



Barbara Horvat

Učni prostor Volksschule Graz Mariagrün z vidika pedagogike

Izvleček

V prispevku obravnavamo Volksschule Graz Mariagrün kot študijo primera ene izmed avstrijskih javnih šol, ki predstavlja novogradnjo, namenjeno učencem od 6. do 10. leta starosti, in deluje po konceptu reformske pedagogike Jena-plan. Tega analiziramo zlasti z vidika organizacije pouka in načina poučevanja ter presojamo, kako se njegove ideje uresničujejo v notranjem učnem prostoru šole Graz Mariagrün, po arhitekturnem konceptu grozda. Ugotavljamo, da so učilnice primerne predvsem za frontalni pouk, medtem ko je učni otok tudi za druge oblike in načine poučevanja. Otok prepoznavamo kot prostor, v katerem je v nasprotju z učilnicami mogoče dosledneje izvajati učencu prilagojeno učenje, bolj upoštevati njegov ritem ter različne možnosti za izbiro mesta učenja, vsebin in gradiva za delo, kar pa je nujno za uresničevanje načela inkluzije. Kot konstruktivne prostorske pogoje učenja prepoznavamo tiste, po katerih prostor ni tipiziran ne po obliki ne po vsebini, saj kot tak omogoča učitelju, da ga sam gradi prek učnih vsebin v razmerju do gledišča posameznega učenca. Ugotavljamo, da temu, domnevno, ustreza odprt prostor, ki je pregleden, učitelju in učencem lahko dostopen ter sproti prilagodljiv glede na potrebe in želje in ki omogoča komunikacijo v različnih smereh in na različne načine.

Gljučne besede: Jena-plan, pedagogika, arhitektura, zasnova grozda, študija primera šole.

The learning space of the Volksschule Graz Mariagrün from a pedagogical perspective

Abstract

In this paper we deal with the primary school, *Volksschule Graz Mariagrün*, which is considered a case study of one of the Austrian public schools. It is a new building for pupils ages 6 to 10 years old, which operates according to the reform-pedagogical concept of the Jena-plan. The latter is analysed in particular in terms of the organization of lessons and teaching methods, and how the ideas of this pedagogical concept are realised through the internal learning space of the Graz Mariagrün School, following the architectural concept of the cluster. We find that the classrooms are mainly suitable for frontal teaching, while the learning island is also suitable for other forms and modes of teaching. The island is thus identified as a space where, unlike classrooms, it is possible to implement learning more consistently tailored to the pupil's needs, more responsive to the pupil's pace, and more diverse in the choice of learning location and the content and materials to be used, which is essential for the realisation of the principle of inclusion. We identify the constructive spatial conditions for learning as those in which the space is not typified in either form or content, since as such it essentially allows the teacher to construct it himself through the learning content in relation to the perspective of the individual learner. We conclude that this is probably an open space that is transparent, easily accessible for learners and teacher and regularly adaptable to their needs and desires, allowing communication in different directions in different ways.

Keywords: Jena-plan, pedagogy, architecture, cluster design, case study of school.

Uvod

Na katere vrednote pri vzgoji naj se opremo danes, ko razmišljamo o prostoru osnovnih šol v prihodnje, je širše vprašanje, ki zadeva vse nas, na katerega ni preprosto odgovoriti, če je sploh mogoče. Zadeva vsako socialno skupnost – tako v širšem smislu, kot je država, kot ožjem, v smislu posamezne dežele –, saj vsaka skupnost po svoje pristopi k vzgojnemu pojavu in oblikuje svoje vzgojne prakse

(Medveš, 2018a, str. 74). Splošno gledano pa so vendar – če navedemo le primer, ki je tudi ilustracija generiranih (kulturnih) razlik – v nordijskem svetu osnovne šole »bolj naravnane k individualizaciji, pouku v manjših skupinah in izbirnosti« (Skubic Ermenc, 2018, str. 76). V celinski Evropi pa so šole bolj uniformne; manj je izbirnosti, manj individualizacije in pouka v manjših skupinah, so pa različne oblike nivojskega pouka in pogosto pouk poteka frontalno (Skubic Ermenc, 2018).

V skladu z vrednotami, ki se poudarjajo v metodiki pouka v danem času, najde vsaka socialna skupnost sebi primeren prostor oz. arhitekturno zasnovo šole. Severneje ko gremo, domnevno, verjetneje se lahko srečujemo s čedalje bolj odprtim, razprostranim in fleksibilnim učnim prostorom šole, ki je vse manj podoben klasični učilnici, vse bolj pa zavzema čedalje bolj odprte arhitekturne zasnove učnega prostora; od »učilnice plus« in »grozda« do »odprte učne pokrajine« (gl. in prim. Chiles, 2015; Hubeli idr., 2019).

Učilnica plus je pravzaprav učilnici dodan prostor z večfunkcijsko možnostjo uporabe, v kateri se lahko vzporedno dogajajo različne učne dejavnosti¹ (gl. Slika 1), ne da bi se vizualni stik izgubil (Hubeli, 2019, str. 100–101). Grozd pomeni v grobem »skupino prostorov, v katerih je več učnih prostorov in učilnic skupaj, s pripadajočimi območji diferenciacije, rekreacije in regeneracije, združenih v jasno prepoznavno enoto«, pri čemer se ta območja združijo v nekakšen skupinski center (gl. Slika 2) (Hubeli, 2019, str. 101–102). Odprta učna pokrajina (gl. Slika 3) pa je v primerjavi s predstavljenima konceptoma najmanj podobna klasičnemu prostoru učenja v šoli (učilnici), saj »se predvsem po razredih oblikujejo večnamenske odprte učne cone, ki omogočajo individualizirano učenje in učenje v majhnih skupinah« (Hubeli, 2019, str. 102–103). V njej je število zaključenih funkcionalnih prostorov minimalno, različna dostopna območja in skupni prostori pa so neposredno vključeni vanjo kot t. i. komunikacijske cone (Hubeli, 2019, str. 103).



Slika 1. Za stekleno steno je učilnica plus, dodana »klasični« učilnici na osnovni šoli, Grundschule Herringhausen, Herford, Nemčija

Hubeli, E., Pampe, B., Paßlick, U., Reich, K., Schneider, J. in Seydel, O. (2019). *Schulen Planen und Bauen: Grundlagen, Prozesse, Projekte* (2. Aufl.). Jovis Verlag GmbH.

Glede na mednarodno razširjenost predstavljenih arhitekturnih konceptov, ki poskušajo zadostiti ciljem in namenom vzgoje v šolah, se sprašujemo, kakšne oblike arhitekturnih ureditev imamo v našem praktičnem pedagoškem prostoru in kakšne si želimo. Gledano s horizonta različnih izobraževalnih sistemov, pa ostaja odprto, ali lahko razumemo, da je razširjenost izpostavljenih arhitekturnih konceptov po Evropi, v Združenih državah Amerike, Avstraliji in drugod posledica razvoja reformske pedagogike kot gibanja, ki je prav tako imelo pomembno mednarodno razsežnost.

Reformska pedagogika in učni prostor

Bralcu se lahko zdi povezava arhitekture in reformske pedagogike nenavadna, a opomnimo, da se je v velikem valu reformnega gibanja, ki ga običajno umeščamo na prehod iz 19. v 20. stoletje, poudaril pomen tudi prostora, primernega novi vzgoji.² Težnja se zdi razumljiva, če pomislimo na radikalen, reformni pristop k vzgoji, četudi med seboj zelo različnih smeri – če naštejemo le najprepoznavnejše: vzgoja skozi umetnost (Lichtwark), vzgoja za duhovno

¹Na primer za izvedbo diferenciacije ali skupinskega dela.



Slika 2. Pogled na del šole, ki je zasnovana po konceptu grozda, Bildungscampus Sonnwendviertel, Dunaj, Avstrija

Opomba. Večji prostrani prostor v ospredju predstavlja skupni center, prostor na sliki levo in prostor v ozadju pa predstavljata učilnice in druge učne prostore, ki center obkrožajo.

Hubeli, E., Pampe, B., Paßlick, U., Reich, K., Schneider, J. in Seydel, O. (2019). *Schulen Planen und Bauen: Grundlagen, Prozesse, Projekte* (2. Aufl.). Jovis Verlag GmbH.



Slika 3. Del učnega prostora v odprti učni pokrajini osnovne šole, Hellerup Skole, København, Danska

Marino, C. (21. 6. 2016). Hellerup Skole, Copenhagen: Part 1. <https://hail.to/westmere-school-te-rehu/article/MeEv8NI>

prenovo človeka (Steiner), gibanje za delovno šolo (Gaudig in Kerscheneiter), za znanstveno pedagogiko (Montessori), za aktivno šolo (Ferriere), življenjsko pedagogiko (Decroly) – oz. med didaktičnimi koncepti: projektna metoda (Kilpatrick), eksperimentalni pouk in izkustveno učenje (Dewey), skupinski pouk, Dalton-plan (Parkhurst), Winnetka- in Jena-plan (Petersen) (Medveš, 1992, str. 3; Oelkers, b. d., str. 3–4). Vse naštetje smeri so bile enotne v dveh programskih točkah, in sicer da so se močno zavemale za priznavanje pravic otroka in mladih ter da so bile »proti znanstveno zasnovani pedagogiki v šoli«³ (Medveš, 1992, str. 3).

V literaturi sicer lahko zasledimo različne kritike do šol v tistem času, denimo zaradi prepolnih razredov, neživljenjskega pouka, zastarelih metod, telesnega kaznovanja in avtoritarne moči učitelja (Oelkers, b. d., str. 1–2), a vse to Oelkers (b. d.) ne pripisuje znanim reformistom, marveč obdobju v Nemčiji, predvsem letu 1871, ko je bila v Nemčiji uvedena splošna šolska obveznost (str. 1). Odprto ostaja vprašanje, koliko je razvoj teh idej vplival na reformiste. A avtor piše, da je bil »razvoj osnovnih šol v nemških deželah /.../ do približno 19. stoletja v tujini deležen velike pozornosti« in je

²Več o reformski pedagogiki kot eni izmed pedagoških paradig gl. Medveš, 2015.

³Po teh smereh naj bi se pedagogika razvijala kot umetnost, umetnost v vzgoji (šoli) pa naj bi dobila poseben pomen v smislu posebnega vzgojnega področja (predmeta) (Medveš, 1992, str. 3).

iz »Združenih držav Amerike /.../ vse do vojne potekal pravi turizem obiskov, zlasti v smeri Prusije« (Oelkers, b. d., str. 3). Oster je v komentarjih, ko je govor o reformskih idejah, kot so poudarjanje samostojnosti, skupinsko delo, tedenski delovni načrt, ciljno usmerjen učni proces z ritmom in načinom učenja, primernim za učenca kot posameznika, in še bi lahko naštevali, kar danes vse skoraj samoumevno opažamo v pedagogiki tako anglosaškega kot nemško govorečega prostora, avtorstvo pa prisojamo vsaj določenim temeljnim imenom reformske skupine pedagogov. Sam dvomi o tem (Oelkers, b. d.).

Pa vendar v navezavi reformske pedagogike na arhitekturo ne moremo mimo začetka 20. stoletja in takrat razvitega Winnetka-plana iz Združenih držav Amerike. Ta poudarja potrebo po tem, da se učenec v šoli omogoči učenje, ki optimalno razvija posameznikov potencial, za kar pa šola, kot se je opazalo v omenjenem planu, potrebuje ne le nove metode dela pri pouku, ki so usmerjene v

individualizirano postavljene učne cilje, ampak tudi novo šolsko arhitekturo, ki bo ustrezala tej zahtevi. Znano je, da je prav za ta namen finski arhitekt Eliel Saarinen zgradil znano šolo *Crow Island School*, 1940 (Oelkers, b. d., str. 4). Če ne prej, lahko od takrat izpostavljamo očitno povezavo med nameni in cilji v vzgoji tudi v okviru reformske pedagogike in temu primerno šolsko arhitekturo.

Vprašanje o tem, kako pedagoškim pogojem, skladno temu času, ustreza *Volksschule Graz Mariagrün*, je problem tega besedila, zato v nadaljevanju predstavljamo študijo primera.

Šola kot predmet študije primera

Izbrana šola *Volksschule Graz Mariagrün* stoji na zelenem obrobju mesta Gradec v Avstriji. Mesto je zanjo leta 2010 objavilo javni razpis⁴ ter po izboru Kalbovega in Bertoldovega projekta šolo zgradilo leta 2014 (Guttmann idr., 2018, str. 53). Gre za javno »ljudsko šolo«, ki je namenjena učencem od 6. do 10. leta starosti in obsega prve štiri razrede šolanja; torej bi jo lahko primerjali z našo razredno stopnjo osnovne šole⁵. Ne moremo pa je opredeliti kot »osnovno šolo«, saj se šolska obveznost v Avstriji nadaljuje tudi po 10. letu starosti (več gl. Schmidt, 1961; prim. Skubic Ermenc, 2018).⁶ V besedilu bomo v izogib terminološkim in konceptualnim zaganjam, ki lahko nastanejo zaradi različnega pojmovanja osnovnega in drugih stopenj izobraževanja v obeh državah, za izbrano šolo uporabljali uradno ime, *Volksschule Graz Mariagrün* oz. šola Graz Mariagrün (več gl. in prim. Skubic Ermenc, 2018).



Slika 4. Ena izmed učilnic šole Crow Island School



Slika 5. Dvorana izpostavljene šole

Paige, C. H. (28. 2. 2018). 10 things: crow island school. [Blog]. <https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school>



Slika 6. Zunanost šole Crow Island School

Paige, C. H. (28. 2. 2018). 10 things: crow island school. [Blog]. <https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school>



Slika 7. Šola Graz Mariagrün, umeščena v zeleno okolje razgibanega terena
Bertold Weber Architekten (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://www.bertold-weber.com/projekte/volksschule-maria-gruen/>

⁴Na javnem razpisu je sodelovalo 168 arhitekturnih podjetij iz vse Evrope (Guttmann idr., 2018, str. 53).

⁵V našem izobraževalnem sistemu obsega razredna stopnja prvih pet razredov osnovnega šolanja.

⁶Zaradi posebnosti avstrijskega izobraževalnega sistema šola Graz Mariagrün težje opredeljujemo kot »osnovno šolo«, če namreč izhajamo iz Scmidtove (1963) opredelitve osnovne šole, v kateri se kot osnovna šola opredeli šola, ki je (1.) elementarna, (2.) ima kot pogoj za vstop v šolo določeno starost otroka, (3.) je namenjena vsem in (4.) v kateri pouk poteka v materinščini. Obveznost torej ni značilnost osnovnih šol, saj so marsikje obvezne tudi srednje šole, kar velja tudi za Avstrijo. A »Volksschule« (ljudska šola) v tej državi traja 4 leta, za tem pa v Avstriji sledi obvezno nadaljevanje šolanja na gimnaziji (Allgemein bildende höhere Schule oz. Gymnasium) oz. srednji šoli (Mittelschule). Prvi tip izobraževalnega programa zagotavlja celovito in poglobljeno splošno izobrazbo, omogoča vpis na univerzo in traja predvidoma 8 let, medtem ko je drugi po zahtevnosti lažji in traja 4 leta ter tudi omogoča nadaljevanje izobraževanja na različnih programih (National Education Systems: Austria, b. d.; gl. in prim. tudi Skubic Ermenc, 2018).

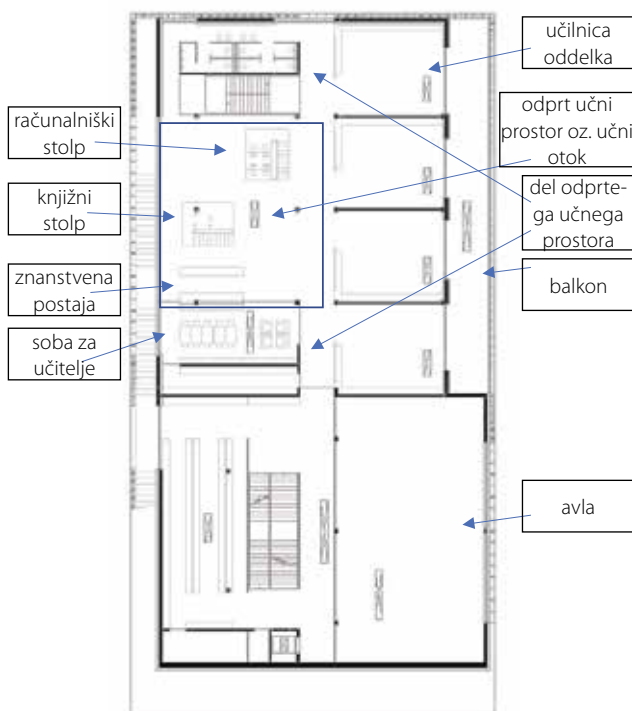


Slika 8. Pogled na zadnjo stran izbrane graške šole

Opomba: V ospredju na sliki je razvidno igrišče, za njim pa pokrita učilnica na prostem kot del šolske stavbe.

Berkthold Weber Architekten (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://www.berkthold-weber.com/projekte/volksschule-maria-gruen/>

Zgradba izbrane šole je dvonadstropna in kubične oblike, ima osem oddelkov, od teh pripadajo po dva posameznemu razredu, skupno obsega štiri razrede.⁷ Oddelki 1. in 2. razreda imajo pouk v prvem nadstropju, oddelki 3. in 4. v drugem, a se v obeh nadstropjih pouk izvaja v učilnicah in odprtem učnem prostoru, t. i. učnem otoku, kar predstavlja jedrni del arhitekturne zasnove grozda



Slika 9- Tloris prvega nadstropja šole

Prirejeno po Volksschule Mariagrün in Graz: Passivhaus Objektdokumentation (b. d.). file:

///C:/Users/Moji%20podatki/Downloads/ph_Kalb_Graz_4504.pdf

⁷Meri 3.210 m² (Guttmann idr., str. 53), letno jo obiskuje po cca 160 učencev (Schabus, 2016, str. 7).

(Guttmann idr., 2018str. 53; Schabus, 2016; Volksschule Mariagrün in Graz, b. d.). Schabus (2016) k tej zasnovi prišteva tudi sobo za učitelje ali timsko sobo, prostor za shranjevanje učnih pripomočkov, materiala za delo in sanitarije (str. 14). Učni otok opredeljuje kot prostor, ki ima odprte površine – te se lahko sproti oblikuje v različne podprostore s premičnim pohištvom in opremo – in zaprte površine, h katerim sodijo knjižni in računalniški stolp, znanstvena postaja in niše.

Čeprav smo navedli le nekaj prostorov, jih ima šola mnogo več; v pritličju so telovadnica, delovna in ustvarjalna soba, v prvem nadstropju je avla, v drugem sta soba za medije oz. glasbena soba in ne nazadnje foaje (dvorana) (Guttmann idr., 2018str. 53; Schabus, 2016, str. 7; Volksschule Mariagrün in Graz, b. d.). V nadaljevanju smo se osredotočili le na grozdno zasnovo prostora, ki je enaka za obe nadstropji.



Slika 10. Pogled na učni otok iz ene izmed učilnic Kurt Hoerbst Photography (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://architektur.hoerbst.com/projekt/volksschule-maria-grun-graz-architekturwerk-berkthold-kalb/>



Slika 11. Pogled z učnega otoka proti učilnicam

Kurt Hoerbst Photography (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://architektur.hoerbst.com/projekt/volksschule-maria-grun-graz-architekturwerk-berkthold-kalb/>

Namen in cilj raziskave

V okviru raziskovalnega projekta ciljnega raziskovalnega programa 2021 z naslovom *Oblikovanje smernic kakovostne sodobne šolske arhitekture s ciljem podpore celovitemu in trajnostnemu načinu življenja in dela v šoli* smo med načrtovanimi projektnimi aktivnostmi predvideli terensko delo z ogledi izbranih šol v določenih državah⁸ in zbiranje podatkov o njih. Med ogledi smo za preučevanje arhitekturnih zasnov šol in pedagoških konceptualnih podlag, na katerih delujejo, uvrstili tudi omenjeno avstrijsko šolo. Namen je bil, da njeno prostorsko zasnovo preučimo z vidika pedagogike.

Naš cilj je bil ugotoviti, kako se pojmuje učni prostor te šole z vidika aktualnih pedagoških teorij in paradigem. V zvezi s tem smo postavili naslednje raziskovalno vprašanje: *na katero temeljno pedagoško teoretsko podlago se v svojem vzgojno-izobraževalnem delovanju opira izbrana šola in kako se z njo povezuje njena arhitekturna zasnova oz. zgradba.*

Metode

Uporabili smo analitično-deskriptivno in analitično-interpretativno metodo. S prvo smo bili usmerjeni v posploševanje in iskanje pomembnih skupnih značilnosti med istovrstnimi ali sorodnimi pojavi (Mužič, 1999, str. 49–50; Sagadin, 2004, str. 89–90, 99), z drugo smo poskušali s postopki primerjalne analize in teoretične sinteze razvijati teoretske koncepte (Strauss in Corbin, 1994; prim. Sagadin, 1991, str. 52–53; Sagadin, 2004, str. 90–91).

Vključeni v raziskavo

V študijo smo vključili šolo Graz Mariagrün, njeno arhitekturno zasnovo grozda, natančneje učilnice in učni otok, ter ravnatelja šole Haralda Schabusa in njegovo pomočnico Susanno Moosbrugger, ki je tudi učiteljica na šoli.

Zbiranje in obdelava podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili tehniko nestrukturiranega opazovanja z udeležbo, ki smo jo dopolnili s fotografijami prostorov šol, zapiski, uradnimi dokumenti in krajšim polstrukturiranim intervjujem z ravnateljem in njegovo pomočnico (več o tem gl. in prim. Fraenkel, Wallen in Hyun, 2012, str. 426–427, 542; Sagadin, 1993b, str. 218; Sagadin, 2001, str. 15; Vogrinc, 2008, str. 132). Ogled šole, ki je vključeval naš samostojen pregled prostorov in ogled pod vodstvom ravnatelja ter je trajal od 9.45 do 12.50, je bil izveden na isti dan kot intervjuja; trajala sta vsak po približno 15 minut. To je bilo 17. maja 2022.

Podatke smo obdelali po načelih kvalitativne obdelave podatkov. Obdelovati smo jih začeli že med zbiranjem, pri čemer so nam rezultati sprotne analize pomagali usmerjati nadaljnje zbiranje podatkov (Sagadin, 1993a, str. 115). Po končanem zbiranju smo upoštevali vse sestavine analize študije primera na pedagoškem področju; najprej smo izpopolnili in redigirali podatkovno gradivo, najdene praznine smo zapolnili z dodatnim zbiranjem podatkov, nato smo jih kategorizirali in klasificirali. Pisali smo hipoteze in jih preverjali ter pripravili izsledke o raziskavi (Sagadin, 1993a, 1993b).

Rezultati in razprava

Rezultate predstavljamo glede na postavljeno raziskovalno vprašanje v dveh delih.

Temeljna pedagoško teoretska podlaga, na katero se pri svojem vzgojno-izobraževalnem delovanju opira izbrana šola

Kot smo že zapisali v uvodu, ima vsaka država lasten vzgojno-izobraževalni sistem, določen z zakonodajnimi dokumenti, ki zavezujejo šole, tudi šolo Graz Mariagrün.

⁸Glede na razpis raziskovalnega projekta smo zbrali po 3 šole iz Nemčije, Avstrije in Danske.

Zakonodajno izhodišče

Po določilih avstrijskega izobraževalnega sistema (National Education Systems: Austria, b. d.) je za avstrijske šole značilna določena t. i. avtonomija pragov glede odpiranja in delitve razredov, kurikularnih določb in vprašanj o šolskih obdobjih. Kot je zapisano v enem izmed dokumentov tamkajšnjega izobraževalnega sistema (National Education Systems: Austria), šole soodločajo pri »oblikovanju okvira poučevanja in učenja« ter imajo tudi določeno stopnjo kurikularne avtonomije, da izbirajo poudarke učnega načrta in razvijajo svoj »lasten profil« (National Education Systems: Austria; Jahrmann, osebna komunikacija, 1. 6. 2022; Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022; Schabus, osebna komunikacija, 17. 5. 2022). Ko gre za gradnjo šol, imajo zato na Avstrijskem tako kompleksnejše izobraževalne institucije, ki izvajajo izobraževalne programe na dveh ali več stopnjah ISCED (predšolska vzgoja, primarno in sekundarno izobraževanje) v isti stavbi (več gl. in prim. Skubic Ermenc, 2018, str. 65–69), ter take, ki v eni stavbi izvajajo samo en program, v našem primeru primarno izobraževanje, tj. v Avstriji štiriletno izobraževanje, kot ga izvaja šola Graz Mariagrün.

Zakonodajno podlago torej lahko razumemo kot eno izmed izhodišč, da si je šola Graz Mariagrün, kot sta povedala Moosbruggerjeva (osebna komunikacija, 17. 5. 2022) in Schabus (osebna komunikacija, 17. 5. 2022), za svoj profil izbrala koncept reformske pedagogike *Jena-plan*.

Zgodovinsko izhodišče koncepta Jena-plan

V čem je koncept, na katerega se sklicuje izbrana šola, izviren, je težko odgovoriti, poleg tega se pojavljajo dvomi in celo kritike (npr. Oelkers, b. d.; gl. in prim. Dewey, 1955, 1997, 2012). Kot je znano, so pedagoški pojem opredelili v Locarnu leta 1927, ko je na kongresu *Svetovne zveze za prenovu vzgoje* (Weltbund für Erneuerung der Erziehung) Peter Petersen, takrat že univerzitetni profesor v Jeni, predstavil poročilo o delovanju jenske univerzitetne šole⁹, v kateri je preizkušal reformne ideje pedagogike tedanjega časa (Coriand, 2007, str. 72–73; Dietrich, 1986, str. 64–65; Oelkers, b. d., str. 2–3). Na tem dogodku naj ne bi predstavil nič posebno novega, saj naj bi se v delu opiral predvsem na ključne težnje reformnih pedagogov s konca 19. in začetka 20. stoletja, pa tudi na ideje, ki so zaznamovale razvoj šolskega sistema v Nemčiji (Oelkers, b. d., str. 3). Ker je bil Petersen več let član upravnega odbora in generalni sekretar *Zveze za šolsko reformo* (Bund für Schulreform) v Hamburgu¹⁰, pozneje pa izvršilni direktor v *Nemškem odboru za vzgojo in pouk* (Deutscher Ausschluss für Erziehung und Unterricht), je mogoče sprejeti argument, da je dejansko sledil vsem »trendom šolske reforme v Nemčiji« in se po tej poti seznanjal s takrat razvijajočo se mednarodno reformno pedagogiko (Oelkers, b. d., str. 2–3).¹¹

⁹Udeleženci kongresa so to poročilo, kot piše Dietrich (1986), označili za Jena-plan in od takrat se uporablja to ime (str. 65).

¹⁰Zveza je delovala, kot piše Oelkers (b. d.), po celotni Nemčiji in je vključevala vse vrste šol

¹¹Med Petersenova najprepoznavnejša dela štejemo: *Osnovna šola po načelih šole v obliki delovne in življenjske skupnosti* (Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, 1925), *Mali Jena-plan* (Kleine Jena-plan, 1927) in *Jena-plan javne skupne osnovne šole* (Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, 1927) (Coriand, 2007, str. 72; Dietrich, 1986, str. 64).

Svetovno razširjeni pedagoški koncept Jena-plan¹² bi lahko najpreprosteje predstavili po načelih Petersena (1927) o tem, kaj bi bilo treba v šoli spremeniti v primerjavi s prej uveljavljeno šolsko prakso. Strnemo jih lahko v nekaj alinej. Treba je:

- oblikovati za pouk združene, starostno mešane skupine (Stammgruppe) dveh do treh letnikov (glede na leto rojstva), in ne vztrajati pri razredih po letnikih,
- izvajati pouk v okviru tedenskega delovnega načrta po širše opredeljenih predmetnih področjih (enotah) prek temeljnih t. i. pedagoških situacij, ki jih je opredelil kot skupinsko delo (Gruppenarbeit), tečaji (Kurse) (trije tipi: nivojski, vadbeni in izbirni), krog (Kreis) in daljši odmor¹³ (große Pause) – ter ne vztrajati pri urniku s predvidenimi ločenimi učnimi urami (po 45 minut),
- izvajati pouk predvsem po skupinah, glede na različne načine učenja in oblike učnih situacij (npr. v krogu, manjših, večjih skupinah idr.) – in ne bistveno frontalno (prim. tudi Dietrich, 1986, str. 65–92; Koerrenz idr., 2018; Oelkers, 2022, str. 7–8).

Koncept Jena-plan v izbrani graški šoli in povezava z arhitekturno zasnovno šole

Analizirali smo pojmovanje organizacije pouka in pedagoške situacije ter v okviru teh skupinsko delo, rezultate pa nato aplicirali na učni prostor izbrane šole.

Združene skupine

Na praktični ravni je Petersenu (1927) »nova šola« pomenila novo organizacijo šolanja in institucije šole. Izrekel se je za združene in po starosti mešane skupine (Stammgruppe) v utemeljitvi, da se vzpostavljajo ugodne možnosti za učenje in sodelovanje. Med temi je navedel, da se učenci v vsaki skupini učijo treh vlog: uvajati se v skupnost (vloga »vajenca«), sodelovati pri opravljanju predvi-

denega dela oz. učenja (vloga »pomočnika«) in usmerjati ali voditi druge pri učenju in drugih dejavnostih (vloga »mojstra«) (gl. in prim. Petersen, 1925, v Dietrich, 1986). V razponu deset šolskih let – tj. v starosti 6–16 let – je opredelil štiri združene skupine: spodnjo (Untergruppe), srednjo (Mittelgruppe), zgornjo (Obergruppe) in mladinsko (Jugendlichengruppe) (gl. Sliko 12) (Petersen, 1925, v Dietrich, 1986, str. 65).

Če idejo združenih (po starosti mešanih) skupin apliciramo na šolo Graz Mariagrün, presojamo, da se ta v (matičnih) učilnicah težje uresničuje, to pa ne velja za odprt učni prostor (učni otok). A se lahko učniku vizualno (ne pa realno) približa z okensko lino v steni vsake učilnice (gl. Sliko 13), iz katere lahko učenci gledajo v odprt prostor, in obrnjen, iz slednjega v učilnice. Dolžina stranice line v steni omogoča po eni strani večjo preglednost nad odprtim prostorom – in nasprotno, preglednost v učilnice iz odprtega prostora, njena ožina pa po drugi strani intimnejše vzdušje na »obeh straneh«. Zdi se, da se z ureditvijo, v kateri so učilnice postavljene linearno druga ob drugo, in urejenim odprtim prostorom vzdolž teh (gl. tloris prvega nadstropja, Slika 9) vzpostavlja navidezna meja, ki po eni strani ločuje zaprt prostor (učilnice) od odprtega (učni otok) ter po drugi prostor, omejen na manjše socialne skupine (oddelki v matičnih učilnicah), od prostora, predvidenega za večjo skupino (odprt prostor za več oddelkov – učni otok) (gl. Slika 14).

Sprašujemo pa se, ali ni mogoče v primeru namena po ohranjanju koncepta poučevanja v oddelkih ali učnih skupinah (v prostorsko zamejenih enotah) znotraj koncepta grozda primerneje vzpostaviti možnosti učenja in učiti v smeri zagotavljanja večje raznolikosti v skupinah ne le po starosti, kot definira Petersen. In poudarjamo, da vsak odprt učni prostor lahko vzpostavlja (fizične) pogoje druženja, a tisto, po čemer se odprti prostori šol med seboj pomembno razlikujejo, je, za katere namene in na kakšen način ga učitelji upora-

Slika 12. Prikaz združenih skupin, ki jim je Petersen predvidel določena predmetna področja in načine poučevanja (skupinsko delo, tečaji idr.)

Šolsko leto	Starost
10. mladinska združena skupina	15
9.	14
8. zgornja združena skupina	13
7. nadaljevanje in poglobljanje dela (oz. znanja) (Arbeit) srednje skupine – skupinsko delo – obdelava družbenih (Be- arbeitung gesellschaftl.) vprašanj – močnejši poudarek na predmetnih tečajih – večja možnost v izbiri (Wahlmög- lichkeit) [predmetov oz. področij]; morebiten drugi tuji jezik – skupen (predmetni) učitelj (Fachgruppenlehrer), močnejše zastopanje predmetnih učiteljev	12
6. srednja združena skupina	11
5. kultura, zemljepis in naravoslovje, skupinsko delo – jezikovni pouk (Sprachlehre) in računanje (Rechnen), nivojski tečaj (Niveaukurse) – izbirni tečaj po potrebi – predmetni oz. strokovni tečaj (Fachkurse): npr. prvi tuji jezik,	10
4. zgodovina, fizika itd. – oblike skupnega dela oz. pouka (Gemeinschaftsformen): glasbeno-športna vzgoja –verouk (Religion) – skupni (predmetni) učitelj (Fachgruppenlehrer), zraven predmetni učitelj (Fachlehrer)	9
3. spodnja združena skupina	8
2. uvajanje v osnovna znanja (Einführung in Grundkenntnisse) – učenje (Erarbeitung) branja, pisanja, računanja – prosto delo po skupinah – učna igra – pogovor o temah s poljudno in strokovno vsebino – celosten pouk (Ge- samtunterricht) (v pomenu B. Otta) ¹⁴¹ – slikanje (Malen) – glasbeno-športna vzgoja – verouk – po pravilu sistem enega učitelja	7
1.	6

Dietrich, T. (1986). Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule (4. Aufl.). Klinkhardt.

¹²T. i. šole Jena-plan so po Koerrenzu idr. (2018, str. 100–101) najbolj uveljavljene na Avstrijskem, v Nemčiji, Italiji, na Nizozemskem, Japonskem in v Čilu.

¹³Po konceptu Jena-plan traja daljši odmor 35 minut.

¹⁴Več o »celostnem pouku« gl. Otto, 1963.



Slika 13. Lina v eni izmed učilnic šole

Kurt Hoerbst Photography (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://architektur.hoerbst.com/projekt/volksschule-maria-grun-graz-architekturwerk-berktold-kalb/>

bljajo. Ni isto, ali ga le za odmore in praznovanja ali tudi za različne oblike poučevanja in učenja.

Ker odprt učni prostor (učni otok) na izbrani šoli uporabljajo za predstavitev opravljenega učnega dela učencev pred drugimi oddelki predvsem enkrat na teden, običajno pa za skupne odmore in praznovanja (Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022), presojo, da ima izbrana šola Graz Mariagrün še veliko možno-



Slika 14. V ospredju levo učni otok, na desni v ozadju učilnice

Kurt Hoerbst Photography (b. d.). Volksschule Maria Grün. <https://architektur.hoerbst.com/projekt/volksschule-maria-grun-graz-architekturwerk-berktold-kalb/>

sti za razvoj metodike dela v smeri večje inkluzivnosti. Z drugimi besedami, vidimo še možnosti za uporabo učnega otoka, kjer bi lahko učitelji brez vsakršne zamejenosti v individualnih značilnostih učencev ta prostor tudi dejansko uporabljali za poučevanje učnih vsebin in učenje v smeri uresničevanja potencialov vsakega učenca, ne pa predvsem za predstavitve rezultatov, poleg odmorov in praznovanj (več gl. in prim. Medveš, 2003; 2017; Skalar, 2003).

Slika 15. Primer tedenskega delovnega načrta za spodnjo združeno skupino po Petersenu

čas	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota
8.00–9.00		jezikovni pouk	računanje	računanje	jezikovni pouk	računanje
9.00–10.35	jutranji zbor v krogu (Morgenfeier Kreis)		skupinsko delo		naravoslovje, skupinsko delo (NaturkdI. Gruppenarbeit)	delo s kovino ali lesom (Werkarbeit), ročno delo, kuhanje
10.35–11.20			telovadba (Turnen) – zajtrk – prosti čas			
11.20–12.00	verouk (Religion)	literarni krog (Literaturkreis)		skupinsko delo	naravoslovje, skupinsko delo	prosto delo
12.00–13.00		telovadba	petje	telovadba	gimnastika (Gymnastik) za deklice	krog ob koncu tedna
	15.00–17.00 prosto delo (Freie Werkarbeit)				15.00–16.30 športne igre	

Dietrich, T. (1986). Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule (4. Aufl.). Klinkhardt.

Slika 16. Primer tedenskega delovnega načrta za spodnjo združeno skupino po Petersenu

čas	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota
8.00–9.00		tečaj	tečaj	tečaj	tečaj	tečaj
9.00–10.40	jutranji zbor v krogu		kultura, skupinsko delo (KulturrkdI. Gruppenarbeit)		naravoslovje, skupinsko delo	izbirni tečaj po potrebi
10.40–11.15			odmor: zajtrk – 10 minut – telovadba – igra			
11.15–12.00		kultura, skupinsko delo		naravoslovje, skupinsko delo	modeliranje (Gestaltungslehre)	prosto delo
12.00–13.00		tečaj uvajanja in vadbe (po potrebi) (Einschulungs- und Übungskurse)			risanje, delo s kovino ali lesom	krog ob koncu tedna
		športno popoldne			modeliranje	

Dietrich, T. (1986). Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule (4. Aufl.). Klinkhardt.

Slika 17. Primer odlomka učenja nemškega jezika

Poučevanje nemškega jezika za učence 4. razreda srednje šole glede učenja pravopisa, sloga pisanja ter književnosti v okviru 150 minut (Petersen, 1925, v Dietrich, 1986, str. 72–73):

1. tema: Pravopis (ločila, vejice)

5 minut: delovna navodila

(skupine ob mizah)

30 minut: narekovanje skupinam, skupinsko delo v obliki tečaja

15 minut: narekovanje razredu in samoevalvacija učencev – samostojno delo

(mize so v frontalni postavitvi)

2. tema: Slog pisanja (upodobitev in opis)

5 minut: delovna navodila

(skupine ob mizah)

40 minut: delo s pomočjo šaljivo zapisanih zvezkov avtorjev Schratzer-Stelz. Delo v skupini.

20 minut: povzetek v poročevalski skupini, pojasnila učitelja

(krog)

3. tema: Književnost: Adalbert Stifter

35 minut: učiteljevo predavanje in branje Stifterja

(poročilo in branje v krogu)

Dietrich, T. (1986). Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule (4. Aufl.). Klinkhardt.

Tedenski delovni načrt

Po konceptu Jena-plan ne moremo poučevati združenih skupin v okviru 45-minutne učne ure posameznih predmetov, zato je pouk organiziran v okviru tedenskega delovnega načrta (gl. Sliki 15 in 16) (Petersen, 1925, v Dietrich, 1986, str. 67–68).

Šole različno oblikujejo tedenski delovni načrt; nekatere z združevanjem učnih predmetov v predmetna področja, nekatere z blok urami (gl. primer odlomka učenja nemškega jezika, Slika 17). Izobesnega je na steni učilnice imela tudi izbrana šola, le da z nekoliko drugače sestavljeno dnevno časovnico od nakazane v navedenih primerih za spodnjo in srednjo združeno skupino (gl. Sliki 15 in 16). Graška šola je odmor v tedenski delovni načrt razporedila v čas po treh učnih urah, po 50 minut, in pred zadnjo učno uro (Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022; Schabus, osebna komunikacija, 17. 5. 2022). Izvorno, po Petersenu (1927, str. 20), pa se odmor umešča na sredino delovnega dopoldneva, da dan deli na dva temeljna delovna časovna intervala.

Pojmovanje organizacije pouka je za nas pomembno predvsem z vidika razumevanja pomena tematskih sklopov pri pouku in pedagoških situacij ter z njimi povezanega vprašanja o uresničevanju individualizacije pri pouku.

Kot je razvidno iz priloženih primerov tedenskih delovnih načrtov spodnje in srednje združene skupine (gl. Sliki 15 in 16) in kot sta povedala Moosbruggerjeva (osebna komunikacija, 17. 5. 2022) in Schabus (osebna komunikacija, 17. 5. 2022), je za šole Jena-plan značilen fleksibilnejši učni čas za obravnavo učne snovi pri posameznem predmetu. Iz primera tedenskega delovnega načrta za srednjo združeno skupino (naravoslovje, skupinsko delo; kultura, skupinsko delo) je mogoče ugotoviti, da se učna vsebina obravnava z več vsebinsko podobnih, a po predmetu različnih vidikov, ki sestavljajo posamezni tematski sklop (npr. naravoslovja, družboslovja, jezikoslovja).¹⁵

Ideja tematske obravnave vsebin je v pedagogiki vredna pozornosti in se ji je pomembno posvetil že Dewey (2012) z »razvojem učenčeve izkušnje« v šoli. Predpostavljal je, da je učenčovo gleda-

šče navajeno svet dojemati holistično oz. povezano, iz česar naj bi izhajal pouk v šoli (str. 64). To je po njegovem pogoj, da lahko učne vsebine (t. i. izkušnje znanosti) pri pouku spodbujajo učenčovo radovednost in ga usmerjajo k dejavnostim, kar pa je mogoče le, če je vzpostavljena povezava med učenčevimi osebnimi izkušnjami (glediščem) in izkušnjami znanosti (učne snovi). Če so slednje posredovane ločeno in razdrobljene po različnih predmetih, je te povezave težje vzpostaviti, saj je energija učenca razpršena (Dewey, 2012, str. 83).

Ideja tematske obravnave očitno ni presežena, saj imamo še danes ne samo na Avstrijskem, kot je v izbrani šoli, marveč tudi drugod, na primer na Danskem in Finskem, sistem tematskih obravnav (in blok ur) pri pouku tako v nižjih kot višjih razredih šolanja, vsaj do 15. leta starosti (National Education Systems: Denmark, b. d.; National Education Systems: Finland, b. d.; gl. in prim. Gaber idr., 2006). Vprašanje je, ali ni mogoče prav v tematskih obravnavah videti možnost reševanja tudi učnih (ali drugih) težav pri posameznih predmetih. Če namreč pri pouku izhajamo iz tematskih sklopov, lahko pri težavi, ki bi se sicer pojavila pri učencu pri določenem predmetu, pomaga prav vsebina drugega ali drugih predmetov, lahko pa tudi drug učitelj, ki navadno sodeluje (tim) pri izvedbi interdisciplinarnega pouka (gl. Petersen, 1925, v Dietrich, 1986, str. 65, 71–75).

Pedagoške situacije

Kako naj ideji tematskih obravnav pri pouku ustreza sodoben prostor, je novo vprašanje, a se poskušajo tej ideji v šolah v tujini (npr. Danska, Nizozemska) približati s t. i. večnamenskimi prostori. Kot pišejo Hubeli idr. (2019), je predvidljivo, »da se bodo ozki učni profili [specializirane učilnice], ostro omejeni na določen predmet, spreminjali in bodo v ospredje vse bolj prihajale interdisciplinarne, integrativne učne vsebine« v obliki predmetnih področij (Hubeli idr., 2019, str. 115).¹⁶

¹⁵V arhitekturi tej ideji poskušajo slediti tudi s konceptom grozda, ki ni namenjen – kot je v navadi – posameznim skupinam, predvsem oddelkom, ampak predmetnim področjem (Hubeli idr., 2019, str. 102).

A konceptualno izhodišče, da je za tematske obravnave bolj ustrezen nestalen, večfunkcionalen prostor (ki ni omejen na vsebino enega predmeta), je izpostavil že Petersen. To je pomembno tudi zato, dodajamo, da se lahko v prostoru menjajo različne oblike pouka (skupinsko delo, individualno idr.), ki jih avtor imenuje pedagoške situacije. Če si, denimo, zgolj približamo priložen primer poučevanja nemškega jezika (gl. Slika 17), lažje razumemo, da se prostor po Petersenu vseskozi sproti ustvarja, kot navaja, glede na pedagoške situacije, ki so po definiciji odmor, krog, skupinsko delo in tečaj (Petersen, 1927, str. 19). Z vidika na primer pohištva zato prostor potrebuje »takšne mize in stole, da jih lahko otroci premikajo po prostoru in razporedijo«, odvisno od pedagoške situacije oz. »oblike pouka« (Petersen, 1927, str. 18; gl. in prim. Dietrich, 1986, str. 70–75).

Aplicirano na osnovno šolo Graz Mariagrün, se lahko vse pedagoške situacije izmenjujejo predvsem v odprtem učnem prostoru oz. učnem otoku, medtem ko se težje v učilnicah, zlasti to velja za situaciji kroga in skupinskega dela, kar je razvidno tudi iz Slik 18 in 19. Na tej podlagi in glede na to, da smo na dan obiska opazili mize (sicer enosedežne), razporejene v vrste (gl. Sliki 18 in 19), domnevamo, da so učilnice namenjene predvsem frontalnemu pouku, sicer pa sta tudi intervjuvanca povedala, da je frontalni pouk pomemben del šolskega vsakdana (Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022; Schabus, osebna komunikacija, 17. 5. 2022). Isto je zapisal Petersen (1927), le da v okviru tečajev (gl. tudi Dietrich, 1986, str. 82–83), sicer pa tudi Dewey (1997, 2012), da je tudi frontalno delo nujno za znanje in učenje učencev. A vse to opozarja, da frontalnega pouka ne smemo zaobiti niti v okviru sodobnega razmišljanja v okviru arhitekture – in sklepati je, da se je v šoli Graz Mariagrün poskušala ta ideja arhitekturno uresničiti predvsem prek učilnic.



Slika 18. Ena izmed učilnic šole na dan obiska.

¹⁶Poudarjajo pa tudi, da so še vedno potrebni tudi posebni prostori, kot sta glasbena soba (s posebno zvočno izolacijo) in tehnična delavnica (s specifično opremo za les, kovino, keramiko ali elektroniko) (Hubeli, 2019, str. 119).



Slika 19. Druga izmed učilnic na dan obiska

Če se vrnemo k izpostavljeni funkcionalnosti in velikosti učnega prostora v navezavi na izvedbo pedagoških situacij, sta ti lastnosti prostora pomembni tudi z vidika ekonomizacije časa. Da bi se lahko v 5–10 minutah, kot je predvideno po konceptu Jena-plan (Petersen, 1927, str. 20), ustvarili pogoji za izmenjavo vseh pedagoških situacij¹⁷ v (matični) učilnici izbrane šole, je (sicer) verjetno. A dvomiti gre, da so lahko ti pogoji podobni tistim, ki so jih izpostavljali že reformski pedagogi, s potrebo po večjem prostoru za čim kakovostnejše in čim bolj posamezniku prilagojeno učenje. Za poudaritev, kot piše Petersen (1927), mora biti prostor tako velik, da se lahko učenci »prosto gibajo« v njem, da lahko vsak »popolnoma svobodno pride, gre v prostor in sam odgovarja za svojo svobodo«; Montessorijeva (1917), denimo, pa, da mora biti tako velik, da se lahko učenci premikajo med pohištvo (str. 144).

Toda v primeru »dovolj« velikega prostora (za izvedbo pedagoških situacij) pa z vidika za posameznega učenca čim bolj primerne načina učenja sprašujemo, ali je sploh potrebno oz. konstruktivno, da se učenci iste združene skupine sočasno udeležujejo iste pedagoške situacije (kroga, tečaja, skupinskega dela, odmora). In če ni, ali je v tem primeru kriterij velikosti prostora še relevanten.

Če izhajamo iz predpostavke o zagotavljanju inkluzivnega učnega prostora v šolah, je namreč nujno omogočati tudi izbiro različnih načinov dela oz. učenja pri pouku, kar pa naj bi bilo po konceptu Jena-plan mogoče s pedagoško situacijo skupinskega dela (Dietrich, 1986, str. 70, 76–83).

¹⁷Petersen (1927) predvidi od 5- do 10-minutne prekinitve pouka; namenjene so prehodu od enega do drugega skupinskega dela, razporeditvi pohištva ali pospravljanju učnih pripomočkov (str. 20).

Skupinsko delo

Skupinskemu delu je sicer namenjena, kot je zapisano, »le četrtina celotnega šolskega dela« (Dietrich, 1986, str. 76), a po načinu pomeni »obrat« od frontalne učne oblike (Dietrich, 1986, str. 82) zaradi dveh ključnih značilnosti.

Prvič, upošteva učenčev lastni interes z vidika možnosti, da sam izbire, s kom bi bil v skupini, in skupino (so)oblikuje. Sestavljata jo lahko (najmanj) dva, a največ šest učencev, ki po izraženem zanimanju delajo pri izbrani učni temi na podlagi medsebojnih predlogov in dogovorov. Člani tudi sporazumno določijo podteme, pri katerih delajo samostojno, pri čemer si pomagajo, kot se jih spodbuja (Dietrich, 1986, str. 76).

Drugič, delo v skupini omogoča, da vsak učenec dela v svojem lastnem ritmu, svoje delo (dejavnost), vendar na celosten način. Če so tema pouka, denimo, poklici, mora vsak učenec ne glede na to, kateri poklic izbere, tega preučiti v celoti. Tako bi, kot je naveden primer, učenci tiskarja najprej obiskali, preučili njegovo delo na kraju samem, za poglobitev znanja pa bi bilo treba v šoli nadaljevati in uporabiti »še druge pripomočke, kot so delovni zvezki, [različni] zapisi, knjige, slovarji itd.« (Dietrich, 1986, str. 76). Poudarjeno je, da se tema ne obravnava po podtemah parcialno, na primer začetki pri Gutenbergu, poročilo o obisku pri tiskarju, zgodovina pisave, pridelava papirja itd., ampak z vsemi fazami raziskovalnega procesa, »od nenatančnega do delnega in natančnega razumevanja« (Dietrich, 1986, str. 76).

Dodajmo, da je predstavljeni proces proučevanja učne vsebine značilen za eksperimentalni pouk, ki ga je opredelil že Dewey (1955, 1997; prim. Misak, 2018, str. 293–297). Po konceptu Jena-plan pa je v okviru skupinskega dela posebej poudarjena metodika dela skupine, v kateri naj bi vodja skupine pomagal, da skupina zapiše rezultate dela, to so lahko zapiski, zbirke slik, skice, karte, modeli ipd., ter da se pripravi na predavanje v t. i. krogu poročanja s pomočjo povzetka ali razmisleka. Kot je zapisano, naj bi na po vsakem predavanju sledila vprašanja in diskusija, rezultati pa naj bi se na koncu zapisali v poseben delovni zvezek (Dietrich, 1986; gl. in prim. Kluge, 1993, str. 33; Petersen, 1927, str. 28).¹⁸

Aplicirano na Volksschule Graz Mariagrün, učitelji upoštevajo interes učencev, da izbirajo in sooblikujejo manjšo (po dva) ali večjo (do največ šest članov) skupino za delo ter izberejo temo v okviru predvidenih tem (Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022). Presojamo pa, da matična učilnica (gl. Slika 20) zaradi manjšega prostora težje omogoča izvedbo vseh faz skupinskega dela (torej od oblikovanja skupin do kroga poročanja), saj si je dejavnosti, ki zahtevajo več aktivnega dela, denimo iskanje informacij, dogovarjanje in sodelovanje, težje predstavljati tako, da se učenci ne bi motili med sabo. Zato pritrujemo argumentu Guttmannove idr.

(2018), da je skupinsko in individualno delo mogoče uresničevati na učnem otoku (str. 53), se pa sprašujemo, ali je to mogoče za vse faze tega dela sočasno za vse štiri oddelke.



Slika 20. Skupine s po 4 oz. 6 učenci v učilnici

Schabus, H. (2016). Volksschule Graz-Mariagrün. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>

Po besedah Moosbruggerjeve (osebna komunikacija, 17. 5. 2022) učenci po pravilu opravljajo delo v okviru skupin na po želji izbranem mestu na učnem otoku do dogovorjenega časa. Vprašanje pa je, ali se pri tem pravilu vztraja tudi, če učitelj opazi, da gre učencu težje, zlasti če ima določene posebnosti. Menimo, da natančnejše ko učitelj lahko prepozna reakcije, odzive in razpoloženje pri učencih, primernejše delovne razmere ponuja prostor (gl. in prim. Baraldi in Crosi, 2016; Luhmann, 1991a, 1991b; Medveš, 2020). Zato kaže v primeru šole, kot je izbrana, premisliti o tem, ali lahko razumemo kot konstruktivne prostorske pogoje niše (gl. Sliki 21 in 22) ter vrh računalniškega in knjižnega stolpa (gl. Sliki 23 in 24) zaradi njihove odmaknjenosti od središčnega dogajanja in možnosti učiteljevega natančnega spremljanja dela pri učencih.



Slika 21. Pogled na nišo (med knjižnim in računalniškim stolpom) iz ene izmed učilnic

Schabus, H. (2016). Volksschule Graz-Mariagrün. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>

¹⁸Bralec, seznanjen s sodobnimi učnimi strategijami ali koncepti pouka, kot so raziskovalni pouk, aktivni, problemski, skupinski, projektno delo in izkustveno učenje (Strmčnik, 2003; prim. Benner, 1995, str. 83–103; Glöckel, 2003, str. 142–158; Jank in Meyer, 2006), lahko v ideji skupinskega dela prepozna podobnosti z učnimi strategijami. Vsem naštetim je bolj ali manj skupno poudarjanje izdelave načrta dela, poudarjanje raziskovalnega pristopa, skupinskega dela, materializiranega okolja, aktivnega dela (kot iskanje in preučevanje virov), potrebe po postavljanju in preverjanju domnev ter po poročanju o rezultatih dela.



Slika 22. Delo učenek v niši

Schabus, H. (2016). Volksschule Graz-Mariagrün. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>



Slika 23. Na knjižnem stolpu

Schabus, H. (2016). Volksschule Graz-Mariagrün. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>



Slika 24. »V notranjosti« računalniškega stolpa

Schabus, H. (2016). Volksschule Graz-Mariagrün. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>

Kot smo izvedeli, lahko poleg socialne skupine, prostora in teme učenci na Volksschule Graz Mariagrün izberejo tudi način dela, vključno z učnim materialom (Moosbrugger, osebna komunikacija, 17. 5. 2022). Se pa glede na to, da smo v računalniškem stolpu opazili 5–6 prenosnih računalnikov, sprašujemo, ali je za en oddelek to dovolj in ali so zgolj prenosniki primerni za razredno stopnjo. In katera druga digitalna orodja bi bila ustrezna tudi za predmetno stopnjo v okviru našega, slovenskega izobraževalnega sistema? Z ozirom na to, da lahko v računalniškem in knjižnem stolpu dela po največ 8 učencev, kaže premisliti, kako naj preostali učenci uporabijo možnost iskanja in pridobivanja informacij oz. ali je menjava

skupin po prostorih (knjižni, digitalni stolp itd.) edina in optimalna rešitev. Če ni, kako naj bo videti prostor, v katerem je omogočeno učenecem pridobivati in preučevati informacije čim bolj neodvisno od učitelja kot edinega zunanjega vira informacij (gl. in prim. Dewey, 1997, str. 139–163)? Medsebojno pomoč učencev, kot se poudarja za skupinsko delo, vidimo kot primerno rešitev, a če je učenec ne najde v svoji skupini, menimo, da je zanj konstruktivno, če jo lahko v kateri drugi, pri vsaj katerem izmed učencev. Znova pa vidimo težavo v bolj oddaljenih prostorih na učnem otoku, kot so niše ter vrh obeh stolpov, ki so oddaljeni za možnost vzpostavljanja poglobljene komunikacije med učenci. Problem se zdi še toliko bolj kompleksen v kontekstu učencev s posebnostmi v razvoju, kako ti lahko izrazijo težavo. Ker inkluzija zadeva eno izmed relevantnih mest v pedagogiki, pri razmišljanju o arhitekturno konstruktivnih pogojih dela ne moremo mimo razmišljanja o prostorsko ugodnih pogojih za vzpostavljanje inkluzije. Zato s tega vidika izpostavljamo dvojje.

Prvič, po Hubeliju idr. (2019) je eden izmed temeljnih pogojev omogočanja inkluzivnega okolja tako velik prostor, da so v njem lahko shranjeni različni materiali za različne dejavnosti, ki jih lahko učitelj glede na učenje učencev in njihove potrebe sproti izbira in uporablja (str. 112). Zato zgolj med skupine na otoku ponujen oz. razporejen učni material še ne predstavlja konstruktivnih pogojev za delo učencev.

Drugič, pogoj inkluzivnega okolja, ki bi ga morali morda izpostaviti kot temeljnega, je učitelj s svojimi spodbudami kot usmeritvami razvoja učenja učencev. Opirajoč se na Deweyja je namreč temeljnega pomena učiteljevo usmerjanje učenja učenca, kar pomeni pomikanje od učenčevih sedanjih izkušenj k organiziranim resnicam (Dewey, 2012, str. 67). Ker pa vsak učenec učno vsebino sprejema s svojim lastnim filtrom, ne moremo predpostavljati istega razvoja učne snovi za vse – učenci se ne učijo v istem ritmu, isto gradivo ne učinkuje na vse enako konstruktivno in tudi ne učijo se vsi enako konstruktivno na istem kraju (več gl. Medveš, 2007, str. 60–63).

Na tem mestu pa znova opazimo, da lahko učitelj lažje usmerja, če v odprtem prostoru takoj opazi delo učencev v skupinah, v katere so se razporedili, in če lahko hitro pristopi mednje, kar pa je težje v nekaterih prostorih na učnem otoku, ki so odmaknjeni in smo jih že izpostavili.

Ali je pri tem za konstruktivno inkluzivno učno okolje potreben še en učitelj oz. pedagog, je drugo vprašanje, je pa dejstvo, da na šoli Graz Mariagrün en učitelj navadno poučuje oddelek, je tudi njegov razrednik, dodati pa gre tudi, da so Deweyju potrebni številnejši in tesnejši stiki med odraslim in učenci (Dewey, 2012, str. 81), po Petersenu pa se predvidevata po dva pedagoga oz. učitelja tako v srednji kot zgornji združeni skupini (gl. Slika 12).

■ Zaključek

Volksschule Graz Mariagrün deluje po konceptu reformske pedagogike Jena-plan v novozgrajeni stavbi, ki z vidika prostorov, v katerih se večino časa izvaja pouk, ustreza arhitekturnemu konceptu grozda. Gre za javno šolo, ki obsega prve štiri razrede obveznega šolanja v Avstriji, zato bi jo lahko primerjali z razredno stopnjo po slovenskem izobraževalnem sistemu. Prepoznali smo, da graška šola v nekaterih elementih dosledneje upošteva koncept Jena-plan (npr. tedenski delovni načrt, izmenjavo pedagoških situacij,

upoštevanje daljšega odmora), v drugih pa nekoliko manj (npr. delovanje po ideji združenih skupin, število učiteljev). Ugotovili smo, da učitelji v šoli poučujejo tako frontalno, vodeno enosmerno, tj. predvsem v učilnicah, kot tudi »sodobnejše«, v duhu izhodišča reformske pedagogike. To pa prek različnih oblik poučevanja, kot so skupinsko delo, eksperimentalno-izkustveni pouk in pouk v krogu, kar vse poteka predvsem s t. i. pedagoškimi situacijami, s katerimi se poskuša omogočiti učencu čim bolj prilagojeno učenje, na primer z možnostjo izbire kraja, materiala in vsebin učenja, ter upoštevati njegov lasten ritem učenja oz. razvoja. Za uresničevanje tega smo prepoznali kot primernejši prostor učni otok.

Sklepamo lahko, da klasičen način poučevanja opravlja svojo vlogo predvsem v matičnih učilnicah (več gl. in prim. Horvat, 2019), medtem ko opravlja sodobnejši, vključujoč različne oblike pouka, bistveno vlogo na učnem otoku.

Z analizo možnosti uporabe prostorov na tej šoli za vzgojo in izobraževanje po konceptu Jena-plan smo prišli do sklepa o tem, kakšen naj bo konstruktiven učni prostor. Tega smo prepoznali kot tistega, ki ni tipiziran – ni modelski ne po metodi ne materialih, pa tudi ne po obliki. Domnevamo, da lahko učitelju prav tak najbolj pomaga, da lahko sproti za vsakega učenca (glede na njegovo gledišče, izkušnje) gradi čim bolj primerno učno okolje. Zato smo v začetku podvomili o konceptu grozda kot zasnovi, ki bi bila *a priori* optimalna za razvoj učenca kot posameznika, ter prepoznali odprt prostor kot pomemben oz. konstruktiven za delo oz. učenje, a zahteva primerno učiteljevo znanje za poučevanje v takem prostoru. Pomen odprtosti prostora smo poudarili z več vidikov. Ob že izpostavljenem smo se posvetili pomenu prostorske večfunkcionalnosti, ki smo jo povezali z obravnavo tematskih sklopov ter spoznali, da tematska obravnava vsebin v tujini (v nekaterih državah, npr. na Finskem in Danskem) ni značilna le za razredno, ampak tudi predmetno stopnjo, v skladu s tem pa smo specializirane predmetne prostore oz. učilnice prepoznali kot manj primerne v prihodnje. Odprtost prostora smo posebej obravnavali tudi z vidika inkluzije. Tudi za njeno uresničevanje smo odprt prostor prepoznali kot primeren, saj smo poudarili nepogrešljivo vlogo učiteljeve intervencije; smo pa ob tem ugotovili, da je za inkluzijo nujen pregleden, jasno viden prostor, učitelju v vseh delih dobro dostopen ter odprt tudi zato, da omogoča komunikacijo med njim in učenci v različnih oblikah in na različne načine.

Posplošeno bi lahko šolo Graz Mariagrün opredelili kot tisto šolo, ki po eni strani ohranja vrednotno matrico uniformiranosti in tradicije (s frontalnim poukom in klasičnimi učilnicami), po drugi pa se zaveda razvoja znanosti v »hibridni družbi« in razume, da ima vsak učenec svoj potencial, ki ga je v šoli treba odkrivati in razvijati (gl. in prim. Kroflič, 2011, str. 68–69; Medveš, 2007, str. 61–63). A so pogoji za uresničevanje tega primernejši v odprtem prostoru.

Prav v tej dvojnosti, zmesi tradicionalnega in novejšega, se kaže Volksschule Graz Mariagrün izjemno zanimiva tudi za nadaljnje raziskovanje, saj odpira polje vprašanj, povezanih s kulturnimi razlikami, tako pedagogiki kot arhitekturi.

Literatura

1. Baraldi, C. in Crosi, G. (2016). *Niklas Luhmann: Education as a Social System*. Springer.

2. Benner, D. (1995). *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 3*. Juventa Verlag.
3. Chiles, P. (ur.). (2015). *Schulen bauen: Leitlinien für Planung und Entwurf*. Birkhäuser Verlag GmbH.
4. Coriand, R. (2007). Pedagoška reforma po Jena-planu – nesporazum med teorijo in prakso. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 70–78.
5. Dewey, J. (1955). *Experience and Education*. The Macmillan Company.
6. Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
7. Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
8. Dietrich, T. (1986). *Die Pädagogik Peter Petersens: Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule* (4. Aufl.). Klinkhardt.
9. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. in Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
10. Gaber, S., Rutar Ilc, Z., Nolimail, F., Pevec Grm, S., Skubic Ermenc, K. in Tašner, V. (2006). *Zakaj Finci letijo dlje?* Educa, Melior; Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
11. Glöckel (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik* (4. Aufl.). Klinkhardt.
12. Guttman, E., Kühn, C. in Jonkhans, N. (2018). *Graz ist Baukultur*. Stadt Graz, Stadtbaudirektion. https://issuu.com/stadtgraz/docs/sammelmappe1_72dpiissuu
13. Horvat, B. (2019). Učni prostor z vidika pedagoških paradigem = Learning space according to pedagogical paradigms. V M. Zbašnik-Senečnik (ur.), *Pogledi na prostor javnih vrtcev in osnovnih šol* (str. 70–78). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za arhitekturo.
14. Hubeli, E., Pampe, B., Paßlick, U., Reich, K., Schneider, J. in Seydel, O. (2019). *Schulen Planen und Bauen: Grundlagen, Prozesse, Projekte* (2. Aufl.). Jovis Verlag GmbH.
15. Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
16. Kluge, B. (1993). Schulen nach dem »Jenaplan« von Peter Petersen: Eine mögliche Antwort auf die Krise in unserer Regelschule. *Spiegel der Forschung*, 10(2), 32–35. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5585/pdf/SdF_1993-2_32-35.pdf
17. Koerrenz, R., Blichmann, A. in Engelmann, S. (2018). *Alternative Schooling and New Education: European Concepts and Theories*. Palgrave Pivot.
18. Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21(1/2), 67–69.
19. Luhmann, N. (1991a). Avtopoiesis socialnih sistemov. *Časopis za kritiko znanosti*, 19(140/141), 21–46.
20. Luhmann, N. (1991b). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19–40.
21. Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju* (str. 1–14). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
22. Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. V M. Resman (ur.), *Integracija, inkluzija in vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa* (str. 84–102). Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji.
23. Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 50–69.
24. Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
25. Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike: pedagoški diskurz Vinka Skalarja. Inclusion as part of general pedagogy: the pedagogical discourse of Vinko Skalar. *Socialna pedagogika*, 21(1/2), 3–24.

26. Medveš, Z. (2018a). Education (Bildung) for values. V O. Bernad Caverio in N. Llevot Calvet (ed.), *New pedagogical challenges in the 21st century: contributions of research in education* (str. 73–95). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.72450>
27. Medveš, Z. (2018b). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradig. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
28. Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburti samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
29. Misak, C. (2018). The Pragmatist Theory of Truth. V M. Glanzberg (ur.), *The Oxford handbook of Truth* (str. 283–303). Oxford University Press.
30. Montessori, M. (1917). *The Advanced Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to the Education of Children from Seven to Eleven Years. I. Spontaneous Activity in Education*. William Heinemann. file:///C:/Users/Moji%20podatki/Downloads/Montessori.pdf
31. Mužič, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Educa.
32. National Education Systems: Austria (b. d.). *General and Organisational Terms*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/austria>
33. National Education Systems: Denmark (b. d.). *Single-structure primary and lower secondary education: Teaching and learning in single-structure education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/teaching-and-learning-single-structure-education>
34. National Education Systems: Finland (b. d.). *Single-structure primary and lower secondary education: Teaching and learning in single-structure education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teaching-and-learning-single-structure-education>
35. Oelkers, J. (b. d.). *Petersen und die Reformpädagogik*. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-0000-000050ceb0dd/HamburgPetersenDef.pdf>
36. Otto, B. (1963). *Ausgewählte pädagogische Schriften: Besorgt von Karel Kreitmar*. Schöningh Verlag.
37. Petersen, P. (1927). *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Verlag von Julius Beltz.
38. Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42(9/10), str. 465–472.
39. Sagadin, J. (1993a). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*, 44(3/4), 115–123.
40. Sagadin, J. (1993b). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II. *Sodobna pedagogika*, 44(5/6), 217–224.
41. Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 10–25.
42. Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88–99.
43. Schabus, H. (2016). *Volksschule Graz-Mariagrün*. [Predstavitev PPT]. <https://www.aee-intec.at/0uploads/dateien1223.pdf>
44. Schmidt, V. (1963). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*. Državna založba Slovenije.
45. Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? V M. Resman (ur.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa* (str. 52–62). Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji.
46. Skubic Ermenc, K. (2018). *Uvod v primerjalno pedagogiko* (2., dopolnjena izdaja). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
47. Strauss, A. in Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of qualitative research* (str. 273–285). Sage Publications.
48. Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 80–93.
49. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
50. <https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf>
51. *Volksschule Mariagrün in Graz: Passivhaus Objektdokumentation* (b. d.). file:///C:/Users/Moji%20podatki/Downloads/ph_Kalb_Graz_4504.pdf

doc. dr. Barbara Horvat
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
barbara.horvat@pef.upr.si