



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja & izobraževanje

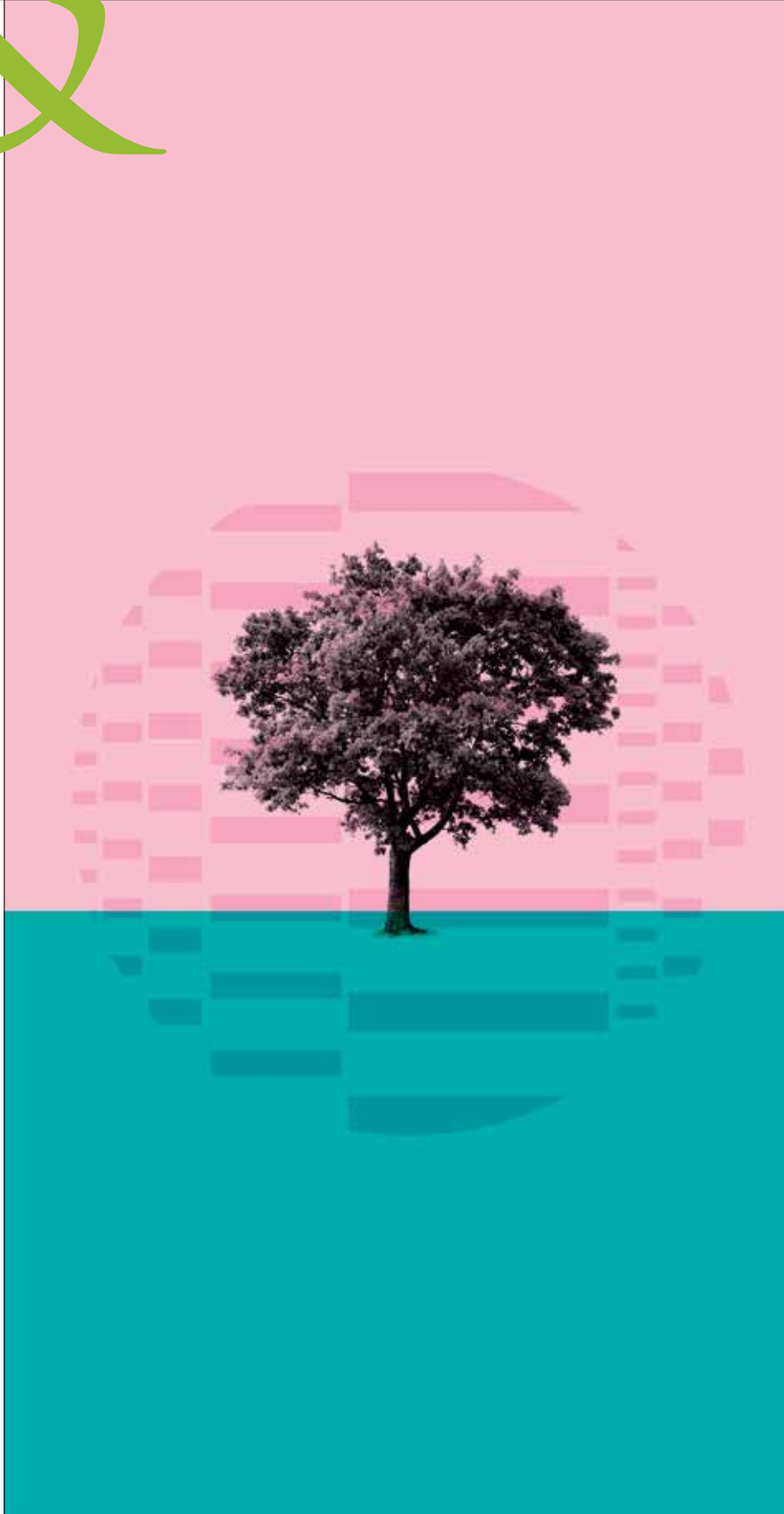
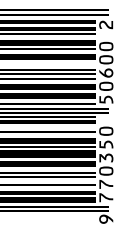
**KAKO PRISPEVATI K VEČJI
MOTIVACIJI NAŠIH UČENCEV**

MOČ POVRATNE INFORMACIJE

**GLAS UČENCA IN FORMATIVNO
SPREMLJANJE Z ROKO V ROKI**

**POUČEVANJE
KOT RAZISKOVANJE**

**FORMATIVNO SPREMLJANJE
- POT DO VSEH, TUDI DO
RANLJIVIH SKUPIN**



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LI, številka 3, 2020

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
Dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar Brunauer
Ddr. Barica Marentič Požarnik
Urška Margan
Dr. Alenka Polak
Dr. Sonja Pečjak
Dr. Justina Erčulj
Dr. Robert Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Enštra prevajanje,
Brigita Vogrinec Škraba, s. p.

OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA IN TISK

Design Demšar, d. o. o.
Tisk Žnidarič, d. o. o.

NAKLADA

700 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
3/2020 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števil):

50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za dijake, študente, upokojence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učencevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



UVODNIK EDITORIAL

-
- 5 VPRAŠANJE ZA »MILIJON EVROV«: KAKO PRISPEVATI K VEČJI MOTIVACIJI NAŠIH UČENCEV?**
A Million Euro Question: How to Foster Greater Motivation in Our Students?
Dr. Zora Rutar Ilc

RAZPRAVE PAPERS

-
- 6 KO JE UČENJE PERSONALIZIRANO, IMA VSAK UČENEC GLAS, NJEGOVO UČENJE PA JE VIDNO**
When Learning is Personalized, Each Student is Given a Voice and Their Learning is Visible
Dr. Leonida Novak

ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

-
- 14 KAKO Z DOBRIM VPRAŠANJEM SPODBUDITI RAZMIŠLJANJE UČENCEV IN ŽELJO PO UČENJU PRI PREDMETU ŠPORT**
How to Encourage Students to Think and Want to Learn by Posing Good Questions in Physical Education
Nives Markun Puhan
- 19 POTOVANJE PO ZEMLJEVIDU UČENJA IN POUČEVANJA**
A Journey across the Learning and Teaching Map
Dr. Dimitrij Beuermann
- 25 FORMATIVNO SPREMLJANJE IN POUK LIKOVNE UMETNOSTI V OSNOVNI ŠOLI**
Formative Assessment and Art Classes in Primary School
Primož Krašna

INFORMACIJE INFORMATION

-
- 29 PREDSTAVITEV KONFERENCE IN ZBORNIKA CIDREE**
Presentation of the CIDREE Conference and Publication
Brigita Žarkovič Adlešič in dr. Ada Holcar Brunauer

UČITELJEV GLAS TEACHER'S VOICE

-
- 33 GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE Z ROKO V ROKI: POGOVOR Z DR. HELEN TIMPERLEY**
Student Voice and Formative Assessment Hand in Hand: Conversation with dr. Helen Timperley
Mag. Barbara Lesničar
- 35 IZKUŠNJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM V ODDELKU MALČKOV**
Formative Assessment Experiences with Young Children
Daša Tavčar
- 41 FORMATIVNO SPREMLJANJE - POT DO VSEH, TUDI DO RANLJIVIH SKUPIN OTROK, MLADOSTNIKOV IN ODRASLIH**
Formative Assessment - a Path to Everyone, even the Vulnerable Groups of Children, Adolescents and Adults
Anja Kristan

- 46** **POUČEVANJE KOT RAZISKOVANJE**
Teaching as Research
Jana Trebušak
- 50** **ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA**
Formative Assessment Elements
Jurij Cvitanič
- 56** **TUDI UČITELJI POTREBUJEJO POVRATNO INFORMACIJO**
Teachers Need Feedback Also
Mateja Peršolja
- 61** **POGOVOR Z ROKOM LIPNIKOM, UČITELJEM MATEMATIKE
NA GIMNAZIJI CELJE CENTER**
Conversation with Rok Lipnik, Mathematics Teacher at Gimnazija Celje Center
Saša Kregar
- 63** **IZKUŠNJA 27-LETNEGA PEDAGOŠKEGA VODENJA SREDNJE ŠOLE**
27 Years of Experience in Secondary School Pedagogical Management
Mag. Meta Kamšek

VPRAŠANJE ZA »MILIJON EVROV«: KAKO PRISPEVATI K VEČJI MOTIVACIJI NAŠIH UČENCEV?

Zadnji rezultati mednarodne raziskave PISA nam sporočajo nekaj zelo dobrih, a tudi nekaj zelo slabih novic. Slovenski učenci in učenke, ki so bili vključeni v raziskavo, ob sicer nadpovprečnih bralnih dosežkih izražajo podpovprečne rezultate npr. glede ravni zadovoljstva v branju in glede zaznavanja opore s strani učitelja (pri pouku slovenščine), najnižje rezultate (ob upoštevanju vseh vključenih 79 držav) pa glede zaznavanja učiteljevega navdušenja pri poučevanju in glede pogostosti povratne informacije o napredku pri pouku slovenščine s strani svojega učitelja. Slovenski učenci in učenke so v primerjavi z vrstniki iz preostalih držav poročali tudi o najnižji pogostosti zaznavanja lastnih pozitivnih čustev, ponosa in radosti. Približno 35 odstotkov slovenskih učencev in učenk je poročalo, da so pogosto ali vedno žalostni, dobra polovica pa, da se pogosto ali vedno počutijo zaskrbljene (povzeto po <https://www.pei.si/sporocilo-za-medije-rezultati-mednarodne-raziskave-pisa-2018/>).

Cinični komentator bi lahko dejal, da do nadpovprečnih rezultatov prideš z velikim naporom, stranska škoda pri tem pa so slabo počutje, stres, občutek obremenjenosti in zaskrbljenost. Pač ne moreš imeti vsega! Z drugimi besedami: učenci niso v šoli zato, »da se imajo 'fajn', ampak da trdo delajo in dobro znajo«.

Ta površna razlaga pade, ko soočimo rezultate na postavkah dobrega počutja nekaterih drugih držav, po dosežkih na področju znanja primerljivih ali celo bolj uspešnih, ki jim uspeva pri učencih vzdrževati dobre občutke ob izvrstnih dosežkih. Še več: vrsta raziskav kaže, da je ravno dobro počutje učencev eden od vidikov, ki lahko pomembno prispeva k večji učni zavzetosti in visokim dosežkom. Seveda pri tem z dobrim počutjem ne mislimo na lagodnost, pasivnost ali čutno ugodje, marveč na učinek vključenosti v dejavnost, v kateri učenci vidijo smisel, so vanjo aktivno vključeni, imajo možnost prispevati, vplivati in medsebojno sodelovati. Dobro se tudi počutijo, če imajo občutek, da do njih gojimo ustrezno visoka in realistična pričakovanja. In pa: če vedo, da bodo kos izzivom in da bodo prejeli ustrezno

podporo. Pa tudi, da ne šteje le rezultat, ampak tudi vmesna prizadevanja v procesu. Pri tem je senzibilna, ustrezno izbrana in odmerjena učiteljeva podpora nenadomestljiva. O tem, kako pomembni so za učno zavzetost in uspešnost dobri odnosi učitelja z učenci, med drugim pri nas pišejo Peklaj in Pečjak v delu Psihosocialni odnosi v šoli (2015) ter Košir v knjigi Socialni odnosi v šoli (2013), številne raziskovalne ugotovitve pa prinaša tudi znamenita Hattiejeva metaštudija Visible Learning (2008).

V takih okoliščinah se lahko imajo učenci »fajn«, ker so vključeni in zavzeto delajo, ker se jih podpira in sprejema in ker vlada spoštljiva in spodbudna klima. In v takih razmerah jim ni težko vlagati tudi naporov, ki so potrebni za kakovostne dosežke, ki pa jih ne občutijo kot obremenjenost, ampak kot izziv. In zato lahko dobro znajo in so pri tem tudi zadovoljni.

Verjetno ne moremo dovoljkrat ponoviti, da na te izzive, vključno z uvodnim – kako prispevati k večji motivaciji in učni zavzetosti –, preverjeno odgovarja pristop formativnega spremljanja. Kot smo že večkrat navajali, le-ta gradi na »glasu učenca«, na njegovi vključenosti pri opredeljevanju

namenov učenja, dokazov o znanju in kriterijev za njihovo kakovost, na samopresojanju in samouravnavanju (učenja), pa tudi na sodelovalnem učenju in vrstniškem preverjanju. Formativno spremljanje prispeva h kulturi uspešnosti in kakovostnih dosežkov. Temelji na visokih pričakovanjih, a individualiziranem, ustrezno »odmerjenem« podpiranju učencev pri doseganju teh pričakovanj oz. z drugimi besedami, na skrbi za učenje z razumevanjem in za razumevanje ter vzgajanju k poglobljenemu razmišljanju in prevzemanju odgovornosti za svojo učno pot.

V naši reviji zato formativnemu spremljanju tokrat ponovno namenimo pozornost, saj menimo, da ponuja še veliko neizkoriščenih možnosti in priložnosti. Zanimivo je, da so učitelji na študijskih skupinah, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo, izrazili prav potrebo po znanjih in strategijah, ki bi jim pomagali prispevati k večji motivaciji učencev. Na istih študijskih skupinah so spoznavali elemente formativnega spremljanja. Torej nismo več tako daleč vsaksebi: samo povezati je še treba potrebo s ponujenim pristopom! Kako to uspeva tistim, ki so v tem že veščji, si lahko preberete v tokratni številki.

Dr. Leonida Novak

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KO JE UČENJE PERSONALIZIRANO, IMA VSAK UČENEC GLAS, NJEHOVO UČENJE PA JE VIDNO

*When Learning is Personalized, Each Student is Given a Voice
and Their Learning is Visible*

IZVLEČEK

Prispevek obravnava glas učenca z vidika vidnega učenja in personalizacije učenja. Glas učenca v učnem procesu je obenem strategija in cilj, saj ga opredeljujemo kot visoko stopnjo sodelovanja učencev in učiteljev, kot soudeležbo učencev v procesih pridobivanja znanja, razvijanje dobrih medsebojnih odnosov in veščin. V prispevku je opisanih nekaj pogledov na zagotavljanje glasu učenca s personaliziranim pristopom in v personaliziranem učnem okolju, ki ga lahko zagotavljamo znotraj šole oz. razreda. Predstavljenih je nekaj strategij, razvitih v projektu Glas učenca – most do učenja (The Student Voice – The BRIDGE to Learning), ki omogočajo, da je učenec v procesu poučevanja in učenja slišan, da je njegovo učenje vidno.

Ključne besede: personalizirano učenje, vidno učenje, glas učenca, učno okolje

ABSTRACT

The article approaches student voice from the perspective of visible learning and personalization of learning. Defined as a high level of cooperation between students and teachers, including student participation in educational processes, building of good relationship and developing of skills, student voice is both a strategy and an objective in the learning process. The article describes some of the views on how student voice can be reinforced through a personalized approach and in a personalized learning environment within the school and classroom environment, introducing a few strategies, developed within the Student Voice – the BRIDGE to Learning project, that make it possible for students in the teaching and learning process to be heard and for their learning to be visible.

Keywords: personalized learning, visible learning, student voice, learning environment

UVOD

Besedna zveza GLAS UČENCA se vedno bolj uveljavlja v izobraževalnih krogih. Mnogi bi rekli, da gre za moden pojem ali pojav, ki bo kmalu potonil v pozabo, pa vendar spremljave in praksa kažejo drugače. Potreba po spreminjanju poučevanja in prilagajanju potrebam učencev današnjega časa je vedno večja, zato je ključnega pomena za spodbujanje odnosa do učenja, da je učenec motiviran, da je vključen, da najde svoj interes in vidi smisel svojega učenja. S tem se oblikuje, izraža in uveljavlja kot oseba, posameznik. Zagotavljanje glasu učenca s personaliziranim pristopom pripelje do vidnega učenja, ki zagotavlja, da je učenec v procesu poučevanja in učenja slišan, da je njegovo učenje odprto in vidno, obenem pa je osredotočen

na spremembe v lastnem učenju in znanju. Učitelj lahko na to vpliva s spodbujanjem razvoja metakognicije, razumevanjem sodelovanja in ustvarjanjem socialne razsežnosti učenja. **Personalizirano učno okolje vključuje poučevanje in učenje po elementih formativnega spremljanja**, saj se s tem spodbuja aktivno vlogo učencev pri učenju in poučevanju, krepi se odgovornost za lastno učenje, razvija se kritično samozavest in samospoštovanje in se uči prisluhni drug drugemu.

GLAS UČENCA V PROCESU VIDNEGA UČENJA IN POUČEVANJA

Metode in oblike dela v razredu, ki jih učitelj načrtuje, naj bi omogočale, da so ideje in misli učencev vidne in sliša-

ne – vseh učencev, ne le tistih, ki dvignejo roke. Učitelj, ki vključuje glas učenca ustvarja pogoje, da učenec prispeva na svoj način, spoštuje tiste učence, ki potrebujejo več časa, da oblikujejo svoje misli in ideje. **Šele ko imajo učenci priložnost povedati, pokazati ali razložiti svoje učenje in razumevanje, lahko učitelj ve, kdaj kaj vedo in kdaj ne, in zato lahko prilagodi svoja navodila tako, da učenec napreduje.** Pri tem odigra pomembno vlogo kultura pogovarjanja v razredu, spoštovanje čustev vsakega učenca in učitelja ter odnosi med njimi. Besede »bodi tiho« in »ššš« mnogim še po zaključku šolanja odmevajo v ušesih, saj so bile pogosto sredstvo za umirjanje razreda in strategija za doseg cilja »predelati snov«. Zato moč sistematične izgradnje socialnih odnosov v razredu in sodelovalnega učenja omogoči, da učenci učitelju povedo, kaj so se naučili, kaj razmišljajo, da delijo svoje delo z drugimi učenci, razmišljajo o svojem razmišljanju.

Vidno učenje ni omejeno le na informacije, ki jih lahko opazimo v fizični obliki, v izdelkih, pač pa pomeni, da ima učenec v vsakem trenutku procesa učenja odgovore na pet vprašanj (strategija 5K) (Shema 1).

Glas učenca pomeni visoko stopnjo partnerskega sodelovanja učencev in učiteljev, kar zagotavlja priložnost za večjo soudeležbo učencev v procesih pridobivanja znanja, razvijanje dobrih medsebojnih odnosov in veščin, ki jih bodo potrebovali kot odgovorni državljani. R. J. Quaglia (2016) opredeli pouk, v katerem se sliši glas učenca, kot pouk, v katerem imajo učenci podporo učitelja in sošolcev, učencem je znan namen učenja oz. se jim učenje zdi smiselno, učenci so zavzeti in imajo občutek lastne vrednosti. **Vsi ti procesi so aktivirani, če učitelj s formativnim spremljanjem učencem omogoča soustvarjanje učenja, kar vodi k aktivnejši vlogi učencev ter h kakovostnemu in trajnejšemu znanju.** Učenci vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij, tako s strani učitelja kot sošolcev, z namenom izboljšati učenje ter dosežke.

Formativno spremljanje vključuje stalno povratno informacijo in individualno usmerjene dejavnosti, kar učencu omogoča, da se sooča z nalogami, ki so zanj ustrezen izziv. Bistvo povratne informacije se povezuje s teorijo območja bližnjega razvoja (Vigotski, 1975, 1977), ki pravi, da »mora učitelj vedno dodati nekaj malega (namig oz. usmeritev), in to toliko, kot učenec potrebuje v določenem trenutku,

da se lahko pomika naprej v učenju«. Pri pouku, ki temelji na načelih formativnega spremljanja, je poudarjena učenčeva aktivna vloga pri učenju in sooblikovanju pouka (sonačrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, postavljanje vprašanj, samovrednotenje). Pri tem se razvijajo učenčeva samostojnost, odgovornost do izgradnje lastnega kakovostnega in trajnega znanja ter sodelovalno učenje s sovrstniki. Sodelovalno učenje ni le oblika kakovostnega učenja, temveč omogoča tudi izboljšanje odnosov, razvijanje kritičnosti in samokritičnosti (samoevalvacije in sovrstniškega vrednotenja) (Peklaj, 2001). Na temelju teh izhodišč in praktičnih izvedb pouka so oblikovali t. i. elemente formativnega spremljanja, ki so: jasni namen učenja in kriteriji uspešnosti, učinkovita vprašanja v podporo učenju, učinkovita povratna informacija, učenčevo samovrednotenje, vrstniško sodelovanje in vrednotenje. Ena od definicij formativnega spremljanja le-to opredeli kot: proces stalnega spremljanja, opazovanja in vrednotenja, ki ga izvajata učitelj in učenec z namenom, da prilagajata učenje in poučevanje in si izmenjujeta povratne informacije. Temelji na zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo razumevanje učencev, in jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov (Dodge, 2009).

Holcar Brunauer (2017) na podlagi številnih teoretičnih in empiričnih dokazov (npr: Wiliam, 2013; Slavin, 2013; Hattie, 2009; Black, 2007) opredeli naslednje vplive formativnega spremljanja na učenje in poučevanje:

- Učitelji, ki poučujejo po načelih formativnega spremljanja, skrbijo, da je vzdušje v razredu miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno.
- Učenci razumejo, kaj se učijo in zakaj ter kaj bodo morali razumeti, vedeti in znati, da bodo uspešni.
- Učenje je socialno in sodelovalno.
- Učitelji z vprašanji spodbujajo dialog in učencem dajejo dovolj časa za razmislek.
- Učenci lahko izkazujejo svoje znanje na različne načine.
- Najpomembnejše povratne informacije so tiste, ki pridejo od učencev k učiteljem.
- Učitelji so občutljivi za individualne razlike med učenci, še posebej za razlike v njihovem predznanju.
- Učitelji se zavzemajo, da učenci v čim večji meri prevzamejo skrb nad učenjem in razvijejo odgovoren odnos do učenja.



GLAS UČENCA IN PERSONALIZIRANO UČENJE

Z opisanim načinom poučevanja se zelo izpostavi pomen posameznega učenca v procesu učenja in poučevanja, zato v ospredje prihaja personalizacija, ki se udejanja, če je učenec aktiven pri odkrivanju, pridobivanju in evalviranju lastnega znanja in če se izobraževalni sistem prilagaja učencu in ne on sistemu. Personalizacija poučevanja in učenja se nanaša na vsako prizadevanje s strani šole, da prilagodi učni proces zmožnostim učenca (Keefe, 2007). Personalizacija¹ je eden tistih pojmov, ki prevzemajo veliko pomenov, odvisno od izkušenj in zornega kota tistega, ki jo opisuje. Personalizacija je prilagajanje učenja in poučevanja na temelju primerjanja aktualnega znanja z želenim (Komljanc, 2009). Glavna razlika med personalizacijo in individualizacijo je v vplivu – v kolikšni meri učenec regulira svoje učenje. To je sistematična skrb s strani šole oz. učitelja, da individualne značilnosti učencev povezuje z učinkovitim poučevanjem in ustreznim učnim okoljem

(Keefe, 2007). Pri personalizaciji gre za učni proces, v katerem šola učencu pomaga ugotoviti in aktivirati predznanje (presoditi lastne talente in priložnosti oz. postaviti osebne cilje), načrtovati strategije učenja za doseg osebni ciljev, dosegati cilje v sodelovanju z drugimi učenci, voditi evidenco o učenju in dokazih učenja, ki pokrijejo jasno določene cilje in standarde. Ves proces je tesno povezan s podporo učitelja učencu v tem procesu, spoštovanjem celovite osebnosti in skrbjo za počutje posameznika (prav tam).

Razliko med individualizacijo, diferenciacijo ter personalizacijo je poskusil ponazariti National Educational Technology (ZDA) (Hooper, Rieber 1995), ki opredeli prilagajanje hitrosti poučevanja (individualizacija), prilagajanje pristopa poučevanja (diferenciacija) in povezovanje poučevanja z interesi in izkušnjami učenca (personalizacija). Personalizacija je širši pojem kot individualizacija in diferenciacija, saj daje učencu možnost izbire² glede tega, kaj se bo učil, kdaj se bo učil in kako se bo učil, kar pa ne pomeni neomejene in absolutne izbire, saj so cilji vnaprej določeni

1 J. W. Keefe (2007) piše, da personalizacija ni povsem nov pojem, njeni zametki so vidni v oblikah izobraževanja brez ocen, v individualiziranem pouku, individualno vodenem pouku, prilagojenem učenju, usmerjenem pouku.

2 M. Licando (2015, po Brown idr., 1993) predlaga sedem tipov izbir, ki jih je mogoče vključiti v vzgojno-izobraževalni proces: izbiranje znotraj ene aktivnosti, izbiranje med dvema ali več aktivnostmi, izbiranje časa aktivnosti, izbiranje osebe, s katero učenec želi sodelovati v aktivnosti, izbiranje kraja izvajanja aktivnosti, izbiranje časa prekinitve aktivnosti, možnost zavrniti sodelovanje v načrtovani aktivnosti, prekiniti aktivnost.

| Elementi | Diferenciacija | Individualizacija | Personalizacija |
|---|---|---|---|
| | Učitelj | Učitelj | Učenec |
| Usmerjanje poučevanja in učenja | Usmerja učenje z zagotavljanjem navodil za skupine učencev. | Usmerja učenje z zagotavljanjem navodil za posameznega učenca. | Usmerja lastno učenje. |
| Prilagajanje pristopov učenja in poučevanja | Prilagajanje pristopov učenja skupini učencev. | Prilagajanje učenja prepoznanim učnim potrebam posameznega učenca. | Povezava učenja z željami, potrebami, talenti in interesi učencev. |
| Podajanje navodil | Oblikovanje navodil, ki temeljijo na učnih potrebah skupin učencev. | Prilagajanje navodila za učenje potrebam posameznega učenca. | Aktivno sodeluje pri načrtovanju svojega učenja. Učenec ima možnost izbirati, kaj se bo učil in kako. |
| Načrtovanje ciljev | Opredeli cilje za posamezne skupine učencev – enaki cilji za učence ene skupine. | Opredeli enake cilje za učence, za posamezne učence, ki prejemajo individualno pomoč, pa načrtuje specifične cilje. | Načrtuje namene in kriterije uspešnosti, naredi načrt učenja. Učitelj le usmerja. |
| Strategije učenja | Strategije so izbrane glede na potrebe različnih skupin učencev. | Strategije odbere učitelj za podporo potreb posameznega učenca. | Izbere strategije (tudi vire, poti do znanja, osebe), ki podpirajo njegovo učenje. |
| Podpora pri učenju | Organizira in podpira vrstniško učenje učencev znotraj skupine. | Učiteljeva podpora učencu je odvisna od učiteljevega razumevanja otrokovih individualnih potreb. | Gradi lastno mrežo vrstnikov, učiteljev, ki podpirajo in vodijo njegovo učenje. |
| Formativno spremljanje, sprotno preverjanje | Uporabi informacije iz preverjanja za izboljšanje navodil skupinam učencem, zagotavlja povratne informacije za izboljšanje nadaljnega učenja posameznih skupin učencev in za načrtovanje njihovih novih učnih situacij. | S sprotim preverjanjem učitelj dobi informacije o znanju in učenju posameznega učenca in zanj načrtuje nove učne dejavnosti/naloge. | S sprotim preverjanjem dobi vpogled v lastno znanje in učenje, spremlja svoje doseganje namenov in kriterijev uspešnosti ter lasten napredek. Načrtuje svoj naslednji korak v učenju. |

► SHEMA 2: Prikaz ključnih razlik v razumevanju personalizacije, diferenciacije in individualizacije (prirejeno po B. Bray in K. McClaskey, 2012)

in z učenci dogovorjeni. Torej gre za zagotavljanje priložnosti učencem, da se učijo na načine, ki ustrezajo njihovim zmožnostim, predznanju, učnim stilom. Ker je pogosto omenjena značilnost personalizacije učenja »kadar koli, kjer koli ali kakor koli«, jo avtorji največkrat povezujejo z učenjem s tehnologijo (Hooper, Rieber, 1995; Hargraves in Shirley, 2009; Fullan, 2009). F. Nollimal (2012: 99, po Hopkins, 2007) objavi definicijo personaliziranega učenja, ki ni individualno učenje, kjer vsak učenec sedi sam, ne pomeni niti tega, da so otroci prepuščeni sami sebi – kar pogosto dodatno znižuje pričakovanja, gre za razvoj poučevanja glede na različne tipe učencev; gre za skrbno negovanje edinstvenih talentov vsakega učenca. Razlike v pojmovanju personalizacije, diferenciacije in individualizacije sta opredelili B. Bray in K. McClaskey (2012), ki vidita ključno razliko v tem, da je personalizacija usmerjena v učenca, diferenciacija in individualizacija pa sta usmerjeni v učitelja (Shema spodaj). Iz Sheme je razvidno, da personalizirano učenje vključuje prilagajanje tempa učenja (**T**), prilagajanje strategij – pristopov, metod, gradiv (**S**) in izkoriščanje učenčevih interesov in izkušenj (**I**) (Shema 2).

Personalizirano učenje je proces nenehnega učenja. Z gledišča učitelja se postavi vprašanje, kako poteka personalizirano učenje v praksi? Spodnja shema prikazuje didaktično izvedbo pouka (biologije) z diferenciacijo, individualizacijo ali presonalizacijo v razredu, kar se kaže skozi različne kombinacije metod in oblik dela ter vključenost elementov formativnega spremljanja (namen in kriteriji uspešnosti, povratna informacija, dokazi, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje) (Shema 3).

Medtem ko se lahko posebnosti personalizacije razlikujejo glede na posamezne učence in njihove posebnosti, se v praksi uveljavlja nekaj splošnih smernic in postopkov:

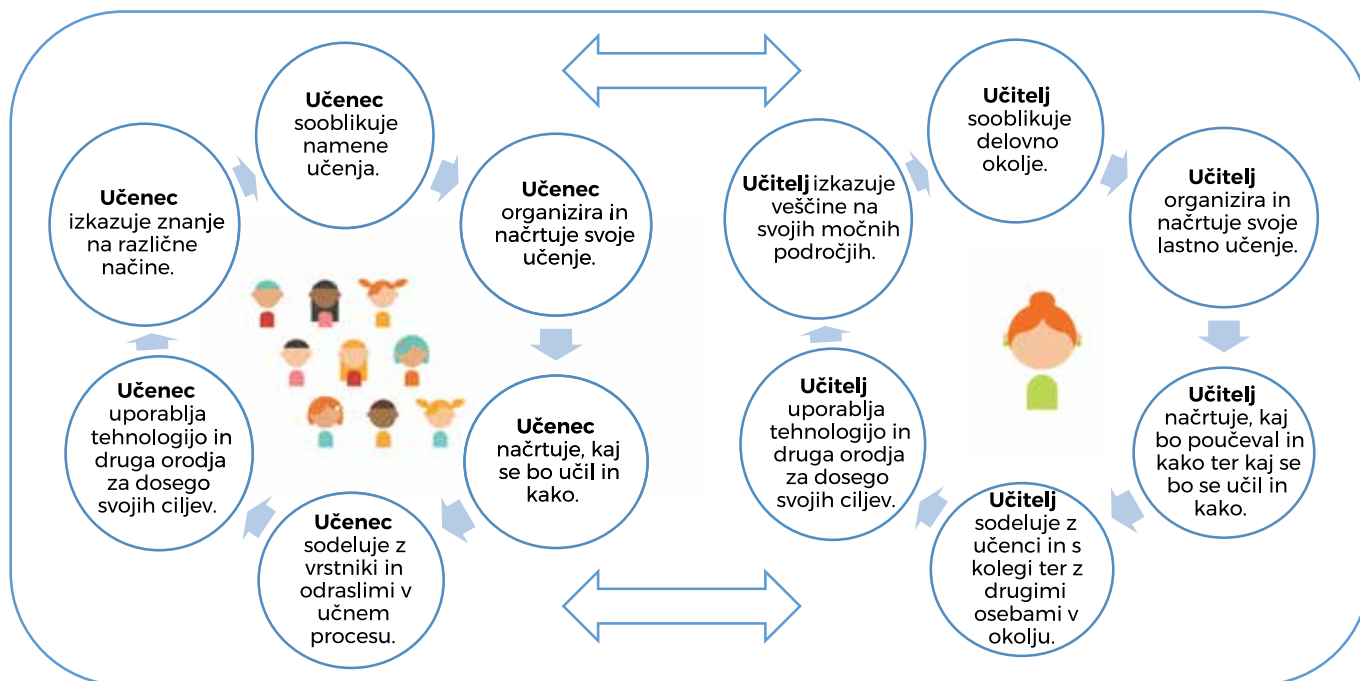
1. **Vsi učenci** sodelujejo v personalizirani učni dejavnosti. To lahko vključuje dejavnosti celotnega razreda ali manjših skupin, ki jih vodi učitelj ali več učiteljev. Učna situacija omogoča delo učencev v skupinah, v parih, samostojno.

2. Učenje in napredek vsakega učenca se spremlja. **Učni cilji in nameni učenja** ter učne dejavnosti omogočajo zbiranje, presojanje in uporabljanje različnih dokazov o učenju in napredku učenca. Na primer, ko učenci sodelujejo v dejavnostih v manjših skupinah, jim lahko učitelj zastavi ciljna, odprta, raziskovalna vprašanja, ki učencem pomagajo pri doseganju ciljev in usvajanju novih vsebin in kot razred pridejo do »velike slike«. Učitelj in učenci spremljajo tako vsebinske cilje kot tudi razvoj veščin (v omenjenem primeru večino sodelovanja).
3. Spremljanje napredka in uspešnosti vsakega učenca se vidi skozi **povratne informacije učitelju in učencu**, ki so vedno v skladu s **kriteriji uspešnosti**. Kriteriji uspešnosti izhajajo iz ciljev in namenov učenja. Nameni učenja in kriteriji uspešnosti se nanašajo tudi na razvoj veščin in nanje so vezane tudi povratne informacije (npr. reševanje problemov, kritično razmišljanje).
4. **Učne dejavnosti** so prilagojene vsakemu učencu na podlagi njegovih dokazov o učenju. Učna dejavnost je lahko personalizirana zaradi intervencij učitelja, lahko pa zaradi vključitve tehnologije.
5. **Odziv učenca na povratno informacijo** je zagotovljen za vsakega učenca. Ko je učna dejavnost prilagojena, dobi učenec povratno informacijo, izdela osebni načrt in se na povratno informacijo odzove. Tako zbrane povratne informacije učenec uporablja za izboljšanje svojih dosežkov, učitelj pa za izboljšanje in prilagajanje učnih izkušenj za učenje učencev.

Poleg tega usmerjenost v personaliziran učni proces učencem omogoča izkušnjo kognitivnega konflikta, saj se morajo bolj potruditi, da lahko svoje učenje naredijo vidno na jedrnat in strukturiran način. Z ustreznimi pristopi k poučevanju lahko učitelj učencem zagotovi odprto in vidno učenje oz. učenje, ki postopno preobrazila učilnico, učitelja in učence. Ključno pri tem pa je, da je v procesu učenja in poučevanja slišan »glas učenca«. Vsekakor pa je treba slišati tudi glas učitelja, ki se odraža v sooblikovanju delovnega okolja, organiziranju in načrto-

| Diferenciacija v razredu | Individualizacija v razredu | Personalizacija v razredu |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>Učenci v skupinah</u> berejo iz učbenika določeno poglavje iz biologije, skupaj zapišejo zapiske. • <u>Učenci v skupinah</u> pripravijo naloge za spletni kviz in ga dajo v reševanje drugim skupinam, takoj dobijo <u>povratne informacije</u>. • <u>Učenci v skupini</u> dopolnijo in popravijo svoj kviz glede na povratne informacije. | <ul style="list-style-type: none"> • Učenci berejo iz učbenika iz biologije in si zapišejo <u>lastne zapiske</u>. • Učencem se razdelijo deli učne teme, ki jo bodo predstavili in predavali sošolcem. • Učenci <u>samostojno</u> pripravijo predavanje in ga izvedejo. • Učenec se <u>samovrednoti</u>. • <u>Povratno informacijo</u> mu podajo vrstniki in učitelj. | <ul style="list-style-type: none"> • Učenec ima <u>na izbiro</u> temo in vire, med katerimi izbira, da jih lahko obdelata. • Učenec <u>sooblikuje namene učenja in kriterije uspešnosti</u> za predstavitev teme z uporabo tehnologije. • Učenec izdela digitalne in analogne izdelke oz. <u>dokaze z vrstniškimi sodelovanjem</u>. • Učenec med pripravo sledi ciljem, večkrat med delom vrednoti svoje delo, si postavi <u>osebne cilje</u>. • Na <u>izbran način</u> predstavi temo. • Se <u>samovrednoti</u>, prejme povratno informacijo od sošolcev in učitelja. <u>Načrtuje</u> nadaljnje delo v tem sklopu oz. temi. |

► SHEMA 3: Prikaz razlik v izvedbi individualizacije, diferenciacije in personalizacije



► SHEMA 4: Značilnosti personaliziranega učnega okolja

vanju profesionalnega učenja, načrtovanju in izvajanju poučevanja, v sodelovanju z drugimi učitelji, učenci in okoljem kakor tudi v možnosti izkazovanja lastnih močnih področjih. **Na temelju zapisanega lahko ustvarimo povezavo: personalizirano učenje, ki ga dosežemo s formativnim spremljanjem, zagotavlja vidno učenje in glas vsakega učenca.** Učno okolje, ki zagotavlja personalizacijo procesa za učenca in učitelja, ima značilnosti, ki jih prikazuje Shema 4.

NAMEN PERSONALIZIRANEGA UČENJA IN GLASU UČENCA

Kallick in A. Zmuda (2017) navajata, da je ključni namen zagotavljanje personaliziranega učenja za učence viden v petih elementih. To so: raznolikost, odgovornost, inovativnost, sodelovanje in zavzetost (Shema spodaj). Povezava z namenom zagotavljanja glasu učenca se kaže sama po sebi, saj je v procesu, kjer ima učenec glas, omogočena in

| Raznolikost poti za prikaz razumevanja | Odgovornost za lastno učenje | Inovativnost in kreativnost v reševanju problemov | Sodelovalni pristop k učenju | Zavzetost za učenje |
|--|---|---|--|---|
| | | | | |
| Vsak učenec je edinstven, z različno kombinacijo močnih in šibkih področij, zato naj učitelj daje učencem izbiro, da pokažejo svoje razumevanje na različne, svojstvene načine. Zakaj bi poslušali 25 istih predstavitev, če pa imamo priložnosti videti in slišati 25 različnih idej, pristopov, interpretacij. (Slika 1) | Omogočiti učencem, da se vprašajo: Kako se najbolje učim? Razmišljanje o osebnih stilih učenja ni le močan motivator, ampak prvi korak k temu, da učenci postanejo samostojni, neodvisni in odgovorni za stalno učenje. (Slika 2) | Ponuditi učencem priložnosti za inovativno razmišljanje skozi inovativne koticke v učilnicah in učenje ob reševanju problemov. Učitelj naj pogosto daje spodbude učencem, kot so: »Razmislite, kako bi bilo mogoče narediti nekaj drugače od običajnega, predlagajte nove ideje, bodite izvirni, razmislite o predlogih, ki bi jih lahko dali drugi.« (Slika 3) | Učitelji lahko spodbujajo zaupanje in empatijo med svojimi učenci, tako da nudijo priložnosti za sodelovanje. Učitelji svojo vlogo v učilnici vedno bolj doživljajo kot vlogo moderatorja, ne pa kot vlogo vira vseh podatkov. V kulturi sodelovanja se ne samo poveča komunikacija, ampak tudi ponuja možnosti za prepoznavanje pristnih povezav v resničnem svetu in težav, s katerimi se bodo skupine lahko spoprijele skupaj. (Sliki 4 in 5) | Gojenje radovednosti, interesov in strasti bi moralo biti v središču učilnice 21. stoletja. Učitelji bi morali učencem dovoliti, da iščejo in razvijajo svoja močna področja, pa naj se to zrcali skozi posebna tematska področja, prilagojene domače naloge, ustvarjanje novih izdelkov oz. vse, kar povečuje angažiranost in zavzetost učencev. (Slika 6) |

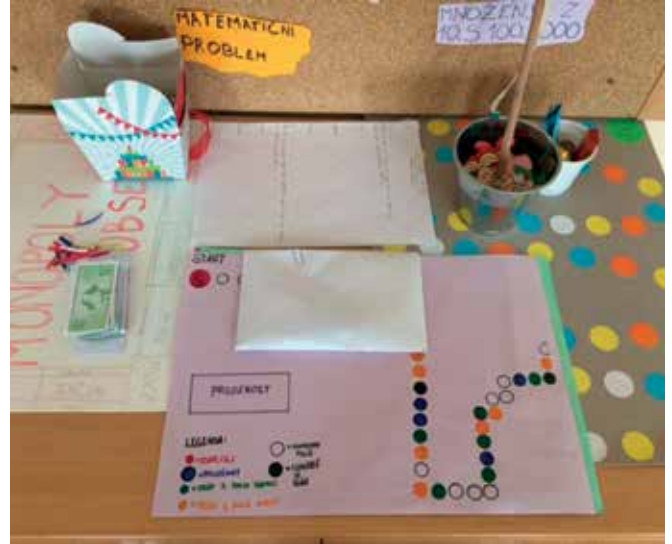
► SHEMA 5: Elementi personaliziranega učenja (Prirejeno po Kallick in Zmuda, 2017)

spodbujena raznolikost poti za prikaz razumevanja, dana možnost za prevzemanje odgovornosti, odprte učne situacije spodbujajo inovativnost in sodelovanje, kar vse vodi k zavzetosti za učenje. **Namen personalizacije učnega okolja osmišlja vsak element formativnega spremljanja, saj učenca vodi in spodbuja, da osmisli namen**

učnja, da si želi razumeti navodila, da uzavesti svoje predznanje in izbere ustrezno (tudi inovativno) strategijo reševanja, da organizira svoje delo in učenje, da se učenec uči iz svojih napak in da zna pravočasno prositi za pomoč.



► SLIKA 1: Mapa učenca z dokazi ob zaključku učnega sklopa, ob kateri predstavi svoje znanje
(Foto: Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane)



► SLIKA 3: Načrtovanje in izdelava igre, s katero bi lahko sošolec utrjeval znanje določenega sklopa.
(Foto: Natalija Paušner, OŠ Miklavž pri Ormožu)

| | | | |
|---|--|---|--|
| -Predstavil bom dnevnik | -Napisala bom na list predstavitev dnevnika | | |
| NALOGA, KI JO BOM OPRAVIL: | KAKO JO BOM IZVEDEL? | S ČIM SI BOM POMAGAL? | |
| -Kaj delamo v čutili -Kako uredimo čutila | -Raziskovali smo v čutili sol in sladkor. | -Pomagali smo si s čutili | |
| -Raziskovali bomo čutila | -Delal bom s sosolcem po postajah | -S svojimi čutili | |
| -Po skupinah bom raziskoval čutila | -S sošolcem bom delal po postajah. | -Pomagel si bom s čutili, učnimi listi in sosolcem. | |
| -Popravim in dopolnim dnevnik -Ugotovila bom kaj je v vrečki | -Prebral bom kaj se napiše učiteljica in dopolnila al popravi -S čutili bom ugotovila kaj je v vrečki | -S listom in čutili | |
| -Spoznal bom kako živijo slepi in gluhi | -Pozvedela bom posnetke | | |

► SLIKA 2: Osebni načrt učenca v sklopu Raziskovanje čutil v 3. razredu
(Foto: Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane)



► SLIKI 4 in 5: Sodelovanje pri oblikovanju kriterijev
(Foto: Polona Legvart, OŠ bratov Polančičev Maribor)

29.5.2017

| Dolžina mojih metov | Dolžino meta sem ↑ ↓ | Kaj še moram izboljšati? | Kako uspešen sem? |
|---------------------|----------------------|----------------------------------|-------------------|
| 1. met: 11,5 m | | Prestop | 😊 😞 😞 |
| 2. met: 11,5 m | | ve je v redu, mogoče več moči | 😊 😞 😞 |
| 3. met: 8,5 m | ↓ | 1x v ~ včasih madi | 😊 😞 😞 |
| 4. met: 10,5 | ↑ | uporabila sem moč | 😊 😞 😞 |
| 5. met: 12 m | ↑ | Pri križnem hodku se telo olajša | 😊 😞 😞 |

Moram še izboljšati križni hodak.
Uporabim moč. Imam integrirano roko.

► SLIKA 6: Odziv na povratno informacijo pri pouku športa v 3. razredu – met žvižgača
(Foto: Andreja Žinko, OŠ Ivanjkovci)

SKLEP

Personalizirano učenje je pristop, ki prilagaja učenje izkušnjam, interesom in potrebam učencev, le-ti si lahko postavijo svoje osebne učne cilje, ki jim sledijo do doseganja namenov učenja. Personalizirano učenje zagotavlja glas

učenca in obenem glas učenca utira poti do personalizacije v vsakem razredu, na kateri koli šoli in za učence na kateri koli stopnji. Gre za dvosmerni proces. Učitelj učencu omogoča aktivno vlogo v vseh fazah procesa, in sicer od načrtovanja učenčevega lastnega učenja naprej.

Učiteljevo delo v takem okolju je povezano z iskanjem odgovorov na vprašanja:

- S čim spodbuditi učenca, da bo zavzet pri učenju?
- Kako podpreti učenca pri zaznavanju problema, ubeseditvi le-tega in pri pripravi načrta za reševanje?
- Kako voditi učenca, da bo znal odbrati bistveno od ne-bistvenega?

- Kako spodbuditi učenca, da bo razvijal svoje veščine?
- Kako pri učencu razviti pozitiven odnos do napak?
- Kako in čemu navajati učenca k samovrednotenju in spremljanju lastnega napredka?
- Kako zgraditi učno okolje, v katerem učenci sodelujejo in se učijo drug od drugega?

VIRI IN LITERATURA

Bray, B., McClaskey, K. (2012). Personalization vs differentiation vs individualization. Dostopno na: <http://education.ky.gov/school/innov/Documents/BB-KM-Personalizedlearningchart-2012.pdf> (pridobljeno 12. 10. 2019).

Costa, A., Kallick, B. (2008). Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success. Alexandria: ASCD.

Dodge, J. (2009). 25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom. New York: Scholastic Teaching Resources.

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.

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.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pintar, J., Ržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hooper, S., Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. V: Ornstein, A. C. (ur.). Teaching: Theory into practice. Str. 154-170. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Dostopno na: <http://www.d11.org/LRS/PersonalizedLearning/Documents/Hooper+and+Reiber.pdf> (pridobljeno 20. 6. 2014).

Kallick, B., Zmuda, A. (2017). Students at the Center: Personalized Learning with Habits of Mind. Alexandria: ASCD.

Keefe, J. W. (2007). What is Personalization? Dostopno na: http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0711kee.pdf (pridobljeno 28. 7. 2014).

Kerndl, M. (2013). Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Komljanc, N. (2009). Formativno spremljanje učenca pri dijakih s posebnimi potrebami in dijakih brez posebnih potreb v srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Licardo, M. (2015). Strukturna analiza samoodločanja pri dijakih s posebnimi potrebami in dijakih brez posebnih potreb v srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Niemi, H; 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.

Nolimal, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: Bezič, T. (ur.) Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Novak, L. (2016). Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v 1. VIO. Pedagoška fakulteta Ljubljana: Doktorska disertacija.

Pekljaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali Več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Quaglia, R. J. (2016). School voice report 2016. Quaglia Institute for School Voice and Aspirations.

[Http://quagliainstitute.org/dmsView/School_Voice_Report_2016](http://quagliainstitute.org/dmsView/School_Voice_Report_2016) in <https://surveys.quagliainstitute.org/> (Pridobljeno 19. 1. 2020)

Rudduck, J., in Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Perspective: 'Carving a New Order of Experience'.

Slavin, R. E. (2013). Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno. V: H. Dumond, D. Istance in F. Benavides (ur.). O naravi učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 147-162.

Vigotski, L. S. (1975). Psihologija umetnosti. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1977). Mišljenje in govor. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wiliam, 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.

Nives Markun Puhan

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KAKO Z DOBRIM VPRAŠANJEM SPODBUDITI RAZMIŠLJANJE UČENCEV IN ŽELJO PO UČENJU PRI PREDMETU ŠPORT

How to Encourage Students to Think and Want to Learn by Posing Good Questions in Physical Education

IZVLEČEK

Avtorica v prispevku razmišlja o tem, kako s pomočjo dobrih vprašanj spodbuditi k telesni dejavnosti vse učence, tudi tiste, ki jim šport ni močno področje.

Navaja nekaj primerov vključujočih vprašanj, ponuja nekaj dobrih odprtih in zaprtih vprašanj in pokaže, kako lahko zaprto vprašanje odpremo ali pa odprto vprašanje še bolj odpremo.

Namen prispevka je predstaviti, da s tem, ko učenci razumejo katero gibalno znanje bodo v življenju potrebovali, kako in zakaj je to potrebno, zraste njihova želja po učenju. Ko je to doseženo, je vse preostalo delo veliko lažje, čeprav je naporno in zahteva veliko ponovitev in vztrajnosti ter učenja iz napak.

Ključne besede: šport, športna vzgoja, formativno spremljanje, telesna dejavnost

ABSTRACT

The author of the article discusses how good questions can motivate all students to physical activity, even if sport is not their strong suit. She gives a few examples of inclusive questions, offers some good open-ended and closed-ended questions, and shows how a closed-ended question can be opened or how an open-ended question can be opened even further. The purpose of the article is to explain that when students understand how and why they will need certain knowledge of physical activity in their lives, their desire to learn grows. As this is accomplished, even though it still requires effort, hard work, a lot of repetition, persistence and learning from mistakes, everything else becomes much easier.

Keywords: sport, sports education, formative assessment, physical activity

UVOD

Način življenja današnjih šolarjev je pretežno sedeč, zato je pri dejavnostih šolskega športa, razumljivo, pogosto izražena trditev, da je ura šolskega športa učinkovita, kadar je čas mirovanja, čakanja, razlaganja, debatiranja minimaliziran. Učiteljeva navodila naj bodo kratka in jasna, učenci pa naj bodo čim več časa dejavni: naj tekajo, vadijo, igrajo, ponavljajo gibanja, tekmujejo ...

Nekateri učenci brez težav sledijo navodilom učitelja, so pa tudi taki, ki – preden neko gibanje izvedejo – potre-

bujejo jasno in natančno izdelano 'sliko v glavi', kaj se od njih pričakuje, kako točno je videti končni gibalni izdelek. Dokler njihova predstava ni popolnoma jasna, imajo celo vrsto vprašanj, če-jev, pomislekov.

Kadar vsi vadijo isto nalogo sočasno, učitelj tako vadbo najlažje nadzira, učencem takoj poda povratno informacijo in le-ti jo lahko takoj uporabijo oz. ustrezno popravijo napačno gibanje.

Za naključnega opazovalca so na prvi pogled vsi učenci dejavni, zagnani, vznemirjeni, zadovoljni. Če pogledamo

podrobneje, pa ugotovimo, da ta trditev velja za večino učencev, ne pa za vse. Še podrobnejši pogled privede do ugotovitve, da se 'imajo dobro' tisti, ki so gibalno spretnejši, uspešnejši.

Kaj pa preostali? Ni jih veliko, so pa v skoraj vsakem razredu. Prav zato si želimo, da bi se več gibali ravno tisti, ki so manj spretni in v telesnem in gibalnem razvoju odstopajo od povprečja. Če se postavimo v njihovo kožo, je jasno, da potrebujejo čas, da pridobijo odgovor na vsa vprašanja in premisleke in dopolnijo svojo predstavo. V primeru, da tega časa nimajo, se počutijo negotovi, želijo se izogniti neprijetnemu občutku ob neuspehu, ne želijo sodelovati pri dejavnostih, pri katerih se ne počutijo dobro. In če so deležni še komentarjev ali negativnih opazk sošolcev, bodo zagotovo poiskali način, kako se temu izogniti. Kljub temu da znajo sami zelo dobro povedati in razložiti, kako pomembno je gibanje za njihov razvoj in kako redna telesna dejavnost vpliva na njihovo zdravje, dobro počutje in učinkovitost učenja. Če želimo pridobiti res vse učence, jim moramo ponuditi zanimivo zgodbo.

UČENJE JE VEDNO ZAHTEVNO DELO

Učenje je namreč vedno »garanje«, čeprav si učitelji prizadevamo, da bi bilo tudi prijetno in zabavno. Ko se učimo, je pogosto najprej težko, preden postane lahko. In kot pravijo nekateri učenci, velikokrat boleče. V fazi gibalnega učenja večkrat prihaja do neekonomične aktivacije tudi tistih mišičnih skupin, ki jih sicer ne bi bilo treba aktivirati, ob napakah pa učeči pridobivajo izkušnje na telesnem, miselnem in čustvenem področju. Lahko in zabavno postane šele, ko nekaj znamo tako dobro, da zmoremo to prilagoditi in uporabiti v različnih okoliščinah.

UČIMO SE Z GLAVO, TELESOM IN SRCEM (PESTALOZZI)

Pri gibanju in športu pogosto dajemo prednost gibalnemu znanju, čeprav brez misli in čustev ne gre. Pestalozzi (2019) celostno učenje opredeljuje kot učenje z glavo, telesom in srcem. Na tak način razmišljanja nas navaja tudi veljavni Učni načrt športne vzgoje (2011), ki ob gibalnih ciljih in ciljih, vezanih na razvoj temeljnih gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, opredeljuje tudi cilje, vezane na razumevanje pomena gibanja in športa ter področje stališč, navad, načinov ravnanja. Učenje 's srcem' je sicer eden pomembnejših ciljev pri športni vzgoji, vendar mu, ker se ga ne da objektivno izmeriti, včasih namenjamo manj pozornosti.

Če je namen pridobiti učenca, da bo pripravljen vložiti napor, se potiti in tuhtati v procesu lastnega izgrajevanja znanja, moramo pomisliti predvsem na področje vzpostavljanja spodbudnega učnega okolja, kjer bo tudi učenje z 'glavo in s srcem' imelo pomembno mesto.

KDAJ JE UČNO OKOLJE 'PRAVIČNO'

Spodbudnemu in varnemu učnem okolju kot pogoju za uspešno učenje v zadnjem času namenjamo vedno več pozornosti. Postavljajo se vprašanja:

- Ali je enako za vse učence tudi pravično in primerno za vse?
- Ali preverjamo nalogo ali znanje učencev?
- Ali lahko isto znanje učenci izkažejo na različne načine? Kateri so ti načini? Ali je v tem primeru vrednotenje znanja pravično?

Včasih v veliki želji pomagati učencem in jim prihraniti trud in neprijeten občutek ob neuspehu, odrasli mladim dajemo nasvete kaj naj naredijo in kako, ker smo prepričani, da je tako zanje dobro. Ampak oni bi vedno radi naredili ali preizkusili sami, na svoj način. Bolj kot jih prepričujemo, da je nekaj dobro zanje, bolj se upirajo, iščejo bližnjice, obvođe, izgovore, preizkušajo svoje zamisli.

V pravičnem učnem okolju (D. William, 2019) ima vsak učenec možnost, da razvije svoje potenciale v največji možni meri. Izkušnje kažejo, da so nekateri učitelji učinkovitejši ne glede na to, s kakšnimi učenci delajo, ne glede na njihove genske predispozicije ali socialno-ekonomski status oz. okolje, iz katerega prihajajo (William, prav tam). Kot je poseben izziv delati z bistrimi in nadarjenimi, je posebna umetnost delati s tistimi, ki nimajo takih predispozicij. Kako priti do njih, jim znati prisluhniti, jih slišati in upoštevati, razmišlja Zora Rutar Ilc v zbirki priročnikov Vključujoča šola (2017).

Jim Smith v priročniku *The Lazy teacher's Handbook* (2010) priporoča, naj pozabimo na stare načine poučevanja in se osredotočimo na to, kako pripraviti mlade, da bodo začutili željo po učenju in odkrivanju znanja. Eden od uspešnih pristopov je vodenje učenja kot zgodba, ki mora imeti vedno zaplet, da se lahko razplete. Napetost in strast pa porodita nove ideje (Nakrst, 2015).

Učitelj naj se torej vpraša, kako ustvariti zgodbo, da bodo ob njej učenci aktivno tuhtali in sami odkrili različne možne rešitve. Ob tem naj zmanjša količino razlage na minimum, kot je to nujno potrebno, da se učenci lahko začnejo učiti sami in raziskovati (Smith, 2010).

VPRASHANJA V PODORO UČENJU SO LAHKO ODLIČNO ORODJE UČITELJA

Že antični grški filozof Sokrat je trdil, da znanje ni posledica poslušanja, ampak spraševanja. V življenju se namreč ves čas sprašujemo, presojava in se odločamo o vsem, kar vidimo, slišimo, beremo: Kaj je pomembno, kaj zanimivo, kaj uporabno, kaj je verodostojno, kaj resnično, kaj zahteva nadaljnje raziskovanje?

Tudi učenci se sprašujejo o smislu dejavnosti, če jih morajo opraviti:

- »Ali se je vredno za to potruditi?«
- »Kako mi bo to v življenju koristilo?«

Vprašanja so eno temeljnih orodij učitelja in učencev za spremljanje procesa učenja in ugotavljanje znanja. Z dobro zastavljenim prvim vprašanjem učitelj pritegne pozornost učencev oz. v njih zasidra zanimanje in spodbudi 'željo po še'. Vendar ne moremo vedno uporabiti istih vprašanj, kot to velja za nekatera orodja, npr.: semafor, vstopne kartice, izhodni lističi, obrazci itd. Vprašanja so kot glina, ki jo učitelj sproti gnete, preoblikuje, dopolnjuje in ustvarja.

Vprašanja postavljajo učitelji sebi, postavljajo si jih učitelji med seboj, največkrat pa jih postavljajo učencem. Tudi učenci postavljajo vprašanja: sebi, sošolcem, učitelju. Dobra vprašanja ob pravem trenutku naredijo učenje vidno (Hattie, 2018). Iz načina, kako postavi učenec vprašanje, učitelj lahko razbere, kaj zna, kako razmišlja, kako razume učno vsebino.

V nadaljevanju se bomo posvetili vprašanjem, ki jih postavlja učitelj učencem.

Učitelj postavlja vprašanja v vseh fazah učnega procesa. V začetni fazi so namenjena razjasnitvi učne vsebine, aktiviranju predznanja, ugotavljanju trenutnega znanja učencev.

Izkušnje kažejo, da je treba preveriti, kako kdo neko vsebino razume. Pod istim izrazom so predstave lahko zelo različne. Npr. 'vile' si lahko nekdo predstavlja kot razkošne hiše, drugi kot vilinska bitja, tretji kot kmečko orodje. Če bi učenci v zvezi z vilami sestavili smiselno vprašanje, bi se kaj hitro izkazalo, kakšne 'vile' ima kdo v mislih.

KAKO Z VPRAŠANJI SPODBUDITI RAZMIŠLJANJE UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI/PREDMETU ŠPORT

Vprašanja nam lahko pomagajo vzbuditi zanimanje tudi pri učencih, ki jih (določena) športna vsebina 'ne zanima preveč', ali tiste, ki 'že vse vedo'.

V nadaljevanju je navedenih nekaj primerov, ki spodbujajo tuhtanje sodelujočih tudi pri športni vzgoji/predmetu šport.

1. Namesto pomnjenja podatkov o merah igrišča, višini košev ali golov, številu igralcev, poimenovanja igralnih mest oblikujmo vprašanje, pri katerem bodo učenci razmišljali in hkrati izkazali oz. uporabili tudi omenjeno znanje.

Namen: poznati pravila igre, igralna mesta, športno obnašanje, spoštovanje in sodelovanja članov ekipe.

Vprašanje: Predstavljaš si, da si selektor šolske košarkarske ekipe. Na katere lastnosti igralcev bi bil pozoren pri izboru? Učenci bi verjetno najprej izpostavili tehnično in taktično znanje ter morda natančnost zadevanja. Z dodatnimi vprašanji pa bi lahko usmerili njihovo razmišljanje k značilnostim igralcev na različnih igralnih mestih (telesna višina, moč, hitrost), pa tudi razmisleku o zelenih osebnostnih lastnosti igralcev v ekipi.

Odgovori učencev: želim si soigralce, ki se ne sprejo zaradi vsake malenkosti, ki spodbujajo soigralce v kritični situaciji, ki ostanejo zbrani v odločilnih trenutkih, ki se dobro znajdejo tudi v neobičajni situaciji, ki znajo sprejeti kritiko, ki so se pripravljene podrediti ekipi, ki podajajo vsem, ne le svojemu prijatelju.

2. Namen: spodbuditi učence, da preusmerijo razmišljanje oz. da se njihova pozornost preusmeri tako, da v dejavnosti vidijo korist na področju, ki jih zanima.

Vprašanje: zasledil/-a sem podatek, da nogometaši na pripravah vadijo tudi ples in aerobiko. Kakšni bi lahko bili razlogi za tako vrsto treninga?

Učenci kaj hitro ugotovijo, da so koordinacija nog, vzpostavljanje in vzdrževanje ravnotežja ter ritem temeljne gibalne sposobnosti vsakega nogometaša.

Dodatna vprašanja: Kako bi po vašem mnenju še lahko razvijali ritem? Poznate še kakšno športno/gibalno dejavnost, kjer je pomemben ritem? Kdaj in kje v življenju je ritem pomemben (pričakovani odgovori: bitje srca, dihanje, tek, glasba, petje, ples).

Morda bo po takem uvodu manj negotovanja pri učenju plesnih korakov.

Izkušnje športnih pedagogov kažejo, da je učence, ki jih ples še ne zanima, mogoče navdušiti tako, da najprej vpeljejo plesni bonton in pogovor o tem, kdaj v življenju je znanje plesa koristno.

3. Namen: iskanje rešitev, kako odpraviti pogosto ponavljajočo se napako 'gledanje žoge med vodenjem'. Želimo, da bi bili učenci med vodenjem žoge pozorni tudi na dogajanje na igrišču.

Vprašanje: Kako bi dosegli, da igralci med vodenjem žoge ne bi gledali le žoge, temveč bi bili bolj pozorni na položaj soigralcev in nasprotnih igralcev ter na dogajanje na igrišču?

Ideje otrok so velikokrat učinkovitejše od standardnih vaj. Že zato, ker so ideje njihove in jih zato z veseljem preizkusijo. Nič hudega, če ne delujejo. Tako sami ugotovijo in si bolj zapomnijo, kaj deluje, kako in zakaj in kaj ne.

Učenci so v našem primeru dali odličen predlog. V parih so pripravili plakate z zanimivimi trditvami in

SKLEP

Priporočamo, da si učitelj nekaj ključnih vprašanj pripravi vnaprej, večino pa jih izpelje sproti iz načina poučevanja oz. kot odziv na odgovore učencev. Zato mora natančno poslušati njihove odgovore in preveriti, ali razumejo trditve oz. kako jo razumejo.

Pri delu v paru si učenci najprej odgovorijo na vprašanja:

Kakšna je najina naloga?

Kaj morava ugotoviti?

Koliko časa imava na voljo?

Kako se bova tega lotila?

Kdo nama pri tem lahko pomaga?

podatki o igri košarke, ki so jih obesili na stene telovadnice. Sledila je vadba vodenja žoge: igralca v paru izmenično vodita žogo do plakata, eden prebere sporočilo in ga sporoči drugemu. Nato zamenjata vlogi. Vadita toliko časa, da pregledata vse plakate.

4. Možnost izbire in prevzemanje odgovornosti za svoje znanje je eden pomembnih sodobnih pristopov poučevanja.

Namen: ugotoviti, kaj je ključno pri bočnem preskakovanju klopi z oporo na rokah.

To ne pomeni, da vsak učenec dela, kar hoče. Ima pa možnost izbire med vsaj dvema možnostma. Lahko izbere prostor, kjer bo vadil, ali s kom bo vadil v paru ali skupini. Možnost primerjanja in izbire med dvema ponujenima možnostma je lahko tudi strategija učenja:

Vprašanje: Kako je lažje bočno preskakovanje klopi z oporo na rokah:

- Če se opiramo samo na prste ali cele dlani?
- Če so komolci pokrčeni ali iztegnjeni?
- Če so boki nizko ali visoko?

Učenci naj utemeljijo svojo izbiro. Tako mimogrede tudi opredelijo kriterije uspešnosti (Vir: Novak, Markun Puhan, 2018).

5. Včasih učenci že v času učnega procesa potrebujejo le majhno oporo ali opomnik. Lahko tudi v obliki vprašanj:

Kako smo zadnjič ta problem rešili pri rokometu? Ali bi to lahko uporabili pri košarki?

Kdaj ti je podaja dobro uspela? Na kaj si bil/-a takrat posebno pozoren/-na? Kaj je bilo takrat ključno, da ti je uspelo?

6. Pri športu se velikokrat igra ali tekmuje.

Namen: analiza igre po tekmi ali končani učni uri (e-vir: 8 great questions to ask after competition)

Vprašanja:

- Kaj smo se dogovorili?



Kadar učenkam postavim vprašanje, dovolim debato, tudi če ta vzame več časa. Iz nje vedno dobim kaj uporabnega, na kar lahko pripnem novo vprašanje, ki usmerja razmišljanje učenk v smer namenov učenja. Tako začutijo, da jih poslušam, da so vključene in da je bila debata učinkovita.

Izjava učiteljice športne vzgoje

- Kaj od tega smo uresničili?
- Kako to vemo? Kaj je tisto, zaradi česar smo to dosegli?
- Kaj smo se pri tem novega naučili o sebi, soigralcih, nasprotniku, igri?
- Kako to vemo?
- Kaj nas še skrbi, kar bi naslednjič želeli spremeniti?
- Kaj naj ostane nespremenjeno?
- Na kaj se moramo naslednjič bolj osredotočiti?

7. Namen: preveriti, koliko učenci razumejo naučeno.

Vprašanja:

- Kako bi to razložil sošolcu?
- Kako bi mu to razložil z vprašanji?
- Kako ti pri tem lahko pomagajo dogovorjeni kriteriji uspešnosti, ki odgovorijo na vprašanje: Kako vem, da sem uspešen?

ODPRTA IN ZAPRTA VPRAŠANJA

Vprašanja naj bodo oblikovana tako, da učence vodijo k znanju, kot je opredeljeno v standardih znanja. Pri tem upoštevamo dogovorjene kriterije, s pomočjo katerih vemo, kdaj smo ali bomo uspešni.

Znana je delitev vprašanj na odprta in zaprta. Za hiter pregled trenutnega stanja so primernejša zaprta vprašanja. Če pa je naš cilj spodbuditi poglobljeno razmišljanje učencev, izberemo odprto vprašanje.

Zaprta vprašanja najlažje odpremo tako, da jim dodamo vprašalnico 'zakaj' ali 'kako'. Namesto: 'Ali je čelada pri smučanju obvezna?' predlagamo vprašanje: 'Kako čelada vpliva na varnost smučarja?' ali 'Kakšni so po vašem mnenju razlogi, da je čelada pri smučanju obvezna?'

Nekatera zaprta vprašanja lahko zbudijo tuhtanje. Npr.: 'Ali obstaja igra brez pravil?' Lahko pa že odprto vprašanje še bolj odpremo: 'Zakaj je treba upoštevati pravila igre?' preoblikujemo v: 'Kako si predstavljate igro, ki nima pravil?'

Učenci potrebujejo čas, da o teh vprašanih razmislijo. Strokovnjaki priporočajo vsaj 3 sekunde.

Čas, namenjen pogovoru, razmišljanju, razglabljanju in iskanju lastnih rešitev, ustvarjanju nikoli ni izgubljen, čeprav se nekaterim na prvi pogled morda zdi tako. Tega časa naj učiteljem ne bo škoda. Pomislimo, o čigavem času govorimo. Vsak učenec (mlad ali odrasel) potrebuje čas za učenje. In kdo si ne želi, da bi se učenci čim več naučili v šoli in doma le obnovili ali utrdili oz. poglobili znanje? Bolj

kot to, ali je učna vsebina predelana, naj bo pomembno, kaj učenci znajo, razumejo, doživijo, odkrijejo o sebi in drugih, s katerimi sodelujejo.

Zato naj si učitelj namesto vprašanja, kaj bomo jutri delali ali kaj moram učencem povedati, razmišlja o tem, kaj želi, da bi učenci znali, ter o tem, kako jih bo vodil, da bodo to sami ugotovili, odkrili, doživeli.

VIRI IN LITERATURA

De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: Več avtorjev: O naravi učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (str. 50–53)

Getting started with Assessment for Learning.

<https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswaf/index.html> (dostopno 9. 4. 2019).

Godinho, S., Wilson, J. (2008). Ali je to vprašanje. Ljubljana: Rokus Klett.

Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in stro-

kovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kovač, M. idr. (2011). Učni načrt, športna vzgoja, osnovna šola. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf (9. 4. 2019).

Nakrst, L. (2015). Storyline. Stockholm.

Novak, L., Markun Puhan, N. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju na razredni stopnji. Ljubljana: ZRSŠ.

Pestalozzi, J. H. V. Andragoška spoznanja. <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/download/6582/6272/> (dostopno 21. 2. 2019).

Questioning video library. <http://www.edugains.ca/newsite/aer/aervideo/questioning.html> (dostopno 9. 4. 2019).

Rutar Ilc, Z. (2018). Vključujoča šola, priročnik za učitelje in druge svetovalne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Smith, J. (2010). The Lazy Teacher handbook. United Kingdom: Crown House Publishing Ltd.

William, D. Intervju z avtorjem. <https://www.youtube.com/watch?v=TZtOkKqldCY> (dostopno 21. 2. 2019).

8 great questions to ask after competition. <https://www.theperformanceroom.co.uk/8-great-questions-to-ask-after-competition/> (dostopno 5. 4. 2019).

Dr. Dimitrij Beuermann

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

POTOVANJE PO ZEMLJEVIDU UČENJA IN POUČEVANJA

A Journey across the Learning and Teaching Map

IZVLEČEK

Članek je sestavljen iz treh delov: GLASBENO poglavje prikaže primer oblikovanja vizije in poslanstva delovanja glasbenih šol – od razmišljanja učiteljev o izzivih učenja in poučevanja glasbe in plesa do prepoznavanja odgovorov in urejanja njihovih medsebojnih odnosov. SPLOŠNO poglavje predstavi Zemljevid učenja in poučevanja ter opozori, da je na njem mogoče potovati v smeri učenja in poučevanja s poustvarjanjem ali v smeri učenja in poučevanja z ustvarjanjem. Za uspešno potovanje so na njem razmeščeni štirje kašipoti, ki ravno na pravih mestih in ob pravem času usmerjajo v spremembe smeri potovanja. Zadnji del članka, OSEBNO poglavje, pa prinaša praktične nasvete in napotke, kako uskladiti cilje učnih načrtov s potrebami in željami učencev ter vzpostaviti razredni Zemljevid učenja in poučevanja ter načrt potovanja po njem.

Ključne besede: učenje, poučevanje, poustvarjanje, ustvarjanje, zemljevid

ABSTRACT

The article consists of three parts: the MUSIC chapter gives an example of how music schools create their vision and their mission – from teachers' reflecting on the challenges of learning and teaching music and dance to finding the answers and regulating their mutual relationships. The GENERAL chapter introduces the Learning and Teaching Map, emphasizing that the journey can be towards learning and teaching by recreating or towards learning and teaching by creating. To successfully complete the journey, the map includes four signposts, at the appropriate places and at the appropriate time, in order to guide the direction of the changes. The last part of the article, the PERSONAL chapter, offers practical advice and guidance on how to adapt the curriculum objectives to the needs and desires of students, and how to implement the Learning and Teaching Map, including the plan of the journey, in class.

Keywords: learning, teaching, recreating, creation, map

GLASBENO POGLAVJE

Glasba nosi v sebi čudovito sposobnost povezovanja logičnega, številčnega in vzročno-posledičnega območja človekovega bivanja z njegovimi umetnostnimi, simbolnimi in celostnimi sestavinami. Na prvih univerzah, še v srednjem veku, je bila zato pomemben sestavni del predmetnika sedmih svobodnih umetnosti in je bila enakopravno umeščena ob bok aritmetiki, geometriji in astronomiji.¹ Glasbena splošnost in vseobsežnost bo v tem članku pomagala vzpostaviti podobo Zemljevida učenja in poučevanja in bo hkrati predstavljala rdečo nit, ki bo povezala posamezna poglavja v celoto.

Pregled učnih ciljev in rezultatov dela na glasbenih šolah

V šolskem letu 2015/2016 so učitelji glasbenih šol na srečanjih študijskih skupin izmenjevali in urejali svoje izkušnje

in razmisleke pri poučevanju glasbe in plesa. Izhodišče za pogovore so seveda predstavljali veljavni učni načrti; v njih je zapisanih pet skupin učnih ciljev: učenci na glasbenih šolah: 1) tehnično obvladujejo igranje, petje in ples, 2) se pri tem izražajo in sporazumevajo, 3) igrajo in plešejo v skupinah, 4) ustvarjajo nove skladbe ali plesne gibe ter pri tem 5) spoznavajo, ocenjujejo ter vrednotijo glasbo in ples.

V nadaljevanju razmišljanja smo navedene učne cilje pregledali s pomočjo naslednjih vprašanj: Kaj štejem učitelji glasbenih šol za pomembno?, Kaj si želimo doseči?, Kaj cenimo in vrednotimo? in Kaj vpliva na oceno učenca?

Skupaj smo zbrali 195 odgovorov, ki so v nadaljevanju urejeni po številu prejetih glasov:

delovne navade (36); predmetna znanja in sposobnosti (26); ustvarjalnost (16); čustvena inteligenca (15); vztrajnost (15); čut za estetiko, odnos do lepega (14); dostopnost do gradiv, informacij (13); disciplina (13); zadovoljstvo, užitek, druženje, sprostitve (13); samozavest (11); sreča, zdravje in veselje (11); izražanje čustev (10); splošna kultura (9); razvoj vrednot (6);

1 Septem artes liberales, https://sl.wikipedia.org/wiki/Sedem_svobodnih_umnosti (dostop: 28. 2. 2019).

razvoj možganov (6); stik z lastno notranjostjo (6); transfer, povezovanje znanj (5); osebnostna rast pri delu v skupini (5); kritično mišljenje (3); dostop do novosti (3); predmetno navdušenje (3); socialne veščine (3); nastopanje (3); organiziranost (2); spomin (2); splošna razgledanost (2); denar (2); osredotočenje (1); natančnost (1); empatija (1); domišljija (1).

Dve dodatni področji učnih ciljev

Med odgovori sta se pojavili dve področji ciljev, ki jih najdemo v učnih načrtih le v območju splošnih učnih ciljev in jih nikoli neposredno ne preverjamo in ocenjujemo; to so **6) delovne navade učenca ter 7) njegovo veselje, zdravje in dobro počutje ob obiskovanju predmetov in dejavnosti na glasbeni šoli**. Po splošni presoji učiteljev imata odločilen vpliv na učno uspešnost učenca: pridobljene delovne navade omogočajo učencu uspešno izobraževanje in napredovanje, veselje in užitek ob učenju glasbe ali plesa na glasbeni šoli pa zagotavljata, da bo učenec dobro notranje motiviran za premagovanje vsakršnih učnih težav na njegovi glasbeni ali plesni poti.

Pomenske skupine učnih ciljev in rezultatov

V nadaljevanju smo učne cilje ter oba nujna pogoja za uspešnost učencev uredili glede na njihove medsebojne pomenske povezave in (voilà) vzpostavil se je Zemljevid učenja in poučevanja na glasbenih šolah.

Polja Zemljevida učenja in poučevanja

Prepoznanih sedem ciljev učenja in poučevanja na glasbeni šoli smo razpostavili na Zemljevid učenja in poučevanja glede na tri vprašalnice: **Kaj?**, **Kako?** in **Zakaj?** oziroma na področja Virov, Dejavnosti ter Idej/Ciljev.

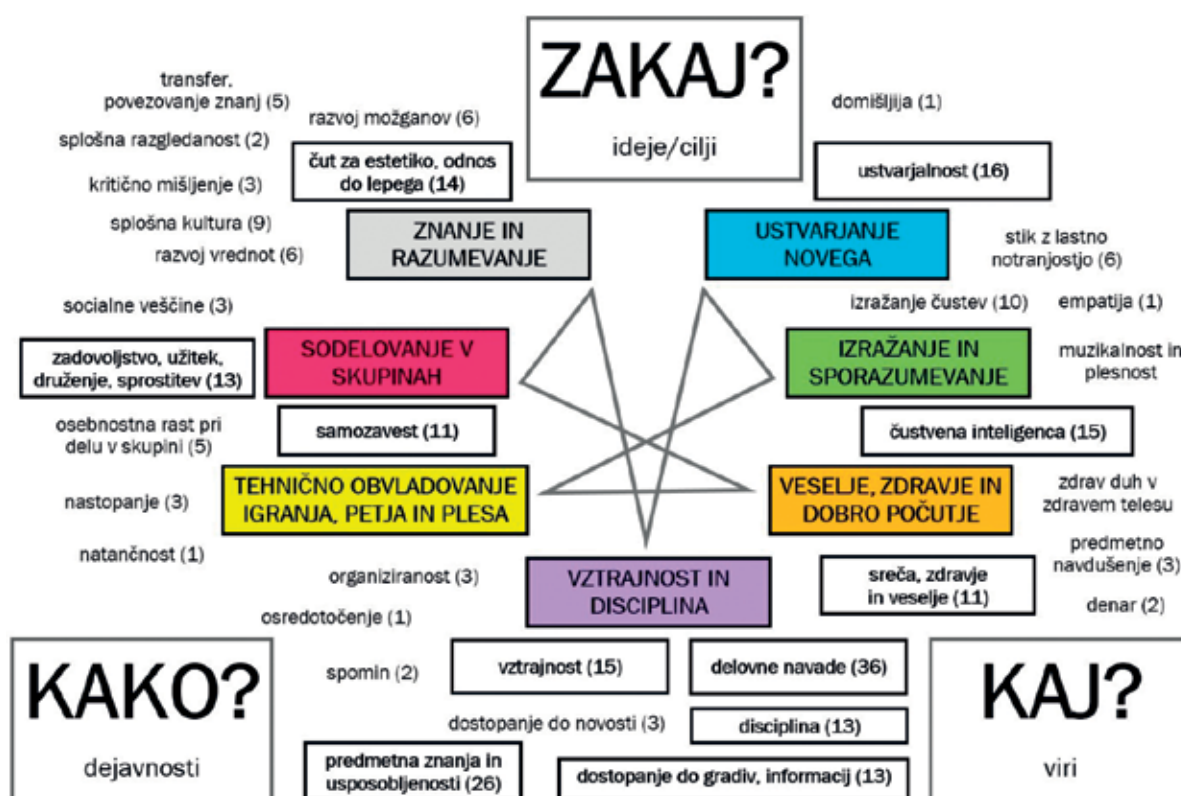
V bližini vprašanja **Kaj?** se nahajajo viri, ki nam omogočajo opravljanje učnih dejavnosti, doseganje ciljev učenja in poučevanja oziroma uresničevanje teh ali onih idej in zamisli. Sem se seveda umeščajo predmetna znanja in usposobljenosti, ki jih je učenec že zbral in dosegel, a največ učiteljev je na srečanjih študijskih skupin zapisalo, da je uspešnost učenca odvisna od njegovih delovnih navad, vztrajnosti in discipline, prav tako pa tudi njihova sreča, zdravje in veselje predstavljajo vir za uspešno delo. Če tema dvema ciljema ne posvečamo dovolj pozornosti, se bodo učenci prav na hitro izpisali iz glasbene šole – kajti na glasbeni šoli izobraževanje pač ni obvezno.

V bližini vprašanja **Kako?** so zbrane dejavnosti, ki potekajo na glasbeni šoli: igranje na inštrumente, petje in ples so temeljna področja učenja in treba jih je dobro tehnično obvladovati. Med prostoroma **Kako?** in **Zakaj?** je umeščeno območje sodelovanja, ki hkrati predstavlja sredstvo in cilj glasbenega in plesnega izobraževanja. Učenci v okviru sodelovanja v skupinah izkusijo zadovoljstvo, užitek, druženje in sprostitvev in si povečujejo mero samozavesti pri igranju, petju in plesu.

V bližini vprašanja **Zakaj?** pa so postavljeni cilji, ki se uresničujejo predvsem na miselni ravni: znanje in razumevanje, izražanje in sporazumevanje ter ustvarjanje; učenci glasbene šole pa si tukaj razvijajo tudi čut za estetiko, odnos do umetnosti in splošne kulture, razvijajo mišljenje, povečujejo razgledanost ...

Preostale vprašalnice: **Kdo?**, **Kje?** in **Kdaj?** pa opisujejo potovanje učenca po učnih poteh Zemljevida učenja in poučevanja.

Seznam učnih ciljev in pogojev za uspešnost učenca zdaj zapišimo še v strnjeni obliki.



► SLIKA 1: Področja učnih ciljev in rezultatov na Zemljevidu učenja in poučevanja na glasbenih šolah

Vizija in poslanstvo glasbene šole



► SLIKA 2: Rozeta ciljev glasbenega in plesnega šolstva?

- 2 V čast glasbeni umetnosti je rozeta na Sliki 2 urejena v skladu z razporeditvijo poltonov in celih tonov v glasbeni lestvici. Vemo, da so poltoni nosilci notranje napetosti in nestabilnosti ter potrebujejo oziroma zahtevajo razrez v tej ali oni smeri. Operativni učni cilji iz učnih načrtov so torej zapisani na širokih poljih, na obe ožji polji pa sta umeščena oba splošna cilja, ki še posebej pomembno vplivata na uspešnost naših prizadevanj. Vemo, da učenec brez vztrajnosti, discipline in delovnih navad ne more usvojiti potrebnih znanj za nadaljevanje šolanja (torej ne bo uspešen na območjih petih operativnih ciljev), brez dobre mere veselja in zdravlja in dobrega počutja ob obiskovanju glasbene šole pa bo verjetno kmalu odnehal s svojim glasbenim ali plesnim izobraževanjem.

Na Sliki 2 so v strnjeni obliki zapisani razmisleki, pogovori in usklajevanja ciljev glasbenega in plesnega izobraževanja, ki so se zbirali v daljšem časovnem obdobju. Iz teh zapisov je zato mogoče oblikovati izjavi o viziji in poslanstvu glasbenega in plesnega šolstva v Sloveniji.

VIZIJA RAZVOJA GLASBENIH ŠOL

Glasbena šola predstavlja pomemben kulturno-izobraževalni center kraja. Učenci spoznavajo ter poustvarjajo najboljše glasbena in plesna dela, sodelovanje v ustvarjalnih procesih pa podpira njihov osebni razvoj.

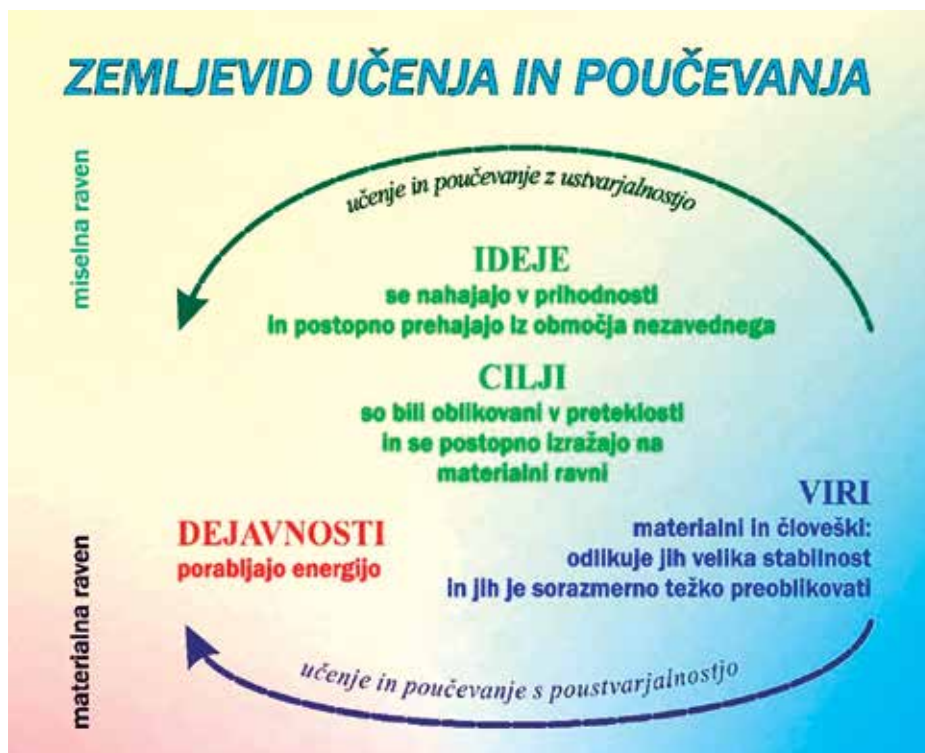
POSLANSTVO GLASBENIH ŠOL

Na glasbenih šolah učenci:

- igrajo, pojejo in plešejo,
- se izražajo in sporazumevajo z glasbo in plesom,
- sodelujejo v glasbenih in plesnih skupinah,
- pridobivajo strokovna glasbena in plesna znanja ter
- soustvarjajo in ustvarjajo glasbena in plesna dela.

Pri tem si učenci pridobivajo delovne navade, vztrajnost in disciplino; glasbena šola pa zagotavlja spodbudno učno okolje ter s tem ustvarja pogoje za njihovo veselje, zdravje in dobro počutje ob poslušanju, izvajanju in ustvarjanju glasbe in plesa, spremljanju glasbenih in plesnih dogodkov ter druženju ob glasbi in plesu.

SPLOŠNO POGlavJE



► SLIKA 3: Dve smeri potovanja po Zemljevidu učenja in poučevanja

Potovanje po Zemljevidu učenja in poučevanja

Povzemimo: Zemljevid učenja in poučevanja (Beuermann, 2018: 99) je zgrajen iz več področij: viri in dejavnosti se nahajajo na materialni ravni, na miselni ravni pa se ideje prepletajo s cilji. Po zemljevidu, ki je sestavljen iz natanko treh skupin elementov, je seveda mogoče potovati le v dveh smereh: prva smer predstavlja učenje in poučevanje s poustvarjanjem, druga smer pa učenje in poučevanje z ustvarjanjem. Obe smeri potovanja si zdaj oglejmo nekaj natančneje.

Učenje in poučevanje s poustvarjanjem: »Cilji povedo virom, kako naj se gibljejo.« (Susskind, 2009: 66)

Učenje in poučevanje s poustvarjanjem predstavlja večinsko obliko dela v tradicionalni šoli; učenci v njej nedvomno spadajo v območje virov, ki jih je treba naučiti te in one stvari. Tudi učni načrti se le redko spreminjajo, pa jih zato tudi lahko štejememo med vire. Učitelj po njihovih napotkih izbere primerna berila (oziroma učbenike in delovne zvezke) – celo on je v učnem procesu le eden izmed virov, a seveda zelo pomemben! Edino on ve in zna vse, kar je potrebno za uspešno delo učencev, in je že vnaprej seznanjen s cilji učenja. Učenci se nato po njegovih napotkih učijo in se urijo ter na koncu tudi oni vedo in znajo, seveda vsak po svojih zmožnostih – toda v tradicionalni šoli, ki je posvečena učenju in poučevanju s poustvarjanjem, ga bodo presegli le redki.

Ko smo vire zbrali in uredili, je potrebno preoblikovanje virov le še praktično izpeljati in uresničiti; to opravimo na področju dejavnosti. Delo in napredovanje učencev spremljamo in preverjamo ter ob samem koncu ocenjevalnih obdobij tudi ocenjujemo njihove dosežke. Ob tem utegnejo učenci doseči postavljene cilje, ki jih predpisujejo učni načrti, in krog je zaključen. Seveda: če pri preverjanju ugotovimo, da je šlo kaj narobe, je treba vsaj del potovanja ponoviti – če le čas šolskega leta to (še) dopušča.

Učenje in poučevanje z ustvarjanjem: »Viri povedo idejam, kako naj se oblikujejo.« (ibid.)

Pri učenju in poučevanju z ustvarjanjem postavimo skupaj z učenci ali učnimi skupinami na »delovno mizo« različne vire. V skladu s sposobnostmi, spretnostmi, izkušnjami in znanji učencev oblikujemo primerne cilje. Za dober uspeh

potovanja je še posebej pomembna ravno pravšnja izbira težavnosti in kompleksnosti virov; pravijo namreč, da preveč prtljage pokvari potovanje in pri učenju in poučevanju z ustvarjanjem tudi nasploh velja pravilo: »Manj je več!«

V nadaljevanju se s pomočjo ustvarjalnih procesov porajajo in oblikujejo ideje in pri tem je za uspešne miselne viharje nujno treba zagotoviti varno in spodbudno učno okolje. Najboljše zamisli izberemo in jih kar najbolj natančno oblikujemo; s tem jih pravzaprav nekaj malega zamrznemo in jih počasi preobrazimo v cilje. Mnogo kasnejšega dela in naknadnih popravkov si prihranimo, če se v razburkanem morju visokoletečih idej malce zasidramo.

Na koncu je seveda treba zavihati rokave, stopiti v vodo in uresničiti vse, kar je bilo zamišljeno.

Štirje kažipoti za dobro potovanje po Zemljevidu učenja in poučevanja

Že zdrava pamet bi nam utegnila svetovati, da je treba obe smeri potovanja med sabo izmenjevati – ampak nemudoma se pojavi vprašanje: Kdaj?

V nadaljevanju bomo oblikovali navodila za dobro izmenjavo smeri potovanja. Na Zemljevid učenja in poučevanja najprej razpostavimo štiri kažipote ter poprejšnjim samostalniškimi opisom polj pripišimo še glagole, ki bodo usmerjali naše gibanje; takole:

Na začetku presodimo, da je treba storiti to ali ono, za tem moramo kar najbolj natančno upravljati vire, nato zbiramo in urejamo ideje, s katerimi želimo izboljšati proces ter njegove rezultate (na kratko rečeno: našo uspešnost), in na koncu še izvedemo ustrezne dejavnosti.

Po navadi je na potovanju po Zemljevidu učenja in poučevanja treba cel krog prehoditi večkrat. Dobro je upoštevati kažipote in vmes nenehno presojeti o uspešnosti potovanja; s tem ugotavljamo, kako so ideje s pomočjo dejavnosti preobrazile vire, vidimo pa tudi njihov povratni vpliv na poprej postavljene cilje. Ko smo v določenem trenutku z rezultati zadovoljni (ali pa nam je zmanjkalo energije, virov ali novih idej), lahko zaključimo to potovanje in skočimo še kam drugam.

Dva pomembna pristavka

Christoph Schiller (2016: 28) nas opozarja, da je pri vsakem raziskovanju, torej tudi pri učenju in poučevanju ter spremljanju učenca na njegovi razvojni poti, treba najprej

► PREGLEDNICA 1: SIDRO: cilji so specifični, izmerljivi, dosegljivi, razumni in omejeni s časom.

| | | |
|----------|-----------------|--|
| S | Specifični | Cilji morajo biti jasni, nedvoumni in predvidljivi, na prvi pogled morajo sporočati, kaj se bo zgodilo, zakaj je to pomembno, kdo bo vpleten in kaj bo lahko prispeval pri doseganju cilja. |
| I | Izmerljivi | Izmerljivi cilji nam sporočajo, kako smo uspešni pri delu in napredku; to je lahko samo po sebi vir motivacije. |
| D | Dosegljivi | Dosegljivi cilji naj od nas ne zahtevajo izjemnih naporov, hkrati pa ne smejo biti povsem neobvezujoči. Ustrezati morajo biti našim usposobljenostim in se hkrati nahajati v okviru materialnih zmožnosti. |
| R | Razumni | Razumni cilji so pomembni: hkrati za vašega predpostavljenega, vašo skupino in tudi vas, zato si bodo nedvomno pridobili potrebno podporo. |
| O | Omejeni s časom | Čas je denar in doseganje ciljev mora imeti opredeljeno tudi časovno sestavino: vedeti moramo, kdaj bomo predvidoma zaključili s podvigom in kdaj bomo na poti dosegli pomembne mejnike. |



► SLIKA 4: Kažipoti na potovanju po Zemljevidu učenja in poučevanja

določiti tiste stvari, ki so po svoji naravi kar najbolj nepremične, da bi nato lahko uspešno raziskovali načine njihovega gibanja, spreminjanja, rasti ali napredovanja.³

Temeljna značilnost uspešnega učnega potovanja je nenehno izmenjevanje poustvarjalne in ustvarjalne smeri po *Zemljevidu učenja in poučevanja*. S tem se pravzaprav izogibamo vsakršnim neposrednim povezavam med viri in dejavnostmi brez vmesne vključitve miselnih procesov.⁴ Potovanje, ki se sprehaja samo po materialni ravni človekovega bivanja, nas neusmiljeno pripelje v bližino tekočega traku (miselnega ali celo resničnega), kjer je človek le v službi stroja in teh ali onih okoliščin oziroma navad. Res pa je tudi (čepprav redkeje), da od samega razmišljanja ni prav velikega haska, kar lahko razberemo iz Prešernove zbadljivke Matiji Čopu: »V Ljubljani je dihur, ki noč in dan žre knjige, od sebe pa ne da nobene fige!«

3 Christoph Schiller, *Motion Mountain*, www.motionmountain.net, 2019, vol. I, str. 28, (dostop: 28. 2. 2019). »Vsaka raziskava gibanja v naravi mora najprej opisati zbirko nespremenljivih stvari ter jih jasno ločiti od spreminjajočih se stanj. Vsako opazovanje gibanja zahteva torej razlikovanje stalnih, bistvenih lastnosti – ki opisujejo predmete, ki se gibljejo – in spreminjajočih se stanj – ki opisujejo način gibanja teh predmetov. Brez tega razlikovanja ne moremo resno govoriti o gibanju.«

4 Človek je tudi danes mnogokrat »osvobojen« oblikovanja in uresničevanja lastnih idej. Modri ovratniki ne vedo, zakaj se vse skupaj dogaja, beli ovratniki pa si ne znajo več dobro zavihat rokavov in pljuniti v dlani. https://en.wikipedia.org/wiki/Blue-collar_worker in https://en.wikipedia.org/wiki/White-collar_worker (dostop 28. 2. 2019). Tudi Bloomova taksonomija, na primer, je dodobra razdeljena med materialno in miselno ravni. Taksonomske stopnje: *poznavanje, razumevanje in uporaba* se tesno povezujejo predvsem z viri in dejavnostmi, stopnje *analiza, sinteza in vrednotenje* pa predvsem s cilji in idejami, https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy (dostop: 28. 2. 2019).

OSEBNO POGlavJE

Povsem nujno je, da še pred začetkom potovanja od učencev (lahko pa tudi od njihovih staršev, če je v bližini kak roditeljski sestanek) zberemo njihove poglede na cilje, proti katerim bodo potovali, razpoložljive stvari in spretnosti na njihovi delovni mizi, pa tudi na dejavnosti, ki jih bodo pri tem z veseljem uporabljali.

Storimo takole: najprej uporabimo poprej naštetje najvišje cilje izobraževanja – ki smo jih oblikovali s pomočjo glasbenih uvidov, se še spomnite? Umestimo jih v preglednico, kjer pripravimo še prostor za dejavnosti (Kako bom to dosegel?) in rezultate dela (Kaj bo na koncu nastalo?).

Odgovori učencev nam bodo nemalo koristili na naslednjih področjih:

- Ideje učencev nam pomagajo izpopolniti načrtovanje, na primer oblikovanje ciljev učnega sklopa, morda vsebin in dejavnosti strokovne ekskurzije ali pa letnega načrta dela.
- Pri izvedbi bomo lahko v večji meri vključili individualne nadarjenosti, interese, želje in potrebe učencev.
- Za medpredmetne povezave so lahko zadolženi kar učenci; učitelj skrbi predvsem za pomoč pri organizaciji dela.
- Učenci bodo zaradi povečane stopnje motivacije⁵ opravili več šolskega dela, z boljšimi rezultati.
- Opisano zaporedje vprašanj Zakaj?, Kako? in Kaj?, ki ga uporabimo v zgodnjem obdobju načrtovanja (torej

5 Učinek Hawthorne se nanaša na dejstvo, da se vedénje spremeni že zaradi zavedanja subjekta, da je predmet študije, in ne le zaradi spremembe pogojev, katerim je podvržen (na primer pri raziskavi o obremenjenosti učencev). https://sl.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Dinek_Hawthorne (dostop: 28. 2. 2019).

► PREGLEDNICA 2: Vprašalnik za učence⁶

| Cilji: Zakaj se učimo? | Dejavnosti: Kako bom pri tem predmetu dosegel posamezne cilje? | Rezultati: Kaj bo na koncu nastalo?? |
|---|---|---|
| 1) obvladovanje predmetnih spretnosti in veščin | | |
| 2) izražanje in sporazumevanje | | |
| 3) sodelovanje v skupinah | | |
| 4) ustvarjanje | | |
| 5) znanje in razumevanje | | |
| 6) vztrajnost in disciplina | | |
| 7) veselje, zdravje in dobro počutje | | |

zaporedje učenja in poučevanja z ustvarjalnostjo: cilji => dejavnosti => viri), bo pri učencu izzvalo oblikovanje miselne slike dejavnosti (ki bi jih želel oziroma bil sposoben opraviti) in njemu ustrezne podobe rezultatov dela (dokazov učenja!). Združeni posamezni prispevki učencev ali učnih skupin bodo na koncu oblikovali »Veliko sliko učenja in poučevanja«.

Zapišimo še kratka in hitra navodila za dobro potovanje:

Presodite in pretehtajte različne vidike problema, ki ga rešujete. V mislih se vam bodo ustvarjale povezave s stvarmi, ki jih že obvladate: z viri, cilji ali dejavnostmi. Problem opišite s teh vidikov ter si izmislite izzivalen naslov naloge. Predvsem ne odnehajte prekmalu, kajti v problemu se vedno skrivajo semena rešitve in ključ do njih se skriva v prepoznavanju njihovih medsebojnih povezav.

Upravljajte razpoložljive vire: izberite jih, dopolnite in po potrebi preuredite. Poleg stvari na vaši delovni mizi imejte v tem trenutku v mislih tudi dejavnosti, ki jih obvladate, ter cilje, ki ste jih v preteklosti že dosegli.

Zberite dodatne ideje – za to je treba prav posebej razpihati miselni vihar. Med mnogimi izmisleki je treba izbrati najboljše in jih pretvoriti v dobro oblikovane cilje – le-ti naj bodo specifični, izmerljivi, dosegljivi, realistični in omejeni s časom. To jim bo pomagalo, da se uglajeno pridružijo stari gardi že uveljavljenih ciljev.

Izvedite posamezne zadožitve: vsakdo naj stori vse potrebno, v dogovorjenem času. Učenci bodo lahko za vztrajnost in disciplino poskrbeli kar sami, kajti pri tem jim bo pomagala notranja motivacija ob reševanju njim primernih in izzivalnih nalog. Učitelj mora poskrbeti še za zagotavljanje zdravja, veselja in dobrega počutja učencev; niti ne v smislu zunanje motivacije, ampak ker se to danes razume samo po sebi.



► SLIKA 5: Pablo Picasso: Dekle z mandolino⁸

Ko so dejavnosti opravljene, si lahko za trenutek oddahnete in nato opravite ponovno presojo vsega postorjenega. Če še niste povsem zadovoljni (in prav verjetno bo tako, kajti šele v tretje gre rado, pravi slovenski pregovor), zavrtite nov krog potovanja po Zemljevidu učenja in poučevanja ... Nato spet pregledajte rezultate ...

Pri tem vam vsem skupaj želimo veliko veselja in uspehov!

VIRI IN LITERATURA

Beuermann, D. (2011). Celostna šola, proces sedmih izzivov. Ljubljana: Debora.

Beuermann, D. Zemljevid učenja in poučevanja. Pedagoški inštitut: Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, 2018: 87-107. <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-279-3.pdf>

Susskind, L. (2009). The Black Hole War. USA: Hachette Book Group.

8 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/1c/Pablo_Picasso%2C_1910%2C_Girl_with_a_Mandolin_%28Fanny_Tellier%29%2C_oil_on_canvas%2C_100.3_x_73.6_cm%2C_Museum_of_Modern_Art_New_York.jpg (dostop: 28. 2. 2019).

6 Ciljem »Zakaj se učimo« lahko v primerjavo dodamo nabor ciljev, ki jih je navedla Irmeli Halinen s finskega Zavoda za šolstvo: razvijati mišljenje in učenje učenja; skrbeti zase in za lastno varnost ter upravljati dnevne dejavnosti; razvijati kulturne kompetence in razgledanost ter medsebojno izražanje in sporazumevanje; razvijati splošna znanja; obvladovati informacijsko in komunikacijsko tehnologijo; razvijati podjetniške kompetence; sodelovati in vplivati na izgradnjo vzdržne prihodnosti (Irmeli Halinen: General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland; https://www.youtube.com/watch?v=KY_LZJkEo28 14.20–15.02, dostop: 28. 2. 2019).

7 ... in v nadaljevanju: opisniki, kriteriji ...

FORMATIVNO SPREMLJANJE IN POUK LIKOVNE UMETNOSTI V OSNOVNI ŠOLI

Formative Assessment and Art Classes in Primary School

IZVLEČEK

Članek obravnava vlogo in pomen uporabe nekaterih orodij formativnega spremljanja (vstopne in izhodne kartice, orodji za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter orodje za analizo likovnih del) pri načrtovanju in izvedbi učnih ur pri likovni umetnosti v osnovni šoli. Uvajanje paradigme formativnega spremljanja na celovit način zahteva od učitelja likovne umetnosti premislek o časovni organizaciji vsebin. Orodja formativnega spremljanja, prilagojena posebnostim področja in preizkušena v procesu dela, nudijo učitelju boljši vpogled v znanje in napredek učencev. Ob tem pa orodja aktivneje vključujejo učence v proces izobraževanja in poskrbijo za razvoj samoregulacije učenja.

Ključne besede: likovna umetnost, formativno spremljanje, orodja, samoregulacija

ABSTRACT

The article addresses the role and importance of using certain formative assessment tools (entry and exit cards, tools for self-assessment and peer assessment, and tool for artwork analysis) in planning and implementing art classes in primary school. In order to implement formative assessment in a holistic way, the art teacher is required to consider how the content will be organized timewise. Formative assessment tools, adapted to the specifics of the area and tested in the process of work, offer the teacher a better insight into the student's knowledge and progress, while at the same time more actively including students in the educational process and contributing to the development of self-regulation of learning.

Keywords: art, formative assessment, tools, self-regulation

UVOD

V slovenski šolski prostor prihajajo vsako leto številne novosti. Nekatere izmed njih hitro izzvenijo spet druge pa pustijo trajnejši pečat na delu v razredu. Ena izmed slednjih je prav koncept formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS) v šoli. Med številnimi prednostmi izstopa dejstvo, da formativno spremljanje učenca postavi v središče procesa. Učenec je tisti, ki prevzame odgovornost, spremlja svoje učenje, ga vrednoti in prilagaja sprotnim učnim izzivom. Druga prednost je, da razbremenjuje delo učitelja, saj del organizacije učnega procesa preloži na učenca. Praksa uvajanja FS je pokazala, da je motivacija učenca za lastno učenje precej večja, če je sam načrtovalec svojega procesa učenja in vsebin, ki v njem zbujejo interes. Formativno spremljanje tako prinaša številne prednosti učencem. Pri delu učitelja pa koncept poleg prednosti postavlja tudi pasti. Največji izziv je presoditi, do katere mere vključiti elemente FS v pouk glede na naravo posameznega predmetnega področja. Področje likovne umetnosti je v osnov-

ni in srednji šoli omejeno z majhnim številom ur, ki so namenjene predvsem ustvarjalnim procesom. Načrtovanje in sprotno vrednotenje dela pa lahko vzameta veliko časa. Namen članka je prikazati nekaj primerov dobre prakse vključevanja elementov formativnega spremljanja v proces dela pri predmetu likovna umetnost v osnovni šoli.

FORMATIVNO SPREMLJANJE IN LIKOVNA UMETNOST

V priročniku *Formativno spremljanje v podporo učenju* piše (Holcar Brunauer idr., 2017: 5): »Učencev ne želimo več siliti k učenju in z njimi vzpostavljati odnosov, ki temeljijo na strahospoštovanju. Želimo biti njihovi vodniki na poti do ciljev, ki so si jih zastavili sami.« Učitelji si želijo, da bi se učenec razvijal in v šoli izkazal zmožnosti napredovanja. Ob tem pa si zastavljajo vprašanje, kako zagotoviti pogoje dela v razredu, da bodo spodbujali kreativnost in razvojno naravnani proces dela.

Filozofija poučevanja FS se v veliki meri dopolnjuje s filozofijo poučevanja predmetnega področja likovne umetnosti. Samoregulacija, sodelovalno učenje, sprotne vrednotenje in uporaba povratna informacija so kot večšine tako del FS kot tudi didaktike predmetnega področja tako v osnovni kot srednji šoli. V osnovnošolskem učnem načrtu za likovno umetnost sta med splošnimi cilji kar dva cilja, ki podpirata filozofijo FS, in sicer »razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov vrstnikov« in »razvijajo sposobnost za oblikovanje kriterijev in vrednotenje likovnih del in splošne problematike okolja« (Učni načrt, 2011: 5). Podobno lahko zasledimo v gimnazijskem učnem načrtu za likovno umetnost, vendar ne med splošnimi cilji, temveč med pričakovanimi dosežki, npr. »analizira lastno delo po merilih, ki jih pripravi skupaj z učiteljem« (Učni načrt, 2008: 16). Likovno ustvarjalno delo učencev predstavlja jedro in cilj poučevanja likovne umetnosti v osnovni in srednji šoli. V procesu oblikovanja likovnega dela omogoča vrednotenje učencu pripomoček za razumevanje lastnega dela in napredka.

Pouk likovne umetnosti v osnovni šoli je specifičen, saj spodbuja likovno ustvarjalno delo učencev. Pri tem razvija procese kreativnega mišljenja, kritičnosti ter vrednotenja lastnega dela in dela umetnikov. Vrednotenje, ki je eden petih stebrov koncepta FS, je del predmeta likovna umetnost v učnih načrtih že več kot dvajset let. Duh (2004) vidi proces vrednotenja pri likovni umetnosti v osnovni šoli v dveh pogledih: vrednotenje kot integrirani del procesa v vsaki učni uri in vrednotenje v vlogi zaključne faze ustvarjalnega procesa. Kljub podobnostim ostaja med obema pojmomoma razlika. Kot ugotavlja Gruber (2008), je vrednotenje v vlogi spremljanja izvedbe standardov nacionalnega kurikula predmeta likovna umetnost, vrednotenje znotraj FS pa se osredotoča na spremljavo posameznega učenca in njegove interakcije znotraj predmetnega področja likovne umetnosti. Tako meri učinkovitost sistema posredno skozi učenčev razvoj in napredek (prav tam).

V povezavi z vrednotenjem igrajo pomembno vlogo tudi kriteriji uspešnosti. Pri predmetu likovna umetnost v osnovni šoli že vrsto let pri vrednotenju del uporabljamo kriterije, ki so temelj za analizo likovnega dela otroka. Rezultati raziskave, ki je potekala na 57 šolah v Združenih državah Amerike na 1222 učencih, so potrdili smiselnost uvajanja FS v predmete (ples, glasba, gledališče, likovna umetnost), združene pod okriljem umetnosti (Chen, Lui, Andrade, Valle in Mir, 2017: 306).

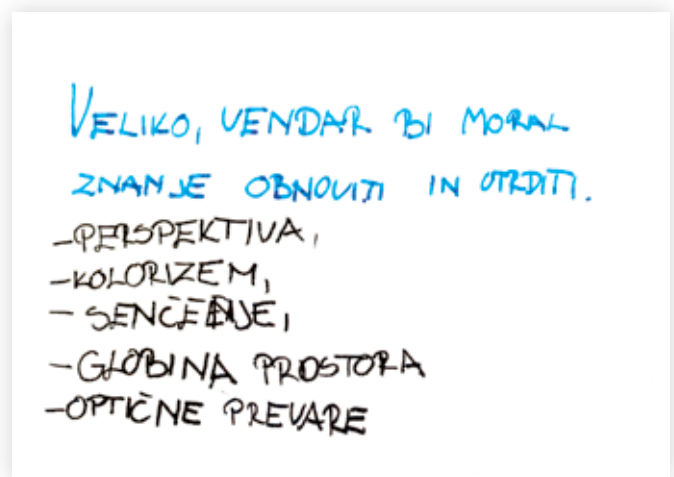
Vpeljava elementov FS v pouk zahteva od učitelja skrbno načrtovanje, saj proces zahteva veliko časa za pripravo elementov, kot so nameni učenja, kriteriji uspešnosti,

dokazi, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje, oblikovanje povratne informacije in vprašanj v podporo učenja. Pri načrtovanju je treba upoštevati dejstvo, da je predmet likovna umetnost na predmetni stopnji omejen s petindesetimi urami letno na posamezen razred od 6. do 9. razreda. Pri tako majhnem obsegu ur je treba še posebej skrbno časovno načrtovati posamezne elemente. Gruber (2008) ugotavlja, da strategije vključevanja FS ne smejo biti preobsežne in zastavljene tako, da puščajo zelo malo prostora poučevanju. Prav tako pa ne smejo ovirati kreativnega procesa, ki poteka v učilnici (prav tam). Kljub temu obstajajo poti, kako smiselno vpeljati posamezne elemente FS v proces dela tudi pri predmetu likovna umetnost. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov vključevanja elementov FS v pouk likovne umetnosti. Elemente smo preizkušali pri predmetu likovna umetnost na osnovni šoli Rače med septembrom 2017 in majem 2019.

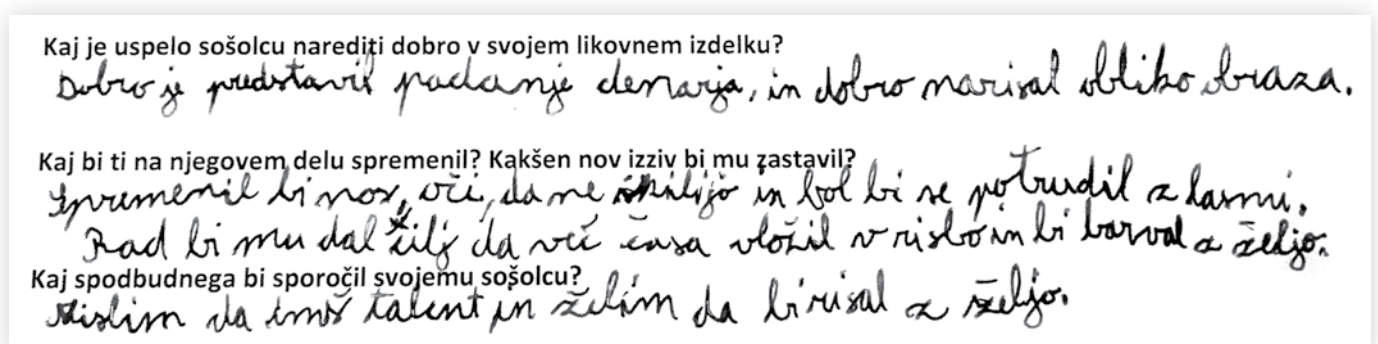
PRIMERI DOBRE PRAKSE VKLJUČEVANJA ELEMENTOV FS V POUK LIKOVNE UMETNOSTI

Vstopne in izhodne kartice

Prvo izmed orodij, ki smo ga preizkusili v procesu pouka, so vstopne in izhodne kartice. Vstopne kartice smo načrtovali tako, da so zajemale širša vprašanja višjih taksonomskih stopenj. Npr. v 9. razredu so učenci, preden smo uvedli učni sklop urbanistični prostor, dobili na vhodu v učno uro vprašanje: »Kaj že vem o prikazovanju prostora na ploskvi in iluziji prostora?« (Slika 1)



► SLIKA 1: Vhodne kartice, 9. razred



► SLIKA 2: Zapis učenca 6. razreda sošolcu

Izhodne kartice iz razreda so bile namenjene preverjanju znanja, ki so ga pridobili pri realizirani učni uri: npr.: »Kaj me je danes najbolj presenetilo?« ali »Kaj sem se danes novega naučil?«. S pomočjo zapisov učencev smo pridobili drugačen vpogled v delo in znanje razreda. Zapisi nekaterih učencev, ki po znanju ali spretnostih niso izstopali iz razreda, so izkazovali znanje in širok pogled na življenje. Z dobrimi odzivi na prve korake smo se odločili raziskati tudi preostala orodja, ki bi bila uporabna za potrebe predmetnega področja likovna umetnost.

Vrstniško vrednotenje

Naslednje orodje, ki smo ga praktično preizkusili in je uporabno tudi pri likovni umetnosti, je obrazec za vrstniško vrednotenje (Slika 2). Na začetku uvajanja so imeli učenci kljub jasnim navodilom težave z zapisi, saj niso želeli prizadeti sošolca ali sošolke ali pa so bili zapisi netočni in skopi. Po večkratni vključitvi obrazca v proces dela so učenci pridobili občutek za iskren in natančen zapis. V nalogi iz primera so učenci vrednotili avtoportrete sošolcev, naslikane v kombinirani slikarski likovni tehniki. Učenec je na vprašanje »Kaj je uspelo sošolcu dobro narediti?« zapisal naslednje: »Spremenil bi nos, oči da ne škilijo, in bolj bi se potrudil z lasmi.« Vsak učenec je moral zapisati tudi izziv sošolcu za prihodnje delo pri predmetu. Isti učenec je v svoji oceni zapisal: »Rad bi mu dal cilj, da več časa vloži v risbo in da bi barval z željo.« Iz zapisa je razvidno, da učenec ne loči med risbo in sliko, hkrati pa lahko ugotovimo, da je dal sošolcu jasno in uporabno povratno informacijo. Pri pregledu vseh vrstniških ocen je bilo mogoče ugotoviti, da so učenci v svojih zapisih precej jasnejši in izčrpnjeji kot v besedni povratni informaciji.

Orodje za analizo likovnih del



► SLIKA 3: Vesna Bukovec: Medeni tedni

Tretje izmed orodij, ki smo jih uporabili pri svojem delu, je orodje za analizo likovnih del (Slika 4). Orodje je bilo zasnovano na temelju izhodišč, podanih v priložniku (Holcar Brunauer idr., 2016). Orodje izhaja iz metode raziskovanja likovnih del (prim. Schulman Herz, 2010) in je naravnano tako, da spodbuja interakcijo učenca z likovnim delom. Z njim lahko učenci spoznavajo povsem neznano likovno delo kot tudi delo, ki ga že poznajo. Orodje učence spodbuja, da si ob delu zastavijo vprašanja, predvidevajo vsebino ter se opredeljujejo do likovnega dela, ki je pred njimi. Orodje smo vključevali na začetku učnega sklopa, kjer so učenci likovno problematiko šele spoznavali. Ob uvodu likovne naloge (Globoki tisk) smo si v razredu ogledali likovno delo Vesne Bukovec z naslovom Medeni tedni (Slika 3).

| KAKO RAZUMETI in doživeti LIKOVNO DELO? | |
|--|--|
| VPRAŠANJA Kdo...? Kaj...? Kako...? Zakaj...? | PREDVIDEVANJA NAPOVEDI Mislim da..., ker... Čudi me... Predvidevam da... |
| ZAKAJ ŠTA NA SLIKI ČLOVEKA NA MEDENIH TEDNIH IN BEGUNCI TER POLICIA? | MISLIM, DA SO V SLIKI ZDRUŽENI BEGUNCI, KI PROSIJO ZA VSTOP IN PAK NA MEDENIH TEDNIH MISLIM DA BOMO V ENO SLIKO ZDRUŽILI DVA DOGODKA |
| VŠEČ MI JE / NI MI VŠEČ Všeč mi je ker... Ni mi všeč da... | ČUSTVA Likovno delo/ fotografija me spomni na... ker... Žal mi je... ker... Počutim se prijetno ker... |
| VŠEČ MI JE KER PRIKAZU JE DVE STVARI, DVA DOGODKA V ENEM NI MI VŠEČ KER JE MALO BARV | LIKOVNO DELO ME SPOMNI NA BEGUNCE IN DA LAHKO KLJUB TEMU IMAJO MEDENE TEDNE ALI PA NA POVEZAVO DVEH RAZLIČNIH DOGODKOV |

► SLIKA 4: Zapis učenca 8. razreda ob likovnem delu Medeni tedni Vesne Bukovec

Učenec 8. razreda si je ob delu zastavil vprašanje (Slika 4): »Zakaj sta na sliki človeka na medenih tednih in begunci ter policija?« Pri predvidevanjih o učni uri je isti učenec zapisal: »Mislim da so na sliki združeni begunci, ki prosijo za vstop, in par na medenih tednih. Mislim da bomo v eno sliko združili dva dogodka.« Ugotoviti je bilo mogoče, da orodje in način vpeljave učencem omogočata raziskovalen pristop. Njihovi zapisi so bili jasni in natančni. Pomen orodja je tudi v tem, da aktivira afektivno področje in čustvovanje.

Samovrednotenje s pomočjo semaforja

Zadnje izmed predstavljenih orodij je povezano s samovrednotenjem (Slika 5). Učenci so svoje delo in napredek vrednotili s pomočjo orodja v obliki semaforja. Orodje sestavljajo kriteriji uspešnosti, ki smo jih z učenci določili v uvodnem delu šolske ure, tik preden so začeli z praktičnim delom. Kriterije so oblikovali sami, učitelj jim je pomagal pri zapisu. Izhajajo iz namenov učenja in konkretne likovne naloge, ki je bila pred njimi. Desna stran orodja pa je v obliki semaforja namenjena samovrednotenju. Ob zaključku ustvarjalnega dela so učenci ovrednotili svoje delo. Opaziti je bilo mogoče, da so zelo kritični do svojega dela. V tem pogledu so imeli težave s samovrednotenjem; več je bilo takih, ki so se ocenili slabše, manj pa takih, ki so se ocenili bolje od realnega stanja njihovega znanja.

SKLEP

Formativno spremljanje prinaša v šolski prostor svežino in novo paradigmo dela z učenci v osnovni šoli. Namesto učnega načrta in učitelja prevzame odgovornost za učenje učenec sam, pomembne postanejo njegove potrebe in želje v procesu. Zaradi številnih prednosti je naloga stroke, da poišče načine, kako vključevati FS v proces dela na predmetnem področje likovne umetnosti. Za kakovosten likovnoustvarjalni proces sta pomembna izbor likovnih del ter ob tem upoštevanje načela kakovosti, eksemplarnosti, življenjske in psihične bližine itd. (prim. Duh, Vrlič, 2003; Tacol 2003). Pomembni so tudi učenčeva aktivna vloga v procesu spoznavanja in doživljanja likovnega dela ter spoštovanje načela individualizacije in prilagojenosti razvojni stopnji, načela postopnosti in sistematičnosti ter načela interesa in aktivnosti (prav tam). V članku smo predstavili nekaj primerov orodij FS pri pouku likovne umetnosti, ki so se izkazala kot dober pripomoček za spremljanje učen-

čevega razvoja in sprotne napredka. Vsa predstavljena orodja so učencem omogočila aktivno prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, saj so učenci soustvarjali proces z lastno aktivnostjo. Z vhodnimi in izhodnimi karticami so se učenci lažje zavedali tega, kar že vedo o izbranem problemu, in tega, kar so se v učni uri naučili. Z vrstniškim vrednotenjem so se učili pisati jasne in natančne povratne informacije sošolcu. Orodje za analizo likovnih del jim je omogočilo lažji vstop v poglobljeno branje umetniškega dela. Tako so se učili iskati povezave tudi na simbolni ravni. S pomočjo semaforja so spremljali lasten napredek, merljiv v končanih izdelkih. Hkrati pa je bilo orodje semafor vodilo pri sprotne vrednotenju lastnega dela med procesom oblikovanja. Pomembna je ugotovitev, da lahko učitelj s pomočjo orodij FS učinkoviteje aktivira vse učence v oddelku. Ob tem pa ne smemo pozabiti na skrbno časovno načrtovanje pri vpeljevanju orodij FS v proces dela pri likovni umetnosti, saj je število ur, namenjenih predmetnemu področju, majhno.

VIRI IN LITERATURA

- Chen, F., Lui, A. M., Andrade, H., Valle, C., Mir, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. V: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 297-314.
- Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Gruber, D. D. (2008). Measuring Student Learning in Art Education. V: Art Education, 40-45.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Zore, N. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju, priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schulman Herz, R. (2010). Looking at art in the classroom: Art investigations from the Guggenheim museum. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tacol, T. (2003). Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Debora.
- Učni načrt Likovna vzgoja. Osnovna šola: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf (dostopno 2. 2. 2020).
- Učni načrt Likovna vzgoja. Gimnazija: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_LIKOVNA_UMETNOST_gimn.pdf (dostopno 2. 2. 2020).

| GLOBOKI TISK 8. Razred | | | |
|--|----|-------|----|
| Uspešen sem, ko: | DA | DELNO | NE |
| razumem razliko med globokim, visokim in ploskim tiskom. | | ✓ | |
| pazim na korake pri oblikovanju matrice in tiskanju. | ✓ | | |
| oblikujem tehnično dovršen grafični list, | | | ✓ |
| sem pri delu izviren. | | ✓ | |
| motiv oblikujem z veliko podrobnostmi. | | ✓ | |

► SLIKA 5: Zapis vrednotenja lastnega likovnega dela učenca 8. razreda

Brigita Žarkovič Adlešič in dr. Ada Holcar Brunauer

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVITEV KONFERENCE IN ZBORNIKA CIDREE

Presentation of the CIDREE Conference and Publication



14. novembra 2019 je na Brdu pri Kranju potekala mednarodna letna konferenca CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*) z naslovom »Student Voice in Education«, posvečena glasu učenca v procesu izobraževanja in poučevanja. To je tema, ki smo jo na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo v partnerstvu z nekaterimi članicami CIDREE razvijali tudi v triletnem mednarodnem projektu Erasmus+ Glas učenca – most do učenja.

Martina Vuk, državna sekretarka na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, je zbrane pozdravila tudi v imenu ministra dr. Jerneja Pikala in vsem zaželela dobrodoščilo v Sloveniji. Izrazila je zadovoljstvo, da so na konferenci dobili priložnost spregovoriti tudi učenci in dijaki, ki so v pogovoru z učiteljem prof. Rokom Lipnikom razmišljali o šoli 21. stoletja, ki v ospredje postavlja učenca. Pohvalila je uvajanje formativnega spremljanja, ki spreminja prakso poučevanja in učenja ter izmenjavo praks med evropskimi državami na tem področju.

Na konferenci je zbrane nagovoril tudi dr. Vinko Logaj, direktor Zavoda RS za šolstvo, ki je povedal, da si na zavodu prizadevamo za dvig učnih dosežkov in kakovosti znanja ter

vseživljenjskega učenja. Poudaril je, da se vsako leto več kot polovica učiteljic in učiteljev, ravnateljic in ravnateljev ter drugih strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, udeleži usposabljanj ter izobraževanj, ki jih izvajamo. Rdeča nit usposabljanj in izobraževanj je zavzemanje za pouk, pri katerem je pomemben individualni napredek vsakega učenca. Učitelji so vključeni v razvojno nalogo *Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca*, pri vpeljevanju strategij formativnega spremljanja v lastno prakso pa so jim v podporo tudi priročniki: *Formativno spremljanje v podporo učenju*, *Formativno spremljanje pri matematiki*, *Formativno spremljanje na razredni stopnji*, *Formativno spremljanje pri zgodovini*, *Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami* ter *Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev*.

Predsednik mreže CIDREE dr. Luc Weis, direktor organizacije SCRIPT iz Luksemburga, je v nagovoru poudaril pomen aktivne vključitve učencev v šolskem prostoru. Če učenci nimajo možnosti participacije, izražanja in soodločanja, od njih ne moremo pričakovati, da bodo postali dejavni udeleženci v družbi.

Prisluhnili smo tudi dr. Borisu Jokiću z Inštituta za družbene raziskave iz Zagreba, ki je med drugim izpostavil,

da je glas otrok s strani odraslih v praksi prevečkrat prepoznan kot nezrel, preveč preprost ter neustrezen ali neprimeren.

Kot plenarna predavateljica je zbrane nagovorila prof. dr. Louise Hayward z Univerze v Glasgowu, ki je predsednica mednarodnega združenja IEAN (International Educational Assessment Network), in poudarila pomen glasu učencev v razredu, ki jim omogoča, da soustvarjajo učni proces.

Konference so se udeležili predstavniki 13 držav članic združenja CIDREE – Avstrije, Belgije, Bosne in Hercegovine, Estonije, Francije, Irske, Kosova, Luksemburga, Nizozemske, Norveške, Švedske, Švice, Združenega kraljestva – Škotske in Walesa – ter predstavniki držav opazovalk Srbije in Črne gore. Med udeleženci je bilo, poleg vabljenih gostov s petih drugih izobraževalnih institucij, tudi okoli 150 svetovalcev, ravnateljev, učiteljev ter dijakov in učencev, katerih šole so bile vključene v mednarodni projekt Erasmus+ Glas učenca – most do učenja.

Na konferenci so spregovorili tudi dijakinje in dijaki Gimnazije in srednje šole Kočevje, Gimnazije Jožeta Plečnika Ljubljana, Gimnazije Brežice ter prof. Rok Lipnik z Gimnazije Celje - Center, katerih prispevek je bil neprecenljiv.

Povzemamo nekaj njihovih izjav:

- »Formativno spremljanje krepí medsebojno zaupanje med učitelji in učenca v razredu, saj omogoča bolj sproščeno komunikacijo brez strahu pred izražanjem.«
- »Želimo si biti slišani, upoštevani in tako krepiti občutek lastne vrednosti, samozaupanja v lastne sposobnosti, pri čemer je naše mnenje slišano in upoštevano.«
- »Mi smo tisti, ki bomo pozitivne izkušnje prenašali naprej na prihodnje generacije.«
- »Pomembno je, da proces poučevanja poteka dvosmerno, tako da tudi učitelji poslušajo učence, da v razredu poteka dialog.«
- »Pomembno je, da se v razredu vsi počutimo sprejete, kljub morda različnemu mnenju, stališču ali izkušnjam.«
- »Vsi delamo napake in se iz njih tudi učimo, zato je pomembna komunikacija v razredu, ki dovoljuje različnost.«
- »Formativno spremljanje v praksi ponuja znanje za življenje.«

Ob tej priložnosti je izšel tudi letni zbornik **CIDREE Yearbook 2019 – Student Voice in Education**. Avtorji zbornika so v obliki interaktivnih delavnic v popoldanskem času predstavili svoje poglede na aktualno problematiko v svojih državah.



Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje kot podpora učencem s POSEBNIMI POTREBAMI

Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

Formativno spremljanje pri delu SVETOVALNIH DELAVCEV



UČITELJEV GLAS

TEACHER'S VOICE

Misli o formativnem spremljanju, ki so jih napisali dijaki Gimnazije Kočevje, smo »potresli« po Učiteljevem glasu.

-
- 33 GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE Z ROKO V ROKI: POGOVOR Z DR. HELEN TIMPERLEY**
Student Voice and Formative Assessment Hand in Hand: Conversation with dr. Helen Timperley
Mag. Barbara Lesničar
- 35 IZKUŠNJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM V ODDELKU MALČKOV**
Formative Assessment Experiences with Young Children
Daša Tavčar
- 41 FORMATIVNO SPREMLJANJE – POT DO VSEH, TUDI DO RANLJIVIH SKUPIN OTROK, MLADOSTNIKOV IN ODRASLIH**
Formative Assessment – a Path to Everyone, even the Vulnerable Groups of Children, Adolescents and Adults
Anja Kristan
- 46 POUČEVANJE KOT RAZISKOVANJE**
Teaching as Research
Jana Trebušak
- 50 ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA**
Formative Assessment Elements
Jan Cvitanič
- 56 TUDI UČITELJI POTREBUJEJO POVRATNO INFORMACIJO**
Teachers Need Feedback Also
Mateja Peršolja
- 61 POGOVOR Z ROKOM LIPNIKOM, UČITELJEM MATEMATIKE NA GIMNAZIJI CELJE CENTER**
Conversation with Rok Lipnik, Mathematics Teacher at Gimnazija Celje Center
Saša Kregar
- 63 IZKUŠNJA 27-LETNEGA PEDAGOŠKEGA VODENJA SREDNJE ŠOLE**
27 Years of Experience in Secondary School Pedagogical Management
Mag. Meta Kamšek

S Helen Timperley, profesorico z Aucklandske univerze na Novi Zelandiji, se je pogovarjala mag. Barbara Lesničar

GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE Z ROKO V ROKI

Student Voice and Formative Assessment Hand in Hand: Conversation with dr. Helen Timperley



► Dr. Helen Timperley

Mag. Barbara Lesničar, pedagoška svetovalka na Zavodu RS za šolstvo, je posnela intervju s profesorico Helen Timperley, ki smo ga novembra 2019 predvajali na mednarodni konferenci CIDREE *Student Voice in Education*. Želimo, da bi bil dostopen tudi tistim, ki se konference niso udeležili, zato smo se na uredniškem odboru revije odločili, da ga objavimo v tokratni številki revije Vzgoja in izobraževanje.

Zakaj je pomembno zagotoviti učno okolje, v katerem je slišan glas učencev?

V izobraževanju gre predvsem za UČENJE. Včasih se mi zdi, da na to kar malo pozabljamo. GLAS UČENCA učiteljem sporoča, kaj je zanje izvedljivo in kaj ne. Menim, da bi bilo dobro, da bi učenci skupaj z učitelji oblikovali takšna učna okolja, ki bi bila zanje učinkovita.

Pri glasu učenca gre torej za pridobivanje predlogov učencev oziroma za to, da pridobimo vse učence in jih povprašamo, kako se lahko nekaj naučimo skupaj. To vpliva na zavzetost učencev in njihovo motiviranost za učenje. Namesto da bi se drugi odločali zanje, kako naj se učijo in kaj naj se učijo, jih raje vključimo v celoten proces, kar močneje vpliva na motivacijo.

Kaj nam je lahko v pomoč pri izgradnji partnerskega odnosa med učiteljem in učenci?

Meni je v največjo pomoč vključitev učiteljev v raziskovanje lastne prakse, kjer si zastavijo vprašanja, kdo so moji učenci, kaj se dogaja z njimi, kako se oni učijo ... Če si učitelji resnično zastavijo ta vprašanja z zornega kota učencev, če jih resnično zanima, kaj se dogaja z njihovimi učenci, potem lahko od učencev izvedo veliko stvari, za katere nikoli poprej niso mislili, da so sploh mogoče. In to igra odločilno vlogo pri vpeljevanju sprememb. Stvari, ki nas presenetijo, lahko pomembno vplivajo na to, da nekaj spremenimo.

Pogosto pridobimo zelo veliko podatkov o učencih, a jih ne uporabimo. Pravzaprav jih le redko uporabimo. Kaj se pravzaprav zares dogaja z našimi učenci? Pri tem nikakor ne krivim učiteljev. Ti imajo ogromno dela in o učencih imamo ogromno najrazličnejših informacij. In učitelji ne morejo narediti vsega. Vendar pa je pri proučevanju podatkov o učencih pomembno, da jim pri tem pomagamo. Ključno vlogo imajo pri tem ravnateljji, ki skupaj z učitelji razmišljajo ob vprašanjih: kdo so ti učenci, kako živijo in kako doživljajo učenje. To učinkuje bistveno bolj, kot če učiteljem rečemo, tukaj imamo nekaj podatkov o učencih, uporabite jih in o njih razmislite ...

Bolje je, da učitelji sodelujejo med seboj, se skupaj učijo in razpravljajo, kako bi lahko pomagali učencem, da se bodo učili čim bolj učinkovito.

Kako se formativno spremljanje povezuje z glasom učenca?

Pri **FORMATIVNEM SPREMLJANJU** gre v bistvu za **GLAS UČENCA**. Formativnega spremljanja ni mogoče udejanjati, ne da bi vključili učence v sooblikovanje učnega procesa, kar nam omogoča, da dobimo vpogled v to, kje so učenci, kaj vedo, s čim imajo težave, katere osebne cilje so si zastavili. Poleg vprašanj, kaj se učijo in kako, je pomembno tudi, kako

učenci to doživljajo. Gre za ključno vprašanje motivacije. Če formativno spremljanje ločite od glasu učenca, potem ga udejanjate zelo površinsko.

Pri formativnem spremljanju gre tudi za zelo drugačne odnose med učitelji in učenci. Učitelji ustvarjajo učno okolje za učence, pri čemer pa jih morajo vključiti, če želimo, da bodo dosegli učne cilje, zapisane v učnih načrtih. Tega pa ni mogoče narediti, ne da bi vedel, kako razmišljajo učenci, kaj jim je pomembno in kaj si želijo. Učenci pa morajo vedeti, kaj bodo morali znati in kaj pomeni biti uspešen, če želimo, da jim bo zares uspelo.

Ne moremo le odpreti učnega načrta in na učence preložiti, da sami izberejo učne cilje, ker še niso dovolj zreli in nimajo dovolj znanja, da bi to naredili sami. Lahko pa jim povemo, kaj se je treba naučiti, pri čemer imajo možnost izbire, da se učijo na njim najbolj ustrezen način.

Lahko se odločimo za projekt, ki je učencem zanimiv, in jim tako omogočimo, da cilje dosežejo po tej poti. Pri tem potrebujejo mejnike in kriterije uspešnosti, da razumejo, kako uspešni so na poti usvajanja teh ciljev.

Torej, **GLAS UČENCA** in **FORMATIVNO SPREMLJANJE** gresta neločljivo z roko v roki.



► Video z dr. Helen Timperley, ki smo ga prikazali na CIDREE konferenci.

Daša Tavčar
Vrtec Sežana

IZKUŠNJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM V ODDELKU MALČKOV

Formative Assessment Experiences with Young Children

NEKAJ IZTOČNIC ZA FORMATIVNO SPREMLJANJE V VRTCU

Za vsakršno vzgojno-izobraževalno delo v predšolskem obdobju je prvi pogoj pozitivna klima v oddelku (Kurikulum za vrtce, 1999). Po M. Batistič Zorec (2012) v vrtcu opazujemo in spremljamo: otrokovo počutje in čustveno reagiranje; socialne interakcije z vrstniki in odraslimi; otrokove zmožnosti in znanja (govor, psihomotorične spretnosti, samostojnost); otrokove pobude, želje in interese; otrokovo izražanje; otrokov odnos do učenja oz. strategije in načine učenja.

Na študijskih skupinah na temo formativnega spremljanja na področju spodbujanja socialno-čustvenih kompetenc smo ob gradivu *Formativno spremljanje v podporo učenju* (Holcar Brunauer idr., 2016) ter *Vključujoča šola – Vključujoči vrtec* (Holcar Brunauer idr., 2017) poudarjali vzgojiteljevo skrb za dobro počutje vsakega posameznega otroka. Le-to pogojuje otrokovo aktivno vključenost, ki je prvi element formativnega spremljanja, oboje pa ima za rezultat otrokov napredek. Torej so za predšolsko obdobje pomembna področja spremljanja otrokovo počutje, stopnja otrokove aktivne vključenosti in stopnja otrokovega napredka (Leavers 2003, v: gradivo za udeležence ŠS za vrtce, 2017-2018). Po Hilssovi (Rutar, 2012) pa lahko na predšolski stopnji tudi spremljamo: kaj zmore otrok ob podpori odraslega, kaj zmore ob sodelovanju vrstnikov in kaj zmore sam (V: gradivo za udeležence ŠS za vrtce, 2017-2018).

V vrstniški skupini v vrtcu se otrok sooča z velikimi problemi na področju socialnega in čustvenega razvoja in ravno vrtec in podpora vzgojitelja mu omogočata, da se postopoma uči obvladovati socialne konflikte, se prilagajati drugim in presegati egocentričnost. Uči se, »kako dobro shajati s sabo in z drugimi«, in tako napreduje v razvoju.

Kot pravi A. Mikuš Kos: »Pomembno je, da pri otroku dosežemo usmeritev k reševanju problema, k napredovanju in pridobivanju znanja, vendar je za tako naravnost potrebna ustrezna čustvena klima. Če ima otrok v učni situaciji občutek, da je ogroženo njegovo samospoštovanje ali da je premalo samostojen, ali pa ima preveliko potrebo po odobravanju, če nima prave samozavesti, potem bo usmerjen v obrambo, bal se bo neuspeha in se bo učenju

izogibal. Če smo obrambno naravnani, naši možgani v učni situaciji ne delujejo optimalno in učinkovito. Zato je zelo pomembno, da se otroci naučijo tudi tehnik, s katerimi znajo uravnati čustva strahu, žalosti, jeze in razočaranja ter preusmeriti svoje misli in občutke od negativnih k pozitivnim ter samozavestno in z zaupanjem vztrajati na poti k zastavljenim ciljem« (V: Delo, junij 2019 in januar 2020).

Kot pomembno spoznanje iz strokovne literature, ki se mi je pri uvajanju inkluzivne paradigme in formativnega spremljanja pokazalo kot učinkovito pri vsakdanjem delu z otroki, bi izpostavila tudi »pripoznavanje otroka kot kompetentnega za vzpostavljanje socialnih interakcij« (Juul, 2012; Kroflič, v: Rutar, 2012).

DELO V ODDELKU NA ZAČETKU ŠOLSKEGA LETA

V mojem oddelku dve- do triletnih otrok je v tem šolskem letu 8 dečkov in 6 deklic, skupaj 14 otrok. Z večino se že dobro poznamo, saj jih spremljam že od njihovega vstopa v vrtec. V oddelku sta še dve strokovni delavki, ki sta se nam letos pridružili na novo: pomočnica vzgojiteljice in spremljevalka otroka s posebnimi potrebami.

Septembra je za otroke nastopila velika sprememba, saj smo zamenjali enoto vrtca in s tem tudi prostor, kar se je kazalo v njihovih odzivih v prvih nekaj mesecih. Zato sem pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela takrat predvidela veliko dejavnosti, ki so bile pri otrocih v lanskem letu priljubljene: gibalne igre, igre z nestrukturiranim materialom, dejavnosti s področja umetnostnega izražanja – pesmi, pravljice, likovno, glasbeno izražanje, prosta individualna igra. Več pozornosti in časa sem namenila zagotavljanju pozitivne klime v oddelku, omogočanju pozitivnih socialnih interakcij (verbalna in neverbalna komunikacija; komunikacija med otroki in odraslimi ter med otroki samimi), socialnim igram, možnostim za izražanje čustev, možnostim za doživljanje uspeha (otrokov občutek »zmorem«).

Pri načrtovanju socialnih interakcij sem skušala vključevati širši krog ljudi (strokovni delavci, starši otrok, otroci iz sosednje skupine). Že ob koncu prejšnjega šolskega leta sem izvedla krajšo anonimno anketo, v kateri so starši

sporočili svoje mnenje (kaj bi pohvalili/spremenili/dodali; kako bi izboljšali sodelovanje z vrtcem). Slednje je bilo odlično izhodišče za načrtovanje nadaljnega sodelovanja in tudi pridobivanja pomembnih povratnih informacij o otrocih.

Starši so me v novem šolskem letu presenetili s pobudami, ki sem jih po presoji upoštevala pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Pokazalo se je, da to pozitivno vpliva na aktivno vključenost otrok. Med samo izvedbo dejavnosti pa so imeli pozitiven učinek na zadovoljstvo otrok: pozornost in čas, ki ju je vzgojitelj namenil za pogovor s posameznim otrokom ali manjšo skupino, sprotna povratna informacija, spodbuda, pohvala in podpora pri vztrajanju in doseganju drobnih vsakdanjih uspehov posameznega otroka. Ugotovitve bolj sistematičnega spremljanja pa mi tudi omogočajo, da lahko nudim sprotno in kakovostnejšo povratno informacijo staršem, kar vpliva na obojestransko zadovoljstvo in zaupanje.

Dodala bi le, da (sociokulturno) spremljanje otrokovega razvoja in učenja zahteva »več znanja in predvsem odprtosti vseh vključenih v proces vzgoje – odprtosti za poslušanje in učenje drug od drugega v samem procesu spremljanja in končno, tudi spreminjanje« (Rutar, 2013).

DEJAVNOSTI V OKTOBRU IN IGRA V KOTIČKU »DOM«

Po uvodnem mesecu pestovanja, prilagajanja novemu prostoru, dnevnih rutini, novim otrokom ter novima strokovnima sodelavkama so otroci začeli sprejemati novo okolje. Skupaj s strokovnima sodelavkama v oddelku smo jim ves čas skušale nuditi predvsem sprejetost, slišnost in občutek varnosti v novih prostorih. Velik poudarek smo namenile spremljanju otrokovih interakcij v novem učnem okolju s pomočjo neverbalne in verbalne komunikacije. Kot pravi S. Čotar Konrad (2011), »mora biti otrok spodbujan h komentiranju, izražanju o svojih prizadevanjih, ravnanjih«. S tem lahko vzgojitelj omogoča dobro počutje posameznika kot tudi pozitivno klimo v oddelku.

V oktobrskem tematskem sklopu smo se osredotočili na spoznavanje aktualnega letnega časa (jesensko listje, jesenski plodovi), in sicer predvsem na opazovanje in raziskovanje naravnih materialov, sprehode v naravo ter pogovore ob tem, pogovore ob slikanicah in slikovnih gradivih, rajalne igre in pesmi ipd.

Pri sprotnem beleženju refleksije o vnašanju elementov in načel formativnega spremljanja, ki je postalo del vzgojno-izobraževalnega procesa kot tudi načina razmišljanja, sem zapisala:

»Zagotovo se bom še večkrat posluževala elementov FS:

- dokumentiranja dejavnosti s pomočjo snemanja, fotografiranja,
- takojšnje povratne informacije,
- strategij za aktivno vključenost otrok v proces učenja kot tudi
- vrednotenja in samovrednotenja oziroma skupnega/individualnega evalviranja.«

Sčasoma se je pozitivna klima v oddelku nadgrajevala in otroci so začeli prvič posegati po igri z dojenčki, ki so bili v kotičku »DOM« do tedaj vedno na voljo, a neopaženi.

Najprej se je začela igrati deklica, ki je večkrat prinesla dojenčka od doma in ji je ta predstavljal ljubkovalno igračo, s katero je tudi počivala. Spontano sta se je pridružili še dve deklici in skupaj so začele dojenčke pestovati, jih hraniti ipd. Stopile so do mene in me povprašale za pleničke, ki sem jim jih ponudila. V enem tednu se je nato pridružilo več otrok, tako deklic kot tudi dečkov. Presenetilo me je predvsem dejstvo, da sta se med prvimi pridružila dečka, ki največ časa preživita pri igri z vozili. Prosta igra otrok se je s premišljeno aktivno vključenostjo odraslega začela razvijati, zaznati je bilo skupno domišljjsko igro z elementi simbolne igre ter bogatimi pozitivnimi interakcijami med vrstniki ter tudi z odraslimi.

Igra z dojenčki je trajala kar nekaj časa, otroci so začeli sodelovati in uživati v skupni dejavnosti, pri njej so vztrajali in se dobro počutili.

Glede na odzive večine otrok je bilo to odlično izhodišče za načrtovanje naslednjega tematskega sklopa o družini.

IZVEDBA DEJAVNOSTI - DOKAZI PROCESA UČENJA

Anekdotski zapis

Med igro otrok z dojenčki in različnimi sredstvi v kotičku »DOM« se mi je približal deček P. in mi želel nekaj pokazati. Z neverbalno in verbalno komunikacijo (»Pidi«/»Pridi«) me je nežno prijel za roko in me vodil do umivalnika, kjer mi je nakazal, da je tam voda. S seboj je prinesel tudi banjico, ki je poprej služila za simbolno igro kopanja dojenčkov. Želel je, da skupaj natočiva vodo v banjico, v kateri bi umival dojenčka. Skupaj sva ugotovila, da bi bilo pri umivalniku v igralnici to teže izvesti, zato sem ga povprašala, kje bi lahko kopala dojenčke. Pokazal je na vrtčevsko kopalnico, kamor sva tudi odšla. Deček si je nato sam zavihal rokave in skupaj sva natočila vodo v banjico. Spodbudila sem ga, da naj poišče dojenčka, ki ga bo okopal. Takrat je hitro stekel v igralnico in se vrnil v kopalnico z dojenčkom, sledil pa mu je še deček G. V tem času sta se pridružili še deklica V. in deklica A. Otroci so se

“

Odnos učitelj – učenec

Ob misli na izobraževanje večina ljudi najprej pomisli na učitelje, ljudi, ki imajo v šolah velik vpliv na učence, dijake. Žal je vse preveč takšnih, ki skrbijo, da učenci do njih gojijo strahospoštovanje, namesto da bi z njimi vzpostavili pristen odnos. In prav to želi spremeniti formativno spremljanje, ki stremi k temu, da bi bil odnos med profesorji in učenci poln razumevanja, brez strahu in žaljenja. Učitelji bi morali biti karseda objektivni ter dijaka ocenjevati le na podlagi izdelkov, ne pa tudi njegovih osebnostnih lastnosti. Tako bodo dijaki širom Slovenije na vseh stopnjah izobraževanja usvojili enaka znanja, profesorji pa bodo poskrbeli, da bodo zaradi njihovega razumevajočega in zabavnega pristopa z veseljem hodili v šolo.

Maja Buzuk

”

NAČRTOVANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA - NOVEMBER

Tema: Moja družina

Izhodišče: veselje otrok ob igri z dojenčki v koticu DOM, pogovor o njihovih družinah, elementi simbolne igre

Trajanje: november

Globalni cilj: spoznavanje samega sebe in drugih ljudi, doživljanje vrtca kot okolja za enakovredno vključevanje vsakega posameznega otroka

Metode dela: pripovedovanja, pogovori, razlage, demonstracije, petja, igre itd.

Oblike dela: individualna, skupinska, skupna

Cilji:

- Otrok ima možnost razvijati sposobnosti in načine za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih z enim ali več otroki (sprejemanje vedenja in občutij drugih, vljudnost v medsebojnem komuniciranju).
- Otrok se igra igro vlog v koticu dom in družina.
- Sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja.
- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti.

Dejavnosti

GIBANJE

- Otrok sproščeno izvaja naravne oblike gibanja,
- se igra z različnimi vrstami papirja,
- se giblje z različnimi športnimi rekviziti (črvi, baloni, krpice, rutice itd.),
- se vozi s poganjalci,
- hodi na sprehode v bližnjo okolico,
- sodeluje pri jutranjem razgibanju,
- se igra gibalne igre z žogicami in baloni (metanje, lovljenje, podajanje).

JEZIK

- Otrok ob fotografijah družine prepozna in poimenuje družinske člane,
- se ob družinskih fotografijah pogovarja o svoji družini,
- posluša pravljice na temo družina.

DRUŽBA

- Otrok sodeluje pri prinašanju družinske fotografije in fotografije novorojenčka,
- se pogovarja z odraslim o družinskih članih in dogodkih doma,
- sodeluje v krajših skupinskih dejavnostih (jutranji krog, petje pesmic, rajalne igre, poslušanje zgodbic),
- se igra igre vlog (kuhanje, likanje, pranje, pospravljanje, skrb za dojenčka - previjanje, kovanje, hranjenje, uspavanje itd.) v različnih koticu (npr. dom in družina, knjižni, kuhinja itd.).

| UMETNOST | |
|--|---|
| Likovne in oblikovalne dejavnosti | Glasbene dejavnosti |
| Otrok sodeluje pri izdelovanju voščilnic za družine. | Otrok sodeluje pri petju znanih pesmi (Palčkov ples prijateljstva – M. Voglar; Mi se imamo radi – ljudska). |
| Plesne dejavnosti | AV-dejavnosti |
| <ul style="list-style-type: none"> Otrok sodeluje v rajalni igri, z gibi ponazarja zapeto pesem, pleše s celim telesom, posnema gibe živali in ljudi. | Otrok sodeluje z odraslim pri fotografiranju. |
| DRUŽBA | |
| <p>Otrok:</p> <ul style="list-style-type: none"> se druži z drugimi otroki iz vrtca, sodeluje pri jutranjem srečanju na blazini »Kdo je v vrtcu«, opazuje in se pogovarja ob fotografiji sebe in drugih otrok, sodeluje v krajših skupinskih dejavnosti (ringa raja, kdo se skriva spodaj), sodeluje pri pospravljanju igrac in urejanju igralnice. | |
| NARAVA | |
| <ul style="list-style-type: none"> Otrok prek informativne slikanice spozna živalske družine, gnete slano testo in plastelin, se navaja na negovanje svojega telesa, opazuje vremenske spremembe v naravi na sprehodu, se igra z nestrukturiranim materialom (vata, papir, slano testo). | |
| MATEMATIKA | |
| <ul style="list-style-type: none"> Otrok se seznani s pojmom majhen/velik (knjigi Očki s svojimi mladički in Mame s svojimi mladički avtorja Guida Van Genechtna), sestavlja hišo (»Moj dom, moja hiša«) iz kock in različnih gradnikov, šteje družinske člane, se navaja na vsakodnevno pospravljanje in razvrščanje igrac v prave zaboje. | |

| Vloga odraslega |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Omogočanje prijetnega vzdušja v vrtcu in občutka sprejetosti za vse otroke, kjer se otroci udeležujejo dejavnosti sproščeno, brez strahu pred neuspehom ali zavrnitvijo in imajo možnost izbire, spodbujanje samostojnosti pri skrbi zase, zglede pri opravljanju različnih dejavnosti (prehranjevanje, umivanje, pospravljanje itd.), skrb za varnost in dobro počutje otrok, zagotoviti čustven in nežen sprejem otrok, skupno in individualno igranje prstnih iger in bibarij, upoštevanje značilnosti posameznika, razvijanje strpnosti in prijateljskega odnosa med vrstniki, opazovanje otrok pri igri, dejavnostih in dnevni rutini, vsakodnevno zapisovanje opažanj in analiza dneva, nudenje pomoči, spremljanje in beleženje razvoja in napredka otrok. |

dalj časa igrali in kopali vsak svojega dojenčka. Pri tem so bili nežni, vztrajni, izjemno aktivni in motivirani.

Komentar vzgojitelja: V zapisani situaciji je bila zaznana upoštevana spontana pobuda za igro s strani otroka. Poudariti moram, da je to deček, ki večino časa posveti igri z vozili, kjer večkrat sledi drugemu dečku. Tokrat ga je sredstvo (banjica) zelo motiviralo in prišel je do odraslega po pomoč. Njegova pobuda je bila slišana in upoštevana in ob tem je njegova aktivna vključenost prešla na višjo raven. Poleg tega je igralna situacija motivirala tudi preostale otroke in prišlo je do medvrstniškega učenja in aktivne vključenosti več otrok, tj. do skupne simbolne igre, kar je za to razvojno stopnjo velikega pomena. Otroci so si med seboj izmenjevali pozitivne povratne informacije (posnetek kot dokaz procesa učenja in razvoja govora).

Za napredek otrok so bili odločilnega pomena:

- skrb za pozitivno vzdušje (pozitivne socialne interakcije med otroki kot tudi otrok z odraslim – potrebe otrok po objemu/pestovanju, dajanje potrebnega časa otroku itd.);
- priprava učnega okolja in različnih sredstev, ki ustrezajo stopnji konkretnega mišljenja (stekleničke, banjica, oblekice, odevnice, zibelke, pleničke ipd.);
- podpora vzgojitelja posameznemu otroku ter medvrstniško učenje (povratne informacije, pohvale in spodbude, odprta vprašanja, ustrezna vključenost odraslega v igro).

Ob ogledu videoposnetkov je bilo opaziti aktivno vključenost dečka P. skozi celotno igro (npr. listanje kartonk o mladičkih z vzgojiteljico, hranjenje dojenčka s stekleničko v družbi dečka G., spoznavanje otrok in sebe ob fotografijah – portreti jutranjega kroga itd.) in hkrati tudi njegovo večjo samostojnost.



► Listanje kartonk o mladičkih z vzgojiteljico



► Hranjenje dojenčka s stekleničko v družbi dečka G



► Pogovor dečka z vzgojiteljico o banjici in vodi



► Igra otrok v kopalnici



► Spoznavanje/opazovanje sebe in drugih otrok ob fotografijah

EVALVACIJA PROCESA UČENJA IN DOSEŽKOV OTROK

V tematskem sklopu sva s sodelavko načrtovali globalni cilj iz družbe, cilje pa s področij družbe, jezika, gibanja in umetnosti. Pri načrtovanju in izvedbi sva skušali dejavnosti povezovati in jih prepletati, osrednja metoda je bila metoda igre, ki je bila hkrati tudi izhodišče za načrtovanje tematskega sklopa.

Med izvajanjem tematskega sklopa je bil velik poudarek na vlogi vzgojitelja (premišljeni aktivnosti odraslega pri igri) kot tudi organizaciji sredstev in igralnih koticov. Že na začetku tematskega sklopa sem kotic dom in družina nekoliko preoblikovala, ker sem opazila izjemno zanimanje otrok za igro z dojenčki. S pomočjo staršev in otrok smo v kotic dom in družina prilepili družinske fotografije kot

tudi fotografije otrok, ko so bili še novorojenčki. Individualno/skupno pritrjevanje družinskih fotografij je otroke zelo motiviralo in prav pri vsakem je pogled na družino vzbudil dobro počutje posameznika. Prav skrb za dobro počutje posameznika me je vodila pri načrtovanju sredstev in kasneje tudi dejavnosti. Postopoma so se njihove interakcije nadgrajevale tako kvantitativno kot kvalitativno. Otroci so naju pri izbiri dejavnosti vodili (npr. ponavljajoče se dejavnosti na željo otrok z dodatkom novih sredstev – banjica, stekleničke, vozički, družinske fotografije itd. – območje bližnjega razvoja), katere so jim bile ljubše.

Pri načrtovanju in izvajanju tematskega sklopa sem skušala slediti podobi otroka kot kompetentnega osebk in slediti procesu spremljanja kot »kontinuirani interakciji vzgojitelja in otrok« (Hills, 1993, v: Rutar, 2013). Celotna skupina me je presenetila, saj so otroci vedno znova in znova posegali po igri z dojenčki, kar se dogaja še danes. Menim, da so prav sledenje otrokovim potrebam in nudenje spodbudnega učnega okolja z vsemi elementi ter hkrati tudi poglobljanje razumevanja koncepta formativnega spremljanja (načela in elementi) prava pot pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

SKLEP

Vzgojitelj mora spoštovati in udejanjati načela Kurikuluma in slediti razvojno-procesnemu načrtovanju. Pri tem je pomemben sam proces učenja, katerega cilji so spodbujanje otrokovih lastnih strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju. Slednje pa zahteva strokovno podkovanost, poznavanje, sprejemanje in uvid t. i. »tihega znanja« vzgojitelja kot tudi sistematično in poglobljeno refleksijo. Kot pravi P.

Štirn Janota (2016), na delovanje vzgojiteljev v večji meri kot kompetenčna znanja, vplivajo globlje plasti osebnosti in »tiha znanja« vzgojiteljev in prav temu je treba posvetiti veliko časa in dela na samem sebi. Tako bo lahko vzgojitelj sledil razvojno-procesnemu pristopu, potrebam in željam otrok, se profesionalno in osebno razvijal ter stremel k rezultatu razvojno-procesnega pristopa, ki je bogat (rahloučen) otrok.

Pri vsem tem je formativno spremljanje kot dodana vrednost pri uresničevanju razvojno procesnega pristopa v samem izhodišču načrtovanja, pri oblikovanju ciljev in tudi pri evalvaciji.

VIRI IN LITERATURA

- Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zvezek Formativno spremljanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017). Vključujoča šola. 6. zvezek: Vključevanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mencigar, S. (2013). Primeri izdelave e-portfolia v vrtcu z IKT. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Podgoršek, M. (2015). Participacija otrok v oddelkih prvega starostnega obdobja v vrtcih. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? Sodobna pedagogika, letnik 63 (129), št. 3 (jun., 2012), 86-98.
- Rutar, S. (2013). Sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja v vrtcu. Revija za elementarno izobraževanje, letn. 6, št. 1, str. 105-118.
- Štirn Janota, P. (2016). »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume« – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic. Sodobna pedagogika, letnik 67 (133), št. 4 (2016), 10-27.

Anja Kristan
Vrtec Sežana

FORMATIVNO SPREMLJANJE – POT DO VSEH, TUDI DO RANLJIVIH SKUPIN OTROK, MLADOSTNIKOV IN ODRASLIH

Formative Assessment – a Path to Everyone, even the Vulnerable Groups of Children, Adolescents and Adults

ŽIVLJENJSKE IZKUŠNJE VPLIVAJO NA RAZMIŠLJANJE IN DELOVANJE

V Vrtcu Sežana sem začela delati s kovčkom predhodnih izkušenj, ki so in še vedno sooblikujejo moje delovanje in odnose do otrok in odraslih. Otroštvo sem preživela v blokovskem naselju, kjer smo se otroci vseh narodnosti in starosti enakovredno družili in se skupaj zabavali na prostem, večinoma brez navzočnosti odraslih. Medvrstniško in medgeneracijsko učenje je bilo vsakodnevno prisotno in vse individualne razlike med nami so bile vključene v igro, spore, ljubezni kot nekaj vsakdanjega. Nihče ni bil zaradi njih negativno označen ali izključen. Od srednje šole naprej sem se v okviru prostovoljnega dela (16 let) srečevala z različnimi ranljivimi skupinami: v materinskem domu z mladimi mamicami in njihovimi otroki, prek TOM-telefona z osnovnošolci v stiski, v mladinskem centru in vzgojnem zavodu z mladostniki, na ulici z brezdomci in v domu upokojencev s starostniki. Priča sem bila različnim življenjskim okoliščinam ljudi, zaradi katerih so bili izključeni, negativno označeni in niso mogli biti aktivno vključeni v družbo. Tudi prek kasnejšega študija predšolske vzgoje in socialnega dela sem se srečevala z opolnomočenjem ranljivih skupin otrok, mladostnikov in odraslih ter prepoznavanjem, krepitvijo, upoštevanjem in spoštovanjem njihovega glasu.

Kot vzgojiteljica sem nedolgo nazaj delala v oddelku 24 otrok, s katerimi smo bili skupaj 5 let in jih je kar 17 bilo z lastno priseljsko izkušnjo, nekaj pa jih je imelo tudi različne specifične potrebe (otroci s posebnimi potrebami). V takšnem oddelku je bil individualen pristop nujen, saj je imel vsak od otrok svoja močna področja in talente, ki jih je bilo vredno spodbujati. Nepravično bi si bilo zatiskati oči pred tem ter obravnavati vse otroke v vrtečevski skupini kot skupno in enako celoto, načrtovati zanje enake pristope in oblike dela, enake vsebine in dejavnosti, od vseh pričakovati enako.

Otroci vseh oddelkov v vrtcu so dejansko zelo različni, kot smo različni odrasli. In četudi strokovni delavci zelo dobro

prepoznamo različne potrebe, močna in šibka področja ter interese posameznih otrok, pa ostajamo pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pogosto usmerjeni na oddelek kot celoto. Individualni programi so namenjeni otrokom s posebnimi potrebami, VIZ-delo s preostalimi otroki pa se pogosto načrtuje z istimi cilji, vsebinami in metodami za celotne oddelke otrok. Ko ugotavljamo, da to ni razvojno-procesno naravnano, nam prav elementi formativnega spremljanja zelo pomagajo in odgovore na ta vprašanja ponuja prav koncept formativnega spremljanja.

SREČANJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

Kot vzgojiteljica in pomočnica ravnateljice vrtca sem sodelovala z Oddelkom za predšolsko vzgojo ZRSŠ in svetovalko Marijo Sivec v več projektih (npr. Porajajoča se pismenost, izvajanje študijskih skupin, inovacijski projekti, projekt Formativno spremljanje). V zadnjih dveh letih pa sem vključena v razvojno nalogo Formativno spremljanje, kjer je v ospredju iskanje načinov spremljanja otrok ter upoštevanje ugotovitev spremljanja in dokazov procesa učenja pri nadaljnjem razvojno-procesnem načrtovanju pedagoškega procesa.

Pri vsakdanjem delu v vrtcu ni majhen izziv najti čas za kakovostno interakcijo z vsakim posameznim otrokom, organizirati delo v manjših skupinah otrok ter »zagotavljati najbolj ustrezno podporo za otrokov razvoj in učenje v danem trenutku, za razvoj veščin učenja učenja ter metakognitivnih strategij« (Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 3). »Pri tem moramo upoštevati, da je razpon otrokove pozornosti običajno kratek, zato lahko predšolskega otroka dnevno spremljamo zgolj v kratkih segmentih, ki jih ponavljamo v daljšem časovnem obdobju.« (Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 4)

Kot pomočnica ravnateljice v vodstvenem timu vrtca koristno uporabljam delovne pripomočke z elementi in načeli formativnega spremljanja pri pregledu pedagoške

dokumentacije, spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela oz. hospitacijah v oddelkih, pri vodenju strokovnih aktivnosti v vrtcu, podajanju povratnih informacij v pogovorih s strokovnimi delavci. Pri tem ugotavljam, da velja pregovor »Več kot znam, manj vem«.

Ko sem se prvič seznanila z elementi FS, sem si rekla: »Pa saj to že vse poznam. Tako tudi vsi delamo.« Vsako leto, ko se v določen element bolj poglobljam, pa ugotavljam, kako to znanje spreminja moj način dela in razmišljanja in kako lahko s temi orodji svojo prakso nadgrajujem in razvijam. Naj to razmišljanje ponazorim s primerom izvedbenega kurikula pri eni od obogatitvenih dejavnosti v našem vrtcu, ki poteka pod naslovom Slončkove pravljice.

FORMATIVNO SPREMLJANJE IN INKLUZIVNA PARADIGMA PRI OBOGATITVENI DEJAVNOSTI SLONČKOVE PRAVLJICE

Elemente FS sem preizkušala v skupini 5-letnih otrok s priseljsko izkušnjo iz različnih oddelkov vrtca, s katerimi sem enkrat tedensko vodila obogatitveno dejavnost z naslovom Slončkove pravljice.

Obogatitvena dejavnost Slončkove pravljice je namenjena vključevanju otrok iz priseljenih družin in jo v šolskem letu 2019/2020 izvajamo že peto leto. Izhodišče za to ponudbo našega vrtca je bilo povečano število otrok iz priseljenih družin in poročanje vzgojiteljic, da se ti otroci težje vključujejo, da zaradi nepoznavanja slovenskega jezika težje vzpostavljajo prijateljske vezi in težje sledijo navodilom in verbalnim informacijam, se težje izražajo in je težje prepoznati območje njihovega aktualnega razvoja. Moj namen je bil, da bi se z organizirano dejavnostjo v popoldanskem času tem otrokom in družinam približali z ustrežno podporo. Osnovna zamisel se je z leti nadgrajevala in dopolnjevala. Posebnost naše skupine pa je tudi ta, da v šole prostovoljno sodelujejo nekdanji otroci našega vrtca, zdajšnji osnovnošolci, ki imajo lastno priseljsko izkušnjo.

Pri vodenju obogatitvene dejavnosti sem postavila različne cilje:

- slišati glas posameznega otroka;
- skrbeti za otrokov občutek sprejetosti, varnosti in s tem za dobro počutje;
- krepiti samopodobo in pozitiven odnos do lastnega jezika in kulture;
- krepiti pozitiven odnosa do jezika in kulture okolja;
- uspešno vzpostavljati prijateljske vezi s sovrstniki in učenci OŠ;
- spodbujati pozitiven odnos do leposlovne knjige, doživljanje pravljic, ki so skupna dediščina vseh kultur, in otroke spodbujati k izražanju prek ustvarjalnih dejavnosti ob njih;
- iskati poti do razumevanja posameznega otroka;
- spodbujati izražanje o raznih temah prek različnih načinov komunikacije;
- spodbujati druženje ob igri.

AKTIVNA VKLJUČENOST OTROK V PROCES UČENJA

Kot rečeno, mi pri izvedbi pravljicnih uric enkrat tedensko pomagajo učenci višjih razredov sežanske osnovne šole, ki so v preteklosti obiskovali naš vrtec in imajo lastno izkušnjo vstopanja v svet medkulturnosti in večjezičnosti v zgodnjem otroštvu. Skupaj načrtujemo in izvajamo aktivnosti za predšolske otroke, vseh pa nas je od 15 do 20. Občasno se nam po dogovoru oz. na povabilo pridružijo tudi starši in drugi člani njihovih družin. Učenci prostovoljci npr. izvedejo intervjuje z vrtčevskimi otroki ter ugotovijo, česa si želijo pri naši dejavnosti in česa ne. Njihovi odgovori so zanimivi in nanje predhodno sploh nismo pomislili: npr. dve pravljici namesto ene, dejavnosti zunaj in ne v zaprtih prostorih, vsakokratna ponudba napitka, igra z barbi punčkami in vlaki, igra z lutkami. Ko njihove predloge zapišemo, jih pred vsemi preberemo, se o njih pogovorimo in jih sistematično vnašamo v skupne dejavnosti. Za vse je navdušujoče, ko opazimo nasmehe in veselje posameznih otrok, katerih predlogi se uresničujejo.

Otroci naslednjič predlagajo še več različnih dejavnosti, začnejo doživljati in razmišljati o tem, da je njihovo mnenje pomembno in vpliva na njihovo realnost.

»Odgovori otrok nam sporočajo, kako nekaj razumejo. Intenzivna miselnost otroka pomeni njegov interes in željo, da bi bil udeležen v procesu igre, učenja, raziskovanja, odkrivanja. S tem se otrok uči in razvija.« (Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 13)

Otroci si na tak način upajo več oziroma ozavestijo in zmorejo povedati tudi to, če jim kaj ni všeč: npr. ko izvajamo dejavnosti brez gibanja, ko odrasli preveč govorijo, ko so izpostavljeni pred celotno skupino. Pri upoštevanju njihovih predlogov in idej skušam imeti pred očmi, na kateri stopnji razvoja so in kako jih popeljati korak dlje. Veliko razmišljam o tem, katere metode, oblike dela, vsebine in dejavnosti ponuditi posameznim otrokom, da bodo z veseljem raziskovali, se čudili, predvidevali, sklepali, predlagali, napredovali ...

Za različne otroke so se izkazale primerne različne poti, saj ni enotnega recepta za vse. Nekateri k izražanju in sodelovanju najbolj spodbudi lutka, druge ples, tretje naravoslovni poskusi. Nekateri potrebujejo objem, drugi želijo mir. Iskanje in preizkušanje različnih poti do otroka se mi zdi prava pot. Pomembno je spremljanje otroka v odnosu do vrstnikov in odraslih ter do ponujenih vsebin in materialov, spremljanje v sodelovanju z njihovimi družinami. Včasih so starši glas otrok, ko jih povprašam, kaj se njihovi otroci najraje igrajo in kdaj se počutijo najbolj uspešni. S pomočjo informacij, ki sem jih pridobila od staršev, smo začeli graditi na močnih področjih otrok, pa naj bo to igra s kockami, z dojenčki ali igranje na inštrumente.

Vzporedno je bilo treba razmišljati tudi o aktivnem povezovanju z vzgojiteljicami iz različnih oddelkov, saj so v obogatitveno dejavnost vključeni otroci iz različnih oddelkov vrtca. Tudi vzgojiteljice otrok iz posameznih oddelkov prispevajo k naši obogatitveni dejavnosti s svojimi predlogi, idejami ter svojim razumevanjem in poznavanjem otrok. Tako nastaja naša učeča se skupnost, ko skupaj skrbimo za dobrobit otrok, ki so nam zaupani, in hkrati vlagamo v svoje profesionalno znanje, ozaveščamo lastne implicitne oz. subjektivne teorije ter uresničujemo svoje poslanstvo,

ko drugačnost sprejemamo kot dar in jo znamo uporabiti v pozitivne namene, ko skupaj načrtujemo in evalviramo ne le dejavnosti, ampak predvsem zadovoljstvo in napredek otrok.

DOKAZI UČENJA



Z zbiranjem in dokumentiranjem dokazov o otrokovem učenju in razvoju, z reflektiranjem in uporabo dokazov v vzgojno-izobraževalnem procesu je optimalno podprto in ustrezno spodbujano tako aktualno kot prihodnje učenje otrok.

(Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 7)

Veliko se naučim od staršev otrok prek intervjujev in zapisov, ki si jih izmenjujemo v zvezkih otrok. Iz njih razbiram vrednote družin, njihov pogled na vrtec in okolje, v katerem bivajo, njihove stiske, ki jih morda sama ne bi znala prepoznati. S svojim glasom mi pomagajo oblikovati primerno spodbudno okolje za njihovega otroka in me učijo o tem, kaj po njihovem mnenju potrebuje njihov otrok, da bo lažje napredoval.

Svoje mnenje in povratne informacije jim enakovredno posredujem tudi sama in pri tem ugotavljam, kako se spreminja njihov pogled na otroke, kako postajajo vedno bolj ponosni nanje. Po nekem času si vzamejo čas za obisk raznih kulturnih dogodkov skupaj z otroki, čeprav se jim prej niso zdeli pomembni in zanimivi. Zanimivo je bilo, kako so dokaze o napredkih in učenju svojih otrok s ponosom delili s svojimi sorodniki, predhodno pa svojih otrok niso dojemali kot uspešne.

Vsak napredek otroka je njemu lasten in neprimerljiv za uspehi drugih otrok. V partnerskem odnosu z družinami, kjer so starševske kompetence pozitivno prepoznane, se skupaj opolnomočimo in za njihove otroke veliko naredimo že v predšolskem obdobju. Če nam ni vseeno. Opolnomočimo se za življenje, ne za prihajajoče šolsko obdobje.

Pogosto sem ob izdelku otroka zapisala lasten komentar, nisem pa pomislila na to, da lahko otrok sam poda komentar k izdelku. Nato mi je sodelavka odprla oči, ko je rekla, da glede na svoje predhodno znanje vzgojitelji kot »dokaze učenja« in uspeh otroka prepoznavamo pri istih otrocih različne stvari in jih tudi različno interpretiramo. Zato se mi je zdelo pomembno, da izdelke/posnetke/fotografije/anekdoteske zapise in druge dokaze o učenju interpretiram skupaj s samim otrokom, starši, vzgojitelji otrok. In res, vsak od nas doda svoj košček v tej sestavljanici in tako slika otroka postane bolj celostna.

To je bilo zame novo odkritje, nova pot do otroka in njegovega sveta. Prav tako so bili starši presenečeni, kot sem jim kot dokaz učenja posredovala posnetek dejavnosti, kjer je npr. otrok nekaj dobro oblikoval iz materialov oz. se je dobro izkazal pri igri vlog z drugimi otroki. Večinoma so bili starši navajeni le likovnih izdelkov oziroma »ocenjevanja« govora otroka, vse preostalo je bilo spregledano.

Pogosto je bilo treba tudi samim otrokom glasno ubesediti, kaj so za nas »majhni«, a vendar »veliki« uspehi, kaj je posamezni otrok dosegel. Marsikdo namreč ne prepozna nečesa kot lasten uspeh, po drugi strani pa je (zaradi začetnega nepoznavanja slovenščine) pogosto tiho.

Kot pomočnica ravnateljice razmišljam tudi o dokazih procesa učenja pri strokovnih delavcih vrtca. Kako dokumentirati njihov proces strokovne rasti in s katerimi dokazi učenja, kako jim jih predstaviti, da bodo lahko sami prepoznavali in ovrednotili lasten napredek? Zdi se mi pomembno, da tudi sami strokovni delavci podajo svoje mnenje o tem, kako vidijo sami sebe. S tem tudi odrasli lažje stopamo po poti vseživljenjskega učenja in lažje načrtujemo svoj profesionalni razvoj. Vodstvo vrtca pa lažje podpira svoje zaposlene tam, kjer to potrebujejo.

POVRATNA INFORMACIJA

»Vzgojitelj naj vsakemu otroku zagotavlja kakovostne informacije, ki usmerjajo njegov razvoj in učenje. Povratne informacije morajo biti osredinjene na dejavnost otroka in ne na njegove lastnosti. Povratna informacija naj bo otrokom smiselna, razumljiva, pravočasna in ustrezna.« (Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 8)

Pogosto se sprašujem, kako otrok razume mojo povratno informacijo in kako ta vpliva nanj. Povratne informacije, ki sem ji posredovala otrokom, sem si nekaj časa zapisovala in pri tem zaznala, da so bile za nekatere otroke preveč zahtevne, nerazumljive in jih niso spodbujale k nadaljnjemu razvoju. Za pomoč sem prosila šolarje prostovoljce, ki so povedali, kako bi oni posredovali določeno informacijo otrokom. In zanimivo, kako so znali poenostaviti. Tudi pri starših sem opazila podobno, ko me je ena od mam vprašala, kaj neki mislim s tem, da ima otrok dobro razvito fino motoriko in kaj pomeni, da ima izreden ritmični talent. Razumela sem, da moram nekaj spremeniti oz. povedati drugače. Tako se učim tudi na tem področju.

Opazila sem tudi, kako zelo so otroci dovzetni za to, kako jim odrasli posredujemo povratno informacijo. Strokovna delavka, ki je menila, da je otrok »tako ali tako ne razume, ker je še majhen, pa še jezika ne razume«, je kar pred vsemi ubesedila po njenem mnenju njegove neuspehe. Opazila sem, kako je otrok pogledal v tla in stisnil ustnice. Vedela sem, da razume oz. ve, o čem vzgojiteljica govori. Po mojem mnenju izjemno negativno vplivajo tudi razne »humorne oz. pikre« opazke odraslih o otrocih oz. posmehljiv ton glasu, ki lahko pusti pri otroku hude posledice, znižuje njegovo samozavest in občutek lastne vrednosti. Po drugi strani pa je ustvarjeno zaupanje in nudenje podpore ob pravem času tako zelo pomembno, da zadošča že ena odrasla oseba v življenju otroka/mladostnika, ki resnično verjame vanj in v njegov uspeh, da ga tega z njeno podporo posledično lahko tudi doseže.

Za uspešno podajanje pravih povratnih informacij je potrebno predhodno poznavanje otroka in območja bližnjega razvoja, njegovega čustvenega doživljanja, njegovih potencialov – to je podlaga za ustvarjanje priložnosti za doživljanje uspeha ter za ustrezno podporo otrokovemu vztrajanju v procesu učenja.

Verjamem, da je vsak otrok lahko uspešen. Naj navedem primer otroka iz naše skupine, ki je bil izjemno sramežljiv in ni želel obnoviti pravljice pred drugimi otroki. Mislili

smo, da zaradi nepoznavanja jezika. Omogočili smo mu, da si je v varnem okolju z njemu pomembno odraslo osebo, na katero je bil varno navezan, sam izbral pravljično in sta najprej skupaj gledala ilustracije in jih komentirala. Ob postavljanju vprašanj je zgodbo na skromen način že kmalu lahko obnovil in vzgojiteljica se je odzvala s pozitivno povratno informacijo, pohvalo. Pohvalila je njegov pogum in povedala, kako je uživala ob njegovem pripovedovanju, ter izrazila iskreno navdušenje nad njegovim uspehom. Naslednji dan je deček prinesel od doma svojo pravljično in sam pristopil k isti odrasli osebi ter si želel z njo obnoviti tudi novo pravljično. Čeprav je bilo veliko odraslih ljudi prepričanih, da tega ni sposoben, je bilo dovolj, da je le ena odrasla oseba verjela v njegov uspeh in mu nudila podporo, saj je v roku enega tedna že vneto obnavljal pravljično za pravljično. V Ted nagovoru, učiteljice Rite Pierson mi je ostal v spominu njen citat: »Otroci se ne učijo od ljudi, kateri jih ne marajo in vanje ne verjamejo.«

Enako smo za povratno informacijo dovzetni so tudi odrasli. Na tem področju sem si zastavila izziv, kako na delovnem mestu pomočnice ravnateljice podajati povratne informacije strokovnim delavcem vrtca bodisi ob pregledu pedagoške dokumentacije bodisi spremljanju pedagoškega procesa na hospitaciji v oddelku, da jim bo ta razumljiva, smiselna, sprotna, korektna, spoštljiva in jih bo vodila k nadaljnjemu razvoju in doseganju uspehov. Ko sem skušala narediti nekaj korakov v tej smeri, mi je bila zanimiva njihova povratna informacija o moji podani povratni informaciji. Od sodelavcev se lahko ogromno naučimo, predvsem o nas samih, in tudi v tem pogledu ustvarjamo kulturo učeče se skupnosti.

MEDVRSTNIŠKO UČENJE IN INKLUZIJA



Pomembno je, da vzgojitelj organizira učno okolje, v katerem otroci sodelujejo in se učijo drug od drugega. Pri tem spremlja otroke, kako med seboj sodelujejo in se pogovarjajo, kakšne interakcije so med njimi.

(Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 9)

V našo obogatitveno dejavnost Slončkove pravljičnice je bil vključen zelo sramežljiv deček Adel (ime je izmišljeno) iz priseljene družine, ki je redko spregovoril pred skupino preostalih otrok. Na vzgojiteljici v svojem oddelku je bil

varno navezan in se je občasno rad popestoval pri njiju. Redko se je nasmejal, a tudi ni jokal. Na vprašanja je odgovarjal z enozložnicami. V dejavnosti se ni vključeval, ampak je raje opazoval vrstnike. Njegova risba je bila prepozna kot šibka, a je bilo opaziti, da rad riše. Vzgojiteljici iz njegovega oddelka sta tudi opazili, da ima težave, ko mora nekaj izbrati, se pri nečem odločiti, in sklepali, da ima morda tudi zaradi tega težave pri izražanju. Izrazili sta tudi stisko glede »Bralnega palčka« kot dejavnosti, ki poteka v sodelovanju s starši, saj se deček ni odzival, prav tako ne njegovi starši.

Adela sem spremljala in tedensko pripravljala načrt zanj tudi pri obogatitveni dejavnosti Slončkove pravljičnice z namenom, da bi postopoma napredoval tam, kjer ima stisko, ter se krepil na močnih področjih. Pri igranju družabnih iger se je pokazalo, da deček ni znal prešteti do štiri, ni prepoznal barv in ni maral dotikov. Vedno se je usedel k dvema dečkoma iz njegovega oddelka, na zastavljeno vprašanje je tiho pogledal v tla, pri ponujeni dejavnosti le strmel in ni upal začeti. Njegov pogled je izkazoval strah in negotovost.

V več srečanjih sem opazovala, pri katerih dejavnostih in v čigavi družbi se deček najbolj sprosti, da bi na tej podlagi načrtovala nadaljnje dejavnosti zanj. In ugotovitve so bile, da najbolj vztraja in se sprosti pri igri z dojenčki v koticu »DOM«. Zato sem naslednjič v igralnico za Slončkove pravljičnice prinesla nekaj novih igračk »dojenčkov« ter vrečo rekvizitov zanje. Predlagala sem, naj otroci pripeljejo svoje »dojenčke« v vrtec k dečku Adelu. Kljub temu da deček

ni govoril, se je takoj vživel v igro in bil ves čas nasmejan, sprejemal pripeljane dojenčke drugih otrok, jih nahranil, previl in nežno vrnil njihovim »staršem«. Otroci v vlogi staršev niso nič komentirali, da deček Adel ne govori, igra je potekala sproščeno in v pozitivnem vzdušju.

Opazila sem tudi, da Adel pri igri rad posnema enega od vrstnikov, ki je zelo odprt, pogumen, nasmejan in rad pomaga preostalim. Zato sem igro organizirala tako, da sta bila lahko skupaj. Adel je ob bolj kompetentnem partnerju za igro vidno napredoval, saj že po 14 dneh ni več potreboval prijatelja ob sebi in je začel navezovati prve stike z novim prijateljem.

Zbirala sem dokaze o njegovi poti učenja in napredovanja (videoposnetki, anekdotski zapisi, fotografije, risbe, delovni listi iz zvezka, beležke njegovih odzivov na ponujene dejavnosti, na interakcije z drugimi otroki, povratne informacije njegove mame itd.). Z njimi sem seznanjala tudi njegovo mamo, ki ga je največkrat prišla iskat. Nekega dne sem ob zaključku dejavnosti Slončkove pravljičnice mamo vprašala, ali doma veliko berejo pravljičnice. Odgovorila mi je: »Mi nemamo pravljičnic. Mi ne čitamo.« Hkrati pa mi je o svojem sinu povedala nekaj, kar se me je močno dotaknilo in spremenilo moj pogled nanj: »Ponosan je na nas, jer se



Odnos učenec – učenec

Odnos med dijaki v razredu je zelo pomemben za kakovosten pouk. Na to zelo vplivajo že prejšnja poznanstva in prijateljstva med dijaki, kar pa lahko povzroči, da se znotraj razreda izoblikujejo skupine. Kljub temu pa je nujno, da so vsi dijaki v razredu med seboj povezani. To pomeni, da se razumejo in lahko med poukom skupaj normalno sodelujejo in si pomagajo pri učenju. Delo v parih ali v skupinah, ki ga spodbuja formativno spremljanje, spodbuja sodelovanje med učenci tudi, če vsak razmišlja drugače. To nas zbliža in izboljša odnose med nami.

Pia Petek



pored nas osječa super i zadovoljno. Moj Adel je jako emotivan, druželjubil in zanimljiv. Vjerujem mu, jer je malo biče, koje zaslužuje puno ljubavi.»

To me je spodbudilo k novemu razmišljanju o tem, kako bi dečka lahko podprli v območju njegovega bližnjega razvoja. Obvladovanje slovenskega besedišča smo bogatili prek družabnih iger, dejavnosti z uporabo konkretnih predmetov ter ob prevajalski pomoči učencev prostovoljcev. Njegovi družini sem ponudila nahrbtnik z družabnimi igrami, otroškimi revijami in pravljičami. Otrok je nosil domov tudi zvezek s podpornimi sličicami in besedami v slovenskem jeziku. V goste smo povabili umetnico Mojco Leben, ki je pomagala dosežati uspehe pri otrocih prek giba in plesa. Skupaj z njegovima vzgojiteljicama smo razmišljale o oblikovanju spodbudnega učnega okolja v njegovem oddelku, ki bi vplivalo na njegovo socializacijo in krepilo aktivno vključenost. Naša trenutna glavna skrb ni bila njegovo razumevanje in obvladovanje slovenščine, ampak da bi se deček res počutil sprejet in varen.

Z dečkom sem nato sodelovala pri Bralnem palčku. Prebrala sem mu pravljičico in deček me je izredno presenetil, saj mi je pravljičico brez težav obnovil v svojem jeziku. Ponosno sva šla to skupaj povedat v njegov oddelek, kjer je pred vzgojiteljico in z mojo podporo ponovno obnovil pravljičico. Naslednjič mu je pravljičico prebrala njegova vzgojiteljica v oddelku in tudi to je brez težav obnovil. Kmalu smo z zadovoljstvom ugotavljali, da obožuje pravljičice in jih razume tudi, če so v slovenskem jeziku.

Glede na to, da je deček kazal interes za likovno ustvarjanje, sem ob vsakem srečanju njemu in drugim otrokom ponudila izražanje prek risbe. Nekoč sem predlagala, da bi fotografirali okolico vrtca. Dečkove fotografije smo razstavili, svojo razstavo je s pomočjo vzgojiteljice predstavil tudi vrstnikom v svojem oddelku. Naslednjič smo razstavili njegove risbe. Bil je vidno ponosen na svoj uspeh, prek doživljanja uspeha se je sprostil in nas presenetil, ko je v kratkem času vidno napredoval v več pogledih.

Podpora odraslega in vrstnikov je torej ključnega pomena pri spodbujanju otrokove iniciativnosti in socialnih odnosov ter zagotavljanju njegovega občutka varnosti in napredka.

VREDNOTENJE IN SAMOVREDNOTENJE



Ko spodbujamo vrednotenje in samovrednotenje otrok, se poleg občutka lastne vrednosti otrokom razvijajo tudi višji miselni procesi, pripovedovalne zmožnosti in njihove socialne in emocionalne spretnosti.

(Formativno spremljanje v vrtcu, 2016: 10)

Ob fotografijah dejavnosti in raznih dokazov učenja so otroci komentirali in vrednotili le-te pred svojimi vrstniki in tudi starši, ko so fotografije v zvezkih tedensko nosili domov. Starši so vrednotili fotografije s svojimi dodanimi komentarji. Sami otroci pa so iz tedna v teden več sporočali tudi meni. Na koncu se že sami pritekli: »Ali lahko to obesiš na razstavo, ker ...« Vzeli smo si čas za individualno in skupno vrednotenje. Pri tem jim ni bilo treba vedno vsega ubesediti. Včasih so svoje mnenje, ali jim je neka dejavnost ali vsebina všeč ali ne, izrazili le z odprto ali zaprto dlanjo. Drugič so to, kako se počutijo, povedali z izbranim simbolom, ki so ga pripeli na drevo, pripeto na pano v oddelku. Pri skupnem vrednotenju uspehov otrok se mi zdi zelo pomemben njihov nasmeh, dobro počutje, da ima otrok prijatelje za igro, da je varno navezan na odrasle osebe, sproščen, slišan, prepoznan in da napreduje.

SKLEP

Pri uvajanju elementov formativnega spremljanja uporabljaj spirarno načrtovanje. Glede na ugotovitve spremljanja otrok uvedem določeno spremembo, ki naj bi pozitivno vplivala na dobro počutje in aktivno vključenost otrok (viri učenja, opremljenost kotičkov, metode ali oblike dela, vsebine, oblika podpore pri čustvenem razvoju in socializaciji ipd.). Med izvajanjem dejavnosti spremljam napredek posameznih otrok. Nato ponovno vrednotimo, ponovno načrtujemo. Namen je najti pot do vsakega otroka in iskati »didaktične pristope, ki bi prispevali k odpravljanju zakoreninjenih in neučinkovitih praks ter stereotipov na področju učenja in poučevanja« (Zakaj formativno spremljati, Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce, ZRSŠ).

VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zvezek Formativno spremljanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Holcar Brunauer, A. idr. (2017). Vključujoča šola. 6. zvezek: Vključevanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pierson, R. (2013). Every kid needs a champion. <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw&t=13s> (dostopno 22. 2. 2020).

Jana Trebušak

OŠ Frana Albrehta Kamnik

POUČEVANJE KOT RAZISKOVANJE

Teaching as Research

Vse, kar se zgodi, se zgodi z razlogom. Tako sem se nehote seznanila z literaturo, ki me je prepričala, da je mogoče poučevati tudi drugače. K razmišljanju sta me pritegnili knjigi Drugačno preverjanje znanja ter Iznajdljivi učitelj. Ugotovila sem, da obstaja tudi drugačen način poučevanja, izvzet iz okvirjev znanega.

Učim kombinirani oddelek 4. in 5. razreda na podružnični šoli. Sami začetki poučevanja, ki je le nekoliko drugačno od klasičnega, so me prisilili, da sem kot nadobudna profesorica razrednega pouka spremenila svoj način razmišljanja in poučevanja. Delo v kombiniranem oddelku od učitelja zahteva prilagodljivost, ustvarjalnost, uporabo različnih učnih strategij in veliko mero potrpežljivosti – predvsem s samim seboj. Kljub naštetim lastnostim, ki sem jih imela in jih še imam, sem se spraševala: »Ali obstaja tam zunaj okvirjev ustaljenih prepričanj o poučevanju, še kaj več? Ali je mogoče poučevati z manj truda in izčrpanosti, z večjim otroškim žarom v očeh? Ali je mogoče biti še bolj ustvarjalen kot učitelj in kot učenec? Kje se konča meja odgovornosti do učenja in naučenega pri učitelju in pri učencu?«

V knjigi Drugačno preverjanje znanja sem naletela na strogo besedno zvezo formativno spremljanje (v nadaljevanju FS), ki mi ni veliko pomenila, dokler nisem na šoli odkrila dveh kolegic, ki sta tudi razmišljali o drugačnem načinu dela. Povezale smo se in se udeležile izobraževanja pri Nataliji Komljanc. Od tedaj gre pot profesionalnega in tudi osebnostnega razvoja samo še naravnost, z rahlimi ovinki, tudi kakšnimi stranskimi ulicami, ampak cilj je isti – učence navdušiti za učenje, raziskovanje, ustvarjalnost in nazadnje odgovornost do vsega, kar je povezano z učenjem, ob tem pa občutiti obojestransko zadovoljstvo.

Osebnostni razvoj je prav tako pomemben, saj sem posledično spreminjala tudi osebni odziv na določene, tudi problematične, situacije v razredu. Iz takega načina poučevanja sem se ogromno naučila od učencev, kolegov in tudi staršev. Pomembno je bilo, da sem jih seznanila in tudi vključila v proces. V drugem letu intenzivnega delovanja sem jih o metodi teoretično seznanila in svoje teze podprla z nekaterimi izjavami, izdelki učencev. V naslednjih letih sem roditeljski sestanek izvedla v obliki delavnice in posamezne elemente FS še teoretično podkrepila. Ta način se je tudi staršem zdel bolj zanimiv in razumljiv. Njihov pozitiven odziv me je zelo presenetil in razveselil. Opogumili so me, naj nadaljujem s to metodo, saj pri otrocih opažajo pozitivne spremembe: so bolj samostojni, samozavestni, pri domačih odločitvah dajejo več pobud, več razmišljajo in so kritični do okolice. Vsekakor je bila pri uvajanju spre-

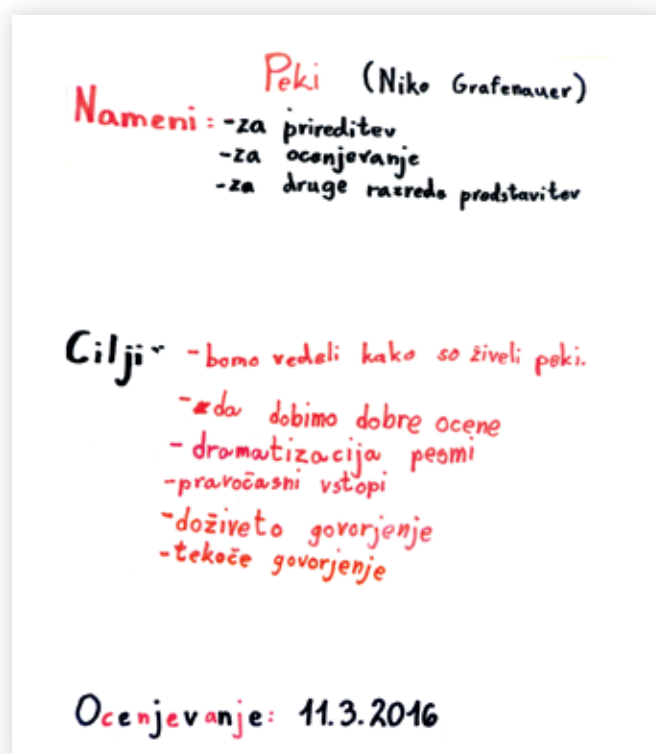
memb pozitivna tudi podpora vodstva, ki je predstavljala neko varnost in zaupanje.

V nadaljevanju predstavljam posamezne elemente, ki sem jih postopoma razvijala v razredu.

UČNI CILJI OZ. NAMENI UČENJA IN KRITERIJI USPEŠNOSTI

»Vsako načrtovanje se začne z opredelitvijo ciljev.« (Holcar Brunauer, 2016) Na tem mestu sem zgodbo o uspešnem postavljanju ciljev močno zapletla, saj je bilo sprva učenecem zelo težko postavljati učne cilje, ki se preoblikovano imenujejo učni nameni. Prav tako tudi meni ni bila jasna razlika med učnimi cilji in učnimi nameni. Prvi poskusi so bili zelo skromni, pa vendarle, z nečim je bilo treba začeti.

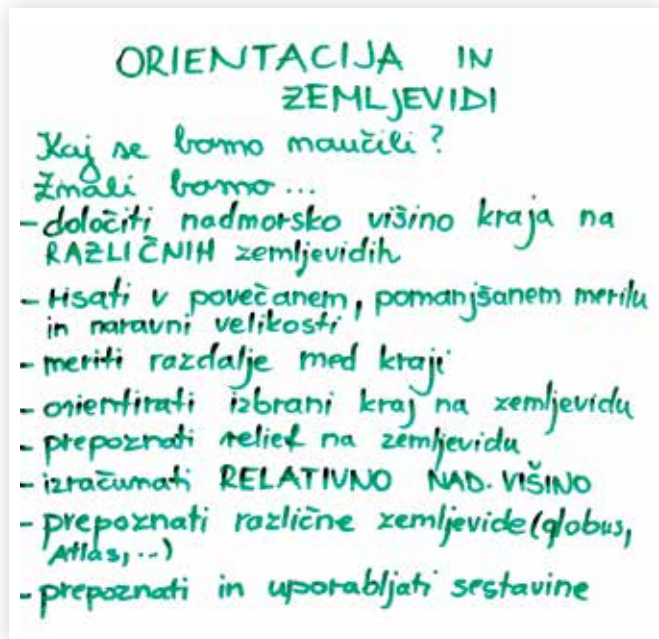
Že ustaljena praksa v 5. razredu je pokazala, da se pogovorimo o recitaciji pesmi, ki smo jo pripravljali za ocenjevanje. Vedno smo se pogovorili, kakšne sestavine nastopa so primerne, zato sem učencem dala nalogo, da sestavijo cilje sami v skupini.



► N. Grafenauer: Peki

Iz zapisa je razvidno, da niti jaz niti učenci nismo vedeli oz. poznali razlike med učnim namenom in učnim ciljem.

Po dveh letih intenzivnega dela v razredu se je rezultat končno pokazal.



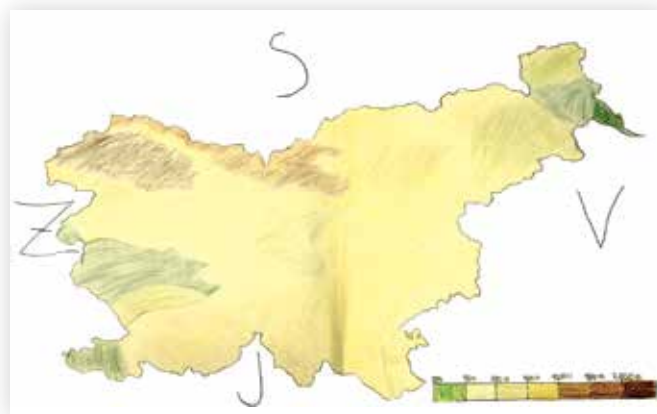
► Zemljevidi in orientacija

Učne namene sem postavila s pomočjo učencev, kajti ti potrebujejo vodenje in jasno zastavljene kriterije uspešnosti. Postopek je potekal tako, da smo se pogovorili o pojmih orientacija in zemljevid. Preverila sem njihovo predznanje in s pomočjo pahljače, na kateri so zapisana imena učencev, vodila pogovor. Pahljača je zelo dober pripomoček, ki vzdržuje miselno aktivnost vseh učencev. Predznanje sem že vključila v oblikovanje ciljev, tako da sem njihove ideje preoblikovala v učne namene. Učenci so v nadaljevanju prebrali učbenik, sledil je zapis učnih namenov s pomočjo informacij, ki so jih pridobili. Sledila je razdelitev po skupinah, lahko pa so se odločili za delo v parih ali individualno. Učencem dopuščam tudi to izbiro, vendar težim k skupinskemu delu. Zagotovo bi se dalo postopek še izboljšati. Zadovoljna sem, ker učenci veliko zmorejo. Pogoj za uspešno postavljanje ciljev je izhajanje iz predznanja učencev ter dobro poznavanje učnega načrta in ne slepo sledenje učbeniku.

DEJAVNOST IN DOKAZI

»Zbiranje dokazov omogoča učitelju vpogled v razumevanje in učenje učencev. Na podlagi dokazov učitelj prilagaja procese poučevanja, in sicer tako da izbira raznolike dejavnosti za učence. Ker učenje poteka na različnih področjih, so tudi dokazi različnih vrst – spoznavni (npr. odgovori učenca), psihomotorični (npr. gibalne spretnosti in veščine) in afektivni (vrednote, reakcije, čustva).« (Holcar Brunauer, 2016)

Učenci so si sami izbrali dejavnosti, s katerimi so predstavili svoje znanje. Usvajali so ga na različne načine: plakat, turistični vodnik, zapis informacij v obliki Paukove strategije, družabne igre, sestavljanje preverjanja za sošolce, dramatizacija, gibanje. Po učenju so izkazali znanje.



► Barvna lestvica



► Relief Slovenije in večja mesta



► Stik naravnih pokrajin v Sloveniji

Bili so zelo ustvarjalni. Med procesom so tudi ugotovili, da z izbrano dejavnostjo ne bodo mogli predstaviti svojega znanja, zato sem jih usmerila v drugo izbiro. Na neki način so izgubili čas, vendar so se ob tem ogromno naučili.

Učencem in sebi dopuščam napake; seveda ob pogoju, da v nadaljevanju izboljšamo dejavnost, izdelek itd. Ko so se učili, so se sproti preverjali s pomočjo ciljev, ki so bili zapisani v zvezku ali na plakatu v učilnici, in sicer tako da so si ob ciljnih barvali krogece ustreznih barv.

Ustvarjalni utrinki:



► Izdelava scene in dramatizacija lastne igre Božič 2018



► Prehranjevalna veriga v gledališču



► Matematični priročnik o kotih



► Prekmurska gibanica

PREVERJANJE ZNANJA IN POVRATNA INFORMACIJA (PI)

Po predstavitvi so jim sošolci podali kritično in dobronamerno povratno informacijo. Učenci so sošolce spraševali

s pomočjo vprašanj na piramidi, ki je sestavljena iz taksonomskih stopenj. Na začetku uporabe jim je predstavljala kar težavo, zdaj pa že brez nje pri preverjanju uporabljajo vprašanja višje taksonomske ravni.

Pri matematiki je zelo uporabno preverjanje, ki ga učenci sestavijo za sovrstnike. Pri sestavljanju se srečujejo z različnimi izzivi – primerno sestavljanje vprašanj, razumevanje snovi, dovolj zahtevna vprašanja, slovnično pravilen zapis itd. Sovrstniki jim hitro povedo, da je kakšno vprašanje nerazumljivo zastavljeno. Tako se oboji veliko naučijo in se hkrati učijo kritičnega mišljenja.

Povratna informacija je velikokrat ustna, saj tako prihranim veliko časa. Uporabljam barvice; zeleno (znam, razumem), rumeno (znam nekaj, delno razumem) in rdečo (malo znam, veliko ne razumem), palce počutja, tedenski kazalnik počutja, pahljačo. Ko vrednotimo samo razumevanje snovi, je najboljša uporaba barvic, saj so priročne.



► Pahljača z imeni

IME ZALA DATUM 10/2016

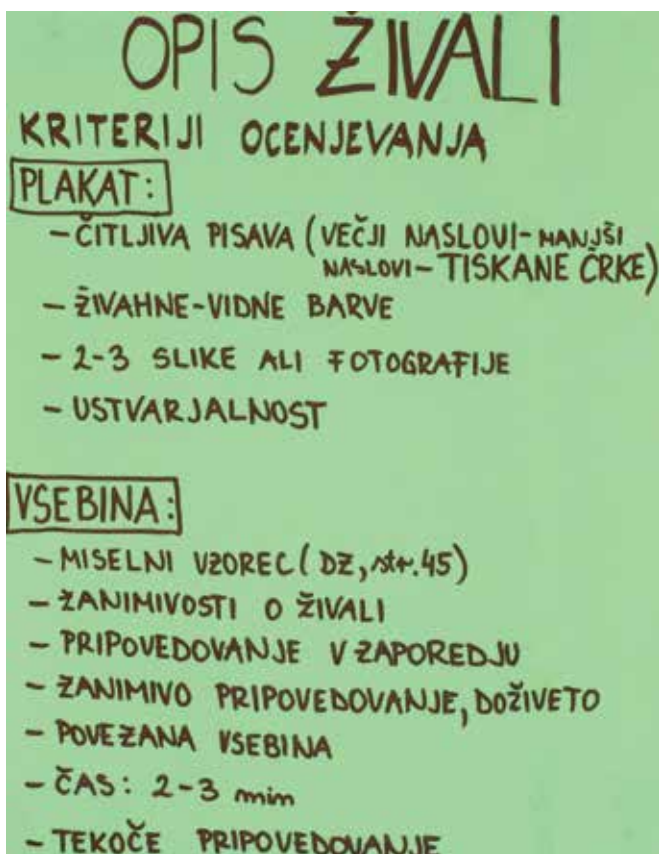
| ORIS DNEVA | NIČ MI NI BILO VŠEČ ☹️ | MALO MI JE BILO VŠEČ ☺️ | ZELO MI JE BILO VŠEČ ☺️ |
|------------|--|---|--|
| PONEDELJEK | Ker... | Ker... | KER SMO PRI GLASBI USTVARJALI RAZLIČNE RITME ✓ |
| TORJEK | | | KER SMO PRI MATEMATIKI PREDSTAVLJALI PRIMATE ✓ |
| SREDA | | KER SMO PRI NITKI DELALI PREDSTAVITVE ✓ | |
| ČETRTEK | KER SMO PRI TJA DELALI IN REŠEVALI VEBESKE | | |
| PETEK | | | KER SMO PRI ŠLO DELALI V PARH ✓ |

► Tedensko počutje

Pri povratni informaciji je bilo v začetku treba paziti, da so bila sporočila osredotočena na samo delo, predstavitev. Učenci so najprej sporočili: »Zelo si bil dober, odličen si bil, nisi dobro povedal ...« To so v bistvu nalepke, ki nam nič ne povedo o točno določenem delu, izdelku. Učenci so bili velikokrat prizadeti, tako so razreševali osebne zame-re. Takšna povratna informacija ni bila koristna.

Primer govornega nastopa in priprava nanj:

Govorni nastop in priprava nanj potekata pri pouku. Učenci se z govornim nastopom srečujejo že v prvem triletju in imajo dobro predznanje. Skupaj postavimo krite-rije za uspešen govorni nastop. Priprava je individualna. Pri pripravi jih sproti preverjam. Učenci sledijo kriterijem uspešnosti, ki so izobešeni v razredu. Skupaj določimo datum nastopa. Ko učenci opravijo posamezni nastop, jim sošolci podajo povratno informacijo, ki se nanaša na kriterije uspešnosti.



► Kriteriji uspešnosti za govorni nastop Opis živali

Ko sem tako izvajala govorne nastope, so učenci najprej izražali negativne in šele kasneje pozitivne povratne informacije. Ob vztrajni spodbudi so se naučili izraziti pozitivne vidike govornega nastopa in šele nato dodati »nasvet« za izboljšave. Učence navajam, da PI izrazijo v drugi osebi: »Tvoje govorjenje je bilo dovolj glasno, gledal si poslušalce, včasih si se malo ustavil ...« Opažam, da je učencem kar težko izraziti mnenje, raje uporabljajo govor v tretji osebi. Učenci PI v prvi osebi bolj resno zaznajo in tudi izboljšajo nastope v nadaljevanju.

Veliko vlogo pri PI in pri celotnem procesu poučevanja ima zaupanje. Kaj je zaupanje in kaj to pomeni za delo v razredu?

»Biti prepričan, da je kaj dobro in da bo dobro vplivalo na uresničitev določenih pričakovanj.« (SSKJ)

Pri učencih se zelo trudim pridobiti njihovo zaupanje. Ko sem jih začela poučevati v skladu s formativnim spremljanjem pouka, so bili negotovi. Izhajali so iz klasičnega načina pouka. Niso postavljali veliko vprašanj, vedno so iskali potrditev o pravilnosti odločitev. Ob spodbudi in razlagi, da je delanje napak tudi učenje, so počasi doumeli, da mi lahko zaupajo. Na tem mestu moram poudariti prednost poučevanja v kombiniranem oddelku, kajti tako lahko spremljam učenčev razvoj, posledice odločitev v profesionalnem razvoju in opazujem, kako mlajši učenci z zanimanjem spremljajo starejše ter se od njih učijo. Vrstniško učenje je zelo priljubljeno, saj se učenci radi učijo in hkrati razvijajo socialne veščine.

Primer iz razreda:

Za neko delo v paru sem izžrebala deklico, ki ni želela sodelovati z dodeljeno sošolko in je odločno protestirala ter jokala. Veliko sem se pogovarjala z njima, nalogo pa sta morali kljub različnosti opraviti. V delo sta bili »prisiljeni« učenka z dobrimi učnimi sposobnostmi in učenka s slabšimi komunikacijskimi sposobnostmi. O težavi smo se pogovorili s starši na pogovornih urah; pri odločitvi so me podprli. Deklici sta nalogo izvedli. Ta dogodek se je zgodil v začetku šolskega leta. Ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja je k meni pristopila deklica, ki je sprva odklanjala sodelovanje, in z velikim veseljem povedala, da si je za izvedbo neke naloge izbrala prav učenko s komunikacijskimi težavami. Zakaj sem omenila čas? Deklica je potrebovala kar pol leta, da je premlela svoje misli in dozorela. Tudi sošolka je bila vesela sodelovanja.

Ta korak se mi je zdel tako zelo dragocena izkušnja za vse udeležene v procesu poučevanja in potrditev, kako pomembno je skupinsko delo pri osebostnem razvoju učencev in kako koristno je včasih vztrajati pri odločitvah, kljub pretečenim solzam. Pri odločitvi sem vztrajala z razlogom, saj sem vedela, da ena učenka zelo teži k popolnosti, druga pa potrebuje nekaj spodbude. Pogoji za tovrstne odločitve je dobro poznavanje učencev in poštena komunikacija s starši.

S starši z gledno sodelujem in pri delu v razredu me podpirajo. Največji skupni cilj nam je zadovoljen, uspešen, radoveden, samostojen in odgovoren otrok.

V razredu imam ustvarjalne, samostojne učence, ki mi vsak dan potrjujejo, da sem na pravi poti poučevanja »nekoliko drugače, zunaj okvirjev znanega«.

VIRI IN LITERATURA

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

ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

Formative Assessment Elements

UVOD

V svojem prispevku nameravam podrobneje predstaviti elemente formativnega spremljanja. To so nameni učenja, kriteriji uspešnosti, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, povratna informacija, dokazi in vprašanja v podporo učenju. Vsakega izmed njih bom na kratko opisal in ga podkrepil s primeri iz lastne prakse. Priložene so fotografije izdelkov mojih učencev in opis dejavnosti med poukom. Predstavljeni elementi formativnega spremljanja imajo ključno vlogo za zagotavljanje kakovostnega pouka v skladu s smernicami modernega šolstva.

Učenci si v razredu, kjer se pravilno uporabljajo metode sodobnega poučevanja, upajo povedati vse svoje misli, čustva, potrebe, domišljije, opažanja, počutijo se sprejete, varne, dovolijo si zmotiti se in delati napake. Vse to ustvarja okolje za vzgojo samozavestnih in svobodno mislečih posameznikov, ki bodo po mojem mnenju nekoč uspeli v družbi. Komljanc (2008), ki se v Sloveniji že več kot deset let ukvarja s formativnim spremljanjem, ga opredeljuje kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učencevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšal učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj korektna.

Učitelj mora poznati svoje učence, njihove individualne razlike, učne sposobnosti in interese ter upoštevati posameznikovo predznanje, še preden začne z organizacijo dejavnosti. Skupaj z učenci naj med urami s pomočjo odprtih in problemskih vprašanj spodbuja razmišljanje in dialog, v katerem imajo dovolj časa za razmislek in razvijanje svojih idej. Te so lahko samo deloma pravilne ali celo napačne. Naloga učitelja je, da daje učencem povratne informacije, jih spodbuja, motivira, v njih prebudi zanimanje ... Truditi se mora, da ne poda negativnih ali pozitivnih sodb o učenčevih odgovorih. Več o tem je napisano v poglavju o povratni informaciji.

Vedeti moramo, da je formativno spremljanje proces in ne dogodek, vprašanje na papirju ali internetna stran. Izvajanje strategij formativnega spremljanja v razredu podpirajo različna orodja, ki imajo več namenov. Ob pomoči učitelju, da zagotovi informacije, potrebne za dobro izvedbo učne ure, do pomoči učencu, da bo pravilno samopresojal in vrednotil, kaj mora še storiti bolje.

Formativno spremljanje pozitivno vpliva na učenje takrat, ko učitelj poda učencem kakovostne povratne informacije in ko ti vrednotijo svoje delo ter delo drug drugega. Pri tem

je ključno, da učitelj nenehno prilagaja poučevanje spoznanjem, ki jih pridobiva v učnem procesu, in je pozoren na potrebe slehernega učenca (Black idr., 2002). Formativno spremljanje lahko ob pravilni interpretaciji in implementaciji v pouk močno vpliva na izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev. Učenci in učitelj postanejo enakovredni partnerji v učnem procesu. Učenci, ki so aktivno vključeni v učni proces in razvijanje novih učnih konceptov (ne le pomnjenja), razvijajo zmožnost samousmerjanja svojega učenja, ki ga bodo lahko uspešno prenesli na delovanje v širši skupnosti.

Učenci se med seboj razlikujejo po več dejavnikih, kot so predznanje, sposobnosti, učni slog, učne strategije, interesi, motivacija, čustveni odnos do učenja ... Razlikujejo se tudi po družbenookoljskih razmerah – na njih vpliva jezikovno, kulturno in socialno ozadje. In tukaj nastopi učitelj, čigar temeljni izziv je upoštevanje vseh individualnih razlik posameznih učencev. Vsak posameznik s seboj v šolo prinese različno predznanje in notranjo motivacijo. Naloga učitelja in njegov končni cilj pa mora biti vzgoja posameznika, ki zmora samostojno usmerjati svoje življenje (Pečjak, 2012).

ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Dosedanja praksa je bila, da učitelj učni proces načrtuje v skladu z učnimi cilji, ki so zapisani v učnih načrtih. Pogosto so ti cilji zapisani v strokovnem jeziku, ki učencem ni razumljiv. Če želimo, da učenci razumejo, kaj naj bi se učili, je zelo pomembno, da razumejo učne cilje, kar pomeni, da jih mora učitelj prevesti v jezik učenca. Takim ciljem rečemo nameni učenja. Nameni učenja morajo biti jasni, dosegljivi, zapisani na vidnem mestu in povezani z dolgoročnimi cilji.

Na Slikah 1 in 2 prikazujem primer iz lastne prakse, in sicer uro likovne umetnosti. Učno področje je bilo slikanje, tehnika tempera, likovni motiv tihožitje – geometrijska telesa. Kot likovni problem smo si zastavili temnenje in svetljenje, namen učenja pa je bil izdelati tihožitje geometrijskega orodja.

Postavil sem kriterije uspešnosti (Slika 2), ki izhajajo iz strokovnega poimenovanja. Učenci so po uvodnem delu ure in predstavitvi likovnega problema zapisali še svoje kriterije uspešnosti (Slika 1).

Kriteriji uspešnosti z vidika učencev:

- Uspešen bom, ko bom naredil načrt opazovanja (senca).
- Uspešen bom, ko bom razporedil elemente na podlago.
- Uspešen bom, ko bom znal svetliti in temniti barve.
- Uspešen bom, če bom imel ustrezen likovni motiv – geometrijska telesa.
- Uspešen bom, ko se bo videlo, kaj je kocka, kvader, ...
- Uspešen bom, ko bom naredil ustrezno razmerje velikosti med geometrijskimi telesi.
- Uspešen bom, ko se prepozna velikost in oblika telesa.

Kriteriji z vidika učitelja:

- Ustreznost uporabe likovnih elementov.
- Ustreznost svetlobnih kontrastov.
- Ustreznost barvnih odtenkov.
- Ustrezna asimetrija (kompozicija).
- Ustrezna oblika.

▶ SLIKI 1 in 2: Primer kriterijev uspešnosti. Likovna umetnost, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

Kriteriji uspešnosti učencu pomenijo izhodišče za razmislek. Kdaj bo znal dovolj dobro? Kako bo vedel, da se je nekaj naučil, dosegel, naredil dobro? Kaj še potrebuje za pomoč? Kako bo spremljal svoj napredek, vrednotil napredek vrstnika, načrtoval naslednje korake? Učenec, ki dobro pozna kriterije uspešnosti, pridobi nadzor nad svojo učno uspešnostjo, kar mu omogoča, da namene učenja doživlja kot izziv in ne kot vir škodljivega stresa.

Učenci bodo kriterije uspešnosti najbolje razumeli, če jih bomo vključili v njihovo sooblikovanje. Zapišejo naj jih sami, učitelj jih samo vodi. Tako bodo bolje razumeli, kaj se bodo učili, zakaj se bodo učili in kako bodo vedeli, da jim je uspelo. Sam zagovarjam zapis v obliki uspešen bom, ko bom ... To učencem omogoča odgovoriti na vprašanje, kako vem, da sem dosegel namene učenja oziroma, da sem uspešen. Kriteriji uspešnosti naj bodo povezani z nameni učenja, realni, razumljivi. Pomembno je, da so zapisani v prvi osebi ednine, učencem pa naj pokažejo jasno sliko o tem, kdaj bodo uspešni ali kako naj bo videti odličen izdelek. Raziskave (Black, William, 1998) kažejo, da so učenci, ki poznajo namene učenja in kriterije uspešnosti, bolje in dalj časa osredotočeni na delo, bolje motivirani in aktivni pri učenju ter – kar je zelo pomembno – učinkovitejši pri prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.

PRI IGRANJU ROKMETA
BOM USPEŠEN, KO BOM:
- NATANČNO PODAL ŽOGO
- SPREJEL PODANO ŽOGO
- SPRETNO VODIL ŽOGO
- NATANČNO ZADEL CILJ
- PRAVILNO NASTAVIL
POLOŽAJ ROK IN NOG

▶ SLIKA 3: Zapis kriterijev uspešnosti. Šport, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

Kriteriji uspešnosti na Sliki 3 izhajajo iz ure športa, učna enota roket. Učenci so si zastavili kriterije uspešnosti,

s pomočjo katerih so ob izvajanju nalog preverjali svoje trenutno stanje in napredovanje.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje

Samovrednotenje je zmožnost realne presoje lastnih dosežkov, ko učenci pregledajo dokaze o doseganju namenov učenja, jih analizirajo in primerjajo s kriteriji uspešnosti. Biti morajo dovolj zreli, da odločajo o tem, da realno ocenijo, v kolikšni meri so dosegli namene učenja in kakšni bodo njihovi koraki v prihodnje za doseg cilja. O vrstniškem vrednotenju pa govorimo, kadar analizo izpeljejo sošolci in dajo učencu povratno informacijo.

Učenci lahko svoje dosežke kakovostno vrednotijo le, če dobro razumejo učne namene in kriterije uspešnosti. Bistveno je, da vedo, katere kriterije že dosegajo, katerih ne in kaj morajo storiti, da bodo dosegli zastavljene namene učenja. Naloga učitelja je, da v razredu poskrbi za ozračje zaupanja, da bi bilo vrstniško vrednotenje učinkovito in da do njega sploh pride. Učenci bodo sproščeno povedali svoje mnenje le, če se bodo v razredu počutili varne in sprejete. »Vse, kar povem o tvojem izdelku ali nastopu, je zato, ker ti želim pomagati, da bi dosegel cilje, ki si si jih zastavil.«

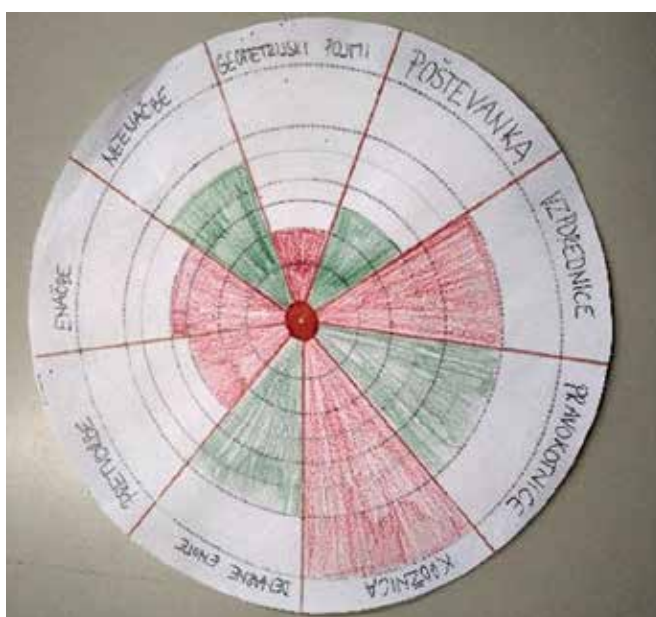
Največje spretnosti, ki jih učenci pridobijo pri izvajanju samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja, so: zmožnost realne presoje svojega znanja, zavedati se slabih navad učenja in jih spotoma odpraviti.

Slika 4 prikazuje primer samovrednotenja pri pouku družbe. Učenci so si po koncu učnega sklopa narisali tarčo, postavili kriterije uspešnosti in se s samolepilnimi lističi razvrstili v tarčo. Bliže sredini so se umestili, večje je njihovo znanje. Učenci se lahko vsakodnevno sami premikajo v skladu s svojim znanjem.

Slika 5 prav tako prikazuje samovrednotenje pri predmetu družba. Po prvem sklopu so učenci s pomočjo hiške vprašanj zapisali trditve, s pomočjo katerih so dokazali svoje znanje. Le-to so prikazali tako, da so se s samolepilnim lističem ovrednotili na položaj na igrišču. Če je listek z imenom na prostem metu, znanje ni zadovoljivo. Učenci so lahko listič prilepili tudi na mesto za dve točki; ko pa je znanje že dovolj dobro, pa na met za tri točke. Na pobudo učencev smo dodali še sedenje na klopi za rezerve za tiste učence, katerih znanje je v trenutku samovrednotenja na najnižji ravni.



► SLIKA 4 in 5: Primer samovrednotenja. Družba, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci



► SLIKA 6: Kolo ravnovesja. Matematika, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

Kolo ravnovesja uporabljamo za samopresojo in samoregulacijo učenja. Pomembno je, da kolo nima 5 kolobarjev, saj bi učenci to hitro povezali s številčnimi ocenami, kar pa ni namen te aktivnosti. S kolesom ravnovesja učence aktiviram za samoobvladovanje učenja, aktiviram jih, da so drug drugemu vir poučevanja, da uporabljamo povratne informacije, ki jih »potiskajo« naprej. Bistveno je, da organiziramo dejavnosti, s katerimi pridobivamo dokaze o učenju. Pomembno je, da učencem omogočimo, da so soudeleženci pri načrtovanju in razumevanju ciljev učenja in kriterijev uspešnosti. Z vsem omenjenim učencem omogočimo razumevanje namenov učenja, kar bistveno izboljša učne rezultate.

Slika 7 prikazuje samovrednotenje pri slovenščini ob koncu poglavja o glasovih. Učenci z barvami pobarvajo smeška, ki prikazuje, kako uspešen je pri določeni trditvi. Sledi še

Kako sem uspešen? 😊

Kaj so glasovi in kaj so črke? _____ 48
Kateri vrsti glasov poznamo? _____ 52
Kako delimo domače besede? _____ 56

| | |
|---|-------|
| Vem, kakšno je razlika med glasom in črko | 😊 😐 😞 |
| Vem, koliko črk ima slovenska abeceda in kako so urejene. | 😊 😐 😞 |
| Znam naštetih nekaj besed s tremi zlogi. | 😊 😐 😞 |
| Znam naštetih nekaj besed s petimi zlogi. | 😊 😐 😞 |
| Vem, v kaj povezujemo glasove. | 😊 😐 😞 |
| Vem, v kaj povezujemo zloge. | 😊 😐 😞 |
| Vem, katere vrste glasov poznamo. | 😊 😐 😞 |
| Znam naštetih vse samoglasnike. | 😊 😐 😞 |
| Znam naštetih vse soglasnike. | 😊 😐 😞 |
| Vem, kateri znak uporabim za deljenje besede. | 😊 😐 😞 |
| Znam deliti besede. | 😊 😐 😞 |

Kako bom izboljšal svoj uspeh?

Da se bom več učil, učil se bom na stalnem mestu učnega žepa, bom vsaj pet minut odmorov. Bilo bom nadeloval pri pouku.

► SLIKA 7: Samovrednotenje po sklopu. Slovenščina, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

vprašanje, kaj lahko učenec še stori, da bo izboljšal raven svojega znanja.

Povratna informacija

Grant Wiggins (2012) povratno informacijo opredeljuje kot informacijo o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj. Pomembno je, da je povratna informacija pravočasna, primerno pogosta, razumljiva, jasna, povezana z nameni učenja in kriteriji uspešnosti, konkretna in uporabna. Na koncu pa naj vsebuje predlog, kako izboljšati dosežek ali izdelek (Holcar Brunauer idr., 2016).



► SLIKI 8 in 9: Kocke. Povratna informacija učitelju, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

Da bi bile povratne informacije močnejše in da bi zagotovili, da so sprejete in uporabljene, moramo vedeti več o tem, kako si učenci v šoli zastavljajo cilje obvladovanja in kako učitelji in učenci zastavljajo cilje glede učenja, saj lahko ti izboljšajo in povečajo vrednost povratnih informacij za napredek proti cilju. Pojem osebnih rekordov in izziva, predanosti, povratnih informacijah o napredku ter učenčeve zmožnosti ocenjevanja so bistveni za učinke povratne informacije (Absolum idr., 2009). Eden najpomembnejših rezultatov učnih ur bi moralo biti zagotavljanje učencem, da razvijejo občutek zavedanja v povezavi s povratno informacijo.

Učenci so si sami izdelali kocke. Ploskve kock so oblepili z lističi različnih barv in se sami odločili, kakšen pomen bo imela katera barva. Uporabljamo jih med poukom pri vseh predmetih, saj z njimi učenci učitelju sproti sporočajo, kako jim gre delo, ali znajo, razumejo, imajo morda težave in potrebujejo pomoč učitelja. Zanimivo se mi je zdelo predvsem to, da so se odločili za legendo *znam*, pripravljen sem pomagati sošolcu/sošolki. To kaže na visoko raven medsebojnega razumevanja in zavedanja, da nekateri učenci rabijo dodatno pomoč. Velikokrat je medsebojna povratna informacija učenec – učenec zelo pomembna



► SLIKA 10: Možganska akcija. Samovrednotenje in povratna informacija učitelju, 5. r., Jurij Cvitanič, OŠ Markovci



in morda uspešnejša kot povratna informacija oz. pomoč učitelja.

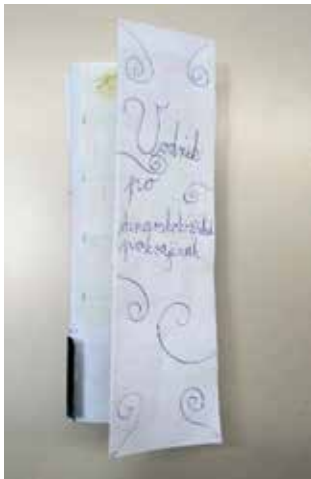
Pri uri likovne umetnosti so učenci izdelali pripomoček, ki prikazuje njihovo aktivnost pri pouku. Uporabljamo ga pri vseh predmetih. Sami so ga poimenovali *možganska akcija*. Prikazuje njihovo aktivnost pri pouku. Na koncu učne ure ali dneva učenec oceni oz. samovrednoti svoj trud in angažiranje pri posamezni uri. Rdeča barva pomeni majhno aktivnost, rumena srednjo in zelena največjo aktivnost. Na vrvici vsak učenec zase s pripenjanjem kljukice določi, kako aktiven je bil. S tem naredi samoanalizo svojega učnega procesa in poda povratno informacijo učitelju o svojem trudu. Učenci so to zelo dobro sprejeli in jim je dodatna motivacija pri delu.

Dokazi o učenju in znanju

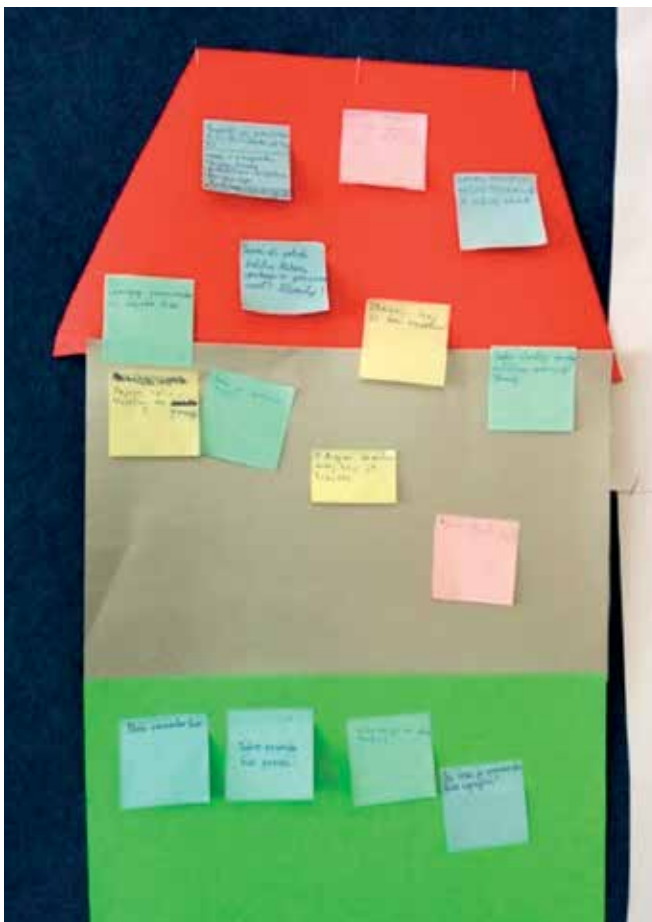
Dokazi so vir podatkov in ugotovitev, ki se nanašajo na proces učenja in dosežke učencev. Zbiranje dokazov o tem omogoča učitelju vpogled v razumevanje in učenje učencev. Na podlagi dokazov učitelj prilagaja proces poučevanja, in sicer tako da izbira raznolike dejavnosti za učence. Ker učenje poteka na različnih področjih, so tudi dokazi različnih vrst. Ključno vprašanje ob vsakem dokazu je, katera znanja, spretnosti in veščine izkazuje učenec glede na načrtovane namene učenja oz. cilje pouka (Holcar Brunauer idr., 2016).

Namen zbiranja dokazov o učenju je ugotavljanje razmerja med sedanjim in želenim znanjem. Zbrani dokazi pomagajo učitelju, da z njihovo pomočjo nastavi nadaljnje učne korake poučevanja in usmerja učenčeve procese učenja. Namen raznolikih dejavnosti ter zbiranja dokazov je spreminjanje razumevanja in napredovanja učencev. Razprave in naloge v razredu naj omogočajo pridobitev raznolikih dokazov o učenju (Dochy, 1996).

Pri predmetu družba obravnavamo naravnogeografske enote Slovenije. Spoznamo Alpski svet, Predalpski svet, Dinarsko-kraški svet, Obpanonski svet in Obsredozemski svet. Učencem ponudim možnost, da postanejo turistični vodiči po Sloveniji. Kdor želi, lahko sam izdela navdila za vodenje turistov iz tujih dežel ali drugih delov Slovenije. Izbrali so si lahko kateri koli svet in izdelali poljubno promocijsko gradivo. Učenci so govorno nastopali in se predstavili v vlogi turističnega vodiča po Sloveniji. Že med usvajanjem snovi o naravnih enotah



► SLIKE 11, 12 in 13: Turistični vodnik. Družba, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci



► SLIKA 14: Hiška vprašanj. Družba, 5. r, Jurij Cvitanič, OŠ Markovci

Slovenije so razmišljali o izboru gradiva in nabirali ideje. Fazi načrtovanja so sledili faza oblikovanja in izdelave zloženke, zbiranje gradiva, priprava in urjenje govornega nastopa po predhodno oblikovanih kriterijih uspešnosti. Nasvete in pomoč so poiskali tudi pri učiteljih različnih predmetnih področij, starših, prijateljih itd. Ustreznost vsebine in nastopanja so utrjevali in preverjali s pomočjo različne povratne informacije (medvrstniške, učiteljeve, starševe itd.). Sledil je nastop turističnih vodičev, ko so sošolce (popotnike) popeljali po izbrani naravni enoti in jim predstavili glavne značilnosti in lepote, ki so se jim najbolj vtisnile v spomin.

Vprašanja v podporo učenju

Dobra vprašanja so tista, ki premišljeno in načrtno vzpodbujajo učenčevo razmišljanje in njegov učni proces. So pogoj za učinkovit učni proces oz. za učenje in ugotavljanje, kako poteka učni proces, kako učenci dosegajo namene učenja. Dobra vprašanja so povezana z nameni učenja in učence usmerjajo k sklepanju, kritičnemu mišljenju in opazovanju. Vprašanja so zelo pomembna, saj z njimi ugotavljamo, kaj učenci že vedo, kako razmišljajo in kaj jih zanima. Dobra vprašanja morajo biti odprta in ne zaprta. Za zaprta vprašanja je značilno, da do neke mere že vodimo učenca k pravilnemu odgovoru. Kot primer zaprtega vprašanja bi lahko navedli vprašanje »Ali imaš še kakšno drugo možnost?«. Na to vprašanje bodo učenci odgovorili z da ali ne. Dobro vprašanje bi se recimo lahko glasilo: »Katere možnosti se ti še ponujajo? Kje vidiš rešitev? Kaj bi lahko naredili?« Ipd.

Učenci so se po končanem učnem sklopu pri predmetu družba preizkušali v postavljanju vprašanj. Vsa vprašanja smo prebrali in se o njih pogovorili. Ugotovili smo, da je večina vprašanj višjega nivoja in da so vprašanja naštej, opiši, kje, kdaj, v manjšini. Z načrtnim delom in posvečanjem veliko pozornosti pomenu vprašanj smo prišli do točke, ko se učenci zavedajo, da postaviti dobro vprašanje ni enostavno. Prav zato smo porabili veliko časa, da so vprašanja dvignili na višjo raven, ko sprašujejo z besedami presodi, oceni, utemelji, povej s svojimi besedami, zavrni, dokaži, izpelji, napovej itd.

SKLEP

Učenje v sodobnem razredu se mora razlikovati od učenja iz naših časov in učenja naših dedkov in babic. Prihajajo nove generacije, ki imajo drugačen pogled na svet in drugačne interese. Pri izbiri načina poučevanja moramo upoštevati razvojno stopnjo otrok. Najnovejša dognanja nevroznanosti poudarjajo, da z igro spodbujamo mentalne aktivnosti, ki otroku omogočijo, da lahko doseže tudi stopnjo abstraktnega mišljenja. Sposobnosti otrok ne smemo podcenjevati, ker je tempo razvoja posameznih sposobnosti pri različnih učencih zelo različen (Rajovič, 2010).

Osebnostno vidim v formativnem spremljanju ogromno pozitivnega, izkušnje uvajanja novih projektov pa kažejo,

da je za učinkovito uvajanje načel formativnega spremljanja potrebnih več let. Potrebna so redna srečanja učiteljev, izmenjevanje mnenj, praks, učenja eden od drugega in to, da napake vidimo kot možnost učenja drug od drugega. Poleg tega se šola mora zavzemati, da bo uvajala formativno spremljanje, dokler to v razredih ne bo res zaživelo v polni meri (Black, 2007).

Formativno spremljanje napredka učencev je vsekakor proces, ki ima mnogo komponent. Ena teh je počutje učitelja. Ali čuti podporo vodstva, staršev, tudi učencev? Eden temeljnih razlogov, zakaj učitelji ostanejo v šoli in nadaljujejo z učenjem, je podpora s strani vodstev šol, ki učiteljem omogoča pozitivne učinke. Pomislite na razloge, zaradi katerih bi učitelj še naprej poučeval. Avtonomija učitelja, vodenje, odnosi s sodelavci, narava učencev. Dejavniki, ki v veliki meri pojasnjuje odločitev o tem, ali ostati v poklicu ali ne, je narava vodenja (Boyd idr., 2011). Gre za to, kako vodje šole motivirajo učitelje in učence. Vodenje, usmerjeno v učenje, je najmočnejša vzpodbuda, da učitelj ostane v svojem poklicu. Verjamem, da lahko poučevanje v skladu z elementi formativnega spremljanja učitelju prinese več zadovoljstva in dobro povratno informacijo s strani vseh soudeležencev, ki so sooblikovalci učnega procesa. Ta povratna informacija daje učitelju moč, da je še naprej tisti, ki svoje učence, svoje male radovedneže žene naprej k novim znanjem.

“

Vrstniško sodelovanje

Vrstniško sodelovanje odpira široka obzorja poglobljenega razmišljanja, raziskovanja in spoznavanja. Skupinsko delo pri pouku med dijaki omogoča komunikacijo, s katero izpopolnimo svoje znanje in razumevanje o določeni temi, ki jo obravnavamo pri pouku. Razlaga profesorja je lahko za nekatere nerazumljiva, vedno po istem vzorcu in z istimi primeri, razlaga sošolcev pa ne, saj vrstnik vrstniku razloži drugače, enostavneje. S komunikacijo med nami pride do izmenjav mnenj in stališč posameznika, ki razširijo naš pogled na obravnavano temo in nas spodbujajo k argumentiranju ter k sprejemanju sogovornikovih stališč. Pri tem si zastavljamo vprašanja, ki si jih sicer ne bi. Vrstniško/skupinsko sodelovanje ima lahko veliko pozitivnih učinkov, če je zastavljeno in organizirano tako, da pri njem delujejo vsi udeleženci čim bolj enakovredno.

India Panter

”

VIRI IN LITERATURA

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J. A. C., Hipkins, R., Reid, I. (2009). Directions for assessment in New Zealand: Developing students assessment capabilities. Wellington: Ministry of Education.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 1. 5, št. 1, str. 7-73.

Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2002). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. London: Kings College Press.

Black, P. (2007). Formative assessment: Promises or problems? The Journal of Drama in Education, 1. 23, št. 2, str.37-42.

Boyd, D., Crossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decision. American Educational Research Journal, 48, 303-33.

Dochy, F. J. R. C. (1996). Assessment of Domain-Specific and Domain-Transcending Prior Knowledge: Entry Assessment and the use of Profile Analysis.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V: M. T. Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2012). Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj. Vzgoja in izobraževanje, 43(6), 4-9.

Rajović, R. (2010). NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju: gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. Educational Leadership, 1. 70, št. 1, str. 10-60.

Rad bi se zahvalil Nadi Nedeljko z Zavoda RS za šolstvo, s katero tesno sodelujem že 6 let in me z vsakotedenskimi srečanji in sestanki ozavešča o novostih na področju izobraževanja.

Mateja Peršolja

OŠ Preserje pri Radomljah

TUDI UČITELJI POTREBUJEJO POVRATNO INFORMACIJO

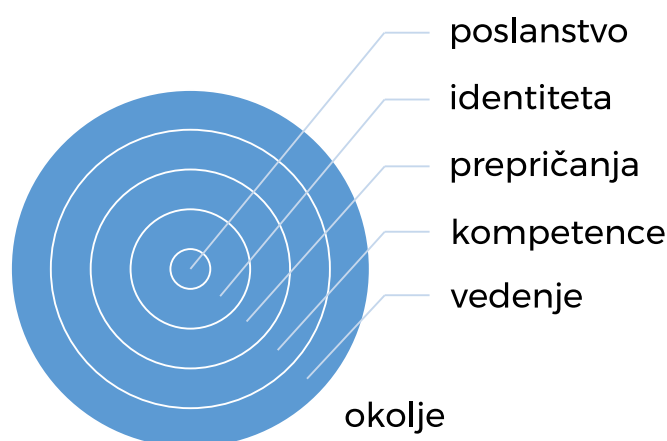
Teachers Need Feedback Also

Sodelovanje z učitelji in njihovo usposabljanje je področje, s katerim se ukvarjam že petnajst let. Začela sem na povabilo Zavoda RS za šolstvo, kjer sem z učitelji na seminarjih delila predvsem spoznanja in izkušnje iz prakse, iz inovacijskih in razvojnih projektov. Ob tem sem vedno izvajala svoje akcijske raziskave¹, vodila projekte in razvoj na šoli ter se veliko samoizobraževala. V času mojih začetkov še ni bilo veliko prakse s področja formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS). Pri razvoju so mi bile v glavnem v pomoč teorija in raziskave, zato je vpeljava novosti potekala počasneje, kot vidim, da teče učiteljem danes. Hkrati pa je bilo izhajanje iz teorije zame prednost, saj sem razvijala svoj pogled in model, ki je prilagojen našemu kulturnemu okolju in mojemu načinu poučevanja. Nepogrešljivi so bili nasveti in spremljanje svetovalke Zavoda RS za šolstvo dr. N. Komljanc in podpora kolegic ter kasneje ravnateljice na šoli. Pot razvoja sem opisala v priročniku *Formativno spremljanje v praksi* (Peršolja, 2019).

V svoji karieri sem imela možnosti, izobraževati se na različnih področjih. Pri tem sem opazila dve temeljni razliki. Prva in najpogostejša oblika seminarjev je kratka, od enega do nekaj dni, lahko je izjemno kakovostna in navdihujoča, a nima velikega učinka. Iz takih seminarjev sem odnesla le nekaj odstotkov tistega, kar se me je v tistem trenutku najbolj dotaknilo in sem začela takoj uporabljati v praksi. Opažam, da se večina učiteljev in ravnateljev še vedno prepogosto udeležuje takih oblik usposabljanja.

Druga oblika usposabljanja je dolgotrajna (leto ali dve rednih srečanj, z jasnimi cilji in fokusom), spremljana z intenzivnim akcijskim raziskovanjem (Marentič Požarnik, 1993) ter vodenjem portfolia. Kot taka močno vpliva na spremembo osebnih prepričanj ter osebno in strokovno rast, ker (Korthagen, 2009) gre za bolj v osebnost usmerjen pogled na izobraževanje in ne za kompetenčni pristop.

Korthagen (2009) je ta proces lepo ponazoril z »modelom čebule«, ko ne razmišljamo le o zunanjih plasteh (okolju in spremembi okoliščin), ampak tudi o svojem vedenju v določenih okoliščinah, o kompetencah, predvsem pa bolj poglobljeno o naših prepričanjih in odnosih ter o tem, kako si predstavljamo svojo profesionalno in osebno identiteto. V skupinah, ki imajo dobre odnose, so povezane in kjer se vzpostavi ozračje zaupanja in sproščenosti, razmišljamo tudi o osebnem poslanstvu učitelja.



► SLIKA 1: Model čebule (Korthagen, 2009)

Učitelj doseže pravo spremembo takrat, ko se izkušnja, ki jo ima učenec z njim v razredu, spremeni. To pomeni, da mora učitelj spremeniti svoj pogled na učenje in poučevanje ter prepričanja, kar pa ni preprosto. Na Škotskem (Emerson, 2014: 5) je za mnoge srednješolske učitelje, ki so jim desetletja govorili, da so odlični učitelji, pa so morali spremeniti svoje navade in dijake usposobiti, da so sami prevzeli odgovornost za svoje učenje, to predstavljalo zelo velik izziv. Verjeli so v svoje štiridesetminutno predavanje, pri čemer jih ni motilo, da so se dijaki med tem dolgočasili. Po uvedbi nekaterih smernic FS so povedali: »Čeprav v FS sprva nisem verjel, vam zdaj lahko zatrdim, da deluje. Imam manj disciplinskih problemov in dosežki mojih dijakov so se izboljšali.« Podobno se pri nas dogaja v osnovnih šolah, kjer učitelji poročajo spremembah, ki so jih opazili pri sebi po enem letu dela (Peršolja, 2019: 131):

Učitelji

- postajajo manj obremenjeni z učnimi načrti, si vzamejo več časa za posamezno vsebino in sledijo učencem,
- pri pripravi ure razmišljajo bolj analitično,
- učence postavljajo na prvo mesto,
- sami napredujejo pri podajanju povratne informacije,
- občutijo večje zadovoljstvo pri delu,
- v razredu je več delovne discipline,
- več vključujejo učence,
- vzamejo si več časa za posameznega učenca,

¹ Peršolja 2014, Peršolja 2007.

- učence bolje poznajo,
- lažje spremljajo napredek posameznika in hitreje ugotovijo, pri čem ima težave,
- bolj so prepričani in lažje dobijo potrditev, da učenec dosega cilj,
- bolje usmerjajo pouk,
- se soočajo se z drugačnimi načini razmišljanja pri podajanju snovi,
- uporabljajo drugačen način razmišljanja pri podajanju povratne informacije,
- izogibajo se situacijam, kjer samo učitelj vrednoti, in preusmerjajo to na učence,
- od pouka odhajajo manj utrujeni,
- več dela imajo pri načrtovanju pouka,
- imajo boljši pregled nad napredkom učencev,
- se bolj celovito pripravijo na pouk (smiselno povežejo vsebine tedna, dneva, z več življenjskega učenja),
- so bolj fleksibilni pri delu,
- dela se lotevajo bolj pogumno,
- pri poučevanju bolj opazno stopajo nasproti učencem,
- več usmerjajo, manj predavajo.

Pri učencih:

- je več medsebojnega sodelovanja,
- bolj so kritični do sebe in do drugih, bolj realno vrednotijo in presojujejo napredek,
- bolje znajo presoditi, kaj si zapomniti iz množice vsebin, vedo, kaj morajo znati,
- bolj prevzemajo odgovornost za svoje dolžnosti,
- sami si postavljajo cilje,
- na povratno informacijo se odzovejo tako, da nadgradijo znanje,
- bolje znajo presoditi svoje znanje in znanje drugih,
- delajo načrte za izboljšavo,
- je boljše znanje,
- večja pozornost in boljši rezultati pri opravljanju nalog,
- učenci se bolj trudijo pri delu in so bolj motivirani,
- iščejo rešitve in poti za izboljšanje znanja,
- večja je aktivnost učencev in več medsebojne pomoči,
- bolje dosegajo cilje,
- bolj se počutijo v razredu in raje prihajajo k pouku,
- ne iščejo več mnenja učitelja, ampak se lahko sami ovrednotijo,
- drug drugemu dajejo povratno informacijo,
- v razredu je več pozitivne naravnosti,
- bolj sproščen pouk,
- spremenil se je pogled učencev: prepoznajo bolj uporabno znanje, ne le rešene delovne zvezke,

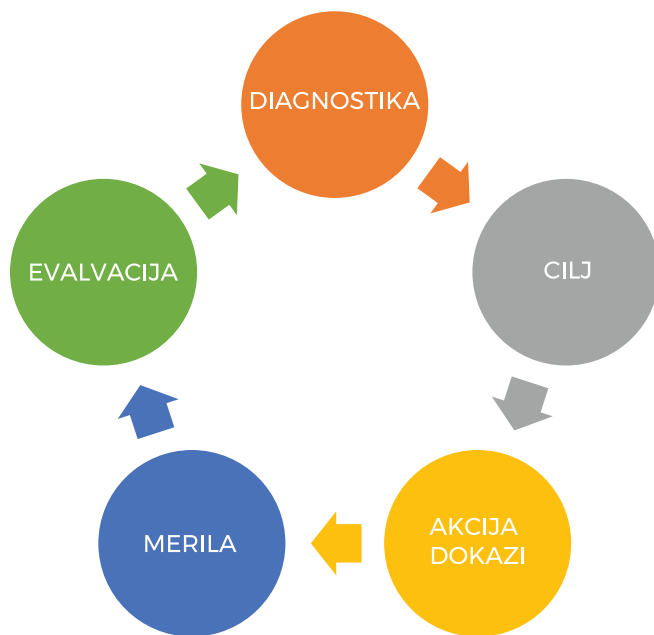
- med njimi je več samoiniciativnosti in ustvarjalnosti in manj dolgočasje,
- ne morejo se skriti za znanje sošolca,
- manj je joka ob ocenjevanju (na razredni stopnji).

Wiliam (2011) pravi, da ni bližnjic in mora vsak v svojo prakso vgraditi spremembe s pomočjo izkušenih učiteljev ekspertov in teoretikov. Formativno spremljanje vključuje nove pedagoške pristope, ki zahtevajo bistvene spremembe v šolski praksi (Black in Wiliam, 2014: 11). Izkušnje, praktične strategije in tehnike, začetniške napake in dileme si učitelji lahko med seboj podelimo, zato da učenje in razvoj poteka nekoliko hitreje. Vse to pa udeleženci lahko izkusijo in slišijo tudi na mojih seminarjih. Kot kažejo izkušnje profesionalnega razvoja učiteljev doma in v tujini, vpeljevanje novih praks v razrede ne more biti preprosto le sestavljanje recepta, ki bi ga učitelji uporabili (Black, Wiliam, 2014: 11). Učitelji pri tem potrebujejo čas, svobodo in podporo sodelavcev ter kritično refleksijo in razvijanje svoje prakse (Lee, 2015). Prizadevam si za eno- ali večletno usmerjeno delo, z jasnim fokusom in akcijskim raziskovanjem, poglobljeno razpravo ob poročanju in povratno informacijo učiteljem, s katerimi delam.

Moje izkušnje pri delu s kolektivi in učitelji so pokazale, da so za resne spremembe, tudi na ravni šolske kulture, potrebni: čas, dober strateški načrt z jasno opredeljenimi cilji, ohranjanje fokusa z rednimi srečanji razvojne skupine in skupni strateški načrt širjenja razvite prakse v celoten kolektiv. Slednji ni in ne more biti za vse kolektive enak, ker imamo opraviti z različno dinamiko skupin (kolektiva) in zelo različnim načinom vodenja. Načrt se prilagaja stilu vodenja ravnatelja, znanju in vedenju skupine.

Začetni seminar je namenjen osnovnim informacijam in samopresoji ter prepoznavanju potenciala in želja posameznikov. Skupaj s kolektivom prek simulacij spoznavamo model in strategije formativnega/sprotnega spremljanja ali FS, kjer učenca vključujemo v načrtovanje ciljev in učenja in mu omogočimo čim večjo aktivnost med obravnavo, ki je po možnosti prilagojena posamezniku. Vse to z namenom, da bi bil bolj aktivno vključen v proces samoregulacije učenja ter bi tako sprejel večjo odgovornost za svoje znanje in oceno. Formativno spremljanje znanja omogoča sprotno spremljanje učenčevega napredka. Učenec tako dobi kakovostno povratno informacijo in nasvet za izboljšanje znanja. Učitelj ga lahko spremlja celostno in ima celovit vpogled v njegovo učenje in znanje, saj pridobivanje informacij ni skrčeno na ozek del pisnega ocenjevanja (testa) ali občasno ustno ocenjevanje (Peršolja, 2019: 21). Učenci postanejo enakovredni partnerji v učnem procesu, pri čemer razvijajo bolj poglobljeno znanje in spretnosti učenja, samovrednotenja, vrstniškega vrednotenja ter učne strategije. Tako razvijajo zmožnost samousmerjanja svojega učenja, kar jim bo pomagalo, da bodo živeli kakovostno ter uspešno delovali v skupnosti (Holcar Brunauer, 2018: 6).

S FS pravočasno in sproti odkrivamo vrzeli in učenčevo nedelo, zato učitelju in učencu omogoča hitrejšo ukrepanje. Učenci doživijo prednosti sprotnega dela in pasti kampanjskega učenja. Posledično se izboljšajo odnosi, saj FS uvaja notranji nadzor, uči samokritičnosti, samoevalvacije, postavlja nova merila za uspeh (ko si sam zadovoljen



► SLIKA 2: Moj model formativnega spremljanja

z znanjem in dosežkom). Učenec lahko sam vpliva na svoje znanje in oceno, ni več vidnega zunanjega usmerjevalca, ocenjevalca. Tak način dela onemogoča »začarani krog« zunanje kontrole v obliki domačih nalog in pritiska (staršev in učitelja) na učenca (Peršolja, 2011).

Ob diagnostičnih aktivnostih učencev učitelj odkriva tiste, ki imajo šibko predznanje iz določene teme, in one, ki temo že dobro poznajo; zanje bo bodisi pripravil drugačne izzive in aktivnosti bodisi jih bo uporabil kot pomočnike v razredu. Tako bodo učenci zadovoljili svoje potrebe. Delo ne bo vsak trenutek za vse enako. Taka oblika dela vnese v skupino povsem drugačno energijo, kar lahko občutijo udeleženci seminarjev, ko imamo o tem možnost razpravljati na podlagi izkušenj iz simulacij (Peršolja, 2019: 23).

Primer iz razreda

DIAGNOSTIKA PREDZNANJA (1)

»Običajno učence razdelim v skupine po tri. V učilnici nalepim na stene ali razporedim po mizah izzive, vprašanja, ob katerih razmišljajo. Vsaka skupina ima 2 do 3 minute časa, da napiše odgovor, nato se preseli k naslednjemu izzivu. Na koncu pregledamo vse zapise in jih pokomentiramo. Po navadi ob pregledu teh zapisov že nastanejo na tabli zapisani cilji.« (Peršolja, 2019: 27)

Primer učiteljice Ane, ki se je v letošnjem letu uvajala v FS. Udeležila se je začetnega seminarja in nadaljevalnih srečanj, kjer si izmenjujemo prve izkušnje in udeleženci dobijo povratno informacijo o delu in napredku. Poleg tega sva delali tudi na daljavo, prek dopisovanja po e-pošti:

Primer iz razreda

DIAGNOSTIKA PREDZNANJA (2)

»Najprej so se po skupinah pogovorili, kaj o kotih že znajo, nato so poročali, jaz sem zapisovala. Podelili smo ideje o tem, kaj jih še zanima. Enega od učencev je zanimalo, zakaj so krog razdelili ravno na 360°. Ponudil se je, da bo poskusil raziskati in sošolcem v razredu predstaviti ugotovitve.

Ura je dobro izpadla. Ugotovila sem, da sem jaz tista, ki se moram bolj sprostiti in učencem dati čas, ki ga potrebujejo, da opravijo delo. Malo sem še obremenjena s tem. Da ne bom preveč kritična do sebe – sem zadovoljna z izvedbo.«

Ana Canzutti (iz dnevnika samorazvoja, december 2018)

Učitelji se ob začetku uvajanja FS soočajo s časovno stisko, saj jim zgoraj opisane diagnostične aktivnosti vzamejo veliko časa. Ko se učenci navadijo, poteka tako delo hitreje. V tradicionalnem pogledu na učenje kot transmisijo znanja predstavlja taka aktivnost izgubljen čas. Pogosto srečam učitelje začetnike v FS s takim pogledom. Šele kasneje uvidijo, da je diagnostika predznanja v resnici zelo pomemben del procesa, saj tako učenci posvojijo cilje ali se jih bolje zavedajo, zato se tudi med procesom lažje učijo, se ob koncu bolj zavedajo svojih dosežkov in se uspešneje samovrednotijo. Začetne nerodnosti izvedb in časovno stisko učitelji zelo učinkovito rešujejo s povezovanjem in združevanjem ciljev v smiselne sklope, ki se med seboj povezujejo in nadgrajujejo. Tako nastajajo pravi projekti, zlasti v prvem in drugem triletju, ko poučevanje predmetov ni toliko vezano na urnik in ure. Povezujejo »roko, srce in možgane«. Učitelji poročajo o motiviranih učencih, ki sami vedo, kje so ostali in kako nadaljevati. Pri tem kažejo veliko odgovornosti, inovativnosti in ustvarjalnosti ter sodelovanja.

Na OŠ Preserje pri Radomljah smo pretresli cilje prvega triletja in se odločili za tri ključne stvari: za socializacijo, opismenjevanje (jezikovno in numerično) ter reševanje problemov. Edino področje, ki je za učitelje ovira, je birokratski del zapisovanja vsebin v učiteljev dnevnik, ki je vezan na ure in predmete. Zato se pogosto dogaja, da imamo težave pri vpisovanju v dnevnik, ker se dejansko izvedenega ne da zapisati v obstoječe strukture organizacije in dnevnika.

Ob aktivnih oblikah učenja sproti nastajajo **dokazi o znanju**, ki niso pridobljeni na osnovi testov. Učenci so v procesu učenja aktivni, izmenjujejo ideje, jih nadgrajujejo, si pomagajo, razpravljajo o strategijah dela in si podajajo povratne informacije. Ob tem učitelj premisli, kako bo učence vodil čez proces, načrtuje, kdaj in kako bodo nastali dokazi o znanju. Tukaj učiteljem pogosto zmanjka idej, saj smo navajeni le testov, ustnih ocenjevanj, morda plakatov, predstavitev in potem se nabor idej o dokazih že konča. Drugi izziv pa je, kako zagotoviti, da bodo vsi učenci poznali neko vsebino, ki jo je predstavil sošolec, in izkazali znanje ali ustvarili dokaz o znanju. Zato je podpora skupina, kjer skupaj iščemo in si izmenjujemo ideje

in strategije, v veliko pomoč. Seveda ne pozabimo tudi na ideje, ki jih pri tem lahko prispevajo učenci. Če jih nimajo, jim sami pripravimo različne zglede. Pomembno je, da jih vključimo v proces izkazovanja znanja, če smo jih tudi predhodno vključevali v vse aktivnosti. Z reševanjem testa lahko vzbudimo nezaupanje pri učencih in vprašanje je, ali bo FS delovalo oziroma ali to sploh je še FS. Kot sem zapisala v priročniku: »Učenci se morajo zavedati, da predajamo nadzor nad vodenjem procesa učenja v njihove roke. Zato je to proces samoregulacije. Torej so soodgovorni tudi za izkazovanje znanja in dokaze o znanju. Učiteljeva dolžnost pa je, da jih na tej poti spremlja in jim pomaga. S tem gradimo odgovornost posameznika, ne zunanji nadzor sistema.« (Peršolja, 2019: 37)

S pomočjo prvih dokazov o znanju ali vzorčnih primerov nastajajo merila za **spremljanje napredka**. Slednja nam omogočijo nadzor nad učenjem, zlasti učencu, in samovrednotenje ter podajanje povratnih informacij. Vse je med seboj povezano, eno brez drugega ne gre in ne deluje. Meril ne postavljamo na začetku, ko učenci še ne poznajo vsebin, ampak nastajajo sproti ali pred ocenjevanjem. Zato jih tako učitelji kot učenci ne doživljajo kot neko birokratsko prepreko, za katero ne vedo, čemu služi. Merila so zelo različna, za različne cilje. V tujini, kjer imajo že precej izkušenj, učiteljem na seminarjih ponudijo strategije, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo. Prizadevam si, da jim na posvetih, seminarjih in srečanjih razvojnih skupin na šoli tudi sama predstavim podobne strategije iz svojih izkušenj ali iz izkušenj učiteljev, s katerimi delam že več let.

Učiteljice iz šol poročajo, da si učenci znajo z merili zelo dobro pomagati in po letu dela celo sami izražajo željo po tem, da se pogovorijo o merilih (npr. hoje po gredi), ker tako vedo, ali so nalogo uspešno opravili. Vedno pa merila nastanejo na podlagi vzorčnih primerov (ko opazujejo nekaj sošolcev pri hoji po gredi). Merila lahko pospravimo, jih ob pravem času razstavimo ali nadgradimo. Tako potujejo z učenci iz razreda v razred. Prednost je tudi v tem, da učiteljica, ki učence prevzame naslednje leto, ve, kaj le-ti že znajo.

Zelo pomembno je, kaj naredimo z **dokazi o znanju, ki jih pripravijo učenci**. Če jih le pobere in si zabeležimo, bodo učenci razumeli, da je to nekaj, kar koristi le učitelju. FS ne steče ali ne deluje. Pomembno je, da učencu damo čas, da si ob vrnjenem izdelku prebere povratno informacijo (ki ne sme biti v obliki točk, odstotkov, ocen, ampak v obliki nasveta za izboljšanje znanja) in pridobi čas ter priložnost za izboljšanje znanja. Ni pa nujno, da je povratna informacija pisna, celo nasprotno: ustna, ki se zgodi med uro in je usmerjena od učenca k učitelju, ima večji učinek (Hattie, Clarke: 2019). Tak način spremljanja zelo koristi učitelju pri načrtovanju nadaljnjih korakov v procesu učenja. Že omenjena učiteljica Ana je ob uvajanju FS odkrila, da »s takim sprotim spremljanjem znanja res dobim v vpogled, kje učenci so, čemur sem sama dala premalo poudarka, kaj je bilo dobro utrjeno in kaj premalo«.

Po začetnem uvodnem seminarju nekateri učitelji sprejmejo izziv in se lotijo prvih **poskusov v praksi**. Gre za realistični pristop (Korthagen, 2009), kjer si vsak posameznik izbere cilj, vodi svojo akcijsko raziskavo. Torej gre za:

- delovanje v resničnih okoliščinah, s katerimi se učitelji in ravnatelji srečujejo med poučevanjem in vodenjem,
- refleksijo in interakcijo med učitelji ter med učitelji in svetovalcem,

“

Glas učenca

Lani nas je pri razredni uri profesorica vprašala, zakaj pri pouku ne dvigujemo več rok. Tisti učenci, ki več čas dvigujemo roke, smo povedali, da nočemo izstopati, saj bi radi pustili še tiste, ki pri pouku ne povejo toliko, da dvignejo roke in odgovorijo na vprašanje. Mi, dijaki, smo se v resnici podzavestno zavedli, da je pomemben glas vsakega učenca in ne samo tistih, ki sodelujejo ves čas. Menim, da dejansko dati glas učencu predstavlja velik izziv za profesorja. Ne samo da dijaka sliši, ampak da ga dejansko posluša, neodvisno od tega, ali je odgovor pravilen ali napačen. Če profesor posluša posameznega dijaka, lahko poda povratno informacijo in pokaže, da mu ni vseeno zanj, da želi, da snov razume, da želi vedeti za vsakega posameznika, kje je in kako mu lahko pomaga, da bo še napredoval. S tako interakcijo se gradi dober odnos in dijaki smo pri uri bolj sproščeni in tudi več sodelujemo, saj vemo, da nas nekdo posluša. Če nas profesor posluša, potem tudi on ve, kdaj snov razumemo in kdaj smo pripravljeni pridobiti oceno, mogoče ne le v obliki spraševanja, ampak v takšni obliki, kjer lahko izkažemo svoja močna področja in jih v kombinaciji s pridobljenim znanjem prezentiramo v obliki popolnega izdelka. Zanj lahko dobimo oceno, za katero smo se trudili. Tako je bilo na primer pri pouku biologije, ko nam je profesorica ponudila možnost, da sami iz materialov, ki jih imamo doma, izdelamo rastlinsko ali živalsko celico in jo na kratko predstavimo. Vsi smo se z veseljem lotili naloge in vsak po svoje izdelali celico, pri čemer smo lahko pokazali svojo kreativnost in jo povezali z znanjem, pridobljenim pri pouku biologije.

Kadar smo pri pouku sproščeni, nas ni strah naših napak, saj se zavedamo, da v resnici napake ne obstajajo, obstaja le razmišljanje, ki potrebuje pravilno usmeritev, da bo doseglo prave cilje. Naš glas je pomemben, saj smo prav mi tisti, ki bomo v prihodnosti lahko usmerjali mlajše generacije, da bodo brez strahu poslušane in upoštevane.

Nika Mulc Bukovac

”

- usmerjeno odkrivanje,
- nič ali malo Teorije (vsebine, ki so jih ustvarili raziskovalci) ampak teorija (z malo začetnico), ki jo ustvarijo učitelji sami ali skupaj s svetovalcem (Korthagen, 2009).

Ana, ki se je lotila uvajanja FS, je prve vtise strnila takole: »Odpirajo se neki novi svetovi. V glavi imam zmedo, presežek idej in želja po tem, da bi kar čim več tega preizkusila. To pa občasno prinese občutek izgubljenosti, pomanjkanja časa za razmislek, izgube nadzora, občutek, da je vsega preveč.

Pa ta občutek, ko izpustiš »nadzor« nad razredom in postaneš mentor. Ni lahko, je pa lep občutek, ko vidiš otroke, kako delajo, se dopolnjujejo, razpravljajo.

Nimam večine takih ur, se pa trudim, da bi jih bilo vedno več.«

Pomembno je, da učitelji vedo, da v takih situacijah niso sami in da imajo podporo na šoli in zunaj nje. Še pomembnejše pa je srečanje s skupino, kjer lahko izrazimo te občutke in jih drugi sprejemajo. Pridobijo razumevanje tistih, ki so tudi sami šli čez ta proces, in izkušnje o tem, kako so si pomagali in na kaj morajo biti pazljivi. Zato je potrebno spremljanje, povezovanje, podpora in povratne informacije. Kot je povedala Ana, učiteljem prav to komuniciranje, razpravljanje, pogovori ... tako zelo pomagajo in dajo motivacijo za naprej. Ker ima občutek, da ni sama, in prav to je tako zelo pomembno. Kot udeleženka na seminarju Ana ceni konkretne primere, izpostavljeno bistvo in praktične nasvete, v katere so vključene tudi prve izkušnje in napake. Prav slednje ji daje vzpodbudo, ker spoznava, da smo vsi bili enkrat začetniki. Pravi, da je problem, ker kot začetnik gleda na eksperte kot na ljudi, ki so se s takim znanjem »že rodili« ali so zanj posebej nadarjeni. Ko pa sliši od mentorice o njenih začetniških izkušnjah in zapletih ter izkušnjah drugih udeležencev na seminarju, se z njimi poistoveti in kar naenkrat ni več tako nemogoče začeti s premikom, tako v glavi kot tudi v praksi.

Gre za proces, s pomočjo katerega učenci postopoma zaznavajo resne namere učitelja. Zato je treba biti vztrajen in potrpežljiv. Tudi učenci se ne spremenijo vsi hkrati, ampak pri različnih učencih traja ta proces različno dolgo. Najdlje pri najšibkejših. Vzorce in navade namreč težko in počasi spreminjamo, tako učitelji kot učenci. Posledice sprememb so večja uspešnost in zadovoljstvo učencev, večji trud, samostojnost in napredek (Peršolja, 2019: 62).

Za kakovosten osebni in strokovni razvoj učitelja je potrebno **podporno, spodbudno okolje**, brez občutka strahu ali obsojanja. Vsak bo hodil po svoji poti, s svojim znanjem, predznanjem in prepričanju. Ob pogovorih, povezovanju, izmenjavi izkušenj in dobre prakse rastemo in se spreminjamo. Posledično se spreminja tudi naš pogled na pouk, učenca in učenje. Vključevanje ravnatelja, njegova podpora in spremljanje, povratna informacija mentorja (supervizorja) in kolegov so neprecenljive. Ne smemo pozabiti, da »če želimo spodbujati vseživljenjsko učenje učiteljev, moramo razviti njihovo sposobnost rasti. Zato bomo morali vlagati v razvoj njihovih zmožnosti, da bodo znali usmerjati svoje učenje, oblikovati svoje izkušnje in zgraditi lastne teorije prakse.« (Korthagen, 2009: 6)

Po dobrem letu rednih srečanj na šoli razmislimo o **strategiji širjenja dobre prakse** v kolektiv. Vloga ravnateljev je ključna pri spremljanju posameznika in vodenju kolektiva. Člani začetne skupine so agenti za spremembe in motor razvoja šole na področju FS. Skupaj z ravnateljem in mentorjem (supervizorjem) oblikujejo predloge in načrt širjenja dobre prakse. Sami pa ohranjajo »kondicijo« na rednih srečanjih (ki jih je treba načrtovati vsaj enkrat na dva meseca ali pogosteje), kjer poteka pogovor o kakovosti pouka, refleksija, razvijajo se nove ideje, povezovanja (tudi prek hospitacij in kritičnega prijateljstva). Tako medsebojno učenje pripravi učitelje na stalno profesionalno učenje s kolegi in predstavlja protiutež skrajno individualistični,

nesodelovalni kulturi poučevanja (Floden, 1986). Najboljši učitelji znajo vzpostaviti čim večjo skladnost med različnimi plastmi »čebule«, med svojo vizijo in poslanstvom ter vsakodnevnim ravnanjem, kar pa je zahteven proces in lahko traja vse življenje (Korthagen, 2009: 6).

Ravnatelj kot vodja mora imeti pregled nad razvojem, ki ga mora tudi tenkočutno spremljati in usmerjati. Premalo skupnih srečanj, podpore, spremljanja, ki ga nudijo ravnatelj in kolegi, ter pritiski organizacije lahko zatrejo poslanstvo, pripadnost in osebne cilje. To pa ima pomembno vlogo pri izgorelosti učiteljev (Korthagen, 2009).

Na podlagi večletnih delovnih izkušenj sem naklonjena **povezovanju učiteljev**, ki v praksi izvajajo FS. Tradicionalni pristopi, v katerih raziskovalci učiteljem »povedo«, kaj naj naredijo, niso primerni. Poglavitni je proces razvoja s podpiranjem, kjer učitelji v razredih odkrivajo rešitve za številna praktična vprašanja, na katera raziskovalni dokazi ne morejo odgovoriti (Black in Wiliam, 2014: 15). Poleg tega zadnje leto namenjam čas in prostor za konkretne zamisli o smereh, v katerih učitelji produktivno popeljejo svojo prakso, in se posvečam dimenzijam učenja učiteljev, ki so specifične za neki predmet (Black in Wiliam, 2014: 15). Navdihujejo me pozitivna energija, zagnanost, usmerjenost v prihodnost in iskanje rešitev učiteljev, s katerimi sodelujem. Začenja se tiha revolucija, ki se dogaja od spodaj navzgor. Pri tej viziji želim vztrajati, upam, da tudi s podporo ZRSŠ in ministrstva, ker – kot pravi Emerson – je treba vztrajati, saj se znatne spremembe dogodijo v roku petih, morda celo desetih ali petnajstih let (Holcar Brunauer, 2014: 7).

VIRI IN LITERATURA

- Black, P., Wiliam, D. (2014). Spremljanje poučevanja skozi formativno spremljanje: raziskovanje in praksa. Vzgoja in izobraževanje, letn. XLV, št. 5-6, str. 10-18.
- Feiman-Nemser, S., Floden, R. (1986). The cultures of teaching. V: M. Wittrocl (ur.), Handbook of research on teaching (505-526). New York: Macmillan.
- Hattie, J., Clarke, S. (2008). Visible learning feedback. London - New York: Routledge.
- Holcar Brunauer, A. (2014). Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljnih dosežkov. Intervju z Noramnom Emersonom. Vzgoja in izobraževanje, letn. XLV, št. 5-6, str. 5-9.
- Holcar Brunauer, A. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju. V: Formativno spremljanje na razredni stopnji. Ljubljana: ZRSŠ.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, letn. XL, št. 4, str. 4-14.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika, letn. 44, št. 7-8, str. 347-359.
- Palmer, P. J. (1998). The courage to teach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peršolja, M. (2007). Poti do bolj učinkovitega pouka / znanja v šoli. Matematika v šoli, letn. 13, št. 3-4, 196-204.
- Peršolja, M. (2014). Moj dnevnik razvoja formativnega spremljanja. Učiteljev glas, letn. 1, št. 1, 24-32.
- Peršolja, M. (2019). Formativno spremljanje v praksi. Priročnik za učitelje. Domžale: samozaložba.
- Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Z Rokom Lipnikom se je pogovarjala

Saša Kregar, svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo

POGOVOR Z ROKOM LIPNIKOM, UČITELJEM MATEMATIKE NA GIMNAZIJI CELJE CENTER

*Conversation with Rok Lipnik, Mathematics Teacher
at Gimnazija Celje Center*



► Rok Lipnik

Ali se Vam zdi, da se je vaš odnos z dijaki spremenil, odkar ste uvedli formativno spremljanje?

Ugotavljam, da se je odnos bistveno spremenil, odkar v svoje delo vključujem elemente formativnega spremljanja. Pred tem sem se dosti bolj ukvarjal z motivacijo in s tem, da so bili dijaki tiho, pri miru, so samo pisali. Odkar pa je FS del mojega vsak-

dana, pa se z dijaki več pogovarjam, tudi med sabo se več pogovarjajo in tako se bolje poznamo – sami sebe in drug drugega. Zdaj lažje razumem razloge za uspehe in neuspehe dijakov, ki bi jih prej ocenil kot izgovore. To me tudi usmerja pri iskanju načinov, kako dijake spodbuditi, jim pomagati, da bodo dosegli svoj maksimum.

Ali menite, da lahko učiteljev pristop resnično spremeni dijakov odnos do šole?

Zagotovo. To se pri FS tudi pozna, saj dijaki predmet in tudi šolo dojemajo bolj pozitivno in raje prihajajo k pouku. Čez noč do tega gotovo ne pride, je pa vredno vztrajati. Kadar dijaki vedo, da so slišani, da imajo priložnost soustvarjati pouk, da pogosto preizkušamo nove oblike dela in pristope, so bolj motivirani in niso v šoli le zato, da prepisujejo s table ali pišejo po nareku. Časi takšnega dela so minili, zdaj večino vsebine dijaki najdejo na internetu, nas pa potrebujejo, da jim pokažemo pot, kako jo osmisliti, uporabiti, poglobiti ali usvojiti.

Ali se strinjate s tem, da medsebojno delo (v parih/skupinah) dijake med sabo bolje poveže, in zakaj?

Delo v parih in skupinah dijake med sabo zagotovo bolj poveže kot samostojno delo. Ob delu v različnih skupinah se namreč morajo bolje spoznati, kaj kdo dobro obvlada, da bo lahko pomagal, in pri čem bo potreboval pomoč. To pomeni tudi, da si morajo zaupati in biti pripravljeni deliti s sošolcem del sebe.

Kakšne so Vaše izkušnje z odnosi med učenci in ali lahko vplivajo na vaše poučevanje in potek pouka?

Odnosi med učenci so po mojih izkušnjah v veliki večini dobri, se pa med sabo ne poznajo zelo dobro, če niso navajeni delati v skupinah ali parih. Ugotavljam, da odnosi med dijaki s formativnim spremljanjem postajajo vedno boljši, saj se med sabo dobro spoznajo in to vpliva na potek pouka. Dijaki postanejo bolj samozavestni, ko vidijo, da niso edini, ki jim je nerodno, ki jih skrbi, ali bodo povedali prav, ki morda rabijo pomoč pri kaki osebni stvari ... in imajo priložnost to deliti drug z drugim in si že tako pomagajo, hkrati pa se opogumijo, da o tem spregovorijo na glas.

Kako potekajo interakcije med dijaki pri Vaših urah, s kakšnimi tehnikami izvajate omenjeni način učenja?

Interakcije potekajo različno, odvisno od tega, kako dolgo poznam dijake. Sprva so usmerjene na dijaka in ne toliko v delo v parih ali skupinah. Tako se najprej spoznavamo med sabo in se navajamo na to, da ne dvigujemo rok. Sledi delo v parih, najprej kar po klopeh. Dogovoriti se je treba za osnovna pravila, kako sodelujemo, kako poročamo, da so vsi enakovredni partnerji in tako tudi delajo. Hkrati se morajo tudi privaditi, da je v razredu bolj glasno. Temu pa sledijo različne dejavnosti, v katere so dijaki vključeni v skupinah različnih velikosti. Tako preizkušamo različne problemske naloge, se lotimo izzivov, kot je vizualni izdelek pri matematiki ipd.

Ali ima po Vašem mnenju vrstniško sodelovanje tudi negativne učinke oz. ali pri čem lahko opazite pomanjkljivosti sodelovanja v skupinah?

Vsak način dela ima negativne učinke ... če jih ne bi imeli, bi vsi delali enako, ker bi našli najboljši in brezhiben način dela ☺. Največja težava je, da nekdo poskusi z vrstniškim sodelovanjem iz obupa, ker takoj ne doseže dobrih rezultatov. Tako kot pogosto v življenju: trud in vztrajnost se poplačata. Mnoge moti tudi močnejši hrup v učilnici – učitelji so že od nekdaj navajeni reda in discipline v razredu, vrstniško sodelovanje pa v tišini res ni mogoče, a to ne pomeni, da se ne dela.

Kako Vi upoštevate glas vsakega učenca?

Glas vsakega učenca upoštevam na različne načine. Sprva tako, da jih kličem, jim zastavljam vprašanja in jih slišim, če želijo kaj vprašati. To dopolnujem z izhodnimi listki, samo-ovalvacijami, raznimi spletnimi orodji (Plickers, Mentimeter, Quizizz itd.).

Trudim se, da so slišani res vsi dijaki vsako uro. Zavedam se, da to vedno ni mogoče, a stremim k temu cilju, da bi vsako uro vsak dijak spregovoril z mano oz. celotnim razredom.

Ali imate kakšno idejo, kako lahko spodbuditi prav vsakega posameznika, da ga ni strah oglasiti se pri pouku, četudi je njegov odgovor napačen?

Idej imam kar nekaj, so pa odvisne od posameznega dijaka. Najpogosteje je treba dijaku pomagati pri samozavesti, kar pa ni tako preprosto. Največ truda vlagam v to, da napak nikoli ne izpostavim kot nekaj slabega, temveč kot priložnost za učenje in iskanje novih pogledov na problem. Več kot dijaki govorijo, bolj se navadijo, da ni napačnih odgovorov in da s tem, ko spregovorijo, pomagajo sebi in preostalim, ki mislijo podobno. Dijake spodbujam tudi tako, da jih poimensko kličem in jih malo spodbudim k temu, da se oglasijo. Nekateri imajo kake druge zadržke, da so tiho. Če ne bi spodbujal vseh, jih morda niti ne bi opazil.

Kakšnih povratnih informacij pa so deležni Vaši dijaki in kako jih posredujete?

Dajem jim predvsem ustne povratne informacije. Pisne povratne informacije so zame časovno zahtevnejše, dijaki pa jih tudi vedno ne preberejo. Dobivajo pa različne povratne informacije, od vrstniške do moje ustne in pisne, pa tudi sebi dajejo povratno informacijo s samo-ovalvacijo in zaključnimi listki.

Kakšna pa so za Vas dobra vprašanja?

Dobra so vsa vprašanja, na katera ne odgovorimo le z DA ali NE. Sicer pa so to vsa vprašanja, pri katerih mora naslovnik razmišljati, s čimer se sproži postopek učenja. Dijakom zato zastavljam vprašanja, ki se začenejo z zakaj, kako, kje, kdaj ...

Kako pogosto vprašanja postavljajo Vaši dijaki in kako pogosto Vi?

Priznam, da še vedno prevladujejo moja vprašanja, so pa zagotovo bolj smiselno zastavljena in odprta. Kljub vsemu pa dijaki zastavljajo vedno več vprašanj in tako se delež mojih zmanjšuje. Svoj pouk vodim ob vprašanjih in večino snovi dijaki spoznajo z razmišljanjem in odgovarjanjem na njih.

Navedene so bile prednosti kriterijev uspešnosti. Ali lahko navedete tudi kakšne slabosti koncepta, zaradi katerih prihaja do skeptičnosti in oklevanja pri uvajanju te ideje?

Podobno kot pri vrstniškem učenju je tudi tu težava, če z uvajanjem kriterijev uspešnosti nismo vztrajni. Obstaja možnost, da se dijaki s kriteriji takoj ne poistovetijo ali pa jih ne predstavimo pravilno oz. ne osmislimo. Nekateri učitelji tudi menijo, da so dovolj že cilji, ki so zapisani v učnem načrtu. Problem je, da te imamo vnaprej zapisane in niso nujno dovolj jasni, hkrati pa s sodelovanjem dijakov pri soustvarjanju kriterijev pripomoremo k temu, da se s kriteriji spoznajo, jih sprejmejo za svoje in ponotranjijo.

Ali menite, da mora biti profesor zelo napreden in odprtega duha, da se strinja z uvajanjem kriterijev uspešnosti, ali bi to lahko dosegli tudi pri starejših, še nekako konservativnih profesorjih?

Predvsem je odvisno od človekovega značaja – učitelj, ki je pripravljen na spremembe, bo preizkusil različne oblike in tudi laže sprejel neuspehe ali počasen napredek. Učitelj, ki pa na spremembe ni pripravljen, jih mora najprej videti pri sodelavcih, zaznati pri dijakih, spremeniti svoj pogled na delo, kar pa traja ... vseh pa nikoli ne bomo prepričali, da poskusijo kaj novega.

Mag. Meta Kamšek

Ravnateljica Gimnazije Kočevje v pokoju

IZKUŠNJA 27-LETNEGA PEDAGOŠKEGA VODENJA SREDNJE ŠOLE

27 Years of Experience in Secondary School Pedagogical Management

NAMESTO UVODA

Avgusta 2018 sem se upokojila po 27 letih ravnateljstva, najprej na Gimnaziji Kočevje in zadnjih 6 let na združeni Gimnaziji in srednji šoli Kočevje.

Če bi morala povzeti celotno obdobje v obsegu običajnega tvita, bi zapisala: 1 razdružitve dveh srednjih šol, 1 združitve dveh srednjih šol, pridobljeni 3 novi srednješolski programi, pridobljena sredstva za 3 celovite gradbene investicije in rezultat po 27 letih: prepolovljeno število dijakov, učiteljev in sredstev ter potrojene delovne obveznosti v naporih za obstoj in kakovost šole.

Sedemindvajset let je dolga doba, na delovnem mestu ravnateljice prej izjema kot pravilo. Prednost tako dolgega obdobja pa sta izkušnost in zmožnost globljega vpogleda v procese delovanja npr. srednješolskega izobraževalnega sistema in v procese na posamezni šoli kot delčku sistema. Pogled nazaj mi omogoča prepoznati nekaj tipičnih obdobj, ki jih po moji oceni prehodi vsakdo na tem delovnem mestu, in dodati še kakšno posebnost glede na čas, v katerem sem opravljala delo ravnateljice.

OBDOBJE ZAČETNIŠKEGA ENTUZIAZMA

Ob nastopu funkcije po navadi človek prinese s seboj nekaj idej, nad katerimi je navdušen in jih želi brezpogojno uresničiti in preizkusiti v praksi. Pri meni sta bili to umestitev šole v družbeni prostor v lokalnem okolju ter vzpostavitev šole kot pomembne institucije, ki sodeluje z gospodarstvom pri zagotavljanju najboljših kadrov, ki naj bi jim omogočili zaposlitve v domačem okolju. To je zahtevalo ustanovitev donatorskega sklada za zbiranje sredstev za dijake raziskovalce, novo opremo, dodatne dejavnosti in promocijo znanja na vseh ravneh. Hkrati pa sem kot nekdanja sodelavka v zbornici na to delovno mesto prinesla nekaj prepričanj, ki so z mojega današnjega zornega kota lastna mnogim začetnikom. Danes jih imenujem nesporazumi.

NAJPREJ PRAVILNIKI, POTEM PA NAPREJ

Prvi tak nesporazum je bilo moje prepričanje, da bom na začetku najprej uredila vse pravilnike, obrazce in vso papirno dokumentacijo, potem pa bomo začeli s pedagoškim razvojem. Bilo je leta 1991, ko je nastala nova država in

smo imeli dokaj majhno število pravilnikov in drugih birokratskih zahtev. Ta del ravnateljevih obveznosti se mi je zdel izvedljiv. Z današnje perspektive lahko samo z žalostjo ugotovim, da stanja, ko bi imela vse formalno urejeno, nisem dosegla niti en dan v svoji karieri. Poskrbela sem, da sem imela temeljne dokumente usklajene z aktualno zakonodajo, toda preostalo, kar ni bilo v javnem pravnem diskurzu in je zahtevalo posodobitev ali prenavo, je moralo počakati na boljše čase. Danes to delo ocenjujem kot neizvedljivo, še posebno ob dani kadrovski zasedbi in dejstvu, da naj bi bila poglobljena usmeritev šole pedagoško delo, skrb za obseg vpisa in finančno preživetje.

NAIVNOST RAZMIŠLJANJA O ODNOSIH

Druga zmotna je bilo prepričanje, da je možno z zaposlenimi vedno doseči racionalen dogovor in ljudem tudi ustreči v organizacijskem ali vsebinskem smislu. Takšnega stanja nisem nikoli dosegla, pa sem se trudila in temu posvetila izjemno veliko časa in pozornosti. Šele po več letih sem ugotovila, da je vloga vodje preprosto drugačna od drugih delovnih mest. Vodja mora gledati na celotno organizacijo in njeno temeljno poslanstvo. Če misliš, da urejaš medsebojna razmerja razumsko, pošteno in kot človek, tega vsi tvoji sodelavci nikakor ne doživljajo tako. Doseči stanje poenotenega soglasja vedno in za vsako stvar, pa je nemogoče. Ko sem to na različnih usposabljanjih slišala od kadrovske strokovnjakov, sem ta nesporazum lažje prenašala. Toda breme odnosov ostaja in z današnje perspektive je to najtežji del vsakega vodenja.

OD FITNESA DO VELNESA

Tretji nesporazum sem v 27 letih doživljala kot posledico spremenjene vloge šole v družbi. V prejšnji državi je šola imela položaj institucije s posebnim pomenom in temu primerno razvito kulturo pomena znanja za posameznika. Od takrat do danes se je razvila v institucijo, ki je kljub statusu javne šole hote ali nehote potisnjena na trg storitev. Mnogi bi danes pritrdili, da je tako prav, da samo konkurenca vzpodbuja razvoj in izboljšuje storitve. Na prvi pogled je morda res tako. Danes srednja šola živi v položaju, ko je ponudnikov (šol) več kot potencialnih kandidatov za vpis (pribl. 5000 mest je povprečno več, kot je dijakov v generaciji), in trg storitev po načelih ponudbe in povpraševanja je ustvarjen. Naj poudarim, da se zavedam, da je izjemno

dragoceno, da so šole kljub manjšemu vpisu dijakov razpršene po celotnem ozemlju države in da država ne poudarja samo ekonomijo obsega kot pogoj za obstoj šole, čeprav sistem financiranja obstoj šol močno oteži. Tržne razmere prinašajo s konkurenco v šole tudi duh potrošništva. To pomeni, da naše stranke (bodoči dijaki in njihovi starši) šolo izbirajo po potrošniških kriterijih, šole pa to sili v razvijanje vseh dejavnosti, ki jih nudimo dijakom. Kakovostno, trajno znanje, za katero je treba vložiti osebni intelektualni napor, pa žal ni privlačno na prvi pogled. Zato sem zadnja leta malo za šalo in malo zares razmišljala, da v jeziku današnjih potrošniških odnosov naše bodoče stranke izbirajo velnes (kaj bo šola storila za njih, kakšno ugodje jim bomo zagotovili), mi pa jim še vedno ponujamo fitness (okolje, v katerem naj bi vsakdo sam naredil največ iz sebe). Ali smo se kot institucija preobrazili za delovanje šolskega trga? V to smo bili prisiljeni. Dodati moram, da danes tudi mnogo zaposlenih v šolah meni, da je samo promocija »tisto pravo«, kar nam bo omogočilo obstoj.

Kljub vsemu pa nisem bila pripravljena pozabiti na temeljno poslanstvo šole, za katero strokovna literatura vedno znova poudarja, da je osrednja točka šole, in sicer proces učenja. Zato sem namenjala velik poudarek pedagoškemu delu in novostim v procesih učenja. Osebnost sem namreč prepričana, da šola lahko izvaja zahtevne procese učenja na drugačen, zanimiv in privlačen način ter dijake usposobi za prihodnje izzive; na način torej, ki ne banalizira šolskega procesa vzgoje in izobraževanja in ga ne zoži na promocijo in všečnost. Nevroznanost pospešeno napreduje na področju raziskav človekovega učenja. Pojavljajo se vedno nova spoznanja, novi pristopi, za katere pa raziskovalna skupnost ugotavlja, da jih je na področju izobraževanja zelo težko preleti v vsakodnevno prakso v razredu. Danes razumem zakaj. Bistvene novosti ne prinaša nova tehnologija, ki ima še vedno podporno vlogo, toda od učitelja ne zahteva kakih večjih premikov v stališčih o pouku, temveč spremenjena vloga učitelja, ki ni več prinašalec vsebin, temveč organizator učenja. To pa zahteva spremembo temeljnih osebnih prepričanj vsakega učitelja. Zato mislim, da je takšno misel lahko zapisati, izvesti spremembo na konkretni šoli pa težko.

O AVTONOMIJI ŠOLE

Ob razmisleku o svojem delu in poudarku na pedagoškem področju sem najprej mislila, da je t. i. avtonomija šole zelo demokratična oblika razvoja. Toda takšna avtonomija zahteva izjemne napore ravnatelja za resen preskok naprej. Avtonomija te sili, da najprej sam premisliš, kako vidiš družbeno okolje svoje šole in kam misliš, da bo najbolje

usmeriti razvoj. Za tak razmislek potrebuješ veliko znanja in stalno spremljanje razvoja in potreb lokalnega okolja. Nemogoče je zahtevati, da bodo pomembno lahko sodelovali člani sveta šole, saj so odločitve strokovno prezahtevne, enako velja za šolski razvojni tim (ŠRT), ki sicer prav dobro razvna potrebe dijakov in šole. Ko se šola za nekaj odloči, pa si pri tej odločitvi na koncu kot ravnatelj skoraj sam. Vzdrževanje izvedbe, nadzor in vztrajanje na začrtani poti ostanejo na ramenih ravnatelja.

Pri tem sem močno pogrešala izbor dolgoročnih (ene do dveh) prioritet s strani države. Mislila sem, da bi bilo tako prav, saj izvajamo javno službo z javnimi sredstvi. Koliko lažje bi bilo ravnateljem in učiteljem, če bi država sprejela usmeritev za daljše obdobje, npr. 10 let, in določila prioriteto razvoja, npr. medpredmetno povezovanje pri pouku, in jasno določila, kakšen nivo pouka pričakuje od učiteljev po tem obdobju. V tej odločitvi vidim v idealnem smislu podporo vseh institucij, ki bi lahko strokovno podprle šole na izbrani avtonomni poti k izbranemu cilju, od razvojnih ustanov, javnih zavodov, Šole za ravnatelje do ministrstva s finančnimi opredelitvami in drugimi določili, ki bi podpirali razvoj prioritete. Avtonomija bi bila v izbiri poti do cilja in ne v odločitvi, ali bomo predlagani projekt izvedli ali ne, kot se dogaja danes.

Ker se danes prioritete spreminjajo prehitro ali so vezane na obsežnejše projekte, pa ostane ravnatelj sam, s svojo stroko in začetno projektno podporo. Po izteku projekta pa je nadaljevanje bolj stvar osebnega entuziazma ravnatelja ali posameznega učitelja. Občutki in pogovori v zbornici pa potekajo nekako takole: Ravnatelj si je nekaj zamislil, to ni skupna ali državna sistemsko odločitev. Tako jo dojemajo zaposleni, in ko se primerjajo z učitelji z drugih šol, se pogosto zgodi, da dojemajo ta razvoj kot nekaj, kar ni nujno, saj se lahko preživi tudi brez posebnega razvoja. Nato pa nastopi le še vprašanje »kdaj bo projekta konec«, da se vrnemo na staro stanje.

Ob tem naj opozorim še na eno os ravnateljevega dela. Pedagoško vodenje je osrednji del poslanstva šole, ki pa v skladu s pedagoško doktrino ni močno regulirano. Vse drugo vodenje, povezano s financami, delovnimi razmerji in pravilniki, ki jih mora sprejeti vsaka pravna oseba, zajema delo, ki vsako leto obremenjuje in je močno regulirano. Narava teh dokumentov je zelo drugačna. Vsa določila so obvezna, z rokom izvedbe, potrjena in opremljena z vsemi dokazili na papirju in z opredeljenimi sankcijami, če tega šola ne opravi. Kaj preostane ravnatelju, ki ne vidi izhoda iz pretirano reguliranega dela? Izvede tisto, kar je nujno. Tako postane pedagoško vodenje nekaj, kar ni nujno, ni vezano na kake posebne sankcije, če se novost ne izvede,

“

Povratna informacija

Povratne informacije pri pouku so bistvenega pomena, saj nam omogočijo, da svoje znanje, izdelek izboljšamo. Če je povratna informacija profesorja, da je nekaj »dobro« ali »slabo«, iz nje ne razberemo kaj dosti, zato je pomanjkljiva.

Najboljše povratne informacije so tiste, ki te spodbudijo za nadaljnje delo, ne pa da te od tega odvrnejo. Zelo mi je všeč, če se mi profesor posveti in mi natanko pove, kaj vse je bilo pri moji nalogi dovršeno in kje so določene pomanjkljivosti. Takrat sem tudi sama bolj motivirana, ker se zavedam, da si je oseba z veliko več znanja in izkušenj, kot jih imam jaz, vzela čas, pregledala mojo nalogo in razmislila, kje se je jo da izboljšati. Posledično je zato tudi ta informacija veliko boljše, saj izhaja iz kriterijev uspešnosti, po katerih vemo, kdaj bomo uspešni in kaj vse je za to treba storiti.

Urška Kalabota

”

zato vse bolj izgublja pomen temeljnega poslanstva, ki postavlja učenje v središče kot ključni proces.

V zadnjih desetih letih se je množica projektov tako zgostila, da stanje ocenjujem kot stanje šoka, ki te sili iz projekta v projekt. Kaj je v našem sistemu še stalno, dolgotrajno, sistemsko? Sprašujem se, ali tudi na področju vzgoje in izobraževanja doživljamo t. i. doktrino šoka, ko ni več časa in priložnosti se ustaviti in premisliti, kje smo in kaj želimo trajno razviti. V zadnjih desetih letih sem kot ravnateljica izbirala le projekte, ki so neposredno podpirali razvojni načrt šole, oz. projekte, ki so na šoli že tekli. Že tako so učitelji ob zapisanih starih in novih projektih v LDN tarnali, da jih je preveč.

MATURA, EVROPSKI ODDELKI – IZKUŠNJI, IZ KATERIH SEM SE NAUČILA PEDAGOŠKO VODITI ŠOLO

Pred dobrimi dvajsetimi leti se je v šolah vzpostavila praksa uvajanja novosti prek projektov. Ker je v začetku tako zastavljen sistem inovacij na področju šole razgibal šolsko področje, sem pojav odobraval in navdušeno vstopila vanj kot ravnateljica, prepričana, da je treba pedagoško prakso v razredu razvijati ter preiščeno in tudi s pametno mero preplesti z obstoječimi spoznanji in praksami v razredu. Res so na začetku projekti delovali kot generator sprememb. Toda po nekaj izteklih projektih sem spoznala, da bi vsak projekt zamrl in utonil v pozabo, če ne bi na šoli ostal za njim neki trden, strukturiran sistem podpore in spremljanja učiteljevega dela, ki ga lahko zagotovi le vodstvo šole.

S tem mislim, da mora ravnatelj novosti podpreti, in to ne le načelno. Po mnogih izkušnjah sem ugotovila, da mora zagotoviti čas in prostor. Čas za podporo učiteljem v obliki usposabljanja, motiviranja, izmenjave izkušenj, priznavanja dosežkov, načrtovati pa je treba tudi čas za formalne ali neformalne pogovore, za vzpodbudo, usmerjanje ali svetovanje. Drug pomemben pogoj je ustvariti organizacijski prostor za uvajanje novosti. S tem mislim na to, da se novost načrtuje ter jasno določi obveznosti učiteljev in drugih vključenih za eno šolsko leto ter vse to vnese v letni delovni načrt. Zagotovljeni morajo biti: sistem letnega ali polletnega poročanja, učenje o novostih pred začetkom leta ter potrebna čas in prostor za skupen premislek o smeri razvoja

“

Dobra vprašanja

Zame so dobra vprašanja tista, ki so odprta, kar pomeni, da odgovor ne more biti samo da ali ne, ampak vključujejo tudi lastno mnenje oz. pri meni vzpodbudijo razmišljanje. Včasih se mi zaradi postavljenega vprašanja porodijo nova in nova ...

Dobra vprašanja morajo biti tudi konkretna in ne pomanjkljiva; npr. če se vprašanje glasi »Kaj se je zgodilo tega in tega leta?«, jaz kot dijak ne morem vedeti, kaj točno zahteva od mene, kaj učitelj pričakuje v odgovor, saj se je lahko tega leta zgodilo veliko stvari. Pričakujem vprašanja, ki preverjajo moje razumevanje obravnavane vsebine, ki mi dovolijo, da izrazim svoje stališče.

Ko postavim dobro vprašanje, lahko s tem spodbudim celoten razred, da o tem razmišlja. Iz naših odgovorov lahko profesor »pogleda nam dijakom v glave« in vidi, kako mi razumemo to temo in kakšno je naše predznanje oz. kje so vrzeli in napačne predstave. Nato lahko skupaj oblikujemo odgovor, ki v celoti odgovori na to vprašanje. To se lahko zgodi v isti uri pouka ali kasneje, ko pridobimo dovolj novih spoznanj. Konec koncev se lahko tudi profesor nekaj nauči iz dobrega vprašanja, ki ga postavimo dijaki; tako lahko načrtuje svoje nadaljnje korake pri poučevanju. Če postavim dobro vprašanje o neki temi, to lahko pomeni, da razumem to temo.

Din Dervišević

”

inovacije naprej. Brez takšnega okvira in aktivne podporne vloge ravnatelja ostanejo novosti le toliko časa, kot traja neki projekt, ki ga podpira zunanja ustanova. Sama sem se prepričala, da če novosti nismo vzpostavili na opisan način, potem je izzvenela in občasno jo je izvedlo le nekaj posameznikov (naš primer – projekt boljše samopodobe dijakov). Osebnostno sem poskrbela, da smo vse novosti tako vnesli v letni delovni načrt. Poskrbela sem, da smo neki projekt (ki ni bil več novost) spremljali prek letnega delovnega načrta, napore za razvoj pa smo vlagali v enega do dva nova projekta. Pogosto sem razmišljala, ali se lahko novost v pedagoški praksi izvaja samodejno, brez systemske podpore ravnatelja, a žal take prakse ne poznam, pa sem bila pripravljena prebrati marsikaj. Naj sklenem z ugotovitvijo, da se nič ne zgodi ali ohrani samo z mislijo, da se bo dobra praksa samodejno širila ali obdržala. Po mojih izkušnjah je to zmeta!

Prvi zame zelo uspešno voden projekt je bila uvedba splošne mature. Projekt je vseboval točno določene cilje in časovni okvir, potrebne dokumente, večletno sistematično usposabljanje učiteljev, stalno izmenjavo izkušenj, posebna finančna sredstva. Ker je šlo za maturo, pa so bili cilji seveda zelo jasno opredeljeni – čim boljši uspeh dijakov na maturi.

V pedagoškem smislu menim, da je bil drugi enako dobro voden projekt Evropski oddelek. Prinesel je nov, svež pogled na redni pouk in pričakoval, da šole same osmislimo in izvedemo medpredmetno povezovanje, kroskurikularne povezave, projektne tedne in dneve, kar je prvič po uvedbi mature prineslo svež veter v vsakodnevno prakso. Projekt je imel dve pomembni prednosti: vodila ga je oseba, ki je strokovno obvladala procese učenja v šoli, saj je bila sama učiteljica z neizmerno pedagoško širino. Po drugi strani pa je bil projekt voden tako, da je vključeval redna dvomesečna srečanja koordinatorjev, učiteljev in občasno ravnateljev. Torej je imel ves čas stik s šolami, vival potrebno energijo, nova znanja ter zagotavljal povratno informacijo o izvedenih dejavnostih.

RAZVOJ MEDPREDMETNOSTI PO IZTEKU EVROPSKEGA ODELKA

Po izteku »Evropskega oddelka« sem videla velik premik v kakovosti pouka, zato smo se lotili prenosa medpred-

metnih povezav (MPP) na vse oddelke in projekta nisem želela prepustiti pozabi ali naključju pri izvedbi. Začeli smo postopoma s 1. letnikom. Junija smo izvedli predstavitev učnih načrtov, tako da je moral vsak aktiv predstaviti učni načrt za npr. 1. letnik gimnazije v 5 minutah – predstaviti 2 najpomembnejši vsebini in 2 veščini v tem letniku. Tako so vsi učitelji slišali povzetek vseh predmetov in laže razmišljali o povezavah. Nato smo organizirali dva dopoldneva v avgustu, ko so morali biti navzoči vsi učitelji v enem prostoru in v pogovorih vsak z vsakim poiskati možne povezave. Pred tem smo se dogovorili o pričakovanem številu MPP na učitelja v šolskem letu in skrbeli, da so bile povezave časovno enakomerno razpršene po oddelkih. Nato smo v LDN zapisali načrt po mesecih, predmetih. Skupaj smo zapisali nekaj pravil o načrtovanju in izvedbi. Kot ravnateljica sem vodila pogovore, da smo določili vrednotenje opravil v delovnih urah. Ob takšnih spremembah novosti prinašajo tudi nove odnose. Ko sem to opazila, sem posvetila pozornost pogovorom o odnosih znotraj timov – kaj nas moti ali ovira pri kolegih, kaj pričakujem od kolegov učiteljev ipd. Sprememba ravnanja je zahtevala več let, da smo lahko ugotovili, da smo se kot kolektiv naučili izvajati npr. medpredmetne povezave. Ob vsem zapisanem pa mi spomin vedno znova prinaša spoznanje, da je na delovnem mestu ravnatelja treba biti potrpežljiv in dati čas vsem članom kolektiva, da dozori, pa čeprav v malo daljšem obdobju. Če ocenjujem danes, bi rekla, da sem kot ravnateljica največ prispevala tako, da sem aktivno podpirala uvajanje povezav, z občutkom spremljala, kje se proces zaustavlja, in organizirala pogovore ali razmislek, da je vse teklo naprej. To seveda pomeni biti na čelu sprememb.

Potem ko smo usvojili pojem vsebine kot povezovalnega elementa pri medpredmetnih povezavah, pa sem razmišljala, da bi lahko povezali pouk z veščino, in sicer veščino pisanja daljših sestavkov. Vedno bolj sem razmišljala, da je treba redni pouk preoblikovati v okviru učnega načrta. Nemaleokrat sem spoznala, da projekti posežejo z novostmi na rob pouka in se ne dotaknejo vsakodnevnega pouka, ki ostaja pri starih oblikah in načinih. Osebnost sem videla pot do sprememb v preoblikovanju temeljnega, rednega pouka. Posebej pa se mi je zdelo vredno slediti misli, »ne dodatno, temveč namesto«.

Ko so učitelji pregledali svoje načrte, smo oblikovali tri-letni program, ki naj bi vsakega dijaka usposobil, da se v 1. letniku pri informatiki spozna z oblikovanjem besedil, nato v 2. letniku z referatom in v povezavi s tem z govornim nastopom ter v 3. letniku s seminarsko nalogo. Z izvedbo smo začeli postopoma od 1. letnika dalje ter načrtovali, da bodo dijaki razvili to spretnost za potrebe seminarskih nalog na maturi in kasneje pri študiju.

Precej napora je bilo potrebnega, da smo dijake motivirali in jih prepričali, da to ni le dodatna obveznost, ampak nekaj, kar bodo nujno potrebovali. Mnogo trši oreh je bilo sodelovanje učiteljev, ki so postali v daljšem projektu neodvisni drug od drugega. Da smo dosegli, da so vsi učitelji spoštovali dogovorjene časovne roke in način dela, je trajalo nekaj let. Projektu so pri posameznih predmetih posvetili po nekaj ur v razredu, poleg tega pa smo izvedli še dva do tri projektne dneve, kjer smo z dijaki urili najbolj ključne veščine: uporaba in povzemanje literature, struktura besedil, veščina prezentacije. V projektne dni smo vključili tudi redne konzultacije za pisne izdelke. Precej let so vsi potrebovali, da se je dejavnost izbrusila do te mere, da ni bila preobremenjujoča niti za dijake niti za učitelje ter da dosega svoj smisel v razvoju kompetence. Če razmiš-

ljam z vidika tržnosti, potem to ni bil projekt za vsečnost, toda za potrebe študija je bil izjemno potreben. To so bile točke, ko sem se kljub »duhu iskanja vsečnosti v šolskem prostoru« upala vztrajati pri izbranih dejavnostih.

UNDERSTANDING BY DESIGN (NAČRTOVANJE ZA RAZUMEVANJE) IN FORMATIVNO SPREMLJANJE

Drug pomemben korak, ki je nastal iz sodelovanja v evropskih oddelkih, pa je bil projekt Načrtovanje za razumevanje z avtentičnimi nalogami. V času izvajanja evropskih oddelkov sem iskala izvirno literaturo, ki je bila strokovna podlaga za medpredmetne povezave. Tako sem naletela na delo avtorjev Granta Wigginsa in Jaya McTigha z naslovom Understanding by design (Načrtovanje za razumevanje) in bila po branju navdušena. Delo mi je ponudilo odgovor za smiselno in utemeljeno povezovanje pouka. Eden od pomembnih odgovorov v tem delu pa je prišel nenapovedano. Vsa leta službovanja v pedagoškem poklicu sem poslušala, da je nova vloga učitelja biti mentor in ne prinašalec vsebin v razred. S tem se popolnoma strinjam, toda do branja tega dela nisem vedela, kako to izvesti. Znova in znova smo spoznavali pristope, tehnike in metode, ki so delno naslavljali spremenjen pouk, nikoli prej pa nisem slišala za celoten koncept. Po navdušenju sem dele tega dela prevedla in začela z učitelji počasi razvijati koncept. To je že bil čas, ko smo na šoli skupaj razmišljali o potrebi po privlačnejši gimnaziji in ugotovili, da je to lahko bolj avtentičen pouk. Preden sem nagovorila prve kolegice, sem sama poskusila v sklopu nekaj ur obravnavati majhen delček redne snovi v enem oddelku. Po ugodni evalvaciji s strani dijakov smo začeli z usposabljanjem in načrtovanjem pouka po novem z majhno skupino učiteljic in na primeru krajšega vsebinskega sklopa 10–15 šolskih ur. Tako so prve načrte naredile tri kolegice, izvedle v razredu, doživele dober odziv dijakov, njihove upravičeno višje ocene. Naslednje leto smo povabili še več učiteljev, počasi smo širili novost med učitelje in vzpostavili notranji podporni tim, ki je mentoriral nove učitelje. V 4 letih smo preskočili na celoten kolektiv. Nič ni šlo gladko, bilo je veliko vprašanj, omahovanja, boljšega ali slabšega razumevanja, zavlačevanja, pa tudi skrivanja. Vse to sem razumela in dopuščala veliko časa za dozorevanje ideje.

Menim, da ima model načrtovanja, ki je v bistvu model vzvratnega načrtovanja, prihodnost predvsem zato, ker postavlja učitelja v vlogo pravega načrtovalca učenja dijakov in ne lastnega poučevanja. V zadnjih dveh letih se je na šoli začel s pomočjo učiteljice biologije še projekt Formativno spremljanje, ki smo ga nadgrajevali s projektom Bridge. V svojem bistvu dopolnjuje vzvratno načrtovanje vsebine z načrtovanjem zagotavljanja glasu in vpliva dijaka na potek pouka. Kombinacijo obojega vidim kot pouk prihodnosti.

V času novih tehnologij, ki omogočajo prenos vsebin na najbolj sofisticirane načine, je bolj kot kdaj koli prej potrebna pri učenju vloga osebe, ki osmišlja učenje, motivira, spremlja s povratno informacijo in usmerja. Menim, da teh nalog učitelja ne bosta prevzeli ne digitalizacija ne avtomatizacija. Popolnoma enako vlogo pa mora ravnatelj odigrati za učitelje, ki naj se lotevajo poglobljenih sprememb pouka. V idealnem smislu bi moral biti oseba, ki osmišlja spremembe, motivira, spremlja s povratno informacijo, usmerja in ni ujetnik pravilnikov in financ, ki zagotavljajo preživetje šole.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



19,60 €

Priročnik vsebuje igre, pesmi in izštevance, s katerimi krepimo govorni in celostni razvoj otrok v predšolskem obdobju in obdobju opismenjevanja v šoli.

Gradivo je sestavljeno **iz priročnika in listov, zbranih v skupni mapi**. V priročniku so zapisana navodila, pojasnila in možne izpeljave za izvedbo iger. Na posameznem listu je pesem ali izštevanka z ilustracijo, ki je namenjena otroku.

Priročnika bodo veseli tako strokovnjaki kot tudi starši.

Mapa vsebuje priročnik (132 strani) in 104 liste (A4 format)



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda

3/2020 je 13,00 €.

Letna naročnina

(6 števil):

50,00 €

za šole in druge ustanove

37,50 €

za individualne naročnike

18,50 €

za dijake, študente,
upokojence

V cenah je vključen DDV.

