

Učenje učenja

Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti

Barica Marentič Požarnik, Filozofska fakulteta Ljubljana (upokojena profesorica)
barica.marentic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** »Zgodbo« svojega strokovnega ukvarjanja s področjem učenje učenja dopolnjujem s predstavitvijo sodobnih kognitivno in fenomenografsko utemeljenih modelov strukture te kompleksne kompetence. Pri tem poudarjam komplementarnost aktivnosti učitelja in učenca, ki šele v povezavi vodijo do uspešnega samostojnega učenja, in hkrati pomembnost in zahtevnost spreminjanja učenčevih učnih strategij.

Ključne besede: učenje učenja, kognitivni pogled, fenomenografija, struktura kompetence učenje učenja, razvijanje učenja učenja.

Learning how to learn – from past experience to future challenges

● **Abstract:** The »story« of my professional involvement with learning how to learn is being complemented with the presentation of modern cognitive and phenomenography supported models of this complex competence structure. At the same time I point out both the complementativity of the teacher and learner's activities as well as the importance of the learners learning strategies which are difficult to change (a demanding process). The previously mentioned activities can lead to successful independent learning only on condition they happen simultaneously

Key words: Learning to learn, cognitive perspective, phenomenography, learning to learn competence structure, development of the learning to learn process

Za uvod

Problematika »učenje učenja« oziroma opozorilo, da bi morali naše učence čim bolj opremiti za uspešno samostojno učenje, se vedno znova prerine v ospredje pozornosti strokovne javnosti. Zadnji tak val opozoril je pripisati predvsem dejstvu, da je Evropska skupnost uvrstila učenje učenja med osem najpomembnejših oziroma »ključnih« zmožnosti - kompetenc, s katerimi naj bi opremili mlado generacijo (Proposal ..., 2005). Ta težnja ni povsem nova, kar naj ponazori tale citat: »Ena od vedno pomembnejših nalog sodobne šole (je) poleg posredovanja znanja tudi miselno aktiviranje učencev in njihovo usposabljanje za samostojno pridobivanje znanja med šolanjem in kasneje v življenju. Dandanes se nova znanstvena in strokovna spoznanja na vseh področjih človekovega udejstvovanja tako hitro razvijajo in tudi tako hitro zastarevajo, da šola ne more dati učencu vseh spoznanj, ki jih bo kdaj potreboval, oboroži pa ga lahko s samoizobraževalnimi tehnikami.« (Marentič Požarnik, 1967) Problematika ni nova niti za šolske svetovalne delavce; z njo se je vsak od njih že gotovo srečal, bodisi v procesu individualnega svetovanja učencem z učnimi težavami bodisi kot predavatelj ali sogovornik, organizator predavanj učiteljem ali staršem.

V nadaljevanju nameravam najprej predstaviti zgodbo svojega ukvarjanja s tem področjem in s tem iz osebne perspektive osvetliti časovni potek - kroniko dogajanja in razvoj idej ter akcij. To naj bi spodbudilo bralce k osmišljanju njihove lastne dejavnosti, k razmisleku, kje smo danes in kako naprej - kako od teoretsko zasnovanih ciljev do praktično izvedljivih načrtov za prihodnje delovanje.¹

Učenje učenja – pomembna stalnica moje poklicne avtobiografije

Področje učnih navad, tehnik, strategij, pristopov, stilov ... ali kakor koli jih že poimenujemo, me je sprem-

ljalo celotno obdobje poklicnega delovanja, z začetkom v šestdesetih letih po prihodu na zavod za šolstvo in nato na novoustanovljeni pedagoški inštitut. Takoj po koncu študija (tedaj na srečo še obojega - psihologije in pedagogike) se mi je izoblikovalo prepričanje, da je največ, kar lahko psihologija ponudi učiteljem, »razumevanje in kontroliranje procesa učenja v najširšem smislu, z vidika teh, ki se učijo - kaj se v njih dogaja, kaj pospešuje in kaj razvija ta proces« (iz rokopisne priprave na predavanje učiteljem o metodah učenja, 1964). Učitelj naj bi usmerjal učenca, »kako naj se uči, da bo njegovo učenje čim bolj ekonomično, racionalno, da se bo čim več in čim bolj kakovostno naučil ob enakem ali manjšem naporu oz. porabljenem času« (prav tam, 1964). Za temo ene prvih raziskovalnih nalog pedagoškega inštituta sem zato predlagala Ugotavljanje in razvijanje učnih navad in tehnik v šolah II. stopnje (Marentič Požarnik, 1967). Na podlagi tedaj dostopne literature sem sestavila ustrezne vprašalnike (o učnih navadah, motivaciji in stališčih do šole) za gimnazijce ter jih osebno predložila desetodstotnemu vzorcu učencev prvih razredov slovenskih gimnazij (koliko je bilo potovanja po tej lepi Sloveniji!). Na voljo sem imela tudi podatke o njihovem učnem uspehu in sposobnostih.

Pri dopolnjevanju teoretične podlage mi je zelo prav prišlo šestmesečno bivanje v ZDA leta 1966/67 (literatura, obiskovanje predavanj, zlasti o učinkovitih tehnikah branja), kjer sem tudi pridno luknjala kartice z vnašanjem podatkov za računalniško obdelavo za vseh 399 dijakov - le redki se danes še spominjajo tedanje okorne tehnologije. Naloga je prerasla v doktorsko disertacijo, ki sem jo zagovarjala leta 1971 (Marentič Požarnik, 1971a). Z rezultati in njihovo interpretacijo sem seznanjala pedagoško javnost v člankih in publikacijah (Marentič Požarnik, 1971b, 1988), dijakom je bil namenjen mini priročnik (Marentič Požarnik, 1969), imela pa sem tudi vrsto predavanj za učitelje. Med rezultati so morda omembe vredni tisti, ki analizirajo razlike v učenju med dobrimi in slabimi učenci, npr. da se dobri učenci pogosteje učijo sproti, da lažje razumejo besedilo v učbenikih, da primerjajo snov iz raznih predmetov. Ugotovljene so bile tudi pomembne razlike v učenju fantov in deklet - dekleta so izjavljala, da posvečajo učenju mnogo več časa, a ga ne znajo vedno ekonomično izkoristiti.

Vzporedno s tem sem zasnovala tudi eksperiment, ki je potekal v šol-

Problematika »učenje učenja« oziroma opozorilo, da bi morali naše učence čim bolj opremiti za uspešno samostojno učenje, se vedno znova prerine v ospredje pozornosti strokovne javnosti.

¹ (Avto)biografske zgodbe ali pripovedi (narratives) so vse bolj razširjen pristop v kvalitativni raziskovalni metodologiji, ki naj pomaga razumeti subjektivno perspektivo udeležencev raznih procesov, zlasti na področju spodbujanja profesionalne rasti učiteljev in njihovih izobraževalcev (Marentič Požarnik, 2006b; Elbaz-Luwisch, 2010; Javornik Krečič, 2006).

skih letih 1967/68 in 1968/69 na štirih gimnazijah (Marentič Požarnik, 1971b). Dva profesorja slovenščine in dve profesorici psihologije so po skupnih navodilih in gradivih dijake prvih letnikov načrtno uvajali v razne vidike uspešnega učenja. Na voljo so imeli 16 ur, ki so jih razporedili v en semester enkrat tedensko (kar se je izkazalo za uspešnejše) ali enkrat na 14 dni skozi celo leto. Obravnavali so med drugim motivacijo za učenje, učno okolje, ekonomično uporabo časa in načrtovanje, koncentracijo in utrujenost, uspešno branje in učenje iz učbenikov, zapisovanje in zapiske, pripravo na ustno in pisno preverjanje. Uporabljene metode: razlaga s pogovori, krajše ankete, praktične vaje. Eksperiment je bil zasnovan strogo po metodologiji, ki sem jo še »svežo« prinesla iz študija; izbrali smo dokaj izenačene pare eksperimentalnih in kontrolnih oddelkov in ugotavljali statistično pomembnost razlik med njimi tako v poznavanju kot v uporabljanju učnih navad in tehnik med začetkom in koncem šolskega leta, dalje razlike v spremembah stališč do šole, v hitrosti branja in stopnji razumevanja besedila, v učnem uspehu in tudi v rezultatih na nalogah objektivnega tipa iz dveh predmetov.

Pokazalo se je le nekaj statistično pomembnih razlik v prid eksperimentalnim oddelkom (npr. v hitrosti branja, v rezultatih na nalogah objektivnega tipa), mnogo manj, kot sem pričakovala v svoji naivni zagnanosti. Z današnje perspektive se mi zdi zanimivo, da je prišlo pri prvošolcih med začetkom in koncem šolskega leta do znatnega padca rezultatov tako na vprašalniku o učnih navadah kot tudi v stališčih do šole in učenja, kar je bil verjetno rezultat nelahkega privajanja na srednješolski režim učenja. Drugo leto je eksperiment potekal le še na dveh gimnazijah, na katerih sta ga izvajala profesorja psihologije, saj se je izkazalo, da imata le onadva za to dovolj strokovnega znanja, medtem ko je bil za oba slovenista to pretrd oreh. Anketa med devetnajstimi profesorji psihologije je pokazala, da smatrajo kot najučinkovitejšo obliko uvajanja dijakov v uspešno učenje ciklus posebnih ur, na drugo mesto pa so postavili navajanje, ki je organsko vključeno v pouk vsakega učnega predmeta.

V tem smislu sem sklenila, da »navodila za učenje ne smejo obviseti v zraku, marveč jih morajo učenci še in še uporabljati v praksi pri učenju posameznih predmetov. To pa bodo delali le, če jih bodo učitelji vsak dan med poukom navajali na to in tako pri razlagi kot pri obnavljanju v čim večji meri upoštevali spoznanja psihologije učenja.« (Marentič Požarnik, 1971b: 15-16)

Torej »bi bilo treba dopolniti izobraževanje gimnazijskih učiteljev raznih predmetov ter modernizirati učne načrte, metode in sredstva (manj poudarka na usvajanju dejstev, večja aktivizacija učencev, več usmerjanja k samostojnemu učenju in uporabi učbenikov in drugih virov, pri tem imajo pomembno vlogo razredne knjižnice in šolska knjižnica s strokovno literaturo, učbeniki, ki omogočajo uspešno samostojno učenje. Le taka kombinacija prizadevanj bo napravila učence gim-

»Navodila za učenje ne smejo obviseti v zraku, marveč jih morajo učenci še in še uporabljati v praksi pri učenju posameznih predmetov. To pa bodo delali le, če jih bodo učitelji vsak dan med poukom navajali na to in tako pri razlagi kot pri obnavljanju v čim večji meri upoštevali spoznanja psihologije učenja.«

nazij polagoma samostojne in učinkovite pri pridobivanju novih znanj.« (Marentič Požarnik, prav tam)

Te zahteve podpiram še danes. Na kaj pa gledam danes drugače? Seveda že na terminologijo, saj sem opustila izraz učne tehnike, ker je preozek, preveč tehnicističen. Raje govorim o strategijah učenja, ki so bolj ciljno usmerjene, tudi o konkretnjših taktikah, o pristopih k učenju, pa o razlikah v učnih stilih (podrobneje v Marentič Požarnik, 2000: 14. pogl.). Kritična sem tudi do tedaj uporabljene objektivistično kvantitativne metodologije, ki je slonela predvsem na vprašalnikih zaprtega tipa in statistični obdelavi podatkov (tak metodološki pristop, žal, pri nas še absolutno prevladuje); dijaki so sicer imeli priložnost, k vsakemu vprašanju kaj dopisati, kar so mnogi tudi izkoristili. Vendar se nisem o problematiki učenja pogovarjala niti z enim dijakom ali učiteljem, razen z izvajalci eksperimentalnega programa, s katerimi sem imela redne stike. Nisem prisostvovala pouku niti kakšni uri, posvečeni uvajanju dijakov v učne strategije. Danes bi raziskavo zasnovala mnogo bolj poglobljeno, akcijsko-kvalitativno.

Manj sedaj tudi verjamem v moč raznih **priročnikov o učenju**, ki so bili zlasti v sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja dokaj razširjeni, tako pri nas kot v tujini (Pečjak, 1977; Maddox 1976; Kunaver, 1996); sem lahko štejemo tudi tiste o miselnih vzorcih - Buzan (1980) ali Russell (1993). Sama sem poleg priročnika za srednješolce (Marentič Požarnik, 1969) na pobudo dekana ekonomske fakultete izdelala interni priročnik za študente začetnike, pozneje pa sodelovala tudi pri priročniku Študentom na pot (Krajnc in sod., 1993). Pri izvedbi predmeta pedagoška psihologija za študente pedagogike in andragogike sem uporabljala priročnik Umetnost učenja (Rose, Goll, 1993), ki >

vsebuje tudi avdiovizualne pripomočke (avdio in video kaseto) in dokaj dobro vključuje socialno-emocionalne vidike učenja. Med novejša in obsežnejša spada priročnik Ažman (2009). Priročnikov je še cela vrsta; posebna skupina so tisti o tehnikah uspešnega branja, ki jih v tem prispevku ne predstavljam.

Do kolikšne mere takšni in podobni priročniki, ki jih je v tujini, zlasti na angleško govorečem področju, nastalo na stotine, pomagajo učencem izboljšati njihov način učenja? Verjetno precenjujemo njihovo vlogo, saj brez dodatne podpore učiteljev ali drugih strokovnjakov ne učinkujejo oziroma so v pomoč le posebej motiviranim učencem ali »delujejo« v okviru organiziranih oblik dela z učenci - podobno kot priročniki za uspešno hujšanje.

»Kognitivni preobrat« v pogledu na učenje učenja

Nekje v osemdesetih letih se je zgodil moj »kognitivni preobrat« - spoznanje, da ni bistvo v vplivanju na to, kako ljudje ravnajo, ko poučujejo ali se uče, ampak v tem, kaj je »zadaj« za njihovim ravnanjem, spretnostmi - katera prepričanja, pojmovanja, verovanja določajo njihovo delovanje. Bistveno za to, kako se bo lotil učenja, je, kaj predstavlja posamezniku dobro učenje, dober pouk, kakovostno znanje (podrobneje v Marentič Požarnik, 1998). Tako je na primer od učenčevega pojmovanja, kaj je bistvo (dobrega) učenja (po Saljōju - ali je to predvsem količinsko kopičenje, memoriranje, pridobivanje dejstev, ki si jih zapomniš in pozneje uporabiš, ali pa luščenje smisla ali celo proces, ki ti po-

Bistveno za to, kako se bo učenec lotil učenja,
je, kaj predstavlja posamezniku dobro učenje,
dober pouk, kakovostno znanje.

maga bolje razumeti resničnost - glej Marentič Požarnik, 2000), odvisno, kako se bo lotil učenja. Prav tako učiteljevo ne vedno ozaveščeno pojmovanje o tem, kaj je dober pouk in kakšen je dober učitelj (ali je na primer predvsem prenašalec znanja ali spodbujevalec kakovostnega učenja) bistveno vpliva na to, kakšne pristope in metode bo uporabljal in koliko bo spodbujal in usposabljal učence za samostojno, odgovorno učenje. To zadeva med drugim osrednje vprašanje odnosa med (dobesednim) učenjem na pamet in učenjem z globljim razumevanjem. Pri razvijanju učnih strategij ne gre več le za to, ali se učenec uči vsak dan redno, ali ima urejene zapiske, ampak za širši problem - na kakšni spoznavni ravni potekata pouk in učenje.

Postopno se mi je utrdilo prepričanje, da sta **način učenja in poučevanja dve zrcalni polovici iste celote,**

da sta pouk in učenje tesneje povezana, kot smo si običajno pripravljani priznati, in da ne dosežemo veliko, če ju obravnavamo ločeno. Ni bistveno, če učenec neki zunanji strokovnjak občasno pove, kako se učiti - pomembneje je, da vsak učitelj poučuje tako, da spodbuja kakovostno samostojno učenje, da izziva razmišljanje učencev in ne le zapomnjenje. V skladu s tem spoznanjem se je moj strokovni interes postopno preusmeril v izobraževanje učiteljev, vključno z visokošolskimi. Prvotno sem ukvarjala s tem, kako učiteljem, predvsem na podlagi mikroučnih poskusov, pomagati, da razvijejo potrebne **učne spretnosti**, npr. spretnost zastavljanja vprašanj višje taksonomske ravni in vodenja dobre, ustvarjalne diskusije (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 1980; Marentič Požarnik, 1981, 1987). Pozneje pa sem ugotovila, da je treba na različne načine učitelje spodbuditi tudi k čim bolj poglobljeni refleksiji o kakovostnem poučevanju in o njihovi vlogi.

Ob tem se srečamo s spoznanji raziskovalcev s **fenomenografskim teoretičnim izhodiščem**, kot so Entwistle (1981), Vermunt (1989, 1993), Simons (1992), Gibbs (1981). Pri njih gre za proučevanje različnih načinov, kako ljudje izkusijo in dojemajo posamezne vidike resničnosti, v tem primeru učenje in poučevanje, in kako to vpliva na njihovo ravnanje. Za učenje učenja so pomembne predvsem raziskave o pojmovanjih učenja in znanja, zlasti osnovno razlikovanje med površinskim in globinskim pristopom k učenju ter kaj določa ta pristop.

S poglobljanjem v dela omenjenih in drugih avtorjev sem postopno razširila prvotni pogled na bistvo učenja učenja, ki je bilo osredinjeno na posredovanje posameznih konkretnih strategij oz. tehnik učencev in morda še na vplivanje na njihovo motivacijo oz. stališča do učenja. Uvidela sem, da **področja učenja ni mogoče obravnavati ločeno od pouka** in od dejavnikov, ki določajo kakovost tako pouka kot učenja, in da imajo pri tem pomembno vlogo subjektivna pojmovanja tako učiteljev kot učencev.

Naj predstavim povzetek glavnih sestavin Vermuntovega modela, ki je imel tudi v mednarodnem merilu močan vpliv tako na raziskave o strukturi zmožnosti učenja kot tudi na modele izboljševanja kakovosti učenja zlasti na srednješolski in visokošolski ravni (Vermunt, 1989, 1993).

MENTALNI MODEL UČENJA: notranje skladna celota pojmovanj je »filter«, ki vpliva na **UČNE AKTIVNOSTI UČENCA**, te pa določajo **KAKOVOST UČNIH REZULTATOV** in se delijo na:

SPOZNAVNE MISELNE aktivnosti	METAKOGNITIVNE – usmerjevalne, kontrolne aktivnosti	AFEKTIVNE aktivnosti
a) Na MENTALNI ravni, npr.: <ul style="list-style-type: none"> - primerjanje - analiziranje - strukturiranje - memoriziranje - povezovanje b) Na MATERIALNI ravni, npr.: <ul style="list-style-type: none"> - podčrtovanje - delanje izpiskov - miselni vzorci - sheme 	<ul style="list-style-type: none"> - Načrtovanje učnih aktivnosti - Spremljanje, kontroliranje - (Samo)preverjanje - Diagnoza vrzeli - Razmislek o uspešnosti strategij - Njihovo spreminjanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Pripisovanje (ne)uspeha, - (Samo)motiviranje, - Presoja lastnih zmožnosti, - Vlaganje mentalnega napora - Uravnavanje čustev: <ul style="list-style-type: none"> a) pozitivnih: zavzetost, samozaupanje b) negativnih: spoprijemanje z negotovostjo, s strahom

Vermunt opredeljuje mentalni model učenja pri učenecu kot skladen sistem pojmovanj, tudi napačnih, o učenju, ciljeh učenja, učnih aktivnostih, sebi kot učenecu in tudi o usmerjanju, uravnavanju učenja (ali je npr. strukturiranje snovi bolj »moja« stvar ali stvar učitelja) (Vermunt, 1989: 2-4), kar je sorodno, a še nekoliko širše, kot pojmovanja učenja po Saljöju (Marentič Požarnik, 1998).

Pomemben prispevek Vermunta je, da je postavil je **enoten model aktivnosti učenca in učitelja, ki vodi do uspešnega učenja**, kar je razvidno že iz naslova prispevka, ki poudarja medigro notranjega (s strani učenca) in zunanjega (s strani učitelja) uravnavanja učenja (Vermunt, 1989). Podobno kot ima učenec svoj mentalni model učenja, ima tudi učitelj mentalni model poučevanja. Poučevanje sicer še vse pre pogosto pojmuje kot prenos znanja in spretnosti na učence in vidi svojo vlogo v tem, da natančno opredeli cilje, razstavi snov, jo razloži in potem preverja in ocenjuje. Če pa učitelj pojmuje pouk kot spodbujanje in uravnavanje miselnih aktivnosti učencev, kar naj bi bila po Vermuntu najpomembnejša naloga pouka, potem jih bo spodbujal, da **sami** analizirajo, primerjajo, strukturirajo, povezujejo ..., skratka, postopno jim bo dodelil večjo odgovornost za njihovo lastno učenje, njegov pouk bo **usmerjen procesno**. Tak učitelj bo poskrbel tudi za afektivno komponento, s tem da bo vzpostavljajal dobro razredno vzdušje, odnose zaupanja, zastavljajal primerne zahtevne naloge in motiviral učence. In končno bo med poukom tudi **smotrno uravnaval količino kontrole** - usmerjevalnih aktivnosti, tako da bo postopno večal samostojnost in spodbujal odgovornost učencev za njihovo učenje. Pri tem Vermunt razlikuje tri tipe učiteljev oz. pouka.

1. Učitelj z **močno zunanjo kontrolo** bo učencem vse natančno razložil, predstavil cilje, sheme, preglednice, dal primere, z njimi ponavljal in utrjeval, navedel argumente za in proti, izluščil bistvo. Po potrebi bo snov dodatno razložil, dal vzorce testov za preverjanje. Skratka - učencem bo podrobno predstavil, kako naj predelajo učno snov. Potreba po tem, da bi učenci uporabljali lastne miselne strategije, je v tem primeru minimalna.
2. Učitelj z **minimalno zunanjo kontrolo** bo vso odgovornost za učenje preložil na učence. Predvideval bo, da bodo učenci že sami uporabili prave strategije, ko se bodo učili, da torej obvladajo strategije

Če učitelj pojmuje pouk kot spodbujanje in uravnavanje miselnih aktivnosti učencev, kar naj bi bila po Vermuntu najpomembnejša naloga pouka, potem bo učence spodbujal, da sami analizirajo, primerjajo, strukturirajo, povezujejo ..., skratka, postopno jim bo dodelil večjo odgovornost za njihovo lastno učenje, njegov pouk bo usmerjen procesno.

samostojnega učenja in mišljenja. Učitelj jim le predstavi vsebino in na koncu preveri učne rezultate (to je tipično za številne visokošolske učitelje).

3. Učitelj z **deljeno kontrolo** poskrbi s primernimi nalogami in spodbudami, da učenci postopno vse bolj samostojno uporabljajo primerne miselne aktivnosti in učne strategije, da sami sklepajo, strukturirajo, najdejo argumente ..., pa tudi uporabljajo metakognitivne strategije samousmerjanja in samopreverjanja ter uravnavanja svojih čustevnih in motivacijskih stanj (samopodkrepite ipd.). Učitelj vidi svojo nalogo v tem, da postopno razvija odgovornost in samostojnost ter učne strategije učencev.

Seveda je učinkovitost enega ali drugega pristopa odvisna od **skladnosti pojmovanj in pričakovanj med učenci in učiteljem** glede na stopnje samostojnosti in usmerjanja strategij pri učencih. Skladnost se lahko vzpostavi na nižji ravni, če učitelj povsem kontrolira način učenja, kaj se bo učenec učil in kako, in učenec sledi temu. Skladnost na višji ravni se vzpostavi, če prepušča učitelj učencem veliko stopnjo samostojnosti in so jo učenci zmožni izkoristiti, ker obvladajo strategije učenja in mišljenja, ki jih učitelj pričakuje od njih. Skladnost na višji ravni pomeni, da imajo eni in drugi podobne mentalne modele učenja. Pogosto pa

učence naučili, kako naj se učijo (povzemam po informaciji, ki so mi jo na nekem izobraževanju dali učitelji srednje šole), torej ne more imeti veliko učinka, kar so ugotovili tudi sami učitelji.

Povezavo med načini učenja, učno motivacijo in učnimi rezultati ponazarja model, ki so ga razvili in empirično potrdili fenomenografsko usmerjeni raziskovalci predvsem na višješolski in visokošolski stopnji in ki daje velik pomen razlikovanju med globinskim in površinskim pristopom k učenju. Razmislek o glavnih pristopih in spodbujanje globinskega pristopa pa sta pomembna že v srednji šoli. (Vprašalnik po Entwistle, s katerim je moč ugotoviti prevladovanje enega ali drugega učnega pristopa ter učne usmerjenosti, Entwistle

Simons navaja, da so ovire pri uveljavljanju uspešnejših strategij samostojnega učenja na obeh straneh – pri učencih in pri učiteljih.

pride do **neskladja ali trenja** (angl. friction), če učitelj pričakuje, da bodo učenci samostojno razmišljali, dajali lastne primere, se učili poglobljeno in z razumevanjem, oni pa tega niso vajeni in ne obvladajo ustreznih strategij in to niti ni v skladu z njihovim pojmovanjem učenja. To trenje je lahko **konstruktivno**, kratkoročno, in je spodbuda za spreminjanje; lahko pa je dolgoročno **destruktivno**, če učenci niso kos zahtevnim miselnim nalogam, če niso deležni postopnega uvajanja in čutijo učno situacijo kot ogrožujočo. V redkih primerih pride do trenja tudi, če učenec obvlada dobre strategije, je samostojen, vendar ga učitelj tako močno kontrolira, da opusti že naučene strategije npr. učenja z razumevanjem.

19, je predstavljen tudi v Marentič Požarnik, Lavrič, 2012.)

Zavedati se je treba, da učenec z globinskim pristopom - tak, ki skuša razumeti, povezovati, prodreti pod površino spominskih podatkov - kaj hitro zdrkne na površinsko raven, če se sreča s preveliko množico snovi in nalog in če učitelj ne spodbuja in »nagrajuje« poglobljanja. Obratno pa je površinsko usmerjene učence zelo težko »dvigniti« na raven globinskega učenja (Kember, Gow, 1989). Koristen je dialog med samimi učenci o njihovem pojmovanju učenja, pa tudi zastavljanje takih nalog, ki jih s samim površinskim pristopom ne morejo rešiti. Velikokrat tudi način ocenjevanja spodbuja površinsko učenje.

Pri tem modelu sem se ustavila nekoliko podrobneje, ker zgovorno prikazuje, da razvijanja strategij učenja pri učencih dolgoročno ni plodno in smiselno obravnavati ločeno od skrbi za kakovosten (procesni) pouk, da je torej razvijanje uspešnih strategij skupna stvar učencev, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pa tudi drugih strokovnjakov za učenje in pouk (na primer svetovalcev Zavoda RS za šolstvo ali strokovnjakov s fakultet).

Simons navaja, da so **ovire pri uveljavljanju uspešnejših strategij samostojnega učenja na obeh straneh - pri učencih in pri učiteljih** (Simons, 1992). Pri učencih gre predvsem za »nižja« pojmovanja učenja kot reprodukcije, za pričakovanje, da se bo reprodukcija tudi zahtevala za oceno, bojijo se sprememb v načinu učenja, ker ne vedo, ali jim bodo kos, raje imajo položaj, ko jim ni treba prevzeti samostojnosti. Na drugi strani pa so tudi mnogi učitelji nagnjeni k temu, da sami preveč strukturirajo, ne dajejo učencem možnosti, da bi se odločali med različnimi postopki in aktivnostmi,

Pomoč, ki jo nekateri strokovnjaki na komercialni podlagi ponujajo šolam, češ da bodo v nekaj urah njihove

Učni pristop in usmerjenost	Motivacija	Učni rezultat
Površinski - usmerjen v reprodukcijo	Zunanja - strah pred neuspehom	Spominsko, razdrobljeno znanje
Globinski - usmerjen v smisel	Notranja - interes, želja, razumeti, zvedeti več	Znanje z razumevanjem
Strateški - usmerjen v dosežke	Storilnostna - upanje na uspeh, biti boljši od drugih	Visoke ocene z razumevanjem ali brez njega

Tabela: Odnos med učnim pristopom, usmerjenostjo, motivacijo in učnimi rezultati po Entwistle (1981)

ne upoštevajo procesov, le rezultate učenja, in ne dajejo dovolj maneverskega prostora, češ da ga slabi učenci ne znajo izkoristiti.

Kaj je prispeval poudarek na »ključni kompetenci« učenje učenja

Ali »kompetenčni pristop«, ki ga uveljavlja in celo terja Evropska skupnost v zadnjem desetletju in uvrstitev učenja učenja med osmerico »ključnih kompetenc«, prinaša bistveno novo kakovost? V začetnem obdobju smo imeli vrsto posvetov in razprav (tudi v smislu za - proti) o vlogi in potencialu kompetenc (prim. tematski številki revije Vzgoja in izobraževanje 3/2004 in 1/2006), vendar ni prišlo do dramatičnih sprememb v pojmovanjih. Morda nam razmišljanje v smislu (ključnih) kompetenc ponuja predvsem jasnejši pojmovni okvir in močnejšo spodbudo, da se z učenjem učenja ukvarjamo bolj dosledno.

Učenje učenja je tipična kompetenca, če jo opredelimo (po Weinertu) kot skupek zmožnosti, znanja, veščin in stališč, potrebnih za doseg določenega cilja. Na eni strani ima svojo spoznavno sestavino (vedeti, kakšne so posamezne strategije pri pridobivanju tako vsebinskega kot tudi procesnega znanja na različnih predmetnih področjih, kaj jih sestavlja), je pa tudi motivacijski pojem, saj se najtesneje povezuje z občutkom lastne zmožnosti, s storilnostno motivacijo in z občutkom lastne kontrole nad situacijo, kar vse je podlaga zmožnosti za ustrezno akcijo (akcijska kompetenca) (Weinert, 2001: 49-51).

Ni mogoče potegniti jasne meje med kompetencami in »ključnimi« kompetencami; pri zadnjih pričakujemo **večji transfer** - da jih bo mogoče uporabiti v različnih novih razmerah, da niso vezane na določen predmet in okoliščine, v katerih so bile pridobljene, da so torej (po Weinertu) **multifunkcionalne in transdisciplinarne**; izhodišče je ne povsem utemeljeno pričakovanje, da nam kurikula ne bo več treba obremenjevati z množico vsebinskih znanj in predmetno specifičnih kompetenc, ampak lahko za uspešno življenje v sodobnem svetu učence »opremimo« z omejenim številom široko uporabnih ključnih kompetenc.

Ali je res mogoče takšne kompetence, v našem primeru kompetenco učenje učenja, veljavno identificirati in uspešno razvijati tako, da jo bo učenec pozneje uporabljal pri kakršnem koli učenju česar koli, je še danes v

veliki meri odprto vprašanje; sama sem mnenja, da to ni tako preprosto in da »uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka«, kar velja tudi za kompetenco učenje učenja (prim. Marentič Požarnik, 2004; 2006a).

Ekipa finskih raziskovalcev (Hautamäki in sod., 2002) je dobila nelahko nalogo, da sestavi instrument za sistematično ugotavljanje oz. ocenjevanje stopnje razvitenosti zmožnosti učenja učenja. Izhajali so iz opredelitve, da je učenje učenja »zmožnost in pripravljenost, da se prilagodiš novim učnim nalogam, pri tem aktiviraš svoje mišljenje in perspektivo upanja s pomočjo spoznavnega in afektivnega samouravnavanja učnih

Učenje učenja je »zmožnost in pripravljenost, da se prilagodiš novim učnim nalogam, pri tem aktiviraš svoje mišljenje in perspektivo upanja s pomočjo spoznavnega in afektivnega samouravnavanja učnih aktivnosti«.

aktivnosti«. Pomembna sestavina je poudarek na obvladovanju relativno novih nalog - ne na dobesednem ponavljanju vsebin ali postopkov, s katerimi se je učenec že srečal med poukom. Gre za načrtno gojitev zmožnosti transfera - prenosa določenih zmožnosti ali pristopov k učenju v nove okoliščine.

Ta skupina raziskovalcev je razvila svoj model sestavin zmožnosti učenje učenja kot konceptualni okvir za sestavo instrumenta za ocenjevanje. Model je še nekoliko bolj kompleksen kot Vermuntov in poleg bolj psiholoških obsega tudi sociološke sestavine (tč. 1). Obsega tri področja, ki jih predstavljamo v povzetku (Hautamäki in sod., 2002: 38):

1. **prepričanja, vezana na okoliščine** (ki so različne v različnih kulturah), npr. kako v neki družbi vrednotijo šolanje in znanje, kako vrednotijo razmišljanje, moralno vrednotenje, kakšna so predvidevanja prihodnosti dela in izobraževanja, kako učenec zaznava podporo za učenje v svojem okolju - učitelja, staršev;
2. **prepričanja v zvezi s seboj** (učna motivacija, prepričanja o lastni kontroli aktivnosti, ocena uporabe učnih tehnik in učnih priložnosti, samovrednotenje, občutek lastne vrednosti, percepcija podpore pomembnih drugih, usmerjenost v svojo prihodnost);
3. **učne kompetence - zmožnosti** (področje učenja - verbalno in numerično, področje sklepanja in abstrahiranja, integriranje učenja in sklepanja pri reševanju problemov in avtentičnih nalog, uporaba učnih spretnosti v praksi, čustvena samoregulacija - odpornost, vztrajnost ob neuspehih, postavljanje ravnih aspiracij, tolerantnost do negotovosti).

Namen predstavitve teh modelov je, da se jasneje zave-
mo kompleksnosti področja in presežemo ponekod še
zakoreninjeno preozko pojmovanje, da je bistvo »učen-
ja učenja« v tem, da posredujemo učencem informaci-
je o določenih tehnikah učenja, npr. kako se lotiti ne-
kega besedila ali kako si razporediti čas.

Zahteven korak od ugotavljanja do spreminjanja učnih strategij

Eno je torej vedeti, kaj vse spada v »učenje učenja«, imeti za izhodišče primeren, veljaven konceptualni okvir, drugo pa je, kako pri učencih razvijati zmožnost uspešnega samostojnega učenja. Prav zaradi komplek-
snega prepletanja pojmovanj, strategij in vpliva okoli-
ščin tako pri učencih kot pri učiteljih na tem področju

Ko je navajanje na uspešne učne strategije
»vgrajeno« v pouk posameznih predmetov
(in po Simonsu bi morala biti »vsaka učna
ura tudi ura učenja učenja«), transfer
- prenos v učenje predmeta -
ni več tolikšen problem.

ni »bližnjic«, ampak uspevajo le dolgoročni, temeljiti, kompleksni pristopi. A ne pozabimo - pomembni so tudi manjši koraki v pravo smer.

Kember in Gow (1989) navajata te modele poučevanja učne spretnosti:

- **tradicionalni pristop** - učencem predstavimo določene spretnosti, kot je npr. PV3P pri učenju iz besedil (preglej, vprašaj, preberi, ponovi, ponovno preglej), in jim damo možnost, da jih vadijo in uporabljajo;
- pristop v smislu **supermarketa** - učencem predstavi širok izbor pristopov, spretnosti pri učenju, izmed katerih lahko izbirajo najprimernejše;
- **s predmetnim znanjem povezan pristop** - drugače se učimo npr. zgodovino kot matematiko, zato je uvajanje v strategije vezano na pouk posameznih predmetov;
- **metakognitivni pristop** - učenca skušamo pripraviti do tega, da se zave svojih strategij - dobrih in šibkih točk - in kdaj je primerno uporabiti katero od njih. Naučimo ga razmišljati o lastnih pristopih, jih vrednotiti in uravnavati.

Sama sem klasificirala pristope v razvijanju strate-
gij na **neposredne in posredne** (Marentič Požarnik, 2000). Pri prvih gre za »tuning« v učnih strategijah v posebnih urah in pod vodstvom posebnega strokovnjaka, ki sicer ne poučuje učencev, npr. šolskega sve-
tovalnega delavca. Če je izvajalec dobro usposobljen,

je ta pristop lahko koristen, zlasti za slabše učence, ki običajno ne zmorejo sami razviti uspešnih strate-
gij. Slabosti pristopa pa so, da lahko pride pri učen-
cih do konflikta med priporočenimi strategijami in tis-
timi, ki so zanje uspešne v danih okoliščinah, glede na
slog poučevanja in zahteve učiteljev ali glede na last-
no pojmovanje učenja. Tako je dvomljivo, ali bo priš-
lo do transfera - prenosa - v vsakdanje učenje pri raz-
ličnih predmetih. Učenec bo npr. »preslišal« napotke
o sprotne učenju, če mu glede na uveljavljeno na-
povedano spraševanje bolj ustreza kampanjsko učenje
(o tem konfliktu večkrat poročajo sami učitelji). Poleg
tega ima učenje različnih predmetov svoje posebnosti.
Neposreden način je torej uspešen le, če so sporočila
pri tovrstnem usposabljanju skladna s sporočili, ki jih
učenec ali dijak dobi med samim poukom. Če učen-
cu priporočamo globinski pristop - ugotavljanje bistva,
primerjanje, sklepanje ..., preverjanje pa je usmerjeno

predvsem v zapomnitev številnih podrobnosti, potem se napotkov goto-
vo ne bo dosledno držal.

Kot kažejo izkušnje, je učinek posrednega na-
čina običajno močnej-
ši. Ko je navajanje na uspešne učne strategije »vgrajeno« v pouk posameznih predmetov (in

po Simonsu bi morala biti »vsaka učna ura tudi ura učenja učenja«), transfer - prenos v učenje predmeta - ni več tolikšen problem, še vedno pa ostaja vprašanje prenosa strategij v druge predmete, v učenje nasploh. Odprt problem je tudi stopnja usposobljenosti in pripravljenosti učiteljev različnih predmetov za tak pouk, pri katerem naj bi bil učitelj usmerjen v razvijanje učenčevih miselnih spretnosti ter zmožen, da jim postopno daje vse več samostojnosti in odgovornosti za njihovo lastno učenje. Gre za že omenjeni postopni prehod od »močne« učiteljeve kontrole k »deljeni« kontroli učnih aktivnosti. Pri tem naj bi se tudi usklajevali učitelji različnih predmetov, da ne dobi učenec preveč konfliktnih informacij. Dober projekt razvijanja samoregulativnih zmožnosti pri učencih s perspektive učiteljev neke norveške šole opisuje Potholm (2010).

Pri tovrstnih poskusih velja upoštevati te faze:

- **ozaveščanje** učencev o pomenu dobrih strategij in razmislek o obstoječih - »samodiagnoza« (s pogovorom, vprašalniki),
- **seznanitev** z glavnimi značilnostmi raznih strate-
gij,
- **demonstracija** strategije na primeru,
- **vaja** na konkretnih primerih (pri čemer dopuščamo individualne variacije),
- **avtomatizacija ali »uglasitev«** (»tuning«) na več različnih nalogah,

- **spodbujanje razmisleka**, kaj nekomu bolj ustreza, kaj je bolj uspešno in zakaj; navajanje na stalno spremljanje in po potrebi spreminjanje (elementi metaučenja).

Ni mi znano v podrobnosti, koliko in kako je tematika učnih strategij vključena v dodiplomsko izobraževanje učiteljev, zlasti v prenovljene študijske programe. Domnevam, da še vedno mnogo premalo, zlasti kadar gre za izobraževanje enopredmetnih učiteljev na nepedagoških fakultetah. Še mnogo premočan je poudarek na poznavanju vsebin, ki jih bo kdo poučeval, do neke mere tudi na poznavanju učnih metod (npr. laboratorijskih vaj, skupinskega dela), ki jih bo uporabljal učitelj, mnogo prešibka pa je še usmerjenost v poznavanje in spodbujanje strategij učenčevega učenja, njegove odgovornosti in samostojnosti pri učenju. Nekaj več tega je v izobraževanju psihologov in pedagogov andragogov.

Za preusmeritev pozornosti »od poučevanja k učenju« (Barr, Tagg, 1995; Marentič Požarnik, 2005) pa ni dovolj le seznanjanje s teoretičnimi osnovami, ampak je nujno vključiti tudi praktično-izkustveni del, med drugim spodbude, da učenci in študentje - bodoči učitelji analizirajo lastne pristope k učenju, dobre in šibke točke, da se ozaveščajo o svojih pojmovanjih učenja in poučevanja in da učenje zavestno načrtujejo, spremljajo in vrednotijo (metaučenje). Učitelj, ki sam nima razvitih dobrih učnih strategij in metakognitivnega razmisleka o njih, jih bo težko razvijal pri svojih učencih. Podobno velja za šolske svetovalne delavce, pa seveda tudi za univerzitetne učitelje, ki poučujejo na pedagoških smereh in pri katerih tudi ni vedno skladnosti med tem, kar priporočajo, in tem, kar sami počnejo. Tako ni posebno spodbudna ugotovitev, da ni pomembnih razlik v pojmovanju aktivnega in konstruktivnega učenja med študenti prvega in četrtega letnika pedagogike in andragogike in da bi ti želeli med študijem več tovrstnih pozitivnih izkušenj. (Šteh, Kalin 2007)

Če izhajamo iz predpostavke, da so šolski svetovalni delavci tu le na boljšem, da teoretično in praktično bolje obvladajo področje, bi bila najuspešnejša **kombinacija posrednega in neposrednega načina** razvijanja učnih strategij. Svetovalni delavci bi delali tako neposredno z učenci (z uvodnimi informacijami o učenju na posebnih urah, temeljiteje pa s slabšimi učenci, ki imajo take ali drugačne težave pri učenju). Na drugi strani pa bi usklajevali in strokovno podpirali tovrstno delovanje učiteljev samih, jim zagotavljali potrebno pomoč, spodbudo in oporo. Zametke takega modela najdemo v magistrskem delu Marije Horvat (Horvat, 2009), v katerem je kandidat-

ka uveljavljala »sinergični model« sodelovanja med šolsko svetovalno službo in učitelji v postopnem uveljavljanju raznih tehnik branja in učenja pri učencih po metodologiji akcijskega raziskovanja. Za podoben, še malo bolj izdelan model gre tudi na gimnaziji Kočevje, kjer svetovalna služba pod vodstvom Jasne Vesel sodeluje z učitelji, svoje izkušnje pa širijo tudi na druge gimnazije (projekt je bil tudi deležen nagrade Blaža Kumerdeja Zavoda RS za šolstvo za leto 2010; zanimivo je, da je v utemeljitvi nagrade navedeno, da je to edina gimnazija, ki razvija to dejavnost v taki obliki). Treba je omeniti tudi projekt Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk na Zavodu RS za šolstvo pod vodstvom Cvetke Bizjak, ki zajema 32 gimnazij s 140 učitelji. Tudi eden od tekočih projektov Šole za ravnatelje je usmerjen v usposabljanje učiteljev za uvajanje učenja učenja.

To so razveseljivi pojavi, saj je bilo v preteklosti razvijanje kompetence učenje učenja preveč na obrobju pozornosti in delovanja tako kadrovske šole kot tudi šolskih svetovalnih delavcev, vsaj če sklepam iz objav v strokovnem tisku. V zadnjih desetih letnikih revije Šolsko svetovalno delo sem na primer našla le dva prispevka s tega področja (Rojs Viskovič, 2001, in Jagodnik, 2007). Prvi predstavlja priredbo (pre)obsežnega vprašalnika Thieleja s sodelavci o učnih navadah in načrt avtorice, kako ga bo uporabila (o poznejših aplikacijah nisem našla informacij). Drugi pa predstavlja za-

Za preusmeritev pozornosti »od poučevanja k učenju« pa ni dovolj le seznanjanje s teoretičnimi osnovami, ampak je nujno vključiti tudi praktično-izkustveni del.

nimivo informacijo, kako je bil načrtovan, izveden in evalviran tečaj učenje učenja v okviru obveznih izbirnih vsebin na gimnaziji Vič in sklene s pomembno, a nespodbudno ugotovitvijo, da »spoznanje ne vodi neposredno k ravnanju«.

Na te in podobne poskuse pri nas še vedno preveč gledamo kot na »nekaj posebnega«, česar se lotevajo na posameznih šolah tu in tam, namesto da bi v spodbujanju uspešnega samostojnega učenja videli osnovno, splošno in nujno dejavnost vseh šol in učiteljev. Naj povzamem nekatera načela in priporočila za to dejavnost, ki sledijo iz že opisanih modelov, raziskav ter njihovih in domačih izkušenj:

- pri učenju učenja je treba doseči široko **sodelovanje** šolskih svetovalnih delavcev, učiteljev, ravnatelja in tudi staršev;
- pri učenju učenja so enako pomembni **spoznavni kot emocionalno-socialni vidiki**, med drugim presoja lastne učinkovitosti učencev, primerni vzorci pripisovanja (ne)uspeha, spoprijemanje s frustracijami, strahom, občutki negotovosti idr.;

- ne velja namenjati pozornosti le urjenju »zunanjih«, na zunaj vidnih učnih aktivnosti oz. tehnik (kot so način zapisovanja, izpisovanja, delanje shem, miselnih vzorcev ipd.), ampak tudi **notranjim, miselnim** (kot so analiziranje, povzemanje, strukturiranje, memoriziranje);
- učence velja uvajati tudi v načrtno **metakognitivno usmerjanje lastnega učenja**, v razmislek o lastnih ciljih, načrtovanje lastnega učenja, spremljanje oz. kontroliranje, samopreverjanje, spreminjanje svojih pristopov na podlagi ovrednotenja;
- usposabljanje naj upošteva **individualne razlike** in učenčevo presojo; ni strategij, ki bi bile enako primerne za vsakogar;
- spremembe naj bodo za učenca **postopne, smiselne in varne**;
- »učenje učenja« naj bo v večini primerov vezano na konkretne okoliščine in tudi na **posebnosti učenja posameznih predmetov**;

Nekateri raziskovalci še sedaj ugotavljajo in tudi svarijo, da množična uporaba interneta s takojšnjo dosegljivostjo vsakršnih informacij sicer osamosvaja uporabnika, a hkrati vodi do manjše koncentracije in do poplitvenja mišljenja.

- po možnosti naj se obravnavajo in spreminjajo vzporedno učenčeve aktivnosti pri učenju kot tudi **učiteljeve aktivnosti pri pouku** in druge okoliščine (npr. pravilniki in dogovori o ocenjevanju);
- učitelje velja ozavestiti in usposobiti za **uravnavanje količine kontrole** učenčevega učenja, ki naj ne bi bila niti (pre)močna, če učitelj opravi namesto učenca vse procese razmišljanja, sklepanja, niti prerahla (če učitelj pričakuje, da bo učenec sam prišel do tega, kako naj se uči), ampak **deljena** (učitelj ali drug strokovnjak postopno usposobi učence za uporabo primernih miselnih oz. učni aktivnosti s tem, da jih sam pokaže, da daje ustrezna vprašanja, naloge, probleme in možnost za varno postopno vajo).

Usposobljenost šolskih svetovalnih delavcev bi bilo mogoče in potrebno še poglobiti, zlasti na področju sodelovanja z učitelji pri razvijanju učenja učenja v vsej kompleksnosti. Delo z učitelji je po svoje zahtevnejše, saj gre na eni strani za spodbujanje drugačnih pristopov k poučevanju, kot je dajanje več samostojnosti učencem, zastavljanje miselno zahtevnejših nalog, uveljavljanje procesnega pouka (kar lahko nekateri učitelji interpretirajo kot »vmešavanje« v povsem nji-

hovo področje), na drugi strani pa gre za spreminjanje mentalnih modelov, prepričanj o vlogi učitelja in učenec, kar je zahtevna in dolgoročna, a izredno pomembna naloga. Pri vsej kompleksnosti pa naj je izgubijo poguma vsi tisti, ki se ukvarjajo s tem. Celoto je treba imeti pred očmi, a biti ob tem zadovoljen z vsakim korakom v pravo smer.

In kako naprej?

V današnjem času burnih in nepredvidljivih sprememb na vseh področjih je napovedovanje prihodnjih trendov nevhvaležno početje. Kako bo na primer na »učenje učenja« vplivalo širjenje e-učenja, uporabe interneta in drugih ponudb informacijske in komunikacijske tehnologije? Nekateri raziskovalci že sedaj ugotavljajo in tudi svarijo, da množična uporaba interneta s takojšnjo dosegljivostjo vsakršnih informacij sicer osamosvaja uporabnika, a hkrati vodi do manjše koncentracije in do poplitvenja mišljenja. Kakšen bo vpliv nevrofizioloških raziskav in z njimi povezanih komercializiranih produktov farmacevtske industrije »za boljši spomin, budnost in koncentracijo«?

Sama vidim največji izziv strokovnjakom za poučevanje in učenje v tem, kako premoščati vse večji razkorak med naraščajočo množico specializiranih informacij in vse večjo potrebo po razvijanju povezovalnega - sistemskega, ustvarjalnega, kritičnega, a tudi vrednotno podprtega mišljenja. Tu gre navsezadnje tudi za prepričanja o uveljavljanju etične dimenzije znanja, ki ni samo sebi namen, ampak naj bo v končni instanci usmerjeno v kakovost življenja, v skupno dobro. Te zahtevne naloge terjajo svoj čas, zavzet napor, vztrajnost in posebne zmožnosti, pripravljenost in prepričanja tako od učiteljev in učencev kot od predmetnih strokovnjakov na eni in strokovnjakov za »učenje učenja« na drugi strani. Dialog med enim in drugimi ne poteka vedno gladko. Kako tudi motivirati učence za tako poglobljeno učenje, glede na negotovo življenjsko in poklicno prihodnost?

Vse to terja širši razmislek o vlogi šolskih svetovalnih delavcev v prihodnje; ali bodo le bolj »servis za oskrbovanje ranjencev na šolski fronti«, usmerjeni v delo z raznimi posebnimi skupinami in učenci, ali pa tudi in zlasti enakopravni sogovorniki in soustvarjalci razmer za čim bolj kakovostno učenje in pouk.

Viri in literatura

1. Ažman, T. (2009). *Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja; priročnik za učence, dijake, učitelj, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Barr, T. (1995). From Teaching to Learning - a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, Nov-Dec. Str. 13-26.
3. Elbaz-Luwisch, E. (2010). Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 16, N. 3, 307-328.
4. Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. New York: John Wiley & Sons.
5. Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn. A Student-Centred Approach*. Milton Keynes: The Open University Press.
6. Hautamäki, J. in sod. (2002). *Assessing Learning-to-Learn. A Framework*. Helsinki: National Board of Education.
7. Horvat, M. (2009). *Sinergični model razvijanja učnih strategij v osnovni šoli. Magistrska naloga*. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
8. Jagodnik, S. (2007). Tečaj učenje učenja na gimnaziji Vič. *Šolsko svetovalno delo*, let. XII, št. 3-4, str. 3-8.
9. Javornik Krečič, M. (2006). Prve izkušnje s samostojnim poučevanjem; podporni in omejevalni dejavniki, ki nam jih razkrijejo avtobiografije učiteljic. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 5, 10-16.
10. Kember, D., Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18. Str. 263-288.
11. Krajnc, A. in sod. (1994). *Študentom na pot*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
12. Kunaver, D. (1996). *Učim se učiti*. Samozaložba.
13. Maddox, H. (1976). *Kako naj se učim*. Ljubljana: Univerzum.
14. Marentič Požarnik, B. (1967). Učne navade in tehnike učencev. Preliminarno poročilo o raziskavi. *Prosvetni delavec*, št. 10, str. 1.
15. Marentič Požarnik, B. (1968) Ali se naši dijaki znajo učiti? Nekateri rezultati raziskave. *Sodobna pedagogika*, XVIII, št. 9-10, str. 347-365.
16. Marentič Požarnik, B. (1969). *Kako naj se učim? Priročnik za srednješolce o načinih uspešnega učenja*. Knjižnica za mlade. Ljubljana: Cankarjeva založba.
17. Marentič Požarnik, B. (1971a). *Struktura in determinante učnih navad naših učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
18. Marentič Požarnik, B. (1971b). Učinkovitost načrtnega navajanja gimnazijcev na uspešno učenje. *Sodobna pedagogika*, XXII, št. 1-2, str. 1-16.
19. Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
20. Marentič Požarnik, B. (1981). Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju učnih spretnosti (bodočih) učiteljev. *Sodobna pedagogika*, XXXII, št. 7-8, str. 354-396.
21. Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
22. Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za pedagogiko.
23. Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Prvi in drugi del. *Sodobna pedagogika*, let. 49, št. 4, str. 360-370 in št. 5, str. 528-545.
24. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
25. Marentič Požarnik, B. (2004). Nam evropski poudarek na ključno kompetenci »učenje učenja« prinaša kaj novega? *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXV, št. 3, str. 32-37.
26. Marentič Požarnik, B. (2006a). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 1, str. 27-33.
27. Marentič Požarnik, B. (2006b). Pripovedi, zgodbe, dneviški in (avto)biografski zapiski - poti do boljšega razumevanja in razvijanja učiteljeve profesionalnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 5, 4-9.
28. Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa - eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, 58-75.
29. Marentič Požarnik, B., Lavrič A. (2012). *Predavanja kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
30. *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities, 2005.
31. Postholm, M. B. (2010). Self-regulated pupils in teaching: teachers' experiences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 16, N. 4, 491-506.
32. Rojs Viskovič, K. (2001). Diagnostiranje in spreminjanje učnih navad. *Šolsko svetovalno delo*, let. VI, št. 4, str. 17-22.
33. Rose, C., Goll, L. (1993). *Umetnost učenja*. Ljubljana: Tangram.
34. Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen - ein Rahmenmodell. V: Mandl, H., Friedrich, A.F., ur. *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hofgrefe. Str. 251-264.
35. Šteh, B., Kalin, J. (2007). Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov. *Sodobna pedagogika*, 58 (124), št. 5, str. 30-48.
36. Vermunt, J. D. H. M. (1989). *The interplay between internal and external regulation of learning and the design of process-oriented instruction*. Paper at 3rd conference EARLI, Madrid.
37. Vermunt, J. D. H. M. (1993). *Constructive learning in higher education*. V: Koppen, J. K., Webler, W. D. (1993). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers.