

## KAZALO:

1. Jon Ohlsson:Učča se organizacija v teoriji in praksi.....	2
2. DOŽIVLJENSKO UČENJE IN »ŽIVLJENJSKOST«.....	8
3. REFLEKSIVNA MODERNIZACIJA V RAZISKOVANJU V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH (str. 64-80).....	26
Na primeru teoretičnega pristopa Anthonyija Giddensa.....	26
4. SIMBOLIČNI INTERAKCIONIZEM KOT TEORTIČNA POZICIJA V RAZISKOVANJU IO (str. 154-179) .....	28
(Agnieszka Bron).....	28
Uvod.....	28
Simbolični interakcionizem – 'kritično raziskovanje'.....	29
Pomembnost simboličnega interakcionizma v družboslovnem raziskovanju.....	30
5. ZGODOVINSKI PRISTOP V RAZISKAVE IZOBRAŽEVANJA.....	32
6. POSTMODERNIZEM IN SPREMINJAJOČI SE »SUBJEKT« V IO.....	41
7. TEORIJA TRANSFORMATIVNEGA ( preobrazba)UČENJA.....	44
8. Constructivism as epistemological change (Horst Siebert, pages 109-127).....	46
9. A constructivist approach to adult learning (Etienne Burgeois, pages 130-151).....	55

# 1. Jon Ohlsson: Učeča se organizacija v teoriji in praksi

Ponavljajoče organiziranje in skupinsko učenje v učiteljskih skupinah

## Uvod

- od ljudi se vedno bolj pričakuje, da se bodo posluževali tako vsakodnevnega kot tudi vseživljenjskega učenja (na ta način se dvigajo zahteve družbe, ki so še najbolj vidne na delavnih mestih in v organizacijah)
- veliko raziskovalcev učeče se organizacije trdi, da mora biti učni proces obojestranski in koristen za obe strani – delodajalca in zaposlenega
- problem se pojavi, ko želimo teorijo učeče se organizacije pretopiti v prakso in obratno
- obstajajo različni vidiki/definicije učeče se organizacije, vendar je skoraj vsem skupno to, da se le-te orientirajo proti pomenu individualnega in skupinskega učenja ter pozitivnih odnosov pri skupinskemu delu (team work)
- da organizacija postane učeča se organizacija se mora zavedati predvsem pomena posameznika in njegovih sposobnosti v tej organizaciji – z uporabo metod, ki vzpodbujajo skupinsko učenje se tako lahko razvije medsebojno in skupinsko učenje med člani organizacije (npr. zaposlenimi)
- pomemben faktor pri učeči se organizaciji so skupine in skupinsko delo (timsko delo). Skupine in skupinsko organizirane organizacije vedno večkrat predstavljajo odgovor na probleme sodobnih organizacij.
- Skupine oz. teami predstavljajo eno najpomembnejših delov učeče se organizacije
- Za učečo organizacijo je značilno, da se organizacijske spremembe dogajajo v smeri, ki poudarja učenje
- Kritiki učeče se organizacije trdijo, da je prepad med teorijo (vizijo, abstraktnim svetom v organizaciji) in prakso v vsakdanjem življenju prevelik
- Veliko organizacij, ki se ne štejejo med učeče se organizacije, se zato sprašuje, kako sploh postati le-ta in kje je kakšen priročnik, učbenik, ki bi jim pomagal pri implementaciji tega koncepta
- ARGYRIS izpostavlja dva problema glede učeče se organizacije in implementacije le-te: prvi je teoretični problem (nastane takrat, ko razmišljamo o organizacijski sposobnosti za učenje). Če govorimo o izkušnjah, akciji, vrednotenju, kako lahko potem govorimo o skupinskem učenju? Drugi problem zadeva implementiranje te teorije v prakso. Praktiki namreč redko vidijo smisel v teoretičnih konceptih. Trdijo, da so tovrstni koncepti sicer uporabni za tiste, ki organizacijo vodijo in so

strategi, ne pa zanje, ki so ljudje akcije (praktiki). Velikokrat očitajo tudi, da je teorija zelo oddaljena od prakse in da problemi, s katerimi se ukvarjajo teoretiki, niso isti kot tisti, s katerimi se ukvarjajo praktiki. Argyris zato poudarja, da je treba razmišljati preko idealov tako, da bodo bližje praksi.

- V članki se s problemom učeče se organizacije avtor poslužuje pedagoškega/andragoškega vidika, s čimer poskuša razložiti odnos med individualnim učenjem in učenjem organizacije.
- Na odgovor, kako implementirati vizijo učeče se organizacije, pedagogi odgovarjajo, da je nemogoče narediti nek univerzalni paket, ki bi bil odgovor na implementiranje v vsako organizacijo.
- Zato se ne bomo ukvarjali toliko z organizacijo, pač pa z organiziranjem. Članek torej v prvi vrsti raziskuje učeče se organizacije, organiziranje teamov in timskega dela, sodelovanje v teamih in impliciranje skupnega učenja.

### *Organizacijska teorija in učeča se organizacija*

- Pojem učeča se organizacija je nadomestil pojem organizacijski razvoj (ta je starejši)
- Cilj organizacijskega razvoja je narediti cilje in naloge bolj jasne, izboljšati procese odločevanja ter specificirati in razdeliti odgovornosti in funkcije tudi na individualni nivo.
- Dandanašnja pojmovanja organizacijskega razvoja se bolj nagibajo v smeri skupinskega učenja, skupne misli, dialogov in razmišljanja skupaj. S pomočjo le-teh se zdijo spremembe v organizaciji manj statične, kot pa znotraj koncepta organizacijski razvoj.
- Učeča se organizacija je organizacija, ki poudarja učenje vseh njenih članov in se konstantno spreminja. (Pedler)
- Organizacijsko učenje je podoben pojem: namenska uporaba učnega procesa na individualnem, skupinskem in sistemskem nivoju za nenehno spreminjanje organizacije v smeri zadovoljevanja njenih lastnikov (delničarjev) - Dixon
- Organizacija je torej tvorba, kjer je se učenje proučuje na organizacijski ravni
- Organizacija je učeča se, če se spreminja kot odgovor na dogodke v zunanem svetu ali kot rezultat prejšnjih ukrepov
- Učečo se organizacijo nekateri pojmujejo kot metaforo/koncept (Kolb, Starkey), drugi pa kot več kot le metaforo – skupinsko učenje, ki je v resničnem življenju proces interakcij in komunikacije med ljudmi. Slednji še posebej poudarjajo pomen dialoga (Dixon) – na ta način naj bi ljudje mislili skupaj in se učili iz medsebojnih izkušenj

- Veliko pomembnih učnih procesov (na individualni in skupinski ravni) se dogaja, ko ljudje med seboj komunicirajo!
- Če so dialogi in debate res tako ključnega pomena pri razvijanju teamov, potem je timsko delo glavni pojem pri učeči se organizaciji.

### *Skupinsko učenje preko komunikacije in skupinsko osmišljanje (sense making)*

- Argyris pravi, da je potrebno vzpostaviti nek koncept, ogrodje v zvezi med individualnim učenjem in organizacijskim učenjem
- Weick trdi, da je osmišljanje proces, preko katerega se organizacija strukturira. Nemogoče je organizirati kakršnokoli organizacijsko aktivnost brez kontinuiranega procesa osmišljanja.
- Osmišljanje ni enak proces kot učenje, lahko pa ga opišemo kot neločljiv del učnega procesa (Argyris, Kolb, Weick).
- Loftberg trdi, da individualno in skupinsko učenje nista protipomenki ampak dve strani istega kovanca. Še vedno lahko delimo individualno učenje in skupinsko učenje. Če človek dela samostojno nalogo in črpa zgolj iz lastnih izkušenj, bi to označili za individualno učenje, ko pa gre za skupinsko nalogo in delitev izkušenj, skupno refleksijo – to je skupinsko učenje.
- Ohlsson je proučeval razliko med individualnim in skupinskim učenjem na skupinah vzgojiteljev. Izkazalo se je, da vplivajo tako na dejanja kot misli drug drugega. Slej kot prej so se iz večje skupine organizirali teami, v katerih so ljudje reševali probleme in delili svoje izkušnje. Skupinska izkušnja torej ni nek nevidni koncept, pač pa je skupno razumevanje, ki ga lahko ubesedimo.

### *Organiziranje v praksi*

- Praktiki pravijo, da se vsakdanje delo dogaja tudi brez organizacijskih teorij!
- Eden od kritikov koncepta je Coopey

### *Sodelovanje in timsko delo med učitelji v šoli*

- za prikaz, kako se teorija organizacij in skupinskega učenja uporablja v andragoških raziskavah, je predstavljena raziskava učiteljev v šolah
- Mulford trdi, da se koncept učeče se organizacije v šolah uporablja samo takrat, ko se dogajajo nekakšne spremembe (ko politika narekuje, da se nekaj mora spremeniti).
- »Premakniti se naprej (spremeniti se), brez da se izgubijo temelji, je izziv.« Mulford

- Izkazalo se je, da različni predmeti učiteljev in učne ure otežujejo iskanje novih načinov skupinskega dela
- Problem so tudi različni interesi učiteljev
- Vzpodbuda kolegov učiteljev je še zmeraj najpomembnejša potrditev za učitelja. A še zmeraj se mnogokrat dogaja, da sestanki skupin učiteljev niso priznani kot uradni sestanki in zato niso namenoma vzpodbujani.

### *Raziskovalni del*

- proučevanje učiteljev v osnovnih šolah
- glavna vprašanja: kako učitelji organizirajo timsko delo v praksi? Ali se učitelji učijo drug od drugega v timih, kako vplivajo teami na njihovo učenje?
- Vsi učitelji so bili obvezani postati del teama
- Najmanjša skupina se je bolj poglobljala v planiranje, kot večja skupina. Člani skupin se niso pogovarjali o poglobljenih problemih kako in kaj. Veliko jih je reklo, da je bilo premalo časa za skupinsko planiranje, mnenja in sodelovanje. Problem je bil tudi v pomanjkanju interesa posameznih članov in premalo vdanosti. Mnenje, da mora biti učitelj mentor in ne tradicionalen učitelj se je velikokrat izpostavilo.
- Skupinski pedagoški nameni so velikokrat izginili, ko je prišlo do posamezne situacije – učitelji so trdili, da je ena stvar, kar je zapisano, drugo pa, kar se dogaja v praktičnem življenju. V praksi so stvari mnogo bolj zakomplicirane in učiteljeve odločitve precej bolj težke ter specifične za tisto situacijo, tako da jih je težko posplošiti.
- Da učitelj reši točno določeno situacijo, mora biti pripravljen, imeti mora izkušnje, a vseeno mora biti odprt do novih in specifičnih potreb učencev. Zato v konkretni situaciji učitelj ostane sam (vse teorije, ki se jih je prej naučil mi malo pomagajo)!
- Velikokrat se učitelji družno strinjajo, kako ravnati v posamezni situaciji, vendar je vseeno drugače, ko je učitelj pred razredom v situaciji, ki nikoli ni enaka prej predvideni. Na učitelje namreč vpliva ne samo konkretna, specifična situacija, pač pa tudi čustvena in osebna plat učitelja in njegovega karakterja.
- Večina učiteljev je sicer sprejela timsko delo kot pozitivno, vendar so nekateri vseeno izpostavili, da gre v veliki meri za individualno delo in prakso, ko so sami v razredu.

### *Dialog in izogibanje skupinskim kritikam*

- izkazalo se je, da se je večina izogibala pogovorom, kako delati z otroci. Veliko jih je zgolj opisovalo dogodke in učence, ne pa se pogovarjalo, kako rešiti takšno situacijo oz. kako bi bilo bolje ravnati s takšnimi otroci.

- Nikoli niso vrednotili svojega dela z otrokom. Ves čas so zgolj kritizirali otroke in zakaj je do tega prišlo (starši...)
- Učitelji so priznali, da niso navajeni kritizirati drug drugega, ker je delo zelo osebno in odraža karakter in vrednote učitelja. Če bi kritizirali dejanja drug drugega, bi se razumelo, kot da kritizirajo osebnosti drug drugega!
- V skupinah so se tako učitelji sicer pogovarjali, vendar se tudi ves čas izogibali konstruktivnim pogovorom! Prav tako niso naredili skupinskega vrednotenja.
- Namesto, da bi se vprašali, kako ravnati v tem primeru, kaj je slabo in zakaj, so si za predmet pogovora izbrali enega učenca in »obrekovali« njega (niso znali posploševati na splošno, ampak samo na konkretnem primeru)

### *Skupinsko delo in sodelovanje*

- učitelji so se sicer poskušali organizirati v teamu, vendar so se izogibali tesnejšemu sodelovanju, ki bi prineslo konkretne odgovore, rezultate
- izkazalo se je tudi, da je sodelovanje odvisno od osebnih odnosov med učitelji (učitelji so trdili, da lažje sodelujejo z drugimi učitelji, za katere mislijo, da delijo podobne pedagoške nazore in vrednote)
- že od prejšnjih raziskav je jasno, da se učitelji lažje organizirajo v skupine po 2 ali 3 in še to v neformalnih oblikah. Če torej učitelje organiziramo v umetno narejene skupine, tako ne bo rezultata, ki bi ga lahko dobili., če bi se učitelji organizirali po lastni volji.
- V manjših skupinah, kjer so učitelji sodelovali tesno eden ob drugem, se je tudi vrednotenje izkazalo kot bolj konstruktivno
- Razlikovanje med osebnostnim prostorom in lastnimi kompetencami ter med skupnim prostorom in skupinskimi kompetencami pripelje do tega, da se ljudje v teamih ne znajo obnašati (ni skupinskega vrednotenja...)
- Pedagogi: Konkretna dejanja so potrebna – npr. specifični model, ki bi bil univerzalen (reši vsak problem), upoštevati pa je potrebno tudi vsakdanjo pedagoško prakso in resnično življenje. Pomembno je, da se učitelji zavedajo, da je strinjanje in nestrinjanje med seboj zelo pomembno in zaželeno ter da je pomembno, da konstantno soočajo svoje ideje med seboj. Najbolj pomembna pedagoška naloga bi bila torej, da se učitelje nauči tovrstnega komuniciranja in zavedanja, da je vrednotenje v tem primeru zelo pomemben faktor, saj se na ta način učimo med seboj
- Mulford pravi, da učenje ni enako kot nenehna sprememba. Pomembno je, da se (znotraj teama) učiteljem da občutek, da so sposobni rešiti kateri koli problem. Pomembno je torej, da se učitelji počutijo varne in samozavestne pri svojem delu in da dojamejo, kaj pomeni biti sposoben edukator tako kot učitelj v praksi.



## 2. DOŽIVLJENSKO UČENJE IN »ŽIVLJENJSKOST«

Dva teoretična pogleda na trenutne izobraževalne spremembe

### UVOD

Doživljensko učenje ostaja do neke mere razširjen izraz. Očitno je, da se ljudje učimo celo življenje, od prvih začetkov hoje in govorjenja, družinskih odnosov, izkušamo nove stvari, do pridobivanja novega znanja in veščin. Kot dihanje, se ta vrsta učenja zgodi brez našega zavedanja za to. Prav tako se tudi učimo v šolah, podjetjih, na univerzah in skozi kontinuirano urjenje na tečajih. Toda, celo v tem pogledu, najpomembnejše stvari, ki se jih naučimo, nimajo veliko skupnega z uradnim življenjepisom. Učimo se dejstev, pridobimo veščine, učimo se kako obvladati naša čustva – najučinkovitejša šola je v bistvu »univerza življenja«.

Učimo se skozi pogovore s prijatelji, s poskušanjem novih stvari, z gledanjem TV-ja in branjem knjig, skozi listanje katalogov in s surfanjem na internetu. Učimo se med razmišljanjem in planiranjem. Kakorkoli, naj bo oblika učenja nepomembna ali pomembna, ne moremo se pretvarjati da je drugače – mi smo dosmrtni učenci.

V izobraževalnih debatah, v zadnjih 30 letih – še posebno v zadnjem desetletju – se je koncept vseživljenskega učenja brusil strateško in funkcionalno. V določenem smislu postane nova smer, ki označuje izobraževalne naloge v družbi v pozni moderni dobi. V njeni nedavni in zelo pomembni listini na izobraževalnem področju, Memorandumu o dosmrtnem učenju, ki jo je izdala Evropska komisija v marcu 2000, v Lisboni, je zapisano, da »doživljensko učenje ni več samo eden od aspektov izobraževanja in vzgoje, postati mora osnovno vodilo za skrb in sodelovanje v uveljavljanju globalnih izobraževalnih kontekstov.

Ta ugotovitev podaja dve odločilni ugotovitvi:

- Evropa se je usmerila v smeri, kjer je osnova družbeno ekonomsko znanje. Več kot kdajkoli doslej, je pristop do dnevnih informacij in znanja, skupno z motiviranostjo in veščinami, da se uporabijo ti viri inteligentno in koristno, za sebe in za družbo kot celoto, postal ključ do jačanja konkurenčnosti Evrope in izboljšanja zaposljivosti ter prilagodljivosti delovne sile;
- danes evropejci živijo v kompleksnem družbenem in političnem svetu. Več kot kdajkoli doslej, želijo posamezniki načrtovati svoja življenja, pričakuje se od njih aktiven prispevek družbi in morajo se naučiti živeti s kulturno, etnično in jezično različnostjo. Izobraževanje, je v njegovem najširšem pomenu, ključ do učenja in razumevanja, kako se spopasti z temi izzivi.



Ti ugotovitvi, sta na eni strani ozko področje za konceptualen in funkcionalen pristop, toda na drugi strani podajata tudi precizno definicijo. Memorandum jasno nakazuje, da je doživljensko učenje v popolni povezavi z vsemi izobraževalnimi aktivnostmi:

- do *formalnega* učnega procesa zavzema mesto v klasičnih izobraževanih in vzgojnih ustanovah, katere ponavadi dajejo prednost prepoznavnim diplomam in kvalifikacijam;
- do *neformalnih* učnih procesov, ki ponavadi zavzamejo prostor ob obilici sistemov za izobraževanje in vzgojo – v službi, klubih in združenjih, v civilni družbeni iniciativi in aktivnostih, v udeležbi na sportnih in glabenih prireditvah, itd...
- do *neprisiljenih* procesov učenja, za katere ni nujno da so nameravani temveč so sestavni del vsakdanjega življenja.

Poudarek oz. ozadje tega novega razumevanja izraza »učenje« je možnost mreženja teh različnih oblik učenja z sinergijskimi učinki – ne, da le sistematično pokriva celo življensko dobo, svoje mesto zavzemajo tudi življenske izkušnje. Učeca okolja bi lahko vzpodbudila, da lahko katera od različnih oblik učenja organsko dopolnijo druga. Dimenzija življenskih izkušenj, privede, dopolnilno s formalnim, neformalnim in neprisiljenim učenjem do bistroumnejše koncentracije. Videti je, da bo doživljensko učenje na takšen način postalo ekonomski in družbeni imperativ za visoki položaj. In tako ostro fokusirano mnenje se ne nanaša samo na klasično izobražene izbrance temveč na vse člane družbe. Ključni namen »Belega dokumenta o doživljenskem učenju«, objavljenega s strani britanskega ministrstva za izobraževanje in zaposlovanje iz leta 1998, je ravno to.

V kosanju s hitrimi spremembami in izzivi v informacijski in komunikacijski dobi, moramo zagotoviti, da se ljudje lahko povrnejo k učenju skozi njihovo celo življenje. Ne moremo se zanašati na posamezne izbrance, neglede kako visoko so izobraženi ali plačani. Namesto tega potrebujemo ustvarjalnost, podjetnost, štipendije za vse ljudi.

Novi koncept doživljenskega učenja, razkrije ambicije Johna Field-a, britanskega izobraževalnega raziskovalca, da postavi mejnik »novi ureditvi izobraževanja". Učenje dobi nov pomen – za družbo kot celoto, izobraževalne in vzgojne ustanove ter za posameznike. Sprememba hkrati pojasnjuje notranje protislovje, kakorkoli, v tem je ta novi način učenja, prvotno izoblikovan skozi politične in gospodarske smernice. Cilji so konkurenčnost, zaposlitev in prilagodljive pristojnosti v delu delovne sile. Namen je tudi, kakorkoli okrepiti svobodo življenskega načrtovanja in družbene vpletenosti posameznikov.

Popolnoma jasno je, da doživljensko učenje, istočasno »okorišča« in »osamosvaja«.

Torej tukaj se pojavijo različni vidiki iz katerih si lahko ogledamo doživljensko učenje:

- a) skrb za vodenje izobraževalne politike, s spremenjenimi pogoji v delavski in izobraževalni družbi, s posledicami za družbene organizacije kolektivnega in individualnega učenja.
- b) več perspektivnih pedagogov s pogoji in priložnostmi za življensko učenje med člani družbenega okolja.

Od leta 1960, je oblikovana prva perspektiva, kot osnova za nadaljno politiko doživljenskega učenja - ali »doživljenskega izobraževanja«, v kateri je bila osrednja skrb raziskati in razviti nove koncepte za izobraževanje in vzgojo, s ciljem izkoriščanja gospodarskih in kulturnih virov, posebno iz zahodnih družbenih okolij. Ozadje takšnega pristopa je spoznanje, da hitre družbene in strukturne spremembe ter preoblikovanja zahtevajo večjo vlogo državlanskega družbenega okolja s pooblastili in prožnostjo družbenih akterjev, kjer ne morejo več dolgo dosegati, pri tej hitrosti, uspeh v institucionaliziranih oblikah tradicionalnega izobraževanja in vzgoje. Institucionalna in življenska ogrodja za izobraževanje in vzgojo morajo biti spremenjena in ustvarjena morajo biti nova družbena povezovanja in izobraževalna okolja. (Perspektiva I).

Druga perspektiva se fokusira - v smislu oseba je center znanosti in izobraževanja – v procesih učenja individualnih družbenih akterjev. Na tem mestu, je perspektiva doživljenskega učenja dvignila pozornost do formalnih, neformalnih, neinstitucionaliziranih in osebno organiziranih izobraževanj. Besedičenje »vsakodnevno učenje«, »učenje skozi izkušnje«, »prilagojeno izobraževanje«, povezanost z življenjskim okoljem, »lastno upravljanje izobraževanja« označujejo nove teme, predmete razprave in raziskovalna področja. V nadaljevanju bomo povezali različne poglede na to diskusijo, ki so prispevani iz raznovrstnih teoretičnih pristopov, iz posameznih vidikov biografskih teorij (Perspektiva II) ter opozorili na globlji pomen izobraževalnega raziskovanja (Perspektiva III).

Analize, ki sledijo, se osredotočajo na izbrane tenzije med tema dvema vidikoma . Poglavje 1 podaja pogled na družbeno ogrodje za doživljensko učenje – Vidik I. V drugem delu, postavljamo v ospredje naš teoretični pogled na izobtaževanje skozi celo življenjsko dobo, namreč koncept biografskega učenja in prikažemo idejo življenjskost družbeno izobraževalnega procesa – Vidik II. Na koncu, v tretjem poglavju, na kratko podajamo bistvene poglede in potrebe za raziskovanje. V mnenjih, ki sledijo, premišljeno povzemamo poglede, ki usmerjajo na mednarodne razprave o teh temah. Doživljensko učenje

je očitno povezano z »globalizacijskimi zahtevami« na področju izobraževalne politike, zato je vzeto v razmislek v naših utemeljitvah.

### **Vidik I: »Doživljensko učenje« kot reorganizacija v izobraževalnem sistemu**

Za začetek, kakorkoli, moramo obrazložiti presenetljivo dejstvo, da je ob koncu dvajsetega stoletja, globalni politični konsenzus temeljil na konceptu »doživljenskega učenja«. Razprave, ki so potekale od leta 1970 – posebno pa poročilo UNESCO komisije, ki ji je predsedoval Edgar Faure, bivši predsednik francoske vlade in minister za izobraževanje, in serija ključnih publikacij s strani Organizacije za evropsko sodelovanje in razvoj – so sprožile, na nacionalnem vladnem nivoju, nekatere preproste izobraževalne pobude, kot najboljša pa je, osnovno poročilo iz devedesetih let, imenovana »Poročilo o konkurenčnosti in gospodarski rasti«, avtorja Jacquesa Delorsa (komisija evropskih skupnosti, 1994) in posebno, če do konca sledimo Delorsovo poročilo ustvarjeno z UNESCO-vo komisijo, ki širom sveta pripelje do prave inflacije v doživljenskih izobraževalnih pobudah.

Po tem, ko je evropska komisija razglasila leto 1996 kot Evropsko leto doživljenskega izobraževanja, je britanska vlada imenovala Ministra za doživljensko učenje; osnovni dokumenti o teh novih ciljih v izobraževalnem sistemu so se pojavili v Welsu, Škotski in Angliji, s tem, da jim kmalu za tem sledijo Nizozemska, Finska in Irska. Nemško ministrstvo za izobraževanje, znanost, raziskovanje in tehnologijo je prispevalo kar nekaj poročil in znanstvenih razprav na to temo. Evropska komisija je bila tudi aktivna z izdajanjem »Bele knjige na področju izobraževanja in vzgoje«.

Faktorji sprožanja, ki kot presenetljivi vzorci povečajo obseg programov za izobraževanje in vzgojo, so štirje trendi v post industrialni družbi zahodne poloble, ki so vzajemno prekrili in vodili »tiho eksplozijo« ob koncu dvajsetega stoletja.:

- a) speminjanje pojmovanja o besedi »delo«,
- b) na novo in v celoti preoblikovan pomen »znanja«,
- c) povečevanje nefunkcionalnih izkušenj v delu usmeritev izobraževalno vzgojnih ustanov,
- d) soočanje družbenih udeležencev z izzivi, ki so grobo okarakterizirani z etiketami, kot so »individualizacija« in »refleksna modernizacija«.

### **Spreminjanje narave dela v družbenem okolju v dobi pozne Moderne**

Dvajseto stoletje je drastično posodobilo pomen in važnost zaposlitve. Mnogo ljudi je porabilo mnogo manj življenskega časa na delu kot so njihovi pradedi. Pred letom 1906 je povprečno delovno leto obsegalo približno 2900 ur, v letu 1946 je število padlo na 2440 ur in leta 1988 je bil mejnik pri 1800 urah.

Spremembe so se tudi zgodile znotraj strukture dela. Spremembe se zgodijo tudi v notranjem ustroju dela. Premik poklicev višje po lestvici iz industrijskega v servisni sektor je samo površinski simptom nastajajočih sprememb. Bolj odločilen vidik je, da je pojem »delovnega življenja« končno preteklost, kakor tudi opredelitev, da so ženske kakorkoli tradicionalno izločene. Povprečna služba ne pomeni več opravljanje ene in iste zaposlitve skozi večino življenja, temveč se sedaj izmenjuje vpletajo faze dela in nadalnje vzgoje, prostovoljne in neprostovoljne prekinitve zaposlitve, inovativne spremembe kariernih strategij in celo lastna izbira med službo in družinskim življenjem. Ta trend ni samo razdražil pričakovanja ljudi od klasičnega življenskega režima in naredil planiranje življenja posameznika kot zelo tvegano, temveč sproži probleme tudi za vpletene institucije, v njihovih kapacitetah, kot je oblikovanje predstavnikov za doživljenski tečaj. Pa ne samo agencijam v sistemu zaposlovanja in na trgu delovne sile, socialnim in pokojninskim zavarovalnim ustanovam, temveč vsem institucijam v izobraževalnem sistemu. Oni so tisti, ki morajo kompenzirati posledice deregulizacije in fleksibilizacije na trgu dela, z namenom, da zagotovijo podporo za nepričakovano in rizično obremenjeno stanje prehodov in preobrazb k moderniziranim življenskim tečajem in, da vzpostavijo novo ravnotežje med zadržanjem pravice do individualne izbire, na eni strani, in funkcionalnih nujnosti na institucionalni srednji stopnji. Kot inovativen instrument za upravljanje pomembne »življenske politike«, je »doživljensko učenje« očitni odgovor.

### **Nova vloga »znanja«**

Zdi se, da je ta ideja o upravljanju življenskih politik vse bolj potrebna. Vsakodnevno spreminjanje splošnih mnenj, v koraku s tehnološkimi inovacijami je povzročilo, da je znanje postalo ključno področje za bodočnost, prikrivajoč zmedenost nad dejanskim namenom in značajem le tega. Bistveni rezultat, popolnoma očitno, ni enostavna razširitev in razporeditev določene zaloge znanja, učinkovito kolikor je to mogoče, niti ni dejstvo, da so vsa področja življenja podrejena povečevanju znanosti, temveč je prej pojav, ki zaporedoma razširi vrline specifičnih navad in, ki sam od sebe ponovno devalvira do določene stopnje. Po Bourdieu je znanje tisti kulturni kapital, ki določi družbene strukture in katero jamči, njegovo vztrajanje skozi nenehno pojavljanje reprodukcije. »Znanje« je zvrst »sivega kapitala«, ki porodi nove virtualne ureditve. Leta 2000, trg vrednostnih papirjev doživi zlom v Novi ureditvi, kar je le ena temna stran skoraj nematerialne kvalitete »novega znanja«. Komunikacija in vzajemno delovanje omrežij v dobi informacijske tehnologije, ki ima dolg prodor, razširitev in modernizacijo domen in značilnosti klasičnih servisov ter administracij, ostane odvisno – bolj kot tradicionalne oblike znanja v preteklosti – od posameznega uporabnika. Omejene osebne zmožnosti in odnos do nečesa novega, virtualna tržišča, njihove povezave, proizvodni vložek in potrošnikove navade na internetu, so oblikovali bodoče oblike znanj. »Znanje«

informacijske družbe proizvaja znanje, zvrsti življenjskega stila, ki določajo strukture v družbi, daleč preko izključno poklicnih domen in jim dopuščajo dinamične in vedno krajše cikle.

Ta, prava kvaliteta »novega znanja« sedaj zahteva fleksibilne povratne postopke, kompleksno lastno preverjanje upravljanja in trajno kvaliteto upravljanja. V procesu se dramatično spremenijo lastnosti »vzgoje« in »izobraževanja«. Sedaj se ne zahteva več stik in širjenje z ustaljeno snovjo ter vrednostmi in znanji, temveč raje vrsta »pronikliivega znanja« za zagotavljanje trajnih in kontinuiranih izmenjav med produkcijo individualnega znanja in organiziranega upravljalnega znanja. Zdi se, da je zamisel o »doživljenskem izobraževanju«, še posebno pa »lastno upravljanje izobraževanja« močna osnova za ta proces – nenazadnje kot konceptualno ogrodje.

### **Nefunkcionalnost ustanovljenih izobraževalnih ustanov**

Potem takem, okoliščine, ki jih je ustvarila »izobražena družba« v vračanju klasični izobraževalno - vzgojni problematiki in povrh še vse ideje, ki so spreminjale »prvo kariero« dosmrtnega učenja, zaznamujejo zgodnja sedemdeseta leta dvajsetega stoletja – teorija ljudskega kapitala. Kasnejši koncepti »merjenja«, kot so bili investiran kapital v izobraževanje in vzgojo, skladno z vzgojo v podaljšanje izobraževalnega procesa, domnevajo, da bi lahko, obstajanje njihovega trajanja, imelo pozitivne vplive na pripravljenost zaposlovanja v »doživljenskem učenju«. Številne kasnejše empirične študije, večinoma v Angliji, zagotovijo dokaz, da je to zelo nasproten primer – obstajanje enostavnega osnovnega šolanja, brez drastičnih sprememb v omejenih pogojih in kvaliteta izobraževalnega procesa, večinoma privede do izgube motivacije in do uporabnega stališča, da učenje ni več usmerjeno k uporabni naravnosti k znanju, nadaljevanju osebnega upravljanja učenja v kasnejših obdobjih življenja, temveč k tistim, ki se rajši nagibajo obvladati takšno učenje.

Dosmrtno učenje, tako kot je zastavljeno sedaj, zahteva vrsto vzorca sprembe v organizaciji izobraževanja. Orientacijski cilji niso več učinkovitost učenja, učinkovite didaktične strategije, in doslednost formalnega učnega načrta, temveč prej razmere in predpogoji na delu učečih oseb. To tudi pomeni usmerjanje formalnih in neformalnih metod učenja. Ključno izobraževalno vprašanje, ni več, kako naj je določena snov, kolikor je mogoče poučna, temveč katero izobraževalno okolje lahko najbolje stimulira osebno odločnost do izobraževanja, drugače rečeno, kako se lahko nauči samoizobraževanja.

Seveda takšen pogled mora tudi upoštevati izražanje osnovnih usposobljenosti, kot so branje, pisanje, računanje in računalniška pismenost, vendar tudi ta osnovna znanja morajo biti povezana s praktičnimi izkušnjami. Imetniki prepoznavno pridobljenih znanj, morajo biti sposobni kombinirati le ta z čustvenimi in socialnimi sposobnostmi. Omogočanje takšnih možnosti zahteva visoko stopnjo predpisanega »lastnega odražanja« pri delu izobraževalnih in

vzgojnih ustanov, v njihovi klasični obliki. Tudi te morajo sprejeti dejstvo, da morajo postati učeče organizacije. Potreba po pripravi njihovih strank za doživljenjsko, lastno zasnovano izobraževanje privede do koncepta izobraževanja skozi celo življenje ali »celovitega izobraževanja« .

Šole se morajo povezati s skupnostjo v kateri se nahajajo, s podjetji, združenji, cerkvami in organizacijami, ki so dejavne v njihovem okolju ter z družinami šolskih otrok, ki so v njihovi oskrbi. Odkriti morajo novo okolje za izobraževanje in izumiti druge izobraževalna okolja. Donedavni šolski razvojni načrti, zlasti tisti, katerih posamezne institucije podpirajo precejšnja neodvisnost, so vsekakor predvidevali povečanje obsega. Tisto kar velja za šole, seveda enako velja za univerze, centre za izobraževanje odraslih in akademije za državno administracijo. Kot John Field pravilno ugotovi, doživljenjsko izobraževanje zahteva novo izobraževalno ureditev – tiho revolucijo znotraj izobraževanja.

### **»Individualizacija« in »Refleksivna Modernizacija«**

Vprašati se to, ni noben absurd niti ne, kadar so enosmerni pogledi usmerjeni k soočanju s porastom razvrščanja članov v družbenem okolju. Povpraševanje usmerjeno po posameznikih, se je v drugi polovici dvajsetega stoletja, znatno spremenilo. Gospodarski akterji nimajo več v mislih le posameznikove odgovornosti – socilane in kulturne spremembe tudi odigrajo odločilno vlogo. Kljub nadaljevanju socialnih neenakosti, vezi do družbenega okolja in klasične miselnosti, postanejo ohlapnejše. Predloge za usmerjenost so postale bolj lokalizirane in se sedaj bolj nanašajo na generacijske kot na vzročno osnovane izkušnje, na zaznavanje posameznikove lastne narodnosti ali celo do posebne nagnjenosti do življenskih stilov. Inflacijsko povečanje na področju informacij in ponudbi potrošniških dobrin, so dramatično povečali število odprtih možnosti članom družbene skupnosti. Življenski tečaji so sedaj veliko manj predvidljivi kot v preteklosti. Kar je še več, nuja do pogostega sprejemanja odločitev med usmeritvami za preživetje, se prenese na posameznike.

Posamezniki, ne da so močno odvisni od ustanov in drugih razpoložljivih dodatnih virov, vendar so tudi prisiljeni narediti si svoje življensko okolje skozi njihovo lastno prakso. Naučiti se morajo ali plačati kazen za osebni propad ali trajno družbeno oviro do njihove povezave z različnimi področji veščin in aktivnosti. Vsekakor morajo vzpostaviti spontano ravnotežje med navidezno nezdružljivostjo zahtev in želja usmerjenih v njih od različnih institucionaliziranih podsistemov, življenskih področij in področij izobraževanja, seveda le

na osnovi tega, če jim le te to dovoljujejo. To je vedno bolj, prav tako primer v spoštovanju družbenih povezav. Posamezniki, ne pa, kot prej osnovne družbene skupine, postajajo centri sodelovanja in koordiniranja aktivnosti in ciljev v življenju ... Oni marljivo gradijo družbo, ker se v nasprotnem soočijo z družbeno izolacijo in zapuščenostjo.

Ta viden trend k individualizaciji v življenjsko usmerjenem upravljanju in hkraten pritisk po zagotovitvi nenehne odzivnosti skozi posameznikove akcije, je privedel – kot je prikazano v pomembnih ugotovitvah Urlich-a Beck-a in Anthony-a Giddens-a – do spremenjene »Sodobne odzivnosti«. Vendarle, da smo sposobni spopasti se s to Sodobno odzivnostjo, posamezniki potrebujejo popolnoma nove in prilagodljive ustroje, sposobne vpeljati in razviti se znotraj doživljenjskega procesa izobraževanja. In to zahteva korenite spremembe v celotnem izobraževalnem sistemu.

### **Obrisi nove »izobraževalne organizacije«**

Presenetljivo splošno mnenje, ki se pojavi na osnovi prepričljive verjetnosti in komplementarnih analiz, od let, ki jih živimo in v katerih obstajamo do predstavnikov tradicionalne poslovne skupnosti, do protagonistov Nove Ekonomije, do izobraževalnih strokovnjakov.

Kaj oblikuje takšna javna mnenja, ali je to ravnodušnost do socialnih posledic, ki bi ušle iz vajeti, če bi bile takšne izobraževalne oblike uvedene brez merjenja odstopanj. Zmota »dosmrtno učeče družbe« je, da se ne naredi nič za izkorinjenje selekcijskih in izključitvenih mehanizmov »starega« izobraževalnega sistema. Seveda se lahko namesto tega ti mehanizmi zatajijo ali zaostrijo. S sedanjimi empiričnimi dokazi je že možno prikazati, da so potrebe trga dela do nizkih ravni veččin v dolgoročnem upadu. Z drugimi besedami rečeno, so pričakovanja »izobražene družbe«, povečanje pritiska na posameznike, da preden se lahko zaposlijo, pridobijo določene standarde in znanja. Tvegaje, da se izključijo tisti, ki niso uspeli osvojiti teh standardov, so bolj drastična, kot pa je bil kadarkoli primer v »odhajajoči« industrijski družbi. Seveda, pa kot je bilo pričakovati, tudi starost igra zelo pomembno vlogo. Kdor koli, ki nikoli ni imel priložnosti naučiti se »kako se učiti«, kasneje, v življenjskem tečaju, ne bo vložil dosti navora, da si pridobi nove veščine. Surovi mehanizmi gospodarskega ocenjevanja zahtevajo skeptičen pogled na

vsak bodoči scenarij za »učecho se družbo« - mala večina »zmagovalcev«, toda z življenjsko kaznijo »učiti se« zapre meje pred večino »poražencev«, ki nikoli niso imeli možnosti oz., ki so se prostovoljno osvobodili prisilnega jopiča po stalnem priučevanju in pridobivanju novega znanja na tržišču.

OECD – ova napoved, se v vsakem primeru dovolj približa sledečemu scenariju: Kontinuirano učenje je bogatenje izkušenj za tiste, ki imajo uspešne izkušnje z učenjem in, ki vidijo sebe kot sposobne učence. Tisti, ki so izključeni iz tega procesa oz. ki ne prispevajo nastajanju »doživljenjskega učenja« lahko samo pričakujejo efekt povečevanja njihove izolacije iz sveta »bogatstva znanj«.

Posledice so gospodarske, v neizrabljenosti človeških kapacitet in povečevanju izdatkov za blagostanje človeštva in sociale, v pogojih propadanja družbene strukture.

Zaradi tega so potrebne alternative.

Razumljive posledice bi lahko bile, da realizacija »doživljenjskega učenja« ni zreducirana na vlaganje v kratko živeče izkoriščanje gospodarskega kapitala, temveč mora biti tudi investicija, z enako vrednostjo vložena, v družbeni kapital in usmerjene proti nam bližnjim, kot je družina, sosed, sodelavec, sokrajani v skupinskih akcijah, itd. Na teh področjih smo »doživljenjski učenci in nihče ni izključen iz tega. Vsakdo je strokovnjak. Skrčenje te oblike kapitala oslabi zaupanje; zmanjšanje solidarnosti, ki jo je Robert D. Putnam pred leti zaznal v ameriški družbi, je v povprečni pogojih tudi gospodarsko učinkovito. Ravnovesje med tema dvema tipoma »kapitala« pa lahko pelje k novi vrsti »izobraževalne ekonomije« ali pravilneje rečeno k »družbeni ekologiji izobraževanja« v moderni družbi. Kakorkoli, predpogoj za takšno ravnovesje je, da se samoizobražujoči vzamejo bolj resno.

## **Perspective II: V »življenjskosti« izobraževalnega procesa« - pogledi fenomenalnosti »doživljenjskega učenja«**

V zapisih misli, ki sledijo se nanašajo na individualno stran »doživljenjskega izobraževanja«. Poudarek ni v situacijah izobraževalnih dejstev izoliranih posameznikov, temveč v izobraževanju kot je transformacija izkušenj, znanja in akcijskih struktur v povezavi s človeškimi vseživljenjskimi zgodovinami. Tukaj



govorimo o »življenjepisnem izobraževanju« kjer ne mislimo izrazito na izobraževalne procese, ki so izoblikovani v specifičnih oblikah, prostorih in času, temveč na teoretične usmeritve v izobraževanju in vzgoji, kjer je izhodišče življenjska izkušnja posameznika. Na nivoju življenjskih izkušenj, analitične razlike med formalnim, neformalnim in neprisiljenimi oblikami izobraževanj niso nujno zelo ostre. Nasprotno, ena od nenavadnih posebnosti življenjepisa je ta, da skozi zbiranje in oblikovanje življenjske zgodovine nekoga, institucionalna in družbeno specialna področja izkušenj, postanejo povezana, strnjena v obliko novo izoblikovanih mnenj. Politike in pedagoški koncepti doživljenjskega učenja, brezpogojno zavzamejo za iztočnico zmogljivosti za izobraževanje in vzgojo v življenjski logiki sestavljanja izkušenj in akcij. Življenjepisno učenje je vpeto med socialne strukture in kulturne kontekste interpretacije. Iz tega razloga je tudi občutljivo, posamezno analizirati izobraževalne in vzgojne procese, življenjski nivo pa bo očiščen zaradi zunanjih struktur, ki omejujejo življenjski tečaj. S temi vidiki se prične sledeča konceptualizacija in gre v smeri razlikovanja nekaterih empiričnih fenomenov vseživljenjskega učenja.

### **Družbeno strukturiranje življenjskega tečaja skozi izobraževalne ustanove**

Življenjski tečaj je institucija, ki se kristalizira v dobi modernizacije in zagotavlja formalne okvirje za biografične izobraževalne in vzgojne procese skozi katere gredo posamezniki.

En del izobraževalno-vzgojnih procesov skozi katere smo šli v našem življenju, je osnova tega življenjepisa in je reguliral formalne izobraževalne cilje in akcije.

V poskušanju razumeti »življenjski izobraževalni proces« je bistveno ozreti se na individualne modele življenjskega tečaja, ki so operativni znotraj družbe. V kasnejših modelih življenjskih tečajev, je bil čas in prostor formalnega izobraževanja definiran z institucionalnimi kvalifikacija (šole, poklicne izobraževalne sisteme) in z začasno lokalizacijo in pridobivanjem izkušenj v otroštvu in mladosti, in vsi člani družbe so bili obvezani iti skozi te faze. Kakorkoli, vloga izobraževanja in vzgoje v življenjskem tečaju, niso omejevale

določene faze, temveč strukture, v obliki verige možnosti in razlikovanju ciljev, v celotnem biografičnem življenjepisu.

Šola je dobesedno, ključno mesto za pridobivanje formalnega izobraževanja, kjer se lahko posamezniki, skozi uporabljanje specifičnih vsebin za izobraževanje, naučijo različnih oblik izobraževanja. Kvalifikacije in izkušnje pridobljene v šolskih strukturah, so izboljšale poznejše statusne prehode v življenju, do visoke stopnje - poklicno izpopolnjevanje oz. tranzicija delovne sile – v povezavi z začetkom poklicnega izpopolnjevanja, izoblikujejo delovno področje za celotno delovno dobo. Čeprav lahko, kontinuirano poklicno usposabljanje ali preusposabljanje oblikujeta nove možnosti, so le te vedno odvisne od začetno dosežene stopnje in prestrukturiranja kariernih podlag, ki se precej razlikujejo od poklica do poklica, ter od kriterijev družbenega pozicioniranja (status, spol, nacionalnost).

Zadnje glavno obdobje našega življenja, upokožitev, je tudi definirana in pogojena s kritičnimi smermi in pogoji našega osnovnega delovnega okolja – ne samo z lastnim gospodarskim, kulturnim in družbenim kapitalom temveč tudi z našim zdravjem, naravnimi in življenjskimi viri – skozi našo delovno dobo in, da to dosežemo je najmanj posredno odvisno od osebne zgodovine izobraževanja in vzgoje. Čeprav so te tri faze upravljanja poteka življenja, s spremembami v naravi zaposlovanja, izgubile nekaj od svoje pravnomočnosti, pa so novi modeli doslej individualizirali in pluralizirali življenjsko smer, v povečanem obsegu, da morajo izobraževalne ustanove uvesti nove »biografije doživljenjskega učenja«. Kakorkoli, vzorec strukturiranja se je spremenil – izobraževanje in vzgoja nista nujno enako dolga v smislu dolgotrajnega pridobivanja veščin in družbenega pozicioniranja, pač pa se ciklično ponavljajoče pojavljata v smislu »neskončne, sektorske oblike življenja. Neodvisno od različnosti življenjskih oblik vzetih iz izobraževanja in vzgoje, ki šele morajo biti raziskane, ostane dejstvo, da izobraževanje in vzgoja, kot družbena ustanova ali kot sistem notranje prepredenih ustanov, oblikujejo tipične strukture življenjske usmeritve k uveljavljanju večjega vpliva na osebne življenjske načrte in izkušnje.

## **Začasni sistemi izobraževanja in vzgoje v dosmrtnem študiju**

Čeprav prostorske ureditve prikazujejo specifično, empirično prepoznane vzorce, lahko razločimo, med tremi pogledi začasnega razporejanja izobraževanja in vzgoje, znotraj življenjskega študija, da se neposredno ne sledi poti učnega načrta, temveč kar je tipično za življenjske izkušnje znotraj konteksta individualiziranega upravljanja življenja:

- a) izobraževalne kvalifikacije in načrtane smeri vzgoje in izobraževanja za odrasle: to so kombinacije, ki odraslim zagotavljajo drugo (tretjo, četrto,...) priložnost, da nadoknadijo zamujene priložnosti in popravijo dotedanjo stopnjo izobrazbe skozi različne poti izobraževanj za odrasle znotraj izobraževalnih in kariernih sistemov.

Osebna oplemenitev izobraževanja odraslih je ponavadi zagotovljena skozi družbene strukture, ki so do sedaj imele prevladujoče negativne sankcije v katerih koli odklonih od standardnih modelov v karieri, kljub nedavno propagirani fleksibilnosti v izobraževanju in vzgoji.

Nastali problemi morajo biti obvladani z zavzetostjo in v določenih okoliščinah lahko vodijo k prekinitvam in pohabljenosti izobraževalnih shem, ki jih ponujajo izobraževalne ustanove. Dobljene svobode, ki so jih pridobile vzgojno izobraževalne ustanove tudi prikrivajo nova življenjska tveganja.

- b) Neprekinjeno urjenje in pridobivanje veščin kot čudno početje: Potrebe po izkušnjah in osebni ineteresi v nadaljevanju strokovnega in poklicnega urjenja, so v zadnjih letih doživeli velikanski porast. Vzroki so generalno vidni v hitrejših tehnoloških spremembah in vedno krajši »razpolovni dobi« z delom povezanega znanja. Dve drugi družbeni spremembi prispevata k povečani važnosti kontinuiranih izobraževanj in urjenj: socialna transformacija obdobja v starosti v kombinaciji s spremenjenim življenjskim pomenom starosti, ki postopoma postajata ločeni izobraževalni veji. Tudi ženske izražajo povečan interes po nadaljevanju šolanja in urjenja. Za ženske, nadaljevanje urjenja ni več neutralni instrument v planiranju kariere, temveč je vpeto znotraj modelov življenjskega planiranja, tako, da je tesno povezano s priložnostmi in perspektivami na družinskem področju.

- c) Izobraževanje in urjenje znotraj posameznikovega lastnega časa: Doseganje formalnih šolskih kvalifikacij kod odrasla oseba, tako kot nadaljevanje poklicnega urjenja, tudi ima osebni in življenjski pomen ob vidiku vrednosti strategije. Človeške zaskrbljenosti niso omejene na to, kar je pogosto negotov izid ob raziskovanju njihovih pridobljenih veščin na trgu delovne sile, temveč je tudi osredotočeno na kompeziranje med primanjkljajem življenjsko pridobljenih izkušenj v izobraževanju in urjenju in neizpolnjenimi izobraževalnimi željami. Takšna življenjsko osnovana motivacija z odločitvami, spremembami in izobraževalnimi procesi, podobno vodi urejanju življenja. Začasni modeli, kot so življenjska organiziranost, sledijo posameznikovi logiki, ki je vpeta v preteklost, sedanost in prihodnost, pogosto preko dolgih časovnih intervalov in področij življenja, ki so institucionalno ločeni. Tu ponovno nastopijo faze in situacije v katerih je najvažnejša, potrebna odzivnost in ponovna obnova za sinhronizacijo in preoblikovanje posameznikovega življenja. Te faze so bile pogosto sprovcirane s konflikti družbeno strukturiranih (izobraževalnih) urnikov. Kot so pokazale metode življenjskih raziskovanj v empiričnih študijah, so odrasli uporabljali kontinuirane izobraževalne modele ne samo za pomožno smer v poskušanju sledenja prestrukturiranih izobraževalnih poti, temveč tudi za pridobitev prostora za njihove lastne izobraževalne procese in odzivnosti.

### **Izobraževanje kot življenjski procesi**

To nam kaže kako nas, individulane, življenjske časovne strukture izobraževalnih procesov, vodijo k osnovnem vprašanju, kakšne izobraževalno vzgojne procese v življenjskih procesih pridobiti, da so le ti autonomni v relaciji do življenjskih smeri v življenju. Izobraževanja in vzgoja se ne pridobita samo v organiziranih in institucionaliziranih oblikah, temveč tudi vključuje vsakdanje oblikovanje življenjskih izkušenj, sprememb in kriz. »Brez življenjepisa ni izobraževanja, brez izobraževanja ni življenjepisa.«

- a) Brezpogojno učenje, posledično in pred povratno znanje: Mnogi izobraževalni procesi, v vsakem primeru nastanejo

»brezpogojno« in zamrznejo modele izkušenj in pripravljenosti, brez prisotnosti precizno premišljenih osnov. Modeli kot so brezpogojno odobreno izobraževanje, podkrepijo takšne poglede, toda nič nam ne povedo o kompleksnosti fenomena dialektov o prisvajanju sveta in oblikovanju le tega. Skozi brezpogojne izobraževalne procese, ki so v našem življenju operativni od samega začetka našega življenja. Znotraj in izven ustanov, si ne prisvojimo le posameznih izkušenih elementov kot komponent družbenega sveta, temveč si razvijemo »primeren lastni model«. Vsi ti izkušeni procesi izoblikujejo osebni življenjski kapital znanja, ki se skozi življenje, z izobraževanjem spreminja. V določenem smislu, se »premaknemo« znotraj življenjskega polja pridobljenega znanja, brez zavestnega razmišljanja o vsakem koraku, ki ga naredimo na naši ovinkasti življenjski poti. Teoretično, na koncu, smo zmožni v sedanjosti, nadoknaditi večji del pred-povratnega znanja, ga precizno obdelati in mogoče spremeniti strukture znotraj področja v katerem najdemo sami sebe. To so osnove vsakemu posamezniku za izobraževanje in zagovarjanje življenjskosti vseh izobraževalnih procesov.

- b) Podružbljanje življenjskega izobraževanja: Povratni izobraževalni procesi ne zavzamejo mesto izključno »znotraj« posameznika, temveč so odvisni od komunikacij in sodelovanja z ostalimi ter od relacij do družbenega konteksta. Osnovne izkušnje, izobraževanje v življenjskem okolju ali izobraževanje v kontekstu, so pogoji, ki zavzamejo mesto v razmišljanju o »doživljenjskem učenju«, ki se tudi odraža v večjem zanimanju po ne prikazanem v združevanju in oblikovanju učečih okolij. Kakorkoli obstajata dve tendenci, ki se ju da ogledati in, ki morata biti kritično ocenjeni, uporabljajoč življenjske analize izobraževalnih procesov: neinstitucionalizirano razlaganje »dosmrtnega učenja« v smislu, ali je dobrodošlo ali se je bati, da se spregleda dejstvo«doživljenjskega učenja« in znotraj njega povezanih ustanov; in tehnološke ideje o vsakdanji »zmožnosti« učečega okolja. Ta druga ideja spregleda dejstvo, da je bil učeči svet vpet znotraj zgodovinskih temeljev, interaktivno in biografsko ustvarjenih življenjskih okolij, ki so

povezana in izoblikovana v izobraževalnih procesih in, ki ne morejo biti umetno združeni in upravljani.

c) Posebnost in »samovoljnost« življenjskega izobraževanja:

Izobraževanje tekom življenjske zgodovine, je na eni strani, vzajemno in družbeno strukturirano, vendar vedno sledi lastni »osebni logiki«, ki jo povzročijo izkušnje s specifičnimi, življenjsko zaokroženimi strukturami. Življenjska struktura ne določa izobraževalnih procesov, ker je to odprta struktura v katero se poveže nova izkušnja, nastala v soočanju s svetom, z drugimi in seboj. Po drugi strani, pa so značilna prizadevanja v smeri v katero se nova izkušnja oblikuje ter usmeri v nove izobraževalne procese.

Tukaj je tudi potreba po vzpostavitvi aktualnih pojmov kot so samo organiziranost, samo odločnost, lastno upravljanje ali osebno usmerjeno izobraževanje. Izrazi kot so »trenutki prizadevanja« in »obširne usmeritve« so tu bolj primeri kot kibernetični modeli vključevanja naciljanega »lastnega upravljanja«, ki so v nekem delu usmerjeni k institucionaliziranim priredbam. Če bo življenjska organiziranost izobraževalnih procesov podala izobrazbeno praktično in institucionalno podporo, tedaj bodo, prostranosti za presojo in komuniciranje prav tako kot medsebojno delovanje s »prostorskimi možnostmi«, enako pomembni za posamezno »lastno upravljanje«.

### **Izobraževanje kot ureditev (= izgraditev) družbenih struktur**

Če dosmrtno učenje raziskujemo iz osnove biografskih teorij, nas lahko različni vidiki pristopov, ki jih pregledamo, usmerijo nazaj k Perspektivi I. Življenjsko izobraževalni in vzgojni procesi morajo biti razumljeni, ne le kot prilagodljivost in konstrukcijska dovršenost, povratno dana od refleksnega organiziranja izkušenj, znanja in zmožnosti. Te tudi vključujejo življenjske oblike družbenega mreženja in procesov, kolektivnega znanja in kolektivne prakse, kar tudi lahko teoretično razumemo kot instituonalizacijo, tvorbo družbenih »mrež« in družbenega kapitala ali kot kristalizacijo družbenih navad. Družbene formacije, kot so nove oblike empiričnih povezav, za

mogoče izobraževalne smeri, za potencialne ženske in moške biografije, za med spolna razmerja, za izobraževalne procese in za vzajemno delovanje med kulturami in generacijami, lahko imajo za posledico nekoordiniranost življenjskih praks med posameznikom in izobraževalno materijo.

Analize življenjskega izobraževanja nam jasno pokažejo, gledano iz analitičnega stališča, da znotraj analitičnih perspektiv, ni samo usmeritev na individualne procese, temveč tudi, da se znotraj njih različne stopnje približujejo in lahko povzročijo neskladnosti, ki morajo biti življenjsko obravnavane in obvladane z, v pragmatični smeri, osebami samimi: en vidik je ta, da programirano dosmrtno izobraževanje obudi nove modele pričakovanja in podajanja, kar so lahko, subjektivno izraženo, težki pritiski, toda tudi kot življenjske priložnosti. Drugi vidik je, da so življenjski izobraževalni procesi in plani, odvisni od institucionalnih struktur in povezanosti življenjskega okolja, ki lahko pospešijo ali zavrejo izobraževalno vzgojne procese, ki so lastno povzročeni od posameznikov in kolektivov. Končno, iz subjektivne perspektive, tu ni le kontraindikacija med »željo« in »realnostjo« - oba vidika sta življenjsko resnična in morata biti obdelana s strani posameznika in re-integrirana skozi njihovo lastno zgodovino izobraževanja, znova in znova, v pristnem dosmrtnem procesu izgradnje in prenove življenjskih procesov. Kompleksnost problema, brez dvoma zahteva podkrepljen, dobro osnovan konceptualni okvir, ki bo sposoben zapolniti programe dosmrtnega izobraževanja z teoretičnimi in empiričnimi vsebinami.

### **Potrebne raziskave v povezavi z dosmrtnim učenjem**

Dejansko se dozdeva, da bo sako resno analitično zapletanje s kompleksnim pojavom dosmrtnega izobraževanja pogojeno v spremembi vzorca med teoretiki:

- na makro družbeni stopnji, v spoštovanju do nove izobraževalno vzgojne politike, ki ciljno zadeva ravnovesje med gospodarskim, kulturnim in družbenim kapitalom;
- na institucionalni srednji stopnji, tudi v spoštovanju nove »lastne fleksibilnosti« ustanov, ki si lahko zagotovijo kompleksne izobraževalne vire in vire znanja in ne več vršilce zakonsko vladajočega znanja;

- na individualni mikro stopnji, s pogledi k, vedno bolj povezanemu in izpopolnjenemu oplemenitenu specifičnih udeležencev v soočanju z družbenimi in medijsko povezanimi izzivi pozne modernizacije, ki poziva po novi kakovosti v posameznikovem in kolektivnem oblikovanju pomembnosti.

Mi še vedno premalo vemo o sistematični uravnoteženosti med gospodarskim in družbenim kapitalom.

Kaj pritiskati, da se spremeni operativnost v izobraževalno vzgojnih ustanovah? Kateri odgovori in možnosti obstajajo, kakšen prostor za delanje sprememb imamo? Kateri koraki so potrebni, da zaščitimo okolje za dejanja, stabilnost in inovativne kapacitete? Katere koncepte in merila sprejeti in uvesti kot najboljšo možnost na področju kvalitete upravljanja, organiziranega razvoja in osebnega razvoja? Katere teoretične in empirične pogoje opravičevati, če govorimo o izobraževalnih osnovah kot «izobraževalnih ustanovah»?

Raziskujemo vedno več novih, bolj kompleksnih in tveganih družbenih položajev in preoblikovanj v moderne življenjske smeri. Opazujemo presenetljive in kreativne preobrazbe v posameznih fazah življenja. Kakorkoli, še vedno pogrešamo sistematično dovršeno teorijo življenjskega izobraževanja.

V katerih učečih se kulturah v odvisnosti od nad-osebnih modelov, so se razvile miselnosti in okolja izobraževanja? Kateri brezpogojni izobraževalni potenciali in procesi se pokažejo v družbenem okolju in skupinah? ... Katere medsebojne odvisnosti so lahko prepoznane med nad-osebnimi in političnimi problemi ter možnostmi, na eni strani, in učenjem od posameznikov in skupin, ustanov in institucij, na drugi strani.

Ta odprta raziskovalna vprašanja nastanejo z novim konceptom dosmrtnega izobraževanja. Vključujejo tudi idejo, da je družbeno izobraževanje samoumevno – bolj kod kdajkoli do sedaj – uspeh je podrejen zavzetosti. Življenjskost izobraževanja vpliva na institucionalne in celo na socialne makro sestave. Bilo bi zelo dobrodošlo, če odgovore na ta vprašanja pridobimo ne le v



akademiških razpravah, temveč tudi med praktiki v nadaljevanju izobraževanja in vzgoje in z mednarodnim dialogom.

### **3. REFLEKSIVNA MODERNIZACIJA V RAZISKOVANJU V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH (str. 64-80)**

#### **Na primeru teoretičnega pristopa Anthonyija Giddensa**

##### **Uvod**

Živimo v obdobju velikih sprememb. Zaradi česar Anthony Giddens meni, da je potrebno oblikovati nove teorije, da lahko razumemo nova dogajanja, ki se dogajajo v naši družbi danes. Primeri nastalih teorij v današnjem času: Postmoderna teorija, Družba tveganja. Obstajajo pa tudi drugi izrazi, npr. transformativna družba, učeča se družba, družba znanja, multikulturna družba, itd., ki skušajo razložiti socialne spremembe.

Raziskovanje IO je bilo vedno disciplina odvisna od teoretičnih tokov, ki so jih ponujale druge discipline. Zato so zgoraj naštetih pristopi oz. izrazi pomembni v naši disciplini, še posebno zato, ker temeljne socialne spremembe vplivajo tudi na naše področje, kar pomeni, da moramo vpliv teh sprememb znati prikazati in razložiti v IO.

Ta članek predstavlja teoretični pristop Anthonyija Giddensa kot osnovo za raziskovanje problemov in potencialov, ki se nanašajo na socialno teorijo, v okviru raziskovanja IO. Nato podaja primere v IO danes in za prihodnost.

##### **Teoretični vidik Anthonyija Giddensa na raziskovanje v IO**

V zgodnjih 90. letih je Giddens postal eden najbolj vplivnih sociologov v Veliki Britaniji in po svetu. Sam govori o tem, da živimo v času velikih socialnih sprememb. Sam vidi konec modernosti (modernity) in začetek nove faze. Hkrati zavrača mnenja, da vstopamo v popolnoma novo obdobje. Sam razume ta premik kot proces nadaljevanja. Njegov koncept 'High modernity' (visoka modernost) je v bistvu nadaljevanje modernosti in ne bi mogel obstati brez le-te. Tako modernost ostaja eden izmed temeljnih elementov visoke modernosti.

V okviru visoke modernosti Giddens omenja tudi idejo socialne nevarnosti kot osrednjo stvar.

Odločilni faktor, ki ustvarja premik k visoki modernosti je globalizacija ali globalizacijski karakter modernosti in njeni socialni sistemi. Kot posledica te nove visoke modernosti nastajajo krize, kot so ekološke katastrofe, kolaps globalne ekonomije, itd. Pojavljajo se tudi razlika v dojemanju odnosa med časom in tveganjem.

Globalizacija ustvarja tudi to, da se nihče ne more izogniti procesu sprememb (transformaciji).

Giddens poudarja, da spremembe, ki jih poudarja pred tem, vplivajo predvsem na posameznika, ne njegov način življenja. Usmerja se tudi v to, da posameznik teži k visoki modernosti.

Giddens razlaga ločitev med časom in prostorom. Izpostavlja tudi dva izmed mehanizmov, ki zajemata to ločitev. To sta simbolični znaki (symbolic tokens), kot je denar, in spretni sistemi (expert systems), npr. tehnično znanje ima isti vpliv, ne glede na to, kje in kdaj je bilo uporabljeno.

Giddens se naslanja tudi na institucionalno reflektivnost (institutional reflexivity) – modernostna reflektivnost pomeni biti občutljiv na socialne aktivnosti, na naš odnos z naravo ter trajnostno evalvacijo in ponovno evalvacijo novih informacij ali znanj.

Posamezniki se morajo naučiti soočiti se z 'dilemami s samimi sabo' (dilemmas of the self), ki jih Giddens deli na:

- zedinjenje nasproti razdrobitvi
- nemočnost nasproti polastitvi
- avtoriteta nasproti negotovosti
- posebljenost nasproti poudobljeni (commodified) izkušnji

Tudi tradicija igra pomembno vlogo v kontekstu novih informacij in znanj ter prikazuje povezavo med modernostjo in visoko modernostjo. Giddens poudarja, da tradicija vsebuje moralno in emocionalno komponento in jo povezuje z avtoriteto.

#### **4. SIMBOLIČNI INTERAKCIONIZEM KOT TEORTIČNA POZICIJA V RAZISKOVANJU IO (str. 154-179) (Agnieszka Bron)**

##### **Uvod**

Tu nekateri avtorji poudarjajo, da sta v družboslovju pomembna tako teorija kot tudi empirično raziskovanje. Brez teorije se ne da pojasnjevati socialne realnosti. Veliko se zagovarja tudi metodologija, tako menijo da mora obstajati kombinacija teorije, metod in znanje o stvareh, ki se jih raziskuje. David Silverman (sociolog) razlaga, da brez teorije ni kaj raziskovati.

Teoretična perspektiva je pomembna tako za empiričnost kot tudi za teoretične rezultate in družboslovju, tudi v IO. Simbolični interakcionizem je eden izmed primerov takih teorij, na katerega je zelo vplival pragmatizem. Zelo pomembna so bila tudi pisanja in predavanja Georga Herberta Meada, ki je poosebil tako pragmatizem kot tudi simbolični interakcionizem.

Simbolični interakcionizem je ena izmed glavnih teorij v Ameriški socialni psihologiji, ki je predvsem usmerjena na to kako se pomeni pojavijo preko interakcij.

Kot prvo se poudarja, kako so lahko ljudje 'simbolično-manipulirane živali', saj lahko skozi simbole ustvarjajo kulturo in izražajo svojo zapleteno zgodovino.

Druga točka simboličnega interakcionizma je v zvezi s procesom in pojavom. Ta teorija zadeva tok aktivnosti z vsemi svojimi prilagoditvami in izidi.

Kot tretje se teorija usmerja v socialni svet, ki je nujno poln interakcij. Govori o tem, da ni več posameznika, ampak da so vedno ti posamezniki povezani z 'ostalimi', da vidijo in razumejo sebe preko drugih ljudi.

Zadnja dimenzija teorija pa je ideja, da se določi osnovni vzorec ali forma v socialnem življenju, ki ga moramo opazovati s simboli, procesi in interakcijami, v katerih se nahajajo ljudje. To poskušajo doseči s pomočjo opazovanja posebnih skupin, kot so umrli, odvisniki, vozniki taksijev ali zdravniki.

## **Simbolični interakcionizem – 'kritično raziskovanje'**

George Herbert Mead (1863-1931) je bil eden profesor za filozofijo na Univerzi v Chicagu. Tja je prišel po zaslugi prijatelja Johna Deweya. Nanj je vplival nemški idealizem, in Darwinova evolucijska teorija. Bil je eden izmed vodilnih ameriških pragmatistov, ki je veliko prispeval k razvoju ameriške socialne psihologije in tudi sociologije. Bil je eden izmed utemeljiteljev simboličnega interakcionizma – sam izraz je prvič uporabil Herbert Blumer, Meadov študent in naslednik.

Mead je pomemben sociolog, ker prispeva veliko k sami teoriji sociologije – pojmi družba in aktivni posameznik. Je tudi velik nasprotnik behaviorizma, čeprav je večkrat omenjen kot behaviorist, zaradi svojega izrazoslovja...

Mead se je ukvarjal tudi s tem, kako premostiti dualizem med umom in telesom. Verjel je, da bi znanstveno razmišljanje lahko dalo priložnosti za boljše rešitve in večje demokratične socialne oblike. Želel je tudi premagati dualizem med umom in telesom v času, ko je na psihologijo in druge družboslovne znanosti začel vplivati pozitivizem.

Mead skuša razložiti tudi pojem 'sebe' (self), kar pa je še vedno težko razumljivo.

Jedro Meadove teorije 'social act' je poteza (gesture). Veliko se usmerja v samo komunikacijo med ljudmi – tu omenja pomembnost vživeti se v nekoga drugega, da moramo biti znati posnemati vedenje nekoga drugega. V okviru te teorije so pomembna tudi čustva ali emocije.

Mead pojasnjuje pojem 'jaz' (self) z dvema poloma: pol 'jaz' in pol 'meni', ki sta medsebojno funkcionalno povezana.

Znotraj teorije Mead ponazarja tudi pomembnost jezika, ki je nerazdružljivo povezan s pojavom 'jaza' in pomena. Jezik se po njegovem mnenju razvije iz potez, kretenj in vključuje zavedanje se pomenov. Je širši od govora, saj raste iz gibov majhnih otrok, še preden lahko izgovorijo kakšno besedo. Govori tudi o tem, da ko se posameznik nauči novega jezika, le-ta dobi novo dušo ali novo identiteto, saj prevzame držo teh, od katerih se je naučil novega jezika. Tako posameznik tudi 'postaja' in ne, da se samo uči.

Teoretiki v Meadovi teoriji prepoznavajo tudi teorijo 'notranjesubjektivnosti' (intersubjektivnosti).

### **Pomembnost simboličnega interakcionizma v družboslovnem raziskovanju**

Simbolični interakcionizem je uporabljen v socioloških raziskavah kot teoretična osnova. Kot metode so se uporabljale opazovanje posameznikov pa tudi življenjske zgodbe (life history) – s tem naj bi dobili vpogled v pomen in simbole ljudi. Simbolični interakcionizem je uporaben na ontološki in metodološki ravni, ker pomaga pri razumevanju in analiziranju, kot tudi pri problematiziranju človeškega vodenja in učenja. Pomaga pri interpretaciji vseh teh pojavov, ki se pojavljajo znotraj izobraževanja, med srečanji učiteljev in učencev ter samimi učenci. Tu se pojavljajo označbe učitelja, učenca, kaj je tisto, zaradi česar učenci prihajajo v šolo, kako gledajo na učitelje, itd.

Meadova teorija o 'jazu' se dobro odraža tudi v Mezirowi teoriji transformativnega učenja ter tudi v teorijah drugih avtorjev (Linden West, Luckmann...)

Simbolični interakcionizem se lahko uporablja v raziskovanju v IO, še posebno v kognitivnem in reflektivnem razmišljanju. Pri raziskovanju nekateri teoretiki uporabljajo metodo 'life history', ki daje vpogled v učenje posameznika, tako neformalnega kot formalnega, motivacijo, razvoj kariere, konstrukcijo socialnih vlog, etničnih in spolnih identitet. Z zbiranjem življenjskih zgodb lahko dobimo vpogled v obstoječa psihološka in socialna stanja odraslih.

## 5. ZGODOVINSKI PRISTOP V RAZISKAVE IZOBRAŽEVANJA

### Izvor in razvoj

Razvoj »življenjske zgodovine« lahko zasledimo v dveh tradicijah: nemški filozofiji in ameriški sociologiji.

#### GERMANSKA FILOZOFIJA

- Wilhelm Dilthey (začetek 20.stol.): teorija razumevanja, sloni na primarnih življenjskih izkušnjah
- Znanje se razvija iz življenja, resničnosti, izkušenj
- *Najprej se je potrebno zavedati samega sebe, če želimo razumeti druge ljudi*
- *Hermeneutični pristop (Habermas) = temelji na Diltheyevem pristopu in tradicionalni Frankfurtski šoli*
- vprašanje: Kako posameznik razvija svoj čut avtonomnosti in odgovornosti
- avtobiografije so v veliko pomoč, če želimo razumeti razvoj nekoga (»prijem zavesti«)
- to je prva stopnja v tranziciji iz posebnega v splošno, medtem ko se druga stopnja odpre, ko reagirajo med seboj subjekti in raziskovalci, kar vodi v razvoj npr. teorije kritike

#### AMERIŠKA SOCIOLOGIJA

- Novi Svet se je oblikoval v začetku 20.stol. s poselitvijo heterogene skupine imigrantov, diverzijo njihove kulture, jezika, rasnega izvora in vere
- Chicago School – skupina univerzitetnih sociologov, ki so delali raziskave z direktnim opazovanjem urbanega, multikulturnega sveta
- W. Thomas in F. Znaniecki: raziskava skozi avtobiografijo imigranta in osebnih zapiskov drugih priselejncev, da bi lažje razumeli kulturne razkole, ki so se pojavili z migracijo, in vpliv tega na življenje v ZDA
- Raziskave te šole temeljijo na osebnih dokumenti, pismih in življenjskih zgodbah



- Ta material osebne zgodovine nekoga odraža odnos in vrednote, povezane s pripadnostjo nekemu socialnemu ali socio-profesionalnemu (poklicnemu) razredu, v katerega človek spada
- simbolični interakcionizem – socialna resničnost je produkt individualnih reakcij
- »etno-mineralogija« (Garfinkel) – najpomembnejši so praktični dosežki »igralcev« v družbi
- pripovedovanje življenjske zgodbe = subjektivna izjava posameznika o edinstvenih življenjskih izkušnjah in racionalnih sklepih, ki nekaj sporočajo, in jih lahko koristno uporabimo

#### FRANCOSKA SOCIOLOGIJA: od D. Bertaux do C. Dubar

- vpliv teorij Chicago School, Frankfurtske šole in dogodki maja 1968 na francoske sociologe- naj ljudje, akterji spregovorijo
- Bertaux: biografska metoda, pristop je centralni element v etno-socioloških raziskavah, mesto, kjer se srečajo zgodovinski pristop in socialne strukture
- Biografski vzorec – teoretično razumevanje dinamike identitete, s katero se je dolgo ukvarjal Dubar

#### MED SOCIOLOGIJO IN PSIHOANALIZO (Družinski roman)

- francosko govoreče države – raziskave, ki jih vodi **V. de Gaulejac**: »družinski roman in socialni »trajectories««
- pomembno se je ozirati na zgodovino in jo poznati, saj je vsak človek produkt zgodovine, snovalec zgodovine in proizvajalec zgodb
- zgodovina vpliva na obnašanje članov družine in njihovo osebnost
- pomembno je pogledati tudi »socialni« izvor psiholoških konfliktov
- Freudova analiza – raziskovanje človekove psihe
- Bourdierova sociologija – vsak posameznik je udeleženec v shemi socialne reprodukcije
- Družinski roman mora obsegati oboje

- Organizira »Involvement and resarch Workshops« - želi, da postanejo ljudje glavni akterji svoje zgodbe, življenja, da vidijo sebe kot produkt te zgodbe, z raziskovanjem različnih faktorjev, ki vplivajo na oblikovanje njihove osebnosti
- Raziskuje dednost, pričakovanja staršev, družinski roman
- Možnosti in prelomni trenutki v življenju
- Gre za raziskavo in terapijo
- Skupinsko delo – razvoj misli, analiziranja, pridobijo vrline, da lahko potegnejo smisel iz svoje zgodbe
- Nova vizija, kakšna naj bi bila klinična sociologija

### »LIFE HISTORY« V IO

- življenjska zgodba
- življenjska zgodovina = rezultat, skupek zgodb, povezanih z njihovo analizo
- biografija izobraževanja (P. Dominice) – biografija, ki se uporabi kot izobraževalno orodje, lahko producira učinke poučevnja
- avtobiografija – vodi v učenje, usmerjeno v samega človeka («self-directed learning«)
- biografija (P. Alheit) – vodi k dinamičnemu konceptu dejanj

### ŽIVLJENJSKA ZGODOVINA KOT UČNI PROCES

- potrebne so dobre osnove in čas, da ta zgodovina dozori, da lahko postane del io
- proces vključuje: edukatorja – raziskovalca, skupino, oseba, ki zgodbo pripoveduje (narator, pripovedovalec-pisni ali ustni)
- ko ponovno pripovedujemo, obnavljamo zgodbo nekoga, pridobimo s tem učne izkušnje, saj izvemo o nekom določene stvari, spoznamo njegov odnos do sveta
- raziskave življenjske zgodovine so kot pedagogika projektiranja
- C. Josso: razlika med življenjsko zgodovino in življenjskim projektom
- Življ.zgo. mora je projekt, ki vodi k dosegu znanja

## DINAMIČNI TRIO

- P. Dominice, G. Pineau in G. de Villers: »naredijo« človeške misli za predmet v življ.zgo., ki postane pomembna za io
- Demokratičnost v io
- Pineau zagovarja andragogiko, osebno učenje (self-directed learning), zanimajo ga življ.zgo. brezdomcev
- Villers: kot psihoanalist se ukvarja z mejami med življ.zgo. in terapijo
- Dominice: pride do življ.zgo. skozi evaluacijo, ljudje se učijo iz lastnih izkušenj, tranzicijskih kriz ter sanj
- Za vse tri ima življ.zgo. izobraževalno funkcijo, hkrati pa ostaja študijsko orodje, ki pomaga analizirati in bolje razumeti udeležence io

## RAZVOJ MREŽ

- promovirajo življenjsko zgodovino kot socialni pristop na področju izobraževanja
- glavne značilnosti: hermeneutika (osmišljanje življenja), emancipacija (sposobnost vključitve med druge), naravnost v dejanja (planiranje dejanj, akcije)
- skupinska življ.zgodovina, zgo.posameznika in mešano kulturno ozadje, zgo. in koncept subjekta
- epidemiološke osnove izobraževanja kot znanosti

## RAZISKAVE

### *Pristop*

- življ.zgo, je na meji med raziskavami in poučevanjem (izvajanjem)
- potrebno jo je vstaviti v resnične situacije, proučevati skozi odnos med edukatorjem, raziskovalcem in udeležencem io
- metodološki pristop raziskav

Pogoji, ki so potrebni, če želimo, da so raziskave dobre:

1. pogodba, dogovor med udeleženci in edukatorji, mora se o njej pogajati, mora biti dorečena, lahko jo uporabimo v različnih situacijah, vsebovati mora osnovna pravila:

\*končne cilje, namene

\*avtonomnost udeležencev

\*zaupnost

\*spoštovanje do dela drugih, določitev vloge skupine med pripovedovanjem drugega

\*jasna razlaga, pravila, organizacija dela

2. Stopnje v raziskovalnem procesu življ.zgo:

\*oblikovanje lastnih raziskovalnih tem, glede na specifične interese

\*razvoj ustnih sposobnosti pripovedovalca

\*navajanje biografskega materiala

\*interpretacija zgodb oseb, ki sodelujejo v skupini

C. Josso omenja tri stopnje v procesu tega izobraževalno-raziskovalnega procesa, ki pomaga identificirati:

\*izobraževalni proces (razlaga,kaj se nekdo uči)

\*proces znanja (načrt,plan učenja in od koga se nekdo v življenju uči)

\*učni proces (viri učenja, pristop k učenju, stopnje v učenju)

## OD POSKUSNEGA UČENJA DO PROFESIONALNEGA STATUSA

- pomen življ. zgodovine v izobraževanju je predvsem v tem, da se ljudje zavedajo, kje pravzaprav so v socialno-ekonomskem razredu, da se začnejo zavedati svojih izzivov
- ukvarjajo se mobilnostjo študentov, pismenostjo, socialnim delom, alkoholizmom, svetovanjem, delavskim razredom – vse te skupine odsevajo socialno življenje in zgodovino

## RAZISKAVE V ŽENEVI

## Raziskave:

- vpis odraslih v visoke šole, njihov povratek v izobraževanje
- šola za medicinske sestre za odrasle, ki bi temeljila na temu, kar se spomnijo še iz šole, in na eksperimentiranju
- poklicno izobraževanje, usmerjeno karierno
  
- Dominice raziskuje vpliv življenjskih izkušenj pri kvalificiranih strokovnjakih, ki so bili v programe izobraževanja na univerzitetni ravni (management humanitarnih dejavnosti, finančni management, management človeškega vira..)
  
- Povezava življ.zgodovine in delovnih aktivnosti tako pri edukatorjih kot tudi pri udeležencih izobraževanj
  
- Veliko informacij so pridobili iz raziskav življ.zgo. in io

## SPOL IN ŽIVLJENJSKA ZGODOVINA V IO

- očitna povezava med spolom in življ.zgo.
- raziskave vpliva spola, ovir za učenje, napačnih seksističnih teorij o vplivu spola na izobraževanje, feminističnega pogleda na raziskave
- če poznamo svojo zgo., se je zavedamo, lažje spoznamo svoj notranji, skriti in socialni jaz (raziskave pri ženskah, ki o bile vse življenje gospodinje, kažejo, da se tega jaza ne zavedajo)
- emancipacija žensk v izobraževanju (liberalistična gibanja)
- vloga žensk v izobraževanju
- velik pomen tega, da ženske povejo zgodbo na glas, ker tako ugotovijo, da skuša večina žensk najti ravnovesje med osebnim, poklicnim in socialnim življenjem
- pridobivanje na samozavesti, izražanje same sebe

## FEMINISTIČNA GIBANJA

- ženska liberalistična gibanja v 70. letih
- kako so šle ženske skozi nek izobraževalni proces, kako so uspele ojačati svojo identiteto

- pripovedovanje življ, zgodb, spominov, izkušenj, odkrivanje spominov skozi dokumente, fotografije, zapiske
- kako so ženske zgradile svoj osebno in socialno identiteto, odnose z moškimi
- kako vidijo feminizem in svoje lastne življ. Odločitve in izbire

## BIOGRAFSKA DELA KOT UČNI KORAK

- ko so ženske govoril in pisale o svojem življenju (otročtvu, adolescenci, odrasli dobi), je šlo za nek učni proces
- povedale so, da so se med seboj tako povezale, naučile pa tudi veliko novega o sebi
- pisanje zgodbe naj bi bil neke vrst terapevtski postopek
- pisale so o življenju, dogodkih, s tem pa delile zavedanje, da se je nekaj res zgodilo njim, kot ženskam
- šlo kje za vprašanje osebne ženske identitete, pa tudi kolektivne identitete kot feministk
- naučile so se izražati svoja mnenja, ideje, govoriti v javnosti, pisanja sloganov...
- branje in proučevanje literature o feminizmu
- motivacija za učenje, za doseg konstruktivnega znanja, doseganje novih znanj, izkoriščanje in dopolnjevanje lastnih sposobnosti skozi akcijo (praksa, konkretno delo) – kako npr. organizirati demonstracije
- spontano, nenačrtovano učenje
- ženske skupnosti – učenje za osebnost, eksperimentalno učenje
- pomembno tudi za prenos feminističnega mišljenja mlajšim ženskam in ostalim generacijam

- transmisija – ljudje se bodo sami odločili, ali bodo brali te zapiske, ki do jih ženske pisale na srečanjih, sami se bodo odločili, ali se bodo kaj naučili iz tega
- nove perspektive učenja, neformalno učenje

## MOČ IN TVEGANJE

»Zakaj je življenjska zgodovina tako dragocen prispevek k io?«

- metodologija, da se io olajša
- koherentni subjekt ali raziskava
- pojav kriz, radikalnih sprememb pri posameznikih, težave v družini, na poklicnem področju ali pa celo v okolju
- pred leti je bilo življenje na vasi preprosto, določeno, brez izzivov (stabilnost) – če bi pripovedovali o tem, bi šlo za sociologijo (pripoved družinske zgodbe, dogajanja v vasi ipd.)
- z leti so se pojavile spremembe - naselitev tujcev v vasi, nove službe, poklici, izguba nekaterih strok, rast novih zgradb ; povečal se je pomen komunikacije in informacij; pojavili so se novi načini poučevanja, nove vrste učenja; vedno več problemov v družini ----- vse to je privedlo ljudi do spoznanja, da se ne morejo več zanašati na neko stabilnost, da je to le še iluzija
- Od kod prihajam?, Kaj sem se naučil iz svojih življenjskih izkušenj, ljudi, ki sem jih spoznal, znaj, ki sem jih pridobil? ----- na ta vprašanja lažje odgovorimo s pristopom življenjske zgodovine v izobraževalnem procesu, in s tem se ljudje lažje soočijo z novimi socialno-ekonomskimi zahtevami
- »zgodovinska retrospektiva« - pomaga identificirati človekove dosežke (Robin)

- težava je v tem, da se nekateri ljudje zanašajo zgolj na to metodo (pripovedovanja, pomen življ.zgo,), kot da je to edina možnost, ki jo imajo, ko se npr. potegujejo za novo službo, premalo pa polagajo pozornosti na tistem znanju, ki so ga že pridobili tekom šolanja in življenja nasploh
- spremenil se je tudi pomen znanja, ki je pridobil na novih dimenzijah v strokovnih krogih – principi organiziranega učenja, management znanja kot nekaj pozitivnega, stimulativnega
- profesionalne kariere so predmet diskusij, raziskav, analiz, evalvacij
- odnos odrasla oseba s svojo lastno osebno zgodovino npr znanju

## ŽVLJENJSKA ZGODOVINA KOT RAZISKAVA

- ko se spomnimo svoje preteklosti, da o njej govorimo (eni osebi ali skupini) in pišemo, vsekakor za nek učni proces, saj gre za neko potovanje skozi dogodke, njihovo interpretacijo in nenazadnje za predstavitev osebe kot socialnega bitja
  - ampak celotna dimenzija te življ.zgo.je pomembna šele, ko postane del ekega konkretnega izobraževalnega programa
- s to metoda ima pomen tako za raziskovalca kot za pripovedovalca, ki lahko postane sam raziskovalec svoje lastne preteklosti (participativna metoda)



## 6. POSTMODERNIZEM IN SPREMINJAJOČI SE »SUBJEKT« V IO

### UVOD

- narava postmodernizma in njegove posledice za »subjekt«  
odraslega in vseživljenjsko učenje
  - »subjekt,predmet«:
1. v smislu izkušenj, vaje, vpliva in pomena io; obsega kompleksno »moorland«raznolikih aktivnosti, v primerjavi z jasno skiciranim poljem io, ki je locirano v območje združbe, dela in formalnih storitev, ki so fokusirane na posameznike in skupine ter na naravo njihovega učenja
  2. raziskovanje terena epistemološko in metodološko; povečuje se tudi število biografskih metod proučevanja, ki se bolj posvečajo kompleksnosti človeških zgodb o njihovem vseživljenjskem učenju;
  - 3.ontološke domneve o posamezniku, subjektivnost, ki je glavni oblikovalec konceptualizacije učenja in namena le-tega

- biografske raziskave

### MODERNIZEM - emancipacijski potencial posameznih oblik znanja

- Vzroki in znanost - vpliv na osebne zadeve, naravni svet....
- Vse resnice so podvržene zakonitostim sveta – objektivne metode, empirične raziskave, neodvisne od subjektivnosti posameznika
- Koherentnost sveta, ki je dovršen in glaven
- Vera v zakone in znanost ---- vpliv na način razmišljanja, ravnanje ljudi
- Svet, ki ga objektivno poznamo, in se spreminja, z njim pa se spreminjajo tudi ljudje (uporaba empiričnih metod, razvoj znanosti...)
- Modernizem in razsvetljenje sta glavna v razvoju io (liberalna progresivnost in radikalne oblike)
- Io je zgodovinsko gledano nekakšen predpogoj napredka in človeške emancipacije
- Liberalno io (UK, Švedska)- za boljše informirane in aktivnejše državljane, ki si bodo prizadevali za pravičnejši in demokratični

red ---- liberalni državljani so racionalni, individualisti, spodbujeni z odkritji, znanostjo

- Še danes pa se pojavlja vprašanje, ali lahko res vse razložimo z razumom, ali lahko vse dokažemo; nekritično razmišljanje
- Kartezijanska filozofija: oboževanje vzrokov, znanosti, objektivnosti, premalo vključevanja misli in čustev (vzrok v krizi v cerkvah v 16. in 17. stol.)

POSTMODERNIZEM – človeško bitje je konstrukt človeških procesov, ne pa osnovno polje znanja in vrednot

- zanika stalnost jezika
- privilegira predvsem intelektualizirano obliko znanja in marginalizacijo afektivnega, intuitivnega ter domiselnega razumevanja človeškega izkustva
- vpleten v novo dojetje, prepričanje identitete in predstavitev
- v ospredju je človek kot raznolik in »fluiden« subjekt
- veliko priložnosti za ljudi
- te liberalne ideje pa lahko predstavljajo tudi problem – postmodernizem skuša igrati totalitarno vlogo
- nov način »pripovedovanja«, kjer postane vse relativno (odvisno), in ni ničesar onstran besed, površine in predstave
- ne moremo soditi o nečem, ker nimamo nobene podlage
- pojavlja se vprašanje, zakaj pravzaprav kaj narediti, če pa je vse le iluzija in besede (nihilizem)
- zanikanje, da lahko imajo stvari globlji pomen
- varljivost življenjskih zgodov, osebnih zgodb, izobraževanja, politike, ekonomije, gospodarstva, zgodovine in psihoanalize

## PARADOKS POSTMODERNE

- nove komunikacijske tehnologije, kapitalizem – prinaša nove načine življenja, izzive, možnosti
- velike možnosti v življenju, izbira pa je naša
- »late modernity s« - industrializacija, kapitalizem
- moderni pogled na svet – kulturna nestabilnost

## IO, UČENJE IN NOVI ČASI

- vpliv epistemološke nesigurnosti na io
- kako se ljudje učijo, da so odprti za nove izkušnje in možnosti, izzivev tem nesigurnem času
- biografska metoda!!
- Biografski imperativ – večji pomen posameznikov v socialne procese
- Razvoj alternativnega zdravljenja – zdravljenje telesa in duha
- Humanizem – pomen posameznika, samomotivacija, usmerjenost v lastno dušo
- Pomembni o medosebni odnosi, učimo se v skupini, od drugih
- Človeška psiha (karakter, socialno okolje, izkušnje)
- Učenje ni več nekaj individualnega, pomembno je govoriti o sebi, tako se učimo

## 7. TEORIJA TRANSFORMATIVNEGA ( preobrazba)UČENJA

Teorija stremi k spremembi socialnih odnosov in cilja na to, da vsak odrasel razvije svoj glas, mnenje, ki je podkrepjeno z znanjem. Ta cilj bi se dosegel preko individualne preobrazbe.

Eksplíciten namen **Transformativne teorije** je, da bi bila uporabna za andragoge (izobraževalce odraslih), katerih namen je ne samo poučevati nek predmet ampak tudi pomagati razviti zmožnost, da se njihovi odrasli študentje znajdejo v kompleksni in dinamični družbi. Transformativna teorija se ukvarja s vprašanjem **kako razviti odgovorno osebo v pozni moderni družbi, kjer nobena tradicionalna resnica ne drži več**. Glede na Transformativno teorijo to lahko dosežemo s pomočjo **kritičnega, reflektivnega mišljenja in namernega izpostavljanja predpostavk, domnev, problemov**. Transformativna teorija na dolgi rok prispeva k demokratični in razgledani družbi.

Prvi, ki je razvil teorijo o Transformativnem učenju je **Jack Mezirow**. Podlago za razvoj

Transformativne teorije so dali Paulo **Freire** s svojo teorijo opismenjevanja (And. zatiranih), **Deweyeva teorija o izkustvenem učenju** in **Habermasova teorija o komunikativnem učinku**. Po Habermasovem mnenju je emancipatorno učenje domena učenja. To področje je kasneje razvijal Mezirow kot transformativno učenje. Da bi bili sposobni transformativnega učenja moramo najprej razviti sposobnost kritičnega razmišljanja oz. odražanja. Sodeč po Mezirowu je pri transformativnem procesu najpomembnejša **sprememba**. Ta se doseže z odločilnim osebnim dogodkom, ki ga sproži dilema. To povzroči notranjo osebno krizo.

V različnih študijah pa je bila transformacija videna kot kompleksen proces, še vedno sprožen z dilemo, ki pa je vključeval okoliščine, ki so ključen dejavnik pri preobrazbi.

Transformativna teorija se je uporabljala predvsem za dva namena. Uporabljala se je kot model (pomoč) za razvoj pedagoških metod in kot analitično orodje za interpretacijo empiričnih rezultatov. Veliko

metod se je razvilo za transformativno učenje v izobraževanju, vse z namenom, da sprožijo perspektivno spremembo in razvoj pri odraslih.

**Transformativna teorija sloni na dialogu.** Da bi bil dialog v skupini kvaliteten, morajo člani skupine znati poslušati, govoriti, imeti sposobnost kritičnega razmišljanja in sposobnost kritičnega samoodražanja. Da bi skupina razvila skupno transformativno učenje morajo posamezniki skupine iti preko različnih osebnih mnenj in razviti nov skupen pristop.

Sposobnost doseči nov skupen način učenja s sodelovanjem z drugimi ljudmi pa zahteva od članov, da se v debati znajo približati in oddaljiti od sebe in drugih. Zahteva tudi ravnotežje v diskusiji. To pomeni, da mora biti diskusija simetrična ( to pomeni, da vsi povedo svoje mnenje in se s tem vsi učijo drug od drugega), kjer poteka sodelovanje in krati tekmovalnost oziroma konkurenčnost ( to pomeni, da znajo zagovarjati in argumentirati svoje mnjenje, stališče).

Izobraževanje odraslih si prizadeva biti emancipacijsko oziroma osvobodilno, kar naj bi vodilo k razgledanosti. Pravijo, da je to utopija, saj ljudje živijo v različnih okoliščinah, vsak v svojem socialno-kulturnem okolju, z različnimi dostopi do sredstev (denarja, hrane, izobraževanja). Kljub vsemu je avtorica prepričana, da je možno ustvariti priložnost za učenje skozi pogovor (transformativno učenje).

## 8. Constructivism as epistemological change (Horst Siebert, pages 109-127)

Konstruktivizem ni socialna ali izobraževalna teorija, ampak v prvi vrsti **meta-teorija**, ki opisuje možnosti in omejitve človeških konstrukтов, tako znanstvenih kot vsakodnevnih teorij. **Konstruktivisti so opazovalci, opazujejo kako je realnost v vsakodnevnem življenju opazovana in skozi opazovanje osmišljena (kot konstrukti). Teorije so konstrukcije posameznikov odvisne od opazovanj posameznikov.** Subjekt in objekt realizacije sta neločljivo povezana skupaj. Veda, ki nekako osmišlja človeku svet, ki ga dojema preko konstrukтов. **Ljudje se na pojave odzivamo tako, kot nam jih prikazuje in strukturira naš razum.** Nenehno si modeliramo svet, tvorimo o njem hipoteze in jih preverjamo. Konstruktivisti se distancirajo od običajnih teorij, ki razumevanje znanje kot reprezentacijo, kot portret ali refleksijo objektivnega sveta. Čeprav je realizacija, dojemanje sveta biografsko neodvisno in individualizirano, se dogaja v socialnem kontekstu - iz tega lahko izpeljemo povezavo z učenjem. Znanje bo uspešno ko bo subjekt konsenza. Sami si ustvarjamo svojo realnost z drugimi v našem socialnem okolju. Seveda si ne konstruiramo svet ampak tudi v njem živimo;

+Klinični psiholog George **Kelly** je ustvaril radikalno "**kognitivno teorijo osebnostnih konstrukтов**". Njegovo izhodišče je konstruktivizem oz. konstruktivni alternativizem, ki pravi, da objektivne resničnosti ni mogoče dognati, ampak je svet dostopen le preko kognicij, posredno. Ker ne moremo izstopiti iz sveta kognitivnih reprezentacij, ni moč neposredno dojemati absolutne realnosti. Možno je samo graditi kognitivno reprezentacijo sveta.

**Človekovo temeljno početje je tvorba konstrukтов**, s katerimi predvideva dogodke in si modelira stvarnost, hkrati pa te konstrukte vseskozi preverja, kar mu omogoča, da lahko slabše modele nadomesti z boljšimi. Naloga psihologije in teorije osebnosti je predvsem odkriti, po kakšnih zakonitostih poteka tak proces konstruiranja, in kako se ljudje v tem razlikujemo med seboj.

**Maturana in Varela**, ki veljata za ustanovitelja modernega konstruktivizma sta po poklicu biologa. Ključni koncept, ki velja v

biologiji "**autopoiesis**" ali dobesedno prevedeno **samo-kreacija** (Čilski raziskovalci definirajo vsa živa bitja kot autopoetske organizacije). Tudi realizacija subjekta je lahko razumljena na tak način- kot autopoetski ali samodefinirajoči proces; Percepcija, mišljenje in učenje se zgodi v kontaktu z okoljem kot autopoetski, ponavljajoč se, nujen, samoreferirajoči se proces. "Vsaka interakcija med subjektom in okoljem ustvarja recipročna vznemirjenje in zmedo. Med temi interakcijami struktura okolja povzroči strukturne spremembe v avtopoetskih enotah (subjektih), pooudarek na povzroči in ne determinira ali spreminja." (Varela, Maturana) Isto velja za relacijo med učenjem (nekoga) in učenjem (nečesa).

**Teorijo "autopoesije"** lahko dokažemo z t.i. "image-creating metodo" Naše nevronske omrežje procesira / predela samo majhen delček vnešenih informacij od zunaj. Naši možgani komunicirajo sami s sabo, aktivirajo in kombinirajo obstoječe vsebine našega znanja in spomina. Naši možgani niso zgolj receptor ampak delujejo v simbiozi in sinergiji (npr. živčne celice v možganih delujejo v medsebojni kooperaciji). Tudi "**teorija kaosa**" potrjuje to trditev o samoorganizaciji vseh organizmov (vključno človeških). Za "nevroznanstveni "razsvetljenski koncept znanja" o samoorganizaciji je značilno to, da se samokontrolira in nadzoruje. Učenje tako ni samo afirmativni proces asimilacije znanja ampak povezovalni proces, ki povezuje skupaj vsebine različnih nevronskega področij - pojav novega, kvalitetnega. Za primerjavo služi zabavna zgodba nobelovega nagrajenca za fiziko Nilsa Bohra, ki je prvi pogruntal kako zgleda atom, za katerega pa so novejši znanstveniki odkrili, da je njegov opis napačen. Resnično osupljajoče pa je dejstvo, da so vsa odkritja do zdaj temeljila na uporabi te napačne predstave in da ta odkritja še vedno veljajo. Fizika ni tako objektivna znanost kot bi se zdela in za katero jo nekateri razglasujejo.

Znanstveniki ne poskušajo razlagati svet tak kot je v realnosti, ampak soočajo svet z njihovimi formulacijami vprašanj in opazovanj. Znanstveniki vidijo samo to, kar jim njihove "raziskovalne metode in naprave" omogočajo videti. Konstruktivizem zato zelo nerado in zadržano uporablja koncept (ene same) resnice o svetu. Tudi vso dosedanje empirično znanje, ki ga svet premore, je zgoj znanje

pridobljeno iz tega kako vidimo svet in ga razvrščamo. Moramo tudi upoštevati dejstvo, da je znanstveno znanje relativno skozi opazovanje posameznika in močno odvisno od konteksta v katerem se nahaja - izhodiščne točke, perspektive, epistemoloških, prevladujočih interesov in tradicije družbe ter sociokulturnega konteksta.

## **I. UČENJE KOT KONSTRUKCIJA**

Učenje je nujno pomemben proces pri aktivni obogatitvi / pridobitvi podobe o realnosti. Razlikujemo 3 oblike pridobivanja znanja:

1. **učenje kot konstrukcija** (izgradnja) oz. izgradnja akcijsko pomembnih mrež znanja - kognitivne mreže.
2. **učenje kot rekonstrukcija** (reizgradnja) oz. pridobitev in integracija obstoječih kontingentov (zaloge) znanja (npr. strokovno znanje o neki stvari)
3. **učenje kot dekonstrukcija** oz. postopna eliminacija določenih vzorcev ali postopkov ali znanja, ki niso več sprejemljivi (smo jih nadgradili ali na novo definirali)

Vse te 3 stopnje so običajno med sabo močno povezane. Učenje je kompleksen proces, ki se sestoji iz več različnih aktivnosti, ki so med seboj krožno povezane, to so:

- radovednost, interes
- spomini, izkušnje, vsebina spomina
- senzorna percepcija, ciljno aktiviranje
- deklarativno in proceduralno znanje, kognitivne mreže
- čustva, občutki, občutja
- fizični občutki in vtisi
- fizičnomotorične akcije

Iz biološke epistemologije zgoraj vemo, da je močna povezava med realizacijo in akcijo in da ta proces poteka vzajemno, zato ni potrebno ponavljati, da je iz biološkega stališča učenje tisti proces, ki pomaga posamezniku pri lastnem razvoju - ohranja vrsto in posameznika, tako da jo razvija. "Učenje pomaga uspešnemu delovanju subjektov v njihovih okoljih" (Maturana, Varela). Bolj kot je okolje nepredvidljivo in kompleksno, več opazovanj in refleksivnega učenja je pri tem



potrebno za uspešno reševanje problemov in ohranitvijo vrste. Refleksivno učenje je nujno potrebna kvaliteta učenja v današnje "družbi tveganja" kot pravi U. Beck. Sodobne družbe so dosegle stopnjo, ko vsakodnevna opazovanja na primarni ravni ne zadostujejo več. Ljudje potrebujejo sposobnost metakognicije oz. da poznajo lasten način spoznavanja oz. kognitivnega sistema in njegovo uravnavanje (npr. ko se med učenjem sprašujemo, kaj že o tem vemo, načrtujemo reševanje, zastavljamo vprašanja, ocenjujemo rešitve itd). Na tej podlagi si vsak posameznik po svoje konstruira realnost. Bolj kot je zapleteno to okolje (moderno), bolj zapletene oblike učnega procesa zahteva.

Nevrolog **Damasio** opozarja na naslednjo povezavo med okoljem in učno zmožnostjo: če pomislimo na našo vrsto (*homo sapiens*) in hudo nepredvidljivo okolje v katerem smo se, se in bomo razvijali, je očitno, da se moramo zanašati na naše visoko razvite genetske bazirane biološke organizme /mehanizme, kot tudi na instiktivne samoohranitvene nagone in strategije, ki smo jih razvili v družbi in so nam bile posredovane skozi kulturo in potrebujejo za njihovo uporabo zaveden, razumski premislek in moč volje.

**Iz konstruktivističnega vidika lahko koncept učenja okarakteriziramo po naslednjih značilnostih:**

- **Pojava ali odkritje** : temelji na samoorganizaciji živčnega sistema kognitivnega procesa, ki je pojavljajoč se, odkrivajoč proces, ideje rastejo, dozorevajo in se razvijajo, deloma celo na podzavestni ravni - nenaden vpogled, aha moment je autopoetičen moment, ki se ga ne da načrtovati.
- **Strukturna determinacija**: V razvoju se v procesu filogeneze in ontogeneze razvijajo kognitivne strukture, ki določajo okvire našega dojetja sveta. Te strukture (niso stimulirane od okolja), determinirajo, kaj je človek zmožen in česa ne. (Npr. ne moremo zaznavati ultravijolične svetlobe, ker smo omejeni samo na vidni spekter)
- **Samoreferenčnost**: Reference, kaj je za nas pomembno, vredno, tehtno; (Zato so lahko npr. samo informacije prenešene linearno,

medtem ko njihovi pomeni ne morejo biti, in se od osebe do osebe razlikujejo)

- **Povezljivost / Spojljivost:** Znanje se povezuje z že osvojenim (podobnim) znanjem ali sidrnimi idejami. (npr. ko kaj preberemo in se pomnemo se prebudijo asociacijski predeli možgan) Kljub temu pa je proces učenja biografski in zelo individualizirani proces. Enako sporočilo bo prenešeno in kodirano od osebe do osebe različno, zato je napačna trditev, da se bodo v neki skupini vsi (odrasli) ljudje enako naučili. Učenje je proces diferenciacije, nadomestitve in poprave obstoječih mrež znanja - kognitivnih mrež/shem.
- **Zaznava/ percepcija razlike / različnosti:** Kljub temu, da morajo morajo biti nove vsebine povezljive, se morajo razlikovati od že obstoječega znanja. Če se vse prilagaja obstoječim kognitivnim mrežam, to pomeni upiranje (novemu) učenju - če sprejemamo samo nove dokaze in potrditev za znanje, ki ga že imamo to pomeni stagnacijo. Moramo sprejemati tudi razlike in jih vključevati v mentalne sheme. Šele dojemljivost in testiranje novih lastnosti, ki se razlikujejo od prejšnjih predstavlja v procesu učenja kvalitativen skok. Nove lastnosti nam dajo nove perspektive na določeno znanje. Foerster definira učenje kot " povečan obseg zmožnost mišljenja in čutenja."
- **Situacijska pomembnost :** Ljudje se ne učimo abstraktnih pravil kar tako, ampak se jih učimo v določenih situacijah skozi izkušnje v konkretnih situacijah. Učenje se skoraj vedno povezuje z njegovo praktično uporabo. Tudi proces učenja je določen z situacijo- zgodi se ob točno določenem času v določenem (učnem) okolju v socialnem in biografskem kontekstu posameznikovega življenja.
- **Sposobnost za preživetje (viability):** Učni cilji, vsebine in metode morajo biti življenjske, če želimo, da jih bodo dojemali v učnem procesu ljudje kot primerne, in da bodo v pomoč pri učenju. Niso vse metode ali načini primerni za vse ljudi v točno določenem času, zato mnogi učitelji delajo takšne napake, z dobrim namenom, vendarle ne koristijo udeležencem učnega procesa (npr. preveč navodil). Življenjskost vsebin vključuje tudi potrebo za t.i. homeostazo ali kognitivni ekvilibrium, to pa

preprosto pomeni koherentni vidih sveta s posameznikove perspektive, potrebo posameznika, da ima dejstva in fakte o svetu " urejene v glavi"

- **Krožnost:** Učni proces ne sme potekati na linearni ravni, mora biti povezan, interdisciplinaren, z raznoraznimi zankami in "stranskimi potmi". Večino vsega mišljenja, občutenja ali dela lahko razumemo kot krožni proces. Krožnost učenja ne more biti kontrolirana, lahko pa je dovoljena in podpirana.
- **Čustvenost:** Učenje ni zgolj spoznavni/kognitivni proces ampak tudi emocionalni. Vse učne naloge, metode ali vsebino so zelo močno pod vplivom čustev (bodisi zadovoljstva ali nezadovoljstva). Ciompi opozarja na "logiko efekta" učenja-Čustva naj bi bila motorji kognitivnih procesov in nadzorniki naše (senzorske-čutila) pozornosti. Čustva in razpoloženja so 'organizatorji' našega mišljenja in realizacije, vplivajo na naš spomin in in izbiro vsebin iz spomina, izbirajo vsebino tistega o čemer razmišljamo in tako pomagajo pri zmanjševanju 'zapletenosti' mišljenja.
- **Produkcija znanja:** Konstruktivizem poudarja pomen izgradnje človeškega znanja. Naš svet sestavljajo mreže konceptov in znanj, ki nam jih na eni strani posredujejo od zunaj (npr. množični mediji) hkrati pa so to na drugi strani produkti/konstrukti in dosežki posameznika. Znanje v tem smislu ne moremo primerjati z informacijami in komunikacijo med ljudmi ampak da je to odvisno od življenjskih faz posameznika in življenjskih okoliščin, socialnega in kulturnega konteksta in 'ponudb' množičnih medijev; Kjub temu je znanje relativno in odvisno od posameznikove interpretacije le tega. Na takšen način se gradijo mreže znanja in interpretacije le tega, ki so različne od posameznika do posameznika. Zahtevnost in kompleksnost učenja se zvišuje z naraščajočo kompleksnostjo družbe in hitrostjo (družbenega, tehnološkega) razvoja. V tem smislu je vseživljenjsko učenje nepogrešljiv del življenja in učenja in upor proti tej mislenosti nesmislen ter na dolgi rok 'življenjsko ogrožujoč' (v smislu napredka rase). Zmožnost učenja med drugim vključuje tudi postavitev prioritet med pomembnim in nepomembnim znanjem.

## II. VKLJUČEVANJE KONSTRUKTIVIZMA V IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Konstruktivistična mislenost ima svoje korenine v nemški tradiciji izobraževanja odraslih. Na začetku 20.stoletja se je začela v okviru reformske pedagogike razvijati tudi ta smer, ki je bila posledica razvoja znanosti in mladinskega gibanja, ki je kritiziralo dominantno šolsko obliko (vsebinsko razširjeno ne pa poglobljeno) transmisijo znanja. Organizacijska oblika študijskih skupin v kateri so se teoretični in praktično usmerjeni učenci začeli v sodelovanju med sabo učiti eden druge je v veliki večini zamenjala tradicionalne metode predavanj in didaktike. **Učenje (Bildung) ni več temeljilo na osvojitvi znanja kot na posedovanju znanja ampak kot učni proces ki ima temelje v človeku samem, njegovi biografiji (izkušnjah itd.) in samemu svetu.** Na učenje so začeli manj gledati kot rezultat ampak kot na 'proces iskanja' znanja. A. Mann, predstojnik oddelka za izobraževanje odraslih na Berlinski univerzi je razvil didaktični model IO izhajajoč iz 'Jaz-prespektive'. Pri učenju/edukaciji ne gre za nadomeščanje napačnega znanja z pravim (znanstvenim) ampak 'resnemu jemanju videnja sveta in vprašanj posameznika'. Učenci morajo dobiti pozornost in spoštovanje s strani tistega, ki jih uči. Tietgens, nestor modernega izobraževanja odraslih pravi, da "so se človeška bitja sposobna učiti zato, ker so se sposobna zateči, referirati sama nase. Predpostavka, da se z svetom direktno srečujemo je napačna. Človek razume svet, samo do te mere kolikor mu interpretacija socialne realnosti to dopušča. Subjekt in objekt ne moreta biti ločena. Učenje je kakor nova 'ponudba' in način, kako je bila do sedaj stara ponudba (material) nam predstavljena." Na ta način Tietgens opozarja na **pomembnost samoreferenčnosti in strukturne determinacije učenja.** O. Schaffter je bil prvi radikalni konstruktivist (izobraževalec odraslih), ki je trdil, da lahko učenje(nekoga) in učenje(nečesa) dojemamo samo kot dva referenčna ali en sam združen strukturni sistem. Kot pravi "Popolna enakost v pomenih med človeškimi bitji je praktično nemogoča...". Schaffter pravi, da se lahko vsako udeleženec uči samo sam- samoorientiran. Učenje(nekoga) ne more nadzorovati teh autopoetičnih procesov, ampak lahko samo opazuje in ustvarja prijetna, stimulirajoča okolja. Njegove radikalne ideje so umrle skupaj z njim, preživela pa je mislenost, da je

izobraževanje odraslih razumljen kot proces refleksije in diferenciacije/razlikovanja izkušenj in interpretacij ki služijo za konstrukcijo realnosti. Interpretacije so ključne za opazovanje in odvisne od konteksta, oblikovane pa so z biografskimi izkušnjami (posameznika) in socialnoekonomskih okoliščin. Interpretacije so vezane na interese in ne morejo biti nadomeščene z znanstvenim znanjem. Iz tega se je v sredini 90.tih let razvil koncept participatorne orientacije ali drugače rečeno **SELF-DIRECTED UČENJE**. Participatorno učenje je osvobojeno (dobronamernega, a vseeno) paternalističnega študent-učitelj odnosa, istočasno se je spremenila perspektiva. V sredini 90tih se je z podporo UNESCO razvil program vseživljenskega učenja za vse, hkrati pa se je razvijal pomen nadaljnega izobraževanja delavcev. Ugotovilo se je, da linearna enačba : več učenja (nadaljevalno)= več kompetenc= večja konkurenčnost ne pali. Namreč problem je v tem, da se osebnostnih in socialnih kompetenc ne da pridobiti na seminarjih, te so pridobljene z medsebojnimi kontakti (socialnimi in profesionalnimi) na vsakodnevni bazi v različnih okoljih. Self-directed learning je bila privlačna alternativa dotedaj izredno organiziranim in institucionaliziranim izobraževalnim oblikam. Toretično zasnovana tako na humanistični psihologiji kot epistemologiji, teoriji kaosa, biološki in konstruktivistični teoriji.

### **III. PERSPEKTIVE**

Kritičen dvom, ali je svet res tak kot ga zaznavamo ljudje ni nova pojava v evropski filozofiji, ampak ga poznamo že iz del Phyrona, Sokrata, Berkleya, Kanta, Schoppenhauerja, Nietzscheja, kot tudi iz del Piageta, Gadamerja, Berger-Luckmanna, simboličnega interakcionizma, ameriškega pragmatizma itd. Kar pa je novo je iterdisciplinarnost sodobnega konstruktivizma z povezavami med biološko, nevrološko, psihološko, komunikacijsko in socialno perspektivo. Lahko govorimo o sistemski konstruktivistični paradigmi.

**Glaserfeld**, ki je prvi razvil okvirje konstruktivistične pedagogike, pravi da je znanje pedagoško stimuliran proces: "Znanje ni

pasivno absorbirano z strani mislečega subjekta, ampak je aktivno razvito/razvijajoče se..."

**Lenzen**, ki se ukvarja z sistemskimi, teoretičnimi in konstruktivističnimi pojmovanji pravi "da tisto, čemur mi ponavadi pravimo percepcija/zaznavanje realnosti je bolj konstrukcija realnosti, zato lahko tudi na učenje, ki je povezano z zaznavanjem, gledamo kot konstrukcijo realnosti. To pa ima daljnosežne posledice za izobraževanje znotraj 'učilnice'..." To se sklada z pojmovanjem da bi morali biti izobraževanje in razredi vodeni z cilji ali procesi določeni z normami, ki pomagajo izobraževati ali celo manipulirati z ljudmi. Danes si tega, da bi lahko ljudje bili pod vplivom nekoga do te mere, da bi lahko celo spreminjali njihovo vedenje nikakor ne moremo in ne smemo privoščiti.

#### **IV. KRITIKE KONSTRUKTIVIZMA**

Ni vprašanje ali je konstruktivizem dober ali slab, vprašanje je ali spodbuja pedagoški proces in ali pomaga pri novih izkušnjah in odpira nove didaktične možnosti. Očitno je da je konstruktivizem pomemben koncept za idejo izobraževanja odraslih in njegovo raziskovanje; Raziskovanje je opazovanje in rezultati raziskovanja so ravnotako odvisni od opazovanja. Kakorkoli že velja pa si zapomniti , da je konstruktivizem analitična, deskriptivna epistemologija, znanost o izobraževanju odraslih pa ponuja dejanske teorije o ped. procesu. Pedagoški proces je treba raziskati, kako se sklada z konstruktivističnimi pogledi, ker ga ne moremo (p.procesa) izpeljati direktno iz epistemologije.

## **9. A constructivist approach to adult learning (Etienne Burgeois, pages 130-151)**

### **I. IO in učenci : posebna vrsta?**

V tem članku bo teoretična razlaga, katere primarna funkcija je, da razloži in opiše kako izobraževalni proces poteka in ne kako naj bi potekal. Po našem mnenju ne obstaja nikakršen model "konstruktivne metode" ali prakse IO. Sam konstruktivistični model ne pove nič o najboljših načinih kako naj bi le ta potekal v določenem kontekstu. Zato bomo konstruktivistični model obdelali kot splošno teorijo učenja in poudarili nekaj značilnosti učnega procesa.

### **II. PIAGET, KONSTRUKTIVIZEM IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

J. Piaget dokaže, da se človekov intelektualni razvoj zrcali na vseh področjih njegovega doživljanja in obnašanja. Ljudje se na pojave odzivamo tako, kot nam jih prikazuje in strukturira naš razum. Nenehno si modeliramo svet, tvorimo o njem hipoteze in jih preverjamo.

Piagetova teorija kognitivnega razvoja se sestoji iz dveh glavnih komponent. Na eni strani nam ponudi teorija opis zaporednih razvojnih stopenj človeškega spoznavnega/kognitivnega razvoja na drugi strani pa nam ponudi tudi kako človek prehaja iz ene faze v drugo. Ta teorija nam razlaga proces, kako se kognitivne strukture spreminjajo iz faze v fazo, postajajo vse bolj zapletene, na vedno višjih razvojnih stopnjah. Piaget tako postavi teorijo inteligentnosti (različne stopnje kognitivnega razvoja) kot tudi teorijo učenja (razlaga kako se kognitivna shema dana nekem nižjem nivoju spreminja na višjih). Članek se nanaša predvsem na ta del.

### **III. KOGNITIVIZEM, KONSTRUKTIVIZEM IN BEHAVIORIZEM**

Najpomembnejša predpostavka na kateri temelji konstruktivistična teorija je ta, da poudarja pomen individualne mentalne aktivnosti/procesa v sodelovanju/interakciji z okoljem.

Konstruktivizem direktno nasprotuje behaviorizmu, katerega glavna predpostavka je, da posameznikovo vedenje zgolj rezultat vplivov od zunaj, brez mentalnega vmešavanja posameznika.

Piagetova teorija temelji tako na podobnih temeljih kot konstruktivizem in njegovimi različnimi pristopi v socialnih znanostih. Zato ko želijo znanstveniki spoznati in razumeti človeško obnašanje, zanje ni važen vpliv zunanjih dejavnikov ampak vpliv realnosti kot mentalne konstrukcije, ki si jo je ustvaril nek posameznik. Iz psihološkega vidika je mentalna aktivnost/proces strukturiran, organiziran, voden z notranjimi mentalnimi strukturami (proceduralno, deklarativno znanje aktivirano v posamezniku v določeni situaciji.)

Kljub temu pa v nasprotju z kognitivistično paradigmo (in njeno predhodnico Gestalt psihologijo) se Piagetov konstruktivizem osredotoča na predvsem na zgodovino, na nastanek (genezo) kognitivnih struktur. Kognitivistična paradigma sicer razlaga procese skozi katere se interne kognitivne strukture aktivirajo, nič pa ne pove o izvoru struktur, ki bi razlagale posameznikovo kognitivno aktivnost (mišljenje, učenje...). Piagetov konstruktivizem pa razlaga tudi to. Osredotoča se na proces v katerem se kognitivne sheme spreminjajo kot rezultat njihove mobilizacije s strani posameznika v njegovi interakciji z okoljem.

Piagetov konstruktivizem je konstruktivistični na dva načina:

1. poudarja vlogo mentalnih konstrukcij realnosti, ki si jih gradi posameznik skozi opazovanje sveta
2. osredotoča se na izgradnjo (konstrukcijo) kognitivnih struktur/shem, ki so mobilizirane v specifičnem mentalnem procesu/dejavnosti, procesu skozi katerega se obstoječe strukture spreminjajo v nove zapletenejše kot rezultat njihove uporabe s strani posameznika in njegovih kontaktov z okoljem. Takšno transformacijo je Piaget poimenoval učenje.

Piaget je teorijo koncipiral kot teorijo o razvoju posameznikovih kognicij ter intelekta. Iz tega je kasneje nastala najpomembnejša



psihološka razvojna teorija. Njegove ugotovitve so pomembne za razumevanje osebnostnega razvoja.

Po Piagetu poteka duševni razvoj v smereh, ki jih določajo štirje osnovni dejavniki:

- zorenje,
- izkustvo,
- družbeno okolje in
- ekvilibracija(= uravnovešaje prvih treh dejavnikov, vzpostavljanje ravnovesja med njimi, ki omogoča stabilno osebnostno delovanje).

Ta ekvilibracija zavzem ključni položaj pri razvoju. Od nje je odvisen razvoj iz ene v naslednjo, višjo stopnjo razvoja. Višja stopnja ne pomeni drugega kot uravnovešanje razvojnih nasprotij na novi ravni, pomeni torej novo stopnjo ravnotežja. V razvoju se kaže ekvilibracija kot proces, v katerem se uravnovešajo in korigirajo nasprotja med že danimi in novimi informacijami. Gre torej za uravnovešanje danih shem z novimi podatki. Novo ravnovesje, korektura, pa vodi k novemu nasprotju in prične se nov ekvilibracijski proces.

V teku razvoja nastanejo spremembe, ko se ta proces dvigne na novo raven kognitivnega funkcioniranja, iz senzomotoričnega na predstavno, iz predstavnega na pojmovno, iz predoperativne na operativno, od konkretnih operacij k formalnim. Ti prehodi so mejniki med stopnjami razvoja.

#### **IV. ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA**

Učenje po Piagetovem konstruktivističnem pogledu se sestoji iz dveh različnih ampak močno med sabo povezanih podprocesov: **a) asimilacija in b) akomodacija**. V novih s prejšnjimi neskladnih izkušnjah se prepletata proces asimilacije (vklapljanje novih informacij v obstoječe kognitivne strukture) proces akomodacije (ko se nove informacije prilagajajo in spreminjajo lastne kognitivne strukture).

Lahko pa pride do **kognitivnega konflikta**, ko pride do diskrepance ali neskladja med novimi deli informacije in že obstoječimi shemami. To se zgodi, ko si informacije nasprotujejo ali so v nasprotju z 'zdravo logiko'. Lahko pride do **homeostatske regulacije**, ko se informacije prilagodijo/spremenijo tako, da 'pašejo' v originalno strukturo, ki ostane nespremenjena, ali pa do akomodacije ko se originalna struktura spremeni.

## V. ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA V AKCIJI

Procese asimilacije in akomodacije so preučevali na skupinah odraslih učencev dodiplomskih socialnih in ekonomskih študij. Ugotovili so zanimive rezultate na to kako ti procesi potekajo v pravih IO situacijah. Nekaj dejstev ki so jih odkrili:

- v večini primerov akomodacija novega znanja v obstoječo strukturo se ni zgodila zaradi učenčevega soočenja z novo diskrepantno informacijo (eno samo!) ampak zaradi interakcije dveh glavnih virov informacij (sedanje oz. pretekle življenjske izkušnje in teorije, s katerimi so se spoznali med študijem) To je posledično omogočilo asimilacijo informacije in spremembo-akomodacijo originalne strukture.
- zanimiva je tudi ugotovitev, da, če izpostavimo učenca novi informaciji, včasih to vodi v akomodacijo zgolj indirektno. Po opazovanjih so ugotovili, da se asimilacija novega koncepta ne zgodi momentalno in se direktno transformirajo stare strukture, ampak se s časom, ko učenci v zakup vzamejo tudi pretekle izkušnje, kar vodi lahko tudi v kognitivni konflikt in na koncu v akomodacijo.
- študiji primerov so pokazali tudi na učinke akomodacije v smislu bolj učinkovitega učenja, s tem ko so se učenci referirali/navezovali na življenjske izkušnje. Spremembne v učenčevi perspektivi imajo lahko pozitivne posledice (za učenca) tako v smislu akcije ( poskuša nove strategije za reševanje problemov v življenju) in v smislu razumevanja (mu ponudi nove interpretacije realnosti, ki bodo bolj verjetne). Te rezultate lahko pogosto povezujemo z pozitivnimi čustvi.
- opazili so tudi pojav proaktivne inhibicije, ko so učenci večkrat uporabljali homeostatske strategije, ki so jim onemogočale, da bi

rešili kognitivni konflikt brez tega da bi spreminjali obstoječe strukture.

- opazili so velik razkorak med tem, kakšen koncept so jih originalno naučili in kakšen koncept je bil dejansko asimiliran v prejšnje strukture

## **VI. VPRAŠANJA ZA RAZISKOVANJE IN PRAKSO IO**

Najpomembnejša stvar za vsakega raziskovalca ali praktika, ki se ukvarja z IO je identifikacija faktorjev, ki vplivajo na učenje (bodisi pozitivno ali negativno) v določenem kontekstu in mehanizmi, skozi katere delujejo.

Konstruktivističen pogled nam ponudi nekakšen okvir skozi katerega lahko določimo bodisi individualne bodisi situacijske faktorje, ki lahko vplivajo na učni proces.

Ze na začetku učnega procesa se lahko vprašamo, zakaj se učenec odloči, da se bo udeležil učnega procesa? In zakaj tega in ne drugega itd. Zakaj bodo določene situacije zanj bolj pomembne druge manj in bodo ali ne bodo vplivale nanj in povzročile kognitivni konflikt?

No, v konstruktivističnem modelu aktivacija udeleženca zahteva dva dodatna pogoja: a) učenec mora dejansko posedovati obstoječe relevantne strukture, ki jih bo po vsej verjetnosti uporabil v tej situaciji. Te strukture morajo biti na voljo v njegovem spominu. To pa dvigne vprašanje predhodnega znanja, prvega pogoja. b) drugič pa če predpostavljamo, da so obstoječe strukture na voljo, pod katerimi pogoji se bodo dejansko aktivirale v dani situaciji?

Učenje namreč potrebuje, ne samo da se strukture (obstoječe) aktivirajo, ampak, da jih dejansko uporabimo v procesu asimilacije in da je informacija potem smiselna. Samo tako, skozi proces asimilacije se lahko se lahko zgodi kognitivni konflikt, ki na koncu vodi v akomodacijo. To pa spet postavi vprašanja kot kateri faktorji bodo najverjetneje vplivali na učenčevo aktivnost v sam proces? Katere tipe kognitivnih strategij bo učenec najverjetneje uporabil in kateri faktorji bodo vplivali na njegov izbor strategij? Asimilacija je potreben vendar

ne nujen pogoj, za to da se bo proces učenja zgodil. Nujen je tudi kognitivni konflikt. Če predpostavljamo, da pri asimilaciji ne pride vedno nujno tudi do kognitivnega konflikta, potem se moramo vprašati, kateri faktorji bodo najverjetneje vplivali na pojav slednjega. Pa tudi pojav kognitivnega konflikta ne vodi nujno v učenje. Ključno je da je konflikt 'premagan' preko akomodacije na osnovni strukturni ravni in ne preko homeostatske regulacije. To pa spet postavi vprašanje kateri faktorji pri akomodaciji bodo prevladovali nad homeostatsko regulacijo? Postavi se nam tudi vprašanje na kateri ravni struktur znanja se spremembe zgodijo? Ali gre znanje bolj horizontalno ali vertikalno, v smeri integracije ali diferenciacije? Kateri faktorji lahko vplivajo na strukturne karakteristike sprememb? Učenci ne samo da pričakujejo da se bo njihovo znanje spremenilo, ampak pričakujejo tudi, da se bo spremenilo v smeri, ki jo določajo učni cilji.

## **VII. IDENTITETA IN MOTIVACIJA KI SE JO LAHKO NAUČIMO IZ KONSTRUKTIVISTIČNE PERSPEKTIVE**

### **VII.I. IDENTITETA, MOTIVACIJA, Poudarjene lastnosti, PLASTIČNOST PREDHODNEGA STRUKTURIRANEGA ZNANJA**

Ta del se nanaša na učenčevo identiteto in identitetno občutljivost. Proces učenja je v vsakem primeru povezan s učenčevo identiteto, to je v primeru, ko se učenec definira in razlikuje od drugih skozi predstave, ki jih ima skozi učni proces. Identitetna občutljivost vpliva na poudarjenost strukture znanja, kar je logično, saj bolj kot je struktura blizu učenčevi identiteti, bolj verjetno je da bo aktivirana v učnem procesu. Identitetna občutljivost lahko vpliva tudi na plastičnost. Od trenutnega stanja identitete je odvisno kakšno pomembnost ali attribute bo nekdo dal določeni učni situaciji. Njegova zavzetost bo povečala prag za spremembe in plastičnost prejšnjih struktur, če pa novo znanje nasprotuje obstoječi identiteti bo zanimanje za učenje majhno. V praksi IO to pomeni, da se bodo učenci največkrat procesa učenja lotevali z mešanimi občutki - po eni strani lahko zaradi strahu opustijo njim znan način razmišljanja po

drugi strani pa to da so se sploh spustili v to, investirali denar in čas ter energijo pomeni, da so pripravljene sprejeti riziko, da se bodo morali odpovedati ustaljenim načinom in vzorcem razmišljanja, in tako deloma tudi identitetni spremembi.

## **VII.II. IDENTITETA, CILJI, ZAVZETOST ZA UČENJE**

Višjo vrednost kot bo sam učenec pripisoval učnemu procesu večja bo njegova zavzetost za učenje. Nekatere teorije poudarjajo tudi pomen motivacije in koncepta o samemu sebi v posameznikovem odnosu do dela. Predvidevajo da si posameznik deli cilje po hierarhiji na tiste, ki so direktno povezani s konceptom samega sebe in tiste konkretne, operacionalne cilje, ki jih želi doseči. Prvi so npr. doseganje ali potrjevanje pozitivne samopodobe, drugi pa npr. da se nauči nekaj specifičnega, znanje, ki ga potrebuje v konkretni situaciji. Prvi cilji so višje na hierarhični lestvici, zato jih posameznik pripisuje tudi več pomena. Tudi drugi niso zamenarljivi saj v praksi pripomorejo doseganje prvih ciljev. Učenje je tako lahko razumeti kot pomemben instrumentalni cilj za doseganje pozitivne samopodobe o sebi.

Teorija o samodeterminaciji pa pravi tudi, da bo motivacija za učenje večja, če bodo cilji postavljeni v učnem procesu postavljeni s strani samega učenca (samodeterminirani) kot pa od zunaj postavljeni. Z vidika IO se bo posameznik bolj poglobil v učenje, če bo čutil, da bo s tem lahko dosegel samozastavljene cilje in uresničil svoja pričakovanja in aspiracije in ne pričakovanja drugih ljudi.

## **VII.III. MOTIVACIJA, ZAVZETOST, IZVRŠITEV/NASTOP**

Razne teorije, ki se ukvarjajo z odnosom med konceptom o samemu sebi / samopodoba in motivacija za doseganje učnih ciljev. Največ se jih ukvarja z vprašanjem vpliva samopodobe na posameznikovo zavzetost v delo/učenje. Pravijo da je zavzetost seveda nujen pogoj za aktivacijo in spreminjanje obstoječih struktur, ampak da ni zadosten. Učni proces poteka tako na kognitivni kot emocionalni ravni zato je jasno, da se kognitivni konflikt ne more pojaviti in voditi v akomodacijo asimilacije če ni dovoljše zavzetosti s strani učenca.

## VIII. SITUACIJSKI VS. INDIVIDUALNI FAKTORJI

Kaj lahko učitelj naredi glede identitetno povezanih faktorjev? Samopodoba in identitetna dinamika sta tipični individualni karakteristiki/značilnosti, povezujejo se z učenčevo življenjsko zgodovino in notranjimi predispozicijami, če pa se ozremo zopet na konstruktivistično teorijo moramo na proces učenja gledati kot na povezan proces ki vključuje tako situacijske kot individualne karakteristike, ki delujejo med seboj v interakciji. Kakšna je torej vloga situacijskih faktorjev kot npr. učni pogoji in učna praksa, na katero ima npr. učitelj direkten vpliv?. Kaj lahko naredimo v primeru, kot smo imeli zgoraj, ko se odrasli udeležujejo izobraževanja tako z željo se spremeniti kot tudi strahom? Burgeois in Nizet predlagata nekakšen 'varni prostor' prehodni prostor, kjer bi lahko učenec prišel v kontakt z novimi načini razmišljanja in delovanja brez kakršnekoli nevarnosti ali občutka da je njegova identiteta ogrožena, in ne da ga prisilimo takoj da opusti stare vzorce in načine mišljenja. Tako bomo po vsej verjetnosti bolj uspešni pri premagovanju odpora in ovir, ki jih goji učenec do učenja. Kako lahko to naredimo:

- pomoč pri raziskovanju novih načinov razmišljanja
- poudarjanje da želimo informativni feedback
- učenje metod ki temeljijo na raziskovanju
- dajanje napakam pozitivni pomen
- pomoč pri razvijanju reverzibilnega mnenja (zmožnost, da lahko na isto stvar gledamo z različnih zornih kotov)
- opogumljanje učencev da izražajo svoje mnenje
- pomoč pri kritičnem presojanju
- refleksija