

Izpitno gradivo pri obči andragogiki 2

2008/2009KAZALO

POSTMODERNIZEM IN SPREMINJAJOČI SE PREDMET IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH.....	3
UVOD.....	3
ZAUPANJE IN SODOBNOST.....	3
IZGUBLJEN V JEZIKU.....	4
PARADOKS POSTMODERNE.....	4
IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH, UČENJE IN NOVI ČASI.....	5
USTVARJANJE BIOGRAFIJ IN UČENJE V POSTMODERNI.....	6
ZDRAVNIKI IN NJIHOVE ZGODBE.....	7
NAZAJ K PREDMETU.....	8
ZAKLJUČEK.....	9
PERSPEKTIVA IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH GLEDE NA SPOL.....	10
METODOLOŠKA POJASNILA	10
»SPOL« V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – UVODNE PRIPOMBE NA TOK, STANJE RAZPRAVE.....	10
SPOL, BIOGRAFIJA IN IZOBRAŽEVANJE. KRITIKA NA KONSTRUKCIJO KONCEPTA.....	12
SOCIALNA KONSTRUKCIJA SPOLA.....	13
KAKO IZOBRAZBA VPLIVA NA ZGRADBO SPOLA / PROCES UČENJA V ŽENSKI BIOGRAFIJI.....	14
KONSTRUKTIVIZEM.....	17
UČENJE KOT KONSTRUKT.....	18
SPREJEM KONSTRUKTIVIZMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH.....	20
KONSTRUKTIVISTIČEN POGLED NA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH.....	22
PIAGETOV KONSTRUKTIVIZEM IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	22
KONSTRUKTIVIZEM, KOGNITIVIZEM IN BEHAVIORIZEM.....	22
ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA V PROCESU UČENJA.....	23
ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA V DELOVANJU.....	24
VPRAŠANJA ZA TEORIJU IN PRAKSO IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH.....	24
IDENTITETA IN MOTIVACIJA ZA UČENJE SKOZI KONSTRUKTIVISTIČNO PERSPEKTIVO.....	26
Identiteta, cilji in vključenost v učenje.....	26
MOTIVACIJA, SODELOVANJE IN UČINKOVITOST.....	28
SITUACIJSKE PRIMERJAVE POSAMEZNIH DEJAVNIKOV: KAJ LAHKO STORIMO GLEDE POUČEVANJA DEJAVNIKOV, POVEZANIH Z IDENTITETO?.....	28
SYMBOLIC INTERACTIONSIM AS A THEORETICAL POSITION IN ADULT EDUCATION RESEARCH.....	30
Connection to behaviorism.....	30
Premagati dualizem med telesom in mišljenje. Začasnost.....	31
Teorija družbenega dela in jaza.....	33
Teorija jezika.....	35
Teorija intersubjektivnosti.....	35
POMEBNOST SIMBOLIČNEGA INTERAKCIONIZMA V DRUŽBOSLOVNIH RAZISKAVAH.....	35
SIMBOLIČNI INTERAKCIONIZEM V MOJI RAZISKAVI.....	36
ENA OD TEORIJ TRANSFORMATIVNEGA UČENJA.....	38
Lena Wilhelmson.....	38
UVOD.....	38

TEORIJA TRANSFORMATIVNEGA UČENJA / TRANSFORMATIVNA TEORIJA.....	38
TEORETIČNA SESTAVA.....	39
EPISTEMOLOGIJA.....	39
Okvir reference.....	41
Kritična refleksija.....	41
Aktivnost in transformativnost.....	41
EMPIRIČNA RABA TRANSFORMATIVNE TEORIJE IN RAZISKOVANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH.....	42
Afektivno učenje in relacijsko vedenje kot sredstvo za kritično refleksijo.....	42
ZAKLJUČEK.....	43
Nadaljni razvoj transformativne teorije.....	43

POSTMODERNIZEM IN SPREMINJAJOČI SE PREDMET IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

UVOD

Gre za odsev narave postmodernizma in vključitev predmeta vseživljenskega izobraževanja odraslih v postmodernizem. Z predmetom so mišljeni različni a prekriti pogledi.

1. Predmet kot žarišče našega učenja, študija, v smislu reda, vaj, izkušenj, vtisa in mnenj o izobraževanju odraslih. To obsega raznolike aktivnosti v primerjavi z jasno zasnovanim izobraževanjem odraslih.
2. Drugi pojem se navezuje na relacijo do subjekta raziskovanja in domnev ustvarjenih na podlagi raziskav področja, tako epistemološko kot metodično. V tem primeru je rast poudarjena na večjih razlagah ali reflektivnih oblikah raziskovanja izobraževanja odraslih.
3. Tretji aspekt predmeta obsega ontološke domneve o biti človek in o subjektivnosti katera neizogibno formulira kako mi ustvarjamo pojme učenja. Nekatere domneve o subjektivnosti, racionalne samostojnosti človeške psihologije ali multiple samostojnosti poststrukturalizma in radikalne feministične resnice, vsebujejo kaj mi smatramo kot učenje.

Gre za spremembe od modernizma k postmodernizmu, pred preučevanjem, da daje močan vtis na študij izobraževanja odraslih. Pomemben je sodoben razvoj raziskav biografije, življenjepisa, ki je sam po sebi produkt kot tudi feminističnih gibanj v vseživljenjskem izobraževanju odraslih.

ZAUPANJE IN SODOBNOST

Modernizem ima mnogo dimenzij ampak glavna je verovanje v emancipacijski potencial posamezne oblike učenja. Razlogi in znanost je uporabna za človeške afere, prav tako dobri kot je naravni svet postavil Bog kot prvoten za človeško izboljšavo in socialni razvoj. A bistvo pogleda modernističnega zaupanja je bilo, da je svet v principu dostopen in da so tu osnovne resnice in gotovosti, katere bi lahko bile objektivno razumljive empirične raziskovalne metode, svobodne od predsodkov in človeške subjektivnosti. Svet in mi sami z njim je prav tako v glavi znanosti konherenten, pomemben in gospodovalen. Moderno istopenje preko visokih svečnikov pozitivizma, je postalo prodorno. Tukaj je bil svet, ki je bil objektivno znan in spremenjen, kateri vsebuje človeški obstoj, skozi nameščanje empiričnih metod in razvoj znanosti. Sodobnost, modernizem in prosvetlitveni projekt sta bila za izobraževanje odraslih premik, gre tako za liberalen napredek, kot radikalno znanost. Liberalno izobraževanje odraslih se najprej pojavi v Veliki Britaniji in Švedski. Oskrbeli so pojmovanje resne akademične študije in poudarili pomen večje informiranosti aktivnega državljana, kateri bi proizvedel več nepristranskih in demokratičnih civilnih ukazov. Da pridemo do pravih odgovorov moramo iskati resnico v bolj zapletenih, bolj znanstvenih teorijah. Upanje in moč vzrokov je dandanes vprašanje mnogih perspektiv. Ideja da je vse možno, v principu, bo znano skozi mišljenje empirizma. Brookbank in McGill sta predlagala definicijo razloga in znanosti ter objektivnosti, ki je zakoreninjena v filozofiji, predlagala sta tudi definicijo zelo

močne misli in čustev, katerih cena je bila bolečina. Spretnost mišljenja je bila zgrajena višje od slutnje.

IZGUBLJEN V JEZIKU

Postmodernizem je v nasprotju z modernizmom, ker vztrajati tukaj ni naravnost naprej, prehod v svet ali sebe. Samo človeški obstoj je konstruk človeškega procesa. Filozofija in postmodernizem zanikata trdnost jezika ali prepričanje, skladnost med jezikom in realnostjo. Richard Edvard argumentira, da postmodernizem predstavlja shematičen premik, nič manjši in pomembnejši kot tektonski premik. Ne moremo okupirati nedvoumni, gotovi, zaupljivo kulturni epistemološki svet. Epistemološka varnost je šla na bolje pa tudi na slabše. Postmodernizem tudi poziva privilegij skrajno intelektualiziranih oblik znanja in postransko objekta. Intuicije in imaginarnega razumevanja v človeških izkušnjah. Je kritičen do sedanjih ciljev, namenov, postmodernizem je globoko zapleten v nove politične identitete in prikazovanja. Moški in ženska imata veliko priložnosti v razvoju sveta. Mnogo feministov ima navdošeno občevanje postmodernih idej, ker poudarjajo možnost in na ta način spremenljivosti kulturnih norm in običajev. Ampak če bi bile te ideje osvobodjene, bi prinesle tudi probleme, to vsebuje smeh, sterjenje.... Nimamo neke osnove izbiranja, ena resnica lahko nastopa proti drugi. Spremembe pridejo preko nepričakovanih in nepredvidljivih spodrseljajev. Zavrnitev sprejetja katere koli vrednosti ali resničnosti preko površja lahko prinese razdejanje. Poskus razumevanja zgodovine, instance, bodisi družbene ali individualne zgodbr prinese navidezen disciplinski sistem, ki je lahko političen, izobraževalni, ekonomski, filozofski.

PARADOKS POSTMODERNE

Poznamo različne odzive na postmodernizem in več razsežnosti, ki naj bi predstavljale več priložnosti za človeka (individualno in kolektivno). Nekateri ugovarjajo, da rast komunikacijskih tehnologij in obujeni kapitalizem omogočata dostop do različnih življenjskih stilov, kulturnih praks in možnosti, ki dajejo smisel (Usher, Bryant, Johnston). Celo kapitalistično potrošništvo. Usher, Bryant in Johnston vztrajajo, da lahko osvobodimo igro multiplih identitet skozi ponudbo večih življenjskih stilov: to so lahko socialno komunikativna dejanja, znamenja raznolikosti, nudenje priložnosti za zaposlitev v bogatejših slojih družbe. Manipulativna moč potrošništva je lahko zrušena, če se tako odločimo. Potrošništvo daje smisel našim življenjem in ustvarja naše identitete pod našimi lastnimi pogoji. Po drugi strani lahko uspešna dejanja potrošnje zagotavljajo majhno osnovo za individualno izkušnjo, za koherenco z bolj stabilnimi čustvenimi in vrednostnimi strukturami ter za »boleče«, učinkovite interakcije z drugimi ljudmi od katere sta odvisna razvoj in naš obstoj. Živimo v svetu, kjer so naše najgloblje potrebe po smislu in sprejetosti predmet manipulacije in kjer kapitalistično potrošništvo nudi materialno osvoboditev, a vendar prinese večno nezadovoljstvo.

Druge interpretacije se osredotočajo na nevarnost, da bodo svetu odvzeti epistemološki in ontologični temelji. Giddens namesti ljudi in njihova prizadevanja v družbo, ki ponuja nove priložnosti za opredelitev samega sebe, hkrati pa pripomore k osebnostnim krizam. Osredotoča se na neizbežna nasprotja pozne moderne (pozna moderna je definirana z izrazi kot so individualizacija, potrošniški kapitalizem, pa tudi z referencami institucij nadzora in nadzor nasilja). Predlaga, da ko tradicija izgubi moč, ko globalne ekonomske slike uničijo celotne skupnosti in ko moška linearna biografska prepričanja izgubijo svojo moč, ali pa morajo prepirljivi posamezniki izbirati med izbiro življenjskega stila in med etičnimi dilemami (pa če hočejo ali ne).

Takšna izbira je lahko seveda refleksivno osvobajajoča, ampak mora biti izvršena brez zaupljivega sklicevanja na zunanjo in tradicionalno oblast, vključujoč znanost in vero. Eksistenčno in mnogostransko smo bolj samostojni, kar lahko ustvari nevarno praznino. BSE škandal v Veliki Britaniji je primer »oblasti« v krizi; znanstveniki se kregajo med seboj, medtem ko se »objektivni« opazovalci zapletajo v mrežo pridobljenih koristi, vključujoč vladne in raziskovalne. Nezaupljivost je bila v takšnih okoliščinah popolnoma neprimerna. Ampak veliko ljudi je v iskanju odgovorov postalo zmedenih in prestrašenih. To lahko ustvari ozračje najrazličnejših odzivov. V veliko državah so dokaz naraščajoče nostalgije po redu in gotovosti, na katerih je zgrajen fašizem, ustrahovanje in negotovost pri ustvarjanju množice. Temeljna vera je podoben odziv na negotovost in strah, zagotavlja iluzorne, pomirjujoče odgovore v krhkem in minljivem svetu. Nekateri od teh odgovorov vključujejo uničenje drugih (te posamezniki in kulture se razlikujejo); bili smo priča strašnemu pokolu 11. septembra 2002. Poznamo še druge globoko nazadnjaške želje v teh časih, kot eden izmed elementov moškega gibanja v Veliki Britaniji, s hrepenenjem po izgubljenih svetovih in po gotovosti, v katerih se moški obnašajo bolj kot moški in kjer se ženske vrnejo v svoje »naravne« vloge. Napadalna, ravsajajoča paranoja, nazadnjaška hrepenjenja in učenje označujejo postmoderni svet.

Stephen Frost je raziskoval te procese s psihološke perspektive. Ugovarja, da si moderna stanja duha utirajo pot v kulturno nestabilnost in negotovost potencialne »katastrofalne vrste/roda«. Zlomi starejših prepričanj lahko ustvarijo fluidno in proizvodno ustvarjalnost, ko se tradicija zlomi, in nove priložnosti za osebne izkušnje in učenje različnih vrst se lahko pojavi med razpokami. Zanimivo, Frosh vztraja, da je naša odgovornost do nove izkušnje odvisna od notranje subjektivne moči in zveze, kar se lahko sprevrže v globoko odvisnost od drugih in od mrež razmerij v katerih smo. Razumeti moramo te intersubjektivne procese, ki so lahko temelji za človekovo izkušnjo in možnosti, da najdemo psihološko stabilnost in socialno moč v tem vedno bolj nestabilnem in lomljivem svetu.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH, UČENJE IN NOVI ČASI

Pozitivistično prepričanje je v primarnosti znanstvenih modelov v raziskavi in ideji izobraževalca kot instrumentalnega reševalca problemov, nanašajoč se na raziskavo kot vir najboljšega in najzanesljivejšega učenja, ki je izzvan do svojega bistva. Nedavno izdana knjiga izobraževanja odraslih in kontinuiranega učenja (Handbook of Adult and Continuing Education) obuja zgodnejše borbe v Severni Ameriki, da bi vpeljali subjekt izobraževanja odraslih kot znanost v smislu empiričnega preverjanja v praksi, s pomočjo strokovnega znanja. To bi pripeljalo do spoštovanja vrednega profesionalizma in do akademskih zakonitosti. Knjiga dokumentira iskanje alternativne epistemološke racionalnosti discipline v npr. idejah kritične refleksije kot osnove za učenje v sveti in o svetu. Težavnost je v tem, da kritična racionalnost pomeni različne stvari različnim ljudem in je težko razlikovati tehnično racionalnost, medtem ko emocionalnost, iznajdljivost in celo duhovnost pri učenju ostajajo obrobni.

Nekateri izobraževalci odraslih gledajo pozitivno na sedanjo nezanesljivost in na možnosti za človeka ter možnosti za učenje. Izkušnja je lahko nekontrolirana, nevodljiva in oblastna, ampak je dobrodošla, če se lahko naučimo živeti z njo in raziskovati njene možnosti za konstanten, nikoli zaključen in vedno različen eksperiment z identiteto in živlenskimi stilom. Richard Edwards pozdravlja izziv za fundamentalizem, celo možnost fundamentalizma samega, ki lahko ustvari nove, bolj natančne in izčrpne oblike razumevanja, tudi če aspiracije postanejo bolj omejene in proces oblikovanja znanja bolj nezanesljiv. »Goljava« nudi različna okolja, prakse in identitete za učenje, načine, kako so razumljene in stopnjeване. Veliko

lokacij in sklepnih praks je, v katerih zaposlijo in skozi katere proizvajajo nove tekste »za posvečanje različnih pomenov v prakso in različne prakse v naše delo z odraslimi«.

Drugi pisci pozdravljajo Foucaultovo osvetljenje odnosa med institucijami, znanje in moč, medtem ko zavračajo nekatere postmodernistične transcendentne nege. Foucault je razkril, kako izobraževalne institucije spodbujajo nekatere vrste razumevanja, vendar blokirajo ostale. Pojem diskurza vključuje tudi organizirano znanje in komunikacijo, ki lahko privilegirata določene običaje in razumevanja, medtem ko izključuje pomembna področja izkušnje, podobne npr. praksi in telesni zkušnji. Postmodernistična perspektiva je, v tem pogledu podana situacijska kvaliteta učenja, na tem mestu multiple in individualne vpletenosti v stalno spreminjanje pridobivanja novih življenskih pogojev. To spodbuje interes in biografsko razumevanje in učene v specifičnih psihosocialnih in zgodovinskih pogojih. Ampak, zanimivo, Salling Olsen ugovarja, da postmoderni primanjkuje prepričljiva perspektiva razvoja subjektivnega življenja in se nanaša na psihoanalizo kot način pojasnjevanja nekaterih procesov. Subjektivnost kot jo dojame, je ustvarjena v individualnih življenskih zgodovinah in vključuje integracijo nasprotovanja socialnega življenja, vendar hkrati razvija kapaciteto za samoregulativno spravo ali pomiritev med željami in realnostjo.

Mnogo feminističnih piscev vidi postmodernizem soroden, ker poudarja kulturni izvor in naključje spola in subjektivnosti. Feministični odrasli izobraževalci, kot je Carolyn Clarce, ki niso eksplicitno postmodernisti, sprejemajo konstruktivistični pristop do subjektivnosti in idejo multiple identitete ter pripovedništva v učenju. Pri pisanju o transformativnem učenju uporablja primer študentke Ellen, ki se sooča z življensko ogrožujočo boleznijo in na tem primeru ilustrira, kako lahko pojem multiple osebnosti obogati naše razumevanje, kaj pomeni učiti se in biti človek. Ellenin racionalen jaz previdno oceni njene zdravstvene možnosti in predvideva osnove kulturne predstave zdravja in zmožnosti. Jaz, ki je glavni, razkrije različne pripovedi upora in vdaje. Duhovna Ellen se spoprime s smislom življenja in smrti, medtem ko se Ellen, ki je določena s spolom, bori s svojim spreminjajočim razumevanjem sebe kot ženske. Osvežujoče po mnenju Clarkove je, kako izziva privilegirano gotovost in enotne glasove, ki imajo obrobni občutek multiplosti, dvoumnosti in paradoksa v nas in v zgodbah, ki jih povemo. Mark Tennant izrazi podobno poanto v poimenovanju racionalnega jaza: multiplost jazov je dobrodošla, ampak ni zavezana nikomur.

Nekateri postmodernistični pisci gredo dalje in se sprašujejo o potrebi jaza nasploh; je oviranje moderne fikcije notranje enotnosti (zanikanje ideje multiplih jazov in neodločnosti) z vsemi priložnostmi, ki jih lastna umirjenost prinese. Ponujena nam je nestalna igra subjektivnosti, uporabljanje različnih podob, potrošniške izbire in življenski stili, ki nudijo pobeg iz železne kletke določenosti. Tara Fenwick poudarja postmodernistični razkoj jaza, ki je lahko nevarno blizu psihotičnemu subjektu, kjer je zelo malo ali pa ni zveze s psihologijo in kjer se meje med jazi razhajajo. Ta subjekt je metaforično razdeljen na dele in najbolj nesprejemljivi deli tega se odražajo v preostalih delih; radovednost, učenje in odnosi postanejo za psihotika viri terorja. Tisti, ki najbolj spodbujajo razkorj samega sebe, lahko zlahka pozabijo ali se ne zavedajo subjektivne zveze (vključujoč dovolj močan ego), ki omogočajo njihovo postmoderno jezikovno igro. Razumevanje učenja in postajanje subjekta je zreducirano na le nekaj več od jezikovne igre. Za duševno blagostanje pa moramo biti več kot le to.

USTVARJANJE BIOGRAFIJ IN UČENJE V POSTMODERNI

Glavno vprašanje je, kako se ljudje naučijo biti odprti za nove izkušnje in možnosti v teh negotovih časih in kako upravljati biografske prekinitve in glovoke negotovosti, ki jih le-te prinesejo. Biografske metode so premaknile center raziskovanja takih dinamik kot del

naraščajočih obsodb, da zahtevamo bolj subtilne metode kot konvencionalne hipotetično-deduktivne in kvazi-eksperimentalne pristope za razumevanje učenja in pogojev v delovanju v življenjski širini in dolžini. »Biografski imperativ« je lahko strnjen kot subjektiven in pripovedni preobrat, ki daje večjo pomembnost osebnim in socialnim pomenom in aktivno vlogo ljudi kot moralnih posrednikov in sodelujočih v ustvarjanju socialnih procesov, ki vključujejo tudi učenje. Tak razvoj je lahko viden, vsaj deloma, za izražanje postmodernističnih nagnenj za določene razlike in obrobno situiranih kot nasprotnikov modernističnih prizadevanj, ki se večinoma spremenijo v »njegovo zgodbo«.

Biografski raziskovalci izzivajo preveč abstraktne, izkušensko oddaljene modernistične pristope k sociološkemu pisanju, kot npr. v diskusijah o strukturi teorij ali medsebojnem delovanju strukture in navora. Dualizem družbe je strukturiran kot »tam nekje zunaj« in ni povezan z notranjim življenjem in osebno izkušnjo. Jerome Bruner je opazoval, kako kultura in njeni prevladujoči miti prodirajo globoko v osrčje intimnih odnosov in oblikujejo npr. to, kako ljudje razmišljajo, čutijo, igrajo, kako povedo zgodbe. Biografske perspektive poudarjajo igro diskurzov v določenih življenjih in specifičnih časih, kaj deluje možno in kaj je lahko zamolčano ali zatrto. Biografije lahko služijo kot strani za upor in radikalno opozicijo mitom, ki služijo svojemu namenu ali za izzivanje tega, kar močni ostali mogoče rečejo ali želijo, da bi jim verjeli. Večina življenjskih izkušenj (Bruner) ni povedanih, medtem ko se nekatere izkušnje začnejo in nam primankuje nastopajočih in pripovednih virov ali besednjaka, da bi jih oživel. Zgodbe so tudi oblikovane v kontekstu glede na to, kaj je lahko ali ni lahko artikulirati v določeno moč odnosov in subkultur. Kapaciteta za govorjenje novih zgodb izgleda kot glavna za ustvarjanje smisla in celo psihološkega zdravja in biografske študije predlagajo, da potrebujemo rang psihosocialnih pogledov v to, kako se ljudje učimo in spremeniti njihove zgodbe raje kot opisovati te zgodbe kot amorfozno voljo za raziskovanje diskurzivnih delov.

Besede so pomembne, ampak niso celotna zgodba, kot ugovarja veliko biografskih raziskovalcev. David Gadd je napisal, kaj on poimenuje individualno biografske investicije v močno primerljivih pozicijah in v multiplosti diskurzov. Strah je v tem pogledu (ideje Melanie Klein in psihoanalitične teorije odnosov) temeljen za človeške pogoje in psihologija pravi, da je lahko narejena z govorjenjem relativno varnih pozicij v diskurzu (porazdeljeni so po spolu, stanu, rasi...) in z deljenjem in projektiranjem naše ranljivosti na druge. Borbe za pozicije v diskurzu in njihove psihosocialne simenzije so bile srce zgodb o učenju, pridobljene v raziskavi skupine medicine, narejene v težavnih in zahtevnih notranjih mestih v Veliki Britaniji. V teh pripovedih je dokaz o normaliziranju moči objektivnih in znanstvenih poti vedenja, ampak tudi spor, ko so določeni zdravniki razvili nasprotne in bolj eksperimentalne zgodbe o tem, kaj se mora zdravnik naučiti in gredo preko mitov. Konvencionalne razlike med formalnimi in neformalnimi načini vedenja, med osebnimi in profesionalnimi, identiteto in vlogo, seboj in drugimi, razhajanja med tem načinom analize subjekta in subjektivnosti v učenju in profesionalnem učenju.

ZDRAVNIKI IN NJIHOVE ZGODBE

Raziskava, ki so jo naredili je zajemala obdobje štirih let, zajemala pa je zdravnike splošne medicine in družinske zdravnike. Proučevali so njihovo delovanje na zapletenih področjih, v času izzivov, kriz. Fiona Ross in Liz Meerabeau (1997), sta opazili, da obstaja več različnih duševnih zemljevidov v zdravstvenem varstvu, ter sporov o znanstvenih paradigmah med teoretičnim in kliničnim pristopom, kot tudi med specialisti in generalisti. Najpomembnejša dejstva in dokazi, izhajajo iz eksperimentalne metode, zlasti kontrolnega preizkušanja. Pomembno je, da so podatki sistematično urejeni, ter vsebujejo natančno klinično presojo.

Tovrstna znanost vključuje celoten niz postopkov, v katerih je natančen opis težave, osredotočajo se na odstranjevanje dejavnikov. Dejavniki, kot so subjektivne izkušnje pacientov, kakor tudi njen širši družbeni kontekst in interakcije med zdravnikom in bolnikom, pa zgodba poklica pove sama.

V zadnjem času je prišlo do dramatične rasti v uporabi alternativnih terapij. Seidler (1994) opirajoč se na feministične kritike, trdi, da celovita občutljivost prinaša ljudem polnejši odnos do svojega zdravja. Bolezen postane bolj individualna, pomembno je da zdravnik razume njih in njihovo znanje.

Doktorja Daniel Cohen in Aidene Croft se borita z močjo medicinskega modela, in potrebo po razumevanju dela zdravnika, v mestih. Za oba doktorja temelji poznavanje znanosti na novih razmerjih- profesionalnem in osebnem. Njuna nova shema govori o tem, kako preživeti poklicne in osebne krize, kako izkoristiti priložnosti, z negotovim časom postmodernizma. Aidene se je počutila razdvojena kot zdravnik, med učenjem, kot je predpisano v okviru medicinskega modela, ter učenjem iz njenih lastnih izkušenj : ko sem začela kot zdravnik, mislim, da sem bila kot okamenela . Ko je študirala se je počutila izrinjeno, zapostavljeno, saj je bila lejbika, ki je izvirala iz ne angleško govorečega okolja. Sovražila je bolnišnično medicino, učila se je samo zato da bi bila zdravnica(?). Imela je več duševnih zlomov, ki jih je kasneje uporabila zato da bi bila slišana kot lejbika in ženska, ter bi se tako povezala z njenimi bolniki. Njena usmerjenost v feminizem jo je pripeljala do tega, da je postala odlična doktorica in oseba. Učila se je o mentalnih boleznih, njenih kulturnih determinantah. Njeni pacienti so vedeli da ona dobro ve kaj pomeni biti izločen iz družbe. Imela je tudi resne čustvene zlome, želela je prenehati opravljati zdravniški poklic. Počutila se je razdvojeno med znanostjo in človeškostjo. Psihoterapija ji je pomagala, da se je prestavila na področje vsesplošne prakse, kjer je našla več človeškosti kot v bolnišnicah. Takrat se je prvič počutila sprejeto v družbo. Bila je zelo aktivna pri vseživljenjskemu učenju, njeno delo pa je temeljilo na terapijah. Aktivno je raziskovala duševne bolezni in pri tem bila sposobna razumeti kako je če si izrinjen iz družbe.

Daniel Cohen pa je potreboval drugačne človeške vire, da je postal učinkovit na svojem področju. Tudi on je trpel zaradi čustvenih kriz in skoraj končal kariero doktorja. Njegovi starši so bili begunci iz Nemčije, zato so ga zmeraj spremljale travme povezane s tem. Navzven je bil prizadeven študent, vendar ga je vse to od znotraj onesrečevalo. Pri njegovem modelu govorimo o zanemarjanju čustev (multipla osebnost). Učil se je predvsem iz svojega družinskega življenja, lastnih izkušenj, ljudi je pripravil do tega da so se mu odprli, mu zaupali svojo življenjsko zgodbo in tako tudi sami ugotovili kje je njihova težava(podobno psihoanalizi). Spreminjanje odnosov do ljudi, kulture je pot do uspešnosti.

NAZAJ K PREDMETU

Učiteljeva naloga je bila da pomaga posameznikom prepoznati ta potencial. Postmodernisti in feministi so raziskali te stvari do potankosti, tako kot psihoanalisti. Za postmoderniste je značilen jezikovni in zgodovinski konstrukt, za feministe, vključno s psihoanalitskimi feministi, je subjektivnost oblikovana z zgodovinskimi izkušnjami. Subjektivnost je zelo raznolika, ki ponuja različne možnosti tako za ženske kot moške, da se z njo izražajo. Na humanistični ideal individualnosti (sebičnosti) so v bistvu vplivali moški.

Še danes se skušamo znebiti egoizma/individualnosti/sebičnosti in iščemo rešitve, da bi se znebili tega humanističnega ideala. V tem poglavju ljudje ne obstajajo v povezavi drug z drugim kot fizične osebe, temveč je identiteta ta, ki je pomembna. Mi živimo in ustvarjamo v

okolju, katerega si delimo z ostalimi, in v katerem je pomembno dokazovanje pred drugimi. Tako kot otrok, se lahko tudi odrasel človek, še posebno v času ranljivosti, izgub in sprememb, počuti prestrašenega in zlahka premagljiv. Če pa nam prostor, katerega si delimo z drugimi in v katerem se nahajamo, nudi varnost, da se počutimo sprejete – šele tukaj se lahko začnemo učiti, igrati in pripovedovati nove zgodbe (v emocionalno bolj odprtem smislu in kritično drugačnih mnenjih).

Psyche, v feminističnem smislu, odnosi med ljudmi in dejanja ljudi lahko vplivajo na razvoj drugih. Nekateri ljudje, kot npr. očetje, ki so velikokrat odsotni (službeno) ali tisti, ki otroke zlorablajo, nas lahko uničijo, medtem ko nas drugi navdihujejo, nam dajejo smisel življenja in legitimnost.

Ker so zgodbe človeški produkt, niso vse enako izmišljene ali mitične. Nekatero znanje je bolj pomembno, bolj uporabno, mu lahko bolj zaupamo, kot drugemu, zato ker je bil preizkušen v mnogo različnih kontekstih. Če ni objektivne resnice ali zaupljivih potrditev, potem tudi stvarne resnice ni.

ZAKLJUČEK

Avtor je dokazal, da postmodernizem zahteva osnovne predpostavke o naravi znanja in predmetu učenja ter o udeležencih v učnem procesu. Postmodernisti poudarjajo moč besede in jezika v obliki, kako mi zaznamo in mislimo. Pomembno je tudi obnoviti kar je bilo pogosto pozabljeno ali zatrto. Nekatero besede so še posebej močne, vendar lahko tudi pozivajo in preoblikujejo. Ampak biografske raziskave nas daleč zunaj žalostno in duševno osiromašijo in Nietzsche bo na oblasti. Volja za nove in različne načine vedenja zahteva čustveno energijo in življenje, osnovano v odnosu z drugimi, ki so pomembni. Takšni odnosi zagotavljajo nekatere psihološke in čustvene krepkosti/stabilnosti in energije, ki jo potrebujemo za izzive in spremembe. Poleg tega gremo preko visoko individualističnih in preveč kognitivnih mnenj/pojmov učenja in jezika, s poudarkom na celoten narod v celotnih kontekstih, vključno z intersubjektivnimi in čustvenimi temelji življenja.

Postmodernisti, kateri so mogoče pozabili na ideje kot so gole besede. Očitno so pozabili ali pa se ne zavedajo psihološke kohezije, mej in eksistence legitimnosti. Postmodernizem je v nevarnosti uvedbe nove diskurzivne tiranije. John Field je ugotovil, da postmodernizem ponuja vpogled v kompleksna in hitro spreminjajoča področja življenja, in vloga jezika prav tako predstavlja potencialno cul-de-sac v kompleksno družbo, kjer obstaja povečana potreba za spoznavanje koristnih, uporabnih in zanesljivih znanj, čeprav v novih, bolj fleksibilnih in izbranih načinih. Nekatera znanja in zgodbe so bolj pomembna od drugih v boju za življenje in učenje, samo če so bili preizkušeni v izkušnjah, vključno z našimi.

PERSPEKTIVA IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH GLEDE NA SPOL

METODOLOŠKA POJASNILA

Obstaja soglasje v družboslovnih in humanističnih vedah, da bi na enakost med spoloma bilo treba gledati kot na družbeno in kulturno konstrukcijo. Ta položaj pomeni, da spol ne smemo obravnavati kot razlikovalni element empirične realnosti, ampak kot perspektiva, iz katere so strukture, procesi in značilnosti te resničnosti interpretirane in analizirane. Spol je dimenzija družbenega sveta, ki je družbeno proizveden kot skupina za razlago sebe in sveta za prepoznavanje in ugotavljanje istovetnosti tvorbe, za referenčno in praktično interaktivno zastopanje.

Lahko bi rekli tudi, da je spol "oblikovan" (ali "naučen") v individualnih in kolektivnih postopkih. V zvezi s tem pa je avtorica preučila nekatere vidike tega izobraževanja in procese usposabljanja v družbenem kontekstu.

Vodilno vprašanje je, kako je izobraževanje, usposabljanje in tvorba procesov, posebno pri odraslih, povezano s tvorbo in zgradbo spola. Teoretična perspektiva, s katero in znotraj katere se ta povezanost vidi, je bila pod vplivom socialno-konstruktivistične raziskave spolov na eni strani, in na drugi strani koncepti, razviti z biografskimi raziskavami, ki so bile ustvarjene leta 1970 v Nemčiji s strani socialne in izobraževalne znanosti. Ta raziskava je prav tako vedno bolj pomembna za izobraževanje odraslih v Evropi.

»SPOL« V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – UVODNE PRIPOMBE NA TOK, STANJE RAZPRAVE

Na področju izobraževanja odraslih je trajalo zelo dolgo, preden se je s spolom povezan vidik izobraževanja premaknil iz obrobne (ali iz področja »posebnih interesov«) - in vedno bolj ga je zaznati in potrditi kot osnovno, temeljno razsežnost izobraževanja in vzgajanja. Pomembnost spola postaja razumljiva v postopku izobraževanja in vzgajanja posebno od takrat, ko ima veliko institucij za izobraževanje prevladujoče ženske »*odjemalce*«. V veliko primerih pripravijo posebne postopke in programe za ženske (in zadnje čase vse več tudi za moške) ter izobraževalne koncepte, ki so naslovljeni posebno na izkušnjsko učenje in učenje stvari, ki so v interesu, zanimanju žensk. In končno- spol je aktualna vsebina seminarjev, konferenc, kongresov in podobnega. To ne pomeni, da je samoumevno ali utemeljeno kot »the nature of things«, da je s spolom povezan vidik sporen najprej in v glavnem pod simbolom »izobraževanje žensk« (Gieseke 2001). Raje je izraz posebne imenitne družbe političnih interesov in zgodovinskega razvoja. Utemeljeno s strani ženskega gibanja in feministične kritike družbe, ženske so, in so vedno bile tiste, ki imajo naslovljen predmet razprave spola na različnih področjih izobraževanja odraslih in razvijajo obliko kritične izobraževalne prakse. Zelo dolgo so bile ženske izključene iz institucij in teoretskega razmišljanja v izobraževanju in vzgajanju ali pa so bile vključene pod baje večinski »androcentric« koncept. Feministična kritika stanja teh zadev je dala pozornost ne samo na situacije žensk, ampak tudi na razmere med spoloma na splošno, v njihovem zgodovinskem in socialnem kontekstu.

Koncept za žensko in spolno osnovano (gender-based) izobraževanje in vzgajanje (Gieseke 1993, Gieseke et al. 1995, Kade 1991, Schiersmann 1993) se nanaša v različnih smereh na to zgodovino. Načrti, namenjeni »neodvisnemu izobraževanju žensk« na eni strani, in oblikam izobraževanja in vzgajanja namenjenega spolni enakosti na drugi, so lahko razumljeni kot dva arhetipična pola za opisovanje obstoječih empiričnih skupin izobraževalne prakse, ki običajno vsebuje mešanico obeh pogledov. Za eno teoretično perspektivo je problem razprave razlika in postavljeno vprašanje, kako je kategorija »spola« konceptualizirana.

Ta vprašanja in razprave so bile v ospredju feminističnih teorij od leta 1990 in v njih je kritična polemika bila vodena v terminih »konstrukcija« in »dekonstrukcija« na lastnih ženskih epistemoloških in analitičnih kategorijah (Butler 1990). Pod abstraktno raven epistemološke in meta teoretične analize, je vprašanje kot »kako so spoli narejeni« (Gildemeister, Wetterer 1992), razpravljano v različnih »rudnih žilah« med akademskimi strokovnjaki. Posebno pomembnost za izobraževanje odraslih imajo razprave v socialnih in izobraževalnih znanostih. V socialnih znanostih so diskusije in empirične študije osredotočene na socialni konstruktivizem približajoč »spolu«, posebno še koncept »doing gender« (West, Zimmerman 1987) in na empirične metode za raziskovanje teh študij na različnih področjih, medtem ko so se izobraževalne znanosti v preteklosti bolj ukvarjale z kritičnim sprejemanjem in kontroverznimi debatami na različne teoretične načine »branja spola« (»reading gender«), i.e. »*Lesarten des Geschlechts*« (Lemmermöhle e tal. 2000).

Če vprašamo sami sebe v tem širokem kontekstu, kaj je poseben pomen (de-)konstruktivistične razprave za izobraževanje odraslih v posebnem, za žensko in spolno osnovano izobraževanje, sta tu dve točki, ki sta lahko narejeni na prvem odboju: najprej, obnovljeno in točkovno izraženo potrdilo, da so spol in spolne razlike z udeležbo v socialnih in kulturnih konstrukcijah manjvredne kot »the taken-for-granted«. To daje dvigovanje prave zadrege – privržen in kritičen napotek za ženske (v nasprotju z moškimi) je v smislu določenega položaja v politiki in v teoriji znanja (Harding 1986, 1991). Po eni strani je potrebna ureditev za odkritje socialno konstruirane razlike in hierarhije in razvijanje praktične strategije za spreminjanje teh. (Gildemeister, Wetterer 1992).

Kakorkoli, zmanjševati različnost med abstraktno kritiko epistemologije in vsakodnevnih izkušenj v izobraževalnih situacijah do problema teorije in prakse ne določa razrešitev, ampak v najboljšem je začetna točka za raziskovanje problema. Različnost opazovanja ni zunanji pogoj za razvoj teorije, ampak mora biti enoten, strnjen v teorijo. Torej smisel razprave ni razvijati prepričljivo spolno osnovano teoretsko analizo, ki bo lahko »uporabljena« v izobraževalni praksi; namesto tega je nujno, da morajo znanstveni teoretiki refleksirat od začetka na sorodnosti spolne strukture v vsakodnevnem svetu. To nam prinaša metodološke dimenzije spolne perspektive.

Drugo opazovanje poroča o neugodnem stanju stvaritvene teorije (state of theory formation). Ne samo, da je tu neznatna razprava na spolu znotraj izobraževanja odraslih, ampak je tudi razprava, ki se dogaja, skrajno heterogena, tudi naelektrena. Na zadnje v Nemško-govorečem kontekstu (Gieseke 2001), mora biti kritika izenačena z dejstvom, da je veliko teoretičnih prispevkov naslovljenih samo na posamezne poglede razprav o spolu, v katerih so termini z mnogokratnimi pomeni, kot so npr. »konstrukcija« in »dekonstrukcija«, drugače interpretirani in nekako mešani z koncepti drugih, pogosto nezdržljivimi teoretičnimi konteksti. Metodološke ideje in analize za sklenjeno teorijo in empirične izkušnje ali glede arhitekture konstruktivistične teorije, so resnično ne prisotne pri razpravi. To stanje razprave je lahko dober odsev negotovosti, ki je bila sprožena z speljano (de-) konstrukcijo razprave za vso

teoretično razumevanje običajnega izobraževanja (žensk), ampak povečevanja za del različnosti, ki je bil ugotovljen.

Pregled situacije je obrisan tako daleč, da daje občutek razprave nekaterim osnovnim pogledom razčlenbe (analize) spola, tudi če to pomeni dajanje majn pozornosti za »uporabo središčnih« izhodišč v izobraževanju odraslih. Razločevanje spolnih perspektiv predlaga sledeče naslednje izpeljave iz ugotovitev v biografskih raziskovanjih in je nekoliko »pripravljalno« za izobraževanje odraslih. Žarišče interesov ni v opazovanju izkustvenega (empiričnega) pojava, ampak na refleksiji teoretičnega konstruktivizma z katerimi so lahko ti pojavi analizirani. Refleksija je fokusirana najprej na ključni pojem spola, življenjepisa in izobraževanja. Te teze družbene strukture spola so potem razložene in razlikovane z sklicevanjem na biografski konstruktivizem. Na zadnje, nekateri pogledi »sestave/izobraževanja spola« v življenju žensk so specificirani z primeri.

SPOL, BIOGRAFIJA IN IZOBRAŽEVANJE. KRITIKA NA KONSTRUKCIJO KONCEPTA

Vsak od treh pojmov oblikuje aktualno sestavno delo pripisano k obsežnemu predmetno-snovnemu, ki je lahko predstavljeno na različne načine, odvisno od ene perspektive in teoretične tradicije. Vse tri kategorije so pridobljene in prilagodljive njihovim pomenom v sestavi civilne družbe. V toku zgodovinskih situacij, opisanih kot »druge« ali »reflektivne« sodobnosti (Beck, Giddens, Lash 1994), so posebno »pertinent«, zato ker niso samo značilni indikatorji socialnih sprememb, ampak so samostojno delujoči faktorji procesa vključenosti-namreč transformacija spolnih razmerij, spreminjajoč pomen izobraževanja in vzgajanja v družbi (ki postaja vse bolj in bolj družba učenja in znanja), in individualizma, institucionalizacije in povratne de- institucionalizacije poteka življenja kot »modi« za socializiranost modernega dela in izobražene družbe. V tem celotnem kontekstu je biografija postala visoko značilna in še vedno kontradiktorna oblika socialne organiziranosti in orientiranosti za individualna dejanja in »vseživljenjske« učeče se procese (Alheit, Dausien 1996, 1999).

Ključni pojmi so preko omejeni in niso samo abstraktne sistematične kategorije, ampak so tudi koncepti, ki sestavljajo delovanje in misli v vsakdanjem svetu. Po besedah Alfreda Schütz-a, konstrukti rabljeni preko družbenih poznavalcev so, tako rečeno, konstrukti »druge stopnje«, namreč konstrukti konstruktoev narejenih preko igralcev na družbeni sceni. Njihovo vedenje so družbeni znanstveniki opazovali in poskušali razložiti v skladju z proceduralnimi pravili njegove znanosti (Schütz 1962,6).

Kategorije poznavalcev analiz opozarjajo na koncepte, rabljene in prilagodljive v interakciji z vsakodnevnim svetom. Na ta način konstruktivistični poznavalci niso razdruženi in neodvisni od vsakodnevne misli in delovanja. Schütz-eva ideja rekonstruktivistične metodologije, ki je bila vključena v ostala približevanja uporabe interpretativne paradigme (vzorca), obstaja v medsebojni povezanosti z sistematičnim bivanjem in se odraža na osnovi sestavljene ureditve znanstvene teorije.

Zaplet pri spolnem raziskovanju je, da znanstvene analize niso enostavno ponovljive vsakodnevne teorije in rutinske kategorizacije spola, ampak so lahko le kritične ponovitve teh. Z uporabo takšne strategije, je lahko problem konkretizacije preprečen ali zmanjšan. Po tem smislu, namen znanstvene analize ni preiskovati spolnih razlik, ki so domnevane kot dane v vsakdanjem življenju, ampak je namen raziskovanje »moških« in »ženskih« strategij učenja ali vzorcev istovetenja. Tveganje takšnega postopka je, da raziskovanje samo potrdi in ojača

kar je prišlo kot vsakodnevna teoretična premisija v poskusen namen. Namesto tega mora biti analiza fokusirana na praksi, interpretacijah in na ostalih socialnih mehanizmih katerih spremembe postajajo ustrezne, ali so narejene ustrezno. Ta metodološka perspektiva je tudi uporabna v pričujočem članku.

Kakorkoli, ta približek je tudi izpostavljen tveganosti osredotočanja na presežek spola kot kategorijo. V pragmatičnem kontekstu vsakodnevnih interakcij in izkušenj, se analitično konstruirana »second-order« kategorija ne dogaja v nikakršni »čisti« formi. V empirični realnosti, je »spol« pomešan z ostalimi dimenzijami družbenega položaja, ki postajajo situacijsko in/ali biografsko primerne: z družbeno razredno pozicijo, pripisovanje enemu ali več kulturnim, etičnim, nacionalnim kontekstom.

Preden lahko razpravljamo o vprašanju, kako so izobraževanje, biografija in spol v interakciji med sabo, je potrebno podrobno označiti spolno perspektivo v več detajlih.

SOCIALNA KONSTRUKCIJA SPOLA

☐☐ Tri analitične perspektive

Spol je kompleksna kategorija, katero lahko pojasnujemo na različne načine.

Socialna kategorija je analizirana kot kulturni sistem različnosti in dvojnosti ali kot socialna struktura moči in dominantnosti, kot simbolični ukaz ali kot ideniteta posameznika.

Giddens- razlikujemo tri časovne ravnine ?, ki so pomembne za analizo socialnih procesov:

- a) dolgotrajnost inštitucij
 - b) trajnost vsakdanjih izkušenj
 - c) življenska doba posameznika
- te tri ravnine lahko pojasnimo kot različne " časovne oblike"

Prva ravnina je **zgodovinski razvoj**, v katerem so kategorije spola oblikovane v določenem kulturnem in socialnem kontekstu. Thomas Laqueur (1990) v delu "Making sex" govori o zgodovinskih spremembah psihičnega spola. Drugi primeri govorijo o konstrukciji nasprotnih "spolnih značajov" v družbi – sistem bi-spolnosti – analize na trgu dela. Raziskave o razlikovanju med spoloma pri učenju in poučevanju tudi pripadajo tej ravni. Kažejo nam, da se ženske dolgo časa niso smele vključevati v izobraževanje, in da kulturni modeli feminizma in moškosti pravzaprav izhajajo iz tega časa. 100 let nazaj se ženske niso smele izobraževati, če so se izobraževale so jih imeli za "ne ženske"- danes je to ne samo mogoče, ampak tudi del definicije sodobne ženske. Zgodovinske raziskave nam dajejo dokaze o tem kako varirajo definicije moškega in ženske in kako so stabilne kategorije spola kot sistema dvojnosti, razlik in hierarhije.

Vprašanje, kako so te zgodovinske spremembe "narejene" nas pripelje do naslednjega nivoja in sicer, koncepta "**doing gender**", ki raziskuje mikroperspektivo socialne konstrukcije procesov, interakcij v časovnem obzorju situacij (?). Nanaša se na 2. perspektivo – trajnost vsakdanjih izkušenj. Osredotoča se na medsebojne odnose, v katerih posameznik prikazuje in reproducira "spol" - spol kot rutina, trajajoča sposobnost. Avtorji razpravljajo o tem da ta "sprememba" spola vključuje perceptivne aktivnosti, ki dajejo moška ali ženska svojstva. Tu spol ni edinstvena človeška karakteristika, ampak pomemben dejavnik socialnih situacij. Ta pristop raziskuje spol kot fluidni proces. Primeri raziskav učenja – analize, ki preverjajo interakcije v učnih situacijah in kako je spol pomemben dejavnik v praksi učiteljev in učencev. Breindensteinovo in Kellejevo odkritje (1998) – razvrš

anje utemljeno po spolu ima prednosti pred drugimi kategorijami v reševanju vsakdanjih problemov, tudi če ti niso povezani s spolom = spol kot interakcijska kategorija. Ta koncept izpostavi idejo spremembe in spremenljivosti. Mikroanalitična perspektiva razkriva našo vpletenost v igro, katere pravilom sledimo in jih kot posamzniki ne moremo kontrolirati. Mislimo, da igramo igru, v bistvu pa smo mi tisti, ki so izigrani v različnih situacijah in odnosih. Ta pristop določa prepričljivo pojasnilo stabilnosti, potrditve in ponovitve spolnih struktur.

Glede na to, da so prve dve pespektive zelo dobro utemeljene v raziskavah spola, je **biološka dimenzija** samostojna raven, ki je vzrok majhnih, neteoretičnih obravnav. Empirične raziskave, ki iščejo zvezo med izobrazbo in uporabljajo biografske metode, imajo "biografijo" za koncept prve stopnje. Dimenzija življenske dobe je nepovratna, kar pa ne pomeni da gre učenje po nekem vnaprej določenem vzorcu. Bolj primerna predstava tega učnega procesa je "difuzna usmerjenost". Tu je prisotna reverzibilnost, kot dejstvo da istočasno živimo v vseh 3 dimenzijah. Če ne bi bilo reverzibilnosti, biografija ne bi bila mogoča – izkušnje so oblikovane in preoblikovane, učimo se in pozabljamo, kreiramo vzorce izkušenj, jih ponavljamo ali preoblikujemo in tako iz njih ustvarjamo nove vzorce. Ustvarjamo zgodbe našega življenja, jih pripovedujemo vedno znova, ampak drugače. Izkušnje kot so npr. krize ali velike spremembe v našem življenju, nam dajejo priložnost da razmislimo o "zgodbi našega življenja" in da jo spremenimo odzgod navzgor. Vseeno, če so že takšne priložnosti, ne moremo enostavno izkočiti iz življenja. Način na koji obdelujemo nove dogodke je manj določen z zunanjimi kriteriji, kot z biografsko strukturo naših izkušenj. Npr ko vstopamo v "nov svet", ki nam je neznan in v katerem nas nihče ne pozna, v katerem se ne počutimo domače – selitev, religija ali sprememba socialnega okolja. Biografska struktura izkušenj oblikovana v procesih med zgodovinskim okoljem in situacijsko izkušnjo je povezana v različne smeri socialne konstrukcije spola. Konstrukcije spola so neločljivo vključene v preteklost našega življenja, v številne zgodbe in zveze posameznih izkušenj, ter v institucionalizirane in materializirane ureditve spola, kot ene od najbolj stabilnih, ki obstaja, organizira svet v katerem živimo, prepolni informacij. Spol je celovita komponenta naše biografije in se pogosto kaže kot nevidna mreža.

KAKO IZOBRAZBA VPLIVA NA ZGRADBO SPOLA / PROCES UČENJA V ŽENSKI BIOGRAFIJI

Opisani so trije aspekti/pogledi, ki so zasnovani na nekih začasnih dimenzijah, na procesu vzgajanja/urjenja in na perspektivi izobrazbe:

1. Oblikovanje spola skozi izobrazbo in urjenje
2. Izobrazba in urjenje kot vir in vzrok za neko orientacijo v svojem življenju(npr.glede planiranja, da se znajdeš...)
3. "learning gender" kot življenjski proces

1.)Izobrazba je kot nek socialni sistem, ki oblikuje neke tipične strukture pri posamezniku, ki so pomembne za življenje. To zelo nazorno prikazuje model s 3 fazami, ki se pojavi kot nek standardni vzorec v procesu modernizacije, ki pa je hkrati proces razkroja. Te tri faze so: UVOD, AKTIVNOST in UMIK.

Zelo pomembno vlogo pa ima pri vzgajanju in socializaciji osnovna šola, v kateri gremo skozi fazo otroštva in mladostništva- te dve fazi sta potrebni za vse. Seveda so možne neke kasnejše poprave, vendar pa ne moreš nadomestiti vsega, kar si zamudil v izobraževanju do tistega trenutka ter tudi pri vzgajanju.

Aktivna odraslost pa je določena z zaposlenostjo in je zaradi tega odvisna od poklicne izobrazbe ter urjenja. Saj sta izobrazba in urjenje tudi v odraslosti zelo pomembna.

KOHLI=avtor faze umika ta faza je postala kvalitativno in kvantitativno važna faza v življenju in sicer nad vsemi zaradi demografskih sprememb. Zdaj ni samo pomembno in odvisno od nekih materialnih in socialnih ter zdravstvenih razmer prejšnje službe ampak je pomembno učenje, in sicer učenje kot neka avtonomna faza, tečaji in programi za tretje življenjsko obdobje- večina programov je vključena kar v institucije- "EDUCATION FOR AGING." (to nisem čist točno znala prevest, kr nekaj vglavnem,...)

Vsi vemo, da med spoloma obstajajo neke osnovne razlike. Prehod med šolo in zaposlitvenim trgom privede do neke kritične točke gre za krčenje in zmanjšanje poklicnih možnosti pri ženskah, čeprav se je vse raztegnilo v akademsko sfero, vedno več ljudi gre na univerze, se vseeno vidi, da imajo ženske slabšo perspektivo v primerjavi z moškimi z enako stopnjo izobrazbe moški še vedno prej dobijo službo. Ta diskriminacija se večja in se utegne še bolj povečat. Npr. poznamo neke tipične službe, ki so za ženske in te službe zmanjšujejo možnosti za nadaljnje poklicno izobraževanje, kariero,... Zelo pomembno pa je to, da ženske dobivajo nižje dohodke, imajo manjšo varnost in delajo za polovični delovni čas.

DVOJNA RAZLAGA TEH RAZLIK:

1. Stanje vpliva na delovni trg, še posebej izbira prostorov in meje ki so določene s poklicno strukturo, glede na spol. (ne razumem čisto)
2. Neenaka razporeditev dela med spoloma

Ženske so oškodovane tako v družini, kot v službi vedno na slabšem, čeprav pa jih to znova in znova krepi za nadaljnje življenje.

2.)Učenje in urjenje sta tudi samostojni proces, da si sestavimo neko ogrodje oz. da si znamo delat plane v življenju, si ga oblikujemo in da se učimo na izkušnjah. Vidimo lahko, da se življenje žensk sistematično oddaljuje od linearne ureditve moških prapodoba, izobrazba in poklicna kariera. Pri ženski pride do prekinitev in zapletenosti zaradi službe in družine temu rečemo, da pride do dvojne zapletenosti, kar pomeni da privede do izobrazbene in poklicne neurejenosti, zmedenosti.

GENERACIJE pomembno je v kateri generaciji si "generational positioning". Npr. veliko žensk, ki so preživele svoje otroštvo v 1940/50 (v Nemčiji) so si pridobile znanje s poklicnim izobraževanjem. Gre za neko izobrazbo skozi življenje in najmanj izobraževanja je bilo v nižjem in srednjem sloju. Poroka in družina določata neki najboljši del življenja in poklicno izobraževanje je samo nekaj, kar so morali nujno opraviti, saj živijo za svoje družine.

Ženske, ki s iz mlajših generacij, ki so se izobraževale v 1960/70 so bolj izobražene, saj se večinoma posvečajo karieri in izobraževanju ter zapostavljajo oz. zanemarjajo ustanovitev družine. Veliko žensk iz starejših generacij so izobraževanje prekinile formalno ali neformalno. Izobraževanje postaja komponenta v življenju in neodvisna aktivnost, ki ne služi več kot priprava za zunanje namene, ampak posameznika neka stvar, ki se jo uči enostavno zanima, se v to pogloblja in se ne uči zato, ker se pač more. Proces izobraževanje je multivalenten in poteka tudi na podlagi izkušenj odvisen je od življenjskih situacij: prisiljen si se celo življenje učiti, da svoje znanje spreminjaš potrebam delovnega trga in da hkrati v času življenja razvijaš oz. ustvarjaš načrte/perspektivo za oblikovanje svojega življenja. Ženske večinoma jemljejo izobraževanje kot neko pripravo in priložnost za oblikovanje družine, življenja in kariere.

Pojavile pa so se neke nove priložnosti za ženske, ki pa so jim dopuščale, da so bolj aktivne v izobraževanju kot nekoč, ko se izobraževanje niso mogle udeleževati, saj jih niso upoštevali- bile so izključene niso mogle pridobivati znanja. Borile so se za politične pravice proces osvoboditve za mlajše generacije žensk izobraževanje in učenje postali pomembni + pomembno je postalo načrtovanje življenja in gre za pomembne procese v življenju.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE pojavlja se kot nuja in priložnost; sedaj je postalo to pomembno za oba spola.

3.) Glavni del procesa učenja, ki ga izkusimo znotraj in izven izobraževalnega sistema je NEFORMALNO izobraževanje le ta se pridobiva preko izkušenj.

Življenjsko učenje povezuje posameznikove izkušnje s socialnim, kulturnim in materialnim svetom. Subjekt se uči o razlikah med spoloma skozi prakso, pripisujemo razlike med M in Ž, ko so udeleženci v različnih situacijah/aktivnostih.

INTERPRETACIJA IN REFLEKSIJA IZKUŠNJE= ljudje se sklicujejo na simbolični sistem in kulturne vzorce, še posebej pa na jezik. Obstaja neka dominantna- patriarhalna kultura, ampak hierarhična zgradba pa je večplastna ne samo glede pogleda M in Ž, ampak tudi odnos do ostalih socialnih razvrstitev: barva kože, spolna usmerjenost in izvor(rod),...

CONNELL koncept "vladajoči moški" Vprašanje, ki se ves čas pojavlja: strahotno važno za bilo kateri sistem odraslega izobraževanja je to, da zahteva neko čustvenost do spola. Proces učenja je tudi oblikovan tako da na njega vpliva ozadje socialne strukture, ki so več al manj vidne v izjemnih akcijah ali učnih okoljih.

Veliko primerov iz zgodovine je: takrat je bila strožji režim za ženske, to se je kazalo v možnostih za učenje in potem dalje za življenjsko perspektivo. Treba je narediti neko povezavo med individualisti in socialnimi razredi ves čas potekajo analize, saj pri oblikovanju spola ne sme priti do zaustavitev/zastoja-NARCIZMA pomembno vključevanje v socialne strukture.

Individualisti se ne polastijo spola kot šablone(moška/ženska spolna identiteta), ki jo potem predstavijo s svojo verzijo, saj spol ni neka ločena area, ki se jo naučijo v določeni fazi življenja.

Spol je zapisan v biografiji ne samo kot ozadje socialnih struktur, socialnih teorij, ampak je tudi aktivna sestava, in super ordinirana celota izkušenj iz zdravih heterogenih in ovrgljivih izkušenj.(kr nekaj) pogosta oblika s katero posameznik oblikuje svojo identiteto je še vedno večinoma prepoznana kot življenjska zgodba M in Ž.

ZAKLJUČKI:

Kakšno vlogo ima izobrazba pri sestavi spola?

□ socialno in materialno okolje je pomembno za učenje□posameznikove izkušnje

□ subjekti povezujejo svoje izkušnje kot M ali Ž svojo življenjsko zgodovino

KONSTRUKTIVIZEM

Konstruktivizem ni socialna ali izobraževalna teorija, ampak meta teorija, ki opisuje možnosti in omejitve človeškega konstrukta znanstvenih in vsakodnevnih teorij. Konstruktivisti so opazovalci drugega reda, opazujejo kako je vsakdanje življenje opazovano od znanstvenikov in kako je skozi to zgrajeno. Zviti/bister subjekt in objekt realizacije sta neločljivo povezana. Problem in rešitev sta v bistvu plod opazovalca. Humberto Maturana pravi, da je bilo vse, kar je bilo povedano, povedano od nekoga. Ta krog nam pove, da je vsak majhen delec veta zelo pomemben in brez njega svet ne bi bil takšen kot je. Konstruktivizem je reflektivna epistemologija? , ki ugotavlja kakšna je človekova naravnost v svetu. Torej se ne moremo učiti kot o npr naravi, kjer tako je, to se naučiš in to ves. Je bolj relativno.

Nasa čutila, kognicija, spomin ne producira slik zunanje realnosti. Mi ne vidimo barv sveta, ampak vidimo nas barvni prostor, torej ne moremo reci, da je nebo modro, ampak da se nam zdi modro.

Konstruktivizem se distancira od splosih teorij, ki razumejo znanje kot refleksijo, odsev dejanskega, objektivnega sveta. By Varela: Mozgani definirajo svetove, ne pa odsevajo, reflektirajo.

Uresničitev, izpolnitev je življenjepismo odvisna in torej zelo unikaten proces, ki je odvisen od socialnega konteksta. Znanje, ki se obdrži, ki je uspešno, je tisto, ki je plod soglasja. Zato Varela definira inteligentnost kot sposobnost življenja v deljenem svetu. Iz tega vidika je kognitivni konstruktivizem vedno tudi socialni K. (K=konstruktivizem) Naso realnost sestavljamo skupaj z drugimi.

Varela loci 3 stopnje kreacij živega sveta: razvojno-zgodovinsko rast, individualno-življenjepismo rast in socialno kulturno rast.

Ne le, da sestavljamo svet, ga tudi živimo. Svet obstaja in ga ne moremo ignorirati. Odnos med nami in zunanjim svetom (materialno in socialno okolje) je v strukturiranem združevanju. Mora obstajati minimum našega sodelovanja in podobnosti med našim konstruktom in okoljem, da lahko uspešno funkcionira.

Maturana in Varela sta prva odkrila moderni K, čeprav ga nista tako imenovala. Sta biologa. Njuna slavna knjiga se glasi Der Baum der Erkenntnis - Drevo znanja.

Ključni koncept v biologiji je avtokreacija. Zdi se nam samoumevno, da je interakcija med skupnostjo in okoljem povzroča zmedo. Skozi te interakcije struktura okolja vzpodbudi strukturne spremembe v kreacijskih enotah, ce ne celo, da jih določa.

Možgani obdelujejo le minimalen del informacij, ki jih dobijo iz okolja. Ukvarjajo se z dominantnimi stvarmi, ki se jim zdijo pomembne, torej tudi to ocenjujejo subjektivno. Mozgani komunicirajo sami s seboj in povezujejo obstoječe znanje z novim. Ko se pogovarjamo z nekom, je v nas tudi notranji monolog, ki dokončuje nedokoncane stavke nasega sogovornika. Mi torej slisimo kar slisimo in je zelo redko identično, kot tisto, kar je sogovornik povedal. Mi ne poslušamo besed, ki jih drugi pove, ampak pomen.

Vec kot 90% vsega, kar pride v nas skorjasto? mrezo, se obravnava v drugih mrežah, torej je celbralna skorja struktura, ki pravzaprav govori sama s seboj. Pomeni, da kognitivne dejavnosti v mozganih temeljijo na fenomenu resonance aktivnosti nevronov.

Tudi teorija Kaosa potrjuje tezo samoorganizacije. Haken pravi, da vsak del sistema, kot npr celica v mozganih, izvaja kooperacije sam. To poimenuje *synergetics*. To je najbolj dovršena teorija samoorganizacije.

Synergetics ni enostavna teorija samoorganizacije, ampak teorija odkritja nove kvalitete.

Celo fizika, katero imamo za objektivno znanost, producira le modele, ne pa neizpodbitnih resnic. Se pred kratkim smo ugotovili, da teorija o atomu dejansko ni pravilna in vse ostale teorije, ki se naslanjajo na staro teorijo o atomu, so se vedno nespremenjene. Realnost lahko določimo le za nek dogodek in le tisti dogodek, ki smo ga merili, ne pa tudi za podobnega in ta isti dogodek v drugem kontekstu.

UČENJE KOT KONSTRUKT

Učenje je nujno potreben proces aktivnega zaznavanja realnosti. Razlikujemo tri oblike učenja:

- učenje kot konstrukt: grajenje mreže znanja, ki je potrebna za delovanje
- učenje kot rekonstrukcija: pridobitev in integracija že obstoječega deleža znanja (na primer strokovno znanje)
- učenje kot dekonstrukcija: postopno izločanje vzorcev ravnanja in normativnih usmerjenosti, ki se niso več sposobni razvijati. (Reich 1996, 83)

Te tri oblike učenja so ponavadi med seboj povezane. Učenje je kompleksen proces, ki vključuje različne, med seboj krožno povezane, aktivnosti. Med njimi so na primer:

- radovednost, zanimanje
- spominjanje, izkušnje, vsebine spominov
- senzorično zaznavanje, usmerjena pozornost
- čustva, občutki
- fizične senzacije
- psihomotorična dejanja

Tesna povezava med realizacijo in dejanjem je ena izmed bistvenih tez biološke epistemologije. »Vsako dejanje je realizacija in vsaka realizacija je dejanje.« (Maturana, Varela 1987, 31)

Odveč je dejati, da je vzdržati-se delovanja le del delovanja. Z biološke perspektive učenje služi preživetju posameznika in vrste. Učenje olajša/pospeši »efektivno dejavnost živih bitij v njihovem okolju.« (Maturana, Varela 1987, 31) Učenje Rilkejeve pesmi tudi lahko služi življenju v tem smislu.

Bolj kot so naši mali svetovi zapleteni, minljivi, zmedeni in krhki, manj zadosten je pragmatičen koncept učinkovitosti in vedno bolj so potrebna opazovanja drugorazrednega in reflektivnega učenja. Refleksivno učenje je zahtevana učna kvaliteta v tvegani družbi, ki jo lahko opišemo po Urlichu Becku kot »refleksivna sodobnost«. Sodobne družbe so dosegle stopnjo ogroženosti, v kateri prvorazredna opažanja niso več zadostna. Potrebna je meta-kognitivna zmožnost za opazovanje opazovanja ter kako in na bazi katerih vodilnih razlik gradimo realnost. Bolj je okolje zapleteno, bolj morajo biti zapleteni učni procesi.

Nevrolog Antonio Damasio kaže na povezavo med okoljem in zmožnostjo učenja.

Toda ko upoštevamo lastno (=človeško) vrsto ter zelo različna in nepredvidljiva okolja, v katerih smo zrasli, je očitno, da se moramo zanašati na visoko razvite, genetsko bazirane, biološke mehanizme, kot tudi na nadinstiktivne strategije preživetja, ki so se razvile v družbi, so prenosljive preko kulture in za uporabo potrebujejo zavest, razumen premislek in moč volje. (Damasio 1994, 123)

V 19. stoletju se je zdelo, da »popularizacija« znanosti« zadošča za uspešno orientacijo, toda danes – v času globalizacije, medijev in raziskav na zarodkih – se je treba možnosti in meje znanstvenih realizacij 'naučiti', kar vključuje tudi ravnanje z 'nevednostjo' in odvisnost vsega znanja na opazovanju.

Takega sodobnega koncepta učenja ne smemo razumeti zgolj kot behavioristično dražljaj-reakcija-učenje, niti ne samo kot procesiranje informacij glede na model pošiljatelja in prejemnika. Refleksivni proces učenja vključuje elemente humanistične ideje izobraževanja, toda tudi ponovno odkritje zdrave pameti in meta-kognitivne kompetence. Nevro-psihološki vzorci te nove kvalitete učenja so še vedno do velike mere nepoznani, na primer vprašanje o nevronski bazi za meta-kognitivnost. Antonio Damasio piše: »Naloga, ki čaka sodobne nevrologe je upoštevanje prilagodljivih nad-ureditev za podporo nevrobiologiji, s čimer mislim študije in razumevanje možganskih struktur, ki so potrebne za vedenje o teh ureditvah. (Damasio 1994, 124)

S konstruktivistične perspektive je lahko koncept učenja opisan z naslednjimi značilnostmi:

Pojavljanje: temelječ na samoorganizaciji živčnega sistema se pojavljajo kognitivni procesi, kar pomeni, da razumevanje in ideje rastejo, dozorevajo in se razvijajo, deloma celo preden nam pridejo v zavest. Pogovorni jezik za to uporablja živahne prisprodebe: 'posvetilo se mi je' in 'nenaden preblisk'. 'Aha-izkušnje' so samo-ustvarjeni dosežki, ki ne morejo biti načrtovani.

Strukturno določanje: v poteku filogeneze (evolucije človeka) in ontogeneze (osebnega razvoja človeka) se razvijejo kognitivne in emocionalne strukture, ki določajo okvir našega razumevanja sveta. Te strukture – in ne vplivi okolja – določajo, kaj je za človeška bitja mogoče. (Nimamo, na primer, senzoričnega zaznavanja ultravijoličnega sevanja ali radioaktivnosti.) V drugih kulturah – na primer v budizmu – so se razvile drugačne strukture realnosti. Znotraj naše realizacije so mogoči odkloni v strukturi. (Kösel 1993)

Samo-referenčnost: reference na to, kaj je pomembno in za nas vredno omembe, so znotraj nas – čeprav so se pomeni razvili v socialnih in kulturnih kontekstih. Zato so lahko le informacije prenesene linearno, pomeni pa ne morejo biti preneseni od ene osebe k drugi.

Nenapovedljivost: procesi učenja so nenapovedljivi, t.j. negotovi, enigmatični, minljivi. Učenje, razmišljanje in čustvovanje razvijejo pobudo in se deloma umaknejo iz zavesti (zavedne kontrole). Nihče ni zmožen 'branja misli' in pogosto nam tudi naše misli niso razumljive, v naših glavah kipi nemir.

Povezljivost: Učenje predvsem pomeni tvorjenje povezav. Nov material se zasidra v že znanega. Ko beremo ali poslušamo nekaj, se prebudijo spomini, področja asociiranja postanejo aktivna. Potemtakem je učenje biografsko in zelo individualno. Eno in isto sporočilo bo razumljeno drugače s strani različnih oseb. Sklep, da se pri seminarju vsi naučijo isto stvar v istem času, je znan mit v izobrazbi (odraslih). Učenje je – če se izrazimo metaforično – razlikovanje, dopolnitev in popravljanje obstoječih mrež znanja.

Percepcija (zaznavanje) razlik: Čeprav morajo biti nove vsebine učenja povezljive, se morajo razlikovati od že obstoječega znanja. Prilagajanje vsega obstoječim kognitivnim sistemom pomeni biti odporen na učenje. Le zaznavanje potrdil/dokazov in nič razlik pomeni stagnacijo. Sprejemanje in testiranje novih razlik predstavlja kvaliteten 'skok' v biografijo učenja. Nove vodilne razlike pospešijo in olajšajo nove poglede in novo križanje pogledov. V tem smislu Heinz von Foerster definira učenje kot povečanje možnosti razmišljanja in čutenja. (von Foerster 1993, 78)

Vажnost situacije: ne učimo se abstraktnih pravil, temveč na konkretnih primerih, na primer skozi izkušnje v konkretnih situacijah. Učenje se skoraj vedno pripisuje uporabnim situacijam. To velja za matematiko, kot tudi za tuje jezike in baročno poezijo. Dejavnost učenja je tudi situirana, kar pomeni, da se zgodi ob določenem času na določenem (učnem) prostoru v socialnih in biografskih kontekstih. 'Situirano znanje' je posledica znanosti o znanju, narejene iz konstruktivističnih idej. (Weinert, Mandl 1997, 366)

Sposobnost za razvoj: Učni cilji, vsebine in metode se morajo biti sposobni razvijati, morajo biti na primer doživeti kot primerni, uporabni in koristni. Niso vsi predmeti in učni izzivi psihično-higiensko sprejemljivi za vsakogar v vsakem času. Torej veliko učiteljev velikokrat

(z dobrim namenom) pretiravajo s preveč navodili in razlaganjem. V razvojne sposobnosti je vključena tudi notranja stabilnost, npr. kognitivno ravnotežje, skladnost svetovnega nazora, potreba po 'redu v glavi'. Neskladnosti in pretresi morajo biti odmerjeni previdno; motivacijska psihologija govori o 'merjeni neskladnosti'.

Krožnost: Učni procesi ne potekajo v ravni črti. Namesto tega so med seboj odvisni, povezani, z zankami in ovinki. Večino razmišljanja, čutenja in delovanja lahko pogosto razumemo kot krožni proces. Krožnost učenja ne more biti nadzorovana, lahko pa je dovoljena in podpirana.

Čustvenost: Učenje ni samo kognitivni proces, je tudi čustveno obarvan. Naloge učenja pa tudi metode in vsebine učenja so čustveno obarvane, povezane s čustvi zadovoljstva ali odpora. Uspehi pri učenju so 'zabavni', motnje pri učenju so zoprne. Luc Ciompi pritegne pozornost k 'čustveni logiki' učenja. Čustva so 'motorji' kognitivnih procesov in nadzorujejo našo čutno pozornost. Čustva in razpoloženja so 'organizatorji' našega razmišljanja in izvedbe, čustva vplivajo na naše spomine in izbiro vsebine spominov. Izberejo vsebino razmišljanja in olajšajo zmanjšanje zapletenosti. (Ciompi 1999, 95 ff) Tudi Antonio Damasio poudarja povezavo med kognitivnim, čustvenim in fizičnim bitjem:

Hipotalamus, možgansko deblo in limfni sistem posredujejo v telesni regulaciji in vseh nevronskih procesih, na katerih temeljijo miselni pojavi, na primer percepcija, učenje, priklic v spomin, čustva in občutja in ... sklepanje in kreativnost. Regulacija telesa, preživetje in um so med seboj intimno prepleteni. (Damasio 1994, 123)

Pridobivanje znanja: Konstruktivizem poudarja konstruktivnost človeškega znanja. Naš svet sestoji predvsem iz mrež konceptov in znanja, ki jih na eni strani 'hranimo od zunaj' – na primer preko medijev – toda, ki so po drugi strani aktivni in konstruktivni dosežki posameznikov. Znanja v tem smislu ne moremo primerjati z informacijami in komunikacijo, znanje je odvisno od življenjskih faz in okoliščin, od družbenih in kulturnih kontekstov in ponudbe medijev. Torej je znanje relativno, začasno in odvisno od opazovanj. Tudi znanstveno znanje ni sprejeto dovezetno, temveč je pomešano z osebnimi izkušnjami, čustvi in implicitnim znanjem. Na ta način se gradijo značilne mreže znanja in vzorci interpretacije. Učne zahteve naraščajo s kompleksnostjo sveta in hitrosti družbenih in tehničnih sprememb. Vseživljenjsko učenje je nujno, odpor do učenja je, gledano na dolgi rok, življenjsko nevarno. Stalne zahteve po učenju lahko postanejo nerazumne in prekomerne. Zato sposobnost učenja vsebuje postavljene prioritete in razlikovanje med pomembnim in nepomembnim. Delne zavrnitve učenja so tudi lahko sposobne za razvoj.

SPREJEM KONSTRUKTIVIZMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Konstruktivistično mišljenje v izobraževanju odraslih izhaja iz Nemčije. Na začetku 20.st.-v povezavi z reformo pedagogike- je občutek neugodja rasel proti prevladujoči ideji popularne znanosti. Nova smer v izobraževanju odraslih (v Weimarški republiki), ki je bila pod vplivom mladinskega gibanja je najbolj kritizirala pretežno, šolski in obširen prenos znanja in propagirala intenzivno življenjsko-svetovno orientirano, pridobljeno znanje. Organizirana forma učnih skupin, s katerimi so se teoretični in praktični delavci učili, je bila zato, da bi zamenjali postopke predavanja in uporabo didaktičnih metod. Bildunga niso več definirali kot vedenje klasične kulturne aktive, ampak kot učni proces zasidran v biografiji in življenjskem svetu. Izobraževanje so vedno manj videli kot rezultat, ampak kot raziskovalni proces.

Leta 1926 je Eduard Weitsch izjavil, da se mora učna skupina učiti na podlagi življenjskih težav in izkušenj, saj si to človek najbolj zapomni.

Alfred Mann je razvil t.i. didaktiko izobraževanja odraslih; I-perspective. Izobraževanje ni nadomeščanje napačnega vedenja udeležencev s pravilnim znanstvenim vedenjem, ampak jemanje pogleda na svet in vprašanj učencev, resno. Naloga učitelja ni samo preprost prenos znanja, ampak, da se zna spoprijeti z učenčevim pogledom na življenje. Razlagalna paradigma je kot rdeča nit skozi diskusije o razumevanju samega sebe v IO.

Ortfried Schaffter je problematiziral razliko med učenjem in poučevanjem. Poučevanje je nekaj drugega kot inštrukcija. Kritiziral je tudi naivno orientacijo k udeležencu. Udeleženci naj se učijo samo-orientacijsko. Poučevanje, tega procesa ne more spreminjati, lahko le ustvarja spodbudno okolje.

Učenje v io je bilo najbolj zamišljeno kot refleksijsko, izkušensko, interpretacijsko- torej kot graditev resničnosti. Le to pa je odvisno od biografske izkušnosti in socio-ekonomskih okoliščin. Pomembni so tudi lastni interesi osebe.

V sredini devetdesetih je bil program vseživljenskega učenja propagiran globalno. Pomembno je postalo tudi nadaljnje izobraževanje že zaposlenih. Prav v tistem času so začeli poudarjati tudi self-directed učenje (samo-vodeno). Samovodeno- učenje je bilo gledano kot privlačna alternativa k zunanje organiziranemu in institucionaliziranemu nadaljnjemu izobraževanju.

Vprašanje ni ali je konstruktivizem slab ali dober, odločilno je to, ali spodbudi pedagoško delovanje, če olajša nove izkušnje in odpre nove poučne zmožnosti. Očitno je, da je konstruktivizem pomemben za raziskovanje izobraževanja odraslih.

KONSTRUKTIVISTIČEN POGLED NA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Pred tem, ko bomo govorili o konstruktivističnem modelu učenja, moramo razjasniti nekaj epistemoloških predpostavk v konstruktivističnem pogledu na izobraževanje odraslih.

Najprej, konstruktivističen model je teoretski model (opiše in razloži kako poteka izobraževalni proces in ne kako naj bi potekal- ne da napotkov o najboljših možnostih izobraževanja odraslih). Razumevanje delovanja izobraževalnega procesa pa je bistveno za razvoj izobraževalnih metod. Izobraževalni proces sistemiziramo v dve smeri- razumljivost/jasnost izobraževalnega procesa ter posledico/odraz vaje, ki pospešuje učenje.

Drugič, konstruktivistični model ne uporabljamo zato, da bi gradili teorijo učenja odraslih kot nasprotje drugim vrstam učenja (otrok, šolsko učenje). Saj nočemo, da bi učenje odraslih približali t.i. »ogroženim vrstam«, nočemo razlikovanja od drugih vrst učenja, ampak raje konstruktivističen model uporabimo kot neko splošno/glavno teorijo učenja, ki nam osvetli nekatere ključne razlike in povezave med različnimi vrstami učenja. S pomočjo konstruktivističnega modela preiskujemo učence in okolje ter njun vpliv na izobraževalni proces (npr. opazujemo šolsko učenje in učenje odraslih, razlike in podobnosti). S pomočjo konstruktivističnega modela skušamo raziskati nekatera ključna dejstva in procese, ki so poudarjeni v izobraževalnih okoljih odraslih.

Tretja predpostavka pa izhaja iz druge. Če izobraževanje odraslih izhaja iz glavne-konstruktivistične teorije potem bi morala biti raziskava o izobraževanju odraslih informirana tudi z raziskavami iz drugih področji izobraževanja. Izobraževanju odraslih bi morali nameniti več teoretske in empirične pozornosti z namenom, da bi navdihnili nadaljnje raziskave. Konstruktivistična teorija je osnovana na empiričnih raziskavah, ki so pokazale neenakost v izrazih metodologije (raznolikost v strokovnih terminih)

PIAGETOV KONSTRUKTIVIZEM IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Piagetova teorija kognitivnega razvoja je sestavljena iz dveh glavnih komponent- na eni strani prinaša jasn in sistematičen opis faz razvoja. Natančno tudi opiše vsako fazo razvoja ter tudi fazo v katero se skozi čas razvije- na drugi strani tudi jasno opiše, razloži prehod iz ene faze v drugo. Iz konstruktivističnega pogleda je ta teorija pomembna zato, ker se te stopnje transformirajo, preoblikujejo v drugo strukturno fazo na višji razvojni stopnji. Skozi ta pogled Piaget predvidi ne samo teorije inteligence (theory of intelligence)- opis prehoda iz faze v fazo in njihova zaporednost, ampak tudi teorijo učenja (theory of learning)- vsaka razvojna faza se lahko transformira v fazo na višji stopnji razvoja.

KONSTRUKTIVIZEM, KOGNITIVIZEM IN BEHAVIORIZEM

Ena izmed najpogostejših predpostavk na konstruktivistično paradigmo je poudarek na pravilo, ki poudarja posameznikovo mentalno dejavnost v povezavi z okoljem. S to predpostavko konstruktivizem nasprotuje behaviorizmu, ki trdi, da je posameznikovo obnašanje določeno le z zunanjimi vplivi brez kakršnegakoli mentalnega posredovanja. Piagetov konstruktivizem deli predpostavko z sodobnim kognitivizmom in z konstruktivističnimi pogledi v sociologiji. Zanje ni pomemben zunanji kontakt za razumevanje človekovega obnašanja ampak vpliv stvarnosti- posameznikovo mentalno delovanje. Iz psihološkega vidika je mentalna aktivnost predstavljena kot delovanje

posameznika v povezavi z okoljem in dano situacijo- strukturirano, organizirano, vodeno z notranjimi mentalnimi strukturami(proceduralnim in deklarativnim znanjem aktiviranim z posameznikovim delovanjem). Nasprotje kognitivistični paradigmi je Piagetov konstruktivizem, ki se osredotoča predvsem na preteklost(uporaba besedišča, izvor le teh) kognitivnih struktur. Kognitivistična teorija zanemara tudi vprašanje razvoja struktur, medtem ko se Piagetov konstruktivizem osredotoča na preoblikovanje procesov (razvoj struktur) kot posledico posameznikove interakcije z okoljem. Piagetov konstruktivizem ima dva pogleda; prvič, poudarja pravilo miselne strukture realnosti v povezavi z posameznikom-miselna organizacija. Posameznik in okolje sta povezana v posameznikovi miselni aktivnosti, ta aktivnost pa temelji na notranji kognitivni strukturi. Drugič pa se osredotoča na zgradbo kognitivnih struktur, ki so aktivirane v mentalni dejavnosti; te dejavnosti se lahko transformirajo, preoblikujejo v novo strukturo (nastane kot posledica posameznikove interakcije z okoljem).

ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA V PROCESU UČENJA

Piaget vsako transformacijo imenuje učenje. Učenje vsebuje tesno prepletajoča se procesa, asimilacijo in akomodacijo. *Primer; Barbara je študentka sociologije. Profesor začne z novo učno uro na temo teorij o moči(bolj kot avtoriteta). Na začetku ure jim pove zgodbo o konfliktu med učitelji in ravnateljem. Nato morajo učenci razrešiti problem, ga povzeti in interpretirati- sami predlagajo rešitev.*

Aktivacija. Barbara je pričela z branjem problema. Med branjem se je aktiviralo znanje shranjeno v dolgoročnem spominu kot rezultat izkušenj. Zelo verjetno je, da rešuje problem s svojo »teorijo o moči«, v »glavi«.

Asimilacija. Koncept o moči, ki si ga je ustvarila Barbara bo služil kot vodilo v njenem pogledu na primer. Njena pozornost je bila usmerjena na tiste osebe v zgodbi, kateri imajo moč in na tiste, ki je nimajo. Išče pokazatelje, ki ji bodo pomagali rešiti problem in zveze med informacijami. Medtem ko išče pomen problema, gradi tudi prezentacijo problema. Medtem, ko bere problem, nove informacije prilagaja zgodbi, rešitvi, ki si jo je zamislila sama. Po Piagetu asimilacija pomeni, da nove podatke prilagodimo dotedanji shemi.

Kognitivni konflikt. Možno je, da so vse nove informacije skladne z konceptom. Lahko pa se tudi zgodi, da niso. Barbara si je ustvarila mnenje z njej že znanimi informacijami, da ima večjo moč ravnatelj(po hierarhiji je ravnatelj nad učitelji), zato bo ravnatelj tudi zmagal v konfliktu. Toda na koncu teksta izve, da so učitelji zmagali boj.

Homeostatic regulation of cognitive conflict. Kognitivni konflikt prinaša zmedo, neuravnovešenost aktivirani strukturi . Barbara je podvomila v prejšnji koncept, zaradi nove informacije. Ta situacija prisili posameznika, da si prizadeva ponovno vzpostaviti ravnovesje med aktivirano strukturo in protislovno informacijo. Piaget razlikuje dva tipa reševanja problemov, eden izmed načinov je homeostatic regulation. Z to strategijo se posameznik trudi razrešiti konflikt tako, da pusti začetno idejo/strukturo nespremenjeno. Barbara bi tako lahko opustila protislovno informacijo ali pa bi ponovno interpretirala problem tako, da bi s časoma sovpadal z začetno strukturo (začela bi si predstavljati, da so nekateri učitelji imeli večjo moč in so zato premagali ravnatelja) še vedno pa bi obdržala prvotno idejo(obdržala je idejo o moči kot individualen atribut). Začetna struktura se ne spremeni, spremembi se upira.

Akomodacija. Kognitivni konflikt pa je lahko razrešen tudi na drugačen način, in sicer, da usmerja prvotno strukturo k protislovni informaciji. V našem primeru je profesor sociologije poudaril neskladnost med Barbinim sklepom glede začetnega koncepta in novo informacijo. Pripravil jo je k razmisleku. Profesor bi lahko prebral Barbari odlomek iz knjige, v kateri piše, da teorija o moči ni le individualen atribut, ampak je razmerje med najmanj dvema osebama,

ki sta med seboj odvisni. To branje pa bi Barbari pomagalo k temu, da bi začela gledati na problem z novo perspektivo. S časoma bi tudi spremenila prvotno strukturo v novo, ki boljše razloži nekoč protislovno informacijo. Torej, po Piagetu je akomodacija to, da shemo prilagodimo novim izkušnjam.

ASIMILACIJA IN AKOMODACIJA V DELOVANJU

V prvem setu študij so raziskovali kako prilagoditvenno - nastanitveni procesi pravzaprav delujejo v realni situacija izobraževanj odraslih. Več študij primera je bilo narejenih na učečih se odraslih, ki so obiskovali predmet socialnih in ekonomskih študij (dodiplomski študij). Te študije so bile longitudinalne. Štirje učeči se odrasli so bili individualno intervjuvani trikrat: na začetku študija, takoj po začetku študija in šest mesecev kasneje. Cilj je bil raziskati učenčevo pojmovanje (deklarativno znanje) v povezavi s problemom obravnavanim na predavanjih in identificirati spreminjajoča se pojmovanja tega problema skozi čas študija. Te študija prikazujejo kako dejavnost učenca, prilagoditev, kognitivni konflikt in asimilacijski proces (s temi procesi je mišljeno »asimilacija (ponotranjanje) znanja«) vplivajo v realni situaciji izobraževanja (učenja) odraslih.

Zgoraj omenjena raziskava je pokazala naslednje. Akomodacija neke dane strukture znanja ni rezultat učenčevega soočenja z neko novo informacijo. Potrebna je namreč interakcija med neko življensko izkušnjo učenca in konceptom oz. teorijo s katero se učenec sreča na predavanju. Z drugimi besedami, učenčevo srečanje z nekim novim konceptom oz. teorijo prinese spremembe v njegovem prejšnem znanju le do te mere, kolikor se ta koncept oz. teorija povezuje z neko življensko izkušnjo učenca.

Naslednje kar je raziskava pokazala je, da soočenje z neko novo informacijo lahko pelje do akomodacije te informacije le posredno. V nekaterih primerih do asimilacije novega koncepta ni prišlo takoj. Kar se lahko zgodi je namreč, da asimilacija koncepta onemogočil učencu upoštevanje in kognitivno izpopolnitev pretekle izkušnje, kar povzroči kognitivni konflikt in končno akomodacijo.

Spremembe učenčeve perspektive imajo lahko posledice za realne življenske izkušnjah, ki so s strani učenca dojete kot pozitivne, tako v smislu dejavnosti (nove strategije za reševanje določenih problemov v življenju) kot v smislu razumevanja (nove interpretacije realnosti, ki so bolj ustrezne). Te posledice v veliki meri povezujejo s pozitivnim čustvovanjem.

Zanimiva je tudi velika »vztrajnost« prvotnih struktur znanja v učnem procesu. To je opazovano z uporabo homeostatskih strategij, ki omogočajo učencu, da razreši kognitivni konflikt, ne da bi spremenil asimilacijsko strukturo.

VPRAŠANJA ZA TEORIJU IN PRAKSO IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Eden izmed ključnih vprašanj, tako praktikov kot teoretikov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, je identificirati faktorje, ki (lahko) vplivajo (tako negativno kot pozitivno) na izobraževalni proces, in mehanizme preko katerih ti faktorji delujejo. Konstruktivističen pogled na izobraževanje nam daje okvir za izpostavitve specifičnih »vhodnih točk«, preko katerih lahko na izobraževalni proces vplivajo tako individualni kot tudi situacijski faktorji.

Na začetku učnega procesa je pomembno predvsem, da je učenec pripravljen »žrtvovati« tako kognitivne kot emocionalne napore in se tako spopasti s situacijo. Tako prvo vprašanje, ki se poraja, zadeva faktor, ki pojasnjuje zakaj se učenec odloči prisostvovati v določeni situaciji; kaj naredi določeno situacijo dovolj pomembno, da se učenec odloči v tej situaciji sodelovati tako na kognitivni kot čustveni ravni?

V konstruktivističnem modelu, sta za dejavnost (aktivacija) učenca potrebna dva dodatna pogoja. Prvič, učenec mora imeti ustrezne kognitivne strukture, ki bodo (po vsej verjetnosti) uporabljene ob spopadanju s situacijo. Te strukture morajo biti prisotne v učenčevem spominu. In drugič, pod katerim pogojem bodo te kognitivne strukture zares aktivirane v določeni situaciji? Kateri so tisti ključni faktorji, ki vplivajo na aktivacijski proces?

Učenje zahteva, ne le da te ustrezne kognitivne strukture obstajajo in se aktivirajo, ampak tudi da so uporabljene kot asimilacijska struktura za procesiranje in osmišljanje informacij. Samo skozi asimilacijski proces lahko pride do kognitivnega konflikta, ki na koncu vodi do akomodacije. Tu se postavljajo mnoga vprašanja: kateri faktorji (po vsej verjetnosti) vplivajo na učenčev kognitivni, emocionalni in vedenjski »vložek« v proces asimilacije? Katere tipe kognitivnih strategij bo učenec po vsej verjetnosti uporabil v tem procesu in kateri faktorji bodo vplivali na njegovo odločitev (glede izbire strategije)?

Asimilacija je potreben, a ne zadosten razlog za to da »nastopi« proces učenja. Naslednji potreben razlog je »nastop« kognitivnega konflikta. Če predvidevamo, da asimilacija ne vodi nujno do pojave kognitivnega konflikta, se nam na tem mestu pojavi vprašanje, kateri so tisti faktorji, ki vplivajo na verjetnost pojave kognitivnega konflikta.

Pojav kognitivnega konflikta ne vodi nujno v proces učenja. Ključni pogoj tu je, da konflikt »preide« akomodacijo prvotne asimilacijske strukture (to je pomembnejše kot, da »preide« homeostatično regulacijo). Tu se nam postavi vprašanje pod katerimi pogoji bo akomodacija »prevladala« nad homeostatično regulacijo?

Poleg vprašanja pojava spremembe v prvotni (kognitivni) strukturi, se pojavlja tudi vprašanje velikosti oz. stopnje in smeri spremembe. Piagetov konstruktivizem je pravzaprav strukturalistična teorija v tem pogledu, da vidii znanje organizirano v hierarhično strukturo. V tem pogledu učenje obsega ne le na koordinacijo in regulacijo med individualnimi notranjimi strukturami in zunanjem svetom, temveč tudi med samimi notranjimi strukturami. Tu se poraja vprašanje strukturne karakteristike sprememb: na kateri stopnji strukture znanja se pojavi sprememba? Je sprememba v smeri integracije (povezovanja) ali diferenciacije (razlikovanja)? Je veritakalna ali horizontalna? Vprašanje zadeva tudi faktorje, ki vplivajo na strukturne karakteristike spremembe. V izobraževalnem okviru to vprašanje postane ključno, še posebej takrat ko preučujemo norme in pričakovanja, ki definirajo pričakovane izobraževalne rezultate. Od učencev je pričakovano ne le da spremenijo svojo prvotno strukturo znanja, temveč tudi da jo spremenijo v določeni smeri. Tako vprašanje, ki se nanaša na smer spremembe postane ključno.

Ukvarjali smo se torej predvsem s faktorji, ki razlagajo aktivnost in plastičnost strukture znanja: zakaj se za določenega učenca, v določeni učni situaciji, nekatere strukture znanja spreminjajo bolj kot druge? V odgovor na to vprašanje smo raziskali vlogo identitete učencev v učnem procesu.

IDENTITETA IN MOTIVACIJA ZA UČENJE SKOZI KONSTRUKTIVISTIČNO PERSPEKTIVO

Nekatera področja izobraževalnega procesa so lahko bolj ali manj povezana z učenčevo identiteto. Učenec se lahko opredeli kot podoben ali različen drugim v konceptih in/ali obnašanju, ki so postavljeni kot cilj izobraževalnega procesa.

Občutljivost identitete – izobraževalec odraslih na področju pismenosti lahko gradi svojo poklicno identiteto delno v nekem konceptu odrasle pismenosti (zagovarja podobnosti in razlike do drugih v skladu s svojim konceptom), medtem ko je v ospredju filozofije in teorije pismenosti za odrasle sama postavitev učenja (seminar pismenosti kot nadaljevalni izobraževalni program za učitelje pisemnosti). Občutljivost identitete ima vpliv tudi na učenčev razum in posledično na proces aktivacije. Bolj ko je struktura osredinjena v učenčevo identiteto, bolj trdna je struktura, zato je bolj verjetno, da se bo aktivirala v procesu učenja. Občutljivost identitete strukture učenja lahko vpliva na plastičnost v različnih smereh, odvisno od tega v kakšnem odnosu so dinamike identitete (identity dynamics). Če je učenec v procesu transformacije identitete, so zaznave in vedenje, ki so del spreminjajoče identitete, nagnjene k spreminjanju. Če pa je učenec v procesu ohranitve identitete (ko je posameznikova določena identiteta ogrožena), se bodo zaznave in vedenje upirali spremembam. Če posplošimo – pripravljenost učenca za učenje je odvisna od tega koliko mu je učenje pomembno in odnos do trenutne dinamike delovne identitete. Če je učenje razumljeno ali pričakovano kot ustrezno, dosledno in uporabno sledeči transformaciji identitete ali ohranitvenem procesu, potem je velika možnost, da se bo učenečevo prejšnje znanje spremenilo. Učenčeva vpletenost v nalogo bo visoka, prav tako tudi salience (ne najdem prevoda) in dovzetnost do prejšnjih struktur znanja. Obratno, če znanje dojemamo različno od novih dinamik identitete oz. so nam le te nepomembne, odstaja možnost, da bo pripravljenost za učenje majhna. V praksi izobraževanja odraslih, lahko pričakujemo, da večino časa udeleženci doživljajo mešane občutke. Po drugi strani se lahko bojijo, da jih bo učenje pripeljalo do tega, da bodo opustili način razmišljanja in obnašanja, ki ga ima njihova družina. Njihova odločitev, da se vključijo v sam proces izobraževanja in posledično investirajo ves čas in energijo, ponavadi pripelje do tega, da se zahteva doseči podjetnost. To namiguje na to, da so pripravljeni na spremembo, pripravljeni so tvegati in postaviti na glavo svoja pojmovanja in vedenje in sprejeti posledice odločitev, da bi spremenili identiteto. Dinamika identitete je redko »eden od obeh-ali situacija« (either-or situation). Večinoma so odrasli učenci na razpotju med strahom in željo po spremembi, med ohranitvijo identitete in transformacijo identitete.

Identiteta, cilji in vključenost v učenje

Pogosto poskušamo ponovno razložiti širše perspektive, ki se dotikajo motivacije, ciljev in koncept samega sebe (self-concept). Prej omenjeno mnenje o pomenu izobraževalnega procesa s strani učenca ni daleč od koncepta vrednosti v paradigmi pričakovanja – vrednost (expectancy-value paradigm) v teoriji motivacije. V perspektivi te teorije višjo vrednost, ki jo učenec pripisuje izobraževalnemu procesu, višja bo vpletenost v izobraževanje. Eccles, Wigfield in kolegi so razločili štiri komponente o dosežkih vrednosti (achievement task value):

- vrednost notranjega interesa (intrinsic interest value)
- vrednost zunanje koristnosti interesa (extrinsic utility value)
- strošek (cost)
- pomembnost oz. dosežek vrednosti (importance oz. attainment value)

Naslednja komponenta je definirana kot stopnja, do katere delo dovoljuje učencu, da potrdi ali ne potrdi salient ali osrednje aspekte samo preglednosti (to nism zihier da je prav – self-schemata je izraz). Pomembnost dela kaže na pozitivni efekt na učenčevo vključevanje v učno delo (task) in učenje, neodvisno od drugih vrednih izvršitvenih komponent. (ta odstavek je malo čuden, ne znam lih tega smiselno prevest).

Druge teorije prav tako poudarjajo motivacijski vpliv koncepta samega sebe (self-concept) v posameznikovem odnosu do dela (task). Carver in Scheier govorita o tem, da je pomembnost dela funkcija stopnje abstrakcije posameznikovega cilja. Ta cilj je v povezavi z delom. Če se nanašamo na hierarhični model ciljev (goals), predvidevamo, da so na vrhu cilji, ki so direktno povezani s konceptom samega sebe oz. *be goals*. Proti dnu lestvice cilji postajajo vedno bolj konkretni, operativni, orientirani k dejanjem (*do goals*). Vsak operativni cilj je vedno v zvezi z *be goals*. Višje kot je cilj na lestvici, bolj je pomemben. *Be goals* so pomembnejši od *do goals*. *Do goals* so prikazani tudi kot cilji, ki direktno prispevajo k dosežkom višjih ciljev. In/ali če prispevajo k tem dosežkom, potem samo k enemu. Učenje torej lahko dojemamo kot pomembno, če gledamo tako, da so koristni ciljem, ki so v razmerju s konceptom samega sebe.

Higgins se prav tako nanaša na motivacijsko vlogo koncepta samega sebe. Njegova teorija se nanaša na protiskovje med konceptom samega sebe in specifična čustva povezana z njim. Določi več možnih samoprotislovij (self-discrepancies). Kot Dubar, Barbier in Kaddouri predlaga, da se protislovja pojavljajo med različnimi aspekti samega sebe. Med temi aspekti razlikuje med dvema dimenzijama. Posameznikova percepcija samega sebe proti posameznikovi precepciji o percepciji drugega o njem. Druga dimenzija razlikuje med percepcijo o dejanskemu sebi (actual self), o idealnemu sebi (ideal self) in kakšen bi moral biti (ought self). Za nekatere avtorje ima protislovje med dejanskim in idealnim bolj pozitiven motivacijski efekt kot protislovje med dejanskim in kakšen bi moral biti. Teorija Deci in Ryana pravi, da bo motivacija višja, ko je posameznikova namera pri delu samodeterminirana in ne določena od zunaj. Posameznik se bolj poglubi v učenje, če ima občutek, da mu bo omogočeno doseči cilje, ki si jih je zadal in želena pričakovanja. Vključenost v delo bo višje, če je motivirano s strani posameznika, da bi zmanjšal razliko med dejanskim in idealnim jazom, kot če bi motivacija izvirala iz dejanskega – kakšen bi moral biti jaza. Podobna ideja je tudi v teoriji ciljne orientacije. Po tej teoriji se bo posameznik vključil v učno delo, če je primarno motiviran s cilji učenja (learning goals) kot nasprotno, s cilji nastopa, izvršitve (performance goals). Učencu je tu pomembno doseči učne rezultate, s cilji nastopa, izvršitve pa želimo pokazati pozitivno sliko sebe drugim, da bi se izognili temu, da bi si o nas ustvarili negativno mišljenje.

Markus in Nurius razločita med vsemi jazi, za katere posamezniki mislijo, da bi lahko postali (possible selves), med zaželenimi jazi (desired selves), ki se jim želijo približati in strahovitimi jazi (feared selves), ki se jim želijo izogniti. Posameznik, ki se raje vključuje v delo, ima bolj pozitivno samo podobo, medtem ko se želijo izogniti tistim, ki imajo negativno mišljenje o sebi.

Carver in Scheier dalje govorita, da ja približevalna usmerjenost (approach orientation) tj., da stremimo k pozitivni samopodobi, motivacijsko veliko močnejša kot izogibajoča usmerjenost (avoidance orientation) tj., da se izogibamo negativni samopodobi. To se ujema z raziskavo v socialni psihologiji, ki govori o stereotipu, da se posameznik umakne od dela, naloge (tudi povezane z učenjem), ko neko stvar dojame kot, da vsebuje stališče, ki je del posameznikove identitete, a je ožigosano s strani družbenih stereotipov. Podobno hipotezo podpirajo tudi raziskave povezane s ciljnim orientacijami in učenjem, ki govorijo o tem, da imajo cilji nastopa, izvršitve (performance goals) bolj pozitiven motivacijski efekt, če prevladuje

približevalna usmerjenost (approach orientation) nad izogibajočo usmerjenostjo (avoidance orientation).

MOTIVACIJA, SODELOVANJE IN UČINKOVITOST

V (že prej predstavljenih teorijah) se ukvarjajo z različnimi vidiki odnosa med identiteto in motivacijo, s katerimi lahko uresničujemo naloge. V bistvu se večina od njih (teorij) osredotoča na vpliv identitete na posameznikovo vključevanje v naloge. To vprašanje o odnosu med posameznikovim sodelovanjem in njegovo dejansko zmogljivostjo za naloge pa je treba posebej obravnavati.

Velik del motivacije konvergira na poudarku pozitivnega vpliva na učinkovitost delovanja. Vprašanje, ali je sodelovanje dober napovedovalec kakovostnega učenja, ostaja odprto. Predvsem se pojavlja vprašanje, kako lahko to kakovostno učenje povečajo, v kolikšni meri je učenec pripravljen na udejstvovanje in učenje. To učenje je posledica aktivacije ustreznih struktur znanja (v učnih razmerah), preoblikovanje aktivne strukture in transformacije v pričakovani smeri. Sodelovanje je vsekakor potreben pogoj za aktiviranje in preoblikovanje vključitvenih struktur.

Učni proces poteka na kognitivni kot tudi na čustveni ravni. Lahko se zgodi, da se kognitivni konflikt ne pojavi, kar lahko pripelje do ne vključitve učenca v učni proces. To ima lahko celo nasproten učinek, torej da deluje proti učenju. To se zgodi v primeru, ko so predstave učnega procesa in naše identitete različne.

V učnem procesu je učenec vključen v naloge, vendar pa se z uporabo pristranskosti lahko pojavi odpornost.

Pintrich (2000) objavi podobno utemeljitev v zvezi z vlogo samo-učinkovitosti. Pravi, da je učinkovitost stvar samoregulacije in da ima pozitiven učinek na sodelovanje v učnem procesu. Znanstveniki menijo, da bo nadaljne raziskave potrebno izvesti na podlagi kvalitativnih vidikov učenja, kot je npr. konstruktivizem ter odnosa med zaposlenimi in vključenimi v učni proces.

SITUACIJSKE PRIMERJAVE POSAMEZNIH DEJAVNIKOV: KAJ LAHKO STORIMO GLEDE POUČEVANJA DEJAVNIKOV, POVEZANIH Z IDENTITETO?

Razprava je bila doslej osredotočena predvsem na posamezne dejavnike učenja. Samouresničevanje in osebna dinamika so tipične individualne značilnosti. Nanašajo se na učenčevo življenje, njegovo zgodovino ter njegove notranje usmeritve. V skladu s konstruktivistično paradigmo je treba učenje gledati kot na interakcijo situacije in individualnih dejavnikov. To pomeni, da je treba preučiti vlogo situacijskih dejavnikov, na katere vplivajo učinki osebnih dejavnikov. Pojavlja se vprašanje, ali lahko upravičeno izpostavimo vlogo situacijskih dejavnikov, kot so učni pogoji in praksa.

V Vigotskijevi coni proksimalnega razvoja (ZPD – zone of proximal development) sta učni pogoj in praksa močna dejavnika.

V nekaterih primerih sta ta dva dejavnika tako močna, da se učenci vseeno, ne glede na pogoje in prakso poučevanja, vključijo v učenje.

Bourgeois in Nizet obravnavata vprašanje situacijskih dejavnikov.

Pojem učenja sta uprizorila kot nek prehodni prostor, ki je varen in v katerem si učenec lahko pridobi izkušnje, nove načine razmišljanja in to ne glede na identiteto oz. osebnost določenega učenca.

Predlagajo tri osnovne pogoje, ki so potrebni za učenje (v nekem prehodnem prostoru).

● Glede na raziskovanja novih načinov razmišljanja, ki deluje s pomočjo metod poučevanja, poudarjajo:

→ raziskovalno učenje in prenos

→ učenje preko prakse ter poudarek na informativno povratni informaciji – če učenec dobi povratno informacijo, lahko popravi napake

→ učne prakse, ki temeljijo na interakciji in so socialno podprte.

● Olajševanje razmišljanja in reverzibilnost dobimo:

→ s spodbudo izražanja lastnega stališča udeležencev v učnem procesu

→ z organiziranjem konstruktivnega soočenja iz vidikov različnih udeležencev

→ z zagotavljanjem in metodološkega orodja za učence, ki jim omogoča boljše delo..

SYMBOLIC INTERACTIONSIM AS A THEORETICAL POSITION IN ADULT EDUCATION RESEARCH

Connection to behaviorism

Teoretično in konceptualno mišljenje sta neločljivo povezana z dobro raziskavo. V družboslovnih vedah je potrebna tako teorija kot tudi empirične raziskave, saj so raziskave brez teoretičnih podkrepitev prazne in nam ne morejo pomagati pri razumevanju in razlaganju socialne resnice, še več, niso uporabne.

NORMAN DENZIN (1989b) prikazuje široko področje v sociologiji med teorijo in metodologijo ter vzpodbuja kombinacijo teorije, metodologije in znanja od raziskovanega področja.

Svoje razmišljanje prikaže v sociološkem delu, kjer nam poda dva primera za podporo njegovih tez:

1. Herbert Blumer

Močno je podpiral to teorijo in metodo, ki mora skupno obstajati v metodologiji, ki zahteva konsistentno teoretično perspektivo.

2. interakcija med Howardom Beckerjem in Haroldom Garfinkerjem

Oba sta zahtevala mešanje teorije in metodologije.

DAVID SILVERAMAN, drugi sociolog (1993,1) prikazuje, da »brez teorije ni nič za raziskovat«. Izbira teoretične perspektive je pomembna za empirične in prav tako za teoretične rezultate v sociološki znanosti in prav to je pomembno tudi v raziskovanju pri izobrazbi odraslih.

Kot ena izmed možnosti interpretiranja teorij v sociološki znanosti, je ***simbolični interakcionizem*** (=specifična ameriška tradicija)

Za simbolični interakcionizem je bila pragmatika zelo vplivna. Največ zaslug ima pri tem Herbat, ki v svojih delih posebej obe smeri pragmacionizma in simboličnega interakcionizma.

Simbolični interakcionizem je vodilna teorija v ameriški sociološki psihologiji, ki se usmerja predvsem na to, kako pomeni rastejo (se dvigajo) tekom interakcij.

Analiza od pomenov vsakodnevnega življenja, je bila možna s pomočjo podrobne, globoko obsegajoče observacije (konstantnega gledanja) neprikritega obnašanja.

Od takih raziskav je možno razviti razumevanje za podzavestne pojme človeških interakcij.

Za interakcioniste je zmeraj pomembno, kako ljudje dajejo pomen svojemu telesu in čustvom, samemu sebi, ter situacijam v katerih se znajdejo, ter svetu, v katerem živijo.

Druga tema simboličnega interakcionizma je proces odkritja.

Po njegovi teoriji je sociološki svet viden kot konstantno dinamična in dialektična mreža, kot izid srečanj in situacij, ki se ponavljajo in jih je težko predvideti.

Simbolični interakcionizem se ukvarja s potekom dogajanj, z njihovimi spremembami in izidi; nikoli pa s fiksnimi strukturami (kot mnoge druge sociološke teorije).

Ideje in koncepti, kot: postati nekaj, soočanja, kariera, igranje vlog in kontrola vtisov so pomembna za simbolični interakcionizem (Marshal 1994).

Tretja tema prikazuje, da ni posameznikov, ampak so ti zmeraj povezani z ostalimi in vidijo ter razumejo same sebe skozi druge.

Za interakcioniste je najpomembnejša tema analiza samega sebe, katera prikazuje pomembnost ljudi, da se vidijo kot objekti iz pozicije drugih tekom procesa sprejemanja vlog. Poleg tega je intersubjektivizem jedrna dimenzija, ki pomaga interakcionistom pri razumevanju človeškega vedenja.

Zadnja dimenzija, prirejena od dela Georga Simmela, je ideja, da moramo gledati globlji pomen simbolov, procesov in interakcij, ki jih doživljajo ljudje.

Interakcionisti poskušajo zajeti »univerzalne sociološke procese« in poskušajo vzpostaviti razumevajočo podlago generalnih procesov s študijem življenjskih izkušenj specifičnih skupin; izkušnje kot so smrt, uporaba drog, pri taxistih in zdravnikih.

Interakcionisti skušajo vzpostaviti formalno teorijo, ki je podprta s podatki in pridobljena iz podatkov.

Odličen primer takega dela je Glaser and Strauss – Status Passage (1967) z interakcionistično teorijo sprememb statusov (Marshall 1994).

Symbolic interakcionism – kritičen pregled

George Herbert Mead (1863 – 1931) je bil profesor psihologije na univerzi Chicagu.

Inspiriran od nemškega idealizma in Darwinove teorije evolucije, je bil eden izmed vodilnih ameriških pragmatikov, kateri je pomagal pri razvoju ameriške socialne psihologije in sociologije.

Bil je eden od ustanoviteljev simboličnega interakcionizma, samo podlago pa je razvil njegov študent in somišljenik Herbert Blumer, v letu 1937.

Mead je pomemben za sociologe, ker jih oskrbuje s skupno teorijo sociologije; od družbe in aktivnega posameznika iz subjektivnega in objektivnega; usmerjen proti intersubjektivizmu kot povezovalnemu faktorju.

Povezave do behaviorizma

Mead je bil velikokrat napačno obsojen, da je behaviorist. To pa zato, ker je velikokrat opisoval samega sebe kot socialnega behaviorista in pa zato, ker je vključil behavioristični jezik v nekatera svoja dela.

Mead je bil aktiven anti-behaviorist in je kritiziral behaviorizem na raznih nivojih. Upoštevalo je namreč le tisto, kar so ljudje delali in ne tisto, kar so čutili in mislili.

Mead noče zmanjšati mentalnih funkcij, mnenja ali posledic do obnašanja. Namesto tega usmerja svoj pogled na človeška dejanja, kar je objektivno pregledno, »od zunaj«.

Za Meada je socialni behaviorizem koristen kot metodološka pozicija.

Kar se dogaja med organizmom in njegovim okoljem pa je po Meadtovem mnenju izmenjava ali izmenično dejanje in se ga ne upošteva kot behavioristično.

Premagati dualizem med telesom in mišljenje. Začasnost

Pogled nas vodi do drugega Meadovega prispevka sociologiji, ki ga deli s fenomenologijo in si ga sposodi pri Heglu ter predstavlja njegovo pot premagovanja dualizma med mišljenjem in telesom.¹ Trdno je prepričan, da znanstveno mišljenje lahko da možnosti

1 Mead nasprotuje Descartovemu dualizmu med mišljenjem in telesom, objektivnemu in subjektivnemu. To stališče je značilno za Descartovo filozofijo, ki doseže vrhunec v Kantu. Mead namesto Heglove tradicije, ki je tipična za fenomenologijo in feminizem, izbere odnos namesto natančnega (osebnega) stališča, totalnost namesto

za boljše rešitve in bolj demokratične družbene oblike. Prav tako želi preseči dualizem med telesom in mišljenjem v času, ko je pozitivizem začel vplivati na psihologijo in druge družbene znanosti. V svojih delih je Mead dialogičen in označuje neko zvezo ter izraža premik iz materialnega pogleda ontologije k funkcionalnemu ali procesu usmerjenemu: O zavesti, piše Mead, »se pogovarja kot o nečem, kar se pojavi na določeni točki, je nekaj v kar predmet znanja brez smisla vstopa od zunaj« (Mead 1964, 105)

Najpomembnejša posledica tega premika je, kot pravi von Wright je, da je zaznati zavest kot nekaj začasnega in ne kot nekaj materialnega, resničnega. Mead rešuje dualizem med telesom in psiho (dušo) z opisovanjem skozi vrsto kotov človeških pogledov, ki jih v vsakdanjem življenju pripisujemo našemu duhovnemu obstoju in razlikovanju med duševnim in individualnim. Mišljenje je začasno in ne trajno. V začasnosti najde Mead pot kako premagati dualizem med telesom in mišljenjem. Mead razume individualno kot zgovorna in družbeno odgovarjajoča neposredna pozornost nasproti zapletenosti ljudi kot osebnih in občutljivih, spoznavalnih in duhovnih. V Meadovi teoriji se prikazovanje pomena in osebnosti osnuje na povratnem komunikacijskem procesu, kjer so občutki, skozi njihovo predvidevanje značaja, tudi objem reflektivnega mišljenja.

Kot povzameta Rosenthal in Bourgeois, v Meadovi teoriji ni možno poenostaviti mišljenja na obnašanje. Mišljenje je funkcionalno povezano z obnašanjem in se pojavi znotraj zveze obnašanja. Mead pravi o mišljenju: »Pomen pripada stvarim, ki so v povezavi s posameznikom.« Na ta način Mead obide neskladje dualizem-redukcionizem in se izogne mehnični razliki predmet-osebek v korist aktivnemu, medosebnemu organizmu.

Drugi večji pogled na Meadovo delo je bila teorija družbene konstrukcije časa, ki je bila tesno povezana z dimenzijo predmet - osebek. Zanj je bil živi čas osnovna surovina za vse dobljene čase. Ugovarja realističnemu pogledu, ki pravi da je čas stvaren in neodvisen od kakršnegakoli strukturiranega vidika, kot tudi pogleda, ki je subjektivno strukturiran na notranjem toku in je proti določeni stvarnosti. Tako Mead dosega položaj, v katerem začasne izkušnje presegajo razcep med predmetom in osebkom ter dopolnjujejo dno za vsa izpeljana razumevanja časa. Po mnenju Rosenthala in Bourgeois je narava časa globoko usidrana v sedanosti in ni kot nož oster trenutek, niz sedanjih točk, ampak trajajoča razsežnost, ki v svojem začasnem razponu vsebuje tako preteklost kot prihodnost.

Vendar še vedno ni lahko razumeti Meadovega koncepta jaza. Obravnava ga kot resnično začasnega, medtem ko ga nekateri uporabljajo kot razdrobljen pojem, ko razglabljajo o I-jaz razliki. Zavedanje jaza ni nikoli minljivo, temveč vedno trenutnega izogiba. Zanj so »celo najbolj preproste poti, biti drug jazu nekoga, začasne in karakterizirane s čudnim preobratom, ki vsebuje oz. vpleta vlom v nadaljnji tok dogodkov. Tako je nemogoče biti nekdo in hkrati sam, razen s stališča časa, ki je sestavljen iz povsem neodvisnih elementov« piše Mead. V sedanosti, ki je začasna, je jaz mesto takojšnje sedanosti, ki je ločena tako od takojšnjega smisla kot tudi od dinamik družbenosti. » Ta vrnitev v isto napako je dovoljena za neviden jaz, ki ujema pretekli "jaz" v odsevni dejavnosti« kot menita Rosenthal in Bourgeois. Zgleda, kot da Mead ignorira karakteristike začasnosti, ki jih izpostavlja njegova lastna analiza. Kot povzemata Rosenthal in Bourgeois je to mogoče Meadova reakcija na obvoz ostankov psihične zadovoljnosti, ki ji toliko nasprotuje. Po njunem mnenju ima Mead v diskusiji jaza bolj pogosto kot ne opravlja z jazom v izrazu odvzema trenutkov, pozablja pa,

vsote posameznikov. Z drugimi besedami medosebnost. Človek ni zaključena celota in ne more biti opisan kot stvar, ampak se nahaja v spreminjanju, v neprestanem postajanju (Von Wright 2000, 70).

da je katerakoli diskusija o jazu, ki je izpeljana iz tega pogleda časa, konec koncev odvzem iz smisla živega začasnega prehoda.

Teorija družbenega dela in jaza

Meadova teorija vzajemnega delovanja in družbenega vodenja vsebuje razvoj jaza in prikazovanje pomena. Toda da bi razumeli Meadovo pot ukvarjanja z jazom in posplošenim ostalim, bi bilo dobro začeti z njegovo teorijo družbenega dela. Bistven pojem v tej teoriji je kretnja, ki si jo je izposodil pri Wihelmu Wundtu in ki je usposobljena za vključitev začetnega vodenja v komunikacijski proces. Drugi pomemben člen v komunikacijskem procesu je zmožnost za postavitev samega sebe v situacijo drugih. Mead meni, da je to bistveno, da znamo oponašati vedenje drugih. Da prevzamemo vedenje ali perspektivo drugih, je pomemben koncept, ki ga Mead prišteva kot osrednji pogled procesa komunikacije oz. interakcije med ljudmi. Tu zavzema igranje vlog pomemben del, ne samo zato ker ta zmožnost prispeva k boljšemu refleksivnemu mišljenju, temveč tudi zato, ker je prvi pogoj splošnega vodenja. Poudari tudi družbeno situacijo, družbeno vodenje, kot osrednji pogled za opisovanje, kako mi podamo mnenje našemu delu in delu drugih. Dodatni pogledi na pojmovanje, ki ga poudari, so občutja ali čustva.

Meadova osrednja tema se ne zanaša na lastnosti iz narave, temveč na individualne, kot tiste, ki ves čas nastajajo. Z Williamom Jamesom in Johnom Dewyem deli pogled, daje družbeno vodenje pomembno vodenje do te mere, da je pojmovanje, na katerega se odzivamo, mogoče najti v odgovoru na (ono) samo. Meadov pogled pojmovanja vsebuje pogled, ki ne more biti niti kopiran niti prebujen brez nas samih, ampak je konstruiran, rekonstruiran in prilagojen. Pojmovanje izhaja iz družbenih vodenj in družbenih situacij. Družbeno vodenje se zgodi med ljudmi in ni nekaj kar bi se dogodilo izven individualnega pojmovanja. Kar pomeni, da je lahko prvi, takojšen odziv na vodenje prenesen na zavest o pojmovanju v družbeni situaciji. To po Von Wrightovem mnenju pomeni premik iz osebnega (materialnega) k medosebnemu razumevanju zavestnega.

To je lahko razloženo na dva načina. Kot prvo, zavest pojmovanja je konstruirana in rekonstruirana skozi refleksivno mišljenje in problematiziranje. Zavedanje tako postane nekaj drugega kot osebno in psihično.

Kot drugo obstaja premik iz razumevanja človeške zavesti kot individualnega bistva k razumevanju zavesti kot zveze. Zavest je lahko pojmovana različno, ali kot družbena izkušnja, kot refleksivna inteligenca, ali kot osebna izkušnja in lahko prvotno temelji na trojnemu odnosu prikazanih pojmovanj, ki so v logični strukturi pojmovanj. Kot Von Wright poudarja, bo najpomembnejša posledica tega premika razumela zavest kot začasno in ne osebno. Po mnenju Rosenthala in Bourgeoisa: za Meada se trojen odnos drži med organizmom in naravo ter je vključen znotraj prave strukture pojmovanja. Pojmovanje...ni osebno niti psihološko. Ima obstanek, ki je mogoče lahko najboljše imenovan logično, kar pomeni da izhaja ven iz trojne odnosne matrice.

To ima posledice za jaz (osebnost). Pojav jaza je mogoč zaradi zmožnosti človeka, da prevzame vloge drugih in vedno stoji znotraj družbenega konteksta. To »dovoljuje človeku, da prevzame več različnih zaznavnih razgledišč istočasno in na ta način doseže splošen prijem objektivnega« in ima globoke posledice za razumevanje kako se ljudje učimo, še posebno ko odraščamo, kjer podobnosti s po-formalnim, po-Piagetsko perspektivo in učenjem postanejo vidne. Še več, Mead pokaže razliko med uporabnim in zgovornim dejanjem. Uporabno je vse prevečkrat nepravilno povezano s tehnološkim, kot samo aktivno uporabo znanja za spremembo družbe ali okolja. Toda Mead tega ni dojemal v tem smislu. Bistveno je, da Mead

uporabno nakazuje kot stvar, v kateri eden spozna svet skozi strukturo pojmov, ki jih je oblikoval na podlagi odzivov nekoga drugega na okolje. Tako tukaj ni poudarek na to kaj bi nekdo moral narediti z znanjem, toda preprosto kaj znanje je. Kar se dogodi med človekom in njegovim okoljem, da vsebuje odločene uravnane faktorje, je vključeno v samo notranjo strukturo pojmovanja.

Uporabna ali k cilju usmerjena aktivnost je potem združena s strukturo pojmovanj v splošnem, kot tudi z njenim karakterjem, ki je utrjen znotraj teh pojmovanj, ki jih sestavljajo in primerjajo. Zopet je v tem kontekstu pomembna za odrasle izobraževalce razlika, kaj je razumljeno pod uporabno dejavnostjo.

Jaz ima pri Meadu dve dimenziji, jaz in »mene«. Oba pola sta neločljivo v medosebnem odnosu, tudi če imata oba samo funkcionalno razliko. Jaz je označen z neposrednostjo sedanjosti, spontanosti in kreativnosti, je osebni pol, ki vključuje individualno perspektivo. »Mene« predstavlja silo preteklosti, tradicije, kulture in institucionaliziranega izvrševanja. Izoblikuje jaz drugih kot skupne perspektive, ki je objektivna. Mead te dve dimenziji predstavi v procesu zavrnitve tradicionalnih pojmov psihične neposrednosti.

V Meadovi teoriji jaz služi kot zagotovilo za to, kar je unikatno, individualno. Človek sestavljen samo iz »mene« bi bil kot kameleon, brez prave moči v sebi. Jaz-mene poli so v neprestanem dialogu, kot je jaz (osebnost) tako poznavalec kot znana stvar. Osebnost je kognitivna zveza, ki se prikaže iz mene z vključitvijo posplošenih ostalih, in z izhajanjem preden jaz lahko priplava na površje. Ni drugega jaza, ampak samo ali v relaciji do mene. Jaz-»mene« razlika, ki je vedno prisotna v pogovoru z drugimi, povezuje konkreten predmet, živo telo s kognitivno osebnostjo, ki je prav tako situirana v telesu.

Da povzamemo, za Meada jaz in »mene« nista metapsihični razliki, ampak funkcionalen odnos, ki predstavlja dve poti v kateri živo telo funkcionira. V tej smeri Mead kritizira psihološki redukcionizem. Kot poudarjata Rosenthal in Bourgeois je »Jaz težko opredeljiv pol odsevnega, kognitivnega, zveze jaz- »mene«, ampak je subjektivnost živa resničnost konkretnega ali decentraliziranega predmeta v svoji organski ali življenjski namerni aktivnosti«. Ko se duševnost enkrat pojavi na površju, ni samo dodana živemu telesu, ampak funkcionira kot višja raven, ki preoblikuje nižjo raven in se na ta način vrača k subjektivnosti. Kot poudarjata Rosenthal in Bourgeois, to ne more biti pomešano s subjektivizmom, ki ga Mead močno zavrača. Po Meadovem mnenju naj bi se subjektivizem izogibal namernemu značaju kreativnosti živega telesa. Mead trdi, da je takojšnja in direktna izkušnja točka trenutnosti, ki mora obstajati znotraj posrednega procesa.

Od trenutka, ko je osebnost izoblikovana, je prisotna dialogična zveza kognitivnega jaz-»mene«. Da imaš smisel za jaz (osebnost) je po Meadovem mnenju možno samo takrat, ko prevzameš vloge drugih in tako vključiš splošen drugi znotraj strukture živega telesa. Ta razvoj osebnosti je možen že pri izkušnji otroka, medtem ko gre skozi faze igranja. Prva je faza igre, ko otrok prevzema različne vloge, ko je zmožen preiti iz ene vloge v drugo. Za primer lahko vzamemo, ko se otrok igra da je starš, zdravnik ali učitelj. Jaz (osebnost) je na tej točki konstruirana z organizacijo specifičnih odnosov drugih posameznikov k osebnosti in nečemu drugemu v družbenem delu.

V drugi, bolj napredni fazi jaz (osebnost) doseže svoj polni razvoj z organizacijo individualnega odnosa drugih v organizirano družbeno vedenje ali vedenje skupin. To se zgodi pri igri, ko je posameznik, igralec zmožen predvidevati ali vključiti gibe drugih oseb v igro, na primer ko igra šah ali nogomet. Jaz (osebnost) je kognitivna ali dialogična, druge možnosti ni. In tako je vsaka nerefleksivna zavest osebnosti domneva kognitivne strukture, ki

je vključena v prevzemanje vlog drugih. Še več, ta kognitivna struktura osebnosti (jaza) je vedno globoko usidrana v živem telesu in njegovih začasnih potezah.

Teorija jezika

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. Posameznik ne bo zmožen pogovora s tistimi, ki pripadajo tej skupnosti brez branja njene literature in prevzemanja njenih posebnih drž, vedenj. V tem smislu on ali ona postaja drugačen. Tako posameznik tudi 'postaja' in ne, da se samo uči. To ima globoke posledice za različne identitetne konstrukcije in prevzemanje vlog v hitro spreminjajočem se svetu in je tako pomembno za raziskovanje izobraževanja odraslih. Rosenthal in Bourgeois povzameta Meada takole: jezik je tisti, ki izraža način ali stil izražanja, obnašanja v določeni družbi. Da resnično osvojimo jezik je, da razumemo jezik, in to vključuje da živimo življenje jezika, da živimo socialen proces, ki ga izraža.

Teorija intersubjektivnosti

Čeprav Mead ne uporablja besede intersubjektivnosti, vseeno to zajame jedro njegovega teoretiziranja. Vir človeške individualnosti in jaza lahko najdemo, po Meadu, v komunikaciji med ljudmi, v njihovi intersubjektivnosti. Zato Von Wright poudarja, da lahko Meadovo teorijo vidimo kot izhodišče za postajanje, za konstrukcijo subjektivnosti, osnovanje oz. oblikovanje. Iskanje za izvor refleksivnega mišljenja Meada vodi do socialnih situacij, ki so razumljene kot recipročni procesi konstruiranja pomena, ne pa kot individualni nameni, ki prihajajo iz posameznega razuma. Meadova intersubjektivnost v socialnih situacijah je karakterizirana z nenapovedljivostjo, ko sta človeška vključenost in socialno vedenje unikatna, in človeško vedenje je označeno z stalnimi spremembami. Tako je vsaka situacija je unikatna in kreativna, glede na kaj različni igralci prispevajo k njej, in kako se razvije zaradi njune interakcije drugega z drugim. Novi pomeni se oblikujejo ali preoblikujejo in nastajajo. Napovedati kaj se bo zgodilo je nemogoče. Meadov prispevek k konceptu intersubjektivnosti tako izhaja iz identificiranja premika od pričakovanega ali mogočega k nepričakovanemu.

POMEMBNOST SIMBOLIČNEGA INTERAKCIONIZMA V DRUŽBOSLOVNIH RAZISKAVAH

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 vedenja 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.

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.

V andragoških raziskavah Mezirowa teorija transformativnega učenja služi kot dober primer, kot nekoga, ki je bil navdihnjen od Meadovih idej, se posebej od njegove teorije jaza. Ko Mezirow uporablja kritično refleksijo in samokritično refleksijo kot kategoriji, ki nam pomagata razumeti kako je transformativno učenje mogoče, ali v položaju instrumentalnega ali komunikacijskega učenja, lahko vidimo vpliv Meada in simboličnega interakcionizma na Mezirow način konceptualiziranja učenja odraslih.

Vidimo lahko, da je simboličen interakcionizem vplival na različne teoretične perspektive, kot je Bergerjevo in Luckmannovo teorijo socialnega konstruktivizma, ali Habernasovo kritično teorijo, ...

SIMBOLIČNI INTERAKCIONIZEM V MOJI RAZISKAVI

Moj način biografskega raziskovanja se zdi bolj naraven, če gledamo na zacetek moje akademske kariere. Prihod na Švedsko s celinske Evrope, in delo na švedski univerzi, se zame ni preveč razlikovalo, ne v znanstvenih diskusijah kot tudi ne v metodah raziskovanja. Da sem se lažje prilagodila novim razmeram so veliko pripomogle tudi izkušnje, ki sem jih dobila s štipendijami in z delom na univerzi, ko sem bila v Kanadi in ZDA. Kljub temu pa so bile stvari, ki so pridobile moje zanimanje za raziskovanje, in tudi spremenile moj pogled na to kaj je znanje, znanost in človeška narava. To je bilo srečanje s švedsko kulturo na splošno, z jezikom in kulturo vseh ljudi. (Folk high school teachers candidates at Linköping university) Vse to je naredilo velik vpliv na moje ontološke in epistemološke perspektive. Prav tako je vplivalo na rekonstrukcijo moje identitete kot osebe in kot raziskovalca. Delo Froriana Znanieck-ega Čikaška šolska tradicija in G. H. Mead-ov simbolični interakcionizem so mi zelo pomagali, da sem razumel procese skozi katere sem šel v življenju.

Od leta 1986 sem zbiral življenjske zgodbe ljudi različnih skupin na Švedskem (polski imigranti, študentje doktorskega študija, netradicionalnih študentov na visokošolskem izobraževanju.). čeprav so ljudje iz različnih skupin, je bilo kar nekaj podobnosti, ki so si jih delili med sabo. Po Meadovi perspektivi smo se ukvarjali z izgradnjo in rekonstrukcijo oz. smo spreminjali identiteto s pomočjo interakcije in učenjem jezika, kot tudi s tem, da smo se prilagodili njihovi kulturi, subkulturi in njihovim simbolom – vse to znotraj procesa socialne interakcije in znotraj socialnih institucij. Zgodbe, ki jih ljudje povedo so časovni proizvodi, ki nam pokažejo, da se individualno življenje nikoli ne konča in je vedno odprto za nove izkušnje in spremembe, ki so pogosto nepričakovane. vse to naredi življenje unikatno in dinamično- vse znotraj kulture in jezika ki nista enaka- in to nam pomaga pri razumevanju drug drugega in tudi sebe. kot je zapisal Denzin (1989): vse zgodbe so časovni produkt. so zgodbe o času in dogodkih - dogodkih, ki se sledijo, ali zgodbe, ki se pojavijo sele po določenem dogodku."

zgodovino življenja sem uporabil kot raziskovalno metodo in kot pristop, ki mi je onemogočal spoznati in teoretizirati življenja odraslih v večjo globino in z večjo teoretično nejasnostjo, vključno s sposobnostjo sprememb, tveganj in učenja.

tukaj je vpliv Meada dobro viden. procesi, ki so vidni s strani simbolične intrakcionalizna so tisti, ki vključujejo formalno in neformalno učenje, motivacijo, razvoj kariere, pa tudi konstrukcijo socialnih vlog, etičnih in spolnih vlog. Z zbiranjem življenjskih zgodb dobimo vpogled v eksistencialno, psihološko in socialno dobrobit odraslih; njihovih bojov kot posamezniki, kot skupina, da ustvarijo identiteto in biografije v paradoksalno pozno moderno

kulturo, karakterizirano s tokom, strah vzbujajočimi negotovostmi in izpostavljenosti tveganjev, vendar tudi z novimi priložnostmi za samodefiniranje. to vključuje idejo namernosti ampak tudi imeti definirane socialne vloge in pričakovanja. V skupnih točkah med tema dvema procesoma je samoidentiteta razvita, za spremembe pa se lahko pogaja.

Eden od rezultatov moje raziskave (ki temelji na podatkih življenjskih zgodb, prav tako pa nanj vpliva analiza simboličnega interakcionizma) je kategorija, ki je izšla iz zgodb obehpoljskih imigrantov in študentov doktorskega študija. To kategorijo sem imenoval "floating", ki je vsebovala osnove negotovosti o sebi, identiteti, kraju in pripadnosti. vsebuje občutek razcepljenosti, ne imeti preteklosti in biti prestrašen oblikovanja prihodnosti.

Ewa Hoffman (1989), ki je kot otrok emigrirala z družino iz Poljske v Kanado, je povedala: » ne morem si privosciti gledati na preteklost in ne vem, kako naj gledam na prihodnost. Kamor koli pogledam lahko zagledam Medusa, in že čutim nevarnost, da se spremenim v kamen. Obstala sem in čas je obstal z mano. Če sem hotela zadržati trenutek, sem to storila zato, ker sem ga hotela podaljšati, da bi bil popoln. Z daj pa je čas brez dimenzij, brez razširitve nazaj in naprej. Izbrisala sem preteklost in se goreče oklepam prihodnosti; rada bi ustavial tok. Za kazen obstajam v predstavi neskončne sedanjosti, to je druga stran življenja v sedanjosti, ki pa ni večnost ampak zapo. Preteklosti in prihodnosti ne morem povezati, zato se čas ne premakne.«

Lahko bi rekli tudi, da občutek razdrobljenosti, ker nimam preteklosti in strah pred oblikovanjem prihodnosti, je tipična situacija za posameznike, ki plavajo. (Bron, West 2000, 167). Ljudje se morajo bolj zavedate sebe, ko so v interakciji z drugimi. Mankajoči delci in pomankanje originalnosti v življenju nas ne naredi srečne. Takšna situacija je značilna za imigrante pa tudi za novince v akademskem svetu, kjer se kultura in jezik kot tudi načini obnašanja in spoznavanja ljudi, odločno razlikujejo od okolja. To seveda ni edini primer; vse socialne institucije imajo smer delovanja preko svojih članov. Informalno učenje in tiho znanje sta pojava, ki jih lahko raziskujemo v okviru biografij ljudi, ki sodelujejo v družabnih srečanjih.

biografije so koristni primeri, ki dajejo vpogled v identiteto - kako se identitete spreminjajo in nastajajo. Možno je da ima človek v določenem času vec identitet, ki jih uporablja v točno določenih socialnih situacijah: družina, služba, prijatelji. Spremembe v življenju kot na primer izseljevanje in spremembe karier, kjer lahko nova kultura, jezik, simboli kot tudi pomeni sodelujejo v oblikovanju in bogatenju nasega življenja. Zajetje takšnih postopkov je bistvenega pomena za razumevanje človeškega ravnanja in nastajanja, predvsem pa je bistveno za odrasle izobraževalce zajeti notranjo subjektivnost človeškega učenja.

ENA OD TEORIJ TRANSFORMATIVNEGA UČENJA

Lena Wilhelmson

UVOD

Teorija transformativnega učenja sloni na jezi, izbruhu po osvobodilni oz. emancipacijski spremembi. Prizadeva si za spremembo v medsebojnih odnosih in strmi k temu, da bi razvili izobražene glasove v vsaki odrasli osebi preko oglaševanja/poudarjanja individualne spremembe. Teorija je zelo primerna v današnjem svetu hitrih sprememb odkar je njeno jedrno poslanstvo odrasle ponovno zgraditi po starih napotkih/načinih. Perspektivna spremenitev oblike je vidna kot glavni učni proces v razvoju odraslih. Teorija bi lahko bila, na primer, primerna za raziskave človekovih življenjskih tranzicij oz. prehodov. Lahko bi bila uporabljena tudi za doseganje boljšega razumevanja konceptov kot so na primer »uččca se organizacija«, ki mora nuditi vsem zaposlenim, ki so zahtevali usposobitev, da se naučijo nove tehnike dela.

Teorija transformativnega učenja je prvič predstavil **Jack Mezirow**. Jack Mezirow je teorijo sestavil na svojih pedagoških izkušnjah. Ukvarjal z ženskami ter zanje pripravljenimi ponovnimi programi na javnih univerzah. Osebni razvoj teh žensk, osvobujočih od pravil socialnih odvisnosti v izobraževalnih SETTINGS, je empirični/izkustven izvor teorije transformativnega učenja.

Namen teorije transformativnega učenja je, da bi bila uporabna odraslim izobraževalcem, katerih naloga ni le naučiti njihove odrasle učence predmeta, ampak tudi podpirati razvoj zmožnosti življenja v kompleksni in dinamični družbi.

Izobraževanje odraslih bi lahko bilo razumljeno kot organiziran boj za pomoč/podporo učencem, ki so dovolj stari, da se bodo obnašali odgovorno, da njihova dejanja pridobijo ali stopnjujejo razumevanje, izkušnost in utrditev...

Hranjenje teh svobodnih stanj za povečanje avtonomnosti in obveščeni/poučeni možnosti in razvoja je smisel samostojnega odločanja ter osnovna naloga/cilj izobraževanje odraslih. (Mezirow 2000, 26)

Odrasel prepoznavni razvoj z emocionalnimi in prizadevnimi dimenzijami je nekako tako kot razvoj sposobnosti »biti odgovoren odrasel« v pozni sodobnosti/modernosti družbi kjer ni tradicionalnih resnic, ki bi se jih še držali. Glede na teorijo transformativnega učenja bi to lahko pripeljalo do kritičnega mišljenja, preišljene vzgoje izven jasnosti.

V tem poglavju bom najprej podal kratko predstavitev teorije, ki izhaja iz predogleda nekaterih izkustvenih uporab teorij, vključno z rezultati mojih samostojnih raziskav, ki so glavni del poglavja. Nazadnje bom predstavil nekaj pogledov na podporo razvoju teoriji, ki se nanašajo na to teorijo.

TEORIJA TRANSFORMATIVNEGA UČENJA / TRANSFORMATIVNA TEORIJA

Mezirow zahteva, da je transformativna teorija v osnovi speljan in idealiziran model učččega procesa, ki sloni na naravi človeške komunikacije. Teorija transformativnega učenja hoče razjasniti splošne, ampak neopazne okoliščine/stanja za človekov razvoj. Deli se z izobraževanjem odraslih in gleda na perspektivne spremembe kot aktivno silo učenja. Učenje

se zdi kot vzajemen/medsebojen proces med ljudmi, ki je odvisen od miselno povezanih faktorjev-kot osebno preoblikovanje njegovih/njenih poti razumevanja.

TEORETIČNA SESTAVA

Spremenjena teorija je bila podana s strani empiričnih ugotovitev in podkrepljena s strani različnih teorij. Njeni cilji so na začetku pomenili smernice za odrasle izobraževalce, ki so hoteli sprožiti osebni razvoj v svojih študentih. Namen je ustvariti sintezo/spajanje, ki bi mogoče pomagala pri vsakodnevnem izobraževalnem delu. Dolgoročno pa je cilj prispevati/sodelovati k demokraciji in k odprto-misleči družbi.

Teorija je izhajala iz specifičnih kulturnih pogojev, povezanih z demokratičnimi družbami in z razvojem izobraževanja odraslih kot poklicem v Zahodni Evropi in Severni Ameriki, z liberalno tradicijo, ki je končno odvisna od zaupanja v informiranje, svobodne človekove odločitve in družbeno pravičnost (Mezirow 2000).

En vir inspiracije je Freirova (1970) pedagogika za izzvanje kritičnega zavedanja s političnimi in osvobodujočimi cilji/vsebinami v pismenem izobraževanju za zatirane ljudi tretjega sveta. Epistemološko. Transformativna teorija sloni na Hebermasovi teoriji odkritega/zgovornega/zaupnega delovanja (1984) in uporablja koncept instrumentalnega in odkritega/zaupnega/zgovornega učenja.

Druga pomembna teorija je Dewejeva (1938/1951): razmišljanje o učenju skozi izkušnje z njihovimi poudarki na refleksiji in kritičnem razmišljanju kot način spraševanja, kaj je vzeto za dopustno. Simbolični interakcionizem/vzajemnost/medsebojno delovanje/povezovanje (Blumer 1969, Mead 1934) se zaveda kako zavest in osebnost ustvarjata v družbenem procesu sporočanja v drugi teoretični izvor. Sociologija vedenja (Berger, Luckmann 1966) je tudi pomembna, saj osvetljuje proces objektivnosti in ustvarja pravilnost v družbi. Aktiva teorija (Wertsch 1979) je drugi sestavni element v katerem je učenje videno kot aktivna odvisnost med socialnimi interakcijami(stiki), na primer pomembnost jezika kot abstraktno mišljenje za razvoj poudraka, da znamo povedati stvari...

Ampak učenje je tudi kot perspektiva, ne vedno kot funkcija jezika, kot v Jungovi psihodinamični teoriji, interpretirani s strani Boyda in Myersa.

EPISTEMOLOGIJA

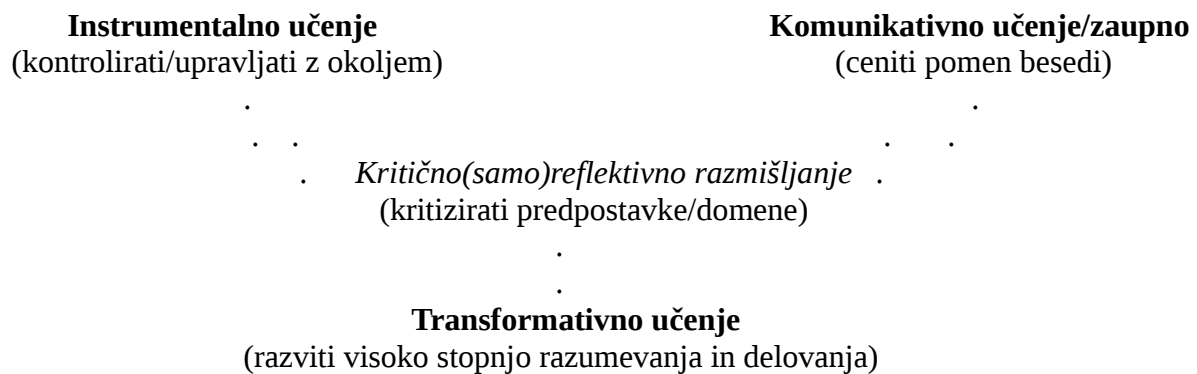
Največji vpliv na transformativno teorijo ima Hebermasova razširitev Kritične teorije (1984), predvsem v definiranju dveh področji učenja; instrumentalnega in zgovornega/odkritega/zaupnega učenja (RES NE VEM KAKŠEN BI BIOL PREVOD TEGA UČENJA! (COMMUNICATIVE LEARNING))

Instrumentalno učenje(uporabno, koristno) je tradicionalno objektivna epistemologija, ukoreninjena v 18. st. Tukaj ima realnost neodvisen obstoj, resnica je vidna kot zahteva za popravo reprodukcije, znanja in pravna veljavnost je objektivna, logična in razumskost je poudarjena.

Zgovorno/odkrito učenje pripada interpretativni subjektivni epistemologiji. Raziskave znotraj tega področja se osredotočajo na področje jezika in socialnih interakcij(medsebojnega vplivanja) . Družbena realnost je definirana z močjo, pojem/predstava realnosti sta vidna kot družbeno zgrajena, ogrodje sloni na individualnih/osebnih določbah njegovih/njenih izkušenj. To učenje ima namen razumeti pomen in interpretacijo drugih, pridobivanje moči z življenjskimi izkušnjami drugih, to zaplete razložitev:

V komunikativnem učenju zahtevamo opravičilo za problematično zaupanje ali razumljive racionalne razprave, da bi prišli do poskusa boljše obrazložitve. Edina alternativa za razpravo o opravičevanju zaupanja so, da se obrnemo na tradicijo, oblast ali moč/nasilje. Tretja učeča domena, glede na Hebermasa, je emancipacijsko/osvobodilno učenje. (področje učenja so cilji premagati/prekositi razmerja oblasti, pogoji oblasti morajo biti sporočeni/informirani s strani »aktivno usmerjenega samostojnega razumevanja«-McCarthy). To je domena, ki jo je nadalje razvil Mezirow, kot transformativno učenje. Oboje; instrumentalno/koristno/uporabno in zaupno/odkrito znanje se lahko uporabi v procesu transformacije/procesu preoblikovanja. Vendar, če se hočemo učiti transformativno, mora učenec razviti sposobnost za odražanje kritičnosti. Preko obeh kritičnih odrazov/razmišljanj in preko kritičnega razmišljanja lahko učenec uporabi transformativni potencial v svojem po interpretacijskem/razlagalnem ključu, kot je ilustrirano spodaj.

Model Opisa treh učečih domen, glede na transformativno teorijo



Kompetenca za transformativno učenje se doseže preko izkušenj:

...Družbena povezovalna leta!!!! So razvita znotraj razredov preko posredovanja osebnih izkušenj. To spodbujajo člani, ki sami prispevajo k perspektivam in uvidevnosti/razumevanju/sposobnosti/opazovanju. Ko ženske spregovorijo preko njihovih izkušenj, izgubijo strah, da mogoče nimajo prav. To je bil pomožen efekt sestavljanja teoretično-tekmovalnih spretnosti razglabljanja, govornega izražanja, logičnega argumentiranja in samozavestnega vedenja (Mezirow 1978a, 21).

Potreba po prehajanju podpore je ena glavnih iznajdb v tem izkustvenem delu, ki ni dosti naslovljeno na kasnejše teoretično razmišljanje. Glavna pot v transformativnem učenju je preko simetričnih/sorazmernih komunikacijah/stikov. Racionalna diskusija (Hebermas) sloni na tem, da je odkrito/zaupno/zgovorno delovanje najpomembnejše za demokratično družbo. Tu se pojavijo tveganja v debatnih kulturah, kjer je razumski razgovor napaka za debato. To je pomembno za prizadevanje , da je razumski razgovor potreben za kvaliteto zaupanja, solidarnosti, varnosti in empatije(zmožnost vživeti se v čustva drugega). Razumsko dokazovanje računa na občutenje varnosti, za svobodno in veliko udeležbo v interakciji z drugimi.

Okvir reference

Mezirow je predstavil dva koncepta
-pomenske perspektive ali navade mišljenja
-pomenske sheme ali lastni pogledi

Naše percepcije sami filtriramo in ta Mezirow okvir reference je sestavljen iz kulturnih paradigem in naše lastne zgodovine (izkušenj). Navade mišljenja in naše lastne poglede osnujemo v soglasju s socialnimi, zgodovinskimi in kulturnimi dejavniki v družbi. Ker pa so ta razmerja med dejavniki neenaka se dejavniki ustvarijo z družbenim diskurzom. V družbi imajo kulturni okvirji meje v katerih se človek lahko uči s transformativnim učenjem, kajti le tako lahko te meje okvirja odkrije in jih preseže.

Navade mišljenja so notranji pogledi na katerih sami ustvarimo navado lastne interpretacije. To so navade v naši družbi, ki so priučene. S tem socio-kulturnim učenjem konstruiramo naš vrednostni sistem, našo percepcijo, naša verovanja in lastne domneve, ki so nam postale že samoumevne. Navade mišljenja pa so izražene z našimi lastnimi pogledi. To so skupki mnenj, ki pogosto determinirajo kako sami interpretiramo razmerja vzrok/posledica (to počnemo popolnoma samoumevno).

Lastna mnenja in lastni pogledi se odkrivajo, ko posameznik izkusi raznolikost skozi delitev zgodb drugih in njihovih izkušenj.

Odkar so naše vrednote ujete v okvir reference, je transformacija teh obeh konceptov Mezirowa zelo boleč proces. Kajti naše vrednote nam zagotavljajo občutek stabilnosti, povezanosti, skupnosti in identitete.

Kritična refleksija

Učenje z obstoječimi okviri pomeni, da se razvijajo pomenljive strukture, ki so bile samoumevne- to je proces vključevanja v določeno okolje.

Kritična refleksija je pomembna, da se zavedamo svojih domnevanj. To je proces prilagajanja, ki se osredotoča na instrumentalno učenje. Namen je, da se osvobodimo osebnih in kulturnih omejitev v našem pogledu na svet. Moramo razviti sposobnost za kritično samo-refleksijo in da postavimo pod vprašaj naše domneve. To pa je proces prilagajanja ki se osredotoča na komunikativno učenje. Osredotočiti se moramo preko omejitev, ki so postale del nas in so na naši poti, da postanemo odgovorni odrasli, ki bodo pripomogli k razvoju demokratične družbe.

Aktivnost in transformativnost

Aktivnost je ključna za transformativno učenje. Okvir reference nakazuje na to, da nas navade vodijo v naša dejanja. To pomeni da preizkušamo omenjeni okvir. Posameznik, ki se uči je prisiljen analizirati svoja nekdanja domnevanja, da se lahko bolje spopada z danimi situacijami. Transformacija je predvsem pomembna zato, da lahko upravljamo z okoljem. Perspektivna transformacija vodi v analiziran okvir reference in v voljo do novih perspektiv posameznika.

Mezirow govori o 10 fazah transformacije:

1. Neusmerjena dilema
2. Samo-analiza s čustvi strahu, krivde in sramote
3. Kritična ocena domnev
4. Priznanje, da posameznik ni zadovoljen, prav tako se delijo procesi transformacije
5. Izkoriščanje opcij za nove vloge in dejanja
6. Načrtovanje dejanj
7. Pridobivanje znanja in veščin kot sredstvo za izvedbo posameznikovih načrtov
8. Provizionalno preizkušanje novih vlog
9. Gradnja kompetenc in samozavesti v novih vlogah in odnosih
10. Reintegracija v posameznikovo življenje na podlago pogojev, ki jih diktirajo posameznikove nove perspektive.

EMPIRIČNA RABA TRANSFORMATIVNE TEORIJE IN RAZISKOVANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Večina študij, ki je bilo izvedenih v okviru transformativne teorije je bilo doktorskih disertacij na univerzah v ZDA.

Pomenske sheme in pomenske perspektive so konceptualni konstrukti, ki jih je težko identificirati v empiričnih študijah. Prav tako, pa je Mezirowa definicija perspektivne transformacije preozka in bazirana racionalno. Mogoče tudi njegova teorija ni dovolj jasna glede kolektivnih in kontekstualnih pogledov v komunikativnem učenju. Kajti koncept komunikativnega učenja nakazuje interakcijo z okoljem in ljudmi. Pot transformacije je kot manj linearna, kajti je bolj individualistična in »tekoča«. Preden pa se začne kritična refleksija imajo zelo veliko vlogo čustva. Predvsem je »transformativna izkušnja« pomembna za naš osebni razvoj in pripomore k spremembi v vedenju.

Afektivno učenje in relacijsko vedenje kot sredstvo za kritično refleksijo

Taylor trdi, da transformativna teorija ne posveča dovolj pozornosti neodvisnemu razmerju med kritično refleksijo in afekti v transformativnem procesu. Transformativno učenje in kritična samo-refleksija vključujeta intenzivno čustveno izkušnjo. Afektivno učenje pa igra pomembno vlogo pri negovanju kritične refleksije.

MANJKA OD 199 - 204

ZAKLJUČEK

Zmožnost vzajemnega učenja je ustvariti sodelovanje z drugimi ljudmi, zdi pa se težko od udeležencev terjati skupinski pogovor.

Prav tako se kažejo zahteve po uravnoteženem zakonu, od razpravnih procesov, ki morajo biti sorazmerni, sodelujoči in konkurenčni..Belenkey in Stanton (2002) pravita, da mora biti znanje ločeno in povezano ob istem času. To je odprto in vzajemen odraz(refleks), ki temelji na različnih perspektivah in iskano skupaj z drugimi za nove smeri razumevanja.

Gonilna moč za vse to je obstoj problemov, ki so jih zaznali udeleženci, kot pomembno in življenjsko važno za boljše razumevanje.

Da bi bil tak proces uspešen, mora biti situacija značilna za varnost, zanesljivost in neravnotežje ob istem času.

Cilj teh študij je prispevati k znanju ter okrepiti udeležbo pri socialnih snoveh. Tako razumevanje pritegne zavest od težave vlaganja v katerikoli povezavi in v tem je vključeno oboje **mikro** in **makro moč**. Makro moč(hierarhično organizacijska struktura) se pokaže kot pogovorni slog med udeleženci v odnosih nadrejenosti in podrejenosti mikro kontekstu.

Zato je zelo pomembna skupinska komunikacija, kot pedagoško orodje v izobraževanju odraslih. Naslednji korak je lahko npr; študirati dinamiko mikro konteksta od skupinske komunikacije v ustaljene skupine.

Kaj je problematično pri ustvarjanju idealnega govora ali reflektivnega predavanja v skupini v delujočem življenju, kjer sta moč sorodstva in vzajemnost medsebojno odvisni in sta del interakcije? Lahko je zanimanje za nadaljno raziskovanje, podobnosti in razlike v povezavi med skupinami, določeno po spolu homogenih in heterogenih skupin v delujočem življenju.

Prav tako se postavlja vprašanje kako povzročiti pogovorne sloge in čustvene možnosti za dialog pri reflektivnem predavanju v raznih panogah delujočega življenja.

Nadaljni razvoj transformativne teorije

Transformativna teorija je bila deležna veliko kritik in tako se ja razvijala od svojega nastanka do danes.

Taylor prispeva točke, ki so pomembne za teoretične primerjave in razumevanje v zapletenost transformativnega učenja. Priporoči sestavno analizo za izkustveno delo in rabo alternativnega postopka oblikuje tako, da naslednji udeleženci kot oni dožive transformativno učenje. Taylorove točke transformativne teorije so:

- vpliv konteksta, sobesedila: odstopanja v kontekstu, kako skupinsko odgovoriti ...
- sorodno kritični refleksiji: afektivno učenje, zbrati občutja in kako se oni seznanjajo z reflektivnim procesom.
- sorodno naravi racionalne diskusije: kako vpeljati varnost v transformativni proces
- razširitev opredelitvenih izidov perspektivne izobrazbe, kako bolj razumeti transformativen proces pri pojavih kot so: strategije učenje, notranja stanja, zunanja stanja, časovno načrtovanje, nazadovanje...
- transformativno učenje v učilnici: kako se ukvarjati z čustveno otovorjenimi spomini v učilnici?
- okvir omembe: gledati spremembe v obnašanju in odzivu perspektivne izobrazbe

Kegan (2002)

Iz ustvarjalno-razvojne teorije je usmerjen na epistemološkem spornem vprašanju transformativnega učenja. Epistemološka sprememba pomeni spremembo oblik, ostale

spremembe nam dovolijo ostati znotraj iste epistemološke izkušnosti. Kegan govori o obliki ki preoblikuje, bitje oblikuje okvir omembe, ki je pot od spoznanja, to izdelava preobrazbo epistemološkega prizadevanja. Razvijajoča transformativna pot učenja pomeni razvijajočo notranjo oblast, torej lahko naredimo svoje lastne izbire bolj zavestno in ne da smo lutke na vrvici ali žrtev naše socializacije.

Belenky in Stanton (2002) pravita, da je cilj transformativnega učenja doseči soglasje »najboljših sodnikov« v skupnosti ter biti sposoben seganja podatkov v sedanje razpoložljivosti. Ta cilj je viden kot del ločenega znanja, od zmogljivosti za kritičen odraz na osnovnih domnevah, ki je poudaril preobrazbo teorije. Avtorja menita, da so druge poti znanja (npr. povezano znanje), enako življenjske. Vse poti znanja/vedenja so nujne za potencial pretvarjajočih skupnosti, prav tako kot ljudje.

Daloz (2000) nas usmeri k pomembnosti relativističnih poti, pri razmišljanju za emancipacijsko učenje. Če predpostavimo, da smo ljudje radikalno in socialno konstruirani od najbolj zgodnjih trenutkov našega življenja, ne bo težko obdržati oboje, razmišljanje jaza proti drugim. Ta porazmišljanja nam pomaga k vzgojnemu kritičnemu odrazu na pomenu razlik.

V družbi, kjer se prizadeva demokracija, je pomembno poudariti razlike med parlamentarnim in demokratičnim. Izobraževanje odraslih, ki se trudi biti emancipacijsko je lahko utopično. Transformativna teorija, ko razvija svoje lastno ogrodje, je uporabna kot vodnik za praktično delo od povezovanja mikro sveta k makro in kot spodbujanje odraslih v konstrukcijski in demokratični družbi.