UČITELJ ODRASLIH KOT SPODBUJEVALEC KRITIČNEGA MIŠLJENJA

dr. Sabina
Jelenc
Krašovec,
Filozofska
fakulteta

Osvobajanje odraslih ustaljenih vzorcev učenja

POVZETEK

Prispevek obravnava učiteljevo vlogo in njegov položaj v učnem procesu, ki sta odvisna od njegove filozofije; ta se oblikuje kot posledica učiteljevega odnosa do različnih subjektov učenja (učitelja, udeležencev, virov, procesa učenja) in organizacije učnega procesa (uporabe učnih metod, sprejemanja odraslih kot udeležencev učenja ipd.). Učitelj odraslih lahko v skladu s tem ravna kot spodbujevalec kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, ki odrasle »osvobajata« ustaljenih vzorcev učenja in delovanja, ali pa je po drugi strani oseba, ki spodbuja nereflektivno mišljenje, prilagajanje učiteljevim zahtevam in vnaprej določenim ciljem.

Prispevek obravnava naslednje teme: spreminjanje vloge učitelja in poučevanja kot posledice novih spoznanj; stil poučevanja kot pomemben dejavnik spodbujanja neodvisnosti in odločanja v procesu učenja odraslih; vpliv ciljev izobraževanja na opredeljevanje vloge učitelja; učitelja odraslih kot dejavnika spodbujanja udeležbe odraslih v procesu učenja in izobraževanja.

Ključne besede: učitelj odraslih, poučevanje, filozofija izobraževanja, stil poučevanja

Načelo meritokracije, ki naj bi v demokraciji družbi zagotavljalo enake možnosti vsem posameznikom, v sodobni družbi ne zdrži, saj je po mnenju različnih strokovnjakov uresničevanje načela enakih možnosti zaradi obstoječih družbenih značilnosti nemogoče; izhodiščni življenjski pogoji in s tem ekonomski, socialni, kulturni ter drugi dejavniki, ki vplivajo na posameznika, so namreč odločujoči in pogosto neprimerljivi. Nemogoče si je predstavljati izenačevanje možnosti posameznika le v obstoječem šolskem oziroma izobraževalnem sistemu, ki ves čas ostaja bolj ali manj nespremenjen v tem, da reproducira razlike

med posamezniki. Šolski sistem z natančno predpisanim kurikulumom duši želje učiteljev po razvijanju ustvarjalnega in sodelovalnega učnega okolja in hkrati onemogoča uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja. Ne uspeva oblikovati vseživljenjske učence, ki bi se bili v odraslosti pripravljeni samoiniciativno in samostojno učiti.

Načelo meritokracije bi hkrati pomenilo tudi predpostavko, da je posameznik ozaveščen, si želi stalnega razvoja in rasti, hkrati pa je

Predpisani kurikulumi dušijo ustvarjalno učenje.

spособen samostojnega učenja in izobraževanja. Le ob takih predpostavkah bi bilo mogoče reči, da je posameznik sam odgovoren za svoje stalno učenje in s tem za uspeh.

Prav iz te točke izhaja tudi neuresničljivost podmene, da so posamezniki v sodobni družbi pripravljeni in usposobljeni za stalno

in samostojno učenje ter izobraževanje in si želijo lastnega razvoja in ustvarjalnega delovanja v družbi. Zaradi stalnih zahtev delovnega in življenjskega okolja po hitrem razvoju in prilagajanju posameznikov je odrasle vendarle potrebno z učenjem pripraviti na reševanje problemov in vsakdanjih izzivov, saj se stalno povečujejo tudi razlike in neenakosti med posameznimi socialnimi skupinami v družbi.

V prispevku zagovarjam stališče, da je učitelj, ki z ustrezno filozofijo in pristopi spodbuja učenje odraslih, ključni motivacijski dejavnik v veliki večini učnih situacij. Osvetliti želim spreminjanje vloge učitelja odraslih¹ v učnem procesu, njegov odnos do vsebine, poteka učenja in udeležencev; skozi ta razmerja bom opredelila vlogo učitelja odraslih kot spodbujevalca sprememb pri posamezniku, ki izhajajo iz udeleženceve aktivne vloge pri učenju, ne glede na vrsto izobraževanja.

KAKŠNEGA UČITELJA POTREBUJEJO ODRASLI?

Če ima posameznik pomembno vlogo pri delovanju družbe in je tudi odgovoren za svoj položaj, se ob tem sooča z možnostmi izbiranja, ki pa so pogosto nepredvidljive in nejasne. Tudi če predpostavljamo, da so se mnogi odrasli pripravljeni (samostojno) učiti, želijo in zmorejo dejavno sodelovati in razvijati svoje sposobnosti, pri tem pogosto potrebujejo pomoč.

Tisti odrasli, ki se učijo in izobražujejo, tega

Ob dejstvu, da v času otroštva in mladosti posameznikov ne pripravimo ustrezno na samostojno učenje ter pri njih ne vzbudimo potreb po stalnem učenju skozi vse življenje, ter ob sedanjih, precej nespodbudnih pogojih za vseživljenjsko učenje, je izredno pomembno razvijati drugačne možnosti za učenje, ki bodo ustrezne za raznolike potrebe učečih se. Te predpostavljajo tudi spremenjeno motivacijsko vlogo učitelja. Mnogi avtorji (P. Lengrand, B. Bernstein, G. Hausmann, I. Illich, J. Dewey, C. Rogers idr.) so že pred desetletji ugotavljali, da se potrebe po novih možnostih in pristopih pri učenju in izobraževanju porajajo ne le zaradi vse hitrejših sprememb, temveč tudi zaradi razočaranja nad tradicionalizmom, kjer je v ospredju poučevanje kot močan instrument asimilacije, konformizma in nefleksibilnosti.

Tudi osebe, ki pomagajo odraslim pri učenju, lahko zaradi različnih vlog in pestrosti njihovega delovanja poimenujemo različno (denimo mentor, inštruktor, trener, tutor, v tuji literaturi pa pogosto tudi spodbujevalec oz. facilitator), odvisno pač od tega, kje in na kakšen način potekajo učenje, izobraževanje ali poučevanje. Njihova vloga v procesu učenja navadno presega konvencionalno vlogo učitelja, je manj natančno določena, odnos do udeležencev izobraževanja ali učenja pa je manj formaliziran – tako odraslim nudijo možnosti za aktivnejše in bolj samoiniciativno učenje.

ne počnejo le v institucijah, namenjenih izobraževanju in usposabljanju, temveč tudi na mnogih drugih mestih (v različnih prostovoljskih organizacijah, društvih, knjižnicah, delovnih organizacijah, različnih kulturnih ustanovah ipd.), seveda pa se nekateri odrasli učijo tudi sami. Med njimi so glede učenja pomembne razlike. Te razlike na splošno izhajajo predvsem iz vprašanj, zakaj se učijo, kako njihovo učenje poteka, kdo jim pri tem pomaga (če sploh), katere vire pri učenju uporabljajo, koliko časa porabijo za učenje, kako načrtna je njihova dejavnost, ter drugih značilnosti, ki pomembno vplivajo na opredelitev učnega procesa.

Ker je v izobraževanju odraslih formalnega izobraževanja malo (večina raziskav govori o 5–10 odstotkih, glej Jelenc Z., 1989), je že v osnovi potreba po 'klasičnem' učitelju kot prenosniku vnaprej jasno določenega znanja, ki bo udeležence pripeljalo k natančno določenemu cilju, majhna.² Tudi sicer se postavlja vprašanje, koliko odrasli (pa tudi mladina) potrebujejo učitelja, ki jim posreduje dejstva, morda celo zbrana v učbeniku.³ V zadnjem času lahko pogosto naletimo na razmišljanje, da se težišče od izobraževanja nagiba k učenju, kar strokovnjaki (Dohmen, 1996) opredeljujejo kot paradigmatski premik od izobraževanja k učenju. To pomeni, da se način izpeljave učnega procesa odmika od izobraževanja kot organizirane, načrtno izpeljane dejavnosti za prenašanje znanj; odmika se od dejavnosti, v kateri prevladuje poučevanje in bolj formaliziran odnos med učiteljem in učencem, od izobraževanja, kjer

so vsebine strukturirane, učni proces pa je institucionaliziran in nadzorovan. Namesto tega naj bi se učni proces vse pogosteje pojavljal kot učenje, ki izvira iz notranje potrebe posameznika, iz življenjskih situacij, kjer se vsebine prepletajo in se za njih posameznik odloča na podlagi lastnega interesa. Učni proces naj bi bil torej vse bolj nedi- rektiven, označevala naj bi ga prostovoljnost in veselje do učenja;⁴ s tem bi se pomembno spreminjal tudi položaj učitelja.

Prav vloga učitelja je torej močno odvisna od ciljev učenja oz. izobraževanja in drugih dejavnikov, ki opredeljujejo proces izobraževanja. Izobraževanje je načrtovana možnost za učenje, ki jo ena stran pripravi za drugo in pri tako strukturirani dejavnosti je učitelj pomemben dejavnik.

V obdobju učeče se družbe se premikamo od izobraževanja k učenju.

VLOGA UČITELJA V PROCESU IZOBRAŽEVANJA

A. Rogers podrobneje opisuje štiri elemente izobraževanja, ki so med seboj tesno povezani in vplivajo drug na drugega, pomenijo pa celovitost učne situacije. Med navedenimi elementi je vloga učitelja ključna, saj je on dejavnik, ki povezuje in na svoj način ureničuje vse ostale elemente procesa izobraževanja. On namreč vzpostavi učno situacijo, četudi kasneje udeleženci prevzamejo nadzor nad učnim procesom. Učitelj naj bi tudi ovrednotil potrebe udeležencev in glede na

ugotovitve postavil cilje (v sodelovanju z udeleženci) ter predlagal vsebine in ustrezne metode dela. Ta del pomeni akcijo, ki bo udeležencem omogočila, da se na poti do cilja učijo tako, kot jim najbolj ustreza. Štirje elementi izobraževanja so (Rogers, 1996, str. 41–42):

1. Učitelj
2. Udeleženec, učeči se
3. Cilji
4. Metode/vsebine.

Učitelj lahko deluje na različnih ravneh izobraževalnega procesa – bodisi na programski ravni institucije bodisi na ravni učne skupine, kar je pogostejše.

Udeleženec oz. učeči se je posameznik ali skupina, ki je namensko vključena v učenje. Potrebe, značilnosti in pripravljenost posameznikov za izobraževanje so zelo različni, zato jih je potrebno preučiti in upoštevati pri pripravi in izvedbi učnega procesa.

Cilji so lahko bolj ali manj natančno definirani, v vsakem primeru pa pomembno določajo potek izobraževanja oz. nadaljnje načrtovanje učnega procesa. Cilji izobraževanja odraslih so običajno določeni ohlapneje kot cilji v programih izobraževanja otrok in mladine, saj gre pri izobraževanju odraslih za bolj neformalizirano, splošno, tudi prilož-

nostno učenje, kjer so vsebine fleksibilnejše ali pa jih ni potrebno v celoti usvojiti. Izobraževanje otrok in mladine je po svoji naravi večinoma formalno izobraževanje, ob koncu katerega mladi dobijo javnoveljavno listino, zato so natančno določeni tudi standardi znanja in seveda cilji izobraževanja. Prav to pa tudi najbolj določa, kolikšna bo svoboda učitelja pri izvajanju izobraževalnega procesa. Poglejmo si cilje nekoliko podrobneje.

Cilji so lahko ozki ali široki. A. Rogers (1996, str. 45) navaja, da pri izobraževanju, kjer so cilji ozki in natančno določeni, govorimo bodisi o usposabljanju bodisi o indoktrinaciji. Pojasnimo to nekoliko podrobneje.

Na eni strani imamo načrtovane učne programe z ozkimi cilji, katerih namen je demonstrirati, da obstaja »pravi« način ravnanja, delovanja. Gre pogostejše za spretnosti, vendar ne izključno – lahko gre tudi za poučevanje o »pravih« načinih razumevanja, vedenja, učenja. Pri takem načinu izobraževanja se ne spodbuja izbirnosti in samostojnosti pri razmišljanju, ampak govorimo o *usposabljanju*.

Na drugi strani pa so programi oz. učne aktivnosti, ki spodbujajo prepričanje, da obstaja »pravi« način mišljenja in občutenja. Pri teh gre za izobraževanje, kjer so postavljene določene omejitve oz. zanikanje izbire, ki bi jo lahko izvajal udeleženec. Tako izo-

Shema 1: Usposabljanje, izobraževanje in indoktrinacija

Vir: A. Rogers, 1996, str. 45.

brazjevanje spodbuja določen način mišljenja in občutenja, določen skup vrednot in stališč, ki naj bi jim učeči se sledil. Tu govorimo o *indoktrinaciji*.

Med obema skrajnostma je po mnenju Rogersa široko območje izobraževanja, kjer so cilji ohlapni in niso natančno definirani. To velja za večino izobraževanja odraslih, za tiste vrste, ki jih opredeljujemo kot neformalno izobraževanje in učenje. Tu je dovoljenih veliko načinov mišljenja in ravnanja, dovoljena je izbirnost in samoodločanje. Pri teh pristopih gre pravzaprav za učne dejavnosti, ki so odraslim najbližje; tu lahko kritično presojuje svoja stališča v odnosu do drugih, vrednotijo izkušnje, ki opredeljujejo njihova prepričanja, iščejo tiste poti, ki so zanje najboljše,⁵ delujejo ustvarjalno in problemsko.

Za učitelja je pomembno, da se opredeli, v kakšnem izobraževanju želi sodelovati, kateri od načinov mu je bližji in v katerem bi lahko uresničil svoja strokovna pričakovanja. V skladu s to odločitvijo se oblikuje tudi učiteljev odnos do udeležencev in vsebine, posredno pa tudi izbira ustreznih metod dela.

Metode/vsebine: od ciljev, ki smo si jih postavili, je odvisno, ali bo v izobraževalnem programu večji poudarek na vsebini ali na metodah dela. Pri programih, kjer so izobraževalni cilji ožji, so vsebine in učni dosežki natančno določeni, zato učitelj uporablja tudi take učne metode, ki bodo pri-

peljale do želenih rezultatov. Prav gotovo ne bo izbiral metod, ki zahtevajo intenzivno dejavno udeležbo učečih se in je tako njihov vpliv na program občuten; tu bo učitelj deloval direktivno.

Pri programih, kjer so cilji širši (različni programi neformalnega splošnega izobraževanja) in je namen izobraževanja osebna rast odraslih udeležencev, zviševanje kakovosti življenja, razvijanje drugačnih stališč in kritičnosti ter dvigovanje samozaupanja udeležencev, pa ima učitelj veliko več svobode. Njegov namen je aktivirati odrasle, da se vključijo v učni proces, v njem odločajo, ga s svojimi izkušnjami sooblikujejo in si prizadevajo doseči cilje, ki so si jih zastavili. Tu je vloga učitelja predvsem spodbujevalna in partnerska, na vsak način pa nedirektivna.

Na učenje gledamo vse bolj kot na proces, ki omogoča razumevanje in spreminjanje sebe kot osebnosti, proces, ki spodbuja razumevanje sveta in življenja in dejavno sodelovanje v njem ter na povezovanje znanja z lastnimi koncepti in pomenom; vse manj gre za kopičenje znanja in memoriranje – kvantitativno povečevanje znanja (Marentič Požarnik, 2000). Tako spremenjeni pogledi zahtevajo kakovostnejše odnose med učite-

*Ali kot učitelji
želimo usposablja-
ti, indoktrinirati
ali razvijati samo-
odločanje in kri-
tično presojo?*

Prav gotovo lahko trdimo, da bi izobraževanje in učenje odraslih moralo biti takšno, ki bi spodbujalo avtonomnost, samoiniciativnost in kritičnost odraslih. Težko si predstavljamo, da bi bil namen izobraževanja odraslih naučiti udeležence/učeče se zgolj nekih spretnosti ali določenega načina razmišljanja (pri temeljnem izobraževanju in usposabljanju odraslih gre tudi za to). Pa vendar naj bi tudi učitelji, ki učijo odrasle na najnižji ravni zahtevnosti, vedeli, da je vsaka učna ura priložnost za spreminjanje stališč odraslih o učenju, ki je lahko koristno in nenazadnje tudi prijetno. To je mogoče doseči le z aktivnim vključevanjem odraslih v proces učenja. Posebno pri poučevanju odraslih, ki v svojem dosedanjem izobraževanju niso imeli dobrih izkušenj in si zato niso pridobili ustreznih temeljnih znanj in spretnosti, je izredno pomembno, da z ustreznimi pristopi proces učenja odraslih bistveno izboljšamo in ga naredimo privlačnejšega.

ljem in udeleženci izobraževanja ter med samimi udeleženci; z menjavanjem izkušenj se bogati učni proces, nastajajo možnosti za kritično vrednotenje pridobljenega znanja.

Carl Rogers, ki je svoje izkušnje s področja svetovalnega dela prenesel tudi na področje učenja in izobraževanja, je prišel do nekaterih osebnih spoznanj o učenju in poučevanju. Njegovе predstave o učenju in poučevanju, ki jih imenuje osebna stališča, bi prav lahko umestili v sodobna prizadevanja za humaniziranje procesa izobraževanja in uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja (C. Rogers, 1995, 1994):

- ugotavljal je, da je težko učiti drugega, kako naj poučuje;
- zanj je pomembno predvsem učenje, ki vpliva na vedenje;
- edino učenje, ki vpliva na vedenje, je samoraziskovanje in samostojno učenje;
- rezultati poučevanja so največkrat nepomembni, lahko pa so tudi škodljivi – npr. takrat, kadar sprožajo pri posamezniku nezaupanje v lastne izkušnje;
- zelo uspešno je učenje v skupini, učenje v odnosu z drugo osebo ali samostojno učenje;
- najboljši in hkrati najtežji način učenja je poskušati razumeti, zakaj je neka izkušnja pomembna za drugega;
- pomembno učenje poteka, ko skušamo dognati lastno negotovost, razčistiti neskladja in se kar najbolj približati pomenu lastne izkušnje.

Iz navedenih misli lahko izpeljemo ugotovitev, da bi bilo najbolje, če učitelji ne bi poučevali; po Rogersovem mnenju najkakovostnejše učenje namreč poteka na podlagi

lastne iniciative, izkušnjsko ter problemsko,⁶ ko željo po novem znanju sproži posameznikova negotovost. Vendar pa bo vedno veliko učenja odraslih potekalo v skupini pod vodstvom strokovnjaka, kar je ob ustreznem delovanju učitelja lahko zelo kakovostno učenje. Vprašati se moramo torej, kakšno naj bi bilo poučevanje, da bi spodbujalo učenje, razmišljanje in kritično vrednotenje. Ali je učiteljeva vloga poučevanje? Ali je poučevanje sploh lahko spodbujanje k učenju, motiviranje in pomoč ali je predvsem prenašanje znanja, ponujanje preizkušenih modelov ravnanja ali celo vsiljevanje prepričanj? Je o poučevanju moč govoriti kot o nevtralnem poučevanju?

VLOGA POUČEVANJA V UČNEM PROCESU

Poučevanje je način, ki pospešuje učenje. Kako izrazita je pri tem učiteljeva vloga, je odvisno od okoliščin in potreb, ki izhajajo iz danega učnega položaja. Dobro so že poznane Knowlesove opredelitve andragoga (Knowles, 1980, str. 25), ki naj predvsem spodbuja odrasle k spreminjanju od odvisnosti k večji avtonomiji, od pasivnega sprejemanja dejstev k aktivni držbi, od omejevanja s subjektivnimi spoznanji k čim večji objektivnosti. Odrasli naj bi s pomočjo učitelja širili svoje interese, postali naj bi ravno prav altruistični in racionalni, pomoč andragoga pa naj bi tudi prispevala k samosprejetanju in povečevanju lastnih sposobnosti odraslih.

Poučevanje lahko torej definiramo zelo različno, tudi netradicionalno, in ob tem upoštevamo, da vloga učitelja v procesu poučevanja ni nujno avtoritarna in direktivna. Poučevanje je torej lahko vodenje, spodbujanje in pomoč, če ga definiramo širše. V prispevku se zavzemam za stališče, da v procesu izobraževanja potrebujemo tako učitelja kot poučevanje, ki pa ju moramo ustrezno

Učenje je proces, ki omogoča razumevanje in spreminjanje sebe kot osebnosti.

opredeliti. Reči, da učitelja ne potrebujemo, bi bilo neustrezno; potrebujemo pa učitelja, ki bo znal izstopiti iz tradicionalno vsiljene vloge avtoritarnega vodje, ki ima največkrat prav in po katerega podobi naj se oblikujejo tudi njegovi učenci.

Zanimivo je Jarvisovo opredeljevanje poučevanja. On meni, naj bi učitelj pomagal učečim se pri učenju, učenje naj bi pospeševal. Poučeval naj bi predvsem *sokratsko* in *spodbujevalno* ter tako udeležence spodbujal, da bi se zavedali učnih potreb, težav in rešitev, ter tudi *didaktično* (klasično) (Jarvis, 1988, str. 120–126). *Didaktično* poučevanje po Jarvisovem mnenju pomeni tradicionalno, pretežno frontalno poučevanje, kjer gre za ustrezen izbor znanja in spretnosti, ki jih z različnimi metodami prenašamo na posameznika. Posameznik razume, ponovi in uporabi znanje, vendar ga nujno ne razčleni ali sintetizira. *Sokratsko* poučevanje poteka na podlagi poglobljenih vprašanj, ko udeleženci sami iščejo odgovore in izkristalizirajo ideje. Pri takem načinu poučevanja udeleženci aktivirajo svoje znanje in izkušnje. Pri *spodbujevalnem* poučevanju, ki naj bi bil najprimernejši način poučevanja odraslih, gre za usmerjenost učitelja k udeležencem. Učitelj pri udeležencih spodbuja zavedanje o učnih potrebah, seznanja udeležence s problemi in jih spodbuja k akciji. Udeleženci se učijo zaznati potrebe, se nanje odzivati in poiskati pravi način za pridobivanje znanja.

Že ta klasifikacija kaže, da s poučevanjem lahko mislimo na povsem različne načine dela v učni skupini. Ti predvsem izražajo konflikt med tradicionalnimi in novjšimi pogledi na učenje, poučevanje in vlogo učitelja v učnem procesu. B. Marentič Požarnik navaja Foxovo klasifikacijo subjektivnih teorij poučevanja in učiteljeve vloge (Fox, v Marentič Požarnik, 1998, str. 255–256), s katero drugače ponazarja možnosti različnega definiranja poučevanja, ki se med seboj

pomembno razlikujejo. Fox tako naniza štiri različne poglede na poučevanje:

- poučevanje kot proces *prenašanja* že izdelanih vsebin v učenca prilagojeni obliki;
- poučevanje kot *oblikovanje* in *izgrajevanje* učenčevih sposobnosti in spretnosti;
- poučevanje kot *potovanje* oz. vodenje učenca proti ciljem (večja samostojnost učenca);
- poučevanje kot *spodbujanje rasti*, razvoja učenca (učitelj mu priskrbi primerne vire, izkušnje, spodbude).

Prvi dve pojmovanji sta označeni kot 'preprosti', drugi dve pa kot 'razviti'; slednji upoštevata učenca z vsemi njegovimi izkušnjami, motivi, pojmovanji sebe kot udeleženca učenja in naj bi bili tudi temeljni v procesu izobraževanja.

Tako se nam postopno razgrinjajo sodobnejša pojmovanja o vlogi učitelja in procesu poučevanja, ki se med seboj precej prekrivajo, se pa vse bolj nagibajo v smer manjše dejavnosti učitelja in večje dejavnosti udeležencev. S tem se poudarja tudi pomen usposabljanja učečih se za samostojno mišljenje in dejavno učenje.

L. M. Zinn (Galbraith, 1990) je opredelila pet različnih celostnih pristopov v procesu poučevanja (filozofije izobraževanja), ki lahko pojasnjujejo tudi različne načine dela v izobraževalnih institucijah. V vsaki filozofiji je določena vloga učitelja in učenca, pogosteje uporabljene metode in druge prvine.

Vloga učitelja se spreminja iz eksperta in prenosnika znanja v koordinatorja in enakovrednega partnerja v učnem procesu; od učenca pa se (poleg teoretičnega razumevanja) vse bolj pričakujeta odzivnost in akcija.

Andragog naj bi odrasle predvsem spodbujal k spreminjanju.

V preteklosti je bilo pomembnejše liberalno, klasično izobraževanje, ki so ga sestavljala predvsem predavanja, študij literature in diskusije; danes se na različnih stopnjah izobraževanja uporabljajo aktivnejše metode dela, kot so eksperimentalne metode, reševanje problemov, učenje po pogodbi, individualizirano učenje v povezavi s kritičnimi skupinskimi diskusijami, dialog. Če bi želeli vnovič nameniti večjo pozornost razvijanju kritičnosti pri odraslih, naj bi pasivne, k učitelju naravnane metode (Jarvis, 1988) zamenjali z metodami po meri udeležencev

ali oboje povezovali. Poglejmo si tisti del sheme o različnih filozofijah izobraževanja, ki je zanimiv za temo tega prispevka.

Povsem naravno je, da na način dela učitelja vpliva veliko dejavnikov, predvsem pa njegova prepričanja o različnih elementih, ki sestavljajo učni proces. Na podlagi sheme o filozofijah izobraževanja si zlahka predstavljamo, kako različno lahko učitelj vidi svojo vlogo v učnem procesu in tudi, kako se sorazmerno s tem spreminja tudi vloga udeleženca in potek učenja. Te dejavnike lahko poimenujemo *filozofska orientacija učitelja* (Apps, v Galbraith, 1990); ta je odvisna od

Shema 2: Različne filozofije izobraževanja.

	LIBERALNO IZOBRAŽEVANJE – KLASIČNO, TRADICIONALNO	BEHAVIORISTIČNO IZOBRAŽEVANJE	PROGRESIVNO IZOBRAŽEVANJE	HUMANISTIČNO IZOBRAŽEVANJE	RADIKALNO IZOBRAŽEVANJE
NAMEN	razvijati intelektualno moč mišljenja; narediti osebo pismeno v širšem smislu – intelektualno, moralno, duhovno, estetsko	ustvariti vedenje, ki bo zagotovilo preživetje človeške vrste, družbe in posameznikov; spodbujati spremembe vedenja	prenašati kulturo in soc. strukture; spodbujati družbene sprem.; dati učečemu se praktično znanje in spretnosti za reševanje problemov	spodbujati osebnostno rast in razvoj; omogočati samouresničevanje	z izobraževanjem vnašati v družbo temeljne socialne, politične in ekonomske spremembe
UČEČI SE	»oseba renesanse«; kulturna; stalno učeča se oseba; išče znanje in ne le informacije; sistemsko, teoretično razumevanje	učeči se prevzame aktivno vlogo pri učenju, udejanja novo vedenje, sprejema povratno informacijo; močan vpliv okolja	ključni elementi pri učenju so učenčeve potrebe, interesi in izkušnje; ljudje imajo neomejene potencialne, da se razvijajo z izobraževanjem	učeči se je visoko motiviran in samostojen; prevzema odgovornost za učenje	enakopraven z učiteljem v učnem procesu; avtonomnost; ustvarjanje zgodovine in kulture; kombiniranje odzivnosti in akcije
UČITELJ	ekspert; prenašalec znanja; avtoritativen; jasno opredeljuje učni proces	menedžer; nadzornik; predvideva in usmerja učne rezultate, dosežke	organizator; vodi učenje tako, da vključuje izobraževalne izkušnje; stimulira in vrednoti učni proces	spodbujevalec; pomočnik; partner; spodbuja, vendar ne omejuje učenja	koordinator; predlaga, toda ne določa smeri učenja; enakopravnost med učiteljem in učencem
METODE	dialektične; predavanja; študijske skupine; kritično branje in diskusija	načrtovana predavanja; učenje po pogodbi; učni stroji; izobraževanje s pomočjo računalnika; praksa in spodbujanje	reševanje problemov; znanstvena metoda; aktivne metode; eksperimentalne metode; projektne metode; induktivne metode	eksperimentalne, skupinske naloge; skupinska diskusija; učenje v timu; samostojno organizirano učenje; individualizirano učenje; metode raziskovanja	dialog; postavljanje problemov; največja mogoča interakcija; diskusijske skupine

posameznikovih vrednot, prepričanj, stališč in odločitev. Apps meni, da ta učiteljeva prepričanja posegajo na pet področij, ki so pomembna v procesu izobraževanja:

- prepričanja o odraslih kot udeležencih izobraževanja;
- prepričanja o tem, kaj so cilji in kakšen je namen izobraževanja odraslih;
- prepričanja o potrebni vsebini izobraževanja – kaj se učiti in odkod;
- prepričanja o učnem procesu – kako se odrasli učijo, kako naj poteka učenje;
- prepričanja o vlogi izobraževalca odraslih – učitelja odraslih.

Filozofska orientacija nakazuje, kako posameznik sprejema navedene kategorije in kakšna prepričanja ima o njih. B. Marentič Požarnik (Marentič Požarnik, 1998a) govori o subjektivnih pojmovanjih in kompleksnejših povezavah v subjektivne ali implicitne teorije o lastni dejavnosti učitelja, o učenju in poučevanju; po mnenju različnih raziskovalcev ta pojmovanja »v veliki meri določajo učiteljevo ravnanje, vsakdanje odločitve v učnih situacijah in s tem učne rezultate« (Marentič Požarnik, 1998a, str. 246). 'Učeči se' se lotevajo učenja na podlagi učiteljevega ravnanja in tako oblikujejo svoje prijeme; ti pa seveda nekoliko izražajo učiteljev vpliv.

Večina učiteljev ima kombinacijo dveh ali več filozofskih orientacij; na podlagi ugotovitev lahko učitelj svoje delovanje v učnem procesu izboljša, ga spremeni, ustvarja lahko medsebojno komunikacijo in krepi sestavine timskega dela, bodisi v skupini učečih se ali sodelavcev. Učiteljevo razmišljanje o odnosu do vsakega od petih vprašanj, izpostavljenih s filozofsko orientacijo, pomeni vnovičen premislek o lastni vlogi v učnem procesu, o vlogi udeležencev, pomeni razmišljanje o tem, kakšni naj bi bili odnosi, kako jih lahko ustvarimo ali spremenimo, katere vire učenja še lahko uporabimo in razmišljanje o tem, kaj

so resnični cilji učenja in izobraževanja.

Učiteljeva filozofska orientacija in načini načrtovanja, izpeljevanja in vrednotenja učnega procesa so povezani; zanemariti pa ne smemo niti vpliva družbe in njene usmerjenosti na želene načine dela.

Učiteljeva filozofska orientacija je namreč pomembna (tudi) zato, ker učitelj na podlagi svoje usmerjenosti izbira tudi način dela z odraslimi – **stil poučevanja**. Ta se nanaša na

Ali učitelji odraslih potrebujejo vnovičen premislek o lastni vlogi v učnem procesu?

kakovost in način učiteljevega poučevanja, s tem pa hkrati tudi na bolj ali manj motivacijsko vlogo. Stil poučevanja je širši od strategij poučevanja, ki sledijo konkretnemu cilju: izraža ozračje, ki ga učitelj ustvari, njegove poglede na učenje, ki so povezani s filozofsko orientacijo, in njegov prijem pri poučevanju. Ločimo dva temeljna prijema poučevanja,⁷ njune ključne značilnosti pa lahko opišemo v shemi 3.⁸

Težko bi rekli, kateri stil je boljši, prav gotovo je v luči motivacijskega delovanja učitelja ustreznější drugi. Predvsem pa mora učitelj presoditi, kdaj uporabiti katerega od stilov. Na odločitev, kateri je primernejši, vplivajo

Shema 3: Stila poučevanj

NA UČITELJA NARAVNANI STIL POUČEVANJA	NA UDELEŽENCA NARAVNANI STIL POUČEVANJA
prijem, ki je v praksi zelo uveljavljen	prijem, ki ga pogosto najdemo v literaturi
udeleženci so pasivni, pod vplivom okolja postajajo dejavni	posamezniki so v nenehni interakciji z okoljem
učenje spodbuja ponotranjanje socialnih vrednot	vedenje je rezultat osebnih zaznav, motivacija izhaja iz poskusov ljudi, da bi dosegli in ohranili red v svojem življenju
učiteljeva naloga je, da ustvarja okolje, ki sproža željeno vedenje, in zavira tisto, kar je nezaželeno	učeči se je proaktiven in sprejema odgovornost za akcijo; izkušnje imajo pri učenju pomembno vlogo
učenje je sprememba v vedenju; to je ovrednoteno kot kompetence, ki jih mora dokazati na koncu programa	učenje je usmerjeno v posameznika, ne v vsebino; z vsebinami spodbujamo kritično ozaveščanje
	temeljni element je obojestransko zaupanje
	pomembni so samovrednotenje in povratne informacije

potrebe in okoliščine. Ugotovitve kažejo, da so v daljših programih izobraževanja, kjer je pomembna tudi osebnostna rast udeležencev, uspešnejši učitelji, katerih stil poučevanja je naravnani na udeleženca. Druge raziskave pa kažejo, da so najuspešnejši učitelji, ki so v svojem nastopu prepričljivi ne glede na to, kateremu stilu poučevanja dajejo prednost. Nedvomno pa drži, da je v primeru, ko želimo odrasle pripraviti na stalno učenje ali več učenja, ustreznější na udeleženca osredotočeni stil poučevanja.

Da navedena pojmovanja o vlogi učitelja niso osamljena, dokazuje tudi primerjava med tradicionalnim izobraževanjem in izobraževanjem po meri udeleženca, ki jo je v skladu s svojim pojmovanjem o pomembnosti 'k posamezniku usmerjenega pristopa' (person-centered approach) pripravil C. Rogers. Razlike med obema pristopoma, ki kažeta tudi na vlogo učitelja, povzemam takole (Rogers, Freiberg, 1994, str. 210–213):

TRADICIONALNO IZOBRAŽEVANJE

- *Učitelj poseduje znanje, udeleženec ga sprejema; med njima je velika razlika v statusnem položaju.*
- *Udeleženec znanje pridobiva predvsem s pomočjo predavanj, gradiv, usnih navodil; s testi se preverja, koliko znanja je usvojil; ti kriteriji so temeljni elementi tradicionalnega izobraževanja.*
- *Učitelj ima moč, udeleženec uboga, se prilagaja; tudi učitelj je podrejen višjim strukturam.*
- *Pravila postavlja avtoriteta (učitelj) in učna skupina jih mora sprejeti; učitelj je osrednja figura, bodisi spoštovan ali preziran.*
- *Zaupanje je minimalno; učeči se potrebujejo stalen nadzor.*
- *Učeči se je najlažje nadzirati, če so v stalnem strahu; fizične kazni niso več*

Vir: Zinn, v Galbraith, 1990.

sprejemljive, zato pa je stalno prisoten strah pred neuspehom, ki predstavlja za posameznika še večji pritisk.

- *Demokracija in njene vrednote so zanikane, prezrte; udeleženci ne sodelujejo pri oblikovanju ciljev, izbiri načina dela, ocenjevanju učiteljev in drugih odločitvah.*
- *V izobraževalnem sistemu ni prostora za celotno osebo, temveč se upošteva le njena intelektualna stran; premalo pozornosti se posveča čustveni plati, v ospredju je racionalni vidik izobraževanja.*

IZOBRAŽEVANJE PO MERI UDELEŽENCA

- *Spodbujevalno vodenje ima večstranski učinek; pri odločanju sodelujejo vsi in se pri tem podpirajo; odgovornost se deli.*
- *Učitelj, ki spodbuja učenje, deli odgovornost za učni proces z drugimi (učenci se, partnerji, starši, pomembnimi ljudmi v skupnosti ipd.).*
- *Učitelj – spodbujevalec učenja – zagotavlja pestre učne vire (lastne izkušnje, izkušnje drugih, različne pisne vire, izkušnje udeležencev); spodbuja udeležence, da v učni proces vnašajo lastne izkušnje in vire, predlagajo nove pristope.*
- *Udeleženec si sam (ali v sodelovanju z drugimi) glede na lastne potrebe pripravlja svoj učni program; učna klima je spodbudna, udeleženci se učijo drug od drugega, odgovorni so za svoje odločitve.*
- *Učitelj se osredinja na spodbujanje stalnega učenja; pomemben je proces, vsebina je pogosto sekundarna; pomemben je napredek posameznika vedenje o tem,*

kako se učiti in se približevati lastnim ciljem, manj pomembni so zunanji cilji.

- *Udeleženec dosega osebne cilje skozi samodiscipliniranje.*
- *Udeleženec sam vrednoti svoje učenje; samovrednotenje dopolnjuje vrednotenje s strani drugih udeležencev izobraževanja in učitelja.*
- *Učenje v klimi, ki spodbuja osebnostno rast, se bolj zasidra v življenje in vedenje posameznika kot učenje v tradicionalnem izobraževanju; učenje je samoiniciativno, človek se v celoti posveti učenju.*

Vir: Rogers, Freiberg, 1994, str. 210–213.

Raziskovanje področja kaže, da se vzporedno z zmanjševanjem dominantnosti učitelja spodbuja predvsem učenje, ki prispeva k opremljanju odraslih za samostojnejše reševanje problemov, s katerimi se srečujejo. Predpostavljam, da je s tako držo učitelj predvsem spodbujevalec, torej tisti, ki motivira za nadaljnje učenje; le s prekinitvijo tradicionalnih načinov poučevanja, ki udeleženca pasivizirajo, lahko prispevamo k oblikovanju takih posameznikov, ki se bodo sposobni in voljni učiti, kadar bodo čutili potrebo po novem znanju.

Tudi sicer različni strokovnjaki (npr. Barnett, 1994, 1997; DeBono, 1994, 1995; Brookfield, 1987, 1996; Habermas 1994) zagovarjajo enako temeljno sporočilo: učiti se kritično misliti je ena najpomembnejših dejavnosti v življenju, saj tako ustvarjamo zdravo demokracijo in razmišljamo o hitrosti življenja, s katero se soočamo, jo skušamo razumeti in povezati z našimi prepričanji.

Da bi učiteljevo delovanje v skupini preraslo

Zmanjšana dominantnost učitelja spodbuja ustvarjalno učenje.

Učenje ob spremenjeni vlogi učitelja poteka drugače. Je bolj problemsko, saj izhaja iz izkušenj posameznika in njegovih potreb. Tudi če so cilji izobraževanja okvirno določeni, je osmišljanje učenja moč doseči z dovoljevanjem sodelovanja učečih se pri vplivanju na izbiro vsebin, načina dela in drugih pomembnih dejavnikov v učni situaciji. Z upoštevanjem izkušenj učečih se ustvarjamo učno skupino kot sodelovalno in diskusijsko areno, v kateri je prostor za kritično mišljenje, kritično samorefleksijo in kritično akcijo.⁹ Tako celostno kritičnost lahko omogočimo le z netradicionalnim poučevanjem, ki spodbuja učeče se k (pre)vrednotenju danih resnic.

tradicionalno vlogo predvsem prenašanja znanja na udeležence, kar je še posebno za odrasle povsem neprimerno, je potrebno uresničevati različne ukrepe.

Za kakovostno netradicionalno poučevanje:

- je potrebno učitelje stalno spodbujati za osebni in strokovni razvoj; pri tem mislim na povezovanje 'notranjega' in 'zunanjega' učenja,¹⁰ kar pomeni spodbujanje celostnega razvoja učitelja – uravnoteženost med strokovnimi in nestrokovnimi komponentami življenja, uravnoteženost med skrbjo za razvoj in zasebnostjo – ponuditi dovolj pestre možnosti za učiteljev intelektualni razvoj (izobraževanje za razumevanje), socialni razvoj (tímsko delo, sodelovalno učenje) in stalno razvijanje sposobnosti mišljenja in predstavljanja idej;
- je treba s stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev spodbujati »prehod na višjo stopnjo profesionalnega razvoja«;¹¹
- naj bi učitelj poznal in upošteval vpliv različnih stilov poučevanja na kakovostno delo v učni skupini;
- poznal naj bi stile spoznavanja in upošteval različnost stilov učenja pri udeležencih izobraževanja z uporabo raznolikih učnih metod in pristopov;
- naj bi učitelj pri poučevanju uporabljal čim pestrejše učne vire in odpiral učno situacijo navzven, s čimer bi se povečevale možnosti za problemsko učenje, razvijanje kritičnosti do novopridobljenega znanja ter uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja in

izobraževanja;

- naj bi učitelj spodbujal metaučenje – učiti se učiti.

SKLEP

Če želimo dolgoročno vplivati na povečevanje udeležbe odraslih v izobraževanju, še posebno nekaterih skupin odraslih, ki se izobraževanja udeležujejo redko ali nikoli, moramo na različne načine zmanjševati dejavnike, ki negativno vplivajo na vključitev v različne oblike izobraževanja. Pomemben dejavnik, ki odrasle odvrča od izobraževanja, so slabe izkušnje iz preteklosti, posebno izkušnje z izobraževanjem v okviru rednega šolskega sistema. Tu igra pomembno vlogo učitelj, ki lahko z drugačnimi pristopi k učenju, s problemskim učenjem, z izkušnjskim učenjem in razvijanjem kritičnega mišljenja odraslemu povrne samospoštovanje ter občutek lastne vrednosti in s tem pomembno spremeni njegovo stališče do učenja nasploh. Z dejavnim vključevanjem odraslih v učenje in z uporabo različnih učnih virov ter metod spodbujamo ustvarjanje vseživljenjskih učencev, kar prispeva k zmanjševanju razlik med posamezniki v družbi.

Spremembe so uspešne le, če prihajajo od posameznikov. Ko je zadostno število ljudi ustvarjalnih in usmerjenih k razvoju, se spreminjajo tudi organizacije in družba. To lahko dosežemo le s kakovostnim učiteljem in

s pravo (raznoliko) ponudbo možnosti učenja in izobraževanja.

LITERATURA IN VIRI

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. England: Open University Press.

Brookfield, S. (1996). *Fostering Critical Conversation in the Learning University*. *International Journal of University Adult Education*, 1, str. 48–60.

DeBono, E. (1994). *Parallel thinking*. London: Viking.

DeBono, E. (1995). *Teach Yourself to Think*. Middlesex: Penguin Books.

Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.

Fullan, M. (1995). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London, Bristol: Falmer.

Galbraith, M. W. (ur.) (1990). *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.

Habermas, J. (1994). *The theory of communicative action. Volume One: Reasons and the Rationalisation of Society*. London: Heinemann.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije.

Knowles, M. (1975). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Marentič Požarnik, B. (1998a). *Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове*. (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 2, str. 244–261.

Marentič Požarnik, B. (1998b). *Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti*. V Mihevc, B., Marentič Požarnik, B., (ur.) (1998), *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško

izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.

Marentič Požarnik, B. (1998c). *Pomembno je samostojno uravnavanje učenja*. V Jelenc, Z. (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. (Študije in raziskave, 7). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.

Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn. Third Edition*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London, New York: Routledge.

¹ V prispevku *bom* uporabljala izraz učitelj za različne strokovnjake, ki bodisi poučujejo odrasle ali drugače sodelujejo v procesu njihovega učenja na različne načine in v različnih situacijah.

² *Tu se ne bom podrobneje lotevala razlik med opredelitvami in pojavnostjo učenja, izobraževanja in usposabljanja, čeprav se vloga učitelja v njih pomembno razlikuje prav zaradi ciljev in poteka učnega procesa; splošne opredelitve vloge učitelja in udeleženca v učnem procesu, ki jih navajam v nadaljevanju, naj bralec poveže s svojimi koncepti v skladu z lastno filozofijo. Navedena spoznanja so rezultat različnih pojmovanj o učenju odraslih, ki izhajajo iz zahtev po njihovi aktivnejši vlogi na različnih področjih družbenega udejstvovanja, so pa bližje humanistični in klasični andragoški tradiciji.*

³ *Gotovo je bila potreba po taki vlogi učitelja v preteklosti prisotna, saj je bilo virov, ki bi jih učeči se pri učenju uporabljali, malo. Danes, ko je znanje dostopno vsakomur, ki ga zna poiskati in uporabiti, pa je prenašanje znanja na tak način nepotrebno in celo škodljivo, saj pasivizira udeležence in jih postavlja v odvisni položaj.*

⁴ *Ne učimo se le (ali sploh ne) zato, da bi si pridobili spričevalo oz. potrdilo o opravljenih izpitih, temveč tudi, da bi lahko vslopali v nove socialne vloge, kakovostno delali v svojem poklicu, razvijali nove osebne interese, se pripravili na nadaljnje učenje, za še več učenja. Danes opažamo, da se cilji izobraževanja odraslih vse bolj zožujejo, in sicer predvsem v smeri izobraževanja za poklic in delo.*

⁵ *Na razlikovanje pojmov izobraževanje in usposabljanje lahko gledamo tudi takole. Če ju postavimo na dva pola*

iste osi, lahko rečemo, da s približevanjem izobraževanju naraščata širina in globina znanja, s približevanjem usposabljanju pa specifičnost (Tight, 1996, str. 17). Učenje je najsplošnejše, najmanj določeno in najbolj raznoliko.

⁶ Dobro so znane ugotovitve D. Kolba o izkušnjiškem učenju, ki so nastale predvsem kot reakcija na nepovezanost med teoretičnimi in praktičnimi sestavinami v procesu izobraževanja ter zaradi zanemarjanja posameznikove izkušnje v tem procesu. Bistvo njegovih ugotovitev je, da bi se moralo pri poučevanju in učenju vsako spoznanje posameznika oblikovati v stiku z osebno izkušnjo udeleženca.

⁷ V izvirnem besedilu sta stila poučevanja opredeljena kot 'teacher-centered teaching style' in 'learner-centered teaching style', tu pa jih prevajam kot 'na učitelja naravnani' in 'na udeleženca naravnani stil poučevanja'.

⁸ Za ugotavljanje stila poučevanja obstaja vprašalnik PALS (Principles of Adult Learning Scale), avtorja Garyja J. Contija: *Identifying Your Teaching Style*. V *Adult Learning Methods* (ur. M. Galbraith).

⁹ Kritičnost se tako pojavlja na treh področjih, in sicer na področju formalnega znanja (kritični razum), jaza (kritična samorefleksija) in sveta oz. družbe (kritična akcija). Razvijanje kritičnosti na vseh treh področjih je ključno za ustvarjanje resničnega potenciala v družbi, saj pomeni, da posameznik ustvarja kritičen odnos do vedenja, znanja, do sebe in lastnega delovanja, kot tudi do dogajanja v družbi (Barnet 1997).

¹⁰ O 'notranjem' in 'zunanjem' učenju ('inner' and 'outer' learning) govori Fullan (1995, str. 138–142), in sicer poudarja pomen povezovanja in dopolnjevanja obeh načinov učenja. Notranje učenje po njegovo pomeni predvsem spodbujanje sprememb pri sebi in osebno/notranje osmišljanje izkušenj, pridobljenih v odnosu do zunanjega okolja, kar privede do večje kakovosti življenja. Le učitelj, ki bo dobro opremljen, bo lahko veliko prispeval k uveljavljanju stalnega učenja. Zunanje učenje Fullanu pomeni predvsem učenje o sodelovanju z drugimi, medsebojno povezanost in oblikovanje visoko sodelovalne (šolske) kulture.

¹¹ B. Marentič Požarnik navaja model, ki ga je postavil Kugel (Kugel, v Marentič Požarnik, 1998b, str. 35). Na vsaki stopnji svojega razvoja se učitelj (avtorica govori o univerzitetnem učitelju, vendar lahko model velja tudi za druge učitelje – op. S. J. K.) "osredotoči le na en vidik poučevanja, in to določa njegov način dela". Tri stopnje profesionalnega razvoja učitelja definira takole:

- na prvi stopnji se učitelj osredotoča nase;
- na drugi stopnji se osredotoča na stroko – želi čimbolj strokovno neoporečno 'pokriti' snov, ki je v študijskem programu;

- na tretji stopnji se vse bolj osredotoča na študente (učee se – op. S. J. K.);
- najprej na njihove zmogljivosti, zmognosti sprejemanja,
- nato na njihovo učinkovito učenje (npr. organizira diskusijo, skupinsko učenje),
- nazadnje na njihovo samostojnost – ustvari razmere, da študentje prevzamejo vse več odgovornosti za »lasten strokovni razvoj«.

14-189743