

Znanje in izobraževanje ob zavzetju stališča udeležnosti

Učenje je velika tema. Omenja se povsod. Na delovnem mestu, v prostem času, v povezavi z mediji, sprejet je tudi koncept vseživljenjskega učenja. Tako poznamo učeče se delavce in delavke, očete in matere, pa tudi učeča se podjetja, organizacije in celo širše skupnosti. Vedno bolj čutimo, da je prav naložba v znanje ena najdonosnejših naložb. Posamezniki zavedno ali nezavedno vedno bolj izbiramo svoje izobraževanje v skladu s teorijo človeškega kapitala. V različnih oblikah učenja vase znanje vlagamo kot kapital, po določenem času pa od tega vložka pričakujemo donose.

Kljub temu pa v (javnih) šolah opazamo čedalje več težav. Vedno bolj pereč je problem osipništva, stopnja nasilja v šolah se veča, povečuje se število varnostnikov, učitelji se pritožujejo, da imajo vedno bolj zvezane roke pri pripravi učnih vsebin in da morajo biti tako rekoč pri vsaki besedi pozorni, da ne bodo rekli česa, kar bi lahko privedlo do indoktrinacije učencev. V šolah prihaja do vedno večje tekmovalnosti in občutek imamo, da se pogosto sploh ne gleda na uporabnost pridobljenega znanja.

Pričujoči članek izhaja iz osebne dileme med načelnim sprejemanjem znanja kot najdonosnejšega kapitala na eni strani ter realnost učencev, ki tega ne cenijo, na drugi. Pokazati skušam nevarnosti, ki nastanejo, če na učence gledamo le skozi učne cilje, ki naj bi jih dosegli. Tak končni cilj slovenskega javnega šolstva je na primer matura. Učitelju predlagam, naj v okviru, ki mu jih omogoča učni načrt, zavzame stališče udeležnosti ter se tako poda v sprejemanje sebe in učenca kot celovite osebnosti, ki znanje skupaj odkrivata in sta se pripravljena drug od drugega kaj naučiti.

Ugotovitve članka so prenosljive tudi v okolja zunaj javnega šolstva. Tako bi namesto besede učitelj lahko uporabili tudi besede profesor, izobraževalec, trener, mentor ali še kakšno drugo.

KRIZA JAVNEGA IZOBRAŽEVANJA

Na prvi pogled se zdi, kot da se učenci teorije človeškega kapitala sploh ne bi zavedali. “Kako da ne ugotovijo, da jim šola koristi?” se sprašujejo nekateri

učitelji. Čudijo se, kako da učenci niso pripravljene vložiti nekaj časa in potrpljenja v pridobivanje znanja. Drugi pa krivijo učni načrt, češ da je prenatrpan in da učencem ponuja premalo “uporabnega” znanja.

Učenci šolo ponavadi doživljajo kot breme, ki ga je pač treba prestati. Znanja, ki naj bi jih tam pridobili, so zanje sekundarnega pomena. S problemom pridobivanja znanj se učencem ne spleča kaj dosti ukvarjati, dokler ne bodo rešeni pomembnejši problemi – tisti, ki so zanje še posebej aktualni v tem trenutku. Problemi odvajanja matematičnih funkcij, podrobnega dogajanja v času francoske revolucije ali sklanjanja samostalnikov srednjega spola v nemščini za učenca v danem trenutku preprosto niso toliko aktualni kot problemi, kako se približati čednemu dekletu, kako pridobiti sredstva za počitnice ali kaj storiti, da ozračje v domači družini ne bo tako klavrno.

Šolski načrt torej premalo izhaja iz potreb učenca kot posameznika. Včasih se zdi, kot da predvideva, da so vsi učenci enaki. Posledično se v posamezniku ne zbudita radovednost in želja po znanju. Vsi poslušajo podobno snov in od vseh se pričakuje podoben učni rezultat. Menim, da šolski sistem učenca preveč trivializira.

UČENEC JE NETRIVIALNI SISTEM

Ljudje okoli sebe potrebujemo trivialen svet. Pojave razvrščamo v vzroke in posledice, jih med seboj primerjamo, želimo njihovo ponovljivost, obdelujemo jih statistično. Trivializacija nam pomeni rešitev za urejanje hiperkompleksnosti pojavov okrog nas. Trivialen svet je predvidljiv, predvidljivost pa nam pomeni varnost. Pojave, ki so sami zase povečini netrivialni, raziskujemo tako, da jih reduciramo na poenostavljene dele, čim bolj primerne za matematični opis, od njih pa zahtevamo ponovljivost in neodvisnost od opazovalca (Kordeš, 2004).

Naravoslovna znanost nas je naučila na pojave okrog sebe gledati kot na sisteme z vhodi in izhodi. Raziskovanje pojava nam pomeni iskanje prehodne funkcije med vhodi in izhodi sistema oz. zveze med njegovimi neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami. Prav nič nismo zadovoljni, če ta zveza ni trivialna, torej če ob dvakratni ponovitvi istega vhoda kot rezultat dobimo dva različna izhoda. V takšnem primeru želimo sistem “razrezati” na še manjše, še bolj trivialne dele (Kordeš, 2004).

Tudi na človeka lahko gledamo kot na sistem. Ima svoje vhode, torej čutila, prek katerih dobiva informacije iz sveta. Ima pa tudi svoje izhode (npr. govor, neverbalna komunikacija, njegova dejanja), s katerimi se na vhode odziva. Ljudje smo nepredvidljivi. Človeku lahko večkrat poveš enak stavek, z enako barvo glasu in enako neverbalno komunikacijo, pa te bo enkrat le debe-

lo pogledal, drugič se bo iz srca nasmejal, tretjič pa bo zameril in s teboj ne bo govoril nekaj dni. To priča o pomembnosti "notranjih stanj" človeka, ki jih je v primerjavi z njegovimi vhodi in izhodi še veliko več.

Človek je, kot vsa druga živa bitja, netrivialen sistem. Maturana in Varela (po Kordeš, 2004) živim sistemom pravita avtopoetski. Zanje je značilno, da "proizvajajo same sebe". Po tem se ločijo od alopoetskih sistemov, ki proizvajajo "nekaj drugega" in tudi obstajajo le na podlagi opazovalčevih razlikovanj. Računalnik, na primer, opazimo kot določeno enoto (oz. alopoetski sistem) le zato, ker lahko z njim opravljamo določene naloge. Avtopoetski sistemi pa obstajajo neodvisno od opazovalca.

Seveda lahko (po Kordeš, 2004) tudi na avtopoetske sisteme gledamo kot na alopoetske. Do tega pride, ko jih opazovalec razlikuje na podlagi tega, kaj lahko naredijo v kontekstu širšega sistema, v katerega so vključeni. Tako delavec v podjetju sam sebe dojema kot avtopoetskega, njegov predstojnik pa ga dojema kot alopoetskega, trivialnega v kontekstu celotnega podjetja. Ideal je predstojniku delavec, ki nikoli ne zboli, kateremu vsak mesec dodeliš doočeno vsoto denarja za plačilo, mu zagotoviš določene delovne razmere, v zameno pa opravi določeno nalogo. To seveda ne velja le za delavca za tekočim trakom, ampak tudi za delavca, čigar pričakovani izhod je prodati določeno število izdelkov, napisati določeno število knjig ali pa kupiti takšne delnice, da bo letni donos kapitala vsaj 16-odstoten.

Tudi na učenca lahko gledamo kot na trivialni ali netrivialni sistem.

ŠOLA KOT TRIVIALIZACIJSKA INSTITUCIJA

"Lahko je razumeti veliko naklonjenost, ki jo ima zahodna kultura do trivialnih strojev. Navedel bi lahko nešteto primerov za trivialne stroje. Ko kupimo avto, z njim dobimo tudi trivializacijsko potrdilo, ki nam zagotavlja, da bo avto ostal trivialen stroj vsaj naslednjih 100 ali 1.000 milj ali prihodnjih pet let. In če avto nenadoma postane nezanesljiv, ga peljemo k trivializatorju, ki ga bo spravil nazaj v red. Naša ljubezen do trivialnih strojev gre tako daleč, da pošiljamo svoje otroke, ki so navadno zelo nepredvidljiva bitja, v trivializacijske institucije. In če jih kdo vpraša, "koliko je 2 krat 3?", odgovor ne bo "zeleno" ali "toliko sem jaz star", ampak "6" (von Foerster, po Kordeš, 2004).

Vsak učni cilj oblike "učenec bo znal ..." ali "učenec bo ob koncu ure naredil ...", ki si ga učitelj zastavi sam ali pa mu ga predpiše učni načrt, njegov pogled na učenca do neke mere trivializira. Tak cilj od učenca po določenem časovnem obdobju zahteva natančno določeno vedenje. Če se bo učenec ob koncu ure vedel tako, kot je predvideno v cilju (npr. bo znal izračunati dolžino tretje stranice

pravokotnega trikotnika ali bo znal naštetih vzroke za začetek druge svetovne vojne), bosta uspešna oba, učitelj in učenec. Učitelj bo dobil plačo, učenec dobro oceno, obema pa bo to prineslo tudi obilo notranjega zadovoljstva.

Tak učni cilj počasi, a vztrajno trivializira tako učitelja kot učenca. V večini primerov gre celo za "množično trivializacijo", saj so učni cilji ponavadi zastavljeni za ves razred ali kar za celo generacijo učencev! Brez upoštevanja predhodnih različnih izkušenj posameznika in njegovih posebnosti celotna populacija določene generacije piše enako maturitetno preverjanje znanja. Od tega preverjanja (in seveda od izpolnjevanja določenih ciljev) pa je odvisna nadaljnja izobraževalna pot posameznika, njegov vpis na fakulteto, njegovo bodoče delovno mesto, pa tudi njegov način življenja.

Prav trivializacija učencev prek učnih ciljev ne oziraje se na specifiko posameznika je vzrok, da učenci šole pogosto ne jemljejo kot nekaj, kar bi jim pomagalo živeti oz. biti avtopoetski sistem, ki bi proizvajal samega sebe, ampak jo vidijo kot breme, ki jim kot šef v službi nalaga določeno nalogo, ki jo je treba opraviti, nima pa toliko zveze z njihovimi aktualnimi problemi v določenem trenutku.

Trivializacija v šolstvu poteka na več ravneh. Pravzaprav povsod, kjer se na učitelje in učence gleda kot na sistem, ki mora prinesiti določene rezultate. Naj omenim samo najvidnejše. Na državni ravni načrtujemo učni uspeh celotne populacije. Pri tem igrajo glavno vlogo nacionalni učni načrti, pravilniki, izobraževanje učiteljev in eksterna preverjanja znanja. Na ravni šole skušamo z različnimi ukrepi doseči čim boljši uspeh in ime šole v primerjavi z drugimi. Na ravni razreda pa učence trivializiramo z enotno zastavljenimi učnimi cilji za vse učence, z enotnimi didaktičnimi tehnikami za vse učence in s sestavljanjem preverjanj znanj, ki učence primerjajo med seboj.

Trivializacija na višji ravni vpliva na trivializacijo na nižji. Če od nekega sistema (šole, razreda ali učenca) zahtevamo določene rezultate, je nerealno pričakovati, da tudi glavni cilj vseh njegovih podsistemov ne bo produciranje (teh istih) rezultatov.

Ob tem velja poudariti, da trivializacija nikakor ni nekaj slabega. Naučiti se štetja, pisanja, seštevanja ali imen mesecev v najzgodnejših letih najbrž nikomur med nami ni škodilo. To, da si je nekdo z nami zastavil takšne učne cilje, se nam zdaj zdi prav fino. Trivializacija je v določenih pogledih zelo učinkovita in uporabna.

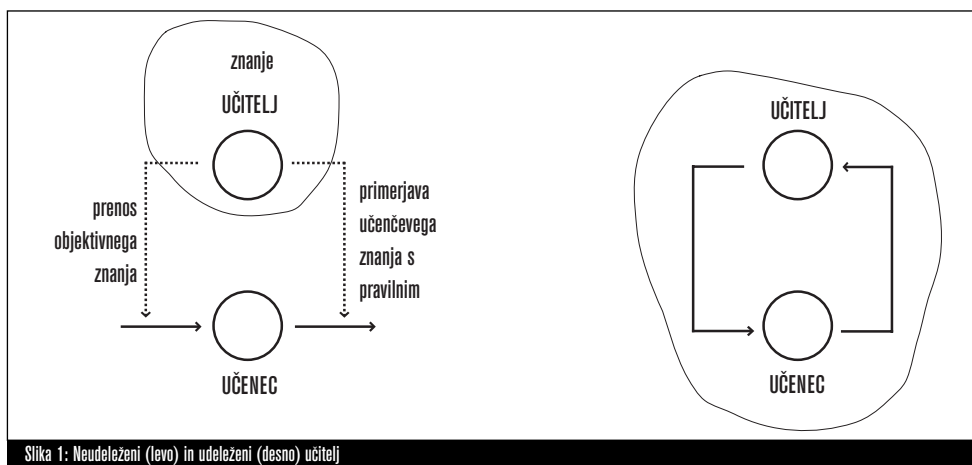
Nevarna pa postane takrat, ko gre za držo učitelja, ki na učenca gleda zgolj kot na trivialni stroj. Ko je celotno učiteljevo delovanje omejeno na načrtovanje vhodov (učiteljevega pedagoškega delovanja) in izhodov (učenčevega ravnanja, predvidenega z učnimi cilji) in ko na učenca ne gleda kot na celovito osebnost.

UČITELJEVA UDELEŽENOST

Tistim, ki se ukvarjamo z izobraževanjem, ni težko razumeti, da smo v opazovanju udeleženi in da na opazovani pojav vplivamo. Pravzaprav si to pogosto celo želimo. Lažje kot mnogi drugi tudi razumemo, da se ob svojem pedagoškem delovanju spreminjamo tudi sami. Vseživljenjsko učenje in nenehno pridobivanje ter predelava novih izkušenj sta nam blizu.

Vseeno pa se težko umaknemo s stališča objektivnosti. Radi ocenjujemo, da “je nekaj prav in drugo ne”. Radi smo prepričani, da je neko naše ravnanje ustrezno. Potrebujemo pravila, čeprav se zavedamo, da lahko isti izobraževalec v dveh različnih pedagoških situacijah ravna popolnoma različno. Je boljše individualno ali skupinsko učenje? Je bolje prepustiti pobudo učencem ali ohraniti nadzor nad dogajanjem? Se je bolje držati načela “nikoli ne kaznuj” ali načela “učenci naj začitijo odgovornost za svoja dejanja”?

Razlike med učiteljem, ki na učenca skuša gledati objektivno in tistim, ki se v pedagoškem procesu počuti udeležena, lahko ponazorimo s spodnjo skico.



Učitelj, ki se je postavil ven iz vesolja (Kordeš, 2004), na svet okrog sebe (kamor spadata tudi znanje in učenec) gleda objektivno. Takšen učitelj išče načine za pedagoško delovanje, ki bo povzročilo čim bolj pravilno učenčevo znanje ob koncu pedagoškega procesa. Znanje skuša v čim večji meri prenesti na učenca. Na učenca gleda kot na trivialni stroj, ki bo ob učiteljevem uspešnem delovanju produciral pravilne odgovore.

“Udeleženi” učitelj pa se zaveda, da znanje konstruira skupaj z drugimi člani družbe (tudi z učencem). Ve, da sta v tem znanju udeležena oba, tako on kot učenec. Povratna zanka med učiteljem in učencem v tem primeru nima le vloge preverjanja izhoda učenca kot trivialnega sistema, ampak je del dvosmerne

komunikacije, ki spreminja tako učenca kot učitelja. Učenca opazuje, razmišlja o njegovih odgovorih, nanj skuša gledati čim bolj brez predsodkov in se pustiti presenetiti.

Situacijo bi lahko (zgolj simbolično) ponazorili z didaktičnima tehnikama predavanja in diskusija. Pri tehniki predavanja učitelj govori, učenec posluša in si poskuša povedano zapomniti. Pri tehniki diskusije pa učitelj in učenec med seboj soočata poglede, preverjata, ali drug drugega res razumeta, si izmenjujeta izkušnje in tako konstruirata znanje.

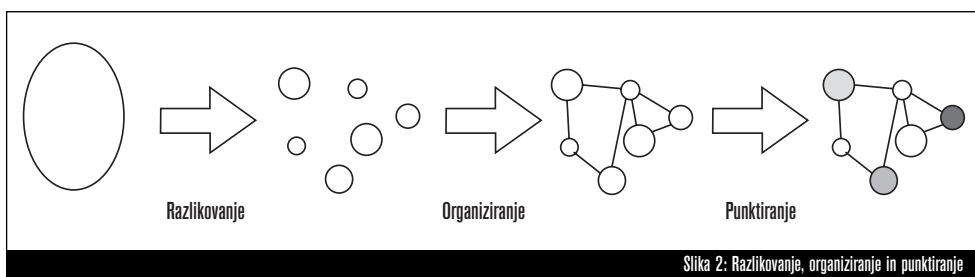
Seveda je ta primerjava le simbolična in nikakor ne pomeni, da je diskusija edina didaktična tehnika, ki jo je udeležnemu učitelju dovoljeno uporabljati. Ta primerjava tudi ne pomeni, da so vsi predavatelji neudeleženi. Pripravimo lahko čudovito predavanje, iz katerega je razvidna naša eksistenčna zavezanost udeležnosti ali pa, na drugi strani, vodimo diskusijo, v kateri kot učitelji želimo učencu dopovedati, da je edini pravi pogled naš.

NOV POGLED NA ZNANJE

Udeleženi učitelj besede “objektivnost” ne uporablja. Ne more se sklicevati na “svet tam zunaj”. Njegova naloga pa še vedno ostaja enaka: poskrbeti, da bodo učenci čim več znali. Kaj je potemtakem znanje in kaj kakovostno znanje?

Za nekoga rečemo, da se spozna na avtomobile, če ve več kot le to, da je pod pokrovom avtomobila motor. Pozna tudi posamezne dele motorja in po možnosti ve, kako kateri od njih deluje. Znanje o naravi je boljše pri tistem, ki razlikuje drevesne vrste, cvetlice, stopinje živali. Če ob tem še ve, kateri procesi tem cveticam omogočajo življenje, kakšne so prehranjevalne verige, če se zna v gozdu orientirati in najti hrano, je to znanje le še boljše.

Znanje pomeni svojemu dojetanju pojavov dati imena (identiteto) in jih spraviti v medsebojni odnos (jih povezati). Osnovni princip spoznavanja je razlikovanje (Jeriček, 2004). Le z razlikovanjem enega vzorca od drugega lahko spoznavamo svet. Svet lahko razkosamo na neskončno veliko načinov. Najprej razlikujemo, nato pa razlikovano organiziramo na različne načine.



Ko posameznik razlikuje, hkrati tudi označuje nekatere stvari za pomembnejše od drugih (Jeriček, 2004). To imenujemo punktuacija. Pravi namen razlikovanja je prav punktuiranje. Z njim ustvarjamo različne resničnosti – različne konstrukcije stvarnosti. Znanje bi si tako lahko shematsko predstavljali kot mrežo med seboj povezanih in različno močno “obteženih” entitet.

Vsak človek ima drugačno razlikovanje, posledično pa tudi drugačno organiziranje, punktuiranje in konec koncev tudi drugačno znanje. Proces razlikovanja, organiziranja in punktuiranja ustreza prvemu delu kreativnega kroga, o katerem govori Kordeš (2004). Z eno besedo bi mu lahko rekli “izumljanje”. S tem izbiramo odgovore na načelno neodločljiva vprašanja. V drugem delu kreativnega kroga pa gre za odkrivanje, ko s sklepanjem in sprehajanjem po mreži iščemo še odgovore na druga, odločljiva vprašanja.

Kakovostno znanje je plod posameznikove osebne poti do njega. Posameznik ga ustvarja preko komunikacije in razmisleka ter ga navezuje na svoje lastne izkušnje v preteklosti in prihodnosti. Razumevanje pojavov omogoča navezavo znanja na izkušnje iz preteklosti, uporaba znanja pa omogoča navezavo znanja na prihodnje izkušnje.

Kakovost znanja je tako večja, bolj ko je to navezano na pretekle in prihodnje izkušnje. Pretekle izkušnje razlagamo in prihodnje predvidevamo. Kakovostno je tisto znanje, s katerim posameznik bolje uresničuje svoje motive. Znanje je boljše, bolj ko se posameznik v svetu znajde oziroma obvladuje svoje dojemanje stvarnosti.

Posameznik izbira tiste sheme, teorije, konstrukte, ki mu pomagajo razložiti njegove izkušnje. Kakovostno je tisto znanje, ki je uporabno za uresničitev našega namena.

VLOGA UČITELJA IN UČENCA V UČNEM PROCESU

Naloga učitelja v učnem procesu je jasna že od uvedbe njegovega poklica: poskrbeti za kakovostno znanje učencev. Kakšna pa je ta naloga ob zavzetju stališča udeležnosti in njegovih posledicah?

Pogled neudeležnega učitelja na njegovo nalogo je “poskrbeti, da se gotovo znanje, ki ga ima učitelj, prenese na učence”. Učitelj, ki svojo nalogo doje ma tako, želi, da bi vsi učenci opravili razlikovanje, organiziranje in punktuiranje na natančno enak način, kot je te procese opravil on. Upravičenost te želje je vprašljiva že zato, ker se na podlagi učiteljevih sprotnih izkušenj spreminja tudi njegovo spoznavanje. Predvideva pa tudi, da zavzemanje stališč do načelno neodločljivih vprašanj oz. izumiteljski del kreativnega kroga ni odgovornost učenca, ampak odgovornost učitelja.

Znanje, ki naj bi ga učenec pridobil na ta način, tudi ni prav nič povezano z učenčevimi izkušnjami. Navezanost abstraktne konceptualizacije na predhodne izkušnje posameznika pa je po Kolbu (1984) eno temeljnih načel učinkovitega učenja. Harkin (2000) pri tem poudarja osebno pomembno (personally significant) učenje, ki je takšno, da ga učenec brez težav naveže na svoje pretekle in prihodnje izkušnje, takšno, ki je za posameznika aktualno (signifikantno).

Ob predpostavki, da je kakovostno tisto znanje, ki posamezniku omogoča uresničevanje njegovih motivov, se učiteljeva naloga spremeni v: "Poskrbeti, da bodo učenci pridobili znanje, ki ga potrebujejo za izpolnjevanje svojih motivov." Odgovornost za učenčevo spoznavanje se tako prenese z učitelja na učenca. Prav tako se nanj prenese odgovornost za zavzemanje stališč. Učenec se bo učil in bo spoznaval le tisto in le na tak način, kot ga narekujejo njegovi motivi.

Učenec torej veliko večino dela v učnem procesu opravi sam in morda se komu celo zazdi, da učitelja pri tem sploh ne potrebuje. Toda ni čisto tako. Spremeni se le njegova vloga. Iz vloge vseveda ali mojstra, ki oblikuje surov material, se ta spremeni v vlogo izkušenega družabnika na učenčevi poti, oskrbovalca različnih virov ali tistega, ki pripravlja spodbudno okolje za učenje (Fox, 1983).

Vloga učenca se ob tem iz vloge prazne posode ali surovega materiala spremeni v vlogo raziskovalca, čudečega se opazovalca ali rastoče osebnosti (prav tam).

Učitelj lahko svojo novo vlogo opravi le tako, da tudi sebe dojame kot del sistema, v katerem se ustvarja znanje. Vsak član sistema hkrati uči in se uči. Poleg standardne vloge v učnem procesu učitelj nosi tudi vlogo učenca, učenec pa tudi vlogo učitelja. Drug drugega kaj naučita ter se drug od drugega učita. Utemeljenost potrebnosti učitelja kot strokovnjaka za poučevanje pa je v pospeševanju učnega procesa in s tem v večanju učinkovitosti učenja.

V zvezi s tem se že dolgo bije boj med tistimi, ki zagovarjajo, da so med učiteljevimi kompetencami pomembnejše tiste, vezane na vsebino (se pravi kompetence, vezane na to, kaj učiti), in tistimi, ki trdijo, da so pomembnejše kompetence, vezane na didaktiko (torej tiste, ki govorijo o tem, kako učiti). S stališča, zavzete-ga zgoraj, bi lahko sklepali, da so pomembnejše kompetence, vezane na didaktiko.

Pomembne so oboje kompetence. Didaktične zato, ker učitelj z njimi zagotavlja učinkovitost učnega procesa. Vsebinske pa zato, ker krepijo učiteljevo bogastvo spoznavanja učne vsebine. Pomen teh kompetenc se spremeni le v toliko, da je učitelj pripravljen na to, da se bo njegovo razlikovanje kljub temu, da je prehodil veliko daljšo izobraževalno pot kot učenec in kljub temu, da s svojim razlikovanjem veliko učinkoviteje razlaga pretekle in predvideva prihodnje dogodke v stvarnosti, prav po posredovanju učenca, še vedno spremenjalo. Pomembno je, da si učitelj to skromnost tudi dovoli.

NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA

Načrtovanje je priprava na neko dejanje, da ga lahko opravimo čim boljše. Da bi vedeli, kaj je boljše in kaj slabše, mora načrtovanje vedno vključevati tudi postavljanje meril kakovosti. Merila kakovosti so ponavadi izražena v ciljnih načrta.

Tudi ko govorimo o načrtovanju izobraževanja, potrebujemo takšno merilo kakovosti. Merilo "Poskrbeti, da bodo učenci konstruirali tisto znanje, ki ga potrebujejo," ki smo ga predstavili v prejšnjem razdelku, nas pri tem še ne zadovolji, saj je preširoko in seže le na raven dolgoročnega namena, ki ni preverljiv v procesu učenja, ampak šele pozneje. Daje nam torej smer našega dela, ne pomaga pa nam pri vrednotenju njegove kvalitete. Poleg tega pa moramo poskrbeti tudi, da izbrano merilo kakovosti ne bo trivializiralo učencev.

Tyler (po Kelly, 1989) kurikulum vidi kot sestav štirih elementov: ciljev, vsebin, metod in evalvacije. Ti elementi so pri različnih načrtovalnih modelih med seboj različno povezani, pri nekaterih modelih linearno, pri drugih krožno (evalvacija vpliva na naslednji cikel zastavljanja ciljev), pri tretjih interaktivno (vsak element sočasno vpliva na vse druge). Modeli načrtovanja so pogosto razširjeni še z drugimi elementi, vsi pa imajo korenine v prikazanem osnovnem modelu.

Na prvi pogled so si različni načrtovalni modeli torej med seboj podobni. Bistvene razlike med njimi pa niso v tem, iz katerih elementov so sestavljeni, ampak v tem, kaj je vsebina posameznega elementa. Tako ločimo tri pristope k načrtovanju kurikulumu (Kelly, 1989):

1. Učnosnovni pristop vidi kurikulum kot vsebino in izobraževanje kot prenos te vsebine na učence. Cilji takšnega pristopa so formulirani v obliki učnih vsebin, na primer: danes se bomo naučili Pitagorov izrek. Kakovost izobraževanja po tem pristopu vrednotimo po tem, kako uspešno so učenci reproducirali posredovano vednost.
2. Drugi je učniciljni pristop, ki vidi kurikulum kot izdelek in izobraževanje kot orodje. Cilji, zapisani v tovrstnem kurikulumu, so učni cilji, ki govorijo, kaj bodo učenci dosegli (kakšen izdelek oz. kakšne učence bomo imeli ob koncu ure). Primer takšnega cilja bi bil: učenci bodo ob koncu ure znali izračunati dolžino tretje stranice pravokotnega trikotnika. Kakovost izobraževanja po tem pristopu vrednotimo po tem, ali so učenci dosegli zastavljeno znanje. Same vsebine, ki smo jih pri tem posredovali, pa so, čeprav jih cilji dokaj natančno določajo, drugotnega pomena.
3. Tretji pa je procesno-razvojni pristop, ki vidi kurikulum kot proces in izobraževanje kot razvoj. Cilji so pri tem pristopu zapisani kot procesna načela, ki naj bi vodila učiteljevo praktično delovanje. Primer takšnega cilja bi bil: v razredu je vedno pripravljen material za kakšen nov fizikalni poskus, ki je za učence zanimiv in se ga samoiniciativno lotijo. Kakovost izobraževanja po tem pristopu pa merimo po tem, kaj se je med učnim procesom dogajalo.

Tako za učnosnovni, kakor tudi za učinkiljni pristop k načrtovanju so značilni behavioristično teoretsko izhodišče ter iz njega izhajajoča instrumentalizem in tehnicizem, ki pa sta mnogokrat prikrita z navidezno znanstvenostjo (Kroflič, 2002). Behavioristi menijo, da se mora znanost omejiti na proučevanje tistih pojavov, ki jih je mogoče opazovati in razlagati s pomočjo kvantitativnih znanstvenih metod. Menijo torej, da je mogoče znanstveno proučevati človekove vedenjske vzorce in njihovo spreminjanje pod vplivom okolja, ne pa zakonitosti procesov, ki takšno spreminjanje pojmujejo. Ne ozirajoč se na položaj učitelja in učenca v učnem procesu se je behaviorizem usmeril v učinek oz. spremembo vedenja učenca (prav tam).

V določenih primerih, še posebej v naravoslovnih znanostih, je udeleženo vlogo raziskovalca v raziskovalnem procesu mogoče zanemariti do te mere, da ga jemljemo kot objektivnega opazovalca. V pedagoškem procesu pa tega ponavadi ni mogoče doseči. Učitelj je v učni proces vendarle preveč udeležen. Tehnicistična načela s hierarhično postavljenimi cilji, katerih vrhunec je bila Bloomova taksonomija, so v zavest načrtovalcev, kmalu pa tudi v zavest uporabnikov vnesla predstavo o enosmernosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki naj teče izključno od učitelja proti učencu. Učenec je tako kot šibki, nevedni in nevzgojeni člen izrinjen iz kakršne koli aktivne vloge. Dolgoročno to prinese tudi številne učne neuspehe (prav tam).

Tako učnosnovni kot učinkiljni pristop na učenca gledata kot na trivialni sistem. Izobraževanje imata za uspešno tedaj, ko se učenec odzove na natančno določen način. Najbrž ima vsak med nami iz let, ko je sam hodil v šolo, kakšno grenko izkušnjo "guljenja" snovi, ki je ni razumel, ki si je ni predstavljal, za katero ni vedel, za kaj jo potrebuje, naučiti pa se jo je moral skoraj dobesedno tako, kot jo je povedal učitelj. Prav takšne izkušnje so posledica linearnosti učnega procesa in zaverovanosti v zaželeno spremembo vedenja učencev.

Ker ima merjenje kakovosti v izobraževanju kljub vsem svojim pastem pomembno mesto, če ne z vidika razvrščanja učencev na boljše in slabše, pa vsaj zato, ker izobraževalci radi vemo, ali smo bili pri delu uspešni ali ne, je treba merjenje učinkovitosti izobraževanja iz merjenja rezultata oz. spremembe vedenja prenesti na merjenje kakovosti poteka učnega procesa. Prav učinkovitost spoznavanja je tista, ki je ob predpostavki, da vsak konstruira drugačno znanje oz. znanje v skladu s svojimi motivi, merilo kakovosti.

Učitelj, ki učencev ne želi trivializirati, se, ko gre za ocenjevanje kakovosti izobraževanja, vpraša: "Ali učni procesi tečejo v skladu z motivi učencev in učiteljev? Kako učinkovito tečejo učni procesi? Ali potekata oba dela kreativnega kroga?" Cilji takšnega načrtovanja pa po Kellyju (1989) ustrezajo proceduralnim ali procesnim načelom. Ta niso merljiva le ob koncu učnega procesa, am-

pak so integralni del celotnega učnega procesa in morajo biti prisotna v vsakem trenutku pedagoške prakse (Kroflič, 2002).

Učitelj, ki procesno načrtuje, v razredu ni večino časa le prinašalec znanja, ki znanje občasno tudi "objektivno" izmeri, ampak vanj vstopi kot del sistema, v katerem je s svojo udeleženo ves čas subjektivno prisoten. V nenehnem dialogu z učenci soustvarja okolje, ki tako njemu kot učencem omogoča doseganje lastnih motivov in učinkovitost poteka učnega procesa. Pri tem je motiv učencev predvsem pridobivanje kakovostnega znanja, motiv učitelja kot nosilca storitvene dejavnosti pa je čim boljše opraviti svoje delo – ustvarjati razmere oz. klimo, ki bo pridobivanje kakovostnega znanja čim boljše omogočala.

Zavzemanje za procesno strategijo načrtovanja kurikuluma v praksi pomeni, da je pri načrtovanju izobraževanja pomembnejša klima v učni skupini kot pa prenos učnih snovi, ki si jih je zamislil učitelj ali primerjanje vedenja učencev ob koncu nekega obdobja z želenim vedenjem. In čeprav nam tako učnosnovno kot tudi učnociljno načrtovanje ob določenih zanemaritvah prideta še kako prav, je modro težišče svoje pozornosti prestaviti z rezultata na učni proces, s poskušanja objektivnega ocenjevanja znanja na udeleženo v opazovanju, soustvarjanju učne klime, dialogu in konstruiranju znanja.

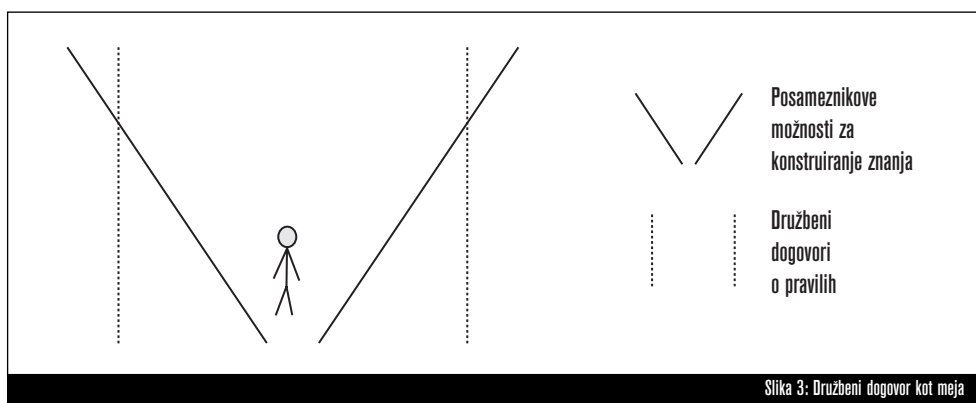
Nekaj smernic, ki učitelju pomagajo udeleženo stopati v učni proces in povečati učinkovitost le-tega, je:

- spodbujanje dvosmerne komunikacije,
- spodbujanje učenca, da izraža svoje motive,
- učencem omogočati izbiro učnih vsebin in metod,
- izhajanje iz konkretnih življenjskih situacij, ki sta jih učenec in učitelj že doživela,
- izražanje lastnih motivov (motivov učitelja),
- metakomunikacija,
- spodbujanje učencev, da sami ocenijo svoje delo,
- sprotno vrednotenje lastne vloge v učnem procesu in
- vrednotenje skupaj z učencem.

ALI STALIŠČE UDELEŽENOSTI TOREJ POMENI PERMISSIVNO VZGOJO?

Osredotočenost zgolj na procese in ne na rezultate zbuja tudi nekatere pomisleke. Je res vseeno, kakšen je rezultat učenja? Se res smemo naučiti vsega? So vsi motivi posameznika legitimni? Že zdrava pamet nam pravi, da gotovo obstajajo motivi (in s tem znanje), ki niso dopustni. Kaj storiti, če bi se učenec na primer hotel naučiti krasti? Konstruiranje znanja namreč nima meja, udeleženi učitelj pa pri vzgoji tudi ne more uporabljati besed "to je prav" in "to je narobe". Zanj so tovrstna vprašanja načelno neodločljiva.

Stališče udeleženosti v tem primeru predlaga prenos odgovornosti za izbiro odgovorov na načelno neodločljiva vprašanja na vsakega posameznika. Odločitve družbe glede tega, kaj je prav in kaj ne, so zapisane v ustavi, zakonih, deklaracijah in drugih predpisih. Vloga učitelja kot državnega uslužbenca pa je, da te družbene odločitve brani. Udeleženi učitelj družbenih odločitev sicer ne predstavlja kot “svete resnice”, ampak v učencih spodbuja odločanje o tem, ali bodo te odločitve sprejeli ali ne. Moralne dileme učencem predstavi kot probleme, ki jih je treba reševati. Z dilemami na neki način “provocira”. Konflikt znotraj posameznika ali skupine, ki se pri tem ustvari, pa izkoristi za to, da učenec tudi sam izbere (ponotranji) določeno pravilo. Medveš v (2002) temu delovanju pravi “diferencirana moralna komunikacija”. Ta sprejema družbeno veljavne zakone, vendar prek reševanja konfliktov med učenci ali med učiteljem kot zastopnikom zakona in posameznim učencem vključuje nujnost premisleka o veljavnosti norm. Meje v vzgoji torej so. Določene so z dolžnostmi posameznika, ki jih porajajo družbeno dogovorjene temeljne pravice sočloveka.



S spodbujanjem premisleka o načelno neodločljivih vprašanjih se udeleženi učitelj z učenci dogovarja tudi o pravilih v razredu in o razredni klimi, ki bo zagotavljala kakovostno delo. Uporabi pa ga tudi za druga, še plemenitejša dejanja, kot so na primer delanje uslug součencem, delo v korist skupnosti ali prostovoljno delo. Takšno ravnanje učitelja je zagotovilo, da učencev ne bomo mogli enačiti z ovcami v ogradi državnih zakonov in šolskih predpisov, ampak s trdnimi stebri družbe, ki so o moralnih vprašanjih opravili lasten ali skupinski premislek in odločitev, kot takšni pa lahko s svojimi držami gradijo človeka vredno družbo.

Če se kot učitelj postavimo nad učenca, ali pa če nadenj postavimo zakone in šolski red, tam ne bo več prostora za nikogar. Če pa se skupaj z njim “udeležimo” učenja na istem nivoju (glej sliko 1), se bo mesto nad najinim

kreativnim krogom sprostilo. Sčasoma ga bo namesto nas zasedel učenec, ki bo tako prevzel odgovornost za učenje in tudi za izpolnjevanje učnega načrta. Sprememb v smislu manjše trivializacije pa so seveda potrebni tudi učni načrti.

LITERATURA:

- BURR, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge, London in New York;
- HARKIN, J. In drugi (2000): *Teaching Young Adults: A handbook for teachers in post-compulsory education*. London in New York: Routledge Falmer;
- JERIČEK, Helena (2004): "Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi". V: Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Ljubljana;
- KELLY, A. V. (1989): *The Curriculum: Theory and Practice*. Third Edition. Paul Chapman Publishing Ltd. London;
- KNOWLES, M. (1971): *The Modern Practice in Adult Education*. New York: Association Press;
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning (Experience as the Source of Learning and Development)*. New Jersey: Prentice-Hall;
- KORDEŠ, Urban (2004): *Od resnice k zaupanju*. Ljubljana. Studia Humanitatis;
- KROFLIČ, Robi (2002): "Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikulumu". V: *Vstop v kurikularne teorije*. Zavod RS za šolstvo Ljubljana;
- MEDVEŠ, Z. (2002): "Legitimnost vzgoje v javni šoli", *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 186–197