

Janez Bečaj

Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo

Povzetek: Tako mednarodne raziskave kot tudi nacionalno preverjanje znanja nam ob pretežno povprečnih rezultatih naših učencev in dijakov kažejo izrazitejšo težavo pri doseganju ciljev na višjih taksonomskih stopnjah. To se ujema z empiričnimi podatki o našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki kažejo tradicionalno pojmovanje znanja, poučevanja in učenja. Tak način poučevanja ni naklonjen ciljem kurikularne prenove, po katerih naj bi naši učenci postali bolj aktivni, samostojni, kritični in ustvarjalni. Potrebna je sprememba kvantitativne naravnosti poučevanja v kvalitativno, ki pa je tako velika, da jo nekateri upravičeno označujejo kot paradigmatški premik. Povezuje se s konstrukcionizmom in pozornost s tega, »kakšno znanje potrebujemo«, preusmerja v vprašanje, »kakšno je ustrezno učenje in poučevanje« ter kako ga je mogoče doseči. S tem namesto znanja, kot ga določa učni načrt, stopa v ospredje učenje kot nujen vseživljenjski, individualni in socialni proces. Potrebno spremembo miselnosti je mogoče doseči s podporo tistih procesov, ki zagotavljajo, da so prevladujoča prepričanja o smislu poučevanja in učenja, različnih načinih, ciljih in njihovem doseganju ves čas na kritičnem »prepihu«. Zato je v šolah kot učečih se skupnostih potrebna dobra sodelovalna kultura in učinkovito strokovno vodenje. Da bi to delovalo, sta potrebni tudi decentralizacija in povečana avtonomija šol, kot nam je že pred več kot desetimi leti priporočala tudi komisija Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD).

Ključne besede: znanje, razumevanje, konstrukcionizem, »nova paradigma«, učeča se skupnost, učenje, poučevanje

UDK: 37.015.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Bečaj, izredni profesor v pokojju, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: janez.becaj@siol.net

Znanje je rezultat učenja. Usvajanje znanja se v šolskem prostoru začne z učnim načrtom, kredo, tablo, učbeniki in drugimi potrebnimi sredstvi. Na to, kakšen bo končni rezultat, pa seveda v največji meri vplivajo učitelji z načinom poučevanja. Znanje je celota vseh vpletenih dejavnikov in z njihovim spreminjanjem se spreminja tudi končni rezultat. Če z njim nismo zadovoljni, so potrebne spremembe. Vprašanje je seveda, katere. Najlažje je najti nove formulacije in teoretične utemeljitve potrebnega in zelenega znanja. Ne mnogo težje je spremeniti učne načrte, povečati ali zmanjšati število ur posameznih predmetov, kupiti nove računalnike ali interaktivne table, poskrbeti za nove učbenike, delovne zvezke in podobno. Če je izvor težav v naštetem, je to tudi dovolj. Obstaja pa še druga možnost. Vzrok za nezadovoljstvo z doseženim znanjem je lahko tudi razkorak med postavljenimi cilji in obstoječim načinom poučevanja. Vemo namreč, da doseganje specifičnih ciljev, kot so na primer tisti na višjih taksonomskih stopnjah, zahteva prav tako specifično šolsko kulturo¹. V tem primeru je potrebna sprememba miselnosti, ki določa način poučevanja. To pa je težka naloga, ker je šolska kultura zelo stabilen socialno-psihološki pojav. Zato je pri presoji ustreznosti znanja temeljno vprašanje, ali so postavljeni cilji skladni z obstoječo šolsko kulturo, in če niso, kakšne so možnosti in načini, da se slednja spremeni.

Znanje naših učencev in dijakov je povprečno, težave pa imajo z doseganjem učnih ciljev na višjih taksonomskih stopnjah

V primerjavi z drugimi državami je znanje naših učencev in dijakov večinoma v dobrem povprečju. Po podatkih TIMSS-a 2007 so tako četrtošolci kot osmošolci glede matematičnih dosežkov povprečni, po naravoslovnih pa nadpovprečni. V primerjavi z letom 2003 se je znanje na obeh področjih izboljšalo (TIMSS 2007 2008). V PISI 2006 so bili naravoslovni dosežki slovenskih učencev glede bralne, matematične in naravoslovne pismenosti razmeroma visoki oziroma nekoliko višji

¹ »Kultura socialnega sistema je vsota splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialno oblikovanih kategorij (na primer norm, stališč, pričakovanj, predsodkov, stereotipov), s pomočjo katerih člani sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem.« (Bečaj 2000, str. 6)

v primerjavi s povprečnim dosežkom držav članic OECD-ja. Kar zadeva dosežke pri bralni pismenosti, so bili naši učenci v povprečju za malenkost slabši kot leta 2000, vendar v okviru OECD-ja še vedno dobro povprečni. Po dosežkih pri matematični pismenosti se je Slovenija nahajala v zgornji polovici sodelujočih držav (PISA 2006 2007). Ta razmeroma ugodna slika pa se je leta 2009 poslabšala. Kar zadeva matematično in naravoslovno pismenost so bili naši učenci še vedno dobro povprečni, nazadovali pa so pri bralni pismenosti in se znašli pod povprečjem tako držav članic EU-ja kot tudi OECD-ja. Kar zadeva temeljne bralne kompetence, so imele učenke pomembno višje dosežke kot učenci, izstopa pa podatek, da je v naši šoli odnos med dijaki oziroma učenci ter njihovimi učitelji slabši kot v večini drugih šolskih sistemov in da je, kot kažejo odgovori dijakov in njihovih učiteljev, očitno nekaj več težav tudi z disciplino (Štraus 2010). Na težave naših učencev z bralno pismenostjo nas opozarja tudi podprojekt v okviru mednarodne raziskave PIRLS, ki ga je leta 2008 izvedel Pedagoški inštitut. V podprojektu so ugotovili, da so »nekatero lastnosti pedagoškega procesa [...] značilne za vse opazovane šole. Nizka prisotnost elementov je bila značilna za naslednje kategorije: naracijo, eksplicitni kriterij kakovosti, soodločanje učencev, integracijo znanja, navezovanje, problematizacijo znanja in kulturno razgledanost. Predvsem zadnji dve omenjeni kategoriji, problematizacija znanja in kulturna razgledanost, nista bili prisotni niti na posamezni šoli niti pri posameznem učitelju, prisotnost posameznih elementov iz obeh kategorij pa je bilo moč zaznati le v nekaterih opazovanih urah. Malo prisotnosti elementov smo torej zaznali kar v štirih od šestih kategorij 'osmišljanja', ne glede na to, ali je šlo za uspešno ali manj uspešno šolo.« (Doupona Horvat idr. 2008, str. 73)

S podatki o bralni pismenosti PIRLS-a 2006 in PISE 2009 se ujemajo podatki nacionalnega preverjanja znanja. V zadnjih petih letih ugotavljamo, da učenci pri pravzaprav vseh predmetih dobro rešujejo manj zahtevne naloge in naloge, ki zahtevajo rutinsko izvajanje postopkov. Povsod pa se kažejo težave pri reševanju nalog, ki terjajo izkazovanje doseganja standardov znanja na višjih taksonomskih stopnjah. Slabši so sposobnost znajti se v novih situacijah, sklepanje, kritično primerjanje, smiselno prenašanje usvojenega znanja na nove situacije, samostojno odločanje ipd. (Nacionalno preverjanje znanja 2009/2010).

Pri nas prevladuje tradicionalno pojmovanje učenja in poučevanja

Po podatkih PIRLS-a 2006, PISE 2009 ter NPZ-ja se največje pomanjkljivosti v znanju naših učencev kažejo ravno pri doseganju ciljev kurikularne prenove iz leta 1996 – tj. pri povečanju aktivne vloge učencev ter razvijanju sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja. O vzrokih za tako stanje govorijo empirični podatki o značilnostih pouka v osnovnih in srednjih šolah ter na univerzi. V evalvacijski študiji, ki jo je leta 2003 s sodelavkami opravila B. Marentič Požarnik, je »le 18,6 % učiteljev [...] odgovorilo, da je poglobljena učiteljeva vloga prenašanje znanja in pravil. Pokazala pa se je statistično pomembna razlika med razrednimi, predmetnimi in gimnazijskimi učitelji, pri čemer prvi

pogosteje poudarjajo vlogo učitelja kot vodnika (v 71,6 % odgovorov), gimnazijski pa tradicionalno vlogo prenašalca znanja (v 33,8 % odgovorov).« (Marentič Požarnik 2005, str. 68) Iz tega po mnenju avtorice sledi sklep, »da mnogi učitelji še niso ponotranjili vloge spodbujevalca višjih miselnih procesov pri učencih.« (Prav tam) Do podobnih ugotovitev je prišla tudi A. Polak, ki so jo zanimale subjektivne teorije študentov Pedagoške fakultete, in izkazalo se je, da je njihovo pojmovanje znanja dovolj sodobno, vendar pa učenje in poučevanje razumejo precej »po starem«: prvo naj bi namreč bilo sprejemanje, drugo pa posredovanje znanja (Polak 1996). Po podatkih B. Šteh in J. Kalin študenti prvega in četrtega letnika pedagogike in andragogike navajajo, da pri njihovem študiju prevladuje razlaga, učenje definicij in pojmov ter rutinsko reševanje nalog. Avtorici ugotavljata, da le dobra polovica študentov znanje pojmuje na višji ravni ter da jih dobra tretjina nima pravega nadzora nad svojim učenjem (Šteh in Kalin 2007). Na razumevanje pri študiju se jih tako zanaša le dobra tretjina. Svoje profesorje vidijo predvsem kot dobre strokovnjake in prenašalce znanja, le slaba četrtnina pa jih od njih pričakuje, da študente tudi aktivirajo. Sebe vidijo v vlogi sprejemalca znanja in le 8 % jih je izrazilo najvišje pojmovanje vloge učitelja in študenta² (prav tam 2007, str. 25). Ker gre za prihodnje učitelje in profesorje, ti podatki niso nepomembni.

Zanimivi so podatki raziskave, ki je pokazala, da imajo osnovnošolski učitelji višje pojmovanje poučevanja³ kot gimnazijski profesorji ter da imajo v istem pogledu tudi učitelji z višjo izobrazbo prednost pred univerzitetno izobraženimi (Javornik Krečič in Ivanuš Grmek 2007). Veljavnost teh podatkov je mogoče podpreti z izsledki raziskave, ki jo je v drugi polovici devetdesetih let izvedla B. Šteh Kure. Avtorica je ugotovila, da se veliko ljubljanskih gimnazijcev (okoli 40 %) slovenščino uči »na pamet« in da jih kar četrtnina meni, da je to tudi najbolj učinkovito (Šteh Kure v Plut Pregelj 2005, str. 25). Tako ni čudno, da je maturitetno znanje tako neobstoje in se hitro pozablja tudi nekateri ključni pojmi (Marentič Požarnik 2005, str. 59). Poleg tega je nizka tudi usposobljenost učiteljev za upoštevanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti učencev pri pouku ter njihova usposobljenost za uvajanje nivojskega pouka in integracijo učencev s posebnimi potrebami (Kalin 2006). Zdi se tudi, »da sprotno preverjanje znanja kot metoda poučevanja ni prisotno v učiteljevi zavesti.« (Glažar 2005, str. 106) Dober povzetek stanja v naših osnovnih šolah najdemo v magistrski nalogi F. Mravlje, ki med drugim ugotavlja, da se učitelji čutijo odgovorne predvsem za učno uspešnost svojih učencev, zaradi česar so poudarjena visoka pričakovanja ter temu primerna delavnost (Mravlje 2003). Učitelj je tisti, ki določa dejavnost, učenec pa mu mora zaupati in slediti. F. Mravlje opaža, da učitelji tudi socialne spretnosti, kot sta sodelovanje in sprejemanje drugačnega mnenja, razumejo kot vsebine, ki se jih morajo učenci »naučiti«, medtem ko sta radovednost in iniciativnost zaželeni lastnosti predvsem

² Avtorici izhajata iz kognitivno-konstruktivistične paradigme učenja in poučevanja. V njej je poudarjena dinamična narava znanja, njegovo nenehno izgrajevanje in rekonstruiranje v nasprotju s kvantitativnim in reproduktivnim pojmovanjem. Skladno s tem se konstruktivistično učenje in poučevanje nanašata na aktivno (re)konstrukcijo znanja, ki naj pripelje do bogatejših in kompleksnejših spominskih reprezentacij.

³ Avtorici oznako »višje« vežeta na učiteljevo procesno usmerjenost.

na deklarativni ravni (prav tam, str. 139). Avtorica ugotavlja, da v osnovni šoli prevladuje »tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki omogoča predvsem poznavanje dejstev, ne pa tudi njihovega razumevanja, uporabe in ustvarjalnega reševanje problemov.« (Prav tam, str. 140–141)

Posledica takega pouka je seveda nizka motiviranost učencev. Rezultati raziskave Zavoda RS za šolstvo o povezanosti rezultatov NPZ-ja s SES-om na primer kažejo, da je »motivacija učencev za učenje matematike in slovenščine predvsem zunanja. Tri četrtine učencev se uči matematiko in slovenščino, da bi dobili dobro oceno. [...] Vendar pa pouk matematike in slovenščine rada obiskuje le slaba polovica učencev. Dobra tretjina vseh učencev oz. 35 % tako pri matematiki kot pri slovenščini naredi le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno. Matematika je kot predmet zanimiva za 50 % učencev, slovenščina pa le za 41 % učencev.« (Žakelj 2009, str. 53)

Od transmisije k »novi paradigmi«

Komisija OECD-ja je cilje naše kurikularne preнове povzela takole: »Ena od ključnih strategij reforme vzgoje in izobraževanja je prehod od kurikulov, usmerjenih v poučevanje dejstev in mehanskega učenja posameznih delcev znanja k bolj uporabnemu (procesno-ciljnemu) učenju spretnosti, temelječem na standardih, ki bi naredili slovensko vzgojo in izobraževanje mednarodno primerljivo in konkurenčno.« (Reid idr. 1998, str. 23) Vendar pa teh ciljev s pojmovanjem poučevanja, kakršno prevladuje pri nas, ni mogoče doseči. »Strokovnjaki so že pred mnogimi leti zavrnilo transmissijski model šole, ki je temeljil na klasičnem komunikacijskem modelu, v okviru katerega smo si prizadevali, da bi bilo znanje učencev čim bolj podobno posredovanemu znanju.« (Plut Pregelj 2005, str. 21) Potreben je tudi drugačen učitelj. Namesto da je posredovalec znanja, mora biti predvsem usmerjevalec, partner in pomočnik⁴. To je seveda nujno, če je res, da učenec razumevanja ne more prevzeti, ampak ga lahko zgradi le sam, kot von Glasersfeldovo misel navaja L. Plut Pregelj (prav tam, str. 29). Brez učenčeve aktivnosti znanje ne more imeti generativne funkcije, prav tako pa učenci ne morejo postati kritični, izvirni, iznajdljivi in ustvarjalni. Ta sprememba v učenju in poučevanju naj bi bila tako pomembna, da je mogoče govoriti kar o »novi paradigmi«, ki pomeni preskok od kvantitativnega pojmovanja učenja h kvalitativnemu (Marentič Požarnik 2005, str. 63). Zdi se, da cilji kurikularne preнове zahtevajo prav to.

Očitno je, da zagovarjanje »nove paradigme« vzbuja tudi nekatere pomisleke, zlasti zato, ker se tradicionalni naravnosti poleg prevelikega poudarka na faktografiji rado očita tudi preveliko obremenjenost učencev. Tako se ob »novi paradigmi« radi pojavijo sumi, da se z njo odpovedujemo visokim ciljem, zahtevnosti in zadovoljivemu znanju. M. Kovač Šebart idr. na primer ugotavljajo, da »diskurz preobremenjenosti in umik od zahteve po znanju pripelje do tega, da se

⁴ Seveda to ne pomeni, da učitelj ni več tudi prenašalec znanja. Bistvo paradigmatičnih premikov ni v brisanju starih elementov, ampak v njihovem prestrukturiranju v bistveno drugačno miselno strukturo, zaradi česar dobijo tudi drugačno vlogo in pomen. Faktografija, predavanje, učitelj kot prenašalec znanja, trdo delo ipd. torej ostajajo, a dobijo drugačen pomen.

izgubi prav subverzivni naboj znanja, namreč možnost, ki ga omogoča *vztrajanje pri zahtevi po znanju* – s čimer šola kot konservativna institucija obenem tudi tistim posameznikom, ki ne prihajajo iz privilegiranih družinskih in kulturnih okolij, omogoča, da v družbi ne bodo nujno ostali prikovani na mestu, kamor jih je v izhodišču postavilo naključje obstoječih družbenih razmerij.« (Kovač Šebart idr. 2004, str. 96) Še bolj značilno je Peratovo navajanje Baskarjevega mnenja iz leta 1986: »Šola ne prenaša vseh znanj in ni nikdar trdila, da jih prenaša, pač pa prenaša tisti tip znanj, ki bi šla po zlu kmalu potem, ko bi jih šola prenehala prenašati. To so prav tista znanja, katerih usvojitev zahteva trud, disciplino in čas. Popolnoma iluzorno je misliti, da je taka znanja mogoče pridobiti mimogrede, saj je za učenje potrebno zagotoviti ne le 'posredovanje informacij', ampak tudi disciplinsko prisilo, brez katere pač tu ne gre. Šola mora biti zoprno nepopustljiva, če naj kaj nauči, danes bi bilo nadvse koristno, ko bi postala 'strahovalec uma' – vendar ne v tem smislu, da bi učenca tiščala k tlom, ampak tako, da mu ne bi pustila, da se na hitro, poceni in površno povzpne v višave blefiranja.« (Baskar v Perat 2005, str. 140) Podobno sporočilo najdemo v Stevensovem prepričanju, da »je mnenje mnogih, da storilnostna usmerjenost azijskih šol zmanjšuje možnost, da bi otroci tam uživali, zgolj stereotip, saj se večina otrok počuti prijetno kljub zahtevnosti in disciplini.« (Stevens v Žakelj 2009, str. 75)

Vendar nič ne kaže, da bi si z »novo paradigmo« lahko obetali konec učenja »na pamet« in trdega dela. Strmčnik na primer meni, da je »med pomembnejšimi odkritji kognitivnih raziskovanj [...] spoznanje, da uspešnega reševanja problemov ni brez določenega predmetnega znanja. Potrebno je deklarativno znanje (vedenje) z vsebinskega področja, v katerem je problem, pa tudi iz sorodnih učnih predmetov.« (Strmčnik 2007, str. 199) Da v novih družbenih pogojih stari izrazi lahko dobijo nove vsebine, kar povzroča nesporazume, opozarja L. Plut Pregelj: »Npr. ko govorimo o znanju, imamo še vedno v mislih zapornitev podatkov in urjenje posameznih spretnosti. Teh tudi novo pojmovanje znanja ne izključuje. Ali ko govorimo o poučevanju, imamo še vedno v mislih učitelja, ki učencu marsikaj, česar učenec ne ve, pove. Posredovanje znanja ne izključuje učiteljeve usmerjevalne naloge učnega procesa.« (Plut Pregelj 2005, str. 18) Podobno zapiše B. Marentič Požarnik: »Pri tem ne drži, da paradigma, ki se osredinja na kakovost učenčevega – študentovega učenja, podcenjuje oziroma odpravlja predavanja, učiteljevo razlago, frontalni pouk. Skuša jih le postaviti v enakopravnejši položaj z drugimi metodami in pristopi.« (Marentič Požarnik 2005, str. 69) Pa tudi napor in trdo delo nista prepovedana: »Izhodišče učnega procesa je učenec s svojimi izkušnjami, interesi, bojznimi in napakami, ki so najelementarnejši kamni učnega procesa. Šola daje možnost, da [...] učenci s pomočjo jezika ugledajo smisel učenja in pomen pojava zase osebno, pa tudi za druge in za širšo skupnost. Daje možnost, da zagledajo sebe, svoje odlike, pa tudi svoje slabosti in da dojamejo, da je vsak uspeh povezan s trdim delom in da se nič ne zgodi s 'televizijsko naglico'. Za učenčev izdelek – znanje je potreben realen, človeški čas in znoj: številni poskusi, frustracije in neuspehi, ki končno prinašajo zadovoljstvo in uspeh. Morda celo srečo!« (Plut Pregelj 2005, str. 22)

»Nova paradigma« očitno vzbuja strah, da bi se izgubilo tisto, kar je v tradicionalnem poučevanju najbolj dragoceno: visoke zahteve, prav taki cilji in trdo

delo. Toda nič ne kaže, da bi bil ta strah utemeljen, saj med zagovorniki »nove paradigme« ni mogoče najti avtorjev, ki bi kaj takega obljubljali. Zato je toliko bolj na mestu vprašanje, kaj je pravzaprav tisto, kar »novo paradigmo« ločuje od stare. Največkrat lahko preberemo, da je z njo zavržen transmissijski model in da so s tem postavljeni v ospredje miselni procesi višjih taksonomskih stopenj. Vendar pa to ne more biti značilnost, po kateri bi se obe paradigmi razlikovali, saj so ti procesi cenjeni tudi v transmissijskem modelu. Če je tako, ne potrebujemo paradigmatičnih preobratov, ampak le izboljšanje starega načina poučevanja. Če pa gre v resnici za novo paradigmo, mora biti razlika nekje drugje. Največkrat se v tem pogledu navaja konstruktivizem, bistvo spremenjenega pojmovanja učenja in poučevanja pa lahko najdemo prav tukaj.

Konstruktivizem ali konstrukcionizem?

Čeprav ni mogoče najti avtorja, ki bi bil reprezentativen predstavnik celotnega konstrukcionizma, pa je za vse vendarle značilen antirealizem, ki pomeni, da človekovo vedenje ni neposredna odslikava stvarnosti. Ljudje sami v interakciji ustvarimo svojo različico resničnosti, vedno s specifičnega vidika in skladno s specifičnimi interesi (Burr 1995, str. 6). Natančnejša je diskurzivna psihologija, ki pojmuje, da sta kognicija in stvarnost dve strani istega kovanca, ki ju ni mogoče ločiti. In ker dihotomizacija kognitivnega aparata in stvarnosti ni mogoča, tudi ni mogoče priti do objektivnih spoznanj niti enega niti drugega (Edwards 1997, str. 10). Podoba stvarnosti je zato v človekovem vedenju nujno konstrukcija (prim. Burr 1995). Mehanizem nastajanja in vzdrževanja takega vedenja je opisan v »Družbeni konstrukciji realnosti« Bergerja in Luckmanna (1988), v teoriji socialnih predstav Moscovicia (Moscovici in Duveen 1988), z vidika socialne motivacije pa v knjigi Černigoja »Jaz in mi« (Černigoj 2007).

Vprašanju konstruktivizma v pedagogiki je bila posvečena posebna številka Sodobne pedagogike (2008, št. 4) in v njej je mogoče najti dober opis značilnosti tako naravnane pouka. Na tem mestu pa lahko dodamo nekaj posebnosti z vidika socialne psihologije, ki utegnejo biti pomembne za boljše razumevanje novosti, ki jih prinaša »nova paradigma« poučevanja. Termin »socialni konstrukcionizem« je v psihologijo uvedel Gergen (Gergen 1973). Uporabil ga je, da bi ga ločil od tedaj že uveljavljenega Piagetovega konstruktivizma, ki je označeval oblikovanje miselnih struktur pri posamezniku pod vplivom bioloških in socialnih dejavnikov. Gre torej za individualne konstrukte. Gergen je menil, da socialno okolje na oblikovanje človekovega vedenja nima le določenega vpliva, ampak ga tudi oblikuje. Specifična resničnost v specifičnih kulturnih pogojih je izdelek socialne interakcije (prim. Gergen 1999, str. 60) in tisti, ki raziskuje in spoznava svoje okolje, ni posameznik, ampak skupina le-teh. Descartov »cogito ergo sum« se s tem spreminja v »communicamus ergo sum« (prav tam, str. 220 in 221). In v tem je po Gergnovem mnenju tudi bistvena razlika med konstruktivizmom in konstrukcionizmom. V prvem primeru gre za individualni psihološki pojav, v drugem pa za socialnega. V literaturi danes najdemo oba izraza, je pa vprašanje, koliko avtorjev ju loči na način, kot ga

je predlagal Gergen. V tem prispevku bomo uporabljali »konstrukcionizem«, da bi s tem poudarili, da človekovo védenje razumemo kot socialno kategorijo.

Ena od pomembnih šibkih točk tako pri Gergnu kot tudi v konstrukcionizmu nasploh je nepojasnjena socialna motivacija, toda zdi se, da brez zadovoljivega odgovora na vprašanje, v kakšnem odnosu sta si posameznik in socialno okolje, ni mogoče presojati, če so védenjske strukture individualni ali socialni konstrukti. Odgovor je mogoče iskati s pomočjo del Meada, Vigotskega in zlasti Piageta. Slednji je namreč, v okviru svojega epistemološkega raziskovanja, prišel do ugotovitev, da vsako živo bitje potrebuje védenjski program, s katerim je omogočeno specifično odzivanje na specifične pogoje v okolju in s tem podaljševanje eksistence. Navadno je posredovan z instinktivno opremo, ki je v ontogenetskem razvoju z učenjem še nadgrajena. Pri človeku naj bi prišlo do razpada instinkta (*the burst of instinct*), manjkajoče biološko posredovano védenje pa je s pomočjo kakovostnega kognitivnega aparata nadomeščeno z matematično logičnimi strukturami. Ker pa so to konstrukti simbolne narave, iz tega sledijo zelo pomembni zaključki: nosilec človeškega védenja ni posameznik, ampak socialni sistemi; socialno ustvarjeno védenje je prav tako eksistenčno pomembno kot instinktivna oprema in človekovo védenje ne more biti preprosta kopija okolja, ampak nujno njegova konstrukcija (Piaget 1971, str. 362). Socialna skupina s tem dobi za posameznika enako vlogo, kot jo ima populacija v genetiki, in družba postane posamezniku nadrejena enota (prav tam, str. 368). »Veliki« človek je torej v resnici le preprosto presečišče ali sinteza idej, ki so rezultat trajnega medsebojnega sodelovanja (prav tam, str. 361). Iz vsega tega pa sledi še en pomembnem zaključek: človekovo védenje zajema zelo različne kognitivne kategorije od znanja, ki ga posreduje znanost, pa do različnih prepričanj, mnenj, stališč, predsodkov, socialnih predstav in kar je še podobnih elementov socialne resničnosti.

Iz Piagetovih ugotovitev lahko izpeljemo razumevanje človekovega védenja, pa tudi pomen socialnega okolja, ki je dramatično drugačno od pozitivistične naravnosti. Če je namreč posameznik s svojim razumom sposoben neposrednega odkrivanja zakonitosti stvarnosti, kakršne so same po sebi, potem je socialno okolje lahko predvsem vir zmot in subjektivnosti. Izjema je morda učitelj, ki se nevarnosti subjektivnosti zaveda in je usposobljen za to, da na učenca prenaša le tisto znanje, za katerega je mogoče domnevati, da je točno in pravilno. S konstrukcionističnega vidika pa ima socialno okolje ravno obratno vlogo: je ustvarjalec in nosilec védenja. In ker gre za socialni konstrukt, je njegova narava nujno dinamična v smislu, da se neprestano spreminja – vendar le počasi, saj temeljno varnost lahko zagotavlja le razmeroma stabilno okolje.

Ideja o tem, da je nosilec človekovega védenja socialno okolje, ni značilna le za konstrukcionizem. Najdemo jo na primer tudi v Moscovicijevih socialnih predstavah, ki so »svežnji znanj', [...] organizirani po svojih pravilih, za odkrivanje in organizacijo resničnosti, [...] vrednostnega(-ih) sistema(-ov), idej in ravnanj.« (Moscovici v Farr 1977, str. 492) Njihova glavna funkcija je strukturiranje okolja in s tem tudi biti osnova za percepcijo in atribucijo: »Ne bi želel narediti vtisa, kot da predstave niso skladne z nečim, čemur pravimo zunanji svet. Samo preprosto ugotavljam, da imamo, kar se tiče realnosti, na razpolago zgolj predstave,

katerim sta prilagojena tako perceptualni kot kognitivni aparat. [...] To pomeni, da ni nobene informacije o kateremkoli objektu ali osebi, ki ne bi bila popačena s predstavami. Njihova podoba je zato nujno nejasna in delno nedostopna.« (Farr in Moscovici 1984, str. 5) To velja tudi za diskurz, če ga razumemo kot »omrežja asociacij in védenjskih kategorij, ki ustvarjajo, opravičujejo, vzdržujejo in predpisujejo določene miselne načine in ravnanja.« (Blackman in Walkerdine 2001, str. 117) In vsaj kar zadeva objektivnost človekove spoznavnosti, lahko nekaj podobnega najdemo tudi pri neopozitivizmu. R. Corvi takole povzema bistvo Popperjeve epistemologije: indukcija ne more biti temelj znanstvenega raziskovanja, vsaka teorija je v svojem bistvu metafizična, veljavnosti teoretičnih modelov objektivno ni mogoče dokazati, ampak jih je možno le ovreči, in o vsakem pojavu je mogoče imeti nedoločeno število različnih teorij (prim. Corvi 1997).

»Nova paradigma« in konstrukcionizem: učenje je trajen vseživljenjski individualni in socialni proces

Ta kratka predstavitev konstrukcionizma in z njim povezanih socialno-psiholoških vsebin seveda ni popolna (več v Bečaj 2003; Černigoj 2007), kljub poenostavitvi pa morda vendarle zadostuje za razumevanje miselnega preobrata, ki ga prinaša »nova paradigma« učenja in poučevanja. O njej ni mogoče govoriti, če v okviru tega ne razumemo preloma s pozitivizmom. To je namreč tisto, kar prinaša bistveno spremembo in vprašanje »Kakšno znanje potrebujemo?« spreminja v vprašanje »Kakšno je ustrezno učenje in poučevanje?«. S prisposodbo bi lahko rekli, da pozitivizem vidi znanje kot mozaik, ki obstaja sam po sebi. S pomočjo znanosti smo ga nekaj že odkrili, velik del pa je še vedno zakrit. Vendar pa vsak novo odkrit delček prispeva k vedno jasnejši »veliki sliki«. Bistvena predpostavka pozitivizma je, da so vsi kamenčki že na svojih mestih. Človek se pri odkrivanju velike slike sicer lahko moti in »konstruira« napačne odgovore, toda mozaik mu bo slej ko prej sam pokazal, kje se je zmotil. Konstrukcionizem pa v končno sliko, ki bi obstajala sama po sebi, ne verjame oziroma dvomi, da bi jo lahko spoznali, tudi če obstaja. In ker se na objektivni način ni mogoče prepričati, katera kombinacija je prava, seveda obstaja veliko različnih rešitev – pravzaprav kar vse, ki jih je iz najdenih kamenčkov mogoče sestaviti in so funkcionalne.

Z vidika klasičnega pozitivizma je ideja o mnogih resnicah gotovo nevarna, saj navaja na misel, da je potemtakem vse mogoče in tudi prav. Če za nobeno teorijo ni mogoče dokazati, da je objektivno točna in resnična, potem ima lahko vsak svojo. Vendar pa to s socialno-psihološkega vidika ni mogoče, saj bi v takem primeru življenjsko okolje postalo nepredvidljivo, s tem povzročena negotovost pa tako velika, da človekov obstoj ne bi bil več mogoč. Tako kot biološko posredovano védenje mora biti tudi njegov socialno konstruiran nadomestek enako trden in stabilen. To pa ob pomanjkanju objektivno preverljive veljavnosti lahko zagotovi le socialno soglasje. To je tisto, kar zagotavlja potreben občutek veljavnosti in »objektivnosti«. Seveda govorimo o védenju kot najbolj splošni kategoriji, ki obsega vse, kar človek vé. Vse védenjske oblike v človekovih kognitivnih strukturah

obstajajo skupaj in tako (torej skupaj) tudi določajo njegovo vedenje. Razlika med »znanstveno« ugotovljenimi resnicami in različnimi »neznanstvenimi« védenjskimi kategorijami sicer obstaja, toda tako kot prve odpravljajo »subjektivno« in »zmotno« mišljenje, tudi druge kot specifičen *Zeitgeist* vplivajo na znanstveno raziskovanje in mu, kot je ugotovil Kuhn, v specifičnem času in prostoru postavljajo okvire možnega (Kuhn 1998).

Da je, ko gre za elemente socialne resničnosti, njihova trdnost in stabilnost oziroma veljavnost zagotovljena s socialnim soglasjem, vemo že vsaj od zgodnjih petdesetih let prejšnjega stoletja (Festinger 1950). Ko se ni mogoče neposredno in objektivno prepričati, kaj je res in kaj ni, se človek primerja s sebi podobnimi ljudmi. Ugotovljena skladnost mu prinese občutek, da ima prav, medtem kot razlike povzročijo neprijetno psihološko stanje (kognitivno disonanco), s tem pa tudi pripravljenost za spreminjanje prepričanj, mnenj ali stališč.

Kaj je potem v konstrukcionizmu res, prav in točno? Pravzaprav morajo biti tudi tukaj izpolnjeni enaki pogoji, ki veljajo v znanosti: kognitivne strukture v obliki raznih teorij in iz njih izhajajoče trditve ali prepričanja morajo biti logično konsistentne, izkustveno preverljive, poleg tega pa morajo imeti ustrezno napovedno veljavnost. Vendar pa so ti pogoji v konstrukcionizmu izpolnjeni nekoliko drugače. Konsistentnost ni le matematično logična, ampak tudi psiho- in sociologična. Prvo pomeni, da mora biti teorija znotraj sebe urejena v skladu z matematično logiko, psihologičnost pomeni, da je skladna z ostalimi elementi kognitivnega sistema (socialne predstave, vrednote, predsodki ipd.), sociologičnost pa, da tudi ostali (pametni, razumni, izobraženi, izkušeni, meni podobni ipd.) ljudje mislijo enako. Pomembno se je zavedati, da govorimo o védenju kot nedeljivi kombinaciji vseh kognitivnih elementov.

Konstrukcionizem v razumevanje znanja sicer vnaša relativizem, vendar pa to ne pomeni, da si vsak lahko izbere svojo različico resnice in znanja. Socialno ustvarjena resničnost bi sicer vedno lahko bila tudi drugačna, vendar pa učinkovito delovanje družbe ne bi bilo mogoče, če njeni pomembni podsistemi in institucije ne bi bili usklajeni na osnovi ene od možnih različic. Ta zato v socializaciji posameznikov postane več ali manj obvezna, saj vključevanje v družbo sicer ne bi bilo mogoče. V tem okviru je določeno tudi nujno potrebno znanje, ki naj ga zagotovi vzgojno-izobraževalni sistem. V danem trenutku je tako »objektivno« znanje določeno s specifičnimi učnimi načrti. Seveda pa tudi iz lastnih izkušenj vemo, da je zelo pomembno, kateri družbeni podsistemi imajo dostop do vzvodov moči, s katerimi je to »objektivnost« mogoče določiti in vzdrževati⁵. Posredno je z obvladovanjem »objektivnega« znanja mogoče pomembno vplivati na spreminjanje in/ali ohranjanje določenih družbenih razmerij.

Kaj je torej znanje in kaj pomeni razumeti? Klasični pozitivizem s tem nima težav. Znanje je zbirka ugotovljenih dejstev, katerih točnost in pravilnost je zagotovljena z dosledno uporabo znanstvenega aparata, ki nas s svojo objektivnostjo ščiti pred subjektivno pristranskostjo in omogoča postopno razkrivanje stvarnosti. V tem miselnem modelu je učitelj strokovnjak za svoje področje in tisti, ki ve, kaj

⁵ Dovolj je, če pomislimo, kdo in kako oblikuje na primer učni načrt za zgodovino. Kako lahko različne vlade posegajo v učne načrte, pa v zadnjih letih kar najbolje vidimo prav pri nas.

je res in prav in kaj narobe. Učenec ravna pametno, če mu sledi. Tudi učenje »na pamet« ni zgrešena naložba. Dejstva so namreč dejstva in že samo njihovo poznavanje, tudi brez razumevanja, posamezniku omogoča vrsto pravilnih odločitev in ravnanj. Bolje je sicer, če učenec zna naučene odgovore med seboj logično povezati, ker mu to omogoča učinkovitejšo uporabo znanja v novih, še neznanih situacijah. Vendar pa to, zlasti za opravljanje rutinskih poslov, ni nujno. Znanosti je treba zaupati tudi takrat, ko ne razumemo prav dobro, kako so znanstveniki prišli do svojih zaključkov. Tako verjamemo v relativnostno teorijo, čeprav je ne znamo razložiti.

Psihologičnost, zlasti pa sociologičnost človekovega vedenja v pojmovanju znanja, učenja in poučevanja pomeni bistven preobrat. Resničnost ni odslikana stvarnost, pač pa *socialni* konstrukt oziroma *socialno* ustvarjena predstava o njej, ki omogoča učinkovito preživetje v določenem okolju (prim. Černigoj 2007, str. 248). Kot zapiše von Glasersfeld: »Za konstruktivista so pojmi, modeli, teorije 'viabilni', če dokažejo svojo primernost okoliščinam, za katere so bili ustvarjeni. Tu ne gre le za praktično uporabnost ali za uspešno reševanje problemov, ampak je cilj tudi zgraditi čim bolj skladen model izkustvenega sveta.« (Von Glasersfeld v Marentič Požarnik 2008, str. 31) Skratka, življenje je možno tudi, če smo na primer prepričani, da je zemlja ploščata in središče vesolja. Šteje torej »viabilnost« in ne objektivna pravilnost.

Če pozitivizem meni, da bo objektivno obstoječ mozaik sam popravil zmotne ugotovitve in predstave ter se torej lahko spreminjajo le napačne teoretične predpostavke, pa se v konstrukcionizmu lahko spreminjajo ne le posamezna »dejstva«, ki jih je treba prilagajati že obstoječim kognitivnim strukturam, ampak tudi »velika slika«⁶. Vsako posamezno »dejstvo« lahko s spremenjeno »veliko sliko« dobi drugačen pomen, lahko pa se seveda zgodi tudi obratno: spremenjeno pojmovanje posameznega dela kognitivne strukture lahko spremeni celotno sliko. Pri obojestranskem spreminjanju in prilagajanju pa ne sme priti do razpada kognitivnega vedenjskega sistema, ker bi to ogrozilo njegovo stabilnost, brez katere ni mogoče predvidevanje in načrtovanje vedenja. S tem postane pomembno vzdrževanje ravnotežja vedenjskega sistema, za katerega pa ne skrbi več sama po sebi obstoječa stvarnost kot že postavljen mozaik, ampak ljudje v socialni interakciji.

Poučevanje in učenje s konstrukcionizmom nista več *zgolj* spoznavanje in usvajanje znanstveno ugotovljenih dejstev in resnic, ampak razumevanje medsebojne povezanosti različnih podatkov, dejstev, pa tudi izkušenj in siceršnjega vedenja. Pri tem pa, kot smo že navedli, ne gre le za matematično logiko, ampak tudi za psiho- in sociologiko. Bistvo sprejemanja novih podatkov tako ni slepo zaupanje v njihovo točnost, ampak njihovo umeščanje v že oblikovane kognitivne strukture, ki vsebujejo tudi »neznanstvene« kategorije. Poleg tega preverjamo tudi, če se z novimi podatki ali drugačno kombinacijo starih morda ne spreminja »velika slika«, in svoje ugotovitve primerjamo z ugotovitvami drugih. Z vsem tem učenje postane

⁶ Človek brez uravnoteženega kognitivnega sistema ne more živeti. Ker se vedenje oblikuje na socialni ravni, pa mora to veljati tudi za socialne sisteme. Z drugimi besedami to pomeni, da ima vsak socialni sistem svojo specifično socialno resničnost in s tem tudi svojo specifično »veliko sliko«. Le-ta torej vedno obstaja, bi pa vedno lahko bila tudi drugačna.

predvsem analiziranje, primerjanje, sklepanje in kar je še drugih miselnih procesov na višjih taksonomskih stopnjah in poteka tako na individualni kot tudi na socialni ravni. Ali kot navaja L. Plut Pregelj: »Razumevanje ni eno samo in nikoli ni popolno, povsem pravilno ali nepravilno, ampak gre za več ravni razumevanja, ki jih določajo številni dejavniki.« (Plut Pregelj 2005, str. 23)

Tako v konstrukcionistični naravnosti kot v neopozitivizmu znanje ne more biti konstanta. Ves čas namreč prihajajo novi podatki, pa tudi iz starih je vedno mogoče sestaviti drugačno »veliko sliko«. Znanje je rezultat učenja in je določeno tako z načinom poučevanja kot tudi z učnimi načrti, vrednotno naravnostjo družbe ipd. Vse to, vključno z znanstvenimi spoznanji, se lahko spreminja, s tem pa se spreminja tudi znanje. Gre torej za precej izmuzljivo, stalno spreminjajočo se kategorijo. Vendar pa so konstanta miselni procesi, s katerimi se védenje oblikuje, vzdržuje in spreminja. Ne glede na to, kako se spreminjajo učni načrti in standardi znanja, načela kritičnega mišljenja ali logičnega sklepanja ostajajo enaka. Torej lahko predpostavljamo, da dobra kakovost miselnih procesov, kot jih zahtevajo cilji višjih taksonomskih stopenj, že sama po sebi zagotavlja optimalno kakovost znanja, pač v okviru vsakokratnih razmer, v katerih poteka poučevanje⁷. Zato se zdi smiselno pozornost usmeriti bolj v način poučevanja, kot pa v vsebino učnih načrtov, čeprav tudi ta gotovo ni nepomembna. Pomembno je pa še nekaj. Ker je veljavnost védenja zagotovljena tudi s socialnim soglasjem, učenje v »novi paradigmi« ne zajema le individualnih psiholoških miselnih procesov, ampak tudi procese socialnega vplivanja. Učiteljeva usposobljenost za dobro poučevanje zato vključuje tudi ustvarjanje spodbudnega socialnega okolja, ki omogoča medsebojno primerjanje, spodbujanje, sodelovanje, poslušanje, življenje in podobno.

Konstrukcionizem in z njim povezana »nova paradigma« s tem namesto klasično razumljenega znanja postavlja v ospredje učenje, ki je nujno vseživljenjsko in tako individualni kot socialni proces. Zato »nova paradigma« zahteva kompleksno, izvirno učno okolje, izvirne naloge, kjer ni le enega pravilnega odgovora, socialno interakcijo v obliki pogovorov z učiteljem in med učenci, raznovrstne predstavitve vsebine, metakognitivno učenje in seveda učenčevo lastno aktivnost (Marentič Požarnik 2008, str. 34).

Bistvo »nove paradigme« je v epistemološkem ozadju konstrukcionizma, ne pa v zunanji podobi poučevanja. Problemsko naravnani pouk, s katerim se povečuje razumevanje, namreč pozna tudi transmisijski model poučevanja, vendar ima razumevanje v njem predvsem pomen nekakšne »dodatne vrednosti« pri učenju znanstveno dognanih dejstev. Po »novi paradigmi« pa nobeno znanje ni dokončno, tudi če ga v danem trenutku sprejemamo kot dejstvo. Namesto »dodatne vrednosti« razumevanje v konstrukcionizmu postane bistven element poučevanja: to je usposabljanje za učenje, ki nikoli ne more biti končano in nikoli ne pripelje do končnih

⁷ Dobro kritično mišljenje je tudi najboljša posameznikova obramba pred različnimi družbenimi manipulacijami. Zato je razumljivo, da mu šolski sistemi zlasti v totalitarnih ureditvah nikakor niso naklonjeni. Zanje je tradicionalni način poučevanja pravzaprav sploh edina možnost. O temeljnih ideoloških dogmah takih sistemov, s katerimi so določene vsebine učnih načrtov, pa tudi način poučevanja, ni dovoljeno dvomiti. To velja za vse predmete, saj ni mogoče, da bi bilo kritično mišljenje pri enem dovoljeno, pri drugem pa prepovedano.

in točnih odgovorov. Vsi so le začasno koristni, smiselni in uporabni. »Razumevanje [...] ni samo razlaganje sveta, ampak tudi ustvarjanje smisla, ki ga dosežemo z interpretacijo. [...] O razumevanju govorimo takrat, ko smo sposobni uvideti smisel neke zgodbe – resnične ali domišljajske, ugotavljati različne perspektive; razumeti ljudi, ki imajo različna izhodišča in sklepe v razmišljanju in seveda tudi delovanju; in navsezadnje razumeti tudi sebe, svoja stališča in svoje delovanje. V praksi je veliko napačnih predstav o posameznih vrstah razumevanja in v šolah se redko ukvarjamo z njimi. Še največ se ukvarjamo z logično-analitičnim razumevanjem snovi, na žalost pa je tudi tega malo.« (Plut Pregelj 2005, str. 24 in 25) Seveda je nujno, da se »[p]ozornost [...] preusmeri s tega, kaj dela učitelj in kaj (navzven vidnega) delajo učenci, na to, kaj učenci ob tem razmišljajo, kako (pre)oblikujejo obstoječe, tudi napačne ideje in pojmovanja (misconceptions), kako smiselno povezujejo spoznanja v mreže ter kako jih pri tem voditi.« (Marentič Požarnik 2008, str. 33) Prav v teh »skritih« dimenzijah učenja je bistvo »nove paradigme«.

S konstrukcionistično epistemologijo se spreminja tudi način delovanja izobraževalnih sistemov, kakršen je posamezna šola. Pozornost se z njihovih strukturnih delov prenaša na procesne. Način poučevanja je namreč določen predvsem z miselno naravnostjo sodelujočih, ki že sama po sebi predstavlja okvir možnih ciljev. Tako na primer tradicionalna šolska kultura s kurikulom, ki je usmerjen »v poučevanje dejstev in mehanskega učenja posameznih delcev znanja« (Reid idr. 1998, str. 23), ne podpira večje aktivnosti učencev in njihove večje kritičnosti, iznajdljivosti in izvirnosti. Ti cilji zahtevajo miselnost »nove paradigme«, ki se ji lahko približamo, če podpremo tiste procese, za katere vemo, da so povezani z oblikovanjem, vzdrževanjem in spreminjanjem prepričanj, ki sestavljajo šolsko kulturo. To pa zahteva popolnoma drugačen pristop, kot smo ga vajeni iz preteklega časa. V njem je prevladoval aktivizem, ki je izrazito neobčutljiv ravno za procese. Njegova značilnost je namreč uvajanje sprememb z vrha, in sicer s postavljanjem zahtev, kaj se mora zgoditi, ne glede na to, če za to obstajajo realne možnosti. »Napredne« šole in ravnatelji pa nato tekmujejo, kdo bo prej dosegel novo delovno zmago. Določene izboljšave je mogoče doseči s strukturnimi posegi: da se predpiše višja formalna izobrazba učiteljev, spremeni ali za določen odstotek skrči učne načrte, omogoči nabavo računalnikov in interakcijskih tabel, zgradi nove telovadnice, spremeni učbenike in delovne zvezke, uvede nove tuje jezike ali zgodnejše številčno ocenjevanje in podobno. Toda problem transmisivskega pouka ni v strukturnih elementih, čeprav so le-ti lahko v resnici problematični, ampak v miselnosti, ki iz ozadja določa način dela. Vse našete spremembe je ne spreminjajo – nekatere, kot na primer zgodnje številčno ocenjevanje, jo celo krepijo. Spremembo miselnosti, ki jo zahteva »nova paradigma«, je treba doseči na drugačen način.

Miselnost se spreminja z dobro vodenim dnevnim »prežvekanjem« smisla poučevanja na vsaki šoli posebej

Spreminjanje miselnih vzorcev je izredno težek in dolgotrajen proces. Miselnega preobrata, ki ga zahteva »nova paradigma«, predvsem ne morejo narediti učitelji kot posamezniki, ampak le kot skupina. Bolj podrobno je ta mehanizem opisan drugje (Bečaj 2009), na tem mestu pa naj omenimo le, da je osrednja točka spreminjanja vsaka šola posebej, in to s trajnim, sistematičnim in kritičnim predelovanjem vsakdanjega dela, pri čemer sodelujejo vsi strokovni delavci. Za to je potrebna dobra sodelovalna kultura (podrobneje v Polak 2007).

Seveda spreminjanje miselnosti ne pomeni »pranja možganov«. Doseže se jo s trajnim in kritičnim preverjanjem skladnosti ciljev, doseženih rezultatov, pogojev in načinov dela. Kadar med njimi pride do razhajanja, mora kolektiv iskati načine, da ponovno vzpostavi ravnotežje. Če je na primer cilj povečevanje kritičnosti, morajo strokovni delavci na šoli doseči soglasje, kaj to pomeni, s kakšnimi načini dela bodo to poskušali doseči, kako bodo preverjali svojo uspešnost in kaj bodo storili, če se pričakovanja ne bodo izpolnila. Kolektivno kritično predelovanje vsakdanjega dogajanja na šoli in usklajevanje načinov dela s cilji in rezultati samo po sebi vodi v (pre)oblikovanje prepričanj, ki v danih okoliščinah omogočajo optimalne rezultate. V bistvu torej gre za oblikovanje učeče se skupnosti, ki jo vodi prepričanje, da so prava kakovost poučevanja miselni procesi, ki se aktivirajo pri doseganju učnih ciljev na višjih taksonomskih stopnjah, ne da bi bili pri tem zanemarjeni faktografija, delovne navade in urejenost okolja. Osnovni pogoj za ta načina dela je seveda dobro strokovno vodenje šole, ki vključuje ne le potrebno teoretično znanje, ampak tudi praktične veščine za delo z ljudmi in skupinami. V tem je tudi smisel in nujnost spreminjanja »od spodaj navzgor«. Pomeni namreč, da je vsak šolski kolektiv »iskalec« rešitev tako za svoje specifične kot tudi za splošne težave. Vsaka šola mora ustvariti svojo vizijo, »ki si jo delijo vsi, od vodstva šole in učiteljev do učencev in staršev.« (Šteh in Zuljan 2004, str. 115) Na ta način se na vsaki šoli posebej sam od sebe oblikuje smisel poučevanja in učenja, ki povezuje vse sodelujoče. Šolam in učiteljem se torej ne vsiljuje drugačnega mišljenja, ampak se podpira tiste procese, za katere vemo, da bodo, če so kakovostni, sami pripeljali do načina dela, ki je v danih okoliščinah optimalen. Da je to res pomembno, med drugim kaže analiza dejavnikov uspešnosti šolskih sistemov, ki je bila narejena na osnovi rezultatov PISE 2004. Uspešnejše šole imajo na primer posebne dneve, namenjene usposabljanju kolektiva za načrtovanje razvoja šole, in organizirano svetovanje glede predmetov ter timskega poučevanja. Posamezne učitelje usposabljaajo njihovi izkušeni in uspešni kolegi, ki so zato vsak teden za en dan oproščeni poučevanja (Repež in Štraus 2008, str. 25). Za šolo z dobro sodelovalno kulturo je značilna povezanost vseh učiteljev, ki si tako delijo izkušnje in pomagajo pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji. V to je vključena tudi medsebojna hospitacija (Valenčič Zuljan in Kalin 2007, str. 176). Enake so bile ugotovitve Sveta za evalvacijo leta 2008. V tem poročilu lahko preberemo, da ravnatelji šol z višjim dosežkom pogosteje in/ali izraziteje poročajo o ugodni »šolski atmosferi«, dobrem sodelovanju in

sistematični izmenjavi znanja, informacij in izkušenj med vsemi učitelji. Za slednje to sicer pomeni več dela, a tudi več zadovoljstva (Štraus 2009).

Razumljivo je, da šole, zato da postanejo »učne organizacije«, potrebujejo ustrezno zunanjo podporo, od prilagojene zakonodaje, dobrega strokovnega svetovanja pa do kakovostnih povratnih informacij, s pomočjo katerih lahko na objektivno spremljajo učinke svojega dela. Samo po sebi se razume, da take informacije vrednotno ne smejo biti preveč obtežene. Če jih namreč šole doživljajo kot zunanji nadzor svojega dela, ki mu lahko sledi kazen, to povzroči obrambno vedenje, s čimer se obstoječa miselnost le še dodatno utrdi.

Miselni premiki morajo potekati ne le na vsaki posamezni šoli posebej, ampak tudi v »višjih« delih vzgojno-izobraževalnega sistema. Gre za ustanove, ki imajo pomemben vpliv na delovanje vzgojno-izobraževalnega sistema, od Ministrstva za šolstvo in šport RS, Zavoda RS za šolstvo, Urada za razvoj šolstva in Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje pa do institucij, ki izvajajo programe izobraževanja učiteljev skupaj s Šolo za ravnatelje. Trdimo lahko celo, da morajo biti ustrezni miselni premiki narejeni najprej v teh delih sistema.

Sklep: kaj lahko storimo oziroma kaj bi lahko storili?

Da bi dosegli cilje kurikularne preнове, do katerih je mogoče priti le z »novo paradigmo« poučevanja, zagotovo potrebujemo vsaj kakšno generacijo učiteljev. To je dolgo obdobje, ki pa se lahko pomembno podaljša, če že na začetku ne naredimo pravih korakov. Kateri so to, nam je že pred več kot desetimi leti povedala posebna komisija OECD-ja (Reid idr. 1998). Le-ta je bila pri nas ob uvajanju kurikularne preнове, o kateri je zapisala, da jo je treba izvajati »aktivno in obenem ohranjati njeno stalno smer, da bi se izognili zmedi in pomanjkanju razumevanja med udeleženci, zlasti učitelji.« (Prav tam, str. 49) To naj bi med drugim zagotavljalo »hitrejši premik od faktografskega pomnjenja k učenju in razumevanju« (prav tam). Pomen vloge učiteljev in nujnost njihovega vključevanja v prenavljanje sta poudarjena na različnih mestih. Tako je na primer zapisano tudi, da »poročevalci nasploh menijo, da si je treba zavestno prizadevati za večje in poglobljeno vključenost vseh bistvenih nosilcev. V igri sodelujejo pravi igralci, ki pa v nekaterih primerih še niso dojeli narave svoje vloge, ki bi jo morali odigrati.« (Prav tam, str. 50) Vzroki za to bi lahko bili, da nekateri niso bili pravilno vključeni v ustrezen del sistema, da ne morejo odigrati pričakovane vloge, ker so preveč angažirani z drugim delom, ali pa da vloge, ki bi jo morali odigrati, ne razumejo (prav tam, str. 51).

Poleg nujnosti vključevanja učiteljev v pripravo in izvajanje reforme komisija poudarja tudi pomembnost decentralizacije sistema in priporoča, »da nacionalna strategija zagotovi občinam in šolam ideje in pristope, s katerimi se bodo borile proti tradicionalnim metodam poučevanja in usposabljanja, usmerjenim v učitelja, pri čemer bodo upoštevale mednarodna spoznanja o izboljšavah v šoli.« (Prav tam, str. 21) Z decentralizacijo bi bilo po mnenju komisije v Sloveniji treba pohiteti, prav tako pa bi bilo treba pohiteti z močnejšim vključevanjem raznih nosilcev, ki so zainteresirani za delovanje in učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja. Širina

posvetovalne naravnosti na začetku reforme je bila po mnenju komisije dobra, toda med izvajanjem reform morajo glavni nosilci postati resnični udeleženci v procesu. Komisija je ob tem dobila vtis, da je bila kurikularna reforma v veliki meri upravljana z vrha ter da organizacijski in pravni ukrepi niso bili dovolj jasno opredeljeni, zato so pri učiteljih vzbujali zmedo. Odgovornost centralnega dela sistema po mnenju komisije med drugim zajema postavitev nacionalnih ciljev in standardov, dogovorjenih med vsemi pristojnimi ministrstvi, proučevanje izobraževalnih rezultatov sistema ter evalvacijo sistema in njegovih delov (prav tam, str. 36). »Močno zaželeno bi bilo imeti instrumente za ocenjevanje, ki bi učiteljem pomagali redno preverjati, ali rezultati njihovega poučevanja ustrezajo standardom. [...] V svoji najbolj razdelani obliki bi morali biti ti instrumenti oblikovani kot sistem spremljanja učencev in bi spremljali rezultate posameznih učencev med njihovim napredovanjem v sistemu in jih primerjali z nacionalnimi standardi.« (Prav tam, str. 24)

Iz poročila komisije OECD-ja jasno sledi, da je bil naš vzgojno-izobraževalni sistem takrat preveč centraliziran in naravnat predvsem na faktografsko znanje. Prenova je bila kljub zgledni začetni širini vodena »z vrha«, »glavni igralci« pa niso postali »resnični udeleženci v procesu«. Nič ne kaže, da bi se do danes ta slika kaj spremenila. Pravzaprav je bila upoštevana le ena sugestija, pa še ta bolj naključno in ne kot del preišljene strategije. Gre za nacionalno preverjanje znanja s formativno vlogo, ki vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa zagotavlja razmeroma dobre povratne informacije. Vendar pa tudi temu ne kaže prav dobro, saj bi ga nekateri radi preprosto ukinili ali pa mu spremenili vlogo.

Nobenega dvoma ni, da brez uresničitve predlogov komisije OECD-ja spremembe tradicionalne paradigme poučevanja ne more biti, in ključnega pomena je vprašanje, zakaj se do danes ni nič spremenilo. Od odgovora je odvisno, kaj lahko pričakujemo v prihodnje. Kdo je odgovoren tako za nazaj kot tudi za naprej, je seveda jasno. To so ustanove z vrha vzgojno-izobraževalne piramide, predvsem Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Miselnost »nove paradigme« se v konkretnem ravnanju naših učiteljev ne more uveljaviti, če pred tem na višjih ravneh ne pride do pravega uvida v to, kaj to pomeni in kako se do tega pride. Ne mnogo manj so pomembne in odgovorne tudi vse institucije, ki izvajajo programe izobraževanja učiteljev. Nedopustno je, da se v teh ustanovah pri študentih ohranja staro pojmovanje poučevanja in učenja ali pa da zviševanje formalne strokovne usposobljenosti pomeni upadanje praktične usposobljenosti za izvajanje sodobnega pouka. Vse te institucije, vključno s Šolo za ravnatelje, bi morale biti praktičen zgled sodobnega poučevanja in ne le teoretični vir sodobnega znanja.

Ali je vse to uresničljivo? V kratkem času gotovo ne, saj tovrstni projekti zahtevajo desetletja skrbno načrtovanega dela. Glavna težava pri tem morda sploh ni v tradicionalni miselnosti naših učiteljev, ampak v (miselni) rigidnosti celotnega sistema, zlasti pa njegovega upravnega dela. Preteklost je s svojo ideološko indoktrinacijo dolgo časa ovirala prav tisto, kar je pri novi paradigmi najpomembnejše, tj. avtonomnost, kritičnost in odprtost, obenem pa nas je usmerjala v aktivistični način delovanja. Obojega se še nekaj časa ne bomo rešili in morda je prav to tudi največja ovira za pomembnejše spremembe.

In kaj bi bilo treba narediti za kakovostnejše znanje naših učencev, dijakov in odraslih? Treba bi bilo predvsem podpreti tiste procese v vzgojno-izobraževalnem sistemu, s pomočjo katerih se pod pritiskom vsakodnevne šolske resničnosti spreminja miselnost transmisijsko naravnane pouka. Treba bi bilo tudi podpreti delovanje šol po modelu učeče se skupnosti in zlasti pomagati vsem tistim ravnateljem, ki so pripravljeni razvijati spretnosti sodobnega načina vodenja šol. Nacionalno preverjanje znanja bi bilo treba še izpopolniti, učiteljem in šolam pa izdatno pomagati pri analizi podatkov in spreminjanju načina dela. Nujno je tudi, da vse institucije, ki izvajajo programe izobraževanja učiteljev, postanejo zgled sodobnega poučevanja. Naši najboljši strokovnjaki, ki spreminjajo šolstvo, naj v praksi pokažejo, kaj pomeni »nova paradigma« poučevanja, da jo bodo prihodnji učitelji in profesorji lahko vsaj kot študenti, če že ne kot učenci in dijaki, preizkusili na svoji koži. Vse to je podpora procesom, brez katerih ne more biti kakovostnejšega znanja. Lahko pa se seveda odločimo tudi za aktivistične poteze in ostanemo tam, kjer smo. Biti povprečen navsezadnje niti ni tako slabo. Zlasti zato, ker imajo tudi drugi težave z doseganjem ciljev na višjih taksonomskih stopnjah in naši slabši rezultati v tem pogledu sploh niso kakšna posebna sramota. Vendar pa nam kažejo možnost, ki nas lahko pripelje do resnične družbe znanja.

Literatura in viri

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, V, št. 1, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2003). Socialni konstrukcionizem in socialna psihologija. *Psihološka obzorja*, 12, št. 3, str. 43–64.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, jubilejna številka, str. 27–40.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Blackman, L. in Walkerdine, V. (2001). *Mass hysteria, critical psychology and media studies*. Houndmills: Palgrave.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Corvi, R. (1997). *An introduction to the thought of Karl Popper*. London: Routledge.
- Černigoj, M. (2007). *Jaz in mi. Raziskovanje temeljev socialne psihologije*. Ljubljana: IPSA.
- Doupona Horvat, M., Vončina, V. in Autor, S. (2008). *Evalvacijska študija. Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti. Podprojekt: Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS*. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/ResearchProject.aspx?id=60> (Pridobljeno 20. 1. 2011).
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Farr M. R. (1977). Heider, Harré and Herzlich on health and illness: Some observations on the structure of 'representations collectives'. *European Journal of Social Psychology*, 7, št. 4, str. 49–504.

- Festinger, L. (1950). Informal social communication. V: D. Cartwright, A. Zander. *Group dynamics* (3. izd.). New York: A Harper International Edition, str. 182–190.
- Gergen, K. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, št. 2, str. 309–320.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionism Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, št. 3, str. 266–275.
- Gergen, J. K. (1999). *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Glažar, S. A. (2005). *Vpliv ocenjevanja znanja na kakovost znanja učencev in na njihov interes za naravoslovje. Evalvacijska študija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/evalvacija_vzgojno_izobrazevalnih_programov/#c17223 (Pridobljeno 29. 12. 2010).
- Izhodišča kurikularne prenove*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 30–48.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna številka, str. 78–93.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 70–98.
- Kuhn, T. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem ter cilji današnje šole in pouka. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 28–51.
- Moscovici, S. in Duveen, G. (1988). *Social representations. Explorations in social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Mravlje, F. (2003). *Šolska kultura in mnenje učiteljev o razlogih za nasilno vedenje učencev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2009/2010*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Perat, Z. (2005). Kaj bi se lahko naučili iz objave izsledkov raziskave TIMSS 2003. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 128–141.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge, An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PISA 2006* (2007). Dostopno na: <http://193.2.222.157/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=2> (Pridobljeno 6. 12. 2010).
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

- Plut Pregelj, L. (2005). Sodobna šola ostaja šola: kaj pa se je spremenilo? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 16–32.
- Reid, G., Bakker, S., Hackl, E., Sahlberg, P. in Wills, J. (1998). *OECD – poročila o nacionalnih izobraževalnih politikah – Slovenija*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/oecd_prorocilo/#c13474 (Pridobljeno 6. 12. 2010).
- Repež, M. in Štraus, M. (2008). *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000. Šolski sistemi skozi oči raziskave PISA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 188–206.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Šteh, B. in Zuljan, M. (2004). Namen šolske prenove in avtonomija iz perspektive učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna številka, str. 102–116.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2007). Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 30–47.
- Štraus, M. (2010). *OECD PISA 2009. Prvi rezultati*. Dostopno na: http://193.2.222.157/User-FilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009TK7dec2010del1.pdf (Pridobljeno 29. 12. 2010).
- TIMSS 2007*. (2008). Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1> (pridobljeno 6. 12. 2010).
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 162–179.
- Žakej, A. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, maj 2009. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/_Povezanost_dosezkov_NPZ_in_SES_maj_2009.pdf (Pridobljeno 10. 1. 2011).

Janez BEČAJ, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

TOGETHER WE THINK AND DISCUSS – THEREFORE WE LEARN

Abstract: The findings of the international studies as well as of the national assessment of knowledge show mostly average results of our pupils and students and that they have more distinct problems achieving aims on higher taxonomical levels. This is in accordance with the empirical data relating to our education system, where the traditional view of knowledge, teaching and learning are still very present. This way of teaching is not aligned with the goals of curriculum reform to make students and pupils more active, independent, critical and creative. There is a need for changing teaching that is now oriented towards quantity to quality. However, this change is considered to be so big that some people justly call it a paradigm shift. This new way of teaching shares ideas with constructionism and shifts the attention from the question “what knowledge do we need” to “what is adequate learning and teaching and how it is possible to achieve it?” Instead of knowledge, which is defined by the curriculum, learning is put into the forefront as a necessary life learning process as well as an individual and social process. To achieve the necessary change in thought pattern, the predominant beliefs about the purpose and different ways of teaching and learning should be the subject of constant critical assessments. Therefore, schools as learning communities need a good collaborative culture and effective professional leadership. Moreover, decentralization and higher autonomy for schools are also needed to achieve this, which was recommended by the committee of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) more than ten years ago.

Keywords: knowledge, understanding, constructionism, new paradigm, learning community, learning, teaching