

Pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja učencev

Prejeto 03.04.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 373:005.7

KLJUČNE BESEDE: formativno spremljanje, sodobni pristopi, učenje, poučevanje, učeča se organizacije, skupnost

POVZETEK – Prispevek prikazuje pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja v šole, saj zmanjša osamo med učitelji in jim omogoči medsebojno pomoč ter podporo. Predstavljen je primer dobre prakse dveletnega uvajanja formativnega spremljanja v Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje, kjer je v ta namen imenovan tim izvedel pet delavnic, na katerih so učitelje dodatno opolnomočili za uvajanje formativnega spremljanja in jim omogočili priložnosti za menjavo dobre prakse, strokovne razprave in reševanje težav. Raziskava, izvedena ob koncu drugega leta uvajanja sprememb, kaže, da so prav vsi učitelji, ki so se udeleževali delavnic, uvajali formativno spremljanje. K uvajanju so jih najbolj spodbudile delavnice in spodbude kolegov, sledile so spodbude ravnateljice, kar kaže na pomembno moč učeče se organizacije. Predstavljeni so pristopi, ki so bili v razredu najbolj pogosti in učinkoviti ter pozitivni učinki formativnega spremljanja, zaznani pri učencih. Še večje spremembe kot pri učencih so učitelji opazili pri svojem delu in načinu razmišljanja ter opazili svojo profesionalno rast. Hkrati so zaznali pozitivne spremembe v krepitvi učeče se organizacije ter izrazili naklonjenost takšnim oblikam učenja v organizaciji.

Received 03.04.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 373:005.7

KEYWORDS: formative monitoring, introduction of formative monitoring, learning community, learning organisation

ABSTRACT – The article demonstrates the meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring in schools by reducing isolation among teachers and providing them with mutual help and support. A good practice example is presented, describing a two-year introduction of formative monitoring in the Gustav Šilih primary school in Velenje, where, for this purpose, the team carried out five workshops, in which the teachers were additionally empowered for the introduction of formative monitoring and provided with opportunities to exchange good practices, have professional discussions and solve problems. The research carried out at the end of the second year of the introduction shows that all teachers participating in the workshops introduced formative monitoring. The main motivator of this introduction were the workshops and encouragement of colleagues, followed by the encouragement of the headmistress, demonstrating the great power of a learning organisation. The approaches which were most common and efficient in class are introduced as well as positive effects of formative monitoring observed among the students.

1 Uvod

Formativno spremljanje učencev tudi v Sloveniji ni več novost in pridobiva vedno pomembnejšo vlogo. Žal pa med slovenskimi učitelji večinoma še ni sprejeto, kar dokazuje tudi raziskava, katere rezultati kažejo, da učitelji niso zelo motivirani za uvajanje formativnega spremljanja in ga najpogosteje uvajajo na pobudo ravnatelja, zanj pa se usposablajo na seminarjih (Kop, 2014). Iz izkušenj vemo, koliko vprašanj se po takem seminarju prebudi v učitelju, ki mora svojo prakso poučevanja pogosto obrniti povsem na glavo, na kar opozarja Perrenoud (1991), ki piše, da mora vsak učitelj, ki želi izvajati

formativno spremljanje, preurediti svoj slog poučevanja, saj od njega zahteva drugačne metode dela, izhajati morajo iz učencev, načrtovati delo skupaj z njimi, upoštevati njihova močna in šibka področja, se pogovarjati o učenju, izvajati diferenciacijo in individualizacijo, kar predstavlja za večino veliko novosti. Učitelji se sprašujejo, kako jim bo uspelo, kako bodo zmogli, kdo jim bo pomagal. Stres, negotovost, strah pred novim in neznanim učitelje pogosto odvrnejo od uvajanja sprememb. Ko pridejo s seminarja domov, ostanejo sami, brez spodbud, svetovanja, pomoči. Bi sploh začeli? Bi raje prespali in delali po starem? Kako učitelju, ki se odloči za uvajanje formativnega spremljanja, zagotoviti ustrezno podporo?

Namen raziskave je ugotoviti, ali lahko učitelji v učeči se skupnosti dobijo zadostno znanje, podporo in spodbudo za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. V študiji primera, ki sledi v nadaljevanju, predstavljamo dveletni projekt uvajanja formativnega spremljanja v učeči se skupnosti v Osnovni Šoli Gustava Šiliha Velenje.

2 Uvajanje formativnega spremljanja v učeči se organizaciji

2.1 Učeča se organizacija

Učečo se organizacijo je zasnoval Peter Senge (1990), zanjo je značilna skupna vizija zaposlenih in njihova vera v sposobnost ljudi in organizacij, da se spreminjajo in postajajo učinkovitejše, kar zahteva odprto komunikacijo, krepitev članov skupnosti in kulturo sodelovanja. Prednosti učeče se organizacije se kažejo na petih področjih: sistematično reševanje problemov, preizkušanje novih prototipov, učenje na podlagi preteklih izkušenj, učenje iz primerov drugih in hitro ter učinkovito prenašanje znanja v vse dele organizacije (Mesarec, 2011).

Mesarec (2011) piše, da za organizacijo, ki želi postati učeča se organizacija, ni dovolj, da pozna cilj svojega potovanja, poznati mora tudi pot do tja. A opozarja, da ni ene poti, ki bi bila primerna za vse vrste organizacij. Opozarja, da je v organizaciji treba zastaviti vizijo in cilje, nato pa začeti s spreminjanjem enostavnih stvari in šele nato pristopiti k spreminjanju bolj kompleksnih, hkrati pa tudi na to, da je za to preoblikovanje potreben čas. Piše tudi o pomenu vzpostavitve okolja, ki omogoča učenje, ter o vlogi vodij in njihovi odgovornosti za zagotavljanje razvoja takšnega okolja.

Ravnateljeva vloga se v literaturi kaže kot ključna pri uvajanju sprememb v organizacijo. O njej pišejo Fullan in Hargreaves (2000), Southworth (2005), Koren (2007), Valenčič Zuljan (1999) in drugi. Vodilno vlogo mora ravnatelj prevzeti tudi pri razvijanju učeče se skupnosti in uvajanju formativnega spremljanja v šole. Holcar Brauner (2014a) razmišlja, da je bila storjena napaka, ko na začetku uvajanju formativnega spremljanja v slovenske šole niso bolj vključili ravnateljev. Tudi Komljanc (v Holcar Brauner, 2014b, str. 9) opozori, da je ravnateljeva vloga pri tem "nujna in neprecenljiva", saj le ravnatelj "ve, kako igra celoten kolektiv, in v tem smislu lahko dirigira ritem in osnovno melodijo formativnega spremljanja". Dober ravnatelj spodbuja tudi motivacijo zaposlenih za spremembe, jim vliva zaupanje ter jih usmerja (Tager, 2004).

2.2 Načrtovanje uvajanja formativnega spremljanja

V okviru evropskega projekta *LINPILCARE* pod okriljem Zavoda za šolstvo in skrbnice mag. Sonje Zajc smo se v šoli odločili za uvajanje formativnega spremljanja in ga določili za prednostno nalogo šole. Ravnateljica je zato v tim imenovala šest učiteljic, v njem pa je aktivno sodelovala tudi sama. Ves čas smo redno sodelovali s skrbnico projekta, se z njo večkrat sestali in posvetovali o uvajanju sprememb v kolektiv. Zagotavljala nam je vso potrebno spodbudo, svetovanje in koristno povratno informacijo o našem delu.

V timu smo sestavili akcijski načrt, nato pa ga predstavili učiteljem na delavnici. V kolektivu smo se pogovarjali o pričakovanih učinkih dela ter o predvidenih aktivnostih za izboljšanje stanja, učitelji pa so predlagali dodatne aktivnosti za doseganje ciljev ter tako sooblikovali akcijski načrt.

V okviru usposabljanj za člane projektних timov v okviru projekta *LINPILCARE*, ki jih je pripravil Zavod za šolstvo, smo spoznali različne metode za delo s kolektivom, udeležili smo se tudi strokovnega posveta v Črenšovcih, kjer smo spoznavali dobro prakso drugih šol na področju formativnega spremljanja. Hkrati smo članice tima intenzivno prebirale literaturo s tega področja, saj smo se zavedale, da se moramo ogromno naučiti, preden stopimo pred kolektiv. Senge (1990) opisuje osebno izpopolnjevanje kot eno od osnovnih disciplin, potrebnih za izgradnjo učeče se organizacije. Pri tem ima v mislih individualno učenje, saj meni, da se organizacija ne more učiti, dokler se ne začnejo učiti njeni člani.

Članice tima smo v želji po spremembah in raziskovanju lastne prakse pričele z uvajanjem formativnega spremljanja. Navdušenje nad spremembami, ki je izhajalo iz zaznanih pozitivnih učinkov pri učencih, smo želele razširiti med kolege in tudi pri njih zbuditi radovednost in željo po spremembah.

V timu smo se sistematično lotili načrtovanja skupinskih izobraževalnih srečanj, ki smo jih na šoli izvajali že nekaj let, odkar smo bili vključeni v projekta Mreže 1 in Mreže 2 Šole za ravnatelje. V šoli smo bili učitelji na takšnih prostovoljnih popoldanskih srečanjih ob kavi in pecivu, kjer je bilo prisotno vzpodbudno in zaupno okolje, že vajeni spoznavati novosti, sooblikovati cilje izboljšav in načrtovati aktivnosti za izboljšanje stanja. Učitelji so z njimi pridobili možnost za razpravo, sistematično reševanje problemov, učenje iz primerov drugih, globlji pogled v svoje delo ter hkrati boljše razumevanje svojega dela in dela organizacije kot celote, ki jih med prednostmi učeče se organizacije navaja tudi Mesarec (2011).

2.3 Izvedene delavnice za učitelje

V šolskih letih 2015/16 ter 2016/17 smo članice tima za učitelje skrbno načrtovale in izvedle pet delavnic o uvajanju formativnega spremljanja, s katerimi smo spodbujale in usmerjale učitelje ter skrbele za razvijanje učeče se skupnosti.

Na delavnicah smo z učitelji razpravljali o izbiri uvajanja formativnega spremljanja za prednostno nalogo šole in skupaj sestavili akcijski načrt za uvajanje. Najprej smo se lotili ozaveščanja učiteljev o teoretičnih osnovah formativnega spremljanja, saj so

učitelji razkrili, da o njem malo vedo, na študijskih skupinah pa so po njihovem mnenju prejeli premalo uporabnih informacij. V začetku smo se pogovorili tudi o tem, kaj na področju formativnega spremljanja že izvajamo, čeprav morda nismo vedeli, da je to formativno spremljanje. Učitelji so nanizali kar nekaj primerov formativnega spremljanja, pogovorili smo se o vzrokih in pogojih za takšen način dela. Na delavnicah smo kmalu po uvedbi sprememb v razred spregovorili o pozitivnih učinkih formativnega spremljanja, ki smo jih opazili v praksi in zasledili v literaturi, ter razpravljali o njih. Pogovorili smo se o aktivnostih, ki smo jih predvideli v akcijskem načrtu, in njihovem izvajanju pri različnih predmetih in pri različni starosti učencev ter v skupinah iskali najboljše poti. Ob koncu prvega leta smo ugotavljali, katere elemente formativnega spremljanja so učitelji v praksi preizkusili in pri katerih so opazili najboljše učinke. S pomočjo razjasnjevalnih vprašanj, ki so jih učitelji zastavljali drug drugemu, smo skušali bolje razumeti svoje delo. Učitelji so s seboj prinesli tudi številne dokaze učencev, ki so jih zbirali o napredku otrok, o doseganju načrtovanih ciljev, primere samoocenjevalnih obrazcev z vrstniškim in samovrednotenjem ter jih delili drug z drugim. V refleksiji so si zapisali, kaj od slišane lahko uporabijo v praksi. Pred začetkom naslednjega šolskega leta smo učiteljem podrobno predstavili pet elementov formativnega spremljanja (William, 2013), nato pa so si učitelji sami izbrali lastno področje izboljšav v okviru formativnega spremljanja. Oblikovali smo podporne skupine glede na interese učiteljev in zapisali individualne akcijske načrte. Učitelji so razpravljali o aktivnostih, ki jih bodo izvajali, in oblikovali vsak svoj akcijski načrt, pomagali so si, skupaj odpravljali težave in se spodbujali k uvajanju nadaljnjih izboljšav. Proti koncu leta smo učitelje spodbudili k razpravi o njihovi dobri praksi in rezultatih dela, o njihovih izkušnjah. S pomočjo svetovne kavarne in ankete smo ob zaključku projekta zbrali podatke o napredku in izkušnjah pri uvajanju FS, hkrati pa smo zbrali tudi priporočila za nadaljnje delo.

Delavnice smo navadno začeli z aktivnostmi, ki so sprostile prisotne in ustvarile pozitivno vzdušje. Lotili smo se načrtnega oblikovanje učeče se skupnosti, z raznolikimi metodami dela v skupinah in z različnim načinom uvrščanja učiteljev v skupine smo skušali delo čim bolj razgibati in učitelje čim bolj povezati med sabo. Učitelje smo spodbujali tudi k razmisleku o smiselnosti medsebojnega sodelovanja in učenja drug od drugega. Posredovali smo si povratne informacije, kaj cenimo drug pri drugem in kaj koristnega nam prinašajo tovrstna srečanja, ki smo jih zaključevali v sproščenem vzdušju, mnogokrat z dogovorom, kaj preberemo, preizkusimo, naredimo do naslednjič.

2.4 Vloga ravnateljice pri uvajanju formativnega spremljanja in razvijanju učeče se skupnosti

Ravnateljica je ves čas aktivno sodelovala pri delu tima, marsikaj predlagala in svetovala pri načrtovanju delavnic za kolektiv, saj je imela najboljši vpogled v stanje in potrebe celotnega kolektiva, ter vzpodbujala članice tima.

Poskrbela je za ustrezno organizacijo dela, omogočala čas za medsebojne hospitacije in strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter zagotovila potrebno literaturo za učenje. Na ta način je zagotovila ustrezne pogoje za uvajanje sprememb, o čemer govorijo tudi Hopkins (2007), Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000).

Učitelje je spodbujala k uvajanju novosti in k sodelovanju ter jim o njihovem delu nudila učinkovito povratno informacijo, zato je svojo hospitacijsko dejavnost usmerila v uvajanje formativnega spremljanja. Zavedala se je, da je razprava med sodelavci in ravnateljem ključna za izboljšanje uspešnosti poučevanja in učenja (Koren, 2007), zato je veliko časa namenila (formalnim in neformalnim) pogovorom o uvajanju formativnega spremljanja. Učitelji so po številnih hospitacijah dobili *“povratno informacijo in analizo učne ure, hkrati pa so lahko analizirali in izrazili svoje doživljanje ur in dosežke”*.

Ob vsem tem je spodbujala učitelje tudi k obisku študijskih skupin, seminarjev in k (samo)izobraževanju. Omogočala jim je, da so izsledke svoje dobre prakse ustrezno predstavili na učiteljskih zborih in v širšem slovenskem okolju, s tem pa je ostalim učiteljem ponudila še eno priložnost za učenje, razprave in novo spodbudo k uvajanju sprememb.

3 Rezultati in razprava

Za namen spremljanja učinkov zastavljenih dejavnosti smo uporabili metodo kvalitativnega in kvantitativnega zbiranja podatkov. Kvalitativne podatke smo zbrali s pomočjo modela svetovne kavarne, ki smo jo izvedli na delavnici, kvantitativne podatke pa s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval trditve po 5-stopenjski Likertovi lestvici in vprašanja odprtega tipa. Obe aktivnosti za zbiranje podatkov smo izvedli na zadnji prostovoljni delavnici v marcu 2017, ki se je je udeležilo 24 učiteljev in ravnateljica, kar predstavlja več kot polovico vseh učiteljev šole. Anketne vprašalnike so oddali vsi udeleženci delavnice, prav tako so vsi sodelovali v razpravi o izkušnjah pri uvajanju formativnega spremljanja. Zanimalo nas je, ali so v razredu uvajali formativno spremljanje in kakšen je bil spremenjeni način dela. Želeli smo ugotoviti, če so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali takšne pozitivne učinke, da bodo z njim nadaljevali tudi v prihodnje. Hkrati pa smo se spraševali, ali so učitelji v učeči se skupnosti dobili zadostno znanje in podporo za učinkovito uvajanje le-tega.

Na podlagi podatkov, zbranih z metodo svetovne kavarne in rezultatov ankete, ki smo jo izvedli ob koncu drugega leta uvajanja formativnega spremljanja, ugotavljamo, da učitelji *“pred začetkom projekta o FS niso veliko vedeli”*, saj se je več kot polovica (55 % učiteljev) v celoti strinjala s to trditvijo. Nekateri so v kavarni zapisali, da čeprav so *“nekateri stvari že izvajali, pa niso vedeli, da je to to.”*

Učitelji so v razpravi v kavarnah zapisali: *“Z vsako delavnico smo postajali bolj motivirani in v pouk vse pogosteje vnašali elemente FS.”* Vse več se je v šoli (formalno in zelo pogosto neformalno) govorilo o lastnih izkušnjah, primerih dobre prakse in opaženih pozitivnih učinkih na učence. *“Med učitelji in aktivni so krožili primeri delovnih listov, povečalo se je sodelovanje med učitelji, pogosto so skupaj iskali najboljše rešitve.”* Vse več učiteljev se je odločilo in v razred niso povabili le ravnateljice, ampak tudi kolege, saj so *“želeli nepristransko informacijo o svojem delu”*, *“podporo”*, *“globljo osvetlitev problema”* ter *“objektivno zbiranje podatkov”*, o čemer piše tudi Tomić (2002). Polak pa poudarja, da so učitelji zaradi poznavanja dela, njegovih razsežnosti in potreb *“drug drugemu najboljši učitelji”* (2004, str. 571).

Po dveh letih sistematičnega dela učeče se skupnosti in uvajanja formativnega spremljanja zbrani rezultati kažejo, da so z uvajanjem začeli prav vsi učitelji, ki so se udeleževali prostovoljnih popoldanskih delavnic, kar predstavlja večino učiteljev šole. Učitelji, ki se delavnic niso udeleževali, so se z dobro prakso seznanili skozi neformalne razgovore, na učiteljskih zborih in strokovnih aktivih ter postopoma prav tako začeli uvajati spremembe.

K uvajanju formativnega spremljanja so učitelje večinoma spodbudile delavnice na šoli in kolegi (z oceno 4,3 na petstopenjski lestvici), kar kaže na učinkovitost dela učeče se skupnosti in potrjuje vpliv učenja drug od drugega, ki ga omenjajo Tomić (2002, str. 123) Polak (2004) in drugi. V skladu s tem so učitelji izrazili močno željo, da tudi v prihodnje organiziramo tovrstne "delavnice za izmenjavo izkušenj med kolegi" (povprečna ocena trditve 4), po njihovih navedbah v kavarnah "vsaj dvakrat letno", kar kaže na to, da so tudi sami zaznali dodano vrednost tovrstnih srečevanj, izmenjave izkušenj, skupnega reševanja problemov in podpore kolegov, na kar med drugimi opozarjata tudi Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen interaktivnega profesionalizma.

Kot naslednji najmočnejši dejavnik spodbude so učitelji ocenili ravnateljico (povprečna ocena 3,3), kar kaže na pomembno vlogo ravnatelja pri uvajanju sprememb, na kar opozarja Koren (2007), in dobro delo ravnateljice, ki je sodelavcem nudila spodbudo in oporo in bila "gonilna sila v preobrazbi zaposlenih v profesionalno učečo se skupnost", kot piše Sergiovanni (2003, str. 129).

Po besedah ravnateljice, ki je sodelovala v kavarnah in je uvajanje formativnega spremljanja opazovala na številnih hospitacijah, so spremembe pri delu učiteljev "*fenomenalne, učitelj drugače vodi učence do rezultatov*". Ravnateljica je med pridobitvami uvajanja formativnega spremljanja opazila tudi "*napredek kolektiva kot celote, saj je zaživel kot učeča se skupnost, v šoli je postala praksa, da učiteljski zbor vrednoti in evalvirva vse izvedene dejavnosti*". Učitelji so se veliko naučili drug od drugega, izboljšalo se je sodelovanje med njimi: "*dobri učitelji vlečejo druge naprej*", kar potrjuje tudi trditve, da se učitelji največ naučijo drug od drugega (Tomić, 2002).

Učitelji so trditvi "K uvajanju formativnega spremljanja so me spodbudile študijske skupine" pripisali nižjo povprečno oceno (2,9), kar kaže na to, da je največ spodbude za učitelje, vključene v raziskavo, prihajalo s strani kolegov (v delavnicah in drugače) in ravnateljice, kar potrjuje našo domnevo o velikem vplivu učeče se skupnosti.

Na podlagi zbranih podatkov ugotavljamo, da so učitelji uvajali vseh pet elementov formativnega spremljanja (Williamu, 2013). Učence so po zbranih podatkih skušali čim večkrat vključevati v načrtovanje pouka in določanje aktivnosti za doseganje ciljev. Sprva so aktivnosti pogosto izvajali ustno, nato pa postopno tudi pisno. Večkrat so izhajali iz učencev, njihovega predznanja, skušali so upoštevati tudi njihove interese. Učenci so lahko sami izbirali, ali bodo delali v skupini, v paru ali samostojno.

Učitelji so v kavarnah pogosto opažali, da "*z večjo vključenostjo učencev pri načrtovanju dela in ciljev dosežemo večjo motivacijo, aktivnost učencev, bistveno se povečata zbranost in učinkovitost*". Učenci so postali bolj samostojni, med urami so pogostejše razmišljali o cilju, ki bi ga radi dosegli in o načinih najbolj učinkovitega učenja. Zaradi skupaj zastavljenih ciljev so učinkoviteje sodelovali z njimi, saj je vse postalo "*usmerjeno v učenje in rezultate dela*". Pozitivne spremembe so zaznali tudi pri manj sposobnih učencih, ki so postali zaradi sooblikovanja ciljev "*bolj aktivni, manj so motili pouk*",

a so se strinjali, da bi težko po dveh letih trdili, da so se njihovi dosežki že izboljšali. *“Občasno jim je še zmanjkalo zbranosti, volje in energije pri izvajanju nalog, ki so si jih zadali, a so bili veliko bolj aktivni kot sicer; navadno so vedeli, kaj se počne, kar prej pogosto niso ali jih ni zanimalo.”* Učitelji so kot rezultat motiviranosti in dobrega dela izpostavili tudi odlične rezultate učencev na državnih tekmovanjih, ki jih je bilo v zadnjem letu še posebej veliko.

Poročali so, da je *“vrstniško učenje pri učencih zelo dobro sprejeto, učenci se radi učijo drug od drugega, sploh sposobnejši učenci radi načrtujejo aktivnosti in jih izvedejo. Učenci so aktivnejši, iz praktičnih primerov prehajajo k teoretičnim, boljši učenci razlagajo slabšim, vsi učenci so zaposleni, spretnejši učenci pomagajo manj spretnim.”*

Učitelji so v kavarnah opozorili, da je za napredek učencev zelo pomembna *“povratna informacija, ki je učencem najpomembnejši pokazatelj njihovega uspeha”*. Opazili so, da je takšna povratna informacija, ki usmerja k izboljšavam, *“predstavlja motivacijsko sredstvo za domače delo v prihodnje”*. Opazili so, da s kvalitetno povratno informacijo učenci *“bolj ozavešajo učenje”* in *“izboljšajo svoje izdelke”*.

Učitelji so ozavešali, da je *“zelo pomembno to, da učenci uvidijo svoj učni napredek”*, zato so učence spodbujali k zbiranju dokazov v obliki mapic učenja in drugih načinov.

Učitelji so menili, da so bili učinki izbranih aktivnosti pozitivni, saj so učenci postali bolj kritični in samokritični, so bolj ozaveščali učne cilje, počutili so se odgovornejši za svoje znanje, kar se kaže v tem, da *“so si tudi sami zaželeli obrazca za samovrednotenje in ga uporabili pri nadaljnjem učenju”*. *“Vsi učitelji so menili, da so učenci postopno izoblikovali realno sliko o sebi ter da znajo razložiti, poiskati razloge za svoje napake,”* kar je velik dosežek, saj so ob začetku uvajanja FS pogosto izpostavljali, da učencem manjka samokritičnosti. Menili so, da zaradi samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja prihaja do izboljšanja *“pri pisnih izdelkih pri učno uspešnejših učencih”*. Ugotovili so, da *“učenci na podlagi samovrednotenja večinoma znajo izdelati načrt za odpravljanje težav”*. Ugotovitve kažejo na to, da smo s sistematičnim razvijanjem samovrednotenja pri učencih dosegli velik napredek.

Na podlagi analize podatkov ugotavljamo, da so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, ki so jih na petstopenjski lestvici anketnega vprašalnika skupno prepoznali s povprečno oceno 3,7.

Poleg pozitivnih učinkov, ki so jih učitelji zaznali pri delu učencev, so zaznali tudi številne pozitivne spremembe pri sebi, svoj profesionalni napredek so na petstopenjski lestvici ovrednotili s povprečno oceno štiri (4). Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah priznali, da jih je uvajanje formativnega spremljanja spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo. Zapisali so, da so pridobili *“drugačen pristop k poučevanju, že pri pripravi na učno uro razmišljaš, katere elemente formativnega spremljanja bi vpletel v delo”*. Opazili so večji profesionalizem pri svojem delu. Ugotovili so, da: *“so pri svojem poučevanju naredili nadgradnjo, bolj so razmišljali o svojem delu, ga ozavešali.”* Učitelji so opazili tudi *“spremembe pri sebi, pri spremljanju učenca so zdaj bolj osredotočeni na učenčev napredek”*, kar kaže na večjo individualizacijo in diferenciacijo pouka: *“pristopi so različni glede na učence, vsebina se kreira s pomočjo učencev”*. Zaznali so, da se je *“povečalo sodelovanje z drugimi učitelji”*, saj so *“si svetovali, si pomagali, skupaj reševali probleme”*, *“izmenjali veliko primerov dobre*

prakse”, “se veliko pogovarjali o učenju” in ugotovili, da so jim “primeri sodelavcev koristili in jih vzpodbujali”. Opazili so, da so postali “bolj zadovoljni s svojim delom”. Zaznali so učinke interaktivnega profesionalizma, o katerih pišeta Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko skupaj načrtujejo in preskušajo učni proces, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme.

Napredek kolektiva in profesionalna rast učiteljev se kaže tudi v številnih primerih, ko so učitelji pokazali svojo prakso v širšem slovenskem okolju, kar je bila novost za učitelje in šolo. V šoli smo ob sodelovanju z Zavodom za šolstvo in mag. Sonjo Zajc pripravili tri strokovna srečanja, dve srečanja za ravnatelje in eno za učitelje celjskih šol, na katerih smo s hospitacijami in z razgovori po njih predstavili poučevanje s formativnim spremljanjem. Učitelji so v tem času s kar 11 prispevki sodelovali na številnih nacionalnih in mednarodnih konferencah ter pri seminarjih za druge učitelje, izvedbi študijskih skupin in pri nastanku priročnika o formativnem spremljanju, ki ga je izdal Zavod za šolstvo.

Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah povedali, da na začetku projekta “niso imeli velikih pričakovanj, zgodila pa se je velika sprememba in opazen napredek, dobre izboljšave”. Spomnili so se, da je bil na začetku “pri vseh opazen zadržek pred neznanim, novim”, čeprav formativno spremljanje za nekatere ni bilo čisto novo, saj so nekatere stvari so že poznali, izvajali, pa “niso vedeli, da je to to”. Izpostavili so, da je bilo v začetku veliko nejasnosti, po dveh letih pa so jih dejanski učinki na učence, zaznani v dveletnem obdobju, presenetili: “Pričakovanja na začetku so bila nejasna, danes gre verjeti, da je formativno spremljanje nadgradnja poučevanja, učenci so odgovorni za učenje”, hkrati pa so dodali, da si poučevanja brez formativnega spremljanja ne želijo več. Zgovoren je zapis, nastal v eni izmed kavarn: “Veliko teorije na začetku, nejasna izvedba ur, precej tipanja “v prazno” na začetku, dosti potrebne predhodne priprave učitelja – danes NE ŽELIMO VEČ NAZAJ!”, ki kaže, da je formativno spremljanje postalo priljubljen način dela med učitelji šole. Da ta misel v kolektivu ni osamljena, kaže podatek, da bo velika večina učiteljev nadaljevala z začetim delom, saj so trditvi “S formativnim spremljanjem bom nadaljeval tudi v prihodnje” namenili povprečno oceno 4,3.

Hkrati bomo v šoli nadaljevali z razvijanjem učeče se skupnosti, saj smo prepoznali kapital, ki ga lahko učitelji damo drug drugemu, saj so vsi izrazili željo, da si “takšnih oblik dela in učenja drug od drugega še želijo”.

4 Zaključek

V prispevku je predstavljen pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. Izkazalo se je, da je bila ravno učeča se organizacija (torej učitelji in ravnateljica) najmočnejša spodbuda za uvajanje formativnega spremljanja pri učiteljih predstavljene šole v okviru projekta pod okriljem Zavoda za šolstvo. Ravnateljica je imela pri izoblikovanju učeče se organizacije ključno vlogo, saj je svoj kolektiv dobro poznala in vedela, kako funkcionira kot celota, zato je uspešno usmerjala razvijanje učeče se organizacije. Delo v taki organizaciji je zmanjšalo osamo učiteljev

ter nudilo številne priložnosti za izmenjavo izkušenj, strokovne razprave, reševanje problemov, nujno spodbudo in trajno podporo. V študiji primera ugotavljamo, da so vsi učitelji s pomočjo učeče se organizacije uspešno uvajali elemente formativnega spremljanja ter v njem prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, hkrati pa večina želi s takšnim načinom dela nadaljevati. Še večje spremembe so zaznali pri sebi in svojem profesionalnem razvoju, saj so opazili, da jih je uvajanje formativnega spremljanja in delo v učeči se organizaciji spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo, kar kaže tudi na trajnost uvajanih sprememb in dolgoročneje učinke.

Študija primera sicer ne omogoča splošitev, lahko pa nekatera spoznanja prenesemo tudi izven nje (Sagadin, 2001). Za uspešno uvajanje formativnega spremljanja se je kot pomembna izkazala vloga učeče se organizacije, v njej pa tudi vloga ravnatelja, zato bo v slovenskem šolskem prostoru treba opolnomočiti ravnatelje. Da lahko ravnatelj načrtuje, spremlja in evalvira razvijanje učeče se organizacije in uvajanje formativnega spremljanja, mora poznati njune značilnosti, zato je nujno (samo)izobraževanje ravnateljev ter izmenjava dobre prakse na tem področju, kar predstavlja tudi pričujoči prispevek. Kljub temu to ne pomeni, da organizacija in ravnatelj lahko vse naredita sama; za uspeh je verjetno (vsaj v začetku) nujna pomoč zunanjih strokovnjakov, ki izobražujejo ključne akterje razvijanja učeče se organizacije v kolektivu in uvajanja formativnega spremljanja ter usmerjajo njihovo delo. Takšne podpore je bila s strani Zavoda za šolstvo deležna tudi predstavljena šola.

Renata Škodnik, MA

The meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring

The paper presents the importance of a learning organization for the effective introduction of formal monitoring in schools by reducing isolation among teachers and providing mutual assistance and support.

Formative monitoring of pupils in Slovenia is no longer a novelty and is becoming more and more important. Unfortunately, it has not been greatly adopted by Slovenian teachers, as shown by the research from the school year 2011/2012, which shows that teachers do not have high motivation for introducing formal monitoring that is most often introduced upon an initiative of the principal, and training is mostly done in a form of seminars (Kop, 2014). Formative monitoring requires different methods of work from the teacher – understanding of pupil's wishes, planning work together with the pupils, taking into account their strengths and weaknesses, learning lessons, differentiation and individualization – which represent significant new areas for most teachers.

The purpose of the research is to determine whether teachers can obtain, within the learning community, sufficient knowledge, support and incentives for the effective introduction of formative monitoring. The learning organization was created by Peter Senge (1990) and is characterized by a common vision of employees and their belief in the ability of people and organizations to change and become more effective, which

requires open communication, strengthening of the community members and a culture of cooperation (Mesarec, 2011).

In the case study presented below, a two-year project for introducing formative monitoring in a learning community is presented on a case of the Gustav Šilih primary school in Velenje. In the framework of the European LINPILCARE project, under the auspices of the Institute for Education, the school decided to introduce formal monitoring and defined it as a priority task of the school. For this purpose, the principal appointed a team of six teachers and she actively participated in it herself. The team systematically addressed the planning of group training sessions that had been implemented at the school for several years, ever since the school was included in the Network 1 and Network 2 projects of the School for Principals. At the school, teachers were meeting at such voluntary afternoon meetings, where an encouraging and confidential environment was present, they were already accustomed to the novelties, co-create goals of improvement and plan activities to improve the situation. Teachers therefore gained opportunities for discussions, systematic problem solving, learning from examples of others, a deeper view of their work, and at the same time better understanding of their work and work of the organization, all of which Mesarec (2011) mentions among the advantages of a learning organization. In the school years 2015/16 and 2016/17, the team of teachers carefully planned and implemented five (5) workshops on the introduction of formal monitoring, which encouraged and directed other teachers and took care of the learning community development.

To monitor the effects of planned activities, the method of qualitative and quantitative data collection was used. Qualitative data was collected using the World Café model and quantitative data was obtained using a questionnaire containing the 5-point Likert scale and open-type questions. Both activities were carried out at the last volunteer workshop in March 2017, attended by 24 teachers and the principal, representing more than half of all teachers in the school. Survey questionnaires were submitted by all participants in the workshop as well as all participants in the discussion on the experience in introducing formal monitoring. The main interest was in introducing formal monitoring in the classroom and the way the work has been changed. Their goal was to find out if teachers using formative monitoring recognized such positive effects that they would continue using it in the future. At the same time, they were interested in whether teachers received sufficient knowledge and support in the learning community for effective introduction of monitoring.

The results show that the very learning organization (i.e. teachers and the principal) was the strongest incentive for the introduction of formal monitoring by the teachers of the presented school. The principal played a key role in the formation of the learning organization as she knew the staff and knew how they functioned, so she successfully guided the development of the learning organization. Working as a part of a learning organization reduced teachers' isolation and offered numerous opportunities for the exchange of experience, professional discussion, problem solving, urgent incentive and lasting support. In the case study, all teachers, with the help of the learning organization, successfully introduced the elements of formal monitoring, identifying a number of positive effects on pupils, and at the same time most of them want to continue with this kind of work. Even greater changes were perceived within themselves and their professional development as they observed that the introduction of formal monitoring

and work in the learning organization has altered their thinking and the way they work, which also indicates sustainability of the introduced changes and longer-term effects.

Although this study case does not allow for generalization, it is possible to transfer some findings outside its frames (Sagadin, 2001). For a successful introduction of formal monitoring, the role of the learning organization has proved to be important as well as the role of the principal; therefore, principals of the Slovenian school system will have to be empowered. For a principal to plan, monitor and evaluate the development of the learning organization and the introduction of formative monitoring, they must know their characteristics. It is therefore necessary for principals to (self)educate and exchange good practices in this field, which is also presented in this paper. Nevertheless, this does not mean that the organization and the principal can do everything by themselves; it is necessary to (at least initially) obtain help from external experts, which educate key actors in developing a learning organization and in the introduction of formative monitoring as well as direct their work. The Institute for Education offered such support to the school presented in this paper.

LITERATURA

1. Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja (str. 8–23). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. V P. Weston (ur.), Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
3. Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V B. Marentič Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 569–582). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
4. Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: ZRŠŠ.
5. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Holcer Brauner, A. (2014a). Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov. Intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področja za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland. Vzgoja in izobraževanje, 5–6: str. 5–9.
7. Holcer Brauner, A. (2014b). Začetki formativnega spremljanja v slovenskem prostoru. Intervju z dr. Natalijo Komljanc. Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje, 1: str. 7–11.
8. Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja. Ljubljana: Državni izpitni center.
9. Kop, M. (2014). Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli (Magistrska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.) Pridobljeno dne 15.8.2017 s svetovnega spleta: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=70842>.
10. Koren, A. (2007). Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
11. Leithwood, K., Doris J., Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. V K. Leithwood in K. L. Seashore, (ur.). Organizational learning in schools, str. 67–89. Lisse: Sweets and Zeitlinger.
12. Mesarec, T. (2011). Udejanjanje učeče se organizacije (Diplomsko delo, Univerza v Mariboru Ekonomsko-poslovna fakulteta). Pridobljeno dne 15.8.2017 s svetovnega spleta: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=27341>.
13. Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. Sodobna pedagogika, 52 (2): str. 10–25.

14. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
15. Sergiovanni, T.J. (2003). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
16. Southworth, G. (2005). *Learning-centred leadership*. V P. Chapman (ur.) *The essentials of school leadership*, 80–93. London: Chapman.
17. Tager, M.J. (2004). What people really need from a change leader. *Leader to leader* 31(1): str. 6–15.
18. Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model razvoja študentov razrednega pouka*. (Doktorska disertacija) Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.