

IZKUŠENJSKO UČENJE – UČENJE Z DELOVANJEM

*Karmen Špilek
Štumberger
SinesiS, družba za
izobraževanje in
svetovanje*

*Tudi izobraževanje odraslih na podlagi
lastnih izkušenj je pomembno*

Izkušenjsko učenje je v pedagoško-andragoški teoriji in praksi v zadnjem času v središču pozornosti, ker so se pogledi na vzgojo in izobraževanje precej spremenili. Pomagati odraslim učiti se, pokazati, kako se uči, in podajati snov, je izziv za udeleženca in izobraževalce. Proces izkušenjskega učenja je večplasten. Je ustvarjalna, zanimiva, aktivna, pozitivna, nagrajevalna, spodbudna izkušnja za vse vključene. Pri tem je zlasti pomembno, da si izobraževalec upa uporabljati različne metode, pristope in oblike. Tako vodi udeleženca skozi potovanje pridobivanja novih izkušenj in osmišljanja znanja.

Eno izmed prvih vprašanj je, kako približati udeležencem vsebine z metodami izkušenjskega učenja, da tega ne bodo sprejeli le kot igro, temveč tudi kot učenje. Na osnovi izkušenj pri vodenju izkušenjskih delavnic se poraja vprašanje, kako sprejemajo metodo izkušenjskega učenja odrasli, v vlogi udeleženca ali izobraževalca v procesu učenja in poučevanja.

Izkušenjsko učenje in metode poučevanja lahko opredelimo glede na teorijo. Izkušenjsko učenje v formalnem in v neformalnem učenju ter poučevanju je odvisno od dejavnikov, ki vplivajo na izbiro metod, in zlasti od praktičnih izkušenj.

Odnos do tradicionalnejših metod poučevanja med pridobivanjem visokošolske izobrazbe smo največkrat spoznali kot prevladujoč na-

čin posredovanja študijske snovi. Dejstvo je, da izobraževalci kljub poznavanju teorij uspešnega učenja in poučevanja poučujejo na osnovi svoje subjektivno-praktične teorije ter filozofije.

OPREDELITEV IZKUŠENJSKEGA UČENJA IN METOD POUČEVANJA

Izkušenjsko učenje temelji na drugačnem filozofskem in spoznavno-teoretskem izhodišču kot tradicionalno učenje, na drugačnem pojmovanju o tem, kaj je bistvo znanja, učenja in poučevanja. Od »običajnega« izobraževanja se razlikuje z vključitvijo doživljanja kot pomembne komponente učenja.

Izkušenjsko učenje zanika »seštevalno« pojmovanje učenja, po katerem se vsako spoznanje preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo in po katerem je novo znanje rezultat take rekonstrukcije. Pri izkušenjskem učenju gre za drugačno razmerje med učenjem, delom in življenjem (Marentič Požarnik, 1995). Pri tem je pomembna osebna identifikacija, saj se na osnovi pridobljenih izkušenj učimo naprej in tako pridobivamo nove izkušnje ter znanje.

Klasična paradigma pojmuje učenje kot osvajanje določenega znanja, navad in spretnosti. Gre za »aditivno« pojmovanje, ki temelji na behaviorističnih izhodiščih. Po tem pojmovanju je znanje proizvod, skupek objektivno ugotovljenih dejstev, podatkov in zakonitosti, ki jih

učitelj prenaša na učence v razmeroma nespremenjeni obliki, kot ga je sam sprejel. Osebna izkušnja je pri tem drugotnega pomena.

Ugotovimo lahko dva modela vzgoje in izobraževanja. Pri kulturno-transmisijemskem modelu gre za prenašanje vnaprej zgrajenega modela vednosti – znanja, spretnosti, vrednot in navad. Takšen model manj ustreza zakonitostim in potrebam izobraževanja odraslih. Procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja predpostavlja koncept vzgoje in izobraževanja kot proces kontinuirane rasti in razvoja oziroma prenos določenega znanja, izkušenj, vendar poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki pripomorejo k razvoju osebnostnih zmožnosti (Kroflič, 1997).

Načeloma se strinjamo, da je nujen prehod od prvega k drugemu modelu, vendar se pri tem sprašujemo, ali je to jasno le strokovnjakom pedagoške, andragoške in psihološke stroke. Izkušnje kažejo, da sta potrebni za tovrsten pristop k izobraževanju in učenju osebna sprejemljivost, želja po napredovanju in osebni rasti. Ni težko prepričevati že prepričane, težavno je prepričati nekoga, ki meni, da so različne vaje, simulacije in druge metode izkušnjskega učenja igra, in pri tem ne vidi globljega smisla ali celo bistvenega kvalitativnega preskoka v učenju.

V uspešnih družbah je izkušnjsko učenje zaradi velikih sprememb samega koncepta učenja že prešlo v središče izobraževalnih metod. Behavioristično pojmovanje, po katerem je učitelj prenašalec, učenec pa pasivni prejemnik znanja, je v zatonu. Pridobivanje novega znanja temelji na izkušnjah, ki morajo biti osmišljene, da lahko govorimo o tako imenovanem refleksivnem učenju. Razlog je v tem, da se sodobna družba naglo spreminja in s tem narašča potreba po fleksibilnosti ter preoblikovanju znanja in izkušenj po novih metodah. Z

izkušnjskim učenjem je mogoče razvijati človeške zmožnosti; na področju stroke in poklica in posameznikove osebnosti.

Učenje je ciklični oziroma multilinearni proces, v katerem se stalno, vse življenje, razrešuje nasprotje oziroma napetost med dvema razsežnostma spoznavanja. Eno razsežnost omejujeta dojemanje na osnovi konkretne izkušnje in razumevanje na osnovi abstraktno-logičnega razmišljanja, drugo pa aktivno delovanje v zunanjem svetu in vase obrnjeno razmišljanje opaževanje. (Kolb v: Marentič Požarnik, 1995)

Izkušnjsko učenje je z delom Experience and Education utemeljil John Dewey. Njegov model pa je nekoliko poenostavil ter dopolnil David Kolb s spoznanji Lewinove teorije učenja in Piagetove teorije kognitivnega razvoja. Izkušnjsko učenje je definiral kot učenje z delovanjem. Gre za proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo posameznikove izkušnje, z vzajemnim vplivanjem osebnega in družbenega znanja. Za izkušnjsko učenje je pomembna aktivna vpletenost posameznika v izkušnjo, hkrati pa tudi razmišljanje – refleksija o izkušnji.

Učenje je uspešno, če se zna posameznik premikati od ene razsežnosti k drugi. Večina odraslih ljudi se je zmožna popolnoma in brez zadržkov predati novim izkušnjam, o novi izkušnji je sposobna razmišljati iz različnih zornih kotov, opažanja integrirati v logično povezane pojme in teorije ter uporabljati to teorijo pri praktičnem odločanju in reševanju problemov.

Jarvis (1992, 1997a) je opredelil učenje kot proces preoblikovanja izkušenj v znanje, spretnosti in vrednote, poučevanje pa kot proces omogočanja priložnosti za učenje. Pri tem razlikuje ne-učenje (non-learning), nerefleksivno učenje (non-reflective learning) in refleksivno učenje. To podrobneje razloži z modelom učnih procesov. Posameznik si pridobi iz-

*Izkušnjsko učenje
spada med osnovne
izobraževalne
metode.*

kušnjo na osnovi okoliščin, v katerih se je znašel. Vendar v vsakdanjem življenju ne razmišljamo vedno o okoliščinah, v katerih se znajdemo. Morda ugotovimo, da je razlika med izkušnjo, ki jo imamo, in na novo nastalo izkušnjo. V tem primeru obstaja možnost za proces učenja. Vendar to ne poteka samo po sebi, saj smo lahko na primer preveč zaposleni, da bi okoliščine podrobneje preučili, ali pa celo zavrnilo to možnost – glede na to, da smo ljudje bitja, ki izbirajo. In tako mnogokrat postane morebitna učna izkušnja ne-učenje. Na novo nastalim okoliščinam moramo torej posvetiti določeno pozornost in jim s tem dati pomen. Začne se torej prva stopnja v procesu učenja, ko interpretiramo okoliščine na osnovi izkušenj. To je proces oblikovanja izkušnje. Naslednja stopnja pa je preoblikovanje izkušnje z memoriranjem ali preizkušanjem (nerefleksivno učenje) ter razmišljanje o njej (refleksivno učenje). To vodi do sprememb pri posamezniku in do novih izkušenj.

Pomemben korak za uspešno učenje in poučevanje je, da smo sprejemljivi za nove izkušnje in vtise. Veselje do učenja lahko ponovno obudimo tako, da si vzamemo nekaj časa (dva tedna, mesec dni) in vsak dan poskusimo kaj novega. Lahko na primer poskusimo, kakšen okus ima nova jed, preberemo knjigo ali tuj časopis, obiščemo muzej. Ugotovimo, da znamo več, kot smo mislili, in da nam je takšno raziskovanje v užitek (Beitinger, Mandl, 1994).

POMEN USPOSOBLJENIH KADROV ZA UPORABO METOD IZKUŠENJSKEGA UČENJA

Z znanjem, ki ga je učitelj pridobil med študijem, je imel do nedavnega izredno pomembno vlogo. Problem in hkrati izziv sedanjega časa je, da se je njegov položaj spremenil, čeprav nekateri še vedno vidijo njegovo vlogo nespremenjeno. Danes je eksplozija znanja

tako nepregledna, tako neznanska in tako bliskovita, da se ne da napisati nobenega dela s »težo« o kateremkoli znanstvenem področju, kajti še preden je knjiga končana, je znanje že zastarelo. Če učitelj ohranja svojo vlogo, ki se je naučil med študijem, ga čas prehiti in žal tudi učence, ki jih poučuje.

Zelo pomembno je, da izobraževalec doživi metodo poučevanja na lastni koži. Med študijem je bilo zelo malo možnosti za doživljanje različnih metod. Raziskave (Svetina, 1994) kažejo, da učitelji redno predavajo in razlagajo, uporabljajo učbenike, se pogovarjajo z udeleženci ter organizirajo in izvajajo praktične vaje. Učitelji pogosto razlagajo z metodo pogovora, poleg učbenika pripravljajo še druge pisne pripomočke, uporabljajo učila in pripomočke (na primer grafoskop) ter učno snov narekujejo. Redko pa organizirajo skupinsko delo, delo v delavnici ali laboratoriju, uporabljajo AV-sredstva, računalnik in organizirajo ekskurzije.

Zato je tudi danes težišče dela z odraslimi še vedno na frontalnem delu, razlaga v obliki predavanj, učitelji pa učno snov ali njene dele celo narekujejo. Stanje pa se, čeprav je od raziskave minilo že nekaj let, ni kaj prida spremenilo (Svetina, 1994).

Učenje se povezuje z željo in hotenjem doseči določen cilj, narediti izpit, dobiti boljšo službo, povezuje se z ljudmi (na primer sodelovanje in učenje z drugimi, skrb za druge) in reševanjem problemov (radovednost, kaj se bo zgodilo). Podobno velja za vodenje, najsi gre za vodenje sodelavcev ali pa vodenje izkušenske delavnice. Vodje procesa lahko postanejo ljudje različnih poklicev, ki pa se morajo za to vlogo usposobiti (Christopher, Smith, 1990).

Glasser (1994, 1997) v okviru teorije izbire pravi, da smo ljudje notranje motivirani z zadovoljstvom, ki ga doživimo, ko zadovoljimo eno ali več od štirih psiholoških potreb: potrebo po ljubezni – pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Z vidika izobraževalca je pomembno, da ima sam te potrebe zadovoljene in da hkrati omogoča zadovoljitev potreb udeležencem.

Vloge učitelja so različne: organizator, svetovalec, predavatelj, mentor in moderator. Mo-

derator je strokovnjak za metode, ne pa strokovnjak za vsebine – čeprav pozna vsebino, o njej ne sme imeti svojega lastnega mnenja. Zavestno mora biti umaknjen v ozadje, saj s tem omogoči članom skupine vsebinsko delo. Odgovoren je za to, da kot vodja skupino pripelje do rezultatov. Sebe vidi v vlogi pomočnika skupine. Ne izraža tega, kaj je po njegovem mnenju prav in kaj ne, kaj je treba narediti in kaj ne, temveč skupini pomaga, da deluje na podlagi lastne odgovornosti.

V prvotnem smislu pomeni moderacija usmerjanje, uravnavanje, kar pomeni, da se pojavlja učitelj v vlogi koordinatorja procesa izkušenskega učenja, ki vodi delo po določeni metodologiji in uporablja pri tem posebne pripomočke in gradivo (Seifert, 1996). Moderacijska metoda ustreza procesno razvojnemu modelu vzgoje in izobraževanja, ki smo ga omenili na začetku prispevka.

Pri izkušenskem učenju nastopa učitelj v vlogi koordinatorja.

V izobraževanju odraslih se v zadnjem času vedno več govori o timskem poučevanju oziroma moderiranju v dvoje. Timsko izobraževanje je način, pri katerem si dva ali več izobraževalcev razdeli odgo-

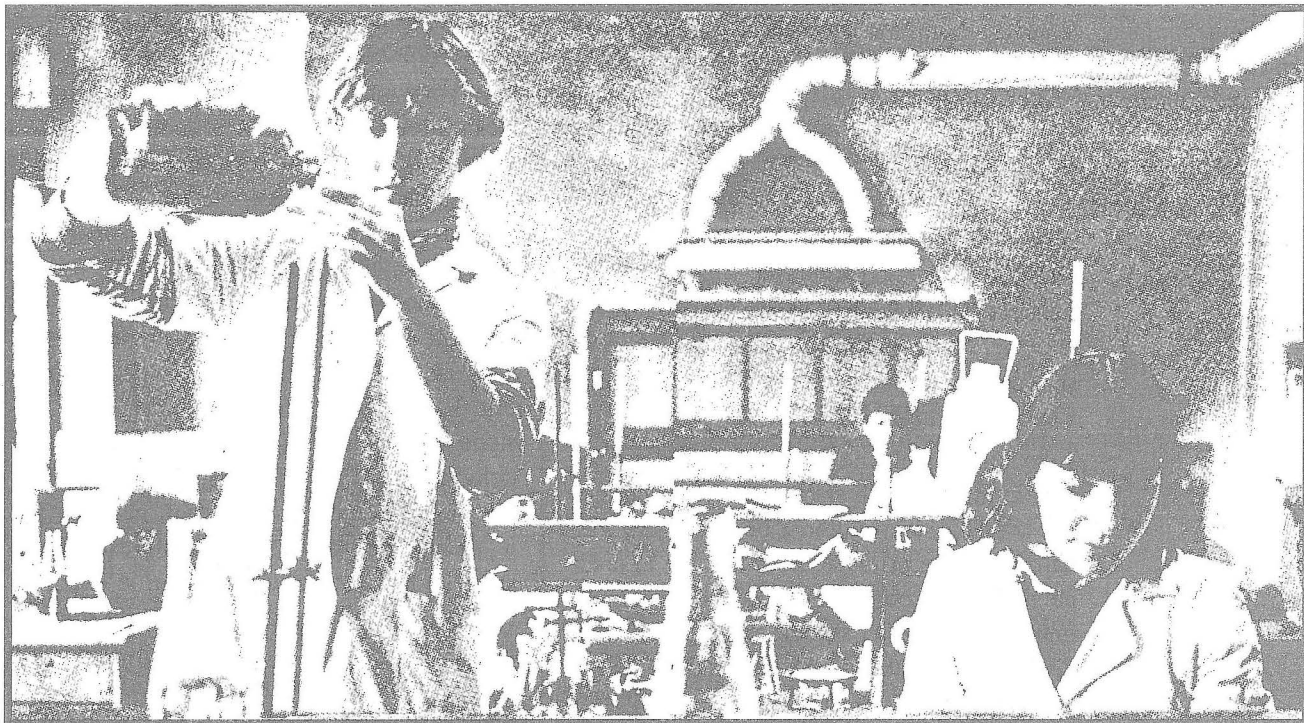
vornost za izvedbo izobraževalnega procesa v isti skupini udeležencev. To olajša vsebinsko in metodično delo ter omogoča boljšo osredotočenost na skupino. Še zlasti uspešno je sodelovanje dveh izobraževalcev – sovodenje. Vsak izobraževalec sodeluje v izobraževalnem procesu s svojim slogom, osebnostjo, prepričanjem. Gre za odlično dopolnjevanje in v času, ko je eden izmed izobraževalcev bolj aktiven, lahko drugi opazuje, kako skupina reagira. Tako se lahko še bolj približamo udeležencem, saj gre za dopolnjevanje izobraževalcev, hkrati pa se tudi poveča prožnost uporabljenih metod poučevanja. Veliko možnosti je tudi za ustvarjalnost, udeležencev in obeh izobraževalcev.

Izobraževalec mora imeti vedno pred očmi, da

smo si ljudje pri dojemanju zunanjega sveta različni. Glede na to obstajajo tudi različne možnosti za poučevanje in učenje. Katere so za nas najbolj primerne, je odvisno od naše volje, nagnjenj, izkušenj in interesov, ki jih imamo (Beitinger, Mandl, 1994). Ker so v naših možganih vizualni, avditivni in kinestetični komunikacijski centri, je za učni proces koristno, da se teh centrov ozavešimo ter omogočimo v procesu učenja in poučevanja zaznavanje zunanjega sveta s čim več čutili. To še dodatno okrepi pomen izkušenskega učenja.

Posamezniki, pri katerih so prevladujoči kanal sprejemanja informacij iz okolja oči – so torej vizualni tip, si lažje zapomnijo obraze, potrebujejo veliko slikovnih informacij, pri delu pa potrebujejo red. Ponavadi so jim podrobnosti pomembnejše kot celota. Prevladujoče čutilo avditivnega tipa je sluh. Posamezniki tega tipa si bolje zapomnijo imena, obraze pa pozabijo, učijo se z verbalnimi na-

Znana je dvodelna delitev možganov, na desno in levo hemisfero. Enakovredna uporaba obeh polovic pri svojem delu in življenju omogoča specifično harmonijo. Deporter (1996) navaja v svoji knjigi Kvantno učenje, da lahko z vnosom glasbe, estetike in samopohvale v učni proces preusmerimo splošno nagnjenost k zaposlovanju leve možganske polovice tudi k aktiviranju desne možganske polovice. Hkratno aktiviranje leve in desne možganske polovice vzbuja pozitivna čustva, zato so naši možgani učinkovitejši. Morda bomo s tovrstnim pristopom zmanjšali odpor do izobraževanja, postali bolj srečni in zadovoljni v procesu izkušenskega učenja – izobraževalci in udeleženci. Tako mogoče ne bo več dolgo, ko bodo umetniki s svojim pristopom igrali aktivno vlogo, na primer v svetu podjetništva (motiviranje ljudi, spreminjanje vrednot ljudi na podlagi umetniškega procesa ipd.).



potki, pri učenju na glas ponavljajo, zanje so podrobnosti nepomembne. Kinestetični tip vedno nekaj počne, se veliko premika, zapomni si tisto, kar je naredil, pri govorjenju gestikulira. Omogočiti mu moramo delo v skupini in izmenjavo izkušenj.

Učenje in poučevanje sta tudi neke vrste umetnost. Glede na pestrost metod, ki jih lahko uporabimo pri izkušnjiškem učenju, izobraževalcu ne bo težko izbrati ustrezne kombinacije metod, s katero bo v sodelovanju z udeleženci predeloval program izobraževanja in pri tem spodbujal ter osmišljal pozitivne izkušnje.

KAJ PRIČAKUJEMO OD UDELEŽENCEV IZKUŠNJSKEGA IZOBRAŽEVANJA?

Predvsem pripravljenost za sodelovanje, osebno odprtost, željo po napredovanju in osebni rasti, samoiniciativnost. Namen izkušnjiškega izobraževanja je spremeniti pasiv-

ne udeležence v sodelujoče. Tako se povečata tudi samozavest, radovednost in pogloblja razumevanje.

V procesu učenja in izobraževanja imajo udeleženci večjo odgovornost. O nekaterih elementih še vedno odloča izobraževalec, o drugih udeleženec, o nekaterih pa kar oba skupaj. Stopnja samostojnosti in možnosti soodločanja pri vseh fazah procesa učenja in izobraževanja torej ni enaka.

Navada je železna srajca, pravi pregovor. Ljudje imamo določen vzorec, po katerem živimo, delamo, razmišljamo, se prehranjujemo ipd. Vsaka sprememba zamaje človekov intimni svet. Postavljajo se vprašanja: kako, kaj, zakaj, zakaj ravno jaz ipd. Premalo pa se zavedamo, da so spremembe nujne za človekov osebnostni razvoj. Odrasle v procesu izobraževanja je treba razumeti tudi z navedenega vidika in čim bolj osvetljevati ter osmisлити pomen določene aktivnosti. Jarvis (1997b) navaja, da je reflektivno učenje znamenje življenja v

Življenje pomeni nenehno spreminjanje in reševanje problemov. Človek jim je kos, če se nauči reševati probleme in konfliktno situacije ter se tudi sam spreminja. Iz izkušenj pa vemo, da je spreminjanje proces in da imamo pri tem opraviti tudi z obrambnimi mehanizmi.

spreminjajočem se svetu. Hkrati pa meni, da je strah pred svobodo tudi strah pred učenjem. Reakcije posameznikov na učečo se družbo so različne. Nekateri ljudje si zaradi strahu pred spremembami ustvarijo »varen« vsak dan, ujet v enoličje in neaktivnost.

Tako kot smo bili (ne)zadovoljni z rednim šolanjem in smo imeli slabe, seveda pa tudi dobre izkušnje, tako ljudje z nezaupanjem gledamo na nove pristope, nove metode in načine dela pri izobraževanju odraslih. Odrasli imamo pravico, da se učimo drugače, da se učimo na način, ki nam je blizu in ki upošteva naše predznanje, izkušnje in potrebe.

Vedeti pa moramo, da se navade težko spreminjajo in da je za to potreben čas. Udeleženci najprej doživijo neke vrste presenečenje, ko delamo s kombinacijo različnih metod, sčasoma pa ugotovijo, da so taki pristopi vendarle ustrežnejši. Naloga izobraževalca pa je, da upošteva mnenja, navade, učne tehnike, stopnjo osebnostnega razvoja in fazo življenjskega cikla udeležencev ter temu ustrezno izbere metode dela. Če hočemo doseči pri posameznikih višjo stopnjo osebnostnega razvoja lahko uporabljamo bolj avtonomne metode učenja in poučevanja ter pričakujemo večjo vlogo udeležencev. Pri udeležencih razvijamo torej avtonomnost in jih usposabljammo za to, da se bodo znali sami razvijati, se učiti in si poiskati nova znanja.

PSIHOSOCIALNE ZNAČILNOSTI ODRASLIH IN NJIHOV VPLIV NA UČENJE

Razumevanje odpora, ki se lahko pojavi pri izobraževanju, nam olajša poznavanje ozadja

psihosocialnih značilnosti odraslih, ki vplivajo na uspešnost v procesu izobraževanja.

Zelo pomembna značilnost je predstava odraslega o sebi. Nastaja pod vplivom tega, kar o posamezniku mislijo drugi, in na osnovi vrednotenja tega, kar je plod njegove ustvarjalnosti. Odrasli imajo staro predstavo o izobraževanju, ki jim je ostala v spominu še iz mladosti, in odtod odpor do sodobnejših oblik andragoškega dela (Krajnc, 1979). Mnogim pomeni izobraževanje razred, šolo, podrejen položaj, pritisk, poučevanje. Sodobne andragoške pristope velikokrat vidijo kot slabo pripravljeno delo, ki je nekvalitetno, neorganizirano, slabo vodeno; počutijo se nelagodno, nerodno jim je, sram jih je, zdi se jim premalo resno. Učna situacija jim je tako nova, da jim je tuja. Andragog mora biti na tovrstne reakcije pripravljen in mora vztrajati pri uvajanju sodobnih metod ter oblik izobraževanja odraslih. Problem nastane, ko vztrajanje ni več možno in ko si kot zunanji izvajalec odslovljen zato, ker tudi vodstvo podjetja prisluhne le eni strani – ponavadi kakšnemu zvestemu sodelavcu, ki so mu odporni zelo domači.

Ali to spada k vsaki stvari, ki je nova? Pronicljiv odgovor je dal dr. William Glasser na Evropski konferenci realitetne terapije in teorije izbire spomladi leta 1997 v Portorožu: tehnični napredek je bistveno večji v primerjavi z napredkom v medčloveških odnosih, in sicer zato, ker smo na področju tehnike pripravljeni spreminjati teorijo, v medčloveških odnosih pa ne.

Naslednja psihosocialna značilnost odraslega, ki jo moramo upoštevati pri izobraževanju, so izkušnje. Izkušnje utrdijo določene učne navade in tehnike učenja, kar je treba upoštevati. Vedeti pa moramo tudi, da imajo odrasli veliko raznovrstnih izkušenj in da so te različno organizirane, zato se včasih zdi, da se odrasli učimo počasneje.

Tretja psihosocialna značilnost odraslega je pripravljenost za izobraževanje. Gre za narav-

nanost, splošno željo po učenju oziroma znanju in odprtost za sprejemanje novih spoznanj. Pripravljenost za izobraževanje je opisana tudi kot predestiniranost, zainteresiranost ali dostopnost za določeno znanje (Krajnc, 1979). Pri odraslih se pripravljenost za izobraževanje pojavlja neenakomerno, nelinearno. Hitrejši ko je tempo razvoja, tem bolj preskakuje pripravljenost za izobraževanje z enega področja znanja na drugo. K temu jih je treba še zlasti spodbujati.

POMEN IZKUŠENJSKEGA UČENJA PRI FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Terminologija izobraževanja odraslih (Jelenc (ur.), 1991) je formalno izobraževanje odraslih opredelila kot formalno strukturirano in sekvenčno organizirano izobraževanje, v katerem učenci sledijo izobraževalnemu programu, ki ga načrtuje in vodi učitelj ter naj bi privedel do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov (na primer stopnja izobrazbe, diploma, poklicna kvalifikacija).

Neformalno izobraževanje odraslih pa je opredeljeno kot izobraževanje, pri katerem je učenje sicer namerno, učni proces pa ni strukturiran v obliki razredov pod vodstvom učitelja, ki naj bi bil odgovoren za izobraževanje učencev, niti ni treba, da bi se proces organiziral s sledično, temveč je namenjeno zadovoljitvi drugih interesov in potreb odraslega. Gre za proces, ki poteka celo življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz sprotnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil.

Vprašanje je, ali sploh navedena definicija formalnega izobraževanja vključuje spreminjeno vlogo izobraževalca in udeleženca ter kako. Kakšno mesto ima izkušensko učenje

in poučevanje? Neformalno učenje nam je dano, je naravno in uspešno, saj se učimo na osnovi razpravljanja z drugimi, preizkušanja, spoznavanja ljudi, opazovanja, vaj, zabave ipd. Predšolski otroci se učijo neformalno, saj uporabljajo pri učenju vse čute in so pri tem popolnoma sproščeni, hkrati pa so deležni velike pozornosti in spodbud. Ko začnemo hoditi v šolo, se način učenja in poučevanja spremeni. Sedimo v vrstah, poučujejo nas frontalno, izkušnje niso vedno pozitivne in srečujemo se z odporom do učenja. Zakaj se ne bi zamislili ob trditvi, ki pravi, da otroci pridejo v šolo kot »vprašaji«, šolanje pa končajo kot »pike«?

Z veliko gotovostjo lahko trdimo, da se srečujemo z odporom tudi pri poučevanju. Še zlasti, kadar odrasli neradi hodijo v službo in pri tem niso zadovoljni ter motivirani. Tako trčita skupaj dva nezadovoljna svetova, ki ne ustvarjata ravno bleščečih rezultatov. Posebej, če naj bi rezultat poleg znanja vključeval tudi zadovoljstvo in srečo.

Pomembno je, da se naučimo učiti se in poučevati drugače, saj lahko tako čas, namenjen formalnemu učenju, bistveno bolje izrabimo. Ravno tako kot je za učenje pomembno naučiti učiti se, je tudi za posredovanje učne snovi pomembno naučiti se jo posredovati tako, da smo pri tem sami kot posredovalci zadovoljni, da se tudi nam zdi zanimiva, da ne uporabljamo le klasičnih metod, ampak izhajamo iz tega, kar udeleženci že vedo, poznajo. Tako posredovana snov je bolj zanimiva in si jo udeleženci lažje zapomnijo. Možna pa je tudi osebna in strokovna rast izobraževalca, ki se izogne ponavljanju vedno enakih vsebin na enak način.

Zakaj je formalno učenje težje? Formalno učenje dostikrat temelji na delu s knjigo, poslušanju predavanj ipd. Za večino ljudi to ni dovolj. Omenili smo že, da se ljudje razlikujemo glede na prevladujoči kanal sprejemanja informacij iz okolja. Če niso vsi kanali sprejemanja informacij aktivirani, gredo informacije mimo nas in si jih ne zapomnimo. Študijske knjige in predavanja so največkrat suho-

parna in dolgočasna. Učenje in poučevanje pa poteka večinoma v velikih skupinah, ki posamezniku ne dajejo dovolj spodbud. Ali kdo pri tem pomisli, da so odrasli že sami po sebi odličen vir za izmenjavo izkušenj?

K formalnemu učenju in poučevanju moramo vključiti čim več elementov neformalnega učenja in poučevanja. To je še zlasti pomembno, ker je učenje stvar »srca«, in ne le »razuma«. Primer: s skupino udeležencev smo izvedli metodo »možganska nevihta« (brainstorming) s temo učenje in vse asociacije zapisali. Merilo vrednotenja je bilo, katere asociacije so povezane s predmeti in sredstvi (na primer tabla, svinčnik ipd.), katere pa s čustvi. Ugotovili smo, da prevladujejo pri asociacijah, ki so povezane s čustvi, negativna čustva, na primer strah, trema, neuspeh. To kaže, da imamo pri učenju tudi negativne izkušnje, ki nastanejo zaradi neupoštevanja potreb posameznikov. Očitno je, da je treba spremeniti odnose v razmerju udeležencev – izobraževalec – vsebina učenja – mediji oziroma viri znanja. Oza-

Na andragoški proces bistveno vplivajo samopredstava, izkušnje in pripravljenost za učenje.

vestiti je treba odgovornost pri učenju in poučevanju ter upoštevati, da vplivajo na izbiro in učinkovitost metod izobraževanja odraslih pri formalnem in neformalnem izobraževanju število udeležencev, vir znanja, prevladujoči dialog ali monolog v komunikaciji, jasni cilji ter način organiziranosti in izpeljave.

PRAKTIČNE IZKUŠNJE PRI IZVEDBI PROGRAMOV

Primer A: Brezposelni udeleženci programa Odrasli se učimo drugače, ki smo ga izvedli v sodelovanju z RZZ v letu 1997, so bili nimalokrat presenečeni, ko so pri izpolnjevanju sheme za intervju o učnih projektih odraslih A. Tougha ugotovili, kaj vse so se v zadnjem času naučili (Perme, 1996). Prva asociacija

na vprašanje, kaj ste se v zadnjem času naučili, je bila večinoma »nič« ali pa celo, da se že 18 let niso učili. Ko pa smo jim postavili vprašanje, ali so v zadnjem letu prebrali kakšno knjigo, časopis in ali so se v zadnjem tednu s prijatelji o čem pogovarjali, so seveda vsi pritrdili.

Shemo za intervju o učnih projektih smo s pridom uporabljali v diskusiji z udeleženci o tem, katere vire lahko uporabimo, da bo naše učenje bistveno učinkovitejše, saj se udeleženci zaradi časovne stiske večinoma učijo sami, in tako smo v diskusiji osvetljevali še druge možnosti. Udeleženci so odgovore na vprašanja sheme zapisali na lističe in jih po posameznih sklopih obesili na panoje. To je pomenilo novo izkušnjo, saj so lahko posamezne odgovore med seboj primerjali (na primer vsebine, ki so se jih učili, vire učenja, čas, ki so ga porabili za učenje, ali je bil rezultat dosežen). Evalvacija programa kaže, da so bili udeleženci s programom zadovoljni. Uporabili smo tudi druge metode izkušnjskega učenja, kot so skupinska diskusija, igra, predstavitev lepakov, pripovedovanje zgodb, igra vlog.

Temeljni namen programa je, da se brezposelne osebe, že vključene ali pa se nameravajo vključiti v programe izobraževanja, ki jih financira RZZ, seznanijo z novimi metodami in tehnikami učenja. Skratka gre za to, da se naučijo učiti se, izhodišče pa so njihove izkušnje. To je pomemben cilj izobraževanja, saj so v raziskavi Eurodelphi ugotovili, da naj bi v prihodnje izobraževanje odraslih dosegalo naslednje cilje: naučiti učiti se, boljša komunikacija, najti smisel življenja, skrbeti za dom in družino, specializirano poklicno znanje (Krajnc, 1996). Izobraževanje se torej iz formalnih institucij seli v človekov intimni svet in se odziva na osebne vzgibe.

Koncept permanentnosti se je v tem primeru ponovno potrdil, saj se ljudje resnično učimo vse življenje in različne vsebine, za katere navadno menimo, da se jih sploh nismo učili.

Tu lahko ponovno omenimo izkušnjsko učenje – lahko rečemo, da ravno zaradi principov izkušnjskega učenja marsikdaj ne vemo, da se nekaj učimo.

Primer B: Kot naslednji primer lahko navedemo delavnico o učinkovitejših pristopih k poučevanju vsebin, ki smo jo izvedli za udeležence tehnične usmeritve. Omenjena delavnica je bila zastavljena izkušnjsko, udeleženci so sprejemali nova znanja na osnovi dela v parih in skupini (skupinska interakcija), metode »brainstorminga«, šlo je skratka za princip »Kakor se učiš, tako tudi poučuješ«. Na podlagi anketnih evalvacijskih vprašalnikov po izvedenem programu lahko sklepamo, da so bili udeleženci z delavnico zadovoljni, opazili so tudi drugačen pristop, ki jim je bil všeč; neka udeleženka je celo zapisala, naj načina dela ne skušamo spremeniti. Treba je opozoriti tudi na mnenje, da je bila delavnica usmerjena k izrazito idealiziranemu modelu poučevanja, ki naj bi omogočal najoptimalnejše možnosti učenja in poučevanja ter spodbudil in upošteval domišljijo ter ustvarjalnost posameznega udeleženca. Vendar ta metoda ni primerna za poučevanje delavcev s poklicno in srednjo izobrazbo, kajti tehnološka tematika nima toliko opraviti z domišljijo ali ustvarjalnostjo posameznega udeleženca.

Morda je prišlo do takega mnenja zato, ker je bilo na delavnici prijetno, vsebine niso bile posredovane zgolj frontalno, bilo je drugače, nevsakdanje, ker metoda ne ustreza našemu vzorcu poučevanja iz mladosti. Lahko si zastavimo vprašanje, ali si delavci s poklicno in srednjo izobrazbo ne zaslužijo drugačnega načina izobraževanja in učenja ter zakaj ne bi upoštevali tudi njihovih potreb in tudi pri njih razvijali ustvarjalnosti.

Naj omenim teorijo X-Y, povzeto po Mc Gregorju (Everard, Morris, 1996), ki je napisal nekaj trditev o pogledu na delo. Vodilni, učitelji ipd., ki se strinjajo na primer s trditvami: »Večina ljudi ni ambicioznih, ne marajo od-

govornosti in jih moramo usmerjati.«, »Večina ljudi ima le malo smisla za ustvarjalnost in reševanje problemov.« ali »Večina ljudi moramo stalno nadzirati in jih prisiliti, da dosežajo cilje organizacije.«, so zagovorniki teorije X.

Tisti pa, ki verjamejo, da je »delo prav tako naravno kot igra, če so le za to ustrezni pogoji«, da je »nadziranje pogosto nepomembno za doseganje ciljev organizacije«, da je »sposobnost ustvarjalnosti in reševanja problemov v organizaciji široko posejana med vse ljudi« in da »znajo ljudje svoje delo usmerjati sami in so tudi ustvarjalni, če jih le znamo prav voditi«, so zagovorniki teorije Y. Iz tega lahko sklepamo o načinu vodenja, posredovanja vsebin. Tudi upoštevanje in spoštovanje osebnosti udeležencev opredeljujeta stil vodenja oziroma poučevanja.

Pogosta pričakovanja pri pripravi delavnice o bolj učinkovitejšem posredovanju vsebin so, da bodo udeleženci z neko metodo instant v čim krajšem času postali dobri predavatelji. Pozablja pa se na to, da gre pri tem za proces razvoja osebnosti in da je izkušnjska delavnica le osnova za nadaljnje delo v zvezi z lastno osebnostjo. Vsak udeleženec gradi svojo podobo uspešnega predavatelja glede na svoje izkušnje. To lahko primerjamo s pripravo kemične substance, ki ji nenačrtno dodamo različne elemente, nato pa pričakujemo, da se bo zgodil čudež. Pri procesu osebne preobrazbe je treba gledati drugače tudi na dejavnik časa. Ne govorimo zaman o vseživljenjskem izobraževanju, saj se moramo zaradi nenehnih sprememb stalno učiti in razvijati.

Primer C: Veliko podjetje je na primer zaposlilo trenerko, ki je – da bi navdušila in naredila vtis – omenila direktorju, da uporablja pri usposabljanju managerjev za boljše vodenje program z igrami (Christopher, Smith, 1990). Direktor jo je ošinil s hladnim pogledom in rekel: »Moji managerji niso tu zato, da bi se igrali.« Njegovo reakcijo si lahko razlagamo tako, kot da je želel pokazati, da zelo dobro obvladuje treninge usposabljanja v podjetju, da je učenje na podlagi igre izguba časa in denarja, saj podjetja plačajo svojemu

osebju treninge usposabljanja zato, da bi povečalo produktivnost, in ne zato, da bi se zabavalo in razvedrilo.

Vodilni v podjetjih ne upoštevajo, da je poklicna produktivnost odvisna od različnih dejavnikov, ne le od sprejemanja informacij, dejstev in števil. Učenje in reševanje problemov sta del življenjskega procesa, spreminjanja nagnjenj, vrednot in prepričanja, pogledov. Igre, igre vlog, simulacije in druge metode izkušenskega učenja so več kot potrebni elementi učenja, saj nobeno raziskovanje in učenje ne poteka brez tipanja v neznan.

SKLEPNE MISLI

Izobraževanje in učenje imata v sodobni družbi velik pomen. Ljudje se moramo v procesu vseživljenjskega učenja pripraviti na spremembe. Izkušensko učenje je prešlo v ospredje izobraževalnih metod ravno zaradi dinamičnih sprememb v družbi in potrebe po fleksibilnosti ter preoblikovanju pridobljenega znanja in izkušenj.

Izkušensko učenje je učenje z delovanjem, pri katerem se vsako spoznanje preoblikuje z osebno izkušnjo. Ker gre za proces nenehne rasti in stalnega razvoja, lahko imenujemo tovrstni model procesni model vzgoje in izobraževanja, ki vključuje potrebe udeleženca izobraževanja, aktivnost in refleksijo ter povratne informacije kot spodbude za nadaljnje učenje. Pri tem pridobivamo nova hotenja, spretnosti, razumevanje in postanemo učinkovitejši in fleksibilnejši.

Odrasli imamo različne izkušnje, ki so različno organizirane, sami smo lahko torej pomemben vir učenja, osmišljene posameznikove izkušnje pa so lahko v procesu pridobivanja znanja in novih izkušenj v pomoč tudi drugim.

Glede na različne učne tipe in spremenjeno vlogo izobraževalca ter udeleženca v procesu učenja in poučevanja lahko s primerno izbiro

metod povečamo željo po pridobivanju novega znanja in spretnosti, povečamo samozavest, omogočimo poglobljeno razumevanje ter lažje povežemo znanje z vsakdanjim življenjem in delom.

Metode izkušenskega učenja so pot za združevanje že pridobljenih vrst znanja, prepričanj, čustvenih značilnosti in izkušenj z na novo pridobljenimi izkušnjami, spretnostmi in hotenji. Če se usposabljam za pilota, se lahko v procesu pridobivanja izkušenj s simulacijami seznanimo z resničnimi razmerami letenja, to pa mora biti podprto z informacijami in teoretičnem znanjem o razmerah letenja. Povezava obojega omogoča uspešen transfer spretnosti, znanja in vrednot.

LITERATURA

- Beitinger G., H. Mandl (1994): Spodbude za nadaljnje učenje. DOBA, Maribor.
- Christopher, E. M., L. E. Smith (1990): Leadership training through gaming. Kogan Page, London.
- Deporter, B. (1996): Kvantno učenje. Glotta nova, Ljubljana.
- Everard, B., G. Morris (1996): Uspešno vodenje. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Glasser, W. (1994): Kontrolna teorija. Taxus, Ljubljana.
- Glasser, W. (1997): Gradivo Evropske konference realitetne terapije in teorije izbire. Portorož.
- Jarvis, P. (1992): Learning, Developing and Ageing in Late Modernity. V: Zbrani teksti, 1. del. Filozofska fakulteta, knjižnica oddelka za pedagogiko, Ljubljana.
- Jarvis, P. (1997a): Self-directed Learning: Self Help or Self-service? V: Zbrani teksti, 1. del. Filozofska fakulteta, knjižnica oddelka za pedagogiko, Ljubljana.
- Jarvis, P. (1997b): Paradoxes of the Learning Society. V: Zbrani teksti, 1. del. Filozofska fakulteta, knjižnica oddelka za pedagogiko, Ljubljana.
- Jelenc, Z., ur. (1991): Terminologija izobraževanja odraslih. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani. Ljubljana.
- Krajnc, A. (1979): Metode izobraževanja odraslih. Andragoška didaktika. Delavska enotnost, Ljubljana.
- Krajnc, A. (1996): Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. V: Andragoška spoznanja 3. Gospodarski vestnik, Ljubljana.
- Kroflič, R. (1997): Kurikulum – raznovrstnost kuriku-

larnega načrtovanja. V: Andragoška spoznanja 1. Gospodarski vestnik, Ljubljana.

Long, H. B. (1990): *Understanding Adult Learners*. V: *Adult learning methods: A Guide for Effective Instruction*. Krieger Publishing Company, Florida, str. 23–37.

Marentič Požarnik, B., L. Magajna, C. Peklaj (1995): *Izživ raznolikosti*. Stili spoznavanja, učenja in mišljenja. Educa, Nova gorica.

Perme, E. (1996): *Odrasli se učimo drugače*. Gradivo. DOBA, Maribor.

Seifert, J.W. (1996): *Vizualizacija, prezentacija, moderacija*. DOBA, Maribor.

Svetina, M. (1994): *Organiziranost in izpeljava izobraževanja odraslih v srednjih šolah*. V: *Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih – raziskovalno poročilo*. Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. ACS, Ljubljana.

DRUGI VIRI

Jelenc, S. (1996): *ABC izobraževanja odraslih*. ACS, Ljubljana.

Lee, P., R. S. Caffarella (1994): *Methods and Techniques for Engaging Learners in Experiential Learning Activities*. V: *Experiential Learning: A New Approach* (1994), (ur. Jackson, L., R. S. Caffarella). *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 62. Jossey-Bass Publishers.

Marentič Požarnik, B. (1987): *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. DZS, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B. (1992a): *Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?* *Sodobna pedagogika*, št. 1-2: str. 1–16.

Marentič Požarnik, B. (1992b): *Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkustvenega učenja*. *Sodobna pedagogika*, št. 3-4: str. 102–118.

Marentič Požarnik, B. (1993): *Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, Ljubljana.

Mijoč, N. (1994): *Splošna predstavitev stanja in smeri razvoja*. V: *Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih – raziskovalno poročilo*. Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. ACS, Ljubljana.

Mohorčič Špolar, V. A., A. Ivančič (1996): *Potrebe po izobraževanju odraslih*. ACS, Ljubljana.