

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.

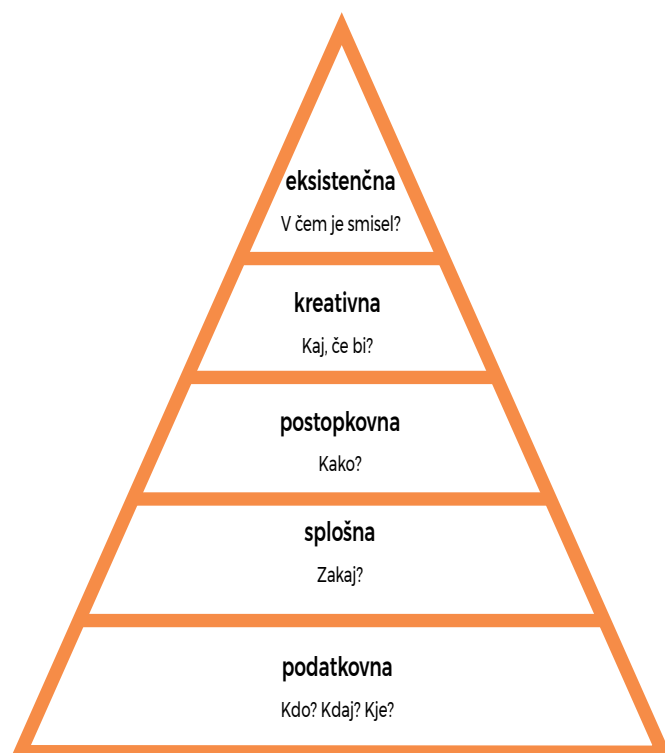
Šola je v resnici en sam velik vprašaj: narejena je za učence, ki jih radovednost sili k nenehnemu spraševanju, ker je toliko neznanega. Učiteljice se trudimo, da bi odgovorile na njihova nešteta vprašanja. A kdo v šolah v resnici sprašuje? Raziskave kažejo, da v šoli pretežno sprašujejo tisti, ki po 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.

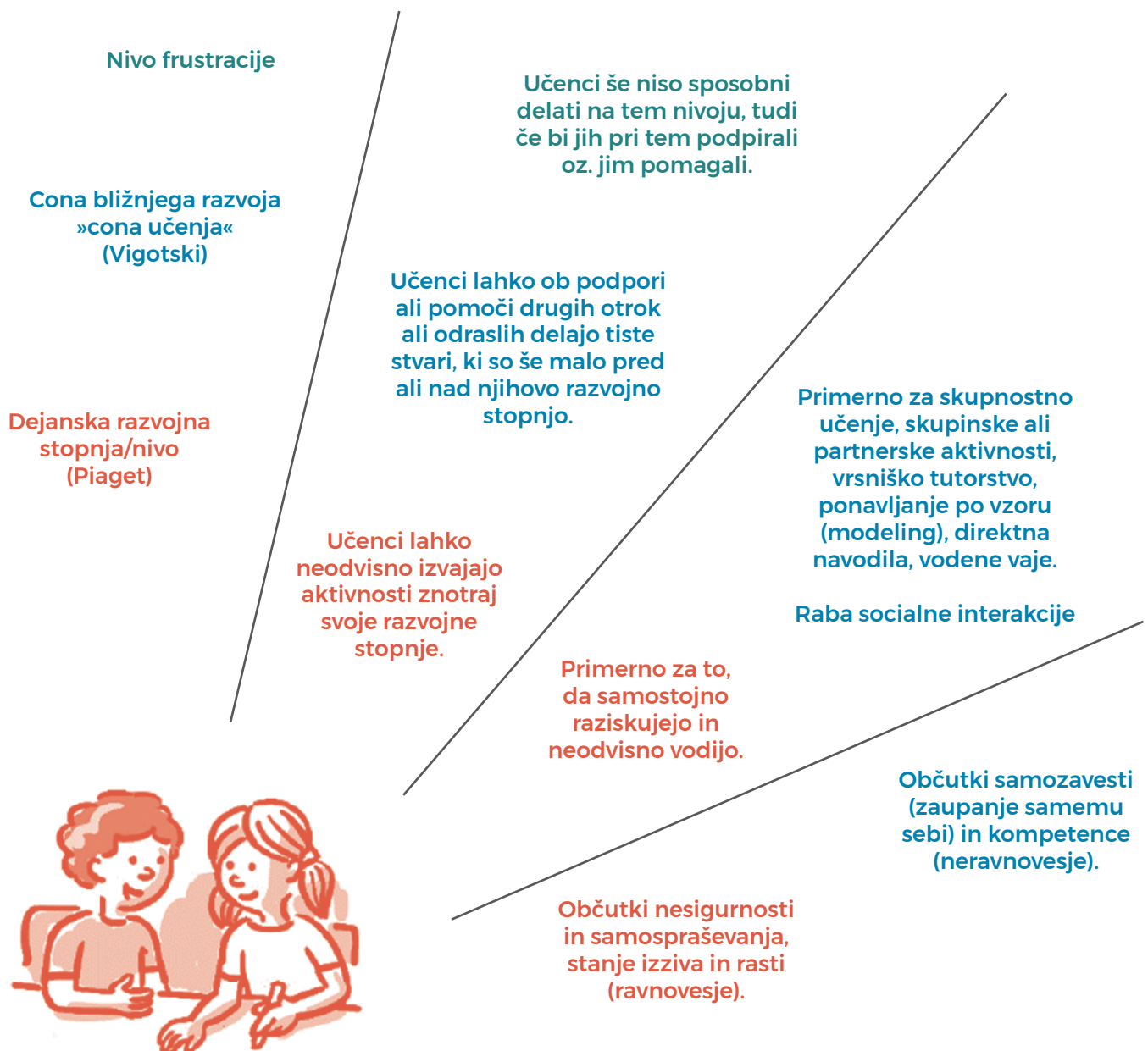
V pedagoški znanosti »obstaja splošno soglasje, da so vprašanja in procesi mišljenja tesno povezani« (Hus, Legvart, 2016: 212). Marentič Požarnik in Plut (1980) sta že zdavnaj opozorili, da brez temeljitega premisleka o spraševanju ni formativnega spremljanja učencev. Tudi ko sprašuje učiteljica, je 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, predpostavljalj, napovej, če-potem, kako lahko, možne posledice);
- z vrednotnim mišljenjem (ovrednotenje, presojanje, utemeljevanje, kritika, spodbujena z besedami zagovarjalj, 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

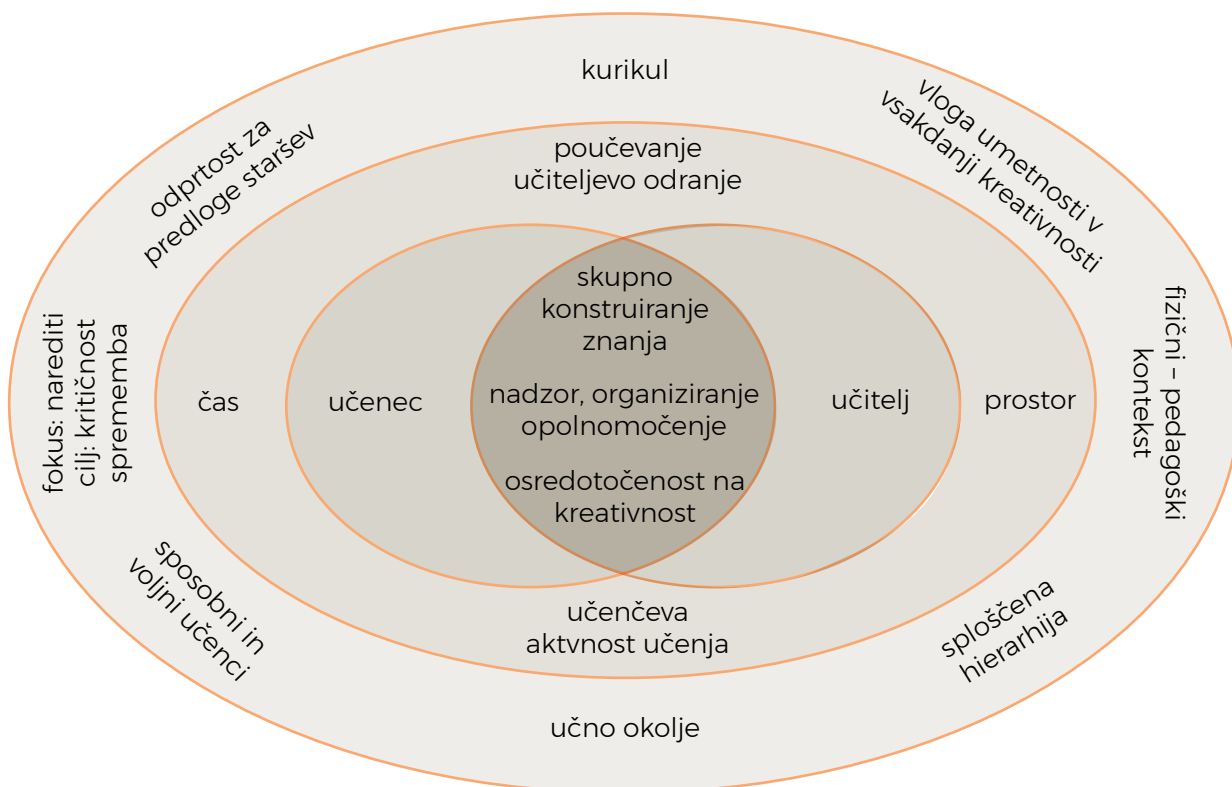
zavestno izberejo strategijo razmišljanja, s katero se vključijo v reševanje problema. Kako blizu tega praga je učenec, učiteljica ugotovi z naslednjimi kazalniki:

- 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 izvabljam 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).