

Naslov članka/Article:

Povezava med osipom dijakov in kakovostjo učnega procesa

The Connection between Secondary Student Decrease and Learning Process Quality

Avtor/Author:

dr. Jelena Joksimović

<https://doi.org/10.59132/viz/2018/5/14-19>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 5/2018, letnik 49

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Jelena Joksimović, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu

POVEZAVA MED OSIPOM DIJAKOV IN KAKOVOSTJO UČNEGA PROCESA

POVZETEK

V prispevku preučujemo prostor za preprečevanje osipa v okviru vprašanja kakovosti učnega procesa. Predpostavka je: kolikor je učni proces kakovostnejši, toliko več učencev bo motiviranih za to, da ne prekinejo s svojim šolanjem. Seveda to ne pomeni, da je to zadosten prvi pogoj, saj je problem osipa zapleten in najpogosteje vključuje številne zunanje socialno-ekonomske, psihološke in socialne dejavnike. Kljub temu prispevek obravnava le področje, ki se nanaša na učni proces, in sicer s pomočjo teoretične analize demokratičnega potenciala *učnega procesa kot ključnega vidika kakovosti*. Analizo razvijamo z uporabo socialno-konstruktivistične paradigme in kritične pedagogike.

Ključne besede: osip učencev; kakovost učnega procesa; demokratični potencial

ABSTRACT

The paper looks into the possibilities of preventing secondary student decrease as it relates to the learning process quality. The assumption is: the higher the learning process quality, the more students will be motivated to continue their education. Of course, this does not mean that this is the sufficient first condition; secondary student decrease is a complicated issue and most often includes a number of external socio-economic, psychological and social factors. Nevertheless, the paper focuses only on the aspect of the learning process by using a theoretical analysis of the learning process' democratic potential as the key quality factor. The analysis is developed based on the socio-constructivist paradigm and critical pedagogy.

Keywords: student decrease, learning process quality, democratic potential

UVOD: OSIP PREPREČUJEMO VSAK DAN V VSAKI UČILNICI

»Dobro življenje ne bi smelo biti vizija, ki jo učencem predstavljamo kot oddaljeno nagrado za trpljenje in premaganje težav v izobraževanju. Kakovost dobrega življenja bi morala biti sestavni del izobraževalnega procesa.« (Dewey, 1941: 6)

V prispevku obravnavamo teoretično analizo povezave med zgodnjim opuščanjem šole (osip učencev) in kakovostjo učnega procesa. To vprašanje je v osrčju prizadevanja za to, da bi izobraževalni sistemi postali pravičnejši, vendar se takšno vprašanje v razredu pogosto zanemari ali pa se obravnava v povezavi s vprašanjem kakovosti učnega procesa.

»Osip iz izobraževanja (preprosto osip) je umik iz programa izobraževanja ali usposabljanja pred zaključkom le-tega«

(Cedefop, 2008). Posamezniki, ki prezgodaj zapustijo šolanje, lahko to storijo, preden je pouk zaključen ali pred začetkom zaključnih izpitov. Osip je dinamičen proces, ki se ne zgodi naenkrat, večina učencev več mesecev ali celo let izkazuje nekatere od opozorilnih vzorcev vedenja, ki nakazujejo na to, da bi lahko prekinili s šolanjem. V skladu z evropsko tematsko skupino za prezgodnjo opustitev šolanja (2013: 6) obstaja soglasje o glavnih opozorilnih vzorcih vedenja, in ti so: *odsotnost od pouka/absentizem; problematično vedenje; nizke povprečne ocene; nizke ocene pri posameznih predmetih; neuspeh pri določenih predmetih; ponavljanje razreda*; stik s socialno službo; stik z organi kazenskega pregona in drugi psihosocialni problemi kakor tudi neznanje uradnega jezika šole in okolja. Pet od zgoraj navedenih desetih vzorcev vedenja je neposredno povezanih z učnim procesom: odsotnost od pouka ali prisotnost pri pouku ter ocene oziroma uspeh pri predmetih in končno ponavljanje razreda so neposredno povezani s pedagoškim procesom. Če ta proces zagotavlja ustrezno

podporo in učencem omogoča, da imajo občutek da napredujejo, kakor tudi občutek pripadnosti oddelku in šoli, bo njihova potreba po izostajanju ali prekinitvi šolanja manjša. V longitudinalni študiji, opravljeni leta 1988 v Združenih državah Amerike (Berkoldetal, 1988; Rumberger, 2001), v kateri so dijake spraševali o razlogih za osip, so ti odgovorili takole: 77 % razlogov se je nanašalo na šolo, 34 % na družino, 32 % anketiranih učencev pa je omenilo delo. Najizrecneje navedeni razlogi za to so: »Ne maram šole«, kar 46 %, temu sledi »V šoli nisem uspešen« v 39 % primerov, »Ne razumem se z učitelji« v 29 % primerov in »Našel/-la sem službo« v 27 % primerov. Nizki dosežki učencev so zagotovo napovedovalci ali razlogi za opustitev (Alexander idr., 1997). Odnos z učnim osebjem in raven, na kateri se šola učencem zdi relevantna, sta povezana z višino ocen, tako da zmanjšanje stopnje osipa pomeni izboljšanje dosežkov pri predmetih za vse, ne samo za tiste z nižjimi dosežki (Allensworth, Easton, 2007).

Dejavniki, ki vplivajo na osip, so del začaranega kroga revščine in socialne izključenosti, kar se pogosto imenuje kumulativni učinek prikrajšanosti (*angl. cumulative disadvantage*). Ta pomanjkljivost izhaja iz socialnih, ekonomskih, družinskih, osebnih ali izobraževalnih dejavnikov (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014; European Commission, 2015). Poleg tega mnogi avtorji in avtorice ugotavljajo, da se ozka grla enakosti v izobraževanju pojavljajo pri rasni diskriminaciji, neenakosti v zdravju, sistemu vlog spolov in v drugih s tem povezanih pojavih (Fishkin, 2014). Zato lahko šola kot vir razmnoževanja socialnih neenakosti (Burdija, Paseron, 2014; Apple 2006, 2010, 2012) postane ključna prelomnica in prostor za izboljšanje izobraževanja danes (Pešikan, Ivić, 2016; Joksimović, 2017).

Učno in neučno osebe v šolah lahko zagotovo pomembno vpliva na vzgojne razloge za osip. Vsakodnevna rutina šolskega življenja je večinoma obarvana z učnim procesom, pri čemer ključno ali osnovno dejavnost v šoli (tako za učence kot tudi za učitelje) predstavlja sam pouk. Ta dejavnost traja največ časa (ali pa se pri njej beleži odsotnost), prek nje pa se prepletajo vse druge šolske dejavnosti in dogodki ter vrednote in usmeritve (npr. vzdušje in kultura šole). Prav zato iz tega izhaja, da obravnavanje osipa učencev ne more biti stvar občasnih posegov, temveč del sistematičnega vsakodnevnega dela z učenci. Kakor ugotavlja Hattie (Hattie, 2012), dober odnos z učenci, učitelji, ki pokažejo, da se tudi sami nenehno učijo in vključujejo učence v ustvarjanje učnih situacij, omogoča, da postane učenje vidno (*angl. visible learning*), kar vodi do večje pomembnosti učnega procesa.

Osnovna predpostavka, na kateri temelji pričujoči prispevek, je: čim bolj je učni proces kakovosten, tem več učencev ga bo dojemalo kot proces, ki je pomemben, oziroma bodo imeli občutek, da je njihovo izobraževanje smiselno in vredno truda. Izhajamo torej iz dejstva, da ima učilnica zelo subverziven potencial, saj imajo učitelji in učiteljice, tudi kadar splošni trendi v izobraževanju niso ugodni, možnost, da v učilnicah spremenijo navidezno brezupno pot življenja svojih učencev. Kadar se učenci, ko so ogroženi, počutijo enakovredno in se skupaj z drugimi učenci učijo, razvijajo in dosegajo rezultate, takrat se ne sproža samo vprašanje njihove povezanosti z oddelkom in šolo, temveč tudi vprašanje njihovega napredovanja, kar je dejansko edini uspešen način za preprečevanje osipa.

KAKOVOST UČNEGA PROCESA

Najbolj splošna formula kakovostnega učnega procesa bi se lahko glasila takole: *čim več učencev, čim dlje časa, v čim bolj pomembni aktivnosti* (Antić, Ivić, Pešikan, 2008). Globlje znotraj tako postavljenega okvirja kakovosti učnega procesa predlagamo pojem *demokratičnega potenciala*. Ta koncept je prvi pogoj za ustvarjanje vključujočega in odprtega ozračja v učilnici, ki bo vključeval vsakega učenca in mu dal priložnost za napredovanje.

Demokratični potencial učnega procesa je opredeljen tako, da se odraža v:

- raznolikosti metod in aktivnosti v okviru pouka (čim večje je število različnih metod poučevanja, tem bolj zanesljivo je, da bo pouk ustrezal načinom, s pomočjo katerih se različni učenci učijo (Ivić, Pešikan, Antić, 2003), kar je še posebej pomembno za učence z nižjimi dosežki, ker se tako odpira več priložnosti, da pokažejo svoje znanje ali preprosto najdejo način uspešnejšega učenja);
- stopnjah sodelovanja učencev v učnih dejavnostih (s čimer se učenci ne samo *učijo zgolj o* demokratičnem sodelovanju, pač pa tudi *odločajo o* tem, kar se jih trenutno najbolj neposredno zadeva – o samem oblikovanju in dinamiki učnega procesa, tako da šolanje postaja bolj ukoreninjeno v njihovo življenje ter preneha biti samo gola obljuba prihodnjega življenja, kakor navaja uvodni Deweyjev citat);
- demokratičnosti vsebin, ki se prebirajo (raznolikost in številčnost virov, kritične analize splošno sprejetega znanja in zastopanost marginaliziranih skupin so zelo pomembni (Apple, 2012; Freire, 2008)).

Raznolikost didaktičnih izbir v okviru pouka

Didaktične izbire pravzaprav predstavljajo samo metodologijo poučevanja. Te izbire neposredno odražajo samo ideologijo oziroma filozofijo pouka. Če so omejene, enolične ter se gibljejo samo v določenem ali značilnem polju učne prakse, potem obstaja velika nevarnost, da bodo številni učenci izpuščeni ali nezadostno spodbujani. Zato se v literaturi poudarja pomen diferenciacije pouka (Convery, Coyle, 1993) in uporabe raznolikih metod, aktivnosti in virov, da bi se učni proces prilagodil čim večjemu številu učencev, še posebej tistim, ki so v nevarnosti, da prekinejo s šolanjem. Na tej točki se koncept demokratičnega potenciala srečuje s koncepti mentalnega vključevanja in metod učenja in poučevanja. Za ponazoritev lahko omenimo tipično situacijo, v kateri se naloge, ki zahtevajo višje ravni kognitivnega vključevanja, ne dodeljujejo učencem z nižjimi povprečnimi ocenami oziroma se sploh ne dodeljujejo v nižjih razredih. Pri tem je zelo zanimivo vprašanje neke učiteljice, ki ga je postavila profesorju Lorinu Andersonu (soavtorju Revidirane Bloomove taksonomije – Anderson, Kratwohl, 2001), ko je gostoval v Beogradu. Učiteljica je vprašala, kako lahko uporablja aktivnosti analize, vrednotenja in ustvarjanja v nižjih razredih, saj je menila, da je to nemogoče z otroki, ki še niso razvili zmožnosti abstraktnega mišljenja. Odgovor profesorja Andersona je bil zelo slikovit. Opisal je primer svoje vnukinje, ki je v vrtcu sodelovala v raziskovalnem projektu o čistoči rok ter je lahko uspešno obrazložila svoje hipoteze, metodologijo in rezultate. Primer kaže, da med zelo stimulativnimi aktivnostmi in otrokom včasih obstaja samo ena ovira – odrasli! Jasno je, da lahko s številnimi predsodki, stereotipi in pričakovanji do določenih socialnih skupin s svojimi didaktičnimi postopki zelo vplivamo na procese učenja, konec koncev to prav tako izkazujejo že klasični dokazi o prisotnosti Pigmalionovega učinka (Rosenthal, Jacobson, 1992). Hilberg (v: Waxmanetal, 2004) ugotavlja, da raziskave kažejo na to, da obstajajo številne ugotovitve o tem, da v učnem procesu učenci niso obravnavani enako na podlagi spola, socialno-ekonomskega statusa, etnične pripadnosti in odpornosti (psihološka imunost). Zato je z vidika različnih učnih pripomočkov in virov pomembno imeti čim bolj raznolik pristop, da bi se različni kognitivni kanali naših učencev čim bolj vključevali, da bi se upoštevala predhodna znanja, sposobnosti, motivacije in izkušnje otrok. Uporaba raznolikih didaktičnih izbir še bolj pridobiva na pomenu v inkluzivnih učilnicah.

Kako doseči, da bodo didaktične izbire čim bolj raznolike? Eden od načinov za diverzifikacijo didaktične izbire

je, da med načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem učnega procesa skrbimo za globino mentalnega sodelovanja učencev kakor tudi za delovne metode. Za ovrednotenje globine duševnega sodelovanja lahko uporabljamo klasično revidirano Bloomovo taksonomijo (Anderson, Kratwohl, 2002), pri čemer vse dejavnosti nato analiziramo po stopnjah kognitivnih procesov (zapomniti si, razumeti, uporabljati, analizirati, ovrednotiti, ustvarjati) kakor tudi po dimenzijah znanja (dejansko, konceptualno, postopkovno in metakognitivno). Ta taksonomija se že dlje časa uporablja pri načrtovanju učne prakse, zato je idealna za ocenjevanje kakovosti ciljev in dejavnosti.¹ Pomembno je omeniti, da čeprav taksonomija daje prednost višjim ravnam znanj (analizirati, ovrednotiti in ustvariti), pa morajo biti v pedagoški praksi zastopane vse dimenzije in vse ravni kognitivnih procesov, na dolgi rok pa mora pouk potekati na vseh ravneh, vključujoč čim bolj raznolike učne situacije.

Kar zadeva analizo metode učnega procesa, obstaja več tipologij in veliko dilem o tem, kaj lahko poimenujemo kot metode, kaj kot tehnike in kaj kot postopke ali oblike dela.

V tem prispevku smo prevzeli dimenzije, ki opisujejo možne učne metode iz koncepta aktivnega učenja v primerjavi z bolj pasivnim (prirejeno po Ivič, Pešikan, Antić, 2003):

- smiselno v odnosu do mehaničnega (dobesednega) učenja;
- praktično (tj. učenje v obliki praktičnih zunanjih dejavnosti) v odnosu do verbalnega;
- učenje z odkrivanjem v odnosu do mehaničnega;
- divergentno in ustvarjalno v odnosu do konvergentnega in zgoj logičnega;
- interaktivno v odnosu do prenosnega (transmisijskega);
- oblike učenja, ki se opirajo na različne pripomočke v odnosu do tistih brez pripomočkov.

V šoli je veliko prehodnih oblik, te dimenzije so dejansko kontinuumi, kjer se različne učne dejavnosti lahko postavijo drugače, in v praksi prav tako obstajajo številni hibridi in mešanice teh dimenzij. Toda za samo kakovost učnega procesa je vedno pomembno določiti, katere od danih dimenzij prevladujejo v dejavnostih, kateri učni cilj to uresničuje in kako lahko dosežemo, da bodo aktivnosti v kognitivnem smislu globlje in bolj interaktivne. Pomembno je poudariti, da se lahko vsaka učna dejavnost

¹ Slovenski prevod priročnika Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja (Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev) je leta 2016 izšel pri založbi Zavoda RS za šolstvo (<https://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica/podrobno?publikacija=688>)

hkrati analizira po vsaki dimenziji in da šele križanje teh dimenzij daje resnično sliko o uporabljenih metodah.

Sodelovanje učencev pri učnih aktivnostih

»Kadar neenak status pomeni tudi neenakost v privilegijih, to predstavlja najhujšo kršitev, ki jo izvajajo odrasli.«
(Soo Hoo, 1993: 391)

Med samim poukom je mogoče bodisi spodbujati ali odvrčati od demokratičnih praks. Ena ključnih demokratičnih praks je sodelovanje, predvsem pri odločitvah. V razredu večino odločitev po navadi sprejme učitelj ali učiteljica, kar odraža moč, ki je v tradicionalnih učilnicah dodeljena vlogi poučevanja v razredu. Vendar je ta pristop oddaljen od Deweyjevega demokratičnega učenja (1916) in je zelo podoben Freirejevemu bančnemu sistemu izobraževanja (1975, 2008). Nasprotno, obstaja kritična praksa, v kateri odločitve v razredu sprejemajo učenci skupaj z učiteljem ali učiteljico. Te odločitve služijo interesom obeh strani. Govorimo o odločitvah, kot so načini in dinamika dela. Učenci imajo vso podlago za sodelovanje pri didaktičnih izbirah ali pri procesu ocenjevanja ter načrtovanju učnega procesa, s čimer dosegajo, da je njihov učni proces viden (Hattie, 2012). Pomembno je poudariti, da študije kažejo na to, da so učenci sposobni takšnega sodelovanja, vrednotenja in ustvarjanja učnih situacij (Meyeretal, 2007; Meyer v Porsch, 2016). To, da ni možnosti sodelovanja v izobraževanju, po našem mnenju vodi k odtujitvi otrok od izobraževanja samega oziroma kakor pravi deček iz filma »Tested«, ki ga je režiral CertisChin (CertisChin, 2015): »Izobraževanje je vsekakor pomembno, vendar ne dovolj, da bi zanj porabili prvih 21 let življenja.« Ta stavek je paradigmatičen prikaz tega, kako učenci zaznavajo izobraževanje kot nekaj, kar jim je vsiljeno od zunaj s strani odraslih, kot nekaj, kar je treba zdržati, dokler se ne začne resnično življenje. S sodelovanjem se zagotavlja, da se predhodno znanje, izkušnje, motivacija in kognitivni slogi otrok vgradijo v same učne dejavnosti, v njihovo ustvarjanje in nato samo izvedbo. Ta značilnost je celo poudarjena kot ena izmed najpomembnejših v aktivni šoli, brez katere lahko dejavnosti zlahka zdrsnemo v psevdoaktivnost oziroma nepomembne in premalo smiselne učne dejavnosti (Ivić Pešikan, Antić, 2003).

Sodelovanje predstavlja partnerstvo otrok in odraslih, zaradi česar mora biti sodelovanje kot tako *odgovornost odraslih* (James, Prout, 1997; Vranješević, 2012; Avramović, 2014). Načelo sodelovanja pravzaprav zagotavlja *aktivno vlogo v otrokovem lastnem razvoju* (James, Prout, 1997; Vranješević, 2012) in kot takšno bi moralo biti temelj izobraževalnega oziroma – če opredelimo natančneje – učnega procesa. Tako kot pri različnih stopnjah kognitivnih procesov je

tudi sodelovanje otrok v vseh oblikah in na vseh ravneh mogoče v vseh starostnih obdobjih, vendar je ključno, da otrokom omogočimo ustrezno in smiselno sodelovanje, odvisno od njihovih razvojnih zmogljivosti (Alderson, 2000 po: Vranješević, 2012). V nasprotju z idejo, da so otroci potencial za prihodnost, se dojemanje otrok kot prisotnih tukaj in zdaj uresničuje pri vključevanju le-teh v danem trenutku, v času šolanja. Tako je Korčak (po: Vranješević, 2012) poudaril, da se z neuporabo danega trenutka v izobraževanju otroka, izgublja dragocen čas odraščanja in da tako otroci odraščajo v nesamostojne posameznike, ki se ne znajo nasloniti na svoje trenutne potenciale. V post-humanistični tradiciji se je koncept sodelovanja izboljšal do ravni, na kateri je delovanje otrok in odraslih povsem prepleteno, zapleteno (*angl. entangled*), tako da je njihov prispevek k učnim dejavnostim v celoti skupen in rezultat soustvarjanja (Murriss, 2016).

Kako narediti učni proces bolj sodelujoč oz. vključujoč?

Enodimenzionalna lestvica, ki je sestavljena iz 8 ravni sodelovanja (Hart, 1992), se lahko uporabi med načrtovanjem, izvajanjem in ovrednotenjem pouka. Vsebuje naslednje ravni, od katerih prve tri predstavljajo t. i. kvazisodelovanje: manipulacija z učenci; uporaba učencev kot okraskov; simbolična uporaba učencev ali tokenizem; učenci izvajajo zadano nalogo vendar z razlago učitelja ali učiteljice; učitelj ali učiteljica se posvetuje z učenci glede aktivnosti in jo obrazloži; učitelj ali učiteljica dodeli neko aktivnost, vendar skupaj z učenci odloča o tem, ali se bo in kako se bo izvedla; učenci dodelijo in sami izvedejo aktivnost, vendar odločitev o izbiri aktivnosti sprejme učitelj ali učiteljica; učenci dodelijo določeno aktivnost in skupaj z učiteljem ali učiteljico sprejmejo odločitev o le-tej, nato pa jo izvedejo. Omenjena lestvica ni idealno orodje za presojanje ravni sodelovanja, vendar pa predstavlja dobro izhodišče za razmislek o tem, v kolikšni meri učence dejansko vključujemo v sam učni proces.

Vendar pa je treba imeti v mislih, da se možnosti za sodelovanje v razredu ne odražajo le v aktivnostih, pač pa so zelo zajete v materialnosti prostora kakor tudi v napisanih in nenapisanih pravilih v razredu, zato je pomembno, da tudi le-te ustvarjamo kot prostore, ki spodbujajo sodelovanje in zaznavajo otroka kot sposobnega posameznika.

Demokratičnosti vsebin, ki se prebirajo

Tretja dimenzija demokratičnega potenciala je *demokratičnost samega kurikula*. Vsebine, iz katerih se učenci učijo, imajo različne ravni in vrste pristranskosti. Spomnimo se, koliko znanstvenikov v času našega odraščanja je bilo prisotnih v naših učbenikih. In potem se spomnimo razprav,

ki so se v medijih razplamtele zaradi »napačnih« prikazov nekaterih dogodkov v zgodovinskih učbenikih. Zastopanost kakor tudi križanje perspektiv sta redko značilnost načrtov in programov, pa tudi učbenikov in drugih učnih pripomočkov. Kot pravi Michael Apple (2012: 159): »Vztrajanje na konsenzu vrednot v vsakodnevni pravilih in organizaciji šolskega življenja ob hkratnem vsajanju potrebnih gospodarskih dispozicij ni bilo uvedeno v šolsko življenje čez noč. To je proces, ki ima v ameriškem izobraževanju dolgo zgodovino.« Mirno lahko dodamo, da to ne velja le za ameriško izobraževanje, pač pa sega na področje globalnega izobraževanja in da je pluralizem vrednot in perspektiv šele pred kratkim pričel osvajati polje izobraževanja. Eden od razlogov so zagotovo multikulturene učilnice, pa tudi vse resnejši pretresi odnosa podrejenosti in dominacije. Apple v isti knjigi podrobno opredeljuje mehanizme, prek katerih so razmerja moči in ideologije vgrajena v učne načrte, pedagogike in načine vrednotenja v izobraževanju. Vse to ima ogromen potencial za škodovanje določenim družbenim skupinam, čemur smo priča vsakodnevno. Pluralizem vrednot, zastopanost vseh družbenih skupin, pravična obravnava vsebin so ključni oporniki demokratičnosti v zvezi s tem. Demokratični kurikul preučuje sedanji družbeni kontekst, ga provocira in subverzivno spremeni. Zato lahko na tem mestu sklenemo, da demokratična narava učnega načrta leži v transformativnih in emancipatornih vsebinah, v nasprotju z učnim načrtom, ki ima nalogo ohraniti status quo in ki aktivno potiska učence nekaterih družbenih skupin v izstop iz izobraževalnega sistema (Fishkin, 2016).

Kako doseči, da bodo učne vsebine bolj demokratične?

Med poukom se najpogosteje uporablja omejen, preverjen sklop učil, učbenikov in podpornih pripomočkov. Vendar pa je za doseganje višje stopnje demokracije nujno potrebno vključiti dodatna sredstva in ustvariti vire skupaj z učenci, da bodo bolj prilagojeni njihovim izkušnjam, morda izkušnjam njihove socialne skupine, ki ni prevladujoča in zato ni dovolj zastopana v uradni vsebini. Pomembno je

ustvariti naloge, ki so *pristine* (v povezavi s svetom zunaj šole), *relevantne* (na podlagi motivacije učencev) in *smiselne* (imajo prenos, so povezane z drugimi znanji in situacijami). Ustvarjanje takšnih nalog in učnih situacij povečuje možnost, da se naloga opravi in poveže z učnimi rezultati (Anderson, Peshikan, 2016).

Navedimo naslednji primer; če je v enem od učbenikov družina prikazana izključno na en način (npr. heteroseksualni starši + otroci), je pomembno, da se ta vsebina pri pouku problematizira, da se poudari, da lahko obstajajo družine le z enim roditeljem, ali brez otrok, ali z istospolnimi starši in otroki ter številne druge vrste družin. Ta primer ponazarja, da je dejansko mogoče znotraj učilnice izzvati zelo neprijetne občutke in nelagodje pri določenih učencih, če ne vplivamo na spremembo okvira učnega načrta, vključno z multiperspektivnostjo. Takšna gradiva ne naslavljajo vseh učencev! Neprijetni občutki so del problema, kar pa se odraža tudi v manjšem občutku pripadnosti šoli, vodi k nižjim dosežkom (Hattie, 2009, 2012), pa tudi k osipu (Goodenow, Grady, 1993).

SKLEP

Učni proces je prostor, v katerem se tveganje za osip ustvarja, prepoznavna pa tudi zmanjšuje. Demokratični potencial učnega procesa predstavlja možnost, da se svet znotraj razreda razume, sprejme in subverzivno spremeni. Ta koncept je nastal z upoštevanjem nepriviligiranih družbenih skupin, in sicer tistih, med katerimi je stopnja osipa najvišja. A to je le predpostavka ali temelj, na katerem bo v odvisnosti od konteksta učilnice za vsako družbeno skupino mogoče ustvariti različne učne procese. Demokratični potencial in njegove tri dimenzije so pravzaprav načela, na katerih je mogoče graditi učno prakso, kar pomeni, da se zavedamo in priznavamo, da je težko posplošiti probleme nepriviligiranih družbenih skupin, in zato verjamemo, da so nadaljnje teoretične in empirične razlage tega pojma nujno potrebne.

VIRI IN LITERATURA

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.

Allensworth, E., Easton, J. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools. Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.

Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (ur.) (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York: Longman.

Anderson, L. in Pešikan, A. (2016). Educational Practices Series: Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education

- for Economically Disadvantaged Students. Geneva: International Bureau of Education (IBE), UNESCO.
- Antić, S., Ivić, I., Pešikan, A. (2008). Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu. Beograd: Poljoprivredni fakultet.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the »Right« Way*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A., (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Avramović, M. (2014). *Kad smo pitani, a ne ispitivani. Konsultacije sa decom u pokretu*. Sarajevo: Save the Children International.
- Burdije, P. in Paseron Ž. K. (2014). *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CertisChin (2015) film: »Tested« (dostopno 9. 12. 2017 na: <http://www.testedfilm.com>).
- Convery, A. in Coyle, D. (1993). *Differentiation – taking the initiative*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1941). *Education today*. London: George Allen&Unvin Ltd.
- European Commission (2013). *Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems_en.pdf (dostopno 9. 12. 2017).
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks. A New Theory of Equal Opportunity*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Goodenow, C. in Grady, K. (1993). *The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students*. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <http://www.jstor.org/stable/20152398> (dostopno 9. 12. 2017).
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenizm to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet. http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Prirucnik.pdf (dostopno 9. 12. 2017).
- James, A. in Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Joksimović, J. (2017). *Rethinking Quality of Teaching/Learning Process or It Is Not Quality If It Is Not For All*. ECER: The European Conference on Educational Research. Copenhagen. EERA: European Educational Research Association.
- Meyer, M., Kunze I., Trautmann, M. (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picture books*. New York: Routledge.
- Pešikan, A. in Ivić, I. (2016). *The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them*. *CEPS Journal*, 6, 2, 101–124.
- Porsch, R. Hg. (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann
- Rosenthal, R. in Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. [ur.] New York, N.Y.: Irvington Publishers.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp> (dostopno 7. 12. 2017).
- Soo Hoo, S. (1993). *Students as Partners in Research and Restructuring Schools*. *The Educational Forum*, 57, 386–393.
- Vranješević, D. J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Waxman, H. C., Tharp, R. G., Hilberg, R. S. (ur.) (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. New York: Cambridge University Press.