

UČENJE KOT PROCES V SKUPNOSTI

Izsledki raziskav pedagoške znanosti in spoznanja iz lastne prakse me opozarjajo na nujnost iskanja drugačnih pedagoških pristopov. V ospredju ni več izoliran posameznik s svojimi značilnostmi in zmožnostmi za učenje, temveč leta deluje v skupnosti učečih se, ki jo sooblikujemo učenci in učitelji. Znanje je predstavljeno kot vrednota in ga zato ne moremo preprosto *posredovati*, temveč mora temeljiti na avtentičnem procesnem učenju. Vsak se mora zavedati kaj, zakaj in kako se uči.

Novakova (2010) pravi, da je učitelj *empirični modrec*, ki pomaga učencu ne le pri zaznavanju in umevanju, temveč tudi pri preizkušanju, preverjanju, utrjevanju in interpretaciji rešitve oziroma postopka ter smiselnem umeščanju postopka v sistem.

1. REŠITVE SO VSELEJ V RAZREDU, NE IZVEN NJEGA

Učitelji se pri svojem delu opiramo na utečene učne metode in tehnike. Pri tem pozabljamo, da je vsaka naučena oblika dela pomagalo ali orodje in da se orodja poslužujemo šele takrat, ko natančno vemo, kaj bi radi. Odgovor na vprašanje, kaj želimo kot učitelji doseči, pa bi moral pri vsakem izmed nas korenito preseči t.i. poglavje o doseženih standardih znanja pri učencih.

Prepričana sem, da bi moralo biti doseganje standardov pričakovana posledica pozitivne učne situacije, katere del je zdrav učenec, in da zato okoli tega ne bi smeli izgubljati dragocenih moči. Moja izkušnja je, da je spoznanje ali ugotavljanje napredka (ne glede na to, kako in ali ga sploh merimo) pri zdravem otroku v pozitivno naravnani skupnosti samoumevno.

Najpogosteje nas kot učitelje zanima, kako doseči, da se bo posameznik iz lastnih vzgibov naučil predvideno snov. S to neživljenjsko predpostavko večkrat zaidemo v slepo ulico, saj znanje predstavljamo kot omejeno strukturo in ne kot vrednoto. Če vseskozi poudarjamo, da mora biti šola v službi vrednejšega, polnejšega in bogatejšega življenja, se moramo zavedati, da znanje ni omejeno, temveč celostno in hkrati večplastno. Tako naj bi bilo tudi učenje. Mislim, da učitelj nikakor ne bi smel biti voditelj skupine učencev, temveč aktivni opazovalec, ki pomaga pri usmerjanju učnega procesa in posameznika, predvsem pa del učeče se skupnosti.

Vlogo učitelja usmerjevalca lepo opredeli Natalija Komljanc (seminar FS, 2015), ko pravi, da učitelj ne more sprožiti volje pri učencu. Lahko jo spodbuditi z namigi in magneti, da se potem pri človeku samem sprožita razvoj in usmerjanje.

Vsi veleumi človeštva so izhajali prav iz tega dejstva. Vztrajno, brezpogojno in neumorno so iskali odgovore na vprašanja, ki so jim kratila spanec in tako prišli do novih odkritij. Ničkolikokrat se je izkazalo, da so bili zanje ključnega pomena neuspeli poskusi. Prehojena pot je, bolj kot odkritje samo, tudi njihovim naslednikom nakazovala prave rešitve.

2. MANJ BESED POMENI VEČ USTVARJALNOSTI

Vesela sem, da je sodobna šola vse bolj odprt prostor, kjer je znanje vrednota in ne pojem za »kopijo posredovanega«¹. Učenec »svoje znanje gradi, učenec razmišlja«². Še vedno pa daje šola prednost deklarativnemu znanju, proceduralno znanje pa se pojavlja v obliki natančno vodenih aktivnosti in se največkrat povezuje zgolj z določenimi učnimi predmeti.

Kot učiteljica pogrešam kompleksnejši pogled v smeri pomena razvoja celostne osebnosti.

Rutar – Ilčeva (2000) opozarja, da je treba omogočiti, da pridejo do izraza različni tipi dojemanja, učenja in izražanja, različni kognitivni in učni stili in različne »inteligentnosti«.

S temi teoretičnimi smernicami smo se v razredu lotili preproste aktivnosti, s katero večina učencev ni imela predhodnih izkušenj. Brez podrobnih navodil o izdelavi smo šivali živali iz starih nogavic. Premostila sem splošno navado o tem, da naj bi končni izdelek nastal v dveh ali nekaj šolskih urah. Edini cilj je bil: sešiti poljubno žival. Veliko časa smo porabili za osnove šivanja, pri čemer so bili učenci navdušeni in vztrajni. Ugotovili so, da so brez navodil ustvarjalnejši in da je pri učenju pot večkrat pomembnejša od cilja.



Slika 1: Eden od rezultatov šivanja brez navodil.

¹ Plut – Pregelj, Sodobna pedagogika, let. 59, št. 4, Ljubljana 2008, str. 16

² Plut, n.d., prav tam

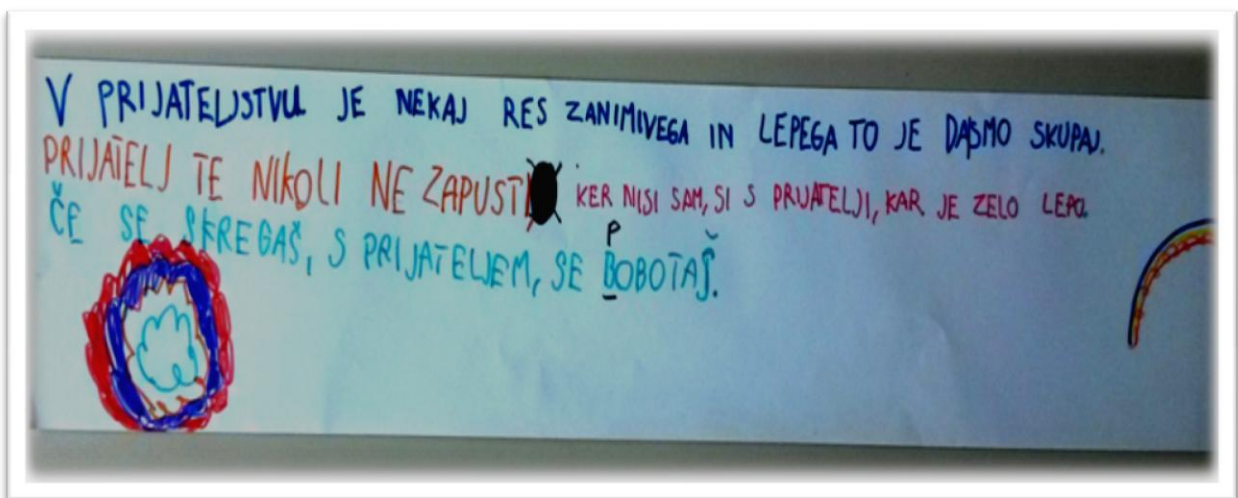
3. VSAKDO JE NAJPREJ ČLOVEK

Moje izhodišče je vselej človek, natančneje njegovo srce. Izhajam iz dejstva, da je vsak znanstvenik, pisatelj ali umetnik najprej človek, zato lahko učencem predstavim tudi tiste ljudi, katerih idej in del ne zmorejo še v polnosti razumeti. Vselej lahko namreč razumejo, da gre za ljudi, ki so sledili temu, kar jih je gnalo, ki so v določenem kraju in času živeli za vrednote, delali in vztrajali ter pustili neizbrisen pečat svojemu narodu in človeštvu. Od tu je samo še korak do hrepenenja učencev po znanju in drugih vrednotah. Preko ljudi spoznajo vrline, vztrajnost in prizadevanje, neskončnost znanja in pomen skupnosti.

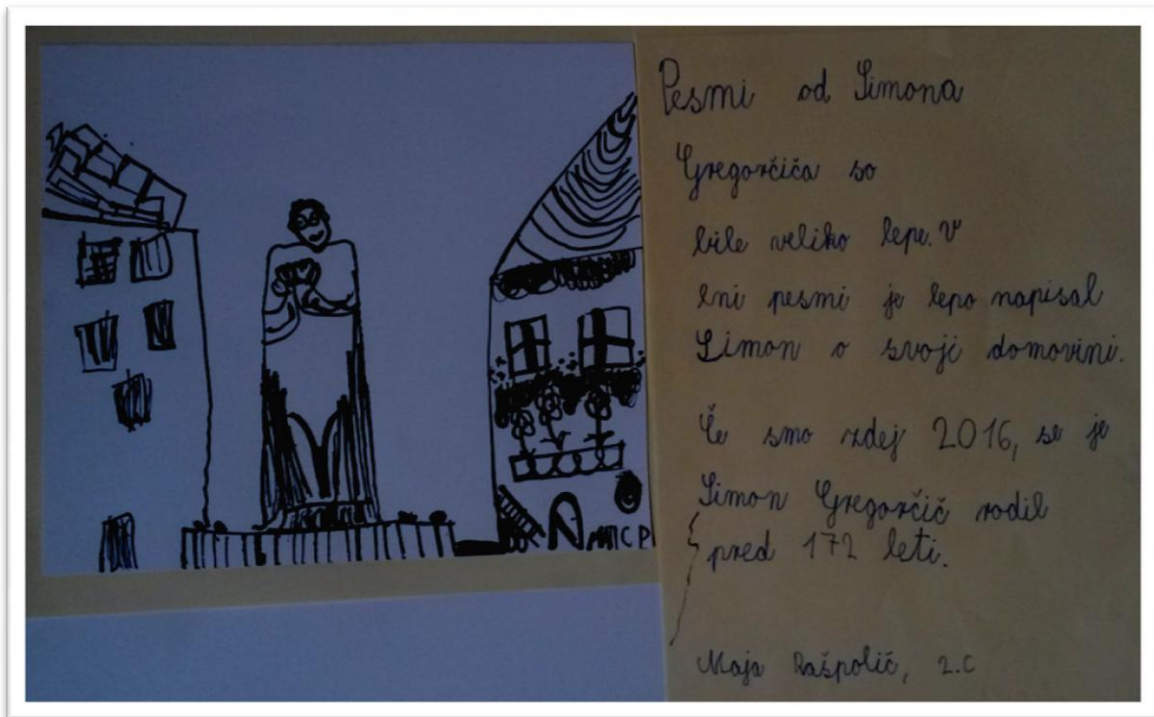
Učenci imajo veliko skupnega z ljudmi, ki so pisali zgodovino. Od nas odraslih je odvisno, ali bodo v sebi odkrili tisto, kar jih bo vse življenje gnalo in spodbujalo k dobremu in koristnemu. Kot učiteljico me vselej zanima, kaj učenci doživljajo in kaj jih žene, da radi počnejo določeno stvar. Še več z velikim veseljem odkrivam, po čem hrepenijo oziroma katere so tiste misli, s katerimi se zbujaajo.

V drugem razredu smo na primer spoznali Simona Gregorčiča in njegov čas. Učence je navdušil Gregorčičev odnos do narave in domovine, zato so se želeli o njem čim več naučiti. Preplavila sta jih dva ključna elementa učečega se človeka: začudenje in hrepenenje. Zahrepeneli so po tem, da bi tudi sami pisali. Začutili so, da pisanje ni breme in da je lepo ubesediti, kar čutiš. Obenem so ob odlomkih, ki jih niso povsem razumeli, dojeli neskončnost znanja, vendar se ob tem niso počutili manjvredne. »To bomo razumeli, ko bomo starejši«, so drug za drugim z zanosom pripominjali.

Gre za naravno pot usvajanja znanja glede na starost in sposobnosti učencev, ki priznava, *da je znanje pogojeno* (z izkušnjami, voljo ter zmožnostmi posameznika in skupnosti), *a hkrati neomejeno*; neskončno.



Slika 2: Pomen osredotočenosti na človeka, začenši s prijateljstvom.



Slika 3: Primer ilustracije in zapisa učencev ob srečanju s Simonom Gregorčičem.

4. UČENJE ZAHTEVA ČLOVEKA KOT CELOTO

Zavedam se, da učinkovita pot do znanja vselej vključuje celostnega človeka; učečega se, ki čuti, zaznava, si želi, misli in dela. Zato v akcijskem procesu iskanja novega znanja spodbujam učence, da vselej sodelujejo s srcem, možgani in telesom. Dobro je, da si vsak posameznik zastavi ključna vprašanja:

- kaj bi se rad naučil (kaj nosiš v srcu, kaj te vznemirja),
- zakaj bi se rad to naučil (kaj ob tem razmišljaš) in
- kako se boš lotil dela (kakšne poti učenja predlagaš).

V kolikor učenec stremi za čim nerealnim, preprosto ne najde poti. Uvidi, da s takim ciljem ne more naprej. Ker ne želi stopicati na mestu, temveč napredovati na svoji poti znanja in tvorno vplivati na potek dogajanja v svoji sredi, začne iskati v smeri česa bolj ustvarjalnega.



Slika 4: Izhodišča za učenje v razredu kot učeči se skupnosti.

Metoda ali oblika dela je za učitelja vselej zgolj izhodišče, ki ga mora ne samo prilagoditi posamezniku in skupnosti, temveč iz njega skupaj z učenci oblikovati nov (inovativen) način učenja. Le tako lahko postane učenje ponotranjen proces in življenjsko gonilo vsakega učenca. Posameznik s svojimi idejami, znanjem, gorečnostjo in neusahljivo voljo po novih spoznanjih sooblikuje oddelčno skupnost. Učitelj je v tem primeru del skupnosti. Tudi sam je željan znanja in novih izkušenj, tudi sam se uči in s tem nenehno potrjuje, da je pot znanja neskončna. Vedno znova se zavedam, da mora učitelj preseči okvire učnih metod in tehnik, sicer lahko v učni proces, hote ali nehote, vnese elemente dresure.

5. UČNI PROCES JE NEPREDVIDLJIV

Moja izkušnja pri delu v razredu je, da so najbolj uspešni trenutki učnega procesa nenačrtovani. Pojavijo se takrat, ko si upamo *tvegati*, učenci in tudi jaz. Kot učiteljica spodbujam avtentično učenje. Opazujem učence pri delu in spodbujam njihovo pristnost in izvirnost.

Še vedno močno zakoreninjeno prepričanje o šoli, ki temelji na dajanju pravih odgovorov, skušam nadomestiti z zavzetostjo in hrepenenjem po iskanju učnih in življenjskih poti oziroma znanja. Učenci ne sledijo mojim idejam, temveč se v skupnem iskanju nenehno rojevajo nove. Prav *rojevanje novega* se mi zdi ključna smernica zdravega učnega procesa.

Po branju literarnega dela v drugem razredu se mi je zgodilo, da so me učenci kar dvakrat zapored vprašali, naj jim knjigo v celoti preberem še enkrat. Bila sem presenečena, hkrati pa sem začutila, da se za to nevsakdanjo željo skriva možnost za *rojevanje* znanja. In res, po končanem branju so učenci spontano izrazili vsak svoje doživljanje. Tudi sama sem povedala tisto, kar sem začutila, in sicer, da je zgodbo *vredno* postaviti na oder. Učenci so se strinjali. Na mojo opazko, da nimamo dramskega besedila, so odgovorili s spontanim delom. Razdelili so se v skupine in se lotili pisanja, kasneje popravkov, režije, kostumov ... V presenetljivo kratkem času je nastalo pet povsem različnih odrskih postavitvev, ki so od izvirnika pobrale zgolj glavno idejo.

In kakšno je bilo moje delo pri pripravi predstave od sestave besedila do odrske igre? Opazovala sem, se čudila in se med drugim spraševala, ali je ob tolikšni moči otroške ustvarjalnosti, vztrajnosti, zagona, znanja in doslednosti res tako težko oblikovati ocene? Če izhajam iz stroke, ki ne stremi samo za t. i. *avtentičnim* učenjem, temveč tudi avtentičnim preverjanjem in ocenjevanjem in želi preseči merjenje konceptualnega razumevanja snovi ter se osredotočiti na proces učenja, »sposobnosti reševanja problemov, sklepanja in kritičnega razmišljanja, delovne navade, spretnosti sodelovanja«³, lahko rečem, da je ocenjevanje samo *verodostojna* posledica *izvirnega* učenja.

Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga pojem *avtentičen* tudi z besedo *verodostojen* (SSKJ, 2014). Ocene pridobljene v procesu *avtentičnega učenja* so torej verodostojne – take, ki »jim je verjeti«.



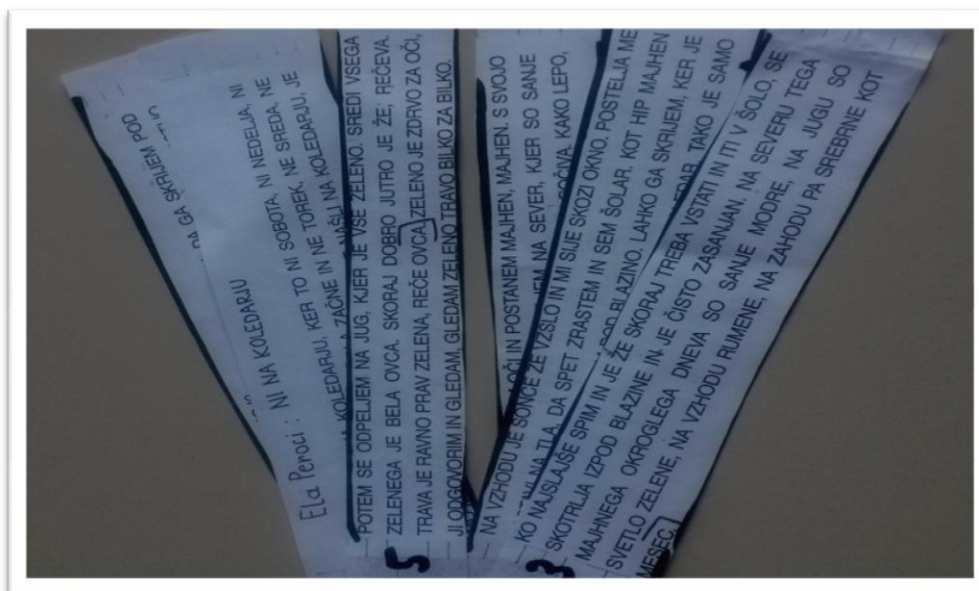
Slika 5: Učenci pri pripravi scene za samostojno odrsko predstavo.

³ Lungo – Orlando: Drugačno preverjanje znanja, Ljubljana 2008, str. 6

6. PROBLEM JE LAHKO POVOD ZA NOVO UČNO STRATEGIJO

V razredu je nastala tudi nova metoda spodbujanja branja, ki smo jo poimenovali »hitri trakec«. Učenci so iskali načine, kako spodbuditi sošolce k hitremu in zanesljivemu branju. Spodbudila sem jih k iskanju informacij s področja psihologije branja. Pogovarjali smo se o vidnem polju in o gibanju oči med branjem ter o tem, zakaj so časopisi pisani v stolpcih.

Skupaj smo pridobljeno znanje preizkušali in se poigrali z gibanjem oči med branjem. Hoteli smo ugotoviti, kaj je v našem razredu najbolj učinkovito, kaj nam pri branju najbolj pomaga. Iznašli smo papirnate trakove, široke kot bralna vrstica, s katerimi smo delali v pari. Prvi učenec je postavil trakec na začetek vrstice ter ga vlekel tako hitro, kolikor hitro je drugi še lahko razumljivo bral.



Slika 6: Rešitev pri obnovi težjega besedila: razčlenitev na dele.

Kot pereč problem se je izkazalo tudi povzemanje in obnavljanje. Učenci so radi dolgovezili. S težavo so poiskati bistvo nekega besedila ali sporočila.

Namenoma sem prinesla daljše zanimivo besedilo in prosila učence, naj ga zapišejo v krajši različici. Najprej se jim je naloga zdela prenaporna in neizvedljiva. Ker pa so se naučili vsak problem sprejeti kot izziv, so hitro nizali možne rešitve za uspešnejše (lažje) delo. Najučinkovitejši je bil predlog, da bi bilo dobro besedilo »razdeliti na faze«. Tako so ga dobesedno razrezali na trakove (Slika 6) in po dogovoru izluščili bistvo posameznih trakov oziroma delov besedila. Nastale trditve so z lahkoto povezali v obnovo.

7. POMEN UČENJA V SKUPNOSTI

Novejše piramide učenja kažejo, da je učenje najbolj učinkovito tedaj, ko učimo druge oziroma ko se učimo od drugih. V tej kognitivno-socialni situaciji naj bi bila naša zapomnitev kar 90%.⁴

Seveda se je ob tem treba zavedati, da vertikalnost piramid učenja ni življenjska: ni namreč vsako branje »slabo«, zapomnili naj bi si le 10% prebranega, in vsaka diskusija »dobra« samo zato, ker zavzema večji delež piramide.

Delo v razredu je dobro zasnovati tako, da učenci znova in znova ugotavljajo, koliko bogatejše je znanje, če do njega pridejo v skupnosti. Naj izpostavim zgolj nekaj izhodišč in aktivnosti:

- Vsak od nas se lahko poglobi v določen segment znanja (ne glede na področje in vrsto znanja), o njem razmišlja in ga predela, potem pa to izkušnjo deli s skupnostjo. Spodbujajmo učence, da pripovedujejo o svojih odkritjih, idejah, *predelavah znanja*, naj sami iščejo nove poti in naj s svojo zavzetostjo navdušujejo tako sošolce kot učitelje;
- Učitelji smo del učeče se skupnosti, tudi mi se učimo. Imamo sicer več izkušenj, a tudi naše poti znanja še niso prehojene. Učence moramo navduševati s tem, kar odkrivamo in kar nas navdušuje;
- Učenci si med sabo večkrat lažje in boljše razložijo nerazumljeno (kot to storimo učitelji), zato spodbujajmo vrstniško učenje. Učenci naj drug drugemu narekujejo besedilo, razlagajo snov, si izmenjujejo ideje, pripravljajo učno gradivo in usmerjajo nadaljnje delo.

V učeči se skupnosti ne gre za zmanjšano vlogo učitelja na račun vloge učencev, saj bi to pomenilo korak nazaj v znanosti in pedagoški praksi, temveč za obogateno vrednost znanja in medosebnih odnosov. V ospredju sta proces učenja in znanje, ki ga pridobivamo v skupnosti. Pomembna so spoznanja, nove izkušnje in zaznave, preko katerih posameznik raste in postaja modrejši ter zato tudi bolj zrelo dojema učenje in proces učenja. Z njim in njegovimi spoznanji raste tudi skupnost, ki je z neomejenim številom povezav med člani, vrednotami in izkušnjami nenadomestljivo življenjsko okolje neomejenih in nepredvidljivih razsežnosti.

Učitelji smo lahko hvaležni in ponosni, da smo usmerjevalci tovrstnega potenciala.

Meta Rožac Panger, OŠ Elvire Vatovec Prade,
podružnica Sv. Anton

⁴ Prim spletna stran : https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/CET_Pyramid.pdf

Literatura:

- Novak, M. Vpliv razvojno-aplikativnega projekta na formativno spremljanje učenčevega napredka. *Razredni pouk*, let. 12, št. 1, str. 57 – 61.
- Komljanc, N. Formativno spremljanje (seminar). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 2016.
- Plut - Pregelj, L. Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 4, str. 14 – 27.
- Rutar - Ilc, Z. Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 2000, let. 31, št. 2/3, str. 78 – 81.
- Lungo – Orlando, K. Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično spremljanje napredka : preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Rocus Klett, 2008.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (citirano 10. maja 2016). Dostopno na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Spletna stran: https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/CET_Pyramid.pdf (citirano 10. maja 2016).