

Spodbujanje učnih pogovorov

Louise Stoll

Strokovne učeče se skupnosti oblikujejo kulturo trajnostnega učenja, ki jo potrebujejo šole v 21. stoletju. In njihov vpliv je lahko velik. Skupnosti, ki se nenehno osredotočajo na izboljševanje učenja in poučevanja, izboljšajo prakso učiteljev in učenje učencev (Vescio, Ross in Adams 2008). Strokovne učeče se skupnosti so lahko posamezne šole, skupine šol – znanih tudi kot učeče se mreže oziroma mreže učečih se skupnosti – skupine učiteljev ali ravnateljev. Delujejo znotraj mej in preko njih, odlikuje jih vključujoč, sodelovalen in raziskovalno naravnani pristop k iskanju novih in boljših načinov za izboljševanje priložnosti za učenje in rezultatov vseh učencev.¹

Za učne pogovore sem se pričela zanimati s preučevanjem in podporo razvoju strokovnih učečih se skupnosti in učečih se mrež (glej Stoll 2010a; 2010b; 2011; Stoll in Seashore Louis 2007; Bolam idr. 2005), s sledenjem istovrstnih interesov pri oblikovanju in vrednotenju učenja ravnateljev ter z iskanjem načinov za pomoč učiteljem in oblikovalcem politik pri učenju iz rezultatov raziskav in njihove uporabe. Vse moje delo se je osredotočilo na preučevanje učenja in načinov spreminjanja ljudi, kadar so skupaj. Tu pride na vrsto socialno učenje in en ključnih načinov za sporazumevanje med ljudmi je pogovor. V tem članku predstavljamo učne pogovore. Toda preden povemo, kaj mislimo z učnimi pogovori, si pogledjmo, zakaj je socialno učenje tako pomembno.

Zakaj socialno učenje?

Mnenje, da je inteligenca individualni koncept, je mit (Lucas in Claxton 2010). Neodvisno razmišljanje, sposobnost kakovostnega dela in učenja z drugimi ljudmi in učenja od drugih ljudi je navada inteligentnega uma (Costa in Kallick 2000). Učenje z drugimi in od drugih ni le prijetno, je naraven način učenja. Večine ljudi ni potrebno posebej prepričevati, da je povezovanje izjemno pomembno za življenje. Družabno mreženje je dandanes norma za številne izmed nas. Vse večje število ljudi »odrašča digitalno« (Tapscott 2009). Ali drugače: »Digitalna tehnologija ne predstavlja nič večjega izziva kot videorekorder ali opekač za kruh.« Spletna generacija naravno sodeluje in ohranja stike preko BlackBerryev ali pametnih telefonov kjerkoli že so. Raziskava Dona Tapscotta

SLIKA 1
Učni pogovori



in sodelavcev je pokazala, da si tudi kot zaposleni želijo tesnega sodelovanja s kolegi, saj tako ustvarjajo boljše dobrine in storitve, oblikujejo produkte, vplivajo na odločitve in izboljšujejo delovne procese. Toda čeprav spletna družabna omrežja pomagajo ljudem navezovati stike, ne ustvarjajo skupne inteligence (Leadbeater 2008). Torej, kako lahko energijo naravne človeške želje po sodelovanju najbolje usmerimo v moč za učenje – sodelovanje z drugimi, učenje z in od drugih za doseganje osebnih in skupnih ciljev. Kako naj se vodje »družijo z namenom« (Lucas 2010) za doseganje osebne rasti in »skupne učinkovitosti« – »skupna vera in zaupanje skupine v zmožnost doseganja svojega cilja«?

Za doseganje različnih ciljev so na voljo različne metode, na primer kolegialno svetovanje, akcijsko učenje, sodelovalne oblike preučevanja, bralne skupine, spletne skupnosti, učni sprehodi in vzajemni obiski v šolah, če jih naštejemo le nekaj. V vseh naštetih metodah je ključen pogovor – skozi pogovor se namreč v takšnih aktivnostih oblikujejo povezave.

Učni pogovori

Ko se sklicujemo na učne pogovore, o njih razmišljamo kot o načinu, s katerim ravnatelji in učitelji skupaj oblikujejo nove ideje in znanja, ki vodijo v zavestne spremembe, ki izboljšujejo njihovo prakso in učenje učencev. Z odkrivanjem novih idej in dokazov izmenjujejo različne poglede, spoštljivo izzivajo mnenja druga druga in se odkrito spodbujajo k poglobljenemu razmišljanju na načine, ki prevetrijou ustaljene vzorce razmišljanja.

To so značilnosti, ki jih pripisujemo visoko kakovostnim učnim pogovorom med odraslimi in jih bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili.²

Namen in procesi

Osredotočenost na dokaze in/ali ideje – učni pogovori so usmerjeni in osredotočeni. Posamezna osredotočenost lahko izraža eno od dveh pomembnih perspektiv. Prvi pogovor izhaja iz dokazov, pridobljenih iz prakse ali dokazov, ki kažejo na močno prakso. Primer takšne perspektive je na primer pogovor o raziskavi o vključevanju učencev ali preučitev dokazov in razmišljanje o tem, kaj to pomeni v določenem kontekstu (Earl in Timperley 2008). Druga perspektiva odraža ideje o inovacijah in spremembah. Primer takšnega pristopa je lahko pogovor o ustvarjalnih načinih za pritegnitev učencev in razširjeno učenje. Obe perspektivi se v nekaterih pogovorih lahko tudi prepletata, obe pa od sodelujočih zahtevata osredotočenost.

Izkušnje in zunanje znanje/teorija – dostop do zunanjega znanja, stroke pogloblja učne pogovore. Sinteza dokazov o strokovnem učenju, ki spremeni prakso učiteljev in učenje učencev, poudarja pomen vključevanja zunanjega znanja, stroke (Cordingley idr. 2007; Timperley idr. 2008). Neodvisne ideje se vnašajo v pogovore ne glede na to, ali se izrazijo osebno, skozi pisanje ali druge medije, saj spodbujajo refleksijo, izzivajo obstoječe stanje in razširjajo razmišljanje. Takšne ideje lahko pomagajo poglobiti pogovore (Coburn in Russel 2008). Povezovanje notranjega, pogosto tihlega znanja z zunanjim znanjem vodi v razvoj novega znanja in pomaga pri iskanju inovativnih rešitev za težave (Nonaka in Takeuchi 1995).

Protokoli in orodja – učne pogovore je pogosto mogoče bolje usmerjati s pomočjo okvirov in smernic, ki sodelujočim pomagajo strukturirati dialog in preučevati dokaze ali ideje. Ideja protokolov izhaja iz Vigotskijevega razmišljanja o tem, da je naše znanje neizogibno povezano z našimi orodji, viri in sodelavci. Takšni protokoli lahko ravnateljem pomagajo oblikovati in razvijati strokovne učne skupnosti z učnimi pogovori o poučevanju ter z raziskovanjem, kaj je tisto, kar najbolj vpliva na uspeh (Hipp in Huffman 2007). Raziskovalci pri tem lahko pomagajo z razvijanjem na raziskavah temelječih protokolov in orodij, s katerimi je mogoče spodbuditi učne pogovore, ki vodijo v poglobljeno učenje in oblikovanje inovativnih idej za razvoj prakse (Hipp in Huffman 2007). Pri tem pa je pomembno, da pogovori na podlagi protokolov ne postanejo predpisani in da proces ne prevlada nad vsebino (Little in Curry 2008).

Moderiranje – moderiranje ni enako kot zunanje znanje. Moderator je lahko notranji ali zunanji, mora pa spodbujati in podpirati

intelektualne izmenjave in vzdrževati odprt dialog (Senge 1990) ter včasih vnašati novo energijo v pogovor. Spretno moderiranje lahko pogosto vodi v produktivno ravnovesje med udobjem in izzivom (Little in Curry 2008).

Sodelovanje udeležencev

Osredotočenost na raziskovanje – udeleženci se v učne pogovore vključujejo s preučevalnim načinom razmišljanja (Earl in Katz 2006). Takšen način razmišljanja je opisan kot »lastnost delovna inteligentnih ljudi, ki se soočajo s problemi, katerih rešitve niso neposredno opazne« (Costa in Kallick 2000). V tem primeru udeleženci vstopajo v pogovore radovedno, s potrebo po znanju, tudi kadar tisto, kar ugotovijo, ni v skladu z njihovimi prepričanji. Udeleženci so proaktivni, iščejo nove dokaze in ideje in z veseljem sprejemajo izzive.

Spoštljivi izziv – medsebojni odnosi na podlagi zaupanja in spoštovanja so trdna podlaga za uspešne strokovne učeče se skupnosti (Bryk in Schneider 2002). Fizik David Bohm meni (1985), da pogovori pomagajo razreševati teme, ki se pod površjem »izogibajo pogovorom« in ovirajo pravo in pošteno komunikacijo. Dialog pa je bolj odprt in sega preko individualnega razumevanja ter člane skupin spodbuja k opuščanju domnev in resničnemu skupnemu razmišljanju. Spoštovanje pomeni tudi pozorno poslušanje drugih, kar je ključna lastnost vzajemnih odnosov. Oblikovanje pozitivnih odnosov je ključno izhodišče za pomembne in kritične izmenjave. Pri tem uporabljamo besedo »kritično« enako kot se uporablja, ko govorimo o kritičnem prijateljstvu, pri katerem kritični prijatelj razmišlja o vaših najboljših interesih, a vas bo vseeno izzval. In to je tisto, kar se zgodi v učnih pogovorih – kakovost odnosov in dejavniki družabnosti (Preece 2000) v mrežnih skupnostih sta pomembna, prav tako kot izziv. Ravnatelji in učitelji pa niso prav dobro vajeni izzivati drug drugega o svojih idejah in praksi. Veliko bolje se znajdejo v udobni »deželi prijaznosti« (City idr. 2010).

Tveganje – morda se zdi nenavadno predlagati, naj učni pogovori vključujejo tveganje, toda izzivanje drugih ni preprosto in biti odprt in celo namenjen spreminjati svojo prakso (še ena od značilnosti učnih pogovorov) je lahko precej tvegano. Odgovorno tveganje spodbuja človeško ustvarjalnost, tudi kadar se to zdi težko (Stoll in Temperley 2009). Učni pogovori lahko ljudem pomagajo pri iskanju odgovorov na vprašanja, kot so: »Kaj to pomeni zame, moje učence in mojo prakso?«

Pogovor, ki vodi k spremembam

Refleksija, ki izziva razmišljanje – refleksija je osnova za oblikovanje pomena. Teorija socialnega konstruktivizma pravi, da učenci lahko poiščejo pomen novim podatkom ali težavam s pogovorom, ki izhaja iz predhodnega znanja in izkušenj – izmenjava, izzivanje, pogajanje in zagovarjanje idej (Vygotsky 1978). Do učenja pride prav v tej neskladnosti, v neudobnem prostoru, kjer smo soočeni z znanjem ali idejami, ki se ne skladajo z našimi izkušnjami o delovanju sveta. Ko ljudje sodelujejo v pogovorih o pomenu dokazov, odkrivajo, da njihove obstoječe ideje ne zdržijo kritične presoje, to spoznanje pa nato izrabijo kot priložnost za ponoven premislek o tem, kar vedo in kar delajo (Earl in Timperley 2008).

Ustvarjanje znanja – ključni rezultat učnih pogovorov je ustvarjanje znanja. To izhaja iz teorije organizacijskega učenja, ki utemeljuje, da pogovori med kolegi pomagajo preobraziti tiho znanje (kar vemo, a ne izrazimo) v eksplicitno znanje, s tem povezan družbeni proces pa pomaga ustvarjati novo skupno znanje; učenje kot ustvarjanje nečesa novega (Nonaka in Takeuchi 1995). Tako pogovori, ki ustvarjajo predpostavke, ideje, prepričanja in občutja, ter jasno izrazijo in omogočijo njihovo preučevanje, pomagajo spodbujati ustvarjanje znanja.

Namensko delovanje: spremembe v praksi – učni pogovori nekam vodijo. Dialog je nameren in namenski. Aktivnost je cilj, a to ne pomeni, da prevzema prednost pred globino refleksije, izživi in živahno izmenjavo. Globok učni pogovor prinaša zanimive in spodbudne možnosti. Verjetno je tudi, da je za dejanske spremembe potrebnih več pogovorov, ali pa posamezniki poiščejo dodatna znanja. Pri tem ostaja zaveza o uporabi novega znanja, ki bo na nek način pomagalo pri izboljšanju učenja učencev skladno z načelom kolektivne odgovornosti v strokovni učeči se skupnosti (Stoll idr. 2006).

Kaj še potrebujemo za podporo učnih pogovorov?

Resno ukvarjanje z učnimi pogovori zahteva podporo. Učinkovite strokovne učeče se skupnosti znajo ustvariti prave pogoje, ki jih v nadaljevanju prikazujemo in predstavljamo.

Kultura zaupanja in preučevanja – zaupanje, ključen in pogosto spregledan element organizacijske kulture (Louis 2006), je osnova za uspeh strokovnih učečih se skupnosti, kar omogoča napore za pravo kolegialnost. Gre za zaupanje med učitelji ter zaupanje med učitelji in ravnateljem, brez katerega se tveganje ne bo zgodilo.

SLIKA 2

Pogoji za učne pogovore



Naklonjenost posameznikov preučevanju je veliko lažje vzbuditi v širši kulturi preučevanja, ki preveva poglobljene učeče se skupnosti in mreže (Stoll, Halbert in Kaser 2011).

Različne perspektive – učne pogovore bogatijo raznolike izmenjave. Skupnost se kaj hitro lahko ujame v »skupinsko razmišljanje«, ki je pravo nasprotje učeče se skupnosti. Različni pogledi so ključni za učeče se skupnosti (Watkins 2005) in kolektivno inteligenco (Surowiecki 2004). Učeče se skupnosti morajo nenehno izzivati same sebe in kadar je to potrebno, povabiti zunanje strokovnjake, ki lahko prevzamejo vlogo kritičnih prijateljev in pomagajo razširiti razmišljanje. Charles Leadbeater (2008) v svoji knjigi *We-Think* pravi, da na večini področij »ustvarjalnost pride do izraza, ko ljudje z različnimi mnenji, spretnostmi in znanjem povežejo svoje ideje in ustvarijo nekaj novega«. Razlike lahko spodbujajo učenje.

Čas in prostor – za učne pogovore potrebujemo čas in prostor. Iskanje časa za učenje je pogosto izziv (Stoll, Fink in Earl 2003); še posebej takrat, ko sodeluje več ljudi hkrati. Toda ustvarjanje časa za učne pogovore je pomembno. Pogovori lahko potekajo tudi drugače. Virtualni učni pogovori omogočajo večjo fleksibilnost glede časa – učenje s pomočjo »vročih sedežev«, ki ga ponujajo nekatere spletne strani in spletne konference sta le dva primera asinhrono komunikacije – izhodišče je objavljeno, vi pa se lahko odzovete in komunicirate, ko imate čas. Spletne razprave se tudi shranjujejo in omogočajo sledenje temam pogovorov ter analizo njihove kakovosti.⁵

Tudi prostor za učne pogovore potrebuje skrben razmislek. Da bi zagotovili enakost med vsemi učečimi se partnerji v mrežah, se lahko pogovori izvajajo vsakokrat v drugi šoli, lahko pa na nev-

tralnem ozemlju, na primer v kavarni. V 18. stoletju so kavarne veljale za kraj, kjer se odvijajo spodbudne in družabne razprave, kjer se vsi prispevki k pogovorom obravnavajo enakopravno. Toda morda člani vaše skupnosti za učenje živijo daleč narazen in se povezujejo virtualno. S pomočjo metafore tradicionalne konference za oblikovanje virtualnih konferenc za vodje v izobraževanju so Joni Falk in sodelavca (Falk, Lee in Drayton 2009) oblikovali interaktivno galerijo plakatov, v kateri si lahko ljudje ogledujejo plakate, poiščejo najbolj zanimive in se pogovorijo z razstavljavcem. Galerija ima tudi družabni prostor, v katerem potekajo pogovori o različnih temah in v katerem si lahko obiskovalci izmenjujejo zasebna sporočila. Glavna pomanjkljivost virtualnih pogovorov je dejstvo, da preprosto ni dinamike, ki je prisotna v pogovorih iz oči v oči.

Razvoj pogovornih spretnosti – v strokovnih učečih se skupnosti potekajo različne razvojne aktivnosti, toda razvoj pogovornih spretnosti pri tem ni v ospredju. Pogovorne spretnosti sodelujočim omogočajo izražanje in sprejemanje tem, o katerih sicer »ni mogoče« govoriti. Spretnosti, kot so poslušanje, izpraševanje, izzivanje, preučevanje, povezovanje in oblikovanje podpore ter kritično prijateljstvo dajejo možnosti za raziskovanje domnev in razvijanje skupnega pomena. Nekatere od navedenih spretnosti je mogoče izpiliti skozi razvijanje vzajemnih odnosov (Robertson 2005).

Zaključek

Priznani ameriški akademik Lee Shulman (2004) je primerjal zapletenost dela učiteljev z delom v urgentnih oddelkih bolnišnic. Osmišljanje vse te zapletenosti, sprejemanje novega znanja o učenju in pripravljenost za spremembe lastne prakse so trdo delo. Spremembe so navadno pomembnejše in bolj trajnostne, če se o njih dobro pogovorimo. Učni pogovori »napajajo« večino sodelovalnih aktivnosti strokovnih učečih se skupnosti in mrež, zato je pomembno, da so pogovori poglobljeni in spodbudni.

Zahvala

Zahvaljujem se Lorni Earl, Julie Temperley, Jane Creasy in Helen Timperley, s katerimi sem se zatopila v številne poučne pogovore na to temo. Londonsko okrožje Ealing je podprlo moje delo na tem področju. Posebej se želim zahvaliti Julie Lewis, Keiru Smithu, Carrie Sharman in drugim lokalnim predstavnikom ter kolegom iz osnovnih in srednjih šol, ki so z menoj velikodušno delili svoje ideje in katerih skupnosti za učenje so me navdihnile ter močno razširile moje razumevanje. Moje

razumevanje so močno razširili tudi kolegi, ki delujejo v projektih kreativnega vodenja za učenje, ter delo z Davidom Crandallom in kolegi v Angliji, na Novi Zelandiji in Nizozemskem v okviru simulacije Mreženje za učenje.

Opombe

1. Učenje uporabljam v najširšem pomenu, kot ga je opisal Jacques Delors (1996). V mislih imam tudi nove tipe pameti, za katere Bill Lucas in Guy Claxton (2010) pravita, da so potrebni v današnjem svetu.
2. Seveda so učni pogovori med učenci in učitelji prav tako pomembni, čeprav niso predmet tega dela.
3. Za poročilo o temah za razmišljanje pri oblikovanju virtualni konferenc glej Falk, Lee in Drayton (2009).

Literatura

- Bohm, D. 1985. *Unfolding Meaning*. New York: Doubleday.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, A. Greenwood, K. Hawkey, M. Ingram, A. Atkinson in M. Smith. 2005. »Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities.« Research Report 637, Department for Education and Skills, Nottingham.
- Bryk, A., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools*. New York: Sage.
- City, E. A., R. F. Elmore, S. E. Fiarman in L. Teitel. 2010. *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coburn, C. E., in J. L. Russell. 2008. »District Policy and Teachers' Social Networks.« *Educational Evaluation and Policy Analysis* 30 (3): 203–235.
- Cordingley, P., M. Bell, C. Isham, D. Evans in A. Firth. 2007. »What do Specialists do in CPD Programmes for Which There is Evidence of Positive Outcomes for Pupils and Teachers?« Report 1504R, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPICentre), Social Science Research Unit ter Institute of Education, University of London.
- Costa, A., in B. Kallick. 2000. *Activating and Engaging Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Delors, J. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. New York: UNESCO.
- Earl, L., in S. Katz. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Earl, L., in H. Timperley. 2008. *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. Dordrecht: Springer.

- Falk, J., S.-Y. Lee in B. Drayton. 2009. »Structuring a Virtual Conference to Facilitate Collaboration and Reflective Dialogue.« V *Creating and Sustaining Online Professional Learning Communities*, ur. J. K. Falk in B. Drayton, 175–203. New York: Teachers College Press.
- Hipp, K. K., in J. Huffman. 2007. »Using Assessment Tools as Frames for Dialogue to Create and Sustain Professional Learning Communities.« V *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, ur. L. Stoll in K. S. Louis, 119–131. Maidenhead: Open University Press in McGraw-Hill.
- Leadbeater, C. 2008. *We-Think: Mass Innovation, Not Mass Production*. London: Profile Books.
- Little, J. W., in M. W. Curry. 2008. »Structuring Talk about Teaching and Learning: The Use of Evidence in Protocol-Based Conversation.« V *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*, ur. L. Earl in H. Timperley, 29–42. Dordrecht: Springer.
- Louis, K. S. 2006. »Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning and Trust.« *Journal of School Leadership* 16 (5): 477–489.
- Lucas, B. 2010. *Revolution: How to Thrive in Crazy Times*. Carmarthen: Crown House.
- Lucas, B., in G. Claxton. 2010. *New Kinds of Smart: How the Science of Learnable Intelligence is Changing Education*. Maidenhead: Open University Press in McGraw-Hill.
- Nonaka, I., in H. Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Preece, P. 2000. *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester: Wiley.
- Robertson, J. 2005. *Coaching Leadership: Building Educational Leadership Capacity through Coaching Partnerships*. Wellington: NZCER Press.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Shulman, L. 2004. *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching and Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. 2010a. »Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change.« V *Second International Handbook of Educational Change*, ur. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins, 469–484. Dordrecht: Springer.
- Stoll, L. 2010b. *Making a Difference to Learning in Global City Schools: Secondary School Networking*. London: Institute of Education.
- Stoll, L. 2011. »Leading Professional Learning Communities.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. Timperley, 105–117. London: Sage.
- Stoll, L., R. Bolam, A. MacMahon, S. Thomas, M. Wallace, A. Greenwood in K. Hawkey. 2006. *Professional Learning Communities: Source*

- Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL in GTC.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2005. *It's About Learning (And It's About Time)*. London: RoutledgeFalmer.
- Stoll, L., J. Halbert in L. Kaser. 2012. »Deepening Learning in School-to-School Networks.« V *International Handbook on Teacher and School Development*, ur. C. Day, 493–506. London: Routledge.
- Stoll, L., in K. Seashore Louis, ur. 2007. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press in McGraw-Hill.
- Stoll, L., in J. Temperley. 2009. »Creative Leadership: A Challenge of Our Times.« *School Leadership and Management* 29 (1): 63–76.
- Surowiecki, J. 2004. *The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter than the Few*. London: Little, Brown.
- Tapscott, D. 2009. *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. London: McGraw-Hill.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar in I. Fung. 2008. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Vescio, V., D. Ross in A. Adams. 2008. »A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning.« *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80–91.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of the Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, C. 2005. *Classrooms as Learning Communities: What's in it for Schools?* Abingdon: Routledge.

■ Dr. Louise Stoll je profesorica na Pedagoškem inštitutu Univerze v Londonu. l.stoll@ioe.ac.uk

Louise Stoll **Spodbujanje učnih pogovorov**

Strokovne učeče se skupnosti oblikujejo kulturo trajnostnega učenja, ki jo potrebujejo šole v 21. stoletju. In njihov vpliv je lahko velik. Skupnosti, ki se nenehno osredotočajo na izboljševanje učenja in poučevanja, izboljšajo prakso učiteljev in učenje učencev (Vescio, Ross in Adams 2008). Strokovne učeče se skupnosti so lahko posamezne šole, skupine šol, znanih tudi kot učeče se mreže oziroma mreže učečih se skupnosti, skupine učiteljev ali ravnateljev. Delujejo znotraj mej in preko njih, odlikuje jih vključujoč, sodelovalen in raziskovalno naravn pristop k iskanju novih in boljših načinov za izboljševanje priložnosti za učenje in rezultatov vseh učencev. V članku predstavljamo pomen socialnega učenja, opredeljujemo učne pogovore in pogoje, v katerih se učni pogovori lahko dogajajo.

Ključne besede: socialno učenje, strokovne učeče se skupnosti, učni pogovori

Stimulating Learning Conversations

Professional learning communities generate the continuous learning culture needed by schools in the 21st century. And they can make a real difference. Where they persistently focus on improving learning and teaching, they improve teachers' practice and students' learning. Professional learning communities may take the form of individual schools, groups of schools – also known as learning networks or networked learning communities – groups of teachers or school leaders. They operate within and across boundaries, and are characterised by an inclusive, collaborative and inquiry-oriented approach to learning new and better ways to help them enhance learning opportunities and outcomes for all students. In this paper we present the importance of social learning, we define learning conversations and what is needed to support learning conversations.

Keywords: social learning, professional learning communities, learning conversations

VODENJE 2|2012: 13–22