

Naslov članka/Article:

Pouk slovenščine v tretjem triletnju z uporabo elementov formativnega spremljanja

Slovenian Class in the Third Triad by Using Formative Assessment Elements

Avtor/Author:

Mag. Mateja Hočevar Gregorič

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Slovenščina v šoli št. 1/2019, letnik 22

ISSN 1318-864X

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/slovenscina-v-soli/>

Pouk slovenščine v tretjem triletju z uporabo elementov formativnega spremljanja (refleksija s primeroma iz prakse)

Slovenian Class in the Third Triad by Using Formative Assessment Elements (Reflection with Two Practical Examples)

Izvleček

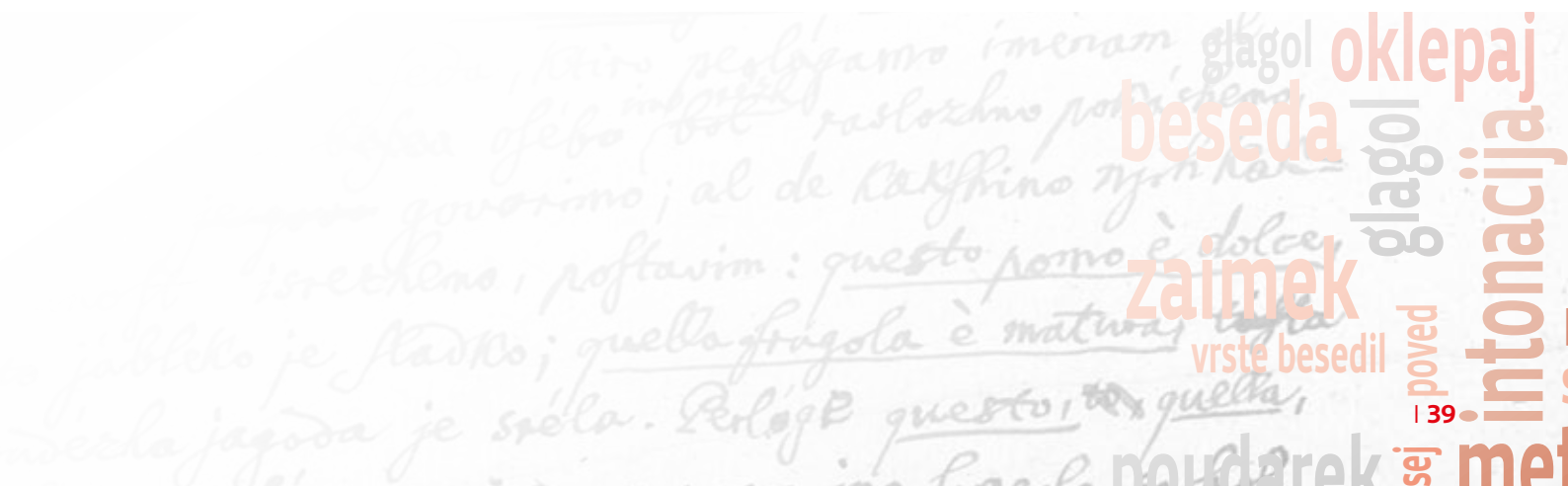
Ključne besede:
formativno spremljanje,
kriteriji uspešnosti, načrt
učenja, povratna informacija

Prispevek prikazuje, da je učiteljeva rutina pri poučevanju pogosto lahko ovira za sprejemanje česa novega, boljšega. Formativno spremljanje je zagotovo izziv, ki se ga v sodobni šoli splača lotiti, saj učencem prinaša veliko dobrega, predvsem pa jih uči soodgovornosti pri oblikovanju pouka in posledično vpliva na njihov uspeh. Predstavljena sta dva primera, kjer pouk slovenščine vodimo s pomočjo elementov FS, učenci pa do novega znanja prihajajo samostojno ob oblikovanih namenih učenja, sestavljenem načrtu dela in postavljenih kriterijih uspešnosti.

Abstract

Keywords:
formative assessment,
performance criteria, learning
plan, feedback

The article shows that the teacher's teaching routine is often an obstacle to accepting something new and better. Formative assessment is certainly a challenge worth facing, because it brings many benefits for students and, more importantly, teaches them that they too are responsible for the creation of the classes and consequently affects their success. Two examples are introduced where Slovenian class is managed using formative assessment elements and where the students acquire new knowledge independently based on the defined learning objectives, work plan and performance criteria.



1 Uvod

Elementi formativnega spremljanja, ki jih uvajamo v pouk, pozitivno vplivajo na delo učencev: učenci pred začetkom učenja priključijo predznanje, načrtujejo delo v učnem sklopu, določajo namene učenja in kriterije uspešnosti, sproti prejemajo povratno informacijo, izboljšujejo svoje učenje, krepijo odgovornost za delo in posledično spoznavajo, da lahko za svoje znanje veliko naredijo predvsem sami.



1.1 Nekaj je treba spremeniti ...

Da s svojim poučevanjem slovenščine nisem več enako zadovoljna, kot sem bila nekoč, sem začela opaziti že pred leti. Tolažila sem se s tem, da se to zgodi, ko oddelaš približno polovico zahtevanih šolskih let, pa tudi s tem, da navzven ni nič kazalo na to, da moje delo ni ustrezno. Književnost sem učencem odpredavala z velikim žarom, dodala cel kup zanimivosti, nato pa narekovala povzetke, da so učenci lahko imeli lepo urejene zapiske za domače učenje. Za višje ocene sem se potrudila, da sem od njih zahtevala kaj več, da sem posegla po nalogah, ki so sodile pod višje taksonomske stopnje, in tako zadostila zahtevi, da ne ostajam samo pri reprodukciji, razumevanju oz. znanju. Odkar smo pri jeziku uporabljali samostojne delovne zvezke, se je tudi tam zdelo poučevanje lahkotno. Z več ali manj frontalnim načinom smo skupaj reševali naloge, šlo je hitro in učenci so dajali vtis, da znajo dobro. Rezultati so bili vedno zadovoljivi, slovenščina na šoli pa nikoli med osovraženimi predmeti.

Kljub navidezni spokojnosti pa me je motilo vedno več stvari. Čutila sem se utrujeno, zdelo se mi je, da v ure vlagam bistveno več, kot bi morala. Učenci so bili pasivni spremljevalci mojega pogosto skoraj gledališkega nastopanja, naredili so le tisto, kar jim je bilo naročeno. V bistvu sem večino stvari naredila jaz. V razredu sem imela zavidljiv mir, po katerem pa sem vedno manj hrepenela. Motilo me je tudi, da so se v delo učencev preveč vključevali starši, in sicer tudi takrat, ko je bilo treba kaj pripraviti za oceno, npr. govorne nastope. Učenci so v šolo prihajali z dodelanimi »recitacijami«, za katere je bilo od daleč jasno, da niso njihovo delo, in se upirali mojim pripombam, da moram oceniti njih in ne starše.

Ko sem se nekega dne odločila, da bodo učenci govorne nastope pripravljali samo in izključno še v šoli, sem naredila prvi korak. Prvi poskus se je kljub začudenju učencev in večine njihovih staršev dobro obnesel. Prav v tistem času pa sem ob kramljanju s kolegico, ko sem ji opisovala ta svoj »podvig«, izvedela, da tako delajo tisti, ki uporabljajo elemente formativnega spremljanja. Tako kot večina tistih, ki so se formativnega spremljanja lotili, mi ni znala na kratko pojasniti, kaj vse zajema ta pojem, bilo pa je dovolj, da me je začelo zanimati.

1.2 Prva srečevanja s formativnim spremljanjem

Na ZRSŠ so nam na srečanju študijskih skupin formativno spremljanje (dalje FS) natančno predstavili. Srečanja sem se veselila, ker sem pričakovala, da mi bo dalo kak konkreten odgovor na mnoga moja vprašanja. Žal je bila predstavitev zelo teoretična, predavateljica je nekajkrat opozorila, da tudi sama ne ve podrobnosti, in večine zbranih ni prepričala. Sama sem domov odhajala v veri, da gre ponovno za neko novotarijo, ki jih je bilo naše šolstvo že navajeno, prevzeto iz tujine, ki se na naših tleh preprosto ne more prijati.

Predvsem zaradi navdušenosti prej omenjene kolegice slovenistke nad FS pa sem brskala naprej. Nekako čutila sem, da je FS tisto »pravo«, čeprav njegovega bistva še nisem uspela zaobjeti. Strategija poučevanja je bila povsem drugačna, obrnjena: učitelj kar naenkrat ni bil več najpomembnejši člen. Tako dejstvo je bilo kar težko sprejeti. Prebrala sem nekaj dostopnih člankov, potem pa je bila šoli ponujena možnost, da se eden od razrednih učiteljev pridruži triletni razvojni nalogi Formativno spremljanje/preverjanje.¹ Ravnateljica je hitro dobila kandidatko med razrednimi učiteljicami, spomnila pa se je tudi name.

¹ Razvojno nalogo je vodila dr. Ada Holcar Brunauer v okviru Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

Nekako je uspelo, da sem se pridružila razrednim učiteljicam in se dokopala do mesta v razvojni nalogi.

Začetek tudi tokrat ni bil obetaven. Teorija je bila zapletena in s kolegico z razredne stopnje sprva sploh nisva dojeli njenega bistva. Zagrizeno sva študirali dostopno literaturo in počasi so se stvari začele odpirati. Eno dopoldne sem preživela na hospitacijah na šoli, ki je vstopila v projekt FS nekaj let prej.² Praktični primeri so mi dali ogromno, mogoče več, kot vsa literatura, ki sem jo proučila pred tem. Počasi sem tudi dojela, zakaj je FS težko na kratko predstaviti, da pravzaprav sploh ni kratkega odgovora na vprašanje, kaj FS je – ker ga je treba preprosto živeti. Gre namreč za popoln premik – v učiteljevi glavi. Nad celoto sem postajala vedno bolj navdušena. Učenci so se nove strategije učenja hitro oprijeli, seveda sem se je sproti učila tudi sama. Z njo smo na šoli seznanili tudi starše, pri katerih je bilo težav bistveno več kot pri učencih. Ker je bil velik del odgovornosti za reševanje nalog in urejanje zapiskov zdaj na otrocih in ne več na meni in na starših, se je hitro pokazalo, kateri učenci so tisti, ki so navajeni pretežne »pomoči« staršev. Ti niso mogli več aktivno posegati v delo svojih otrok (beri: delati namesto njih), kar so (sicer redki) sprejeli z nejevoljo. Vsi smo potrebovali čas, da se navadimo sprememb.



Odgovore na vprašanja sem iskala tudi pri kolegicah, ki so se s FS ukvarjale že dalj časa. Pojasnilo se je, da je prvi projekt FS zaživel že kar nekaj let pred razvojno nalogo, v katero sva bili vključeni s kolegico z razredne stopnje. Tisti, ki so vanj vstopili prvi, so – vsaj meni – delovali skrivnostno, zadržano, dobila sem vtis, da gredo informacije od njih s težavo, kot da bi opravljali neko poslanstvo, ki ne bi bilo namenjeno vsem, ampak le izbrancem. Kasneje sem ugotovila, da sta bili za tem v bistvu dve strokovni skupini, ki sta za vzor izbrali različna tuja koncepta (finskega oz. škotskega) in da se – kot je pri

nas v navadi – med sabo nista prav dobro ujeli. Seveda so temu sledili tudi učitelji formativci: tisti prvi so na nas upravičeno gledali kot na neuke novince, sami pa so imeli za sabo že dolgo prehojeno pot in veliko dragocenih izkušenj, naprej pa tako rekoč tlakovano cesto. Čeprav se teoriji obeh skupin v marsičem razlikujeta (v terminologiji, krogu s formativnimi elementi, predvsem pa v tem, kateri tuji avtor je res pravi »formativec«), je bistvo FS hvala bogu isto: naučiti otroke samostojnega in timskega dela s prevzemanjem odgovornosti za opravljeno delo in rezultate. To pa je zagotovo nekaj, kar v naših šolah nujno potrebujemo.

2 Formativno spremljanje kot izziv

Vsakokrat, ko se učitelj odloči za spremembo pri svojem poučevanju, zanj potrebuje pobudo. Če ta pobuda ne prihaja iz njega samega, sta učinkovitost in končen rezultat vprašljiva. To velja tudi za FS. Ko so vse učitelje na vseh študijskih skupinah »zasuli« z idejo o novem načinu poučevanja, je – po mojem povsem logično – prišlo več ali manj do negotovanja. Tega sem z lahkoto opazovala znotraj lastnega kolektiva. Starejše kolegice so prisegale na svoj »dolgoletni, z izkušnjami podkrepljen pedagoški« način, mlajše so negotovale, češ da otroci že tako ali tako malo znajo, tako pa bodo še manj, spet tretje, da je to (podobno kot sem sprva razmišljala sama) spet samo nekaj novega, ker so vsake toliko spremembe pač nujne.

Sama sem prepričana, da je FS treba vzeti kot izziv. Ob tem mora biti učitelj pripravljen, da bo v sebi zamenjal prav vsa poučevalna načela, ki jih je upošteval do takrat, predvsem pa, da se bo pripravljen umakniti iz središča in tja postaviti učenca.

2.1 Za ščepec teorije

Kot za vse strokovne stvari, ki se jih lotevamo, tudi za FS velja, da ne gre brez teorije. V zadnjih nekaj letih je ta že več ali manj v prevodu, zato je ni težko najti, vedno več pa je tudi domačih prispevkov.³ Wiliam (Holcar Brunauer idr. 2016: 7) kot eden vodilnih tujih strokovnjakov FS pojmuje kot most med učenjem in poučevanjem, pri čemer izpostavlja 5 ključnih strategij: 1. razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh, 2. priprava dejavnosti v razredu na tak način, da je mogoče pridobiti dokaze o učenju, 3. zagotavljanje povratnih informa-

² Ob tej priložnosti iskrena hvala kolegicama Andreji Vetrlih Humar in Sanji Leben Jazbec z OŠ Solkan, ki sta me prijazno sprejeli k svojemu pouku.

³ Verjetno je za začetek najprimernejši priročnik Formativno spremljanje v podporo učenju, ki ga je leta 2016 napisala skupina avtorjev pri ZZZ.

cij, na podlagi katerih učenec napreduje, 4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja, 5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje učenja. Sama sem prepričana, da FS v razredu deluje, če so učenci res aktivno vključeni v vse korake učnega procesa, torej da aktivno sodelujejo že pri določanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti, saj lahko le tako že na začetku učnega sklopa vedo, čemu se učijo in kaj morajo na koncu znati oz. vedeti. S tem jim omogočimo ne le aktivno vlogo, temveč tudi možnost, da lahko prevzamejo odgovornost za učenje in posledično tudi za (ne)uspeh. Svoje znanje, vedenje in veščine sproti dokazujejo na različne načine, dokaze pa zbirajo v mapi dosežkov. Za uspešno delo so nujne sprotne povratne informacije, ki morajo biti uporabne za nadaljnje delo. Učenci presojujejo svoje dosežke in dosežke sošolcev na podlagi kriterijev uspešnosti, učijo se vrednotenja in (samo)kritičnosti. Pogled na opravljeno pot pa jim po mojem mnenju krepi tudi samozavest in prepričanje, da marsikaj zmorejo sami.

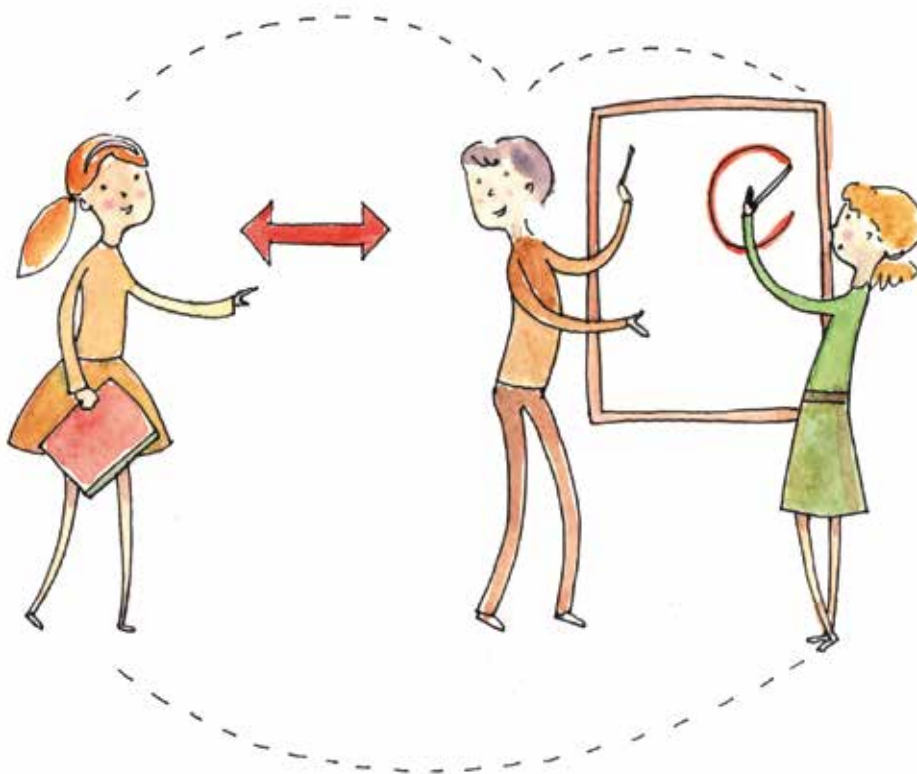
Marsikdo se ob uvajanju FS sprašuje o njegovih prednostih. Emerson (Holcar Brunauer 2017: 4) pravi, da je največja prednost v dejavni vlogi učencev v učnem procesu, čas učenja pa se po nekaterih raziskavah lahko celo prepolovi. Posebej pozitivno pa se kaže pri učencih, ki imajo sicer slabši učni uspeh. Paldaufova (2017: 48-49) je prepričana, da je otrok, ki pozna cilje učenja, bolj motiviran, bolj osredotočen in odločen, da bo cilj dosegel,

ter učinkovitejši pri prevzemanju odgovornosti za svoje učenje. Hkrati pa mora vedeti, kje je, kaj je že dosegel in kaj še mora storiti. Delati mora zase in ne, ker si tega želijo učitelji, starši, družba. Peršoljeva (2017: 63) trdi, da je zelo pomembno, da učenec dobi nadzor nad učenjem v svoje roke, da je opolnomočen z orodji za samopomoč in da je deležen pravočasnih »intervencij učiteljice in pomoči sošolcev«.

2.2 Iz teorije v prakso – v razred

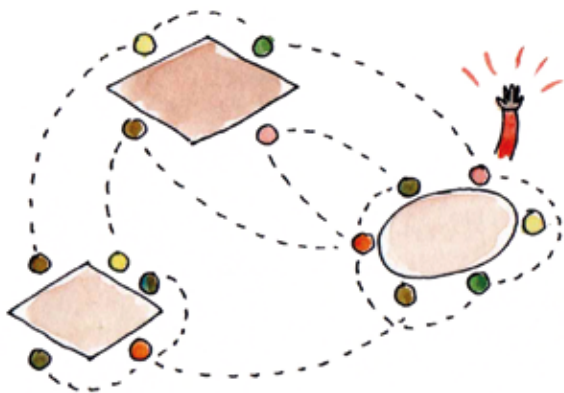
Čeprav nam je bilo sodelujočim v projektu nekako svetovano, da se na začetku v razredu spopademo le z enim ali dvema elementoma FS, sem se sama odločila za celoten krog. Razumem ga kot celoto, zato ne vidim smisla v izdvajanju enega ali dveh elementov. Dela sem se lotila takole:

- Učencem sem na kratko pojasnila, kaj je FS in katere elemente ima. Mislim, da je zanje teorija prav toliko pomembna kot zame.
- Domenili smo se, da bomo uvedli t. i. mape učenja. Na začetku vsakega sklopa smo uvodno uro porabili za priklic predznanja, načrt dela, namene/cilje učenja in za kriterije uspešnosti za sklop. Prvo leto so učenci tudi na koncu vsake ure zapisali, kaj so počeli, kaj so se naučili, kaj načrtujejo in si določili barvo s semaforja uspešnosti: zeleno za uspešno delo, rumeno za delo, ki



bi lahko bilo uspešnejše, in rdečo za uro, s katero niso bili prav zadovoljni.

- c) Cilje oz. namene učenja smo zapisovali v njim razumljivem jeziku, vendar v skladu z učnim načrtom. Vsako uro smo pogledali, kje smo v našem načrtu dela. Kriterije uspešnosti smo določili najprej za sklop, nato pa pri posameznih snoveh tudi znotraj sklopa.
- č) Spremenili smo sedežni red v razredu. Klopi smo postavili tako, da so ustrezale timske delu, učenci pa so skupine lahko menjavali po želji oz. potrebi.
- d) Dogovorili smo se za pravila v razredu: delo je moralo potekati polglasno, dvignjena roka pa je pomenila, da skupina potrebuje mojo pomoč. Skupine so bile različno hitre. Vsako uro smo se dogovorili, kaj naj bi v tej uri naredili – česar niso uspeli narediti v šoli, so praviloma dokončali doma (če je šlo za daljši sklop, so nadaljevali v svojem tempu prihodnjo uro v šoli).



- e) V mapah učenja so učenci zbirali dokaze o učenju. To so bile rešene naloge v delovnem zvezku, na učnih listih, beležili so si, katere interaktivne naloge so rešili na spletnih straneh, ipd.
- f) Veliko časa smo posvetili kakovostni medvrstniški povratni informaciji. Pri tem sem morala nadzorovati tudi sebe, da nisem prehitro povzela mnenja sošolcev ali dovolila, da so se posamezniki prej obrnili po povratno informacijo k meni kot pa k sošolcu. Čeprav FS ne predvideva ocenjevanja, smo ga uspeli izvajati po dobri povratni informaciji in izboljševanju narejenega.

2.3 Težave in dileme

2.3.1 Zamenjava vlog

Prvo težavo mi je predstavljal moj umik iz »središča sveta«. Iz gostobesedne učiteljice, ki je raje povedala preveč kot premalo, sem se morala spremeniti v spremljevalca,

opazovalca učencev, ki delajo samostojno. V bistvu se je izkazalo, da moja pomoč potrebujejo res le občasno. Če so bili pametno razporejeni v heterogene time, so večino stvari zmogli sami. V začetku sem jih pogosto ustavljala, da bi del snovi vendarle naredili skupaj, saj sem občasno imela čuden občutek, da sem v razredu brez pravega dela. Teh prekinitiv niso marali, saj so bile skupine različno hitre in sem jih marsikdaj s svojim posegom bolj zmotila, kot pa jim koristila.

2.3.2 Uspešnost učencev

Skrbelo me je, ali bodo vsi učenci zadovoljni s takim načinom dela. Prvo generacijo sem precej časa pripravljala na začetek projekta, pri ostalih pa sem bila bolj suverena. Sprejela sem dejstvo, da nobena strategija dela ne more ustrezati prav vsem. Obstajajo otroci, ki bi radi cilj dosegli s čim manj dela in truda; njim ne bo blizu niti FS niti »klasični« način poučevanja. »Tarnavčki« so pač del vsake sredine ... Prav tem je tudi odveč uvodna ura novega sklopa: če se jim ne ljubi pisati snovi, se jim zdi škoda časa tudi za načrtovanje, kriterije itd. Velja pa, da jih je takih v razredih na srečo vedno komaj kaj.

2.3.3 Domače naloge in vloga staršev pri krepitevi odgovornosti otrok

Za vsako uro smo bili dogovorjeni, koliko in kaj morajo narediti. Če jim je delo ostalo, so ga dokončali doma. Tako klasičnih domačih nalog ni bilo več. To je motilo bolj starše, ki so pogosto spraševali, ali je res, da nalog ni, še težje pa so razumeli, da morajo otroci, če v šoli niso naredili vsega, to dokončati doma. Kot sem omenila že zgoraj, so se med njimi našli taki, ki so vztrajali, da je to, da imajo učenci rešene naloge v delovnih zvezkih moja naloga in ne njihova. Nikakor niso mogli ali želeli sprejeti dejstva, da je njihov otrok v šoli delal manj, kot bi si oni želeli, in da so mu ostajale nerešene naloge. Odgovornost, ki bi jo ob tem morali otroci pridobiti, se seveda ob takem mišljenju njihovih staršev ni mogla pojaviti kar sama od sebe. Ko so prihodnje leto nekateri od njih zamenjali učiteljico, se je izkazalo, da ne zmorejo več slediti niti »klasičnemu« načinu poučevanja, saj so bili preprosto nesamostojni oziroma preveč odvisni od aktivne vloge svojih staršev pri šolskem delu.

2.3.4 Postavljanje kriterijev uspešnosti

Prvo leto sem se precej lovila okrog postavljanja kriterijev uspešnosti. V teoriji so ti v krogu postavljeni skupaj z načrtom dela. Dolgo časa sem se ubadala s tem, kako postaviti kriterije za snov, ki je učencem še povsem neznana. S prakso sem razvila način, pri katerem na začetku sklopa postavimo splošne kriterije uspešnosti, in če je potrebno, pri posamezni snovi te kriterije določimo natančneje.

2.3.5 (Ne)mir v razredu

Mir v razredu je zamenjal ustvarjalni nemir. Če bi kdo poslušal pred učilnico, bi pogosto lahko pomislil, da v njej ni pouka, ampak se učenci le pogovarjajo, pa še to ne urejeno. Prav ta občutek »kaj si bo kdo mislil« me je na začetku pogosto silil v to, da sem učence skušala utišati bolj, kot je to bilo dejansko potrebno. Tudi »sprehodi« po razredu so zdaj logični, saj je treba po povratno informacijo tudi k drugi skupini. Moram reči, da sem ustvarjalni nemir kot sestavni del novega načina dela sprejela že po nekaj mesecih, predvsem pa sem se sprostila in ne razmišljam več o tem, kako na tak pouk gledajo drugi.

2.4 Prednosti in pozitivni vidiki

2.4.1 Vzgoja za odgovornost

Učenci se z uporabo elementov FS pri pouku učijo odgovornosti, in sicer od začetka sklopa, ko načrtujejo, kaj bodo počeli, do konca, ko vrednotijo svoje znanje. To je zapleten postopek, zato ne smemo pričakovati, da se bo odgovornost pojavila kar čez noč. Gradimo jo postopoma, po korakih; sama sem njen pomen pogosto tudi kar ubesedila in učence opozarjala, da so za svoje znanje odgovorni sami in ne jaz in ne njihovi starši, ter jih spodbujala, da to dejstvo ponotranjijo. Odgovornost seveda ni nekaj, kar bi jim koristilo le pri pouku (slovenščine), ampak je zaželena vrednota sodobnega sveta.

2.4.2 Timsko delo

Učenci so od malega navajeni skupinskega dela, ki pa si ga večinoma predstavljajo tako, da določijo vodjo skupine, ta pa potem misli, organizira delo, po možnosti pa tudi dela namesto njih. Prav zaradi asociacije na tovrstno delo sama raje uporabljam izraz timsko delo. Člani tima so enakovredni in enako odgovorni za dosego cilja. Lahko imajo formalnega vodjo, ki potem, če je to potrebno, npr. poroča o njihovem delu, gre izpisat podatke na tablo ipd., ni pa nič pomembnejši od ostalih članov skupine. Pri timskem delu se krepi sodelovalno učenje, potrpežljivost, zmožnost dogovarjanja, reševanja konfliktov, strpnost in sprejemanje drugačnega. Učenci morajo razumeti, kot pravi Peklajeva, da delo in uspeh celotne skupine koristita tudi vsakemu posameznemu učencu, uspeh posameznega učenca pa uspehu skupine (Peklaj 2001: 29). Timsko delo je ena od kompetenc sedanjosti in prihodnosti.

2.4.3 Samostojnost, kreativnost, samozavestnost

Že pred vstopom v projekt FS, ko so učenci 6. razreda prvič govorni nastop v celoti pripravili v šoli, se je mar-

sikdo od njih začudil nad tem, da je celotno pot zmožel prehoditi sam, brez staršev. Zadovoljni so bili, ker so videli, koliko dejansko zmorejo sami. Vmes so se našli fantje, ki so odkrito priznavali, da je bil tak način lažji, kot pa da bi doma morali poslušati mamo, ki bi v besedilo za govorni nastop vsak dan še kaj dodala ... Imeli so možnost narediti besedilo po svoje, kar pomeni, da so vključili kreativnost, delali so samostojno, za pomoč so lahko vprašali sovrstnika, govorni nastop pa je bil pripravljen na ravni, kot jo zmore šestošolec in ne odrasel človek. Besedila se niso učili na pamet, ampak so ga ob iskanju podatkov, večkratnem prepisovanju, dopolnjevanju »imeli v glavi« in so lahko sproščeno pripovedovali. Ko so nastopili pred sošolci in bili pozitivno ovrednoteni, so krepili svojo samozavest.

2.4.4 Drugačno delo učitelja

Napačno bi bilo misliti, da ima učitelj ob uporabi FS manj dela. Delo je drugačno. Sama sem na začetku porabila ogromno časa za pripravo ure. Pretehtala sem veliko možnosti, preden sem izbrala tisto, pri kateri bi učenci lahko delali čim bolj samostojno, ob tem prebudili čim več svojih sposobnosti in jim delo ne bi bilo dolgočasno. Seveda pa je moralo hkrati voditi še k zastavljenemu cilju. Po nekaj mesecih uporabe elementov FS je priprava na ure potekala hitreje, še vedno pa sem želela čim bolj pogosto vnesti v pouk kaj novega, zato se mi je pogosto zdelo, da sem tudi v prostem času nekako pod plaščem FS. S časom človek postane bolj rutiniran, predvsem pa se naučiš, kje se stvari lotiti. Užitek pa je potem med uro opazovati učence, ki z veseljem delajo, se učijo, izmenjujejo mnenja, in se, ko zazvoni, začudeno spogledajo, da je bila ura tako kratka.

3 Primera iz prakse

Predstavila bom dva primera uporabe elementov FS, in sicer enega za pouk književnosti (umetnostna besedila) in enega za pouk jezika (neumetnostna besedila) v 7. razredu.

3.1 Basen v 7. razredu

3.1.1 Priklic predznanja

Za sklop o basni sem namenila 9 šolskih ur, vanj pa zajela basni, ki so v našem berilu,⁴ v šolski knjižnici poiskala vse knjige, v katerih so basni, pa tudi živalske pravljice in

⁴ Sreča se mi v pesmi smeje. Berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2015.

zgodbe, nekaj basni pa sem imela še od prejšnjih let na listih. Sklop smo kot običajno pričeli s priklicem predznanja. To je element FS, ki ga nikakor ne smemo izpustiti. Možnosti za izpeljavo so različne, pri basni sem pričela z asociacijami na sam pojem basen, saj sem vedela, da je učencem že znan. Na list smo zapisali vse, kar so o basni učenci že vedeli.

3.1.2 Cilj/namen učenja

V moji učni pripravi je zapisanih kar nekaj operativnih ciljev in primerno število standardov, ki jim moram pri tem sklopu slediti. Iz njih je treba »pričarati« take cilje, ki bodo učencem jasni in razumljivi, da jim bodo lahko sledili. Marsikaj od tega lahko zapišemo tudi v načrt dela. Kot glavni cilj smo si postavili poiskati tiste značilnosti basni, po katerih bomo basen ločevali od drugih podobnih pripovedi, npr. od živalske pravljice ali zgodbe. Kot stranski cilji pa so bili opazovanje, primerjanje, presojanje oseb, vživljanje vanje, prepoznavanje motivov za ravnanje oseb ipd.

3.1.3 Načrt učenja s kriteriji uspešnosti

Načrt dela je bil narejen tako, da so bili aktivni učenci. Namesto da bi jim po branju prve basni sama razložila, kaj je basen in kakšne so njene značilnosti, sem prepustila njim, da so sami iskali značilnosti basni. Ker so delali v timih z veliko različnimi basnimi, so se jim vmes postavljala mnoga vprašanja, ki so jih medvrstniško reševali. Kar je ostalo odprtega, smo na koncu rešili skupaj. Ob branju basni so postavljali kriterije uspešnosti, veljavne za basen kot pripovedno vrsto. V drugem delu sklopa so samostojno, v parih ali timih pisali svojo (izvirno) basen,



povsem na koncu pa še t. i. podajanko.⁵ Ob obeh nalogah so presojali, ali je končen rezultat res basen, ali za nastala besedila veljajo postavljeni kriteriji, in če ne, kje se je »zalomilo« (predvsem pri podajanki), da iz zgodbe ni nastala basen.

3.1.4 Dejavnosti in dokazi o delu

Dokaz dela so bili čim bolj natančno postavljeni kriteriji, do katerih so učenci prišli z branjem velikega števila različnih basni. Zapisali so si tudi naslove in avtorje basni, ki so jih prebrali. Preden so lahko postavili kriterije, so si morali marsikaj izpisati, pregledovali so tudi spremne besede k zbirkam basni. Dokaz je bila tudi njihova izvirna basen.

3.1.5 Povratna informacija

Povratno informacijo so učenci iskali med sabo že med postavljanjem kriterijev. Npr. skupini se je postavilo vprašanje, ali morata v basni vedno nastopati le dve živali. O tem so se posvetovali z učenci druge skupine. Še izrazitejša pa je seveda bila povratna informacija ob predstavljanju izvirnih basni, kjer so učenci res dobili konkretne napotke sošolcev, kaj izboljšati pri pisanju, in pohvale za tisto, kar je bilo dobro. Za učenci sem se v dajanje povratne informacije vključila tudi jaz. Pri povratni informaciji je treba paziti, da so vse pripombe zelo konkretne. Izogibamo se »praznim besedam« kot: *super je bilo, lepo, priden oz. površno, nezanimivo, z veliko napakami*, saj učencu s tem nič ne koristimo. Izhajamo iz misli, da še tako dober učenec lahko napreduje, zato ga tudi ob popolni pohvali poskušamo usmeriti še višje ali vsaj povedati, kaj je bilo v basni najboljše, kaj smo opazili kot dodano vrednost, učencu, s katerim nismo zadovoljni, pa dati čim bolj konkretne napotke, npr. Če nastopata dve živali, moraš uporabljati dvojino. ali *Pozabil si povedati, kaj se je potem zgodilo s psom*.

3.1.6 Vrednotenje (medvrstniško, samovrednotenje, vrednotenje učitelja)

Ker sklop ni predvideval končnega preverjanja in ocenjevanja, se je vrednotenje delno prekrivalo s povratno informacijo. Sošolci so dajali povratne informacije tistemu učencu, ki je svojo basen prebral, hkrati pa smo jo tudi vrednotili. Če bi želeli, da bi povratna informacija res imela učinek, bi moral učenec basen izboljšati, popraviti, napisati novo ipd., mi pa smo jo vzeli bolj kot napotek za prihodnjič. Primer uvodnega lista za sklop o basni:

⁵ Vsi učenci so vsak na svoj list napisali isto poved: Nekoč sta živila pes in mačka. Nato je vsak na svoj list z dogovorjeno barvo dopisal naslednjo poved z namenom, da bo končno besedilo basen. Nato je svoj list podal sošolcu, sam pa vzel sošolčev list in nanj z isto barvo napisal novo poved. Vsi so morali pred pisanjem prebrati, kar je že bilo napisano, in se truditi, da bo besedilo basen. Ker jih je bilo v razredu 19, so morali paziti tudi, da so nekeje po 12. povedi pripoved začeli peljati proti koncu. Nastale »basni« so bile dobra iztočnica za ugotavljanje, kaj se zgodi, če napisanega ne prebereš natančno in če se ne potrušiš za »skupno pripoved«. Kljub temu so nastale tri res prave basni, kakih devet živalskih zgodb/pravljic, smisel ostalih pripovedi pa se je izgubil nekeje na poti proti koncu ... Vsi učenci pa so se ob delu izjemno zabavali, ob branju pa utrjevali znanje o basni.

UČNI SKLOP: BASEN

TRAJANJE: 9 ur

KAJ ŽE VEM:

- V basni nastopajo živali, ki govorijo.
- Basni so krajše pripovedi.

NAMENI UČENJA:

- Spoznati (vse) značilnosti basni in ugotoviti, v čem se ločijo od živalskih zgodb.
- Prebrati več različnih basni in v njih opazovati osebe, njihova ravnanja in govorjenje, ter o tem razmišljati.

NAČRT DELA:

- Prebiram basni, izpisujem značilnosti, dopolnjujem kriterije s sošolci v skupini.
- Spoznavam različne basni, izpišem si naslove in avtorje, prebiram spremne besede.
- O svojih ugotovitvah se pogovarjam s sošolci svoje skupine in drugih skupin.
- Po končanem delu uredim in dopolnim kriterije uspešnosti.
- Napišem izvirno basen, jo predstavim in samovrednotim (+ vrednotim basni sošolcev).
- Sodelujem v pisanju podajanke.

KRITERIJI USPEŠNOSTI:

Uspešen bom, ko bom vedel:

- da je basen krajša pripoved, v kateri nastopajo govoreče živali,
- da je basen poučna pripoved in ima vedno tudi nauk (ni pa vedno zapisan),
- da je v basni veliko premege govora,
- da v njej nastopata največkrat dve živali s tipičnimi značilnostmi, lahko pa izjemoma nastopajo tudi človek, predmeti ali celo pojmi,
- da je basen lahko v verzih ali prozi,
- da so basnim podobne živalske zgodbe, ki pa nimajo nauka.

3.2 Stavčni členi (s poudarkom na osebk) v 7. razredu

3.2.1 Priklic predznanja

Stavčne člene v 7. razredu vsako leto obravnavam proti koncu šolskega leta. Pred tem z učenci obdelam tako rekoč vso jezikovno snov, ki je potrebna za lažje postavljanje kriterijev uspešnosti pri stavčnih členih, predvsem pa glagolski naklon in predpisane vrste zaimkov. Ker ne uporabljam delov-

nih zvezkov, ampak gradivo pripravljam sama, kot izhodiščno besedilo sklopa vzamem opis države, konkretno opis Avstrije. Stavčni členi so za učence povsem nova snov, zato se s priklicem znanja tu ne ukvarjamo. Opozorim pa jih na že znana pojma poved in stavek, a se po navadi izkaže, da ju (še) ne razlikujejo. Pri opisu države učenci običajno »potarnajo«, da jih ponovno čaka opis, kar pomeni, da se spomnijo vseh tistih, ki jih že poznajo (kraja, rastline, predmeta, bolezni, naravnega pojava itd.), in seveda tudi njihovih značilnosti.

3.2.2 Nameni/cilji učenja

Namene smo postavili posebej za izhodiščno besedilo in posebej za stavčne člene. Pri besedilu smo upoštevali, da ga morajo učenci po branju razumeti, določiti okoliščine nastanka, temo, namen, znati poiskati bistvene podatke, po želji pa pripraviti tudi govorni nastop za oceno. Pred obravnavo stavčnih členov smo si za cilj postavili še razlikovanje med pojmom poved in stavek. Pri stavčnih členih smo kot osnovni cilj postavili prepoznavanje, spraševanje po delih povedi, dopolnjevanje povedi z ustreznimi stavčnimi členi in obvladovanje jezikovnih pojmov.

3.2.3 Načrt dela s kriteriji uspešnosti

Prvi del sklopa je bil namenjen razčlembi neumetnostnega besedila, tj. opisa države. Učenci so načrtovali spoznavanje značilnosti te besedilne vrste, delanje nalog v zvezi z razumevanjem besedila in po želji pripravo govornega nastopa.⁶ Pred obravnavo stavčnih členov usvojijo pojma poved in stavek, nato pa po vrsti povedek, osebek, predmet in (skoraj hkrati) prislovna določila.

Ker je sklop obširen, se bom v prispevku omejila na obravnavo osebka. Učenci o osebku ne vedo ničesar, le ugibajo, da je to verjetno oseba (kar seveda ne drži). Zato postavimo samo splošni kriterij, da bodo učenci uspešni, ko bodo v stavku prepoznali osebek, ga ločili od ostalih stavčnih členov in vedeli, čemu v stavku služi. Natančnejše kriterije postavljamo ob obravnavi.

3.2.4 Dejavnosti in dokazi dela

V povezavi z izhodiščnim besedilom sem izbrala nekaj povedi, ki nam bodo služile za določanje kriterijev za stavčni člen osebek. Učenci vedo le to, da osebek odgovarja na vprašalnico kdo/kaj + povedek. V danih povedih v skupinah iščejo osebke in hkrati postavljajo dodatne kriterije. Dokaz o delu so podčrtani/najdeni osebki v

⁶ Govorni nastop je štel kot fakultativna ocena. Pripravljali so ga v šoli vsi, v ocenjevanje pa so se podali le tisti, ki so to želeli.

povedih ter postavljeni okvirni kriteriji, ki jih po povratni informaciji uskladimo in dopolnimo.

Na voljo imajo naslednje povedi:

Slovenci pogosto potujemo v Avstrijo.

Moj prijatelj in jaz Avstrijo že dobro poznavata.

Na vzhodu leži glavno mesto Dunaj.

Ta je za turiste zelo privlačen.

Radi obiskujemo Avstrijo.

V Avstrijo je treba iti.

Na podlagi navedenih povedih učenci zmorejo (poleg izhodiščnega, ki je naveden zgoraj) postaviti naslednje kriterije za osebke:

- Osebke je tisti stavčni člen, ki je vedno le v imenovalniku.
- Pove nam tistega, ki kaj dela ali se z njim kaj dogaja ali pa je v kakem stanju.
- Osebke je lahko ena beseda ali več besed.
- Osebke je lahko samostalnik, samostalniška zveza (prid. + sam.; prid. + sam. + sam. ipd.) ali zaimek (ta/vsi).
- V stavku je lahko le en osebke.
- Osebke v stavku lahko stoji kjer koli, torej ni nujno, da je na prvem mestu.
- Osebke je lahko »skrit« v povedku, zanj v takem primeru ni besede, iz povedka pa vemo, kdo je dejanje opravil.
- Obstajajo stavki, kjer osebka sploh ni.

Ob tem moram dodati, da tovrstno delo po skupinah traja dalj časa, vsaka skupina najde nekaj kriterijev, nato pa jih dopolnimo, katerega izmed njih vedno dodam tudi jaz, ker ga učenci ne najdejo oz. ne pomislijo nanj.

Sledijo vaje v iskanju osebkov (faza prepoznavanja). Učenci rešujejo naloge na listih (lahko tudi prepisujejo s platna ali s plastificiranih učnih listov). Tudi te naloge seveda sodijo k dokazom o delu.

3.2.5 Povratna informacija

Kot delno povratno informacijo lahko razumemo usklajevanje kriterijev, saj se pogosto zgodi, da se (ne le pri osebku) razvije razprava med učenci različnih skupin. To je vedno zelo ustvarjalen trenutek, ki uri prinese dodano vrednost in sem ga vedno vesela.

Sicer je povratna informacija povezana z reševanjem vaj na listih. Učenci si naloge pregledajo medvrstniško, po potrebi vprašajo za nasvet mene.

3.2.6 Vrednotenje (medvrstniško, samovrednotenje, vrednotenje učitelja)

Preden preidemo na naslednji stavčni člen, naredimo kratko pisno preverjanje. Učenci v približno 20 različnih povedih iščejo povedke (ki so se jih naučili pred tem) in osebke. Rešujejo samostojno, nato liste zamenjajo s sošolcem. Ta jim poda povratno informacijo v pisni obliki in ovrednoti njegovo delo. Sama po navadi te zapise pregledam in še pokomentiram, posebej tam, kjer vem, da bo treba še kar nekaj dodatnega (domačega) dela.

4 Sklep

Razvojna naloga, v katero sem bila vključena, se je januarja 2018 s konferenco v Ljubljani zaključila. To pa seveda ne pomeni, da smo tisti, ki smo se »okužili« s to strategijo, začeli spet učiti po starem. Zase vem, da bi se zelo težko vrnila v stare vode, res pa je, da sem si koncept in elemente FS prilagodila tako, da ustrezajo mojemu delu v razredu. Včasih sem pri katerem od njih bolj dosledna, včasih manj. Vendar bistvo ostaja: FS je strategija poučevanja, pri kateri učence na prijazen način naučimo, da sooblikujejo pouk, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje, da si razporejajo čas in snov, ki jo morajo usvojiti, po svojih možnostih, pri čemer ima vsakdo od njih možnost, da je uspešen, če si tega želi. S tem pa zagotovo dvigamo kakovost pouka.

Viri in literatura

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

Holcar Brunauer, Ada, 2016: Intervju z Normanom Emersonom. V: *Vzgoja in izobraževanje* 2017/5-6, str. 4-8.

Mohor, Miha idr., 2015: *Sreča se mi v pesmi smeje. Berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Paldauf, Klavdija, 2016: *Formativno spremljanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami*. V: *Vzgoja in izobraževanje* 2017/5-6, str. 48-51.

Pekljaj, Cirila, 2001: *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Peršolja, Mateja, 2016: Številčne ocene niso primerna oblika povratne informacije. V: *Vzgoja in izobraževanje* 2017/5-6, str. 63-71.

Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (elektronski vir)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.