

Učenje učenja – samorefleksija

Erika Perić

oš Kozara Nova Gorica

Dolores Rijavec Strosar

oš Kozara Nova Gorica

oš Kozara Nova Gorica je šola z dolgoletno tradicijo vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Pri delu se srečujemo z vedno novimi izzivi, kar nas vodi k stalnemu izpopolnjevanju in izobraževanju. Strokovni delavci šole smo se udeležili usposabljanja na temo Učenje učenja, ki je del projekta, razpisanega v okviru evropskih strukturnih skladov in je bil v celoti financiran s sredstvi Evropskega socialnega sklada. Udeleženci smo se poglobljeno ukvarjali z vprašanjema, kaj je učenje učenja in kaj nanj vpliva. Skozi samorefleksijo smo preučili naslednje teme: aktivno učenje, globoko in plitvo učenje, motivacija, odnosi med učitelji in učenci, timsko delo in sodelovalno učenje, sodelovanje z okoljem, profesionalni razvoj. Dobili smo potrditev, kaj delamo dobro in kaj še lahko izboljšamo, in to ravno v času, ko nas razmere v družbi dobesedno silijo v temeljit razmislek o naši nadaljnji poti.

Ključne besede: učenje učenja, motivacija, timsko delo, sodelovalno učenje, samorefleksija

Uvod

Osnovna šola Kozara Nova Gorica je devetletna osnovna šola, ki deluje že od leta 1961. Njen izobraževalni program je prilagojen otrokom s posebnimi potrebami. Skozi vsa ta leta se je šola kot tudi sama doktrina poučevanja otrok s posebnimi potrebami razvijala, bogatila, spreminjala v smislu največje koristi za otroka. Danes šola izvaja izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja. Približno polovica delavk dnevno odhaja na večinske osnovne šole in v vrtce, kjer učencem nudijo dodatno strokovno pomoč v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Poslanstvo naše šole je vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Strokovno usposobljeni sodelavci s specialnimi oblikami, metodami, pristopi in individualiziranimi obravnavami vzpodbujamo celovit razvoj otrok in mladostnikov, tako da jih pripravimo na aktivno vključitev v širše družbeno okolje. Pri tem po-

sebej vzpodbujamo in razvijamo njihova močna področja. Staršem in drugim strokovnim sodelavcem svetujemo in z njimi aktivno sodelujemo.

Problematika »posebnih potreb« zahteva nenehno izobraževanje, izpopolnjevanje ter multidisciplinarni pristop. V poplavi novih dognanj se prav kmalu začneš spraševati, ali delaš prav ter iščeš potrditve glede svojih pristopov in dejanj. Program Učenje učenja je obetal vsebine, nova oz. poglobljena znanja, nove tehnike, metode in oblike za učenje. In nezanemarljivo v teh težkih kriznih časih, ko zmanjkuje sredstev za osnovno upravljanje šole, kaj šele za izobraževanje, je bil ta program, finančno gledano, zelo ugoden. Zaradi vseh naštetih razlogov smo se znašli v prvem ciklu usposabljanja skupaj s še 65 drugimi osnovnimi in srednjimi šolami.

Usposabljanja so se udeležili strokovni delavci šole – specialni pedagogi, defektologi, logopedinja, psihologinja, socialna pedagoginja, socialna delavka, profesor športne vzgoje in profesor matematike in tehnike. V nadaljnjem besedilu bomo te strokovne delavce poimenovali učitelji oz. učiteljice.

Članek je samorefleksija, razmišljanje o posameznih delavnicah, o prednostih in slabostih naše prakse.

Teoretična izhodišča

Kompetenca učenje učenja je ena izmed osmih ključnih kompetenc za uspešno vključitev posameznika v družbo in za doseganje osebnih ciljev, ki je zapisana v dokumentu Evropskega parlamenta o vseživljenjskem izobraževanju.

Učenje učenja je sposobnost za učenje, potrebna za organiziranje in usmerjanje lastnega učenja; za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Vključuje zavedanje svojih potreb in procesa učenja, sposobnost prepoznavanja danih priložnosti in premagovanja ovir za bolj uspešno učenje. Hkrati označuje sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja in spretnosti, kot tudi iskanja in uporabe pomoči (European Communities 2007, 8).

Namesto izraza kompetenca učenja učenja raziskovalci učnega procesa uporabljajo izraz samoregulacija učenja.

B. J. Zimmerman opredeljuje samoregulacijsko učenje kot učenje, pri katerem je učenec metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen; aktivnost posameznika se izraža v nadzoru različnih virov (čas, okolje, pomoč staršev, vrstnikov), v nad-

zoru in spremembi motivacijskih prepričanj, nadzoru lastnih emocij in čustev in v nadzoru kognitivnih strategij učenja (Pečjak 2012).

Učenje učenja ali samoregulacijsko učenje pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti, iskanje in uporabo nasvetov ter nadgrajevanje predhodnih izkušenj. Zelo pomembna je tudi posameznikova motivacija in zaupanje vase. Od posameznika zahteva, da se zaveda razlogov in namena učenja, lastnih kognitivnih zmožnosti in zahtev naloge, da zmore kontrolirati sredstva in regulirati dosežek. Izrazito je povezano z metakognicijo, miselnim procesom višjega razreda, s katerim načrtujemo in sledimo lastni miselni aktivnosti. C. McCormick govori o dveh elementih metakognitivnega znanja pri učenju (Pečjak 2012):

- znanje o procesu učenja in
- znanje o nadzoru/kontroli učnega procesa.

Znanje o procesu učenja vključuje poznavanje lastnih osebnostnih značilnosti, ki vplivajo na učinkovitost učenja. Gre za poznavanje samega sebe, svojih močnih področij, svojih šibkosti, svojih sposobnosti, načinov učenja in učnih strategij. Nadalje gre za poznavanje specifičnih dejavnosti, ki so potrebne za dokončanje naloge, in za poznavanje in uporabo različnih učnih strategij. V ta sklop spada tudi znanje, kako izpeljati določene procedure, postopke oz. kako izvesti določeno strategijo in znanje o tem, kdaj in zakaj uporabiti določene postopke in strategije. Gre za uporabo različnih učnih strategij v različnih situacijah.

Znanje o nadzoru učnega procesa pa zajema začetno analizo, kaj narediti, načrtovanje za izvedbo aktivnosti, evalvacijo uporabnosti načrta in po potrebi modifikacijo začetnega načrta ter spremljanje in usmerjanje učnega procesa (Pečjak 2012, 7).

Snow ugotavlja, da danes prevladujoči »razširjeni« model učenja učenja zajema razvijanje konceptualnih struktur, proceduralnih veščin, učnih strategij, samoregulatornih tehnik in motivacijskih orientacij (Bakračević Vukman b.l.).

Po Amalathasu naj bi kompetenca učenja učenja posamezniku omogočala (Bakračević Vukman, Čagran in Ivanuš Grmek 2012):

- samostojno učenje;
- pripravljenost na učenje v različnih situacijah in v vseh starostnih obdobjih;
- sposobnost učenja glede na individualne potrebe posameznika ter postavljanje in doseganje učnih ciljev;

- prilagajanje na spremembe, motivacijo za učenje novih stvari in vedenje, kako se najbolj uspešno učiti z uporabo različnih strategij in poti;
- ohranjen zaupanje vase tudi ob neuspehih oziroma negativnih izkušnjah;
- učenje od drugih in z drugimi;
- večjo kreativnost in sposobnost refleksije lastnega učenja in dela.

Vloga učitelja pri razvijanju kompetence učenja učenca je pomoč učencem pri razvijanju učnih strategij, navajanje na uporabo višjih miselnih procesov in podpora v razvoju spretnosti in stališč, potrebnih za nadaljnje uspešno učenje.

Samorefleksija delavnic v okviru programa učenje učenca

V današnjem času, ko se tehnologija hitro spreminja, napredki pa so skoraj vsakdanji, se to vsekakor odraža tudi na družbi. Mlade generacije, ki so prav zdaj v obdobju najintenzivnejše vzgoje in izobraževanja, spremembe vsekakor najbolj občutijo.

Susan Greenfield (2000) opozarja, da je obdobje učenja v prvih letih življenja zelo pomembno za nadaljnje učenje, saj v tem obdobju otroci največ vsrkajo, pridobijo dragocene izkušnje in si ustvarijo »podobo« učenja. To obdobje je velikega pomena, saj v otroku vzpostavi odnos do te dejavnosti. Pomembno je, na kakšen način se otroka spodbuja, ali se ga nauči veseliti se vsakega napredka oziroma ali se od njega premalo/preveč pričakuje. Otrok naj spozna samega sebe in svoje zmožnosti, kajti na tak način bo gradil realna pričakovanja glede svojega znanja.

Kot učiteljice na šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom in učiteljice za dodatno strokovno pomoč na osnovnih šolah z učenci dnevno gradimo pozitiven odnos do dela in učenja. Učenci imajo pogosto ali previsoka pričakovanja glede svojega znanja ali pa se prehitro zadovoljijo s pozitivno oceno. Skozi delo jih skušamo usmeriti v zmernost, predvsem pa obuditi samozavedanje o tem, kaj je pomembno v današnji družbi in na trgu dela. Vztrajnost je lastnost, ki je najbolj zaželena, kajti lahko si dober učenec s slabšimi delovnimi izkušnjami ali obratno. Oba primanjkljaja terjata od učenca vztrajnost, ki mu bo v nadaljnjem šolanju in pri delu v veliko pomoč. Današnji učenci si želijo tudi osmišljati učenje, na žalost pa velikokrat v tem vidijo samo neko korist. Slednjo lahko obrnemo v osmišljanje učenca, v tem

primeru pa to ni več tako negativno, temveč vodi nazaj v osmišljanje učne snovi.

Učiteljice za dodatno strokovno pomoč, ki delamo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar nekaj časa posvetimo razvijanju različnih učno-miselnih strategij. Z njimi si učenci lahko sami pomagajo pri učenju, tako da se učijo z razumevanjem. Pomemben cilj je tudi, da učenci te strategije, ki so učinkovite pri spopadanju z izzivi šolskega dela, sprejmejo in razumejo kot popotnico za prihodnost v luči vseživljenjskega učenja.

Izbira *primernih metod in oblik dela* je ključnega pomena za uspešno učenje učencev. Z zadovoljstvom smo ugotovili, da strokovni delavci na naši šoli pri svojem delu uporabljamo raznovrstne metode in oblike dela in smo pri tem pogosto inovativni. Potrebe učencev so raznolike in nas prisilijo k iskanju novih metod in oblik dela. Dobri rezultati pri uporabi alternativnih metod so gonilo k ponovnemu iskanju novih rešitev. Učenci pogosto kar sami najdejo boljše/drugačne/raznovrstne načine uporabe oblik in metod dela ter učnih pripomočkov. Na šoli hranimo, si izmenjujemo in dopolnjujemo zbirke avtorskih delovnih listov, pripomočkov, didaktičnih igrač, internih priročnikov in drugih različnih gradiv.

Potrebno bi bilo načrtno urediti nastalo gradivo, ki bi bilo dostopno tudi drugim strokovnim delavcem na šoli in izven nje. Prvi korak k temu smo naredili z vzpostavitvijo spletne učilnice, ki omogoča medsebojno izmenjavo nastalega gradiva.

Trudimo se, da se v učno-vzgojnem procesu osredotočamo na pomembne informacije, nove pojme pa navezujemo na izkušnje in predhodno znanje učencev. Učno snov poskušamo čim bolj konkretizirati in jo nazorno predstaviti. Učencem omogočamo učenje z izbiro konkretnega materiala, preko praktičnih izkušenj v dobro opremljeni šolski kuhinji, lesni in kovinarski delavnici, v sobi za razvijanje zaznav, v ustvarjalnici, v lepo opremljeni glasbeni sobi, preko interaktivne table, v računalniški učilnici preko spleta, na šolskem igrišču, vrtu, pa tudi z obiski ustanov v okolici šole, s povabilom zunanjih sodelavcev itn. Pouk poskušamo zastaviti tako, da je za učence zanimiv, privlačen, »da se dogaja«, kot temu rečejo učenci. Učne vsebine poskušamo osmisлити, jih povezati z vsakdanjostjo in s pomenom za prihodnost.

Posebno pozornost namenjamo preverjanju in ocenjevanju znanja, trudimo se, da je sprotno, pogosto, da je namenjeno povratni informaciji in da je izvedeno kvalitetno. Do šestega razreda učence ocenjujemo opisno, za še lažje razumevanje pa staršem oceno predstavimo tudi v številčni obliki. Spodbujamo samooce-

njevanje in ocenjevanje vrstnikov ter jih navajamo na sodelovanje pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje oz. k uporabi predhodno zapisanih kriterijev.

Na eni izmed delavnic smo med enajstimi ponujenimi učnimi strategijami izbirali tiste, ki jih najpogosteje uporabljamo. Kot temeljni učni strategiji smo označili naslednji: *učenci povezujejo novo učenje z obstoječim znanjem in izkušnjami* ter *načrtovanje pouka je osredotočeno na dejavnost, ne na učitelja ali aktivnost*. Pri starejših učencih prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom se je kot najpomembnejša izkazala tudi sledeča strategija: *učenci v procesu doživljajo izzive, proučujejo in raziskujejo; problemsko učenje je prevladujoča izkušnja*. Ugotovili smo, da nobene strategije nismo označili kot neuporabno, manj pa uporabljamo strategije, ki zahtevajo višji intelektualni nivo in kritično presojanje učencev.

Oblika dela specialnih pedagogov je zelo usmerjena v učenca samega. Glavno vodilo izobraževanja na naši šoli je, da učenje izhaja iz njegovih izkušenj, učitelj pa mu omogoči, da znanje nadgradi, razširi. Učenca s tem postavljamo v središče učenja in posledično marsikateri od njih pove, da z veseljem prihaja v šolo. Pouk je aktiven in učenec pride do večine spoznanj sam preko svoje aktivnosti. Težava pa se lahko pojavi pri prenosu znanja na druge situacije. Marsikateri potrebujejo spodbudo učitelja, saj že pridobljeno znanje le tako povežejo z novim znanjem in novimi situacijami. To velikokrat izhaja tudi iz dejstva, da imajo na različnih področjih življenja premalo izkušenj oziroma so na prejšnjih (večinskih) šolah doživljali neprijetne odzive na izražena mnenja in so zato raje tiho ostali v ozadju. Pomembno se nam zdi, da učencem ne omogočamo le pridobivanja standardnih akademskih znanj, ampak tudi številna druga znanja, potrebna za samostojno življenje. Ta so za večino ljudi samoumevna, našim učencem pa jih je potrebno privzgojiti ali jih priučiti uporabe določenih veščin, spretnosti, znanj. Akademsko znanja skušamo torej povezati z vsakdanjim življenjem, okoljem in delom.

Naš cilj je seveda tudi, da učence naučimo, kako se spoprijeti z novimi podatki, izkušnjami, znanjem v različnih, ne le šolskih situacijah, kajti učenje poteka neprestano, vsakodnevno.

Vsekakor je veliko na nas, učiteljih, da popravljamo, dopolnjujemo in sprejemamo izzive, ki prihajajo z učenci. Vsak med njimi namreč potrebuje individualni pristop. Od nas se pričakuje, da je poučevanje učencev v središču izobraževalnega procesa. Predpostavko za uspešno poučevanje je prav gotovo tudi učiteljeva želja po

učenju v smislu stalnega razvijanja lastnih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki omogočajo osebno rast posameznika ter njegovo večjo strokovnost.

Manjše število učencev v razredu nam omogoča, da učenca bolje spoznamo in tako izhajamo iz njegovih potreb, interesov, predznanja ... *Šolska klima* je naravnana pozitivno, odprto, strpno. Skrb za dobro počutje učenca, medsebojno spoštovanje, sprejemanje, vzpodbujanje ... so *osnovna načela dela*.

Italijanski kolegi so nam ob obisku naše šole povedali: »Bolj kot šola je to drugi dom. Vsak vsakega pozna po imenu. Tu se ne le učite, tu se zabavate, pri vas se učenci učijo za življenje.«

V samorefleksiji na vprašanje Kako vodim v razredu? smo posameznice zapisale:

Pri vodenju razreda se mi zdi pomembno, da z vsakim učenecem *vzpostavim osebni kontakt*, da ga obravnavam kot celovito osebnost, da vem, kaj se z njim dogaja (psihično, fizično počutje, njegove potrebe, želje, skrbi ...).

Lahko bi parafrazirali, naštevati vse mogoče metode in opisovali, kako moramo pristopiti k procesu učenja, a kot defektolog sem se skozi prakso naučila, da je treba najprej učencu kot osebi odpreti vrata, mu pustiti, da zaduha v šolskem prostoru, pokaže, kaj ima rad in katere so njegove pozitivne lastnosti, šele nato pride proces učenja. Le-ta ne more biti vedno pisan njemu na kožo, saj so si učenci med seboj različni. Upoštevati je potrebno dobre in slabe dneve, zategniti, ko je potrebno, in ravno tako popustiti, ko potrebujejo oddih. Pomembno je iskati z učenecem informacije skupaj, jim pokazati, da učitelj ni vseveden, temveč je nekdo, ki ti pokaže pot.

Trudimo se, da je *vzdušje v razredu in na šoli* nasploh prijazno, varno in stimulatивно. Učenci poznajo pravila dela, s tem jih seznanimo na začetku šolskega leta, pravila visijo natisnjena v razredu. Pogosto učiteljice v okviru razrednih ur in socialnega učenja z učenci izdelajo preglednice/sheme, ki so učenec v pomoč pri usvajanju ciljev. Če je le mogoče, so učenci vključeni v pripravo individualiziranega programa zanje. V okviru predmeta socialno učenje učence od prvega razreda dalje uvajamo v prepoznavanje čustev, interesov, sposobnosti ... pri sebi in drugih. Zlasti novinci pogosto sprašujejo: »Zakaj ima on drugačen delovni list, zakaj on lahko vstaja, zakaj ima on žogo namesto stola, zakaj on lahko med poukom mečka mehko igračo, zakaj je on na vozičku,

zakaj ima on plenico, zakaj on ne govori, zakaj ima slušni aparat, zakaj ima dietno prehrano ...?» Odgovor je preprost. Ker on to potrebuje, ker se ljudje med seboj razlikujemo. Učitelji smo najbolj zadovoljni takrat, kadar sošolci sami opazijo, kako bi lahko njihovemu sošolcu delo prilagodili. To pomeni, da se zavedajo lastnih čustev, občutkov, potreb, da se zavedajo, da se le-te razlikujejo od drugih in da je za uspešno sobivanje pomembno, da se v skupnosti vsi dobro počutimo. Zlasti učenci, ki pridejo k nam z vrsto slabih izkušenj po neuspešni vključitvi v redni program, kjer so doživljali neuspeh za neuspehom in so bili vedno med najslabšimi, znajo ceniti občutek, da so sprejeti, da so lahko drugačni, da imamo vsi šibka področja in vendar tudi vsi vsaj eno močno področje. Pogosto je empatija ena od močnih področjih naših učencev.

Učenje vedno *gradimo na znanju in izkušnjah*, ki jih učenci že imajo, zato je nujno, da na začetku učnega procesa preverimo predznanje ter izkušnje in iz tega izhajamo oziroma na to naslo-nimo novo znanje. Narava našega dela je taka, da moramo zaradi individualnih potreb učencev vedno poskrbeti, da pripravimo učne materiale, ki so čim bolj nazorni/konkretni/naravni in ki stimulirajo učence preko vseh senzornih kanalov. Učitelji smo motivirani, da učencem snov podamo tako, da bodo motivirani tudi učenci. Navajeni smo, da napredujemo po majhnih korakih. Vsak tak korak je za nas velik premik. Koraki so največji takrat, ko učenec motiv za učenje ponotranji in razume, da je znanje, ki ga usvaja, uporabno. Ko se zave, kje in kdaj ga bo lahko uporabil ali ga vsaj lahko poveže z okoljem, v katerem živi. Motivacija za učenje je v teh primerih bistveno višja.

Samo *motivirani učitelj* lahko motivira učence. V nadaljevanju sledi nekaj razmišljanj sodelavk.

Glede na to, da se zavedam, kakšnega pomena je motiviranje učenca za učinkovito učenje, se trudim ta vidik oz. predpogoj učenja čim bolj uresničiti. Pri motiviranju učencev izhajam iz dejavnika, ki motivira tudi mene pri mojem delu in učenju. Ta proces motiviranja vidim kot krožni proces, kajti vemo, da sta lastna motiviranost in motiviranost (oz. motiviranje) drugih soodvisni. Meni osebno predstavlja motivacijo in veliko zadovoljstvo to, da učenec rad sodeluje, da je motiviran (da mi ga je uspelo motivirati), hkrati pa ga lahko motiviram le takrat, ko sem motivirana tudi sama ... lažje pa mi je učenca motivirati, če se na določenem področju počutim močna, spretna, dovolj informirana, če se mi zdi tema zani-

miva, uporabna. Pomembno se mi zdi, da učenca motivira že sama dejavnost na poti do cilja in ne le cilj.

Ob razmišljanju o svojem načinu dela in o tem, kako se je z leti spreminjal, sem prišla do sledečih zaključkov: na začetku kariere sem se zaradi nemoči in neizkušenosti od časa do časa zatekla k avtoritarnemu *načinu dela z učenci*. Mislim, da je bil največji razlog za to prav neizkušenost in nesposobnost pravočasno zaznati nemotiviranost učencev. Veliko energije sem vlagala v samo poučevanje, v izbiro metod in načinov dela. Tako sem prezrla *potrebe učencev*.

Z leti mislim, da je moja največja prednost prav v tem, da sem postala mojstrica improvizacije v smislu, kako priti do cilja po ovinkih. Naučila sem se načrtovati delo do te mere, da imam med poukom še vedno možnost, da izhajam iz učencev in njihovih potreb. Pripravljenega imam veliko raznovrstnega gradiva, ki je vedno na dosegu roke. Poleg tega pa sem se, vsaj v določeni meri, *naučila poslušati sebe*. Kadar imam zaspan dan, pač ne morem skakati in igrati, da sem polna energije. Mislim, da se učenci veliko boljše odzovejo na prista kot na zaigrana čustva. Včasih sem mislila, da sem jaz tista, ki se moram prilagajati učencem, sedaj vem, da se *moramo prilagajati drug drugemu*.

Pomemben vidik učenja je tudi *sprotna in pogosta povratna informacija*.

Vsi učenci so za svoje delo pohvaljeni. Pohvalim predvsem njihov trud, ki so ga v dosego cilja vložili. Velikokrat pa so sami razočarani, ker so rezultati manjši, kot bi si želeli oziroma so manjši glede na *vloženi trud*. Takrat je potrebno veliko pogovora in dodatnih spodbud za nadaljnje delo.

Učenec potrebuje informacijo o tem, kako dela, kaj je potrebno še narediti za boljše rezultate. Pomembno je tako napredovanje učenca na šolskem področju kot tudi njegova osebna rast, pozitivna samopodoba in zaupanje v lastne sposobnosti. Preko uspešnosti pri delu, premagovanja težav ob pomoči ter vključevanja med vrstnike tudi učenci z večjimi težavami postajajo samostojnejši in bolj pripravljeni za življenje.

Prav *samostojnost* daje večina naših strokovnih delavcev na vrh lestvice kompetenc, ki naj bi jih učenci na naši šoli dosegli.

Vseeno pa ugotavljamo, da lahko pretirana skrb in težnja k zadovoljitvi vseh otrokovih potreb vodita v servilnost in s tem v podcenjevanje otrokovih resničnih sposobnosti in spretnosti ter tako omejujeta otrokov razvoj in napredek. Preradi ustvarjamo »varno okolje«, otroka »zavijamo v vato« in ugotavljamo, da je prehod po končani osnovni šoli lahko za otroka zaradi tega bolj stresen kot bi sicer bil.

Otroka, ki je prikrajšan zaradi vseh svojih primanjkljajev, pogosto bolan ali izhaja iz izrazito nespodbudnega okolja, sprejemamo drugače kot vrstnika, ki vseh teh težav nima, zato ga pogosto pomilujemo oziroma menimo, da ne bo zmogel. Nehote ga torej etiketiramo ali mogoče nepravilno vnaprej ocenjujemo.

Izjemen pomen dajemo na šoli *timskemu delu*. Zavedamo se, da lahko le s kontinuiranim timskim delom dosežemo optimalne rezultate in da je tim zares učinkovit šele takrat, ko je rezultat celotne skupine večji od vsote rezultatov posameznikov, se pravi, ko dosežemo sinergične učinke. Timsko delo zahteva ogromno usklajevanja, načrtovanja in strukturiranja, ta začetni vložek pa sčasoma in z rutino olajša delo in pripelje do boljših rezultatov. Vsakega novinca, tako učenca kot delavca šole in starša, je potrebno na začetku vpeljati v tak način dela. Tudi v tem procesu je občutek sprejetosti, varnosti in enakopravne vloge bistvenega pomena. To ne pomeni, da smo vsi kompetentni za vse, ampak da vsak prevzame svoj del naloge, svojo vlogo, ki jo je sposoben in jo zmore izvesti. Pomemben je skupni cilj. Pomembno pa je tudi priznati, da nečesa ne znamo ali ne zmoremo in prav tu je podpora dobrega tima bistvenega pomena. Vsak član mora prevzeti svoj del odgovornosti in prevzeti svojo vlogo, ki jo ima. Najboljše je, če posameznik prevzame svojo naravno vlogo, ki jo prepozna z raziskovanjem in opazovanjem samega sebe, s poznavanjem svojih močnih in šibkih področij. Poznavanje samega sebe nam omogoča dejavnejšo vlogo na področjih, kjer smo močni, in daje možnost sodelovanja drugim, da lahko izrazijo svoje potenciale na področjih, kjer smo šibkejši. Pri timskem delu je sodelovalno učenje ključnega pomena, najpomembnejše pa je, da na tak način učence navajamo na aktivno vlogo v kasnejšem življenju. Naučimo jih sprejemati odgovornost. Damo jim možnost, da se naučijo, kako lahko postanejo aktivni člani naše družbe, ne glede oz. v okviru svojih sposobnosti, primanjkljajev oz. prednosti.

S pojmom timsko delo povezujemo pojme aktivno sodelovanje, odgovornost, usvajanje veščin za življenje, razvijanje medsebojnih odnosov, sodelovalnosti, gradimo vzajemno zavzetost, skupno

delo, skupno odgovornost, iščemo skupen način dela, orodja, pre-pričanja in se s tem učimo prilagajanja ter uveljavljanja lastnih idej, načinov.

Pasti timskega dela pa vidimo v tem, da velikokrat verjamemo v strokovnost tima do te mere, da se, ko naletimo na problem, zanašamo na mnenje oz. nasvet sodelavca, saj je to hitrejši način, kako najti pot do rešitve, kot npr. brskanje po strokovni literaturi. To lahko privede do površnosti in nedoslednosti izvajanja metod.

Pogosto se nam dogaja, da s pripravljenostjo in delom ne moremo zadovoljiti vseh pričakovanj in zahtev sodelavcev, učencev, staršev.

Primerjali smo sodelovanje, to je delo, ki ga opravimo tako, da vsak naredi eno fazo, ki jo zmore, in sodelovalno učenje, kjer je končni rezultat ta, da vsi pridemo do istega cilja, si pridobimo isto znanje. Ugotovili smo, da velikokrat sodelujemo, manj pa uporabljamo sodelovalno učenje.

Pri doseganju dobrih rezultatov učenca na vseh področjih je izjemnega pomena tudi *sodelovanje staršev* s šolo in obratno. V trikotniku šola – učenec – starši so vsi trije elementi enako pomembni, vsak pa ima svojo vlogo. Učenca kot osebo lahko doživiš le, če vsaj delno poznaš okolje, iz katerega otrok izhaja. Trudimo se, da starše aktivno vključimo v proces vzgoje in izobraževanja njihovega otroka. Za vsakega učenca na šoli izdelamo individualizirani program. Starše vedno povabimo, da sodelujejo v celotnem procesu priprave, spremljanja, izvajanja in evalviranja ciljev, zastavljenih v programu. Srečujemo se redno vsaj enkrat mesečno na pogovornih urah.

Letno poskušamo izvesti najmanj tri neformalne aktivnosti, ki vključujejo starše (jesensko, novoletno in spomladansko srečanje). Srečanja so namenjena športnim ali ustvarjalnim aktivnostim, ob katerih lahko starši med seboj poklepetajo, si izmenjajo mnenja, spoznajo sošolce svojih otrok in se neformalno pogovorijo s strokovnimi delavci šole. Na šoli vsako leto organiziramo skupna predavanja za starše in strokovne delavce. Starše pogosto povabimo, da pripravijo zanimive ure, na katerih učencem predstavijo svoje delo ali hobije. Najpomembnejša pa je vloga staršev prav takrat, ko se srečamo s težavami. Le s skupnim pogovorom, sodelovanjem, z dogovarjanjem lahko najdemo najboljše rešitve, naj si bo to takrat, ko se pogovarjamo o nabavi ustreznih ortopedskih pripomočkov, ko iščemo ustrezne metode in oblike dela, didaktične pripomočke ali ko rešujemo zdravstvene ali čustveno-vedenjske težave.

Ker učenci naše šole prihajajo iz kar desetih občin, se trudimo, da ostanejo vrata šole vedno odprta. *Sodelovanje z okoljem* najpogosteje izvajamo kar preko večinskih šol, iz katerih prihajajo naši učenci. Pomembno je, da čim širši krog ljudi spozna življenje in delo pri nas, saj le na ta način lahko rušimo mit »drugačnosti«. Srečo imamo, da si dvorišče delimo s sosednjo šolo. Starejše sodelavke se še spomnimo, kako so naši učenci na dvorišču poslušali različne žaljivke, kako so nekateri zjutraj prihajali v šolo skozi zadnja vrata in s kapuco na glavi. Potrebno je bilo veliko truda, da smo stigmo omilili. Že vrsto let redno organiziramo skupne ure z učenci prvega triletja naše in sosednje šole. Ure se izmenično izvajajo na naši in sosednji šoli pod vodstvom učiteljic obeh šol. Izvajamo pravljice, glasbene, športne ustvarjalne urice ... bistvo teh ur pa se skriva v medsebojnem druženju, spoznavanju, opazovanju. Občasno izvajamo takšne urice tudi z učenci drugih šol. Pogosto se odpravimo na obisk ali gostimo bivše sošolce iz večinskih šol. Pomembni so zlasti pogovori, ki sledijo skupnim uram, za uspešno sodelovanje z okoljem pa so prav gotovo zelo zaslužne tudi sodelavke, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v širšem okolišu.

V okviru interesnih dejavnosti sodelujemo na likovnih natečajih izven šole, nastopamo na kulturnih prireditvah, se udeležujemo športnih in drugih dogodkov in tudi tako predstavljamo šolo.

Sodelovanje z okoljem ni vedno enostavno, učence je potrebno pripraviti na novo situacijo in se po njej pogovoriti o doživljanju. Velikokrat je pomembna izbira aktivnosti in okolja, v katerega se poskušamo vključiti, pogosto pa je potrebna tudi predpriprava okolja oz. ljudi, s katerimi se želimo družiti.

Že vrsto let sodelujemo tudi s sosedi na drugi strani meje. Povabili smo jih na obisk in jim ga tudi vrnili. Redno sodelujemo na njihovih prireditvah. Pri čezmejnem sodelovanju smo se srečali z drugačnim videnjem, sprejemanjem drugačnosti, ki je za nas tuje in izhaja iz različnih kultur.

Ugotavljamo, da je dobra komunikacija bistvo sodelovanja šole s starši, z zunanji sodelavci in s širšim družbenim okoljem. Dobra komunikacija temelji tudi na visoki ravni zaupanja, težnji k skupnemu cilju, razvitosti socialnih mrež, na občutku pripadnosti in mnogokrat na prostovoljnosti, naj si bo to samo pripravljenost sodelovati ali pokloniti svoj prosti čas v težnji k doseganju skupnih ciljev.

V okviru šole se trudimo jasno zastaviti skupna pravila in vrednote. Zapisana so v hišnem redu, v šolskih pravilih, v razrednih

pravilih, ki visijo v razredu, velikokrat so tudi del individualiziranega programa posameznih učencev. Najpomembnejša prednost naše šole je ta, da vsi delavci poznamo vse otroke, smo seznanjeni z njihovimi posebnostmi in jih tudi upoštevamo.

Trudimo se doseči visoko stopnjo zaupanja, saj je odnos med učiteljem in učencem zaradi posebnosti otrok pogosto zelo intimen. Prav tako velikokrat težko določimo mejo med družinskim in šolskim okoljem oz. do kam lahko učitelj posega v družino. Prednost dajemo koristi otroka.

Soodvisnost in vzajemnost, pomoč drug drugemu so zelo močne komponente tako med učenci, med učenci in učitelji, med učitelji, kot tudi med učitelji in starši. Narava našega dela je taka, da je sodelovanje nujno, če hočemo doseči optimalen razvoj otroka.

Veseli smo majhnih korakov, saj se zavedamo, da vodijo do velikih sprememb, skupno upanje in prizadevanje sta gonilo našega dela.

Razmišljali smo tudi o lastnem profesionalnem razvoju in učenju učenja in ugotovili, da je bilo smiselno posvetiti pozornost učenju, se pogovarjati in se ga učiti. Spoznali smo sodobne metode spodbujanja aktivnega učenja, se poglobili v globoko in plitvo učenje, motivacijo, odnose med učitelji in učenci, timsko delo in sodelovalno učenje ter sodelovanje z okoljem.

V našem delu smo prepoznali metodo petih K-jev in enega Z-ja. Vedno se vprašamo kje, kdaj, kaj, kdo in zakaj, pri tem pa nikoli ne pozabimo na kako. Zavedamo se soodvisnosti treh komponent: čustvovanja, razmišljanja in delovanja.

Ugotavljamo, da smo v vseh delavnicah našli poti, kako biti še boljši, kako s pozitivnim mišljenjem in pripravljenostjo za delo ustvarjati še več možnosti za učenje. Če pa si želimo, da bomo o naši šoli govorili kot o učeči se skupnosti, moramo načrtovati tudi profesionalni razvoj vsakega posameznika in šole kot celote. Tu pa vedno znova naletimo na bolj ali manj težke naloge, ki čakajo, da jih ozavestimo, začnemo o njih razmišljati in pričnemo z iskanjem rešitev.

Ena od težjih nalog je gotovo *ostati v koraku s stroko*. Področje posebnih potreb je izjemno široko in doživlja neprestane spremembe, nove smernice ... čemur je težko slediti. Svetovni splet širšemu krogu uporabnikov ponuja ogromno informacij, nudi nam bolj in manj sprejemljive usmeritve in napotke. Prav zato, da se ne izgubimo v tej poplavi novih odkritij, je nujno potrebno usposabljanje na nivoju stroke, ki te usmeri k bistvu tvojega dela. Potem so tu še *nove tehnologije*, ki zahtevajo čas, da jih

usvojiš in vključiš v delo. Pomen profesionalnega učenja učitelja, tako na področju znanja, čustvovanja, kot tudi ravnanja, je ključnega pomena za napredek učenca, učitelja in stroke. Velik poudarek dajemo delu strokovnih aktivov, pedagoške komisije, strokovnega zbora, študijskih skupin, internih delovnih skupin, strokovnega tima ... Na njih si izmenjujemo izkušnje, nova znanja in dognanja.

Učencu pa moramo omogočiti dostop do najpomembnejših hranil: biti cenjen, biti spodbujen, biti opazen, vedeti, da ti zaupajo, biti poslušan in biti spoštovan (Southworth in Lincoln 2000).

Zaključek

Razmišljanja, ki so se soustvarjala skozi vse delavnice, so nam dala potrditve, da smo na pravi poti, da delamo dobro in da delamo z razumom in s srcem. Ozavestili smo tudi pomanjkljivosti in drobne napake, na katere bomo v prihodnosti bolj pozorni. Spoznali smo, da smo razvili dobro prakso, ki sloni na strokovnosti in predanosti ter da z optimizmom zremo v prihodnost in upamo, da bo slovenska javnost ločila zrno od plev in bo kljub hudi gospodarski krizi omogočila obstoj in napredek stroke. Želimo naprej in prav zato smo si za naslednje kratkoročno obdobje zadali cilj, da raziščemo, kam nas pelje pot, in oblikujemo razvojni načrt šole. Želimo, da ne ostane na ravni razprave, temveč da se udejanji. Kako bomo vedeli, da smo uspešni? To nam bodo pokazali dobri odnosi, dobra klima, zadovoljstvo in napredek učencev, delavcev šole in staršev, dobra motivacija in aktivni učenci.

Literatura

- Bakračević Vukman, K., B. Čagran in M. Ivanuš Grmek. 2012. »Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 34–38.
- Bakračević Vukman, K. B. I. »Učenje učenja kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje.« <http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/UCENJE%20UCENJA%20IN%20VSEZIVLJENJSKO%20UCENJE.ppt>
- European Communities. 2007. *Key Competences for Lifelong Learning: A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- Greenfield, S. 2000. *The Private Life of the Brain*. London: Lane.
- Pečjak, S. 2012. »Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 10–17.

Southworth, G., in P. Lincoln, ur. 2000. *Supporting Improving Primary School*. London: Routledge Falmer.

■ Erika Perić je učiteljica na oš Kozara Nova Gorica.
erika.peric@guest.arnes.si

Dolores Rijavec Strosar je učiteljica DSP
na oš Kozara Nova Gorica.
dolores.rijavec-strosar@guest.arnes.si

**Marija Pevec Leadership for Learning as a Development Factor
in Primary Schools**

The article deals with views and perspectives of teachers with reference to leadership for learning in everyday school practice. The first part briefly introduces the theoretical platform about the importance and the role of a leader in the context of leadership for learning in schools. It is based on research results and theoretical guidelines of professionals in the field of leadership for learning. The second empirical part presents the views of teachers on leadership for learning at a selected primary school and in terms of a qualitative approach. The research confirms the significant influence of the head teacher on the process of learning on four levels: the level of teachers, pupils, parents and school as a learning community.

Keywords: leadership for learning, head teacher, teacher, culture of learning

VODENJE 1|2013: 63–74

**Tatjana Šček Leadership for Learning and Implementation of Changes
Prebil**

Schools, like other organizations, are exposed to changes caused by internal and external factors. However, change is a lengthy and difficult process. Employees represent the school potential, which creates competitive advantages. Therefore it is necessary to encourage them to engage in continuous professional development. Learning as the key factor of production increases the intellectual capital of the organisation. Good organisations encourage their employees to take part in professional training and gaining of new knowledge, thereby ensuring human existence and quality of life. Intellectual capital as a combination of knowledge, experience and education is today's most important instrument of production. A successful school provides the appropriate conditions for continuous learning of its employees and carefully plans their professional development. The article presents different projects, in which we participate as a school, and changes as a result of collaborative learning of employees.

Keywords: leadership, learning, projects, ICT, e-competent school, changes, collaborative learning

VODENJE 1|2013: 75–83

**Erika Perić and Learning to Learn – a Self-Reflection
Dolores Rijavec
Strosar**

The primary school Kozara Nova Gorica is a school with a long tradition in educating children and adolescents with special needs. The teaching staff face new challenges which lead them to continuous

training and learning on a daily basis. The teachers of the school participated in training of Learning to Learn, which is a part of a project within the framework of the European structural funds and entirely financed out of the European Social Fund. The participants thoroughly dealt with what learning to learn actually is and what it influences. Through self-reflection, they examined the following topics: active learning, deep and shallow learning, motivation, relationships between teachers and students, teamwork and collaborative learning, cooperation with the environment, professional development. The teachers obtained confirmation of what they were doing well and what could still be improved at a time when the situation in our society literally forces us to profound reflection on our way forward.

Keywords: learning to learn, motivation, teamwork, collaborative learning, self-reflection

VODENJE 1|2013: 85–99

Anastazija Avsec

European Programmes for Lifelong Learning: An Opportunity for Experiential Learning

Integration into the European sphere gives the opportunity for experiential learning, it encourages collaborative culture and enables professional development of teachers and head teachers. It is also an opportunity for improving and developing one's own teaching practice as well as enhancing the reputation of a school in its environment. The head teacher has the key role in including the school into the European education sphere while encouraging and directing development of schools as well as setting up conditions for successful and creative work of teachers. The head teacher does it by his example and willingness to learn and develop his skills. Involving various stakeholders (students, teachers, parents and local communities) in European projects is an opportunity to change the school culture into a learning organisation within the international European sphere. The article presents the Primary School Kapela which is successful in integrating the European dimension into their school by means of participating in international projects. The majority of its teachers has been involved in mobility and had the opportunity to compare teaching methods and their working conditions to other European schools. As a Unesco school working on an international level it follows and implements the Unesco pillars of education (Delors 1996) as fundamental principles of development.

Keywords: European dimension, learning by experience, mobility, reflexion and development of one's own pedagogical practice

VODENJE 1|2013: 101–116