

Mag. Jožica Frigelj, Osnovna šola Ketteja in Murna

S PORTFOLIEM IN REFLEKSIJO DO KRITIČNEGA MIŠLJENJA IN ODGOVORNEGA UČENJA

UVOD

Po zaključeni poskusni implementaciji Evropskega jezikovnega listovnika v osnovno šolo (2006–2009) smo o učinkih dela s portfoliemi napisali že kar nekaj prispevkov (prim. Frigelj, 2010, VIZ, št. 3-4; Frigelj, 2011, VIZ, št. 3). Ker je proces dela s portfoliemi večdimenzionalen in čeprav področja ni smiselno parcelirati, temveč obravnavati v soodvisnosti, smo se vseeno odločili posamezne vidike predstaviti ločeno. Tako smo že predstavili model sodelovalnega ocenjevanja s portfoliemi, utemeljili vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samovrednotenja, v tem prispevku pa želimo izpostaviti pomen refleksije, ki vključuje tako učenčev miselni proces kot metakognitivni vpogled v sebe: kako dojema lastno razumevanje, kako se loti reševanja problemov, kako razvija znanje, spretnosti in sposobnosti. Ker smo v preteklih prispevkih portfolio že natančno opredelili, zdaj podajamo le nekaj temeljnih izhodišč, potrebnih za razumevanje nadaljevanja.

O PORTFOLIUM IN REFLEKSIJO

Čeprav je ideja o portfoliu stara že več stoletij in ga tudi pri nas uvajamo že dobro desetletje, soglasja v poimenovanju še vedno ni. Tako se v literaturi pojavijo izrazi, kot so *portfolijo*, *portfolio*, *portfelj*, v zadnjem času pa tudi izraz *listovnik*.

Ne glede na poimenovanje pa v vseh primerih opredeljujemo eno in isto stvar – najbolj preprosto povedano, govorimo o mapi za spremljanje učenčevih dosežkov oz. njegovega dela v določenem obdobju (Hillyer, Ley, 1996; Čok, 1999; Razdevšek Pučko, 1999; Carr, 2000; Sentočnik, 2005a), saj »vodenje portfolia učencu omogoča, da z učiteljevo pomočjo dokumentira svoj proces učenja, nato pa s sošolcem, z učiteljem ali s starši pregleduje svoj napredek in svoje zapise ob posameznih evidencah, s tem pri njem spodbuja refleksivni odnos do učenja« (Sentočnik, 2005a: 170).

Jezikovni portfolio (Evropski jezikovni listovnik) je namenjen spremljanju učenja jezikov in okoliščin, ki ta proces spremljajo (družinski, šolski in obšolski kontekst, vsebina in moč stikov posameznih kultur). Ker ga oblikuje učenec sam (ali skupaj z učiteljem), mu omogoča dejavno spremljanje lastnega napredovanja, kot zbirka podatkov pa predstavlja biografijo njegovega učenja jezikov. V uporabnem smislu pa ponuja objektivno informacijo o doseženi ravni znanj in spretnosti učenca. Jezikovni portfolio predstavlja:

- opis učenja jezika in s tem omogoča pregled opravljene poti, dosežkov in izkušenj posameznika v zvezi z učenjem ciljnih jezikov in spoznavanjem ciljnih kultur,
- poročilo o posameznih fazah učenja jezika, o vrednotenju teh faz in dosežkih,
- načrt nadaljnjega učenja jezikov,
- informacijo o tem, kaj posameznik ve o jeziku in zmore s pomočjo jezikovnih sredstev narediti (Čok, 1999).

Med sestavnimi deli jezikovnega portfolia/listovnika ima za razvoj refleksije pomembno vlogo *Zakladnica/zbirnik/dosje*, kjer posameznik zbira izdelke, ki se mu zdijo značilni za njegovo učno pot, ki so osebno zaznamovani ali pa splošno primerljivi.

Razdevšek Pučko (1999) opredeljuje dve vrsti izdelkov, ki se vlagajo v zakladnico:

- *ključni ali kriterijski*, ki so za vse učence enaki in se vlagajo po učiteljevem navodilu,
- *izbirni*, ki jih tudi lahko izbira tudi učitelj, in sicer tiste, za katere meni, da so tipični za posameznega učenca, predvsem pa jih izbirajo učenci sami.

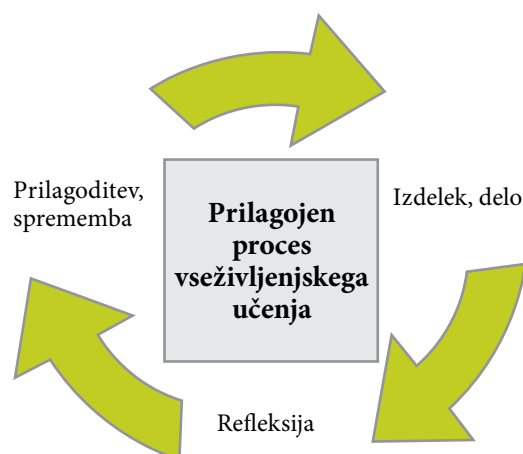
Vsak izdelek mora biti datiran. Z izborom pa je treba doseči reprezentativnost in individualnost, iz mape mora biti razvidno, kako učenec pridobiva znanje in kako vrednoti svoje dosežke. V zakladnici tako posameznik hrani:

- primere pisnih nalog, ki so bile izvedeno bodisi v obliki samovrednotenja bodisi z zunanjim ocenjevanjem,
- vzorce besedil, ki s svojo vsebino opredeljujejo stopnjo uzaveščenosti jezikovnih spretnosti,
- vzorce izdelkov, sporočil, ki jih učenec pripravi v obliki glasbenega, likovnega ali gibalnega izražanja in so vezani na vsebino pouka jezika,
- poročila skupinskega dela,
- pisma, izvirnike in kopije dokumentov,
- vse vrste zvočnih in videoposnetkov,
- fotografije in dokumentacijsko gradivo.

Portfolio je torej namenska zbirka učenčevega dela, ki prikaže njegov vložen trud, napredek in dosežke na določenem področju (Paulson idr., 1991). Zbirka predstavlja:

- učenčevo sodelovanje pri izbiri vsebine;
- kriterije za izbor;
- kriterije za presojo vrednosti;
- učenčevo refleksijo.

Pravzaprav brez refleksije ni portfolia (Wang, 2009), je le zbirka izdelkov. Ponuja komentar o posameznem vidiku dela, daje konkretne napotke ali predloge za izboljšave in usmerja oz. vodi učenca v refleksijo in evalvacijo lastnega dela. Pravzaprav je refleksija najpomembnejša sestavina formativnega vrednotenja, njen pomen je prikazan v shemi.



Shema 1: Pomen refleksije

Večinoma se v teorijah specializiranih diskurzov znotraj pedagoških znanosti še ni pojavilo eksaktno vprašanje o refleksiji učenca pri pouku, denimo: kaj je, kako, če sploh, se kaže pri pouku in ali jo lahko uresničujemo (Horvat, 2011). Dokazano je, da refleksija učenca pri pouku ni samoumevni rezultat pouka, zato je nujno, da učenca vzpodbudimo v artikulacijo njegovega implicitnega mišljenja. Razvijanje refleksije učenca pri pouku pomeni, da aktivno poizvedujemo o mišljenju učenca in ga prek vprašanj vodimo do rezultata problema in s tem do znanja. Znotraj filozofije je pojem refleksije opredeljen različno, prevladujeta pa dve usmeritvi:

- refleksija kot zaznavanje lastnih mentalnih operacij oz. kot notranje zavedanje,
- refleksija kot čutenje, ki vodi v najdenje bistva problema (po Horvat, 2011).

V kontekstu vzgoje in izobraževanja opredelimo refleksijo kot miselni proces, ki je več kot le preprosto memoriranje in razumevanje, saj vključuje ves spekter kognitivnih procesov, kot so povzemanje, identifikacija splošnih načel, iskanje podobnih situacij, iskanje novih možnosti, analiza procesa, možnost sploševanj (po Wang, 2009).

Refleksijo spodbujamo predvsem z ubesedenjem miselnega procesa, ki se razvija ob razmišljanju o izdelkih, ki jih učenec vključi v zbirnik oz. zakladnico. Ponuja komentar o posameznem vidiku dela, daje konkretne napotke ali predloge za izboljšave in usmerja oz. vodi učenca v refleksijo in evalvacijo lastnega dela.

Če povzamemo prednosti portfolia: omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativne povratne informacije, učenca postavlja v aktivno vlogo, omogoča kakovostno komunikacijo s starši, omogoča dokumentiranje in spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja, spremlja reševanje problemov, učencu omogoča vpogled v proces učenja, hkrati pa spodbuja razvoj odgovornosti, kritičnosti, predvsem pa razvoj metakognitivnih strategij, kot so refleksija lastnega dela in kritično razmišljanje o uspešnih ali manj uspešnih pristopih.

Pomembna odlika portfolia je, da je učinkovit pripomoček za razvoj refleksije – v procesu izdelave portfolia učenci debatirajo in ocenjujejo kakovost svojih izdelkov glede na zastavljene kriterije, hkrati pa reflektirajo svoje lastne delovne metode. Z refleksijo ustvarjamo kritične, aktivne, misleče učence, ki so sposobni prevzeti odgovornost za lastno učenje. Učenci tudi spoznajo, da njihov napredek in ocena nista odvisna od učitelja, temveč od njih samih. Refleksija je pomembna toliko kot izdelek sam in je večinoma najbolj zahteven del portfolia.

Različni avtorji opredeljujejo stopnje refleksije na različne načine.

Schön (1987) opredeli dve vrsti refleksije (povzema jih tudi Juriševič, 2007), in sicer govori o *refleksiji med procesom*, ko učenec pripravlja in oblikuje posamezne sestavine portfolia, spremlja in prilagaja vsebine trenutni ravni razumevanja ciljev portfolia ter *refleksiji po procesu*, ko učenec z različnih vidikov analizira, primerja in vrednoti svoje dosežke.

Mezirow (1990), Zeichner (1996) in Habermas (2005) pa opredeljujejo tri stopnje, različno poimenovane, a v osnovi opredeljene kot osnovna refleksija, ki pomeni pregled vsebine in opis doseganja kriterijev, stopnjo višje je refleksija, ki pomeni osmišljanje izkušenj in razreševanje problemov, najvišja stopnja refleksije pa je kritična refleksija, kjer se kritično osvetlijo cilji ter vrednoti delo z vidika usmerjenosti k takim življenjskim usmeritvam, ki temeljijo na pravici.

Po Johnsonu (2006) ločimo štiri tipe refleksije.

- *Poročilo o ciljih*: nanaša se na izobraževalne cilje, ki so lahko natančneje opredeljeni. Primeri takšne refleksije: Ta portfolio pokaže moje kompetence Eden osnovnih ciljev pri izpolnjevanju portfolia je bil ... Ta portfolio sem podredil cilju, ki ...
- *»Odsevno« poročilo*: je lahko rezultat osebne refleksije ali pa rezultat komunikacije med učiteljem in učencem, med sošolci. Zadeva splošno ugotovitev glede artefaktov in njihove vsebine ter razjasnitev njihovega namena v portfolio. Je demonstracija interaktivne narave portfolia, ker povezuje učenca z izdelki, z napredkom in z drugimi. Primeri takšne refleksije: Skozi to nalogo sem se veliko naučil, ker ... Ta dejavnost ne samo demonstrira moje obvladanje ..., temveč tudi ... Povratna informacija sošolcev je bila ...
- *Naslovno poročilo*: po navadi vključuje razlago, ki pojasni vključitev določenega izdelka. Zapade v kategorijo označb, definicij ali razlage izdelkov. Primeri takšne refleksije: To kopijo sem vključil, ker ... To nagrado sem prejel ... To je priznanje ...
- *Ocenjevalno poročilo*: je formativna in sumativna ugotovitev glede napredka ali dosežka glede na določene cilje ali standarde. Po navadi se nanaša na primerjavo med napredkom in cilji v portfolio. Najbolj pomembna je izjava, ki daje smisel izdelkom. Primeri takšne refleksije: Te izdelke sem uporabil kot dokaz mojih sposobnosti ... Največje število točk sem prejel pri ...

Kljub prednostim portfolio ni panacea in zahteva previdno uvajanje in sodelovanje v izogib pastem, kot je npr. nedoslednost v pričakovanjih. Vsebina portfolia mora biti tudi strogo nadzorovana in sistematično vrednotena, kar zahteva dodatno delo tako učitelja kakor tudi učenca.

EMPIRIČNI DEL

Spodbuda k oblikovanju kompetenc zahteva vzpostavitev kompleksnega učnega procesa, v katerem so učenci aktivni pri učenju in spremljanju lastnega učenja (Westera,

2001). Vključevanje refleksije v pouk – za kakršno koli učinkovito učenje mora učenec razviti sposobnost refleksije, ker le tako lahko prilagaja učne strategije in razvija sposobnost metakognicije (Sentočnik, 2005) – pa omogoča vzpostavljanje dialoga med učencem in učiteljem, ki temelji na medsebojnem zaupanju (Rolheiser, 1996; Ross, 2004). Zato so zaželeni ukrepi, ki bi postopno spreminjali naravnost učenja samo za ocene, ki bi postavili v središče učenčevo učenje, usposobljenost in motiviranost zanj, ne pa le merljive učinkovitosti (Airasian, 1994; Cheung, 2002).

Eden od instrumentov, ki takšno postopnost omogočajo, je (jezikovni) portfolio, saj učitelji in učenci posvečajo več časa in pozornosti dejavnostim, ki vodijo do pomembnih, kompleksnejših učnih ciljev. Zato se raziskovalni problem ponuja kar sam od sebe: ***Kateri učinki dela s portfoliom se odražajo pri odnosu do znanja in učenja skozi refleksije?***

Cilji pa so preveriti interes/zavzetost za učenje, preveriti naraščanje nivoja aspiracij, preveriti zavedanje, da učenci sami vplivajo na svoj uspeh.

Glede na teoretična izhodišča smo predvidevali, da pri delu s portfoliom:

- učenci povečajo interes/zavzetost za učenje,
- uzaveščajajo in utrjujejo občutek lastne vrednosti,
- uzaveščajajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Metoda

Uporabljeno metodo pedagoškega raziskovanja razvrščamo glede na različne kriterije (Cencič, 2002).

- Glede na čas poteka: raziskava je longitudinalna, saj je potekala od junija leta 2006 do junija leta 2009.
- Glede na vrsto znanstvenih spoznanj: raziskava je aplikativna oz. operativna, saj je bila usmerjena v raziskovanje neposredne prakse (pomen refleksije za znanje in učenje).
- Glede na izhodišče virov podatkov: raziskava je empirična, saj smo zbirali in analizirali podatke, ki smo jih pridobili v praksi.

Metodologija

Konstruktivistična (tudi alternativna, naturalistična, responzivna, interpretativna ...) oz. kvalitativna paradigma zagovarja pristop, ki temelji na opisovanju in interpretaciji. Za kvalitativno raziskovanje je značilno, da se zbirajo t. i. mehki podatki oz. podatki, ki vsebujejo vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, situacij itn. in niso obdelani z različnimi statističnimi postopki. Podatki se po navadi zbirajo v naravnih situacijah in v neposrednem stiku s preučevanimi osebami. V okviru kvalitativnega raziskovanja uporabljamo najrazličnejše tehnike zbiranja podatkov, v našem primeru je to analiza prostih besedil – refleksij.

Udeleženci

Vzorec učencev je neslučajnostni, priložnostni, izbran z enostopenjskim izborom, hkrati pa je to odvisni vzorec, ker postopke merjenja ponavljamo (Kožuh, 2003: 140). Učenci so učenci osnovne šole v Ljubljani, ki so v šolskem letu 2006/2007 obiskovali 4. razred devetletke, rojeni od februarja do decembra leta 1997.

Vsi učenci imajo v povprečju tudi primerljive razvojne značilnosti, saj je razvoj povezan s kronološko starostjo (ni pa od nje odvisen). Starostna obdobja predstavljajo samo približno opredeljena obdobja, v katerih lahko opazimo določeno vrsto značilnega vedenja otrok, saj je dosežena stopnja razvoja povsem individualna (Haywood, Getchel, 2001). Zato je v tem obdobju treba upoštevati:

- učenci se učijo na različnih ravneh zahtevnosti,
- potencial za učenje se med učenci razlikuje,
- odzivi učencev na učiteljeve postopke in ravnanja so različni,
- ob zmagah in porazih se učenci odzivajo različno,
- predhodno znanje in izkušnje učencev se razlikujejo,

- učenci izkoriščajo svoja močna področja za kompenziranje primanjkljajev na šibkih področjih,
- obseg pozornosti in koncentracije se pri učencih zelo razlikuje,
- sposobnosti sprejemanja, analiziranja, sklepanja in reševanja problemov se med učenci razlikujejo (Gallahue, Ozmun, 1998).

Značilne so tudi razlike med spoloma, saj pri dečkih prevladuje interes za tekmovanje, dekleta pa kažejo zanimanje za zunanji videz. Izkazujejo si medsebojno naklonjenost in razumevanje, narašča pa njihova samostojnost, hkrati pa se povečuje sposobnost sodelovanja v skupinah, ki se oblikujejo predvsem na temelju prijateljstev, interesov, želja in bližine bivanja. Zahtevajo več svobode pri zagotavljanju svojih interesov in so pripravljeni nositi tudi večjo odgovornost (Thomas, French, 1985).

Tabela 1: Struktura vzorca učencev

	a	b	c	SK
M	12	13	12	37
Ž	9	8	9	26
SK	21	21	21	63

Legenda: M – moški, Ž – ženske, SK – skupaj, a, b, c – oddelki

Merski instrumenti

Prosta besedila, kot so refleksije učencev po opravljeni domači nalogi, refleksije h kriterijskim izdelkom, zaključne refleksije.

Rezultati

1. Refleksije k domači nalogi

Domače naloge so in verjetno bodo še kar nekaj časa tema razprav med učitelji. O koristnosti opravljanja domačih nalog smo prepričani, zato naloge dajemo, pregledujemo, beležimo opravljanje nalog, komentiramo pomembnost rednega dela itd.

Delo s portfoliom naj bi razvijalo zavzetost za učenje, hkrati pa naj bi učenci izkazovali pozitiven odnos do znanja in učenja. Seveda smo želeli te učinke preveriti tudi na področju opravljanja domačih nalog. Inovativnost in strokovnost učitelja se kaže tudi v izboru vrste domačih nalog, portfolio pa sam po sebi ponuja najrazličnejše možnosti zagotovitve privlačnih, ustvarjalnih in zanimivih domačih nalog. Zato smo upravičeno pričakovali konkretne izboljšave, kajti s trenutnim stanjem nismo bili zadovoljni: za ilustracijo v tabeli navajamo mesečno poročilo o opravljenih domačih nalogah po posameznih oddelkih ES.

Tabela 2: Odstotek učencev po oddelkih z opravljeno domačo nalogo v novembru 2006

Oddelok	Število učencev	7. 11.	9. 11.	14. 11.	16. 11.	21. 11.	23. 11.	28. 11.	30. 11.	Povpr.
4. a	21	71,4	85,7	66,7	80,9	90,5	85,7	90,5	95,2	83,3
4. b	21	90,5	95,2	85,7	90,5	100,0	95,2	90,5	100,0	93,4
4. c	21	47,6	57,1	33,3	42,9	61,9	52,4	47,6	47,6	48,8
Skupaj										75,2

Po posameznih oddelkih je slika zelo različna, v povprečju pa je v 4. razredu v šolskem letu 2006/07 pri angleščini tri četrtine učencev delalo domače naloge. Če smo v 4. b lahko zadovoljni, pa je stanje v 4. c skrajno zaskrbljujoče.

V omenjenem času smo s portfoliom šele začeli, zato rezultatov še nismo mogli pričakovati. Opazili pa smo, da so marsikatero nalogo naredili na list, da so jo potem

lahko vstavili v zakladnico. Sestavni del izdelka v zakladnici je tudi refleksija. Preden pa si z analizo refleksij ustvarimo mnenje, se nam zdi pomembno preveriti še splošno stanje glede opravljanja domačih nalog po šolah. To stanje smo preverili s pomočjo spletnega foruma strokovnega časopisa Šolski razgledi.

Navajamo nekaj razmišljanj učiteljev (<http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>, 9. 4. 2008).

Avtor: Tristan

Na srednji šoli, kjer poučujem, smo jaz in kolegi že davno dvignili roke od tega »projekta« domača naloga. Dijaki namreč dobro vedo, da jim učitelji ne moremo nič, če domačih nalog ne delajo ...

... je dejstvo, da so današnje generacije dijakov tako naravnane, da se nekaj splača in je dobro le, če iz tega sledi ocena.

Avtor: Rina

Gledam, da dam nalogo le enkrat tedensko (slovenščina). Odkrito povedano, le redko kdo jih dela. Ambiciozni učenci opravijo domačo dolžnost, drugim pa »dol visi«. Žal je tako, da na začetku ure vprašam, kdo ima nalogo – nekoč smo spraševali, kdo morda nima naloge in zakaj ne.

Avtor: Džoz

... vsaka učna ura se začne s pregledom domače naloge – vsak učenec glasno pred celim razredom prebere svojo nalogo, z ostalimi učenci jo komentiramo (ne kritiziramo!) – predvsem iščemo inovacije in stvari, ki jih je potrebno pohvaliti. Če učenec naloge ni naredil, ima vedno priložnost, da nalogo še naredi – do naslednje ure. Pregled domače naloge na začetku ure vzame do 10 minut, ki so po mojem mnenju še kako koristno porabljene, zaradi takšnega načina pa veliko časa prihranim pri preverjanju pred pisnimi preizkusi, ker s tem sprotim preverjanjem že v procesu učenja omogočim učencem kakovostno povratno informacijo ...

Avtor: Igor

Samo na dva načina se da prepričati otroke, naj delajo domače naloge. Prvi je utopičen, temelječ na zavesti – da otroci in starši sami spoznajo pomen delanja nalog. Drugi je pragmatičen – da otroci delajo naloge zato, ker jim njihova izdelava pripomore k boljši oceni. Ampak Džozu lepo pravi: naloge je treba pregledati.

Avtor: Klarisa

Obstaja še en – učinkovitejši način – sistemski ...

Če je osnovni cilj osnovnošolskega šolanja opismeniti učence – kaj je tu potrebno filozofirati – domače naloge bi morale biti obvezne in pika! Dokler je bilo tako in so učenci za neopravljene domače naloge dobili nezadostno, je bila tudi funkcionalna pismenost boljša – ni se moglo zgoditi, da bi nekdo prilezel do faksa in še zmeraj pisal »gdo« in »gdaj« ...

Parafraziranje z združevanjem mnenj s foruma da eno samo ugotovitev: učenci domačih nalog ne delajo, ker se te ne ocenjujejo oz. nimajo vpliva na oceno.

Ocenjevanje s portfoliem ob izdelkih posredno omogoča tudi ocenjevanje domačih nalog, vendar to ni bil naš namen. Če bi domače naloge ocenjevali, bi jih učenci nedvomno pisali. Naš namen je bil preveriti, ali so skozi refleksije dela in lastnega napredka učenci spremenili mnenje in spoznali pomen rednega dela in s tem opravljanja domačih nalog.

Analizo refleksij domačih nalog smo opravili na *namensko izbranem vzorcu*: naključno smo izbrali domačo nalogo v šolskem letu 2007/08 in v šolskem letu 2008/09 pri petih učencih, ki večinoma domačih nalog niso delali, pri naslednjih petih učencih, ki nalog občasno niso delali, in petih učencih, ki so domačo nalogo večinoma delali. Zaradi preglednosti pa navajamo samo reprezentativne primere in ne vse.

Interes za učenje smo spremljali na področju opravljanja domačih nalog, ki po veljavni zakonodaji niso obvezne in katerih pomena se dobro zavedamo. Zaradi dela z jezikovnim portfoliem so učenci pisali refleksije tudi k izdelkom, ki so jih izdelali za domačo nalogo in so postali del zakladnice. Najbolj izstopajoča beseda v refleksijah k domačim nalogam je beseda »všeč«. Učenci tako ali drugače izražajo všečnost katerega koli dela domače naloge, hkrati pa se izrazito poveča tudi število učencev, ki delajo

Pisni protokol refleksij k domači nalogi v šolskem letu 2007/08	Pisni protokol refleksij k domači nalogi v šolskem letu 2008/09
U1: Pri domači nalogi sem delal sam. Ni bila težka. Nihče mi ni pomagal, ker sem vse znal. Pri tej nalogi se nisem naučil nič novega.	U1: Všeč mi je bilo, ker sem opisal svoj delovni dan, ker sem lahko npr. o nogometu, ki ga imam rad, veliko napisal. Malo mi je pomagala mami, malo sem si pomagal z učbenikom. Pri tej nalogi sem se tudi naučil povedati, koliko je ura, ter se naučil napisati nekaj novih besed. S to nalogo pa je Dora dobila dve novi luski.
U2: Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati. Pomagala mi je mami, trudila sem se uporabiti nove besede.	U2: Pri domači nalogi mi je bilo všeč, ker sem naredila svoj strip. Tudi besedilo sem sestavila brez večjih težav. Besedilo vedno najprej napišem na en brezvezen list, da lahko potem popravim napake. Želela sem, da bi mi brat pomagal, vendar je imel preveč dela, zato sem zapis besed preverila v učbeniku in slovarju. Zdaj pa sem res ponosna, ker sem naredila čisto samostojno, z izdelkom sem zelo zadovoljna, tudi učiteljica ga je pohvalila. Dora dobi tri nove luske – dve modri in eno zlato. Bravo jaz!
U3: Pri tej domači nalogi mi ni nihče pomagal, ker sem vse znal. Naučil se nisem nič novega.	U3: To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice. Pa še računalnik mi pove, če kakšno besedo narobe napišem. Tudi tako se učim, ker moram pravičen zapis potem poiskati – večinoma v slovarju.
U4: (izbrane domače naloge ni naredila)	U4: Naloga mi je bila všeč, ker smo tudi risali. Nekaj narišem, malo napišem, pa je. Zapletene povedi nisem znala napisati, pomagal mi je ati. Sošolka je rekla, da je moja naloga zanimiva, in zato sem vesela.
U5: Všeč mi je bilo to, da sem moral pisati, ker s tem vadim. Ni pa mi bilo všeč risati, ker tega ne znam. Nihče mi ni pomagal, delal sem sam. Bilo je zelo težko.	U5: To je bila ena mojih najljubših nalog v tem letu. Veliko sem se naučil, ker sem želel napisati zanimivo zgodbo, a nisem znal besed. Nekatere sem poiskal v slovarju, nekatere mi je povedala učiteljica v podaljšanem bivanju (op. av.: to sem tudi jaz). Menim, da sem nalogo naredil zelo dobro in bom lahko ribici dodal vsaj dve zlati luski.
U6: Najbolj mi je bilo všeč, da sem lahko risala, ker se ob tem zelo zabavam. Delala sem samostojno, sestrična mi je popravila narobe napisane besede.	U6: Domača naloga mi je bila zelo všeč, ker sem lahko prosto ustvarjala v angleščini. Seveda mi je največ časa vzelo risanje stripa, jaz bi se raje posvetila pisanju – sestavila bi celo zgodbo. Kljub svojemu znanju sem 3 besede morala poiskati v slovarju, eno pa mi je povedala mami in zdaj jo znam. To je beseda »je narejen iz« – MADE OF. Zdaj pa vem in tudi na to sem ponosna.
U7: Všeč mi je bilo, ker sem lahko risal, ni mi bilo všeč, ker sem moral pisati. Sicer ni bilo težko, ker znam angleško. Pomagal sem si s slovarjem, ker še ne poznam dovolj besed.	U7: Lahko bi si vzel več časa, lahko bi bil bolj natančen. Naloga mi je bila sicer všeč, vendar mi je brez veze toliko pisati, ker znam angleško. Tudi sošolci pravijo, da znam dobro angleško, zato bi bila lahko moja ribica že cela zlata, a mi učiteljica ne dovoli. Vztraja, da moram razmisliti o napisanih kriterijih, ona pa mi je medtem popravila napake. Res sem bil površen. Nobene nove luske ne morem pobarvati. Upam, da bomo še kdaj dobili takšno nalogo, takrat pa bom zaslužil ne eno, tri nove, zlate luske.

domačo nalogo. Na začetku dela z jezikovnim portfoliom je povprečno domačo nalogo naredilo 75 % učencev, pozneje je odstotek zrasel na 80 % in na koncu triletnega obdobja ugotovljamo 94-% opravljene naloge na izbranem vzorcu. V refleksijah lahko ugotovimo tudi, da je večini učencev postala domača naloga všeč, vsaj v nekem delu (npr. likovnem

ali pisnem), večina pa izraža tudi zadovoljstvo z usvojenim znanjem, ki so ga pridobili z lastno dejavnostjo, s čimer pa so pokazali tudi interes za učenje.

2. Refleksije h kriterijskim izdelkom

Kot prvi primer smo izbrali refleksijo k izdelku »My diary« (slov. moj dnevnik), ki vsebuje besede in opise, ki so sestavni del osnovnega besedišča. Izdelek je sestavljen iz ilustracije (likovni del kot oblika neverbalne komunikacije), poimenovanja dni (pisno sporočanje) ter opisa značilnosti (govorno sporočanje).

Rezultati My Diary v šolskem letu 2007/08					Rezultati My family tree v šolskem letu 2008/09				
Kako si zadovoljen z izdelkom?					Kako si zadovoljen z izdelkom?				
😊	😐	☹️			😊	😐	☹️		
53	9	1			31	26	6		
Kaj ti je pri izdelku všeč?					Kaj ti je pri izdelku všeč?				
likovni del	poimenovanje	opis	vse		likovni del	poimenovanje	opis	vse	
2	0	52	9		39	9	4	11	
Kaj bi rad izboljšal?					Kaj bi rad izboljšal?				
likovni del	poimenovanje	opis	nič		likovni del	poimenovanje	opis	nič	
11	9	11	32		24	8	6	25	
Koliko časa si porabil za izdelek?					Koliko časa si porabil za izdelek?				
5 min	do 15 min	do 30 min	več		5 min	do 15 min	do 30 min	več	
0	6	36	21		16	25	11	1	
S čim si si pomagal?					S čim si si pomagal?				
starši, učitelj	učbenik	slovar	nič		starši, učitelj	učbenik	slovar	nič	
3	12	45	3		21	12	6	24	
Kaj si se pri tem naučil?					Kaj si se pri tem naučil?				
nove besede/opise	pisati	nič/ne vem	samostojnega dela		nove besede/opise	pisati	nič/ne vem	samostojnega dela	
52	2	5	0		16	10	34	3	

Za drugi primer smo izbrali refleksijo k izdelku »My family tree« (slov. družinsko drevo), ki je postal del zakladnice zaradi besed in opisov, ki so sestavni del osnovnega besedišča angleščine. Izdelek je sestavljen iz ilustracije (likovni del kot oblika neverbalne komunikacije), poimenovanja oseb in sorodstvenih vezi (pisno sporočanje) ter opisa značilnosti (govorno sporočanje).

Rezultate analize sicer predstavljamo kvantitativno, a interpretiramo kvalitativno, ker nas zanimajo predvsem kvalitativne spremembe v načinu dela in razmišljanja učencev.

Občutek lastne vrednosti je samoocena lastne vrednosti (Juriševič, 2006), je čustveno motivacijska sestavina kompetence (Rutar Ilc, 2006), je pozitivna ali negativna čustvena posledica ocenjevanja (Marentič Požarnik, 2004), sodi med dejavnike, ki vplivajo na učenje (Mäensivu, 2002), in hkrati med nevidne dejavnike ocenjevanja (Mäensivu, 2002).

Pisanje refleksije k izdelku je zelo zahtevna naloga, še posebej za mlajše učence. Večinoma ne izražajo svojega mnenja, temveč napišejo tisto, kar menijo, da učitelj od njih pričakuje. Tudi njihovo besedišče je še skromno, zato smo jim pomagali tako, da smo jim sestavili vprašalnik z večinoma prostimi odgovori.

Juriševič (2006: 50) med konstrukti, povezanimi s samozaznavo učnih zmožnosti, navaja:

- samoučinkovitost, ki je samozaznava zmožnosti za izvajanje določenega učnega vedenja in za doseganje specifičnih učnih rezultatov;
- občutek lastne vrednosti, ki je samoocena lastne vrednosti in je kontekstno pogojena;
- pričakovanje uspeha, ki so kratkoročna in dolgoročna pričakovanja o prihodnji uspešnosti;

- samopodoba oz. pojmovanje sebe kot samozaznava učnih zmožnosti;
- občutek subjektivne kompetentnosti, kot je prepričanje in občutje glede lastnih učnih sposobnosti in spretnosti.

Uzaveščanje občutka lastne vrednosti so učenci razvijali z refleksijami lastnega dela, v katerih so izražali predvsem zadovoljstvo s svojim delom, možnostmi za izboljšavo ter razmišljanje o novih znanjih. Razlika med začetnimi in zaključnimi refleksijami je očitna predvsem pri izražanju zadovoljstva s svojim delom: v začetnih refleksijah je večina učencev s svojim delom zadovoljna, v končnih refleksijah pa je čutiti bolj kritičen pristop k vrednotenju, saj izražajo zadovoljstvo le z zares dobrimi izdelki, sicer pa iščejo možnosti za izboljšavo, kar pa potrjuje dejstvo, da so pričakovanja na temelju dosežkov višja, da se lastna vrednost večja.

3. Zaključne refleksije

Pisni protokol zaključnih refleksij – 13. 6. 2009

U1: V listovniku so mi všeč vse stvari, ker sem se pri izdelavi vsega zelo trudila. Ponosna sem na vse izdelke. Vsi izdelki odražajo dobro znanje, pri vseh sem se trudila – mogoče mi je to vzelo več časa, sem pa zato zdaj zadovoljna. Za naslednje leto nimam veliko pričakovanj, mislim pa, da se bomo tudi veliko naučili. Vesela bi bila, če bi tudi naslednje leto znanje gradila z listovnikom, ker ti zelo pomaga, če hočeš dodatno graditi in spremljati svoje znanje.

U2: Moje znanje se je precej izboljšalo s pomočjo listovnika. Moj listovnik je poln truda, znanja in domišljije. Najboljši izdelek je pravljica, katero sem izdelal z veliko truda. So mi pa všeč vsi izdelki, ker se vidi, da sem jih naredil sam. Zato sem s svojim znanjem angleščine zelo zadovoljen. Naslednje leto bi z veseljem gradil svoje znanje z listovnikom.

U3: Večina izdelkov mi je zelo všeč, ker so lepo narisani in pobarvani, pa tudi s pisanjem sem se potrudila, ker cenim svoje delo in izdelke. Najbolj ponosna sem na izdelek Revision, ker sem se s tem res veliko naučila. Vsak izdelek odraža nekaj znanja in vsi skupaj kažejo moj pozitiven odnos do dela in učenja ter koliko znam. Če česa nisem znala, sem vprašala starše ali učiteljico in vsi so mi pomagali. Listovnik pokaže moje znanje angleškega jezika, s svojim znanjem sem zadovoljna, čeprav bi se rada naučila še veliko stvari. Tudi naslednje leto bi rada delala z listovnikom.

U4: Večina izdelkov mi je všeč, ker sem jih v vseh pogledih naredila natančno. Nekaj izdelkov pa mi ni všeč, ker so po mojem mnenju narejeni površno zaradi pomanjkanja časa. Najbolj mi je všeč knjižica Goldilocks and three bears, ker je pravzaprav kot prava knjiga. Najslabši se mi zdi opis ob sliki My best friend, ker je površno ilustriran (čeprav pri angleščini to ni najbolj pomembno), ima pa tudi veliko jezikovnih napak. Za izboljšavo izdelka bi si morala vzeti več časa. Listovnik po mojem mnenju ne odraža mojega znanja angleščine, ker se mi zdi pomembno, da se znajdeš v pogovoru. Sicer sem pa s svojim znanjem zadovoljna. Rada bi se naučila čim več besednih zvez, pogovorov ... Naslednje leto bi nadaljevala z listovnikom, saj lahko z njim spremljam svoje znanje in učenje.

U5: Znanje, uh! Meni vsak izdelek nekaj pomeni, zato menim, da sem se z vsakim tudi nekaj naučila. Listovnik mi je všeč že na pogled, z izdelki in ribicami pa še bolj, saj je vsak zase zgodba o mojem znanju in učenju. S svojim znanjem sem zelo zadovoljna – na začetku nisem znala čisto nič, sedaj pa znam povedati ali napisati že kratko zgodbo. Čeprav bi se rada še veliko naučila. Naslednje leto bi še rada imela listovnik, saj je v primerjavi s kakšnimi dolgočasnimi izdelki za otroke prav zanimiv.

U6: Všeč mi je izdelek At school. Bil bi lahko boljši, vendar je, glede na to, da je to moj prvi izdelek v angleščini, zelo dober. Všeč mi je tudi Me and my family, saj se vidi, koliko novih besed smo se že naučili. Moji izdelki izražajo zadovoljivo znanje in glede na ribice, bi rekel, primerno moji starosti. Moj odnos do dela je bil vedno pozitiven in resen, saj sem se za vse izdelke trudil po svojih najboljših močeh. Moj listovnik pokaže, da je moje znanje angleškega jezika dobro. S svojim znanjem sem zadovoljen, rad pa bi se naučil še več novih besed, tekočega govorjenja in branja. Graditi znanje z listovnikom, se mi zdi v redu, zato ne bi imel nič proti, če bi ga uporabljali tudi naslednje leto.

U7: Izdelki v listovniku se razlikujejo po temah in nekatere od tem so mi bile zelo všeč. Najbolj mi je všeč izdelek z naslovom Menu, zdi se mi, da je to moj najboljši izdelek. Sem se pa tu najbolj potrudil. Pa še veliko sem se naučil, ker smo učiteljico kar naprej spraševali, kako se imenuje ta jed, pa ta jed ...

Z listovnikom smo se veliko naučili in lahko pokažemo znanje in napredek, ki smo ga dosegli. S svojim znanjem sem zadovoljen, predvsem z govorom, pisanje bom pa še vadil. Če bom med počitnicami na morju srečal Angleže, bom z njimi govoril angleško. To me zelo veseli.

V tabeli navajamo še nekaj številčno predstavljenih splošnih ugotovitev zaključnih refleksij.

Tabela 3: Številčni podatki refleksij

	DA	NE	NIČ
Listovnik pokaže znanje	61	0	2
Listovnik pokaže napredek	57	0	6
Zabava z izdelovanjem izdelkov	59	2	2
Zadovoljstvo z znanjem	62	1	0
Želja po še več znanja	63	0	0
Uporaba listovnika v naslednjem letu	59	4	0
Vložen trud vpliva na izdelek	63	0	0

Odnos do znanja in učenja smo spremljali z analizo refleksij k različnim izdelkom – od refleksij k domačim nalogam do refleksij k izdelkom, ki so nastali v šoli, in zaključnih refleksij s pregledom celotnega opravljenega dela. Skupni imenovalec vseh analiziranih refleksij je nedvomno beseda »všeč«, s katero izražajo zadovoljstvo z videzom izdelka, z usvojenim znanjem, z drugačnimi načini učenja in poučevanja, ki so jih spoznali zaradi jezikovnega portfolia. Vsi učenci si želijo še več znanja, vsi se zavedajo, da vložen trud vpliva na kakovost izdelka, večina je tudi mnjenja, da s portfoliem zelo dobro pokažejo svoje znanje. Z izdelavo izdelkov za zakladnico so se potrudili, s tem pa tudi izkazali pozitiven odnos do znanja in učenja, saj je pri večini učencev prevladalo prepričanje, da je izdelek le način učenja, ki pa je večini celo zabaven.

SKLEP

V raziskavi se je pokazalo, da je presoja lastne vrednosti kot samoocena lastne vrednosti kontekstno pogojena in se je izkazovala skozi izdelke, ki so jih učenci evalvirali in postopno ugotovili, da nezadovoljstvo lahko spremenijo v zadovoljstvo tako, da izdelek izboljšajo, da na hitro narejen izdelek ne prinaša niti zadovoljstva niti ni osnova za pridobivanje novega znanja. Zato se je v naslednjih letih število nezadovoljnih z lastnim izdelkom zmanjšalo na enega samega učenca, večina učencev pa je podaljšala čas izdelovanja izdelka in pridobila na usvojenem besedišču.

Oblikovanje samopodobe je ena od najpomembnejših nalog v otrokovem razvoju in področje je na prehodu z razrednega na predmetni pouk (starost učencev od 9 do 11 let) še posebej občutljivo. Ena od najpomembnejših nalog učiteljev je, da podpirajo in uporabljajo takšne postopke in ravnanja, ki vplivajo na razvoj pozitivne samopodobe. Samopodoba se z naraščanjem starosti spreminja, pri mlajših učencih je praviloma visoka, pozneje pa zaradi pridobivanja različnih življenjskih izkušenj učenci spoznava-jo in se zavedo tako svojih močnih kakor tudi šibkih področij, zato začne samopodoba upadati (Marsh, Craven, Debus, 1998).

Za razvoj samopodobe je zato pomembno, da otrok vzpostavi primeren odnos do uspeha in neuspeha, s katerim se srečuje v vsakdanjem življenju in v šoli. Uspeh je za

vsakega posameznika zelo pomemben, zato je delo treba usmerjati tako, da so lahko uspešni vsi otroci. Neuspeh pa naj bo izkušnja, iz katere se lahko kaj naučimo, predvsem pa naj predstavlja priložnost za nov začetek (Youngs, 2000).

Tako poučevanje daje učencu določeno vlogo pri spodbujanju poučevanja in učenja z razvojem učenčeve avtonomije. Učenci postanejo animatorji učinkovitega učnega procesa, razvijajo motivacijo in identificirajo cilje učenja, analizirajo in vrednotijo probleme, načrtujejo pot naprej, postajajo avtonomni, neodvisni in aktivni učenci (James in Pedder, 2006). Delo z jezikovnim portfoliom se je izkazalo kot proces, ki podpira vzdušje zaupanja, saj so bili učenci vključeni v svobodno, odprto komunikacijo, s tem pa tudi v samokritiko. Kot informacija pomaga učencu uzavestiti lastno učenje in znanje, poudarja pomen presoje kompleksnosti posameznikovega dosežka, s tem pa zavezuje vse udeležence izobraževalnega procesa k delovni etiki, odličnosti in negovanju visokih pričakovanj do sebe, vodi do visoke odgovornosti za kakovost svojega dela (Rutar Ilc, 2003).

Pri delu z jezikovnim portfoliom se učenci naučijo razvijati delovne navade in ocenjevati svoje delo. Ko izbirajo gradivo, sledijo svojemu napredku in dobijo povratno informacijo, razvijajo spretnost samoocenjevanja in demonstracije svojih močnih področij (Anttalainen, 1998). Z naštetim razvijajo odnos do učenja in znanja. Ob tem jim rastejo samozavest, samospoštovanje in motivacija (Rogers, 1998), kjer so učenci aktivno vključeni v refleksijo lastnega dela oz. učenja, pa **so zaznani pozitivni učinki na učenčevo samopodobo in željo po izboljšanju lastnega dela** (NCLRC, 2006). V svojem dinamičnem procesu, ki se uresničuje skozi dialog, vnovični pregled in prilagoditev, se poudarja pomen spreminjanja rasti oz. napredka, omogoča razmislek o naslednjih korakih za izboljšanje, z vzpodbudo k sodelovanju z vrstniki pa nudi vpogled v izboljšanje svojega učenja (Johnson idr., 2006).

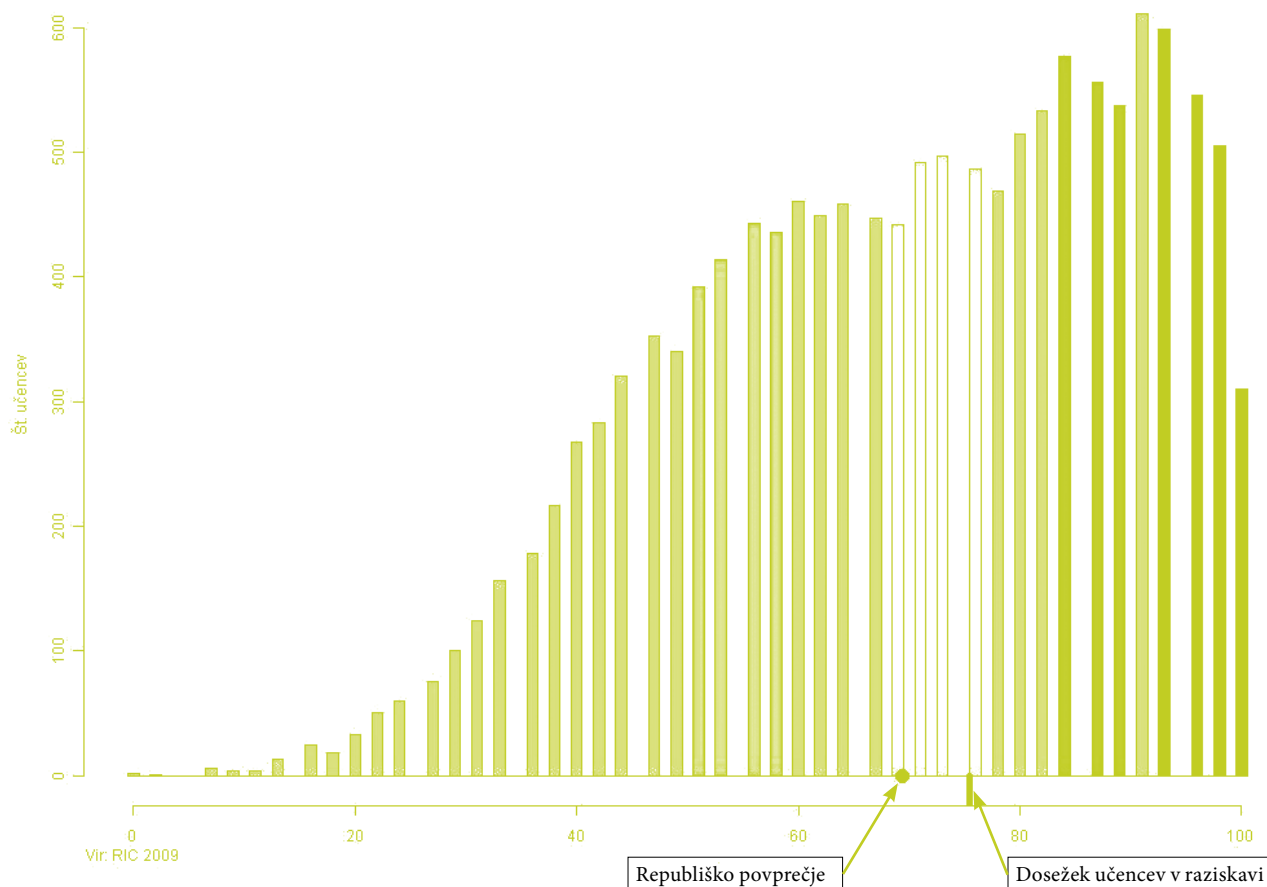
Tudi na tem področju so rezultati raziskave vzpodbudni.

Učenci hitro ugotovijo, kaj je obvezno in kaj ne. Po trenutni zakonodaji domače naloge niso. V 4. razredu povprečno kar četrtina učencev domačih nalog ni delala, v enem oddelku celo več kot polovica. Večina učiteljev je mnenja, da učenci ne delajo domačih nalog, ker se le-te ne ocenjujejo. Analiza refleksij k domačim nalogam je pokazala, da so se učenci, ki večinoma domačih nalog niso delali, spremenili: v prvem letu so izražali zelo indiferenten odnos do domačih nalog (če so jih sploh naredili), v naslednjem letu pa so že izražali veselje do dela, veselje ob novem znanju, trudili so se za napredek. Učenci, ki domače naloge občasno niso delali, so že v prvem letu večinoma izražali všečnost izbranega dela domačih nalog, v drugem letu pa je bilo že vsem všeč, zavedali so se znanja, ki so ga pridobili. Učenci, ki pa so domače naloge večinoma delali, so že v prvem letu dojeli smisel pisanja nalog, v drugem letu pa so pri domači nalogi celo uživali (»Pri domači nalogi mi je bilo všeč, da sem tudi risal, ker sem se pri tem zelo zabaval ...«, »Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati ...«, »Domača naloga je bila pravi izziv in to mi je bilo zelo všeč ...«, »To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice ...«).

Odnos do znanja in učenja se je spremenil. Primerjava med prvim in drugim letom dela s portfoliom pokaže, da so učenci v prvem letu največ pozornosti posvečali videzu izdelka (po všečnosti in želji za izboljšavo prevladuje likovni del), dve tretjini učencev sta bili z izdelkom zadovoljni po 15 minutah in več kot polovica učencev se pri delu ni nič naučila. V drugem letu pa se je delež vrednotenja likovnega dela znatno zmanjšal, večjo vrednost je dobilo besedilo, večina je podaljšala čas izdelave izdelka, si pomagala s slovarjem in se pri tem naučila nove besede/opise. Polovica učencev na izdelku ne bi nič izboljšala; ker je bilo vanj vloženo veliko truda, so z izdelkom zadovoljni.

In ne le to. Pozitiven odnos so pokazali tudi z resnim pristopom k nacionalnemu preverjanju znanja, ki so se ga udeležili vsi učenci. Tudi tisti, katerih starši niso bili prepričani, so vztrajali pri svoji odločitvi. Pozitiven odnos do znanja in učenja pa se je pokazal tudi v doseženih rezultatih.

Porazdelitev točk pri predmetu ANGLEŠČINA (NPZ 2. obdobje 2009, N = 13803)

Graf 1: Dosežki na NPZ-ju pri predmetu angleščina (<http://www.ric.si>, 10. 6. 2009)

Jezikovni portfolio je tudi dragocen vir povratnih informacij učencem, s pomočjo katerih jim pomagamo do spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh. Do tega spoznanja učencem pomaga predvsem posredovanje povratnih informacij o njihovem delu, ki jim dajejo jasnejšo predstavbo o njihovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje. Povratna informacija o učnih dosežkih in informacija o učnih strategijah je delo učitelja (ki je v primeru uporabe portfolia močno olajšano), informacija s primarno motivacijsko funkcijo pa je zaželena tudi s strani staršev, kajti ključ do otrokove samopodobe je v rokah staršev, učitelj ima le nadomestnega.

Glede odnosa do znanja in učenja smo pri učencih potrdili **izkazovanje interesa in pozitivnega odnosa do učenja in znanja** in pri tem tudi **uzaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh in so hkrati zanj odgovorni**. Izjemnega pomena pa je tudi posebnost jezikovnega portfolia, in sicer uzaveščanje medkulturnih zmožnosti, ki ne pomagajo le urejati odnose v razredu, temveč omogočajo enakopravnost dostojanstva ljudi v multikulturni Evropi, saj je Evropski jezikovni listovnik dokument, ki naj bi vzpodbujal večjezičnost in izgrajevanje znanja, spretnosti in odnosov, potrebnih za evropsko državljanstvo, kar pa je tema za novo poglavje.

Vsaka od teh aktivnosti pomembno vpliva na počutje in celotno aktivnost učencev, na njihove individualne načine učenja, na odnose pri pouku in njihov odnos do učenja oz. izobraževanja, prav tako pa je pomemben tudi njihov vzgojni vpliv (Kramar, 2009). Zato namen vseh aktivnosti ni le ugotoviti in oceniti dosežke učencev, ampak vplivati na aktivnost učencev in celoten pouk, da bi dosegli čim boljše rezultate in izboljševali

kakovost celotnega pouka in njegovih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Z jezikovnim portfoliem nam je to uspelo na nevsiljiv in prijeten način.

Uresničevanje individualnih ciljev vpliva na motivacijo, hkrati pa učenci, ki zaupajo v lastne zmožnosti ter se zavedo svojih močnih in šibkih področij, uporabljajo več učnih strategij (Bakračević Vukman, Žnidarič Pešak, 2009) in so zato pri učenju vztrajnejši in uspešnejši. Spremeni se njihov odnos do znanja in učenja, z vrednotenjem učenja in napredovanja – s t. i. refleksijo – razvijajo metakognitivne strategije (Marentič Požarnik, 2004, Deakin, Crick, 2007). S prevzemanjem odgovornosti za svoje učenje in znanje razvijajo samoregulacijsko učenje (Hoskins, Crick, 2008).

Pedagoški pristop dela s portfoliem tako bistveno spreminja poučevanje in učenje, hkrati pa ponuja še veliko več – motivacijsko ciljno usmerjenost v dosežke, ki je v svojem izhodišču tekmovalno naravnana na podlagi socialnih primerjav, postopno in nevsiljivo zamenjuje usmerjenost v (vseživljenjsko) učenje, z usmerjanjem pozornosti na učenje in učne naloge, s ciljem pridobiti znanje in povečati učno kompetentnost tudi s pomočjo samovrednotenja.

Zato zahteva delo s portfoliem od učitelja reflektivno poučevanje, proces izkustvenega učenja na podlagi analize prakse in kognicij, ki usmerjajo njegovo razmišljanje in delovanje (Javornik Krečič, 2009). Delo s portfoliem je pravzaprav kritična refleksija, saj ni omejeno le na različne tehnike zbiranja podatkov, temveč tudi na njihovo analizo, vrednotenje, vedenje in zaznavanje.

S takim načinom poučevanja pa pri učencih razvijamo vse med seboj prepletene sestavine kompetenc (spoznavna, čustveno-motivacijska in akcijska sestavina).

S portfoliem udejanimo temeljna področja kompetence učenja učenja (Deakin Crick, 2007):

- *motivacijsko in socialno področje*, kjer učenec spozna sebe kot učenca, stališča v zvezi z učenjem, vrednotami, interesi, vzpostavi in vzdržuje motivacijo za učenje, se uči uravnati čustva v procesu učenja, razvija sposobnost nadziranja in uravnavanja koncentracije med učenjem, sprejema odgovornost za učenje, razvija socialne spretnosti itd.;
- *kognitivno področje*, kjer učenec razvija sposobnost kompleksnega mišljenja, veščine procesiranja informacij in miselne navade, spozna značilnosti dobrega učnega okolja ter oblikuje svoj učni prostor, razvija učne strategije, razvije strategije za načrtovanje lastnega učenja, oblikuje cilje učenja in lastne kriterije uspešnosti, je sposoben usmeriti pozornost na nalogo;
- *metakognitivno področje*, kjer učenec razloži proces učenja pri sebi, se orientira in razmišlja o načrtovanju svojega učenja, spremlja in vrednoti svoje učenje in napredovanje.

Učinki slabe kakovosti učenja in poučevanja se namreč pokažejo šele čez vrsto let, ko hitri in učinkoviti ukrepi za spremembe niso več mogoči. Bistvo kakovosti vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema je v tem, kar se dogaja med konkretnim učiteljem in konkretnim učencem. Navodila za boljši način dela, ki prihajajo od nekdaj drugod, po navadi ne rešujejo težav tega konkretnega odnosa, tudi če temeljijo na najbolj sodobnih strokovnih ugotovitvah in na najbolj temeljito opravljenih raziskavah največjih strokovnjakov (Skok, 2002). Učiteljem in učencem so sicer taka navodila lahko v pomoč, vendar le pod pogojem, da jih razumejo enako kot tisti, ki so jih napisali, ter da specifične okoliščine, v katerih delajo, to omogočajo. Osrednja točka ukvarjanja s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega sistema je torej lahko le odnos med učiteljem in učencem, pri čemer je predvsem učitelj tisti, ki se mora sistematično ukvarjati z vprašanjem kakovosti svojega dela. Če s kakovostjo učenja in poučevanja nismo zadovoljni oziroma če mislimo, da utrjeni način dela v prihodnosti ne bo več učinkovit, ne vemo pa prav dobro, kakšne naj bi bile spremembe, potem je verjetno najbolje, da so učitelji tisti, ki sproti iščejo najboljše rešitve (Javornik Krečič, 2009).

Slovensko šolo oz. njeno najosnovnejšo dejavnost – pouk – le malo raziskujejo. Za raziskovanje pouka pa ni primerna vsaka znanstvena metoda, zlasti če imamo v mislih spreminjanje učiteljevega in učenčevega obnašanja in posledično njunega znanja. Zbiranje mnenj učiteljev o neki metodi, učbeniku itd. z anketnimi vprašalniki je včasih

koristno, vendar ne pripomore veliko k spreminjanju učiteljevega ravnanja pri pouku. Raziskave o uvajanju inovacij opozarjajo, da je treba tako raziskovanje pouka, ki učiteljem pomaga razumeti njihovo obnašanje in dogajanje pri pouku, torej zagledati v procesu samega sebe in učence ter njihovo znanje, da bi lahko vodili pouk in sproti usmerjali učence. Zato so za raziskovanje pouka primernejši in produktivnejši kvalitativni pristopi z opisovanjem raznih zornih kotov nekega dogajanja, ki vodi k razumevanju (Plut Pregelj, 2011: 5).

Raziskava, ki smo jo opravili, dokazuje, da so izboljšave in spremembe mogoče, so pa tudi nujne, če naj osnovna šola podpre zahtevane cilje razvijanja samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno učenje in pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje.

LITERATURA

- Airasian, P. (1994). *Classroom Assessment, Second Edition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Anttalainen, M. (1998). Introduction to Portfolio Building in Adult Language Learning. *Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning*, str. 9–22. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Bakračevič Vukman, K., Žnidarič Pešak, A. (2009). Spoznavni stili in učne emocije osnovnošolcev. *Didactica Slovenica*, let. 24, št. 1, str. 36–51.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Carr, E. (2000). *Portfolio Requirements*. Pridobljeno 19. 9. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.ecuad.ca/admission/udergrad/portfolio>.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cheung, D. (2002). Refining a stage model for studying teacher concerns about educational innovations. *Australian Journal of Education*, let. 46, št. 3, str. 305–322.
- Costa, A. L., Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Čok, L. (1999). Jezikovni portfolijo. V Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: ZRS, str. 158–163.
- Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The Dynamic Assessment of Learning Power. *Curriculum journal*, let. 18, št. 2, str. 135–153.
- Frigelj, J. (2010). Sodelovalno ocenjevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3-4, str. 63–69.
- Frigelj, J. (2011). Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samovrednotenja. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 27–35.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Habermas, J. (2005). *Critical Theory*. Pridobljeno 12. 3. 2009 s svetovnega spleta: <http://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/>.
- Haywood, K. M., Getchel, N. (2001). *Life Span Motor Development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hillyer, J., Ley, T. C. (1996). Portfolios and second grader's self-assessment of their development as writers. *Reading Improvement*, let. 33, št. 3, str. 148–159.
- Horvat, B. (2011). O refleksiji učenca pri pouku. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 142–158.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission, printed in Italy.

- <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>, 9. 4. 2008.
- <http://www.ric.si>, 10. 6. 2009.
- James, M., Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. V Gardner, J. (ur.), *Assessment and learning*. London: Sage Pub., str. 27–43.
- Javornik Krečič, M. (2009). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica*, let. 23, št. 1, str. 3–18.
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nicholls, A. R. (2006). *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry and Assessment*. London: Sage Publications.
- Juriševič, M. (2007). Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Lock, C., Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: a study of one teacher's challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, let. 46, št. 3, str. 267–279.
- Lončarić, D., Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, let. 17, št. 4, str. 73–88.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. UK: Paperback.
- Mäensivu, K. (2002). Assessment for the learning process. *Evaluation and outcomes in Finland – main results in 1995–2002*. National board of education, str. 98–114.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–21.
- Marsh, H. W., Craven, R., Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multi-occasion study. *Child Development*, št. 69, str. 1030–1053.
- McMillan, J. H., Myran, S., Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Education*, let. 95, št. 4, str. 203–213.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey Brass.
- NCLRC (2006). *Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom*. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>.
- Paulson, F. L., Paulson, P. H., Meyer, C. A. (1991). *What makes a Portfolio a portfolio?* Pridobljeno 28. 3. 2008 s svetovnega spleta: <http://faculty.milkenschool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf>.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Plut Pregelj, L. (2011). Dobrodošel pogled od zunaj. *Šolski razgledi*, let. LVII, št. 2, str. 5.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). Mapa učenčevih dosežkov. V: Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: ZRS, str. 153–158.
- Rogers, P. (1998): Portfolio Assessment in the UK Against National Standards. *Toolkit for Portfolio Bildung in Adult Language Learning*, str. 71–84. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Rolheiser, C. (1996). *Self-evaluation. Helping kids get better at it*. A teacher resource book. Toronto: OISE/UT.
- Ross, J.A. (2004). Self Assessment learning. *American Research Journal*, let. 33, št. 2, str. 359–382.
- Rutar Ilc, Z. (2006). Od znanja in kompetenc k šoli in nazaj. V: Zorman, M. (ur.), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje, str. 46–61.

- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sentočnik, S. (2005a). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166–181.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–45.
- Skok, M. (2002). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast. V: Žorga, S. (ur.), *Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove«*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 4–25.
- Thomas, J. R., French, K. E. (1985). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Wang, S. (2009). E-portfolios for Integrated Reflection. *Issues in Incoming Science and Information Technology*, let. 6, str. 449–460.
- Westera, W. (2001). Competences in Education. A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, let. 33, str. 75–88.
- Wiggins, G. (1998). *Education Assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih*. Ljubljana: Educy.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New York, NY: L. Erlbaum Associates.

POVZETEK

Portfolio kot namenska zbirka dela omogoča učencu, da dokumentira svoj proces učenja, s pregledom napredka in zapisov ob posameznih evidencah pa razvija reflektivni odnos do učenja. Portfolia ni brez refleksije, ki omogoča učencu, da se nauči pogledati na svoje učenje iz distance oz. da razvije metakognitivne strategije. Uporaba metakognitivnih strategij pa poveča stopnjo transferja usvojenega znanja na nove problemske situacije.

Longitudinalna raziskava v triletnem projektu implementacije jezikovnega portfolia (Evropski jezikovni listovnik) je pokazala, da učenci v refleksijah k izdelkom v portfoliu izražajo povečan interes oz. zavzetost za učenje, uzavestijo občutek lastne vrednosti in uzavestijo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh. Vse to pa vodi k razvoju samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno izobraževanje in pripravljenih na vseživljenjsko učenje.

ABSTRACT

Portfolio as a purposeful collection of work enables pupils to document their learning process, while the insight into their progress and records and individual evidence develop reflective attitude to learning. Portfolio does not exist without reflection that enables pupils to look at their learning from a distance or to develop metacognitive strategies. The use of metacognitive strategies increases the level of transfer of the acquired knowledge into new problem situation.

The longitudinal survey carried out within a three-year project of implementation of language portfolio (European Language Portfolio) has proved that pupils' reflection on their work convey increased interest and commitment for learning, awareness of self-valuing and understanding that they themselves can influence their success. All this leads to the development of independent, thinking pupils who are personally committed for quality education and prepared for lifelong learning.