

So nove učne kulture potrebne?

(Uvod v tematski del številke)

1. Zahteva po stalnih spremembah pri pedagoškem delu je postala samo-umevna in je tako rekoč del strokovnega diskurza, pri čemer se pogosto pojavi tudi odklon od stalnih razprav o reformah, novih pristopih, modelih učenja, vsebinah in podobno. Predvsem tisti, ki so soočeni z vsakodnevno pedagoško, vzgojno in izobraževalno prakso, bodisi v predšolskih, šolskih in zunajšolskih ustanovah, bodisi pri izobraževanju odraslih in delu z mladostniki, bodisi pri poklicnem izobraževanju in usposabljanju in poskusu reintegrirati brezposelne v svet dela, diskurza o spremembah ne jemljejo vedno samo kot pozitivnega in potrebnega. Pogosto ga doživljajo tudi kot kritiko svojega dela, vedoč, da s svojimi prizadevanji ne morejo uresničiti tistih pedagoških ciljev, ki so predpisani ali pa so si jih sami postavili.

Pedagoško delo, torej vzgojno-izobraževalno prizadevanje, ostaja v resnici vedno »drzen projekt« (Menck 1998, str. 23), ki ni odvisen samo od človeških odnosov in sposobnosti, temveč tudi od pogojev, ki jih narekujejo okolje, družba, duh časa in političnosistemske ozadje. Pri vsakem pedagoškem delu imamo sicer opravka s konkretno namero, idejo, ki se ji z različnimi poskusi in zagoni postopoma približujemo, vendar gre za »projekt«, ki nikoli ni linearen proces in ne poteka vedno po zamislih in prepričanjih vzgajajočih, torej tistih, ki naj bi s »svojo avtoriteto« in »svojo funkcijo« usmerjali vzgojo in izobraževanje. Ta proces ostaja kljub prizadevanjem in dobrim namenom vzgojno odgovornih večplasten, zamotan, ovinkarski, pri čemer moramo priznati, da tudi zaupana in prevzeta funkcija vzgoje ni vedno najvplivnejši dejavnik pri doseganju pedagoških ciljev. Vzroke za uspeh ali neuspeh pedagoškega delovanja je mogoče samo približno analizirati in identificirati. Vsako poenostavljeno tolmačenje določenih izidov, ki jih vidimo kot konkretizacijo dolgoletne vzgoje in izobrazbe, ne more zadovoljiti. Morda je ravno nepredvidljivost rezultatov vzgojnih in izobraževalnih prizadevanj pomemben izziv, da nikoli ne nehajo razmišljati o izboljšanju in spremembah pedagoške prakse v najširšem pomenu. K pojmovanju kritične in reflektivne pedagogike sodi, da kljub dvomom, ki se pogostokrat pojavijo pri ocenjevanju in vrednotenju pedagoškega dela, ostaja pri »principu upanja« (Bloch) ter skuša diskutirati in odpirati nove možnosti, ki posodobijo in počlovečijo vzgojno delovanje.

2. Ravno pred ozadjem teh splošnih in skeptičnih misli je treba videti razpravo o »novih učnih kulturah«. Kaj se v resnici skriva za tem pojmom, ki se čedalje bolj uveljavlja v pedagoškem diskurzu in zaposluje tiste, ki se teoretično in znanstveno ukvarjajo s pedagoškimi vprašanji, in tudi tiste, ki se kot učitelji, vzgojitelji in referenti v poklicnih izobraževalnih ustanovah srečujejo z vsakodnevnim pedagoškim delom? Je to pojem, ki prinaša nove vsebine, cilje in razmišljanja, ali pa je samo moderno geslo, za katerim se skrivajo že znane ideje?

Če nekoliko natančneje pogledamo v razvoj sodobnejših pedagoških pojmov, zasledimo pojem učne kulture že ob začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Ta ugotovitev velja za nemško jezikovno področje pedagogike. Nastanek tega pojma je tesno povezan s takratnim družbenim, političnim in socialnim razvojem zahodnoevropskih držav, v katerih je predvsem ustanovitev novih nukleark izzvala množične proteste med mlajšo generacijo. Mirovna gibanja, ki so se porodila iz upora proti nadaljnemu oboroževanju in tako množično zajela prebivalstvo, so kmalu zahtevala nov koncept izobraževanja, ki naj bi bil namenjen zlasti ozaveščanju in samostojnemu političnemu vedenju posameznika. Ker vojna in mir ne moreta biti samo zasebna zadeva, čeprav sta problem individualne eksistence, je bilo treba mirovni vzgoji dati javni pečat, jo torej postaviti v središče javne vzgoje in javnega izobraževanja.

V sklopu s koncepti o mirovni vzgoji srečamo tako prvič pojem o novih učnih kulturah. Volker Buddrus in Fritz Böversen sta s svojim zbornikom *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (1987) programsko orisala bistvo nove učne kulture, ki naj bi v prvi vrsti vsebovala elemente mirovne vzgoje. V svojih razmišljanjih o novi učni kulturi sta si enotna, da je treba zapustiti oblike in vsebine »starega učenja«, ki so navadno tesno povezane z ohranjanjem obstoječih struktur in razmerij oblasti. Nova učna kultura pa naj bi bila kritična predvsem do tistih življenjskih oblik in učnih vsebin, ki človeka navajajo k izkoriščanju okolja in soljudi in tako preprečujejo solidarnost z revnejšimi in socialno zapostavljenimi območji sveta. Pri svojih zelo angažiranih in družbenokritičnih izvajanjih sta avtorja podvomila, ali je sploh možno v obstoječih strukturah in institucijah vzgojno-izobraževalnega sistema živeti in uresničevati zamisli nove učne kulture. Predvsem velja to za šolo, ki bi se morala svojemu ustroju odreči, če hoče biti kraj učenja demokratičnega vedenja in mirovnega ravnanja za vse prizadete. Nastanek pojma nove učne kulture moramo videti v ozki povezavi s kritiko tradicionalnega izobraževalnega sistema, ki vsebinsko in personalno upošteva določene socialne norme in s tem razvrednoti vsa prizadevanja, ki podpirajo emancipacijo in samostojnost posameznika.

Za pedagoški diskurz je zanimivo, da prvi zarodki nove učne kulture kljub svoji zanimivi programatičnosti niso dosegli tistih, ki so bili v svoji državi do tradicionalnih učnih oblik in vsebin kritični. Pojem kot tak se je sicer vedno spet pojavljal v različnih kontekstih, razpravah o šolskem razvoju, šolskih reformah in novih učnih metodah, a širšega in poglobljenega razmišljanja skoraj ne najdemo na nemškem jezikovnem področju. Edino gibanje o »odprti šoli«, ki se je vzemalo za večjo povezavo med šolo in okoljem in je v svojem programu zahtevalo, naj se šola odpira ponudbam in učnim možnostim neposredne sosesčine, je tematiziralo nove oblike učenja (na primer odprto učenje) (prim. Zimmer 2006).

V avstrijski strokovni javnosti se pojem nova učna kultura pojavi ob začetku devetdesetih. Povod za razpravo o novi učni kulturi je bilo nezadovoljstvo z avstrijskim šolskim učnim načrtom, ki so mu očitali, da je preobsežen, zastarel in premalo življenjski. Takratno ministrstvo za izobrazbo, znanost in kulturo je imenovalo delovno skupino znanstvenikov – pedagogov, učiteljev in šolskih nad-

zornikov z namenom, da pripravi koncept, ki naj bi v šolah pomagal uresničiti ideje nove učne kulture in dal šolskemu učenju nov profil in novo perspektivo (prim. Reumüller 2004). Po mnenju avtorjev, ki so sodelovali, mora nova učna kultura v šolah biti povezana z življenjem in izkušnjami posameznikov, torej učencev. Nova učna kultura se ne izraža v tem, da se šole na hitro opremijo z najmodernejšimi elektronskimi mediji in napravami, marveč da skupaj z učenci razvijejo oblike mišljenja in ravnanja, ki omogočajo odpraviti in rešiti šolske in zunajšolske naloge. Nova učna kultura naj bi bila »dinamična«, »sodobna«, »življenjska«, »živeta« in »odprta« za stalne kulturne, družbene in socialne spremembe. Omogočiti mora soočenje in sprejemanje »različnih« in manj poznanih stališč, vrednot in izkušenj, tako da posameznik spozna, da učenje ni zaključen proces. Učenje naj bi bilo spopadanje s stvarmi, ki niso samoumevne, temveč »nepričakovane« in »nepredvidljive«. Posamezni učenec naj bi dojel, da je učenje povezano z živim odkrivanjem, iskanjem, otipavanjem in raziskovanjem. Nova učna kultura pa je samo možna in uspešna, če zajame vse dimenzije, ki podpirajo in pogojujejo učenje. Te dimenzije so na eni strani šolska organizacija in administracija, oblike in vsebine učenja in odnosi; na drugi strani pa so posamezni učenci in učitelji, različne skupine, šola in druge izobraževalne institucije. Eno pomembnejših spoznanj delovne skupine je bilo, da nove učne kulture ne predstavljajo samo enega modela in mora vsaka šola najti svojo pot nove učne kulture (Reumüller 2004, 6). Za nadaljnjo razpravo o novih učnih kulturah je značilno, da se je kljub intenzivnim poskusom in dobrohotnim namenom težko dogovoriti o kriterijih, ki bi omogočili kar se da nedvoumen opis tega pojma.

Kot kaže zgodovinska retrospektiva, so diskusije o novih učnih kulturah na šolskem področju trenutne narave in brez dolgotrajnega učinka. To velja tudi za šolsko pedagogiko kot znanost, ki občasno govori o tem. Drugače se kaže ta diskurz znotraj andragogike. Na nemškem jezikovnem področju se v zadnjih 15 letih stalno pojavljajo znanstveni prispevki, ki se ukvarjajo z novimi učnimi koncepti v izobraževanju odraslih in poklicnem izpopolnjevanju. Razpravlja se o »novih učnih pristopih«, »vseživljenjskem učenju«, »samostojnem učenju«, »samoreguliranem učenju«, »povezovalnem učenju« (network), »regionalnem učenju« ... Že samo naštevanje različnih pojmov dokazuje, da je bila andragogika kot stroka prisiljena temi učenja nameniti veliko pozornosti. Nujnost razprave je treba videti v strukturi in šibki institucionaliziranosti izobraževanja odraslih. Medtem ko je učenje v šoli obvezno in kurikularno določeno, sta dodatno izobraževanje in poklicno izpopolnjevanje bolj ali manj stvar svobodne odločitve posameznika in brez vsake obveznosti. To velja še zlasti za tista področja, ki se razvijejo iz naključne potrebe in dolgoročno nimajo nobenih zakonskih in infrastrukturnih okvirov, ki bi regulirali in zagotovili nujnost izobraževanja. Veliko ponudb na področju andragoškega izobraževanja je brez sistematičnega in utemeljenega kurikula in so zato ogrožene. To pomeni, da je andragogika prisiljena razmišljati o novih konceptih učenja, učnih kulturah, če hoče navedeni posameznike in ohraniti ponudbo dodatnega izobraževanja in poklicnega izpopolnjevanja. Diskusija o novih učnih kulturah se je v andragoškem kontek-

stu pred leti porodila bolj ali manj iz »potrebe po preživetju« (Siebert 2001, 142). Brez upoštevanja socioekonomskih in sociokulturnih parametrov ter brez vključevanja novosti in sprememb na področje informacijske tehnologije in družbenih vrednot bi zanimanje za učenje in izobraževanje odraslih upadlo. Knjiga *Wandel der Lernkulturen*, ki sta jo izdala Rolf Arnold in Ingbeorg Schüßler (1998), pomeni za nemško pedagogiko pravo prelomnico v teoriji učenja in izobraževanja odraslih. Po njunem mnenju je posebnost novega učenja v tem, da je v središču pedagoške pozornosti posameznik z določeno biografijo, izkušnjami, interesi in zmožnostmi. Nova učna kultura naj bi bila naravnana na biografijo posameznika (*biographieorientiert*), ki je vedno enkratna in nezamenljiva. Bistvo učenja odraslih je v aktivnosti in samodogovornosti učečega se. Ne poduk, ne inštrukcija, ampak aktivno samoučenje in samoizobraževanje sta znamenji nove učne kulture.

Za nekatere pedagoge avtorja nista tematizirala novih vidikov učenja. S publikacijo pa sta dosegla, da se je diskusija o potrebi po novih učnih kulturah hitro širila in izzvala nešteto replik v strokovnem diskurzu. Čeprav je vrsta publikacij na to temo (predvsem znotraj andragogike) skoraj nepregledna, moramo ugotoviti, da tudi po več kot 15 letih intenzivne diskusije s precej deljenimi stališči ne najdemo natančnega opisa pojma o novih učnih kulturah. Nekateri kritiki so celo mnenja, da naj bi razprava predvsem prikrila dolgoletno negotovost in nesoglasje glede učnih teorij znotraj andragogike.

3. Če pogledamo sedanost, ugotovimo, da so mednarodne študije PISA, predvsem v državah, ki so se slabo odrezale, na novo razvnele razprave o učnih kulturah. Zanimivo je, da so zlasti politiki in menedžerji, ki so odgovorni za izobraževanje in razvoj šolstva, »odkrili« učno kulturo kot neke vrste funkcionalni krmilni sistem, s katerim bi lahko prebrodili krizo izobraževanja in šolanja ter bili kos izzivom tretjega tisočletja. Kritična analiza teh zahtev »od zgoraj« pa kaže, da se za njimi skriva zgolj tehnokratsko pojmovanje učenja in pouka. Za nekatere politično odgovorne je nova učna kultura omejena le na urjenje učnih metod (*Methodentraining*), razvijanje in uporabljanje vprašljivih testov, s katerimi naj bi hitro odkrili in odpravili pomanjkljivosti v bralnih in tekstnih kompetencah.

Nove učne kulture se lahko razvijajo le na podlagi intenzivnega proučevanja družbenih sprememb, ki vplivajo na šolo, izobrazbo in pogoje učenja. Ravno v času globalizacije in internacionalizacije se šola čedalje bolj odmika od doslej veljavnih kriterijev normalitete. Postaja kraj učenja, ki je v svoji sestavi pluralen v vsakem pogledu. Če šola kot javna institucija hoče ohraniti svoj vpliv pri pripravi učencev na družbeno realnost, ki se vse bolj kaže v čezmejnem sodelovanju in transnacionalni mobilnosti, se bo morala dokopati do učne kulture, ki upošteva kulturno, socialno, etnično in jezikovno raznolikost šolarjev.

Na različnih primerih smo pokazali, da pojem nove učne kulture kljub številnim prizadevanjem in poskusom ostaja netočen in je težko najti definicijo, ki bi zadovoljila. Ta pojem je vse bolj nekakšna metafora, s katero prenašamo različna pojmovanja z enega področja na drugo. Zdi se, da vsak, ki se ukvarja s

tem pojmom, opozarja na nekatere elemente, ki se znova ponavljajo. Opisovanje termina, ki je po svojem pojmovanju tako različen in težko opredeljiv, ima tudi prednost zato, da ne moremo od vsega začetka izključiti vidikov, ki ne bi bili pomembni.

Že pri načrtovanju tematskega dela je bilo jasno, da bodo prispevki zelo različni in bo vsak avtor skušal učno kulturo pojasnjevati s tistega zornega kota, s katerega jo sam zaznava.

4. Prvi prispevek, ki je vključen v našo tematsko številko, je prispevek *Ekkeharda Nuissla* in ima naslov *Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju*. Avtor opozarja, da v Evropi narašča udeležba odraslih v nadaljnjem izobraževanju, da pa seveda število udeležencev še vedno ni dovolj visoko, če izhajamo iz tega, da želimo živeti v družbi znanja. Tisti odrasli, ki se udeležujejo nadaljnje izobraževanja, so v povprečju bolj izobraženi kot pred dvajsetimi leti, več pričakujejo od učiteljev in so kritični do opravljenih storitev.

Prispevek *Claudie Schanz Vizije potrebujejo poti* opozarja na pomembno vlogo šole kot dinamične tvorbe, ki mora vedno reagirati na izzive z novimi rešitvami. Avtorica poudarja, kako pomembna je v šoli pravičnost do vseh otrok, ne glede na to, kako različni so. Pri tem je treba posebej ščititi pravice otrok iz manjšin. Zaradi homogenizacijskega pritiska večinske družbe in ustreznih izobraževalno političnih odločitev vedno obstaja nevarnost, da bomo zdrsnili v stare kulturalistične vzorce. Zavzema se za medkulturni razvoj šole, ki bi ga bilo treba uvesti na vseh šolah.

Marija Javornik Krečič v prispevku *Značilnosti pouka v osnovni šoli glede na učiteljeve poklicne izkušnje* prikazuje ravnanje učiteljev pri pouku slovenskega jezika glede na njihovo izkušnost. Natančneje predstavi Berlinerjev model učiteljevega profesionalnega razvoja. Berliner opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj glede na kognicije, ki usmerjajo učiteljevo odločanje in ravnanje v razredu. V nadaljevanju pa predstavi ugotovitve raziskave, opravljene januarja 2006, v kateri so sodelovali učitelji slovenščine in učenci osmega in devetega razreda osnovne šole. Raziskava je potrdila razlike v ravnanju učiteljev glede na njihovo izkušnost; pokazalo se je, da učitelji strokovnjaki značilnosti, ki se pojavljajo pri pouku, na primer spodbujanje učencev, izražanje njihovih mnenj, predstavljanje uporabne vrednosti obravnavane učne snovi, pogostost dela v skupinah, učiteljevo navajanje, da samostojno oblikujejo zapiske, pogostost reševanja problemov, počnejo manj pogosto kot po Berlinerju manj uspešni učitelji. *Jurka Lepičnik Vodopivec* v prispevku *Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu* obravnava aktualno temo – timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Raziskava, opravljena kot študija primera, kaže na pomembno razsežnost timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje. Obenem opozarja tudi na ostanke nekaterih prvin individualnega dela iz preteklosti in s tem povezano delitev dela med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, ki se kažejo predvsem v »obveznosti in dolžnosti«
vzgojiteljice, da sama načrtuje delo v oddelku. Strinjamo se lahko z avtorico

prispevka, da se je delovanja v timu treba naučiti, pa ne le na ravni oddelka, temveč tudi med oddelki, na ravni vrtca in med vrtci.

Milena Ivanuš Grmek in Vlasta Hus v prispevku *Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja* predstavljata rezultate raziskave, opravljene spomladi leta 2005 na vzorcu učiteljev prvega triletja devetletke. Avtorici je v raziskavi zanimalo, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja, kako pogosto jih uporabljajo in ali obstajajo statistično značilne razlike med učitelji v pogostosti rabe posameznih didaktičnih strategij glede na čas vstopa šole v izvajanje devetletke. Avtorici ugotavljata, da učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja uporabljajo različne didaktične strategije, ki so pri pouku prisotne zelo pogosto (v območju med vedno in pogosto). Le timski pouk se pojavlja včasih, kar je pričakovano, saj se v glavnem izvaja v prvem razredu devetletke. Pogostost rabe posameznih didaktičnih strategij večinoma ni odvisna od časa vstopa šole v izvajanje devetletke. Na podlagi podatkov avtorici zaključujeta, da ima pouk spoznavanje okolja značilnosti odprtega pouka, saj učenci pridobivajo znanje z izkušnjami, pri pouku sodelujejo, izražajo svoja mnenja, poglede, rešujejo preproste probleme, raziskujejo. Tak pouk se torej usmerja od transmisije k transakciji in transformaciji, vendar si avtorici postavljata pomembno vprašanje o uspešnosti učencev, ki sledijo tako koncipiranemu pouku.

Literatura

- Arnold, R., Schüßler, I. (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Buddrus, V., Böversen, F. (izd.) (1987). Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik. Baltmannsweiler.
- Menck, P. (1998). Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth.
- Reumüller, A. (2004). Auf den Wegen neuer Lernkulturen. Dissertation Universität Klagenfurt.
- Siebert, H. (2001). Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied.
- Zimmer, J. (2006). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim.

Dr. Vladimir Wakouning
Dr. Milena Ivanuš Grmek