ustanovitvi Centra imelo pedagoško usposabljanje, sestavljeno iz splošnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik ter pedagoške prakse, le zelo majhen delež v študijskih programih Filozofske in drugih fakultet (razen pedagoških) in se je tudi izvajalo precej tradicionalno, se je v nadaljnjih desetletjih postopno razvilo tako v izgradnji teoretske osnove kot v obsegu in kakovosti izvajanja teh predmetov, v uveljavljanju prakse, aktivnih metod in izkustvenega učenja, v interdisciplinarnem in medfakultetnem povezovanju in tudi v uveljavljanju didaktičnega usposabljanja višješolskih in visokošolskih učiteljev, kot je v uvodnem preglednem prispevku poudarila Barica Marentič Požarnik, pobudnica ustanovitve Centra in njegova dolgoletna predstojnica.

Danes so pedagoške komponente, zlasti še pedagoška praksa, bolj smotno in v večjem obsegu umeščene v programe pedagoških smeri študija, pri čemer poseben izziv predstavlja bolonjska prenova študijskih programov, kot je poudarila sedanja predstojnica Centra, prof. dr. Cirila

Peklaj, ki je skupaj s prof. dr. Melito Puklek Levpušček predstavila tudi glavne rezultate primerjalne analize študentskih ocen pridobljenih in zelenih učiteljskih kompetenc dveh generacij študentov, ki so zaključili pedagoški študij različnih študijskih smeri v študijskem letu 2004/2005 in 2017/2018. Rezultati so pokazali, da študenti po bolonjski prenovi bistveno bolj ocenjujejo svoje pridobljene kompetence na vseh merjenih področjih (učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje in širše profesionalne kompetence), kot so jih pred prenovo (velikosti učinka se gibljejo med 0,99 in 1,21). Kljub visokim ocenam lastnih kompetenc pa so nekoliko nižje ocenjene predvsem kompetence soočanja z neustreznim vedenjem v razredu, dela z učenci s posebnimi potrebami ter sodelovanja s starši. To so področja, ki bi jim v izobraževanju učiteljev v prihodnje morali nameniti več pozornosti. Študenti so kot tiste predmete, ki so največ prispevali k njihovim kompetencam, omenili specialne didaktike in pedagoško prakso ter predvsem povezovanje teorije s prakso (vaje, simulacije, povratne informacije), nastope, hospitacije. Rezultati nakazujejo, da je bil z bolonjsko prenovo narejen korak v pravo smer, predvsem s povečevanjem obsega specialnih didaktik in praktičnega usposabljanja, obstaja pa še veliko možnosti za izboljšanje, predvsem na področjih kompetenc, ki so jih tudi v drugih raziskavah učitelji ocenili kot najmanj razvite oz. tiste, ki bi jih potrebovali v večji meri (Raz-

devšek Pučko in Rugelj, 2006; Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007).

Center je na mnogih področjih »oral ledino«, med drugim v izobraževanju študentskih tutorjev (začetki leta 1994) in mentorjev študentom in pripravnikom (prvi že leta 1989) ter v zasnovi in izvedbi pedagoško-andragoškega izobraževanja diplomantov nepedagoških smeri drugih fakultet (4002 udeleženca od leta 1983/1984) in višješolskih učiteljev (454 udeležencev). Posebej je omeniti skrb za načrtno izpopolnjevanje nas samih, ki učimo učitelje (»teacher trainers«), ki je potekalo zlasti v obdobju med 1980 in 1990 v obliki serije delavnic z nazivom »izkustveno učenje v izobraževanju učiteljev«. Vse od ustanovitve pa je Center organiziral tudi didaktično izpopolnjevanje visokošolskih učiteljev, med drugim prek večdnevniških odmevniških mednarodnih poletnih šol (16 poletnih in zimskih šol – glej Zbornik ob 30-letnici delovanja CPI).

Poleg pionirske je bila pomembna tudi povezovalna vloga Centra, zlasti povezovanje med teorijo in prakso, kjer je vedno znova treba doseči primerno ravnotežje in odnos simbioze, kot je v plenarnem prispevku poudarila prof. dr. Tatjana Resnik Planinc. To pomeni hkrati poglobljeno sodelovanje med učitelji splošnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik na fakulteti pa tudi sodelovanje s primerno usposobljenimi učitelji mentorji na šolah, kot se je razvilo v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol. H kakovostni dejavnosti Cen-

tra pa je prispevalo tudi razvejeno mednarodno sodelovanje.

K izgradnji teoretske osnove so prispevali tudi posveti v organizaciji CPI, denimo posvet o konstruktivizmu v izobraževanju (2004), k popularizaciji pa publicistična dejavnost – objava 29 priročnikov za učitelje, za udeležence izobraževanj, zbornikov s posvetov ipd. Posebej je treba omeniti serijo publikacij s področja visokošolske didaktike (o predavanjih, skupinskem delu, ocenjevanju itd.).

Na posvetu so bila predstavljena različna področja izpopolnjevanja učiteljev, kot je usposabljanje za multikulturalnost (Košir, Vršnik Perše), za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Kavkler, Košak Babuder), za timsko delo (Polak), za razne uspešne načine vključevanja IKT, kot je uporaba mobilnih aplikacij pri geografskem terenskem delu (Krevs, Ogrin, Repe, Stepišnik, Trobec). Faletič in Planinšič sta opozorila na pozitivne učinke uporabe tabel, ki študentom jasno vnaprej opredelijo dosežke; na področju usposabljanja za poučevanje tujih jezikov je bil uspešno uporabljen mikropouk (Retelj, Lah). Pri uvajanju teh in podobnih inovacij pa se ne sme zanemariti razvijanja globljih ravni refleksije (Šteh, Šarić), kar predstavlja za marsikoga trd oreh. Habe in Gradišek sta opozorili na zvezo med ugotovljenim psihološkim kapitalom in zadovoljstvom učiteljev. Šteh, Čepič in Kalin pa so prikazale rezultate mednarodne primerjalne študije o tem, kako učitelji v Sloveniji in Hrvaški ocenjujejo ugled svojega poklica – slovenski nekoliko bolje.

Živahno razpravo je izzval tudi prispevek o tem, katera vprašanja so zastavljali udeleženci seminarjev iz visokošolske didaktike na področju ocenjevanja znanja študentov (Šarić). Obžalovanja vredno je dejstvo, da nedavni razpis projekta MŠZŠ s področja usposabljanja visokošolskih učiteljev za uvajanje inovativnih metod v pedagoško delo (NIO7) ne upošteva bogatih dolgoletnih izkušenj, raziskovalnih rezultatov in dosežkov s področja visokošolske didaktike CPI oziroma predstavlja področje kot nekaj »povsem novega«. Pri tem pa daje prednost kvantiteti pred kakovostjo, ko spodbuja zelo kratka množična usposabljanja.

Tako se ob koncu posveta velja vprašati, kaj od tega, kar se je na Centru

razvilo v štirih desetletjih, še vedno živi in se dalje razvija, kaj pa je žal zamrlo, predvsem zaradi spremenjenih predpisov in nedosledne šolske politike. Med slednje lahko štejemo pedagoško-andragoško izpopolnjevanje višješolskih učiteljev, ki je žal bilo skoraj v celoti prekinjeno, odkar ni več obvezno; podobo usodo je doživelo usposabljanje mentorjev študentom in pripravnikom, katerega zasnova se je odlično razvila v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol, zdaj pa ga tako rekoč ni več. Kakovostno mentoriranje se tudi premalo upošteva in spodbuja v obdobju pripravnosti, kjer je prepuščeno naključju. To sta dve pomembni področji, ki bi ju bilo treba v prihodnje sistemsko urediti.

Prof. dr. Cirila Peklaj, sedanja predstojnica, je na koncu posveta poudarila, da so vsi sadovi prihodnosti posejani v semenu sedanjosti (kitajski pregovor), zato si moramo pri izobraževanju učiteljev in na Centru za pedagoško izobraževanje še naprej prizadevati za povezovanje med teorijo in prakso, spodbujati neprestano evalvacijo in refleksijo lastne prakse, delati tisto, kar »pridigamo«, oz. biti dober model poučevalne prakse za bodoče učitelje na vseh nivojih izobraževanja. To pa lahko dosežemo v tesnejši povezanosti vseh, ki si prizadevajo za boljšo kakovost in profesionalno usposobljenost učiteljev:

- Ministrstva za izobraževanje, šolstvo in šport s strokovnjaki v iskanju najboljših možnih rešitev (npr. sistemskih rešitev za izobraževanje mentorjev bodočim učiteljem in pripravnikom, za pedagoško andragoško izobraževanje višješolskih in visokošolskih učiteljev, sistemskih rešitev za ustrezno izvajanje dela z učenci z učnimi težavami po modelu Odziv na obravnavo);
- med univerzitetnimi učitelji različnih strok, ki izobražujejo učitelje za boljše povezovanje teorije in prakse;
- med učitelji na fakultetah in učitelji mentorji v osnovnih in srednjih šolah za zagotavljanje čim bolj kakovostne pedagoške prakse ter
- med učitelji na univerzi ter kolegi v mednarodnem prostoru za čim bolj uspešno uvajanje sodobnih, inovativnih in preverjenih metod dela.

VIRI IN LITERATURA

Razdevek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig in T. Divjak (ur.), Prispelki k posodobitvi pedagoških študijskih programov (str. 30–44). Ljubljana: Evropski socialni sklad.

Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V: J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Krištof in J. Kalin (ur.), Izzivi mentorstva (str. 13–45). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Cruden, U., Hojker, M. in Avguštin, L. (2009). Center za pedagoško izobraževanje 30 let. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.

Povzetki prispevkov na posvetu ob 40. letnici Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: izobraževanje učiteljev za izzive prihodnosti. Filozofska fakulteta, UL, 20. 9. 2018. Pridobljeno 14. 1. 2019 s: http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/DatotekeVsebin/Dejavnosti/povzetki_prispevkov_40 let_cpi.pdf.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
2-3/2019 je 25,00 €.

Letna naročnina
(6 števil):
50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za dijake, študente,
upokojence

V cenah je vključen DDV.