

Naslov članka/Article:

Participacija učencev in sooblikovanje učee se skupnosti

Pupil Participation and Co-Building a Learning Community

Avtor/Author:

dr. Monika Mithans in dr. Milena Ivanuš Grmek

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 41, 3/2018, letnik 16

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti

Monika Mithans

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

V prispevku predstavljamo problematiko vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces, saj je prav aktivno vključevanje vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa ključ do vzpostavitve šole kot učeče se skupnosti. V prvem delu je zapisanih nekaj teoretičnih izhodišč o participaciji učencev. Sledijo jim rezultati empirične raziskave, v okviru katere smo preverjali možnosti soodločanja pri oblikovanju šolskega vsakdana in pouka z zornega kota učencev. Raziskovali smo vpliv odprtega pouka na participacijo učencev ter analizirali dejavnike participacije (zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom, šolsko klimo in možnostmi, ki jih imajo za soodločanje) in njihovo povezanost s stališči učiteljev do participacije učencev. Rezultati raziskave kažejo, da je pravica do participacije učencev v šoli še vedno premalo prisotna in da participacija učencev ni mogoča na vseh področjih v enakem obsegu, zato smo v sklepu podali nekaj smernic za uresničevanje participacije učencev v pedagoški praksi.

Ključne besede: možnosti soodločanja, participacija učencev, področja participacije, dejavniki participacije

Uvod

Sodobna šola v ospredje poučevanja ne postavlja oddelka učencev, temveč učečo se skupnost, v kateri učitelj učencem omogoča izvajanje avtentičnih nalog ter tako preko učnega izziva krepi njihovo notranjo motivacijo (Kerndl 2010). Iz učeče se organizacije se šola vse bolj spreminja v učečo se skupnost, saj so z vidika strokovnih delavcev osnovne ideje učeče se skupnosti, med katere sodi tudi osredotočenost na učence, vodila za oblikovanje ciljev šole (Bezzina 2009 po Mikek 2014). Cilj splošnega izobraževanja je tudi participacija (Eikel 2006; Reith 2007), saj igra šola, kot državna in družbena ustanova, ključno vlogo pri razvoju demokratičnih vrednot svojih bodočih državljanov. Zato naj bi se sodobna šola od tradicionalne ločevala predvsem po stopnji demokratičnosti, sodobni pedagoški procesi pa naj bi temeljili na demokratičnih

odnosih in klimi, tako na ravni šole kot pri pouku (Kovač Šebart in Krek 2007).

Pojem participacija učencev v našem primeru pomeni tako soodločanje na ravni šole kot pri pouku. Na ravni šole obsega vključevanje učencev v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurth-Buchholz 2011a; 2011b), pa tudi njihovo aktivno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju šolskega dela (Kovač, Resman in Rajkovič 2008) ter ustvarja nove možnosti za kakovostno šolsko delo (Kovač 2008). Gre torej za pravico otrok, da se dejavno vključijo v vse procese in zadeve, ki se nanašajo nanje (Kovač 2008) ter z aktivnim sodelovanjem sooblikujejo učečo se skupnost, ki poudarja, da učenje ni individualno oblikovanje pomena, temveč predvsem skupno konstruiranje znanja (Rutar 2011). V prispevku se bomo osredotočili na participacijo učencev in njen vpliv na oblikovanje učeče se skupnosti v razredu.

Teoretična izhodišča in dosedanja znanstvena spoznanja

Razlogi za participacijo in proti njej

Učenci v šoli preživijo veliko časa in jim zato ne more in ne sme biti vseeno, kako poteka in se odvija delo v njej. Njihova participacija je enako pomembna kot prispevki vseh drugih uporabnikov šole, zato morajo imeti možnost, da povedo mnenje o tistem delu, ki se nanaša neposredno nanje (Kovač 2008).

Da bi v učeči se skupnosti zagotovili znanje, pomembno za vsakega posameznika, ni dovolj zgolj upoštevati učence in njihove interese, ampak je pomembna predvsem njihova dejavna vključenost v celoten proces vzgoje in izobraževanja (Rutar 2011). Participacija predstavlja ključ do samostojnega učenja, dolgoročno pa vključevanje učencev vpliva tudi na večjo učno motivacijo in tako pripomore k boljšim učnim rezultatom (Reith 2007).

Positivno vpliva na šolsko življenje (John-Akinola in Nic Gabhainn 2014) in sam učni proces, saj so v različnih raziskavah o šolski klimi in kakovosti šolskega dela dokazali, da se zadovoljstvo učencev s šolo, osnovno pedagoško vzdušje in kakovost šolskega dela izboljšajo, če učenci zaznavajo raznolike možnosti participiranja in sami sebe dojemajo kot resne partnerje za pogovor (Kötters, Schmidt in Ziegler 2001; Kovač 2008). Učenci, ki so pri pouku deležni soodločanja, se v razredu in šoli bolje počutijo, do obiskovanja šole čutijo več veselja in manj frustracij kot njihovi vrstniki (Kötters, Schmidt in Ziegler 2001).

Naloga odraslih je, da otrokom omogočijo sodelovanje pri ure-

sničevanju pravic in jih sprejmejo kot resne partnerje. Za uresničevanje participacije je pomembno dejstvo, da otroci niso le sposobni soodločati, ampak da si tega sami želijo oziroma so pripravljeni soodločati, če jim odrasli ponudijo dovolj priložnosti in njihove predloge resnično upoštevajo (Portmann in Student 2005). Na odraslih pa je, da vsebinsko in metodološko plat participacije prilagodijo razvojni stopnji otrok (Fatke in Schneider 2006). Odrasli pogosto nasprotujejo participaciji otrok, ker se bojijo, da bodo ti zaradi tega preobremenjeni in oropani otroštva (Lansdown 2001). Različne raziskave potrjujejo, da se pogosto izkaže, da so mladi mnogo bolj usposobljeni za sprejemanje odločitev in si sami pripisujejo veliko več sposobnosti za sodelovanje, kot jim jih odrasli (Fatke in Schneider 2005; Kurth Buchholz 2011a). Pogosta ovira za večje vključevanje otrok v sprejemanje odločitev je strah pred tem, da bodo odrasle zaradi te pravice manj spoštovali. To je zmotno, saj odrasli otrokom prav z upoštevanjem njihovih predlogov pokažejo, da jih spoštujejo, in jih tako z zgledom učijo spoštovati druge (Lansdown 2001).

Področja participacije na ravni šole in pri pouku

Na ravni šole lahko učenci soodločajo pri oblikovanju šolskega življenja (s soodločanjem pri izbiri in organizaciji izletov, projektov, prireditev in interesnih dejavnosti ter pri oblikovanju šolskih prostorov in razredov), v okviru formalnih oblik sodelovanja, ki jih določajo različni šolski zakoni in pravilniki (razredna skupnost, šolska skupnost, šolski parlament itd.), ter pri didaktičnih, metodičnih, vsebinskih plateh pouka in ocenjevanju znanja (Grundmann, Kötters in Krüger 1998).

Participacijske možnosti otrok in mladostnikov so kljub formalno danim podlagam v praksi še vedno zelo omejene. Fatke in Schneider (2005) pravita, da lahko otroci soodločajo predvsem na področjih, ki ne vplivajo neposredno na interese odraslih. Tako lahko učenci najpogosteje soodločajo o zadevah, ki se ne nanašajo neposredno na pouk, učiteljevo profesionalnost in pedagoško avtoriteto; najredkeje zato soodločajo o preverjanju in ocenjevanju znanja (Fatke in Schneider 2005).

Možnosti za soodločanje se učencem odpirajo tudi pri pouku, ki predstavlja velik del njihovega vsakdana in ima odločilen pomen za njihov kognitivni razvoj (Blažič idr. 2005). V okviru pouka lahko učenci sodelujejo na vseh stopnjah: pri načrtovanju oziroma pripravi, obravnavi nove učne snovi in ocenjevanju znanja.

Pri načrtovanju jim mora učitelj predstaviti cilje, se z njimi pogovoriti o načinih pouka in upoštevati njihove pripombe o tej temi. Pomembno je, da jih spodbuja k podajanju predlogov o tem, kaj bi obravnavani vsebini dodali, se z njimi dogovarja, kaj morajo opraviti do naslednje ure, ter upošteva njihove želje in interese. S takšnim pristopom ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje učencev pri pouku (Ivanuš Grmek idr. 2007).

Tako kot pri načrtovanju morajo imeti učenci možnost sodelovati pri obravnavi nove učne snovi; na tej stopnji naj bi se po Kramarjevem (1990) prepričanju sodelovanje še poglobilo. Odnosi med učitelji in učenci ter njihove dejavnosti se tako spreminjajo v komunikativni proces, v katerem se vloge učiteljev in učencev izmenjujejo in dopolnjujejo (Kramar 1990). Učenec tako ni več le pasiven objekt učnega procesa, ampak aktiven subjekt, ki si samostojno ali z učiteljevo pomočjo prizadeva pridobiti nova znanja. Aktivno lahko sodeluje pri oblikovanju nalog oziroma ciljev dela, izbiri učnih metod, urjenju in uporabi znanja v praksi (Adamič 1990). Ivanuš Grmekova idr. (2007) so prepričani, da lahko učitelj učence k sodelovanju pri pouku spodbuja tako, da upošteva njihove izkušnje in predznanje, njihova mnenja o obravnavani snovi, povabi jih, da postavljajo vprašanja, samostojno iščejo in navajajo primere. Sodelovanje učencev je mogoče poglobiti tudi tako, da sami razložijo del snovi in postavljajo vprašanja.

Na naslednji stopnji, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, postaja to, kakšni so odnosi med učenci in učiteljem, še očitneje, saj se ravno tu, kot navaja Kramar (1990), pokaže, kakšen je položaj učencev v resnici. Ti imajo tako možnost spoznati, kakšen je njihov prispevek k doseženim rezultatom. Ocenjevanje znanja je področje, ki učencem pogosto povzroča preglavice, in prav zato je njihovo aktivno sodelovanje še posebno pomembno (Kovač 2008). Kovačeva (2008) je prepričana, da participacija učencev pri ocenjevanju znanja pozitivno vpliva na pridobivanje znanja, še bolj pa na krepitev samopodobe in razvijanje odgovornosti do lastnega dela.

K demokratizaciji pri ocenjevanju znanja po Rutar Ilčevi in Rutarjevi (1997) sodijo: dogovarjanje med učiteljem in učenci o vsebinah in oblikah preverjanja znanja, dogovarjanje o kriterijih za ocenjevanje znanja, skupno določanje rokov in pogojev za preverjanje, možnosti za samoocenjevanje in skupno ocenjevanje (razprava z učiteljem), možnost popravljanja slabih ocen in možnost pritožbe na oceno.

Na vseh stopnjah pouka so možnosti tako za posredno kot ne-

posredno soodločanje učencev. Do resničnega soodločanja pa pride le takrat, ko se učiteljeva vloga dejavnega prenašalca znanja zmanjšuje in učitelj vse bolj postaja ustvarjalec za učenje potrebnih pogojev. V nasprotju s tem učenec prevzema vlogo aktivnega oblikovalca svojega učnega procesa (Javornik Krečič 2003).

Dejavniki, ki vplivajo na možnosti za participacijo učencev v šoli in pri pouku

Aktivna participacija učencev je mogoča le, če so za to dane formalne zakonske podlage in če je v šoli vzpostavljena določena stopnja demokracije (Kovač 2008). Zakonska podlaga je dobro izhodišče za aktivno participacijo učencev, a samo to še ne zagotavlja, da jo bodo v šolski praksi učinkovito uveljavljali (Strehar 2011).

Aktivna participacija učencev je mogoča le, če so navzoči dejavniki, ki spodbujajo njeno uresničevanje v pedagoški praksi. Med pomembne dejavnike, ki spodbujajo participacijo učencev, sodijo možnosti za soodločanje na ravni šole in možnosti za soodločanje posameznih učiteljev, njihove osebne lastnosti ter strokovna prepričanja. Odločilen vpliv na možnosti za soodločanje ima tudi šolska klima ter vsebinska, strokovna in metodična usmerjenost učiteljev.

Po Bockovem (2010) prepričanju je uspešna participacija v šolah odvisna predvsem od naravnosti odraslih oziroma njihove pripravljenosti, da del svoje moči delijo z otroki. Vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces od učiteljev in drugih pedagoških delavcev zahteva, da svojo moč delijo z učenci in jo uporabijo za uresničevanje njihovih interesov. Participacija učencev se tako lahko krepí le *v organizacijah, ki soodločanje omogočajo vsem udeležencem*, torej tudi učiteljem, vodstvu šole in drugim zaposlenim. Večji kot sta avtonomija izobraževalne ustanove in stopnja udeležbe njenih zaposlenih, večje so možnosti za participacijo učencev (Bundesjugendkuratorium 2009). Ključni akter pri spodbujanju participacije v šoli je ravnatelj, ki s svojim slogom vodenja ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje na šoli (Kovač 2008).

Pripravljenost *učiteljev* za vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces je, sodeč po rezultatih raziskav, *odvisna od tega, koliko možnosti za soodločanje imajo sami*. Več kot jih imajo učitelji, večje so možnosti učencev, da bodo lahko sodelovali pri oblikovanju šolskega življenja (Grundmann, Kötters in Krüger 1998; Grundmann in Kramer 2001). Na večjo pripravljenost za spodbuja-

nje participacije učencev pozitivno vplivata spodbudna *šolska klima in kultura*, saj aktivna participacija v negativno nastrojenem delovnem okolju ni mogoča. Dobri medsebojni odnosi med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa ustvarjajo pozitivno vzdušje in so osnova za kakovostno delo (Kovač 2008). Na spodbudno šolsko klimo pozitivno vplivajo vrednote, ki jim sledi šola oziroma vsi zaposleni, urejeno šolsko okolje, ki hkrati spodbuja participacijo učencev, saj so učitelji, ki menijo, da je šolsko okolje čisto, lepo in varno, bolj naklonjeni vključevanju učencev (Grundmann, Kötters in Krüger 1998). Na šolsko klimo in s tem na možnosti za soodločanje učencev zagotovo pozitivno vpliva zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom oziroma poklicem. Prvi pogoj za participacijo učencev pa je njihova pripravljenost na soodločanje in s tem na prevzemanje odgovornosti (Kurth Buchholz 2011a; Grundmann in Kramer 2001).

Učitelj je tisti, ki načrtuje in izvaja pouk ter je odgovoren za kakovost učnega procesa. Učni cilji in vsebina so mu sicer (v glavnem) dani od zunaj, *a je od njega samega odvisno*, kako jih bo prenesel v prakso (Blažič idr. 2003). Številni avtorji se strinjajo, *da je participacija učencev v rokah učiteljev. Njeno uresničevanje je odvisno od njihovih strokovnih spoznanj, sloga pedagoškega dela, gradiva in ne nazadnje od njihovih osebnostnih lastnosti* (Resman 2005; Kurth Buchholz 2011a). Učitelj torej prevzema vso odgovornost za pouk in zato je le od njega odvisno, koliko te odgovornosti je pripravljen prepustiti učencem in jim s tem omogočiti soodločanje (Kurth Buchholz 2011a). Reithova (2007) poudarja, da se lahko participacija v šoli uresniči in uveljavi le, če imajo otroci podporo odraslih. Ti pogosto nimajo dovolj potrebnega znanja s tega področja, kajti gre za proces, ki se nenehno spreminja, s tem pa tudi naloge odraslih. Sodobni učitelji se morajo po mnenju Blažiča idr. (2003) zavedati, da učencev ne morejo prisiliti k motiviranemu učenju, lahko pa jih s tem, ko z njimi delijo vzgojno-izobraževalno moč in odločanje, spodbujajo k sodelovanju, kajti učenci za abstraktne učne motive niso občutljivi, so pa zato zelo dovtetni za sprotno soodločanje pri učnem delu.

Podatki, ki so jih v raziskavi pridobili Grundmann, Kötters in Krüger (1998), dokazujejo, da so možnosti za soodločanje učencev pri *pouku močno odvisne od vsebinske, didaktične in metodične usmerjenosti učitelja*. O možnostih participiranja pri pouku poročajo predvsem tisti učenci, ki učni slog svojega učitelja opisujejo tako, da bi ga lahko označili kot sodobno usmerjen pouk. Pri njihovem delu so zelo pomembne različne oblike sodelovalnega učenja.

Pri delu z učenci se učitelji poleg frontalne učne oblike pogosto odločajo za projektni pouk in medpredmetno povezovanje. Sodobno usmerjen pouk (odprti pouk) ponuja učencem veliko več možnosti za to, da ga sooblikujejo, kot skoraj izključno frontalno vodeni pouk (prav tam).

Kovačeva (2008) poleg navedenih dejavnikov poudarja še *vodenje oddelka brez prisile*, sistem ocenjevanja in evalvacijo učiteljev. Po njenem prepričanju bi moral učitelj poleg tega, da je strokovno usposobljen, obvladati še večšine za vodenje in organiziranje oddelka. Pri tem opozarja, da se prisila začne takoj, ko učitelj od učenca zahteva, da naredi to, kar mu reče. K dobremu delu je učence težko prisiliti, če ne izzovemo njihove pripravljenosti za sodelovanje. To najlažje dosežemo tako, da vodenje s prisilo nadomestimo z učinkovitimi slogi vodenja, ki dopuščajo participacijo.

Dosedanja znanstvena spoznanja o možnostih in željah za soodločanje učencev

Grundmann in Kramer (2001) sta ugotovila, da participacija v šoli ni mogoča na vseh področjih v enakem obsegu. Precejšnje možnosti za soodločanje so predvsem na področjih, ki nimajo dejanskega vpliva na življenje in delo šole. V nasprotju s tem pa so možnosti za soodločanje pri določanju pravil in norm, ki veljajo v šoli, ter možnosti za soodločanje pri pouku zelo omejene.

Izsledki raziskave, ki so jo opravili Grundmann, Kötters in Krüger (1998), kažejo, da imajo učenci največ možnosti za soodločanje pri oblikovanju šolskega življenja, najmanj pa jih sami zaznavajo na področju ocenjevanja znanja in pri sprejemanju ali spreminjanju pravil hišnega reda. Glede sodelovanja pri oblikovanju šolskega življenja je velika večina učencev (med 72 % in 84 %) odgovorila, da lahko vplivajo na oblikovanje šolskih prostorov in razredov ter sodelujejo pri organizaciji prireditev in izletov, pri izbiri prostočasnih dejavnosti in organizaciji projektov. Odgovori učencev so jasno pokazali, da učitelji pri izvajanju pouka še dopuščajo soodločanje učencev, ta pravica pa se pri ocenjevanju znanja večinoma konča, saj je kar 77,4 % učencev navedlo, da jih učitelji v procese ocenjevanja znanja ne vključujejo. Do podobnih sklepov sta prišla Grundmann in Kramer (2001), ki sta ugotovila, da učenci največ možnosti za soodločanje zaznavajo pri ureditvi šole in razredov, pri organizaciji projektnih dni, izbiri prostočasnih dejavnosti, organizaciji izletov in šolskih prireditev. Glede možnosti za soodločanje pri pouku pa so učenci precej neenotni.

Na eni strani so učenci, ki vidijo pouk kot natančno urejen proces, na drugi pa tisti, ki kljub vsemu zaznavajo pestro paleto možnosti za soodločanje tudi pri pouku.

Navedene ugotovitve potrjujeta Fatke in Schneider (2005), ki sta s svojo raziskavo dokazala, da lahko učenci najpogosteje soodločajo pri določitvi sedežnega reda in ureditvi šolskih prostorov, zelo redko pa na področjih, ki posegajo v strokovno delo učiteljev (ocenjevanje znanja, določitev datumov za preverjanje/ocenjevanje znanja, izbira učnih vsebin, oblikovanje učne ure itd.).

Kovačeva (2008) ugotavlja, da imajo učenci največ možnosti soodločanja pri oblikovanju zunajšolskih dejavnosti in izbirnih vsebin. Predlagajo lahko tudi drugačne metode poučevanja in učenja, čeprav so možnosti, da se bodo njihove želje uresničile, zelo majhne. Preko staršev lahko posredujejo predloge o obsegu in poglobljenosti učnih vsebin, čeprav je njihovo uresničevanje zaradi predpisanih učnih načrtov zelo zapleteno in odvisno predvsem od strokovnosti in kulture vodstva šole, ki lahko v teh pobudah vidi strokovni izziv in jih poskuša uresničiti ali pa se izgovarja na predpisano zakonodajo. Učenci so le redko vključeni v načrtovanje in izvajanje šolskega dela, saj tudi vključevanje učiteljev na teh področjih ni ravno pogosto.

Iz rezultatov omenjenih raziskav lahko sklepamo, da so možnosti za soodločanje učencev največje pri sooblikovanju šolskega življenja (šolski prostori, organizacija izletov, prireditev itd.), najmanj priložnosti za soodločanje pa imajo pri oblikovanju pouka.

Participacijske možnosti otrok in mladostnikov so kljub formalno danim podlagam v praksi še vedno zelo omejene. Fatke in Schneider (2005) pravita, da lahko otroci soodločajo predvsem na področjih, ki niso neposredno povezana z interesi odraslih. Tako lahko učenci najpogosteje soodločajo o zadevah, ki se ne nanašajo neposredno na pouk ter na učiteljevo profesionalnost in pedagoško avtoriteto, najredkeje pa je soodločanje zaznati pri preverjanju in ocenjevanju znanja (Fatke in Schneider 2005).

Empirična raziskava

Namen raziskave

Rezultati, ki jih bomo predstavili, so del obsežnejše raziskave, katere temeljni namen je bil osvetliti, kako učenci in učitelji zaznavajo možnosti participacije in njen vpliv na motivacijo učencev ter razredno klimo.

V prispevku bomo predstavili rezultate, vezane na možnosti in

želje učencev po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana, pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja.

Nato bomo omenili vpliv odprtega pouka na možnosti za soodločanje učencev in analizirali povezanost med dejavniki participacije (zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom, šolska klima in možnosti, ki jih imajo za soodločanje) in stališči učiteljev do participacije učencev.

Raziskovalni vzorec

Vzorec raziskave so predstavljali učenci iz Slovenije ($n = 458$) in Avstrije ($n = 322$), stari med 10 in 11 let (5. razred), med 13 in 14 let (8. razred) in med 16 in 17 let (2. letnik srednje šole), ter njihovi učitelji v slovenskih mestnih, primestnih in vaških šolah, ki mejijo na Avstrijo, in v avstrijskih zveznih deželah Štajerska in Koroška, ki v svojem južnem delu mejita na Slovenijo in kjer živi slovenska narodna skupnost.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikoma za učence in učitelje. Z vprašalnikom za učence smo pridobili njihova stališča v zvezi z možnostjo soodločanja in podatke o njihovih željah po soodločanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, z vprašalnikom za učitelje pa podatke o njihovih pogledih na participacijo učencev in dejavnikih, ki vplivajo nanjo.

Anketni vprašalnik za učence je bil sestavljen iz petih vsebinskih sklopov in zgrajen iz vprašanj zaprtega tipa. Uvodni sklop vprašanj se je nanašal na podatke o raziskovalnem vzorcu učencev (spol, država šolanja in razred oziroma letnik, ki ga učenec obiskuje). V drugem sklopu, ki ga je sestavljala petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (zelo pogosto, pogosto, redko, zelo redko, nikoli), smo pridobili podatke o tem, kako pogosto se učenci srečujejo z odprtimi oblikami pouka, iz tretjega pa o tem, kako učenci ocenjujejo svoje možnosti za soodločanje v šoli in kako pri pouku. S petstopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži, sploh ne drži) v četrtem sklopu smo dobili odgovore o tem, kako lahko učenci sodelujejo pri oblikovanju šolske klime in kako so seznanjeni z možnostmi za soodločanje. V petem pa smo izvedeli, na katerih področjih učenci že lahko soodločajo in kje si tega še želijo.

PREGLJEDNICA 1 Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata merjenja participacije

Spemljivka	min	max	\bar{x}	s	κ_A	κ_S
Participacija	10,00	110,00	47,026	17,052	0,599	0,480

Anketni vprašalnik za učitelje smo razdelili v štiri vsebinske sklope. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, in sicer z besednimi in s stopnjevanimi odgovori. V uvodnem sklopu vprašanj smo dobili podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, država poučevanja, delovna doba, predmetno področje poučevanja). V drugem sklopu so učitelji na petstopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici (zelo zadovoljen, zadovoljen, ne vem, manj zadovoljen in nezadovoljen) podali splošno oceno o zadovoljstvu s poklicem oziroma delovnim mestom. Celotna lestvica je obsegala sedemnajst izjav. V tretjem sklopu so s petstopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži in sploh ne drži) ocenjevali šolsko klimo in svoje možnosti za soodločanje. Obe lestvici sta obsegali osem izjav. V četrtem sklopu anketnega vprašalnika so učitelji s pomočjo petstopenjske deskriptivne ocenjevalne lestvice (se popolnoma strinjam, se strinjam, ne vem, se ne strinjam in se nikakor ne strinjam) zapisali svoja stališča do participacije učencev. Celotna lestvica je bila sestavljena iz petindvajsetih izjav.

Podatke smo obdelali z uporabo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija ($f, f\%$);
- osnovna deskriptivna statistika: aritmetična sredina (\bar{x}), standardni odklon (s), koeficient asimetrije (κ_A) in koeficient sploščenosti (κ_S);
- regresijska analiza.

Rezultati in razprava

Obstoječe možnosti soodločanja z zornega kota učencev

Učenci so v anketnem vprašalniku ocenili svoje možnosti za participacijo v šoli, pri pouku in oblikovanju šolske klime. Vse trditve smo združili v skupno spremenljivko *participacija*. Osnovne statistične karakteristike spremenljivke *participacija* prikazuje preglednica 1.

Porazdelitev rezultatov spremenljivke *participacija* je rahlo de-

sno asimetrična ($\kappa_A = 0,599$) in koničasta ($\kappa_S = 0,480$). Analiza obstoječih možnosti soodločanja učencev, kot jih vidijo sami, torej razkriva, da participacija v šolah kljub dokazanim prednostim in zakonskim podlagam še ni našla poti v prakso.

Ob tem izpostavljamo večjo variabilnost ($s = 17,052$): obstajajo torej učenci, ki so participacijo bolj zaznali, in takšni, ki so jo manj ali pa sploh ne.

Razlog za tak razkorak med njihovimi zaznavami moramo po našem mnenju iskati v vnaprej natančno določenih in togih učnih načrtih, zakonskih normah in predpisih, ki opredeljujejo izvajanje pouka. Učno šibkejši učenci, za katere so značilni pasivnost, naveličanost (Blažič idr. 2003) in šibko predznanje, ne zmorejo in nočejo sodelovati v učnem procesu, zato oblik sodelovanja, ki so jim na voljo, tudi ne zaznavajo. V nasprotju z njimi so učno najzmožnejši učenci aktivni, veliko sodelujejo in se uveljavljajo (Blažič idr. 2003), zato zaznajo in izkoristijo več možnosti, ki jim jih za sodelovanje ponudi učitelj.

V raziskavi smo hoteli preveriti, kakšne so možnosti in želje učencev po soodločanju. Rezultati so prikazani v preglednici 2.

Učenci so največ možnosti za soodločanje navedli pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti (44,6%). Več kot 40% vprašanih lahko soodloča pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev, 31,2% pri organizaciji in načrtovanju izletov, 29,7% pri organizaciji in izvedbi športnih dni, 27,7% pri načrtovanju projektov, 26,5% pri oblikovanju šole in šolskih prostorov, 18,1% pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda in 16,8% pri oblikovanju šolskega dvorišča. Ugotovili smo, da si učenci, ki soodločanja niso deležni, tega večinoma želijo.

Nekaj učencev si soodločanja ne želi. Največ – 40,4% vprašanih – si ne želi soodločati pri oblikovanju pravil hišnega reda, 39,6% pri oblikovanju šolskega dvorišča, 29,4% pri oblikovanju šole in šolskih prostorov, 27,4% pri načrtovanju in oblikovanju projektov, 22,1% pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev, 19,4% pri organizaciji in izvedbi športnih dni, 17,9% pri načrtovanju izletov in 16,5% pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti. Na področjih, kjer zaznavajo malo možnosti za soodločanje, je največ takšnih učencev, ki si soodločanja niti ne želijo. Zato se nam postavlja vprašanje, ali se želje po soodločanju spreminjajo vzporedno z možnostmi zanj.

Zanimalo nas je tudi, kako učenci zaznavajo možnosti soodločanja pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja in kakšne so nji-

PREGLJEDNICA 2 Število (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učencev glede na želje po soodločanju in možnosti zanj pri oblikovanju šolskega vsakdana

Trditev		<i>f</i>	<i>f</i> %
Pri izbiri občolskih ali interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke predstave, športne dejavnosti itd.)	(a)	248	44,6
	(b)	303	58,8
	(c)	129	16,5
Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev	(a)	327	41,9
	(b)	281	36,0
	(c)	172	22,1
Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.)	(a)	243	31,2
	(b)	397	50,9
	(c)	140	17,9
Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali, kraj pohoda itd.)	(a)	232	29,7
	(b)	397	50,9
	(c)	151	19,4
Pri načrtovanju in oblikovanju projektov dni	(a)	216	27,7
	(b)	350	44,9
	(c)	214	27,4
Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oziroma razredov (z barvami, fotografijami, razporeditev opreme itd.)	(a)	207	26,5
	(b)	344	44,1
	(c)	229	29,4
Pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda	(a)	141	18,1
	(b)	324	41,5
	(c)	315	40,4
Pri oblikovanju šolskega dvorišča	(a)	131	16,8
	(b)	340	43,6
	(c)	309	39,6

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) na svoji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam; (b) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim; (c) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tega tudi ne želim.

hove želje po soodločanju na teh področjih. Rezultati so prikazani v preglednici 3.

Učenci so navedli, da jim učitelji največ možnosti za soodločanje dopustijo pri določitvi tem za referate, saj je to omenilo 56,7 % vprašanih. 47,6 % jih je menilo, da lahko vplivajo na sedežni red, 45,6 % na določanje datumov za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja, 40,3 % pa na določanje datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri izbiri možnosti in načinov popravljanja slabih ocen je soodločanje zaznalo 38,7 % v raziskavo zajetih učencev; 31,8 % jih je omenilo možnosti za soodločanje o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini, 25,6 % o načinih

PREGLEDNICA 5 Število (f) in strukturni odstotki ($f\%$) učencev glede na želje po soodločanju in možnosti zanj pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja

Trditev		f	$f\%$
Pri določitvi tem za referate	(a)	442	56,7
	(b)	240	30,8
	(c)	98	12,6
Pri določanju sedežnega reda	(a)	371	47,6
	(b)	277	35,5
	(c)	132	16,9
Pri določanju datumov za ustno preverjanje/ocenjevanje znanja	(a)	356	45,6
	(b)	289	37,1
	(c)	135	17,3
Pri določanju datumov za pisno preverjanje/ocenjevanje znanja	(a)	314	40,3
	(b)	308	39,5
	(c)	158	20,3
Pri določanju možnosti oziroma načinov za popraviljanje slabih ocen	(a)	302	38,7
	(b)	351	45,0
	(c)	127	16,3
Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd.)	(a)	248	31,8
	(b)	397	50,9
	(c)	135	17,3
Pri določanju načina (pisno, ustno itd.) preverjanja/ocenjevanja znanja	(a)	200	25,6
	(b)	386	49,5
	(c)	193	24,7
Pri določanju vsebin preverjanja/ocenjevanja znanja	(a)	192	24,6
	(b)	404	51,8
	(c)	184	23,6
Katere pripomočke/medije si želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, tv)	(a)	175	22,4
	(b)	430	55,1
	(c)	175	22,4

Nadaljevanje na naslednji strani

preverjanja in ocenjevanja znanja, 24,6 % pa o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri izbiri pripomočkov in medijev, ki bi jih radi uporabljali pri pouku, je 22,4 % vprašanih omenilo, da imajo možnost soodločanja, in prav toliko, da lahko soodločajo pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. Malo možnosti so zaznali pri vplivanju na obseg domačih nalog (18,3 %), redke pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja (le 14,5 % vprašanih). Pri določanju tem, ki jih obravnavajo pri pouku, so možnosti za soodločanje še manjše, saj jih je zaznalo le 13,5 % vprašanih.

PREGLEDNICA 3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Trditev		<i>f</i>	<i>f</i> %
Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku	(a)	175	22,4
	(b)	385	49,4
	(c)	220	28,2
Pri obsegu domačih nalog	(a)	143	18,5
	(b)	488	62,6
	(c)	149	19,1
Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja	(a)	113	14,5
	(b)	426	54,6
	(c)	241	30,9
Pri odločanju o tem, kaj bomo obravnavali pri pouku	(a)	105	13,5
	(b)	421	54,0
	(c)	254	32,6

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) na svoji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam; (b) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim; (c) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tega tudi ne želim.

Učenci, ki nimajo možnosti soodločati, si pri pouku to večinoma želijo. Tako si pri obsegu domačih nalog soodločanja želi 62,6 % vprašanih. Več kot polovica si jih želi soodločati pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki jih bodo uporabljali pri pouku (55,1 %), pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja (54,6 %), pri določanju obravnavanih tem (54,0 %), o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja (51,8 %) ter o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini (50,9 %).

Nekoliko manj kot polovica (49,5 %) si jih želi soodločati o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja in 49,4 % o postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. 45 % vprašanih si želi soodločati pri določanju možnosti oziroma načinov za popravljanje slabe ocene, 39,5 % pri določanju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja, 37,1 % pri določanju datumov za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja, 35,5 % pri določanju sedežnega reda, 30,8 % pa pri izbiri tem za referate.

Nekaj učencev je navedlo, da si tudi v okviru pouka soodločanja ne želijo. Največ – 32,6 % – vprašanih si ne želi soodločati o temah, ki jih bodo obravnavali pri pouku, 30,9 % pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja, 28,2 % pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku, 24,7 % pri določanju načinov preverjanja in ocenjevanja znanja in pri ocenjevanju znanja, 23,6 % pri določanju vsebin preverjanja in ocenjevanja znanja, 22,4 % pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki si jih želijo uporabljati, 20,3 % pa pri določa-

PREGLEDNICA 4 Izid regresijske analize vpliva odprtega pouka na participacijo

β	p	R^2
0,443	0,000	0,196

nju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri preostalih trditvah si soodločanja ne želi manj kot 20 % vprašanih.

Vpliv odprtega pouka na participacijo učencev

V raziskavi smo preverjali, kako pogosto se strategije odprtega pouka pojavljajo v praksi in kako vplivajo na participacijo učencev pri pouku. Za ta namen smo v vprašalniku za učence oblikovali 26 trditev, ki sestavljajo spremenljivko *odprti pouk*. Učenci so jih ocenili na petstopenjski lestvici od »zelo pogosto« (5) do »nikoli« (1). Kakšen je vpliv odprtega pouka na participacijo učencev, prikazuje preglednica 4.

Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilen ($\beta = 0,443$; $p = 0,000$) vpliv odprtega pouka na participacijo učencev. Učenci, ki so pouk ocenili kot odprt, so omenili več možnosti za soodločanje. Vrednost R^2 (0,196) kaže, da je skoraj 20 % participacije odvisne od odprtega pouka, kar pomeni, da gre za dokaj velik vpliv (Cohen 1988).

Takšen rezultat ne preseneča, saj je osnovni cilj odprtega pouka prav zagotavljanje učenčevi starosti in sposobnostim prilagojeno soodločanje (Sitte 2000). Za tovrsten pouk je značilno, da učitelji učne cilje, vsebine in metode prilagajajo zanimanju in sposobnostim učencev (Blažič idr. 2003). Pouk se jim zato zdi zanimivejši in so bolj motivirani za sodelovanje. Z vključevanjem odprtega pouka v pedagoško prakso se zmanjša delež frontalnega pouka (Strmčnik 2006), kar odpira dodatne možnosti za dejavno vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces.

Analiza dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev

V okviru raziskave nas je zanimalo tudi, kakšna je povezanost med dejavniki participacije in stališči učiteljev do participacije učencev. Na osnovi analize znanstvene literature, ki obravnava to področje, smo med dejavnike participacije uvrstili zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom oziroma s poklicem, šolsko klimo ter z možnostmi za soodločanje. Dejavnik *zadovoljstvo* je sestavljen iz sedemnajstih trditev, dejavnika *šolska klima* in *lastne možnosti soodločanja* pa iz osmih, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »zelo zadovoljen« do »nezadovoljen«. Stališča učiteljev

PREGLEDNICA 5 Koeficienti korelacije med stališčem do participacije (individualni rezultat na lestvici) na eni strani in oceno dejavnikov (skupni rezultati na lestvici) na drugi

Dejavniki participacije	(1)	(2)
Lastne možnosti soodločanja	<i>r</i>	0,275
	<i>P</i>	0,000
Zadovoljstvo	<i>r</i>	0,217
	<i>P</i>	0,001
Klima	<i>r</i>	0,195
	<i>P</i>	0,005

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) koeficienti korelacije, (2) stališča učiteljev do participacije učencev.

do participacije učencev smo merili s petindvajsetimi trditvami, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »se popolnoma strinjam« do »se nikakor ne strinjam.«

Zanimalo nas je, kakšna je povezanost med dejavniki participacije in stališči učiteljev do participacije učencev. Rezultate prikazuje preglednica 5.

Pri analizi zvez med dejavniki smo ugotovili, da obstaja med učiteljevim stališčem do participacije učencev in njenimi dejavniki pozitivna in statistično značilna korelacija. Tisti učitelji, ki imajo do participacije učencev bolj pozitivno stališče, so zaznali, da imajo več možnosti za soodločanje, in so bolj zadovoljni s svojim poklicem, z delovnim mestom in s šolsko klimo. Poudariti velja, da so vsi koeficienti nižji (pod 0,30), kar pomeni, da te zveze niso močne.

Glede na rezultate raziskave je najmočnejša povezanost med možnostmi učiteljev za soodločanje in njihovimi stališči do participacije učencev. Takšen rezultat je pričakovan. Grundmann, Kötters in Krüger (1998) ter Kurth Buchholzova (2011a) so dokazali, da možnosti učiteljev za soodločanje pozitivno vplivajo na možnosti soodločanja, ki jih učitelji omogočajo učencem. Tako preko izkušenj gradijo pozitiven odnos do participacije učencev.

Smernice za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces

Sodeč po rezultatih naše raziskave je participacija učencev in dijakov še vedno težko uresničljiv cilj. Da bi ji odprli vrata v izobraževanje ter tako pripomogli k sooblikovanju učeče se skupnosti, v nadaljevanju podajamo smernice za aktivnejše vključevanje učencev in dijakov v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati naše raziskave razkrivajo razkorak med zaznavami učencev, saj obstajajo učenci, ki omenjajo več možnosti za participacijo, in takšni, ki jih zaznavajo malo ali pa nič. Vzroke za to lahko pripišemo natančno določenim in togim učnim načrtom ter zakonskim normam, ki opredeljujejo izvajanje pouka. Da bi bila participacija učencev večja, bi bilo v učne načrte vseh predmetov smiselno *vključiti izbirne vsebine*, ki bi jim omogočale, da aktivno sodelujejo pri določanju vsebin, ki jih obravnavajo pri pouku in so v skladu z njihovimi interesi. Tako bi jim zagotovili možnost za soodločanje pri načrtovanju pouka, učno snov bi približali njihovim interesom, kar bi pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje pri obravnavi učne snovi.

Zaradi velikega vpliva odprtega pouka na participacijo učencev je eden od načinov spodbujanja njihovega vključevanja v učni proces predvsem *pogostejša uporaba sodobnih učnih strategij oziroma odprtega pouka v učno-vzgojnem procesu*, saj smo z analizo dokazali, da je od njega odvisnih skoraj 20 odstotkov participacije učencev. Aktivno participacijo lahko učitelji spodbujajo z *vključevanjem učencev v različne projekte*, v okviru katerih ti sami odločajo na vseh ravneh, učitelji so le v vlogi mentorja.

Iz rezultatov naše raziskave je razvidno, da na učiteljeva stališča do participacije učencev pozitivno vpliva to, koliko možnosti za soodločanje imajo sami, zadovoljstvo z delovnim mestom oziroma s poklicem in s klimo na šoli. Na vse te dejavnike ima močan vpliv vodstvo šole, ki je lahko s svojim *demokratičnim načinom vodenja* zgled učiteljem.

Pri oblikovanju politik bi bilo zaradi spodbujanja participacije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa smiselno razmišljati tudi o *zagotavljanju večje avtonomije šol in pedagoških delavcev*, saj šolska politika s predpisi in normativi onemogoča oziroma otežuje avtonomijo šole in učiteljev.

Dodatno lahko participacijo učencev spodbudimo s *kakovostnim izobraževanjem in strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev*. Učitelji, ki naj bi učencem omogočali participiranje pri pouku, morajo participacijo najprej razumeti sami, pri čemer ne mislimo le poznavanja teoretične plati. Globlje morajo poznati koncepte in učne metode, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju učencev v pouk.

Naša raziskava ne daje jasnih odgovorov o dejavnikih, ki spodbujajo učitelje k vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Ponuja pa nekaj možnosti za to, da lažje razmišljamo o možnostih za njihovo krepitev in s tem za soustvarjanje razredov,

ki delujejo kot skupnosti učečih se in za katere so značilni dejavna vloga učencev pri načrtovanju učenja, delitev odgovornosti, skupno konstruiranje znanj in reševanje problemov (Watkins 2005 po Rutar 2011).

Literatura

- Adamič, M. 1990. »Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole.« *Sodobna pedagogika* 41 (3-4): 200-212.
- Bezzina, C. 2009. »Vključujoča učeča se skupnost: izzivi reforme na Malti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 5-21.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Bock, T. 2010. »Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation: Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung ›Die Kinderstube der Demokratie‹ an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg.« *Diplomska naloga, Fachhochschule Kiel, Kiel*.
- Bundesjugendkuratorium. 2009. »Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit.« http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf.
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York in London: Psychology Press.
- Eikel, A. 2006. *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Fatke, R., in H. Schneider. 2005. *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R., in H. Schneider. 2006. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Grundmann, G., C. Kötters in H. H. Krüger. 1998. »Diskurse zu Schule und Bildung.« *Werkstattheft des zSL 13, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Halle*.
- Grundmann, G., in R. T. Kramer. 2001. »Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen.« *V Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, ur. J. Böhmer in R. T. Kramer, 59-92. Opladen: Leske-Budrich.
- Ivanuš Grmek, M., M. Javornik Krečič, T. Vršnik Perše, T. Rutar Leban, D. Kopal Grum in B. Novak. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. 2003. »Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove

- učne snovi: je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti?« *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 20–25.
- John-Akinola, Y. O., in S. Nic Gahainn 2014. »Children's Participation in School: A Cross-Sectional Study of the Relationship between School Environments, Participation and health and Well-Being Outcomes.« *BMC Public Health* 14 (1). <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-964>
- Kerndl, M. 2010. »Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (2–3): 10–121.
- Kötters, C., R. Schmidt in C. Ziegler. 2001. »Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung.« *V Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, ur. J. Böhmer in R. T. Kramer, 95–122. Opladen: Leske-Budrich.
- Kovač, T. 2008. »Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole.« Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Kovač, T., M. Resman in V. Rajkovič. 2008. »Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela: moč participacije učencev.« *Sodobna pedagogika* 59 (2): 180–201.
- Kovač Šebart, M., in J. Krek. 2007. »Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon.« *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja): 30–55.
- Kramar, M. 1990. *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kurth Buchholz, E. 2011a. *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern*. Münster: Waxmann.
- Kurth Buchholz, E. 2011b. »Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen.« *Die Deutsche Schule* 103 (1): 65–79.
- Lansdown, G. 2001. *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Firenze: UNICEF.
- Mikek, K. 2014. »Organizacijska kultura in klima v šoli.« *Socialna pedagogika* 18 (1–2): 117–137.
- Portmann, R., in S. Student. 2005. *Partizipation in Grundschulen: Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Reith, S. 2007. »Warum Partizipation in der Schule?« http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz_komp/pdf/2.11.4_Partizipation_in_der_Schule.pdf
- Resman, M. 2005. »Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?« *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–96.
- Rutar, S. 2011. »Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost.« *V Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja, 171–184. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.

- Rutar Ilc, Z., in D. Rutar. 1997. *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- Sitte, W. 2000. »Offener Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde.« <http://gw.eduhi.at/didaktik/woess/ou/ou.htm>
- Strehar, K. 2011. »Skupnost učencev šole in otroški parlament med idejo in prakso.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani, Ljubljani
- Strmčnik, F. 2006. »Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola.« *Sodobna pedagogika* 57 (1): 56–74.
- Watkins, C. 2005. »Classrooms as Learning Communities: A Review of Research.« *London Review of Education* 3 (1): 47–64.

■ **Dr. Monika Mithans** je asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. monika.mithans1@um.si

Dr. Milena Ivanuš Grmek je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. milena.grmek@um.si