

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Ni vsaka skupina, ki se uči, učeča se skupnost #3

RAZPRAVE

Dr. Rutger van de Sande (prevod Barbara Lesničar)
»Oblikovanje kot raziskovanje« – pristop k učiteljevemu raziskovanju lastne prakse #5

Mag. Francka Mravlje
Ravnatelj med rezultati in procesi #10

KOLUMNA

Barbara Lesničar
Linpilcare: učiteljevo raziskovanje lastne prakse #6

Brigita Žarkovič Adlešič
PROLEA: profesionalno učenje v učeči se skupnosti #12

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Leonida Novak
Raziskovanje lastne prakse – kako in le zakaj? #17

Mag. Mariza Skvarč, Jerneja Bone
Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca #26

Nevenka Štraser
Koraki k cilju: učeča se skupnost #31

Helena Jordan
Ali se lahko učitelji učimo drug od drugega? #36

PRIMERI IZ PRAKSE

Mag. Renata Škodnik, Monika Dobravc, Tanja Koprivnik, Uršula Kotnik, Andreja Majcen Mrkonjić, mag. Andreja Oder Grabner
Razvijanje formativnega spremljanja v učeči se skupnosti #44

EDITORIAL

Not Every Community that Learns Is a Learning Community #3

PAPERS

Exploring the Notion of »Design as Research« as an Approach to Teacher Inquiry #5

The principal as a guide in-between results and processes #10

COLUMN

Linpilcare: Teacher inquiry #6

PROLEA: Professional Learning in a Learning Community #12

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Teacher Inquiry – How and What for? #17

Project Role of an Educational Institution's Custodian: From Informant to Participant #26

Steps toward the Goal: Learning Community #31

Can Teachers Learn from One Another? #36

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Developing Formative Assessment in a Learning Community #44

Linda Mahnič, Mira Lapanje Prinčič, Dubravka Sertić,
Nataša Vidmar, Andreja Kržišnik, Maruša Brenčič Nagode,
Barbara Facija, Saša Mivšek Jereb
Vertikalno razvijanje bralnih učnih strategij #47

Zlatka Butkovec Gačnik, mag. Vasja Jakše,
mag. Branka Klemenčič, Mojca Lukšič,
Nevenka Malnarič Brulc
Ugotavljanje vpliva sprotnega preverjanja znanja na
preverjanje znanja pred ocenjevanjem #52

Andreja Škerjanc, dr. Sandra Mršnik
Naša pot do »sončnih 12« v projektu ProLEA #56

AKTUALNO

Dr. Metka Kuhar, dr. Katja Jeznik
Osnovnošolski učitelji o vzgojno-disciplinskem
ukrepanju #62

Danijela Kačinari, mag. Mateja Petrovič
Potrebe sodobne družbe narekujejo nove pristope
k izobraževanju #70

Tilen Smajla
Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL
v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju #72

INFORMACIJE

Dr. Zora Rutar Ilc
Vodenje razreda za dobro klimo in
pomen socialnega in čustvenega učenja
(priročnik Vključujoča šola) #80

Vertical Development of Reading Strategies #47

The impact of formative assessment on summative
assessment #52

Our Path to the »Sunny 12« ProLEA Project #56

TOPICAL

Primary School Teachers on Taking Educational and
Disciplinary Measures #62

The Needs of Contemporary Society Call for New
Approaches to Education #70

Insight into Foreign Language Teaching Using the CLIL
Approach in the First Educational Triad #72

INFORMATION

Managing the classroom in order to provide inspirational
learning environment and the purpose of social and
emotional learning (the manual Inclusive School) #80

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

NI VSAKA SKUPINA, KI SE UČI, UČEČA SE SKUPNOST

V zadnjih dveh letih sem imela priložnost sodelovati v dveh odličnih mednarodnih projektih, v katera je bil vključen naš zavod z več deset šolami. To sta bila projekta, namenjena krepitvi učečih se skupnosti in profesionalnemu učenju učiteljev. Izkušnja v teh dveh projektih je bila zame ena najbolj navdihujočih pri mojem delu s šolami oz. učitelji.

Kaj je bilo tako navdihujočega? Šole so uspele na podlagi skupnih izhodišč, strategij in orodij spisati čisto svoje zgodbe, prilagojene lastnim potrebam, zmožnostim in okoliščinam. Če so na začetku timi – spodbujevalci sprememb v svojih kolektivih – še izražali skrb glede tega, kaj so pravzaprav cilji projekta, so na koncu z zadovoljstvom in ponosom odkrili, da si cilje zastavljajo sami: še več, da jih zastavljajo skupaj s svojimi kolektivi, za SVOJO šolo.

Eden od udeležencev je ob neki priložnosti napol šaljivo vprašal: Toda ali ni vsaka šola, še več, vsaka skupina, ki se uči, učeča se skupnost?

Res je, da se v vsaki šoli učenci (in upajmo, da tudi učitelji) učijo; ni pa vsaka šola in skupina, ki se uči, učeča se skupnost v pomenu, kakršen je rezerviran za ta pojem. Za učeče se skupnosti namreč veljajo posebne odlike, ki jih različni avtorji povzemajo takole:

- refleksivni dialog: ta pomeni sodelovanje udeležencev (v našem primeru učiteljev) v kultiviranih, odprtih, spretno in sistematično vodenih profesionalnih razpravah o zanje ključnih temah; za tak dialog je potrebno ozračje varnosti, spodbudnosti in zaupanja;
- deprivatizirana praksa: nanaša se na pripravljenost učiteljev, da delijo svoje izkušnje in prakso s kolegi, denimo, da si predstavljajo svoje uspešne in manj uspešne prakse in da se vzajemno opazujejo z namenom učenja iz povratne informacije;
- skupni fokus učiteljev na učenju učencev: osredotočenost na učinkovito učenje učencev (in s tem povezano učenje učiteljev, npr. skupna analiza podatkov, učnih dosežkov, izdelkov ...) je ključna značilnost učeče se skupnosti in predpostavlja skupna prizadevanja za ustvarjanje takšnega učnega okolja, ki to v največji možni meri podpira (in ni osredotočeno le na rezultate zunanjih preizkusov in raziskav);
- sodelovalnost: predpostavlja kakovostno in predano sodelovanje učiteljev v skupnih aktivnostih v vseh pomembnih fazah pri razmisleku o tem, kakšno znanje in veščine želimo razvijati in kako lahko to naredimo, kakšne vrednote (glede znanja, učenja in odnosov) zastopamo in kakšno vizijo si želimo; predpostavlja tudi vključenost vseh v vse zanje pomembne zadeve in odločitve;
- skupni občutek smisla pa je učinek takšnega procesa oz. najbolj prepričljiv dokaz, da gre za učečo se skupnost, saj tisto, kar ponotranjimo, najbolj sprejemamo in smo se za to pripravljeni zavzemati.

Ustvarjanje učeče se skupnosti je odločilno povezano z vključujočim in razporejenim vodenjem in pri tem so nenadomestljivi ravnatelji, ki ga znajo zastopati in udejanjati. To niso ravnatelji, ki vse pomembne pedagoške odločitve sprejemajo sami ali pa jih prepuščajo drugim (ker se sami npr. ukvarjajo z drugimi zadevami), to so ravnatelji, ki znajo vse člane svoje skupnosti vključiti v ustvarjanje učeče se skupnosti.

Zato smo v tokratni številki revije in njene priloge dali glas takim ravnateljem in skupaj s šolskimi timi popisali zgodbe šol, ki živijo kot učeče se skupnosti. Nekateri od predstavljanih primerov v večji meri prikazujejo pot, ki jo je kolektiv opravil kot učeča se skupnost in aktivnosti, ki so jih v ta namen izvajali projektni timi (npr. primer Gimnazija Koper, OŠ Dolenjske Toplice in OŠ Rakek); drugi popisujejo doživljanje te poti oz. refleksijo procesa (npr. OŠ Gorišnica), spet tretji pa so več pozornosti posvetili opisu ugotovitev in rešitev, ki jih je prineslo njihovo skupno raziskovanje (npr. Gimnazija Novo mesto). To niso šablonske pripovedi, ampak intimne zgodbe o procesih, ki so jih izpeljali in iz njih zrasli močnejši in bolj povezani.

Razširjajmo znanje

**Ugoden
nakup
strokovne
literature**

**DO
-50 %**

IZVIRNA RUPNIK VEC
živi poučevanja:
spodbujanje razvoja
kritičnega mišljenja

**Vzgojno
delo z
učenci**
PRIROČNIK

**Taksonomija
za učenje, poučevanje
in vrednotenje znanja**
Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev

V marcu in aprilu poteka spomladanska akcija nakupa strokovne literature po znižanih cenah.

Več na www.zrss.si/zalozba/knjigarnica

Dr. Rutger van de Sande, Fontys University of Applied Sciences, Nizozemska
Prevod: Barbara Lesničar, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

»OBLIKOVANJE KOT RAZISKOVANJE« – PRISTOP K UČITELJEVEMU RAZISKOVANJU LASTNE PRAKSE

MOČ UČITELJEVEGA RAZISKOVANJA

V zadnjih nekaj desetletjih se je raziskovanje lastne (učiteljeve) prakse (na primer akcijsko raziskovanje) uveljavilo kot pomemben pristop od »spodaj navzgor« tako pri posodabljanju učnih načrtov kakor tudi pri strokovni rasti učiteljev (Cohran-Smith in Lytle, 1999; Fichtman Dana, Thomas in Boyton, 2011). Razumemo ga kot pomemben vidik pedagoškega poklica. Dejstvo je, da na Nizozemskem vsi izobraževalni programi za bodoče učitelje vsebujejo module, usmerjen v neke vrste učiteljevo raziskovanje lastne prakse (Vrijnsen-De Corte, Den Brok, Kamp, Bergen, 2013). Tako bodoči učitelji razvijajo zmožnost raziskovanja, preden začnejo poučevati, včasih pa tudi sočasno.

Učiteljevo raziskovanje lastne prakse pomembno prispeva k ustreznemu uvajanju inovacij v pouk (Ermeling, 2010), rasti učiteljeve učinkovitosti (Henson, 2001) kakor tudi k razvoju učiteljevega vedenja o raziskovanju ter zmožnosti raziskovanja (Meijer, Oolbekkink, Meirink, Lockhorst, 2013). Vse naštetto je samo nekaj koristi, ki jih zagotavlja takšen proces. Potencial učiteljevega raziskovanja se zdi povezan z dejstvom, da to raziskovanje izvira iz učiteljevih profesionalnih skrbi in prepričanj, pedagoška praksa pa je središče profesionalnega učenja za inovacije, ki ga posameznik usmerja sam.

IZZIVI UČITELJEVEGA RAZISKOVANJA

V praksi težko najdemo kakršno koli publikacijo, ki nam bi pomagala ugotoviti, koliko je učiteljevo raziskovanje lastne prakse uveljavljeno v šolah. Posledično lahko samo ugibamo, kolikšen delež učiteljev je vključenih v ta proces. Kot izobraževalec učiteljev lahko glede na lastne izkušnje trdim, da je ta delež nizek. Da bi ugotovili, kako pogosto učitelji raziskujejo lastno prakso, so v evropskem projektu Linpilcare (Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav) učitelji iz šestih evropskih držav izpolnili vprašalnik v zvezi s pogostostjo rabe raziskovalnih aktivnosti v lastni pedagoški praksi. Ugotovili smo, da samo sedem odstotkov vprašanih povezuje lastno pedagoško prakso z raziskovanjem. To bi lahko pomenilo, da kljub vsem zgoraj naštetim ugodnim učinkom

za večino učiteljev raziskovanje ni pomemben del vsakodnevne prakse.

Na splošno se zdi, da učitelji le stežka vpeljujejo raziskovalne aktivnosti v dnevno prakso in se raje namesto k učinkovitosti zatekajo k »ustaljenim načinom« poučevanja (Crawford, Schlager, Toyama, Riel, Vahey, 2005). Poučevanje je tradicionalno omejeno s strogim urnikom (poučevanje v razredu, sestanki itn.) in dejavnostmi, ki zahtevajo hitre odgovore (ocenjevanje, odgovarjanje na vprašanja učencev itn.). Zato je umeščanje raziskovalnih dejavnosti, kot so sistematična refleksija, zbiranje podatkov itn., ki se ne ukvarjajo s »tukaj in zdaj«, za učitelje zelo zahtevno (Schön, 1983; Van den Berg, 2016). Ali kot pravi Kennedy (2016):

Z vidika učiteljev je izobraževanje sopomenka za »hrupno«: Učitelji so obdani z mnogimi, nasprotujočimi si sporočili o tem, kaj je pomembno opraviti. Če se preveč osredotočijo samo na eno stvar, je lahko njihova učinkovitost v zvezi s čim drugim vprašljiva.

Drugi dejavnik, ki ovira učiteljevo raziskovalno dejavnost, je povezan z globoko ukoreninjenim prepričanjem, da je učiteljevo raziskovanje lastne prakse povezano z (družbenim) znanstvenim raziskovanjem. Pri uveljavljanju učiteljevega raziskovanja kot veljavne alternativne paradigme sta Cochran-Smith in Lytle (1993) pred več kot dvajsetimi leti navajala, da nekateri učitelji posnemajo »bolj tradicionalno znanstveno raziskovanje« in da »primerjava učiteljevega in znanstvenega raziskovanja vsebuje celo vrsto zapletenih predpostavk in odnosov, ki ovirajo naša osnovna spoznanja o poučevanju« (prim. Shulman, 1986). Treba je dodati, da nekatere predpostavke lahko ovirajo učitelje pri udeležanju koncepta raziskovanja lastne prakse. Waks (2001) pravi:

Učitelji se lahko soočijo s tehničnimi študijami, neuporabnimi v praksi, ali pa rešujejo vsakdanje probleme, za katere, glede na akademske standarde, ni racionalnih ali znanstvenih rešitev.

Raba strogih akademskih zahtev znanstvenega raziskovanja v procesu raziskovanja učiteljeve lastne prakse je lahko ovira tudi za najbolj zavzete učitelje in ustvari napačne povezave med znanstvenim in učiteljevim raziskovanjem. Cochran-Smith in Lytle (1993) trdita, da »je bolj koristno obravnavati

Barbara Lesničar, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

LINPILCARE: UČITELJEVO RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE

Večina člankov skrbnikov, ravnateljev in učiteljev je nastala v okviru projekta *Linpilcare*, ki ga je financiral Erasmus+ KA2, projekt 2014-1-BE02-ka201-000432. Njegov glavni namen je bil učitelje usposobiti za raziskovanje lastne prakse ob pomoči podatkov iz razreda in izsledkov znanstvenih raziskav. Šlo je torej za tri pomembna področja, ki v zadnjih letih vse bolj postajajo temelj učiteljevega poučevanja. Prav tako je projekt posebej poudarjal vrednost učečih se skupnosti, ki učiteljem ponujajo priložnost za deljenje izkušenj, reševanje problemov ter dilem in ne nazadnje omogočajo strokovno rast slehernega učitelja. Hord (1997) takšno skupnost opredeljuje kot »kraj, kjer učitelji skupaj raziskujejo, kako izboljšati svoje poučevanje na področjih, ki so pomembna zanje, in nato uvajajo, kar so se naučili«.



Projekt je trajal dve šolski leti, v njem pa je sodelovalo šest kozorcijskih partnerjev, in sicer AlmadaForma Training Centre, Almada, Portugalska; Catholic Education Flanders, Belgija; Dene Magna School, Združeno kraljestvo; Fontys University of Applied Sciences, Nizozemska; Zavod RS za šolstvo, Slovenija; University of Tartu, Estonija.

V Sloveniji je v projektu sodelovalo enaindvajset osnovnih in srednjih šol, ki so se odzvale povabilu Zavoda RS za šolstvo.

učiteljevo raziskovanje lastne prakse kot posebno zvrst, ne popolnoma drugačno od sistematičnega raziskovanja poučevanja, vendar z nekaterimi posebnostmi«. To ne pomeni nujno, da ima slednje manj zahtevne kakovostne kriterije, temveč da ima znanstveno raziskovanje kriterije, ki niso najbolj primerni za vrednotenje kakovosti učiteljevega raziskovanja.

Kot že omenjeno, na Nizozemskem vsi bodoči učitelji v času študija izkusijo raziskovanje učiteljeve prakse, vendar le manjšina to počne tudi po diplomi. Predpostavljamo lahko, da je v nekaterih primerih to rezultat preveč stroge rabe znanstvenih kriterijev kakovosti, ki jih kasneje učitelji v svoji praksi ne uporabljajo več. Po naših izkušnjah je skoraj nemogoče najti ustrezno ravnotežje med reševanjem resničnih problemov v šoli in raziskovanjem, ki je lahko potrjeno tudi znanstvenemu preverjanju kakovosti (kot predlagata Shavelson in Towne; 2002).

VPOLJEVANJE OBLIKOVANJA KOT RAZISKOVANJA

Če sledimo toku misli in se trudimo spodbuditi raziskovanje kot način za opolnomočenje učiteljev, da bi izboljšali svojo lastno prakso, bi priporočili model, ki je usmerjen v preoblikovanje učiteljevega raziskovanja lastne prakse v procese, ki (1) so za učitelje bolj naravni in primernejši za pedagoški vsakdan in ki (2) ne vsiljujejo znanstvenega raziskovanja kot vzorčnega. Vsekakor lahko »oblikovanje«

kot oblika raziskovanja in učenja inovativnih strategij za učitelje ustvari temelje za razvoj ustreznega alternativnega modela za učiteljevo raziskovanje, vključujoč reševanje problemov, omenjenih v prejšnjem odstavku.

Poudariti želim, da ideja, da lahko pedagoška praksa mnogo pridobi z načinom dela in učenja v oblikovanju, prav gotovo ni nova. V zadnjih letih so mnogi avtorji oblikovanje omenjali z različnih perspektiv. Schön (1985) je npr. predlagal, da se lahko profesionalni razvoj »refleksije v procesu« (angl. *reflection-in-action*) zgleduje po »oblikovalskih studiih«, ki se uporabljajo v času študija arhitekture. Tripp in Bichelmeyer (1990) sta kot metodologijo oblikovanja predlagala hitro »simulacijo končne oblike« (angl. *prototyping*), ki izvira iz področja oblikovanja, tehnologije in tehnike.

OBLIKOVANJE

Na področju tradicionalnih oblikovalskih disciplin že dolgo potekajo razprave o odnosih med oblikovanjem in raziskovanjem. Še posebej na področju arhitekture se zdi to nikoli dokončana debata. Razpravljavci menijo, da bi moralo biti oblikovanje razumljeno kot intelektualno podjetje; oblika štipendije (Cross, 2001). Koncept »oblikovanja kot raziskave« (Lawson, 2002; Ehn in Löwgren, 2004; prim. 'research through design', Gaver, 2012) je v tem kontekstu uporabljen za razpravo o vrednosti oblikovanja na akademski ravni.

V reviji so predstavljeni članki nekaterih partnerskih šol, ki so v svoje delo vpeljale učeče se skupnosti, ki jih sestavljajo učitelji različnih predmetov ali pa kar ves kolektiv.

Prispevki predstavljajo pestrost in kompleksnost učiteljevega dela. Bralcu ponujajo dovolj dokazov za to, da sta strokovna rast učiteljev in s tem posredno tudi izboljšanje dosežkov učencev mogoča v sodelovanju z drugimi učitelji v učečih se skupnostih in ob nenehnem raziskovanju, kaj v razredu deluje in kaj ne. To pomeni, da mora raziskovanje postati način učiteljevega poučevanja.



Poleg tega je projekt *Linpilcare* podpiral dejstvo, da lahko poznavanje ugotovitev znanstvenih raziskav v različnih primerih pomaga učiteljem odločati; dokazi jih lahko vodijo pri izboljšanju njihove lastne prakse. Želeli smo tudi poudariti, da so učitelji strokovnjaki, zato jim je treba prepustiti odgovornost odločanja v zvezi z njihovim poučevanjem. To dvoje po navadi imenujemo poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz lastne prakse in znanstvenih raziskav (angl. *evidence-informed teaching*).



Nobelov nagrajenec Herbert Simon je bil po vsej verjetnosti eden najvplivnejših avtorjev, ki je obširno razmišljal o naravi oblikovanja, pretežno v tehniki in njenem vplivu na tradicionalne (večinoma naravoslovne) znanosti. V svojem delu »The sciences of the artificial« (prva izdaja, 1969; reference v tem besedilu se nanašajo na tretjo izdajo prvič objavljeno leta 1996) opisuje »oblikovalca« kot »[v]sakogar [...], ki deluje v smislu spreminjanja obstoječih situacij v zaželene«. V ilustracijo, da njegova definicija ni povezana samo s tehniko, Simon nadaljuje:

Intelektualna dejavnost, ki proizvaja materialne dobrine, se v osnovi ne razlikuje od tiste, ki predpisuje zdravila za bolnike, ali tiste, ki razvija nov načrt prodaje za podjetje ali načrt socialne države [...]. Tehnične šole, šole za arhitekturo ter ekonomske, pedagoške, pravne in medicinske šole so vse osredotočene na oblikovanje.

Simon omenja specifičen primer »šol za izobraževanje« kot primer profesionalnega področja, ki se ukvarja z oblikovanjem. Kasneje je Laurillard (2012) poskušala to razmišljanje nadgraditi na področju izobraževanja, še posebej za poklic učitelja. Pravi da »[p]oučevanje ni teoretična znanost, ki opisuje in razlaga nekatere vidike naravnega in družbenega okolja, ampak je bliže tehniki in tehnologiji, računalništvu ali arhitekturi, katerih naloga je narediti boljši svet« (prim. Lawson, 2002). Avtorica tako podpira zamisel, da ima učiteljevo raziskovanje, ki temelji na znanstveni paradigmi malo skupnega z dinamiko pedagoškega dela. Waks (2001) v svoji analizi stališča Donalda Schöna

nadalje poudarja, da je v profesionalni praksi izgrajevanje prakse in znanja povezano in ne ločeno:

Schön [...] zavrača zamisel o refleksiji kot »času zunaj (angl. *time out*)« prakse v namene znanstvenega raziskovanja. Za Schöna imajo praktiki (kot so arhitekti, inženirji in industrijski oblikovalci) svoja lastna »ezoterična« pravila za znanje, ki so vpletena v njihove prakse. Praksa je stvar znanja.

Predpostavka, da se učiteljev profesionalni interes za napredek učencev odraža v razumevanju učenčevega učenja, se zdi sama po sebi umevna. To ne pomeni, da podcenjujem učiteljevo znanje o učenčevem učenju. Namesto tega predlagam, da naj bo izgrajevanje znanja organski del pedagoškega poklica in tako oblikovanje primeren način, s katerim naj učitelji uporabljajo in razširjajo to znanje.

Zaključimo lahko, da je oblikovanje način raziskovanja, in kar je še več, mnogi avtorji priporočajo oblikovanje v primerjavi z znanstvenim raziskovanjem kot primernejši pristop za izboljšanje pedagoške prakse.

NEKATERI GRADNIKI VPOLJEVANJA OBLIKOVANJA KOT RAZISKOVANJA

Pregled literature v zvezi z oblikovanjem in raziskovanjem ter posledično ugotavljanje primernosti oblikovanja kot alternativnega pristopa k učiteljevemu raziskovanju lastne prakse pokaže, da obstaja več izhodišč za izgradnjo modelov oblikovanja, ki jih lahko uporabijo učitelji. V nadaljevanju

bomo analizirali različne »gradnike«, ki lahko koristijo pri oblikovanju kot raziskovanju. Izhajajoč iz izkušenj, je naš tim srednješolskih učiteljev in izobraževalcev učiteljev zaključil, da je najpomembneje učitelje opremiti z ustreznim besediščem, s pomočjo katerega lahko vodijo lastno delo in učenje in izkušnje delijo z drugimi vpletenimi. Nekaj terminologije, uporabljene v procesu oblikovanja kot raziskovanja, predstavljamo v preglednici 1.

Izkušnje z oblikovanjem kot raziskovanjem so naš tim obogatile s spoznanjem, da se zdi raba »oblikovalske terminologije« namesto »jzik raziskovanja« (npr. »težko rešljiv problem« namesto »raziskovalno vprašanje« in »pripoved« namesto »poročilo«) dodatna prednost, saj učitelji/izobraževalci niso obremenjeni z (verjetno bolj ali manj družbenoznanstvenimi) idejami, ki jih imajo v zvezi s tem, kako naj se (ne) izvaja raziskava.

OBLIKOVANJE KOT RAZISKOVANJE V PRAKSI: KAJ SMO SE NAUČILI

Glede na izkušnje s tem kako oblikovanje kot raziskovanje deluje v praksi, lahko navedemo nekaj preliminarne

ugotovitev. Misli in izsledki, ki jih predstavljamo v tem odstavku temeljijo na: (a) pilotnem projektu z oblikovanjem kot raziskovanjem, ki so ga izvedli študenti, bodoči učitelji, na naši univerzi, ko so pripravljali diplomu, in (b) programu oblikovalskega studia, ki ga je oblikovala ena izmed naših šol za profesionalni razvoj.

Za naš tim, ki je vpeljal oblikovanje kot raziskovanje v program izobraževanja za izkušene učitelje, ki so želeli izboljšati svojo prakso, je eden izmed najpomembnejših zaključkov dejstvo, da se oblikovanje kot raziskovanje zdi pristop, ki se dobro vključuje v vsakodnevno prakso učiteljev. Študenti bodoči učitelji, s katerimi smo eno leto delali v pilotnem projektu, so se prav tako soglasno pozitivno odzvali in ugotovili, da takšen pristop ustreza njihovim potrebam, ko so poučevali kot učitelji pripravniki. Ko smo jih vprašali po pomembnih podpornih elementih, so omenili več vidikov oblikovanja kot raziskovanja. Večinoma je šlo za dinamiko dela v oblikovalskem studiu, ki je vključevala redne in izčrpne povratne informacije od njihovih učiteljev/izobraževalcev kakor tudi sošolcev. Kljub vsemu pa so bili študenti bodoči učitelji kritični do neustreznega formata diplomske naloge, ki so jo morali napisati, ki ni

Preglednica 1: Primeri terminologije oblikovanja kot raziskovanja in njena raba

Koncept	Ključni vir	Kako uporabiti koncept
Težko rešljiv problem (angl. <i>wicked problem</i>)	Rittel in Webber (1973)	Težko rešljiv problem je učiteljevo izhodišče za oblikovalski proces. Kot del »pripovedi« težko rešljiv problem sestoji iz celovitega opisa učiteljeve prakse. Iz opisa mora biti poslušalcem jasno razvidno, da je potrebno ukrepanje za izboljšanje prakse. Težko rešljiv problem lahko razumemo tudi kot način, kako zaobjeti kompleksnost in posebnosti pedagoške prakse: po svoji naravi je blizu (oblikovanemu) raziskovalnemu vprašanju.
Ponavljanje (angl. <i>iteration</i>)	Verstegen (2004)	Oblikovanje pomeni ukrepanje (načrtovanje korakov) za izboljšanje prakse. Vsak korak bo omogočil učitelju nov vpogled v prakso. Tako pridobljena nova spoznanja mora uporabiti pri načrtovanju naslednjih korakov. Tovrstno refleksijo in upoštevanje spoznanj pri načrtovanju nadaljnjih aktivnosti imenujemo ponavljanje. Ta oblikovalski pristop je običajno v nasprotju z t. i. modelom »slap«, kjer predhodno načrtujemo vse korake oblikovanja.
Prototipni pristop (angl. <i>prototyping</i>)	Tripp in Bichelmeyer (1990)	Prototipni pristop je dejavnost oblikovanja, ki vključuje zgodnje in postopno (z malimi koraki) preizkušanje novih pedagoških pristopov ali gradiv v praksi. S tem učitelji od učencev pridobijo povratne informacije in posledično občutek, kako bi nadgrajena in bolj dodelana različica delovala v praksi.
Oblikovalski studio (angl. <i>design studio</i>)	Schön (1988)	Oblikovalski studio se nanaša na serijo sestankov med učitelji, ki sodelujejo tako pri oblikovanju kot raziskovanju. Namen sestankov je izboljšati prakse sodelujočih in moderiranje njihovega profesionalnega učenja. Udeleženci v oblikovalskem studiu sodelujejo tako, da so drug drugemu kritični prijatelji. Oblikovalski studio se osredotoča predvsem na ponavljanje in dialog med udeleženci. Ta proces poteka s pomočjo orodij, ki smo jih v projektu Linpilcare (dostopno na: www.linpilcare.eu) razvili za potrebe delovanja učeče se skupnosti.
Pripoved (angl. <i>narrative</i>)	Beckman in Barry (2009)	Pripoved je lahko ustrezen način deljenja procesa oblikovanja z drugimi učitelji. Vsebuje proces oblikovanja, ki ga preostali učitelji/izobraževalci lahko prepoznajo, se nanj oprejo in pridobijo nove zamisli za lastno pedagoško prakso. Pripovedi niso samo besedila, ampak so lahko tudi grafični organizatorji, videoposnetki pouka ali podkasti.

ustrezal načelom oblikovanja kot raziskovanja. Zato smo poskušali spremeniti format naloge. Pri delu z izkušenimi srednješolskimi učitelji smo popolnoma opustili zamisel o tezi in produktu in začeli preizkušati »pripovedi« (glej preglednico 1) kot primeren format za deljenje oblikovanja kot raziskovanja s preostalimi učitelji/izobraževalci: »Pripovedi so sredstvo za izmenjavo in združevanje znanja« (Beckman in Barry, 2009: 152). V tej fazi je še prezgodaj

za zaključke o tem, kako primerni so ti formati. Kar lahko povemo, je dejstvo, da so učitelji pri oblikovanju svojih pripovedi zelo kreativni: v obliki podkastov, grafičnih organizatorjev in dnevnikov.

Sklenemo lahko, da ima naš tim še veliko dela z uvajanjem oblikovanja kot raziskovanja in s podporo učiteljem pri njihovem profesionalnem učenju. Vsekakor pa lahko trdimo, da je oblikovanje z raziskovanjem zelo obetaven pristop.

VIRI IN LITERATURA

- Beckman, S. in Barry, M. (2009). Design and Innovation through Storytelling, *International Journal of Innovation Science*, 1, 4, 151–160.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28, 7, 15–25.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Crawford, V. M., Schlager, M., Toyama, Y., Riel, M. in Vahey, P. (2005). Characterizing adaptive expertise in science teaching. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2005, Montreal, Kanada.
- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science. *Design issues*, 17, 3, 49–55.
- Ehn, P. in Löwgren, J. (ur.) (2004). *Design [x] research: Essays on interaction design as knowledge construction*. Malmö University: School of arts and communication.
- Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and teacher education*, 26, 3, 377–388.
- Fichtman Dana, N., Thomas, C. in Boynton, S. (2011). *Inquiry: A districtwide approach to staff and student learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gaver, W. (2012). What should we expect from research through design? Paper presented at the CHI Conference for Human-Computer Interaction, 2012, Austin, Texas, ZDA.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 17, 7, 819–836.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86, 4, 945–980.
- Laurillard, D. (2012) *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Florence: Routledge.
- Lawson, B. (2002). Design as research. Retrieved from <http://www.researchgate.com>.
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Meirink, J. A. in Lockhorst, D. (2013). Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International journal of educational research*, 57, 39–50.
- Rittel, H. W. in Webber, M. M. (1973). Dilemma's in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4, 155–169.
- Schön, D. A. (1985). *The design studio: An exploration of its traditions and potentials*. London: RIBA Publications.
- Shavelson, R. J. in Towne, L. (ur.) (2002). *Scientific research in education*. Washington: National Academy Press.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. V: M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial*, third edition. Cambridge: MIT Press.
- Tripp, S.D. in Bichelmeyer, B. (1990). Rapid Prototyping: An Alternative Instructional Design Strategy. *Educational Technology Research & Development*, 38, 1, 31–44.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Openbare les. Wageningen: Stoas/Vilentum Hogeschool.
- Verstegen, D. M. L. (2004). *Iteration in instructional design: An empirical study on the specification of training simulators*. Utrecht: Utrecht University.
- Vrijnsen-De Corte, M. C. W., Den Brok, P. J., Kamp, M. J. in Bergen, T. C. M. (2013). Measuring teachers' and student teachers' perceptions of practice-based research in PDS and non-PDS settings. *Teaching and teacher education*, 36, 178–188.
- Waks, L. J. (2001). Donald Schon's philosophy of design and design education. *International journal of technology and design education*, 11, 37–51.

Mag. Francka Mravlje, Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane

RAVNATELJ MED REZULTATI IN PROCESI

Ravnatelj opravlja na šoli naloge poslovnega organa in pedagoškega vodje. Učinkovitost delovanja na obeh področjih se odraža skozi kakovost dela šole, torej skozi kakovost učenja in poučevanja in posledično v kakovosti znanja in napredka učencev.

Hattie J. (2009) v svoji raziskavi ugotavlja vpliv učinkovitosti ravnateljev na dosežke učenca po dveh kriterijih:

- skrb za dobre delovne pogoje (stavba, oprema, učila, dobri odnosi, zadovoljstvo učiteljev, spodbujanje sodelovanja, odgovornosti ..., višina korelacije je 0,36, in
- skrb za kakovostno izvajanje oz. podpora pedagoškem procesu v šoli (redno hospitira, spodbuja pogovore o poučevanju in učenju, kritično prijateljuje, ustvarja varna okolja za pedagoške razprave ...), višina korelacije je 0,74.

Na 3. konferenci ravnateljev vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji je avgusta 2017 dr. Vinko Logaj strnil vlogo ravnatelja v treh točkah:

- ravnatelj pozna oz. razume sodobne koncepte učenja in poučevanja,
- ima znanja in spretnosti s področja skupinske dinamike in obvlada moderiranje skupinskih procesov (načrtovanje, vrednotenje ...), razume in zna postavljati »močna« vprašanja v pogovorih, pozna orodja in strategije za vodenje skupinskih procesov, razume ugotovitve raziskav,
- upošteva dokaze o tem, kaj deluje in kaj ne, obvlada analitično branje znanstvene in strokovne literature, je zavzet za raziskovanje lastne prakse vodenja, ki je usmerjeno v spodbujanje in omogočanje učenja učiteljev in učencev.

Z vsemi zahtevami o poznavanju, razumevanju in uporabi znanj, veščin in spretnosti, ki jih mora obvladovati ravnatelj v 21. stoletju, se je mogoče popolnoma strinjati.

In ravnatelji si večinoma tudi prizadevamo realizirati vse zahteve v korist učencev, učiteljev, preostalih zaposlenih na šoli, staršev, stroke, lokalne skupnosti, države.

Toda v slovenskem pedagoškem okolju obstaja veliko dejavnikov, ki delujejo v nasprotju s prizadevanji ravnateljev po dobrem oz. sodobnem vodenju.

ŠOLA JE DRUŽBENI PODSISTEM

Njeno delovanje in še posebej spreminjanje je določeno z drugimi podsistemi. »Sprememba enega povzroči večje ali manjše spremembe tudi v drugih in spremembe v določenem podsistemu pogosto niso mogoče, če se hkrati ne spremenijo še nekateri drugi.« (Bečaj, 2001b: 78) Šola je kompleksna storitvena organizacija. Za izvajanje storitev sta pomembni na eni strani komunikacija in interakcija med izvajalcem in porabnikom, na drugi strani pa je pomembna kakovost storitve, ki je prav tako odvisna od obeh udeležencev, učitelja in učenca, ki mu je storitev namenjena.

Posebnost šole je tudi ta, da je njeno poslanstvo opredeljeno od zunaj skozi šolsko zakonodajo (Čotar, 2002). Uspešnost učiteljev je opredeljena s tem, kako in v kolikšni meri uresničijo individualne in družbene potrebe oziroma v kolikšni meri in kako upravičujejo svoje poslanstvo.

Uresničevanje poslanstva pa je odvisno od tega, kako izvajalci, tj. učitelji, razumejo, interpretirajo tako vzgojo kot izobraževanje in kakšen pomen jima pripisujejo.

Tu se ravnatelj kot pedagoški vodja sreča z organizacijsko kulturo šole.

ŠOLA JE OPREDELJENA S FORMALNO STRUKTURO IN ORGANIZACIJSKO KULTURO

Schein (v Kavčič, 1994) opredeljuje organizacijsko kulturo kot »globljo raven temeljnih predpostavk in prepričanj, ki so skupne članom organizacije in delujejo na nezavedni ravni ter so temeljni samoumevni načini percepcije samega sebe in svojega okolja«.

Brez poznavanja in upoštevanja le-te na svoji šoli ravnatelj ne more učinkovito vplivati na prilagajanje pedagoškega dela zahtevam 21. stoletja, kajti spreminjanje sistemov je povezano z dvema procesoma, ki delujeta v smeri ohranjanja obstoječega stanja. Prvi se nanaša na formalno strukturo, ki se je oblikovala v preteklosti in je še vedno podprta s šolsko in vsemi sorodnimi zakonodajami ter ohranja visoko stopnjo centralizacije. Formalna struktura opredeljuje razmerja moči.

Drugi proces je organizacijska oz. šolska kultura. Bečaj (2000a: 10) jo opredeljuje kot »zbirko temeljnih vrednot in prepričanj, ki so se izoblikovala v določenem šolskem prostoru in govorijo o tem, kaj vse je v zvezi z učenjem in poučevanjem pomembno, kako je potrebno razumeti določene dogodke in situacije, kakšno ravnanje je najprimernejše itd.«.

Zahteve po dobrem vodenju šole v korist učencev v 21. stoletju predpostavljajo, da šola deluje v okolju, kjer je omogočena šolska avtonomija. Pri tem avtonomija ne pomeni »... vsakršne in z ničemer omejene svobode ...« (Bečaj, 2001). Avtonomija je omejena s skupinskim ciljem, bistvo katerega je, »da je posameznim članom skupine privlačen oz. potreben, ni pa dosegljiv brez medsebojnega sodelovanja« (Bečaj, prav tam).

Slednja se lahko resnično (ne navidezno) uresničuje le v okolju sodelovalne šolske kulture, ki zahteva drugačno formalno strukturo porazdelitve moči, odnosov in odgovornosti.

Da je prevladujoča slovenska šolska kultura storilnostna, ni nobena skrivnost. Kako tudi naj bo drugačna, ko pa še vedno tako v slovenski pedagoški stroki, politiki, med uporabniki in mnogimi izvajalci izobraževanja prevladujejo prepričanja o tem, da se učenje učencev dosega (motivira) z ocenjevanjem znanja, tekmovalnostjo, selekcijo, različnimi oblikami zunanjega preverjanja znanja (domače NPZ, matura in mednarodne raziskave). Še več, vse močnejše in morebiti zmagovite so zahteve po zgodnejšem številčnem ocenjevanju osnovnošolcev, uvajanju NPZ v 3. razred, ponovna uvedba drugega tujega jezika v obvezni predmetnik, povečanje števila izbirnih predmetov, vsaj še za podjetnost, finančno opismenjevanje, prometno varnost ... Zahteve po ponovni spremembi formativne narave NPZ v selekcijsko in alokacijsko zelo jasno pokažejo prevladujoče prepričanje, da nimamo s spremljevalno funkcijo NPZ kaj početi. Zato pa bo selektivna pokazala vse bogastvo znanja slovenskih osnovnošolcev trikrat v devetih letih šolanja. Dosežki učencev bodo odraz visoko motiviranih učencev, ki bodo vložili ves možen trud v reševanje nalog, z veliko željo, da se uvrstijo na najvišja mesta v razredu, na šoli ali na nivoju države. Podobno kot pri maturi bosta učenje in poučevanje osnovnošolcev usmerjala (zavedno ali nezavedno) pripravljanje na NPZ, kajti pomembni so dosežki in rezultati, ne pa procesi.

Z dosežkom učenca se bo korigirala učiteljeva presoja ali se bodo učencu odprla vrata na določeno srednjo šolo. Osnovne šole in učitelje pa bo mogoče razvrščati po dosežkih. Pri tem pa nas ne bo zanimalo, kolikšen napredek so naredili učenci v eni ali drugi šoli, v enem ali drugem SES-okolju.

Pot v življenje učencev je določena z rezultati, ne potenciali, razvojem in napredovanjem. Šolski politiki in stroki pa ne bo treba odgovarjati na ugotovitve in vprašanja, zapisana v vsakoletnem poročilu o NPZ o kakovosti sistemskih določil in o potrebah po spreminjanju le-teh.

Tudi s strokovnimi šolami je tako

Zelo neprijetna je tudi izkušnja, da mladi učitelji s fakultet prihajajo v prakso praviloma (ne na vseh predmetnih področjih) brez kakršnih koli poznavanj sodobnih učnih in poučevalnih strategij, razumevanja pomena znanja na višjih taksonomskih stopnjah, načinov spremljanja lastnega pedagoškega dela in strategij izboljševanja le-tega, da ne govorimo o novjših spoznanjih s področja nevroznanosti. Vsi ti dejavniki, skupaj z ugotovitvijo, da se učitelj o poučevanju največ nauči skozi lastni sistem izobraževanja, delujejo v smeri krepitve tradicionalne storilnostne šolske kulture (vir: William D., delovno gradivo s srečanja ravnateljev OE ZRSŠ).

UČENCI IN PRIHODNOST ZAHTEVAJO DRUGAČEN PEDAGOŠKI PROCES

Nihče ne more napovedati, katera konkretna znanstvena spoznanja bodo učenci (kot znanje) potrebovali v svoji prihodnosti za učinkovito obvladovanje življenja, da bi jim jih lahko »dali«, »naložili v spomin«. Zato mnogi tuji in redki domači strokovnjaki in pedagoški raziskovalci priporočajo, da je treba učence opremiti ob temeljnih znanjih z orodji in strategijami, s katerimi bodo lahko pridobivali, usvajali, razumeli, povezovali in zlasti na ustvarjalen in inovativen način uporabili znanja, ki jih bodo potrebovali za odgovarjanje na izzive v prihodnosti.

Tega pa se ne da kakovostno poučevati v storilnostno naravni šolski kulturi, kjer je pomemben predvsem rezultat, ne pa tudi kognitivni, socializacijski, čustveni procesi. Saj v storilnostno naravnem okolju učencev ne moremo vrednotiti in selekcionirati po tem, kako:

- razmišljajo o določeni učni vsebini na vseh, tudi višjih taksonomskih stopnjah,
- preizkušajo, sklepajo, načrtujejo in napovedujejo v zvezi z učno vsebino na temelju predznanja,
- in s čim in na kakšnih temeljih utemeljujejo svoje izkušnje in spoznanja o učni vsebini,
- kako sodelujejo pri pridobivanju znanja, s kolikšno ustvarjalnostjo rešujejo probleme,
- kritično presojajo dogodek, učno vsebino, lastno učenje ...

Brigita Žarkovič Adlešič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PROLEA: PROFESIONALNO UČENJE V UČEČI SE SKUPNOSTI

Mednarodni projekt ProLEA (Profesionalno učenje v kompleksnih okoliščinah s pomočjo refleksije in portfolia) je nastal pod okriljem programa Erasmus+ na pobudo partnerjev, ki se srečujejo v Evropskem združenju za izobraževanje učiteljev (ATEE). Razmislek o tem, kaj je tisti vzvod, kar lahko v šolah nekaj premakne in povzroči, da se učitelji začnejo učiti drug z drugim in drug od drugega (kot učeča se skupnost), je vodil do ideje o prijavi projekta. Nemčiji, ki je prevzela vodenje projekta, so se pridružile Škotska, Nizozemska in Slovenija. Vsaka država se je odločila za drugo ciljno skupino, od učiteljev začetnikov, učiteljev mentorjev, šolskih razvojnih timov do ravnateljev.

Za cilj smo si zastavili razvoj, preizkušanje, prilagajanje in izvajanje inovativnih pristopov profesionalnega razvoja, saj kompleksne okoliščine, v katerih delujejo učitelji, od njih zahtevajo nenehne, ustvarjalne pobude in odzive. Učitelj, ki ga kot profesionalca opredeljujeta tudi potreba in zahteva po nenehnem profesionalnem učenju, mora poznati zakonitosti učenja in ozavestiti pojem kompleksne okoliščine in pomen vključujoče šole. Šola mora postati okolje, kjer se bo slišal glas vsakega učenca in učitelja, kjer ne gre več za posamezno skupino ljudi, ampak za vse in vsakogar od nas.

Danes od šole pričakujemo, da izobražuje vsestranskega posameznika, ki je sposoben poglobljene veščine aplicirati

FORMATIVNA FUNKCIJA ŠOLE JE MOŽNA LE V OKOLJU SODELOVALNE KULTURE IN UČEČIH SE SKUPNOSTI

Lahko pa učence spodbujamo, da se učijo vseh zgornjih vsebin, veščin in spretnosti v okolju spodbujanja in spremljanja napredka vsakega učenca. Razlika v primerjavi s storilnostno naravnostjo je v tem, da zgornjih znanj učenec ne more pridobivati transmissijsko od učitelja. Pri poučevanju je potrebna preusmeritev v procesu učenja in poučevanja od učnih vsebin (ki so seveda nujna sestavina pouka) k procesom učenja, ki potekajo v glavah učencev. Ker je eno od prepričanj, da šole in učenci v sodelovalnem okolju le počivajo, uživajo in »se kar nekaj gredo in igrajo«, je treba poudariti, da delo v sodelovalnem okolju v učečih se skupnostih zahteva večjo prizadevnost, vztrajnost, voljo, čas ... Ker temelji na skupaj sprejetih dogovorih in odločitvah, je bistveno bolj zavezujoče. Motivacija je notranja, »saj vem, zakaj nekaj delam, se učim, zakaj je pomembno vztrajati, se (po)truditi«. Kot ima v storilnostni kulturi pomembno mesto vlaganje truda, tudi trpljenje, sta v sodelovalni trud in trpljenje enako prisotna, le da ju »poganja« drugačna motivacija. V storilnosti je to tekmovalnost. Je želja, doseči najvišje mesto za vsak ceno. V sodelovalni pa je to cilj, ki sem si ga zastavil, ki ga razumem, ki si ga želim in ga lahko še kakovostneje dosežem skupaj z drugimi.

Šola, ki poučuje za prihodnost, postavlja učenca v aktivno vlogo in spreminja odnos med učiteljem in učencem. Učitelj nima (več) pretežno selekcijske in alokacijske vloge, pač pa vlogo vzpostavljanja pogojev, v katerih naj bi učenci ob določeni učni vsebini razvijali kognitivna in praktična

znanja ter orodja, s katerimi se bodo v prihodnosti učinkovito soočili z realnostjo. Za to je potrebna pretežno intrinzična motivacija (značilna za sodelovalno kulturo), za razliko od zunanje, ki je značilna za storilnostno šolsko kulturo.

Učitelj moderator pogojev učenja in poučevanja

Učitelj mora del svoje poklicne »skrivnosti« in odgovornosti deliti z učenci. Omogočiti jim mora vpogled, sodelovanje in soodločanje. Sodelovanje je vezano na skupno oblikovanje učnih ciljev in razumevanje koristnosti učenja, uporabo predznanja učencev, postavljanje kriterijev učinkovitosti, vrednotenje napredka, presojanje stopnje doseženosti ciljev. Učitelj odloča o učnih vsebinah in ob dobrem poznavanju značilnosti učencev in procesov učenja pripravi pogoje za učenje. Učenci soodločajo o tem, kako (pot do cilja, individualne posebnosti učenca, tempo in modalitete učenja) in koliko (samoregulacija) se bodo učili.

Znanstvene ugotovitve in izkušnje kažejo, da je učenje učencev podprto z večjo radovednostjo, notranjo motivacijo in večjo vztrajnostjo pri učenju, če razumejo, zakaj se nekaj učijo, in če lahko izberejo način učenja, ki jim najbolj ustreza (izbirnost).

KER JE ŠOLA DRUŽBENI PODSISTEM

Uvajanje tovrstnih sprememb je tako vedno povezano z odpori, saj spremembe nujno povzročijo negotovost, nejasnost glede kriterijev pravilnosti ravnanj, zahtevajo spreminjanje ustaljenih navad, utečenega rutinskega dela, spremembe v medsebojnih odnosih, v porazdelitvi

na vse širši obseg situacij in izkušenj, ki pridobiva nove kompetence, izgrajuje odnose in prevzema nove vloge, ki se stalno prilagaja, uči in raste v hitro spreminjajočem se svetu. Novo vrednost ustvarja s povezovanjem novih idej, ki v preteklosti niso bile povezane.

Pomembno vlogo pri spreminjanju izkušenj v znanje in ozaveščanju novih vpogledov pa ima refleksija, ki smo jo v projektu Prolea ob uporabi različnih pristopov (portfolio, e-portfolio, opazovanje pouka s pomočjo videa ...) še posebej spodbujali.

K sodelovanju smo povabili šolske razvojne time 18 šol (9 osnovnih in 9 srednjih) iz 9 slovenskih regij.

Pripravili smo skupni modul profesionalnega razvoja, ki vključuje nove pristope profesionalnega razvoja v kompleksnih okoliščinah in ga vsi partnerji razvijajo skupaj. Poleg tega pa smo z učitelji delali na nacionalnih modilih

profionalnega razvoja, ki so jih razvijali posamezni partnerji in so se nanašali na aktualno problematiko v partnerskih državah.

V Sloveniji smo pripravili 32-urno usposabljanje za šolske razvojne time. Vsebine so se nanašale na profesionalni razvoj učiteljev, refleksijo učiteljeve poklicne poti s pomočjo e-portfolia, vključujočo šolo in kolegialno podporo s pomočjo videa. Šolski razvojni timi so v svojih okoljih poiskali izzive, s katerimi se srečujejo na svojih šolah, in na podlagi novo pridobljenih znanj, veščin in orodij pripravili aktivnosti za svoje kolektive. Nekateri so se lotili komunikacije, drugi kolegialnega podpiranja pri hospitacijah, tretji inkluzije ..., svoje izkušnje pa bodo 11. aprila 2018 predstavili na zaključni konferenci projekta, kjer bomo v živo doživeli izkušnjo profesionalnega učenja.

Nekaj utrinkov z dogajanj na šolah pa si lahko preberete v prispevkih, ki so jih pripravili šolski razvojni timi.

moči in vplivov ter spreminjanje miselnosti ljudi. Čeprav se ljudje eksplicitno strinjajo, da so spremembe potrebne, pogosto v delovanju ohranjajo »stare« vzorce mišljenja in vedenja. Tako se namreč ohranja temeljni občutek varnosti oz. preglednosti in obvladovanja okolja. Na komunikacijski ravni se to izraža skozi obrambe, kot so: »Kaj pa nam manjka, zakaj bi nekaj spreminjali? Smo povsem primerljivi z drugimi šolami, tudi naši učenci dosegajo (zlata) priznanja na tekmovanjih, natečajih, so ustvarjalni, inovativni ...«

Če ravnatelj v tem okolju prevladujočih prepričanj o lastni ustreznosti zahteva spremembe, se po navadi zgodi, da učitelji na deklarativni ravni zahtevo izpolnjujejo, v pedagoškem procesu pa ravna po ustaljenih prepričanjih. Praviloma tako »dokažejo«, da sprememba ne deluje in jo je treba opustiti. Obstoječa prepričanja spremembo namreč »prilagodijo«, popačijo, jo obarvajo z že obstoječimi stališči, mnenji, vedenji ..., zato ne more delovati.

Resnično spreminjanje temeljnih prepričanj in vedenj je tako mogoče le, če učitelji sodelujejo v vseh fazah razvoja sprememb v procesu vzgoje in izobraževanja, od opredeljevanja začetne situacije (kaj je težava, kje želimo spremembo), opredelitve problema, načrtovanja spremembe in poti (dejavnosti) do nje, izvajanja sprejetih dejavnosti in evalvacije doseženosti želenih ciljev. Kritični pregled opravljenega in (ne)doseženega je izhodišče za naslednji krog razmišljanja in iskanja dobrih pedagoških praks.

Ta proces je lahko uspešen le, če v njem sodeluje celoten pedagoški kolektiv. Posameznik ali manjša skupina učiteljev, ki želi uvajati neko spremembo, bo v očeh »prepričane«

prevladujoče večine hitro zaznana kot moteča, lahko tudi kot grožnja. Zato poskuša večina na posameznika ali skupino na različne načine vplivati, da naj svoje namene opusti. Šolska kultura kot sistem globoko zakoreninjenih, delno nezavednih temeljnih prepričanj je namreč stabilna socialna kategorija, utemeljena na soglasju skupine. Od stopnje soglasja o prevladujočih prepričanjih, stališčih, rutinah, vedenjih je odvisna »moč« šolske kulture. Posameznik je zainteresiran, da je soglasje čim večje, saj to določa stopnjo varnosti, predvidljivosti in učinkovitosti obvladovanja okolja. Primer globokega zaupanja v obstoječo kulturo se izraža v mnenju: »Pri nas pa delamo to že od vedno tako in še vedno dobro deluje.«

Zato pa bo spreminjanje šolske kulture uspešnejše tam, kjer je pritisk h konformnosti manjši, stopnja informiranosti skupine pa visoka. Pri tem je naloga ravnatelja, da spoznava in priznava potrebe učencev, učiteljev, staršev, okolja ... ter omogoča usklajevanje in iskanje najboljših možnih načinov zadovoljevanja le-teh. Ravnatelj je namreč tisti, ki pooseblja organizacijsko strukturo na šoli in ustvarja pogoje za največjo možno stopnjo avtonomije učiteljev v danih razmerah centralizacije šolstva.

OD KOLIČINE K PROCESOM

Pomen vizije razvoja

Funkcijo širjenja avtonomije ima dobro postavljena vizija, s katero se lahko člani skupine identificirajo, ponotranjijo vrednote, ki jih vizija vključuje, jo doživljajo kot svojo in se čutijo odgovorni za njeno uresničevanje. Zato je dobra

tista vizija, ki jo skupaj oblikujejo vsi pod sistemi znotraj šole (zaposleni, učenci in starši). Ob tem je pomembno tudi soglasje glede uresničevanja le-te. Ne le to, kaj želimo delati, pač pa tudi to, kako bomo cilje dosegali. Kot takšna ima vizija usmerjevalno in korekcijsko funkcijo. V trenutku, ko pride v proces spreminjanja do zastoja, odporov, zmede, se lahko ravnatelj vrne k viziji, k skupnemu dogovoru, kaj, kam želimo in kako bomo to dosegli.

V tem procesu so učitelji v podobnem položaju, kot bi si želeli, da so učenci pri pouku. Niso le tehnični izvajalci učnih načrtov, temveč soodločevalci o tem, kako bodo svoje poslanstvo uresničevali glede na vsakokratno skupino učencev in skupne cilje vizije razvoja. V tem soodločanju (in soglasju) sta izhodišče in motivacija za spreminjanje, za uresničevanje poslanstva, odgovornosti, strokovnosti, je njihova avtonomija.

Sodelovalna šolska kultura

Za sodelovanje s ciljem uresničevanja vizije je potrebna sodelovalna šolska kultura. Torej okolje, v katerem člani skupnosti skrbijo drug za drugega, si zaupajo, se povezujejo, sodelujejo na različnih področjih (izmenjava pedagoških znanj in izkušenj, priprava prireditve, skupno načrtovanje pedagoškega procesa, sodelovanje s starši, okoljem ...), komunicirajo in sodelujejo ne glede na predmet ali stopnjo poučevanja. Komunikacija je pestra, pogosta, odprta na vseh nivojih, v vertikalnih in horizontalnih smereh.

Zaposleni izražajo svoja mnenja, ideje, predloge, konflikte, probleme, stiske in pomisleke brez strahu pred zavrnitvijo ali posmehom. Spoštujejo in sprejemajo različnost mnenj, v diskusijah in konfrontacijah upoštevajo meje »psihološke svobode«.

Prav sodelovalna kultura učiteljem omogoča, da »skupaj razmišljajo o ključnih problemih in raziskujejo, kako izboljšati prakso in kako vanjo uvajati novosti«, kot učečo se skupnost opredeljuje Hord, 2014 (vir: interno gradivo v projektu Linpicare).

IZKUŠNJE IZ PRAKSE (DVOLETNO DELO V PROJEKTU LINPICARE)

Zadnjih petnajst let je na temelju spreminjanja življenjskega okolja, spremenjenih odzivanj učencev na obstoječi način učenja in poučevanja in novejših spoznanj v nevroznanosti, psihologiji in drugih vejah znanosti vse bolj prisotno vprašanje, s kakšnim načinom učenja in poučevanja povečati motivacijo učencev za učenje.

S tem vprašanjem smo se kot kolektiv ukvarjali v dvoletnem projektu Linpicare. Ob tem smo se zavedali, da sta

poučevanje in učenje poleg vzgoje osrednja tema pedagoškega poslanstva in da je na to področje vezano največ tradicionalnih temeljnih prepričanj in vsakdanjih pedagoških rutin o tem, kako poteka delo v razredu, kakšna je vloga učenca, kaj je delo učitelja in kakšen mora biti njun odnos.

Poleg vizije, ki pravi: *Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane bo učencem posredovala temeljna, uporabna in vseživljenjska znanja. Ustvarjala bo takšna učna okolja, v katerih bodo učenci razvijali veselje do učenja in dela ter pozitiven odnos do življenja, sodelovanja, spoštovanja in strpnosti v medsebojnih odnosih. Staršem bo ponujala različne oblike sodelovanja in skupaj z njimi iskala odgovore na vzgojna in izobraževalna vprašanja. Skozi raznovrstne dejavnosti se bo povezovala z okoljem in razvijala občutek pripadnosti in ekološko naravnost mladih*, nas je pri delu v projektu povezovalo tudi raziskovalno vprašanje: *Kako doseči, da bi bili učenci čim bolj aktivno vključeni v vse faze učnega procesa? (2015/16) in Kako krepiti in poglobiti doseženo stopnjo uporabe elementov formativnega spremljanja v vseh fazah učnega procesa? (2016/17).*

Iskanje odgovorov na obe vprašanji je zahtevalo veliko miselno spremembo pri učiteljih. Treba je bilo opraviti premik od razumevanja učenja in poučevanja kot procesa »prenosa znanja« od učitelja na učenca k razumevanju učenja in poučevanja kot procesa, ki poteka v glavah učencev kot konstruiranje miselnih predstav oz. konceptov. To pomeni, da učenec ni pasiven sprejemnik informacij, pač pa aktiven oblikovalec pomenov, celo samoregulativen. Naloga učitelja je, da sproži, spremlja in po potrebi tudi posega v proces učenja. S tem, ko učence aktivno vključi v vse faze pouka (od ugotavljanja predznanja do vrednotenja izdelka in načrtovanja izboljšanja), jim podeli moč soodločanja in s tem del odgovornosti za kakovost usvajanja znanja.

Na zgornja vprašanja smo iskali odgovore z

- (1) raziskovanjem lastne prakse,
- (2) ob uporabi znanstvenih spoznanj,
- (3) v učeči se skupnosti (trije pogoji projekta Linpicare).

Za ravnatelja je bilo pri vstopanju v projekt pomembno védenje, da se lahko v sodelovalni šolski kulturi, po Harrisonu (1993), pojavijo naslednje pomanjkljivosti ali motnje:

- člani se bolj kot na delovno učinkovitost osredotočijo na medsebojne odnose,
- delovno uspešnost lahko znižujejo dolgotrajni procesi sprejemanja odločitev ali odlašanje

s sprejetjem odločitve, saj se poskuša pridobiti soglasje vseh članov,

- na osnovi težnje po dobrih medsebojnih odnosih se pojavita izogibanje konfliktom ali njihovo prikrievanje namesto izražanja, priznavanja in razreševanja nesoglasij.

Prav tako je bilo treba ves čas spremljati odpore, ki so se pojavljali kot posledica izgube nadzora, preglednosti oz. varnosti ob opuščanju tradicionalnih šolskih praks.

Vloga ravnatelja

Naloga ravnatelja je učinkovito usmerjati procese na ravni šole. Za preprečevanje najrazličnejših ovir in »vračanja k staremu« mora ravnatelj:

- najprej sam dobro razumeti in biti globoko prepričan o vrednosti skupnega cilja. Razumeti mora, da učitelji doživljajo spreminjanje razumevanja učenja in poučevanja od transmisijskega k procesnemu kot poseganje v njihovo profesionalno osebnost in odgovornost, četudi so se za spremembe odločili sami. Profesionalnost in odgovornost učitelja je trdna psihološka struktura med seboj povezanih znanj, prepričanj, izkušenj, čustev in predvsem rutin. Vsaka sprememba je sprejeta z negotovostjo in dvomi, dodatno jih krepijo prepričanja še obstoječe storilnostno naravnane šolske kulture in dejstvo, da se učinki spreminjanja pedagoškega procesa na dosežkih učencev pokažejo šele čez daljši čas;
- dobro poznati prednosti in pomanjkljivosti kolektiva, da med sodelavce ustrezno porazdeli naloge in obveznosti. Poskrbeti mora za dobro in učinkovito organizacijo dela in učiteljem omogočiti povezovanje in sodelovanje, podpreti mora vse dobre prakse in ponuditi različne oblike pomoči učiteljem, ki s težavo in predvsem z nezaupanjem sprejemajo spreminjanje pedagoške prakse. Vzpostavljati mora pestre in odprte odnose med vsemi sodelavci;
- ustvarjati pogoje, v katerih učitelji brez zadržkov izrazijo pomisleke, dileme, dvome, strah, odpor. Hkrati pa mora razpolagati z dejstvi, dokazi in izkušnjami, s katerimi podpira učitelje v smeri profesionalnega razvoja;

- v procesu spreminjanja temeljnih prepričanj o učenju in poučevanju vedno znova izpostavljati dokaze pozitivnih posledic spreminjanja: dobre prakse, uspehe, ustvarjalne poskuse ali dobre rešitve sodelavcev. S tem učiteljem sporoča pomembnost spreminjanja in podporo novim praksam, še posebej na način, da tudi sam spreminja svoje rutine (npr. namesto klasičnih hospitacij izpelje učni obisk);
- dobro znati presoditi, kdaj bo postavil jasno pedagoško zahtevo in vztrajal pri skupni odločitvi, kdaj omogočil pedagoški dialog in kdaj spreminjanje skupnega cilja ali celo vizije;
- imeti možnost nagrajevanja učiteljev, ki postajajo eksperti in razumejo, da nekateri sodelavci potrebujejo njihovo pomoč, podporo, skupno delovanje ali da je treba nuditi mentorstvo mlajšim kolegom, novim sodelavcem na šoli ...;
- vedeti, da je kljub močni centralizaciji šolskega sistema v prvi vrsti spodbujevalec sprememb od spodaj navzgor in ne (ali samo) uresničevalec načrtov in reform, ki prihajajo od zgoraj navzdol. Za uresničevanje te vloge je izjemno pomembno, da ima pomoč in podporo zunanjega skrbnika, strokovnjaka, kot je bilo to v primeru projekta Linpilcare.

SKLEP

Četudi učitelji dobro razumejo potrebo po spreminjanju šolske prakse iz vsakdanjih izkušenj z delom v razredu, je od poučevanja dejstev in posameznih znanstvenih spoznanj do poučevanja, v katerem bodo učenci z lastno aktivnostjo dosegli vpogled (razumevanje) v povezanosti podatkov, dejstev, izkušenj in lastnega predznanja na ustvarjalen in inovativen način, dolga pot. Še posebej zato, ker se učitelj največ nauči o učenju in poučevanju v procesu lastnega šolanja. K počasnosti spreminjanja pa v veliki meri prispeva tudi okolje, v katerem delujejo slovenske šole. Če želimo, da bo znanje naših učencev vsaj približno usklajeno z zahtevami prihodnosti, morajo šolske prakse v smeri aktivne vloge učenca v procesu učenja in poučevanja podpreti vsi: javnost, stroka in predvsem politika z ustrežno zakonsko ureditvijo nalog in odgovornosti vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (2000a). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2-3, Ljubljana, 10–19.

Bečaj, J. (2000b). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, letnik V, št. 1, Ljubljana, 5–18.

Bečaj, J. (2001). Šolska avtonomija kot proces. V: Döbert, G. Geissler, H., (ur.), Šolska avtonomija v Evropi, Družina, d. o. o. in Mohorjeva založba, Celje, 67–89.

Čotar, M. (2002). Poslanstvo in vizija šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIII, št. 1, Ljubljana, 8–13.

Harrison, R. (1993). Diagnosing Organisational Culture. Trainee's Manual. Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco.

Hattie, J. (2009). Visible learning. Routledge, 2009.

Kavčič, B. (1994). Organizacijska kultura. V: Možina, S. s sod., (ur.), Management, Didakta, Radovljica, 174–209.

Mravlje, F. (2003). Šolska kultura in mnenje učiteljev o razlogih za nasilno vedenje učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



Podrobnejši opis procesov, ki potekajo v učeči se skupnosti, in orodij (delavnic, protokolov in načinov dela), ki jih lahko za ta namen uporabljamo, pa je v priročniku Učitelji, raziskovalci lastne prakse, ki ga lahko prebirate na spletnem naslovu <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=208>

Dr. Leonida Novak, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE – KAKO IN LE ZAKAJ?

POVZETEK

Prispevek opisuje izkušnje in pogled na delo skupine učiteljev v projektu Linpilcare.¹ Projekt je bil usmerjen v refleksijo realnih problemov praktikov, raziskovanje lastne prakse, vključevanje v učeče se skupnosti, uporabo rezultatov akademskih raziskav, uporabo orodij v praksi in zagotavljanje enostavnega dostopa do znanstvenih raziskav. V prispevku so izpostavljeni nekateri pristopi delovanja znotraj učeče se skupnosti, vključeni pa so tudi odlomki iz refleksij posameznih učiteljev, kakor tudi pripomočki, ki so jih ti uporabljali pri svojem raziskovalnem delu.

Ključne besede: raziskovanje lastne prakse, učeča se skupnost, znanstvene raziskave, akcijsko raziskovanje

ABSTRACT

This paper describes the experiences and views of the work of a group of teachers under the Linpilcare project. This project was aimed at a reflection on the real problems of practitioners, at teacher inquiry, at becoming involved in learning communities, at applying the results of academic research, at using tools in practice, and at ensuring easy access to scientific research. This paper highlights some of the approaches to working within a learning community, and includes excerpts from the reflections of individual teachers and the aids they used in their research.

Keywords: teacher inquiry, learning community, scientific research, action research

UVOD

V povabilu šolam v projekt Linpilcare je bil opredeljen temeljni namen projekta, ki je bil: V učečih se skupnostih

povezati učiteljevo raziskovanje lastne prakse in izsledke znanstvenih raziskav, da bi nudili podporo pedagoški praksi, ki temelji na dokazih. Opredeljeni namen je tako določil tri stebre delovanja, in sicer učiteljevo raziskovanje



Slika 1: Stebri opredeljenega namena delovanja

¹ Kratica izhaja iz opredelitve: To link practitioner enquiry (via professional learning communities) with results of academic research, to support teachers and schools in evidence based (EB) work (2015–2017).

lastne prakse, učečo se skupnost in izsledke znanstvenih raziskav. Ta tri povezana izhodišča so nudila trdno teoretično osnovo, podkrepljeno s številnimi raziskavami, ki so kazale na njihovo nujnost vpetosti in potrebo v dobri poučevalni praksi. Neznanka je ostajalo vprašanje, kaj dobimo, če izhodišča vseh treh stebrov uresničujemo in vključujemo v prakso (Slika 1).

Razprav o pomenu raziskovanja učiteljeve lastne prakse je veliko (npr. Corey, 1953; Carr in Kemmis, 1986; Kemmis in McTaggart, 1990; Sagadin, 1989; Marentič Požarnik, 1993; Vogrinc, 2008). Večina njih postavlja učitelja v vlogo raziskovalca oz. na neki način učenca, ki deluje v nekem okolju oz. šoli, ki jo lahko opredelimo kot učečo se skupnost ali kot skupino učečih se učiteljev. Na temelju teh izhodišč in izkušenj v projektu Linpilcare (*predvsem sodelovanja z Osnovno šolo Kajetana Koviča Poljčane*) bi pomen učiteljevega raziskovanja v šolskem prostoru opredelila kot raziskovalno delo skupine strokovnjakov/učiteljev, ki se redno sestajajo v prijetnem okolju za podporo medsebojnemu strokovnemu razvoju z uporabo znanj in spretnosti, ki so jih že razvili, in prepoznavanjem tega, kaj še želijo razviti, ter kakovosti, ki jo želijo doseči. Akcijsko raziskovanje pa je učitelju raziskovalcu pristop in cilj hkrati.

»Učitelj raziskovalec lastne prakse je aktivni udeleženec v raziskovalnem procesu, ki stroki prispeva realno pedagoško podlago in ji le tako omogoči njen pravi smisel.«

(Učitelj na razredni stopnji OŠ)

B. Marentič - Požarnik (1991: 353) akcijsko raziskovanje opredeli kot sistematično preučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo učitelji sami, da bi izboljšali kakovost učenja in poučevanja, ter pogoje, v katerih se ti procesi odvijajo.

E. Stringer (2008, po Bogdan in Bikeln, 1992) širši okvir akcijskega raziskovanja vidi kot sistematično zbiranje podatkov, zasnovano na prinašanju družbene spremembe. Medtem M. Cencič (1994) definira namen akcijskega raziskovanja, ki je ta, da učitelji postanejo raziskovalci svojega pedagoškega dela, da spremljajo uvajanje novosti v svoje delo in da več razmišljajo o svojem delu in ga poskušajo izboljšati. Prav tako J. Vogrinc idr. (2007, po Bassey, 1998) opišejo akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja kot obliko raziskovanja, ki ga izvajajo učitelji z namenom, da spoznajo, preučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso. Metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje tega predpisanih metodoloških meril, poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, na vseh ravneh pa ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvalitativnih in kvantitativnih postopkov (Vogrinc idr., 2007, po Mažgon, 2006). V projektu Linpilcare so bili učitelji raziskovalci pedagoške prakse in so s tem želeli sodelovati v preučevanju lastne prakse ter razvijati izobraževalne teorije, ki bi odražale neposredno pedagoško prakso (Vogrinc idr., 2007, po Schön, 1983).

Znotraj šole, učeče se skupnosti, v kateri poteka več akcijskih raziskav, je treba vzpostaviti kulturo raziskovanja poučevalne prakse, kar pomeni, da samo didaktično in strokovno znanje in spretnosti niso dovolj, potrebne so veščine sodelovanja, komunikacije, spoštovanja, sprejemanja ter zaupanja. Raziskovalne okoliščine so zelo povezane s temeljnimi vprašanji formativnega spremljanja, ki jih postavi D. Wiliam (2013), in učitelju narekujejo, da vedno izhaja iz svoje razredne situacije, da se sprašuje, kaj je pravzaprav njegov cilj ter o tem, katere strategije delujejo (pri tem so mu v pomoč znanstvene raziskave in izsledki ter praksa drugih učiteljev – Slika 2).



Slika 2: Raziskovalne okoliščine in povezava s temeljnimi vprašanji formativnega spremljanja

NEKATERI PRISTOPI IZVAJANJA RAZISKOVANJA LASTNE PRAKSE

PRISTOP	DEJAVNOSTI
Izbira prioritete	Na temelju predhodnih izkušenj in dela o okviru različnih nalog, izkazanih dosežkov in dokazov se je kolektiv osnovne šole odločil, da bo njihova prioriteta delovanja in raziskovanja usmerjena v povečanje aktivne vloge učencev v vseh fazah učnega procesa s krepitvijo formativnega spremljanja, in na podlagi tega oblikoval skupno raziskovalno vprašanje, ki se je glasilo: KAKO DOSEČI, DA BI BILI UČENCI BOLJ AKTIVNO VKLJUČENI V VSE FAZE UČNEGA PROCESA?
Izbira individualnega raziskovalnega vprašanja	S pomočjo opomnika² (Shema 1) so si učitelji postavili svoja raziskovalna vprašanja: Naša izbrana prioriteta je POVEČANJE AKTIVNE VLOGE UČENCEV V VSEH FAZAH UČNEGA PROCESA S KREPITVIJO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA. Naše skupno raziskovalno vprašanje je: KAKO DOSEČI, DA BI BILI UČENCI BOLJ AKTIVNO VKLJUČENI V VSE FAZE UČNEGA PROCESA? Naš naslednji korak je, da vsak učitelj oblikuje svoje raziskovalno vprašanje, ki mu bo sledil s svojim raziskovanjem v akcijskih krogih. Ko se lotimo razmisleka o raziskovalnem vprašanju, si lahko pomagamo z naslednjim opomnikom, ki vsebuje vprašanja, ki nas vodijo. <pre> graph TD Q1[1. Ali razumem prioriteto šole?] -- DA --> Box1[- Kako bi problem osvetlil s treh različnih perspektiv (učenec, učitelj, šola)? - Katera dejstva osvetljujejo ta problem?] Q1 -- NE --> Box2[- Katere informacije bi potreboval, da bi prioriteto razumel? - Koga lahko zaprosim za pojasnila? - Kdaj se bom dogovoril za pridobitev teh informacij in pojasnil? - Ali zaznam ta problem tudi v svoji praksi?] Box1 --> Q2[2. Kateri element formativnega spremljanja bi želel posebej razvijati?] Box2 --> Q2 Q2 --> Q3[3. Kako bi se glasilo MOJE raziskovalno vprašanje?] Q3 --> Q4[4. Kakšno je torej moje vprašanje? Preverim s pomočjo vprašanj v okencu in po potrebi vprašanje sproti preoblikujem:] Q4 --> Q5[5. Moje raziskovalno vprašanje je ...] Q5 --> Q6[6. Nadaljnja razmišljanja o raziskovalnem vprašanju ...] </pre> 2. Kateri element formativnega spremljanja bi želel posebej razvijati? (Primeri za pomoč: - aktivnost učencev pri preverjanju predznanja, - aktivnost učencev pri oblikovanju ciljev in kriterijev uspešnosti, - aktivnost učencev pri zbiranju dokazov, - aktivnost učencev pri podajanju in tvorjenju povratne informacije, - aktivnost učencev v samoevalvaciji). 3. Kako bi se glasilo MOJE raziskovalno vprašanje? 4. Kakšno je torej moje vprašanje? Preverim s pomočjo vprašanj v okencu in po potrebi vprašanje sproti preoblikujem: - Je to vprašanje zame pomembno? - Je izvedljivo? - Je povezano z mojim vsakodnevnim delom? - Je meni jasno? - Je postavljeno kot odprto vprašanje (npr. se nanj ne da odgovoriti le z da/ne)? - Ali moje vprašanje spodbuja samorefleksijo? 5. Moje raziskovalno vprašanje je ... 6. Nadaljnja razmišljanja o raziskovalnem vprašanju ... Shema 1: Opomnik za oblikovanje raziskovalnega vprašanja Učitelji so individualno premislili svoje raziskovalne okoliščine in oblikovali svoj akcijski načrt. Nekaj primerov raziskovalnih vprašanj učiteljev: - Kako učenec ob vrstniški povratni informaciji spremlja, vrednoti in izboljšuje lastne dokaze o učenju? - Kako s skupnim oblikovanjem ciljev in kriterijev ter kakovostno PI vplivamo na motivacijo učencev? - Kako naj organiziram vrstniško povratno informacijo, da bo vplivala na uspešno nastopanje na govornih nastopih oziroma na predstavitev plakato? - Kako organizirati povratno informacijo, da bo vplivala na dosežke učencev? - Kako pri učencih z aktivacijo predznanja spodbujati naravno radovednost in večjo aktivnost v nadaljnjem procesu učenja?

² Opomnik je nastal na temelju gradiva Učitelj, raziskovalec svojega dela avtorice Cvetke Bizjak.

Priprava akcijskega načrta (enak pristop je bil izveden v treh akcijskih krogih)

Povratne informacije na oblikovana vprašanja so bile pogosto usmerjene v razmislek o preučevanju vpliva, saj so bili učitelji v svojih vprašanjih pogosto usmerjeni ravno v to. Na temelju povratnih informacij na oblikovano raziskovalno vprašanje in po razmisleku o začetnem stanju so učitelji oblikovali akcijski načrt delovanja. Opomnik za pripravo akcijskega načrta je vseboval naslednje iztočnice:

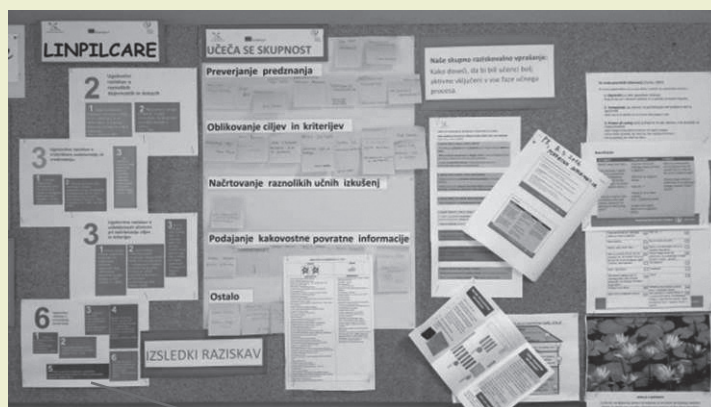
- *Moje raziskovalno vprašanje je ...*
- *Na kratko povzamem dejstva o problemu, razlage dejstev:*
- *Kakšno končno stanje želim?*
- *Kaj želim doseči? Pričakovani rezultati in cilji.*
- *Aktivnosti za doseganje rezultatov in do kdaj bomo dejavnosti izvedli?*
- *Kako bomo vedeli, da smo dosegli posamezni cilj?*

Primer izpolnjenega akcijskega načrta:

Kaj želim doseči?	Aktivnosti za doseganje rezultatov	Do kdaj bomo dejavnosti izvedli?	Vključeni učenci in učitelji	Kako bomo vedeli, da smo dosegli posamezni cilj?
Primer cilja: Povečati aktivnost učencev pri oblikovanju ciljev in kriterijev uspešnosti.	Učenci: – Pojasnjujejo predstavljene cilje in kriterije. – Oblikujejo plakate s temeljnimi cilji in kriteriji za učne sklope v njim razumljivem jeziku. – Sproti spremljajo razvoj znanja po določenih kriterijih. Učitelj: – Izobraževanje o sooudeležbi učencev pri načrtovanju. – Branje strokovne literature. – Preizkušanje orodij FS za sonačrtovanje (vzorčni primeri, razredni sestanek, okrogla miza).	15. januar 2016	7. a-razred Sodelovanje z učiteljem Sodelovanje z ----	– Vključenost kriterijev v zapise učencev (zvezek, plakat, tabla). – Število priložnosti za sooblikovanje kriterijev se poveča. – V učnem sklopu se vsako uro naredi povezava s cilji in kriteriji. – Samoevalvacije učencev (fotografije). – Vrstniške povratne informacije so povezane s kriteriji uspešnosti.

Medkolegialno učenje o izsledkih znanstvenih raziskav

Pri iskanju strategij za uresničevanje ciljev akcijskega načrta je bilo treba pregledati številne domače in tuje raziskave. Učitelji raziskovalci na OŠ Poljčane so se odločili, da bodo te izsledke delili prek table v zbornici, kar prikazuje spodnja Slika 3.



Slika 3: Delitev izsledkov raziskav na zbornični tabli (Vir: Barbara Oder, OŠ Poljčane.)

Nekaj primerov zapisov s table:

Dokazan pozitiven vpliv vrstniškega tutorstva (partnersko branje, povzemanje, opredeljevanje glavne misli in napovedovanja) na bralno razumevanje (Fuchs idr. 1999, Greenwood idr. 1989, Van Keer 2008)

Za izboljšano učenje je treba organizirati **izčrpne vrstniške razprave, vrstniško vrednotenje, vrstniško modeliranje.** (Slavin, 1995)

Napake, ki jih delajo učenci, so znak, da učenec znanje izgrajuje, in so diagnostično sredstvo za odkrivanje procesov izgrajevanja znanja. (Stigler in Hiebert, 1999)

Učenci ocenjujejo, da je učenje lažje, če razumejo, kateri cilj skušajo doseči, kaj je namen tega cilja in kateri so kriteriji uspešnosti. (Chappuis in Stiggins, 2002)

N. Emerson v intervjuju z A. Holcar Brunauer (2017: 7) pove, da je ključnega pomena za širjenje formativnega spremljanja to, da v središče postavimo učitelje in da gradimo na njihovem medsebojnem sodelovanju tako, da se učijo drug od drugega, ter da jim poleg tega damo tudi skrbno načrtovane usmeritve. To je lahko izjava katerega učitelja, del neke raziskave, video, ki ga pokažemo.

Refleksija učitelja raziskovalca

Refleksija je pomemben dejavnik raziskovanja lastne prakse, saj z njo učitelj dobi vpogled v opravljeno delo, preveri sledenje cilju in obenem lahko izlušči nove cilje in poti raziskovanja. Na temelju ugotovitev v refleksiji načrtuje nove akcije in s tem se raziskovalna spirala nadaljuje. Orodja, ki jih uporabljamo za izvedbo refleksije, so zelo raznolika. V nadaljevanju je predstavljen obrazec, ki so ga učitelji OŠ Poljčane uporabljali v enem od akcijskih krogov:

Refleksija drugega kroga raziskovanja lastne prakse:

Svojo uspešnost na poti do doseganja in uresničevanja svojega cilja ocenite na vrednostni lestvici od 1 do 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

S katerimi dokazi z razreda lahko dokazujete izbiro ravno te vrednosti.

Kako se po dveh akcijskih krogih v vašem razredu kaže povečana vključenost učencev v vse faze učnega procesa?

Katerih strategij/elementov FS ste se že lotili v dveh krogih akcijskega raziskovanja? Označite z vrednostjo od 1 do 10, če 1 pomeni v manjši meri in 10 redno in načrtovano vključujem.

Ugotavljanje predznanja	Sonačrtovanje ciljev in kriterijev	Povratna informacija	Vrstniško sodelovanje in vrednotenje	Samo-vrednotenje	Zagotavljanje raznolikih dokazov o učenju in znanju

Katera strategija/element ostaja za vas izziv?

Načrtovanje tretjega kroga raziskovanja lastne prakse:

Moje 1. raziskovalno vprašanje je bilo ...

Moje 2. raziskovalno vprašanje je bilo ...

Na temelju ugotovitev 1. in 2. akcijskega kroga želim odgovoriti na 3. raziskovalno vprašanje, ki se glasi ...

V tretjem raziskovalnem krogu bom uvedel ...

Uvedba novosti bo s prejšnjimi že uvedenimi strategijami povezana s/z/kot ...

Učinki, ki jih pričakujem pri učencih, so ...

Učinki spremembe se bodo pri učencih kazali kot ...

Učitelj
raziskovalec
v učeči se
skupnosti

Ključnega pomena za vzpostavljanje učeče se skupnosti so skupne refleksije in moderacije. Glavni poudarek naj bo na tem, da učitelje spodbujamo k temu, da razmišljajo o tem, kaj vnašajo v svojo prakso, kaj jim dobro uspeva, kaj bodo v prihodnje spremenili (Emerson, v Holcar Bruanuer, 2017: 6). Izmenjavo mnenj in izkušenj ter refleksijo omogoča metoda t. i. svetovne kavarne. Spodaj je opisano navodilo za izvedbo vmesne in zaključne refleksije učiteljev kolektiva po metodi svetovne kavarne (prirejeno po navodilih izobraževanja z naslovom Moderiranje učečih se skupnosti³ v projektu Linpilcare).

Navodila za udeležence refleksije:

Spoštovani,
najprej se vam iskreno zahvaljujemo, da ste sprejeli vlogo moderatorja (gostitelja) na skupne refleksiji.

Izvedli bomo format t. i. SVETOVNE KAVARNE, za katero potrebujemo skupine 6–7 učiteljev.

Svetovna kavarna je metoda za ustvarjanje živih mrež sodelovalnega dialoga o vprašanih, ki so pomembna v okoliščinah v realnem življenju. Je dober način, s katerim negujemo komunikacijo in dialog v velikih in malih skupinah.

Kavarna poteka običajno tako:

- 6–7 udeležencev sede k mizam v manjše pogovorne skupine.
- Na podlagi močnih vprašanj (te bomo sestavili vnaprej) udeležence povabimo v nekaj krogov pogovorov, od katerih vsak traja od 10 do 20 minut.
- V drugem in vseh naslednjih krogih eno osebo (to ste vi) povabimo, da ostane pri mizi kot gostitelj, preostale udeležence pri mizi pa povabimo, da odidejo k drugim mizam kot ambasadorji idej in ugotovitev.
- Gostitelja mize povabimo, da z novimi člani omizja na kratko deli ključne ugotovitve, vprašanja in ideje. Udeležence pa povabimo, da si za raziskovanje vsakega vprašanja izberejo drugo omizje.
- Ko predelamo vse kroge vprašanj, nekaj časa namenimo še kolektivnemu razvijanju uvidov in dognanj.

Skrb gostitelja je naslednja:

- Sledi navodilom vodje delavnice.
- V prvi skupini predstavi izhodiščno vprašanje.
- V drugi in vseh naslednjih skupinah povzame, kar je dognala prejšnja skupina, in povabi k nadgradnji idej. Vse skupine delajo ob enakem plakatu.
- Spodbuja prispevek vsakega člana skupine, vsakemu odmeri enako količino časa za govor. V vsaki skupini naj spodbuja princip: »Beseda kroži.«
- Spodbuja različnost idej.
- Spodbuja kreativno predstavljanje in povezovanje idej.
- Spodbuja kritičnost in konstruktivnost.
- Na koncu poskrbi za kratko, jedrnat in provokativno povzemanje.

Vprašanja in naloge, ki so jih obravnavala posamezna omizja:

1. Kakšni so dosežki otrok zaradi vašega prizadevanja na področju raziskovanja lastne prakse? Določite 3–5 ključnih besed oz. besednih zvez, ki jih navajajo sodelavci v refleksijah.
2. V čem se je moje poučevanje v minulem šolskem letu razlikovalo glede na prejšnje leto, kaj so učenci pridobili? Izberite 3–5 ključnih besed oz. ključnih besednih zvez, ki jih navajajo sodelavci v refleksijah.
3. Izberi 3–5 najpogostejših tem, ki jih navajajo sodelavci in se nanašajo na nova raziskovalna vprašanja.
4. OŠ Poljčane – sodobna šola za učitelje in učence prihodnosti. Kako naj »izgleda«? Kaj potrebujemo?
5. Kako izboljšati učne navade pri učenju mojega predmeta?
6. Oblikujte nekaj kriterijev uspešnosti, ki se vam zdijo pomembni za to, da bi lahko ovrednotili naš razvoj na treh stebrih projekta:
 - Raziskovanje lastne prakse (Kako vemo, da smo uspešni?)
 - Znanstvene raziskave (Kako vemo, da smo uspešni?)
 - Učeča se skupnost (Kako vemo, da smo uspešni?)

³ Izvajalke programa so bile Zora Ilc Rutar, Barbara Lesničar in Petra Založnik (januar 2015).

KORAKI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA					
	ZASNOVA RAZISKOVANJA	ZBIRANJE DOKAZOV	ANALIZA DOKAZOV	POROČANJE	UKREPANJE
1.	Snovanje problema in iskanje prioritete Oblikovanje ustvarjalnega raziskovalnega okolja	Opredelitev raziskovalnega vprašanja zbiranja podatkov	Analiziranje ključnih značilnosti raziskovalnega vprašanja	Refleksija prvega cikla	Ustvarjanje rešitev
2.	Začetek raziskave, osnovno zbiranje informacij, izsledkov raziskav z izbranega področja	Postopek oblikovanja učnih situacij in refleksij	Refleksije, pogovor	Refleksije in diskusije ob dokazih, razprave o napredku, o dejavnostih v razredu	Reševanje težav
3.	Osredinjanje in uokvirjanje raziskave – informiranje o kontekstu	Povratne informacije učencev	Vključevanje novih izsledkov raziskav	Oblikovanje ugotovitev in predstavitev gradiv	Izdelava učnih gradiv
4.	Osnovna metodologija dela raziskovalne skupine (udeleženci)	Postopek opazovanja pouka	Izboljševanje pouka na osnovi kolegialne povratne informacije		Priprava vzorčnih primerov
5.	Upoštevanje etičnih pomislekov	Postopek evidence dosežkov, izdelkov, dokumentov, fotografij, gradiva	Uporaba konceptov, strategij		Evalvacija
6.	Veljavnost	Postopek spremljanja napredka učenca	Skupinska analiza podatkov – svetovna kavarna, delo z viri		(Strateški) načrt za naprej

SKLEP

Kadar pogledamo na učno okolje z vidika učenca, hitro ugotovimo, kaj ta potrebuje za učinkovito učenje in uravnotežen razvoj, v prvi vrsti spodbudno okolje, vključujoče socialne interakcije z učitelji in sošolci, interakcijo z učitelji, pravočasno in učinkovito povratno informacijo, ustrezno zahtevnost vsebin in ciljev, primerne učne spodbude ter možnost participacije. Če vprašanje o tem, kaj potrebuje učenec, spremenimo in vprašamo, kaj potrebuje učitelj, so odgovori zelo podobni, in sicer: spodbudno poučevalno okolje, realno povratno informacijo o lastnem delu, pogoje za raziskovanje (nove izzive), avtonomijo pri pedagoško-didaktičnih odločitvah ter možnost participacije v šolskem in širšem okolju. Vse naštetu lahko učitelju omogoča skupnost, ki je učeča se in raziskovalno naravnana. Učitelj raziskovalec lastne prakse dobiva zadostno količino povratnih informacij o lastnem delu, saj je del raziskovalne skupine, ki skupaj načrtuje, izvaja in reflektira spremembe in novosti. In prav te povratne informacije so ključne, kar dokazuje tudi J. A. C. Hattie (2013), ko govori o učinkih povratne informacije učitelju o njegovem delu



Slika 5: Oblak najpogostejših besed učiteljev ob vprašanju, kaj pomenijo teoretična izhodišča za vašo prakso.

na dosežke otrok in ugotavlja, da je ta učinek med najmočnejšimi (0,90).

»Karikiram: praksa je pri tleh, teorija v oblakih. Le skupaj lahko dosežeta več. Dobrodošlo bi bilo več srečanj med teoretiki in praktiki, na katerih bi izmenjali izkušnje in ideje.«

Učitelj predmetne stopnje OŠ

Akcijsko raziskovanje lastne prakse v kontekstu učeče se skupnosti prinese še eno dodano vrednost: spremembe se v šolsko prakso uvedejo prek razvojnega pristopa, ki učiteljem omogoči, da ponotranjijo pojmovanje učenja, poučevanja in posamezne novosti. Šele globlje razumevanje koncepta neke spremembe lahko omogoči dovolj sofisticirane dejavnosti in naloge, s pomočjo katerih nato učenci resnično kakovostno učijo in napredujejo (Schollaert, 2006).

Spremljanje učiteljev skozi kroge akcijskega raziskovanja omogoča spremljanje razvoja novih idej učiteljev, ki so pogosto povezane s spremembami, ki si jih želijo v praksi in za katere pogosto tudi vidijo rešitve. Najbolj zanimive ideje ob iztočnici *Če bi imel možnost, bi v šoli spremenil naslednje ...*:

- *Postavila bi strokovne kriterije sodobne kakovostne šole in jih s svo odgovornostjo sproti evalvirala in ukrepala.*
- *Ukinil bi »klasično« ocenjevanje v obliki testov.*
- *V času pouka bi bilo vredno poskusiti v vseh učilnicah na šoli poučevati pri odprtih vratih – dobesedno. Ko gremo v razred, zapremo za sabo vrata in se izoliramo.*

Zakaj je to potrebno? Pustimo odprta vrata za sodelavce in učence.

- *Povezala bi istomisleče učitelje v time, ki bi razvijali ideje, se podpirali, si pomagali, skupaj iskali nove poti.*
- *V prvem VIO bi ukinila predmete in delovne zvezke ter uvedla obvezno medpredmetnost.*
- *Zbrane ideje in misli svetovalcu, skrbniku učiteljev omogočijo, da spozna potrebe prakse, da se sooči s problemi in da v dialogu z učitelji ter v skladu z znanstvenimi izsledki išče rešitve.*

Akcijsko raziskovanje bi moralo postati osnovno orodje vsakega učitelja, saj s tem učitelj postane raziskovalec lastne prakse, zaznava težave, načrtuje rešitve in jih evalvira. Strokovni razvoj učitelja in razvoj njegovih poučevalnih kompetenc mora postati ključni dejavnik vseh sprememb. Vse to je tudi v skladu s smernicami Evropske agencije za razvoj izobraževanja, ki je že leta 2012 oblikovala profil inkluzivnega učitelja, ki nujno potrebuje štiri področja kompetenc: spoštovanje raznolikosti učencev, podpora vsem učencem, delo z drugimi in osebni strokovni razvoj.

Torej, zakaj raziskovanje lastne prakse vsakega učitelja? Tudi zato, ker ...

»... današnjih problemov ne moremo rešiti z enakim načinom razmišljanja, ki je te probleme povzročil.«

Albert Einstein

VIRI IN LITERATURA

- Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Chappuis, S. in Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, št. 60 (1), str. 40–43.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag.
- Holcar Brunauer, A. (2017). Intervju z Normanom Emersonom. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*. Let. XLVIII, št. 5–6, str. 4.
- Mažgon, J. (2008). Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: *Research-based teacher education in Finland*. Kasvatusalan tutkimuksia, Finnish Educational Research Association, Turku. Št. 25, str. 31–50.
- Novak, L. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v 1. triletju OŠ*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Schollaert, R. (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V: *Vpeljevanje sprememb v šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–18.

Stringer, E. (2008). Akcijsko raziskovanje v izobraževanju. Kranj: Šola za ravnatelje.

Thoonen, E. J., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. D. in Geijssels, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*. Let. 47, št. 3, str. 496–536.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. V: *Sodobna pedagogika*. Letn. 58, št. 5, str. 50–69. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7ZI7N1K1/17c415aa-bae8-43c5-8384-79092eb3b7c2/PDF> (dostopno 20. 12. 2014).

Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Durmont, H. in sod. (ur). *O naravi učenja*. Uporaba raziskav za navdih prakse, str. 123–146. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mag. Mariza Skvarč, Jerneja Bone, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

VLOGA SKRBNIKA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA ZAVODA V PROJEKTU: OD INFORMATORJA DO SODELAVCA

POVZETEK

V prispevku se osredotočamo na pomen imenovanja oz. dodelitve skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektih, v katere se s projektnimi timi vključuje več šol in vrtcev. Iz primerjave različnih izkušenj s skrbništvom v dose-
danjih projektih Zavoda RS za šolstvo in povratnih informacij članov timov, kako so doživljali vlogo skrbnika šole, osvetlimo različne vloge, ki jih lahko odigra skrbnik vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu, ter opredelimo znanja in veščine, ki so podlaga za učinkovito in kakovostno skrbništvo šoli ali vrtcu v projektu.

Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični prijatelj

ABSTRACT

This paper focuses on the importance of naming or appointing a custodian of an educational institution in projects which involve the project teams of several schools or kindergartens. By comparing the diverse experiences with custodianship in previous projects of the National Education Institute Slovenia and the feedback given by team members about how they perceived the role of the school's custodian, it sheds light on the different roles the educational institution's custodian can play in a project, and defines the knowledge and skills that serve as a basis for efficient and quality custodianship of a school or kindergarten in a project.

Keywords: custodian, educational institution, critical friend

UVOD

V zadnjem desetletju se je v projektih, ki jih vodi Zavod RS za šolstvo in v katere se vključujejo vzgojno-izobraževalni zavodi (šole, vrtci, dalje VIZ), uveljavila praksa, da vsak VIZ dobi skrbnika v projektu. Kdo je skrbnik? Za besedo *skrbnik* Sinonimni slovar slovenskega knjižnega jezika navaja tudi besede *varuh*, *kurator*, *tutor*. V slovenskem šolskem prostoru se je beseda skrbnik uveljavila za osebo, ki nudi podporo in spodbuja strokovne delavce VIZ, zbrane okrog neke določene naloge, npr. projekta.

Vrsto let so vrtci in šole sodelovali z Zavodom RS za šolstvo tudi z inovacijskimi projekti; vsako leto je VIZ lahko prijavil svojo inovativno idejo, kako vpeljati določeno novost v utečeno šolsko prakso, in raziskovalno vprašanje, na katerega so iskali odgovore z akcijskim raziskovanjem. Za vsak izbrani inovacijski projekt na razpisu je bil imenovan konzulent. Pri tem se postavlja vprašanje, ali je skrbnik šole, v projektih, ki potekajo v zadnjih letih, samo sinonim za konzulenta oz. v čem se vloga konzulenta razlikuje od vloge skrbnika.

Konzulent je po navadi oseba s strokovno avtoriteto (strokovnjak na določenem področju), ki ima ugled in znanje. Konzulent v projektu je oseba, ki s svojim strokovnim znanjem in priporočili usmerja strokovno delo učiteljev/vzgojiteljev v projektu, podaja povratno informacijo na nastale izdelke in prispeva h kakovosti in strokovnosti.

V članku Nekatere dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji projektov na šolah (Marentič Požarnik, 2007) je avtorica opozorila na zahtevno in večplastno vlogo konzulenta v projektu ter na vrsto znanj in posebnih zmožnosti, ki jih mora imeti konzulent. Posebej je izpostavila dileme: naj bo konzulent kot svetovalec ali ekspert; naj bo konzulent kritični prijatelj ali nepristranski opazovalec; simpatetični spodbujevalec ali priganjalec; na katere metodološke modele naj se opre pri evalviranju rezultatov projekta. Iz tega je razvidno, da se je že pred desetletjem izkazovalo, da dober konzulent potrebuje poleg strokovnega ugleda na določenem področju še dodatne razvite veščine za učinkovito usmerjanje, sodelovanje in kritično prijateljevanje.

OPREDELITEV VLOGE SKRBNIKA V RAZLIČNIH PROJEKTIH ZRSŠ

V zadnjih letih je Zavod RS za šolstvo pri sodelovanju z VIZ v raznih mednarodnih projektih (npr. LINPILCARE, ATS 2020, PROLEA, EU-folio) in nacionalnih projektih (npr. Posodobitev gimnazij, Preizkušanje e-vsebin in e-storitev, Uvajanje in uporaba e-vsebin in e-storitev, Formativno spremljanje) imenoval skrbnika šole/vrtca oz. skrbnika strokovnemu delavcu (vzgojitelju/učitelju) VIZ.

Naloge skrbnika v omenjenih projektih so bile v nekaterih pogledih podobne, a med seboj tudi različne (preglednica 1).

V katerih vlogah lahko vstopa skrbnik šole v šolski projektni tim? Kako ga posledično doživljajo člani projektnega tima?

V preglednici 2 osvetljujemo nekaj vlog, v katerih lahko deluje skrbnik v razmerju do projektnega tima. Od tega, katera izmed opisanih vlog je prevladujoča, je odvisno, v kolikšni meri člani tima skrbnika doživljajo kot sebi

Preglednica 1: Primerjava opredelitev nalog skrbnika v izbranih projektih

	Naloge skrbnika
LINPILCARE	Skrbnik se je najmanj 2-krat letno udeležil delovnega srečanja s projektnim timom na šoli. Namen in vsebino posameznega srečanja je načrtovala vodja projekta: obravnava akcijskega načrta, seznanitev s konceptualnim referenčnim okvirjem projekta, letna evalvacija dela v projektu, načrtovanje dela v drugem letu projekta itd. Skrbnik je nudil strokovno podporo šoli pri preizkušanju modulov in orodij, razvitih v projektu, ter dajal povratno informacijo timu. V primeru vprašanj in dilem je bil skrbnik vodji tima na šoli na voljo tudi po telefonu, e-pošti.
RAZVOJNA NALOGA -FORMATIVNO SPREMLJANJE	V tej nalogi je imel vsak učitelj in vzgojitelj svojega skrbnika; skrbnik pa je lahko bil v vlogi skrbnika več učiteljem hkrati. Skrbnik se je vključeval v fazi načrtovanja pouka, hospitiral pri pouku, lahko je skupaj z učiteljem timsko poučeval, strokovno podpiral učitelja pri pripravi in oddaji gradiv v spletni učilnici, predstavitev na študijskih skupinah, pripravi prispevkov v strokovnih revijah ter sodeloval pri pripravi vzorčnega posnetka pouka.
ATS 2020 – VREDNOTENJE TRANSVERZALNIH (PREČNIH) VEŠČIN	Skrbnik je bil vez med strateškim timom in šolo. Podpiral in usmerjal je člane projektnega tima pri načrtovanju in izvajanju predvidenih aktivnosti (vezanih bodisi na pouk bodisi na delo s kolektivom), spodbujal k refleksiji ter sodeloval pri razjasnjevanju dilem timov ter razreševanju morebitnih zapletov in težav.

Preglednica 2: Pregled raznolikih vlog skrbnika

Pogled projektnega tima na skrbnika	Vloge skrbnika	Opis
Nekdo »od zunaj«	INFORMATOR	Skrbnik je vir informacij, posrednik med vodstvom projekta in projektnim timom VIZ.
	KONTROLOR	Skrbnik spremlja in preverja delo projektnega tima ter s povratno informacijo sporoča timu, ali so na pravi poti in ali izpolnjujejo pričakovanja.
	SVETOVALEC	Skrbnika sprejema tim kot strokovnjaka, ki ima več izkušenj in znanj kot oni in jim zato lahko svetuje in jih usmerja, odstira različne možnosti delovanja v projektu, pomaga z nasveti, ko se pojavijo težave ...
Nekdo »izmed nas«	KRITIČNI PRIJATELJ	Skrbnik timu s konstruktivno in kritično povratno informacijo o procesu in rezultatih dela tima »postavlja ogledalo«. S spodbujanjem tima k (samo)refleksiji skrbnik podpira in pomaga timu pri prepoznavanju pomanjkljivosti oz. neizrabljenih priložnosti. Prvi pogoj za to je vzpostavljen odnos zaupanja med člani tima in skrbnikom.
	SODELAVEC V TIMU	Tim skrbnika sprejema kot enakopravnega člana, ki se vključuje/sodeluje v vseh pomembnih fazah; pri načrtovanju dela tima, iskanju rešitev, razreševanju dilem, evalviranju rezultatov ...

enakega, »enega izmed nas«. To se odraža v vzpostavljeni kulturi zaupanja in sodelovanja med timom in skrbnikom.

Ob zaključku projekta LINPILCARE nas je skrbnike zanimalo, kako so projektni timi iz šol v območni enoti ZRSŠ Nova Gorica, ki so bile vključene v projekt, dojemali

skrbnika. Kakšna je bila njihova izkušnja s skrbnikom? Učitelje, člane projektnih timov smo v ta namen z anonimnim elektronskim vprašalnikom povprašali: Kako ste videli/doživeli/sprejemali vlogo skrbnika v projektu LINPILCARE?

POSAMEZNI OPISI OZ. REFLEKSIJE UČITELJEV, KAKO SO VIDELI/DOŽIVELI/SPREJEMALI SKRBNIKA:	PREPOZNANE VLOGE SKRBNIKA V OPISU:
<i>Velika podpora pri organizaciji in razumevanju projektnih vsebin. Pozitivna spodbuda za delo. Pomoč pri vsakem koraku izvedbe stebrov projekta ter pri predstavitvah zunaj šole.</i>	sodelavec
<i>Zelo pozitivno, vedno smo se lahko obrnili nanjo.</i>	
<i>Sodelovanje v projektu je bilo zelo koristno. S pomočjo teorije prevetris svoje delo, izmenjaš izkušnje. Vidi se, da skrbnica izhaja iz prakse in ve, kam naj bi šola naše otroke pripeljala, jih usposobila za življenje. Zelo dobrodošli so bili nasveti glede medsebojnega hospitiranja in ponudbe tržnic znanja.</i>	svetovalec
<i>Vlogo skrbnika v projektu LINPILCARE sem doživela kot pozitivno. V tem projektu je bila naša skrbnica povezovalka med nami –našo šolo in vodstvom projekta – ZRSŠ. Bila je pomembna podpora z nasveti pri izdelavi operativnega načrta za našo šolo.</i>	svetovalec
<i>Skrbnik nam svetuje glede našega dela, da nam pove, da smo na pravi poti oz. kaj delamo narobe.</i>	svetovalec, kritični prijatelj
<i>Usmerjala nas je in opogumljala, sploh takrat, ko nismo bili prepričani, da smo na pravi poti. In to je bilo neprecenljivo. Srečanja z njo so bila konstruktivna. Podpirala je naše sodelovanje in usmerjala delo k zastavljenim ciljem. Njena naloga je bila seveda tudi ta, da nas je opozarjala na zastavljene roke. Nikoli nisem skrbnice doživljala kot nekoga, ki je postavljen zato, da me kontrolira.</i>	sodelavec
<i>Védenje, da imamo v skupini osebo – skrbnika, ki je aktivno vpet v širše dogajanje, ki sledi aktualnim dogodkom, nas usmerja, na katerega se lahko obrnemo s tekočo problematiko, mi je dajalo občutek varnosti. Kljub temu da skrbnica ni bila del našega kolektiva, smo se njene prisotnosti razveselili, saj je bila zelo neposredna in odprta za naše aktualno dogajanje. Srečanja nisem nikoli občutila, da bi bila preveč ambiciozno zastavljena kot tudi da bi skrbnica posegala v sam utrip skupine. Sama sem občutila skrbnico kot osebo, ki je znala dobro povzeti in osmisлити naše izkušnje.</i>	sodelavec
<i>Skrbnik v projektu LINPILCARE je bila zame oseba, ki smo ji zaupali in nam je vedno stala ob strani. Imela je informacije, ki smo jih potrebovali pri delu v projektu, oziroma jih je našla, če jih trenutno ni imela. Potrebovali smo marsikaj, od strokovnih do organizacijskih oz. administrativnih pojasnil. Imela je pomembno vlogo, saj smo z njeno pomočjo lahko izpeljali vse naloge. Pomembno je, da je bila ta oseba dostopna in razumevajoča, obenem pa seveda strokovna, saj smo bili med izvajanjem projekta večkrat negotovi. Prilagajala se je našim potrebam in možnostim srečevanja, čeprav je bilo včasih težko najti ustrezen termin. Spodbujala nas je in opogumljala, kar je zelo pomembno. Iskreno lahko našo skrbnico v tem projektu zelo pohvalim.</i>	informator svetovalec
<i>Naša skrbnica nam je pri našem delu svetovala in nas usmerjala. Vedno nam je bila pripravljena pomagati in nam poskušala odgovoriti na morebitna naša vprašanja.</i>	svetovalec informator

Skrbnik ni nikoli samo v eni od zgoraj naštetih vlog. Katera vloga skrbnika bo prevladujoča, je v določeni meri odvisno od vrste, namena in zasnove projekta. Bolj kot je projekt razvojen in usmerjen k iskanju inovativnih rešitev, večja je verjetnost, da se bo od skrbnika pričakovalo, da bo v vlogi kritičnega prijatelja in sodelavca projektnemu timu v šoli ali vrtcu. Pri projektih, ki so bolj implementacijske narave oz. usmerjeni v preizkušanje modelov ali rešitev v praksi, pa morda ni tolikšne potrebe, da člani tima začutijo skrbnika kot sodelavca in kritičnega prijatelja.

Vloga skrbnika in to, kako ga sprejemajo člani tima, se spreminja tudi skozi faze projekta. Pričakovali bi, da se s časom krepi kultura zaupanja in sodelovanja ter postaja skrbnik čedalje manj »nekdo od zunaj« in vedno bolj »nekdo izmed nas«.

Vloga skrbnika je opisana tudi takole: »V procesu drugačnega razumevanja učenja, poučevanja, znanja je skrbnik za šolo izjemnega pomena. Je »pogled od zunaj«. Vidi tisto, kar delujoči v sistemu ne morejo uvideti. Skrbnik razpolaga z mnogimi specifičnimi znanji in izkušnjami, saj pozna različne šole in njihove prakse. Ve, kdaj je dobro spodbuditi naslednji razvojni korak in kdaj pomiriti, počakati, ponoviti katero od razvojnih nalog. Ko jasno in preprosto pojasni posamezne izkušnje, situacije in dogodke, daje potreben občutek varnosti. Odlična izkušnja z našo skrbnico je, da ne popusti našim pričakovanjem po hitrih rešitvah in receptih; tako nas usmerja k poglobljenemu razmišljanju, delovanju, preizkušanju in povečanemu sodelovanju.« (Oder, Mravljec, 2017: 144)

ZNANJA IN VEŠČINE SKRBNIKA

Da lahko posameznik dobro opravi nalogo skrbnika v vseh zgoraj naštetih vlogah, zlasti v vlogi kritičnega prijatelja in sodelavca, mora imeti določena znanja in razvite določene veščine/kompetence:

- 1 Vpogled v »celotno sliko« projekta; poznavanje vsebinske in organizacijske zasnove projekta, načrtovanega poteka dejavnosti oz. korakov v projektu, ciljev in kazalnikov projekta.
- 2 Za uspešno lastno vključitev in (so)delovanje v projektnem timu ter za podpiranje in spodbujanje članov, da postanejo učinkovit in uigran tim, z elementi učeče se skupnosti:
 - 2.1 **Poznavanje skupinskih procesov** in faz v razvoju skupine ter poznavanje raznolikih orodij/protokolov za vodenje skupinskih procesov, s katerimi lahko podpre člane skupine, da se spoznajo oz. prepoznavajo močna in šibka področja ter

raznolike vloge posameznikov v timu, da v nadaljevanju oblikujejo skupna pravila in se poetijo glede ciljev in prioritet.

- 2.2 **Komunikacijske veščine:** opazovanje, aktivno poslušanje, povzemanje, izražanje empatije in spodbujanje, podajanje kakovostne povratne informacije in postavljanje pravih (močnih) vprašanj, ki usmerjajo in spodbujajo razmišljanje članov tima.

- 2.3 **Moderatorske veščine** in poznavanje ustreznih strategij/orodij/protokolov za vodenje strokovne diskusije. S svojim zgledom, kako moderira oz. usmerja pogovor v skupini, spodbuja k prepoznavanju in razreševanju dilem ter iskanju kompromisov in rešitev, navaja člane timov, kako naj pripravijo in vodijo potek srečanj.

- 2.4 Stalna **refleksija** skrbnika in spodbujanje projektnega tima k refleksiji.

- 3 **Strokovna suverenost** na področju, v katerega je usmerjen projekt; poznavanje teoretičnih podlag, obvladovanje veščin in pozitivna lastna stališča, ki omogočajo, da je skrbnik tudi vsebinsko vpet v projekt in lahko usmerja in spremlja tim »v akciji« ter daje povratno informacijo timu.

Učitelje, vključene v projekt LINPILCARE, smo v elektronskem vprašalniku vprašali tudi, kaj želijo in pričakujejo od skrbnikov šol v prihodnje (v novih projektih)? Kakšen naj bo skrbnik, kaj naj počne/dela, kakšne kompetence pričakujejo od skrbnika?

Navajamo nekaj njihovih odgovorov, s katerimi želimo podkrepiti zgoraj zapisane trditve.

Skrbnik naj bo strokovna, dostopna, razumevajoča, spodbujajoča oseba.

Skrbnik mora imeti dobre strokovne kompetence, poznati namene in cilje dela.

Pričakujemo spodbudo in neko varnost in usmerjanje pri delu.

Spodbujevalec našega povezovanja in raziskovalnega dela

Predvsem bi od skrbnika pričakovala, da bi bil dober zgled skupini, da bi ji znal prisluhniti, jo spodbuditi k potrebnim korakom, in če bi bilo potrebno, priskrbeti druge vire informacij.

Skrbnik mora prispevati k povezovanju med člani ter spodbujati skupinske procese. Skrbnik mora biti fleksibilen, potrpežljiv in hkrati odločen, znati mora poslušati ...

Skrbniki bi nas morali seznaniti z dobrimi praksami, ki jih spremljajo v tujini. Vnašanje novitet, novih modelov poučevanja bi moralo potekati preudarno, ne prehitro.

V dokumentu Evropske komisije iz leta 2013 Podpiranje izobraževalcev učiteljev za boljše učne dosežke (Supporting Teacher Educators for better learning outcomes) je izpostavljena ugotovitev, da se mnogi, ki vstopajo v proces učiteljevega spopolnjevanja in profesionalnega razvoja, tega premalo zavedajo oziroma se ne smatrajo za izobraževalce učiteljev, zaradi česar je tudi njihova učinkovitost manjša. Tudi če si skrbnik šole/vrtca prizadeva postati enakovreden in enakopraven član učeče se skupnosti, v katero se razvija projektni tim, se mora zavedati, da je s svojim delovanjem, odnosom, stališči itd. v vlogi izobraževalca strokovnih delavcev, kar pomeni, da vpliva na njihov proces profesionalnega učenja in razvoja.

SKLEP

Sodelovanje učiteljev in vzgojiteljev v raznolikih projektih je ena od oblik profesionalnega učenja in razvoja učiteljev

in vzgojiteljev. V raziskavi TALIS 2013 (v kateri Slovenija žal ni sodelovala) kot pomembne vidike v strokovnem spopolnjevanju in razvoju učiteljev izpostavljajo: sodelovanje v mrežah učiteljev, ki so oblikovane posebej z namenom profesionalnega razvoja učiteljev; individualno ali skupinsko raziskovanje prakse, ki vključuje tudi kolegialno opazovanje pouka (na isti šoli, med šolami); mentorstvo, ki temelji na kolegialnem podpiranju, coaching pristopu ... Ne zadostuje, če je skrbnik, ki vstopa med učitelje in vzgojitelje v določenem projektu, s temi izsledki samo seznanjen, temveč jih mora upoštevati in na tem graditi svoje skrbništvo. To pomeni, prizadevati si za vključevanje v proces skupnega učenja učiteljev in vzgojiteljev v projektnih timih kot kritični prijatelj in sodelavec in biti pri tem zgled in spodbujevalec kolegialnega podpiranja med učitelji, raziskovanja prakse in mreženja izkušenj in znanj.

Pomen ozaveščanja vloge skrbnika in dodane vrednosti skrbnika v projektu je posebej aktualen v tem času, ko v slovenskem šolskem prostoru začenjamo z več razvojnimi ESS-projekti, ki bodo potekali do leta 2022 in v katere je vključeno veliko število vzgojno-izobraževalnih organizacij in s tem veliko število učiteljev in vzgojiteljev. Zato je pomembno, da se v začetnih fazah projekta dobro domisli in opredeli vlogo skrbnikov šol/vrtcev in temu primerno zagotovi njihovo opolnomočenje tako glede vsebin projekta kot tudi na področju komunikacijskih in moderacijskih veščin, pristopa coachinga pri kolegialnem podpiranju itd.

VIRI IN LITERATURA

Marentič Požarnik, B. (2007). Nekatere dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji projektov na šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, 38(5), 12–18.

Oder, B. in Mravlje, F. (2017). Učeča se skupnost. V: *Učitelji raziskovalci lastne prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. European Commission. (2013). http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (dostopno 22. 11. 2017).

OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (dostopno 29. 11. 2017).

Nevenka Štraser, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KORAKI K CILJU: UČEČA SE SKUPNOST

POVZETEK

Učeča se skupnost ne nastane čez noč. O tem ni nobenega dvoma. Gre za proces, ki zahteva svoj čas in določene pogoje. Lahko bi rekli, da je cilj učeče se skupnosti pot in pot je cilj. V nekaterih skupinah/kolektivih je ta čas daljši, v drugih krajši. Od česa in koga je ta čas odvisen? Kako se gradi pot k cilju učeče se skupnosti? Kdo pri tem sodeluje? Kakšna je vloga pedagoškega vodje – ravnatelja pri tem? V članku iščemo odgovore na ta in druga vprašanja v povezavi z oblikovanjem učeče se skupnosti v treh različnih kolektivih glede na sodelovanje v dveh mednarodnih projektih, v katerih je sodeloval Zavod RS za šolstvo (Linpilcare, Prolea).

Ključne besede: učeča se skupnost, proces, skupina/kolektiv, vloga ravnatelja, mednarodni projekt

ABSTRACT

A learning community is not created overnight. There is no doubt about that. It is a process that requires time and specific conditions. It could be said that the goal of a learning community is a path and that this path is the goal. In some groups/collectives it takes more time, in others less. On what and whom does this time depend? How do you build a path toward the goal of a learning community? Who takes part in it? What is the role of the pedagogical leader – head teacher in this process? This article looks for answers to these questions and others in connection with the shaping of a learning community in three different collectives, in light of the collaboration on two international projects in which the National Education Institute Slovenia participated (Linpilcare, Prolea).

Keywords: learning community, process, group/collective, role of head teacher, international project

NA POTI DO CILJA

O pojmu »učeča se skupnost« smo v slovenskem šolskem prostoru začeli bolj intenzivno govoriti ob koncu prejšnjega, predvsem pa na začetku tega stoletja/tisočletja v povezavi z vseživljenjskim učenjem in vizijo lizbonske strategije (Evropski svet, 2000), da mora Evropska unija v desetih letih postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo. S tem so se začele postopoma uresničevati zamisli Petra Michaela Senga (The fifth discipline, 1990), ameriškega znanstvenika za raziskovanje sistemov in organizacij, in Petra Ferdinanda Druckerja (Managing in a Time of Great Change, 1995), prav tako ameriškega znanstvenika avstrijskega rodu, ter drugih, ki so razmišljali o drugačnih, na znanju temelječih in hitro se spreminjajočih ter tako bolj konkurenčnih organizacijah. Na pobudo Šole za ravnatelje so se pri nas začele tvoriti »mreže učečih se šol«, na Zavodu RS za šolstvo pa

smo se intenzivneje začeli posvečati razvojnemu načrtovanju vzgojno-izobraževalnih organizacij, šolskim razvojnim timom in spreminjanju organizacijske klime z razpršenim vodenjem, s poudarkom na razvoju kompetenc in vseživljenjskem učenju. Gotovo pa lahko najdemo stične točke in razumevanje bistva učečih se skupnosti tudi v »kulturi dobre skupnosti«, ki jo je dr. Janez Bečaj že pred letom 2000 opredelil kot skupnost, v kateri prevladujejo prijaznost, dobri odnosi, strpnost, medsebojna podpora, spoštovanje, skrb in zaupanje med njenimi člani.

In kje smo na poti oblikovanja učečih se skupnosti v vzgojno-izobraževalnih organizacijah v tem trenutku? Včasih se zazdi, da še vedno na začetku, da se vrtimo v krogu, ki pa žal ni spiralno oblikovan, kot bi moral biti v skupnostih, naravnanih k spremembam. Na srečo (ali pa bi moralo biti to zaskrbljujoče?) na Zavodu RS za šolstvo vedno znova, ob različnih priložnostih oz. novih projektih vgrajujemo in nadgrajujemo v preteklih projektih razvita vedenja.

Tako je tudi v primeru razvoja učečih se skupnosti v naših vrtcih in šolah.

V vlogi skrbnice in predstojnice območne enote sem v zadnjih nekaj letih spremljala spremembe pri oblikovanju učečih se skupnosti v številnih vrtčevskih in šolskih kolektivih, nazadnje pa v pred kratkim končanem mednarodnem projektu Linpilcare na dveh šolah – na Drugi OŠ v Slovenj Gradcu ter na Gimnaziji na Ravnah na Koroškem, zdaj pa še vedno v mednarodnem projektu Prolea na OŠ Mislinja ter ponovno (oz. z nadaljevanjem) na Gimnaziji Ravne na Koroškem. V nadaljevanju članka so navedene tudi nekatere ugotovitve vseh treh ravnateljev oz. povzetki iz njihovih ustnih in pisnih refleksij, pridobljenih po zaključku projekta Linpilcare in ob začetku projekta Prolea.

OBLIKOVANJE UČEČE SE SKUPNOSTI

Da je to zelo dolg in zaradi kadrovskih sprememb v kolektivih pravzaprav nikoli povsem dokončan proces, se zavedajo tudi vsi ravnatelji zgoraj omenjenih šol. S tem vedenjem se lotevajo sprememb v svojih kolektivih v smeri učeče se skupnosti, vsak s sebi lastnim pristopom, vendar vsi premišljeno in s povezovanjem različnih projektov, v katere so že vstopili ali še vstopajo. Gotovo je najprej potreben temeljit uvid v stanje (analiza stanja) v določenem kolektivu/skupnosti. Zavedanje o tem, v kateri fazi razvoja sodelovalne kulture na šoli se nahajamo, je temelj za nadaljnje načrtovanje procesa.

Ali je kolektiv še vedno samo skupina posameznikov, ki sicer (na videz) sodelujejo, vendar temelji razvoj na nekaj »vlečnih konjih«, ki so po navadi vodje delovnih skupin in opravijo večino dela od načrtovanja do izvedbe bolj ali manj sami? Ali smo v fazi, ko imamo oblikovane različne delovne time in je v nekaterih od njih sodelovalna kultura že napredovala do te mere, da se je soodgovornost članov povečala in je vodja samo še koordinator? Ali smo morda dosegli še višjo stopnjo sodelovalne kulture, ko večino kolektiva povezujejo skupni interesi, ideje in vrednote, ko imajo člani priložnost učiti se drug od drugega in soustvarjati rezultate dela ter odnose v kolektivu?

Na kontinuumu med skupino/skupinami, ki jo/jih opredeljuje pozitiven odgovor na prvo vprašanje, timom/timi v drugem primeru ter učečo se skupnostjo v zadnjem

primeru vprašanja je potrebno, da pedagoški vodja spretno »krmari« in omogoča prave priložnosti za napredovanje kolektiva v smeri, ki jo želi(jo) doseči. To nikakor ni preprosta zadeva, saj v šolskem vsakdanu obstajajo številni moteči elementi, ki jih lahko pedagoški vodja včasih tudi povsem objektivno ne more zaznati. Moteči element, na katerega je lahko pozoren in lahko organizirane priložnosti v kolektivu skupaj s šolskim razvojnim ali kakim drugim timom ali svojim kolegijem primerno prilagodi, so spremembe v kadrovski strukturi »zbornice«. V nekaterih kolektivih so te spremembe v roku dveh ali treh let celo tako velike, da intenzivno vplivajo na potek procesa razvoja učeče se skupnosti. Zato se je v takšnem primeru modro vrniti kak korak na tem kontinuumu nazaj, vendar samo kot na realno zaznano stanje, ki zahteva prilagoditve.

S čim vse si lahko pedagoški vodja pomaga, da se sodelovalna kultura v kolektivu stalno izboljšuje? Na prvem mestu so gotovo vsako njegovo ravnanje in izjave, ki pri članih skupnosti podpirajo občutek varnosti in sprejetosti, da »dovoli« napake na način, da se je iz njih mogoče učiti in jih popravljati. Pomembno je, da vedno zagovarja odgovorno, etično in profesionalno ravnanje vseh ter daje hkrati jasno vedeti, s čim se ne more strinjati, in to utemeljuje s strokovnimi argumenti. To zadnje je še posebej težavno, kadar so v skupini posamezniki, ki so za vsako ceno proti in s svojim neprofesionalnim ravnanjem vnašajo v skupino razdor ter upočasnjujejo razvoj učeče se skupnosti. Takšni posamezniki so v vsakem kolektivu. Koliko energije bo potrebne za obvladovanje njihove moteče vloge v tem procesu, je seveda odvisno od tega, koliko jih je in kako močan vpliv imajo na druge. V času, ko ravnatelj skorajda nima nobenega systemskega vzvoda, da bi neetično in neprofesionalno ravnanje ustrezno sankcioniral in na drugi strani odgovorno, strokovno ter razvojno delo ustrezno nagradil, mora postopoma širiti pozitivno jedro do kritične mase, ki omogoča pot spremembam. Da bo lahko vodil ta proces, mora biti prepričan o pomembnosti učeče se skupnosti ter imeti dovolj znanja o sodobnih konceptih učenja in poučevanja ter o vodenju raziskovanja učiteljeve/vzgojiteljeve prakse. K zadnjemu lahko prispeva z lastnim zgledom z raziskovanjem svoje prakse vodenja, ki je usmerjeno v spodbujanje in omogočanje učenja tako učiteljev/vzgojiteljev kot učencev/otrok. Omogočati mora

Kontinuum oblikovanja učeče se skupnosti

SODELOVALNA KULTURA – UČEČA SE SKUPNOST KOT PROCES



različne priložnosti za samorefleksijo vseh članov skupnosti. In ne nazadnje, imeti mora relevantne informacije za učinkovito poučevalno prakso, npr.: informacije o vsebini ponudbe različnih izobraževanj, študijskih srečanj, objavljenih smernic, strokovnih priporočil ipd.

Ko se pedagoški vodja odloči za proces in analizira stanje v kolektivu glede stopnje razvitosti sodelovalne kulture, ima na voljo številne preizkušene metode in pripomočke za uvajanje in razvoj timskega dela, za kolegialno podpiranje med učitelji/vzgojitelji, izvajanje kolegialnih hospitacij ter vodenje pedagoških pogovorov. Mnoge metode in pripomočki so opisani v priročnikih Zavoda RS za šolstvo, kot so npr.: Vpeljevanje

sprememb v šole, Kolegialni coaching, O naravi učenja, Učitelji, raziskovalci lastne prakse, Formativno spremljanje v podporo učenju, Vključujoča šola idr.

REFLEKSIJE RAVNATELJEV IN SKRBNIC V PROJEKTIH LINPILCARE IN PROLEA V OBMOČNI ENOTI ZRSŠ SLOVENJ GRADEC

Iz refleksij ravnateljev v omenjenih dveh mednarodnih projektih lahko povzamemo, da so vsi trije ob predstavitvi in ponudbi za vključitev v oba projekta zaznali priložnost, ki jim lahko omogoči strokovno podporo pri nadaljnjem razvoju učeče se skupnosti.

Preglednica 1

ŠOLA	OPIS STOPNJE RAZVOJA SODELOVALNE KULTURE
1	Utečeni so kolegialne hospitacije in strokovni aktivni po vertikali. Prireditve na šoli so plod skupnega dela vseh. Doseganje skupnih uspehov in rezultatov obeležujejo s skupnim praznovanjem. Utečene so tudi predstavitve z izobraževanj in dosežkov iz prakse na pedagoških konferencah. Ravnateljica in pomočnica se pri svojem delu in prizadevanjih podpirata in dopolnjujeta. Pri veliki večini članov je zaznati pripadnost skupini – kolektivu.
2	Utečeno je delo v posameznih delovnih timih, ki razvijajo in širijo spoznanja iz številnih projektov, v katere je šola vključena in ki se z vsebino dotikajo poučevalne prakse. Pri večini timov je zaznati pripadnost članov, sodelovanje pri doseganju skupnih ciljev ter vlogo vodje kot koordinatorja dogajanja. S sodelovanjem v delovnih timih projektov se posameznikom omogoča osebna in profesionalna rast ter tudi napredovanje v nazive. Omogočajo se različne priložnosti za izmenjavo mnenj, ugotovitev. Vključevanje v te priložnosti je prostovoljno.
3	Utečena je praksa razvojnega načrtovanja in samoevalvacije. Analiza stanja je podlaga za odločitve za spremembe. Šola ima močan in kompetenten razvojni tim. Na podlagi starostne strukture strokovnega kadra je ravnateljica zaznala potrebo po spodbujanju profesionalnega razvoja in z njim povezano vodenje portfolia s poudarkom na refleksiji lastnega poučevanja.

Preglednica 2

ŠOLA	RAZMISLEK PEDAGOŠKEGA VODJE OB VKLJUČITVI V PROJEKT
1	Dve leti pred vstopom v projekt smo že začeli graditi učečo se skupnost na medsebojnih hospitacijah po vertikali. Prepričanje o nujnosti vseživljenjskega učenja, priložnost za pridobivanje izkušenj v razvojnem projektu, želja po nadaljevanju nadgradnji spoznanj so me vodili k odločitvi, da pristopimo k projektu Linpilcare.
2	Kot ravnatelj se zavedam, da je pomembno, da se učitelji ves čas izobražujejo, razmišljajo o lastni praksi (kaj je dobro, kaj lahko spremenim, kje sem lahko še boljši), se povezujejo v učečo se skupnosti (se učijo drug od drugega in drug z drugim) ter da imajo dostop do znanstvenih raziskav. To je obljubljal ta projekt in zato se mi je zdelo smiselno, da se v ta projekt vključimo.
3	Menim, da bo projekt pomembno prispeval k razvoju učeče se skupnosti, saj smo z nalogami, ki smo si jih zadali, pokrili vse akterje, ki sodelujejo v šolskem procesu, učence z vidika formativnega spremljanja napredka, z vidika staršev na področju profesionalne komunikacije, z vidika strokovnih delavcev pa njihov profesionalni razvoj. Glede na dolgoletne izkušnje z oblikovanjem portfolia pri učencih, k čemur kot ravnateljica spodbujam tudi strokovne delavce naše šole, sem v tem projektu videla priložnost, da se to delovanje razširi na celotno šolo.

Preglednica 1 v nadaljevanju prikazuje zatečeno stanje ob vključitvi v projekt, od katerega so lahko posamezni kolektivi nadaljevali že prej začeto pot razvoja sodelovalne kulture.

Naslednja preglednica (preglednica 2) prikazuje razmislek pedagoškega vodje v smislu razvoja učeče se skupnosti ob vključitvi v projekt.

Zadnja preglednica (preglednica 3) prikazuje nadgradnjo procesa v smeri razvoja učeče se skupnosti – v prvih

dveh primerih kot refleksija ravnatelja ob koncu projekta Linpilcare, v zadnjem primeru pa refleksija ravnateljice ob zagonu projekta Prolea.

Iz povzetih refleksij ravnateljev je razvidno, da so posamezni kolektivi različno dolgo in na različne načine vpeti v procese za spodbujanje sodelovalne kulture. V vseh treh primerih pa je razvidna velika motiviranost za doseganje uspeha v tem pogledu ter posledično tudi aktivna vloga pedagoškega vodje, kar je tudi temelj, da lahko neka skupnost sploh postane učeča se.

Preglednica 3

ŠOLA	OPIS PROCESA (refleksija ravnatelja)
1	Kolegice ožjega tima so predstavljale strokovno literaturo, po kateri so posegle ter v kolektivu predstavile izkušnjo, ko so teorijo preizkusile v praksi. Prav tako so se naučile podajati strokovno mnenje ob kolegialnih hospitacijah z različnimi strategijami (Vprašanja v krogu, Pogovor v tišini – nedokončani stavki, Pogovor po hospitaciji – vprašanja, Individualni razmislek – refleksija na pripravo in izvedbo, Dve zvezdici in ena želja), ki predstavljajo nadgradnjo prejšnjim povratnim informacijam. Največja vrednost sodelovanja v projektu se mi zdi spoznanje o negativnih in pozitivnih izkušnjah. Skupaj smo predelovali tabu v zvezi s strahom pred hospitacijami, pred neuspešnostjo, spoznavali smo, da imamo o isti stvari lahko različna mnenja, videnja, da imamo ob določenem spoznanju tudi različne izkušnje.
2	Članice tima so veliko pridobile v prvem in drugem stebru. Z raziskovanjem lastne prakse drugačen vpogled v svoje delo, nove ideje pa tudi ugotovitve, kaj je dobro in kaj mogoče ni. Kot učeča se skupnost smo z medsebojnimi hospitacijami, pogovori pridobili na samozvesti, dobili potrditev glede tega, kaj delamo dobro, in ideje, kaj mogoče še lahko spremenimo pri sebi; tudi občutek, da se vsi srečujemo s podobnimi problemi in lažje skupaj iščemo ideje, kaj storiti in kako, da te probleme rešimo, se z njimi spopademo. Pomembno je, da vse dobre izkušnje katerega koli projekta prenesemo naprej. Ena takih so prav gotovo medsebojne hospitacije. Dogovor na koncu šolskega leta ob predstavitvi projekta je bil, da bomo »odprli svoje učilnice«, povabili kolege, da pridejo k naši uri. Prav tako želimo obdržati razprave ob branju iste literature. Predlagana bo knjiga in rok, do katerega se knjigo prebere, in potem se določi termin za razpravo o tej knjigi. Seveda pa je vključitev v vse to prostovoljna. Želim si, da bi bilo na podlagi dobrih izkušenj kolegov, ki pri tem sodelujejo, vedno več tistih, ki bi se želeli pridružiti.
3	Na podlagi izkušenj in znanja, ki smo ga pridobili prek uvodnih izobraževanj, smo v kolektivu najprej naredili analizo stanja, ki nam je nakazala področja, ki bi jih bilo treba dolgoročno razvijati. Izdelali smo operativni načrt, ki smo ga kot vnesli v LDN šole za leto 2017/2018. Kot prenostne naloge smo si v projektu zadali naslednja 4 področja, od katerih je vsak strokovni delavec izbral eno: • spodbujanje aktivnosti učencev s poudarkom na razmišljanju o svojih dosežkih, • analiza učiteljeve poučevalne prakse in njegov profesionalni razvoj, • načrtovanje in diferenciacija domačih nalog ter kakovostna povratna informacija o domačem delu, • profesionalna komunikacija. Kot ravnateljica sem v začetku šolskega leta pri načrtovanju s pomočjo metode 4 strani neba strokovne delavce spodbudila, da so si izbrali svoje prioritarno področje. Na tej podlagi so se oblikovale skupine in ožji timi, ki imajo nalogo, da vodijo svojo skupino pri načrtovanju, implementaciji idej, evalvaciji in spodbujanju drug drugega. Njihova naloga je, da tekom šolskega leta o tem na kratko poročajo tudi na eni izmed konferenc. Na KUZ timi občasno predstavijo različne metode, ki so jih uporabili, izmenjajo izkušnje, izpostavijo morebitne dileme. Kot ravnateljica podpiram strokovne delavce tudi z vzpodbujanjem za dodatno izobraževanje in prebiranje literature, povezane s področjem, ki so ga izbrali. Hospitacije, ki jih opravljam med šolskim letom, pa sledijo spremljavi njihovega izbranega področja. Želim si, da bi uspeli tudi s kolegialnimi hospitacijami.

Na Območni enoti ZRSŠ Slovenj Gradec bomo še naprej strokovno podpirali vse ravnatelje, ki bodo razvijali sodelovalno kulturo v svojih kolektivih, s svetovalnimi

storitvami, s sodelovanjem pri kolegialnih hospitacijah, ponudbi »učnih sprehodov« in z vodenjem pedagoških pogovorov.

VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo 5 (1), 5-18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. New York: Truman Talley.

Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja*. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grah, J. idr. (2017). *Vključujoča šola*. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lizbonska strategija (2000). *Evropski svet*. https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-council_en (dostopno 17. 1. 2018).

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesničar, B. idr. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M. idr. (2007). *Vpeljevanje sprememb v šole*. Priročnik za šolske razvojne timе. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. idr. (2014). *Kolegialni Coaching*. Priročnik za strokovni in osebni razvoj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday: A Currency Book.

Helena Jordan, Osnovna šola Dolenjske Toplice

ALI SE LAHKO UČITELJI UČIMO DRUG OD DRUGEGA?

V preteklem šolskem letu smo se prek Zavoda RS za šolstvo vključili v projekt ProLea. Za sodelovanje v projektne timu sem se odločila, ko sem prebrala jedrnato zapisan namen projekta: usposobiti šolske time za poglobljeno razumevanje in spodbujanje profesionalnega učenja na šolah (s pomočjo refleksij in uporabe različnih orodij in strategij) za obvladovanje kompleksnih okoliščin.

Naš projektni tim sestavljajo članice, ki opravljamo zelo različne naloge v šoli: ravnateljica, svetovalna delavka, učiteljica razrednega pouka, vzgojiteljica in predmetni učiteljici likovne umetnosti in matematike.

Že na prvem srečanju, smo dobile potrditev, da je bila naša odločitev prava in da bomo lahko delovale v skupini.

V štirih srečanjih smo se skozi izkustveno učenje pripravile za izvedbo aktivnosti na šoli, s katerimi bi med sodelavci spodbujale profesionalno učenje (učenje drug od drugega, kolegialno podpiranje, uporaba različnih pristopov ...), ki naj bi se razvijalo tudi po zaključku projekta.

Na usposabljanjih mi je bilo najbolj všeč, da smo se sami razporejali v naključne skupine glede na način razmišljanja. Da smo imeli možnost izbire. Da smo našli podobno misleče posameznike. Da smo med sabo izmenjevali izkušnje. Da smo se slišali in bili slišani.

O kritični refleksiji kot ključnemu elementu profesionalnega razvoja nam je spregovorila izvajalka delavnice. Kot oblika refleksije so bile predstavljene različne vrste e-listovnikov, s katerimi sem kot multiplikatorica za tehniške dneve imela že nekaj izkušenj.

Po prvem srečanju smo hitro izpeljale prvi sestanek našega tima, dokler so bili občutki še sveži. Vsaka izmed nas je spregovorila o svojih pozitivnih vtisih tako glede strokovne podlage kot delavnic, ki so bile zelo navdihujoče. Hitro smo dojele, da bomo marsikaj lahko uporabili v kolektivu.

Soglašale smo, da je e-listovnik uporaben, in se odločile, da se bo vsaka bolj podrobno seznanila z eno vrsto listovnika. Sama sem se odločila za Maharo.

Srečanje v marcu je bilo usmerjeno v spoznavanje svojega osebnega načina delovanja in inkluzijo.

V timu smo sodelovali v delavnici na temo inkluzije (vsak učitelj je individualno odgovoril na zastavljena vprašanja o svojem delovanju v kompleksnih okoliščinah), nato pa smo v timu izvedli SPIN-analizo. Njen cilj je bil: identificirati ključne prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in nevarnosti glede na indekse inkluzivnosti. Nekaj poudarkov iz vprašalnikov našega tima:

Katere so naše (notranje) prednosti?

- Strokovno in osebno sprejemam raznolikost učencev.
- Sem spodbuden in učencem vlivam zaupanje (empatija).

Kje so naše (notranje in zunanje) priložnosti? Na čem lahko gradimo? Kje so naši viri moči? Kaj nam ponuja okolje?

- Spodbujam učence, da razmišljajo o svojem učenju.
- Izvajam analizo svoje poučevalne prakse.
- Spodbujam sodelovalno učenje med učenci (vrstniška pomoč).
- Spodbujam pozitivno uporabo IKT.

Katere so naše (notranje) pomanjkljivosti? Kje smo šibki?

- Z drugimi zaposlenimi dobro sodelujem, vendar medsebojne hospitacije niso zaživele.
- S starši vzpostavljam partnersko sodelovanje.

Kje vidimo (notranje, zunanje) nevarnosti?

- V strokovnem usposabljanju za delovanje v kompleksnih okoliščinah (kršitev zakonodaje, napačna smer v poučevanju, konfliktni odnosi s starši).

Ob analizi je v timu potekala razprava o ugotavljanju stanja na šoli in o izhodiščih za načrtovanje dejavnosti na šoli – izvajanje in spremljanje sprememb v praksi. Izdelale smo osnutek operativnega načrta. Dogovorile smo se, da bo izbrano področje, ki ga bomo na šoli razvijali, analiza učiteljeve poučevalne prakse (primeri dobre prakse, medsebojne hospitacije, medpredmetno povezovanje pri pouku in dejavnostih).

Po marčevskem srečanju smo se članice tima ponovno sestale in pripravile operativni načrt za dejavnost na šoli. Glede na okvirno opredelitev področja našega delovanja v kolektivu je potekala burna razprava. Zastavljale smo si vprašanja:

- Kako učitelje spodbuditi, da bi aktivno sodelovali pri analizi njihove poučevalne prakse?
- Ali se ne bodo čutili preveč izpostavljeni? Ali nas bodo dojemali kot neke vrste nadzornike, če jim bomo pripravili podroben vprašalnik?
- Kako se bodo odzvali na idejo o prenosu znanja – primere dobre prakse? Kako jih bomo dokumentirali?
- Kako posredovati znanje med učitelji razredne/predmetne stopnje?
- Kako spodbuditi odpiranje vrat učilnic – medsebojne hospitacije?

Vprašanj je bilo veliko, odgovorov nekoliko manj.

Iz lastne izkušnje vem, da učitelji ne želijo hospitacij. Kot vodja strokovnega aktiva za matematiko sem vrsto let poskušala spodbuditi razredne učitelje, da bi prišli opazovat pouk na predmetno stopnjo in obratno. Vendar se je vedno kje zataknilo.

Pozitivno izkušnjo pa sem imela v okviru projektnega učnega dela, ki je povezovalo tehniko in tehnologijo ter gospodinjstvo, kjer smo dva ali trije učitelji izmenjaje vodili posamezne učne ure. Bile so zelo ustvarjalne, pestre in zaključene s čudovitimi končnimi izdelki.

Odločile smo se, da projekta in izpolnjevanja vprašalnika ne bomo posebej napovedovale. Vprašalnik smo prilagodile, dodale vprašanje za SPIN-analizo ter sodelavce ne napovedano pozvale, da na vprašanja odgovorijo kar na pedagoški konferenci. Seveda smo anonimni vprašalnik izpolnile tudi same.

Ugotovile smo, da je bila to odlična poteza. Analiza nas je prijetno presenetila. Odgovori sodelavcev so bili realni. V ilustracijo predstavljamo nekaj primerov:

Kaj so prednosti poučevalne prakse v našem kolektivu? Kaj nam gre dobro?

- izmenjava mnenja, sodelovanje s posamezniki, v prvi triadi se veliko pogovarjamo, izmenjamo pozitivne izkušnje, medsebojna komunikacija, sodelovanje v aktivih in izmenjava izkušenj
- timsko delo, timsko načrtovanje, delo v dvojicah, veliko timskega dela, sodelovanja s sodelavci, hitra izmenjava mnenj, medsebojna pomoč in podpora

- sprejemanje raznolikosti, ustvarjalnost, spremljanje novosti, nekateri so zelo odprti za novosti
- malo vzgojnih problemov – možnost novih metod
- fleksibilnost, smo precej prilagodljivi, tako za slabe kot dobre smernice, pozitiven odnos do sprememb
- posluh vodstva, podpora učiteljev
- doslednost večine učiteljev, pripravljenost za sodelovanje in delo

Kje so nevarnosti, ki ogrožajo naše poučevanje?

- prenatrpani učni načrti, raznolika populacija učencev, veliko učencev s posebnimi potrebami in različnimi vedenjskimi vzorci
- zapiranje in netransparentnost
- odnos starši – učitelji
- motivacija učencev, takoj zadovoljni z rezultati
- družbene spremembe, časovna omejenost, pomanjkanje časa, normativi, nenehno spreminjanje učnih načrtov, direktive iz ministrstva, ki nimajo izkušenj iz terena
- nedopuščanje in neodobravanje sprememb, prevelika pazljivost pri drugačnih metodah, nevarnosti so v nedoslednosti, apatičnosti, zadovoljstvu, da je vse dobro, kar narediš, v tem, da učitelji nismo enotni

Kje vidite pomanjkljivosti poučevalne prakse? Kaj bi bilo treba spremeniti?

- premalo ustvarjalnosti, premalo odgovornosti, premalo doslednosti
- pristope in metode, rigidnost, zaostalost
- strah pred neuspehom
- ozkoglednost, odpreti vrata učilnice, deliti izkušnje s primeri iz prakse, izmenjava izkušenj, medsebojne hospitacije, kritično prijateljevanje, medsebojne hospitacije
- premalo časa za medsebojno druženje, niso vsi za novosti, premalo komunikacije o dobri praksi
- evalvacija poučevanja, odgovornost učencev, odnos učencev do šolskega dela, učenci so preveč vodeni
- delo s starši
- doslednost učiteljev, nepripravljenost za skupno delo, držati se dogovorjenega

Kje so naše notranje in zunanje priložnosti za izboljšanje poučevalne prakse?

- notranje – hospitacije, kritika; zunanje – sodelovanje, več hospitacij, primeri dobrih praks, izobraževanja in usposabljanja, več sodelovanja med učitelji, timsko delo, medsebojna pomoč, zanimanje za delo kolega
- sodelovanje in enotnost sodelavcev
- več vključiti okolje/okolico in interese/sposobnosti učencev
- poslušati se, sodelavce, slediti idejam sodobnosti, dopustiti, da delamo po lastnih željah in kdaj pohvaliti drug drugega, udeleževanje in predstavljanje dela na konferencah in prinašati nazaj nove ideje

Še pred tretjim srečanjem projektnih timov na ZRSŠ smo izdelale zelo podroben operativni načrt. Izhajale smo iz analize vprašalnika. Zastavile smo si cilje, ki so se nam zdeli realni in merljivi ter seveda pomembni za profesionalni razvoj posameznika in kolektiva:

- spoznavanje različnih e-listovnikov,
- ozaveščanje lastne poučevalne prakse in profesionalnega razvoja z e-listovnikom,

- predstavitev primerov dobre prakse,
- medsebojne hospitacije,
- hospitacije po vertikali, vključiti tudi vrtec, ki je pri šoli,
- medpredmetno sodelovanje pri pouku in dejavnostih,
- timsko sodelovanje,
- izboljšanje klime v kolektivu,
- izboljšanje delovanja učiteljev v kompleksnih okoliščinah.

Posebej smo izpostavile splošne kazalnike našega delovanja:

- načrt hospitacij zapisati v LDN,
- razredna stopnja: v treh letih učitelj hospitira pri vseh predmetih, ki jih ne poučuje, in v OPB,
- predmetna stopnja: v 4 letih bo vsak učitelj hospitiral pri vseh predmetih, ki jih ne poučuje,
- tim: v projektu bomo uporabile sveže in inovativne pristope podajanja znanja sodelavcem,
- e-listovnik bomo uporabili za konkretno spremljanje profesionalnega razvoja v določenem časovnem obdobju,
- naše hospitacije bomo poimenovali kolegialno oko – K-oko (C-eye).

PRILOGA 1: NAŠ PRVI OPERATIVNI NAČRT

Članice projektnega tima	Maja Bobnar, Helena Jordan, Helena Arzenšek Krajačič, Nina Pavlin, Maja Gimpelj Plantan, Mateja Hočvar			
Povzetki ugotovitev iz Vprašalnika za strokovne delavce in SPIN-analize (izkušnje, druga opažanja, podatki iz drugih analiz)	Prednosti: – timsko delo – pozitiven odnos do OPP – spremljanje novosti – medsebojna pomoč	Slabosti: – nedoslednost – neskladno delovanje učiteljev – premalo medpredmetnega povezovanja – pomanjkanje časa – ne delimo izkušenj	Nevarnosti: – nedoslednost, apatičnost – nekomunikacija – pritiski staršev na učitelje – neupoštevanje dogovorov	Izzivi/priložnosti za izboljšanje: – skupno delo in sodelovanje – enotnost – imamo potencial, da postanemo dober povezan tim – kolegialni coaching – več hospitacij, primeri dobrih praks – odpiranje vrat učilnic

Področje, ki ga bomo razvijali na šoli (šibke točke, potrebe učencev in učiteljev, realno stanje na šoli)	ANALIZA UČITELJEVE POUČEVALNE PRAKSE			
CILJI	– spoznati različne e-listovnike, – ozaveščanje lastne poučevalne prakse in profesionalnega razvoja z e-listovnikom, – predstaviti primere dobre prakse, – medsebojne hospitacije, – hospitacije po vertikali, vključiti tudi vrtec, – medpredmetno povezovanje pri pouku in dejavnostih, timsko delovanje, – izboljšanje klime, – izboljšati delovanje učiteljev v kompleksnih okoliščinah.			
Terminski načrt, nosilci, aktivnosti in kazalniki (kaj, kako, kdo, kdaj, katere podatke bomo zbirali, kazalniki – kako bomo vedeli, da smo realizirali cilje)	Časovno obdobje	Vsebina	Način	Izvajalec
	marec 2017	SPIN-analiza	spletna anketa in analiza	tim
	april 2017	operativni načrt	zapisati in oddati skrbniku	tim
	avgust 2017	e-listovnik, različni pristopi	predstavitev na pedagoški konferenci	tim
	sept–dec 2017	moja poučevalna praksa	1. akcijski korak	vsi učitelji
		moje delovanje v kompleksnih okoliščinah	2. akcijski korak	vsi učitelji
		delim z drugimi	3. akcijski korak	vsi učitelji
	jan–jun 2018		medsebojne hospitacije in e-listovnik	vsi učitelji
Splošni kazalniki	– načrt hospitacij zapisati v osebni LDN, – razredna stopnja: v 3 oz. 2 letih bo vsak učitelj hospitiral pri vseh predmetih, ki jih ne poučuje, in v OPB, – predmetna stopnja: v 3 oz 4 letih bo vsak učitelj hospitiral pri vseh predmetih, ki jih ne poučuje, – tim: v projektu bomo uporabile sveže in inovativne pristope predajanja znanja kolegom (spletna kavarna, sodobni IKT pristopi), – e-listovnik bomo uporabili za konkretno spremljanje profesionalnega razvoja v določenem časovnem obdobju. Tako bo vključitev v projekt Prolea dobila uporabno vrednost. E-listovnik hospitacij in profesionalnega razvoja, – K-oko (C-eye).			

Po tretjem srečanju projektnih timov smo naučeno kar hitro preverile v praksi. Sodelavka je posnela svojo učno uro v 3. razredu pri pouku naravoslovja. Videoposnetek nam je posredovala na vpogled. Vse članice tima smo izvedle pogovor po načelu kolegialnega podpiranja, ki smo ga tudi posnele. Na pogovor smo se pripravile tako, da smo upoštevale močna vprašanja, ki smo jih spoznale prek aktivnosti v projektu.

Maja 2017 smo imeli zaključno srečanje timov projekta. Reflektirali smo opravljeno aktivnost v kolektivu, seznanili druge projektne time z našim izbranim področjem skozi vodene aktivnosti. Zelo zanimiv je bil vrtiljak idej, kjer smo drug drugega slišali in bili slišani. Izjemno smo uživali, ko smo izdelovali kolaž naše prehojene poti. Ideje so kar deževale, dobili smo tudi elan za nadaljevanje dela v kolektivu.

PRENOS IDEJE KOLEGIALNEGA PODPIRANJA IN PROFESIONALNE RASTI V KOLEKTIV

Načrtovane aktivnosti so se nadaljevale avgusta, pred začetkom novega šolskega leta 2017/2018, ko so se člani kolektiva prvič konkretno srečali s projektom ProLea. Podrobneje smo jim predstavile cilje projekta in nato še rezultate analize vprašalnika, ki smo ga izpolnjevali marca. Izpostavile smo nekaj ključnih ugotovitev glede **pomanjkljivosti naše poučevalne prakse**: ozkogledost, premalo izmenjavanja izkušenj, odpiranje vrat učilnic, primeri dobre prakse, medpredmetno povezovanje, premalo sodobnih pristopov, ne delimo znanja drug z drugim, evalvacija poučevanja, odgovornost učencev je premajhna, doslednost učiteljev ...

Ravno tako smo izpostavile tudi zelo tehtne zapise o tem, **kje so naše notranje in zunanje priložnosti za izboljšanje naše poučevalne prakse**: notranje hospitacije, kolegialna kritika, sodelovanje med učitelji, timsko delo, medsebojna pomoč, odpiranje vrat učilnic kolegom, zanimanje za delo kolega, učenje drug od drugega, zanimanje za učence zunaj učilnice, izmenjava pozitivnih izkušenj, vrstniška pomoč, več povezovanja s pozitivno naravnostjo, slediti idejam sodobnega pouka, poudariti pomen pohvale učenca in učitelja ...

Nekdo je zapisal: »Imamo potencial, da postanemo dober, povezan tim.«

Napovedale smo, da je to tudi naš skupni cilj.

Skozi delavnico »moja poklicna pot« so se sodelavci naključno razporedili v pare in izvedli intervju. Članice tima smo jih opazovale in bile prijetno presenečene, ko smo

ugotovile, kakšno zanimanje je bilo izkazano. Vzdušje je bilo zelo prijetno, časa pa jim je zmanjkalo. Slišati je bilo nekaj vmesnih komentarjev:

- »nisem vedela, da je XY toliko časa na šoli ...«
- »sedaj mi je jasno, zakaj XY reagira drugače kot drugi ...«
- »Nisem vedela, da je XY učil tudi na drugi šoli.«
- »Kako zanimiva zgodba!«

Svoje občutke ob izvedeni vaji so učitelji zapisali na list, kjer so bile zapisane oporne točke za zapis refleksije.

Z vajo »strani neba« smo se preselili v telovadnico. Po uvodnih navodilih so se sodelavci razvrščali ob posamezne plakate, kjer so bile zapisane lastnosti posameznika (skrb, razmišljanje, akcija, podrobnosti). Seveda so zapisovali tudi skupne odgovore na zastavljena vprašanja:

- Katera so vaša močna področja (zapis s štirimi pridevniki)?
- S katero skupino bi najtežje sodelovali in zakaj?
- Kaj morajo preostale skupine vedeti o vas, da bi bilo sodelovanje učinkovito?
- Kaj cenite pri preostalih treh skupinah?

Že samo razporejanje v skupine je bilo zelo razgibano, nekateri so prehajali iz ene v drugo, ker se niso mogli odločiti, kam bi se umestili. Pri oblikovanju skupnih odgovorov je bilo treba poiskati nekoga, ki bo to povedal. Skupine so imele nekaj težav z izborom poročevalca. Ko smo z vajo končali, smo se razvrstili v krog in predstavili ugotovitve. Bilo je veliko smeha in hudomušnih komentarjev. Vsi so bili zelo sproščeni.

Nadaljevali smo v učilnici, kjer smo poudarili pomen in namen spremljanja svoje profesionalne poti. Predstavili smo različne e-listovnike na konkretnih primerih članic tima: Maharo, Google Sites in obogateni Word. Pojavilo se je nekaj vprašanj v zvezi z zaupnostjo podatkov.

V diskusiji so učitelji hitro našli ideje za uporabo teh orodij ne samo zase, pač pa tudi za učence, dijake, študente ...

Ob zaključku smo za sodelavce pripravile mape z oblikovano prvo stranjo in našim novim logotipom, v katero bodo shranjevali gradiva z naših skupnih srečanj: delovne liste, zapise refleksij, kopije člankov ...

Po končani konferenci smo članice tima opravile evalvacijo. Z odzivi sodelavcev smo bile zadovoljne, saj ni bilo nikogar, ki bi naše delo zavračal.

Dogovorile smo se, da moramo tudi na naslednji konferenci, ki smo jo načrtovale v oktobru, sodelavce čim bolj pritegniti v aktivno sodelovanje.

Na oktobrsko konferenco smo povabile našo skrbnico. Na izpeljavo smo se temeljito pripravile. Razdelile smo si naloge in se o njih temeljito pogovorile. Ko smo si pripravile osnutke, smo se ponovno srečale in se pogovorile o problemih, ki so postali naš izziv.

V uvodnem delu konference je naša skrbnica predstavila temeljne usmeritve projekta ProLea. Izkazala nam je zaupanje glede do takrat opravljenih nalog. Sodelovala je tudi pri prvi aktivnosti – ustvarjanje zaupanja.

Sodelavcem je bila aktivnost zanimiva, že na začetku je bilo čutiti pozitivno energijo.

Izvedli smo vajo opazovanja kot eno izmed temeljnih veščin kolegialnega podpiranja. Vaja je bila zanimiva, ugotovitve pa dokaj enotne.

Sama sem pripravila vajo aktivnega poslušanja. Pripravila sem kartončke z zapisom pravičljivih parov (tako kot na srečanju Prolea). Sodelavci so naključno izbrali kartonček in poiskali svoj par. Po navodilih so najprej aktivno poslušali sogovornika, povedali povzetek in poslušali komentar. Nato sta para zamenjala vloge. Vzdušje bilo zelo prijetno že ob iskanju parov. Oblikovale so zelo zanimive dvojice. Komentar: »Očitno mi je bilo to namenjeno ...« je bil kar pogost. Na delovni list, ki sem ga pripravila, so potem zapisali pet ključnih besed svojega sogovornika.

Spregovorila sem o slabih navadah, ki jih imamo pri poslušanju. Ko sem jih nanizala, so mi sodelavci sledili, videlo se je prikimavanje – z marsikatero trditvijo so se strinjali. Tudi na listu so svoje razmišljanje zapisali v obliki odgovorov DA/NE. Poudarila sem, da je zelo pomembno, da se jih zavedamo in težimo k temu, da razvijamo večino aktivnega poslušanja. Podala sem tudi nasvete za aktivno poslušanje. Občutek sem imela, da so jih sprejeli in ozavestili.

Poudarila sem, da bi morali poslušati s ciljem, da sogovornika razumemo. Aktivno poslušanje pa je zelo tesno povezano z zastavljanjem vprašanj. O tem je spregovorila vodja našega tima po aktivnosti, s katero smo predstavile različne pristope refleksije.

Da bi sodelavci čim bolj nazorno uvideli različne pristope, smo izvedle prikaz podanih refleksij s pomočjo igre vlog. Štiri članice tima smo predstavile vloge: imperatorja, iniciatorja, spodbujevalca in svetovalca, ki smo jih spoznale na usposabljanju. Sodelavka, ki je izvedla učno uro in jo posnela, je k vsaki izmed nas pristopila z določenim problemom (vse smo sejele hkrati spredaj pred celim kolektivom). Vsaka je z njo izpeljala pogovor v svojem načinu, tako da so bile značilnosti vlog še posebej izpostavljene – celo karikirane. Na PPT-predstavitvi so spremljali opise

posameznih pristopov. Ob tem ni manjkalo smeha in pozitivnih komentarjev. Vsi so dojeli bistvo predstavitve.

Vodja tima je nato nadaljevala predstavitev z glavnim ciljem kolegialnega podpiranja – da se kolega podpira tako, da v procesu refleksije s pomočjo vprašanj SAM prihaja do uvidov, se odloča za spremembe in išče rešitve. Omogoča mu, da je slišan in razumljen, da raziše svoje potenciale in možne rešitve, ki bodo v skladu z njegovo osebnostjo in vrednotami, ter da pri tem dobi ustrezno podporo. In kar je zelo pomembno – med dvema sodelavcema spodbuja naravni proces učenja.

Poudarila je, kako poteka vodenje pogovora z močnimi vprašanji, in navedla konkretne primere vprašanj. Nanizala je tudi primere zaprtih vprašanj, ki bi se jih morali izogibati: nejasnih, vprašanj z dvojnimi zanikanjem, s pretiranim poglobljanjem v vsebino, ki izražajo nadležno radovednost, ki so netaktna, obtožujoča ali problemska.

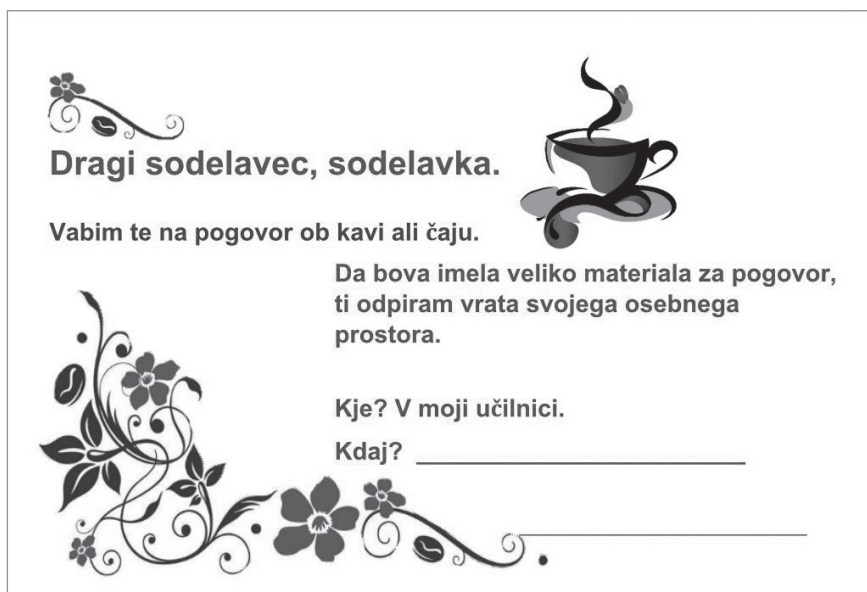
Pri odpiranju vrat – kolegialnem podpiranju je poudarila vzajemno refleksijo udeležencev. Zavedati se je treba, da je situacija čustveno bolj zahtevna za prejemnika povratne informacije.

Povratno informacijo posredujem o tem, kar želi sodelavec. Dam jo takrat, ko me drugi sliši, opažanja sporočam kot zaznave, ne analiziram, pač pa spodbujam njegovo refleksijo, sem pozitivno usmerjen, uporabljam močna vprašanja. Kolegialno podpiranje je podpiranje pri njegovem lastnem raziskovanju in ne svetovanje.

Pomembno je, da se učimo drug od drugega.

Vodja tima je napovedala nadaljnje aktivnosti v kolektivu:

- Pravičljivi par se dogovori za medsebojni obisk. Uporabi vabilo.
- V spletni zbornici objavimo gradivo projekta in razpredelnico, v kateri pravičljivi par napove svoj obisk (s tem dobi tudi nadomeščanje za tisto uro).
- Navodilo za izvajanje obiskov: vsak je prisoten pri sodelavcu celo šolsko uro, isti ali naslednji dan izpeljeta refleksivni pogovor. Zapišeta ga s pomočjo obrazca.
- Za podporo uporabimo obrazec Kolegialno oko.
- Ves čas se spodbujamo, da čim prej izpeljemo aktivnosti. Po izvedbi zapišemo realizacijo v razpredelnico v spletno zbornico.
- Naš minimalni standard je, da vsi učitelji izpeljejo aktivnost kot gost in kot gostitelj – doživijo izkušnjo in naredijo vajo.
- Snemanje vzajemne refleksije je dovoljeno, če bi bil kak par tako pogumen.



Slika 1: Vabilo



Slika 2: Obrazec Kolegialno oko

- Zapišemo si refleksije, vtise, izkušnje.
- Februarja imamo slavnostni zaključek, na katerem bomo predstavili svojo izkušnjo.

Za zaključek, pa smo predvajale posnetek, sestavljen iz refleksij našega tima. Prikazan je bil kot kolaž – izbrani so bili samo določeni izseki. Predstavljali so tudi naše zadrege, nerodnosti, smeh in pozitivno vzdušje. Izseki so bili premišljeno izbrani in so resnično prikazali pomen dobre refleksije.

Takoj po srečanju smo članice tima izvedle evalvacijo delavnic in aktivnosti.

V spletni zbornici smo objavile zahvalo sodelavcem:

»Dragi sodelavci – naši pravljичni junaki, v imenu tima ProLea se vam zahvaljujemo za današnje konstruktivno sodelovanje, pozitivno energijo in občutek varnosti, da smo lahko delile svoje izkušnje z vami. V prihodnjih dneh bo v spletni zbornici nastal nov zavihek z vsemi materiali in prezentacijami.

Nekdo od vas je v prvi anketi lansko šolsko leto zapisal: »Imamo potencial, da postanemo dober povezan tim.«

Današnji dan je to dokazal. Pogumno odprite svoja vrata, vsi se lahko kaj naučimo«.

In spontani odgovori:

»Tudi vam hvala za vse posredovane informacije in pozitivno energijo, ki ste jo širile med nas. Bile ste odlične. Našel sem Pepelko, povabil jo bom domov, uspelo nama bo. :)))«

»Zahvala gre Vam, da ste izpeljali to delavnico, ki veliko govori o medsebojnih odnosih, poslušanju, neobtoževanju, razumevanju, ker tega na naši šoli med učitelji še kako manjka ... Čeprav eni govorijo, kako vsi to potrebujemo, delajo ravno nasprotno. Eni imajo te vrline v sebi, eni pa se jih morajo enostavno naučiti oz. na vsake toliko časa obnoviti, da se vzpostavijo boljši medčloveški odnosi na šoli.«

»Včeraj sem bila prav vesela, ker so (ste) bili vsi zelo zagreti za nove izkušnje, pozitivno naravnani in zagreti za delo. Vse kolegice iz tima ste očitno zelo dobro premislile in domislile program srečanja in ga tudi izpeljale. V takem vzdušju bo tudi v prihodnje lažje delati in tudi rezultati bodo boljši.«

SKLEP: KAKO NAPREJ?

Izkušnja, ki sem jo doživela na osebnem nivoju, mi je prinesla vpogled v mojo profesionalno pot, me spodbudila k razmišljanju o lastnem delovanju v kompleksnih okoliščinah.

Sodelovanje v timu me je obogatilo v smislu izmenjave idej, sprejemanja drugačnih pogledov, deljenja pozitivnih izkušenj in vstopanja v osebni prostor sodelavk. Skozi aktivnosti pa sem spoznala različne strategije za doseganje zastavljenih ciljev.

V kolektivu pa sem začutila potrebo po spremembi, po želji, da se nekaj naučimo drug od drugega.

Pomembna sprememba, ki smo jo opazile v timu, je, da smo naredili korak od termina medsebojne hospitacije do termina kolegialnega podpiranja.

Menim, da smo v kolektivu spodbudile željo po sodelovanju, izboljšale komunikacijo, dosegle pripravljenost odpreti vrata svojemu sodelavcu in pripravile podlago za sistematično izvajanje kolegialnega podpiranja.

VIRI IN LITERATURA

Gradivo za projektne time ProLea. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesničar, B. idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2014). Coaching v šolstvu ob primerih iz prakse. V: Vzgoja in izobraževanje 1-2. 29–41.

Rutar Ilc, Z. idr. (2014). Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sanchez, K. E. (2014). Coaching kot metoda učinkovitega soočanja s spremembami in učenja posameznikov ter organizacij. V: Vzgoja in izobraževanje 1-2. 4–29.

Tacer, B. (2014). Kolegialni coaching za razvoj učiteljskih kompetenc. V: Vzgoja in izobraževanje 1-2. 4–50.

Mag. Renata Škodnik, Monika Dobravc, Tanja Koprivnik, Uršula Kotnik, Andreja Majcen Mrkonjić,
mag. Andreja Oder Grabner, Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

RAZVIJANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V UČEČI SE SKUPNOSTI

UVOD

V svetu je veliko govora o novih paradigmah učenja in poučevanja, ki temeljijo na aktivnosti učencev in razvijanju njihovih spretnosti. Poleg vsebin se poudarja procese učenja, obvladovanje samostojnega učenja in samoregulacijo. Na šoli smo v preteklih letih v učni proces začeli vključevati načelo samoregulacije oziroma samorefleksije, saj smo menili, da ta pomaga učencem pri vrednotenju lastnega dela ter pri načrtovanju nadaljnjega učenja, hkrati pa spodbuja samostojnost, inovativnost in odgovornost učencev. Paris in Paris (2001) definirata samoregulacijsko učenje kot način učenja, kjer si učenec sam postavi svoje učne cilje ter nato skuša spremljati, regulirati in kontrolirati lastni učni proces ob upoštevanju lastnih značilnosti in značilnosti okolja. V začetku smo samorefleksijo v delo vključevali večinoma nesistematično in o njenih učinkih nismo zbirali podatkov. Z delom in izkušnjami smo spoznavali pozitivne učinke samoregulacije in njeno vrednost za učence. Ker se nam je zdela sposobnost kritične refleksije ena izmed ključnih kompetenc odgovornega posameznika, smo se odločili, da sistematično načrtujemo proces samovrednotenja, ga spremljamo in izboljšujemo. Seznanili smo se z literaturo na tem področju in ugotovili, da je samoobvladovanje lastnega učenja ena izmed strategij formativnega spremljanja, ki smo ga na šoli po temeljitem razmisleku in strokovni razpravi med učitelji v okviru projekta LINPILCARE izbrali za področje izboljšav in opredelili kot prednostno nalogo šole. Želeli smo torej doseči »sistematično učiteljevo in učenčevo spremljanje in razvijanje procesa učenja z namenom izboljšanja učnih dosežkov in objektivnejše sodbe o naučenem« (Komljanc, 2008: 14).

NAČRTOVANJE UVAJANJA SPREMEMB

Ob vključitvi v projekt LINPILCARE je ravnateljica za opravljanje nalog imenovala 7 članic tima, 6 učiteljic in sebe. Članice smo se v času projekta večkrat sestale in razpravljale o razvijanju zaupnega okolja, potrebnega za učinkovito uvajanje sprememb, o znanju, ki ga potrebujejo učitelji, o

tempu uvajanju sprememb, pričakovanjih in odzivih učiteljev. Skrbno smo načrtovale aktivnosti za učitelje in te v šolskih letih 2015/2016 in 2016/2017 sistematično spodbujale k uvajanju formativnega spremljanja v pouk. Ker smo se zavedale zahtevnosti in dolgotrajnosti procesa uvajanja sprememb, smo želele oblikovati strokovno in zaupno okolje, v katerem bi se lahko učitelji učili drug od drugega, izmenjavali izkušnje in se profesionalno razvijali.

Akcijski načrt za uvajanje formativnega spremljanja (FS) smo po posvetu s skrbnico projekta, mag. Sonjo Zajc, zastavile v ožjem projektne timu, nato pa smo ga predstavile učiteljem na delavnici. V kolektivu je potekala debata o pričakovanih pozitivnih vplivih ciljev izboljšav ter o predvidenih aktivnostih za izboljšanje stanja, učitelji pa so predlagali še dodatne aktivnosti za doseganje ciljev ter tako sooblikovali akcijski načrt.

Članice tima smo v okviru projekta LINPILCARE sodelovale na strokovnih srečanjih, ki jih je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo, kjer smo pridobivale znanja, ki smo jih uporabile za delo s kolektivom. Februarja 2016 smo se udeležile strokovnega posveta v Črenšovcih, kjer smo spoznavale dobro prakso drugih šol na področju FS, leta 2017 pa smo na posvetu tudi same predstavile tri primere dobre prakse.

Ves čas projekta smo redno sodelovale s skrbnico, mag. Sonjo Zajc. V prvem letu smo se sestale večkrat in razpravljale o izbranem področju izboljšav ter o uvajanju sprememb v kolektiv. Obiskala nas je na hospitacijah in nam svetovala pred pripravo hospitacij za ravnatelje in učitelje.¹ V drugem letu smo se nanjo po pomoč obračali pretežno po elektronski pošti.

RAZVIJANJE UČEČE SE SKUPNOSTI

Članice tima smo v želji po spremembah in raziskovanju lastne prakse začele uvajati elemente formativnega spremljanja. Formativno spremljanje od učitelja zahteva sodoben pristop, izhajanje iz učencev, načrtovanje dela

¹ S sodelovanjem z mag. Sonjo Zajc ter Zavoda RS za šolstvo smo namreč v času projekta na šoli izvedli tudi dve strokovni srečanja ravnateljev in eno srečanje učiteljev osnovnih šol celjske regije z namenom spoznavanja in širjenja formativnega spremljanja.

skupaj z učenci, upoštevanje njihovih močnih in šibkih področij, pogovore o učenju, diferenciacijo in individualizacijo. Navdušenje članic tima nad spremembami, ki je izhajalo iz zaznanih pozitivnih učinkov pri učencih, smo želele razširiti tudi med kolege in tudi pri njih zbuditi radovednost in željo po spremembah. Perrenoud (1991) piše, da mora vsak učitelj, ki želi prakticirati formativno spremljanje, preurediti svoj slog poučevanja.

Z vključenostjo šole v predhodne projekte² smo spoznali, da v učeči se skupnosti učitelj deluje kot član širše skupine v skupnem prizadevanju za izboljšanje prakse poučevanja (Bolam in McMahon, 2004: 55). V timu smo se lotile t. i. skupinskih, v šole usmerjenih izobraževalnih srečanj, prednost katerih je predvsem v dinamiki uvajanja novosti, kajti odgovornosti za spremembe ne nosi posameznik, saj se oblikuje podporna skupina, ob kateri učitelji pridobijo potrebno samozavest Southworth (2005). S takšno obliko združujemo individualne in kolektivne interese, ki nudijo dobro podlago za uspešnejše spopadanje s spremembami, dopuščajo in upoštevajo učiteljevo individualnost, hkrati pa usmerjajo ravnanja vsakega posameznika k uresničevanju skupnih ciljev šole in spodbujajo timsko delo (Sorjan, 2000). Dodana vrednost takšnih srečanj so strokovne razprave s sodelavci, medsebojne hospitacije, timsko delo (Fullan, Stoll in Fink, v Trunk Širca, 2000). Zaradi poznavanja samega dela, njegovih razsežnosti in potreb so učitelji »drug drugemu najboljši učitelji« (Polak, 2004: 571).

V šolskih letih 2015/2016 ter 2016/2017 smo članice tima za učitelje izvedle 5 delavnic o uvajanju FS, s katerimi smo spodbujale in usmerjale uvajanje FS in skrbele za priložnosti izmenjave primerov dobre prakse, saj smo želele doseči, da učitelji postajajo vseživljenjski učenci, ki sodelujejo drug z drugim, se učijo drug od drugega, celotna šola pa postane »učeči se sistem« (Erčulj, 1996: 6–12).

Prva formativna delavnica je bila izvedena decembra 2015 z namenom vključevanja učiteljev v oblikovanje akcijskega načrta za uvajanje formativnega spremljanja. Hkrati smo želele izvedeti, koliko in kakšne informacije o formativnem učenju so učitelji prejeli na srečanjih posameznih študijskih skupin. Na tej delavnici smo učiteljem predstavile teoretične osnove, delo je potekalo v prostovoljno oblikovanih skupinah, ob koncu pa so učitelji med seboj izmenjali tudi nekatere primere dobre prakse.

Cilj druge delavnice (april 2016) je bil oblikovanje učeče se skupnosti. Na njej smo po skupinah, določenih po modelu ledolomilca, argumentirali stališča o pozitivnih učinkih

FS za učitelje in učence. Sledilo je poročanje skupin in osmišljanje ciljev dejavnosti, ki jih bomo izvajali na šoli.

Tretjo moderirano delavnico (junij 2016) smo namenile izmenjavi primerov dobre prakse in njihovem vplivu na učence. Namen delavnice je bil ugotoviti, katere elemente formativnega spremljanja so učitelji v praksi preizkusili, kaj je bilo dobro izvedeno, kateri so opaženi pozitivni učinki. V refleksiji si je vsak član zapisal in predstavil, kaj od slišane lahko uporabi v praksi. Izvedena je bila tudi anketa, sodelavci pa so izrazili željo po izmenjavi informacij in novih znanj z namenom postati učeča se skupnost.

Na četrti delavnici (avgust 2016) smo učiteljem predstavile 5 elementov formativnega spremljanja (po Williamu, 2013), nato pa so si učitelji izbrali lastno področje izboljšav. V nadaljevanju so po skupinah glede na podobne interese oblikovali vsak svoj akcijski načrt.

Namen pete delavnice (marec 2016) je bil učitelje spodbuditi k razpravi o uvajanju FS, o njihovih izkušnjah po skoraj dveh letih dela ter k izmenjavi primerov dobre prakse. S pomočjo ankete smo ob zaključku projekta želeli zbrati podatke o napredku in izkušnjah pri uvajanju FS, hkrati pa smo zbrali tudi priporočila za nadaljnje delo.

REZULTATI

Na začetku je bil pri učiteljskem kolektivu opazen zadržek pred neznanim, novim. Veliko bolj smo bile aktivne članice projektnega tima, ki smo svoja pridobljena znanja počasi širile navzven. Sodelavcem smo na delavnicah in pripravljениh hospitacijah pouka predstavile nova znanja in izkušnje na področju formativnega spremljanja, ki pa so jih eni bolj, drugi manj sprejemali in preizkušali pri svojem delu. Sčasoma so postali za uvajanje novih konceptov učenja in poučevanja vedno bolj zainteresirani, samoiniciativno so raziskovali različne vire, literaturo, spraševali, iskali potrditve pri sodelavcih in tako postali bolj odprti. Kmalu so v šoli zaživele medsebojne hospitacije, na katere so vabili številni učitelji, zaživel so tudi pogovori po njih ter številne razprave (formalne in neformalne) o uvajanju FS. Izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse ter pogovori o učenju so postali vsakdanjik dela v šoli.

Na podlagi analize anketnih vprašalnikov, ki so jih učitelji reševali na zadnji delavnici marca 2017, ugotavljamo, da so bili sodelavci z vsemi izvedenimi delavnicami izjemno zadovoljni, saj povprečna ocena zadovoljstva vsakega srečanja na petstopenjski lestvici presega oceno 4. Najbolje so bile

² V preteklih letih smo bili vključeni v projekta Mreže učečih se šol (začetni in področje razredništva) ter v projekt Zavoda RS za šolstvo Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.

sprejete in ocenjene delavnice izmenjave dobre prakse. Kot izjemno učinkovite so bile po poročanjih učiteljev tudi medsebojne hospitacije, posebno tiste z analizo, in si jih učitelji želijo tudi v prihodnje. Zaradi organizacijskih težav nadomeščanj so predlagali snemanja učnih ur in skupne ogledle le-teh z ustrezno analizo.

Po dveh letih uvajanja sprememb na podlagi spremljanja učinkov le-teh ugotavljamo, da so prav vsi učitelji začeli z uvajanjem sprememb v procese poučevanja in učenja. V največji meri so jih k temu spodbudile delavnice na šoli in spodbude kolegov (z oceno 4,3 na petstopenjski lestvici). Kot naslednji najmočnejši dejavnik spodbude so učitelji ocenili ravnateljico (povprečna ocena 3,3). Kot trdijo Muršak idr. (2011), je ravnatelj najpomembnejši dejavnik uspešne šole in kakovost šole je v veliki meri odvisna od njegovega pedagoškega vodenja. Ravnateljica je bila v vseh fazah razvoja učeče se skupnosti s kolektivom, sodelovala je pri delu tima in načrtovanju aktivnosti za kolektiv, spodbujala je sodelovanje in razvoj tako posameznikov kot skupnosti kot celote. Z lastnim izobraževanjem na tem področju, usklajevanjem prednostih nalog šole z akcijskim načrtom in zagotavljanjem vseh potrebnih pogojev ter zaupne klime v kolektivu je bistveno pripomogla k uresničevanju zastavljenih ciljev.

Na podlagi opazanj in odgovorov v anketnih vprašalnikih ugotavljamo, da so vsi učitelji v svoje delo uvedli vsaj en element formativnega spremljanja in da si velikokrat izmenjujejo gradiva ter timsko sestavljajo nova. Prav vsi so izrazili podporo spremembam v učeči se skupnosti, opažajo

učinke uvajanja formativnega spremljanja na učence (s povprečno oceno 3,71), poročajo o svojem profesionalnem razvoju (4,04) ter trdijo, da bodo po koncu projekta z uvajanjem formativnega spremljanja nadaljevali (4,33). Prav vsi so zapisali, da si še naprej želijo izmenjave dobre prakse med učitelji tudi po zaključku projekta (4,21), kar kaže na to, da se zavedajo dragocenosti izkušenj in znanja kolegov ter učeče se skupnosti.

SKLEP

V Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje smo dve leti sistematično uvajali spremembe v poučevanje, uvajali smo formativno spremljanje ter načrtno razvijali učečo se skupnost. Zbrani podatki ob zaključku projekta LINPILCARE kažejo, da smo postali dober primer učeče se skupnosti. Z delavnicami za učitelje, na katerih smo razpravljali o formativnem spremljanju in izkušnjah pri uvajanju le-tega v pouk, smo uspešno spodbujali drug drugega k uvajanju sprememb v pedagoško prakso. Večina učiteljev ob koncu projekta formativno spremlja učence, s takšnim načinom dela pa bo nadaljevala tudi v prihodnje. Oblikovali smo učečo se skupnost, v kateri, kot pravi Erčulj, »učitelji postajajo vseživljenjski učenci, ki sodelujejo drug z drugim, se učijo drug od drugega, celotna šola pa postane učeča se sistem« (1996: 6–12). Učitelji so ob koncu projekta izrazili naklonjenost takšnim oblikam učenja v organizaciji in si jih še želijo tudi po zaključku projekta, hkrati so zaznali pozitivne spremembe v lastnem profesionalnem razvoju, ki smo ga uspeli povezati s prednostnimi nalogami šole in z razvojnimi načrtom.

VIRI IN LITERATURA

- Bolam, R. in McMahon A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. V: Day, Christopher in Judyth Sachs (ur.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: Open University Press.
- Erčulj, J. (1996). Učeča se organizacija – teorija in praksa. *Vzgoja in izobraževanje* 27 (5), 6–12.
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja* (str. 8–23). Zbornik prispevkov. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Muršak, J., Javrh P. in Kalin J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Paris, S. G. in Paris A. H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, str. 39–101.
- 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.
- Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 569–582). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rupnik Vec, T. (2011). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sorjan, V. (2000). Kolektivno permanentno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 39–44.
- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. V *The essentials of school leadership*, ur. Brent Davies, (str. 75–88). London: Chapman.
- Trunk Širca, N. (2000). Mreže – model izobraževanja za celotne šole/vrtce, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti – pot k »učeči se organizaciji«. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 32–38.
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Sentočnik, Sonja (ur.): *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Linda Mahnič, Mira Lapanje Prinčič, Dubravka Sertić, Nataša Vidmar, Andreja Kržišnik, Maruša Brenčič Nagode, Barbara Facija, Saša Mivšek Jereb, OŠ Tabor Logatec

VERTIKALNO RAZVIJANJE BRALNIH UČNIH STRATEGIJ

UVOD

V članku so predstavljene dejavnosti za dvig bralne pismenosti in razvijanje bralnih učnih strategij na Osnovni šoli Tabor Logatec. Na šoli se je oblikovala učeča se skupnost, ki nudi možnost strokovnega pogovora in kritičnega razmisleka o lastni praksi, hkrati pa širjenje primerov dobre prakse na celoten kolektiv. Delovanje učeče se skupnosti se je izkazalo za pozitivno, kažejo pa se tudi možnosti za izboljšave in nadaljnji razvoj. V članku se osredotočimo predvsem na to, kako smo ob podpori učeče se skupnosti v vseh triletnih in pri več predmetih v pouk vpeljali različne dejavnosti za dvig bralne pismenosti: spodbujanje razumevanja branja ob razvijanju tehnike branja v 1. r., uporaba BUS-podčrtovanja v 4. r., od usvajanja in treninga do samostojne uporabe BUS v 5. r., bralne učne strategije pri angleščini, bralne učne strategije ob daljših besedilih pri slovenščini in spodbujanje veščin argumentiranja pri pouku domovinske in državljanske vzgoje ter etike.

UČEČA SE SKUPNOST NAŠE ŠOLE

Na šoli smo na srečanjih vertikalne in na konferencah ugotovili, da sta bralna pismenost in motivacija za branje naših učencev na nizki ravni. Opazili smo upad števila učencev, vključenih v bralno značko, in obiska knjižnice, nižje rezultate na NPZ in težave pri razumevanju prebranega besedila ter pri samem delu z besedilom.

Na šoli smo ustanovili razvojni tim – delovno skupino za dvig bralne pismenosti, v katero so se prostovoljno vključili učitelji različnih področij. Skupina je delovala po izdelanem operativnem in terminskem načrtu, ki je določal cilje, dejavnosti, strategije, kazalnike in izvajalce.

Najprej smo izvedli anketo med učenci in učitelji, da bi pridobili posnetek stanja (o bralnih navadah učencev in o uporabi ter poznavanju bralnih učnih strategij pri pouku za učitelje). Na podlagi rezultatov ankete se je pokazalo, da je treba na tem področju uvajati različne bralne učne strategije (BUS) v pouk. Prizadevanje za dvig bralne pismenosti je postalo vizija celotne šole. Dejavnosti, povezane s tem področjem, smo izvajali med poukom, v podaljšanem bivanju ter v drugih projektih.

Vključili smo se tudi v projekt Razvijanje bralne pismenosti, ki je potekal v okviru Zavoda RS za šolstvo. Na srečanjih, ki jih je zavod večkrat letno pripravil na različnih šolah, smo se izobraževali na tem področju in izmenjevali izkušnje z drugimi učitelji.

Tudi preostali učitelji na naši šoli so izrazili potrebo in željo po dodatnem izobraževanju na področju uporabe BUS. Zato smo v okviru medsebojnih izobraževanj Učitelj učitelju izvedli delavnice, v katerih so se vsi učitelji po področjih lahko seznanili in naučili posamezne BUS. Delavnice so bile lepo sprejete, učitelji so bili motivirani za učenje novih BUS, ki so jih pozneje uvajali (eni bolj, drugi manj) v pouk.

Odziv učiteljev pri uvajanju BUS pri pouku je bil različen. Pojavili so se različni problemi, ki smo jih skušali v okviru naše skupine za bralno pismenost rešiti (v katerem razredu začeti uvajati določeno BUS, kako sistematično spremljati napredek posameznika od začetka do zaključka leta ...). Svoje ugotovitve, dejanja in predloge smo na konferencah večkrat predstavili kolegom.

Ob evalvacijah smo ugotovili, da je pri učencih čutiti napredek na področju bralne pismenosti. Izboljšal se je obisk knjižnice, število otrok z opravljeno bralno značko se je povečalo, bralni kotički so zaživel, dvignili so se rezultati na NPZ in tudi sama zmožnost za razumevanje besedila.

Ker se zavedamo, da je to dolgotrajen proces, s temi dejavnostmi nadaljujemo in iščemo nove poti. Ena od dejavnosti, ki smo jih začeli izvajati v okviru razvojne skupine, so bile tudi medsebojne hospitacije. Pri analizi medsebojnih hospitacij se je izkazalo, da imamo še vedno težavo s tem, kako sprejeti konstruktivno kritiko. Ravno zato smo začutili potrebo po opolnomočenju zaposlenih na področju kritičnega prijateljevanja.

V šolskem letu 2015/2016 smo se na povabilo Zavoda RS za šolstvo vključili v projekt Linpilcare. V njegovem okviru smo se učitelji različnih predmetov zbrali v pozitivno naravnano in dobro delujočo učečo se skupnost. Naš glavni namen in vizija je nadaljevati in podkrepiti bralno pismenost in uporabo bralnih učnih strategij na naši šoli. Naša učeča se skupnost si želi uporabo BUS pri pouku spraviti še na višjo raven. Stremimo k temu, da učenci vidijo smisel

v uporabi bralnih učnih strategij in da jih samostojno uporabljajo pri učenju. BUS ni več učna metoda pri pouku, ampak postane učna strategija pri učenju.

Na poti do cilja smo se redno srečevali, sestankovali, razpravljali o strokovnih rešitvah in težavah. Priredili smo tudi dve izobraževanji Učitelj učitelju, kjer smo znanje, izkušnje in delovno vnetje predali sodelavcem. Predstavili smo jim predvsem nekatere metode moderiranja skupinskih procesov, raziskovanja lastne prakse in kritičnega prijateljstva. Ves čas pa smo znotraj pouka izvajali predvidene dejavnosti, vezane na uporabo BUS pri učenju, ter reflektirali svoje delo.

Ali smo uspešni? Menimo, da smo, čeprav gre za rezultate, ki se ne zgodijo čez noč. Še vedno pa iščemo načine, kako vključiti v učečo se skupnost celoten kolektiv in kako svoje delo nadaljevati v prihodnosti.

V naši učeči se skupnosti sodelujemo: učiteljici razrednega pouka in slovenščine v 6. razredu Mira Lapanje Prinčič in Dubravka Sertič, učiteljica slovenščine Barbara Facija, učiteljica angleščine Maruša Brenčič Nagode, učiteljica dodatne strokovne pomoči in DKE Saša Mivšek Jereb, učiteljici v 4. razredu Andreja Kržišnik in Nataša Vidmar ter učiteljica v 1. razredu Linda Mahnič. Lansko šolsko leto je z nami sodelovala tudi učiteljica dodatne strokovne pomoči Andreja Dodič. V nadaljevanju prispevka učiteljice na kratko opišejo nekaj metod in načinov dela, vezanih na BUS, ki so jih izvajale pri pouku.

SPODBUJANJE RAZUMEVANJA BRANJA OB RAZVIJANJU TEHNIKE BRANJA V 1. RAZREDU (Linda Mahnič)

V 1. razredu se že začne začetno opismenjevanje, usvajanje črk, glasov in učenje tehnike branja. V okviru projekta in s podporo učeče se skupnosti smo ob tem iskali še dodatne načine, s katerimi bi pri prvošolcih razvijali zmožnost razumevanja prebranega besedila. Nismo se še ukvarjali z določenimi bralnimi strategijami, smo pa iskali načine in metode, s katerimi lahko razvijamo sposobnosti, ki so potrebne za delo z besedilom. V predbralnem obdobju urimo orientacijo na papirju, delamo razne grafomotorične vaje ter razvijamo druge slušne in vidne procese, potrebne za branje in pisanje. Že v tem času, ko še ne poznamo črk in glasov, lahko razvijamo zmožnost za razumevanje besedila. Zelo dobrodošli so razni slikovni in gibalni nareki in ustne ali slikovne obnove besedila, ki jih učencem prebere učitelj. Ob usvajanju črk in glasov pa že simultano urimo tehniko branja. Ob tem lahko s celo vrsto dejavnosti razvijamo tudi zmožnost za razumevanje prebranega. Na začetku lahko učence pozovemo, da položijo prst na določeno besedo v besedilu, lahko jim postavimo

vprašanje, oni pa morajo prst položiti tja, kjer je odgovor. Naknadno lahko iskano ključno besedo tudi obkrožijo. Z razvojem bralne tehnike pa seveda tudi naloge za razumevanje prebranega nadgrajujemo. Pomembno je le to, da pri tovrstnih nalogah upoštevamo otrokove sposobnosti in primerno diferenciramo delo.

UPORABA BRALNE UČNE STRATEGIJE PODČRTOVANJA V 4. RAZREDU (Nataša Vidmar in Andreja Kržišnik)

Učitelji uvajamo BUS v pouk neprestano in »mimogrede«. Po analizi stanja se je izkazalo, da učenci pogosto uporabljajo učne strategije brez jasnega cilja. Le zato, ker učitelj tako naroči. Učiteljici 4. razreda sva se odločili, da poskušava osmisliti strategijo podčrtovanja in jo vključiti v vse predmete načrtno, sistematično in nadzorovano. Najin zastavljeni cilj je bila hkrati priložnost za izvajanje formativnega spremljanja tudi na področju uporabe BUS. »FS ni nič drugega kot osmišljanje učenja – prilagajanja in presojanja le-tega.« (Komljanc, 2014)

V povezavi z raziskovanjem podčrtovanja med učenci sva se postavili v vlogo opazovalk in tako sproti iskali rešitve glede na situacije, ki so se pokazale. Z uvajanjem podčrtovanja sva začeli takoj v začetku leta, vzporedno s temo pri družbi – Učimo se učiti. Začeli sva z najinimi ustaljenimi načini poučevanja podčrtovanja pri matematičnih besedilnih nalogah in nadaljevali pri nalogah v povezavi z drugimi predmeti. Iskali smo torej bistvene podatke, ki so nam omogočili hitrejša in natančnejša reševanja nalog. S spremljanjem učencev in opazovanjem njihovih odzivov sva kmalu ugotovili, da samo z učenjem podčrtovanja in prigovarjanjem, »zakaj je to pomembno«, učenci ne bodo osmislili prednosti le-tega. Iskali sva rešitve, ki bi nas privedle do ponotranjena ideje podčrtovanja pri učencih.

Pri matematiki smo na primer uspeli prek izmišljene zgodbe: »Kadar jemo čokolado, je zdravo, da jo pojemo košček za koščkom. Kadar želimo rešiti besedilno nalogo, jo ravno tako razdelimo na koščke (s podčrtovanjem, obkroževanjem) in postopoma začnemo z reševanjem vsakega koščka.« Predvsem deklice so tiste, ki so zgodbo takoj sprejele in z veseljem barvale dele besedilnih nalog. Ker sva pri matematiki odkrili način, kako pridobiti deklice, sva iskali še načine, ki bi to strategijo približali dečkom. Tako sva uvedli tedensko vajo podčrtovanja s pomočjo učnih listov, na katerih dobijo besedilo in različne namige, kaj naj bi podčrtali. Teme besedil sva prilagodili vsebinam, ki so tematsko blizu tudi dečkom. Ker jih je vsebina pritegnila, je tako postajalo samoumevno, da seveda tudi izpolnijo nalogo iskanja in podčrtovanja podatkov v besedilu.

Še vedno se najino opazovanje otrok nadaljuje in tako iščeva izboljšave, novosti, ki bi nas pripeljale do rezultata, da bi vsak otrok začutil pozitivne učinke podčrtovanja. Ugotavlja, da je tudi pri poučevanju učnih strategij spremljanje v relaciji učitelj – učenec tisto ključno, ki privede do realnega stanja in posledično do raziskovanja različnih metod dela, da kot učiteljici omogočiva učencem napredek.

UVAJANJE BRALNIH UČNIH STRATEGIJ

V 5. RAZREDU (Dubravka Sertić in Mira Lapanje Prinčič)

V šolskem letu 2015/2016 smo si v 5. razredu zadali nalogo, da učencem predstavimo nekaj bralnih učnih strategij, s katerimi bodo lažje razumeli besedilo, ki je pogosto učna snov. Odločili smo se, da jih bomo naučili izbrati primerno učno strategijo glede na učno snov, glede na nalogo. Vključeni so bili učenci 5. razreda.

Najprej smo napisali operativni načrt. Postavili smo si cilje (učence naučiti učinkovito uporabljati US pri samostojnem učenju; učenci znajo uporabljati US glede na cilj učenja in

vrsto učnega gradiva). Izbrali smo ustrezne dejavnosti, kazalnike in strategije za doseganje teh ciljev (opazovanje učenja, spremljanje učenčevih dosežkov, vprašalnik, samoevalvacija).

• Začetno merjenje; uporaba ustreznih strategij

Opazovali in beležili smo samoiniciativno in učinkovito uporabo bralnih učnih strategij pri samostojnem učenju; posnetek stanja.

Učenci so se različno lotili učenja učnega gradiva. Ugotovili smo, da se jih je nekaj učilo pasivno, kar pomeni, da pri učenju ne uporabljajo BUS, preostali pa so uporabljali temeljne BUS, predvsem podčrtovanje in izpisovanje. Pokazalo pa se je, da nekateri ne prepoznajo bistva.

• Vodeno urjenje s povratno informacijo

Učence smo vodeno urili v uporabi BUS – določanje bistva, povzemanje bistva, s povratno informacijo. Ugotovili smo, da so učenci na začetku imeli nekaj težav; z vajo so jih počasi odpravili. Največ težav jim je povzročalo izbiranje

Objavljeno na www.siol.net, 12. 2. 2017

Ilka Štuhec - Zdaj je tudi zares njena

Nova svetovna prvakinja v smuku Ilka Štuhec je v St. Moritzu kot tretja Slovenka v zgodovini tudi uradno prejela zlato kolajno Mednarodne smučarske zveze.

Potem ko je dopoldne na progi Enigiadina za 40 stotink (oziroma 11,29 metra) prehitela Avstrijko **Stephanie Venier** in za še več vse preostale tekmice, je nova prva zvezdnica slovenskega alpskega smučanja **Ilka Štuhec** v središču St. Moritza dočakala še slavnostni trenutek.

Iz rok prvega moža Mednarodnega smučarske zveze **Gian-Franca Kasperja** in predsednika Smučarske zveze Slovenije **Enza Srmrekarja** je prejela zlato kolajno, prisluhnila Zdravljici, ki jo je v zavirljivi slovenščini odpel domači pevski zbor, in v mislih znova podoživela vožnjo nove svetovne prvakinja.

"Ilka Štuhec, svetovna prvakinja? Lepo se sliši," je pred tem dejala 26-letna Mariborčanka, ki je ostala zvesta svoji tradiciji in se pred tekmo izognila rezultatski napovedi. Vseeno je vedela, da je sama sebi največja tekmica, predvsem pa, kam jo ob želeni izvedbi lahko popelje vožnja. "Storila sem nekaj napak, a si jih po zmagi seveda ne morem očitati," je poudarila in se veselila v krogu svoje ekipe z mamo **Darjo Črnko**, trenerjem **Grego Koštomajem** in kineziologinjo **Anjo Šešum**.

PREBERI BESEDILO IN:

PODČRTAJ	OBKROŽI	POBARVAJ	ZAPIŠI
Naslov (z rdečo).	Ime Ilkine mame.	Poved, v kateri izveš, kakšno kolajno je prejela Ilka.	Glavna tema besedila je:
Kraj dogodka (z rdečo).	Starost smučarke.	Podatek, kje je bilo besedilo objavljeno.	

Slika 1: Učni list podčrtovanja

naslova – naslovi so bili presplošni ali preozki. Skupaj smo te naslove analizirali, se pogovorili, zakaj niso najbolj ustrezni. Z vajo smo nadaljevali do konca šolskega leta.

Treba je bilo narediti tudi nekaj vaj v oblikovanju ključnih besed, ko mora učenec besedilo povzeti v obliki kratkih sporočil.

Pri strategiji povzemanja iz besedila je bila večina učencev uspešnih, učenci, ki so imeli težave, so obiskovali dopolnilni pouk. Lotili smo se nekoliko drugačnega povzemanja – učenec po branju besedila odgovori na dve vprašanji: O kom ali čem govori odlomek? Kaj se je zgodilo?

- **Uporaba BUS pri samostojnem delu**

Preverjali smo učinkovito uporabo BUS pri samostojnem učenju.

- **Samoevalvacija**

Učenci so rešili vprašalnik osebnih značilnosti pri učenju.

Evalvirali so svoje dosežke in svoj način učenja.

Pri evalvaciji svojih dosežkov večina učencev ni bila zadovoljnih. Imeli so večja pričakovanja. Pogovarjali smo se o načinu učenja.

- **Pomen predznanja, prikaz uporabe predznanja pri učenju novega gradiva**

Učenci so z navdušenjem sprejeli strategije za aktiviranje predznanja. Treba jim je bilo razložiti pomen te strategije.

Glede na ugotovljeno smo nadaljevali z vodenim urjenjem uporabe nekaterih zahtevnejših BUS do konca šolskega leta. Ob evalvaciji ob zaključku šolskega leta smo ugotovili, da je večina učencev usvojila uporabo temeljnih BUS, predvsem podčrtovanje in izpisovanje. Pokazalo pa se je, da nekateri niso prepoznali bistva. Težave so imeli pri pisanju povzetka.

V šolskem letu 2016/2017 smo nadaljevali z učenci 6. razreda pri predmetu SLJ. Poudarek smo dali uporabi temeljnih BUS, vodenje smo urili Paukovo strategijo.

BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI ANGLEŠČINI (Maruša Brenčič Nagode)

V okviru projekta Linpilcare sta bila pri angleščini del raziskovanja dva oddelka 6. razreda, v katerih sta bila opravljena anketa in pogovor z učenci ob začetku šolskega leta. Le-ta sta pokazala, da se zdi večini učencev učenje angleščine smiselno in zanimivo. Prav tako jih je večina prepričanih, da so se pri angleščini sposobni naučiti to, kar je potrebno. Branja angleških besedil pa večina učencev ne dojema kot

prijetne dejavnosti, zato smo pri pouku uvajali z branjem povezane dejavnosti in strategije, ki bi jih opremile za boljše razumevanje besedil in posledično večje veselje do branja. Spodaj opisane dejavnosti so bile izvedene s tem ciljem.

- Učenci so ob začetku vsake enote dobili miselno-ustvarjalni izziv za delo v skupinah. Razmisliti so morali o pomenu pregovora, ga pojasniti in ilustrirati ter zapisati svoja predvidevanja in želje o tem, kaj bi se v sklopu določene teme lahko učili. Povzetke učnih ciljev in vsebin smo nato zapisali na tablo.
- Učenci so bili izpostavljeni različnim tipom nalog, povezanih z besedili, pri čemer so bila besedila različnih zahtevnostnih stopenj, saj so sposobnosti učencev zelo raznolike. Učenci so pojasnili, kakšne strategije so uporabljali pri reševanju. Učili so se, kako sklepati na pomen neznane besede iz konteksta.
- Za uvod v branje in učenje besedišča smo uporabljali posnetke ter pri poslušanju z gledanjem uvajali podobne tipe nalog, kot se pojavljajo pri besedilih. Tako so učenci hitreje in lažje usvojili strategije reševanja in spoznali različne tipe nalog.

Ob koncu šolskega leta bomo z učenci ponovno izvedli anketo ter analizirali napredek pri reševanju nalog ob branju pri pisnih preizkusih znanja.

BRALNE UČNE STRATEGIJE OB DALJŠIH BESEDILIH PRI SLOVENŠČINI V TRETJEM TRILETJU (Barbara Facija)

Eden od ciljev projekta Linpilcare je bil tudi raziskati, kako doseči, da bi učenci znali samostojno in učinkovito izbrati ustrezno BUS ob (daljšem) besedilu. To smo skušali ugotoviti pri slovenščini v 8. in 9. razredu (dve učni skupini).

Po uvodnem skupinskem intervjuju (s ciljem preveriti predznanje in motiviranost učencev za učenje novih BUS) smo ugotovili, da je v vseh treh skupinah večina učencev pripravljenih, da nadgradijo svoje znanje na področju BUS. Pokazalo se je, da na naši šoli otroke dobro naučimo strategije podčrtovanja in miselnih vzorcev. Veliko jih uporablja tudi metodo izpisovanja ključnih besed ali pojmov in VŽN. Kmalu se je izkazalo, da mnogi v besedilu ne prepoznajo bistveno od nebistvenega. Manj dobro so poznali metode obrobne pripombe, postavljanje vprašanj, PV3P in druge, kar je pričakovano, čeprav so bile nekatere metode njim že predstavljene, vendar se z njimi še niso poistovetili.

V fazi učenja in utrjevanja rabe različnih BUS v skupinah smo spoznavali in utrjevali rabo Paukove metode, postavljanja vprašanj, iskanja bistva in miselnih vzorcev, povzemanja, VŽN ...). Do konca šolskega leta smo nekaj teh

metod skupaj uporabljali pri pouku, vendar ne toliko, kot bi si želeli.

Ob koncu šolskega leta smo tako ugotovili, da tisti učenci, ki so ambicioznejši in (po navadi) sposobnejši, BUS hitreje usvojijo in jih pri svojem delu tudi uporabljajo. Problem vidimo pri tistih učencih, ki so tako ali tako šibkejši in bi učenje učenja, ki smo ga ponujali, najbolj potrebovali, a te možnosti niso izkoristili. Verjetno so ta del pouka sprejemali kot neko nujo, v kateri niso videli pravega smisla.

KAKO SPODBUJATI VEŠČINE ARGUMENTIRANJA PRI POUKU DOMOVINSKE IN DRŽAVLJANSKE KULTURE TER ETIKE? (Saša Mivšek Jereb)

Veščine argumentiranja predstavljajo v večini teoretskih pristopov temeljni element kritičnega mišljenja. Kritično mišljenje pa je racionalno mišljenje, kjer se opiramo na logiko in razum, in je torej različno od običajnega mišljenja, ki je bolj ali manj iracionalno, temelječe na predsodkih, čustvih ... (Kompere, Rupnik Vec, 2016).

Tudi v učnem načrtu za DKE je eden temeljnih ciljev spodbujanje h kritičnemu mišljenju in navajanje na argumentirano

izražanje svojega mnenja o določenem problemu (Učni načrt, 2011).

V okviru projekta Linpincare smo v pouk domovinske in državljanske kulture in etike v 7. razredu v šolskem letu 2016/2017 načrtno vnesli več aktivnosti, ki bi spodbujale zgoraj naštetih veščin. V projekt sta bila vključena dva oddelka 7. razreda s 36 učenci. Temeljni cilj je bil, da se učenci ob koncu ocenjevalnega obdobja zmorejo opredeliti do določenega problema in mnenje podkrepiti z ustreznimi argumenti. Za dosego omenjenega cilja smo uporabili različne metode in oblike dela. Glede na temo, ki smo jo obravnavali pri pouku, smo za učence mesečno pripravili prilagojene naloge. Najprej smo jih seznanili s teoretskim ozadjem in pomenom poznavanja argumentiranja za vsakdanje življenje. Sledila je razlaga pojmov: dejstvo, mnenje in argument ter razlikovanje med njimi. Prek različnih nalog so se navajali na prepoznavanje in tvorjenje kakovostnih argumentov.

Učenci so pri aktivnostih radi sodelovali in uspešno ter postopno napredovali na poti do cilja. Pri pripravi samostojnega projekta, v katerem so učenci pripravili primer kršitve človekove pravice, jih je bila večina že sposobnih izraziti svoje mnenje in ga podkrepiti z več argumenti.

VIRI IN LITERATURA

Državljska in domovinska kultura ter etika. Učni načrt. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011.

Komljanc, N. (2014). Začetki FS v slovenskem prostoru. Vzgoja in izobraževanje – Učiteljev glas, 1 (1), 11.

Kompere, A., Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (1999). Ali slišiš – ali vidiš? Trzin: Založba Izolit.

Pečjak, S., Kramarič, M. (2015). Bralne strategije, priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus Klett.

Ilka Štuhec – Zdaj je tudi zares njena. <http://siol.net> (dostopno 12. 2. 2017).

Zlatka Butkovec Gačnik, mag. Vasja Jakše, mag. Branka Klemenčič, Mojca Lukšič,
Nevenka Malnarič Brulc, Gimnazija Novo mesto

UGOTAVLJANJE VPLIVA SPROTNEGA PREVERJANJA ZNANJA NA PREVERJANJE ZNANJA PRED OCENJEVANJEM

UVOD

Avtorice predstavljajo, kako so, povezane v učečo se skupnost, raziskovale vpliv sprotnega preverjanja znanja pri pouku na preverjanje znanja pred ocenjevanjem in na samo pisno ocenjevanje. Z različnimi metodami so ob skupnem raziskovalnem vprašanju na sistematičen način raziskovale načine organizacije in izvedbe sprotnega preverjanja znanja, z namenom, da bi poiskali tiste, ki bi omogočili dijakom boljšo pripravljenost pri (obveznem) preverjanju znanja, izvedenem pred pisnim ocenjevanjem.

RAZISKOVANJE

Na motivacijo učencev za učenje vpliva več dejavnikov, med drugimi tudi, kako všeč jim je predmet oz. snov in kako kompetentne se čutijo za delo pri posameznem predmetu (Boekaerts, 2013: 83). Njihova motivacijska prepričanja, kot Boekaerts imenuje spoznanja o sebi na nekem področju, močno vplivajo na oblikovanje naklonjenosti ali pa nenaklonjenosti za učenje (Boekaerts, 2013: 83).

Šolski razvojni tim vsako leto izvede anketo med dijaki o njihovi vključenosti v učni proces.

Iz analize ankete je vidno, da se od 1. do 3. letnika odstotek dijakov, ki redno opravljajo domače naloge in se pripravijo na preverjanje znanja pred testom, znižuje. Vse manj je sprotnega dela, kar povečuje stres in tisko dijakov pred napovedanimi ocenjevanji znanja, prav tako to vpliva na kakovost dela v razredu.

Z analizo vprašalnika ter izmenjavo mnenj in opažanj smo pred začetkom raziskovanja lastne prakse izpostavili tri možne vzroke za opisano stanje:

1. Dijaki so v povprečju zadovoljni z ocenami, ki jih dosegajo pri preverjanjih znanja.
2. Učitelji smo nedosledni pri pregledovanju domačih nalog ob začetku ure.
3. Učitelji smo nedosledni pri podajanju povratne informacije pri preverjanju znanja.

Oblikovali smo raziskovalno vprašanje: »Kako naj organiziram sprotne preverjanje znanja, da bodo dijaki bolj pripravljeni na preverjanje znanja pred ocenjevanjem znanja?«

Za doseganje rezultatov smo si zadali, da bomo z različnimi metodami preverjanja znanja dijake spodbudili k rednemu učenju in pisanju domačih nalog. Zadali smo si, da bodo dijaki po vsakem preverjanju dobili povratno informacijo o stopnji znanja in primerjavo s predhodnim preverjanjem. V raziskovanje so bili vključeni štirje oddelki pri zgodovini in psihologiji ter po dva pri kemiji in angleščini.

Pri angleščini smo z rednimi preverjanji znanja v obliki kratkih 10-minutnih testov, ustnega preverjanja in utrjevanja na začetku ure ter kvizov v aplikaciji Kahoot začeli novembra 2015. Prednost aplikacije pa tudi drugih spletnih orodij je ta, da dijaki takoj dobijo povratno informacijo, na koliko vprašanj so odgovorili pravilno. Povratna informacija, ki so jo dobili pri preverjanjih v šolskem letu 2015/2016, je bila številčna, izražena v točkah, kar je omogočalo primerjavo med posameznimi preverjanji v razredu, a dijakov ni motiviralo za sprotne delo.

Začetno stanje v razredu smo ugotavljali s testom, ki je preverjal tako slovnične strukture kot tudi besedišče, ki smo ga takrat obravnavali. Povprečna ocena začetnega preverjanja je bila 2,8 (testiranje izvedeno 3. 11. 2015). Kljub temu da smo novembra na začetku skoraj vsake ure ustno preverjali poznavanje tekoče snovi, je bilo že pri vmesnem 10-minutnem testu vidno, da dijaki ne delajo sproti, saj so rezultati pokazali, da le 44 % testiranih dijakov pozna več kot 50 % obravnavanih besed (najvišji doseženi rezultat je bil 71 %). Preverjanje znanja pred napovedanim pisnim ocenjevanjem smo v razredu napovedali, da bi dijakom dali možnost, da se nanj pripravijo, a povprečna ocena preverjanja znanja pred testom (v obliki pisnega preizkusa) je bila le malenkost višja od začetne – 2,9. Zato pa je ocena prvega pisnega ocenjevanja znanja, ki smo ga izvedli le nekaj dni po preverjanju, vidno odstopala od obeh prejšnjih, saj je bila kar 3,8. Prva prizadevanja, da bi dijake spodbudili k sprotnemu delu, so tako pokazala, da se dijaki kljub stresu, ki ga občutijo pred ocenjevanjem, zares učijo le pred napovedanim ocenjevanjem znanja.

Podobne rezultate sta pokazala tudi testiranje in sprotne preverjanje v drugem polletju. Pred napovedanim pisnim ocenjevanjem znanja, pri katerem so dijaki dosegli povprečno oceno 4,1, so pri dveh kratkih testih dosegli povprečni

oceni 2,2 in 2,8. Testa sta bila vnaprej napovedana. Pri preverjanju znanja pred napovedanim pisnim ocenjevanjem so dijaki dosegli povprečno oceno 3,2, kar je sicer višje od obeh kratkih testov, a še vedno veliko manj kot povprečna ocena testa, kar zopet kaže, da sprotno preverjanje velike večine dijakov ni spodbudilo k sprotnejšemu delu.

V drugem polletju smo za sprotno preverjanje dvakrat uporabili tudi aplikacijo Kahoot. Dijaki so se med reševanjem spletnega kviza zabavali, pri reševanju pa so pravilno odgovorili na 56 % oz. 52 % vprašanj.

Pri zgodovini smo največ pozornosti namenili različnim oblikam preverjanja in utrjevanja znanja. Po navadi smo pred pisnim ocenjevanjem znanja pisali pisno preverjanje znanja. Dijaki so v prvem delu ure samostojno reševali naloge, v drugi tretjini ure pa so si pri reševanju pomagali z zapiski in učbenikom, saj se praviloma na napovedano preverjanje znanja ne pripravljajo posebej. V zadnjem delu ure smo skupaj preverili odgovore in razjasnili morebitne nejasnosti.

V tretjem letniku smo drugo pisno preverjanje znanja opravili drugače. Dijaki so dobili navodilo, da v prvih petnajstih minutah s pomočjo učbenika in zapiskov sami sestavijo pet vprašanj, ki se začenejo z različnimi vprašalnici. Glede na to, da se dijaki na preverjanja znanja ne pripravljajo posebej, so imeli pri tem precejšnje težave in so za postavljanje vprašanj porabili več časa, kot je bilo predvideno. Po preteklelem času smo vprašanja naključno razdelili med sošolce, ki so nanje odgovarjali naslednjih petnajst minut. Nato so liste z vprašanji ponovno naključno razdelili med sošolce, ki so popravili odgovore. Ob koncu ure so se listi po isti poti vrnili nazaj do dijaka, ki je postavil vprašanja. Dijakom način dela ni najbolj ustrezal, saj so ugotovili, da je za dobro postavljeno vprašanje potrebno dobro poznavanje snovi. Za predvideno delo je bila ena šolska ura premalo.

V drugem letniku smo uporabili metodo »krogov« (Ginnis, 2004). Za to metodo je potrebna predhodna priprava učilnice. Stole smo postavili v dva kroga, notranji je obrnjen navzven, zunanji navznoter, torej so učenci obrnjeni drug k drugemu. Vsak dijak dobi listek, na katerem je napisana določena tema, npr. tolminski kmečki upor. Ko vsi dobijo svoje teme, imajo 5 minut časa, da v učbeniku ali zapiskih poiščejo ustrezne podatke. Nato ima vsak tri minute časa, da svojemu sogovorniku razloži bistvene podatke. Ko se čas izteče, učenci iz zunanjega kroga vstanejo in se pomaknejo v levo. Tako vsak dobi novega sogovornika, s katerim si v naslednjih treh minutah izmenjata podatke o svoji temi. Na koncu ure naj bi imeli podatke o večini učne snovi. Pri tej metodi so imeli največ težav s poslušanjem drug drugega.

V vseh razredih so sredi drugega ocenjevalnega obdobja dijaki pisali nenapovedano nalogo za ocenjevanje znanja iz prvega ocenjevalnega obdobja. Zanimalo nas je, koliko znanja so si zapomnili po treh mesecih. Podatki so nas presenetili, saj so praviloma dijaki, ki so pisno ocenjevanje znanja pisali zelo dobro, nenapovedani test pisali izjemno slabo. Opazili smo, da jim je bilo zelo nerodno, ker je njihovo znanje izpuhtelo kmalu po pisnem ocenjevanju znanja. Najboljše so se pri ponovnem testu odrezali dijaki, ki so bili pri testu zelo blizu višji oceni in so si pri analizi testa zelo dobro zapomnili, kje so naredili napake. V vseh razredih so nekateri dijaki nenapovedani test pisali bolje od prvega. Dijaki, ki so pisali prvi test negativno, so pokazali izjemno slabo znanje tudi pri nenapovedanem testu.

Pri psihologiji smo sprotno preverjali znanje snovi preteklih ur v začetku vsake ure. Ustno preverjanje so pripravljali dijaki, in sicer vsako uro drug dijak v obsegu 5 do 10 minut. Dijak je postavil vprašanje in s pomočjo orodja Kolo iz programa Smart določil dijaka za podajanje odgovora. Dijaki so odgovarjali s pomočjo zapiskov. Da nismo presegli predvidenega časa utrjevanja znanja, smo si pomagali z uro, prav tako iz programa Smart. Z uporabo tehnologije smo preprečili dogovarjanje vnaprej, kdo bo poklican za odgovor, in ohranjali časovno razporeditev učne ure. Opaziti pa je bilo, da je dijakom tehnologija ohranjala pozornost in motivacijo.

Po zaključenem učnem sklopu smo vedno izvedli pisno preverjanje znanja. Učno uro smo razdelili na tri dele po 15 minut. V prvem delu je vsak dijak iz učnega sklopa s pomočjo zapiskov in učbenika sestavil vprašanja različne zahtevnostne stopnje in jih oblikoval v pisno preverjanje. V drugem delu je vsak dijak prejel vprašanja za preverjanje znanja od naključnega dijaka in na njih odgovoril. V tretjem delu je sestavljalec preverjanja znanja pregledal odgovore in sošolcu podal pisno povratno informacijo. Pri tem si je lahko pomagal z zapiski in učbenikom. To vlogo so dijaki sprejeli z veliko odgovornostjo in sošolcu dodatno pojasnjevali, kje je njihovo znanje pomanjkljivo. Po povratni informaciji je bila komunikacija zelo živahna. Pri tako oblikovani učni uri mora biti učitelj le moderator. Predvsem pa mora natančno skrbeti za časovni okvir in ga po potrebi prilagoditi.

Tako kot pri drugih predmetih smo tudi pri kemiji izvedli spremljanje nivoja znanja s pomočjo klasičnih testov, ki smo jih uporabili pri ocenjevanju znanja. Ker se je pokazalo, da so bili rezultati sprotnega preverjanja znanja nižji (povprečna ocena 2,30) od rezultatov na pisnem ocenjevanju znanja (povprečna ocena 3,68) in na testu, s katerim smo preverjali, koliko so si dijaki zapomnili po enem mesecu

od pisnega ocenjevanja (povprečna ocena 2,51), smo se odločili spremeniti način sprotnega preverjanja znanja.

V učnem procesu je tako učitelju kot učencu zelo pomembna sprotna povratna informacija. Barron in Darling-Hammond v svojih raziskavah ugotavljata, da se učenci učijo globlje, kadar lahko znanje, pridobljeno pri pouku, uporabijo za reševanje realnih problemov (Barron in Darling-Hammond, 2013: 183). Pri kemiji prednostno razvijamo naravoslovno-matematično kompetenco, nujno za razvoj kompleksnega in kritičnega mišljenja v znanosti (naravoslovju) in tehnologiji. S skupinskim sodelovalnim delom in z metodo vodenega aktivnega učenja kemije lahko razvijamo navedeno kompetenco, tako da dijaki samostojno načrtujejo, izvajajo, izračunavajo, analizirajo, abstrahirajo in oblikujejo ugotovitve pri reševanju konkretnega kemijskega problema, ki izhaja iz konteksta konkretne življenjske situacije. Pri aktivnih metodah dela je po mnenju učiteljev praktikov v razredih opaziti večji ustvarjalni nemir (Jank in Meyer, 2006), zato je toliko pomembneje, da učne ure skrbno načrtujemo in vrednotimo.

Za namen raziskovalnega projekta je bil uporabljen 8-urni tematski učni sklop (Budić Banović, 2016: 79), v katerem se prepletajo procesni in vsebinski cilji. Takšna oblika dela zahteva od učiteljev veliko več načrtovanja in fleksibilnosti kot klasična izvedba pouka. Za realizacijo vsebinskega sklopa je bilo uporabljeno že izdelano in preizkušeno učno gradivo, ki vključuje sodobne oblike pouka, kot so raziskovalno učenje, sodelovalno učenje, izkustveno učenje, delo z viri, uporaba IKT, učenje učenja ipd. Vse dejavnosti so bile pripravljene kot vodeno aktivno učenje kemije v heterogenih skupinah dijakov. Za sprotno preverjanje znanja in napredka pri učenju smo vključevali tudi uporabo različnih aplikacij. Za usvajanje novih vsebin smo uporabili NearPod. Aplikacija omogoča pripravo gradiva, tako da lahko v predstavitev poleg klasičnih prosojnic s slikovnim gradivom vključimo tudi avdio- in videovsebine ter kvize. Kvizi v aplikaciji omogočajo tudi to, da lahko dijaki svoje odgovore napišejo in narišejo s pomočjo elektronskega peresa ali prsta. Prednost aplikacije je v tem, da lahko učitelj spremlja delo vseh skupin dijakov, tako da mu kot povratno informacijo vrnejo rešene naloge. Učitelj lahko kateri koli izdelek dijakov deli z vsemi dijaki in opozori na morebitne napake. Pri deljenju izdelkov dijakov je pomembno, da ne izpostavlja dijakov oz. skupine dijakov, ki so naredili napake, temveč jih samo usmeri k morebitnim izboljšavam. Med dijaki dobro sprejeta aplikacija za spremljanje razumevanja vsebin je tudi Kahoot. Aplikacija temelji na igri in tekmovanju. Dijaki zbirajo točke po sistemu, kdo najhitreje pravilno odgovori. Po vsakem vprašanju vsi vidijo razvrstitev najboljših peterice dijakov in njihov seštevek točk. V

vprašanja lahko vstavljamo slike, animacije in posnetke. Čas za odgovore lahko poljubno omejimo (Klemenčič, 2015: 31). Tudi pri skupinskem sodelovalnem delu se je aplikacija izkazala kot uspešna, saj med skupinami dijakov spodbuja zdravo tekmovalnost. Žal tudi tovrstno večurno aktivno delo dijakov ni vplivalo na sprotno učenje, saj so bili rezultati klasičnih preverjanj pred testom še vedno nižji (povprečna ocena 2,38) od rezultatov na pisnem ocenjevanju (povprečna ocena 3,71) in testu, ki so ga dijaki pisali en mesec po pisnem ocenjevanju znanja (3,04). Iz analize povprečnih ocen je opaziti, da je aktivna metoda poučevanja vplivala na trajnost znanja in da ni imela vpliva na sprotno učenje.

Na koncu šolskega leta smo za dijake sestavili kratko anketo s štirimi trditvami, za katere so se morali na številski lestvici v razponu od 1 do 5 odločiti, ali trditev za njih v celoti ne drži (ocena 1) ali v celoti drži (ocena 5). Na postavljene trditve smo dobili te povprečne ocene:

- Učno snov se učim sproti: 2,02.
- Snov mi je všeč: 4,09.
- Ocena mi je zelo pomembna: 4,00.
- Učim se samo tik pred ocenjevanjem znanja: 3,95.

Kljub trudu, spodbujanju in sprotne preverjanju poznavanja obravnavane snovi delo, kot smo ga načrtovale v projektni skupini, ni dalo zelenih rezultatov, saj se večina dijakov še vedno uči tik pred ocenjevanjem znanja. Glede na prebrano literaturo lahko sklepamo, da je k temu pripomogla tudi neučinkovita povratna informacija, ki je premalokrat vsebovala vsebinske vidike preverjanja in napotke za izboljšanje rezultata. Zato se v drugem letu raziskovanja lastne prakse učimo podajati ustreznejšo povratno informacijo, ki poleg številčne ocene oz. točkovanja vsebuje tudi vsebinsko informacijo o nalogi in nasvete, kako izboljšati rezultat.

Sprotno preverjanje je pomemben vir informacij tako za učenca kot za učitelja, ki lahko glede na rezultate preverjanja prilagodi svoje poučevanje. A pomembno je, kakšno povratno informacijo damo učencu. Vrednotenje močno usmerja učenje tako v pozitivnem (večji motivaciji za delo) kot v negativnem smislu, ko neuspeh učenca odvrta od učenja (Wiliam, 2013: 126). Kot pravi avtor članka o formativnem vrednotenju, ki se pri tem sklicuje na dognanja T. J. Crooksa (Wiliam, 2013: 126), v šolah še vedno prevladuje sumativno vrednotenje ter s tem povezano ocenjevanje in merjenje, koliko so se učenci naučili (Wiliam, 2013: 126). Povratne informacije lahko zelo izboljšajo rezultate učenja, vendar pa je treba rezultate preverjanj učencem ustrezno predstaviti. Po Wiliamovem mnenju bi se »morale povratne informacije osredotočati na določene vidike naloge

in dajati predloge, kako jih izboljšati ... Povratne informacije bi se morale osredotočati na »kaj, kako in zakaj« nekega problema, namesto da učencu le sporočajo, kaj je naredil pravilno in česa ne.« (Wiliam, 2013: 129) A tudi če oblikujemo kakovostno povratno informacijo, ki se osredotoča na podrobnosti v nalogi in vsebuje napotke za izboljšavo, to še ni zagotovilo, da bo povratna informacija pozitivno delovala na učenca in ga spodbudila k učenju, saj je njen učinek odvisen še od mnogih drugih dejavnikov, med drugim od učnega okolja in učenčeve motivacije (Wiliam, 2013: 130).

SKLEP

Pri našem raziskovanju smo izhajale iz strokovnega izhodišča, da je učenje z odkrivanjem učenje odvisno tudi od dobro zasnovanega vrednotenja, in sicer tako za opredelitev učnih nalog kot za vrednotenje naučenega. Učiteljeva

strategija formativnega in sumativnega vrednotenja izjemno močno vpliva na to, kaj in kako učinkovito poučuje.

Vključenost učencev in učiteljev v razvojne projekte (npr. projekt Formativno spremljanje) je zato danes neizogibna, saj le tako lahko spreminjamo svojo pedagoško prakso in upoštevamo sodobne smernice nove kulture učenja in poučevanja; to namreč v središče postavlja posameznika, ki svoje znanje izgrajuje s pomočjo aktivnih metod poučevanja. Učitelj odigra vlogo usmerjevalca v reševanju intelektualnih dilem, ki od učencev zahtevajo poglobljen razmislek in soustvarjanje učnega procesa (Rutar Ilc, 2014).

K spreminjanju naših pogledov in praks lahko odločilno prispeva skupno učenje in raziskovanje nas, učiteljev. Kot prikazuje naš primer, smo kot učeča se skupnost našle veliko več rešitev in osvetlile več perspektiv, kot bi to zmogla vsaka zase.

VIRI IN LITERATURA

Barron, B. in Darling Hammond, L. (2013). Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: H. Dumont in drugi (ur.), O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (str. 83–101). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Budić Banović, D. (2016). Razumevanje učne vsebine redoks reakcije z uporabo strategije vodenega aktivnega učenja kemije [Magistrsko delo]. Ljubljana: Naravoslovno-tehniška fakulteta.

Jank, W. in Meyer, H. (2006). Didaktični modeli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Klemenčič, B. (2015). Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku kemije – priložnost za razvijanje učinkovitega učnega okolja. Učiteljev glas: priloga revije Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2014). Pristopi k poučevanju, preverjanju, ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: H. Dumont in drugi (ur.), O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (str. 123–145). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Andreja Škerjanc, Gimnazija Koper

NAŠA POT DO »SONČNIH 12« V PROJEKTU PROLEA

UVOD

Na Gimnaziji Koper že vse od projektov, posvečenih prenovi gimnazije, deluje šolski razvojni tim, v katerem so učitelji angleščine in kemije, šolska knjižničarka in ravnatelj. Skupina skrbi za načrtovanje in koordinacijo različnih dejavnosti in projektov. Tako smo se odzvali tudi na vabilo ZRSS, da postanemo sodelujoča šola v mednarodnem projektu ProLea – Profesionalno učenje v kompleksnih okoliščinah s pomočjo refleksije in portfolia, saj menimo, da morajo šole oz. pedagoški delavci strokovno rasti in se razvijati.

Cilj projekta ProLea je razvijanje, preverjanje, prilagajanje in izvajanje inovativnih rešitev za učiteljevo strokovno učenje na podlagi širokega znanja in izkušenj različnih partnerjev. V prispevku bom predstavila, kako je naš tim sodeloval v projektu ter svoje pridobljeno znanje in izkušnje v zvezi s strokovnim učenjem učiteljev prenesel na kolektiv. V prvem

delu prispevka bom podala našo refleksijo o izobraževanjih, ki smo se jih udeležili od februarja do maja 2017, in skušala pojasniti, kaj nas je prepričalo, da smo se odločili za prenos izkušenj na kolektiv. V drugem delu bom predstavila dejavnosti, ki smo jih na šoli izvajali med avgustom in decembrom 2017, in naše občutke ob tem. Na koncu sledi analiza trenutnega stanja, kje na poti do zastavljenega cilja smo, kje vidimo pasti in kateri so naši nadaljnji izzivi.

IZOBRAŽEVANJA ZA PROJEKT PROLEA

Timi, vključeni v projekt ProLea, smo se v šolskem letu 2016/2017 srečali na štirih izobraževanjih v organizaciji ZRSS. Vsako srečanje je bilo namenjeno določeni temi.

Na prvem srečanju smo prek različnih vprašalnikov, pogovorov in iger spoznali pomen profesionalnega razvoja in refleksije učitelja. Živimo in delamo namreč v kompleksnih



Slika 1: Prvo srečanje ProLea, 14. februar 2017

Dr. Sandra Mršnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, skrbnica Gimnazije Koper v projektu ProLEA

GIMNAZIJA KOPER SODELUJE V PROJEKTU PROLEA

Preden sem se lotila zapisa svoje refleksije o procesu ŠPT-ja Gimnazije Koper in o celotnem kolektivu, sem se v mislih vrnila popolnoma na začetek našega sodelovanja. Ob tem ko sem nagovorila ravnatelja šole k sodelovanju v projektu, sem vas čas razmišljala, da je v kolektivu veliko potenciala, ki bi ga bilo treba prebuditi, osvetliti in mu prepustiti lastno pot razvoja. Vse to se je v kolektivu tudi zgodilo.

Pred prvim usposabljanjem sem jim posredovala osnovne informacije o projektu. Imeli so veliko vprašanj in dilem: kaj, kako, kdo, zakaj ... Prvega usposabljanja so se udeležili vsi člani ŠPT-ja in imela sem občutek, da je ostalo še veliko vprašanj, predvsem pa vprašanje o smiselnosti sodelovanja v projektu. Sčasoma je po udeležbah na usposabljanjih in resnem premisleku dvom zbledel. Člani ŠPT-ja so v kolektivu zaznali potrebo po tem, da bi izboljšali komunikacijo in sodelovanje med učitelji in posledično med učitelji in dijaki. Ves čas so iskali načine, kako bi to lahko dosegli, in se vztrajno usposabljali, izvedli različne delavnice v kolektivu in oblikovali skupne dogovore.

Udeležili so se vseh usposabljanj in razmišljali o trenutnem in želenem stanju. Cilj in pot so si izbrali sami in se vztrajno približevali cilju. Tako je šola postala prostor, kjer so kolektiv in člani ŠPT-ja skupaj spreminjali svoja prepričanja o tem, kaj sta dobra komunikacija in sodelovanje in kaj vpliva na izboljšanje obeh. Analiza, ki so jo opravili vsi učitelji in člani ŠPT-ja, je pripomogla k temu, da so bolje razumeli trenutno stanje in začeli so iskati načine, kako usmeriti aktivnosti, da bi dosegli zastavljeni cilj. Da jim je uspelo ustvariti kulturo zaupanja in boljšega sodelovanja, sta bili potrebni visoka motiviranost članov ŠPT-ja in hkrati pripravljenost kolegov, da skupaj profesionalno rastejo in se razvijajo.

Ko pogledam nazaj, ne vem, kaj je bilo odločilno in kaj je dejansko vplivalo na njihov uspeh. Kar vem, je, da se zdaj, ko člani ŠPT-ja pripovedujejo o svoji prehojeni poti, v njihovih očeh vidi navdušenje, drug drugega pri pripovedovanju dopolnjujejo in oblikujejo nove načrte za prihodnost.

Kaj več kot to si kot skrbnica sploh lahko še želim?

okolicih, na katere se je treba nenehno, izvirno in ustvarjalno odzivati, saj le to zagotavlja trajno učenje. Refleksija pa je pogoj za kakršno koli učenje oziroma napredek. Spoznali smo tudi eno od oblik refleksije, listovnik oz. portfolio, ki ga je v nadaljevanju vsak član tima tudi zasnoval za svojo profesionalno rast.

Drugo srečanje je bilo v znamenju delavnic, na katerih smo spoznali, da je inkluzija pomemben vidik vzgoje in izobraževanja, da bi morali biti učitelji vedno pripravljeni spoštovati raznolike izkušnje in potrebe učencev ter da ima indeks inkluzivnosti tri dimenzije: kultura šole, politika šole in vzgojno-izobraževalna praksa šole. Na srečanju smo identificirali svoja močna področja in področja izzivov ter spoznali, kakšno vlogo imamo v svojem timu glede na svoje značajske lastnosti.

Na tretjem srečanju smo na konkretnih primerih spoznava- li kolegialno podpiranje ob uporabi videa, temeljne oblike takega podpiranja, in t. i. močna vprašanja. Prednosti tega pristopa podpore profesionalnega učenja posameznika so predvsem v tem, da se lahko učitelji učijo drug od drugega,

seveda ob predpostavki, da se ob kolegu počutijo varno in mu zaupajo.

Razmišljali smo tudi o tem, kakšen je naš pogled na uporabo videa pri pouku in kako lahko tako obliko podpore vpeljemo v svojo poučevalno prakso.

Četrto srečanje je potekalo v znamenju povzetkov in evalvacije prvih treh srečanj. Sledila sta delavnica, t. i. skok v vodo, na kateri smo se timi že zelo konkretno pripravljali na izvedbo aktivnosti v svojem kolektivu, in vrtljak, na katerem smo nabirali ideje preostalih timov. Na srečanju smo tudi predstavili svoja spoznanja in uvide o nas samih in našem delu ter se seznanili z nadaljnjimi koraki projekta.

ODLOČITEV ZA PRENOS NA ŠOLO

Kot sem že zapisala, menimo, da morajo tako šole kot pedagoški delavci nenehno strokovno rasti in se razvijati. To dejstvo nas je vodilo tudi pri odločitvi, da usvojena znanja in veščine projekta ProLea prenesemo na svoj kolektiv.

Kljub temu da smo bili na izobraževanjih sprva vznemirjeni ob nečem novem, nato pa tudi nekoliko zaskrbljeni ob misli, ali bomo zmogli izzive, ki se nam postavljajo, smo bili na zadnjem srečanju precej pomirjeni.

Ugotovili smo, da so nam zgoraj omenjena štiri izobraževalna srečanja dala precej teoretičnega znanja in številne koristne praktične primere in napotke za delo s kolektivom. Poleg tega smo se na srečanjih družili in spoznavali zanimive predavatelje in kolege z drugih šol, vključenih v projekt. Spoznali smo, da v svojem razmišljanju nismo osamljeni in da se tudi druge šole soočajo s podobnimi dvomi in izzivi.

Seveda pa smo imeli pri razmišljanju o prenosu dejavnosti na kolektiv tudi manj prijetne občutke, predvsem ob misli na to, kako bodo preostali učitelji na šoli sprejeli aktivnosti, ki jih bomo predvideli, ter kakšne aktivnosti sploh naj pripravimo, da bomo dosegli cilje, ki si jih bomo zastavili.

Kljub nekaterim pomislekom sta bila za našo odločitev ključna prepričanje o nujnosti strokovne rasti kolektiva ter tudi podpora ravnatelja in nekaterih sodelavcev, ki so nas spodbujali v naših razmišljanjih in aktivnostih.

DEJAVNOSTI NA ŠOLI

Junija se je naš tim pogumno spopadel s pisanjem operativnega načrta naših dejavnosti, ki smo jih kasneje tudi izvedli na šoli. Najprej smo s pomočjo različnih vprašalnikov in analize SWOT pogledali na naš kolektiv s štirih vidikov: močna področja, področja izzivov, priložnosti in nevarnosti.

Ugotovili smo, da so naša močna področja pravičnost, ambicioznost, dobri dosežki dijakov, usposobljenost kadrov, medvrstniško sodelovanje ter podpora vodstva in lokalne skupnosti.

Kot naše področje izziva oz. priložnosti smo videli izboljšanje komunikacije med zaposlenimi in posledično izboljšanje komunikacije z dijaki. To smo si zastavili tudi kot cilj, vendar pa nismo hoteli kolektiva postaviti pred dejstvo, da je to naš »problem« in da se bomo zdaj s tem ukvarjali zato, ker smo to ugotovili člani tima. Želeli in načrtovali smo take dejavnosti, da bi učitelji sami, s pomočjo vprašalnikov in lastne refleksije, identificirali svoja močna področja ter področja izzivov in prišli do podobnih rezultatov kot mi.



Slika 2: Zapis razmišljanja ene od skupin na tematski konferenci



Slika 3: Izobraževanje učiteljskega zbora na temo Učinkovita komunikacija v timu

Na uvodni konferenci konec avgusta smo učiteljski zbor povabili k reševanju dveh vprašalnikov.

Cilj prvega vprašalnika, ki je bil namenjen izključno učitelju, je bila refleksija njegovega dela. Vprašanja so zajemala področja načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka ter vključenosti dijakov v izobraževalni proces. Enak vprašalnik so učitelji v začetku septembra izvedli v dveh oddelkih, ki so ju poučevali v lanskem šolskem letu, in odgovore dijakov primerjali s svojimi. Namen te aktivnosti je bil, da učitelj sam, brez vpogleda drugih, ovrednoti svoje delo in poišče morebitna področja izzivov.

Ker smo hoteli svoje nadaljnje dejavnosti usmeriti v komunikacijo, smo drugi vprašalnik zastavili tako, da se je nanašal na kompetence učitelja s poudarkom na komunikaciji. Odgovore učiteljev smo v timu analizirali in ugotovili, da so bila naša predvidevanja iz analize SWOT točna. Tako močna področja kot področja izzivov so se ujemale z našimi.

V nadaljevanju smo iz drugega vprašalnika izbrali osem najslabše ocenjenih trditev (med njimi je bila tudi komunikacija

med zaposlenimi), ki so nam služile pri pripravi tematske konference.

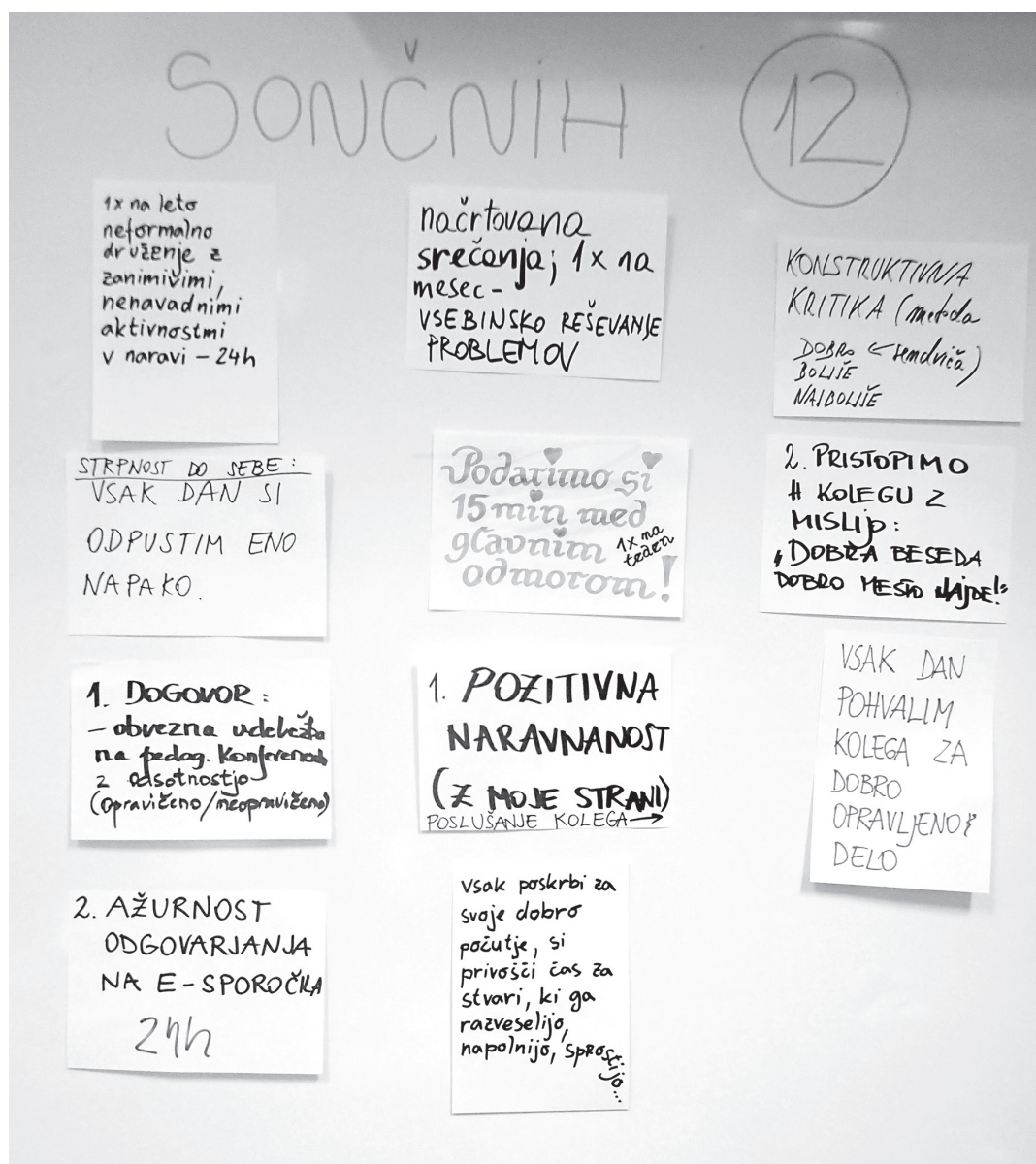
Oktober smo pripravili tematsko konferenco za učiteljski zbor na temo kompetenc učitelja. V uvodu smo kolegom predstavili rezultate vprašalnika, ki so ga reševali, v nadaljevanju pa so se učitelji, v naključno izbranih osmih skupinah, spopadali z našimi izzivi. Delo je potekalo tako, da se je vsaka skupina ukvarjala z eno trditvijo. Za diskusijo so imeli na voljo petnajst minut, nato pa je vsaka skupina izdelala plakat, s katerim je predstavila svoj pogled: vzroke, zakaj je stanje tako, kot je, ter možne rešitve, ki bi prinesle izboljšave na posameznem področju. Poročanju je sledila diskusija, v kateri so lahko tudi druge skupine podale svoja mnenja in predloge. Po konferenci je naš tim zbral predloge vseh skupin, in sicer z namenom, da jih uporabimo pri pripravi nadaljnjih aktivnosti.

Novembra smo s pomočjo zunanega izvajalca izvedli izobraževanje za celoten učiteljski zbor z naslovom Učinkovita komunikacija v timu. Izvajalcu smo posredovali naše predloge, ki so nastali na oktoborskem izobraževanju, in pripravili so nam tak program dejavnosti, da smo po uvodu, v katerem smo se seznanili s teorijo uspešne komunikacije, sami

iskali rešitve in predloge za izboljšanje komunikacije med nami. Delo je potekalo tako, da smo v naključno nastalih skupinah razmišljali o stvareh, ki nas pri komunikaciji v zbornici motijo, zakaj menimo, da pride do teh težav, in kje vidimo priložnosti za izboljšanje. Po zanimivi, pestri in včasih tudi vroči debati smo na koncu sprejeli dvanajst predlogov, za katere menimo, da bodo pripomogli k učinkovitejši komunikaciji našega kolektiva. Gre za čisto konkretne stvari, ki jih vsak med nami lahko »od jutri naprej« upošteva in s tem pripomore k splošnemu boljšemu počutju na delovnem mestu. Poimenovali smo jih »Sončnih 12«, lističe, na katerih so navedeni ti predlogi, pa smo obesili na oglasno desko v zbornici.

Vse od začetka projekta, še posebej pa od avgusta, ko smo začeli z dejavnostmi na šoli, se je naš tim soočal s številnimi izzivi. Tako v pripravo kot tudi v izvedbo vseh zgoraj navedenih dejavnosti smo vložili veliko časa in truda. Poleg tega smo se soočali tudi s pomisleki, ali bomo vsemu kos in kako bo kolektiv sprejel dodatne obveznosti, ki smo si jih zamislili v timu.

Kljub vsem pomislekom in strahovom smo bili v timu pozitivno presenečeni nad odzivom kolektiva. Nalog, ki smo jim jih dali, so se lotili resno in zavzeto, na obeh srečanjih učiteljskega zbora pa so kljub popoldanskim uram, po že opravljenih šestih ali več urah pouka, sodelovali, se angažirali, se bili pripravljeni pogovarjati o tej temi in iskati rešitve.



Slika 4: Sončnih 12 (dvanajsti predlog je še v nastajanju)

IN KJE SMO DANES?

Ko se danes ozremo nazaj, na našo prehojeno pot, ugotavljamo, da smo v kratkem času opravili res veliko dela. In tukaj so tudi že prvi znaki izboljšane komunikacije v kolektivu. V timu opažamo, da skupaj s kolegi postajamo rahlo-čutnejši in dovzetnejši drug do drugega, da se bolje poslušamo in da se trudimo upoštevati naših sončnih dvanajst.

Spoznali smo, da je skozi ta projekt tudi naš tim pridobil določena znanja in veščine, predvsem pa smo postali samozavestnejši v komunikaciji in pri sodelovanju z drugimi.

Kljub temu da se ukvarjamo s komunikacijo že kar nekaj časa in da so vidni prvi znaki izboljšanja, se v kolektivu zavedamo, da je uspešna komunikacija trajen proces, ki ga je treba negovati in neprestano nadgrajevati.

Naše izzive v prihodnosti vidimo v tem, da se skupaj s kolegi naučimo povedati na glas, kaj se je spremenilo, kaj izboljšalo, kaj pa morda ni tako, kot smo se dogovorili. V ta namen v timu razmišljamo, da bi v zbornici postavili t. i. tablo refleksije, na katero bi lahko vsak član kolektiva prilepil samolepilni listič s svojimi opažanji.

SKLEP

Sodelovanje v projektu ProLea je bilo za nas pozitivna izkušnja. K temu so pripomogli vodja projekta s svojo energijo, naša skrbnica s svojimi predlogi in pobudami in konec koncev vsi vključeni, s katerimi smo sodelovali na izobraževanjih in se družili na forumu.

Poskrbeli so, da smo timi dobili dovolj znanja in veščin za nadaljnje delo v svojih kolektivih, nas za to tudi motivirali in navdušili ter nam pomagali pri določanju področja izziva naše šole.

Če se vrnem k našemu izzivu, menim, da na Gimnaziji Koper nismo tako daleč od drugačne komunikacije znotraj kolektiva in toplejših odnosov. Imamo veliko dobrih idej, znanja, pripravljenosti, zelo razumljivo in predvidljivo pa je dejstvo, da se posameznik ob intenzivnem delavniku in naši naravi dela že tekom pouka lahko zelo »izpoje«. Večji kolektiv prinese več skupne energije, ob razporejanju le-te skozi leto ne dvomim, da imamo vse kar potrebujemo za oblikovanje okolja, v katerem lahko iz dneva v dan raste tudi naše odlično počutje.

Dr. Metka Kuhar, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede
Dr. Katja Jeznik, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI O VZGOJNO-DISCIPLINSKEM UKREPANJU

UVOD

Današnje vzgojno-disciplinsko ravnanje in ukrepanje osnovnošolskih učiteljev je rezultat številnih sprememb v zadnjih desetletjih. Zadnje novosti so povezane s spremembo šolske zakonodaje leta 2007 in z uvedbo obveznega vzgojnega načrtovanja na ravni posameznih šol od leta 2009 naprej. V prispevku izhajamo iz pomanjkljive urejenosti področja vzgojnega ukrepanja in delovanja v osnovni šoli v Sloveniji. Če so izobraževalni cilji dokaj jasno opredeljeni v učnih načrtih posameznih predmetov, ostaja vzgojno delovanje šole manj definirano. Poleg zakonske opredelitve pravic učencev in formalnega disciplinskega postopka ob hujših kršitvah so šole oziroma učitelji soočeni z različnimi, celo polariziranimi vodili relevantnih strok (pedagogike, psihologije, različnih psihoterapevtskih pristopov, teorij upravljanja razreda in tako naprej). Vprašanje vzgojnega delovanja in ukrepanja v šoli deli tako strokovno javnost kot tudi učitelje in druge akterje šole.

V nadaljevanju predstavljamo vzgojno ukrepanje skozi prizmo penoloških teorij, po kateri vzgojne ukrepe delimo na retributivne in restorativne. Nakažemo povezanost retributivno usmerjenih ukrepov s Kantovo deontološko etiko in s pogledi na razvoj moralnosti posameznika, ki izpostavljajo otrokovo egocentrično naravnost in šibke kognitivne kompetence za deduktivno moralno presojanje. Ti pristopi so danes deležni kritik, ki izhajajo iz sodobnih preučevanj (moralnega) razvoja otrok. Novejše raziskave izpodbijajo univerzalno veljavnost klasičnih stopenjskih razvojno-psiholoških teorij in oblikujejo alternativne razlage oblikovanja moralnosti. Kapacitete otrok za senzitivno vstopanje v medosebne odnose in reševanje konfliktov se po novjših dognanjih kažejo že relativno zgodaj. Kot bolj ustrezni se kažejo restorativni pristopi vzgojnega ukrepanja, ki jih postavimo v kontekst dialoških etik in soustvarjanja odnosov med člani šolske skupnosti. Slednje ne predstavimo kot le eno izmed vzgojno-disciplinskih praks, temveč v širšem smislu kot spreminjanje kulture odnosov v šolski skupnosti.

Ključni doprinos prispevka je predstavitev osrednjih rezultatov iz raziskave *Strategije vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev osnovnih šol*.¹ V tej raziskavi smo analizirali poglede učiteljev na vzgojno ukrepanje in delovanje. Najprej s pomočjo njihovega anketnega vrednotenja podanih vzgojnih ukrepov, ki so se nanašali na konkreten vzgojno-disciplinski primer; nato pa z razpravami, v katerih so sodelujoči učitelji dodatno komentirali, kako bi se odzvali na predstavljeni zaplet, in se opredeljevali do vzgojnih ukrepov na lastni šoli. Izsledki raziskave so obsežneje predstavljeni v člankih *Deliberativno razpravljanje učiteljev o vzgojnih ukrepih v OŠ* (Kuhar in Jeznik, 2017) in *Večrazsežnost vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev v slovenski osnovni šoli* (Jeznik, Kroflič in Kuhar, 2017, v tisku), zato v nadaljevanju povzemamo glavne izsledke.

OD POVRAČILNE KAZNI DO POPRAVE NAPAKE OZIROMA OD RETRIBUCIJE K RESTORATIVNOSTI

Od šolskega leta 2009/2010 vsaka osnovna šola v precejšnji meri avtonomno zasnuje svoj okvir vzgojnega delovanja in ukrepanja (*Vzgojni načrt, Pravila šolskega reda in Hišni red*). Šole pri tem izhajajo iz določil *Zakona o OŠ* (2007) in *Priporočil o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008). *Zakon o OŠ* opredeljuje izrek vzgojnega opomina kot skrajno sredstvo, ki ga šola uporabi potem, ko so se drugi ukrepi izkazali kot nezadostni. *Priporočila* o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008) predlagajo tako imenovane alternativne vzgojne ukrepe, med katerimi so izpostavljeni svetovanje, restitucija in mediacija. Paleta uporabljenih ukrepov pa je bistveno širša. Nekateri pozivajo k strožjemu discipliniranju in postavljanju meja/pravil ter k ostrejšemu sankcioniranju neželenega vedenja (na primer Juhant in Levč, 2011; Milivojevič idr., 2015; Žorž, 2013), drugi vidijo potencial v vzpostavljanju sodelovalnih odnosov v šoli na splošno ter izpostavljajo pomen soustvarjalnega

¹ Raziskava je potekala v okviru drugega dela aplikativnega raziskovalnega projekta *Deliberativne diskurzivne prakse v slovenski formalni in neformalni javni sferi* (2013–2016).

reševanja konfliktov in drugih vzgojnih izzivov (Čačinovič - Vogrincič, 2008; Kroflič, 2011; Štirn Janota, 2015).

Ena osnovnih paradigmatskih ločnic, ki se kaže tudi v odnosu med omenjenim formalnim vzgojnim ukrepom in med priporočenimi alternativnimi vzgojnimi ukrepi, je razlikovanje med Kantovo deontološko etiko, stopenjskimi razvojnimi teorijami moralnega razvoja in retributivno teorijo vzgojnega ukrepanja, utemeljeno na njih, ter med novejšimi dialoškimi etikami, restorativnimi vzgojnimi ukrepi in celovitejšim vzgojnim konceptom. Obe teoretični usmeritvi in njun pomen sta obsežno predstavljeni v knjigi *Kazen v šoli?* (Kroflič, 2011), na tem mestu pa izpostavljamo le glavne poudarke.

V skladu z retributivno teorijo sankcioniranja prekrškov je treba otroka takrat, ko še ni zmožen ustreznega deduktivnega moralnega presojanja, podvreči brezpogojni disciplini, njegovo nespoštovanje pravil pa dosledno kaznovati. S takšnim discipliniranjem naj bi v zgodnjem otroštvu omejili otrokovo egocentrično dožemanje sveta, s pojasnjevanjem nedopustnosti nelegalnega dejanja pa krepili njegove kognitivne zmožnosti za razumevanje moralnih norm (Kohlberg, 1996). Takšen način kaznovanja otroka oziroma mladostnika naj bi se uporabil le takrat, ko odrasla oseba neizpodbitno oceni, da je otrok oziroma mladostnik poznal okoliščine dogodka in znal predvideti nedopustne posledice dejanja (Kroflič, 2011).

Pomanjkljivosti tega pristopa so številne. Prvič, zelo težko je oceniti, ali bi se mladoletni kršitelj pravil v danih okoliščinah zmožl odločiti za ustrezno ravnanje. Vse številnejše raziskave (Christle idr., 2004; Hoffman, 2001; Sellman idr., 2014; Skiba idr., 2003; Thorsborne in Blood, 2013) tudi kažejo, da retributivni ukrepi nimajo želenega vzgojnega učinka, torej popravljanja samega sebe in ustreznega vedenja v prihodnosti. Stavijo namreč zgolj na prevzgojno moč negativnega pogojevanja, in ne na učenje primernejšega vedenja. Prav tako ne delujejo v smeri ozaveščanja okoliščin in načinov odzivanja, ki so privedli do odklonskega vedenja, niti do krepitve empatije in prosocialnih motivov, ki naj bi načeloma vodili do želje po popravilu dejanja. Raziskave izpostavljajo še druge negativne učinke teh ukrepov, recimo etiketiranje in nadaljnje obravnavanje posameznikov kot »problematičnih«.

Temeljno načelo restorativne pravičnosti kot načina disciplinskega ukrepanja je, da si prizadevamo za obnovitev stanja prizadetih pred kaznivim dejanjem (angl. *restore*), pri čemer naj bi imeli neposredno vpleteni možnost sodelovati v iskanju primernih rešitev. Pristop žrtvi omogoča, da predstavi svojo zgodbo in je dejavno vključena v proces določanja poravnave, storilca pa spodbuja, naj se preoblikuje

tako, da bo uskladil svoja pričakovanja s skupnostjo. V primerjavi s tradicionalnim kaznovanjem tovrstno soočanje terja od storilca veliko večji intimni vložek v poravnalni proces, saj naj bi se žrtvi empatično približal, ji priznal nastalo oškodovanje in ji z dogovorjenimi dejanji to škodo tudi povrnil, s tem pa spremenil svoje problematično vedenje. Med najbolj značilnimi restorativnimi ukrepi sta mediacija in restitucija, znani tudi v slovenskem okolju. Omenjeni pristopi temeljijo na predpostavki o človekovi zmožnosti vzpostavljanja spoštljivih in skrbnih odnosov (Bingham in Sidorkin, 2004; Kroflič, 2007; Matusov, 2009). Moralno delovanje temelji na empatičnem vživljanju v položaj bližnje osebe in na s tem povezanim motivacijskem premiku od lastnih egocentričnih predstav k skrbi za to osebo (Noddings, 1998). Poudarek restorativne paradigme ni samo na drugačnem sankcioniranju prekrškov, temveč, idealno gledano, na razvijanju zmožnosti za empatijo in za prosocialna čustva ter na pridobivanju izkušenj sočutnih, skrbnih, sodelovalnih odnosov. Pravzaprav gre za prizadevanje za oblikovanje celovitih modelov šolskih skupnosti (Thorsborne in Blood, 2013).

KRATKA PREDSTAVITEV POTEKA RAZISKOVANJA

V raziskavi je sodelovalo 226 učiteljev, ki poučujejo v tretji triadi osnovne šole (6.–9. razred), iz naključno izbranih 13 slovenskih šol. Pri izboru smo upoštevali naslednje kriterije: pokritje osrednjih slovenskih regij; pokritje večjih in manjših mest pa tudi vaških okolij; vključitev različno velikih šol.

V vzorcu je 78,9 % žensk, kar je glede na populacijo učiteljev pričakovan podatek. Starost sodelujočih učiteljev je med 26 in 64 let, pri čemer je povprečje 45 let (standardni odklon 9,76). 24,8 % udeleženi opravlja učiteljski poklic do 10 let, 30,1 % med 10 in 20 let, 22,1 % med 20 in 30 let ter 23 % nad 30 let. Šole imajo različno število učencev, od 230 do 837. 15,5 % učiteljev v našem vzorcu prihaja iz vaške šole, 25,7 % iz šole v manjšem kraju, 28,3 % pa iz srednje velikega kraja. 30,5 % jih prihaja iz šol v Ljubljani ali Mariboru.

Pred razpravo in po njej so učitelji odgovarjali na anketna vprašalnika (na papirju). Anketna vprašalnika sta bila identična v delu, ki je vseboval vinjetni zapis dejanskega zapleta iz prakse:

Trije fantje sedmega razreda so se odpravili iz šole. Martin in Luka sta bila s kolesom. Luka je Martina med vožnjo na šolskem dvorišču porinil s kolesa. Martin, ki je padel s kolesa, se je razjezil, prijel verigo za zaklepanje kolesa, jo začel vrteti nad glavo ter stekel za Lukom. Tudi Tim je

začel loviti Luko in ga je ujel ter pridržal, da je Martin s svojo verigo lahko prišel do njega. Ko je prišel zraven, je Luko udaril z verigo, ta pa se je izmuznil in stekel proč. Vse skupaj je skozi okno opazoval učitelj.

Učitelji so pred razpravo in po njej z oceno od 1 do 10 ocenili ustreznost 15 v anketi navedenih ukrepov, oblikovanih v skladu s predstavljenimi teoretičnimi izhodišči iz nabora ukrepov iz pravil šolskega reda izbranih šol.

Anketni vprašalniki so bili preneseni v digitalno obliko preko orodja za spletne ankete. Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS. Podvzorca se nista statistično značilno razlikovala glede nobenega socialno-demografskega kriterija. V skupinah z moderatorko je sodelovalo 107 udeležencev raziskave, v skupinah brez moderatorke pa 109.

O strategijah odziva na navedeni primer so učitelji po izpolnjevanju prve ankete razpravljali v skupinah. Poleg razpravljanja o dani vinjeti so učitelji vrednotili disciplinske ukrepe na lastni šoli in na koncu razprav zbrali priporočila, kako bi jih lahko njihova šola in podporne institucije, kot sta Zavod za šolstvo in tudi Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport, (bolje) podprle glede vzgojnega ukrepanja in delovanja. Slednje predstavljamo v Jeznik, Kroflič in Kuhar (2017).

Na vsaki šoli sta vzporedno potekali dve razpravi, v vsako od njiju je bilo vključenih od 7 do 12 učiteljev. Polovico skupin je moderirala profesionalna moderatorka iz *Društva moderatorjev Slovenije*. Šlo je za natančno strukturirano razpravo z vnaprej opredeljenimi vprašanji in cilji. Druga polovica skupin pa je procesno gledano sledila le dvema smernicama, in sicer, da učitelji niso spreminjali teme in da se niso vedli nespoštljivo. Pri razpravah brez moderatorke je bil v skupinah prisoten član raziskovalne ekipe, ki je zastavljal vsebinska vprašanja, ni pa procesno usmerjal razprave.

V kvalitativno analizo smo vključili le del podatkov iz tistih razpravljaljskih skupin, ki jih ni moderirala profesionalna moderatorka. Gre za 109 udeležencev v skupaj 11 razpravah. Zbrane zapise smo razčlenili in nato določili enote kodiranja, ki smo jim, glede na predstavljena teoretična izhodišča, pripisali izraze za skupne pojme. Pri oblikovanju kodov za analizo razprav smo izhajali iz teorije ter jih preverjali na zbranih izjavah.

Rezultate študije smo sodelujočim učiteljem predstavili na posebej organiziranem simpoziju (v septembru 2016). Iz večine sodelujočih šol se je simpozija udeležilo vsaj nekaj učiteljev (skupaj okrog 40).

PREDSTAVITEV REZULTATOV

Rezultati ankete

S faktorsko analizo odzivov na anketno vprašanje smo potrdili teoretično predpostavko o dveh prevladujočih teorijah kaznovanja (retributivni in restorativni), tako pred razpravo kot po njej. V preglednici 1 predstavljamo za posamezne ukrepe samo vrednosti pred razpravo, v preglednici 2 pa primerjamo vrednosti po razpravi z vrednostmi pred njo po podvzorcih – primerjamo skupine z moderatorko in skupine brez moderatorke po sklopih ukrepov (retributivni proti restorativnim).

Vrednosti v obeh sklopih ukrepov (v preglednici pred razpravo) so relativno visoke, so pa statistično značilno višje vrednosti v sklopu restorativno usmerjenih ukrepov (8,1 proti 6,8 na lestvici od 1–10).

Preverili smo, ali se razlike v obeh indeksih kažejo na ravni sodelujočih šol. Multivariatna analiza variance ANOVA je pokazala, da so značilne razlike med šolami pri retributivnem indeksu ($p = 0,000$), ne pa tudi pri restorativnem.

Ugotavljali smo tudi, ali sta indeksa statistično značilno povezana s starostjo in spolom učiteljev. Analiza ANOVA ni pokazala razlik glede starosti. Glede spola pri retributivnem indeksu ni bilo statistično značilnih razlik, so se pa pokazale pri restorativnem indeksu ($p = 0,000$). Ženske so v primerjavi z moškimi dosegale višje vrednosti na restorativnem indeksu (8,4 proti 7,2).

Primerjava podatkov pred razpravo in po njej (preglednica 2) je pokazala statistično značilno spremembo v obeh sklopih ukrepov. Ocene učiteljev, ki so sodelovali v skupinah z moderatorko, so se v povprečju zvišale z 8,0 na 8,4, ocene retributivnega sklopa ukrepov pa znižale s 7,0 na 6,7 (glej preglednico 2). Pri ocenah učiteljev, ki so sodelovali v skupinah brez moderatorke, pa se je statistično značilna sprememba pokazala samo pri retributivno usmerjenih ukrepih (s 6,6 je vrednost zrasla na 7,1).

Rezultati torej kažejo, da je razprava, ki jo je moderirala moderatorka, pomembno prispevala k temu, da so učitelji zvišali stopnjo podpore bolj restorativno usmerjenim ukrepom, tisti, ki so ob začetku razprav z višjo oceno ovrednotili retributivne ukrepe, pa so isti nabor ukrepov po razpravi ocenili z nižjimi ocenami. V skupinah brez moderatorke razlike med ocenami pred razpravo in po njej niso bile tako izrazite. Ocena restorativno usmerjenih ukrepov je ostala enaka, hkrati pa se je povišala stopnja retributivno usmerjenih ukrepov. Ta ugotovitev ne pomeni, da bi morali tovrstne razprave v šolskih okoljih izvajati usposobljeni

Preglednica 1: Vrednosti vzgojno-disciplinskih ukrepov na lestvici od 1 do 10 pred razpravo

	Pred razpravo	
	Srednja vrednost ²	Standardni odklon
Restorativno usmerjeni ukrepi		
Pogovor z učenci z namenom ozaveščanja vzrokov za njihovo vedenje.	8,8	2,0
Pogovor z učenci z namenom refleksije posledic njihovega vedenja.	8,7	1,6
Opozorilo učencu o posledicah njegovega ravnanja za vpletene.	8,3	1,9
Mediacija.	7,8	2,2
Dogovorno oblikovanje predlogov za reševanje položaja.	7,8	2,3
Samopresoja vpletenih na podlagi vnaprej strukturiranih vprašanj.	7,4	2,4
Retributivno usmerjeni ukrepi		
Obvestilo staršem (na primer v obliki podpisa, klica).	8,4	2,2
Pogovor o šolskih pravilih.	7,3	2,3
Opozorilo o možnih sankcijah.	6,9	2,4
Vzgojni opomin.	6,0	2,9
Prepoved izleta ali kakšnih drugih ugodnosti.	5,6	2,8
Nerazvrščeni ukrepi		
Poziv k opravičilu.	7,7	2,5
Restitucija/poravnava (na primer opravljanje dobrih del).	7,6	2,4
Delavnica ali vaje za izboljšanje različnih veščin pri teh posameznikih.	7,5	2,2
Povečan nadzor nad učenci v času, ko so v šoli, a ne pri pouku.	5,7	2,7

moderatorji oziroma da naj bi se vsi, ki razprave vodijo, usposobili v veščinah moderiranja. Sklenemo pa lahko, da upoštevanje pravil bolj demokratičnega razpravljanja med učitelji lahko vodi k bolj demokratičnim vzorcem vzgojnega delovanja.

Štirje nanizani ukrepi od skupaj petnajstih se niso uvrstili v nobeno od dveh skupin (faktorjev). To so *delavnica ali vaje za izboljšanje veščin pri teh posameznikih*, *restitucija*, *povečan nadzor nad učenci v času, ko so v šoli, a ne pri pouku* in *poziv k opravičilu*. Na tem mestu podajamo le kratek razmislek o tem, zakaj se restitucija kot tipičen restorativni ukrep ni umestila med restorativno usmerjene vzgojne ukrepe. To lahko interpretiramo kot posledico nerazumevanja restitucije na način dejavnega vključevanja kršitelja v popravilo posledic storjenega dejanja in v izbiro poravnalnega dejanja. Verjetno v šolah prihaja do primerov, ko učitelji restitucijo predlagajo kot vzgojni ukrep, pri čemer dajo sami

tudi predlog, kakšno naj bo poravnalno dejanje glede na konkreten prekršek. Ob tem se izgubi temeljna pedagoška vrednost restitucije, to je opolnomočenje osebe, da skupaj z oškodovanim sama najde ustrezno obliko poravnave. Takšna stališča vejejo tudi iz izjav učiteljev v razpravah. Te, kvalitativne rezultate, predstavljamo v nadaljevanju.

ODZIVI UČITELJEV NA OPISANI PRIMER V RAZPRAVAH

V tem delu predstavljamo ključne rezultate kvalitativne analize razprav iz skupin brez moderatorke.

V večini skupin so se izmenjavali tako retributivni kot restorativni glasovi ter se med sabo bolj ali manj dialoško soočali. Čeprav anketni podatki ne kažejo razlik med šolami pri restorativnem indeksu, so se v razpravah nakazale razlike med šolami tako glede restorativnosti kot tudi glede

² Vrednosti ocen so na lestvici od 1–10 (1 = sploh ni primeren ukrep; 10 = povsem primeren ukrep).

Preglednica 2: Primerjava vrednosti restorativnega in retributivnega indeksa pred razpravo in po njej – skupine z moderatorko in skupine brez moderatorke

	Skupine z moderatorko		
	n	Srednja vrednost ³	p
Restorativni indeks Pred razpravo	103	8,0	0,001
Po razpravi	104	8,4	
Retributivni indeks Pred razpravo	102	7,0	0,000
Po razpravi	102	6,7	
	Skupine brez moderatorke		
Restorativni indeks Pred razpravo	105	8,2	0,616
Po razpravi	105	8,2	
Retributivni indeks Pred razpravo	104	6,6	0,000
Po razpravi	104	7,1	

retributivnosti. Tri skupine so se v celoti ali skoraj v celoti nagibale v restorativno smer.

Čeprav bi udeležence v vinjetnem primeru glede na pravila šolskih redov lahko sankcionirali s formalno sankcijo vzgojnega opomina (nasilno vedenje kot težja kršitev), učitelji v nobeni od razprav niso tako enoznačno argumentirali svojega potencialnega ukrepanja. Vse skupine pa so podale oceno, da gre v danem primeru zaradi možnosti poškodbe za hujši prekršek. Skupine so se strinjale glede nujnosti obvestila staršem in, če je možno, tudi pogovora z njimi. Strinjali so se, da morajo biti s kršitvijo načeloma seznanjeni tudi razrednik, ravnatelj in šolska svetovalna služba, prav tako pa je bilo v večini skupin izpostavljeno mnenje, da naj primer prevzame svetovalni delavec, če se učitelj ali razrednik ne čutita dovolj kompetentna. V nekaj skupinah so se učitelji strinjali, da bi bilo treba poklicati policijo.

Na večini šol so bili učitelji soglasni glede nujnosti takojšnjega ukrepanja, v polovici skupin pa je nekaj učiteljev izrazilo izogibanje ukrepanju (posebej na začetku pogovora, pri čemer so govorili v tretji osebi) ali negotovost glede mej dopustnega poseganja. Podajamo primere odzivov, ki nakazujejo občutek nemoči, ki se lahko kaže tudi v cinično zvaneči drži.

Če ni v šoli ali med poukom, se raje ne odzvati, ker je ukrepanje prezahtevno, formalistično, in tudi sicer. (OŠ 4)

Takoj jih daš narazen. Ampak tega ne smemo, ker se jih ne smemo fizično dotikati in nas je strah, da bodo kakšne posledice. (OŠ 8)

Otroci naj sami rešujejo svoje stvari. Ne pomaga ne mediacija ne meditacija. (OŠ 11)

Je pa v nekaterih skupinah, v katerih so bili izpostavljeni pomisleki, na koncu prevladalo mnenje, da je moralna odgovornost pomembnejša od pravne.

Podajamo primer izjave, ki jo je podal eden izmed učiteljev, sodelujočih v razpravi na eni od šol, kjer je prevladoval restorativni način odzivanja.

Ukrepanje je nujno zato, da prekinemo nasilje in damo jasno sporočilo vsem vpletenim, da se to ne dela. Ko se otroci pomirijo, pa je nujen pogovor, da ozavešijo vzroke, posledice in tako naprej. Učitelji, ki so usposobljeni mediatorji, bi naslednji dan izpeljali mediacijo in tako ugotovili, kako vsak posameznik vidi dogodek, kako ga je doživljal, kaj se je dogajalo prej, na primer zakaj tako buren odziv, kaj se je prej kuhalo in tako naprej, kako bodo rešili zaplet, kako naj vpleteni oblikujejo sklepe za naprej in podobno. Opredelili bi tudi to, kakšen bi bil primernejši odziv! Če se učitelj sam ne čuti sposoben za mediacijo, to opravi svetovalna delavka. Vsekakor pa je smiselno svetovalno delavko vsaj obvestiti o dogodku. Nujno je na neki način vključiti tudi starše. Potem

³ Vrednosti ocen so na lestvici od 1–10 (1 = sploh ni primeren ukrep; 10 = povsem primeren ukrep).

pa mora biti tudi neka posledica – zelo odvisno od posameznikov, okoliščin – včasih je smiselna restitucija, toda nikakor ne nujno. Vzgojni opomini so na šoli zelo redki. Lani v celem letu je bil eden, pa še to je nadpovprečno. Če že pride do formalnega ukrepa v kakem primeru – le če je res smiseln –, je to šele takrat, ko se dodobra razčisti položaj. Potem je treba vsaj do neke mere posvečati večjo pozornost učencem še naprej; v primeru, ko nas nekaj zbode, pa tematiki ukrepanja nameniti razredno uro. (OŠ 12)

V večini skupin (tudi v tistih, ki so se v celoti gledano bolj nagibale v retributivno smer) so vsaj nekateri glasovi izpostavljali nujnost ozaveščanja vzgibov in morebitnih posledic dejanja s pogovorom, pri čemer so v večjem deležu skupin izpostavili nujnost soočenja vseh vpletenih učencev.

Odzivanje je odvisno od tega, ali je konflikt med temi učenci obstajal že prej ali pa gre za trenuten izbruh. Pomembno je tudi, kakšna energija je obstajala med izbruhom ... udarec kar tako ali zares ... (OŠ 6)

Ključno je, da se otrok zave, kaj je storil narobe. (OŠ 10)

Takole: razgovor z vsakim posebej, soočenje vseh skupaj, kazni in opravičilo. Pa nujno obvestiti starše. (OŠ 2).

Retributivni logiki *per se* je najbližje primer spodnje izjave, ki odraža primarnost sledenja šolskim pravilom za hujše kršitve.

Treba je ravnati tako, kot piše v pravilih. Za težje kršitve, kot je ta, je nujen vzgojni opomin. (OŠ 7)

V nekaterih šolah so učitelji ob pogovoru o nujnosti sankcioniranja poudarili tudi to, da je ukrep odvisen od predhodnih dejanj:

Ukrep je prilagojen učencu, odvisen je od tega kolikokrat je že kršil pravila. (OŠ 1)

ODNOS UČITELJEV DO OBSTOJEČIH VZGOJNIH UKREPOV NA LASTNI ŠOLI

Povzemamo še razmišljanja učiteljev do ukrepov, ki jih predpostavljajo in uporabljajo na njihovih šolah.

V zvezi s formalnim postopkom vzgojnega ukrepanja, torej izrekanjem vzgojnih opominov in možnostjo prešolanja učenca na drugo šolo po tretjem opominu, so učitelji na vseh šolah izrazili nezadovoljstvo. Izpostavili so veliko pomanjkljivosti tega postopka, predvsem njegovo birokratiziranost, ki od učitelja terja dobro poznavanje in izvedbo upravnno-administrativnih postopkov. Hkrati so izražali strah pred sodnimi pritožbami staršev na ta ukrep. Učitelji so opozorili tudi, da temu ukrepu manjka postopnost.

Izrekanje vzgojnih opominov je s pravnega vidika preveč komplicirano v smislu, da je vse tako podrobno določeno. Starši lahko tak ukrep hitro izpodbijajo zaradi neupoštevanja kakšne podrobnosti. Je tudi preveč birokratski. (OŠ 10)

Naj nadaljujemo z ukrepi, ki jih uvaja trenutna ureditev vzgojnega delovanja v osnovnih šolah – torej s tako imenovanimi alternativnimi ukrepi. Ti naj bi načeloma sledili restorativni teoriji kaznovanja in dialoško-etičnemu utemeljevanju odločitev, ki izhaja iz potrebe po uvidu vseh v nastale okoliščine in ki spodbuja, naj udeleženi sami najdejo smislen odziv na nastali položaj ali razrešijo konflikt. Med temi ukrepi so izpostavljeni svetovalni pogovor, mediacija in restitucija.

Učitelji so zelo pogosto izpostavili pogovor, vendar pa ga samega po sebi ni mogoče umestiti med restorativne ukrepe. Uporablja se (lahko) kot del retributivnega sankcioniranja prekrškov, tako za razčiščevanje samega disciplinskega pripetljaja kot za utemeljitev argumentacije o nedopustnosti disciplinskega prekrška, ki mora slediti tako pravnim normam (sklicevanje na normativna določila) kot etičnim argumentom (zakaj je neko dejanje nesprejemljivo v vsebinskem smislu). Izjave pa nakazujejo, da se velik del učiteljev zaveda pomena pogovora, tudi njegovih dolgoročnejših in globljih učinkov v primerjavi z retributivnimi sankcijami.

Večinoma pogovor zaleže, pri tem je ključen stik z učencem, poslušanje, kaj se zares dogaja, da začuti, da ti je mar. (OŠ 13)

Pomembno je raziskati vzrok, zakaj nekaj počne, kaj ga sili v to; mu pomagati uvideti posledice takšnega ravnanja in mu pomagati najti druge vzorce. (OŠ 12)

Skoraj vse v raziskavi sodelujoče šole imajo v svojih Vzgojnih načrtih in Pravilih šolskega reda mediacijo, pri čemer je v praksi ta bolj ali manj razvita, učitelji pa do nje izražajo različen odnos, pri čemer je negativno vrednotenje pogostejše od pozitivnega. Velik del izjav učiteljev nakazuje nepoznavanje možne uspešne rabe mediacijskega posredovanja pri osnovnošolcih, izražen pa je bil tudi pomislek o »zrelosti« učencev za tak postopek.

Mediacija je smiselna edino in zgolj v primeru, da gre za dalj časa, na primer več let trajajoč spor med dvema sošolcema; večina prekrškov pa izvira iz impulzivnih odzivov, to ni za mediacijo. (OŠ 4)

Mediacije ne izvajamo, čeprav imamo 12 usposobljenih učiteljev. Otroci dajejo le zaželeno odgovore. Za mediacijo potrebuješ dva zrele posameznika, ki sta oba tudi res pripravljena rešiti spor. Mediacija se mora izvajati spontano, ne kot formalen postopek. (OŠ 11)

Tipičen restorativni ukrep je tudi restitucija. Med možnimi ukrepi jo imajo predvidene vse sodelujoče šole. Večji delež izjav učiteljev kaže na pomanjkljivo ali neustrezno razumevanje restitucije. V ospredju izjav je dejavna vloga učitelja kot tistega, ki učencu poda predlog povračila (kot sankcijo), ne pa dejavna drža storilca dejanja, ozaveščanje in skupen dogovor o »dobrem delu«.

Restitucija ni posebej smiselna, ker če nekdo opravlja dobro delo, potrebuje nadzornika ali nekoga, delavca, s katerim dela. Pa še izbrati je treba delo, ki mu res nikakor ne sme biti všeč. (OŠ 3)

Med razpravami o vzgojnih ukrepih je bil večkrat izpostavljen tudi pomen preventive, na primer v obliki razvijanja emocionalnih in čustvenih veščin pri posameznih učencih ali v »problematičnih« razredih (toda ne v obliki delavnic, prej sproti in kontinuirano), prav tako je v nekaterih skupinah izstopila potreba po sprotne zavestnem delovanju v smeri izgradnje kakovostnih medosebnih odnosov.

Ob problemih na začetku smo organizirali delavnice ter delo s psihologi – postavili smo dobre temelje, sedaj ni več problemov. (OŠ 5, opomba: razredničarka govori o enem razredu)

Prav tako je v razpravah izstopilo stališče učiteljev, da se vzgoji v šoli na splošno namenja premalo pozornosti. Nekateri učitelji izražajo željo po več časa, namenjenega ustaljenim vzgojnim dejavnostim z učenci (razredne ure, prisotnost učitelja med učenci, prostovoljno delo) in starši (šole za starše), številni pa so bili predlogi dodatnih vzgojnih dejavnosti (spodbujanje čustvenega in socialnega razvoja oziroma osebnostne vzgoje – celo v obliki novih, dodatnih predmetov).

SKLEPI

Konkretni konfliktni primer, glede katerega so se osnovnošolski učitelji predmetne stopnje opredeljevali v anketi in v začetnem delu razprav, kar kliče po retributivnih sankcijah. Pa vendar je v anketah višja vrednost tako imenovanega restorativnega indeksa (8,1 proti 6,8 pri retributivnem indeksu, na lestvici od 1–10). Razprave, zlasti tisti njihov del, ki je obsegal vrednotenje vzgojnih ukrepov na

šolah sodelujočih, pa so nakazale, da je restorativnost kot bolj utrjena praksa razmišljanja in delovanja prisotna »le« na treh šolah, pa še na teh so učitelji sami izpostavljali, da »tak« način razmišljanja in odzivanja razvijajo že dalj časa, pri čemer dve od teh šol sledita posebnim okvirom razumevanja in metodologijam.

Krepitev dialošnosti, ki jo lahko v smislu disciplinskega posredovanja vežemo na restorativnost, nedvomno zahteva velik angažma vključenih, primarno pa sistematično naravnost šole. Proces razvijanja restorativnosti naj bi obsegal empatično vživljanje v položaj sogovornika (Noddings, 1998), aktivno poslušanje (Rinaldi, 2006), dialošnost (Bingham in Sidorkin, 2004) in iskanje argumentov, ki so smiselni za vse vključene udeležence (Gibbs, 2003). Uspešnost udejanjanja teh principov v vzgojne namene nedvomno predpostavlja ustrezno podprtega in usposobljenega pedagoškega delavca.

Na podlagi razprav ocenjujemo, da so učitelji na ravni razumevanja disciplinskih ukrepov in vzgojnega ravnanja deležni premalo celovite strokovne podpore. Vzgojno-disciplinsko ravnanje učitelja ne sme biti vezano le na odzivnost, kurativo in gašenje požara. Enako pomembno je tudi to, kar se dogaja na ravni preventive, tako v šoli kot skupnosti kakor v ravnanju posameznega učitelja. Nekateri učitelji so sami izrazili željo po več časa, namenjenega preventivnim vzgojnim dejavnostim z učenci (razredne ure, prisotnost učitelja med učenci, prostovoljno delo), številni so bili predlogi tudi dodatnih vzgojnih dejavnosti z namenom spodbujanja, kultiviranja čustvenega in socialnega razvoja oziroma osebnostne vzgoje – celo v obliki novih, dodatnih predmetov.

Restorativna naravnost, tako na ravni ekspliciranega, zavestnega teoretičnega razumevanja kot na ravni praktičnega izvajanja, je poglobljen, zahteven projekt, ki terja sistematično, postopno, domišljeno uvedbo, kar dokazujejo tudi prakse iz drugih držav. Pravzaprav zahteva transformacijo celotne šole in tudi spremembe v izobraževanju pedagoških kadrov. Koliko direktivno naj v takšno transformacijo šol posega država (jo predpiše) in koliko avtonomije naj dopustimo šolam oziroma učiteljem pri določanju vzgojno-disciplinskih strategij, pa je vprašanje, ki presega okvire tokratne razprave.

VIRI IN LITERATURA

- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004). No education without relation. New York: Peter Lang.
- Christie, C. A., Nelson, C. M in Jolivet, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education and Treatment of Children*, št. 27: 509–526.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage Publications, Inc.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juhant, M. in Levč, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami! Mavčiče: Čmrlj.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljen-ske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, letn. 58, št. 24: 56–71.
- Kroflič, R. (2011). Reagirane v konfliktnih situacijah, V: *Kazen v šoli? Izbrani teoretski pristopi k sankcioniranju prekrškov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Milivojevič, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2015). *Mala knjiga za velike starše*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Noddings, N. (1998). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. (2008). *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole*, letn. 17, št. 5/6: 71–91.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, re-searching and learning*. London, New York: Routledge.
- Sellman, E., Cremin, H. in McCluskey, G. S. (2014). *Restorative approaches to conflict in schools: interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. London. New York: Routledge.
- Skiba, A., Simmons, L., Staudinger, M., Rausch, G. in Dow, R. F. (2003). Consistent Removal: Contributions of School Discipline to the School-Prison Pipeline. School to Prison Pipeline Conference, May 16–17. <http://varj.onefireplace.org/Resources/Documents/Consistent%20Removal.pdf> (dostopno 18. 8. 2017).
- Štirn Janota, P. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical – a case study. *Journal of contemporary educational studies*, letn. 66, št. 1: 46–69.
- Thorsborne, M. in Blood, P. (2013). *Implementing restorative practice in schools: a practical guide to transforming school communities*. Philadelphia; London: J. Kingsley.
- Žorž, B. (2013). *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba.

Danijela Kačinari, mag. Mateja Petrovič, Prometna šola Maribor

POTREBE SODOBNE DRUŽBE NAREKUJEJO NOVE PRISTOPE K IZOBRAŽEVANJU

Finski izobraževalni sistem, po katerem se zgledujejo mnogi šolski sistemi v Evropi in po svetu, se postopoma spreminja, prilagaja svetu in načinu življenja. Halinen Irmeli, vodja razvoja kurikula pri finskem Zavodu za šolstvo, poudarja, da so se spremenile kompetence, ki jih potrebuje družba, in da je treba na novo premisliti in ovrednotiti osnove izobraževanja. Pri tem moramo upoštevati kulturo in civilizacijo, demokracijo, potrebe po trajnostnem načinu življenja, edinstvenost vsakega učenca, ki mu pripada izobraževanje kot osnovna pravica, ter kulturno raznolikost in bogastvo.

V duhu omenjenih sprememb je nujno posodobiti učne vsebine, pedagogiko in šolsko prakso. Pri tem je treba upoštevati aktivno vlogo učečega se, pomen čustev pri učenju, interakcijo, sodelovanje, ustvarjalnost. Vsak mora prevzeti odgovornost za svoje učenje in sodelovalno delo. Uporaba tehnologij, pestro učno okolje ter spodbude učiteljev so za tovrstno učenje ključni (Halinen, 2016).

Eden izmed načinov prilagajanja potrebam delovnega življenja in družbe je uvajanje različnih pristopov in metod v pedagoški proces. V finski šolski sistem vpeljujejo na preučevanju pojavov zasnovano učenje (skrajšano: pojavno učenje, angl. *phenomenom based learning*), ki je kombinacija različnih pristopov in dobrih praks. Tovrstne metode in pedagoški pristopi temeljijo na učnem procesu učenca in pomenijo preskok od tradicionalnega učnega procesa učitelja do učenčevega. Učenje v finskih šolah je zasnovano na obravnavi realističnih pojavov in interdisciplinarnih elementih, o katerih se učenci učijo z različnih zornih kotov in iz različnih virov, ne samo od učitelja. Teme in različni predmeti se na ta način naravno povezujejo med seboj.

Pri pojavnem učenju sta pomembna tako integracija moderne tehnologije kot razvijanje veščin 21. stoletja – komunikacija, sodelovanje, ustvarjalnost, kritično mišljenje, trajnost in mednarodno razumevanje (Zhukov, 2015).

Pojavno učenje vključuje različne metode dela, kot so problemsko učenje, projektno učenje, portfolio in raziskovalno učenje, ki je neločljiv del integriranega pristopa. Pojavno učenje učeče se spodbuja, da opazijo povezanost med različnimi področji kurikula in hkrati pozornost usmerijo v razvoj veščin in spretnosti. Učečim se je omogočeno, da ob opravljanju različnih dejavnosti razvijejo poglobljeno

razumevanje vsebin (Ministry of education, 2003). Bistvo pojavnega učenja je poglobljeno učenje in razumevanje ter občutno povečanje avtentičnosti učenja. Cilj avtentičnega učenja pa je, da resnične življenjske in delovne primere prenesemo v učne primere (Silander, 2015).

Dosedanji rezultati, ki so jih prinesle spremembe, zajemajo množično uporabo pojavnega učenja, raziskovalnega učenja in projektnega dela. Poklicno izobraževanje in politehnične univerze tesno sodelujejo s podjetji, dijaki se tako naučijo bolj avtentičnih veščin, ki jim omogočajo boljše delovanje v družbi prihodnosti in lažje delo (Kwang, 2017).

V finskem šolskem centru v mestu Oulu, v enoti Kempele - Liminka, kjer se dijaki izobražujejo v triletnih strokovnih izobraževalnih programih na področju hortikulture, logistike in varovanja, so v programu varovanje v šolskem letu 2016/2017 začeli izvajati pilotni projekt integriranega učenja in poučevanja splošnih in strokovnih modulov, kar je v skladu s spremembami finskega izobraževalnega sistema, spremembami kompetenc in družbe.

Pilotni projekt je vnesel veliko sprememb v metode in oblike poučevanja. V šoli učitelje spodbujajo, naj razvijajo nove pedagoške metode, kot sta timsko delo in sodelovalno delo. Spremembe se pojavljajo tudi pri ocenjevanju učnega procesa. Ocenjevanje zajema metode, kot so portfolio, formativno spremljanje, opisno ocenjevanje.

Pred začetkom šolskega leta so vsi učitelji, ki poučujejo v programu varovanje, skupaj načrtovali delo in pripravili naloge, primere in raziskovalne primere za skupino 90 dijakov, s katerimi vsak dan dela od 2 do 5 učiteljev istočasno. Sprememba, ki jo je vnesel pilotni projekt poučevanja, namreč zahteva, da se vsebine in cilji splošno-izobraževalnih predmetov vključijo v strokovne predmete oziroma module. V praksi to pomeni integrirano poučevanje in učenje ter medpredmetno povezovanje. Delo poteka popolnoma drugače kot v tradicionalni učilnici. Dijaki uporabljajo prenosne računalnike, sami rešujejo probleme, učitelji so v vlogi mentorjev, povezovalcev, spodbujevalcev, svetovalcev. Dijaki so za delo motivirani, učenje je bolj poglobljeno, opaziti je tudi spremembo vlog učiteljev in učencev. Prvi dijake vodijo, drugi so dejavni udeleženci učnega procesa. Učitelji menijo, da se odgovornost za učenje prenese na

dijaka, vsak dela po svojih močeh in v svojem tempu. Naloge rešujejo v predpisanem vrstnem redu, drugače ne morejo napredovati. Po prepričanju dijakov je ta pristop boljši, saj vsak dela s svojo hitrostjo in mu ni treba neprestano dohitevati vrstnikov. Učenje poteka z obravnavo aktualnih primerov iz resničnega delovnega okolja, dijaki rešujejo probleme, raziskujejo in predlagajo rešitve, učitelji jih spodbujajo, da odgovore iščejo v različnih virih, občasno jim razložijo neki problem ali postopek. Po opravljeni nalogi dijaki predstavijo probleme in rešitve, pišejo blog, pripravijo predstavitev v tujem jeziku in se pogovorijo o predstavljeni problematiki.

Vrednotenje dela poteka sproti in dijaki zaznane slabosti sproti popravljajo in prilagajajo. Že med šolskim letom so uvedli možnost individualnega dela, dela v parih in manjših skupinah zunaj skupine oziroma učilnice zato, da pomagajo dijakom, ki se v večji skupini ne morejo osredotočiti na svoje delo, saj lažje delajo v bolj mirnem okolju. Ugotavljajo, da je usvojeno znanje pri približno 50 % dijakov boljše od znanja tistih, s katerimi so v prejšnjem šolskem letu delali na tradicionalen način. Učitelji so ugotovili, da bodo morali v naslednjem letu še bolj natančno načrtovati naloge, saj so se nekatere izkazale za preobsežne in so dijaki izgubljali motivacijo pri reševanju problemov. Pojavlja se vprašanje, kako za delo motivirati tiste dijake, ki morda niso dovolj zreli, da bi ugotovili, da so za lastno učenje odgovorni sami in da ne bodo mogli končati izobraževanja, če ne bodo opravili zahtevanih nalog.

Zanimivo je bilo opazovati medvrstniško učenje in medvrstniško ocenjevanje: starejši dijaki pripravijo naloge in primere za mlajše dijake, jih povabijo k opravljanju naloge, jim sproti razlagajo, kaj so naredili dobro in česa ne, kar pomeni, da se dijaki učijo izkustveno. Poudariti je treba še to, da se tradicionalna učilnica z malo domišljije spremeni v trgovino, nadzorni center, delavnico, recepcijo, banko, policijsko postajo, dijaki pa se v simuliranih delovnih primerih, ki se vsakodnevno odvijajo v resničnem življenju, prek izkušenj učijo svoje stroke.

VIRI IN LITERATURA

Halinen, I. (2016). General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland. http://www.oph.fi/download/158389_general_aspects_of_basic_education_curriculum_reform.pdf (dostopno 6. 7. 2017).

Kwang, T. W. (2017). How is Finland building schools of the future? <https://www.enterpriseinnovation.net/article/how-finland-building-schools-future-309928159> (dostopno 6. 7. 2017).

Ocenjevanja znanja oziroma izpitov, kot jih poznamo pri nas, ni. Napredek dijaka se meri z reševanjem problemov, opravljanjem nalog, diskusijami in sprotim spremljanjem dijakovega napredka ob reševanju nalog in prikazu veščin. Dijaki se naučijo ovrednotiti svoje delo. Tak pristop od učitelja zahteva, da dijaka in njegovo delo spremlja vsak dan, da se o delu dijakov in težavah, ki jih opaža, dnevno pogovarja s kolegi, da vsi skupaj iščejo rešitve za tiste, ki preveč zaostajajo za drugimi. Finski kolegi so prepričani, da dijake sedaj bolje poznajo, da hitreje in lažje ugotavljajo, kdo ima pri reševanju nalog težave, ter da se dijaki, ki imajo težave, teže skrijejo in ostanejo neopazni.

Opazovanje pouka v Liminki, kjer se dijaki izobražujejo v izobraževalnem programu varovanje, nama je ponudilo vpogled v načine poučevanja strokovnih predmetov, hkrati pa sva znotraj poskusne skupine lahko natančno spremljali, kako integrirajo pouk tujega jezika in materinščine. Dijaki rešujejo problem oziroma primer s področja stroke in ga na blogu zapišejo v materinščini, napišejo povzetek v angleščini ter pripravijo in izvedejo predstavitev, ki poteka v tujem jeziku – angleščini. Učitelja finščine in angleščine spremljata napredek dijaka, se z njim pogovorita o jezikovnih napakah in spremljata usvajanje besedišča s področja stroke. Občasno pripravita naloge, ki dijakom pomagajo pri usvajanju in utrjevanju novih vsebin, ali pa od dijakov zahtevata, naj preberejo in predstavijo leposlovno delo, povezano s stroko.

Dijaki pri delu smiselno uporabljajo moderne tehnologije. Šola je izredno dobro opremljena, saj ima vsak dijak na voljo svoj prenosni računalnik ter ves čas odličen dostop do interneta in spletnih virov ter elektronskih gradiv. Tako dijaki zabeležijo svoj učni proces, ga dokumentirajo, kar omogoča sprotno refleksijo in vrednotenje.

Učenci so dejavni tako v procesu načrtovanja lastnega dela in reševanja nalog ter problemov kot pri vrednotenju lastnega znanja. Na ta način razvijajo veščine, ki jih bodo kasneje potrebovali pri opravljanju dela: komunikacijo, interakcijo, sodelovanje, ustvarjalnost in kritično mišljenje.

Ministry of education. (2003). What is integrated teaching? http://www.angelfire.com/stars5/integrated_teaching/integration.html (dostopno 6. 7. 2017).

Silander, P. (2015). Phenomenon Based Learning. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (dostopno 6. 7. 2017).

Zhukov, T. (2015). Phenomenon Based Learning: What is PBL? <https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl> (dostopno 6. 7. 2017).

Tilen Smajla, Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper-Capodistria

VPOGLED V POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA PO PRISTOPU CLIL V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

UVOD

Uvajanje prvega tujega jezika (TJ1) kot obveznega predmeta v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. VIO) osnovne šole je dvignilo precej prahu, razprave o tem, kakšni so učinki učenja in poučevanja tujega jezika pri mlajših učencih, so se kar vrstile. Raziskava, ki je pred nami, se ukvarja z dvema pomembnima vprašanjema, in sicer o stališčih do učenja in poučevanja TJ1 v zgodnjem obdobju po pristopu CLIL in o vlogi učiteljev TJ1 v zgodnjem obdobju.

Glede na vlogo pri oblikovanju stališč do učenja tujih jezikov je bilo v preteklosti poučevanju tujih jezikov posvečeno veliko pozornosti. S tem izzivom so se raziskovalci ukvarjali že v poznih šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja (Rivers, 1965; Jakobovits, 1970; Gardner in Wallace, 1972). Mlajši avtorji, na primer Cameron (2001: 1), poudarjajo, da se poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju razlikuje od poučevanja tujega jezika v višjih razredih osnovne šole oziroma od poučevanja odraslih. Glede na vlogo, ki jo ima pri učenju motivacija, je učiteljevo stališče do učenja in poučevanja nadvse pomembno vprašanje. Poleg zgoraj naštetih avtorjev so se področju učenja drugega tujega jezika s poudarkom na motivaciji in uspehu pri poučevanju drugega tujega jezika posvečali tudi drugi (Gardner, 1985, 2010; Gardner in McIntyre, 1993; Dörnyei, 1998, 2003; Masgoret in Gardner, 2003; Merisuo-Storm, 2006).

Negativna stališča do učenja jezika lahko vodijo k zmanjšanju učenčeve motivacije ter tako ovirajo učenje, medtem ko je učinek pozitivnih stališč ravno nasproten (Merisuo-Storm, 2006: 10). Zato je zelo pomembno, da se učitelji zavedajo stališč svojih učencev (Oxford, 2001: 168). Globalni trend uvajanja TJ1 v zgodnje obdobje je tako učiteljevo vlogo pri poučevanju mlajših učencev postavil v povsem drugo luč. V evropskem kontekstu se je pojavila potreba po osnovnošolskem učitelju z dodatno kvalifikacijo oz. usposobljenostjo na področju poučevanja tujega jezika (Enever, 2014; Brumen in Dagarin Fojkar, 2012).

TUJI JEZIKI V ZGODNJEM OBDOBJU

Uvajanje TJ1 v 1. VIO osnovnih šol v Sloveniji ni minilo brez polemik glede tega, kateri učitelj lahko poučuje mlajše učence. Medtem ko je v večini držav ta problem urejen tako, da v zgodnjem obdobju poučuje razredni učitelj s splošnimi kompetencami, Eurydice (2012: 85) predlaga drugačen profil učitelja tujega jezika, kar bi pomenilo, da bi razredni učitelj poleg preostalih predmetov poučeval tudi tuji jezik. V slovenskem kontekstu sta avtorici Brumen in Dagarin Fojkar (2012: 39) izpostavili mnenje, da lahko tuji jezik poučujeta tako razredni kot predmetni učitelj, pri čemer mora razredni učitelj pridobiti dodatno kvalifikacijo za poučevanje tujega jezika do 6. razreda osnovne šole. V Preglednici 1 predstavljamo podrobnejši opis kvalifikacij učiteljev (Eurydice, 2008).

Preglednica 1: Evropske kategorije kvalifikacij učiteljev tujega jezika (povzeto po Eurydice, 2008: 78).

Naziv	Opis kvalifikacije
Razredni učitelj	Kvalificiran za poučevanje (skoraj) vseh predmetov kurikula, vključno s tujim jezikom, ne glede na specifično izobrazbo.
Predmetni učitelj	Kvalificiran za poučevanje dveh različnih predmetov, eden od teh je tuji jezik.
Delno kvalificirani učitelj	Kvalificiran za poučevanje skupine najmanj treh različnih predmetov, od katerih je eden ali več kot eden tuji jezik.
Nekvalificirani učitelj	Ni posebej opredeljeno po Eurydice. Primeri: v Veliki Britaniji je to lahko jezikovni asistent, ki poučuje tuje jezike, navadno je to naravni govorec, ki ima univerzitetno izobrazbo za poučevanje svojega maternega jezika.

Iz zgornje preglednice je razvidno, da mora predmetni učitelj pridobiti dodatno kvalifikacijo za poučevanje mlajših učencev v 1. VIO osnovne šole. V Sloveniji so se z ustreznimi programi odzvale tri univerze ter se tako pripravljale za uvajanje TJ1, ki se je začelo s šolskim letom 2014/2015 (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2014). Osnovne šole so tako svoje razredne učitelje začele motivirati za dodatno usposabljanje na področju poučevanja tujega jezika, hkrati pa so potekala usposabljanja tudi za predmetne učitelje, ki so začeli pridobivati ustrezno kvalifikacijo na področju didaktike zgodnjega poučevanja. Do šolskega leta 2016/2017 naj bi imele osnovne šole posledično dovolj ustrezno usposobljenega kadra, saj je bil TJ1 v omenjenem šolskem letu frontalno vpeljan v vse osnovne šole v Sloveniji.

Eno od priporočil, ki je bilo oblikovano na podlagi raziskovanja mednarodnih praks poučevanja angleščine v zgodnjem obdobju, se dotika razvoja jezikovnih kompetenc in spretnosti učiteljev (Garton idr., 2011). Avtorji trdijo, da se pogosto zgodi, da razrednim učiteljem, ki so se dodatno usposobili za poučevanje angleščine, manjkajo ustrezne jezikovne spretnosti v tujem jeziku kar pa ne

drži v primeru vseh razrednih učiteljev. Jezikovne kompetence nekaterih razrednih učiteljev so lahko na zavidljivo visoki ravni.

POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA PO PRISTOPU CLIL

V tem delu prispevka na kratko poudarimo temeljna načela poučevanja tujega jezika po pristopu CLIL. Coyle idr. (2010) menijo, da je CLIL neke vrste nadpomenka za pristop, ki se je izoblikoval sredi devetdesetih let. Vsebuje vsakršno dejavnost, v kateri se tuji jezik uporablja kot sredstvo poučevanja nejezikovnega predmeta, pri čemer se pridobivanje jezikovnih kompetenc in znanja pri nejezikovnem predmetu prepletata (Marsh, 2002: 58). Coyle idr. (2010: 1) tako pristop CLIL opredelijo kot dvosmerni izobraževalni pristop, pri katerem se pri pouku uporablja dodatni jezik za učenje in poučevanje tako tujega jezika kot predmeta. Seveda bi se učitelji tujega jezika morali zavedati, da je temeljna ideja vsebinsko in jezikovno integriranega pouka zavedanje, da »so vsi učitelji v bistvu učitelji jezika« (The

Preglednica 2: Podrobna predstavitev vzorca v kvalitativnem delu raziskave

	Spol	Leta delovnih izkušenj	Vrsta učitelja	Dodatna kvalifikacija – poučevanje tujega jezika/ didaktika v zgodnjem obdobju	Regija	Leta poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju
Inter. 1	Ž	19	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Obalno-kraška	8
Inter. 2	Ž	12	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Pomurje	1
Inter. 3	Ž	26	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Podravje	2
Inter. 4	Ž	7	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Notranjsko-kraška	2
Inter. 5	Ž	12	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Notranjsko-kraška	12
Inter. 6	Ž	8	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Obalno-kraška	1
Inter. 7	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Podravje	6
Inter. 8	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	2
Inter. 9	Ž	13	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	7
Inter. 10	Ž	7	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	7
Inter. 11	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Gorenjska	10
Inter. 12	Ž	17	predmetni učitelj	didaktika v zgodnjem obdobju	Podravje	13

Inter. = intervjuvanec

Bullock Report – Language for Life, 1975, v Darn, 2015) in da je CLIL pravzaprav splet medpredmetnih dvojezičnih principov, o čemer je tekla beseda v CLIP – *Content and Language Integrated Project* (Darn, British Council, 2015). Medtem ko po eni strani lahko trdimo, da je CLIL najustreznejši pristop jezikovnega učenja in poučevanja za vedno bolj večjezično in večkulturno Evropo, lahko po drugi strani opazimo velik primanjkljaj na področju CLIL-gradiv ter pomanjkanje programov za usposabljanje učiteljev na področju poučevanja po pristopu CLIL. Sam pristop CLIL je nedvomno inovativen in je lahko nadvse uspešen, seveda v primeru pravilne izpeljave (Coonan, 2012: 126; Marsh idr., 2013). Znan je po vsem svetu, vendar ga ponekod imenujejo EMILE – še posebej v francosko govorečih državah –, ponekod pa dvojezično poučevanje (Marsh, 2012).

Metoda

Raziskovalna vprašanja

- RV1: Se stališča učiteljev TJ1 do pristopa CLIL spremenijo glede na njihovo starost?
- RV2: Se stališča učiteljev TJ1 do pristopa CLIL spremenijo glede na termin vzorčenja?
- RV3: Se stališča učiteljev TJ1 do pristopa CLIL spremenijo glede spol?

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili tako kvalitativno kot kvantitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Izpeljali smo jo na vzorcu učiteljev tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah prvega in drugega kroga uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu. Sestavili smo vprašalnik, ki smo ga uporabili pri pridobivanju podatkov. Učitelji so vprašalnik izpolnjevali v spletnem okolju, pri čemer smo poudarili popolno anonimnost udeležencev v raziskavi. Pred samo izpeljavo raziskave smo osnovnim šolam poslali dopis, v katerem smo podrobno razložili namene in cilje raziskave ter tako učitelje spodbudili k sodelovanju. Naknadno smo osebno vzpostavili stik z izbranimi šolami in prosili za dovoljenje za intervjuvanje učiteljev tujega jezika. Dvanajst učiteljev je pristalo na intervju. V kvantitativnem delu raziskave smo za analizo podatkov uporabili hi-kvadrat test, v kvalitativnem delu pa analizo besedila ter oblikovanje kategorij.

Vzorec

Pri anketiranju v spletnem okolju je sodelovalo 25 učiteljev (51 % učiteljev, ki so začeli anketiranje), od tega 2 moška (8 %) in 23 žensk (92 %). Z namenom preglednejše

predstavitve smo jih razdelili v 4 starostne skupine, in sicer v skupino 1 – učitelji do 20 let starosti, skupina 2 – učitelji, stari med 21 in 40 let, skupina 3 – učitelji, stari med 41 in 60 let, ter skupino 4 – učitelji, stari 61 let ali več. Rezultati kažejo, da je bilo največ učiteljev – 18 ali 78 % – v drugi skupini, 7 učiteljev ali 28 % pa v tretji skupini. V prvi in četrti skupini ni bilo učiteljev.

V nadaljevanju predstavljamo vzorec učiteljev, s katerimi smo izpeljali polstrukturirane intervjuje. Intervjuvanci so iz osnovnih šol, ki so sodelovale v prvem krogu postopnega uvajanja TJ1 v 2. razred. Vse intervjuvanke so bile ženskega spola z doseženo univerzitetno izobrazbo.

Zbiranje podatkov in raziskovalni instrument

Podatki za kvantitativni del raziskave so bili pridobljeni v času od decembra 2014 do januarja 2015 ter ponovno od maja 2015 do julija 2015. Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni v času od februarja do marca 2016. Sam intervju je sestavljalo pet odprtih vprašanj. V kvantitativnem delu raziskave smo uporabili instrument, sestavljen iz treh delov: splošni del, vprašanja odprtega tipa in 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa. Za potrebe raziskave smo izvirni instrument raziskovanja stališč učiteljev tujega jezika (Karavas, 1993; Karavas Doukas, 1996) prevedli v slovenščino in ga priredili. Izvirna različica instrumenta je bila trodelna, saj so jo sestavljali vprašalnik (29 vprašanj), lestvica stališč (24 pojmov) ter intervjuji. Naš instrument je bil štiridelen, saj ga sestavljajo 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa s 14 pojmi, eno splošno vprašanje, šest vprašanj odprtega tipa in dvodelni demografski del, v katerem so učitelji zapisali spol, starost, regijo v enem delu ter raven dosežene izobrazbe v drugem delu.

Postopek obdelave podatkov

V kvantitativnem delu raziskave smo podatke analizirali s programsko opremo *SPSS IBM statistical package version 22*, pri čemer smo izpeljali *crosstabulation* in izračunali Pearsonov hi-kvadrat, s pomočjo katerega smo ugotavljali razlike v stališčih. Podatke v kvalitativnem delu raziskave smo analizirali z analizo besedila, pri čemer smo oblikovali kode ter iz njih izpeljali kategorije. Slednje smo zaradi boljše preglednosti zapisali v poševnem tisku.

Rezultati

Prikaz rezultatov začnemo s predstavitvijo števila učiteljev spletne ankete, saj je termin anketiranja ena od spremenljivk. Rezultati so prikazani v spodnji preglednici.

Preglednica 3: Število učiteljev v spletni anketi glede na termin anketiranja

Termin anketiranja	Število	Odstotek
Zima 2014	31	63,3
Poletje 2015	18	36,7
Skupno	49	100

V Preglednici 3 so prikazani rezultati ugotavljanja števila učiteljev v raziskavi glede na termin anketiranja. Opozoriti želimo na podatek, da smo tako v prvem kot v drugem terminu kontaktirali iste osnovne šole. Opazimo velik upad števila učiteljev v drugem terminu anketiranja.

Iz Preglednice 4 izhajajo naslednje ugotovitve: večina učiteljev ali 44,9 % TJ ne poučuje po CLIL-u, temveč uporablja kak drug pristop, bodisi komunikacijski pristop ali katerega od CLIL-u podobnih pristopov. Kar se tiče starosti učiteljev, ugotavljamo, da so mlajši učitelji v primerjavi s starejšimi učitelji uporabi CLIL-a bolj naklonjeni. Ugotavljamo tudi, da visok odstotek ali 18,4 % učiteljev na to vprašanje

ni odgovorilo. Pearsonov hi-kvadrat preizkus ne nakazuje razlik v stališčih učiteljev glede na termin anketiranja, saj je $p < 0,859$, kar ni statistično pomembno.

Preglednica 5 predstavlja odgovore učiteljev, ki so se odločili opustiti uporabo CLIL-a. Rezultati so naslednji: večina ali 22 učiteljev (18 v zimskem terminu in 4 v poletnem terminu) na to vprašanje ni odgovorila. 10 učiteljev se je odločilo nadaljevati z uporabo CLIL-a, čeprav je bilo opaziti negativni trend proti koncu šolskega leta. Kar se tiče starosti učiteljev, zgornja preglednica kaže na to, da so na vprašanje večinoma odgovorili mlajši učitelji. Pri starejših učiteljih je bil opaziti rahlo negativni trend pri uporabi CLIL-a v primerjavi z mlajšimi učitelji.

V nadaljevanju smo ugotavljali stališča učiteljev TJ do uporabe CLIL-a glede na njihov spol. Rezultate prikazujemo v Preglednici 6.

Rezultati, prikazani v Preglednici 6, nakazujejo, da je 20 učiteljic TJ poučevalo po pristopu CLIL, le 2 sta podali negativni odgovor. Od učiteljev sta 2 od 3 poučevala TJ po pristopu CLIL. Iz zgornje preglednice lahko še razberemo,

V Preglednici 4 predstavljamo rezultate analize stališč učiteljev tujega jezika do uporabe pristopa CLIL glede na termin anketiranja in starost.

			Termin			Starost			χ^2	p
			Z	P		21–40	41–60			
Uporaba CLIL-a	F	f %			Skupno			Skupno	0,032	0,859
Da	16	32,6	10	6	16	8	1	9		
Ne	22	44,9	17	5	23	7	3	10		
Brez odgovora	9	18,4	4	5	9	2	3	5		
Ni navedeno	2	4,1	0	2	2	1	0	1		
Skupno	49	100	31	8	49	18	7	25		

Z = zima 2014

P = poletje 2015

Preglednica 5: Učitelji, ki so opustili uporabo CLIL-a glede na termin anketiranja in starost.

	Termin			Starost		
	Z	P		21–40	41–60	
Opustil CLIL			Skupno			Skupno
Brez odgovora	18	4	22	1	2	3
Ne	4	6	10	8	2	10
Da	1	0	1	0	1	1

Z = zima 2014

P = poletje 2015

Preglednica 6: Ugotovitve glede števila učiteljev, ki poučujejo po pristopu CLIL

	Spol							χ^2	p
Poučujem po CLIL-u	M	F	Skupno	Opustil CLIL	M	F	Skupno	25,000	0,297
Da	2	20	22		0	1	1		
Ne	1	2	3		1	9	10		

M = učitelji
F = učiteljice

Preglednica 7: Stališča učiteljev do pristopa CLIL kot rezultat udeležbe usposabljanja po omenjenem pristopu glede na spol.

	SPOL		
CLIL-SEMINAR	M	Ž	Skupno
Da	0	9	9
Ne	2	8	10
Brez odgovora	0	5	5
Ni posebej navedeno	0	1	1
Skupno	2	23	25

M = učitelji
Ž = učiteljice

da od učiteljev nihče ni opustil uporabe CLIL-a, od učiteljic pa le ena. Pearsonov hi-kvadrat preizkus ne nakazuje statistično pomembne razlike v stališčih, saj je $p < 0,297$. Razlik v stališčih med učiteljicami in učitelji v raziskavi do opustitve uporabe CLIL-a tako nismo mogli potrditi.

Iz Preglednice 8 izhajajo naslednji rezultati: učitelji se na področju CLIL-a niso izobraževali, čeprav to ni vplivalo na njihova stališča do CLIL-a; 9 od 23 učiteljic ali 39,1 % se je na področju CLIL-a usposabljal, medtem ko se jih 8 ali 34,7 % na področju CLIL-a ni usposabljal.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativnega dela raziskave, ki je potekala v času od februarja do marca 2016. Intervjuvankam smo postavili naslednja vprašanja:

1. Kakšno je Vaše stališča do učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju?
2. Kakšno je Vaše stališče do CLIL-a?
3. Kako in če sploh vplivajo na Vaše stališče do učenja in poučevanja TJ v zgodnjem obdobju in do CLIL-a spol, leta delovnih izkušenj in izobrazba učitelja?
4. Se stališča do CLIL-a in do učenja in poučevanja TJ v zgodnjem obdobju spremenijo v samem teku implementacije?
5. Je uporaba CLIL-a pri poučevanju TJ koristna?

Zaradi omejitve dolžine prispevka in zaradi namena slednjega bomo iz predstavitve izločili ugotovitve v zvezi z vprašanji 1, 4 in 5 ter se osredinili na predstavitev ugotovitev v zvezi z vprašanjema 2 in 3.

Glede stališč do CLIL-a se intervjuvanci niso veliko razlikovali. Edina vidnejša razlika, ki smo jo opazili, je bila pri intervjuvanki 12, katere mnenje o CLIL-u je bilo izrazito pozitivno.

Poudarila je, da »osebno uporabljam ta pristop v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju že 12 let, in sicer še preden je bil uradno uveden in rezultati očitni«. Dodala je še, da »je prednost tega pristopa v tem, da učenci nimajo občutka, da je pouk TJ poseben predmet, temveč del njihovega urnika«.

Poleg tega je izpostavila en element, ki so ga preostale intervjuvanke nekako zanemarile, in sicer da so dobre rezultate dosegli ravno učenci iz različnih socialnih okolij in z različnim ozadjem (na primer Romi, priseljenci), saj »so ure CLIL-a dajale neki občutek enakovrednosti, kajti če so hoteli razumeti učitelja, so se vsi morali enako potruditi«. Tako imenovani učinek uravnovešenja, ki ga pri CLIL-u izpostavljajo Coyle idr. (2010: 18), se pojavlja še posebej v razredih z veliko imigrantskih otrok, ko imajo otroci zaradi tega omejen dostop do jezika okolja.

Intervjuvanka 1 se je s CLIL-om seznanila leta 1997. Trdila je, da pri pouku TJ lahko uporabi le nekatere njegove elemente. 8 intervjuvank je imelo podobno mnenje, vse so že slišale za CLIL ali pa že uporabljajo nekatere njegove elemente.

Intervjuvanka 1 je tako dejala, da *»so bili nekateri elementi CLIL-a, še posebej jezikovna prha, zelo učinkoviti, saj so ohranjali motivacijo učencev«*. Poleg tega je menila, da je *»pomembno naučiti učence tudi osnovnih navodil za delo v razredu«*. Intervjuvanka 2 je trdila, da je *»CLIL delno učinkovit«*, da je učence naučila osnovnih navodil za delo v razredu, je porabila dva meseca in zato *»ni uspela pokriti učnih ciljev«*. Kot razloga za to, da se je intervjuvanka 2 odločila za uporabo le nekaterih elementov CLIL-a, sta bila izpostavljena: velika poraba časa za dogovarjanje z razrednimi učitelji in organizacijski problem. Ta problem je izpostavilo še 7 drugih intervjuvank.

6 intervjuvank od 12 je izjavilo, da se jim CLIL zdi uporaben le do neke mere. Tako je na primer intervjuvanka 11 dodala, da *»je uporaba CLIL-a zahtevala veliko prilagajanja in dolge ure sodelovanja z razrednimi učitelji, skupno načrtovanje, izmenjavo materialov ...«*. Podobno je menila tudi intervjuvanka 8, ki je dodala, da *»je s stališča organizacije, zelo naporno«* usklajevanje. Usklajevanje in razporejanje obveznosti z razrednim učiteljem je kot dodaten napor omenila tudi intervjuvanka 7, ki je izpostavila, da je *»CLIL v redu, vendar sem kmalu opazila, da kljub dobremu sodelovanju razrednega učitelja nisem dohajala. Poleg tega so bile tu še organizacijske zadeve, problem plačila ...«*. Ravno organizacijski problemi (urnik, plačilo, izpeljava) so prepričali intervjuvanko 4, da je *»CLIL bolj primeren za drugo ali tretjo triado, ko imajo učenci že dovolj znanja tujega jezika«*. Trdila je še, da *»ne bi bila uspešna pri uporabi CLIL-a v 1. VIO, saj veliko učencem slovenščina ni prvi ali materni jezik, zato teh učencev ne bi smeli preveč izpostavljati tujemu jeziku še pri matematiki ali naravoslovju«*.

Nadalje je bilo 6 intervjuvank od 12 mnenja, da raje delajo po modulih ali z medpredmetnimi povezavami. Vseh 6 intervjuvank je tudi menilo, da je CLIL teoretično v redu, praktično pa predstavlja velik izziv. Podobno so menile tudi intervjuvanke 8, 9, 11 in 12, ki *»vidijo delo z moduli lažje, poleg tega je bilo bistveno manj stresno uporabljati medpredmetne povezave«*. Od CLIL-a so prevzele le nekatere elemente. Da se je odmaknila od CLIL-a, je poročala tudi intervjuvanka 11. V prvem letu uvajanja TJ1 v 1. VIO je poučevala samo po CLIL-u, zdaj (2015) pa uporablja shemo matrix in tematske sklope. Intervjuvanka 12 je k temu dodala, da *»med poukom v glavnem uporabljam medpredmetne povezave, v glavnem pri matematiki, družboslovju in naravoslovju ter pri športu in glasbi«*. Naj na tem mestu poudarimo, da so našeti predmeti najbolj pogosti

predmeti, pri katerih se uporablja CLIL, in sicer najbolj pogosto v 3. VIO osnovne šole in v srednjih šolah (Ricci Garotti, 2008: 47–49).

Razprava

Kar se tiče spremenljivke termin vzorčenja, rezultati naše raziskave kažejo na visoko število učiteljev, ki trdijo, da so se udeležili usposabljanja za delo po pristopu CLIL v zimskem terminu. Rezultati ne kažejo na pomemben vpliv termina vzorčenja na stališče do CLIL-a, čeprav lahko opazimo, da je manj učiteljev tujega jezika opustilo uporabo CLIL-a v drugem terminu vzorčenja (junija 2015). Poleg tega opazimo, da je več učiteljev v kvantitativnem delu raziskave izjavilo, da so obiskovali eno od oblik usposabljanja za delo po CLIL-u.

Kar se tiče spremenljivke starost, rezultati nakazujejo, da so mlajši učitelji v primerjavi s starejšimi bolj naklonjeni uporabi CLIL-a. Mlajši učitelji so CLIL tudi bolj vztrajno uporabljali vse šolsko leto. Za primerjavo naj zapišemo, da so analize ugotovile hitrejšo opuščanje CLIL-a pri starejših učiteljih. Kar se tiče spremenljivke spol, ugotavljamo, da so učiteljice CLIL-u bolj naklonjene kot učitelji. Slednji tudi prej opustijo uporabo CLIL-a kot učiteljice. Takšen rezultat lahko pripišemo tako imenovanemu čustvenemu učinku CLIL-a, ki je lahko bodisi negativen bodisi pozitiven (Coonan, 2014a: 21; 2014b: 82). Pozitiven učinek se kaže tako, da učenec svojo izkušnjo s tujim jezikom interpretira kot hitrejši razvoj njegovih tujejezikovnih zmožnosti. CLIL tako lahko pri učencu po eni strani spodbudi občutke uspeha, prijetnega presenečenja oziroma dosežka pri premagovanju pomembnega izziva. Po drugi strani pa lahko CLIL povzroči občutek neuspeha, še posebej v primerih, ko učenec ne razume pomena pisnega besedila ali slušnega zapisa, kar lahko vodi do frustracij (prav tam).

Kar se tiče rezultatov kvalitativnega dela raziskave, opazimo, da samo 1 intervjuvanka uporablja celoten pristop CLIL. Gre namreč za intervjuvanko 12 iz severovzhodnega dela Slovenije. Ugotovili smo še, da nekatere elemente CLIL-a uporablja še 7 drugih intervjuvank, ki prihajajo iz različnih statističnih regij Slovenije. Rezultati analize nakazujejo še, da 4 intervjuvanke ne uporabljajo CLIL-a; intervjuvanka 10 kot razlog za neuporabo CLIL-a navaja nepoznavanje pristopa, intervjuvanke 4, 6, in 8 pa strah pred CLIL-om. Če poskusimo najti skupni imenovalac omenjenim intervjuvankam, ugotovimo, da 2 prihajata iz Goriške regije in 2 iz Notranjsko-kraške regije, obe regiji pa se nahajata v zahodnem oziroma centralno-zahodnem delu Slovenije. Nadalje smo še ugotovili, da je tem intervjuvankam skupno tudi število let delovnih izkušenj (povprečno 8 let), kar je

za primerjavo s preostalimi intervjuvankami, ki le delno uporabljajo CLIL (v povprečju 17 let delovnih izkušenj), relativno malo.

SKLEPI

V raziskavi smo se ukvarjali s stališči do učenja in poučevanja TJ po pristopu CLIL. V prispevku smo predvidevali, da se stališča učiteljev TJ razlikujejo glede na spol, starost in termin vzorčenja učiteljev. Rezultati raziskave nakazujejo, da so v primerjavi z učiteljicami učitelji manj naklonjeni uporabi CLIL-a, prav tako se manj zanimajo za udeležbo na usposabljanju na področju pristopa CLIL. Ugotovili smo še, da so učitelji tudi manj pripravljeni nadaljevati z uporabo CLIL-a. Takšne ugotovitve nakazujejo na to, da bi bilo treba več pozornosti posvetiti izbiri primernega profila CLIL-učitelja.

Stališča niso statična, s časom se spremenijo, še posebej, če učitelje TJ vključimo v primerno izobraževanje v primernem

časovnem obdobju. S tem je povezana tudi jasna delitev na učitelje, ki so CLIL-u naklonjeni, in tiste, ki mu niso naklonjeni, glede na regionalno porazdelitev intervjuvancev. Tako menimo, da bi bilo treba več napora usmeriti v enakomerno porazdelitev izobraževanja na področju CLIL-a, saj je skoncentrirano le v dveh centrih (Ljubljana in Maribor) oziroma v dveh regijah osrednje Slovenije, medtem ko so CLIL-izobraževanja v manjših krajih oziroma v preostalih slovenskih regijah manj prisotna. Opazili smo, da postaja severovzhod Slovenije vodilna regija za usposabljanje z delom po CLIL-u.

Ne glede na to pa CLIL ostaja »uspešen model« (Lohman, 2009). Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, se je s tem strinjala, saj moč CLIL-a potrjujejo teorija in praksa v tujini kot tudi izjave intervjuvank. Tako ostaja neizpodbitno dejstvo, da CLIL učinkovito razvija tujejezikovne kompetence učencev, hkrati pa tudi utrjuje medkulturno razumevanje in tako tlakuje pot k večkulturni in večjezični Evropi.

VIRI IN LITERATURA

- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Teacher development in Slovenia for teaching foreign languages at the primary level. V: CEPS Journal, 2, 3: 27–53.
- Coonan, Mary C. (2012). The foreign language curriculum and CLIL. V: Synergies Italie, 8: 117–128.
- Coonan, M. C. (2014a). I principi di base del CLIL. V: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, Paolo E. Balboni in Carmel M. Coonan (ur.), 22–24. Benetke: Università Ca' Foscari, Loescher Editore.
- Coonan, M. C. (2014b). Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera. V: L'italiano L1 come lingua dello studio, Paolo E. Balboni in M. Mezzadri (ur.), 79–87. Benetke: Università Ca' Foscari, Loescher Editore.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. V: Learning Through a Foreign Language, J. Masih (ur.). London: CILT.
- Coyle, D. (2011). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. <http://bloccs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (dostopno 9. 3. 2015).
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). CLIL - Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darn, S. (2015). CLIL: A Lesson framework. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework> (dostopno 8. 3. 2017).
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. V: Language teaching, 31, 3: 117–135.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning. V: Language learning, 53, 3: 332.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. V: ELT Journal, 68, 3: 231–242.
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf (dostopno 8. 8. 2013).
- EACEA/Eurydice (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Bruselj: EACEA P9 Eurydice.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. in MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. V: Language Teaching, 26, 1: 1–11.
- Garner, R. C. in Wallace, E. L. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House Publishers: University of Michigan.
- Garton, S., Copland, F. in Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. V: British Council ELT, 11: 1–29.
- Jakovovits, A. (1970). Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Newbury House Publishers: University of Michigan.

- Karavas, E. (1993). English Language Teacher in the Greek Secondary School: A Study of their Classroom Practices and their Attitudes Towards Methodological and Materials Innovation. Unpublished PhD diss, England: University of Warwick. http://wrap.warwick.ac.uk/36100/1/WRAP_THESIS_Karavas_1993.pdf (dostopno 4. 9. 2014).
- Karavas Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. V: *ELT Journal*, 50, 3: 197–198.
- Lohmann, C. (2009). Bilingualer Unterricht – ein Erfolgsmodell. V: *Praxis English*, 6: 46–48.
- Marsh, D. (ur.) (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight. Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Pavón Vázquez, V. in Frigols Martín, M. J. (2013). The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes. Valencia: Valencian International University.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. V: *Teaching and Teacher Education*, 23, 2: 226–235. https://www.researchgate.net/publication/248526686_Pupils%27_attitudes_towards_foreign-language_learning_and_the_development_of_literacy_skills_in_bilingual_education (dostopno 27. 2. 2017).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2014). Sklep o izboru osnovnih šol, ki se v šolskem letu 2014/2015 vključijo v postopno uvajanje prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Sklep_prvi_tuji_jezik_2r_OS_29_5_14_pop.pdf (dostopno 12. 6. 2014).
- Ricci Garotti, F. (2008). Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL Unterricht: Eine Frage der Kohärenz. V: *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, C. Mary Coonan (ur.), 3758. Benetke: Università Ca' Foscari, Dipartimento di Scienze del Linguaggio.
- Rivers, W. R. (1964). The Psychologist and Foreign-Language Teacher. Chicago: University of Chicago Press.
- Oxford, R. L. 2001. Language learning strategies. V: *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Ronald Carter in David Nunan (ur.), 166–172. Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

VODENJE RAZREDA ZA DOBRO KLIMO IN POMEN SOCIALNEGA IN ČUSTVENEGA UČENJA

PRIROČNIK VKLJUČUJOČA ŠOLA

V našem šolskem prostoru ob uporabi pojma inkluzija oz. vključevanje pogosto še vedno mislimo na obravnavo otrok s posebnimi potrebami. S priročnikom *Vključujoča šola* smo želeli predstaviti širši pogled na vključevanje in prakso vključevanja, ki jo utemeljimo, opišemo in podpremo z nekaterimi orodji v 1. zvezku z naslovom ***Zakaj vključujoča šola?***

V priročniku v nadaljevanju odgovarjamo na naslednja aktualna vprašanja:

- kako doseči vse učence/otroke in jim omogočiti polno vključenost v vzgojno-izobraževalni proces;
- kako povečati motivacijo sodobnih generacij za učenje;
- kakšno učno okolje omogoča aktivno vlogo učencev in njihovo celotno vključenost ter spodbuja razmišljanje in uspešno učenje;
- kako prispevati k dobri klimi v razredu, zbornici in na šoli/vrtcu in kako spodbujati dobre odnose med vsemi;
- kako voditi razred/skupino tako, da se poraja delovna zavzetost;
- kako spodbujati vrstniško sodelovanje in prosocialno vedenje;
- kako krepiti socialno učenje in čustveno opismenjevanje;
- kako zaznati otroke v stiski;
- kako ravnati v primeru neželenega vedenja;
- kako spodbujati in krepiti profesionalni razvoj in učenje učiteljev/vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev;
- kako se kot zbornica skupaj učiti, sodelovati in načrtovati ...

Kot enega ključnih vzvodov za vse to smo v zadnjih letih na ZRSS skupaj z učitelji številnih šol razvijali formativno spremljanje. Temu pristopu je bil v celoti posvečen prvi priročnik, temelječ na zbirki zvezkov, **Formativno spremljanje** (2016). V novem priročniku **Vključujoča šola** (2017) je formativno spremljanje v 2. zvezku z naslovom **Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu** ob številnih primerih z različnih predmetnih področij predstavljeno kot temeljni pristop, ki podpira vključevanje,

je, refleksijo, uspešno učenje in razred oz. skupino kot sodelovalno skupnost.

V preostalih zvezkih pa smo z nekaterimi dodatnimi koncepti in orodji poglobljeno osvetlili še druga področja v tematskih sklopih:

- Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost,
- Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost,
- Tudi učitelji smo učenci,
- Vključevanje v vrtcu.

Vodenju razreda za dobro klimo in vključenost ter socialnemu in čustvenemu opismenjevanju (področje psihosocialnih odnosov) se bomo posvetili v naslednji številke revije *Vzgoja in izobraževanje* in tam podrobneje predstavili oba zvezka iz priročnika, posvečena tej temi (3. in 4. zvezek). V tokratni tematski številki revije, ki je posvečena učečim se skupnostim oz. učiteljem, ki se učijo, pa posebej izpostavljam 5. zvezek ***Tudi učitelji smo učenci***.

Že naslov 5. zvezka, ***Tudi učitelji smo učenci***, jasno nakazuje, da vključujoče šole ne razumemo samo kot varno, spodbudno in vključujoče okolje za vse učence, temveč tudi za vse strokovne delavce. Strokovni razvoj in profesionalno učenje zadevata tako izboljševanje poučevanja kot soustvarjanje sodelovalne kulture med sodelavci in različne oblike učenja drug od drugega.

Na začetku raziskovanja lastne prakse je samoevalvacija oz. zbiranje podatkov ter dokazov o svoji praksi. V ta namen so v 5. zvezku predstavljena vprašanja za samorefleksijo in orodja za zbiranje in analizo podatkov.

V nadaljevanju pa se učiteljem ponuja možnost, da sodelujejo in se učijo kot učeča se skupnost. V podporo temu so v 5. zvezku predstavljena orodja za:

- refleksijo,
- uresničevanje vizije,
- skupno raziskovanje,
- dogovore o sodelovanju,
- kolegialno podpiranje (npr. ob opazovanju pouka),