

Andrej Koren  
Mateja Brejc  
Klemen Širok  
Andrej Savarin  
Mirjam Francetič

# UČENJE UČENJA

Opredelitev pojma in evalvacija  
učinkovitosti usposabljanja vrtcev in šol



Učenje učenja



# Učenje učenja



## **Opredelitev pojma in evalvacija učinkovitosti usposabljanja vrtcev in šol**

Andrej Koren

Mateja Brejc

Klemen Širok

Andrej Savarin

Mirjam Francetič



## Učenje učenja

Opredelitev pojma in evalvacija  
učinkovitosti usposabljanja  
vrtcev in šol

Andrej Koren  
Mateja Brejc  
Klemen Širok  
Andrej Savarin  
Mirjam Francetič

**Recenzenta** · dr. Andreja Barle Lakota  
in dr. Dejan Hozjan

**Izdali in založili** · Filozofska fakulteta  
Univerze v Mariboru  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, in  
Šola za ravnatelje  
Predoslje 39, 4000 Kranj

**Lektoriranje** · Mateja Dermelj

**Oblikovanje in tehnična ureditev** · Alen Ježovnik, Folio

**Oblikovanje naslovnice** · Sašo Gorjup Likovnik, B & S  
**Kranj** · 2014

© 2014 Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskega socialnega sklada  
v okviru projekta Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje  
kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem  
pridobivanja ključne kompetence učenje učenja  
na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja.

Publikacija je brezplačna.



CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3(0.034.2)

159.953.5(0.034.2)

UČENJE učenja. Opredelitev pojma in evalvacija učinkovitosti  
usposabljanja vrtcev in šol [Elektronski vir] / Andrej Koren ... [et al.]. –  
El. knjiga. – Maribor : Filozofska fakulteta ; Kranj : Šola za ravnatelje, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-66-4.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-67-1/flipbook.html>

ISBN 978-961-6637-66-4 (Šola za ravnatelje, pdf)

ISBN 978-961-6637-67-1 (Šola za ravnatelje, html)

1. Koren, Andrej

275521280



# Kazalo

Seznam slik in preglednic · 7

**1 Uvod · 9**

**2 O učenju učenja · 11**

2.1 Učenje učenja v slovenskem šolskem okolju · 14

2.2 Poudarki učenja učenja · 19

**3 Usposabljanje za učenja učenja v šolah in vrtcih · 35**

**4 Raziskovalna metodologija · 39**

4.1 Evalvacija učinkovitosti usposabljanja · 39

4.2 Raziskovalna vprašanja · 40

4.3 Raziskava združenih metod · 40

**5 Učinki usposabljanja s stališča udeležencev · 45**

5.1 Zadovoljstvo udeležencev z usposabljanjem · 45

5.2 Prirast znanja udeležencev · 47

5.3 Spremembe na delovnem mestu po usposabljanju · 48

5.4 Učinki usposabljanja na organizacijski ravni šole · 49

**6 Učinki usposabljanja v treh vzgojno-izobraževalnih zavodih · 53**

6.1 Vrtec · 53

6.2 Osnovna šola · 58

6.3 Srednja šola · 63

**7 Je usposabljanje dovolj? · 69**

**Literatura · 73**





# Seznam slik in preglednic

## **Slike**

- 3.1 Izvedba usposabljanja za učenje učenja · 36
- 4.1 Model evalvacije učinkovitosti usposabljanja · 41

## **Preglednice**

- 5.1 Povprečna ocena usposabljanja in vmesnih aktivnosti za učenje učenja · 46
- 5.2 Povprečna ocena uporabnosti predstavljenih metod učenja učenja · 46
- 5.3 Povprečna ocena izvedbe delavnic/izvajalci · 47
- 5.4 Povprečna ocena pridobljenega znanja o učenju učenja · 48
- 5.5 Povprečna ocena prenosa naučenega v prakso udeležencev · 49
- 5.6 Povprečna ocena učinkov usposabljanja na ravni šol · 50





Spremembe v izobraževalnem okolju, ki jih narekujejo in usmerjajo spremembe v družbi, gospodarstvu, osredotočenost na merjenje dosežkov, razvoj in uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij idr., vplivajo na drugačno razumevanje učenja in učnega okolja ter s tem povezano novo vlogo učiteljev in učencev. V tem okviru je kot ena od ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja ali učenja v 21. stoletju v ospredju kompetenca učenja (UU).

Kompetence učenja ne povezujemo le z učenci v šolah. Da bi jo lahko razvijali in spodbujali, jo morajo poznati in pravzaprav imeti vsi, ki so kakor koli vključeni v izobraževalni proces. Torej tudi ali še predvsem učitelji kot tisti, ki učijo in so hkrati v vlogi vseživljenjskega učenca. Da pa bi s spodbujanjem in razvijanjem kompetence UU dosegli kar najboljše učinke, sta pomembna tudi skupna usmerjenost in sodelovanje učiteljev na ravni vsake posamezne šole.

V pričujoči monografiji učenje učenja obravnavamo v okviru usposabljanja v vrtcih, šolah in ljudskih univerzah. Ta usposabljanja so v letih od 2010 do 2014 potekala v sklopu projekta *Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja*. V uvodnem poglavju najprej predstavljamo pojem učenja učenja, kot ga opredeljujejo teorija in različne raziskave, dodamo mnenja učiteljev in vzgojiteljev, in ga sklenemo s predstavitvijo izbranih izvedbenih in vsebinskih vidikov, ki uokvirjajo usposabljanje. Sledi še predstavitev usposabljanja za razvijanje kompetence učenja učenja v šolah, kar sodi v naš ožji raziskovalni okvir.

Da bi ugotovili, kako usposabljanje za učenje učenja vpliva na delo učiteljev in šolo kot organizacijo, se v empiričnem delu monografije ukvarjamo z raziskovalnimi vprašanji o njegovi učinkovitosti, in sicer:

- Kakšno je zadovoljstvo udeležencev z usposabljanjem za učenje učenja?
- Kolikšen je prirast znanja po koncu usposabljanja za učenje učenja?
- Katere spremembe pri delu so učitelji zaznali po usposabljanju?
- Kakšne spremembe se zaradi usposabljanja kažejo na ravni šol?

Izbrali smo pristop raziskave združenih metod, odgovore na vprašanja smo poiskali z anketo, ki smo jo izvedli med udeleženci usposabljanja, in s poglobljenim vpogledom v prakso učenja učenja na treh izbranih zavodih, kjer smo poleg ankete opravili še skupinske intervjuje.

Analiza rezultatov kaže na splošno zadovoljstvo z izvedbo usposabljanja, na določen prirast znanja in spretnosti udeležencev za spodbujanje kompetence učenja učenja, kar se je pokazalo v različnih oblikah prenosa naučenega v prakso. Najbolj šibko se – kljub t. i. vsešolskemu pristopu pri usposabljanju – kažejo učinki na organizacijski ravni, torej v praksi delovanja šol. Raznolikost oziroma variacija ocen, ki je sicer navzoča pri udeležencih usposabljanja, se kaže pri predstavitvi primerov.

V sklepu povzemamo ključne ugotovitve in se sprašujemo, kako naprej.

Ob besedi učenje najverjetneje najprej pomislimo na šolo, zato jo v tem okviru povezujemo z različnimi oblikami formalnega usposabljanja in izobraževanja. UNESCO opredeljuje učenje kot: »vsako spremembo v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič Požarnik 2000, 10). Gre torej za določene spremembe pri/v posamezniku, ki so rezultat njegovih izkušenj in interakcij na različnih ravneh. In če je v preteklosti prevladovalo predvsem pojmovanje učenja kot kopičenja podatkov in pomnjenja posredovanih vsebin, do katerih so prišli drugi, nova paradigma učenja (in z njim povezanega poučevanja) poudarja vlogo samostojnega ali skupnega iskanja, poglobljanja v obravnavano snov, povezovanja in primerjanja ob postopnem osamosvajanju učencev (Marentič Požarnik 2000; 2005). Izhajajoč iz različnih teoretičnih prispevkov in raziskav Dumont, Istance in Benavides (2013, 18–21) povzemajo prečne ugotovitve o naravi učenja, in sicer:

- Učno okolje<sup>1</sup> prepoznava učence kot ključne udeležence in zato spodbuja njihovo aktivno vključenost ter v njih razvija razumevanje njihove lastne dejavnosti v vlogi učencev.
- Učno okolje temelji na socialni naravi učenja in dejavno spodbuja dobro organizirano sodelovalno učenje.
- Strokovnjaki za učenje v učnem okolju so močno usmerjeni k motivaciji učencev in h ključni vlogi čustev pri njihovih dosežkih.
- V učinkovitem učnem okolju je navzoča velika občutljivost za individualne razlike med učenci, kar velja tudi za njihovo predznanje.

<sup>1</sup> S spreminjanjem pojmovanja učenja se spreminja tudi pojmovanje »prostora«, v katerem se učenje dogaja. Tako govorimo o t. i. učnih okoljih, kar usmerja pozornost na učenje in mikro raven, saj se, kot navajata Dumont in Istance (2013), učenje ne dogaja samo znotraj določene ustanove in/ali fizične enote, ampak tudi v številnih neformalnih okoljih. Izraz poudarja osredotočenost in dinamiko med učenci (kdo), učitelji in drugimi strokovnjaki (s kom), vsebino (kaj se učijo), opremo in tehnologijo (kje, s čim se učijo). Ob tem avtorja poudarjata tudi pomen časa ter (formativnega) preverjanja in (sumativnega) vrednotenja kot sestavnih delov učnega okolja.

- Učno okolje razvija programe, ki od vseh zahtevajo trdo delo in vsem predstavljajo izziv brez pretirane obremenitve.
- Učno okolje deluje na podlagi jasnih pričakovanj in uporablja strategije vrednotenja, ki so v skladu s temi pričakovanji; močan poudarek je na formativnih povratnih informacijah, ki podpirajo učenje.
- Učno okolje spodbuja »horizontalno povezanost« med področji znanja in predmeti, prav tako med skupnostjo in širnim svetom.

Kaj pa je potem učenje učenja? Kako ga opredeljujemo v omenjenem okviru, ki poudarja ne le premik v pojmovanju učenja in učnih okolij, ampak tudi drugačno razumevanje in odgovornost, ki jo za učenje (in poučevanje) imajo oziroma prevzemajo učenci in učitelji?

Učenje učenja je ena od kompetenc, ki sta jih kot del širšega okvira oziroma strategij vseživljenjskega učenja za vse že leta 2006 priporočila Evropski parlament in svet (European Parliament and Council 2006). Do opredeljevanja kompetenc je prišlo na zahtevo politike. Njen namen je namreč pokazati, katere individualne »učne rezultate« potrebuje državljan, da lahko prispeva k moderni, globalizacijski družbi in družbi znanja – tako ekonomsko kot znotraj civilne družbe. Še več, učenje učenja je opredeljeno kot ena od ključnih kompetenc,<sup>2</sup> kar pomeni, da jo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev potrebujejo vsi posamezniki.

»Učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah« (European Parliament and Council 2006). Vključuje torej zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja posamezniki nadgrajujejo predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco odločilna. Učenje učenja lahko razumemo tudi kot učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah (Marentič Požarnik 2000).

<sup>2</sup> Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje.

Kompetenca učenja učenja vključuje znanje, spretnosti in odnose. Če je učenje usmerjeno neposredno k določenemu cilju v službi ali na poklicni poti, mora posameznik poznati zahtevane kompetence, znanje, spretnosti in kvalifikacije. Vsekakor učenje učenja od posameznika zahteva, da pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje ter nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo. Spretnosti pri učenju učenja zahtevajo najprej pridobitev temeljnega osnovnega znanja, kot je pisanje, branje in računanje ter znanje na področju IKT, ki je potrebno za nadaljnje učenje. Na podlagi tega znanja mora biti posameznik sposoben najti dostop do novega znanja in spretnosti, jih pridobiti, obdelati in sprejeti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje vzorcev učenja, poklicne poti in dela, zlasti pa mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju tudi dalj časa ter kritično razmišljati o njegovem namenu in ciljih. Posameznik mora biti zmožen posvetiti čas avtonomnemu učenju in s samodisciplino, pa tudi s skupinskim delom kot delom učnega procesa izkoristiti prednosti heterogene skupine ter deliti naučeno. Kadar je to primerno, mora biti sposoben organizirati učenje, oceniti svoje delo in poiskati nasvet, informacije in podporo. K pozitivnemu odnosu sodita motivacija in zaupanje v lastno sposobnost za uspešno nadaljevanje učenja vse življenje. Odnos, usmerjen v reševanje problemov, podpira samo učenje in posameznikovo sposobnost premagovati ovire in se spremenjati. Bistvene sestavine pozitivnega odnosa so želja po uporabi predhodnih izkušenj z učenjem in drugih življenjskih izkušenj, zanimanje za iskanje priložnosti za učenje ter uporabo učenja v raznovrstnih življenjskih okoliščinah (European Parliament and Council 2006).

Učenec, ki se zna učiti pozna in uporablja ustrezne učne strategije in strategije reševanja problemov, pozna močne in šibke točke lastnega znanja, zna sam oceniti svoje dosežke, kritično razmišlja o namenu in cilju učenja, je sposoben motivirati samega sebe, vztrajati pri učenju in upravljati s časom ter ima pozitiven odnos do učenja (Marshall in Drummond 2006).

Učenje učenja z vidika učiteljev je opredeljeno kot sprememba v znanju, ki vodi do sprememb pri poučevanju v razredu (Fishman idr. 2003). Pomembna naloga sodobne šole namreč ni več le podajati znanje, ampak učencem predstaviti uspešne strategije za pridobivanje znanja, za iskanje, zbiranje in ovrednotenje informacij, ki so pomembne za razumevanje in reševanje problemov (Marentič Požarnik 2000). Gre za premik, povezan s koncepti vseživljenjskega učenja, učenja v 21. stoletju in zanj oziroma učenja za prihodnost ali, kot ga poimenuje Marentič Požarnikova, »inovativnega učenja« (2000, 282–283). Avtorica namreč ugotavlja, da učenje, ki temelji na prilagajanju preteklim izku-

šnjam in na učenju iz napak, ne zadošča več. Treba je razvijati zmožnosti inteligentnega predvidevanja prihodnjih problemov, oblikovanje vizije in več alternativnih predlogov za njihovo reševanje.

Pomembno je, da svoje učenje oziroma sebe kot učenca najprej pozna učitelj. Učitelj mora torej z učenjem učenja razširjati obstoječe znanje, (p)ostajati ozavešen o svojih dilemah in prepričanjih itd. Da bi izboljšali učne navade pri učencih, morajo učitelji, kot navaja Horvat (2004), najprej sami poznati najustreznejše učne navade in tehnike, ki veljajo na splošno, pa tudi specifično za posamezne predmete, ter pomanjkljivosti in težave učencev pri učenju.

Za spodbujanje oziroma razvijanje kompetence učenja učenja učitelji uporabljajo različne učne strategije, in sicer neposredno (npr. v pogovoru s svetovalno službo o načinih učenja na razredni uri) ali posredno, z uporabo pri pouku (npr. navajanje učencev na problemsko razmišljanje s skupinskim reševanjem problemov). Pri uvajanju učencev v strategije uspešnega učenja je treba upoštevati različne faze uvajanja, od samodiagnoze, preko seznanitve, demonstracije, vaje, avtomatizacije in refleksije (Marentič Požarnik 2000). Jaušovec (1993) opozarja še na vrstni red učenja kognitivnih strategij v smislu povečevanja kompleksnosti, povečevanja raznolikosti in splošnosti pred posamičnostjo. Ob tem poudarja naj bo vzpostavljeno sodelovanje (aktivna komunikacija) med učitelji in učenci ter med učenci samimi ter da morajo biti učenci predvsem notranje motivirani, kar lahko učitelji spodbudijo z različnimi zanimivimi, ciljno usmerjenimi nalogami.

Učenje učenja je torej predvsem proces, ki učencu omogoči, da spozna, kako se je najbolje lotiti učenja ne le šolskih predmetov, ampak tudi drugih vsebin. Ni pa dovolj, da učenec ve samo kako, vedeti mora tudi, kdaj oziroma v kakšnem okviru npr. posamezno učno strategijo uporabiti, želeli si mora uporabiti strategijo oziroma strategije, imeti pa mora tudi priložnost, da jih uporabi v različnih okoliščinah oziroma kontekstih (Woolfolk 2002).

## 2.1 Učenje učenja v slovenskem šolskem okolju

Hiter pregled stanja na področju učenja učenja v Sloveniji pokaže, da gre za vsebino oziroma področje, s katerim se predvsem v zadnjih nekaj letih ukvarjamo na vseh ravneh izobraževanja, od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih. Najti je zapise o prizadevanjih posameznih šol, pa tudi usposabljanja, ki jih izvajata oziroma sta jih izvajala Zavod RS za šolstvo in Šola za ravnatelje. Vse več je znanstvenih in strokovnih publikacij in prispevkov (Rutar Ilc 2013; Bizjak 2013; Ažman 2008) ter različnih priročnikov o tej tematiki (npr. Ažman, Jenko in Sulič 2011; Ažman, Brejc in Koren 2014). Kot izhodišče za ukvarjanje

z učenjem učenja lahko vzamemo tudi rezultate nekaterih raziskav o pouku in metodah poučevanja v slovenskih šolah. Te npr. ugotavljajo, da premočno prevladuje učiteljev monolog, da imajo učenci malo prostora za izražanje in izmenjavo idej ter za razmislek in pogovor o svojem učenju (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Pri metodah poučevanja prevladujeta razlaga in pogovor (nad 70 %), manj je metod demonstracije (44 %) in dela s tekstom (40 %), ob tem, da si učenci najbolj želijo samostojnega dela in dela v paru (Benčič 2003). Peklaj idr. (2009) npr. ugotavljajo, da učenci izkusijo predvsem posredovanje učne snovi, manj jih spodbujajo k navajanju predlogov in zamisli, redko delajo v skupinah, še redkeje jih spodbujajo za projektno raziskovalno delo in izdelovanje plakatov.

Razmislek o kompetenci učenja učenja torej ni nekaj novega, česar učitelji ne bi poznali in tako ali drugače udeležali v svoji praksi poučevanja, je pa vprašanje, koliko to prakso poznajo celovito, v vsej njeni razsežnosti, koliko imajo na posamezni šoli nanjo skupen pogled in kako različne učne strategije uporabljajo. Raznoliko razumevanje pojma (in prakse) učenja učenja npr. nakazujejo odgovori udeležencev usposabljanja za učenje učenja;<sup>3</sup> ti pojem z vidika učiteljev in učencev razumejo in opredeljujejo kot:

- Vseživljenjski proces, npr.: »Učenje učenja je vseživljenjski proces. Z zaključkom fakultete in vstopom v razred se vse pravzaprav šele začne [...] Učitelji moramo biti odprtega duha [...] Kakor koli je to slišati kot izrabljena fraza, je ta poklic res na nek način poslanstvo. Ne prenašamo samo svojega znanja, ampak tudi svoj odnos do predmeta in življenja. Če nočemo površinski, če želimo v globino, moramo napredovati na vseh področjih svojega delovanja. Tudi učenja učenja.« »Pojem učenje učenja razumem tako, da se učimo vse življenje. Kot strokovna pedagoška delavka se zavedam, da je zelo pomembno, da se sama izobražujem in preizkušam različne tehnike učenja. Zelo pomembno pa je tudi, da vem, kako se učijo otroci, da poznam in v praksi preizkušam različne tehnike, kako otroke učiti, da se bodo čim hitreje in čim bolj kakovostno naučili.«
- Profesionalni razvoj in delovanje, npr.: »Pojem učenje učenja pomeni zame pridobitev novega znanja in obenem tudi nadgradnjo že usvojenega. Prav tako mi pomeni povečanje osebne in strokovne rasti, kar mi

<sup>3</sup> Udeležencem usposabljanja v projektu U U (glej Brejc idr. 2014) smo postavili vprašanje: »Kako razumete in opredeljujete pojem učenja učenja?« V besedilu navajamo le primere zapisanih odgovorov, ki smo jih za potrebe tega besedila razdelili v različne vsebinske sklope, nismo pa jih preštevali, rangirali ipd.

še dodatno pomaga pri mojem delu . . . » «Osebnostno ta pojem razumem kot dejavnost, ki je postala del mojega življenja in brez katere vsaj v našem poklicu ne gre več. Pravilno voditi in usmerjati otroke in jim s tem dati možnost za razvoj, učenje, napredovanje.« »Razumem ga kot proces, med katerim se vsi, ki delamo v vzgoji in izobraževanju, nenehno izobražujemo. Strokovni delavci moramo slediti novim smernicam, ugotovitvam in pristopom na področju poučevanja.«

- Kompetenco: »Učenje učenja je pojem, ki meni osebno pomeni skoraj enako kot način učenja, da bi se bili zmožni naučiti veliko in tega znanja ne pozabiti takoj, ga znati uporabiti tudi čez leta.«
- Metode, npr.: »Pojem učenja učenja mi predstavlja načine, kako otroke seznaniti z neko novo vsebino. Kako jih motivirati za aktivno sodelovanje, delo. Ne motivirajo nas namreč iste stvari in zaradi tega moramo načine in metode dela sproti spreminjati, prilagajati.« »Pri učencih spodbuditi zanimanje za vseživljenjsko učenje, jih naučiti strategij iskanja in uporabe informacij, sinteze.« »Učenje učenja pomeni učiti se, kako se kvalitetno učiti in kako kvalitetno naučiti učence učiti se.« »Dajemo jasna navodila, dopuščamo dovolj možnosti za razpravo, čas za premislek, možnost učenja drug od drugega.« »Menim, da pojem učenje učenja opredeljuje »metodični postopek« učenja v različnih okoljih; med vzgojitelji in otroki, starši in vzgojitelji, med strokovnimi delavci [...] Opredeľjuje postopke, kako se učiti učiti.«
- Vrednoto, npr.: »Pojem učenja učenja razumem in dojemam kot osebno vrednoto, da lahko z lastno, notranjo angažiranostjo in z novim pristopom, načinom izvajanja vzgojnega dela z otroki otroke »naučim«, da je uporabno znanje trajna življenjska naložba in vrednost, s katerima pomagata sebi ali koristneje prispevata svoj delež širši družbeni skupnosti.«
- Projekt: »Učenje učenja je projekt, kako se učiti metod učinkovitega učenja.«

Ali, kot je zapisal eden od udeležencev: »Asociacija na pojem učenje učenja je naučiti se metode za čim bolj učinkovito pomnjenje novih informacij. Po premisleku pa: naučiti se, kako se učiti; naučiti se, kako naučiti druge; naučiti se, kaj, kako in kdaj in s kakšnim namenom učiti sebe in druge; naučiti sebe in druge, da naučeno uporabljamo. Poleg tega pa biti empatičen, senzibilen, pravičen, pogumen, vztrajen in upoštevati enakovrednost in enakopravnost in pomembnost naštetega predstaviti »učencu.«

Pomemben poudarek v zapisih je namenjen dejstvu, da pri razmišljanju o kompetenci učenja učenja učitelji večinoma izhajajo iz sebe kot učenca, pre-



našalca znanja in/ali moderatorja učenja. Ob tem priznavajo, da je nenehen profesionalni razvoj na tem področju potreben, ker je kompetenca kompleksna, njeno uresničevanje pa zahtevno. Takšne oblike dela so »za strokovnega delavca bolj naporne, saj mora biti zelo iznajdljiv in fleksibilen ter se ustrezno odzvati na otrokovo početje«. Ob tem udeleženci usposabljanja za učenje učenja navajajo, da jih pri udejanjanju oziroma razvijanju kompetence učenja učenja ovirajo npr.:

- sistem (pritisk ministrstva, ukalupljenost šolstva, razvrednoteno delo, nespodbudno šolsko okolje);
- organizacijski razmere (nejasnost glede obremenitev v prihodnje, individualizacija, slabo sodelovanje, preštevilčne skupine, razredi, obilica vsakodnevnih obveznosti, premalo časa, preveč pisanja, premalo spodbud, materialne razmere idr.);
- drugi deležniki (npr. nezainteresirani sodelavci, težavni mladostniki, starši, ki jih ne podpirajo, starost otrok, zahtevni posamezniki, prevelika pričakovanja, učenje za ocene, učenci s posebnimi potrebami idr.);
- lastna kompetenca in pripravljenost (npr. težko je spremeniti način dela, časovni zalogaj je velik, poraba svojega časa, pomanjkanje delovne energije, nepripravljenost, nepoznavanje načina, kako se naloge lotiti, strah pred neuspehom, negotovost pri uporabi metod, manj izkušenj s tega področja, lenoba idr.).

Med udeleženci so bili tudi posamezniki, ki ovir ne zaznavajo; naj navedemo eno od njihovih misli: »Sama ne vidim ravno veliko ovir, sploh ker verjamem, da si vsak posameznik zase želi, da bi se dobro počutil. V vsaki oviri vidim priložnost in izziv, torej ne morem govoriti o ovirah.«

Hkrati pa jih organizacijske okoliščine, drugi deležniki in lastno znanje, spretnost in odnos, ki ga imajo, pri razvijanju kompetence tudi spodbujajo. Tako udeleženci kot spodbude navajajo npr.:

- organizacijske pogoje (sodelovanje v tandemu, dobro pripravljeno učno okolje, klima, zaupanje, samoevalvacija, razumevanje vodstva za nove oblike dela, pogovori s sodelavci o učenju učenja idr.);
- druge deležnike (motiviranost učencev, dobro sodelovanje s starši, zadovoljstvo otroka idr.);
- način dela (sodelovalno učenje, timsko delo, heterogene skupine);
- rezultate (napredek otrok, uspehi mnogih, ki so premagali težave z učenjem, z dijaki bolj sodelujem idr.);

- lastno kompetenco (zaupanje vase, določena nova spretnost, profesionalni razvoj, osebno zadovoljstvo, poznavanje novih metod itd.).

Potrebni spremembam v poučevanju in z njim povezanim učenjem učenja stojijo nasproti prepoznane globoko zasidrane rutine in poti v razmišljanju učiteljev in šol (Fullan in Hargreaves 2000). Da bi uveljavili spremembe, so potrebne zunanje spodbude, povezane z odgovornostjo. Treba je prepoznati slabo prakso in jo opustiti. Neuspešna praksa, slabe navade in stari načini dela, ki ne zadovoljujejo potreb sodobnosti, so zreli za to, da jih z organizacijskim čiščenjem odstranimo. Gre za odvajanje od prakse, v kateri se učitelji čutijo varljivo učinkovite, zamenjati jo z novim načinom dela, ki ga na začetku ne obvladajo, pa ni niti lagodno niti prijetno (Hargreaves in Fink 2006, 237). Ne glede na to, kaj je treba spremeniti – poučevanje, nagnjenje k ocenjevanju ali način komuniciranja s starši –, je pomembno dvoje. Najprej je nujno preveriti, ali so bila področja »odvajanja«, izbrana utemeljeno in ali je sprememba za boljše učenje res potrebna ali pa zgolj ustreza trenutni politiki. Nato se je nujno vprašati, ali bo proces preoblikovanja znanja z novim znanjem dobro voden. Šole morajo stvari, ki jih je treba spremeniti, izboljšati pravilno. Če so diagnoza ali razvojni procesi organizacijskih sprememb napačni, se ravnatelji in učitelji hitro znajdejo pred velikimi ovirami zaradi nemoči in nostalgije (Hargreaves in Fink 2006, 25–27).

Rutine pa ni mogoče preseči brez celovitega pristopa in podpore od zunaj, v tem okviru tudi usposabljanja posameznih učiteljev in celotnih šol. Pomembno je skupno delovanje na ravni šole. Vprašanje namreč je, ali si učitelji brez podpore prizadevajo kompetenco učinkovito uresničevati v praksi in ali to zmorejo. Hkrati pa lahko rečemo, da razvijanje kompetence učenja učenja pri učencih kljub zahtevnosti ne more biti prostovoljno ali odvisno od pripravljenosti in interesa posameznega učitelja. Ker gre najprej za profesionalno delovanje in ne nazadnje tudi za nadnacionalna priporočila, ki jim kot država sledimo, zahteva odgovoren odziv posameznega učitelja, šol kot organizacijskih celot in izobraževalnih sistemov. Ti so v času hitre rasti znanja in globalizacije tudi med pomembnimi dejavniki za uveljavljanje držav v mednarodnem prostoru. Razprave in priporočila za izboljšanje so povezani tudi z uveljavljanjem novih spoznanj na področju učenja, učnih metod in oblik, strategij učenja in poučevanja, obsega in zastaranje znanja, individualnih razlik v stilih učenja in raznolikosti učencev (Marentič Požarnik 2000, 4).

Uspešnost uresničevanja kompetence pa ni odvisna le od učiteljev in šol, priznavati in spodbujati jo mora tudi izobraževalni sistem posamezne države. Poudariti mora, da je pomembno učenje sólo, saj poraja pomen in traja vse

življenje. Ne sme sporočati, da je pomembno dosegati le dobre izide na preizkusih znanja, ampak je najpomembnejše učenje, za njim dosežki in na koncu preizkusi znanja (Koren 2007). Vprašanje globine učenja je prav tako aktualno za slovenski izobraževalni sistem. Tudi pri nas zunanje preverjanje znanja, izvajanje predpisanih kurikulumov in drugi pritiski vplivajo na način šolskega dela, ker se šole temu prilagajajo. Ta odgovornost šol, odgovornost za rezultate pri preverjanju znanja, pripelje do poučevanja za teste (Hopkins 2007) in s tem ovira udeležanje širših elementov učenja učenja. Vsak sistem za zagotavljanje odgovornosti povečuje verjetnost, da bodo šole za slabosti kaznovane, zato ne smemo biti presenečeni, da jih to odvrča od celovitega ukvarjanja z učenjem in poučevanjem. Odgovornost spremenijo v prilagajanje dela doseganju čim boljših rezultatov pri zunanjem preverjanju – saj se nikoli ne ve, kdaj si bo sistem omislil lestvice rezultatov, po katerih bo država kaznovala šole s »spodnje« polovice – korake v to smer delamo tudi v Sloveniji. Hkrati so lahko takšni zunanji pritiski šolam tudi priročen izgovor, zakaj same ne naredijo dovolj za izboljšanje učenja in poučevanja, tudi za to, da ni mogoče uvesti vsega, kar vsebuje zahteva po usposabljanju za učenje učenja.

V nadaljevanju predstavljamo še nekaj izvedbenih in vsebinskih poudarkov učenja učenja, ki smo jih upoštevali pri pripravi in izvedbi usposabljanja, kar je predmet našega raziskovanja v empiričnem delu monografije.

## 2.2 Poudarki učenja učenja

Izvedbene in vsebinske poudarke usposabljanja za učenje učenja, tj. vsešolski pristop, vodenje za učenje, sodelovanje z okoljem, sodelovanje med učitelji in učenci, sodelovalno učenje, motivacija, povratna informacija, strategije učenja in poučevanja, globoko učenje ter preverjanje in vrednotenje, lahko opredelimo z vidika različnih znanstvenih disciplin. Tako npr. temelj kompetence učenja učenja predstavljajo pedagoške vede, iz katerih izhajajo pojmi globokega in plitvega učenja, strategije aktivnega učenja, preverjanje in vrednotenje učenja, pomen povratne informacije o učenju, sodelovalno učenje itd. Prav tako v ta »pedagoški okvir« uvrščamo še motivacijo za učenje, pomen sodelovanja med učitelji in učenci, pri obojem pa veljajo še spoznanja s področij teorij organizacij in vodenja. Iz sociologije prevzemamo pomen socialnega kapitala in s tem povezanega sodelovanja z okoljem. Na podlagi teorij organizacij, vodenja in paradigem nenehnih izboljšav in učinkovitosti postajajo vedno pomembnejši vsešolski pristop, vodenje za učenje, sodelovanje vseh zaposlenih pri usklajevanju in načrtovanju poučevanja.

In kako izbrane poudarke, tudi ob upoštevanju prečnih ugotovitev o učenju

(Dumnot, Istance in Benavides 2013), v celovitejši okvir usposabljanja za učenje učenja povezujemo mi? Da bi oblikovali skupne poglede na učenje (učenja) in delovali poenoteno, usposabljanje za učenje učenja uporablja t. i. *vsešolski pristop*, kar pomeni predvsem vključenost in sodelovanje vseh strokovnih delavcev pri razpravah, odločanju, načrtovanju, izvajanju, spremljanju in evalvaciji učenja učenja. Pomemben vidik v okviru vsešolskega pristopa in vodenja v izobraževanju nasploh predstavlja *vodenje za učenje*, ki v središče postavlja učence, učitelje in ravnatelja kot učeče se posameznike, prav tako pa razprave o učenju, oblikovanje profesionalnih učečih se skupnosti itd. Kot smo že ugotovili, učenja ne moremo in ne smemo vezati izključno na šolo. Ne v smislu pridobivanja znanja niti v smislu vpliva, ki ga učenje učencev dejansko ima na šolo. Tako kot pomemben vidik učenja učenja izpostavljamo tudi *sodelovanje z okoljem in vključevanje okolja* (npr. staršev, lokalne skupnosti idr.) v proces učenja. *Sodelovanje med učitelji in učenci* je ključna/temeljna organizacijska oblika sodelovanja, ki najbolj neposredno vpliva na razvoj kompetence učenja učenja. Pri tem pa ne gre le za uporabo različnih strategij, ampak predvsem za vzpostavitev ustreznega odnosa, zaupanja, medsebojne izmenjave itd. Gre za dejavno vključenost učencev ter tudi za razumevanje njihove lastne dejavnosti v vlogi učencev (npr. samoregulativnost, razvoj metakognitivnih veščin itd). V okviru sodelovanja med učitelji in učenci je posebej poudarjeno *sodelovalno učenje*, ki v ospredje ves čas postavlja idejo, da učenje pravzaprav ni individualna akcija, ampak je odvisno od medsebojnih akcij in interakcij, predvsem tudi na ravni samih učencev. To pred učitelje seveda postavlja izziv, kako ob upoštevanju individualne različnosti učencev zagotoviti učinkovite oblike sodelovalnega učenja. Nedvomno je za to pomembna *motivacija za učenje*, ki pomeni ustrezno angažiranost učencev, ob tem pa morajo učitelji poskrbeti, da bo učenje pomenilo izziv (in ne preobremenjenosti). Za razvijanje kompetence učenja učenja učitelji uporabljajo različne *učne strategije*, od katerih sta zelo pomembni *dajanje povratnih informacij* ter t. i. *preverjanje v podporo učenju*, ki je namenjeno sprotnemu ugotavljanju kakovosti poučevanja in učenja in njenemu izboljševanju. Ob koncu predstavljamo še koncept *globokega učenja*, ki je pravzaprav razlog za uvajanje učenja učenja.

### **Vsešolski pristop**

Raziskave učinkovitosti šol so s poudarjanjem vpliva šol na dosežke učencev spodbudile vsešolske pristope, ki bi naj zagotovili, da bodo šole postale konsistentno okolje za učence in učitelje. V tem okviru sta pomembna dva temeljna vidika šolske politike: politika šole glede poučevanja in politika šole

glede ustvarjanja šole kot učnega okolja (Creemers in Kyriakides 2013). Ali drugače, vsešolski pristop kot »platforma« razvojnega delovanja šole pomeni, da o pomembnih konceptih, vsebinah itd. ne le učimo in o njih razpravljamo, ampak v skladu z njimi tudi delujemo.

Uspešen vsešolski pristop omogočajo: skupno prizadevanje za razvoj ustrezne prakse, osredotočenost na graditev odnosov med učitelji, učenci in strokovnjaki ter razvoj pozitivne šolske klime, ki jo označujejo tesno sodelovanje in visoka pričakovanja (Johnson in Marx 2009, 113). Šole, ki uspešno gradijo vsešolski pristop, morajo spoštovati in omogočati sodelovanje, spodbujati razprave o zadevah, povezanih z učenjem, eksperimentiranje in tveganje, ki bi prineslo izboljšave, ter oblikovati ugodno učno kulturo (McMahon 2001). Raziskave poudarjajo, da sta skupno oblikovanje kurikula in krepitev profesionalne skupnosti najpomembnejša dejavnika uspešnega vsešolskega pristopa (Pont, Nusche in Moorman 2008).

Profesionalne učeče se skupnosti razumemo kot profesionalni forum za izmenjavo in ustvarjanje znanja o učinkovitem učenju in poučevanju. Takšne skupnosti imajo najprej skupno vizijo, skupen namen ter jasno in argumentirano osredotočenost v učenje učencev, učiteljev in ravnateljev, vključno z visokimi pričakovanji do vsakega posameznika. V okviru profesionalne učeče se skupnosti prevzemajo pomembno vlogo formalni in neformalni vodje učenja in poučevanja, pri čemer morajo tako vodje kot vsi strokovni delavci prevzeti odgovornost. V primeru učenja učenja je odgovornost predvsem profesionalna. Značilna oblika delovanja je sodelovalno preučevanje oziroma raziskovanje, ki za trenutna razmišljanja in prakso pomeni izziv. Ob takšnem delovanju se pri ustrezno vzpostavljenem odnosu ustvarja in souporablja strokovno znanje (učenje učiteljev), generirajo in izvajajo se spremembe v razmišljanju in posledično pri delu v učilnicah in šolah nasploh, zato pride do bolj kakovostnega učenja učencev, sodelovanja in ne nazadnje do boljših rezultatov oziroma večjega uspeha (Katz, Earl in Jaafar 2009; Hattie 2009).

Koncept profesionalne učeče se skupnosti, ki izhaja iz predpostavke »skupaj je bolje«, je, predvsem kadar gre za profesionalno učenje, zagotovo dobra rešitev za krepitev zmožnosti soočanja z izzivi izobraževanja, še vedno pa ni zadostnih dokazov, ki bi nedoumno pričali o njegovi učinkovitosti v praksi (Katz, Earl in Jaafar 2009). Ovire za takšen razvoj celostnega pogleda na šolo, katerega namen je uvajanje pozitivnih sprememb v učenje, predstavljajo značilnosti šol kot organizacij in izobraževalna tradicija. Večina strukture v šoli je namreč urejena mehanistično. Učenci so razdeljeni v oddelke, letnike in po predmetih, zato si morajo v šolah prizadevati, kako ustrezno povezovati šolsko skupnost, učence, učitelje, vse zaposlene, starše (Koren 2005). O učenju se

je treba pogovarjati, znanje zaposlenih mora biti dobro izkoriščeno, ustrezno znanje pa je treba znati najti in uporabiti tudi zunaj šole (Southworth 2005). Profesionalna učeča se skupnost v šoli se tako lahko poveže v mrežo profesionalnih učečih se skupnosti bodisi znotraj šole, lahko pa tudi med šolami (Katz, Earl in Jaafar 2009). Ob tem Southworth (2005) poudarja pomen pogovora z drugimi na ravni šole, tudi o učenju in poučevanju, kar je prav tako element učenja učenja. Pogovor spodbuja analizo, refleksijo in reorganiziranje znanja ter tudi učencem omogoča, da se ozrejo na lastno učenje in ga povežejo s predhodnimi izkušnjami in spoznanji. Pogovor in skupinske razprave igrajo v učnem procesu bistveno vlogo. Če hočemo, da bodo nove oblike učenja v učilnicah pognale »korenine«, in če si prizadevamo, da bi se učitelji pri poučevanju bolj usmerili v učenje, ni dovolj le, da je omenjeni premik voden, ampak mora biti voden v skladu s temi oblikami učenja. Učilnice ne smejo biti zasebni prostori, ampak shajališča, ki jih kolegi obiskujejo zato, da se razvijajo in sodelujejo v razvoju drugih. Z drugimi besedami: preprečiti je treba, da bi učilnice omogočale ali povzročale osamo (Fullan in Hargreaves 2000). Smisel vsešolskega pristopa je dinamika interakcije, saj delovanje in mišljenje nista ločeni. Delamo v predavalnicah, vendar smo del skupnosti.

Ustvarjanje vsešolskega pristopa je dolg in zahteven proces, ki največkrat poteka ob podpori od zunaj. Brez zunanjih vplivov šola morda nikoli ne bi premislila o obstoječi praksi, ki jo čuti kot dano za vedno. Da bi onemogočili osamo in ponavljanje lastnih napak, moramo pogledati prek okvira šole. Pomagamo si lahko s statističnimi podatki in svojo šolo primerjamo z drugimi. Podobno pa nove poglede omogočajo usposabljanja, obiski na drugih šolah in pogovori s kolegi ter z drugimi aktivni učiteljev (Elmore 2007).

### Vodenje za učenje učenja

Pomemben vidik v okviru vsešolskega pristopa in vodenja v izobraževanju nasploh predstavlja vodenje za učenje, ki v središče postavlja učence, učitelje in ravnatelja, kot učeče se posameznike, razprave o učenju, oblikovanje profesionalnih učečih se skupnosti itd. »Vodenje za učenje močno presega preprost poudarek na dosežkih učencev, saj poskuša vse v sistemu pritegniti k dejavnemu sodelovanju pri odločanju o učenju in se trudi spodbujati naklonjeno okolje, ki glavni poudarek še vedno daje učenju, vendar učenju za vse v sistemu.« (Townsend 2012, 10)

Uspešno vodenje za učenje deluje na osnovi petih načel (MacBeath in Dempster 2009; Zavašnik Arčnik in Koren 2010; MacBeath in Townsend 2011), in sicer:

- *poudarek na učenju oziroma osredotočenosti na učenje*, pri čemer je ključni poudarek na učenju kot dejavnosti vseh vključenih v učni proces, od učenca do sistema;
- *ustvarjanje pogojev oziroma okolja za učenje*, pri čemer gre za ustvarjanje kar najboljših razmer, kulture učenja za vse, za razmišljanje o učenju, spodbujanje učenja itd.;
- *dialog*, v katerem postane praksa vodenja za učenje eksplicitna, predmet razprav in prenosljiva, oziroma, kot še navaja Townsend (2012): dialog se je izkazal kot katalizator za ukvarjanje s preostalimi štirimi načeli;
- *distribuirano oziroma deljeno vodenje*, pri čemer so organizacijske strukture in postopki vzpostavljeni tako, da spodbujajo aktivno sodelovanje vseh pri razvijanju in delovanju profesionalne učeče se skupnosti;
- *skupna odgovornost*, ki poleg prevzemanja odgovornosti veliko pozornost namenja tudi samoevalvaciji, ta pa zajema vse ravni delovanja šole.

O vodenju za učenje lahko beremo v mednarodnih raziskavah, ki se bodisi opredeljujejo do omenjenih načel oziroma jih pravzaprav postavljajo (npr. MacBeath in Dempster 2009) ali pa vodenje za učenje vpenjajo v širši okvir pedagoškega vodenja in med drugim raziskujejo npr. razmerje med administrativnim in pedagoškim vodenjem ravnateljev (glej npr. Sardoč idr. 2009; OECD 2014). Obstajajo pa tudi slovenske raziskave, ki ugotavljajo, da so elementi vodenja za učenje pravzaprav elementi oziroma pogoji za uspešno učenje in poučevanje. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela uvrščamo v najbolj prepoznane oblike vodenja za učenje.« (Erčulj 2013, 47) Po drugi strani pa se v povezavi z načeli uspešnega vodenja za učenje kažejo določene težave v praksi, kot na primer nerazumevanje učiteljev, da je šola učeča se skupnost; pomanjkanje ustrezne klime, ki bi učiteljem omogočala, da bi se pozitivno odzivali na izzive; nezanimanje za povezanost med vodenjem in učenjem in za preučevanje izboljšane povezanosti med vodenjem in učenjem; nezadostno izvajanje samoevalvacije na razredni in šolski ravni ter premajhno vključevanje staršev in širše skupnosti v samoevalvacijski proces (Zavašnik Arčnik in Koren 2010).

Ko se šola zavzema za strokovni razvoj in izboljšanje učenja, morajo vodje uporabljati v učenje usmerjeno vodenje. S tem ravnatelj doseže več kot zgolj usklajevanje dosežkov drugih, skrbi za to, da je učenje najpomembnejša prioriteta v vseh vodstvenih dejavnostih. Razvijanje in ohranjanje dosežkov učenja v povezavi z učenjem učenja od ravnatelja zahteva, da (Hargreaves in Fink 2006, 41):

- je potrpežljiv zagovornik in branilec globokega in poglobljenega učenja za vse učence, šola mora varovati pred obsedenostjo politike in birokratov s predpisanimi predmetniki, ciljnim dosežki in rangiranjem šol;
- skrbi, da ima učenje prednost pred testiranjem, tako da izboljševanje rezultatov pri zunanjem preverjanju kaže izboljšanje avtentičnega učenja in ne zoževanja učenja zaradi hitrega izboljšanja rezultatov;
- naredi učenje pregledno za vse učitelje, zato sodeluje s sodelavci, hospitira, skupaj z njimi ocenjuje izdelke učencev, je mentor in omogoča medsebojne hospitacije;
- vključuje učence v razpravo in odločitve o njihovem učenju;
- vključuje starše v učenje njihovih otrok, tako da spodbuja skupne domače naloge, vzajemna poročila in skupne sestanke otrok, staršev in učiteljev;
- je z lastnim razvojem in z učenjem učiteljev vzor globokega učenja odraslih, tako da se ne usposablja zgolj zaradi prioritet vlade in sistema.

Vodenje učenja ali vodenje za učenje se torej večinoma opira na konstruktivizem (Shapiro 2003) in vsešolski pristop. Gre za vodenje, ki ne temelji toliko na prenosu znanja s tistih, ki vedo, na tiste, ki ne; gre bolj za znanje, ki se oblikuje oziroma konstruira sodelovalno (Lambert 2005). Ravnatelj ga ne more izvajati sam, voditi mora distribuirano. Distribuirati je treba vodenje za učenje. Šole morda ne potrebujejo strateškega vodenja, potrebujejo pa toliko vodij, kolikor je v dogajanje v razredu mogoče uvesti pozitivnih sprememb. Vodenje za učenje torej prinaša razvoj številnih vodij za učenje, tako da vsakdo, ki lahko pomaga in ki prakso strokovno izvaja, jo ustrezno analizira ter z delom izboljšuje, pridobi kakovost učenja in poučevanja (Koren 2007). »Za izboljšanje priložnosti za učenje učencev je torej pomembno, da je učenje dejansko v središču ravnateljevega in posledično tudi učiteljevega vodenja.« (Erčulj 2013, 50)

### **Sodelovanje z okoljem**

Kot organizmi so tudi organizacije, v našem primeru šole, odvisne od okolja, ki je lahko spodbudno ali turbulentno. Vsaka organizacija (tudi šola) je odprt sistem in predstavlja del širšega družbenega okolja; med organizacijo in okoljem obstaja nenehno medsebojno delovanje (Koren 2007). V tem okviru seveda tudi učenja ne moremo in ne smemo vezati izključno na šolo, in to niti v pomenu pridobivanja znanja niti v pomenu vpliva, ki ga učenje učencev dejansko ima na šolo.



Najznačilnejši dejavniki, ki imajo zunaj šole hkrati tudi največji vpliv na učenca in učenje, so družina, okolje oziroma skupnost, kjer družina živi, in družbeni razred. Zaupanje, omrežja, pravila vzajemnosti v otrokovi družini, šola, sošolci in širša skupnost daljnosežno vplivajo na otrokovo vedenje in učne dosežke (Putman 2000).

Šole, ki si kot organizacije prizadevajo za to, da bi ostale zaprte, morajo vpliv okolja upoštevati, hkrati pa se zavedati svojega vpliva, ki ga imajo nanj. Njihov vpliv je, realno gledano, omejen, saj ne morejo narediti veliko glede negativnega vpliva družbenega sloja in revščine, bolj pa lahko vplivajo, ko gre za družino in skupnost. Da bi to dosegli, šola in učitelji tega ne smejo razumeti kot dodatne ali razširjene obveznosti. Preseči morajo model, v katerem je šola rezultat okolja, v katerem deluje, in delovati v po načelu, da tudi šole spreminjajo okolje, v katerem delujejo. Gre za premik od odzivanja k predvidevanju, od posnemanja k posredovanju, od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči« (West-Burnham 2011).

Spoznanje, da sodelovanje med starši in šolo pomeni boljši uspeh otrok v šoli, je v zadnjih letih postalo eno najpomembnejših strokovnih izhodišč pri utemeljevanju partnerskega sodelovanja tudi med domom in šolo (West-Burnham, Farrar in Otero 2007). Epstein (2011) govori o ločeni in skupni odgovornosti šole in doma oziroma družine. Koncept ločene odgovornosti izhaja iz predpostavke, da ima vsaka od obeh »družbenih organizacij« svoje namene in cilje, ki jih najlažje dosežeta, če jih uresničujeta neodvisno, kar pomeni, da šola spoštuje zasebnost družine, starši pa hkrati upoštevajo meje svojega soddločanja in ne posegajo v strokovne odločitve šole. Skupna odgovornost šole in družine, ki temelji na teorijah medinstitucionalnega vplivanja, pa na drugi strani poudarja sodelovanje in usklajevanje. Učitelji in starši imajo torej tudi skupne cilje, ki jih najlažje dosežejo, kadar delajo skupaj.

Sodelovanje med šolo, družino in skupnostjo je večdimenzionalni koncept, ki zajema več vidikov oziroma načel, ta pa nakazujejo, da lahko šola razmišlja in v praksi deluje tako, da tudi učenje učenja spodbudi proces odpiranja v okolje in zato izboljša učenje. Vidiki sodelovanja so naslednji (Epstein 2011; West-Burnham 2011):

- *Starševstvo* – pomagati vsem družinam razumeti razvoj otroka in oblikovati domače okolje, ki podpira otroke in učence.
- *Komuniciranje* – oblikovati in izvajati učinkovite oblike dvosmerne komunikacije o programih in napredku otrok in učencev.
- *Prostovoljstvo* – v šoli, doma in na drugih lokacijah organizirati pomoč in podporo otrokovim dejavnostim v šoli in družini.

- *Učiti se doma* – družinam posredovati informacije in zamisli o tem, kako pomagati otrokom z dejavnostmi, ki so povezane s kurikulumom.
- *Sprejemanje odločitev* – vključevanje staršev z različnim socialnim in poklicnim ozadjem, tako da sodelujejo kot predstavniki in vodje odborov, ter omogočati vpliv vseh staršev na sprejemanje odločitev na ravni šole.
- *Sodelovanje s skupnostjo* – prepoznati in vključevati vire in storitve iz lokalne skupnosti za podporo šolam, njihovim družinam ter pripraviti dejavnosti, ki prispevajo k skupnosti in hkrati izboljšujejo vzgojne in učne priložnosti otrok.

### **Sodelovanje med učitelji in učenci**

*Sodelovanje med učitelji in učenci* je temeljna organizacijska oblika sodelovanja, ki najbolj neposredno vpliva na razvoj kompetence učenja učenja. Pri tem ne gre le za uporabo različnih strategij, ampak predvsem za vzpostavitev odnosa, zaupanja, medsebojne izmenjave itd. Gre za dejavno vključenost učencev ter tudi za razumevanje njihove lastne dejavnosti v vlogi učencev (npr. samoregulativnost, razvoj metakognitivnih veščin itd.).

Pri sodelovanju med učitelji in učenci gre za avtoriteto in odnose. Avtoriteta učiteljev temelji na štirih elementih: statusu, avtoriteti zaradi poznavanja vsebine predmeta, na nadzoru nad dogajanjem v razredu in vzdrževanju discipline. Avtoriteto učitelja na področju organizacije in vodenje pouka morajo učenci sprejeti. S tem se gradi medsebojno zaupanje in spoštovanje, spodbuja pristen pristop k poučevanju in učenju učenja, zaradi česar se tudi učni dosežki izboljšajo (Kyriacou 2010).

Dobri odnosi med učitelji in učenci so pogoj za učinkovito podajanje učne snovi, za učno ustvarjalnost učencev ter za njihov osebni razvoj. Pri odnosih gre za medsebojno spoštovanje. Učenci cenijo to, da so učitelji prijazni, všeč jim je, da vedo, kaj jih veseli. Ugaja jim, če jih učitelji obravnavajo kot »ljudi«, ne preprosto kot učence. Raziskave kažejo (Stoll, Fink in Earl 2003, 51), da obstaja povezava med osebnim odnosom učitelja do učencev in izboljšanjem njihovega uspeha. Učenci imajo močno razvit občutek za pravičnost, čutiti morajo, da jih učitelji spoštujejo in so do njih pošteni. Otroci imajo že tako dovolj težav in se morajo hkrati znajti med nasprotujočimi si pritiski družine, vrstnikov in skupnosti ter biti dobri učenci.

V prid razmisleku in vzpostavljanju pozitivnih odnosov med učenci in učitelji govorijo nekatere raziskave (glej npr. Murray in Greenberg 2001; 2006; Christenson 2010; Birch in Ladd 1998; Hamre in Pianta 2001; Stipek 2002), ki ugotavljajo naslednje:

- Dobri odnosi med učitelji in učenci pozitivno vplivajo na boljše vedenje in izobraževanje mlajših mladostnikov.
- Pri učencih z razširjenimi motnjami učenja so dobri odnosi z učitelji statistično pozitivno povezani z uspešnostjo v šoli, hkrati pa so v negativnem sorazmerju z vedenjskimi težavami in tistimi prestopki, ki jih priznavajo učenci sami, medtem ko navzkrižja in odtujenost v teh odnosih napovedujejo vedenjske težave, depresivnost in anksioznost.
- Doslednost in spodbudnost odnosov z učitelji in njihovimi pomočniki vplivata na vztrajanje učencev v šoli.
- Dobri odnosi z učitelji zmanjšujejo osip učencev.
- Če imajo učenci v šoli občutek pripadnosti in se jim zdi, da imajo v odnosih z učitelji in s sošolci podporo, potem so motivirani za dejavno in ustrezno udeleževanje v življenju razreda.
- Občutek pripadnosti učencev v šoli je povezan tako z zavzetostjo za šolsko identiteto kot z odklonilnostjo do nje in z učnimi rezultati.

Dobri odnosi in uspešno sodelovanje med učenci in učiteljem niso le stvar posameznega učitelja, so del šolske politike, prizadevanja na ravni celotne šole, ki mora graditi spodbudno učno okolje in zaupanje med učitelji in učenci.

### **Sodelovalno učenje**

V okviru sodelovanja med učitelji in učenci je posebej poudarjeno *sodelovalno učenje*, ki v ospredje ves čas postavlja idejo, da učenje pravzaprav ni individualna akcija, ampak je odvisno od medsebojnih akcij in interakcij, predvsem tudi na ravni samih učencev. To pred učitelje seveda postavlja izziv, kako ob upoštevanju individualne različnosti učencev zagotoviti učinkovite oblike sodelovalnega učenja.

Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak učenec pri lastnem učenju doseže najboljši učinek. Z izmenjavo znanja v skupini pomaga sošolcem, da vsi dosežejo kar najboljše rezultate (Kagan in Kagan 2013). Osnovni sestavini tovrstnega učenja sta skupinski cilj in individualna odgovornost (Dumont, Istance in Benavides 2013, 155). Načela uspešnega sodelovalnega učenja tako predvidevajo, da to poteka v skupinah, da so člani pozitivno soodvisni, da je vsak odgovoren za svoj del naloge, da je naloga ustrezno strukturirana in da učenci obvladujejo sodelovalne veščine (Peklaj 2001, 20). Učitelj ob tem prevzame vlogo moderatorja, učencem daje navodila, jih pri učenju opazuje in jim sproti posreduje povratne informacije.

Sodelovalno učenje pri učencih spodbuja spoznavne procese, poleg tega pa omogoča razmere za njihov socialni, čustveni in duhovni razvoj. Učence spod-

buja, da so pri učenju dejavni, da utemeljujejo svoje zamisli, navajajo razloge za rešitve in jih podkrepijo s primeri. Učenci z več znanja lahko pomagajo šibkejšim (Pekljaj 2001, 11). Vsak zase in skupaj se poglobijo v vsebino in pridobijo znanje o naravi in družbi. Kadar pa jih učitelj vodi v razmislek o tem, kako uspešno sodelujejo, kako so si razdelili vloge in kako dobro so vsak zase in skupaj dosegli cilj, imajo učenci priložnost, da razmišljajo o svojem učenju v skupini in zavestno razvijajo svoje socialne spretnosti. Pomembno je vedeti, da sodelovanje praviloma vodi do boljših dosežkov kot tekmovanje ter da sodelovalno učenje prinaša boljše rezultate kot individualno učenje (str. 13).

Pomembna prednost sodelovalnega učenja je večja dejavnost učencev. Pri frontalni metodi govori naenkrat ena oseba, npr. učitelj dvaintridesetim učencem. Če oblikujemo pare, govori lahko hkrati šestnajst učencev, če učence razdelimo v skupine po štiri, pa osem. Nevarnost skupinskega dela je, da se nekateri učenci učenju izognejo, računajo na druge in svojega dela ne opravijo, zato je pomembno, kako so skupine sestavljene in kako natančno so naloge strukturirane. Ovira za uporabo te metode je lahko čas, ki ga je treba nameniti pripravi učencev, pa tudi pomanjkljive spretnosti pri moderiranju dela skupin. Priprava na začetku zahteva več časa, z večkratno uporabo, ko postane metoda učitelju in učencem bolj domača, pa se čas priprave skrajša (Ažman, Brejc in Koren 2014, 7–8).

Vpeljevanje sodelovalnega učenja v učni proces ne pomeni le sodelovanja z učenci, ampak tudi s kolegi učitelji, ki se odločijo za tak način dela, saj so pomoč in povratne informacije, ki jih lahko dajo sodelavci, ključne za oceno lastnega dela, s tem pa tudi za izboljšanje učnega procesa (Rojko 2003, 11). Zato je učenje učenja uspešnejše v tistih šolah, kjer se v učnem procesu odločajo za timski pouk, saj delo v skupinah, odgovornost vsakega člana, porazdelitev vodstvenih vlog, učenje socialnih veščin, skupna analiza dela ter učiteljeva vloga moderatorja in opazovalca pozitivno vplivajo na učenje učenja pri pouku (Pekljaj 2001). S tem se sodelovalno učenje navezuje na učenje učenja.

### **Motivacija za učenje**

Motivacija za učenje je psihološki proces, ki učenca spodbudi k učenju, ga pri tem usmerja, določa intenzivnost učenja in mu omogoči, da pri njem vztraja. Gre za ključni dejavnik dinamike učnega procesa, saj le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo in pri učenju vztrajajo. Tako učiteljevo prepoznavanje in upoštevanje motivacijskih značilnosti učencev za učinkovito poučevanje vodi h kakovostnemu učenju in znanju (Jurišević 2012).

Z vidika motivacije sta za učenje pomembna zunanja učna spodbuda in za-

nimanje za učenje. Na motivacijo za učenje vplivata graja in pohvala, pri čemer na učenca, ki je že notranje motiviran, graja ali pohvala nimata velikega vpliva, večji pomen ima pravilno izrečena pohvala tistih učencev, pri katerih prevladuje strah pred neuspehom, in pri nesamostojnih učencih, ki potrebujejo socialno podkrepitev in čustveno oporo učitelja (Marentič Požarnik 2005). Učence motivirajo priložnost za dosežke, avtonomija oziroma odgovornost, kakovostna povratna informacija, možnost za napredovanje, posredovanje zanimivih nalog in priložnost za osebno rast, ki se jim ponuja z učenjem (Woolfolk 2002). Spodbude delimo na didaktične in psihološko-motivacijske. K prvim sodijo organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog, pri drugih gre za vodenje učenca med učenjem, učno podporo in usmerjanje pri učenju oziroma ravnanje učitelja v vlogi vzora, ki ga učenci upoštevajo, ter za kakovostno partnerstvo med šolo in domom (Jurišević 2012).

Za motivacijo učencev so pomembne tako učiteljeve osebne lastnosti, strategije poučevanja in stil vodenja kot tudi šolska klima oziroma kultura (Jurišević 2012). S tem se širi pomen motivacije učencev na motivacijo učiteljev, in to tako za poučevanje kot za lastno učenje (Pintich in Schunk 2002). To pomeni, da morajo šole ob prizadevanjih za motivacijo učencev spodbujati motivacijo učiteljev.

### **Strategije poučevanja in učenja**

Za razvijanje kompetence učenja učenci učitelji uporabljajo različne *učne strategije*. Učne strategije pomagajo načrtovati pouk, ki je osredotočen na dejavnosti učenca, ne le na učitelja ali dejavnost samo. Učenci z aktivnim učenjem pridobijo tudi znanje o tem, kdaj, kje in zakaj uporabiti različne strategije (Woolfolk 2002). Učne strategije lahko opredelimo kot zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja in spreminja glede na situacijo. Pri aktivnem učenju gre za povezovanje novega učenja z že obstoječim znanjem in izkušnjami, za sodelovanje učenca pri določanju tem, vsebin, snovi, projektov in načinov učenja, za raziskovanje, igro vlog, problem-sko učenje (Marentič Požarnik 2000, 13).

Strategije za spodbujanje razmišljanja in ozaveščanje, kako se učiti, so npr. skupno reševanje problemov, učenje z usmerjanjem in v dialogu, ustvarjanje priložnosti za refleksijo, kritično vrednotenje in povratna informacija in ustrezno ocenjevanje, kar pozitivno vpliva na učne dosežke (Cowley 2008, 49). Učna uspešnost je tako močno odvisna od tega, ali učenec uporablja dobre pristope in strategije, kako zna informacije, ki jih dobi o rezultatih svojega učenja, vgraditi v izboljšanje svojih učnih postopkov. Kaže se v samostojnem iskanju

in razmišljanju, postavljanju in preizkušanju hipotez, torej v učenju, ki učenca miselno in čustveno aktivira. Tako učenje je vpeto v resnične življenjske okoliščine in pomeni učenje za prihodnost. Cilj je, »kako se učiti in se naučiti«, da bi se vsak učenec opremil z znanjem, da se bo znal sam učiti in da bo poznal različne pristope k učenju učenja (Širec idr. 2011).

Obstajajo določeni kriteriji za izbor določene strategije ali metode za aktivno učenje učencev (Ažman, Brejc in Koren 2014, 9), in sicer: vsebina (tema), cilji, razvojna stopnja učencev, predznanje in sposobnosti učencev, ali učenci metodo poznajo, število učencev v oddelku, kako učenci sprejemajo sodelovalno učenje, čas, ki je na voljo, značilnosti metode – koliko spodbuja aktivno učenje učencev – ter učiteljeva osebnost in usposobljenost za uporabo metode (Tomčić 2000, 87). Ne nazadnje je pomembno tudi, kolikokrat (kako pogosto) učitelj z istimi učenci neko metodo uporabi in kakšno je pravo razmerje med učenjem, pri katerem je učenec bolj dejaven, in učenjem, pri katerem je v ospredju učitelj. Treba je imeti občutek za »pravo« mero individualnega, skupinskega in frontalnega učenja, saj ima vsaka oblika svoje prednosti, pa tudi pomanjkljivosti. Metode za spodbujanje aktivnega učenja bo tako praviloma pogosteje uporabil učitelj, ki učenju učenja pripisuje velik pomen in ki si prizadeva, da bi učence opremil z znanjem, s spretnostmi in pozitivnim odnosom do učenja. Učiti se bodo morali namreč nenehno, vse življenje.

Na uspešnost izvajanja posameznih metod vpliva ustrezna priprava. Učitelj tako načrtuje korake učenja, izbere kriterij za oblikovanje skupin, pripravi gradivo. Uspešnost učenja je precej odvisna tudi od organiziranja učencev v skupine. Sestava skupin je lahko bolj ali manj heterogena glede na starost, sposobnosti, znanje učencev. Heterogene skupine namreč omogočajo različne miselne procese, ki pripeljejo do boljšega učnega rezultata, izboljšajo odnose med učenci in učencem omogočajo, da učijo drug drugega, kar olajšuje delo v skupinah (Peklaj 2001, 21). Prednosti učenja v homogenih skupinah (podobnost učencev po znanju) pa je npr. v tem, da jim je mogoče prilagoditi zahtevnost naloge. Pri uporabi katere koli metode je treba upoštevati tudi individualne značilnosti učencev, npr. tiste, ki jim učenje v skupinah manj ustreza, v takšno obliko dela povabimo, jih pri tem spodbujamo, včasih pa jim ob tem, ko drugi delajo v skupini, omogočimo samostojno delo (Ažman, Brejc in Koren 2014).

Z vidika učenja učenja je pomembno tudi, da učitelj pred samim začetkom učenja učencem natančno pojasni namen učenja in predstavi njegov potek. Kaj bo povedal, je odvisno od tega, kako dobro učenci poznajo metodo in koliko zmorejo. Potek učenja nato tudi moderira, kar pomeni, da skrbi za dobro vzdušje, spodbuja aktivnost učencev, sledi strukturi in časovnemu okviru,

učence usmerja k spoštovanju pravil, daje povratno informacijo in je pozoren na zaključek (prim. Ažman 2008, 21).

### **Preverjanje v podporo učenju**

Za kakovostno učenje (učenja) je pomembno preverjanje v podporo učenju in preverjanje kot učenje, kar predstavlja dve obliki formativnega spremljanja oziroma preverjanja, namenjenega sprotnemu ugotavljanju kakovosti učenja in njenemu izboljševanju. »Preverjanje kot učenje« se zgodi, ko učenec spremlja in reflektira svoj napredek, da bi načrtoval prihodnje cilje, do »preverjanja v podporo učenju« pa pride, ko učitelj spoznanja o učenčevem učenju uporabi za poučevanje. Gre torej za formativno preverjanje na dveh ravneh. Ali kot povzema William (2013, 136): »Preverjanje deluje formativno, kadar učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako da so te boljše ali bolje podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov.«

Preverjanje v podporo učenju<sup>4</sup> je koncept, ki prvotno osredotočenost na povratne informacije razširja do širše perspektive preverjanja kot ključnega elementa učenja in poučevanja (William 2013, 124). Takšno preverjanje spodbuja samoocenjevanje. Nanj imajo velik vpliv realna pričakovanja učencev do sebe, saj tako predvidijo, kakšni so njihovi učni dosežki, in predpostavijo, kakšne možnosti za uspeh imajo v prihodnosti (Marentič Požarnik 2000). Pomembno je za doseganje globokega učenja. Za tako vrsto učenja pa morajo učitelji poznati in razumeti namen in cilje učenja ter učnih dosežkov, zato je pomembno, da učencem pred ocenjevanjem pojasnijo, zakaj je neka snov pomembna in kje jo bodo v življenju lahko uporabili, ter poudarijo povezave med novimi informacijami in obstoječim znanjem (Bakračević Vukman in Rozman 2010, 1).

Obstajajo različne strategije preverjanja v podporo učenju (William 2013; James idr. 2006; Dumont, Istance in Benavides 2013), ki jih lahko povzamemo kot:

- z vprašanji in dialogom pridobivati informacije o učenju, o tem, kaj in koliko učenci razumejo;
- dajati učencem primerno povratno informacijo, da bi vedeli, kaj morajo narediti za to, da bi napredovali;

<sup>4</sup> Angl. *assessment for learning*. V slovenskem prostoru sta uveljavljena izraza formativno preverjanje ali preverjanje v podporo učenju.

- z učenci se pogovarjati o kriterijih, da bi jih razumeli;
- kolegialno ocenjevanje in samoocenjevanje;
- povezovati preverjanje in vrednotenje znanja;
- predajati odgovornost za učenje učencem samim.

Preverjanje v podporo učenju povečuje aktivnost učencev, podpira njihovo notranjo motivacijo in samouravnavanje, utrjuje sodelovalno učenje, izboljšuje odnose med učitelji in učenci idr. Kot pravi West-Burnham (2014), postajajo učenci hkrati z načrtovanjem in izvajanjem strategij, usmerjenih neposredno v napredek posameznega učenca, bolj odgovorni za svoje učenje in napredek, tudi starši se v učenje otrok vključujejo pogosteje. Ali kot sklne William, »gre za ustvarjanje in izkoriščanje »nepredvidenih trenutkov« v procesu poučevanja z namenom regulacije procesa učenja, kar formativno preverjanje jasno ločuje od preostalih vidikov načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa in pedagogike« (2013, 141).

### Globoko učenje

Globoko učenje je pravzaprav bistvo ali cilj učenja učenja, saj je prav prepričanje, da učenje učenja usposobi za globoko učenje, razlog za njegovo uvajanje. Bistvene komponente globokega učenja so razlikovanje med informacijami in znanjem, osredotočanje na razumevanje in prepričanje, da je refleksija ključni proces (Dewey 1933). Opredelimo ga lahko tudi s pomočjo naslednjih kazalnikov (Perkins b. l., 77):

- *razlaga*: sposobnost soustvarjanja pomenov;
- *klasifikacija*: sposobnost analiziranja in kodificiranja;
- *vzorčenje*: sposobnost opisovanja, vzorčenja in ponazarjanja;
- *prenos*: sposobnost povezovanja tem in snovi;
- *utemeljitev*: prakticiranje vprašanj zakaj, kako in kaj če;
- *primerjava*: sposobnost primerjanja ter prepoznavanja skupnih značilnosti;
- *kontekstualizacija*: sposobnost prepoznavanja odnosov in razlik;
- *posploševanje*: sposobnost postavljanja hipotez in vzorcev.

Pri globokem učenju gre za razvoj razumevanja, tako da so učenci zmožni preseči sposobnost enostavne ponovitve informacije, da s tem sprejemajo odgovornost za svoje lastno učenje in postajajo bolj samozavestni. Globoko



učenje torej daje zmožnost za ustvarjanje novih pomenov v spremenljivih okoliščinah in kontekstih, za razvijanje celostnega razumevanja razmerij med temi, predmeti, načeli in prakso, gre za vrednotenje z osebno verodostojnostjo in integriteto (West-Burnham in Coates 2005). Takšno učenje je aktivno in temelji na odnosih, poudarek je na globini. Nadzira ga učenec, ki razume proces učenja z učiteljem kot spodbujevalcem, mentorjem in sograditeljem znanja. To je nujno, saj učenci po končanem šolanju vstopajo v družbo, na katero jih je težko pripraviti, ker ne vemo, kakšno znanje bo imelo prednost pri zaposlitvi in aktivnem državljanstvu.

Globoko učenje lahko razložimo tudi v povezavi s plitvim učenjem, na katerem pravzaprav temelji in ki je osredotočeno predvsem na pomnjenje in reprodukcijo informacij, razumemo pa ga lahko kot temelj, ki omogoči razumevanje in možnost razvoja. Plitvo učenje razvija spretnosti in strategije za zagotavljanje temeljnih informacij (znanja), kar omogoča rast in razvoj. Pri tem se pojavljajo slabosti, kot je nekritično sprejemanje dejstev, mehansko učenje in nezmožnost povezovanja informacij ter to, da učenci posamezne informacije dojemajo kot samostojne teme. Plitvo učenje vodi učitelj, učenec mu vodljivo sledi, vrednotenje je končno oziroma sumativno (West-Burnham in Koren 2010).

Plitvo in globoko učenje ponazarja in nekako tudi razmejuje pet stopenj učenja (West-Burnham in Coates 2005, 35), in sicer (1) izboljšanje kakovosti informacij, (2) učenje kot pomnjenje, (3) učenje kot razvijanje spretnosti in tehnik, (4) učenje kot razumevanje, opažanje odnosov, zavedanje o prisotnih kognitivnih procesih in (5) učenje kot ustvarjanje novih resnic, kot razvoj modrosti in znanja. Prve tri stopnje so značilne za plitvo učenje, ki ga definiramo kot upravljanje z informacijami in pomnjenje le-teh. Četrta in peta stopnja pa se nanašata na globoko učenje, za katero je značilno, da je znanje ustvarjeno in razumljeno s pomočjo uporabe višjih kognitivnih spretnosti, npr. analize, sinteze in uporabe.

Pri doseganju učenja kot globljega razumevanja morajo učitelji in šole v poučevanje vključevati več med seboj prepletenih sestavin: prvič, upoštevati morajo veliko različnih vrst znanja, inteligentnosti in učnih stilov; drugič, predznanje učencev morajo osredotočiti na višje učne in miselne procese; tretjič, pozornost morajo nameniti socialni in čustveni plati učenja; četrtič, povezati morajo učenje z okoljem in resničnim življenjem; in petič, učencem morajo dati resnično vlogo pri njihovem lastnem učenju (Stol, Fink in Earl 2003, 56).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili usposabljanje za učenje učenja, ki pomeni naš ožji raziskovalni kontekst.



## Usposabljanje za učenja učenja v šolah in vrtcih

V projektu *Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja* so v letih od 2009 do 2014 potekala usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcih in šolah (v nadaljevanju usposabljanje U U). Priprava vsebine in dejavnosti so temeljile na spoznanju, da – zaradi pomena družbe znanja in nenehnih sprememb – znanje, ki ga učenci tradicionalno pridobijo v šoli, v času, ko naj bi jim koristilo, ni več uporabno. Še bolj kot doslej je pomembna sposobnost hitrega, ustvarjalnega odziva v novem okolju. Ta dejstva postavljajo učenje učenja v ospredje številnih šolskih projektov in reform, kompetenca učenja učenja pa je ena od temeljnih kompetenc v priporočilih Evropske unije (European Parliament and Council 2006). Vloga učiteljev je tako pomagati učencem, da v procesu vseživljenjskega učenja postanejo samostojni. Zaradi takšne vloge je pomembno, da tudi sami sebe vidijo kot vseživljenjske učence in so pripravljeni na izobraževanje in usposabljanje, ki krepi njihovo lastno kompetenco učenja učenja in hkrati zmožnost za razvijanje te kompetence pri učencih.

V usposabljanje U U<sup>1</sup> je bilo skupaj vključenih 162 zavodov (tj. vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter ljudskih univerz) oziroma 7546 udeležencev (tj. vzgojiteljev, učiteljev, ravnateljev, svetovalnih in drugih strokovnih delavcev). Del usposabljanj je bil izveden tudi s sofinanciranjem v okviru projekta *Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev* 3. V usposabljanje je bilo vključenih še 81 zavodov oziroma 2224 udeležencev.

Priprava in izvedba usposabljanja U U je potekala v več korakih. Ožja projektna skupina je najprej pripravila izhodišča za usposabljanje in vsebine. Te so

<sup>1</sup> Projekt U U je potekal v okviru Evropskega socialnega sklada in s sofinanciranjem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Predlog projekta je bil predmet javnega razpisa za sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v 12 za razvijanje ključne kompetence učenja učenja, z dne 13. julija 2009; na razpisu je bil januarja 2010 za njegovo izvedbo izbran konzorcij štirih zavodov, in sicer Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru (nosilka projekta), Šola za ravnatelje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije Celje. Več o usposabljanju v Koren idr. (2012) ter Brejc idr. (2014).



**Slika 3.1**  
Izvedba usposabljanja  
za učenje učenja

temeljile na aktualnih in z različnimi vidiki učenja učenja povezanih teoretičnih spoznanjih, raziskavah, priporočilih nadnacionalnih agencij. Pri pripravi na izvedbo delavnic je upoštevala, da učenje učenja ni nekaj, kar uvajamo na novo, ampak je v teoriji in praksi učenja in poučevanja v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu navzoče že dolgo. Zato delavnice temeljijo na znanju, ki ga strokovni delavci že imajo, in spodbujajo vse šolske pristope, v okviru katerih kot pomemben element procesa učenja prepoznavamo različne oblike sodelovanja med strokovnimi delavci. Delavnice so bile pripravljene v sodelovanju z uveljavljenimi domačimi in tujimi strokovnjaki, pri čemer je razmislek o izvedbi vključeval naslednja izhodišča:

- pomen spodbujanja sprememb na ravni sistema, šol, učiteljev, učencev in učenja;
- usmerjenost v neposredno prakso v šolah;
- ustvarjanje priložnosti za sodelovanje učiteljev pri oblikovanju strategij in šolske klime, ki bi spodbujale načela učenja učenja;
- usmerjenost v učenje kot temeljno dejavnost šol, s poudarkom na razumevanju učnih dosežkov v najširšem pomenu, ki presega oženje preverjanja na najlažje merljivo znanje.

V skladu z razpisnimi pogoji projekta so sodelujoči na sedmih delavnicah usposabljanja za UU obravnavali naslednje vsebine:

- sodobne metode spodbujanja aktivnega učenja,

- globoko in plitvo učenje,
- motivacija za učenje,
- sodelovanje med učitelji in učenci,
- timski pouk in sodelovalno učenje,
- sodelovanje z okoljem,
- profesionalni razvoj in učenje učenja.

Pred izvedbo usposabljanja za UU je potekala skupna priprava izvajalcev, saj so bili ti ne le visokošolski učitelji in predavatelji konzorcijskih partnerjev, pač pa tudi ravnatelj. Pred skupno pripravo smo vsako delavnico poskusno izvedli na eni izmed sodelujočih šol ter jo v skladu z ugotovitvami ustrezno prilagodili za naslednje izvedbe. Pomembna značilnost skupnih priprav je podrobna seznanjenost z vsebino in potekom delavnice, poenotenje izhodišč o učenju učenja in poudarkov v zvezi z njim. Ob tem velja poudariti, da so izvajalci med pripravami posamezno delavnico delno ali v celoti izkusili tudi kot udeleženci.

Izvedba usposabljanj za UU na sodelujočih zavodih je bila praviloma namenjena celotnim vzgojiteljskim in učiteljskim zborom. Predavatelji so delavnice večinoma izvajali v parih, pri tem je bil v paru en predavatelj iz konzorcijskih partnerjev in en ravnatelj. Tako smo poskušali povezovati predavateljske izkušnje prvih in izkušnje drugih pri delu z učiteljskimi zbori. Na delavnicah so udeleženci analizirali svoje učenje in poučevanje, spoznavali in izkušali aktivne oblike učenja, globoko in plitvo učenje, motivacijo, sodelovalno učenje, učenje v povezavi z okoljem in načrtovali izboljšave na področju svojega poučevanja. Na delavnicah so izvajalci predstavili in uporabili tudi različne učne metode in oblike dela (Kagan in Kagan 2013; Maretnič Požarnik 2005; Woolfolk 2002). Ob predstavitvah metod so potekale razprave o njihovi uporabi pri delu z učenci, strokovni delavci so nekatere od njih preizkušali v sklopu vmesnih dejavnosti.

Najpomembnejši korak z vidika prenosa obravnavanih vsebin in metod dela pa so bile vmesne dejavnosti, ki so jih učiteljski zbori, skupine ali pari učiteljev oziroma učitelji individualno prenašali v vsakdanjo prakso. Vmesne aktivnosti so v šolah opravljali po vsaki izvedeni delavnici. Tako so npr. individualno preizkusili različne metode za spodbujanje učenja učenja (glej primere v Ažman, Brejc in Koren 2014), skupaj so strokovno razpravljali o rezultatih presoje učnih strategij globokega učenja, ovrednotili močne in šibke točke pri vodenju razreda, na osnovi izbrane strokovne literature kritično razmišljali o odnosu učiteljev do učencev, kolegično ovrednotili sodelovalno učenje pri pouku, strokovno razpravljali o izobraževanju, svoji šoli n skupnosti ter opre-

delili skupne smernice za to, da bi se učenje učenja na ravni šole izboljšalo.

Spremljanje in evalvacija kažeta na nekatere vsebinske in organizacijske slabosti in močne točke takšnega usposabljanja. Ena od močnih točk je zagotovo ta, da so učitelji na posameznih delavnicah imeli možnost izmenjevati svoje znanje in izkušnje o učenju in poučevanju s sodelavci. Tako so, skupaj s teoretičnimi izhodišči, lahko spoznavali in/ali obnovili svoje znanje. Med posameznimi delavnicami so imeli v okviru vmesnih aktivnosti priložnost preizkušati nova spoznanja in o tem razpravljati s kolegi med uvodom k naslednji delavnici. Vsešolski pristop je spodbujal razprave, skupno refleksijo, prepoznavanje in izmenjavo prakse učenja učenja na ravni vrtca ali šole. Vrtci in šole so tako oblikovali izhodišča za načrtovane izboljšave in oblikovanje skupnih pristopov, ki bi pripomogli k uveljavljanju učenja učenja. Med slabosti ali omejitve usposabljanja za U u pa lahko štejemo najprej dejstvo, da časovni okvir in predvsem zahteva po velikem številu vključenih vrtcev in šol nista omogočala dovolj velike ali ustrezne prilagoditve izvedbe potrebam posameznega vrtca ali šole. Tako so npr. na nekaterih šolah nekatere obravnavane vsebine in metode že zelo dobro poznali in so jih uporabljali v praksi, drugod pa jih v povezavi z učenjem učenja še niso. V šolah in vrtcih so bili udeleženci različno motivirani za sodelovanje, prav tako so bili, kljub profesionalni vlogi (visokošolski učitelj, predavatelj, ravnatelj) in skupnim pripravam, z znanjem in izkušnjami na izvedbo delavnic različno pripravljeni izvajalci.<sup>2</sup> Omejitev je pomenilo še samo trajanje usposabljanja, saj je bilo po sedem delavnic v šolah izvedenih v obdobju približno dveh let, tudi z večmesečnimi razmaki, zato jih z vmesnimi aktivnostmi ni bilo mogoče v celoti ali dovolj dobro povezati.

V nadaljevanju bomo predstavili evalvacijo učinkovitosti usposabljanja za U u; do nje smo prišli s pomočjo ankete, namenjene udeležencem sodelujočih vrtcev in šol, njene rezultate pa smo v drugem delu dopolnili še s poglobljenim vpogledom v mnenja in stališča udeležencev iz treh izbranih zavodov, tj. vrtca, osnovne in srednje šole.

<sup>2</sup> Usposabljanja je v treh ciklih izvajalo triinštirideset izvajalcev.



V poglavju o raziskovalni metodologiji predstavljamo okvir raziskave, ki izhaja iz modela evalvacije učinkov usposabljanja, in argumentiramo izbor raziskovalnega pristopa raziskave združenih metod. Nadaljujemo z opredelitvijo raziskave združenih metod in predstavitvijo raziskovalnih vprašanj. Sledi še opis uporabljenih metod in virov podatkov.

#### 4.1 Evalvacija učinkovitosti usposabljanja

Cilj raziskave je bil preučiti učinke usposabljanja za učenje učenja (glej poglavje 3) oziroma ugotoviti, kje se učenje učenja kaže v praksi. Kirkpatrickov model evalvacije je uveljavljen model evalviranja učinkov katerega koli usposabljanja, ki se ne osredotoča le na neposredne rezultate, ampak tudi na njegove dolgoročne učinke. Poleg tega opazuje spremembo na ravni posameznika neposredno po usposabljanju, torej prirast znanja, in spremembo vedenja na delovnem mestu, pa tudi spremembo na organizacijski ravni (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Najprej nas je v skladu z opredeljenim modelom zanimal *odziv (reakcije)* udeležencev na celotno usposabljanje. Poleg motivacije udeležencev v usposabljanju smo opazovali tudi druge elemente usposabljanja, kot so neposredna zanimivost in razumljivost delavnic, njihova organizacijska in časovna ustreznost, percepcija uporabnosti znanja, ustreznost gradiv; vsi ti elementi morajo biti prisotni, da udeleženci od usposabljanja odnesejo kar največ. Meriti je treba tudi sugestije udeležencev, saj nam povedo, kako usposabljanje izboljšati, da postane učinkovitejše. V skladu z drugo fazo modela smo poskušali oceniti *učenje*, v našem primeru novo pridobljeno znanje in spretnosti s področja učenja učenja. Namen v drugem koraku je bil preučiti, kje je prišlo do porasta znanja, kakšen je obseg (količina) novo pridobljenega znanja, ter (raziskovalno) zagotoviti, da je do prirasta znanja udeležencev resnično prišlo zaradi usposabljanja, ne pa zaradi neformalnega učenja. V tretjem koraku smo ugotavljali obseg prenosa naučenega v *delovanje* oziroma prakso, na delovno mesto učiteljev, natančneje v učni proces. Ugotoviti smo hoteli, ali je na delovnem mestu sploh prišlo do spremembe vedenja in ali jo lahko pripišemo

novonastalemu znanju. V sklepu pa smo učinke usposabljanja ovrednotili še s pomočjo *rezultatov*, ki se kažejo na ravni šole. Z evalvacijo se nismo osredotočili le na neposredne rezultate, ampak tudi na dolgoročne učinke, ki jih prinaša usposabljanje, poleg tega smo opazovali spremembe tako na ravni posameznika neposredno po usposabljanju kot na organizacijski ravni. Merili smo končne rezultate usposabljanja, na primer izboljšanje kakovosti, dosežkov, znanja.

#### 4.2 Raziskovalna vprašanja

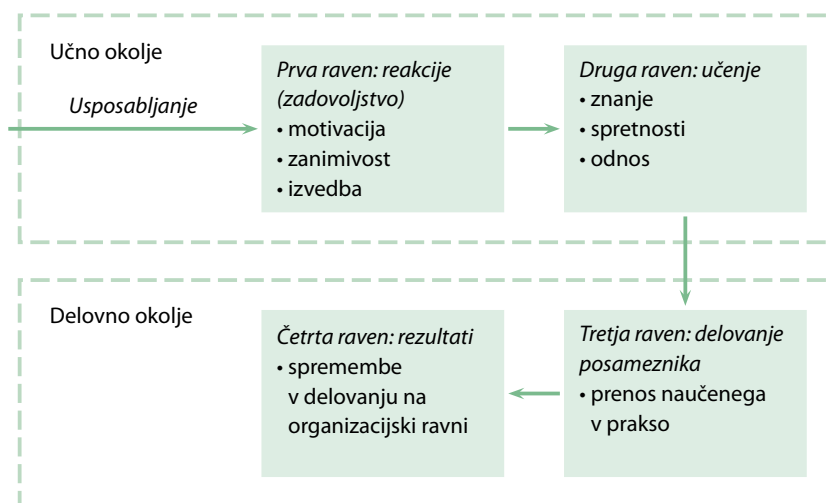
Naš namen je bil ugotoviti, kako usposabljanje na področju učenja učenja vpliva na delo učiteljev in na šolo kot organizacijo. V skladu s teoretičnimi izhodišči o pomenu sprememb v izobraževalnem okolju, ki postavljajo učitelja v novo vlogo, ta pa potrebuje izobraževanje oziroma usposabljanje, smo, izhajajoč iz opredeljenega modela evalvacije uspešnosti usposabljanja, oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšno je zadovoljstvo udeležencev z usposabljanjem za učenje učenja?
- Kolikšen je prirast znanja po koncu usposabljanja za učenje učenja?
- Katere spremembe pri delu so bile pri učiteljih vidne po usposabljanju?
- Kakšne spremembe se zaradi usposabljanja kažejo na ravni šol?

#### 4.3 Raziskava združenih metod

Namen raziskave zahteva opazovanje učinkov na več ravneh družbene realnosti (posameznik, delovno mesto, organizacija) in na različnih vsebinskih področjih (odzivi na usposabljanje, ocene pridobljenega znanja, sprememba vedenja na delovnem mestu). Zato zasnova raziskave implicira uporabo različnih virov podatkov. Posledično smo predvideli uporabo raziskave združenih metod. Raziskava združenih metod (Lobe 2006, 56) vsebuje koncept združevanja kvalitativnih in kvantitativnih podatkov in daje možnost za povezovanje anketnega raziskovanja s terenskim delom. Kvantitativne metode obravnavajo splošnejše, bolj statistične in merljive zunanje vidike človekovega ravnanja, zato je po Burgessovem mnenju potrebna še druga, »sočutnejša« metoda, ki razkriva družbene procese (Lobe 2006, 58). Sieber pojasnjuje, da z raziskavo združenih metod podrobneje analiziramo opazovani družbeni fenomen, saj kvalitativne in kvantitativne tehnike v enem projektu odprejo več možnosti za vzajemne koristi pri načrtovanju raziskave, zbiranju podatkov in analizi (Lobe 2006, 58). V naši raziskavi smo se odločili za anketo, ki omogoča kvantitativno evalvacijo učinkov usposabljanja vseh udeležencev. Za potrebe podrobnejšega





**Slika 4.1** Model evalvacije učinkovitosti usposabljanja

– kvalitativnega vpogleda v učinke usposabljanja pa smo na treh izbranih primerih vzgojno-izobraževalnih zavodov, v vrtcu, osnovni in srednji šoli, dodatno opravili intervjuje z udeleženci usposabljanja. Kot menita Campbell in Holland (Lobe 2006, 64), moč podatkov pri interpretaciji poudarjamo s kvantitativnim delom, kar omogoča analitično širino, s kvalitativnim delom pa pridobivamo bogatejše in bolj poglobljene rezultate.

### Anketa

Iz namena raziskave izhaja, da je bilo smiselno uporabiti anketno raziskovanje, saj so nas zanimali izsledki glede celotne, številčno obsežne populacije udeležencev usposabljanja (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 112). Anketno raziskovanje je najučinkovitejše, kadar »podatke pridobimo neposredno od anketirancev, podatke lahko pridobimo s kratkimi odgovori na strukturirana vprašanja, lahko pričakujemo, da bodo anketiranci podali zanesljive informacije, vemo, kako bomo uporabili podatke, in lahko pričakujemo primerno odzivnost respondentov« (Vogt, Gardner in Haeffele 2012, 16).

V raziskavo je bilo vključenih 183<sup>1</sup> zavodov, ki so usposabljanje zaključili, kar je predstavlja 25 vrtcev, 121 osnovnih in 33 srednjih šol, 3 dijaške domove, 4

<sup>1</sup> 183 zavodov vključuje 66 zavodov prvega cikla usposabljanja UU, 40 zavodov drugega cikla usposabljanja UU v okviru projekta UU (glej Brejc idr. 2014) in 81 zavodov usposabljanja v okviru projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljcev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev 3.

ljudske univerze ter 1 glasbeno šolo oziroma 75 % vseh, v usposabljanje vključenih zavodov. V posameznem zavodu so bili v raziskavo povabljeni vsi ravnatelji, koordinatorji usposabljanja U U in vsak peti strokovni delavec po abecednem vrstnem redu, ki je bil na usposabljanju vsaj na šestih od skupaj sedmih delavnic, tj. približno 1.125 udeležencev. V posamezni šoli so bili v raziskavo zajeti vsi ravnatelji, koordinatorji usposabljanja za U U in vsak peti strokovni delavec po abecednem vrstnem redu, ki je bil na usposabljanju vsaj šestkrat (od skupaj sedmih delavnic). Anketiranje z uporabo elektronskega vprašalnika je potekalo v treh delih, in sicer od 14. junija 2012 do 22. septembra 2012 (U U 1), od 22. novembra 2013 do 10. januarja 2014 (U U 2) in od 10. januarja do 11. aprila 2014 (S P U). Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno.

Prejeli smo 837 izpolnjenih vprašalnikov, kar je 14,88-odstotni delež omejenjene populacije oziroma 74,40-odstotni delež načrtovanega vzorca. Med anketiranci, ki so izpolnili vprašalnik je 9 % ravnateljev, 4 % pomočnikov ravnatelja, 56 % učiteljev in 13 % vzgojiteljev. 18 % udeležencev zaseda druga delovna mesta, od tega največ delovno mesto svetovalnega delavca in specialnega pedagoga. Povprečna delovna doba udeležencev v vzgoji in izobraževanju znaša nekaj več kot petnajst let.

Anketni vprašalnik smo oblikovali v skladu z vsebinami usposabljanja in teoretičnimi izhodišči za učenje učenja, upoštevajoč ravni modela učinkov usposabljanja (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007). Vanj smo vključili tudi vprašanja o razumevanju in opredelitvi pojma učenje učenja, o poznavanju področja učenja učenja in prakse učenja na šoli. Teoretična izhodišča namreč poudarjajo, da mora biti učenje učenja vgrajeno v sistem znanja in usmerjeno k rezultatom in dosežkom učencev. Tako lahko iz teorije metod in pristopov, ki se operativno izvajajo v učnem procesu, ocenimo pridobljene trditve o praksi učenja učenja pri delu z učenci na šoli, o pomenu lastne motivacije za delo z učenci ter uporabo različnih strategij za spodbujanje globokega učenja, o načinu motiviranja, o tem, koliko pozornosti je namenjene odnosu z učenci, o spodbujanju sodelovalnega učenja učencev ter razumevanju pomena sodelovanja z okoljem pri razvijanju kompetence učenja učenja.

Prvi sklop spremenljivk v anketnem vprašalniku smo oblikovali tako, da smo z njim pridobili oceno zadovoljstva udeležencev z izvedbo delavnic. Opazovali smo splošno oceno vsebine in organizacije usposabljanja, oceno uporabnosti predstavljenih metod in oceno izvedbe delavnic. Na usposabljanje vpliva zadovoljstvo udeležencev ter njihovo sodelovanje in razprave na delavnicah, ki spodbujajo razumevanje in nove zamisli, potrjujejo prakso ter vodijo do sprememb in izboljšav na šoli. Drugi sklop anketnih vprašanj je bil namenjen ocenjevanju količine novo pridobljenega znanja s področja učenja

učenja. Učenje učenja je namreč z vidika učiteljev opredeljeno kot sprememba v znanju, ki vodi do sprememb pri poučevanju v razredu. S tretjim sklopom vprašanj smo ocenjevali, kolikšen je bil obseg prenosa predstavljenih orodij na delovno mesto, natančneje v pedagoško delo v učilnici. Teoretična izhodišča namreč nakazujejo, da učitelji, ki se vključujejo v učne aktivnosti, v razredu uporabljajo nove učne metode in strategije dela z učenci, novo znanje in izkušnje ter svoje priprave na pouk razvijajo z učenjem učenja. V tretjem sklopu smo poleg tega analizirali kompetenco učenja učenja pri delu z učenci, saj učenje učenja vključuje določene sposobnosti, znanje, veščine in naravnosti učenca, kot sta poznavanje in uporaba ustreznih učnih strategij in strategij reševanja problemov. Četrty sklop vprašanj je bil namenjen pridobitvi ocene o učinkih usposabljanja na organizacijski ravni. Zanimala nas je predvsem vzpostavitev organizacijskih dejavnosti, namenjenih dolgoročnemu zagotavljanju učinkov učenja učenja.

Udeleženci so na anketna vprašanja odgovarjali s pomočjo petstopenjskih lestvic. Tako so npr. posamezne vidike izvedbe usposabljanja ocenjevali na enodimenzionalni lestvici od 1 (zelo slabo) do 5 (zelo dobro). Količino novo pridobljenega znanja, obseg prenosa znanja v prakso in odraz usposabljanja na organizacijski ravni pa so ocenjevali z bipolarno simetrično lestvico od 1 (se sploh ne strinjam) do 5 (se popolnoma strinjam).

Pridobljene podatke smo analizirali z univariantno in multivariantno statistično analizo, ki smo jo opravili s programskim paketom SPSS. Pri spremenljivkah smo računali povprečno vrednost, kot mero variabilnosti pa smo podajali standardni odklon. Rezultate smo interpretirali upoštevajoč število veljavnih ali manjkajočih odgovorov. Veljavnost empiričnih rezultatov smo zagotovili predvsem z doslednim spoštovanjem postopka operacionalizacije vprašalnika ter s spoštovanjem metodoloških zahtev, vezanih na anketiranje. Omejitve, ki jih pri opazovanju pojava lahko predvidimo, izhajajo predvsem iz pristranskosti pri anketiranju in iz zasnove raziskave, ki ne vključuje možnosti (kvazi) eksperimentalne kontrole količine znanja, pridobljenega zunaj usposabljanja za učenje učenja.

## **Intervju**

Da bi pridobili poglobljen, kvalitativen vpogled v usposabljanje, smo pri zasnovi raziskave predvideli študijo treh izbranih primerov vzgojno-izobraževalnih zavodov: vrtca, osnovne šole in poklicne srednje šole, pri čemer smo uporabili polstrukturirane skupinske intervjuje značilnih predstavnikov izbranih zavodov. Intervjuji v vseh primerih dopolnjujejo rezultate ankete, ki so jo

pred tem izpolnili vsi strokovni delavci izbranega vrtca in šole, sodelujoči na usposabljanju. Tako smo v »študijah primerov« uporabili podatke iz anket in intervjujev.

Razloga za izbiro intervjuja kot načina pridobivanja podatkov sta dva. Prvič, intervju je primerna raziskovalna metoda, kadar je treba razumeti konstrukte, ki jih intervjuvanec uporablja kot osnovo za izražanje svojih mnenj in prepričanj o določeni zadevi ali okoliščinah, njen namen je razviti razumevanje intervjuvančevega »sveta« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 112). Cohen in Manion (2011, 274) podobno menita, da intervju ponuja podrobnejši vpogled in zato ustrezno razlago spoznanj, pridobljenih iz anketnega vprašalnika, je fleksibilnejši, zaupnejši in podrobneje razloži dejstva. Campbell in Holland tudi menita, da intervju omogoča dopolnitev interpretacije kvantitativnega dela raziskave, kar prispeva analitično širino, saj s kvalitativnim delom pridobivamo bogatejše in bolj poglobljene rezultate (Lobe 2006, 64). Za Burgesa je pomembno, da uporabljamo intervju, ker je to »priložnost za raziskovalca, da prodre globoko, odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 113).

Pri načinu izvedbe smo se odločili za skupinski intervju, saj smo si prizadevali pospešiti, kot pravi Walker, »vsestransko izmenjavo pogledov, pri kateri vsi udeleženci lahko izražajo svoje misli in odgovarjajo na misli drugih« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 135). V tem primeru gre za večino spodbujanja, ki omogoča vzpostavitev in ustvarjanje stika pred začetkom razprave, ter za večino vodenja, tako da člani skupine dovolj zaupajo raziskovalcu in mu dopuščajo, da usmerja pogovor (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 135). Namenski vzorec za intervjuje v izbranih vzgojno-izobraževalnih zavodih je po lastni presoji oblikovalo vodstvo zavoda, pri čemer je sodelovalo od šest do osem strokovnih delavcev, ki so se usposabljali za učenje učenja, in to brez navzočnosti ravnatelja.

Za intervjuje smo glede na teoretična izhodišča tretje in četrte ravni modela evalvacije učinkovitosti usposabljanja sestavili vprašanja o prenosu naučenega v prakso posameznikov ter o zaznavi rezultatov oziroma sprememb v delovanju na ravni organizacije. Z intervjujem smo torej raziskovali, katere spremembe na delovnem mestu so bile pri učiteljih vidne po koncu usposabljanja in kakšne rezultate je usposabljanje prineslo na organizacijski ravni šole. Pri raziskovanju sprememb na delovnem mestu smo skušali ugotoviti predvsem, »kako so posamezniki spremenili osebne vzorce prepričanj in vrednot in kako se le-ti kažejo na delovnem mestu« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007).

## Učinki usposabljanja s stališča udeležencev

V prvem delu analize smo se osredotočili na analizo rezultatov anketnega vprašalnika. Evalvacija učinkov usposabljanja za učenje učenja je pokazala, da so bili udeleženci zadovoljni z vsebinami, izvedbo in uporabnostjo usposabljanja. Usposabljanje lahko ocenimo kot uspešno, saj je večina udeležencev pridobila novo znanje. To znanje so pozneje – sicer v manjšem obsegu – uporabili tudi v pedagoški praksi. Najšibkejši učinek usposabljanja zaznavamo na organizacijski ravni. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili rezultate empirične analize ankete, in sicer najprej ugotovitve o odzivih udeležencev na usposabljanje, nato med usposabljanjem pridobljeno znanje in ugotovitve udeležencev usposabljanja o spremembah, do katerih je prišlo na delovnem mestu, na koncu pa bomo podali rezultate, ki se kažejo na ravni šole.

### 5.1 Zadovoljstvo udeležencev z usposabljanjem

Splošna ocena kaže zadovoljstvo udeležencev z usposabljanjem. V povprečju ga ocenjujejo (vsebine in izvedbo usposabljanja) kot dobro oziroma s povprečno oceno indeksa 3,79 (izračunan kot povprečje vseh ocenjevalnih vidikov usposabljanja), pri čemer se ocene v povprečju za malenkost manj kot en ocenjevalni razred odklanjajo v pozitivno oziroma negativno smer. Zadovoljstvo z izvedbo usposabljanja so udeleženci ocenjevali na lestvici od 1 (zelo slabo) do 5 (zelo dobro). Med ocenami posameznih vidikov izvedbe ni pomembnejših razhajanj, saj se najnižje in najvišje ocenjeni vidiki izvedbe usposabljanja v povprečju razlikujeta le za slabo četrtno ocenjevalnega razreda. Najnižje, a še vedno kot dobro, so udeleženci ocenili vmesne aktivnosti (3,66) in ustreznost vsebin vmesnih aktivnosti za obravnavano tematiko učenje učenja, čemur so prisodili povprečno oceno 3,79. Bolj so bili udeleženci zadovoljni s časovnim razporedom delavnic; izrazili so zadovoljstvo, saj so ta vidik ocenili s povprečno oceno 3,83. Najbolje so ocenili primernost vsebine delavnic za obravnavano tematiko učenje učenja, in sicer je bila povprečna vrednost 3,90. Standardni odkloni pri posameznih vidikih izvedbe so podobni, med 0,7 in 0,9 ocenjevalnega razreda, kar kaže, da so se udeleženci pri svojih ocenah srednje razhajali.

**Preglednica 5.1** Povprečna ocena usposabljanja in vmesnih aktivnosti za učenje učenja

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Splošna ocena vmesnih aktivnosti	780	1	5	3,66	0,873
Ocena vsebine vmesnih aktivnosti za obravnavano tematiko učenja učenja	773	1	5	3,70	0,870
Splošna ocena vsebine in organizacije usposabljanja	761	1	5	3,79	0,738
Splošna ocena usposabljanja	784	1	5	3,81	0,871
Časovni raspored delavnic	782	1	5	3,83	0,954
Primernost vsebine delavnic za obravnavano tematiko učenja učenja	782	1	5	3,90	0,910

ОПOMBA Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

**Preglednica 5.2** Povprečna ocena uporabnosti predstavljenih metod učenja učenja

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Predstavitve novih metod in oblik dela	775	1	5	3,75	0,970
Uporabnost predstavljenih in uporabljenih metod in oblik dela za delo z učenci	772	1	5	3,80	0,932
Ocena uporabnosti metod učenja učenja	765	1	5	3,87	0,823
Raznolikost uporabljenih metod in oblik dela	779	1	5	3,92	0,958
Primernost uporabljenih metod in oblik dela za obravnavane vsebine učenja učenja	779	1	5	4,00	0,877

ОПOMBA Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

Udeleženci usposabljanja so uporabnost predstavljenih metod učenja učenja v povprečju ocenili kot dobro. Povprečna ocena indeksa znaša 3,87 (3 – zadovoljivo, 4 – dobro), pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za en ocenjevalni razred v pozitivno oziroma negativno, kar kaže na srednje razhajanja v ocenah udeležencev. Med ocenami posameznih vidikov uporabnosti metod učenja učenja ni pomembnejših razlik, povprečne vrednosti ocen se gibljejo med 3,75 in 4,00. Primernost uporabljenih metod za obravnavane vsebine učenja učenja so v povprečju ocenili s 3,80, raznolikost uporabljenih metod s 3,92, najvišje pa so ocenili primernost uporabljenih metod in oblik dela za obravnavane vsebine učenja učenja (4,00). Udeleženci, ki so se usposabljali za učenje učenja, so v povprečju najnižje ocenili predstavitve novih metod (3,75), vendar lahko to oceno še vedno intepretiramo kot dobro.

Udeleženci usposabljanja so izvedbo delavnic v povprečju ocenili kot dobro (4,20 na lestvici, kjer 1 pomeni zelo slabo in 5 zelo dobro), pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za en ocenjevalni razred v pozi-

**Preglednica 5.3** Povprečna ocena izvedbe delavnic/izvajalci

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Menjava predavateljev	763	1	5	4,05	0,909
Poznavanje prakse učenja	775	1	5	4,14	0,892
Vodenje delavnic	781	1	5	4,16	0,854
Ocena izvedbe delavnic	752	1	5	4,20	0,726
Poznavanje področja učenja učenja	777	1	5	4,31	0,826
Spodbujanje sodelovanja in razprave med strokovnimi delavci	783	1	5	4,32	0,793

ОПOMBA Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

tivno oziroma negativno, kar kaže na srednje razhajanja ocen. Med ocenami posameznih vidikov izvedbe ni pomembnejših razhajanj. Povprečne vrednosti ocen so višje kot tiste pri oceni uporabnosti metod in vsebin ter se gibljejo med 4,05 in 4,32. Udeleženci so bili zadovoljni z menjavo izvajalcev po dveh ali treh delavnicah (4,05), s tem, kako predavatelji poznajo prakso učenja učenja (4,14), z vodenjem delavnic (4,16), s tem, kako predavatelji poznajo področje učenja učenja (4,31), in s spodbujanjem sodelovanja in razprave med strokovnimi delavci (4,32).

Ugotavljamo, da je odziv na celotno usposabljanje zadovoljiv oziroma da so udeleženci z usposabljanjem v povprečju zadovoljni, tako z vsebinami in organizacijo kot z uporabnostjo predstavljenih metod in načinom izvedbe. Pri tem sta bili nižje ocenjeni vsebina in organizacija delavnic, bolje pa način izvedbe delavnice. Bolj specifično velja izpostaviti nižje ocene vmesnih aktivnosti in vsebin vmesnih aktivnosti in (razmeroma) veliko zadovoljstvo udeležencev usposabljanja z načinom izvedbe delavnic. Vrednosti standardnih odklonov omogočajo sklepanje, da je bilo med udeleženci nekaj takih, ki z izvedbo vsebine in uporabnostjo usposabljanja niso bili najbolj zadovoljni oziroma so bili na drugi strani nekateri zelo zadovoljni.

## 5.2 Prirast znanja udeležencev

Poglavje se osredotoča na to, kako so udeleženci ocenili znanje, pridobljeno z usposabljanjem za učenje učenja, oziroma na drugo raven modela evalvacije učinkovitosti usposabljanja. Analiza je pokazala, da so udeleženci v povprečju izboljšali znanje, povezano z učenjem učenja, vendar tega ne moremo trditi za vse.

Udeleženci usposabljanja so v povprečju ocenili, da so med usposabljanjem pridobili novo znanje (povprečna vrednost indeksa 3,85 na lestvici od

**Preglednica 5.4** Povprečna ocena pridobljenega znanja o učenju učenja

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Spoznal sem nove metode in načine dela z učenci.	722	1	5	3,73	1,024
Pridobil sem izhodišča za presojo svoje dejavnosti za razvijanje kompetence učenja učenja pri učencih.	720	1	5	3,73	0,953
Bolje poznamo prakso učenja učenja v našem zavodu.	754	1	5	3,81	0,931
Bolje razumem pomen razvijanja kompetence učenja učenja pri delu z učenci.	725	1	5	3,84	0,946
Ocena pridobljenega znanja	680	1	5	3,85	0,778
Bolje razumem pomen lastne motivacije za delo z učenci.	717	1	5	3,88	1,010
Razumem pomen sodelovanja z okoljem pri razvijanju kompetence učenja učenja pri učencih.	702	1	5	4,03	0,914

О P O M B A Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam), pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za 0,78 ocenjevalnega razreda. Med ocenami posameznih vsebin, povezanih z znanjem, ni pomembnejših razhajanj, saj se povprečne vrednosti med najvišje in najnižje ocenjenimi vsebinami razlikujejo zgolj za 0,3 ocenjevalnega razreda. Vrednosti standardnih odklonov kažejo na določena razhajanja v stališčih udeležencev usposabljanja. Ali drugače, upoštevajoč uporabo bipolarnе merske skale, kjer vrednost 3 pomeni odsotnost stališča, lahko sklepamo, da vsi udeleženci niso zaznali prirasta znanja. Usposabljanje je najbolj prispevalo k izboljšanju razumevanja sodelovanja z okoljem pri razvijanju kompetence učenja učenja pri učencih (4,03). Med drugimi vsebinami, povezanih z znanjem, so razlike manjše, kar kažejo naslednje ocene: izboljšanje razumevanja pomena lastne motivacije za delo z učenci (3,88), razumevanje pomena razvijanja kompetenc učenja učenja (3,84), povečano razumevanje o pomenu razvijanja kompetence učenja učenja pri delu z učenci (3,84), boljše poznavanje prakse učenja učenja na šoli (3,81), pridobitev izhodišč za presojo svoje dejavnosti za razvijanje kompetence učenja učenja (3,73) in seznanitev z novimi metodami in načini dela z učenci (3,73).

### 5.3 Spremembe na delovnem mestu po usposabljanju

Ugotavljamo, da so udeleženci med usposabljanjem in po njem pridobljeno znanje prenesli v prakso. Tako predstavljamo izsledke tretje ravni modela evalvacije učinkovitosti usposabljanja, na kateri ugotavljamo, kolikšen je bil obseg prenosa pridobljenega znanja in spretnosti (uporaba metod, strategij) v pedagoško prakso udeležencev.



**Preglednica 5.5** Povprečna ocena prenosa naučenega v prakso udeležencev

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Preizkusil sem nove metode in načine dela z učenci.	715	1	5	3,77	1,006
Uporabljam različne strategije za spodbujanje globokega učenja pri učencih.	710	1	5	3,82	0,917
Z vmesnimi aktivnostmi med posameznimi delavnicami smo teoretična spoznanja preizkusili v praksi.	747	1	5	3,87	0,961
Prenos znanja v prakso	676	1	5	3,94	0,764
Kritično sem ovrednotil svojo prakso učenja učenja pri delu z učenci.	717	1	5	3,97	0,904
Več pozornosti namenjam odnosu z učenci.	714	1	5	4,02	0,985
Bolj spodbujam sodelovalno učenje učencev.	714	1	5	4,06	0,949
Pri delu z učenci uporabljam več različnih načinov motiviranja.	714	1	5	4,06	0,933

О P O M B A Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

Vrednost povprečja (indeks) različnih oblik prenosa naučenega v prakso 3,94 (od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam) kaže, da so udeleženci znanje prenesli v vsakdanjo prakso, pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za 0,76 ocenjevalnega razreda. Podobno kot pri predhodnih analitičnih sklopih so razlike med opazovanimi vidiki prenosa znanja na delovno mesto majhne: 0,29 ocenjevalnega razreda. Glede na velikost povprečne ocene si od najšibkeje, a še vedno pozitivno ocenjenega vidika, proti najbolj izraženemu vidiku sledijo: preizkus novih metod in načinov dela z učenci (3,77), uporaba različnih strategij za spodbujanje globokega učenja pri učencih (3,82), preizkus teoretičnih spoznanj v praksi preko vmesnih aktivnosti (3,87), kritično ovrednotenje lastne prakse učenja učenja pri delu z učenci (3,97), namenjanje več pozornosti odnosu z učenci (4,02), intenzivnejše spodbujanje sodelovalnega učenje (4,06) in uporaba več različnih načinov motiviranja (4,06). Standardni odkloni nam kažejo srednja razhajanja med stališči udeležencev, ki so v povprečju okoli enega ocenjevalnega razreda. Če ob tem upoštevamo, da na uporabljeni lestvici vrednost 3 pomeni odsotnost stališča, lahko sklepamo, da vsi učitelji novo pridobljenega znanja in spretnosti niso preizkusili v praksi.

#### 5.4 Učinki usposabljanja na organizacijski ravni šole

Poleg zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem, njihovega odnosa do učenja učenja ter izboljšane znanja in spretnosti je z vidika ocene uspešnosti

**Preglednica 5.6** Povprečna ocena učinkov usposabljanja na ravni šol

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
V zavodu pogosteje strokovno razpravljamo o U U.	753	1	5	3,52	1,013
V zavodu smo opredelili dejavnosti za razvijanje kompetence U U v naslednjem šolskem letu.	734	1	5	3,54	1,027
V zavodu smo oblikovali skupne usmeritve za razvijanje kompetence U U pri učencih.	743	1	5	3,58	0,986
Učinek na organizacijski ravni	710	1	5	3,61	0,849
Izboljšali smo prakso U U v našem zavodu.	745	1	5	3,63	0,995
V zavodu smo oblikovali skupno razumevanje pomena U U za izboljšanje dosežkov učencev.	749	1	5	3,65	0,941
V zavodu si pogosteje izmenjujemo primere dobre prakse U U.	756	1	5	3,69	0,999
V zavodu smo prepoznali pomen U U na vseh ravneh (učenci, učitelji, vzgojitelji ...).	759	1	5	3,84	0,896

ОПОНБА Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) najnižja ocena, (3) najvišja ocena, (4) povprečna ocena, (5) standardni odklon.

usposabljanja pomembno, da se obravnavane vsebine in pristopi prenesejo v prakso delovanja na ravni šole. Na tej, četrti ravni modela evalvacije učinkovitosti usposabljanja ugotavljamo, da je učinke sicer mogoče zaznati, vendar so šibki.

Vrednost povprečja (indeks) različnih oblik rezultatov usposabljanja na organizacijski ravni 3,61 (na lestvici od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam) kaže, da usposabljanje prinaša šibke pozitivne učinke na ravni šole. Ti učinki so glede na učinek, ki ga je imelo usposabljanje na količino novo pridobljenega znanja pri posamezniku ali glede na spremenjeno pedagoško delo, občutno manjši. Standardni odklon je podobno kot pri indeksih predhodnih treh ravni modela evalvacije učinkovitosti srednje velik, 0,85 ocenjevalnega razreda. Podobno kot pri predhodnih analitičnih sklopih so razlike med opazovanimi vidiki prenosa znanja na delovno mesto majhne: 0,32 ocenjevalnega razreda.

Glede na velikost povprečne ocene si od najslabše, a še vedno pozitivno ocenjenega vidika, proti najbolj izraženemu vidiku sledijo naslednje spremembe oziroma rezultati, ki jih udeleženci zaznavajo na ravni šol: pogostejše strokovne razprave o učenju učenja (3,52), opredelitev dejavnosti za razvijanje kompetence učenja v naslednjem šolskem letu (3,54), oblikovanje skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenja učenja pri učencih (3,58), oblikovanje skupnega razumevanje pomena učenja učenja za izboljšanje dosežkov učencev na ravni zavoda (3,58), pogostejše izmenjevanje primerov dobre

prakse učenja učenja na ravni zavoda (3,65), prepoznavanje pomena učenja učenja na vseh ravneh (učenci, učitelji, vzgojitelji ...) znotraj zavoda (3,84). Zanimivo je, da ima spremenljivka »izboljšali smo prakso učenja učenja v našem zavodu« (3,63) nižjo povprečno vrednost kot indeks prenosa znanja v prakso (3,94). Standardni odkloni kažejo večja razhajanja v stališčih udeležencev, saj se v povprečju gibljejo okoli enega ocenjevalnega razreda. Če ob tem upoštevamo, da na uporabljeni lestvici vrednost 3 pomeni odsotnost stališča, lahko sklepamo, da se vsi udeleženci usposabljanja ne strinjajo z mnenjem, da so učinki vidni tudi na organizacijski ravni.



# 6

## Učinki usposabljanja v treh vzgojno- izobraževalnih zavodih



V nadaljevanju bomo predstavili učinke usposabljanja za učenje učenja v treh izbranih zavodih: vrtcu, osnovni in poklicni srednji šoli. Predstavljeni primeri omogočajo podrobnejši, bolj poglobljen in celovit vpogled v procese, učinke usposabljanja in razloge za njegovo učinkovitost, ki se kaže v posameznem zavodu, ter za prenos znanja na delovno mesto in na organizacijsko raven.

Vsak primer bomo predstavili samostojno, pri čemer bomo *zadovoljstvo udeležencev* z usposabljanjem obravnavali s pomočjo analize rezultatov anketnega raziskovanja, *učenje* (pridobljeno znanje in spretnosti), *prenos naučenega v prakso* posameznikov in *učinke oziroma rezultate na ravni zavoda* pa bomo dodatno predstavili še na osnovi analize rezultatov skupinskih intervjujev in odprtih anketnih vprašanj. Namen predstavitve posameznih primerov v nadaljevanju ni oblikovanje empiričnih izsledkov, ki bi omogočali posploševanje ali sklepanje od konkretnega primera na druge, podobne zavode, temveč podajanje vpogleda v specifične procesa prenosa znanja na delovno mesto in organizacijsko raven.

### 6.1 Vrtec

Odziv vseh vzgojiteljev izbranega vrtca, vključenih v usposabljanje za učenje učenja, kaže srednjo vrednost zadovoljstva z usposabljanjem, pri čemer so v ocenah razmeroma enotni. Najbolje so ocenili izvedbo delavnic, malce manj vsebino in organizacijo usposabljanja, najnižje pa uporabnost predstavljenih metod učenja učenja. V vrtcu so zaznali majhen prirast znanja, predvsem zato, ker sodelujoči menijo, da so bili znanje in kompetence, povezani z učenjem učenja, že navzoči oziroma so jih že poznali. Poudarili so, da se način dela z otroki zaradi usposabljanja ni bistveno spremenil, večji del pristopov so že poznali in nekatere tudi uporabljali, jim je pa usposabljanje pomagalo pri odkrivanju novih možnosti. Dolgoročni učinki usposabljanja na ravni zavoda so zelo šibki in so opazni le na posameznih področjih, ki se vežejo tako na praktično kot na institucionalno raven. Vzgojitelji s strategijami učenja učenja krepijo sodelovanje z otroki, saj so že same metode naravnane k temu, vendar je specifična vrtca v tem, da interakcije potekajo večinoma med vzgoji-

teljem in skupino otrok. Sodelujoči vzgojitelji dvomijo o dolgoročnem vplivu usposabljanja na vzgojno-izobraževalni proces predvsem zaradi problematike množičnega apliciranja in razmer za delo. Vendar je bilo po njihovem mnenju usposabljanje učinkovito pri ozaveščanju vzgojiteljev in potrjevanju njihovega načina dela, predvsem pa pri komunikaciji in izmenjavi dobrih praks.

Vsebinsko in organizacijsko usposabljanja so v izbranem vrtcu ocenili s srednjo stopnjo zadovoljstva (zadovoljivo). Indeks ocen vsebine in organizacije usposabljanja je dosegel vrednost 3,09, pri čemer se ocene v povprečju odklanjajo za 0,81 ocenjevalnega razreda. Med posameznimi vidiki izvedbe pozitivno izstopa ocena razporeda delavnic (3,55). Vsebine delavnic za obravnavano tematiko učenje učenja so sodelujoči ocenili s povprečno vrednostjo 2,88, vsebine vmesnih aktivnosti in usposabljanje na splošno pa s povprečno vrednostjo 2,94; splošna ocena vmesnih aktivnosti je bila 3,06. Standardni odkloni pri posameznih vidikih izvedbe so podobni (med 0,8 in 1,0 ocenjevalnega razreda), kar kaže, da je razpršenost ocen srednje velikosti.

Uporabnost metod učenja učenja so ocenili kot manj zadovoljivo; indeks *uporabnost metod učenja učenja* je dosegel vrednost 2,82, pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za 0,84 ocenjevalnega razreda. Posamezni vidiki metod učenja učenja se razhajajo za manj kot pol ocene. Le raznolikost uporabljenih metod in oblik dela so sodelujoči ocenili kot zadovoljivo, s povprečjem 3,00, primernost uporabljenih metod in oblik dela za obravnavane vsebine pa je dosegla povprečje 2,97. Preostala dva vidika so ocenili slabše, in sicer uporabnost novih metod in oblik dela s povprečjem 2,64, predstavitev novih metod in oblik dela pa z 2,69. Ocene pri posameznih vidikih se v povprečju razhajajo za en ocenjevalni razred, razen pri najslabše ocenjenem vidiku, tj. uporabnost predstavljenih in uporabljenih metod in oblik dela za delo z učenci, pri katerem se ocene razhajajo v povprečju za 0,78 ocenjevalnega razreda.

Vzgojitelji, vključeni v usposabljanje, so bili bolj zadovoljni z izvedbo delavnic. Vrednost indeksa 3,45 sicer ne kaže na veliko zadovoljstvo, gre pa za dobro srednjo vrednost. Med ocenami posameznih vidikov izvedbe so razhajanja minimalna. Od nižjih k boljšim ocenam so obravnavani vidiki razvrščeni v naslednjem zaporedju: vodenje delavnic (3,30), poznavanje prakse učenja (3,31), spodbujanje sodelovanja in razprave med strokovnimi delavci (3,44), poznavanje področja učenja učenja (3,53) in menjava predavateljev (3,55). Vrednosti se v povprečju pri vseh naštetih vidikih razhajajo za eno oceno.

V vrtcu so zaznali majhen prirast znanja, ki ga povezujejo z usposabljanjem. Vrednost indeksa ocene pridobljenega znanja znaša 3,09 (pri standardnem odklonu 0,81 ocenjevalnega razreda). Pri oceni sprememb v znanju so

sodelujoči vse vidike v povprečju ovrednoteni blizu vrednosti 3, kar predstavlja odsotnost stališča oziroma učinka, povprečno odstopanje je bilo en ocenjevalni razred. Razvidno je, da je usposabljanje bolj prispevalo k izboljšanju presoje o lastni dejavnosti za razvijanje kompetence učenja učenja (3,10) in k večjemu prepoznavanju pomena učenja učenja na vseh ravneh (3,09), nekoliko manj k boljšemu poznavanju prakse učenja učenja v obravnavanem zavodu (3,06), spoznavanje novih metod in načinov dela z otroki pa je bilo ocenjeno slabše (2,97). Skupinski intervju, ki smo ga opravili s šestimi vzgojitelji, potrjuje anketne rezultate in pojasnjuje vzroke za majhen prirast znanja. V intervjujih so sodelujoči namreč potrdili, da se njihov način dela ni bistveno spremenil ali kot je to pojasnil eden od njih: »Zdi se mi, da ni bila sedaj s tem učenjem učenja odkrita neka topla voda, ampak so bile stvari mogoče bolj povezane pa bolj razložene. Tako da, se mi zdi, smo večino teh stvari, o katerih smo se pogovarjali, že uporabljali, ampak mogoče na drugačen način pa z drugačno zavestjo. V veliki meri pa vse, samo mogoče manj sistematično.«

Majhen prirast znanja lahko torej povezujemo z že obstoječim znanjem. Prisotnost znanja ali razumevanja kompetence učenje učenja potrjujejo tako odprta anketna vprašanja kot intervju. Učenje učenja v vrtcu razumejo kot zelo širok, večdimenzionalen pojem. Na osebni ravni jim to predstavlja sposobnost dojetanja sebe kot učenca. S strokovnega vidika gre za »način poučevanja, ki pripomore k razumevanju in spodbujanju učenja in razvijanju strategij učenja«, kar vključuje predvsem sposobnost »pomagati in poiskati primerno obliko učenja za pridobitev določenega znanja« s primernimi strategijami in metodami. Sodelujoči so večkrat omenili, da gre za »proces učenja, ki ni nikoli zaključen« in je hkrati dvoplasten, torej za to, »kako se sam lahko učim učiti se ali pa kako lahko učim otroke, da se sami učijo«. Poudarili so posebnost ravni učenja v vrtcih, in sicer, da »učenje učenja, sploh v vrtcu, ni tako, da bi sedaj tukaj učili; da tega res nismo uporabljali, to je bolj za nas, da se učimo učiti, ker tukaj bolj spontano potegne, ne da bi bil sedaj prav poudarek na tem, sploh ko gre za čisto majhne otroke v jasliah«, oziroma, »da spoznaš metode, ki bi jih za svojo osebno rast pri učenju učenja lahko uporabil. Pri učenju v vrtcu pa je itak v ospredju igra.«

Prenos naučenega znanja v prakso je prisoten, a šibak (vrednost 3,39), odklon je srednje velik, v povprečju za 0,81 ocenjevalnega razreda. Prepoznali smo dve skupini učinkov, manj in bolj izražene vidike prenosa znanja na delovno mesto. Med skupinama je tudi vsebinska razlika, saj gre pri prvi za bolj praktično-teoretične postavke učenja učenja, pri drugi pa za različne oblike interakcij in odnosov. V prvo skupino se uvrščajo nove metode in načini dela

z učenci (3,10), razumevanje pomena lastne motivacije za delo z učenci (3,19), preizkus teoretičnih spoznanj v praksi (3,20) in uporaba različnih strategij za spodbujanje globokega učenja pri učencih (3,37), v drugo pa sodijo spodbujanje sodelovalnega učenja učencev (3,52), razumevanje pomena sodelovanja z okoljem (3,55), uporaba več načinov motiviranja (3,55) in večja pozornost pri odnosu z učenci (3,63). Skupinski intervjuji so delno potrdili izsledke ankete. Način dela z otroki se zaradi učenja učenja ni bistveno spremenil. Večji del pristopov so sodelujoči že poznali in nekatere tudi uporabljali. Vendar so dodali, da svoje delo ves čas prilagajajo in skušajo izboljšati. Usposabljanje jim je pomagalo, da so odkrili nove možnosti in predvsem načine, kako bi jih lahko prilagodili predšolski vzgoji. S tem so opozorili, da so metode sicer uporabne, ampak le, če jih izvajamo pravilno in jih ustrezno prilagodimo otrokovi razvojni ravni. Glede praktične uporabe metod učenja učenja v razredu so v intervjuju izpostavili, da gre, kot so zaznali, bolj za šolske dejavnosti: »V vrtcu bi morali otroci vsaj znati brati in pisati, da bi lahko večino teh metod uporabljali.« Že sam način dela, ki smo ga predstavili na delavnicah, na primer delo v dvojicah, v manjših skupinah, se razlikuje od načina dela v vrtcu, kjer vse poteka preko vzgojitelja z eno skupino, saj od otrok ne moremo pričakovati samostojnega dela. Sodelujoči so zato kot najučinkovitejšo najpogosteje izpostavili metodo viharjenja idej, pri kateri otroci dajejo predloge v okviru določenih projektov, čeprav se »morajo tudi tega načina kar navaditi«.

Ob vprašanju o učinku motivacije za učenje učenja so sodelujoči poudarili, da na podlagi opazovanja otroka določijo, kaj je njegova motivacija, in na tem temelji aktivno učenje, torej da otrok sodeluje, razmišlja. V vrtcu spodbujajo motivacijo iz druge perspektive, izhajajo iz otroka, iščejo njegovo motivacijo in ga dodatno motivirajo. Vzgojitelji s strategijami učenja učenja krepijo sodelovanje z otroki, saj so že same metode naravnane k temu, vendar je posebnost vrtca v tem, da interakcije potekajo večinoma med vzgojiteljem in skupino otrok. Bolj kot samo komunikacijo z otroki so vzgojitelji poudarili povratno informacijo, ki jo dobivajo od različnih deležnikov. Povratne informacije otrok so namenjene predvsem evalvaciji lastnega dela, kar je uporabno tudi pri razpravi s kolegi.

Ugotavljamo, da so dolgoročni učinki usposabljanja zelo majhni in izraženi le na posameznih področjih, povezanih tako s praktično kot institucionalno ravni. Indeks dolgoročnega izboljšanja prakse učenja učenja je bil po koncu usposabljanja 3,05 (pri standardnem odklonu 0,86 ocenjevalnega razreda), zato glede na povprečje govorimo o odsotnosti učinkov. Pod povprečjem indeksa sta se uvrstila vidika *pogosteje strokovno razpravljamo o učenju*



*učenja (2,87) in oblikovali smo skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenja učenja (2,97). Nad povprečjem indeksa pa so se uvrstile naslednje trditve: oblikovali smo pomen učenja učenja na vseh ravneh (3,09), kritično sem ovrednotil svojo prakso učenja učenja (3,13) in pogosteje si izmenjujemo primere dobre prakse učenja učenja (3,17). Posamezna vprašanja odstopajo od povprečij za približno en ocenjevalni razred.*

Vzgojitelji, ki so sodelovali v intervjuju, ne pričakujejo dolgoročnih učinkov usposabljanja. Kot pojasnilo opozarjajo na problem, »koliko od njih jih dejansko stvari aplicira; če bi bil model apliciran tako, kot je zastavljen, bi gotovo lahko spremenil način vzgoje oziroma učenja, predvsem v šolah«. K temu so dodali, da je usposabljanje zelo odvisno tudi od promocije in nacionalnega priznavanja. Hkrati bi k večji uporabnosti pripomogla tudi večja praktičnost usposabljanja. Čeprav so menili, da abstrakcija pušča odprte možnosti in fleksibilnost, pa je verjetnost za aplikativno preizkušanje manjša. Na možnosti za dolgoročen učinek velikokrat vplivajo tudi razmere, v katerih poteka delo. Ali kot pravijo: »Mi imamo težave, da otroke naredimo toliko samostojne, da so sploh pripravljeni na učenje. Ravno zaradi tega včasih prezreš stvari, ki smo jih spoznali, ker je treba v prvi vrsti poskrbeti za varnost.«

Kljub pričakovanju, da bodo dolgoročni učinkih majhni, so sodelujoči hkrati poudarili nekatere spremembe, ki so posledica udeležbe v usposabljanju. Tako intervjuji potrjujejo izsledke ankete, saj so izpostavili vidike, ki se vežejo bolj na praktično kot na institucionalno raven. Ob odprtem vprašanju anketnega vprašalnika za strokovne delavce (»Kateri so po vašem mnenju trije najboljši kazalniki dobre prakse učenja učenja v vaši šoli?«) so zapisali predvsem značilnosti, ki se vežejo na institucionalno raven in medsebojne odnose med strokovnimi delavci. Strokovni delavci so tako zaznali, da se je sodelovanje izboljšalo, pogostejše so diskusije, izmenjave primerov dobre prakse, hospitacije kolegov, kar vpliva na dobro delovno klimo v vrtcu, povečuje se kakovost dela tudi v odnosu do otrok. Sodelujoči so začutili izboljšanje v delovnem procesu, ker so med usposabljanjem nekatere vsebine znova ozavestili. Eno od opazanj je bilo naslednje: »Čeprav sem jih prej izvajal, sem bil sedaj pozoren nanje in sem jih zaradi tega izvedel bolje ali malo drugače ali pa z drugačno zavestjo.« Tako so sodelujoči zaradi sodelovanja v usposabljanju začutili tudi potrditev dosedanjega dela in njegovo nadgradnjo. Težje pa jim je bilo oceniti spremembe pri otrocih, predvsem zaradi samega razvoja otrok, na kar vpliva več dejavnikov. V skladu z rezultati anketnega vprašalnika je tudi intervju pokazal, da je bilo večji učinek usposabljanja zaznati pri sodelovanju strokovnih delavcev, saj »je bilo pač v skladu s tem projektom, tako da [...] imaš več možnosti za pogovor, za evalvacijo z drugimi sodelavci«.

## 6.2 Osnovna šola

Izbrani primer osnovne šole podobno kot primer vrtca kaže, da so udeleženci usposabljanje sprejeli pozitivno, vendar je bil prirast novega znanja majhen in institucionalni učinki šibki, pri čemer pa je bilo mogoče jasno zaznati tako predhodno navzočnost znanja o učenju učenja kot njegovo uporabo v praksi delovanja učiteljev. Odzivi učiteljev z izbrane šole, ki so bili vključeni v usposabljanje, kažejo na splošno zadovoljstvo z usposabljanjem. Med ocenami posameznih vidikov izvedbe usposabljanja ni pomembnejših odklonov. Usposabljanje za učenje učenja je po njihovem mnenju prispevalo k šibkemu prirastu (novega) znanja. Na področju prenosa znanja v vsakodnevno prakso je analiza pokazala razlike v rezultatih, ki pa vseeno omogočajo sklep, da so učitelji že imeli razmeroma veliko predznanja o učenju učenja. Dolgoročne učinke usposabljanja na ravni šole je sicer mogoče zaznati, vendar so zelo majhni.

Učitelji so izvedbo usposabljanja v splošnem ocenili kot zadovoljivo. Zadovoljstvo z izvedbo usposabljanja so ocenili s povprečno oceno indeksa 3,30, pri čemer se ocene v povprečju odklanjajo za malenkost manj kot en ocenjevalni razred. Tako so vsebino vmesnih aktivnosti za obravnavano tematiko učenje učenja ocenili s povprečno oceno 3,24, primernost vsebine delavnic za obravnavano tematiko učenje učenja pa s povprečno vrednostjo 3,32. Nekoliko nižjo povprečno oceno so prisodili vmesnim aktivnostim, in sicer 3,32 pri splošni oceni in 3,24 pri vsebini. Najbolj pa so bili učitelji zadovoljni s časovnim razporedom delavnic; izrazili so zadovoljstvo, saj ta vidik ocenjujejo s povprečno oceno 3,50.

Tudi uporabnost metod učenje učenja so ocenili kot zadovoljivo (3,24). Uporabnost predstavljenih in uporabljenih metod in oblik dela za delo z učenci so učitelji ocenili s povprečno oceno 3,24, pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za en ocenjevalni razred v pozitivno oziroma negativno smer. Tudi naslednje vidike so ocenili zadovoljivo, in sicer z nekoliko višjo zadovoljivo oceno primernost uporabljenih metod za obravnavane vsebine učenja učenja, ki so ji pripisali povprečno oceno 3,62, s šibko, čeprav dobro povprečno oceno vrednosti pa raznolikost uporabljenih metod (3,76). Najmanj so bili zadovoljni s predstavitvijo novih metod, saj so ji namenili povprečno oceno 3,06.

Element usposabljanja, ki so mu na šoli pripisali najboljšo oceno, čeprav še vedno na meji med zadovoljivo in dobro, je izvedba delavnic (3,68). Zadovoljivo pozitivno oceno so udeleženci pripisali spodbujanju sodelovanja in razpravam med strokovnimi delavci (3,56). Všeč jim je bilo smiselno menjavaње predavateljev, zato so med vsemi opazovanimi vidiki izvedbe delavnic

najvišje ocenili prav menjavo predavateljev (4,62). Tudi to, kako predavatelji poznajo področje učenja učenja, so ocenili kot razmeroma dobro, in sicer s povprečno vrednostjo 3,66. Zadovoljivo povprečno oceno (3,44) so namenili vodenju delavnic, nekoliko manj pa so bili zadovoljni s tem, kako predavatelji poznajo prakso učenja učenja, saj so to postavko ocenili s povprečno oceno 3,29.

Prirast znanja zaradi usposabljanja za učenje učenja je bil majhen, saj so ga učitelji ocenili s povprečno oceno 3,11. Pri ocenjevanju sprememb v znanju so vsa področja v povprečju ovrednotili pozitivno (vrednost 3 na lestvici predstavlja odsotnost stališča ali učinka), s povprečnim odstopanjem malo manj kot en ocenjevalni razred. Razvidno je, da je usposabljanje najbolj prispevalo k poznavanju prakse učenja učenja na šoli (3,35). Nekoliko manjši je prispevek k pridobivanju drugih vidikov znanja o učenju učenja, k razumevanju pomena razvijanja kompetenc učenja učenja in prepoznavanju pomena učenja učenja na vseh ravneh – ti področji so ocenili s povprečno oceno 3,21. Najnižji povprečni prispevek k znanju so učitelji zaznali na področjih pridobivanja izhodišč za presojo svoje dejavnosti pri razvijanju kompetence učenja učenja (3,09) in spoznavanju novih metod in načinov dela z učenci (3,00).

Majhen prirast znanja lahko razložimo s podatki iz intervjuja in odprtih vprašanj v anketi, ki kažejo, da je bilo učenje učenja v učnem procesu že navzoče in ga niso uvajali na novo, zato je za večino učiteljev usposabljanje pomenilo le osvežitev znanja in metod, ki so jih že poznali. Učitelji so si znanje pridobili iz drugih virov in ne samo z usposabljanjem; o tem so na primer zapisali: »Znanje je prisotno, vendar ni bilo pridobljeno z usposabljanjem, ampak že prej, iz drugih virov, tudi z lastno prakso skozi poučevanje. Usposabljanje mi je osvežilo znanje o že znanih metodah in pristopih, ki sem jih mogoče zamenjala. Imam veliko let prakse pri poučevanju in vsa leta učence učim, kako se učiti. Usposabljanje je potrdilo moje poučevanje.« Na poznavanje učenja učenja kažejo odgovori na odprto vprašanje iz anketnega vprašalnika: »Kako osebno razumete in opredeljujete pojem učenja učenja?« Učenje učenja so učitelji opredelili kot »sposobnost za učenje, potrebno za razvijanje in usmerjanje lastnega učenja, vključujoč zavest o lastnem učnem procesu«. Podobno je pokazal tudi intervju z osmimi učitelji, saj so učenje učenja opredelili kot znanje, kako učence »učiti, kako se je treba učiti«. Navedli so določene vidike razumevanja kompetence učenja učenja, na primer: »Zame učenje učenja ni samo učenje šolskih predmetov, ampak tudi učenje drugih oblik znanja, kot so spretnosti, stališča in sposobnosti. Učenje učenja pomeni usvojiti metode učenja, spretnosti za samostojno učenje in prenos znanja učencem s pristopi, ki vključujejo življenjske položaje.«

Obseg prenosa naučenega znanja v prakso oziroma v učilnico so sodelujoči ocenili nizko, in sicer s povprečno vrednostjo 2,80. Standardni odklon nam kaže razmeroma velika razhajanja, kar pomeni, da so nekateri učitelji znanje prenesli v učni proces, drugi pa ne. Pri delu z učenci pa učitelji po usposabljanju uporabljajo več različnih načinov motiviranja, ki so ga ovrednotili s povprečno oceno 3,71. S povprečno oceno 3,47 so ocenili vidik *več pozornosti namenjam odnosu z učenci in bolj spodbujam sodelovalno učenje učencev*, kar kaže na določene spremembe na delovnem mestu učiteljev. Udeleženci usposabljanja za učenje učenja so zadovoljivo izboljšali svoje znanje in spretnosti v zvezi z razumevanjem pomena sodelovanja z okoljem pri razvijanju kompetence učenja učenja, saj so ga ocenili s povprečno oceno 3,44. Nekoliko slabše so ocenili vidik *bolje razumem pomen lastne motivacije za delo z učenci*, in sicer s povprečno oceno 3,18. Učitelji so v učnem procesu razmeroma malo preizkušali nove metode in načine dela z učenci, saj so to področje ocenili s povprečno oceno 3,03; v poučevanje so le delno prenesli različne strategije za spodbujanje globokega učenja – to področje so ocenili s povprečno oceno 3,03. Med posameznimi vidiki prenosa znanja v prakso so najnižjo oceno namenili preizkusu teoretičnih spoznanj v praksi (2,54).

Poglabitev rezultatov ankete z intervjujem kaže, da je zaradi udeležbe v usposabljanju prišlo do sprememb v učnem procesu, ki jih lahko pripišemo novemu znanju. Sodelujoči so navedli, da po usposabljanju v svoje delo vnašajo več sodelovalnega učenja, strategij in metod aktivnega učenja, ki vsebujejo razmišljanje, dialog, postavljanje hipotez, povezovanje znanja z izkušnjami, sodelovanje, motivacijo učencev ter povratno informacijo, na primer: »Učencem zdaj dajem več povratnih informacij, ki pozitivno vplivajo na učne dosežke. V mojem razredu se je povečala bralna pismenost, učenci raje samostojno delajo, se aktivneje učijo. Pripravljam učne ure z metodami in pristopi učenja učenja, opažam večjo motiviranost za delo učencev pri pouku.« Ob odprtem vprašanju iz anketnega vprašalnika (»Kateri so po vašem mnenju trije najboljši kazalniki dobre prakse učenja učenja v vaši šoli?«) so zapisali, da so v svojo prakso poučevanja vnesli nove metode in pristope učenja učenja, sodelovalno učenje, okrepili so sodelovanje, medpredmetno povezovanje, razvili dobre odnose z učenci ter izboljšali njihove dosežke. To pa so po njihovem mnenju tudi kazalniki dobre prakse, ki se kažejo v izboljšanju znanja in spretnosti, povezanih z uvajanjem učenja učenja na šoli.

Učitelji so v skupinskem intervjuju zelo bogato opisali načine uporabe učenja učenja pri poučevanju, kar lahko pomeni, da so imeli razmeroma veliko predznanja, hkrati pa odgovori kažejo, da je uporaba učenja učenja na podlagi usposabljanja večja, kot izhaja iz rezultatov ankete. Učitelji učenje učenja ve-

činoma enačijo z individualnimi učnimi pristopi na ravni svoje prakse, ne pa toliko s procesom in dejavnostmi, ki vnaprej dogovorjeno potekajo na ravni šole. Intervjuvanci so se strinjali, da so nekaj znanja o učenju učenja pred začetkom usposabljanja že imeli, vendar so ga še poglobili, zato je po njihovem mnenju prišlo do sprememb v razredu. Nekateri učitelji so navedli, da pri poučevanju uporabljajo več učnih strategij in metod učenja učenja, predvsem v razredih z učno težavnimi učenci. Več je medpredmetnega povezovanja pri pouku, predvsem v povezavi s tujimi jeziki, kjer uporabljajo učne strategije za spodbujanje globokega učenja. Ena od učiteljic je zapisala: »Učne strategije uporabljam pogosto, predvsem pri predmetu spoznavanje družbe, in sicer Paukovo strategijo, učencem pa zelo rada postavljam problemsko zastavljena vprašanja.« Približno polovica vseh intervjuvancev je v odgovorih v zvezi s prenosom vsebin usposabljanja v prakso omenila sodelovalno učenje. Tako so npr. navedli, da jim s sodelovalnim učenjem, ki ga v učnem procesu po usposabljanju večkrat uporabljajo, uspe pritegniti učence k aktivnemu in samostojnemu učenju ter jih spodbuditi k razmišljanju in k lastnim odločitvam. Učenci se tako lažje učijo samostojno, so aktivnejši in bolj sodelujejo med seboj. Učitelji več delajo z nalogami višjih taksonomskih ravni, učence pogosto prosijo za refleksijo, postavljajo jim vprašanja, s katerimi novo znanje povezujejo z že obstoječim. Namesto vprašanj kaj in kdaj pogosteje sprašujejo zakaj in kako. Bolj poudarjajo povratno informacijo, za katero pravijo, da lahko spodbudi ali pa povsem zaustavi proces učenja učenja. Skrbijo, da je takojšnja, natančna, pozitivna in usmerjena v proces učenja učenja. »Pri svojem delu predvsem spodbujam dobro komunikacijo, saj je ključna tako pri sodelovalnem učenju kot pri dajanju in prejemanju informacije.« Intervjuvanci menijo, da je za prenos znanja v učni proces bistvena motivacija za učenje učenja. Navajajo, da učence za učenje učenja motivirajo tako, da ga povezujejo z vsakdanjim življenjem, s pogledom v prihodnost pa jim prikazujejo smisel učenja (npr. to boste potrebovali v življenju). »Motiviram jih tako, da učno snov navežem na kakšno aktualno temo ali na vsebino, ki jim je blizu. Tako vidijo, da je določena tema še kako povezana z našim vsakdanom.« Manj poučujejo frontalno. Navajajo, da so tudi učenci iz socialno šibkega okolja, ki imajo pri učenju več učnih težav, saj pogosto živijo v tujejezičnih družinah in imajo zato težave z razumevanja jezika, z uporabo strategij učenja učenja napredovali v znanju.

Usposabljanje za učenje učenja po mnenju učiteljev ni imelo dolgoročnih učinkov na organizacijski ravni, intervju pa vendarle kaže, da so zaznali učinke na ravni povečanega sodelovanja. Dolgoročno izboljšanje prakse učenja učenja po koncu usposabljanja so ocenili s povprečno vrednostjo 3,06, kar kaže na zelo majhne učinke (vrednost 3 na lestvici predstavlja odsotnost stališča ali

učinka). Da usposabljanje na šoli ni imelo dolgoročnih učinkov, kažejo odgovori o oblikovanju skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenja učenja – to področje so ocenili s povprečno oceno 3,06. Učitelji tudi niso kritično ovrednotili svoje prakse učenja učenja, saj so ji namenili povprečno oceno 3,29. Razmeroma šibke učinke je zaznati na ravni sprememb v organizaciji na področju sodelovanja učiteljev, saj je med posameznimi učinki usposabljanja v projektu najnižjo povprečno oceno dobila izmenjava primerov dobre prakse učenja učenja, in sicer 2,74. S podobno nizko povprečno oceno so ocenili še vidika: *pogosteje strokovno razpravljamo o učenju učenja* (2,88) ter *oblikovali smo pomen učenja učenja na vseh ravneh* (2,82). So pa nekateri učitelji v intervjuju poudarili dolgoročne spremembe na različnih področjih poučevanja. Učitelji prve in druge triade so omenili, da se na pouk pripravljajo skupaj, da si izmenjujejo in dopolnjujejo učne priprave, v katerih je poudarek na učenju učenja, pogovarjajo se o novih pristopih učenja učenja in delijo znanje, ki ga pridobijo s prakso. V svoje učne dejavnosti pogosto vnašajo spremembe, ki prinašajo rezultate, npr. izmenjavo novih idej in metod učenja učenja ter učnih strategij, saj tako opozarjajo na pomen učenja učenja v učnem procesu. Tako npr. navajajo: »Če bi bilo učenje učenja na šoli med poukom bolj poudarjeno, bi prineslo vidnejše učne rezultate na vseh ravneh šole.«

Učitelji so v intervjuju izrazili dvom o dolgoročnih učinkih učenja učenja na ravni šole. Strinjali so se, da zaradi udeležbe v usposabljanju večinoma ni prišlo do sprememb na ravni šole, in sicer so svoje opažanje podkrepili s trditvijo, da so se strokovni delavci že pred tem povezovali na drugih področjih. Povedali so, da se dogovarjajo, katere metode ali pristope učenja učenja bodo uporabili pri obravnavi določene učne snovi, vendar pa se še vedno premalo pogovarjajo in razpravljajo o novostih in spremembah pri svojih učnih urah. Na začetku šolskega leta so sicer oblikovali skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenja učenja, vendar pa je do sprememb v poučevanju prišlo le pri tistih sodelavcih, ki si osebno prizadevajo za spremembe in verjamejo vanje. Še vedno si premalo izmenjujejo primere dobre prakse učenja učenja in novosti, ki so jih na področju učenja učenja uvedli sami, premalokrat predstavljajo drugim kolegom, npr. na pedagoških konferencah, aktivih učiteljev ali zgolj sodelavcem, ki poučujejo isti predmet. Tako so tudi prepričani, da o učenju učenja ne razpravljajo dovolj in se na tem področju premalo moralno podpirajo. Še vedno premalokrat iščejo nasvete pri kolegih ter premalo pomagajo učiteljem novincem. Menijo, da učenje učenja pri pouku še vedno ni najbolje zastopano. Tako na primer menijo: »Na šoli nimamo skupinskih hospitacij, na katerih bi učitelji predstavljali primere dobre prakse učenja učenja ali skupno razvijali učna gradiva.«

Nekateri učitelji pa so kljub navedenim pomislekom prepričani, da so se ob koncu obdobja uvajanja učenja učenja dosežki učencev izboljšali. Med vidne dosežke učencev, ki jih je prineslo učenje učenja, niso uvrstili tistih na ravni šole, ampak dosežke pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih oziroma dosežke učencev, ki so jih zasledili v učnem procesu in za katere menijo, da imajo dolgoročne učinke. Učitelji so opazili, da je učenje učenja spodbudilo samozavest in samostojnost učencev pri učenju, jih motiviralo za učenje strategij učenja učenja, okrepilo odnos učitelj – učenec ter odnose med učenci. Ena od učiteljic je tako npr. zapisala, da še ne moremo govoriti o vidnih dosežkih v splošnem, zagotovo pa se ti kažejo pri posameznih učencih. Navajamo še eno od mnenj: »Dosežki se kažejo pri govornih nastopih, medpredmetnem povezovanju pouka ter avtomatizaciji branja in pisanja, vendar bo treba še okrepiti znanje učenja učenja, da bodo vidni rezultati na vseh področjih.«

### 6.3 Srednja šola

Srednja šola je primer, kjer so učitelji v povprečju visoko ocenili usposabljanje z dodano vrednostjo novega znanja, nekaj nižje pa učinke na organizacijski ravni. Odziv na vsebino delavnic in vmesnih aktivnosti v zavodu je za celotno usposabljanje odličen. Učitelji, ki so bili vključeni v usposabljanje, so izrazili zelo veliko zadovoljstvo glede vseh vidikov izvedbe usposabljanja. To se kaže tudi v prirastu znanja. Kljub temu da so izhodiščno znanje že imeli, so ga z usposabljanjem osvežili in nadgradili. Usposabljanje je prispevalo k širjenju nabora metod za delo z dijaki, in to tako pri tistih učiteljih, ki so se odločali predvsem za frontalno delo, kot tudi pri manj izkušenih, ki so med usposabljanjem pridobivali novo teoretično znanje in praktične nasvete. Po mnenju sodelujočih je prišlo do sprememb na delovnem mestu na več področjih. Izboljšave so se pokazale pri uporabi metod, saj se je povečala raznolikost oblik dela pri pedagoškem procesu, izboljšala sta se komunikacija in sodelovanje na različnih ravneh, tako med učitelji in med dijaki samimi kot na relaciji učitelj–dijak, čeprav je bilo to področje v šoli že v preteklosti precej razvito. Pri tem so sodelujoči opozorili, da sama uporaba metod za izboljšave ni dovolj, velik pomen pripisujejo pravilni pripravi vsebin in prilagajanju potrebam razreda in posameznika. Zato so tudi pričakovanja glede učinkov usposabljanja pozitivna. Šest učiteljev, ki smo jih intervjuvali, je sicer manj poudarilo dolgoročne, sistemske vidike. Izpostavili so predvsem vpliv na učenje dijakov, izboljšanje sodelovanja v strokovnih aktivih, povečano izmenjavo dobrih praks in interdisciplinarni pristop k pouku. Uporaba določenih metod je izboljšala tudi sodelovanje med učenci samimi, saj je bilo opaziti več medvrstniške pomoči in

partnerstva. Način izvedbe usposabljanja je učiteljem omogočal pogovor o lastni pedagoški praksi na ravni šole, zato je bilo usposabljanje učinkovito pri ozaveščanju o načinu dela in izmenjavi dobrih praks.

Učitelji izbrane srednje šole so usposabljanje ocenili enotno in kot zelo dobro, in to tako samo izvedbo kot uporabnost predstavljenih metod in izvedbo delavnic. Vsebinam in organizaciji usposabljanja so namenili povprečno oceno 4,40, pri čemer se ocene v povprečju odklanjajo za 0,65 ocenjevalnega razreda. Vse vidike izvedbe so ocenili kot zelo dobre. Med povprečnimi ocenami opazovanih področij izvedbe usposabljanja ni bilo velikih razlik, vendar so najboljše ocene namenili vidikom, ki se nanašajo na vsebine in vmesne aktivnosti usposabljanja. S podobno visoko povprečno oceno so ocenili uporabnost metod učenja učenja (4,36), pri čemer se ocene od te vrednosti v povprečju odklanjajo za 0,63 ocenjevalnega razreda. Primernost uporabljenih metod in oblik dela za vsebine učenja učenja so ocenili kot dobro ali zelo dobro (4,48), njihovo uporabnost pa nekoliko nižje (4,18). Zelo pozitivno oceno so namenili raznolikosti uporabljenih metod in predstavitvi novih metod in oblik dela (4,41). Visoko so ocenili tudi izvedbo delavnic. Povprečna ocena indeksa (4,56) kaže na veliko zadovoljstvo udeležencev z izvedbo. Med ocenami posameznih vidikov izvedbe so razhajanja minimalna. Obravnavani vidiki se od slabše k boljše ocenjenim razvrščajo v naslednjem zaporedju: *poznavanje prakse učenja učenja* (4,43), *menjava predavateljev* (4,45), *vodenje delavnic* (4,75), *poznavanje področja učenja učenja* (4,62) in *spodbujanje sodelovanja in razprave* (4,63).

Rezultati kažejo na očiten prirast znanja o učenju učenja, saj so ga učitelji ocenili s povprečno oceno 4,52 (pri standardnem odklonu 0,54). Pri oceni sprememb v znanju so vsa področja v povprečju ovrednotili zelo pozitivno (vrednost 3 na lestvici predstavlja odsotnost stališča ali učinka), s povprečnim odstopanjem od 0,5, do 0,8 ocenjevalnega razreda. Razvidno je, da je usposabljanje prispevalo k poznavanju prakse učenja učenja v zavodu (4,63), k ozaveščanju o izhodiščih za presojo svoje dejavnosti (4,59), le nekoliko manj pa k spoznavanju novih metod in načinov dela (4,43) ali k zavedanju o pomenu razvijanja kompetence učenja učenja pri učencih (4,34). Odgovori na odprta vprašanja v anketi in intervjuju so pokazali, da učitelji kompetenco učenja učenja razumejo predvsem na osebni ravni, in sicer kot način, kako spoznavati samega sebe oziroma svoj način učenja, s čimer lahko izboljšajo svoj proces učenja. Tak pristop povezujejo z vseživljenjskim učenjem in profesionalnim razvojem predvsem na področju pedagoškega dela. S tega vidika jim je usposabljanje zagotovilo spoznavanje metod, ki jim omogočajo uspešnejše učenje in ki jih lahko uporabljajo pri delu z učenci, torej »iskanje novih, inovativnih



načinov za spodbujanje učenja s pomočjo učinkovitih tehnik«. V intervjuju so izpostavili osebno noto, ki se veže na pedagoško prakso v smislu »včasih smo preveč usmerjeni v to, kaj učiti, ne pa kako. In tukaj te gotovo spomnijo na mnoge stvari, ki si jih mogoče včasih vedel, pa pozabil ali pa se jih v dnevni rutini ne spomniš.« Mlajši učitelji so poudarili, da jim je kot začetnikom veliko pomenilo spoznavanje novih metod, ki jih med študijem niso spoznali. Ob tem so na delavnicah imeli možnost slišati še mnenja in izkušnje drugih učiteljev, kar jim je bilo v pomoč pri lastni pedagoški praksi.

Obseg prenosa naučenega znanja v prakso oziroma v učilnico je bil po mnenju sodelujočih velik tako z vidika količine prenesenega znanja kot z vidika zavedanja o omejitvah pri prenosu predstavljenih metod učenja. Obseg prenosa naučenega znanja v prakso ali v učilnico so ocenili kot zelo uspešen, s povprečno vrednostjo indeksa 4,50 in s precej nizkim odklonom (za 0,53 ocenjevalnega razreda). Vse obravnavane elemente sprememb na delovnem mestu so ocenili zelo pozitivno, hkrati pa nobeno povprečje ni bistveno odstopalo od povprečja indeksa. Kaže, da so imeli vsi vidiki podobno pozitiven učinek, med najboljše ocenjene pa so uvrstili naslednje: *več pozornosti namenjam odnosu z dijaki* (4,64), *bolj spodbujam sodelovalno učenje dijakov* (4,63) in *pri delu z dijaki uporabljam več različnih načinov motiviranja* (4,60). Ti vidiki so bolj kot na samo metodo vezani na odnose tako med učitelji in dijaki kot med vrstniki samimi. V intervjuju so sodelujoči razkrili veliko različnih metod in oblik dela, ki so jih prenesli v pedagoško delo. Od predstavljenih metod so omenili naslednje: semafor, delo v paru, viharjenje možganov, papirnati podstavek, fotografije, karte, timsko delo in Kaganove strukture. Za posamezno metodo se odločajo glede na namen, ki ga hočejo doseči. Učitelji so poudarili, da z uporabo teh metod predvsem povečajo motivacijo in zanimanje za učence in obravnavano snov oziroma kot pravijo sami: »lahko je metoda najboljša, ampak če jo uporabljaš vse leto, zbledi v enem mesecu. Otroci so narejeni tako, da moraš menjati, stalno menjati [...]« Izhajajo namreč iz prepričanja, da niso tako pomembne metode, kakor je pomembno prilagoditi snov, ki jo obravnavamo ob metodi. Tako ne dajejo prednosti posameznim metodam učenja, ampak so pristaši zamisli, »da ni idealne metode, s katero bi lahko prepričali prav vsak razred. Je pa važno, da te metode pripomorejo k barvitosti, dinamičnosti. In v okviru ene metode je potem treba vedno dodati še kaj svojega pa stopnjevati, da potem ni tako monotono.«

Glede praktične uporabe metod učenja učenja v razredu so učitelji izpostavili še to, da obstajajo razlike predvsem glede na vrsto predmeta, ki ga poučujejo: »Imaš, recimo, statistiko ali poslovno matematiko, kjer je te metode zelo težko uporabljati, ker učenci potrebujejo vodeno uro, z razlago za vsako šte-

vilko, od kod je priletela. Pri trženju, recimo, pa lahko kar naprej uporabljate te metode, zaradi tega, ker je to živa stvar.« Ko gre za maturitetne predmete, so metode, ki jih je mogoče uporabljati, omejene, saj matura zahteva točno določeno znanje, ki pa velikokrat ni v soglasju z modernimi metodami poučevanja, zato so učitelji, ki poučujejo maturitetne predmete, pri izbiri metod precej omejeni. V intervjuju so izpostavili dodatno specifiko, in sicer prilagajanje razredu. Menili so, da pri istem predmetu v različnih razredih ne morejo uporabljati istih metod. Prilagajanje dinamiki dela v razredu je tako odvisno ne samo od razreda in skupine, ampak tudi od dneva v določenem razredu, saj je lahko določena metoda včasih primerna, kak drug dan pa spet ne spodbudi enake vneme za delo. Tudi pri učinku motivacije za učenje učenja so se v intervjuju pojavljale podobne ugotovitve, ki so v ospredje postavljale prilagajanje okoliščinam v razredu. To so učitelji pojasnili na primer takole: »Dijakov ne motivira nujno metoda, v bistvu jih motivirajo dogodki tistega dne. Se pravi, če poenostavimo: ko pišejo test tik za mojo uro, je doseči motivacijo v tisti uri pri mojem predmetu praktično znanstvena fantastika.« Upoštevanje človeškega dejavnika, želja in potreb dijakov je najpomembnejša motivacija za delo, bolj kot lahko to velja za samo metodo in vsebino predmeta. Čeprav so učitelji večkrat omenjali izboljšanje komunikacije med vsemi na šoli, so bili odgovori na vprašanje o učinku uporabe metod učenja učenja na sodelovanje med učitelji in učenci različni. Boljšega sodelovanja niso pripisovali le metodam, čeprav nekatere prav temeljijo na sodelovanju, ampak bolj individualnemu pristopu do dijakov. Poleg tega so razložili, da se v zavodu že dlje časa ukvarjajo s področjem sodelovanja. V ta namen so razvili več dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje, kot na primer medvrstniško partnerstvo, inkubator, referat za dijake ipd. Bolj kot sodelovanje v procesu komunikacije med učitelji in dijaki so poudarili povratno informacijo učiteljev, ki se jim zdi ključna za dosežke učencev. Pozitivna povratna informacija je namenjena predvsem vzpostavitvi pozitivne samopodobe kot gonila za nadaljnje delo.

Analiza kaže na navzočnost dolgoročnih učinkov usposabljanja na organizacijski ravni. Dolgoročno izboljšanje prakse učenja učenja po koncu usposabljanja so sodelujoči ocenili s povprečno vrednostjo 4,47 in standardnim odklonom 0,55 ocenjevalnega razreda, kar kaže na precejšnjo enotnost vseh sodelujočih v vprašalniku. Pod povprečjem indeksa sta se uvrstila vidika *oblikovali smo skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenja učenja* (4,27) in *pogosteje strokovno razpravljamo o učenju učenja* (4,30). Nad povprečjem pa so se uvrstile trditve *kritično sem ovrednotil svojo prakso učenja učenja* (4,48), *pogosteje si izmenjujemo primere dobre prakse učenja učenja* (4,50) in *oblikovali smo pomen učenja učenja na vseh ravneh* (4,53). Intervjuvanci so pohvalili

način izvedbe, ki je učiteljskemu zboru omogočal pogovor o lastni pedagoški praksi, zato je bilo usposabljanje pri ozaveščanju o načinu dela strokovnih delavcev in izmenjavi dobrih praks učinkovito. Izpostavili so tudi različne učinke, kot na primer neposredno svetovanje dijakom v zvezi s tem, katere metode učenja bi bile primernejše, tako da jim skušajo pokazati, kakšne možnosti imajo in kaj je smiselno uporabljati pri posameznem predmetu. Spoznavanje in osveževanje metod pa sta se jim zdeli pomembnejši za učitelja, saj je njun namen posredno vplivati na učenje dijakov. Tako so na delavnicah izpopolnili svoje pristope, predvsem pa so izkušnje izmenjale mlajše in starejše generacije učiteljev. Zelo kakovostno se jim je zato zdelo skupinsko usposabljanje učiteljskega zbora, pri katerem so imeli možnost oblikovati skupne usmeritve za poučevanje pri svojem delu. Med učitelji se je izboljšalo sodelovanje v strokovnih aktivih, povečala sta se izmenjava dobrih praks in interdisciplinarni pristop k pouku. Zaradi uporabe določenih metod se je izboljšalo tudi sodelovanje med učenci, saj je bilo več medvrstniške pomoči in partnerstva. Ne nazadnje so učitelji opazili bolj dejavno udeležbo učencev pri pouku in boljše rezultate pri doseganju ciljev.

Kljub vsešolskemu pristopu k usposabljanju so učitelji opozorili na nekatere ovire, ki so lahko posledica same narave pedagoškega dela. Samokritičnost in vzpostavitev distance do lastne prakse se jim zdi ena od večjih težav pri prilagajanju pouka. S tem so se strinjali tudi bolj izkušeni učitelji, ki so priznali, da se z rutino zakoreninijo določena prepričanja o lastnem delu, ki jih je težko spremeniti, vendar menijo, da ravno taka usposabljanja pomenijo primerno spodbudo za spremembe. Povedali so, da je »šolski sistem precej statičen in tukaj spremembe gredo počasi, ampak spremembe pri dijakih so hitre in zato je potrebno prilagajanje. Zato so ta izobraževanja namenjena tudi medsebojnemu komuniciranju, ki ga učitelj nima veliko na voljo, zato ker je v razredu sam. In kvaliteto teh izobraževanj vidimo prav v tem, da izmenjaš poglede, razmišljanja, komentarje ...«



## Je usposabljanje dovolj?

Evalvacija učinkov usposabljanja na ravni vseh udeležencev pokaže, da so bili zadovoljni z vsebinami, izvedbo in uporabnostjo usposabljanja za učenje učenja. Usposabljanje torej lahko ocenimo kot uspešno, saj je večina pridobila novo znanje. To znanje so pozneje – sicer v manjšem obsegu – uporabili tudi v praksi. Najšibkejši učinek usposabljanja je bilo mogoče zaznati na organizacijski ravni. Jakost učinka se torej zmanjšuje, ko se od usposabljanja preko pridobljenega znanja premikamo proti spremembi načina poučevanja in učinkom na ravni organizacije. Razpršenost odgovorov kaže, da so med posameznimi udeleženci usposabljanja navzoče razlike. Zapisano drugače: sklepamo lahko, da niso vsi učitelji pridobili novega znanja, da ga niso vsi preizkusili v praksi in vsi tudi ne delijo mnenja, da so učinki vidni na organizacijski ravni.

Zakaj prihaja do teh razlik, nam pomagajo pojasniti predstavljeni primeri vrtca, osnovne in srednje šole. Z njimi smo hoteli osvetliti možne in verjetne vzroke, čemu prihaja do razhajanj med izbranimi primeri oziroma čemu variabilnost v celotni populaciji. Naj ob tem znova opozorimo, da predstavljeni primeri ne omogočajo posplošitev ali sklepanja na raven celotne populacije vključenih zavodov, temveč poskušajo zgolj prikazati raznolikost prakse in odzivov ter morebitne razloge za prej opisano stanje, ki smo ga ugotovili z anketo in se nanaša na celotno populacijo udeležencev usposabljanja.

Ugotovili smo torej, da je bilo usposabljanje v izbranem vrtcu sprejeto pozitivno, vendar ni imelo večjih učinkov na način dela in organizacijsko raven zavoda. Vsebinsko in organizacijsko usposabljanja so udeleženci ocenili kot zadovoljivi, pri čemer je izvedba delavnic dobila višjo oceno kot uporabnost predstavljenih metod učenja učenja. Nižja ocena uporabnosti se je pokazala pri nizki oceni prirasta znanja. Izpostavljena sta bila dva vodilna razloga za to. Prvič, udeleženci so izhodiščno znanje že imeli, zato so ga z usposabljanjem le osvežili ter ga na novo ozavestili. Drugi pomembni razlog je drugačna praksa dela v vrtcu, ki ni v skladu z vsebinami delavnic, zato tudi pri metodah dela z otroki ni bilo učinka. Posledično je razumljivo, da so udeleženci ocenili, da je količina znanja, ki so ga prenesli v prakso, majhna, saj se način dela z otroki ni bistveno spremenil. Dolgoročni učinki usposabljanja na ravni zavoda so zelo

majhni in se kažejo le na posameznih področjih, ki se vežejo tako na praktično kot na institucionalno raven. Usposabljanje je dolgoročno prispevalo predvsem izboljšave na področju interakcij in odnosov med strokovnimi delavci in tudi pri odnosu do otrok. Ključni učinek projekta je bil tako pomembnejši za posameznika pri presoji lastne dejavnosti, pri povezovanju že obstoječih in obnovljenih znanj ter izmenjavi informacij, stališč o praktični uporabi metod učenja učenja pri delu z otroki.

Primer osnovne šole je podobno kot primer vrtca pokazal zadovoljiv odziv udeležencev na celotno usposabljanje, pri čemer so izvedbo ocenili bolj kot vsebino. Vsi udeleženci med usposabljanjem niso izboljšali znanja in spretnosti, povezanih z uvajanjem učenja učenja, vendar je bilo v povprečju mogoče zaznati šibek prirast znanja. To je mogoče pojasniti s tem, da je razmeroma veliko udeležencev izhodiščno znanje že imelo, zato so ga z usposabljanjem osvežili ter pridobili znanje na področju novosti učenja učenja. Tudi v praksi je bilo znanje o učenju učenja že navzoče, vendar so ga z usposabljanjem dodatno nadgradili. Glede dolgoročnih učinkov projekta so bila mnenja učiteljev različna. Razvidno je, da je usposabljanje najbolj prispevalo k poznavanju prakse učenja učenja na šoli, nekateri pa so zaznali tudi spremembe pri dosežkih učencev, vendar na ravni posameznika in ne šole.

Primer srednje šole pa kaže drugačno sliko. Za razliko od vrtca in osnovne šole so udeleženci usposabljanje sprejeli bistveno bolj pozitivno, prineslo je dodano vrednost v novo pridobljenem znanju, nekaj manj so prišli do izraza učinki na organizacijski ravni. Usposabljanje so učitelji zelo pozitivno sprejeli, tako z organizacijske kot vsebinske plati, pri čemer so najbolje ocenili vidike, ki se nanašajo na vsebine in vmesne aktivnosti projekta. Kljub temu da so udeleženci izhodiščno znanje že imeli, je bila nadgradnja znanja očitna. Izboljšave so se pokazale na področju uporabe metod, saj se je povečala raznolikost oblik dela pri pedagoškem procesu. Strokovni delavci so v intervjuju sicer manj poudarjali dolgoročne, sistemske ali strukturne vidike. Izpostavili so vpliv na učence dijakov, izboljšanje sodelovanja v strokovnih aktivih, povečano izmenjavo dobrih praks in interdisciplinarni pristop k pouku. Izboljšalo se je tudi sodelovanje med učenci, saj je bilo več medvrstniške pomoči in partnerstva, več je bilo razprav, namenjenih lastni pedagoški praksi, pogostejša je bila izmenjava dobrih praks.

Očitno je, da se učinek usposabljanja zmanjšuje s tem, ko se preko pridobljenega znanja premikamo k spremembi poučevanja in učinkom na organizacijski ravni. Na podlagi zapisanega lahko sklepamo, da je ponudilo priložnosti za izboljšave, vezane na dejavnike, ki zagotavljajo dolgoročne učinke usposabljanja in institucionalizacijo uvedenih sprememb. Vendar se s tem od vpraša-

nja o ustrezni organiziranosti in izvedbi usposabljanja pomaknemo na polje vodenja v vzgoji in izobraževanju ter na področje managementa znanja.

Na podlagi pregleda izbranih primerov vzgojno-izobraževalnih zavodov lahko oblikujemo hipotetične razlage razlik med posameznimi udeleženci usposabljanja oziroma variabilnosti na ravni populacije udeležencev. Pomembno vlogo v prenosu znanja v pedagoški proces igra percipirana uporabnost posredovanega znanja. Glede na to, da je bil nabor vsebin usposabljanja enoten, nam predstavljeni primeri kažejo, da je to znanje na višjih ravneh izobraževalne vertikale bolj uporabno. Očitno med vzgojno-izobraževalnimi zavodi obstajajo tudi pomembne razlike v predznanju. Predvsem pa primeri vzgojno-izobraževalnih zavodov kažejo, da do dolgoročno trajnih učinkov usposabljanja na organizacijski ravni praktično ne prihaja. Povsem odsoten pa je element zagotovitve trajnosti sprememb, za katere so praviloma potrebni ukrepi za institucionalizacijo.

Ali lahko usposabljanje torej ocenimo kot uspešno in predvsem ali je usposabljanje za spodbujanje pridobivanja kompetence učenja učenja v vrtcih in šolah dovolj?

Usposabljanje v določenih vidikih seveda lahko ocenimo kot uspešno, predvsem v tem, da je v sodelujočih šolah in vrtcih spodbudilo razmišljanje in skupno razpravo (ter deloma tudi bolj usmerjeno in bolj sistematično prakso) o učenju učenja. Ob tem pa so se jasno pokazala različna pričakovanja in potrebe učiteljev in vzgojiteljev znotraj posameznih zavodov, kar kaže tudi na potrebo po prilagoditvi usposabljanj in predvsem po iskanju raznolikih strategij za razvijanje kompetence učenja učenja na ravni učiteljev in šol. Izhajajoč iz rezultatov empiričnega raziskovanja predpostavljamo, da je usposabljanje, ki v razmeroma kratkem obdobju zajame veliko število vrtcev in šol oziroma učiteljev in vzgojiteljev, dobra izhodiščna točka za spodbujanje pridobivanja kompetence učenja učenja. Za kar najboljše doseganje kompetence pri učiteljih in preko njih posredno pri učencih pa so nedvomno potrebne še druge strategije, kot npr. priprava krajših, kontinuiranih usposabljanj o različnih vsebinah s področja učenja učenja, priprava priročnikov za spodbujanje učenja učenja pri pouku, spodbujanje predstavitve in izmenjave primerov dobrih praks med šolami in vrtci (npr. s konferencami, pisnimi prispevki itd.). Predvsem pa je pomembno, da učitelji in vzgojitelji, ki so v vlogi vseživljenjskih učencev, svoje znanje in spretnosti za spodbujanje učenja učenja preizkušajo v praksi in jih delijo s kolegi v vrtcih, šolah, kjer delajo.





## Literatura

- Ažman, T. 2008. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ažman, T., G. Jenko in T. Sulič. 2012. »Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere: priročnik za svetovalce.« Andragoški center Slovenije, Ljubljana. [http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje\\_vrednotenje\\_in\\_razvijanje\\_kompetence\\_nacrtovanje\\_kariere.pdf](http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf)
- Ažman, T., M. Brejc in A. Koren. 2014. *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole*. Maribor: Filozofska fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje. <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf>
- Bakračević Vukman, K., in B. Rozman. 2010. »Globinski pristop k učenju pripomore k razvoju kompetence učenje učenja.« Filozofska fakulteta, Maribor. [http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/01/Vukman-B.K.-Globinski-pristop\\_brosura.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/01/Vukman-B.K.-Globinski-pristop_brosura.pdf)
- Benčič, P. 2003. *Učne oblike in metode v osnovni šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bizjak, C. 2013. »Učenje učinkovitega učenja v sodobni šoli.« *Zgodovina v šoli* 22 (1–2): 2–12.
- Birch, S. H., in G. W. Ladd. 1998. »Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship.« *Developmental Psychology* 34 (5): 934–946.
- Brejc, M., A. Koren, L. Avguštin in K. Širok. 2014. *Spodbujanje učenja učenja: izvedba projekta in razprave o učenju učenja v šolah in vrtcih*. Maribor: Filozofska fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje. [http://uu.solazaravnatelj.si/files/2014/06/UU-Publikacija\\_2014.pdf](http://uu.solazaravnatelj.si/files/2014/06/UU-Publikacija_2014.pdf)
- Christenson, S. L., ur. 2010. *Handbook of School-Family Partnerships*. London: Routledge.
- Cohen, L., in L. Manion. 2011. *Research Methods in Education*. London in New York: Routledge.
- Cowley, S. 2008. *Kako mularijo pripraviti do razmišljanja*. Ljubljana: Modrijan.
- Creemers, B. P. M. 1994. *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., in L. Kyriakides. 2013. *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Heath.

- Dumont, H., in D. Istance. 2013. »Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. Stoletje.« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 23–36. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Easterby Smith, M., R. Thrope in A. Lowe. 2007. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Elmore, F. R. 2007. *Education Improvement in Victoria*. Melbourne: Office for Government School Education, Department of Education.
- Epstein, J. L. 2011. *School, Family, and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljstvo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- European Parliament and Council. 2006. »Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.« 2006/962/EC. *Official Journal of the European Union*, L 394/10.
- Fishman, B. J., R. W. Marx, S. Besta in R. T. Talb 2003. »Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform.« *Teaching in Teacher Education* 19 (6): 643–658.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hamre, B. K., in R. C. Pianta. 2001. »Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through High School.« *Child Development* 72: 625–638.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London in New York: Routledge.
- Horvat, M. 2004. *Razvijanje aktivnih strategij učenja*. *Vzgoja* 6 (21): 13–15.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- James, M., M. McCormick, P. Black, P. Carmichel in M. Drummond. 2007. *Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*. Routledge: London.
- Jaušovec, N. 1993. *Naučiti se misliti*. Nova Gorica: Educa.
- Johnson, C., in Marx, S. 2009. »Transformative Professional Development: A Model for Urban Science Education Reform.« *Journal of Science Teacher Education* 20 (2): 113–134.
- Juriševič, M. 2012. *Motiviranje učencev v šoli: Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kagan, S., in M. Kagan. 2013. *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Katz, S. L., M. Earl in S. B. Jaafar. 2009. *Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Kirkpatrick, D. L., in J. D. Kirkpatrick. 2007. *Implementing the Four Levels a Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Koren, A. 2005. »Centralizacija in avtonomija: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu.« *Šolsko polje* 16 (5–6): 141–159.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A., L. Avguštin, M. Brejc in K. Širok. 2012. *Evalvacija in rezultati 1. cikla usposabljanj učenje učenja*. Maribor: Filozofska fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje. <http://uu.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-39-8.pdf>
- Kyriacou, C. 2010. »Odnosi z učenci.« *Vzgoja in izobraževanje* 41 (5): 45–54.
- Lambert, L. 2005. »Constructivist Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 112–132. London: Chapman.
- Lobe, B. 2006. »Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki.« *Družboslovne razprave* 22: 55–73.
- MacBeath, J., in N. Dempster. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- MacBeath, J., in T. Townsend. 2011. »Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and how Do We Continue To Improve?« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 1241–1259. New York: Springer.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: D Z S.
- Marentič Požarnik, B. 2005. »Spreminjanje paradig poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 58–74.
- Marentič Požarnik, B., in B. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: D Z S.
- Marshall, B., in M.-J. Drummond. 2006. »How Teachers Engage with Assessment for Learning: Lessons from the Classroom.« *Research Papers in Education* 21 (2): 133–149.
- McMahon, A. 2011. »A Cultural Perspective on School Effectiveness, School Improvement and Teachers Professional Development.« V *School Effectiveness and School Improvement*, ur. A. Harris in N. Bennett, 125–139. London: Continuum.
- Murray, C., in M. T. Greenberg. 2001. »Relationships with Teachers and Bonds with School: Social and Emotional Adjustment Correlates for Children with and Without Disabilities.« *Psychology in the Schools* 38 (1): 25–41.
- Murray, C., in M. T. Greenberg. 2006. »Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children/Children with High-Incidence Disabilities.« *The Journal of Special Education* 39 (4): 220–233.
- OECD. 2014. *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*. Pariz: OECD. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf)
- Pekljaj, C. 2001. *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: D Z S.

- Peklaj, C., J. Kalin, S. Pečjak, M. Puklek Levpušček, M. Valenčič Zuljan in N. Ajdišek. 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Perkins, D. B. I. »Making Thinking Visible.« [Http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/index.html](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/index.html)
- Pintrich, P. R., in D. H. Schunk. 2002. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1 zvezek, *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Putman, R. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Rojko, C. 2003. »Preverjanje in ocenjevanje.« V *Sodelovalno učenje v praksi*, ur. Irena Vodopivec, 11–19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. 2013. »O naravi učenja: izziv za šolske strokovnjake in praktike.« *Vzgoja in izobraževanje* 46 (1): 25–31.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. N. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Shapiro, A. 2003. *Case Studies in Constructivist Leadership and Teaching*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Southworth, G. 2005. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davis, 75–92. London: P. Chapman.
- Stipek, D. 2002. *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about Learning (and It's about Time.)* London in New York: RoutledgeFalmer.
- Širec, A., K. Arzenšek, S. Deutsch, V. Košpenda, V. Kumer, J. Laco, N. Lamut in J. Lazar. 2011. »Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 33–58.
- Tomič, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Townsend, T. 2012. »Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 3–16.
- Vogt, W. P., D. C. Gardner in L. M. Haefele. 2012. *When to Use What Research Design*. New York: Guilford.
- Zavašnik Arčnik, M., in A. Koren. 2010. »Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije.« *Šolsko polje* 21 (3–4): 71–92.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–13.
- West-Burnham, J. 2014. Predavanje na zaključni konferenci Učenje učenja, Predoslje, 30. maj.)
- West-Burnham, J., in M. Coates. 2005. *Modes of Learning*. London: Continuum.

- West-Burnham, J., M. Farrar in G. Otero. 2007. *Schools and Communities: Working Together to Transform Children's Lives*. London: Network Continuum Education.
- West-Burnham, J., in A. Koren. 2010. »Globoko učenje.« V *Sodobni pristopi k učenju: vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev 2; gradivo za udeležence v programu Sodobni pristopi k učenju*, ur. A. Koren. Kranj: Šola za ravnatelje.
- William, D. 2013. »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.« 2013. V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 23–36. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



# UČENJE UČENJA

Opredeelitev pojma in evalvacija učinkovitosti usposabljanja vrtcev in šol



Učenje učenja



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost  
OPERACIJSKI PROGRAM IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT  
Evropski socialni sklad



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta



Fakulteta za  
HUMANISTIČNE  
ŠKOLE



Skola za ravnanje



Mednarodna fakulteta  
za družbene in poslovne študije  
International School for  
Social and Business Studies