

Dr. Kristijan Lešnik Musek: »Dobro poučevanje nikoli ni bilo preprosto.«

Matej Horzelenberg

Dr. Kristijan Lešnik Musek je psiholog, profesor, raziskovalec in avtor številnih knjig in prispevkov s področja psihologije. Je predavatelj na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije v Kopru in na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju ter na nekaterih drugih fakultetah, član Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, vodi pa tudi različne delavnice. Napisal je tudi več priročnikov za področje podjetništva in vodenje organizacij, pomembno deluje tudi kot urednik in (so)avtor priročnikov, učnih gradiv in knjig na področju vzgoje in izobraževanja (med bolj znane sodi *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*). Poleg tega primerjalno spremlja trenutne razmere v slovenskem šolstvu in kritično opozarja na nujnost ukrepov, o čemer govorita njegovi zadnji knjigi *Bajke in povesti o devetletki* in *Siva knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*.

V navedenih dveh knjigah razkrinkavate pereče probleme (slovenskega) osnovnega šolstva, na katere mnogi že dolgo opozarjajo, pa njihovih glasov nihče ne (u)sliši. Kako je v demokratični družbi to sploh mogoče?

V Sloveniji je bila pred več kot petnajstimi leti sprejeta odločitev za veliko prenovo osnovnega šolstva, ki si je zastavila nekaj pomembnih ciljev, med drugim doseči mednarodno primerljivo raven znanja, povečati kakovost in trajnost znanja, izboljšati pismenost, razvijati sposobnosti kritičnega razmišljanja, preprečiti preobremenjenost učencev in povečati motivacijo za izobraževanje.

Danes – več kot dvanajst let po začetku uvajanja devetletke – naša šola resno zaostaja za temi cilji. Čeprav so v zadnjem desetletju mnogi šolniki in starši opozarjali na nekatere pomanjkljivosti, so bila ta opozorila redno odločno zavržena s strani dela »šolskih strokovnjakov«, ki so soustvarjali devetletko. Seveda lahko razumemo, da so tisti, ki so načrtovali devetletko, nehote manj kritični do nje in do njenih posledic. Z vidika strokovne in etične integritete pa je nekritično ponavljanje refrena o uspešni šolski prenovi in odlični devetletki vsekakor sporno.

Kako je mogoče, da se kljub številnim opozorilo šolnikov in staršev o nekaterih težavah naše šole do danes ni skoraj nič govorilo? Edini smiselni odgovor, ki sem ga našel na to vprašanje, je predpostavka, da je zgoraj omenjena skupina »strokovnjakov«, ki so soustvarjali šolsko prenovo, pozneje dobesedno prevzela monopol nad javnim razpravljanjem o naši šoli. S terminologijo predsednika protikorupcijske

komisije bi lahko torej postavili tezo, da se nam je zgodila »ugrabitev šolske stroke«.

Razmere v šolstvu so res kritične, če pomislimo na nenehne prenove, na slabše mednarodne rezultate, na storilnostno naravnost, na uniformiranost šolskega sistema ... Kako lahko učitelji in starši pomagajo otroke »osvobajati« negativnih vplivov šolskega sistema in podpirati pozitivne?

Naš šolski sistem v tem trenutku najbolj rabi celovito analizo stanja. Vemo, da marsikaj škriplje, da naši šolarji znajo manj, kot si želimo, da imajo težave s kritičnim razmišljanjem, bralno pismenostjo, da se počutijo obremenjeni, da ne marajo šole ... Ne vemo pa jasno, zakaj je tako. Da smo več kot petnajst let po začetku šolske prenove še vedno brez resne analize njenih posledic, je nesporeljivo. Tudi pričakovanje, da jo bo prinesla nova Bela knjiga, se je razblinilo v neprijetno spoznanje, da je nekaterim strokovnim krogom veliko več do tega, da se takšna analiza ne zgodi, kot do iskrenih odgovorov o resnični stvarnosti naše šole.

Namesto neprestanih posegov in sprememb naše šolstvo rabi kratek počitek in iskreno soočenje z zrcalom. Najprej moramo dobro razumeti, katere pozitivne premike je prinesla zadnja prenova in katere so njene pomanjkljivosti. Obenem pa rabimo tudi jasno vizijo prihodnjega razvoja šolstva. Šele ko bomo opremljeni z obema, bo smiselno razmišljati o utrjevanju pozitivnih vplivov šolskega sistema in odpravljanju negativnih. Do takrat bo vsak nadaljnji poseg

v šolstvo podoben gašenju požara z vedrom, za katerega ne vemo, ali je v njem voda ali bencin.

Kakšne so psihološko gledano pasti nagrajevanja in številčnega ocenjevanja in kako bi ju lahko bolj smiselno uporabili?

Nagrajevanje in ocenjevanje je pomemben vir zunanje motivacije, brez katere v šoli nedvomno ne gre, a ima tudi svojo senčno plat. Ko začnemo delo in rezultate otrok spodbujati z nagradami in ocenami, upade zanimanje zanje. Zunanje nagrade spodbujajo notranjo motivacijo, tudi ko so oblikovane kot pokazatelji uspešnosti, torej kot ocene. Negativni učinki prestavljanja fokusa z notranjega veselja na zunanje spodbude pa so najbolj škodljivi in trajni ravno pri otrocih.

V naših šolah z ocenami »nagrajujemo« znanje, se pravi rezultat, ne pa proces učenja in rabo naučenega znanja. Vendar psihologinja Carol Dweck opozarja, da je bolj primerno, če so povratne informacije usmerjene na vloženi trud, delo, proces, kot pa v dosežke otrok. Otroci ocene svojih izdelkov bolj kot povratno informacijo o vložnem trudu razumejo kot potrditev svoje »bistrosti«. Če se njihovo samospoštovanje poveže z vtisom »sem bister, pameten« namesto z občutkom »dobro sem naredil, potrudil sem se«, lahko to vodi v opuščanje truda (dovolj sem bister, da se mi ni treba učiti), ali obup (tako ali tako sem preneumen, da bi mi uspelo), pri tistih, ki šolo doživljajo kot pomemben pokazatelj njihove »vrednosti«, pa v podzavestno izogibanje težjim nalogam (če samovrednotenje temelji na povratnih informacijah o tem, kako sem bister, se bom izogibal tveganjem za neuspeh, ki bi ogrozil ta občutek) ali odmik v perfekcionizem (če samovrednotenje temelji na informacijah o tem, kako sem bister, moram energijo usmeriti v maksimalne rezultate).

Z vidika otrokove prihodnje uspešnosti v različnih življenjskih vlogah je dosti bolj kot trenutni uspeh pri nezahtevni nalogi pomembno zadovoljstvo ob soočenju z zahtevno nalogo in med njenim reševanjem, četudi za ceno začetnih neuspehov. Zato je pomembno, da se otrok uči občutke uspešnosti povezovati s trudom in vztrajnostjo, ne pa z »zacementiranimi« potezami, kot sta bistrost ali nebistrost, v kar jih nehote usmerjamo z ocenami. Eden od ključev do preseganja teh pasti verjetno vodi preko drugačnega razumevanja vloge ocen in ocenjevanja. Seveda so ocene pomembne, vendar je ključno, da jih učitelji in šolarji razumejo kot tisto, kar so v resnici: kot pokazatelj trenutnih dosežkov na nekem področju, ne pa kazalnik otrokove »vrednosti«.

Na drugi strani je smiselno pozornost preusmeriti s sposobnosti in kompetenc učencev tudi na njihova prizadevanja, tako ob uspehih kot ob neuspehih. Zato bi bilo verjetno

smiselno razmisliti o tem, ali naj se poleg ocenjevanja znanja začne bolj poudarjati tudi prizadevanja in vztrajnost šolarjev, sicer se nam lahko kaj hitro zgodi, da bodo na šolski tekoči trak na eni strani vstopali radovedni in vedoželjni prvošolci, izstopali pa zdolgočaseni zombiji, ki bodo imeli na čelu s črtno kodo sicer žigosano število zbranih točk, pod njim pa bore malo vsebine, znanj in značaja.

Kateri pristopi zavirajo oz. spodbujajo ustvarjalnost otrok? Kako se ogniti prvim in gojiti slednje?

Bojim se, da naša šola z vkalupljanjem v enotne miselne modele, načine razmišljanja in reševanja problemov zavira ustvarjalnost šolarjev. Otroci se v njej prehitro naučijo, da so napake slabe, nezaželene, velikokrat kaznovane s slabo oceno ... da je včasih bolje narediti nič kot napako. V takšnem ozračju se njihov miselni napor iz iskanja različnih možnih rešitev problemov preusmeri v prizadevanje za zmanjšanje števila napak.

Redko katera stvar lahko tako zavira ustvarjalnost in inovativnost kot strah pred napakami. Sir Ken Robinson opozarja, da malega otroka ni strah motiti se. Stvari se velikokrat loti na ustvarjalne in nove načine preprosto zato, ker še ne pozna »pravih« načinov in rešitev, ker ni obremenjen s strahom pred napakami. V šoli pa se uči stvari reševati na »pravi« način, ki je morda najbolj učinkovit in najhitrejši, verjetno pa tudi manj ustvarjalen. To seveda ni nič slabega, učinkovito reševanje problemov je pomembna življenjska spretnost. Težave nastopijo, če jih naučene strategije vkalupijo v toge miselne modele, ki ne dopuščajo več preizkušanja in ustvarjalnosti; če šolsko »znanje« in »izkušnje« otrokom preprečujejo, da bi znali stvari okrog sebe reševati na ustvarjalen, drugačen in morda celo bolj učinkovit način.

Največjo napako delamo, če otroke »učimo«, da bodo za ravnanje in razmišljanje na »pravi« način nagrajeni z dobro oceno, za ravnanje in razmišljanje na »napačni« način pa kaznovani s slabo oceno. S tem utrjujemo spoznanje, da so »napačna« vsa razmišljanja in rešitve, ki niso enake »pravi«. Ko tisto, kar je drugačno, postane »napačno« in je morda še pospremljeno s kaznijo (slabšo oceno), se fokus motivacije za šolsko delo iz otroka prenese navzven, notranjo motivacijo nadomesti zunanja, otrokova ustvarjalnost in inovativnost pa se poslovi za vse večne čase. Le zakaj bi tvegali nekaj novega, drugačnega, samostojnega, originalnega, če je za to lahko kaznovan.

Govorite o »preveč prijazni« šoli. Kako razlagate ta pojav?

Prepričan sem, da šola mora biti otrokom prijazna. Vendar se mi zdi, da se je pri nas zamisel o »prijazni« šoli odpejlala na dve stranpoti.

Prva stranpot je prepričanje, da je prijazna tista šola, ki je nezahtevna. Da so visoka pričakovanja neprijazna do otrok.



K temu je na eni strani verjetno prispevalo pretirano zaščitništvo staršev, ki v postavljanju zahtev pred njihove otroke prehitro prepoznajo prehude obremenitve. A medtem ko so šole pod vplivom teh pritiskov postajale vse bolj popustljive in nezahtevne, svet v katerega odrasčajo naši šolarji, ni postal nič manj zahteven. V resničnem svetu ne bodo imeli na voljo toliko možnosti ponovitev kot v računalniških igrich. V resničnem svetu jih bodo ocenjevali takrat in tam, kjer ne bodo pričakovali. V resničnem svetu se pomembni preizkusi in izzivi ne bodo vedno napovedali en teden vnaprej. Slaba usluga našim šolarjem so tudi nekritično visoke ocene, ki jih morda kratkotrajno ščitijo pred stisko in bolečino ob soočenju s frustracijami (šolnike pa pred neprijetnimi obiski besnih staršev), obenem pa jih ne opremljajo z nujnimi mehanizmi za soočanje z neprijetnimi situacijami. Pretirano zaščitniška miselnost, ki v postavljanju zahtev pred učence prehitro prepozna neprijazne, nepotrebne in boleče obremenitve, otrok ne pripravi na življenje v resničnem svetu: še več, vodi lahko k razvoju narcistične osebnosti, ki sicer vidi sebe kot središče sveta, obenem pa se je tako nezmožna soočiti s frustracijami in zahtevnimi izzivi, da ne zmore uresničiti vseh svojih potencialov.

Druga stranpot »prijazne« šole je nekritično poudarjanje otrokovih pravic kot osrednje vrednote šolskega sistema, ki je na eni strani na stežaj odprlo vrata v šole pravniskemu načinu urejanja sporov, na drugi pa šol ni ustrezno opolno-močilo za uveljavljanje odgovornosti učencev. Verjetno je bila temeljna napaka storjena v trenutku, ko se je v šolskem

prostoru začelo pravice pretirano razumeti zgolj kot pravice posameznika. Pravice posameznika so zagotovo pomembne, a nič bolj in nič manj kot osebna odgovornost in pravice skupine.

Ponavljam, da mora šola biti prijazna. A nezahtevna šola ni otrokom prijazna šola. Tako kot ni otrokom prijazna šola, v kateri počnejo le kar si želijo in kjer so pravice posameznika daleč pred njegovimi odgovornostmi in pravicami drugih članov skupine. Prijazna šola je tista, ki otroke opremi z znanji in kompetencami, ki jim bodo pomagali uspeti v jutrišnjem odraslem svetu. To ne pomeni, da mora biti stroga, neusmiljena in brez posluha za napake. Nasprotno, šola mora biti empatična in občutljiva, mora spodbujati preizkušanje in tudi učenje na napakah. Vendar mora biti tudi zahtevna, odgovorna in dosledna. Zato bi bilo za naš šolski sistem koristno kritično soočenje s trenutnimi »pravili igre« in razmislek, katera med njimi so ustrezna in katera ne, ter presoja, ali nekatere navidez »prijazne« zamisli in pravila v resnici morda niso celo zelo neprijazna do otrok in njihove prihodnosti.

Zanimiva je tudi vaša primerjava šolskih zahtev in pričakovanj z elastiko. Za kaj gre?

Elastika se mi zdi odlična prispodoba za razumevanje motivacijskih sil med otroki in šolskimi pričakovanji in zahtevami.

Če pred otroke postavimo prenizka pričakovanja in zahteve, si lahko njihovo motivacijo predstavljamo kot ohlapno

elastiko, ki spominja na viseč skuhan špaget. Takšne zahteve ne pritegnejo učencev. Ker jih dosežejo zlahka, brez vloženega truda in napa, ti dosežki zanje nimajo pomembne vrednosti. Po drugi strani jih ne motivirajo, da bi dosegli vse, kar zmorejo. Šolarji nezahtevno šolo doživljajo kot breme. Ne ker bi bila pretežka, pač pa ker zanje nima smisla, jim je »brez veze«. Njihovi prirojeni potenciali in priučene veščine počasi odmirajo ali pa se usmerjajo stran od šole (tudi tja, kjer jih raje ne bi videli). Prenizka pričakovanja in zahteve otrokom sporočajo, da ne zaupamo vanje.

Če pred otroke postavimo previsoka pričakovanja in zahteve, se elastika pretirano napne in pretrga. Previsoka pričakovanja in cilji delujejo kot ročna zavora na motivacijo: učenci v njih prepoznajo neuresničljive zahteve, za katere nima smisla trošiti energijo. Ker jih ne morejo doseči (ali so v to vsaj prepričani), se ne potrudijo, zastavljeni cilji pa v njihovih glavah postanejo ničvredni. Previsoka pričakovanja in zahteve silijo šolarje, da svoje potenciale in veščine preusmerjajo tja, kjer si obetajo ustrezno potrditev, torej stran od šole. S previsokimi pričakovanji in zahtevami otrokom sporočamo, da nam ni mar za njihove občutke.

Če pa pred otroke postavimo ustrezno visoka pričakovanja in zahteve, se elastika napne in začne vleči. Visoka, a uresničljiva pričakovanja in cilji pritegnejo in motivirajo učence in jih spodbudijo, da v njihovo doseganje vložijo napor. Ker jih ne morejo doseči zlahka in se morajo potruditi zanje, so jim doseženi cilji tudi več vredni. Visoka pričakovanja in zahteve jih silijo, da izkoristijo, urijo in razvijajo svoje potenciale. Z visokimi, a uresničljivimi pričakovanji in zahtevami otrokom sporočamo, da jim zaupamo in da verjamemo vanje, temu primerno pa se oblikuje tudi njihova samopodoba in samovrednotenje.

Šola, v kateri se učenci dolgočasijo, jih ne more zanimati, motivirati ter izzvati z vprašanji, s katerimi bi preizkusili vse svoje miselne in druge sposobnosti. Tisti trenutek, ko šola postane dolgočasna, nezanimiva, neizzivalna, otroci preklopijo možgane na nizke obrate. Zato mora šola učencem postavljati visoka pričakovanja in visoke zahteve. Seveda ne previsokih, gotovo pa visoke. Samo zahtevna šola je lahko tudi zanimiva šola. A ta zahtevnost nima zveze z nekritičnim polnjenjem učnih načrtov, kot se zdi, da so napačno razumeli prenavljalci naše šole. Ne gre za število podatkov; otroci rabijo zahtevne izzive, ki jih bodo silili k rabi višjih kognitivnih procesov, ne le k pomnjenju množice neosmišljenih podatkov.

Kako najti primerne zahteve in pričakovanja? Kako ravnati prav napeti elastiko, da bo privlačna sila najbolj delovala? Kako poskrbeti, da ne bo preohlapna ali da se ne bo pretrgala? Odgovore na ta vprašanja mora vsaka šola in vsak učitelj avtonomno iskati pri svojih učencih. Res je, da je tak individualen pristop zahteven in naporen, vendar dobro poučevanje nikoli ni bilo preprosto.

Katere so po vašem mnenju pozitivne pridobitve v šolstvu zadnjih let? Lahko mednje štejemo tudi učni in vzgojni načrt?

Vzgojni načrt je zanimiva pridobitev. Je pomemben odgovor na pretekli mačehovski odnos do vprašanja vzgojnega delovanja šol in pomembno orodje opolnomočenja šol, spodbujanja njihove avtonomije in povezovanja širše šolske skupnosti okrog skupnih imenovalcev. Raziskava, ki smo jo opravili pred leti, je pokazala, da so se nekatere šole njegove priprave lotile zelo resno. Ne pa vse; šole, ki so se ga lotile z levo roko, bodo v takšnem »izdelku« težko našle koristno orodje za usmerjanje in reševanje vzgojnih vprašanj v šoli.

Pridobitve vidim v marsikateri spremembi: prepuščanje avtonomije šolam pri izbiri oblike diferenciacije; soočenje s spoznanjem, da so učni načrti prepolni nepotrebnega balasta, njihovo krčenje, čeprav premalo sistematično in brez resne predhodne analize; odpiranje vprašanja morebitne pretirane preplavljenosti šolskega prostora z delovnimi zvezki; utrjevanje dialoga s starši kot pomembnimi deležniki šolskega prostora; nekatere spremembe Zakona o osnovni šoli, čeprav jih spremljajo tudi nekatere nerazumljive brce v prazno. Navsezadnje je marsikaj, žal manj, kot smo pričakovali, prinesla tudi nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju.

Pridobitev je torej kar nekaj. A je pri tem še vedno osrednja težava, da premiki niso sistematični, domišljeni in ne temeljijo na celoviti oceni trenutnega stanja. Zato ni nič čudnega, da se je vzporedno s temi pridobitvami v šole zrinila tudi kakšna dosti manj pozitivna novost.

Eno od vaših področij delovanja se dotika vodenja organizacij. Kako se v podjetjih in drugih ustanovah (npr. v šolah) odraža stanje svetovne gospodarske krize in kakšne so možne poti za rešitev?

Medtem, ko se je kriza v realni sektor dodobra zajedla, je šolstvo šele oplazila. V zadnjih mesecih še najbolj očitno z omejitvijo sredstev za izobraževanja. Žal ne bo ostalo le pri tem, prejkoslej bo kriza ostreje posegla v šolski prostor. Pri tem pa bo morala prihodnja vlada skrbno paziti, da posledice krize ne bodo vplivale na padec kakovosti izobraževanja. Ta namreč v tem trenutku ni na tako visoki ravni, da bi si lahko privoščili nadaljnje zdrse.

V prihajajočem času bo izjemno pomembno, da bosta politika in širša skupnost ohranila razumevanje, da je šolstvo tako pomemben dejavnik za dolgoročno blagostanje naše države, da je treba njegovo kakovost zavzeto ohranjati in kvečjemu izboljševati. Po drugi strani pa bodo morali udeleženci šolskega sistema pokazati razumevanje za teža bremena, ki ga v kriznih časih nosi gospodarstvo, in del tega bremena solidarno prevzeli nase.