

Naslov gradiva

Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije učiteljev

Avtor gradiva: *Dr. Mojca Juriševič*

Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije učiteljev

Povzetek:

Strokovni portfolio je eden izmed instrumentov za spremljanje in spodbujanje strokovne refleksije učiteljev, poleg tega je v pedagoškem kontekstu uporaben tudi za spremljanje, dokumentiranje, avtentično ocenjevanje in evalviranje različnih inovacij in projektov. V prispevku so podane ugotovitve evalvacije, v kateri so učitelji (N = 24) ovrednotili svojo štirimesečno izkušnjo vodenja portfolia med projektom Uvajanja tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole. Cilji vodenja portfolia so bili naslednji: (1) aktivno spremljanje uvajanja tujega jezika, (2) razvijanje pedagoškega pristopa za poučevanje tujega jezika na osnovi strokovne refleksije in (3) evalvacija pedagoškega dela in uvajanja tujega jezika. Anketirani učitelji so izkušnjo z vodenjem portfolia ocenili kot strokovno pozitivno, saj so v času vodenja prepoznali smiselnost portfolia, še posebno na področju dokumentacije, spremljanja in refleksije lastnega pedagoškega dela. Največjo uporabno strokovno vrednost portfolia so učitelji zaznali v procesu evalvacije pedagoškega dela oziroma uvajanja tujega jezika, kar je tudi eden ključnih ciljev vodenja portfolia. Učitelji so v evalvaciji izpostavili tudi nekatere težave, s katerimi so se soočili med vodenjem portfolia. Te so povezane predvsem z uporabo učnih strategij in razumevanjem samoregulacije pri pripravi portfolia.

Ključne besede:

učiteljev portfolio, uvajanje tujega jezika, strokovna refleksija, kakovost poučevanja, avtentično ocenjevanje

Abstract

A professional portfolio is an instrument for monitoring and encouraging teachers' professional reflection. In addition, it may be used in a teaching context to monitor, document, authentically assess and evaluate various innovations and projects.

The article discusses the findings of an evaluation study. The teachers (N=24) evaluated their 4-month long experience with managing portfolio during the project Implementing

Foreign Languages to the First Triad of Primary School. The goals of managing the portfolio were the following: (1) to actively monitor the implementation of the foreign language, (2) to develop an appropriate foreign language teaching approach using their professional reflection, and (3) to evaluate the teaching process and the implementation of the foreign language.

The teachers responded that their experience in managing the professional portfolio, was positive as they were able to recognise its sensibleness, esp. in documenting, monitoring and reflecting their own teaching practice. The highest practical value of the portfolio was perceived during the teaching evaluation process and foreign language teaching what was the key aim of the portfolio management.

The teachers pointed out some difficulties that were confronted with when managing the portfolio. These refer to using learning strategies and understanding of self-regulation in their portfolio management.

Key words:

A teacher's portfolio, implementation of foreign languages, professional reflection, quality of teaching, authentic assessment

1. 1 Uvod – učiteljev portfolio v kontekstu projekta *Sporazumevanje v tujih jezikih / Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JIMU)* v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ¹

Učiteljev ali strokovni portfolio je termin, za katerega v slovenskem pedagoško-psihološkem prostoru sicer obstaja več poslovenjenih različic,² vendar se je tujka med učitelji in učitelji učiteljev v zadnjih letih tako uveljavila, da jo kaže sprejeti ter natančneje opredeliti. Za namen prispevka je potrebno portfolio razumeti kot vsebinsko smiselni nabor vsebin, organiziranih v mapo A4-formata, ki jih za obdobje uvajanja tujega jezika in medkulturnega/jezikovnega uzaveščanja pripravi posamezni učitelj (prim. Seldin 1991). Te

¹ V nadaljevanju UTJ-JIMU v 1. VIO. Več o projektu gl. predstavitev projekta (Pevce Semec/Pižorn) v tej monografiji.

² Kot na primer *portfelij*, *portfolijo*, *listnica*, *listovnik* ali *mapa* (prim. Cencič 1998, Razdevšek-Pučko 1999, Sentočnik 1999).

vsebine so reprezentativne glede na dane kriterije, oblikovno raznolike ter avtentično³ predstavljajo učiteljevo pedagoško delo, procese in rezultate učenja učencev v skladu s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO; tako opredeljene kažejo na učiteljevo pedagoško usmerjenost in kompetentnost – komunikacijsko, psihološko-pedagoško, didaktično, strateško in ožje strokovno, torej jezikovno (Juriševič 2008a, 2008b, 2009).

Na osnovi navedenega lahko strokovni portfolio razumemo kot osebni dokument, v katerem je učitelj »pripovedovalec« svoje zgodbe sodelovanja v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO. Hkrati je portfolio tudi javni dokument, saj z njim učitelj lastna spoznanja, izdelke in dosežke ponudi v vpogled, pregled in oceno zunanjim ocenjevalcem, z namenom evalvacije in/ali promocije projekta UTJ-JIMU v 1. VIO.

Namen vodenja portfolia v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO je bil opredeljen na dveh ravneh (Juriševič 2008a, 2008b):

- (1) procesno, kot razvijanje učiteljeve refleksije, spodbujanje strokovnega razvoja in samopodobe ter izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja (Berrill/Whalen 2007, Juriševič 2006, Juriševič et al. 2004, Loughran/Corrigan 1995, Sentočnik 1999, Wade/Yarbrough 1996);
- (2) evalvacijsko, kot predstavitev učiteljeve dosežene pedagoške kompetentnosti ter znanj oziroma novih strokovnih izkušenj, ki so povezane s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO (Campbell et al. 2000, Darling-Hammond/Snyder 2000, Juriševič 2006, Lyons 1998, Meyer/Tusin 1999, Porter/Youngs/Odden 2001, Zeichner/Wray 2001).

1. 2 Funkcije portfolia

Z vodenjem portfolia se udejanjajo osnovna načela socialnokonstruktivistične edukacijske paradigme. Ta predpostavlja učiteljevo aktivno gradnjo znanja in razvijanje jezikovnih spretnosti v določenem socialnem kontekstu – učeči se skupnosti, torej v avtentičnih

³ Avtentično v pomenu 'pristno, točno' (SSKJ 1993: 80, po Juriševič 2007). Avtentične vsebine portfolia so tiste, ki neposredno in posredno kažejo na učiteljevo pedagoško kompetentnost za poučevanje tujega jezika; v prvem primeru gre za izvirne vsebine v obliki izdelkov, ki jih učitelj med trajanjem projekta pripravi sam ali timsko (aktivnost za učence, učni list, ocenjevalna naloga ...), v drugem primeru pa gre za učno delo in dosežke učencev, ki jih učitelj opazi, spremlja, ocenjuje ter na njihovi osnovi spodbuja nadaljnji učni razvoj učencev (izdelki učencev, transkripcija dialoga, fotografija učne dejavnosti ...).

pedagoških situacijah – tudi med učenjem in poučevanjem tujega jezika (Wenger 1998). Portfolio namreč spodbuja proces učenja ter prispeva k strokovnemu razvoju na osnovi znotrajosebne in medosebne komunikacije. Ta poteka vsebinsko raznoliko v treh različnih obdobjih vodenja portfolia (Wolf 1994), in sicer:

(1) v začetnem obdobju, to je v obdobju načrtovanja in pripravljanja vsebin portfolia, ko z uporabo različnih učnih strategij učitelj razvija svoje znanje in (jezikovne) spretnosti; (2) v obdobju intenzivnega nastajanja portfolia, ko so v ospredju procesi presojanja, ocenjevanja in vrednotenja vloženih vsebin oziroma lastnih izdelkov, tudi na osnovi pogovorov in izmenjav z drugimi učitelji ali sodelavci v projektu, z učenci ter tudi z njihovimi starši in (3) v obdobju ocenjevanja oziroma sprejemanja povratnih informacij (ki jih učitelj o izdelanem portfoliu izmenjuje z ocenjevalci portfolia), ko mu le-te omogočajo utrjevanje, reorganizacijo, izboljševanje ali/in načrtovanje nadaljnjega učnega in strokovnega razvoja.

Med poudarjenimi prednostmi portfolia kot pripomočka za učenje so v literaturi (Campbell et al. 1997, Darling 2001, Darling-Hammond/Snyder 2000, Hauge 2006, Mansvelder-Longayroux et al. 2007, Reynolds 2000, Wade/Yarbrough 1996, Zeichner/Wray 2001) najpogostejše izpostavljene naslednje pridobitve za učitelja:

- ozaveščanje subjektivnih teorij, ki jih ima učitelj o učenju in poučevanju,
- razvoj strokovne refleksije in kritičnega mišljenja v odnosu do sebe in pedagoške prakse,
- učenje na višjih miselnih ravneh, ki vključuje razumevanje, raziskovanje in reševanje problemov ter ustvarjalne sinteze,
- razvoj učnih strategij, ki jih učitelj spozna in uporablja zato, da portfolio sploh lahko nastane in se nato tudi razvija,
- učna samoregulacija, ki pomeni organizacijsko in vsebinsko samostojno učenje,
- oblikovanje strokovne samopodobe na osnovi pregleda vloženega dela in dosežene kompetentnosti oziroma uspešnosti,
- motiviranje za nadaljnji strokovni razvoj in strokovno sodelovanje, saj s spoznavanjem sebe ter širjenjem strokovnih spoznanj učitelj lažje ozavešča in razlikuje strokovne interese.

Poleg opisane funkcije ima izdelani portfolio še druge funkcije; zelo pomembna je ta, da predstavlja avtentičen instrument za ocenjevanje doseženih ciljev določenih inovacij ali projektov. Ta mu v nadaljevanju daje tudi kvalifikacijsko funkcijo, ki se čedalje pogostejše

poudarja v povezavi s kadrovanjem in/ali iskanjem zaposlitve oziroma zaposlovanjem (Reynolds 2000). Nadalje ima portfolio dokumentacijsko funkcijo, ki je v primeru evalvacije inovacij ali projektov še posebno koristna. Nenazadnje velja v zvezi s premislekom o funkcijah portfolia opozoriti še na raziskave, v katerih je bilo ugotovljeno, da portfolio pomembno vpliva na poučevanje; Zeichner/Wray (2001) povzemata, da učitelji, ki imajo izkušnjo z vodenjem portfolia, pri svojem pedagoškem delu uporabljajo več različnih oblik ocenjevanja učencev ter imajo natančnejše zapise o učnem razvoju svojih učencev. Poleg tega ti učitelji pri poučevanju uporabljajo (globinske) učne strategije, ki so jih razvili med vodenjem lastnega portfolia, in tako modelirajo učno vedenje.

Za učitelje tujih jezikov ima portfolio še posebno pomembno vlogo, saj lahko zadovolji številne učiteljeve potrebe v kontekstu učenja/poučevanja tujih jezikov (Bernhardt/Hammadou 1987, Day/Shapson 1996, Fox 1999, Moore 1996). Učitelji jezikov pogosto poučujejo jezik na osnovi določenega vsebinskega področja, pri čemer pride do prepletanja učiteljeve govorne in pisne sporazumevalne zmožnosti in poznavanja določenega vsebinskega področja (Bernhardt/Hammadou 1987, Fox 1999). Raziskave so tudi potrdile, da sodijo učitelji jezikov med bolj osamljene oziroma tiste, ki imajo malo stika z drugimi učitelji (Davis/Osborn 2003). Zato je portfolio instrument, ki lahko prepreči izčrpanost v zgodnji pedagoški poklicni karieri in ga je zato smiselno upoštevati že na dodiplomske jezikoslovne študijske programe pedagoških smeri, da imajo bodoči učitelji možnost razvijanja in razvitja strategij za strokovni razvoj in preprečitev izoliranosti (Day/Shapson 1996, Fox 1999).

1. 3 Vodenje portfolia

Vodenje portfolia ni izjemno težavno delo (Campbell et al. 1997), vendar je proces, ki od učitelja zahteva sprotost v pripravi vsebin, doslednost pri njihovem shranjevanju, organiziranju in pisanju refleksij ter dobro časovno organizacijo (Babin et al. 2002). Uporaba globinskih učnih strategij, za razliko od površinskega učenja, namreč zahteva več osebne zavzetosti, miselne energije in časa.

Vodenje portfolia vedno poteka v treh korakih (Campbell et al. 1997, Seldin 1991): v prvem koraku učitelj *zbira* relevantne vsebine;⁴ v drugem koraku med zbranim materialom *izbere* le tiste vsebine, ki jih oceni kot najbolj avtentične za predstavitev določenega procesa ali cilja (dosežka, izdelka, kompetence);⁵ tretjem koraku pa izbrane vsebine še *reflektira oziroma komentira*, kar pomeni, da oceni poučnost učne oziroma pedagoške izkušnje za lastni strokovni – učni razvoj in/ali določene inovacije ali projekte.⁶

Za namen projekta UTJ-JIMU v 1. VIO so bile načrtovane naslednje sestavine portfolia:

- *Naslovnica* z osnovnimi podatki o vsebini portfolia in o avtorju portfolia (ime in priimek, e-naslov, telefon, izobrazba, delovno mesto in OŠ).
- *Vodnik* po portfoliu, ki vsebuje *Besedo avtorja* in *Kazalo vsebin*. V *Besedi avtorja* učitelj uvede v vsebine svojega portfolia (na kratko navede cilje oblikovanja, glavne poudarke in ugotovitve, vključno s cilji, ki jim je sledil pri poučevanju TJ in JIMU). Na osnovi kazala je portfolio organizacijsko in vsebinsko urejen.
- *Strokovna biografija* in *Motivacija za sodelovanje v projektu* (motivacija in izobraževanje za poučevanje tujega jezika, št. let poučevanja, št. let poučevanja tujega jezika, opis oddelka (št. učencev, spol, učna uspešnost, izkušnje s tujim jezikom ...), opis izvedbe pouka tujega jezika – v bistvenih točkah, vključno s preverjanjem, ocenjevanjem, z domačimi nalogami in viri gradiv.
- *Spremljanje uvajanja*: spremljevalni listi in dokumentacijska gradiva, na primer transkripcija slušnih posnetkov, fotografije ali izdelki otrok, s katerimi učitelj čim bolj avtentično predstavi uvajanje TJ in JIMU; za vsak mesec obvezna ena učna priprava.

⁴ Vsebine so lahko zelo raznolike; med njimi pogosto zasledimo zapise/analize pouka, zapise opazovanj, učne priprave, avdio/video posnetke poučevanja (transkripcija), fotografije, s katerimi je določena pedagoška dejavnost dokumentirana, izdelke učencev, zapise/analize pogovorov, predstavitev/analize izvedenih pedagoških dejavnosti ali uporabljenih učnih metod poučevanja, pripravljene naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja, zapise ocen/strokovnih mnenj, zapise refleksij na določen pedagoški problem, samovrednotenje in ocenjevanje lastnega pedagoškega dela, povratne informacije iz socialnega okolja (starši, vodstvo šole, lokalna skupnost) ...

⁵ V tem koraku se portfolio konceptualno loči od ostalih map ali zvezkov, ki jih učitelj oblikuje med izobraževanjem ali sodelovanjem v določenem projektu in imajo dokumentacijsko funkcijo oz. je njihov namen po besedah učiteljev v tem, »da imaš vse zbrano na enem mestu«. V takih mapah običajno najdemo tudi različne zapiske ali zanimive prispevke iz periodičnega tiska, vendar ti v svoji osnovni obliki ne zadostijo kriteriju uvrstitve med vsebine portfolia.

⁶ V procesu reflektiranja učitelj nova spoznanja povezuje (primerja, razlikuje, ocenjuje) s svojim predznanjem, z drugimi pedagoškimi izkušnjami in s teorijo; razvija svoje znanje ter na tej osnovi načrtuje in preizkuša svoja prihodnja pedagoška ravnanja. Opisani proces refleksije oziroma refleksivnega učenja je v psihologiji učenja znan kot cikel izkušnjskega učenja (prim. Korthagen 2001).

- *Temeljna področja*: slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, jezikovno uzaveščanje, medkulturno uzaveščanje, učna samopodoba učencev; za vsako področje obvezna ena vsebina, s katero učitelj predstavi kakovost svojega pedagoškega dela z učenci na tem področju (procesno, spremljevalno, ocenjevalno).
- *Sestavine samostojnega izbora* predstavljajo vsebine, ki so predpisane kot obvezne le v smislu prisotnosti. Učitelj priloži poljubne vsebine, s katerimi še dodatno predstavi svojo kompetentnost na področju uvajanja tujega jezika.
- *Evalvacija pedagoškega dela in pogled naprej* je zaključna sestavina portfolia. Na tem mestu učitelj kritično vrednoti metodologijo uvajanja TJ in JIMU na različnih ravneh, skladno s cilji projekta; pomembno je, da izpostavi vidike različnih udeležencev procesa uvajanja (učenci, učitelj, starši, šola, družba), razmišlja o prednostih in možnih pomanjkljivostih oziroma pasteh uvajanja TJ in JIMU v prvem triletju OŠ ter zastavi cilje ali/in poda predloge za nadaljnje pedagoško delo.

1. 4 Pomen strokovne refleksije pri vodenju portfolia

Refleksijo razumemo kot »mentalni proces (re)strukturiranja pedagoške izkušnje, problema ali obstoječega znanja« (Korthagen 2001: 58),⁷ ki se kaže v spremenjenem (izboljšanem) strokovnem pristopu oziroma pedagoškem delu.

Refleksija in uvajanje novosti in/ali izboljšav v prakso sta tesno povezana. Učitelji se med izvajanjem projekta namreč učijo iz praktičnih pedagoških izkušenj, v tem procesu pa je pomembna oblika učenja reflektivno učenje. To je učenje, s katerim učitelji na osnovi poglobljenega razmisleka določene izkušnje kritično ovrednotijo (individualno in v socialnih interakcijah), nato pa z novimi spoznanji gradijo oziroma razvijajo svoje praktično (strokovno) znanje in/ali (pre)oblikujejo (obstoječe) mentalne strukture.

V opisanem kontekstu je vloga portfolia dvojna. Po eni strani se raven učiteljevega reflektivnega učenja kaže v vsebinah, ki jih predstavlja v portfoliu s ciljem izkazovanja

⁷ Podobno strokovno refleksijo opredeljujeta Hatton/Smith (1995), in sicer kot način sistematičnega razmišljanja o izkušnjah, povezanih s pedagoško prakso, ki običajno izhaja iz nekega doživetega problema.

svoje pedagoške kompetentnosti, po drugi strani pa samo vodenje portfolia učitelja spodbuja k reflektivnemu mišljenju z uporabo različnih metakognitivnih strategij.⁸ Portfolio torej spodbuja k dvema različnima vrstama refleksije (Schon 1987), in sicer k: (1) refleksiji po pedagoški aktivnosti v obliki določenih izdelkov, ko učitelj z različnih vidikov razmišlja o doživetih pedagoških momentih med poučevanjem tujega jezika (na primer pripovedovanje pravljice, oblikovanje plakata?, izvedba gibalne aktivnosti), ter (2) refleksiji med vodenjem portfolia, ko učitelj pripravlja in oblikuje posamezne sestavine portfolia (na primer spremljanje in prilagajanje vsebin ciljem projekta). Še posebno s to vrsto refleksije je povezana ustvarjalnost kot eden izmed ključnih pogojev za pripravo kakovostnega portfolia v smislu raziskovanja meja lastnih preferenc in zmožnosti ter spremljanja in evalviranja pedagoškega dela, povezanega s cilji projekta UTJ-JIMU v 1. VIO.

1. 5 Ocenjevanje portfolia

Ocenjevanje portfolia je oblika avtentičnega ocenjevanja – ocenjevanja na osnovi vsebin, izdelkov oziroma dosežkov (Reynolds 2000, Tillema/Smith 2007, White 1994).

Razlikujemo formativno in sumativno ocenjevanje portfolia.

Formativno ocenjevanje poteka med procesom nastajanja portfolia. Ocenjevalčeva povratna informacija je vezana na to, kako učitelj izvaja določene pedagoške dejavnosti – kaj in kako obvlada, kaj mu povzroča težave in kako jih odpravlja; ocenjevalec lahko opazi, poudari ali pohvali dosežek in uporabljene učne strategije oz. usmeri k razširitvi in poglobitvi znanja, najpogosteje v obliki vprašanj, pa tudi v obliki konkretnjših napotkov. Taka ocena, pogosto predvidena v obliki ustne konzultacije, učitelja vodi k napredovanju v procesih in vsebinah, spodbuja k samoocenjevanju in prevzemanju osebne odgovornosti za spremljanje in uravnavanje lastnega poučevanja. V primeru sumativne ocene pa ocenjevalec poda zaključno oceno o izdelanem portfoliu oziroma evalvira pedagoško delo in kompetentnost učitelja, tudi v skladu s cilji določene inovacije ali projekta.

⁸ Bolj konkretno so to odgovori na vprašanja o načrtovanju portfolia, sledenju ciljem portfolia, spremljanju lastnega učenja, ocenjevanju napredka in dosežkov, vrednotenja izdelkov, iskanja pomoči ...

1. 6 Pedagoški kontekst vodenja portfolia

Pomemben pogoj za pripravo dobrega portfolia je med drugimi dejavniki (npr. ustvarjalnost, avtentičnost, reprezentativnost) tudi pedagoško (delovno) okolje, v sklopu katerega učitelj ustvarja svoj portfolio. Strokovnjaki (Breault 2004, Darling 2001, Lougran/Corrigan 1995, Meyer/Tusin 1999, Shulman 1998, Quinlan 2002, Wade/Yarbrough 1996) poudarjajo, da je v različnih obdobjih nastajanja portfolia nadvse pomembna sodelovalna klima oz. medosebna komunikacija, v kateri lahko učitelj pridobi potrebne informacije za izdelavo portfolia, se pogovori o problemih, povezanih z nastajanjem portfolia, sprejema povratne informacije o svojem delu ter po potrebi pridobi tudi nasvet ali pomoč, kar prispeva k temu, da se med izvajanjem projekta čuti psihološko in strokovno varnega.

V okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO so imeli sodelujoči učitelji pred začetkom šolskega leta organizirano izobraževanje, kjer so natančneje spoznali koncept učiteljevega portfolia ter pomen njegovega vodenja v skladu s cilji projekta (Juriševič 2008a). Med štirimesečnim vodenjem portfolia oziroma pripravljanjem in organiziranjem vsebin v njem so učitelji imeli možnost medsebojne izmenjave dilem in izkušenj ter konzultacij preko foruma na spletni strani projekta in individualno, preko elektronske pošte. Po oddaji izdelanih portfoliev so bili učiteljem na skupinskem srečanju le-ti vrnjeni z individualnimi ter skupinskimi povratnimi informacijami (Juriševič 2009, Pižorn/Dagarin Fojkar 2009). Glede na to, da je bila izkušnja z vodenjem strokovnega portfolia na področju poučevanja tujega jezika v okviru projekta novost (za sodelujoče učitelje), nas je poleg ravni oziroma kakovosti predstavljene strokovno-didaktične kompetentnosti učiteljev v portfoliilih zanimal tudi procesni vidik vodenja portfolia oziroma vrednostni odnos učiteljev do ciljev ter vsebin vodenja strokovnega portfolia. Temu problemu je bila namenjena evalvacijska raziskava, predstavljena v nadaljevanju.

2 Metoda

Za evalvacijo vodenja strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo triletje osnovne šole smo uporabili deskriptivno neeksperimentalno raziskovalno metodo.

Sodelujoči: V raziskavi je sodelovalo 24 od 37 učiteljev, ki so v šolskem letu 2008/2009 sodelovali v projektu UTJ-JIMU v 1. VIO. Vsi sodelujoči učitelji so štiri mesece vodili portfolio in so bili prisotni na zaključnem srečanju projektne skupine.

Instrument: Za namen evalvacije je bil sestavljen anketni vprašalnik, cilj katerega je bil ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo štirimesečno vodenje strokovnega portfolia v skladu s cilji projekta. Vprašalnik je vseboval šest odprtih vprašanj in tri zaprta vprašanja, na katera so učitelji odgovorili na osnovi Likertove ocenjevalne lestvice.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov: Anketni vprašalnik so učitelji izpolnili na zaključnem srečanju projektne skupine. Aplikacija anketnega vprašalnika je bila skupinska.

Opisni odgovori učiteljev na anketna vprašanja so bili analizirani z vidika njihove vsebine, za kvantitativne odgovore na ocenjevalni lestvici pa so bile izračunane frekvence in povprečja.

3 Rezultati z razlago

Dejstvo je, da je vodenje portfolia v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO od učiteljev zahtevalo dodatno delo ter miselni napor; učitelji so namreč v skladu s cilji projekta poučevali tuji jezik v prvem triletju osnovne šole, kar do sedaj še ni del javnega šolskega sistema, hkrati pa vodili portfolio o svojem poučevanju. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave, v kateri so učitelji evalvirali smiselnost in koristnost tovrstne uporabe portfolia.

Anketirani učitelji so izkušnjo s štirimesečnim vodenjem portfolia v skladu s cilji projekta na splošno označili kot pozitivno, in sicer so ji na petstopenjski lestvici v povprečju pripisali vrednost 3,75. To pomeni, da so sprejeli vlogo portfolia v skladu s cilji projekta, koncept portfolia pa so na subjektivni ravni elaborirali predvsem v smislu učenja in razvoja lastne strokovne samopodobe (Mansveldter-Longaroux et al. 2007, Wenger 1998), kar je

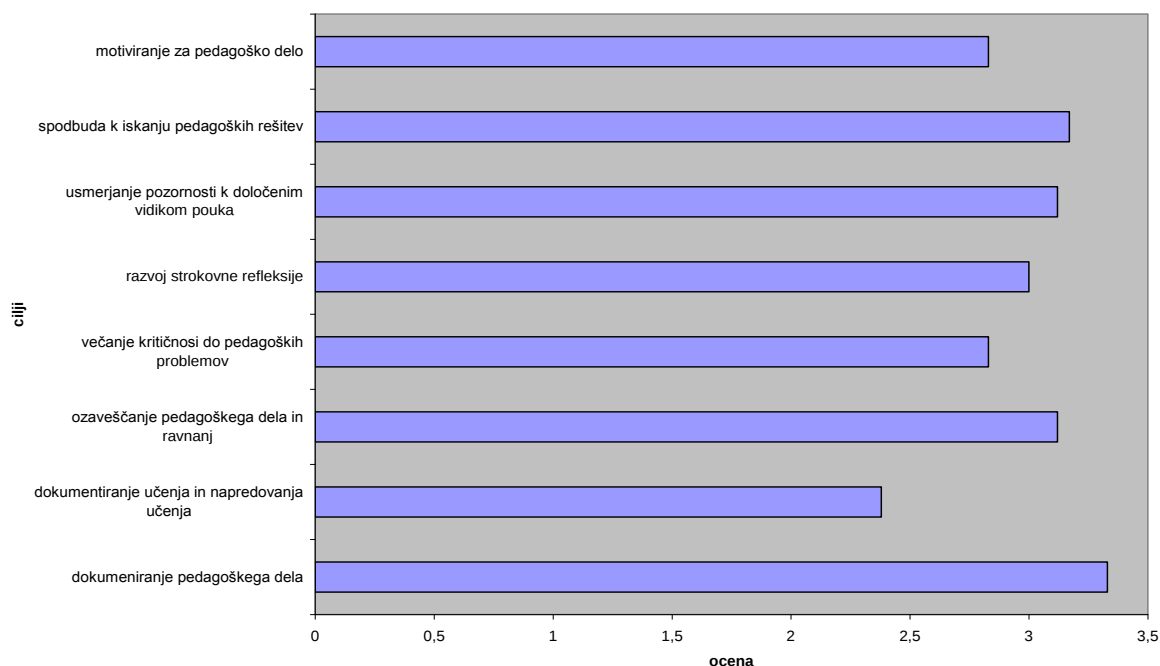
jasno razvidno iz njihovih izjav o tem, kako sami opredeljujejo oz. razumejo svoj portfolio.

Primeri teh izjav so naslednji:

Portfolio je zame ... *»prvi poskus vzpostavitve znotrajosebne komunikacije«, »odkrit in kritičen razmislek o svojem delu pri zgodnjem poučevanju tujega jezika«, »oblika mojega pouka, predstavljena skozi pisani/slikovni medij in hkrati lika učiteljice«, »refleksija mojega dela v tistem času«.*

Prav tako se usmerjenost razumevanja portfolia v smislu ozaveščanja lastnega strokovnega razvoja kaže v odgovorih učiteljev, da jim vodenje portfolia predstavlja koristno strokovno izkušnjo, ki jo vidijo predvsem v: (1) priložnosti za evalvacijo lastnega pedagoškega dela ($f = 7$), (2) spodbudi k strokovni refleksiji o določenih pedagoških problemih ($f = 5$), (3) portfolievi dokumentacijski funkciji, ki omogoča strukturiran vpogled v opravljeno pedagoško delo, izmenjavo pedagoških izkušenj in vpliva na strokovno samopodobo ($f = 5$) ter (4) spodbudi k samodisciplini ($f = 1$).

Pri vključitvi vodenja portfolia v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO je bilo opredeljenih osem ključnih ciljev vodenja, povezanih z razvojem strokovnih kompetenc učiteljev (Burroughs 2001, Tillema/Smith 2007). V Grafu 1 so nanizani cilji vodenja portfolia z vidika njihovega doseganja. Učitelji so dosego posameznega cilja ocenili na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (v celoti – večinoma – delno – sploh ne); iz grafa je razvidno, da so v povprečju vse cilje ocenili kot dosežene (povprečne ocene se gibljejo med 3,33 in 2,38). Kot najvišje dosežen cilj so ocenili »dokumentiranje pedagoškega dela« ($M = 3,33$), sledita cilj »spodbuda k iskanju pedagoških rešitev« ($M = 3,17$) in »ozaveščanje pedagoškega dela in ravnanj« ($M = 3,12$), medtem ko so kot najnižje dosežen cilj ocenili »dokumentiranje učenja in napredovanja učencev« ($M = 2,38$).

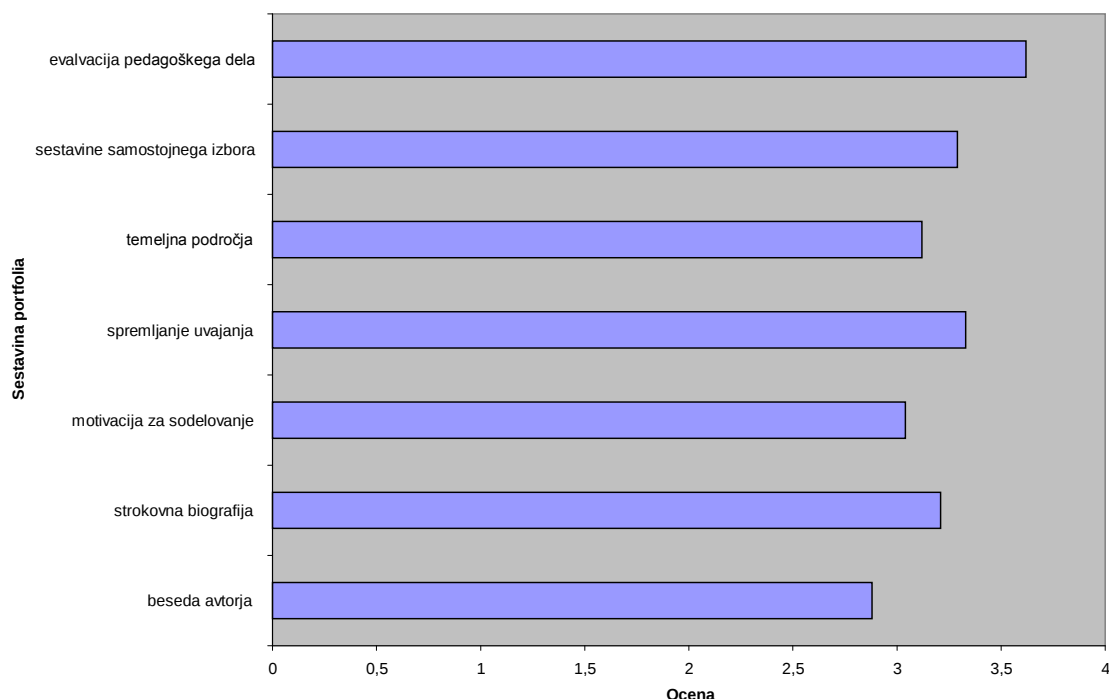


Graf 1: Ocene učiteljev o doseženih ciljih vodenja portfolia na štiristopenjski lestvici

Predstavljeni rezultati vodijo k zaključku, da je bil namen vodenja portfolia dosežen, saj so učitelji s pomočjo portfolia tako spremljali in dokumentirali svoje poučevanje kakor tudi bili spodbujeni k strokovni refleksiji in ustvarjalnemu iskanju ustrežnejših pedagoških ravnanj. Na tej točki razprave pa velja omeniti dejstvo, ki je že bilo izpostavljeno na skupinski analizi portfoliev (Juriševič 2009) in ki ga nakazuje tudi ocena najnižje doseženega cilja, in sicer, da učitelji v svojih portfoliilih niso namenili dovolj prostora refleksiji učenja in napredovanja učencev (do podobnega zaključka sta prišli tudi Berrill/Whalen 2007). Poleg tega je bilo že iz analize portfoliev razvidno (Juriševič 2009), da so učitelji, v kolikor so dokumentirali svoja opažanja ali izdelke učencev, slednje večinoma interpretirali s čustvenega vidika, na primer kot presenečenje nad odzivi ali znanjem otrok, ter manj ali nič z vidika razvojne teorije in/ali teorije učenja.

V sklopu portfolia so učitelji vodili sedem sestavin, povezanih s cilji projekta; osnovni namen vodenja teh sestavin je bil spodbuditi oziroma poglobiti strokovno refleksijo na področju uvajanja tujega jezika v prvo obdobje osnovne šole z različnih zornih kotov (jezikovno in kulturno, didaktično, pedagoško-psihološko) in v različnih oblikah (opazovanje, spremljanje, ocenjevanje, opisovanje, analiziranje, dokumentiranje, komentiranje) ter skozi vložene vsebine predstaviti svojo kompetentnost na področju

poučevanja tujega jezika. Graf 2 prikazuje, kako so učitelji pri tem ocenili strokovno koristnost posameznih sestavin. Kot najbolj strokovno koristno sestavino so na štiristopenjski lestvici ocenili »evalvacijo pedagoškega dela« ($M = 3,64$), sledita ji sestavini »spremljanje uvajanja« ($M = 3,33$) in »sestavine samostojnega izbora« ($M = 3,29$), najnižjo oceno pa so namenili sestavinama »beseda avtorja« ($M = 2,88$) in »motivacija za sodelovanje« ($M = 3,04$), čeprav sta tudi ti oceni še vedno pozitivni.



Graf 2: Ocene učiteljev o strokovni koristnosti vodenja posameznih sestavin portfolia na štiristopenjski lestvici

V povezavi z zgornjim vprašanjem so bili učitelji vprašani tudi, ali na osnovi svoje izkušnje z vodenjem portfolia presojujejo, da bi bilo smiselno k dosedanjim sestavinam dodati še nove. Več kot polovica ($N = 14$) jih je ocenila, da so v portfoliu že zajete vse potrebne sestavine in zato vanj ne bi ničesar dodatno vlagali. Ostali učitelji pa so predlagali, da bi bilo smiselno v portfolio uvrstiti še naslednje sestavine oziroma vsebine: (1) več različnih oblik dokumentacijskega materiala (fotografije, avdio in video posnetki, izdelki učencev) ($f = 6$), (2) komentarje iz različnih virov (otroci, starši, opazovalec pouka, učitelj sam) ($f = 3$), (3) dodatne vsebine na osnovi podrobnejše razgraditve temeljnih področij ($f = 1$), (4) značilnosti učitelja (npr. učni stil) ($f = 1$), (5) predloge za izboljšave ($f = 1$), (6) povezave s cilji učnih načrtov in (7) elektronske vsebine ($f = 1$).

Zanimivo je, da so učitelji v svojih predlogih za izboljšavo portfolia navajali dodatne vsebine, ki so bile večinoma že v izhodišču načrtovane za vodenje portfolia; možno je, da

so ti učitelji na osnovi izkušnje z vodenjem portfolia izpostavljene vsebine ocenili kot še posebno pomembne oziroma jih na osnovi izkušnje ozavestili v njihovi sporočilni funkciji, ki viša avtentično vrednost portfolia. Popolnoma nova vsebina, na katero je opozorila ena učiteljica, pa je predlog dodatka elektronskih vsebin, kar najverjetneje usmerja k premisleku o elektronski obliki portfolia, s čemer se bo prav gotovo smiselno ukvarjati v prihodnje (Barrett/Garret 2009, Cohn/Hibbitts 2004).

Na vprašanje, kaj bi bilo na osnovi izkušnje z vodenjem portfolia smiselno iz njega izpustiti, je 20 učiteljev odgovorilo, da bi tudi v prihodnje zadržali v svojem portfoliu vse predlagane vsebine. Vredni nadaljnje diskusije pa so tudi predlogi štirih učiteljev, ki bi v prihodnje iz portfolia izpustili naslednje vsebine: (1) »učne priprave«, pri čemer bi v portfoliu obdržali analizo izvedene učne ure, (2) »temeljna področja«, saj so vezana na učne cilje, (3) »strokovno biografijo« in (4) »motivacijo za sodelovanje«. Slednji dve sta sicer bolj ali manj konstanti v portfoliilih učiteljev in predstavljata uvodno predstavitev avtorja portfolia (Babin et al. 2002); učiteljeva naloga je, da opiše svojo strokovno pot oziroma razvoj, navede strokovne kompetence in reference ter predstavi svojo motiviranost za sodelovanje ali izvajanje določene inovacije ali projekta; po eni strani priprava teh vsebin zahteva čas, po drugi pa tudi zmožnost lastne analize z vidika motiviranosti za strokovno delo (Seldin 1991). Dejstvo je, da tema vsebinama kljub njuni pomembnosti v pripravi na vodenje portfolia (Juriševič 2008a) nismo posvečali velike pozornosti, zato (skupaj s prvima dvema) v prihodnje ostajata izziv v procesu razvijanja vodenja portfolia.

Ker se je večina učiteljev v okviru projekta prvič srečala z vodenjem portfolia, je bilo eno izmed vprašanj v anketnem vprašalniku namenjeno identifikaciji morebitnih težav v zvezi z vodenjem portfolia. Predpostavka se je izkazala za upravičeno, saj je 22 od 24 anketiranih učiteljev izpostavilo določene probleme, s katerimi se učitelji tudi sicer soočajo pri vodenju portfolia (Berrill/Addison 2010). Med navedenimi je bil največkrat izpostavljen problem časa, ki ga za organizacijo oziroma pripravo zahteva portfolio ($f = 12$), dva anketirana učitelja sta izpostavila problem sprotnosti dela s portfoliim, trije pa so imeli največji problem s strukturiranostjo vsebin; izpostavljena sta bila še dva problema, in sicer problem miselnega napora pri izboru najprimernejših vsebin za uvrstitev v portfolio ($f = 4$) ter problem razumevanja navodil za vodenje portfolia ($f = 4$).

Nenazadnje so bili učitelji zaproseni, da po zaključeni štirimesečni izkušnji z vodenjem portfolia podajo svoje strokovno mnenje v obliki še dodatnih komentarjev, sugestij in predlogov izboljšav vodenja portfolia v prihodnje. Na vprašanje se je odzvalo osem učiteljev, ki so izpostavili pozitivno vlogo strokovne povratne informacije ob pripravljenem portfoliu, potrebo po več informacijah, primerih in diskusiji med pripravo portfoliev, motiviranost za nadaljevanje vodenja strokovnega portfolia, potrebo po izboljšanju časovne organizacije za pripravo portfolia ter več strokovne samozvesti za samostojno presojo oziroma izbor čim bolj avtentičnih vsebin portfolia. Navedene sugestije so v skladu s smernicami, ki jih na osnovi pregleda različnih raziskav na tem področju povzemata Berrill/Addison (2010); izjemnega pomena je, poudarjata avtorici, da imajo učitelji pri vodenju portfolia vseskozi dovolj strokovne podpore, poleg tega pa je pomembno tudi, da učitelji portfolio razumejo oziroma doživljajo kot svoje avtorsko delo – učitelji so namreč lastniki svojega dela in tudi odgovorni za njegovo vsebino; odločitev, kaj v portfolio vložiti oz. kaj in katere kompetence in lastno (tuje) jezikovno znanje v njem predstaviti, naj bo postopna, s pridobivanjem izkušenj vodenja čedalje bolj le učiteljeva (Jurišević 2006, 2007).

Vse izpostavljene probleme, zaznane pomanjkljivosti in od učiteljev predlagane izboljšave v procesu vodenja portfolia bo potrebno natančneje preučiti ter izdelati strategije za njihovo reševanje v prihodnje. Pri nadaljnji uporabi učiteljevega portfolia, ki že v »poskusni« obliki kaže predvsem pozitivne učinke, bo tako s ciljem zagotavljanja večje kakovosti pozornost smiselno usmeriti predvsem k:

- ponovnemu premisleku o reprezentativnosti določenih sestavin in vsebin portfolia za namene projekta UTJ-JIMU v 1. VIO,
- poglobljanju učiteljevih specialnih znanj s področja psihologije razvoja in učenja ter poučevanja tujih jezikov,
- preusmerjanju učiteljeve pozornosti od lastnega poučevanja k učenju učencev,
- spoznavanju in fleksibilni uporabi različnih učnih strategij, ki spodbujajo višje miselne procese, metakognicijo ter motivacijsko naravnost za vodenje portfolia,
- izobraževanju in sprotne svetovanju učiteljem v procesu vodenja portfolia ter zagotavljanju potrebnih povratnih informacij o izbranih vsebinah med procesom vodenja (formativno) ter kasneje (sumativno),
- spodbujanju izmenjave izkušenj z vodenjem portfolia med učitelji, odpiranju strokovnega dialoga oziroma širše diskusije na temo portfolia in ustvarjanju

strokovne klime, ki je naklonjena spodbujanju strokovnega razvoja učiteljev, s čimer zagotavlja pogoje za razvijanje strokovne kompetentnosti in krepitev učiteljeve samozvesti.

4 Zaključki

Učiteljev portfolio je bil uveden v projekt UTJ-JIMU v 1. VIO kot instrument za zagotavljanje višje kakovosti poučevanja in spremljanje poučevanja. Natančneje, cilji vodenja portfolia so bili: (1) aktivno spremljanje uvajanja tujega jezika, (2) razvijanje pedagoškega pristopa za poučevanje tujega jezika na osnovi strokovne refleksije in (3) evalvacija pedagoškega dela pri uvajanju tujega jezika v prvo obdobje osnovne šole. Na osnovi predstavljenih raziskovalnih rezultatov je mogoče zaključiti, da je portfolio kot instrument za spremljanje poučevanja relativno dobro opravil svojo nalogo, čeprav je bilo to za večino učiteljev prvo soočenje s pripravo strokovnega portfolia (prim. Pižorn/Dagarin Fojkar 2009). Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da je bil z vodenjem portfolia dosežen tudi drugi cilj; učitelji so poročali, da so na osnovi spodbud portfolia bolj ozaveščeno, sistematično, premišljeno in poglobljeno spremljali in uravnavali svoje poučevanje (Jurišević 2009). Evalvacija pedagoškega dela in projekta je potekala sproti med štirimesečnim poučevanjem, v okviru katerega so učitelji vodili portfolije oziroma pripravljali določene vsebine, ter ob zaključku obravnavane pedagoške izkušnje. Učitelji so evalvacijo pedagoškega dela ob pomoči portfolia ocenili celo kot najbolj koristno strokovno pridobitev, ki iz njega izhaja. Ta ugotovitev usmerja k razmišljanju, da je moment evalvacije, sicer spoznan kot enakovredni element v procesu poučevanja oziroma izvajanja določene evalvacije ali projekta, iz različnih razlogov pogosto zanemaren in da so učitelji ravno zaradi zahtev portfolia sistematično spodbujeni k temu pomembnemu vidiku refleksije.

Ob ugotovljenih prednostih vodenja portfolia za učiteljev strokovni razvoj ter kakovostno poučevanje v okviru projekta UTJ-JIMU v 1. VIO je na tem mestu potrebno razgrniti tudi zaznane pomanjkljivosti oziroma problemska področja, ki so se odprla med vodenjem portfolia. Najprej kaže opozoriti na težave, ki so jih učitelji sami eksplicitno izpostavili (časovna organizacija, miselni napor, strokovna samopodoba); te kažejo na skromno uporabo globinskih učnih strategij in nižjo stopnjo aktivne participacije v procesu vodenja portfolia (Wenger 1998). Po drugi strani gre za zaznane probleme, ki implicitno izhajajo iz

izvedene evalvacije; najprej je potrebno opozoriti na zelo različno (pred)znanje učiteljev na področju razvojne teorije ter psihologije učenja in poučevanja, takoj za tem pa ne gre obiti dejstva, da je vodenje portfolia proces, ki se ga lahko dobro (na)učimo le tako, da si postopno pridobivamo izkušnje in iščemo lastne poti strokovnega izražanja (Campbell et al. 1997, Seldin 1991).

Nenazadnje velja izpostaviti, da je evalvacija vodenja portfolia v sklopu projekta UTJ-JIMU v 1. VIO jasno pokazala, da je učiteljem mar za kakovost pedagoškega procesa, vendar pri tem udejstvovanju ne smejo ostati osamljeni – učitelji so pripravljeni delati, se izobraževati ter uvajati inovacije v svoje delo ob ustrezni strokovni podpori ter v skupnosti, ki njihova prizadevanja ceni oziroma spoštuje njihovo pedagoško kompetentnost.

Literatura

- Babin, L. A./Shaffer, T. R./Tomas, A. M. (2002). Teaching portfolios: Uses and development. *Journal of Marketing Education*, 24, str. 35–42.
- Barrett, H. C./Garret, N. (2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. Dostopno na: http://docs.google.com/Doc?id=dd76m5s2_39fsmjldk (25.3.2010)
- Bernhardt, E. B./Hammadou, J. A. (1987). A Decade of Foreign Language Teacher Education. *Modern Language Journal*, 71, str. 289–299.
- Berrill, D. P./Whalen, C. (2007). »Where are the children?« Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 868–884.
- Berrill, D. P./Addison, E. (2010). Repertoaries of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 30, str. 1–8.
- Burroughs, R. (2001). Composing standards and composing teachers: The problem of National Board Certification. *Journal of Teacher Education*, 52, str. 223–232.
- Campbell, D. M./Cignetti, P. B./Melenyzer, B. J./Nettles, D. H./Wyman, R. M. (1997). How to develop a professional portfolio: a manual for teachers. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Campbell, D. M./Melenyzer, B. J./Nettles, D.H./Wyman, R. M. (2000). Portfolio and performance assessment in teacher education. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cencič, M. (1998). Mapa dosežkov in izdelkov v procesu študija prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 107–121.

- Cohn, E./Hibbitts, B. (2004). Beyond the Electronic Portfolio: A Lifetime Personal Web Space. *Educause Review*, 27 (4). Dostopno na: <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm04/eqm0441.asp?bhcp=1> (25.3.2010)
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and teacher education*, 17, str. 107–121.
- Darling-Hammond, L./Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16, str. 523–545.
- [Davis](#), J./[Osborn](#), T. A. (2003). *The Language Teacher's Portfolio: A Guide for Professional Development* (Contemporary Language Studies). Westport, CA: Praeger.
- Day, E./Shapson, S. (1996). A national survey: French immersion teachers' preparation and their professional development needs. *The Canadian Modern Language Review*, 52, str. 248–270.
- Fox, R. (1999). This is who I am: The role of the Professional Development Portfolio in foreign and second language pre-service teacher education. (Doktorska disertacija. George Mason University, Fairfax, VA, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60-05A, 1516. UMI Microform no. 9933323.
- Hatton, N./Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11, str. 33–49.
- Hauge, T. E. (2006). Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, str. 23–36.
- Juriševič, M. (2006). Portfolio - inštrument za spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev. V: Vonta, T./Jurman, D./Zagorski, T. (ur.), *Deset let korakov h kakovostni vzgoji in izobraževanju za vse* (67-72). Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Juriševič, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolia* (priročnik). Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2008a). Spremljanje in evalviranje pedagoškega dela s portfoliem. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih - Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, M. (2008b). Metodologija spremljanja učnega procesa tujega jezika v prvem obdobju OŠ. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno

obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta: 25.8. – 29.8. 2008.

Juriševič, M. (2008c). Portfolio – teoretska in strokovna podlaga. Dostopno na:

<http://zrss.edus.si/moodle/mod/resource/view.php?id=27&subdir=/Dokumenti/Predstavitve> (25. 3. 2010).

Juriševič, M. (2009). Povratne informacije učiteljem – analiza portfoliev za učitelje.

Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih - Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Šmarješke Toplice: 22. in 23.5.2009.

Juriševič, M./Polak, A./Razdevšek-Pučko, C. (2004). Portfolijo (študentova mapa) kot konstruktivistični pristop v profesionalnem razvoju študentov razrednega pouka. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (509–525). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Korthagen, F.A.J. (2001). Reflection on reflection. V: Korthagen, F.A.J. et al. (ur.).

Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education (51-68).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Loughran, J./Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and teacher education*, 6, str. 565–577.

Lyons, N. (1998). Portfolio possibilities: Validating a new teacher professionalism. V:

Lyons, N. (ur.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism* (11-22). New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Mansvelder-Longaroux, D. D./Beijard, D./Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 47–62.

Pižorn, K./Dagarin Fojkar, M. (2009). Analiza portfoliev za učitelje. Predavanje v sklopu projekta Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščenja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v OŠ, v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Šmarješke Toplice: 22. in 23.5.2009.

Porter, A./Youngs, P./Odden, A. (2001). *Advances in teacher assessments and their uses*.

V: Richardson, V. (ur.). *Handbook of research on teaching* (str. 259–297). Washington, DC: AERA.

Quinlan, K.M. (2002). Inside the peer review process: How academics review a colleague's teaching portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 18, str. 1035–1049.

- Razdevšek-Pučko, C. (1999). Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja. V: Hytonen, J./Razdevšek – Pučko, C./Smyth, G. (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo* (str. 121–126). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Reynolds, N. (2000). *Portfolio teaching: A guide for instructors*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo :učiteljev portfolio: instrument za procesno spremljanje in vrednotenje učiteljevega strokovnega in osebnostnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, str. 40–43.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. V: Lyons, N. (ur.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism* (str. 23–38). New York, NY: Teachers College, Columbia University, New York.
- Tillema, H./Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and teacher education*, 23, str. 442–456.
- Wade, R./Yarbrough, D. (1996). Portfolios as a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and teacher education*, 1, str. 63–79.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- White, E. M. (1994). Portfolio as an assessment concept. V: Black, L./Daiker, D. A./Sommers, J./Stygall, G. (ur.). *New directions in portfolio assessment: Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring* (str. 25–39). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Wolf, K. (1994). Teaching portfolios: Capturing the complexity of teaching. V: Ingvarson, L./Chadbourne, R. (ur.). *Valuing teachers work: New directions in teacher appraisal* (str. 112–136). Victoria: The Australian Council for educational research.
- Zeichner, K./Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17, str. 613–621.

