

Naslov članka/Article:

Tudi učitelji potrebujejo povratno informacijo

Teachers Need Feedback Also

Avtor/Author:

Mateja Peršolja

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3/2020, letnik 51

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

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

Mateja Peršolja

OŠ Preserje pri Radomljah

TUDI UČITELJI POTREBUJEJO POVRATNO INFORMACIJO

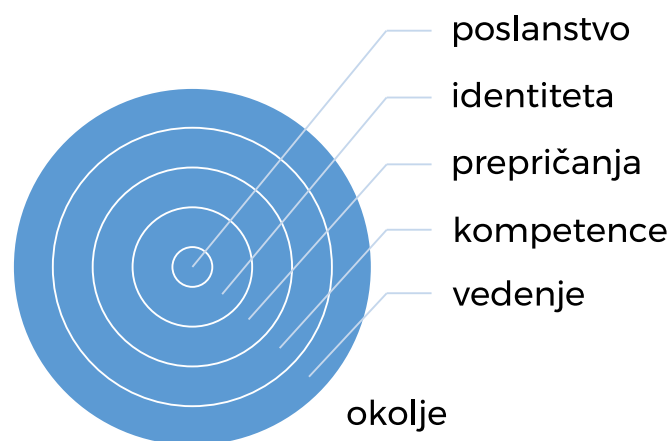
Teachers Need Feedback Also

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 osebni 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,
- laže spremljajo napredek posameznika in hitreje ugotovijo, pri čem ima težave,
- bolj so prepričani in laže 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,

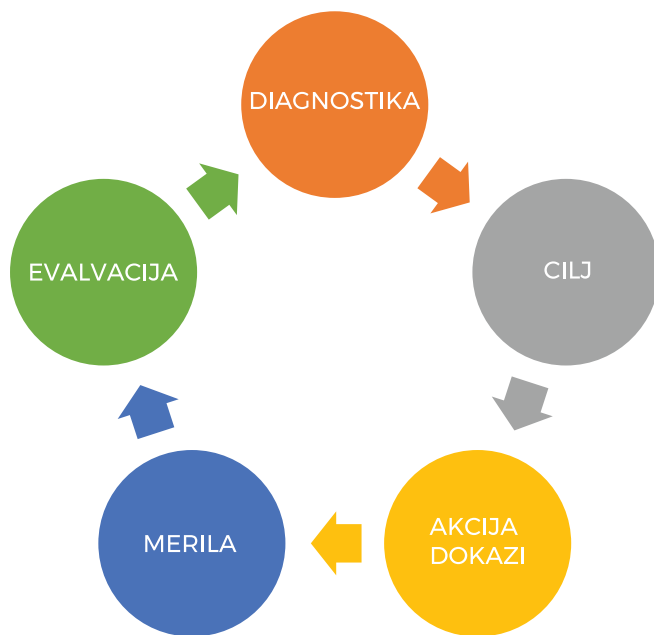
- med njimi je več samoiniciativnosti in ustvarjalnosti in manj dolgočasje,
- ne morejo se skriti za znanje sošolca,
- manj je joka ob ocenjevanju (na razredni stopnji).

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.