

Jolanda Lazar\*

# »In tako sem se učil – ne od tistih, ki so me poučevali, ampak od tistih, ki so z menoj razpravljali« (Sveti Avguštin)

## POVZETEK

Kvaliteta pouka je osrednja tema številnih raziskav na področju izobraževanja. Zanimanje za to področje je poraslo z uvedbo mednarodnih primerjalnih študijah (PISA, PIRLS, TIMSS) in nacionalnih preverjanjih znanja (NPZ, matura). Raziskovanje se je osredotočilo na vprašanje: »Kaj je učinkovit pouk? Kako se lahko izboljša?« Gre za spremenljivko, na katero lahko vplivamo. Pri ugotavljanju kvalitete pouka je dan poseben poudarek učnemu pogovoru, saj poteka proces učenja in poučevanja v večji meri kot socialna interakcija med učiteljem in učenci.

Ugotovitve raziskav so se potrdile tudi pri opazovanih urah pouka.

**Ključne besede:** kvaliteta pouka, učni pogovor, socialna interakcija.

## Uvod

Odkar slovenske šole mednarodno (PISA, PIRLS, TIMSS) in nacionalno (NPZ, matura) primerjajo, je kvaliteta pouka centralna tema številnih raziskav na področju izobraževanja. Tudi znano dejstvo, da imata največji vpliv na šolski uspeh spremenljivki inteligenca in motivacija posameznika, ni zmanjšala intenzitete razprav o kvaliteti pouka.

Jedro teh debat tvori dvoje vprašanj: »Kaj je učinkovit pouk? Kako se lahko pouk izboljša?« Pouk je namreč spremenljivka, na katero lahko vplivamo in po raziskavah (Lipowsky, 2009) vpliva učitelj s svojim načinom poučevanja na uspeh učenca do 30 %. Prav tako je šola s svojimi značilnostmi do 14 % soodgovorna za uspeh posameznika.

Zanimiv je model o kompleksnosti poučevanja, ki temelji na Fendovi teoriji (1981). Poučevanje in učenje primerja s »ponudbo in izkoristkom« – to pomeni, da so izbrani pristopi in metodični načini poučevanje le ponudba, ki jo mora učenec tudi izkoristiti.

Poleg drugih empirično dokazanih kvalitativnih značilnosti pouka se je razprave osredotočajo na učni pogovor, saj se proces učenja in poučevanja odvija v večji meri kot socialna interakcija med učiteljem in učenci v različnih oblikah – neverbalni, pisni, predvsem pa verbalni, ki je osrednja pri posredovanju učnih vsebin.

Zanimanje za raziskovanje učnega pogovora sovpada s povezovanjem jezikovnega, lingvističnega in edukativnega področja iz 70. oziroma 80. let 20. stoletja. Celostni pogled na poučevanje je zahteval paradigmatični premik od

behaviorističnega koncepta dražljaj-odziv v socialno konstruktivistični model razredne interakcije.

Spekter raziskav na tem področju sega od kvantitativnih (delež govorenja učitelja in učenca) do kvalitativnih raziskav (kognitivni nivo postavljenih vprašanj, kvalitativna analiza komunikativnih sredstev). Po raziskavah – v letih od 1970 do 2003 – do 80 % govornega časa pri pouku še vedno predstavlja govorenje učitelja.

Podobne rezultate kažejo slovenske raziskave (Marentič Požarnik, Pregelj, 2009) iz različnih obdobj (1978, 1999, 2008). Tudi lastna opažanja pri hospitacijah potrjujejo evropske in svetovne raziskave – učitelj zavzema večino časa učnega pogovora; postavlja do 80 % vprašanj na najnižjih taksonomskih ravneh poznavanja in razumevanja; le 20 % vprašanj zahteva intelektualne procese na višjem kognitivnem nivoju. Postavljena vprašanja se ne navezujejo na že dane odgovore, ampak se osredotočijo le na določeno učno tematiko; napačni odgovori se ne analizirajo, ampak učitelj stremi le k temu, da se ne bi izpustila informacija, ki je predvidena v učnem načrtu ali učbeniškem gradivu.

Dejstvo je, da je lažje razvijati strategije za transakcijsko kot pa za interakcijsko sporazumevanje, saj pri prvem deluje govorec samostojno s pripravljenim gradivom, kar pri interakcijskem sporazumevanju ni možno. Kako učence spodbujati h govornemu sporazumevanju, v katerem velja turn-taking?

Učencem je potrebno dati priložnost za učenje vsebin, ki so sicer vezane na določeno predmetno področje, a se pri tem upošteva medpredmetnost; učenci morajo biti vključeni v odgovorno sooblikovanje učnega okolja; učne vsebine morajo biti skladne in povezljive s predznanjem učencev, tako dobijo nujno potrebno podporo za konstruiranje lastnega znanja; učenci morajo imeti možnost, da usvojeno znanje aplicirajo v drugo učno (ali življenjsko) situacijo – ob tem mora učitelj s

\* Osnovna šola Šalovci, Šalovci 172, 9204 Šalovci  
jolanda.lazar@guest.arnes.si

premišljenim diskurzom spodbuditi učence k sodelovanju (od transakcije k interakciji).

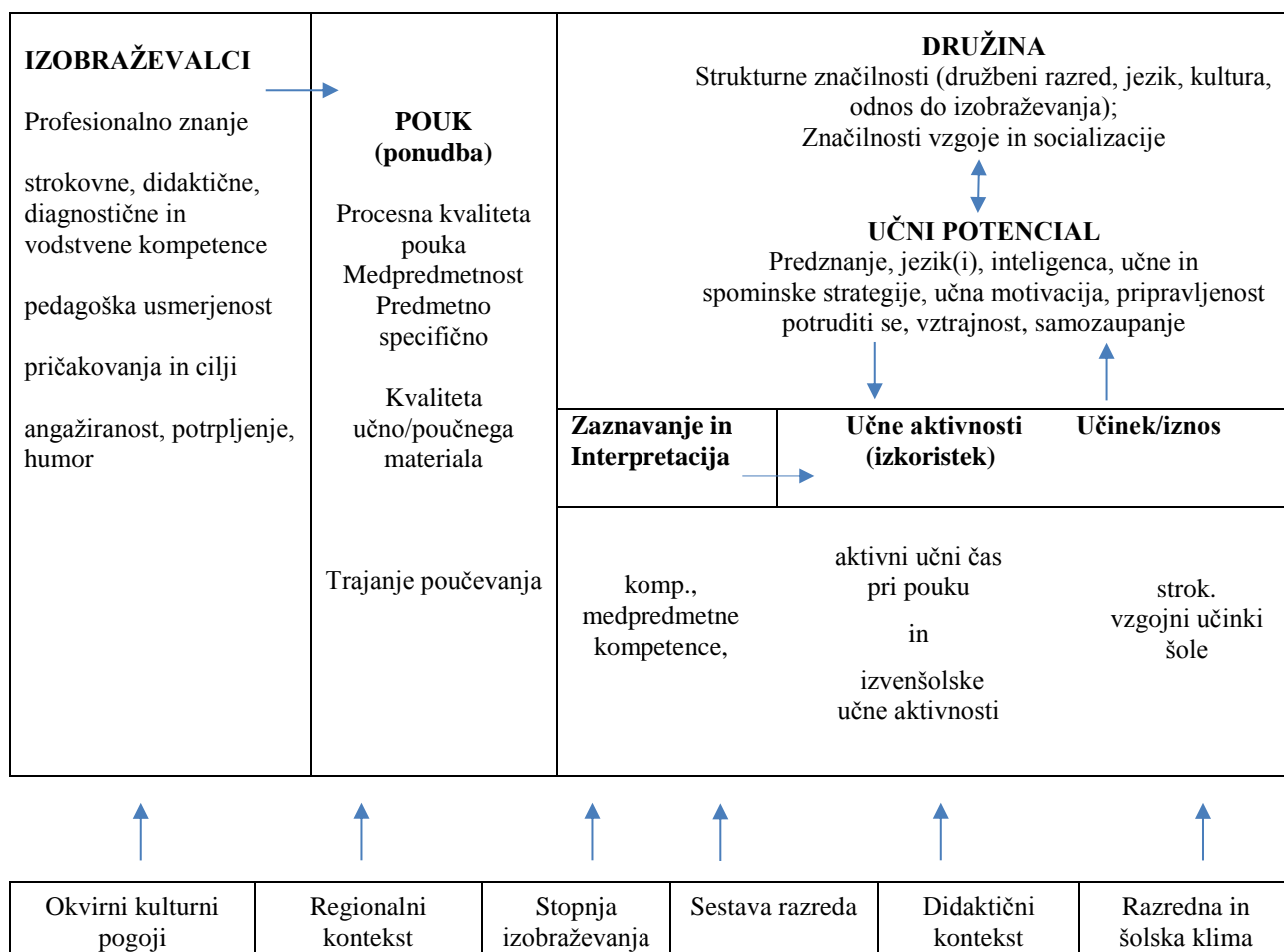
V spodbudnem učnem okolju se interakcijsko sporazumevanje zgodi – ugodna razredna klima spodbuja učni pogovor, ki postane dejanska komunikacijska interakcija in ne ostaja le na nivoju učiteljevega monologiziranja z dodanimi vprašanji.

### Kvaliteta pouka

Do prvih nespodbudnih rezultatov mednarodnih raziskav je bila celotna edukativna srenja osredotočena na dajanje natančnih navodil o zunanji formi pouka – zakoni, pravilniki, učni načrti, predmetniki – torej je bil najpomembnejši *input (vnos)*. Fokus je bil torej na formi in ne na vsebini. Šele čez čas se je zgodil preobrat – naenkrat s(m)o postali pozorni na *output* ali *outcome* – torej dosežki oziroma znanje učencev. Zanimanje se je preusmerilo na dejanske učinke in uspehe poučevanja – torej na *iznos*, na merljiva dejstva in pri tem smo se lotili številnih

projektov, saj smo naenkrat ugotovili, da naši učenci zaostajajo za evropskim povprečjem. Odgovornost se je prevalila na šole in pristope poučevanja, pri tem pa se je pozabilo, da je uspeh učencev odvisen od treh nivojev: največji vpliv na šolsko uspešnosti (50–70 %) imajo individualne značilnosti učencev (motivacija, inteligentnost, predznanje, pripravljenost potruditi se, vztrajnost, samozaupanje), kot drugi pomembni dejavnik so značilnosti razreda, učitelja in pouka (10–30 %) in tretja pomembna spremenljivka so značilnosti šole (5–14 %) (Lipowsky, 2009).

Kako kompleksno je poučevanje in učenje nazorno kaže model, ki temelji na Fendovi teoriji (1981). Poučevanje in učenje primerja s »ponudbo in izkoristkom« – to pomeni, da so izbrani pristopi in metodični načini poučevanje le ponudba, ki jo mora učenec tudi izkoristiti. Tako ponudba kot tudi izkoristek sta kognitivni aktivnosti, ki sta temelj vseh učnih procesov. Natančni model na osnovi Fendove teorije sta izdelala Helmke in Weinert leta 1979 (v Helmke, 2007):



Model Ponudbe in izkoristka po Helmke, Weinert (1997); prevod avtorice članka

Po tem modelu je institucionalno poučevanje odvisno od tega, v kolikšni meri so izobraževalci, upoštevajoč vse spremenljivke, sposobni ustvariti optimalno ponudbo in istočasno podpreti učeče se, da to ponudbo tudi optimalno izkoristijo. V tej situaciji pride do izraza učni pogovor, ki je temelj poučevanja. Učni pogovor je po definiciji socialna interakcija, torej mora tudi izobraževalec prepoznati in izkoristiti »ponudbo« v obliki odgovorov, ki jih pozoren učitelj izkoristi predvsem za nadaljnja vprašanja ali diskusije.

Učni pogovor je v optimalnih okoliščinah konstantna menjava ponudbe in izkoristka.

### Značilnosti kvalitetnega pouka

V prejšnjem poglavju smo opisali pouk kot ponudbo, ki jo mora učenec izkoristiti, da bi dosegel učinek (Ackermann, 2011). Kaj pravzaprav je kvalitetni pouk? V empiričnih raziskavah govorimo o kvaliteti pouka, če je povezava med določenimi značilnostmi pouka in uspešnostjo kvantitativno dokazljiva. Veliko poskusov je bilo, da bi izdelali nabor principov in načel, ki zagotavljajo kvalitetni pouk. Med prvimi je Brunnhuber (1971) razvil principe dobrega pouka, med katerimi najdemo motivacijo, ciljno usmeritev, strukturiranost učne ure, primernost in zagotavljanje uspešnosti – kar je še danes aktualno. Od takrat je bilo veliko poskusov, da bi seznam dopolnili. Najbolj znan je Brophyjev (2000), kjer med drugim najdemo tudi učni pogovor, poučevanje učnih strategij in kooperativno učenje.

Med slovenskimi avtorji se ukvarjata z vprašanji kvalitetnega pouka med drugimi Marentič Požarnik in Plut Pregelj, ki prav tako dajeta učnemu pogovoru veliko težo (1980, 2009).

### Pouk kot (predvsem) komunikacijska situacija

Govorna komunikacija je prav gotovo najvažnejša človeška interakcija. Pouk je pri tem brez dvoma socialna konstelacija, za katero je komunikacija karakteristična. Pri tem imamo predvsem face-to-face komunikacijo, ki jo spremlja para- in nonverbalna komunikacija – mimika, gestikulacija in glas (Ackermann, 2011). Večina učnih vsebin je podanih po komunikacijskih medijih, ki ne delujejo le kot spodbuda učnih procesov, ampak le-tega tudi »vizualizirajo«. Skozi in s komunikacijo dokazujejo učenci, kaj in koliko so se naučili.

Vigotski (1964) koncipira učni proces kot ko-konstrukcijo znanja, vedenja in izkušenj v socialni interakciji. Pojem ko-konstrukcija pomeni, da se učenje zgodi v sodelovanju pri reševanju relevantnih problemov s pomočjo socialne interakcije. V takem učnem okolju se naloga učitelja bistveno spremeni – ni izključni prinašalec in prenašalec znanja, ampak je njegova odgovornost v tem, da ustvari produktivno problemsko situacijo in zagotovi kvalitetni učni pogovor vezan na učno temo.

Današnji pogled na učni pogovor izhaja iz dveh vidikov: na eni strani je učni pogovor sredstvo, s čimer dosežemo učni cilj, na drugi strani pa je lahko sam učni pogovor tudi učni cilj – s spodbujanjem komunikacije med učenci razvijamo komunikativno zmožnost, kar predstavlja ključno zmožnost pouka.

Ampak – na to nas je opozoril že Vigotski!

### Razredni učni pogovor

Spekter raziskav na tem področju sega od kvantitativnih (delež govorenja učitelja in učenca) do kvalitativnih raziskav (kognitivni nivo postavljenih vprašanj, kvalitativna analiza komunikativnih sredstev). Po raziskavah, opravljenih v letih od 1970 do 2003, še vedno predstavlja do 80 % govornega časa pri pouku govorenje učitelja:

Študija	Delež govorenja (učitelj : učenec)
Tausch & Tausch (1970)	80% : 20%
Flanders (1970)	68% : 20% (ostalo: molk)
Bellack, Kliebart, Hyman & Smith (1974)	72% : 28%
Sumfleth & Pitton (1998)	77% : 23%
Seidel (2003)	74% : 26%

Vir: povzeto po Ackermann, 2011: 20

To pomeni, da se situacija zadnjih štirideset let prav nič ni spremenila. Izobraževalci imajo še vedno več kot tri četrtine komunikacijskega časa. Raziskave so poleg tega še pokazale, da učni pogovor poteka po tradicionalnem sistemu V-O-PI (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009): vprašanje – odgovor – povratna informacija, (povzeto po Mehan v: Ackermann, 2011). Mehan (1979) je imenoval takšen način vodenja učnega pogovora IRF sekvenca – initiation – reaction – feedback. Po Mehanu poteka 53 % vseh od učitelja spodbujenih sekvenc po ustaljenem vzorcu V-O-PI. Tako se ne razvija socialna interakcija, saj učitelj v večini primerov ne izkoristi ponujeni odgovor za poglobitev znanja in izkušenj učencev ali za razvoj komunikacijske kompetence, ampak služi tak učni pogovor le ponovitvi in preverjanju posredovanih učnih vsebin.

Naslednje pomembno področje je kvantiteta postavljenih vprašanj.

Postavljanje vprašanj je običajna tehnika poučevanja in je uporabna v različnih učnih situacijah. Tako služijo učiteljeva vprašanja različnim namenom – vzbujanju zanimanja ali razvoju novih vidikov že obravnavane snovi. Poleg tega spodbujajo logično in kritično mišljenje, aktivirajo učenčev predznanje, organizirajo pouk ali preverjajo dosežke oziroma usvojeno znanje učencev.

Raziskovanje na področju postavljanja vprašanj se zanima predvsem za dva vidika – na eni strani pogostosti postavljanja vprašanj, na drugi strani pa kognitivnemu nivoju postavljenih vprašanj.

Tudi na tem področju je veliko raziskav:

Raziskava	Pogostnost učiteljevih vprašanj
Gall (1970)	150 vprašanj v učni uri
Tausch & Tausch (1970)	2 vprašanja na minuto
Tisher (1970)	2 do 4 vprašanj na minuto
Dubs (1978)	1/5 učnega časa
Seidel (2003a)	7,1 minut vprašanj na učno uro

Vir: povzeto po Ackermann, 2011: 23

Že bežen pogled pove, da je postavljenih vprašanj res zelo veliko – seveda se pojavlja vprašanje, če obstaja vzročno-

posledična povezava med pogostnostjo vprašanj in uspehom učencev. Veliko bolj pomembno pa je vprašanje o kognitivnem nivoju postavljenih vprašanj. Raziskave na tem področju (Gall, 1970; Rosenshine, 1971) so enoznačne – do 80 % vseh postavljenih vprašanj je na najnižjih taksonomskih stopnjah prepoznavanje in razumevanje – če upoštevamo najbolj znano Bloomovo (1976) taksonomijo. Torej zahteva kar 4/5 postavljenih vprašanj le spominjanje ali prepoznavanje prej prebranega ali slišane in le 20 odstotkov postavljenih vprašanj zahteva intelektualne procese na višjem intelektualnem nivoju. Visok odstotek vprašanj, ki zahtevajo zgolj reproduciranje lahko razložimo s tem, da tovrstna vprašanja daje bazične informacije, ki služijo kot izhodišče višjim intelektualnim procesom kot so uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje.

Logični sklep bi bil, da vprašanja na višjem kognitivnem nivoju vodijo k višjim dosežkom (poglobljenemu znanju). Raziskava iz leta 1980 (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, Dishaw) je prišla do zanimivega in nepričakovanega rezultata: uporabljen čas za postavljanje kompleksnih vprašanj negativno korelira z dosežki učencev (*output*-om), vprašanja na nižji kognitivni ravni pa pozitivno korelirajo z znanjem učencev.

Prav gotovo je naloga učitelja, da temeljito premisli svoj način poučevanja, pri čemer mora upoštevati predvsem uspeh učencev. Če pride do zadovoljivih rezultatov, je na dobri poti, če ne, pa je pametno premisliti način poučevanja in pri tem predvsem vodenje učnega pogovora.

Tudi slovenske raziskave (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009) iz različnih obdobjih (1978, 1999, 2008) potrjujejo ugotovitve evropskih in svetovnih raziskav – učitelj zavzema večino časa učnega pogovora; postavlja do 80 % vprašanj na najnižjih taksonomskih ravneh poznavanja in razumevanja; le 20 % vprašanj zahteva intelektualne procese na višjem kognitivnem nivoju. Postavljena vprašanja se ne navezujejo na že dane odgovore, ampak se osredotočijo le na določeno učno tematiko; napačni odgovori se ne analizirajo, ampak učitelj stremi le k temu, da se ne bi izpustila informacija, ki je po učiteljevem mnenju pomembna.

Vprašanja pri pouku pa ne postavljajo samo učitelji, ampak tudi učenci. Raziskave na tem področju kažejo, da imajo vprašanja učencev pomembno vlogo pri izgradnji znanja, a kljub temu je število vprašanj zastavljenih s strani učencev znatno nižje kot s strani učiteljev. Niegemann (po Ackermann, 2011) domneva, da je temu tako zaradi dveh razlogov: 1. omejen čas – več vprašanj postavi učitelj, manj časa ostane učencem za postavljanje vprašanj; 2. vprašanja učencev učitelji velikokrat občutijo kot moteči faktor in logična posledica je, da jim učitelj čas omeji. Prav Niegemann je leta 2004 povzel različne raziskave na to temo in ugotovil, da je povprečje 0,11 vprašanja na učenca na uro – pa še postavljena vprašanja so bila na kognitivno nižjem nivoju. Pri tem pa Niegemann opozarja, da imajo vprašanja učencev z vidika metakognicije pomembno vlogo. Tako lahko učenci sami preverjajo svoje znanje. Če ugotovijo, da ne znajo odgovoriti na lastna vprašanja, poiščejo druge vire informacij.

Že leta 1978 se je Dubs (po Ackermann, 2011) zavedal pomena vprašanja učencev in ugotovil, da učenci postavljajo vprašanja takrat, ko jih učitelj vključi in vgradi v pouk. Tako socialno interakcijo je Dubs zaznal le v 3 do 9 % učiteljevih

izjav. Iz tega je sklepal, da morajo učitelji, ki želijo dvigniti število vprašanj učencev, vprašanja in pripombe učencev karseda dobro vključiti v nadaljnji pouk. Tako bi se udeležila tudi ideja o “ponudbi in izkoristku” v obe smeri.

Tesno povezan s postavljanjem vprašanj pri pouku je tudi odzivni čas. Ta odloča, če vprašanje lahko razvije svoj potencial. Odzivni čas delimo na dve različni komponenti: odzivni čas I opiše čas, ki preteče, potem ko učitelj postavi vprašanje, do odgovora, ki ga da učenec; za odzivni čas II veljajo vsi odmori med odgovorom učenca in naslednjo izjavo učitelja. Najbolj obsežno raziskavo je opravil Rowe leta 1974 (v: Ackermann, 2011), v kateri je analiziral več kot 300 tonskih posnetkov učnih sekvenc – rezultat je več kot presenetljiv – povprečni odzivni čas leži pri 0,9 sekunde.

Podobne raziskave v nemškem prostoru kažejo bolj spodbudni rezultat. Sacher (1995) je prišel do zanimivega rezultata, ugotovil je namreč, da so učitelji bolj pripravljeni počakati na odgovor pri boljših učencih – tudi do 2 sekundi; medtem ko so pri manj sposobnih učencih počakali ravno 0,9 sekunde. Rowe priporoča, da učiteji podaljšajo odzivni čas na 3–5 sekund, kar bi po njegovem pozitivno spremenilo kvaliteto učnega pogovora.

### Lastne ugotovitve

S snemanjem ur smo dodali hospitacijam dodano vrednost. V šolskih letih 2012/2013, 2013/2014 in 2014/2015 je tako nastal nabor posnetkov, ki je služil za natančno analizo učnega pogovora od vrtca do devetega razreda. Analizirali smo 15 ur posnetkov v zadnjem triletju. Želeli smo ugotoviti frekvenco vprašanja s strani učiteljev in učencev, kvaliteto postavljenih vprašanj in odzivni čas.

Potrdili so se rezultati mednarodnih raziskav (vključno s slovenskimi) – delež učiteljevega govorjenja obsega do 80 %, ustrezno temu je nizek delež učenčevega prispevka – do max. 15 %, ostalo je molk. Do 90 % učnega pogovora poteka po tradicionalnem sistemu (VOPI).

Tudi pri odzivnem času ni bilo presenečenj – učitelji čakajo povprečno 1 do 2 sekundi, potrdilo pa se je tudi, da so pripravljene pri boljših učencih počakati trenutek dlje.

Najbolj pa nas je presenetilo dejstvo, da učenci dejansko ne sprašujejo. Če že vprašajo, gre za organizacijska vprašanja ali za vprašanja na najnižjih taksonomskih nivojih.

### Kako naprej?

Opozoriti moramo, da je vzorec naše raziskave premajhen, da bi bil reprezentativen. Je pa morda, glede na ugotovitve iz mednarodnih raziskav, zanimiv in lahko služi kot izhodišče lastni refleksiji.

Prvi in najpomembnejši korak, ki ga mora učitelj narediti, če želi aktivirati učence, je, da učence posluša, resno jemlje njihova vprašanja in pripombe. Prav tako je pomembno, da učitelji dopustijo napake, jih tematizirajo in jih jemljejo kot “ponudbo”, jih vgradijo v pouk kot izhodišče za metakognitivno učenje.

Drugi, ravno tako pomemben korak je, da pustijo učencem več časa, brez da bi jim postavili še številna podvprašanja.

Tako lahko razvijamo počasi – korak za korakom – dejansko socialno interakcijo, kjer bo obveljal model “ponudbe in izkoristka” – vendar za oba deležnika poučevanja in učenja.

### Literatura

1. Ackermann, S. (2011). Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts “Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern”. Kassel: University press GmbH.
2. Bloom, B. S. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Belz
3. Brophy, J. E. (2000). Teaching. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf/>.
4. Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
5. Brunnhuber, P. (1971). Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth: Auer.
6. Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S. & Dishaw, M. M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham & A. Lieberman (Hrsg.), Time to learn (S. 2-15). Washington: National Institute of Education.
7. Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40, 707-721.
8. Helmke, A. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf)
9. Fend, H. (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
10. Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 73-101). Heidelberg: Springer.
11. Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
12. Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
13. Rosenshine, B. (1971). Teaching behaviours and student achievement. London: NFER.
14. Sacher, W. (1995). Meldungen und Aufrufe im Unterrichtsgespräch. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselement und Diagnoseverfahren. Augsburg: Wißner.
15. Wygotski (Vigotski), L. S. (1964). Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.