

Sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine v osnovni šoli

ALENKA ROT VRHOVEC¹

☞ V učnem načrtu za predmet slovenščina v osnovni šoli je učiteljem priporočeno, da naj poskrbijo za večji delež skupinskega dela med poukom. Ob oblikah učenja, kot je sodelovalno učenje v manjših skupinah ali dvojicah, učenci namreč aktivneje razvijajo sporazumevalno zmožnost. Predstavljeni članek prikazuje rezultate raziskave, s katero smo ugotavljali, ali učitelji od prvega do petega razreda pri jezikovnem pouku izvajajo sodelovalno učenje. Namen članka je ozavestiti in spodbuditi učitelje za pogostejše načrtovanje in izvajanje sodelovalnega učenja.

Ključne besede: osnovna šola, slovenščina, jezikovni pouk, učne oblike, sodelovalno učenje

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija; alenka.rotvrhovec@pef.uni-lj.si

Uvod

Sodelovalno učenje se je do leta 1970 v praksi malo izvajalo, ker je bilo precej neznano, čeprav »učenje v majhnih skupinah poteka že od začetka človekovega obstoja« (Johnson in Johnson, 2009a, str. 365). Priporočen je bil individualni pristop, ki naj bi posamezniku omogočal, »da gre skozi učno snov v svojem ritmu, neodvisno od sošolcev« (Johnson in Johnson, 2009a, str. 365). Sodelovalo učenje se je začelo bolj uveljavljati po letu 1980, potem ko so individualističnemu učenju nasprotovali družboslovci in opozarjali na pomen vrstniškega sodelovanja ter njegov vpliv na socializacijo in učenje (Johnson in Johnson, 2009a). Poleg tega so bili rezultati raziskav tradicionalnega poučevanja vzrok za težnje novejšega obdobja, da se transmisijski ali prenašalni pristop poučevanja, ki učenca potisne v »pasivno držo sprejemanja in vpijanja« (1915, v Dewey, 2012, str. 13), odmakne transakcijskemu, pri katerem je učenje aktivno sodelovanje. V zgodnjem šolskem obdobju imajo v procesu učenja za učence poleg učitelja pomembno vlogo tudi vrstniki. Sodelovanje z drugimi učenci je pomembno za učenje in oblikovanje celotne osebnosti, zato morajo med šolskim procesom učenja učenci zanj dobiti možnost (Pekljaj, 2001). Raziskave tujih znanstvenikov kažejo, da sodelovanje vpliva na boljše odnose (Sharan in Shachar, 1988), psihološko zdravje (Johnson in Johnson, 2009b) in na učno uspešnost (Slavin, 1983). Y. Lv (2014) povzema kitajske raziskovalne izkušnje s sodelovalnim učenjem, in sicer da tovrstno učenje vpliva na posameznikovo motiviranost za delo ter spodbuja usvajanje jezikovnega znanja in razvoj sporazumevalne zmožnosti, učenčeve ustvarjalnosti in sodelovalnih veščin. Meni, da si posameznik s pridobljenimi praktičnimi veščinami postavlja temelje za poklicno prihodnost.

Učenec se največ nauči iz situacije, v kateri se dobro počuti (Papalia, Olds in Feldman, 2001; Marjanovič-Umek et al., 2004). Med učenjem na učenčevo motivacijo vplivajo ljudje okrog njega; v šoli so to učitelj in sošolci. Razred je umetno ustvarjena delovna skupnost učencev, ki so približno enako stari. Skupnost preraste v socialno skupino takrat, ko se vsak posameznik identificira z njo, se v njej počuti varnega in sprejetega, to pa pozitivno vpliva tudi na proces učenja (Žarkovič Adlešič, 2000). Načrtno vodenje procesa, v katerem se med učenci razvijajo pozitivni odnosi oz. se razvija naklonjenost, je dolžnost vsakega učitelja. Ena izmed oblik dela, ki pospešuje omenjeni proces, je sodelovalno učenje, tj. način poučevanja, ki se je v Sloveniji začel pojavljati v osnovnih šolah konec prejšnjega tisočletja, v svetu pa je bil znan že nekaj desetletij prej. K splošnemu teoretskemu okviru sodelovalnega učenja je prispevalo več

1 Pri izrazih učitelj, učenec in vrstnik mislimo na oba spola, vendar uporabljamo moški spol izključno zaradi preglednejšega besedila in lažjega branja.

raziskovalcev. Njegove zametke se lahko išče v teoriji družbene soodvisnosti (Johnson in Johnson, 2009a). Sodelovalno delo ni le delo po skupinah, temveč natančno načrtovano in vodeno delo, pri katerem poteka sodelovanje za doseg skupnih ciljev. Med sodelovalnim učenjem vsak posameznik išče rešitev/opravi nalogo, ki je pomembna zanj in za vse druge člane skupine. Oblika dela izboljšuje rezultate na področjih znanja oz. spoznavnih, socialnih in čustveno-motivacijskih procesov (Pekljaj et al., 2001). Z raziskavo želimo preveriti, koliko učitelji načrtujejo in izvajajo sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine ter s tem omogočajo medvrstniško sporazumevanje in dogovarjanje, izmenjavo mnenj itd.

Zgodovinsko odkrivanje pomena sodelovalnega učenja

Pomemben vpliv na današnje uresničevanje sodelovalnega učenja ima Deweyjeva teorija (1915, v Dewey, 2012). Menil je, da je jezik »pripomoček za komunikacijo« oz. priprava, »ki omogoča, da posameznik deli misli in občutke z drugimi ljudmi«, in da je ne samo logično, temveč predvsem družbeno sredstvo. Ko je obravnavan kot »način pridobivanja posameznih informacij ali pa kot sredstvo za razkazovanje naučenega« (Dewey, 1915, v Dewey, 2012, str. 12), mu odvzamemo vrednost oz. njegov družbeni vzrok in namen. Kritiziral je pasivnost pri učenju, mehansko kopičenje znanja in enoličnost metod, ki niso usmerjene v učenčevo aktivnost, ter poudarjal, »da ima pri razvoju otrokove narave aktivni vidik prednost pred pasivnim /.../« (Dewey, 1915, v Dewey, 2012, str. 13); pomembno se mu zdi pridobivanje izkušenj z neposrednim stikom, opazovanjem in z dejavnostjo. Družbo je videl kot skupino ljudi, ki deluje v skupnem duhu in stremi k skupnim ciljem. Menil je, da je treba iz vsake šole narediti zametek življenja v skupnosti, in bil prepričan, da v šolah primanjkuje »pogojev za ustvarjanje družbenega duha« (Dewey, 1915, v Dewey, 2012, str. 21), ki bi omogočali svobodno sporazumevanje, izmenjavo idej, predlogov in ugotovitev o uspehih in neuspehih predhodnih izkušenj. Medsebojno pomoč je opredeljeval kot najnaravnejšo obliko sodelovanja, ki ne pomeni usmiljenja, temveč podporo »pri sprostivni in pospešitveni vzgiba tistega, ki se mu pomaga« (Dewey, 1915, v Dewey, 2012, str. 21).

Začetki teoretiziranja o socialni soodvisnosti segajo v leto 1900. Takrat je nemški psiholog Koffka (Deutsch, 1968, v Johnson in Johnson, 2009a) predstavil skupine učencev kot razgibane celote, v katerih se soodvisnost med člani spreminja. Njegovo pojmovanje je nekaj let pozneje izpopolnil Lewin (1948, v Johnson in Johnson, 2009a). Menil je, da je za uspešno doseganje ciljev pomembna vzpostavitev ustreznih odnosov med člani skupine. Prizadevanje za

dosego cilja sprožita sodelovanje in tekmovalnost. Za soodvisnost morata biti najmanj dva, ki sodelujeta in imata vpliv drug na drugega. Lewinovo delo je razširil njegov študent Deutsch (1962, v Johnson in Johnson, 2009a), ki je pisal o treh vrstah socialne soodvisnosti, tj. o pozitivni, negativni in o nevtralni. Predpostavljal je, da vrsta soodvisnosti vpliva na to, kako bo potekala interakcija med posamezniki in kakšni bodo rezultati, torej je za končni uspeh pomembno, ali posamezniki drug drugega podpirajo in spodbujajo ali ovirajo in zavirajo pot do cilja. Pri sodelovalnem učenju je poudaril pomen pozitivne soodvisnosti in posameznikovo odgovornost za prispevek k skupinskemu uspehu (Deutsch, 1962, v Johnson in Johnson, 2009a).

Pred drugo svetovno vojno se je ugotovilo, da je skupinsko delo v primerjavi z individualnim učinkovitejše, kakovostnejše in donosnejše. To je bilo izhodišče teorije sodelovalnega učenja, ki so jo postavili družbeni teoretiki Allport, Watson, Shaw in Mead (v Gilles in Ashman, 2003). Pomembno je spoznanje bratov Johnson (2009b), do katerega sta prišla, ko sta s pomočjo študentov in kolegov izvedla več raziskav na različnih skupinah ljudi (tudi mladoletnikih), v katerih so rezultati pokazali močnejšo povezavo med sodelovanjem in psihičnim zdravjem kot pa med tekmovalnostjo in psihičnim zdravjem. Prav tako sta ugotovila, da sodelovanje spodbuja pogostejšo uporabo razmišljanja na višji ravni (tj. reševanje problemov, odločanje, kritično razmišljanje, ustvarjalno mišljenje) kot pa tekmovalnost ali individualistični pristop. Tudi R. E. Slavin (1983) je v raziskavi primerjala sodelovalno, individualno in tekmovalno učenje v osnovni in srednji šoli ter ugotovila, da sodelovalno učenje v primerjavi z drugima vrstama vodi do boljšega učnega uspeha. Izkazalo se je, da so za uspešno sodelovalno učenje pomembni jasni skupinski cilji in jasna posameznikova odgovornost za doseganje skupnih ciljev skupine.

Več raziskovalcev, omenjenih v nadaljevanju, z raziskavami potrjuje pozitiven vpliv na razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Gilles in Ashman (1998) sta v šestih tednih izvedla študijo, v katero sta vključila osnovnošolske otroke. S primerjavo skupin, ki so bile izenačene po spolu in sposobnostih učencev, sta ugotovila, da so imeli učenci v sodelovalnih skupinah boljše bralne in učne rezultate kot njihovi vrstniki, ki niso delali v sodelovalnih skupinah. Yazdani in Fakhraee Faruji (2013) sta v novejši študiji raziskala vpliv sodelovalnega učenja na besedni razvoj študentov priseljencev. Analiza rezultatov je pokazala pomembne razlike med dosežki raziskovalne in kontrolne skupine. Po opravljenem jezikovnem tečaju so imeli študentje, ki so bili deležni sodelovalnega učenja, boljše rezultate pri testu od tistih, ki so se učili po tradicionalni metodi. Študija daje podporo sodelovanju kot učinkovitemu orodju za poučevanje besedišča. Raziskovalca vidita prednost sodelovalnega dela v tem, da se morajo

učenci v skupinah zaradi dogovarjanja in iskanja skupne rešitve več sporazumevati. To jim daje možnost za razvoj strategij pojasnjevanja in razumevanja jezika, kot ga uporabljajo rojeni govorci kakega jezika (Yazdani in Fakhraee Faruji, 2013). Rezultati raziskave, ki jo je opravil Montasser (2014), so pokazali, da so udeleženci med sodelovalnim pristopom, za katerega so menili, da jim je nudil sproščeno učno vzdušje, izboljšali sporazumevalne spretnosti in povečali pisno sposobnost. Kljub navedenemu je raziskovalec med procesom v skupinah opazil težave, kot so: pomanjkanje motivacije in zamisli za delo ter neaktivnost posameznikov, npr. zaradi strahu pred napakami. Težavo je poskušal rešiti s prevzemom vloge povezovalca v skupini ali z diferenciacijo dela po skupinah glede na količino nalog. To potrjuje spoznanje bratov Johnson (2009b), da ima načrtovalec med izvedbo sodelovalnega pristopa pomembne vloge, tj. opazovalca, nadzornika in spodbujevalca.

Sodelovalno učenje v slovenskih osnovnih šolah

V Sloveniji se je sodelovalno učenje začelo načrtno uvajati v osnovno šolo v letu 1994/95 v okviru projekta Sodobne psihološke koncepcije učenja in znanja ter njihov pomen za poučevanje. Pomembno vlogo pri sistematičnem širjenju in spodbujanju sodelovalnega učenja v slovenskih šolah je imela C. Peklaj (Peklaj et al., 2001), ki je sprva za učitelje in delavce Zavoda Republike Slovenije za šolstvo izvedla treninge sodelovalnega učenja, nato pa za pomoč pri načrtovanju sodelovalnega dela izdala še knjigo.

B. Marentič Požarnik (2000) je že pred petnajstimi leti opozarjala, da se v naših šolah premalo izkorišča možnost, da učenci učijo učence. V primerjavi s skupinskim delom, pri katerem se pogosto zgodi, da v skupini niso vsi člani enako aktivni – nekateri so lahko povsem neaktivni – je pri ustrezno načrtovanem sodelovalnem učenju visoka aktivnost vseh članov skupine. Med procesom poteka tudi medsebojna pomoč z namenom, da bi vsi člani dosegli želeni cilj. Oblika učenja poudarja sodelovanje/interakcijo med člani (Marentič Požarnik, 2000). I. Vodopivec in C. Peklaj (2003) pravita, da tekmovanje motivira predvsem učence, ki dosegajo uspehe, medtem ko je »za učence slabših zmoglosti, saj se v takih okoliščinah ne bojijo neuspeha in imajo možnost doživeti uspeh« (Vodopivec in Peklaj, 2003, str. 7) primernejše sodelovanje.

Učni načrt za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011) je učnociljni; v njem so nanizani cilji, ki naj bi jih učenci dosegli. Kako jih bodo dosegli, pa je prepuščeno učiteljevi odločitvi. Ta pri poučevanju avtonomno izbira oblike in metode dela. Sam se odloči, katere bo izvedel med učno

uro in v katerem zaporedju. V učnem načrtu za slovenščino³ so dana didaktična priporočila, v katerih je posebej poudarjeno, da je pri pouku slovenščine³ treba skrbeti mdr. za večji delež sodelovalnega dela, npr. v manjših skupinah ali dvojicah, saj si ob aktivnih oblikah, kot so različne vrste sodelovalnega učenja, učenci dejavno razvijajo zmožnosti (npr. za dvogovorno sporazumevanje), višje ravni mišljenja (reševanje problemov, odločanje, kritično razmišljanje, kreativno mišljenje) in posledično znanje. Sodelovalna oblika dela je priporočena tudi za poučevanje učencev priseljencev in učencev z učnimi težavami (Magajna et al., 2008; Kerndl, 2013) ter za spodbujanje medvrstniške pomoči (Novak, 2009).

Vsako skupinsko delo ni sodelovalno

To, da učence razvrstimo v skupine, še ne pomeni, da bodo učinkovito sodelovali. Brata Johnson (1999; Peklaj et al., 2001), ameriška socialna psihologa in ustanovitelja Centra za sodelovalno učenje, sta sodelovalne učne skupine primerjala s tradicionalnimi in predstavila razlike med njimi. Za sodelovalne učne skupine so značilne pozitivna povezanost (soodvisnost), posameznikova odgovornost, heterogenost skupin, porazdeljenost vodstvenih funkcij in odgovornost drug za drugega. Poudarjeni so kognitivni, socialni in čustveno-motivacijski cilji. Učitelj med procesom opazuje sodelovalne veščine učencev in po potrebi poseže v delo – poučuje sodelovalne veščine. Delo v skupini se konča s samoanalizo delovanja skupine. Pri skupinskem delu ni soodvisnosti in jasne posameznikove odgovornosti. Skupine so homogene, določen je vodja, vsak je odgovoren samo zase. V primerjavi s sodelovalnimi skupinami so pri tradicionalnih poudarjeni samo kognitivni cilji, predpostavlja se obvladovanje sodelovalnih veščin. Učitelj je usmerjen v vsebino, skupinsko delo pa se ne konča z analizo delovanja. Omenjena psihologa menita, da je za uspešno izvedbo sodelovalnega učenja potrebnih pet elementov: pozitivna povezanost, individualna in skupinska odgovornost, neposredna interakcija (delo v skupinah), ustrezna uporaba socialnih veščin in evalvacija (Johnson in Johnson, 1994; Johnson in Johnson, 2009a, 2009b).

2 Učni predmet slovenščina sestoji iz dveh področij, tj. književnega in jezikovnega dela. Jezikovnega pouka je v primerjavi s književnim poukom 20 odstotkov več (izjema je prvi razred; v njem je razmerje odstotkov ur 50 : 50). Za prvi razred je določenih 210 ur slovenščine, za drugi in tretji razred po 245 ur, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa za vsak razred 175 ur (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011).

3 O slovenščini kot učnem predmetu gl. tudi Petek, 2013.

Brata Johnson⁴ (2009a, 2009b) kot najpomembnejši element sodelovalnega učenja poudarjata pozitivno povezanost oz. soodvisnost. Pravita, da brez nje ni sodelovanja. To obstaja, če se člani zavedajo, da prizadevanja vsakega koristijo vsem članom, ne samo njemu. Torej so člani odvisni drug od drugega. Pozitivna povezanost ustvarja enako odgovornost vsakega člana za uspeh skupine kot za svoj uspeh. Vsak dobi svojo nalogo ter je odgovoren za svoje delo in posledično za opravljeno skupinsko nalogo. Soodvisnost pa je lahko tudi negativna. Pri pozitivni člani sodelujejo za doseg istega cilja, sodelovanje je vzajemno, pri negativni pa člani tekmujejo, kdo izmed njih bo dosegel cilj. Odsotnost soodvisnosti se kaže v tem, da med člani ni sodelovanja za doseg skupnega cilja. Po navadi ga povzroči opozicijsko vplivanje. Drugi pomembni element zajema individualno in skupinsko odgovornost. Vsak član mora biti odgovoren za svoj prispevek, s katerim pripomore k doseg skupinskega cilja. Učenci morajo uvideti, da bodo, če bodo delali skupaj, dosegli več, kot če bi delali sami. Torej mora vsak član dokazati znanje, ki ga je pridobil med sodelovalnim učenjem, prav tako pa je odgovoren za delo in učenje celotne skupine. Zaradi tega je v skupini manj možnosti za »lenarjenje«. Da vsak posameznik začuti pomembnost svojega sodelovanja in odgovornost za doseg skupnega cilja ter se zaveda, da brez njegovega prispevka skupina ne more biti uspešna, se lahko doseže z delitvijo nalog. Individualna odgovornost se razvija, če se ocenjuje tudi uspešnost vsakega posameznika. Tretji element je medsebojno sodelovanje/neposredna interakcija v skupini, po možnosti iz oči v oči; to poteka, ko se člani skupaj učijo, si po potrebi pomagajo, npr. pri razumevanju in/ali dokončanju naloge, drug drugega spodbujajo in pohvalijo. Za uspešno sodelovalno učenje je treba razvijati socialne in sporazumevalne veščine. Posameznik se mora naučiti medosebni veščin, ki mu omogočajo, da deluje kot del skupine. Mednje sodijo sporazumevanje, medosebne in skupinske veščine, tj. poslušanje, usklajevanje, dajanje in prejemanje pomoči, vodenje, odločanje, vzpostavljanje in krepitev zaupanja, sposobnost razreševanja sporov idr. (Johnson in Johnson, 2009a, 2009b) W. Jolliffe (2007) meni, da naj bodo v skupinah štirje člani. Če nimamo parnega števila otrok, naj bodo v skupini trije oz. naj jih bo pet. Odsvetuje pa sestavo skupin s šestimi člani, ker se skupina po navadi razdeli na dva dela in člani izgubijo stik. Smiselno je, da najprej delajo v parih, nato pa se pari združijo z drugim parom, sprva za kratek čas, ko razvijejo potrebne veščine, pa za daljši čas. Glede na rezultate več raziskav predlaga, da ostaja ista sestava skupin od pet do šest tednov. (Jolliffe, 2007) Zadnji pomembni element sodelovalnega učenja pa je evalvacija. Po

4 O istih petih elementih, ki sta jih predstavila brata Johnson in za katere menita, da so bistvenega pomena za dobro izvedbo ter ohranjanje sodelovalnega učenja, so pisali mdr. Ross in Smythe (1995), Brown in Ciuffetelli (2009), Siltala (2010) in W. Jolliffe (2007).

opravljenem delu se člani pogovorijo o skupnem uspehu, kako so opravili nalogo in kakšni odnosi so vladali med procesom v skupini. Vsaka skupina mora poročati ne le o rezultatih, temveč tudi o tem, kako so delali, kaj je bilo dobro in kaj ne (Johnson in Johnson, 1999, 2009a, 2009b; Peklaj et al., 2001).

Tudi C. Peklaj (2000) omenja, da je pri organizaciji sodelovalnega učenja treba upoštevati pozitivno povezanost med člani skupine, neposredno interakcijo otrok med celotnim procesom dela v skupini (pri načrtovanju, dogovarjanju in pri vrednotenju rezultatov), heterogeno sestavo skupin (tj. glede na znanje, spol, socialno in etnično pripadnost ali glede na razdelitev različnih funkcij vsem članom ali glede na spoznavne, čustveno-motivacijske in na socialne cilje) in da je jasno določena naloga za vsakega člana. Poudarja, da je za delovanje skupine pomembno oblikovanje skupnih pravil, ki se jih morajo člani držati, da delo poteka nemoteno in da ne nastajajo spori. Za delovanje vsake skupine priporoča, da sestava skupin ni stalna.

Učiteljeva vloga

Učiteljeva vloga v šoli ni samo skrb za učenčevo pridobivanje znanja, temveč tudi skrb za kakovost pouka in uspešnost učenja. Učitelj mora učencem omogočiti čim boljše razmere za socialni, čustveni in za duhovni razvoj (Peklaj et al., 2001; Vodopivec in Peklaj, 2003). Optimalne ravni omenjenega razvoja ne moremo doseči samo s frontalnim in z individualnim delom, nasprotno pa velja, da je treba učinkovite strategije sodelovalnega učenja izvajati »v kombinaciji z drugimi oblikami poučevanja« (Lv, 2014, str. 1952). Če učitelj izvaja frontalno učno obliko, ima predvsem vlogo posredovalca učnih vsebin, medtem ko so učenci pogosto samo poslušalci⁵ in imajo manj možnosti za govorjenje. Ker pri individualni učni obliki učenci delajo samostojno, tudi ta učencem nudi manj možnosti za medvrstniško sporazumevanje in sodelovanje. Sorazmerno s tem učenci pridobijo manj izkušenj, tudi tistih, ki vplivajo na razvijanje medsebojne strpnosti in spoštovanja ter na sprejemanje drugačnosti. Sodobna šola je usmerjena v izkustveno učenje (Žarkovič Adlešič, 2000), pri katerem učenec pridobiva znanje v procesu preoblikovanja izkušenj (Požarnik, 1992; Žarkovič Adlešič, 2000), zato menimo, da se odnos ne more izboljšati samo zaradi predavanja o pomembnosti spoštovanja drugih.

Učitelj ima vlogo spodbujevalca in mora verjeti v učinkovitost sodelovalnega učenja. Z lastnim prepričanjem in navdušenostjo spodbudno vpliva na

5 L. Pregel Plut (2012) meni, da zahteva monološko poslušanje velik napor poslušalcev in da ni učinkovito, »ker si učenci ne morejo zapomniti večjega števila informacij in jih sproti "misliti"« (Pregel Plut, 2012, str. 89).

učence, da spoznajo, da se s sodelovanjem lahko doseže več. Z delitvijo nalog vsakemu posamezniku mdr. razvija občutek pomembnosti njegovega sodelovanja in odgovornost za doseg skupnega cilja. (Žarkovič Adlešič, 2000)

Sodelovalno učenje je tudi učenje socialnih veščin, zato mora učitelj poznati postopke in strategije za njihovo poučevanje, če jih želi razvijati pri učencih. Vedeti mora, kako oblikovati pozitivno povezanost (soodvisnost) ter spodbuditi odgovornost vsakega posameznika in medsebojno sodelovanje članov skupine, ustrezno uporabo socialnih veščin in skupinsko procesiranje v učnih situacijah (Johnson in Johnson, 2009a).

Za uresničevanje razumevanja in sprejemanja drug drugega ter uspešnega sporazumevanja je treba razviti razredno zavest, zato je prav tako nepogrešljiva učiteljeva vloga ustvarjalca razredne klime. Poskrbeti mora za varno, zaupanja vredno in strpno okolje. Za sodelovanje sta pomembni naklonjenost vrstnikov in stopnja poznanstva. Učitelj je odgovoren za gradnjo in spodbujanje razpredanja stikov. Učencem mora omogočiti, da se med seboj spoznajo (Vodopivec in Peklaj, 2003; Johnson in Johnson, 2009a). Pozitivne izkušnje, ki jih otrok doživlja med poukom, mu povečujejo in krepijo motivacijo, ta pa je osnovni dejavnik, ki pospešuje proces učenja. Učitelj se mora zavedati, da je »razred« priložnost za spodbujanje medvrstniškega sporazumevanja in da je sodelovalno delo v skupinah ali dvojicah oblika dela, ki spodbuja »pridobivanje jezikovnega znanja in razvoj sporazumevalne zmožnosti« (Lv, 2014, str. 1952). B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) poudarjata pomen razvijanja jezikovnih zmožnosti prek učnega pogovora in pravita, da je jezikovne zmožnosti »mogoče razviti samo z uporabo jezika« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, str. 60). Če bo imel učenec v skupini pri sporazumevanju pozitivne izkušnje in bo deležen vrstniške naklonjenosti, bo v prihodnje (še) bolj sproščen in motiviran za sodelovanje in sporazumevanje. Če bodo njegove izkušnje negativne, se bo navezovanju stikov, sodelovalnemu delu in sporazumevanju izogibal, to pa bo vplivalo na njegov čustveni in socialni razvoj ter upočasnilo razvoj sporazumevalne zmožnosti. Z večanjem števila stikov se sorazmerno večja tudi stopnja poznanstva. Več stikov vodi v nova poznanstva, ta pa v večkratno sporazumevanje. Z boljšim medsebojnim poznavanjem učencev je prav tako več možnosti za razumevanje posameznika in njegovih potreb. Z neposrednimi stiki se povečuje tudi vživljanje/empatija. (Peklaj, 2001; Hedge, 2005) S pogostejšo rabo jezika oz. z govorjenjem spodbuja in omogoča boljši pretok posameznikovega besedišča iz pasivnega v aktivnega. Boljše besedišče vpliva na boljše razumevanje povedanega ali prebranega ter boljše ustno in pisno izražanje. (Gabrijelčič, 1993)

Brata Johnson (2009b) navajata, da so naloge učitelja pred izvedbo sodelovalnega učenja oblikovanje izobraževalnih in socialnih ciljev, velikost skupin,

način razvrščanja učencev v skupine, načrtovanje vlog za člane skupine, učnih pripomočkov, ki jih učenci potrebujejo za naloge, in priprava prostora. Z zadnjim naj bi si učitelj omogočil preprost dostop do vsake skupine in s tem nadzor nad delom vsakega posameznika. Prav tako mora učence seznaniti z navodili za nalogo, značilnostmi sodelovalnega dela in z merili uspešnosti ter pojasniti socialne veščine, ki naj bi jih učenci uporabljali. Med procesom je učitelj opazovalec in spremlja delo učencev, po potrebi pa je posredovalec in pomočnik ter pridobiva tudi podatke za spremembe skupin. Spremlja pogovor učencev in s poslušanjem pridobiva informacije o njihovem medsebojnem razumevanju ter individualni odgovornosti posameznika. V sklepni fazi oceni kakovost in količino učenčevega dosežka, učencem pomaga pri samoevalvaciji, tako da vodi pogovor o tem, kaj so se naučili, kako uspešno so delali skupaj, in jih spodbuja k predlaganju izboljšav (Johnson in Johnson, 2009b).

Učitelj je prav tako odgovoren za organizacijsko izvedbo in vsebinsko ustreznost priprave učilnice. Ustrezni prostorski pogoji nudijo učencem priložnost za medvrstniško sporazumevanje (Pekljaj, 2001), vendar za to ni dovolj le učiteljeva usmerjenost v cilj, temveč tudi na pot do njega – v učni proces.

Sodelovalno učenje pri slovenščini – jezikovnem pouku

»Bistveni dejavnik uspešnega razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev je v sporazumevanju, zato jo ti načrtno in sistematično razvijajo pri jezikovnem pouku« (Bešter Turk, 2011, str. 123). V razredu je veliko učencev in je manj možnosti za to, da bi vsak povedal svoje mnenje, zato je pomembno, da se v šoli »učenci ne učijo samo od učitelja, ampak tudi od vrstnikov in iz pogovora z njimi« (Plut Pregelj, 2012, str. 110). Sodelovalno učenje je ena izmed učnih oblik, ki je posebej priporočena v didaktičnih priporočilih učnega načrta za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011) in jo je po naših izkušnjah mogoče izvesti pri jezikovnem pouku, ne glede na to, katero sporazumevalno dejavnost⁶ oz. katero sestavino sporazumevalne zmožnosti⁷ želi učitelj razvijati v učni uri.

Za vsako uspešno sodelovanje, h kateremu lahko pripišemo tudi sodelovanje pri jezikovnem pouku, je potrebno oblikovanje skupnih pravil, ki se jih je treba držati, da delo poteka nemoteno (Pekljaj, 2001) in kot pravi B. Žarkovič

6 Učenci naj bi praktično in ustvarjalno obvladovali vse štiri sporazumevalne dejavnosti, tj. poslušanje, govorjenje, branje in pisanje (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011)

7 Med gradnike sporazumevalne zmožnosti uvrščamo: motiviranost za sprejemanje in sporočanje, stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca, »jezikovno zmožnost (tj. poimenovalno, upovedovalno, pravorečno, pravopisno), zmožnost nebesednega sporazumevanja, pragmatično in metajezikovno zmožnost /.../» (Bešter Turk, 2011, str. 124).

Adlešič (2000), »z njimi zagotavljamo otrokom pravico do učenja in do tega, da so varni, spoštovani in slišani.« (str. 3)

Pri sodelovalnem učenju učenci delajo za skupni cilj. Naloge lahko opravljajo po skupinah neko obdobje ali v skupinah, ki so oblikovane za nekaj minut ali eno šolsko uro (Johnson in Johnson, 2009). Pri prvem načinu dela so učenci razdeljeni v dolgotrajne heterogene sodelovalne skupine z nespremenljivim članstvom, pri drugem pa se za različne naloge v skupinah članstvo spreminja. Čeprav avtorja ne omenjata teh načinov dela pri jezikovnem pouku, lahko to velja tudi zanj.

Različico skupinskega sodelovalnega učenja v heterogenih skupinah, ki se lahko izvede v eni ali dveh šolskih urah, predstavlja npr. »model sestavljan-ka« (Marentič Požarnik, 2000, str. 240), ki omogoča aktivnost vseh članov, tako da se vsak poglobi le v del skupne teme, npr. pri opisu živali eden zbira podatke o njenih zunanjih značilnost, drugi o prehranjevanju, tretji o razmnoževanju, četrti o prebivališču, peti išče njene posebnosti. Vsak je dolžen svoje ugotovitve predstaviti preostalim članom skupine. Med delom si člani lahko pomagajo, drug drugemu svetujejo itn. Cilj pa je skupna priprava miselnega vzorca, ki je ena izmed faz⁸ tvorjenja enogovornega besedila⁹.

Empirična raziskava

Sodelovalno učenje se lahko načrtuje oz. izvaja za različna predmetna področja in z učenci vseh starosti. V aplikativni empirični raziskavi smo se usmerili na predmet slovenščino – jezikovni pouk, in sicer na poučevanje od prvega do petega razreda osnovne šole.

Namen

Več raziskovalcev (Johnson in Johnson, 1985; Nicolas in Miller, 1994; Lazarowitz, Hertz - Lazarowitz in Baird, 1994) je z raziskavami potrdilo, da sodelovalno učenje mdr. vpliva na učni interes, samopodobo in na odnos do učnega predmeta. Sharan in Shachar (1988) sta dokazala, da ima sodelovalno učenje vpliv tudi na vzgojo za spoštovanje drugačnosti; učenci, ki so sodelovali v heterogenih skupinah, so izboljšali odnos do sošolcev, mdr. do pripadnikov drugih etničnih skupin. Pogosteje so se družili z otroki iz omenjenih skupin,

8 Pri tvorjenju enogovornega besedila naj bi učenci upoštevali v zaporednem vrstnem redu naslednje stopnje: iznajdba/invencija, urejanje/dispozicija, ubesediljenje/elokucija, poprava osnutka in prepis popravljenega besedila (Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000; Bešter Turk in Križaj Ortar, 2009).

9 Gl. tudi Potočnik, 2010, in Petek, 2012.

iz njih izbirali več prijateljev in z njimi ohranjali prijateljstvo daljše časovno obdobje. Menimo, da je v današnji slovenski praksi preveč usmerjenosti v učne cilje in premalo v učni komunikacijski proces, da je še vedno (pre)velik razkorak med idejo sodelovalnega učenja in njegovim izvajanjem v osnovnih šolah ter da so osnovnošolski učenci iz prvega in drugega triletja premalo deležni sodelovalnih učnih oblik (UO). Pogostejše druženje z vrstniki oz. sodelovalno delo lahko omogoča pogostejše sporazumevanje in to lahko pozitivno vpliva na razvoj sporazumevalnih zmožnosti. Ker prihaja v Slovenijo vsako leto več priseljencev, vidimo sodelovalno učenje kot eno izmed pomembnih metod za razvijanje sprejemanja in spoštovanja drugačnosti ter pomembno obliko dela, ki nudi več priložnosti za sporazumevanje.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, katere učne oblike učitelji uporabljajo pri jezikovnem pouku v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, še posebej pa nas je zanimalo, kolikšen je delež dela v skupinah in dvojicah ter kolikšen delež dela v skupinah in dvojicah poteka sodelovalno, torej ne tradicionalno.

Postavili smo si naslednja vprašanja:

- Ali učitelji načrtujejo delo v dvojicah in skupinsko delo pri jezikovnem pouku?
- Če da, v katerih šolah se izvajata pogosteje, v mestnih ali podeželskih?
- Če da, v katerem razredu se izvajata?
- Če da, v katerem delu ure ju učitelji izvajajo?
- Če da, ali se izvaja tradicionalna ali sodelovalna UO?
- Koliko delovne dobe imajo učitelji, ki izvajajo delo v dvojicah in skupinsko delo?

Raziskovalna metoda

V raziskavi je bila uporabljena opisna/deskriptivna metoda pedagoškega eksperimenta. Podatke smo dobili med hospitiranjem in tonskim snemanjem učnih ur jezikovnega pouka.

Izvedba

Tonsko snemanje ur jezikovnega pouka je potekalo od novembra 2013 do januarja 2014. Temu sta sledili transkripcija in analiza.

Vzorec in obdelava podatkov

Vzorec snemanih učnih ur je bil priložnostni. Zajel je 46 učiteljic z različno delovno dobo (diagram 1). Največ, tj. 37 %, jih je imelo od 21 do 30 let delovne dobe. Polovica udeleženk je imela do 20 let delovne dobe, polovica pa je poučevala 20 let ali več. Zaposlene so bile na osnovnih šolah v različnih zemljepisnih okoljih Slovenije, 26 jih je poučevalo na mestni šoli (tj. 57 % vseh udeleženk raziskave), 20 na podeželski (diagram 2). V šolskem letu 2013/14 so poučevale v enem izmed razredov prvega ali drugega izobraževalnega obdobja (diagram 3).

Potem ko se je za 46 tonskih posnetkov naredila transkripcija, je sledila obdelava podatkov. Iz zapisov smo najprej raziskali, katere UO so bile izvedene v uvodnem, osrednjem in v sklepnem delu učnih ur jezikovnega pouka v mestnih oz. podeželskih šolah in katere v vsakem razredu, tj. od 1. do 5. Nato smo pregledali, kolikšna je delovna doba učiteljic, ki so izvedle UO. Temu je sledila podrobnejša analiza dela v skupinah in dvojicah. Ugotavljali smo, ali sta bili UO izvedeni tradicionalno ali sodelovalno. Pri tem smo se opirali na učiteljičina navodila pred izvedbo UO in na sklepnih del UO; pozorni smo bili na razdelitev nalog v skupinah/dvojicah, ali je oblika poudarjala sodelovanje med člani in na prikaz/poročanje rezultatov dela skupin in dvojic. Za lažjo predstavljivost smo rezultate raziskave prikazali z diagrami.

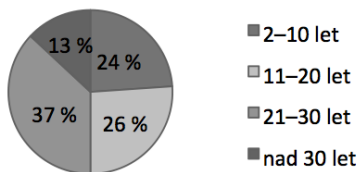


Diagram 1. Delež učiteljic glede na delovno dobo

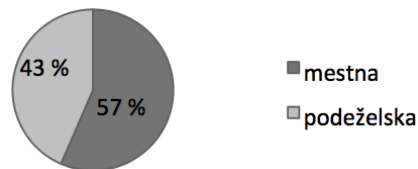


Diagram 2. Delež šol, na katerih delov-poučujejo učiteljice

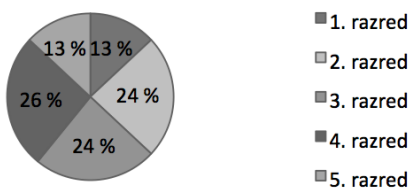


Diagram 3. Delež učiteljic glede na razred, ki ga poučujejo

Rezultati raziskave

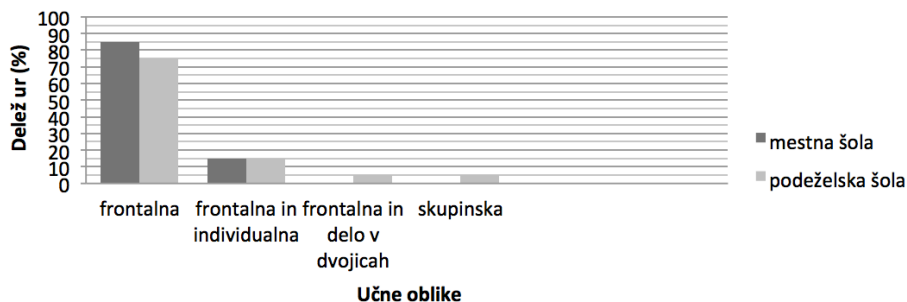


Diagram 4. Učne oblike v uvodnem delu ure jezikovnega pouka v podeželskih in mestnih šolah

V uvodnem delu ure jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina se je v mestnih in podeželskih šolah največkrat izvajal frontalni pouk (85 % in 75 %, torej več v mestnih šolah kot podeželskih). Samo dve učiteljici s podeželja (4 % vseh) sta v uvodnem delu ure izvajali skupinsko UO ali delo v dvojicah. V mestnih šolah dela v dvojicah ali skupinah ni bilo pri nobeni uri jezikovnega pouka.

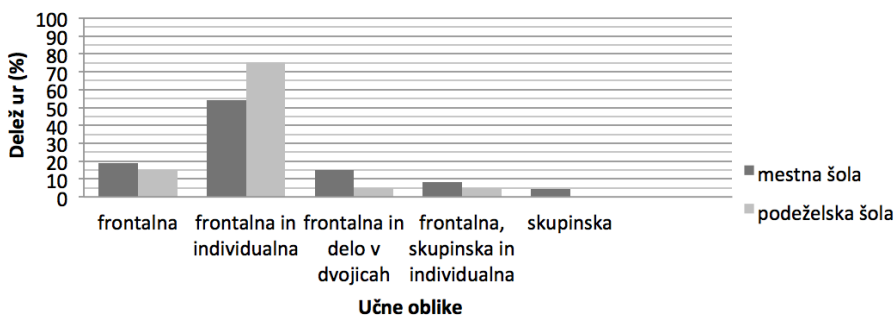


Diagram 5. Učne oblike v osrednjem delu ure jezikovnega pouka v podeželskih in mestnih šolah

Z diagrama 5 je razvidno, da je v osrednjem delu ure jezikovnega pouka v mestnih in podeželskih šolah prevladovala frontalna UO, najpogosteje v kombinaciji z individualno UO. V primerjavi z uvodnim delom je bilo več individualne učne oblike (47 % več v mestnih šolah in 65 % več v podeželskih) in nekaj več dela v dvojicah in skupinah, vendar samo v mestnih šolah (15 %

in 12 % več). Kljub temu sta bili tudi v osrednjem delu ure jezikovnega pouka najredkeje izvedeni UO. Ti UO so večinoma izvajale učiteljice z mestnih šol – 7 od 9, tj. 15 % vseh. Učenci so delali v dvojicah v 15 % mestnih šol in 5 % podeželskih šol, v skupinah pa v 9 % mestnih šol in 5 % podeželskih šol. Vse učiteljice s podeželskih šol so za osrednji del izbrale frontalno UO, več kot polovica (80 %) poleg te tudi individualno UO in/ali delo v dvojicah in/ali skupinsko UO.

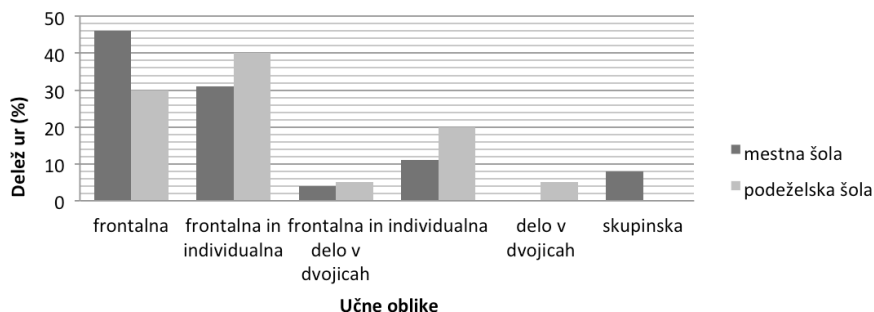


Diagram 6. Učne oblike v sklepnem delu ure jezikovnega pouka v podeželskih in mestnih šolah

Tudi v sklepnem delu ure jezikovnega pouka je bila najpogosteje izvedena frontalna UO (v 81 % mestnih šol in 75 % podeželskih šol), sledili sta ji mešana izvedba UO, tj. frontalne in individualne, ter individualna UO. Enako kot v uvodnem delu je bilo samo frontalnega dela več v mestnih šolah (46 %), poleg tega tudi skupinskega (8 %), v podeželskih pa več samo individualne UO (60 %) in dela v dvojicah (5 %). Ob primerjavi diagramov 5 in 6 izstopa v sklepnem delu izvedba »samele«¹⁰ individualne UO, 15 % vseh ur (11 % v mestnih šolah in 20 % v podeželskih). V več kot polovici ur jezikovnega pouka je bila izvedena individualna učna oblika, v 42 % mestnih šol in 60 % podeželskih šol. Vzrok je verjetno izvedba končnega preverjanja znanja, pri katerem učenci izkažejo razumevanje učne snovi. Samo v petih učnih urah (11 % vseh ur) je bilo učencem omogočeno učenje v dvojicah ali skupinah v celotnem sklepnem delu. Pri teh je število izvedb v mestnih in podeželskih šolah približno enako, tj. 3 v mestnih (12 %) in 2 v podeželskih (10 %).

¹⁰ Pri tem mislimo, da je v celotnem delu ure jezikovnega pouka potekala individualna UO.

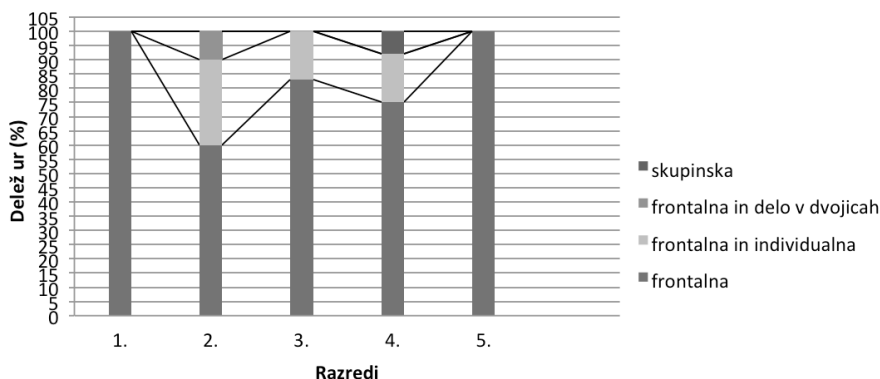


Diagram 7. Uvodni del učne ure – izvedba učnih oblik po razredih

V oddelkih petega in prvega razreda so imeli v uvodnem delu samo frontalno UO. Ta je prevladovala tudi v oddelkih drugega (60 %), tretjega (83 %) in četrtega razreda (75 %). Največ različnih UO (tri) je bilo v oddelkih drugega in četrtega razreda, delo v dvojicah je potekalo v enem oddelku drugega razreda (tj. 10 % oddelkov drugega razreda), po skupinah pa so delali v enem oddelku četrtega razreda (glede na število oddelkov četrtega razreda je to 8 %).

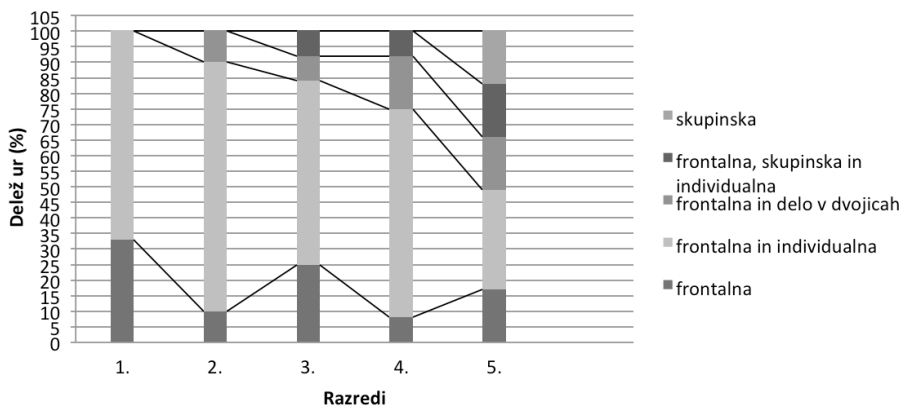


Diagram 8. Osrednji del učne ure – izvedba učnih oblik po razredih

V osrednjem delu ur jezikovnega pouka sta bili od 1. do 5. razreda najpogosteje izvedeni frontalna in individualna UO. Glede na število udeleženih oddelkov vsakega razreda je imelo samo frontalno UO največ oddelkov prvega razreda (33 %) in najmanj oddelkov četrtega (8 %), frontalno UO in individualno pa največ oddelkov drugega razreda (80 %), sledijo ji oddelki prvega in četrtega

razreda (67 %), najmanj pa je bilo te sestave v oddelkih petega razreda (32 %). Dela v dvojicah niso bili deležni prvošolci, skupinskega dela pa poleg prvošolcev tudi ne drugošolci. Učenci so celotni osrednji del ure delali po skupinah, samo v enem oddelku petega razreda, tj. 17 %. Iz diagrama 8 je razvidno, da se pestrost UO v osrednjem delu ur jezikovnega pouka s starostjo učencev večja.

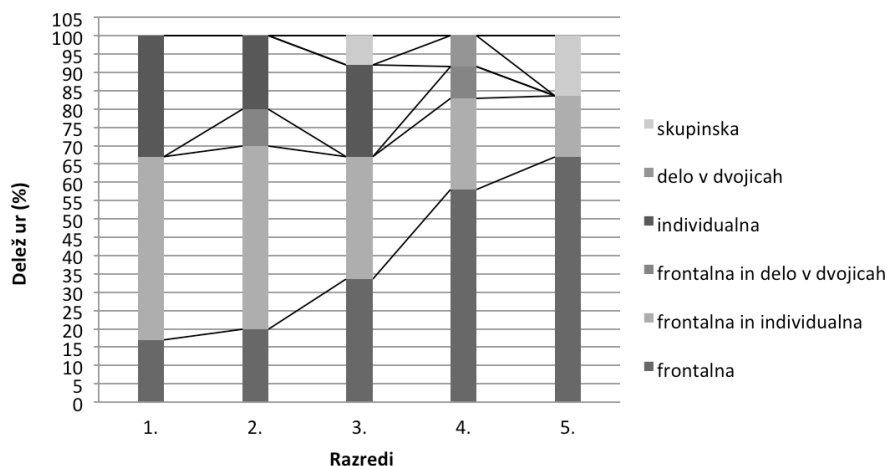


Diagram 9. Sklepni del učne ure – izvedba učnih oblik po razredih

V sklepnem delu ur jezikovnega pouka je bila pestrost UO po razredih največja. Pogostost frontalne UO se je z višjim razredom večala, pogostost individualne UO pa manjšala. Z upoštevanjem števila udeleženih oddelkov je odstotek frontalnega dela najvišji v petem razredu, tj. 66 %, sledi mu četrti razred z 58 %. Podobno je z izvedbo mešanih UO, frontalne UO in dela v dvojicah. Glede na število udeleženih razredov je odstotek najvišji v prvem in drugem razredu, tj. 50 %, temu sledita tretji razred s 33 % in četrti s 25 %. Učno uro so končali z delom v dvojicah v enem oddelku četrtega razreda in s skupinsko UO v enem oddelku petega razreda. Iz diagrama 9 je razvidno, da je bilo – tako kot v osrednjem delu ur jezikovnega pouka – tudi v sklepnem delu največ dela v dvojicah in skupinah v višjih razredih, tj. v četrtem in petem.

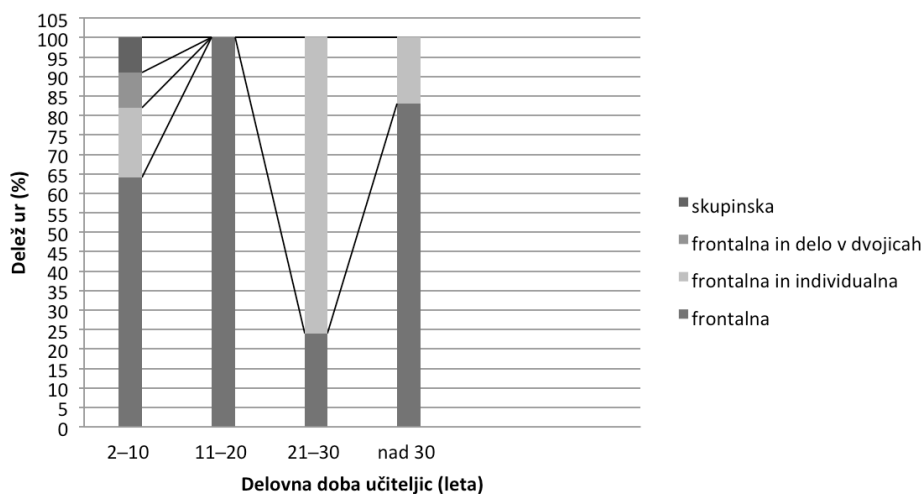


Diagram 10. Uvodni del učne ure – izbira UO glede na delovno dobo učiteljic

V uvodnem delu ure so najrazličnejše UO izvedle učiteljice, ki imajo 2–10 let delovne dobe. Od vseh učiteljic sta samo dve (18 %) iz že omenjene skupine imeli ali delo v skupinah ali v dvojicah; ena je imela poleg frontalnega dela še delo v dvojicah, ena pa skupinsko delo. Vse učiteljice, ki imajo delovno dobo 11–20 let, so uporabile samo frontalno UO, isto UO je uporabilo tudi pet oz. 83 % tistih, ki imajo več kot 30 let delovne dobe. Največ učiteljic z 21–30 let delovnih izkušenj, tj. 76 %, pa je imelo v uvodnem delu najpogosteje sestavo frontalne in individualne UO.

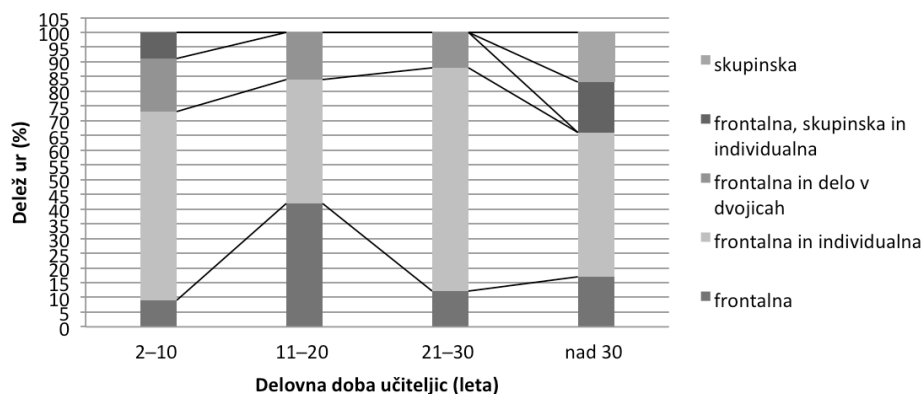


Diagram 11. Osrednji del učne ure – izbira UO glede na delovno dobo učiteljic

V osrednjem delu se je pestrost izvedenih UO povečala ne glede na delovno dobo učiteljic. Največja je bila pri učiteljicah z 2–10 let delovne dobe. Frontalno UO je tudi tu izvedlo največ učiteljic z delovno dobo 11–20 let (42 %). Enako kot v uvodnem delu so imele mešano sestavo UO, frontalne in individualne, najpogosteje učiteljice z 21–30 let delovne dobe, tj. 76 %. Dela v dvojicah ni izvedla nobena učiteljica z delovno dobo nad 30 let, medtem ko sta ga izvedli po dve učiteljici iz drugih skupin, tj. 18 % z 2–10 let delovne dobe, 16 % z 11–20 let in 12 % z 21–30 let. V osrednjem delu ure je imela skupinsko UO samo ena učiteljica z delovno dobo nad 30 let.

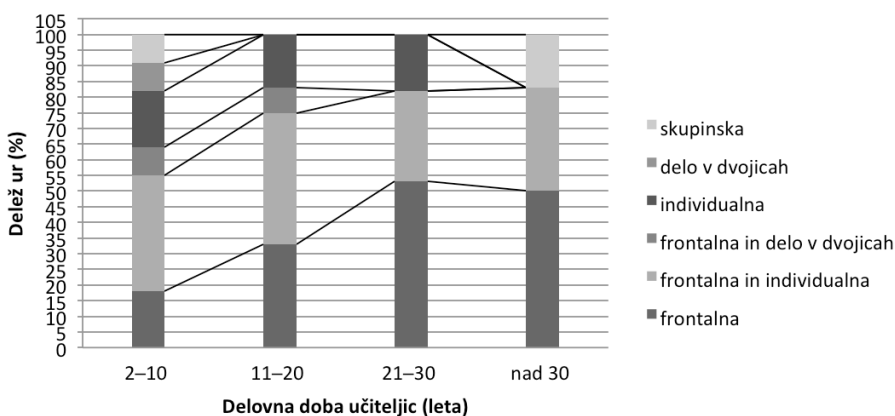


Diagram 12. Sklepni del učne ure – izbira UO glede na delovno dobo učiteljic

V sklepnem delu ure so največ raznovrstnih UO izvedle učiteljice z delovno dobo 2–10 let. Prav tako je imelo v sklepnem delu največ učiteljic iz omenjene skupine (18 %) delo v skupinah ali dvojicah, ena (9 %) je imela samo delo v dvojicah, ena (9 %) pa poleg te še frontalno delo. S skupinskim delom je učno uro končala samo ena učiteljica, in sicer z delovno dobo nad 30 let (tj. ista, kot je imela skupinsko UO že v osrednjem delu ure).

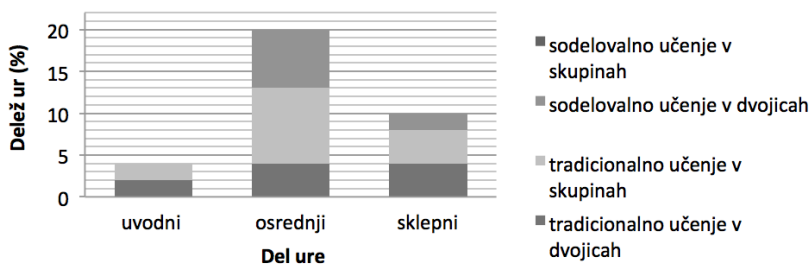


Diagram 13. Vrsta učenja v dvojicah in skupinah

Učni obliki delo v skupinah in dvojicah sta bili izvedeni v štirinajstih urah jezikovnega pouka (30 % vseh ur); pri tem smo upoštevali, da se je v dveh urah (4 %) skupinsko delo iz osrednjega dela nadaljevalo tudi v sklepnem delu. Sodelovalno učenje v skupinah in dvojicah je potekalo samo v štirih urah jezikovnega pouka, tj. 9 % vseh ur, tradicionalno učenje v skupinah in dvojicah pa v desetih urah¹¹ oz. 22 % vseh ur. Učiteljice so izvedle sodelovalno učenje v dvojicah, nobena pa v skupinah. Največ sodelovalnega učenja je bilo v osrednjem delu (7 %), manj v sklepnem delu (2 %), v uvodnem delu pa ga ni bilo v nobeni uri jezikovnega pouka. Učenci niso imeli sodelovalnega učenja celotni del ure, temveč v sestavi s frontalnim delom.

Interpretacija rezultatov

Rezultati raziskave kažejo, da učitelji pri jezikovnem pouku načrtujejo delo v dvojicah in skupinsko delo, toda UO sta v primerjavi s frontalno in z individualno UO izvedeni precej redko. Učitelji pri jezikovnem pouku pri predmetu slovenščina še vedno najpogosteje uporabljajo frontalno obliko dela ne glede na del učne ure (tj. uvodni, osrednji ali sklepni del). Največ raznovrstnih UO je izvedenih v sklepnem delu, najmanj pa v uvodnem delu. Če učitelji načrtujejo delo v dvojicah ali skupinah, ga najpogosteje izvajajo v osrednjem delu ure jezikovnega pouka in najmanj v uvodnem delu. V uvodnem delu učitelji kljub različnim možnostim priprave otrok na delo najpogosteje skušajo doseči motiviranost učencev s frontalnim pogovorom, npr. »No, učenci, o čem se mi pugarjamo zdele zadnje ure pri slovenščini?«, »No, danes bomo spoznali ene besedice, ki js mislim, jih vi že poznate. /.../ A je kakšna razlika? Med tema dvema besedama?« »Mi se že cel teden pogovarjamo o kmetiji. /.../ Zdad me pa zanima, če bi mi kdo od vas znal povedati, kaj je pravzaprav to sploh kmetija?« V sklepnem delu z individualno in frontalno obliko dela preverjajo razumevanje učne snovi, npr. »No, bomo prebrali zdej rešitve. Pa gremo kr lepo po vrsti. /.../«, »Zdej se boste pa polotili, zdej se bo pa polotu vsak sam, in sicer boste napisali vsak svojo strnjeno obnovo /.../«, »/.../ Učiteljica bom podala navodila za nadaljnje delo. To delo bo samostojno delo, in sicer delo v delovnem zvezku. /.../« Frontalno preverjanje, tj. nekajminutno sprotno ali končno, lahko učitelj zamenja s preverjanjem v dvojicah. Učenca pozorno poslušata odgovore/rešitve drug od drugega, o morebitnih različnih rešitvah se pogovorita, utemeljita svojo odločitev in skupaj poiščeta/preverita, kaj je ustrezno/pravilno.

Glede izvedbe učenja v dvojicah in skupinah v mestnih in podeželskih šolah je raziskava pokazala, da med njimi ni velikih razlik. V uvodnem delu so

11 Tudi pri tem izračunu smo upoštevali, da se je v dveh urah (4 %) skupinsko delo iz osrednjega dela nadaljevalo v sklepnem delu.

izkazale prednost podeželske šole, v osrednjem in sklepnem delu pa mestne. Razlika med njimi je 9 %. Za pogostost izvedbe UO v dvojicah in skupinah menimo, da ni pomembno, kje učitelji poučujejo, v mestu ali na podeželju, ampak je izvedba odvisna od njih samih. Raznovrstnost UO je upadala z višjo delovno dobo učiteljic. Izkazalo se je, da so se za delo v skupinah in dvojicah najpogosteje odločile učiteljice, ki imajo 2–10 let delovne dobe; to velja za vse dele učne ure. Vzrokov za tako izbiro UO je po našem mnenju več. Lahko je tema, ki se jo obravnava v določeni učni uri. Pogostejša vzroka pa se zdita starost otrok in motiviranost za pripravo sodelovalnih UO, ker je zanje priprava zahtevnejša oz. za učitelja zamudnejša kot priprava frontalne ali individualne UO.

Glede na število udeleženih oddelkov določenega razreda je bilo največ dela v dvojicah in skupinah v petem razredu, torej več pri starejših otrocih. Menimo, da sta najpogostejša vzroka za izogibanje sodelovalnih UO čas in morebitne težave z vodenjem otrok, saj je večja verjetnost, da se bodo med učenci pojavili nasprotovanja in spori med delom v dvojicah in skupinah kot pa pri frontalni in individualni UO. To pa od učiteljev zahteva dodatno energijo, mediatorske veščine in tudi čas.

Raziskava je potrdila naše domneve in trditve M. Marentič Požarnik (2000), da je v naših šolah še vedno premalo sodelovalnega učenja. Učenje v dvojicah in skupinah je pogosteje potekalo tradicionalno kot sodelovalno. V vseh primerih sodelovalnega učenja, ki je bilo izvedeno v dvojicah, so učenci sodelovali v igri vlog. Najprej so se morali v dvojicah pogovoriti in nato prikazati sočasni/nesočasni dejanji ali telefonski pogovor ali situacijo, v kateri se morajo nekemu opravičiti. Ta trditev je razvidna iz transkripcije posnetkov: »/.../ Najprej se v paru dogovorite, v paru se dogovorita, kdo bo klical in kdo bo odgovarjal na klic. /.../«, »Ste se dali v pare že sami ali vas jaz razdelim? /.../ boste odigrali telefonski pogovor. /.../ En v paru bo odigral tistega, ki kliče, drugi pa bo odigral tistega, ki je bil klicani. /.../« Po vsaki izvedbi je sledila evalvacija, ki jo je vodila učiteljica, in sicer najpogosteje tako, da je učence poslušalce/gledalce spodbujala z vprašanji, da ovrednotijo izvedbo, npr. »/.../ Sta to situacijo dobro odigrali? Bi se morali vikati med sabo?« ali pa »Ko bosta sošolca pred tablo prizorček odigrala, se bomo o tem prizorčku tudi pogovorili. Zdej pa vsi natančno poslušamo. /.../ Se je Petra ustrezno opravičila?« V nobenem primeru evalvacija ni bila usmerjena v izkušnje pri delu v skupini; zaradi izboljševanja sodelovalnega dela bi bilo smiselno v evalvacijo dodati tudi te izkušnje.

Različni avtorji (Peklaj et al., 2001; Johnson in Johnson, 2009a; Sharan, 2010) menijo, da sta pri sodelovalnem učenju zelo pomembni razdelitev nalog in soodvisnost, da je vsak učenec odgovoren za svoj prispevek h končnemu uspehu dvojice ali skupine. V posnetih urah so dale učiteljice, ki so izvedle

sodelovalno UO, dvojicam natančna ustna navodila¹², iz katerih je razbrati, da je bilo delo v dvojicah razdeljeno tako, da sta učenca sodelovala med seboj in da je vsak izmed njiju prispeval k uspešni izvedbi naloge, npr. »/.../ Zdej pa vaša naloga je, da nrdite v paru, in sicer tako kakor sedite /.../ Vaša naloga je tko, da nrđi vsak en stavek, kjer se dejanje sledi, in dejanje, ki ga dela istočasno. S pantomimo pokažeš svojemu sosedu in sosed mora ugibat stavek /.../« Pri tradicionalnih učnih oblikah ni bilo natančne delitve dela, npr. »Razdelili se boste v skupine po štiri. Vsaka skupina bo prišla po svoja dva lista in vaša naloga bo naslednja. Najprej boste pregledali, če ste pravilno razvrstili sličice. Če je sličica pravilno razvrščena, narediš zraven klukco. Če ni, prečrtaš. Drugi del naloge pa bo ta, da bosta pod posamezno sličico zapisali bes ..., kaj je na sličici, z besedo. Ste razumeli? Ko to naredite, prinesete oba lista nazaj in jih z magneti pritrdite na isto mesto, kot so zdaj. To lahko naredite brez prerivanja.« ali pa »/.../ Potem ima vsaka skupina risalni list. /.../ nekdo bo pisal. Lahko pa vas tudi več. /.../ Torej preberite, kaj je vprašanje, mate sličice, vi pa poiščite še kakšne nove, a je prou? Vsaj deset jih morate najti. /.../ Glejte, vsaka skupina ima flomaster, lahko pa s svojimi pišete. /.../ Vsaka skupina bo predstavila svojo nalogo in svoje vprašanje.« Če bi učiteljica hotela uresničiti sodelovalno skupinsko delo, bi morala vsakemu članu skupine dodeliti vloge (npr. oskrbovalec¹³, bralec, zapisovalec, poročevalec) oz. bi se zanje morali dogovoriti v skupini; kljub temu bi moral vsak član predlagati dva pridevnika, nato bi si člani izmenjali mnenja in na koncu bi eden skupne predloge zapisal na list.

Sklepne misli

Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da so slovenski učenci od 1. do 5. razreda pri jezikovnem pouku slovenščine še vedno prepogosto predvsem pasivni poslušalci in ne, kot poudarja Sharan (2010), da bi morali biti aktivni sodelujoči udeleženci učnega procesa. S prispevkom želimo učitelje ozavestiti o pomenu sodelovalnega učenja in da bi se odstotek za zdaj prevladujoče učne oblike, tj. frontalne učne oblike, pri jezikovnem pouku v osnovnih šolah znižal zaradi povečanja učenja v dvojicah in skupinah, vendar ne kot tradicionalni obliki, temveč sodelovalni. Verjamemo, da bi se z načrtnim stalnim uvajanjem sodelovalnih učnih oblik izboljšalo razredno sodelovanje in posledično bi bilo manj medvrstniških sporov. Pridružujemo se mnenju Y. Lv, da si učenec s pridobivanjem sposobnosti pri sodelovalnem učenju »postavlja potrebne temelje za prihodnost« (Lv, 2014, str. 1952). Menimo, da je za jezikovni pouk najpomembnejše,

12 Dve sta dali še pisno navodilo, ker so se naloge dvojic razlikovale.

13 Tisti, ki v skupino prinese npr. potrebščine za izvedbo naloge.

da bi se s sodelovalnim delom spodbujalo besedno sporazumevanje in da bi pogostejše izvajanje pozitivno vplivalo na razvoj posameznikove sporazumevalne zmožnosti. Prevlada frontalnega pouka je pokazala, da je med jezikovnim poukom še vedno največ sporazumevanja na ravni učitelj – učenec in zelo malo na ravni učenec – učenec. Prevladuje učiteljev govor, učenci pa imajo skromne možnosti za govorjenje, izražanje mnenj in razvijanje sodelovalnega dela. Druženje povečuje možnost za sporazumevanje in vpliva na učenje jezika, zato menimo, da je vključevanje sodelovalnega dela primerno tudi v oddelkih, v katerih so otroci, ki slovenski jezik slabo ali slabše znajo.

Nekaj učiteljic, udeleženk te raziskave, in C. Peklaj (Peklaj et al., 2001), ki je s sodelavkami objavila nekaj učnih priprav¹⁴, so dokazale, da jezikovni pouk daje priložnost za spodbudno učno okolje in izvajanje raznovrstnih sodelovalnih učnih oblik oz. razvijanje sodelovanja, ki je za vsakega posameznika pomembno, saj se z njim – hočemo ali nočemo – v življenju pogosto srečujemo. Kdaj in kako pogosto se bo omenjena oblika izvajala, ni nikjer predpisano in je prepuščeno učiteljevi presoji.

Literatura

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 56(3/4), 111–130.

Bešter Turk, M. in Križaj Ortar, M. (2009). *Priručnik za učitelje – uvod. Za slovenščino v 4., 5., 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett. Pridobljeno 5. 3. 2014 s http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/7.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf

Brown, H. in Ciuffetelli, D. C. (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning*. Toronto: Pearson Education.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. V M. R. Jones (ur.), *Nebraska symposium on motivation* (str. 275–319). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1968). Field theory in social psychology. V G. Lindzey in E. Aronson (ur.), *The handbook of social psychology*, 1 (str. 412–487). Reading, MA: Addison Wesley.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (2012). Šola in družba. Goran Gaber (pr.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gabrijelčič, M. (1993). *Bogatimo besedni zaklad – z miselnimi vzorci*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gilles, R. M. in Ashman, A. F. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 746–757.

14 Učne priprave z načrtovano sodelovalno obliko so napisale osnovnošolske učiteljice, ki so omenjeno obliko dela izvedle pri pouku slovenščine.

- Gilles, R. M. in Ashman, A. F. (2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Farmer Press.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobs, G. M., Lee, C. in Ng, M. (1997). *Cooperative Learning in the Thinking Classroom. Research and Theoretical Perspectives*. Pridobljeno 5. 3. 2014 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408570.pdf>
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1985). Classroom Conflict. Controversy Versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237–256.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2009a). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. Pridobljeno 20. 5. 2014 s <http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/ER.CL-Success-Story-Pub-Version-09.pdf>
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2009b). *Introduction to Cooperative Learning. An Overview Of Cooperative Learning*. Pridobljeno 13. 3. 2014 s <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative Learning in the Classroom: Putting It into Practice*. London : SAGE Publications.
- Kerndl, M. (2013). *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletnju osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletnju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.
- Lazarowitz, R., Hertz - Lazarowitz, R. in Baird, J. H. (1994). Learning Science in a Cooperative Setting: Academic Achievement and Affective Outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121–1131.
- Lee, C. et al. (1997). *Cooperative Learning in the Thinking Classroom. Research and Theoretical Perspectives*. Pridobljeno 5. 3. 2014 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED 408570.pdf>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Lv, Y. (2014). Cooperative Learning: An Effective Approach to College English Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1948–1953.
- Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model. *Sodobna pedagogika*, 1–2(43), 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič - Umek, L. et al. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Montasser, M. A. W. M. (2014). The Effectiveness of Using the Cooperative Language Learning Approach to Enhance EFL Writing Skills among Saudi University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 616–625.

- Nicolas, J. D. in Miller, R. B. (1994). Cooperative Learning and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 161–178.
- Novak, M. et al. (2009). *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana. Pridobljeno 5. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/OEMS_TUJCI%20-%20SMERNICE%20-%20usklajeno%20junij%20doc%2021%208%202009.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2001). *Human Development*. New York: McGraw-Hill.
- Pekljaj, C. et al. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Petek, T. (2012). Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovstvo*, 57(3–4), 115–129.
- Petek, T. (2013). Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja*, 28(1), 32–44.
- Plut Pregelj, L. (2012). *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.
- Potočnik, N. (2010). *Učinek udejanja faz v procesu nastajanja neumetnostnih besedil*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 3. 2014 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- Ross, J. in Smythe, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners. A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 63–82.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313.
- Sharan, S. in Shachar, H. (1988). *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York: Springer.
- Siltala, R. (2010). *Innovativity and cooperative learning in business life and teaching*. University of Turku.
- Slavin, R. E. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.
- Yazdani Moghaddam, M. in Fakhraee Faruji, L. (2013). Cooperative Tasks and Lexical Development of EFL Learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17(2).
- Vodopivec, I. in Pekljaj, C. (2003). *Sodelovalno učenje v praksi. Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žarkovič Adlešič, B. (2000). Delo z razredom. V M. Pušnik, B. Žarkovič Adlešič in C. Bizjak, *Razrednik v osnovni in srednji šoli* (str. 65–207). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka biografija

ALENKA ROT VRHOVEC je asistentka za didaktiko slovenskega jezika na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, pred tem pa je dve desetletji poučevala na osnovni šoli. Njeno raziskovanje je usmerjeno na področje poučevanja slovenskega jezika na razredni stopnji, in sicer na opismenjevanje, ter poučevanje otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina. Je soavtorica učbeniškega gradiva in e--didaktičnih pripomočkov ter izvajalka seminarjev tako v Sloveniji kot v tujini.