

# OD PSIHOLOGIJE K SOCIOLOGIJI UČENJA

## *Teorija umeščenega učenja*

### UVOD

V izobraževanju je področje učenja ena najpomembnejših tem, saj je razumevanje psiholoških in drugih procesov, ki spremljajo učenje, ključ do učinkovitega poučevanja v formalnih in neformalnih učnih razmerah.

Illeris (1999) poudarja, da je področje učenja izredno široko. Razlikuje tri temeljne razsežnosti učenja: učenje kot kognitivni proces, učenje kot psihodinamski proces in učenje kot družbeni proces. Raziskave o naravi in značilnostih učenja v izobraževanju so pote-

*Na učenje zelo  
vpliva tudi okolje.*

kale predvsem v okviru kognitivne psihologije, zato je logično, da so se tradicionalno odkrivale predvsem psihološke zakonitosti pridobivanja, predelave in shranjevanja informacij. Manj pozornosti je bilo namenjene spoznavanju širšega konteksta učenja. Ta obsega tudi okolje, ki spremlja proces učenja. Ta razsežnost je z vidika izobraževanja veliko zanimivejša, saj učenje v razredu, skupini, na delovnem mestu itd. ni izoliran proces, temveč (kot bomo videli v nadaljevanju) del širših in zelo kompleksnih interakcij med posameznikovimi osebnostnimi dispozicijami in značilnostmi socialno-kulturnega okolja, v katerem ta deluje. Izhajajoč iz tega spoznanja, je v zadnjem obdobju v pedagoški psihologiji opaziti premik od »psihologije učenja« k »sociologiji učenja«. Ta premik k preučevanju učnega okolja (environments of learning) te-

melji na spoznanju, da pomemben del učenja poteka tudi zunaj formalnega šolskega okolja in učiteljevega dosega. S tem mislim predvsem na tiste učne učinke, ki jih bi lahko imenovali kot »kvalitativne« in so povezani z oblikovanjem identitete, samopodobe, stališč, vrednot itd. kot stranskih rezultatov učenja.

Ena od takih teorij je tudi vse popularnejša teorija umeščenega učenja. Ta teorija je del kognitivno-konstruktivistične smeri preučevanja učenja, za katero je značilno prepletanje štirih konceptov:

- a) posameznika kot družbenega akterja,
- b) umeščenosti učenja v družbeno prakso (situated learning),
- c) učenja kot procesa »veljavne obrobne participacije« (legitimate peripheral participation) in
- d) »skupnosti prakse« (community of practice) kot mesta pridobivanja znanja.

### IZKUSTVO IN UČENJE

Na vseh treh področjih učenja (kognitivnem, psihodinamskem in družbenem) ima izkustvo osrednjo vlogo. Za andragogiko kot znanstveno disciplino je izkustvo še posebej pomembno, saj je tisti element, na katerem temelji razlikovanje med andragogiko in pedagogiko in ki naj bi bil izhodišče vsakega načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle. Ker je izkustvo ključno tudi za razumevanje teorije

umeščene učenja, bom na kratko omenil nekaj ključnih teorij izkustvenega učenja, ki so pomembno vplivale na razumevanje učenja.

Za očeta izkustvenega učenja štejejo ameriškega pedagoga in filozofa John Deweyja. Ta je že na začetku stoletja opozarjal na osrednje mesto, ki ga ima izkustvo v učenju. Poudarjal je, da morata biti izkustvo in izobraževanje povezana oziroma da mora izobraževalni program vedno temeljiti na izkušnjah učencev. Izkustvo je videl kot del biološkega in socialnega sveta, ki se izmenjujeta v interakciji med posameznikom, fizičnim in socialnim svetom. Učenje je zato pojmoval kot dialektičen proces, v katerem se prepletajo dejavnost, refleksija in konceptualizacija znanja. Učenje sproži konkretno izkustvo, ki mu daje impulz, pridobljeno znanje pa kasneje učenju določa smer in nove izkušnje.

Na razvoj teorije izkustvenega učenja je imel velik vpliv tudi socialni psiholog Kurt Lewin, ki je učenje opisal kot proces posameznikove osebnostne rasti. V tem procesu se izmenjujejo izkustvo, razmišljanje o njem, oblikovanje abstraktnih pojmov in njihovo preizkušanje v praksi. Slednje vodi k novim izkustvom in določa njihovo vrsto.

Pomembnost posameznikove avtentične izkušnje kot pogoja njegovega intelektualnega razvoja je poudarjal Jean Piaget. Večino svojega življenja je posvetil preučevanju kognitivnega razvoja otrok. Tudi Piaget je trdil, da spoznanje ni posledica pasivnega sprejemanja informacij, temveč rezultat nenehne interakcije med otrokovimi miselnimi strukturami in okoljem. Med tri pglavitne dejavnike človekovega miselnega razvoja je poleg dozorevanja organizma štel tudi fizično in socialno interakcijo z okoljem.

Najbolj znano teorijo izkustvenega učenja pa je na podlagi spoznanj Deweyja, Lewina in Piageta razvil David A. Kolb. Svoj model je ponazoril (1984) s štirimi stopnjami, ki se ponavljajo in sestavljajo proces izkustvenega

učenja. Posameznik v procesu učenja prehaja od doživetja konkretne izkušnje, razmišljanja o njej, oblikovanja abstraktnih pojmov, njihovega preizkušanja v praksi k novi izkušnji.

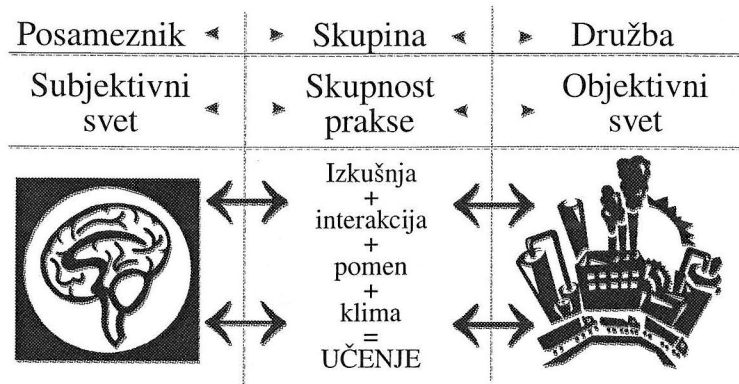
V tem procesu se izkušnje spreminjajo v znanje, to pa vpliva na pridobivanje novih izkušenj. Kolb je svoj model povezal tudi z učnimi stili posameznika, ki se razlikujejo po tem, kje v krogu le-ta začne svoj proces učenja oziroma katerim oblikam učenja daje prednost.

## RAZMERJE MED POSAMEZNIKOM IN OKOLJEM

Z vidika novejših teorij učenja je Kolbov model učenja pomanjkljiv. Jarvis (1987) mu očita dvojje: najprej trdi, da Kolb izkušnjo obravnava, kot da je izolirana od okolja. Učenje se vedno pojavi v socialnem kontekstu, zato je individualni in tudi socialni fenomen. Poleg tega pa meni, da rezultat izkušnje nikoli ni le znanje, kot trdi Kolb, temveč tudi nove spretnosti, stališča, vrednote, samopodoba in vedenje v določenem okolju. Podobno razmišlja tudi Wildemeersch (1989), ki pri Kolbovem modelu pogreša poudarek na okolju. Po njegovem mnenju Kolb sicer razlikuje med pomenom osebne in objektivne izkušnje, pri interpretaciji pa se osredotoča le na proces, ki ga sproži izkustvo v posamezniku. Pri tem pa zapostavlja značilnosti interakcije med posameznikom in okoljem. Meni, da je človekova kognicija socialna, saj na spoznavni proces vplivata družbeni in kulturni kontekst, v katerem posameznik deluje.

V novejših teorijah učenja se učenje ne razumeva kot na od okolja neodvisen proces, temveč kot proces, ki je del neke širše (socialne) izkušnje (Illeris, 1999; Lave & Wenger, 1998; Wilson, 1993; Wildemeersch, 1989; Jarvis, 1987). Enako kot človeka determinira okolje, je determinirana tudi njegova kognicija sveta, ki ga obdaja. Vsi poznamo pregovor, da

*Učenje je vedno del širše socialne izkušnje.*



Slika 1: Razmerje med subjektivnim svetom posameznika in objektivnim svetom ter učenjem kot njune posledice

»imajo vsake oči svojega malarja«. Razumevanje tega pregovora je ključ do razmerja med posameznikom in okoljem, kot ga razume teorija umeščene učenja. Eden od teoretskih temeljev teorije umeščene učenja je v socialnem konstruktivizmu, kot sta ga utemeljila Berger in Luckmann. Trdita, da je realnost, v kateri živimo, socialno konstruirana. To pomeni, da za posameznika svet obstaja šele takrat, ko mu ta pripiše (subjektiven) pomen. Zato govorita o subjektivni in objektivni realnosti, enako kot govorimo o človekovem notranjem in zunanjem svetu (Berger & Luckmann, 1991). Posameznikov notranji svet se oblikuje v zgodnjem otroštvu s primarno socializacijo. V tem procesu se objektivna realnost ponotranji in pridobi subjektivno razsežnost. To učenje poteka na kognitivni in čustveni ravni, pri tem pa se razvijajo osebnost, identiteta, način vedenja, čustvovanja in razmišljanja, stališča, vrednote posameznika ipd. Njegov subjektivni svet je po končani primarni socializaciji trdno zasidran v njegovi zavesti. Kadarkoli pride posameznik v stik z objektivnim svetom, le-ta posega v področje njegovih subjektivnih izkušenj in jim dodaja nove, objektivne karakteristike. Ta proces imenujeta Berger in Luckmann (1991) sekundarna socializacija in je za razumevanje vloge socialne plati učenja izredno pomemben. Če

velja, da primarna socializacija poteka le v prvem obdobju posameznikovega življenja, je sekundarna socializacija »vseživljenska«. V procesu sekundarne socializacije se posameznik vedno znova prilagaja novim področjem objektivnega sveta – spoznava svet okoli sebe, družbene odnose, v katere je vključen, in sestavlja posamezne dele socialne stvarnosti v bolj ali manj celovite konstrukte o njej (Berger & Luckmann, 1991).

S slike 1 je razvidno, da je izmenjava med posameznikom in družbo že v osnovi izkustvena, saj je notranji svet konstruiran na podlagi izkustva o interakciji z objektivnim svetom. Za razumevanje učenja je še posebej zanimivo razmerje med posameznikom in skupino, ki ji posameznik pripada. Razumevanja konteksta (interakcije med okoljem in osebo in okoliščinami, v katerem poteka učenje) je bistvo teorije umeščene učenja. Kontekst je stik, pri katerem se srečata dva svetova: posameznik in okolje, v katerem se uči. V teoriji umeščene učenja imenujemo to okolje »skupnost prakse« (Lave & Wenger, 1998). Učenje tako nikoli ni zgolj proces ponotranjanja golega znanja (podatkov, informacij ...), temveč se poleg tega oblikujejo tudi stališča, vrednote, motorične, kognitivne, socialne in druge spretnosti. Izkustvo pri tem ne more biti omejeno le na eno področje, ampak je zmeraj kombinacija več dejavnikov. Prav tako je učenje vedno socialno determinirano in »obremenjeno« s percepcijo učnega okolja, ki je odvisno od že pridobljenih izkušenj v tej dejavnosti. Komunikacijo med »subjektivnim svetom« posameznika in formalno ali neformalno učno situacijo vedno določajo njegove pridobljene izkušnje.

## VELJAVNA OBROBNA PARTICIPACIJA

Učenje vedno zavzema posameznikovo celotno osebnost in njegove specifične izkušnje z učenjem, ki določajo vrsto komunikacije med

Posameznik z učenjem ne pridobiva samo znanja, ki ga bolj ali manj uspešno prenaša v nove situacije, ampak z učenjem v določenem družbenem okolju (umeščenim učenjem) in z veljavno obrobno udeleženo pridobiva znanje v najširšem pogledu. To vključuje poleg pridobivanja motoričnih spretnosti, potrebnih za opravljanje določene dejavnosti, tudi razvijanje socialnih spretnosti, oblikovanje identitete ipd.

njim in učnim okoljem. S tega stališča opisuje teorija umeščenega učenja učni proces kot proces veljavne obrobne participacije – »legitimate peripheral participation« (Lave & Wenger, 1998). Z »veljavno obrobno participacijo« se skuša opisati proces, v katerem poteka integracija novih članov (učencev) v skupino. Ta proces vodi od »obrobne« do »polnopravne« participacije v praksi določene družbene skupine. Podobno kot se otrok postopoma vključuje v svet odraslih, se tudi »tisti, ki ne ve« vključuje v svet »tistih, ki vedo«. Stopnja participacije je zato odvisna od pridobljenih »spretnosti«, potrebnih za polno vključitev v življenje te skupine. Učenje je torej poseben tip družbene prakse, ki ni značilen le za namerne učne situacije, ampak tudi za vsakdanje življenje, in poteka tudi, ko se ga posameznik ne zaveda.

## UČENJE V SKUPNOSTI PRAKSE IN MOTIVACIJA

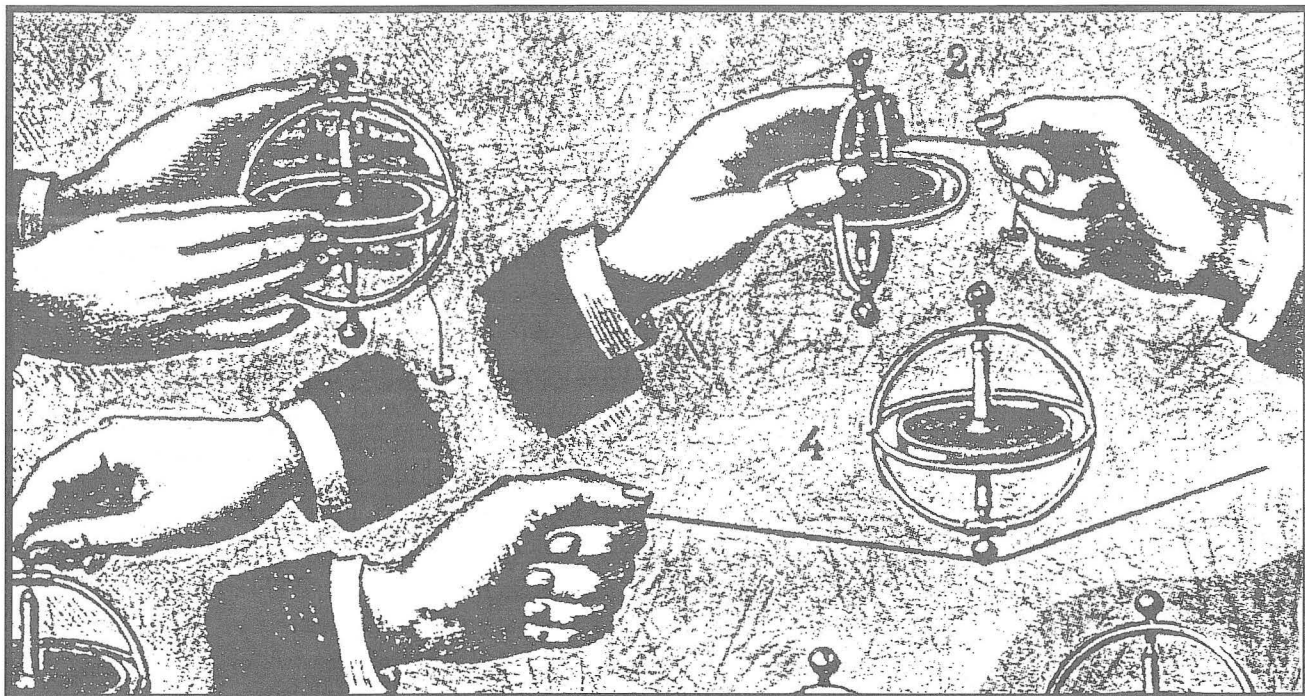
Znanje je vedno predmet družbenega pogajanja (Lave & Wenger, 1998). Pomen mu dajejo akterji, ki v interakciji drug z drugim producirajo, spreminjajo in reproducirajo znanje. Naše delovanje je vedno odvisno od interakcije med razumevanjem in izkustvom, zato je rezultat interakcije med posameznikom in socialnim sistemom, v katerega je vključen. Učitelj oziroma socialna skupina, v kateri se posameznik uči, je tako tista točka, v kateri poteka komunikacija med samopodobo, stališči, vrednotami, pričakovanji itd. posameznika (med njegovim subjektivnim svetom) in stališči, vrednotami, pričakovanji itd. učitelja oziroma socialne skupine (in objektivnim svetom). Bolj ko se učno okolje »ujema« s svetom učenca (in s tem »podaljšuje« njegov subjektivni svet), bolj je ta motiviran za učenje in se identificira s programom.

Učenje je torej povečevanje vključenosti posameznika v določeno družbeno okolje v procesu veljavne obrobne participacije (Lave & Wenger, 1998). S tega vidika so učni rezultati, motivacija za učenje in integracija (oziroma socializacija) posameznika v določeno okolje odvisni predvsem od stopnje



Slika 2: Vpliv subjektivnega in objektivnega sveta na motivacijo za učenje

participacije v tem okolju. Za razumevanje učenja in motivacije bi bilo treba zato v prihodnosti več pozornosti nameniti razumevanju procesa učenja v skupnosti. Motivacija je za strokovnjake v izobraževanju odraslih sploh ena zimzelenih tem. Teorija umeščenega učenja na tem področju prinaša novost. Če smo včasih odkrivali motivacijo predvsem v luči posameznikove biografije oziroma njegovih izkušenj v primarni in sekun-



darni socializaciji, se v teoriji umeščenega učenja njegova motivacija obravnava kot »ahistorična«: odvisna je od komunikacije med učnim okoljem in posameznikom. Motivacija posameznika za učenje je torej odvisna predvsem od »... stopnje preciznosti pedagoških tehnik« (Berger & Luckmann, 1991, str. 163) in vključevanja v tako imenovane skupnosti prakse – »communities of practice« (Lave & Wenger, 1998).

Če se strinjamo, da je znanje del družbenega okolja in ga ni mogoče pridobivati zunaj konteksta te skupnosti, lahko sklepamo, da je motivacija za učenje zelo odvisna tudi od načina in stopnje vključenosti »novinca« v to okolje.

*Učna motivacija je odvisna od stopnje participacije v učnem okolju.*

Od postavk, navedenih v okviru, je precej odvisna posameznikova identifikacija s skupnostjo prakse, v katero se vključuje, in oblikovanje njegove poklicne ter osebne identitete. Identifikacija in motivacija naraščata s »pro-

pustnostjo« skupine. S tem učenje »dobi smisel«, pripadnost določeni družbeni skupini in učenje v njej pa postajata posameznikova vrednota. Njegova udeležnost se od obrobne spreminja v popolno, kar povečuje občutek identifikacije z delom in skupino. Proces povečevanja vključenosti v učno okolje je za posameznika primarni motivacijski dejavnik učenja (Lave & Wenger, 1998).

Motiviranost je torej odvisna od:

- 1. odprtosti/dostopnosti/propustnosti skupine** (bolj ko je skupina odprta za posameznika, hitrejša bo njegova identifikacija z njo in bolj motivirano je učenje v njej);
- 2. pozitivne ali negativne naravnosti skupine do posameznika** (pozitivna naravnost motivacijo veča, negativna pa manjša);
- 3. fleksibilnosti/demokratičnosti skupine** z vidika dopuščanja sprememb v skupini (Lave & Wenger, 1998).

## TEORIJA UMEŠČENEGA UČENJA V PRAKSI

Spoznali smo, da temelji teorija umeščenege učenja na ugotovitvi, da je spoznanje odvisno od konteksta, v katerem je pridobljeno. Kot prototip povezave med učenjem in (delovno) prakso v teoriji umeščenege učenja uporabljajo pojem vajejstva (Lave & Wenger, 1998; Legrand-Brandt & Farmer & Buckmaster, 1993). To je izobraževalna oblika, v kateri je proces učenja, ki poteka hkrati s postopnim vključevanjem v novo (družbeno in delovno) okolje, najbolj transparenten. Vsak posameznik je, ne glede na doseženo izobrazbo ali družbeni status, v določenem trenutku svojega življenja v vlogi vajejca. V takem položaju se znajde vedno, kadar naleti na nove okoliščine, spoznanja itd. Pojem vajejstva se zato v teoriji umeščenege učenja ne uporablja samo v njegovem osnovnem pomenu, temveč tudi širše, kot »spoznavno vajejstvo, učno vajejstvo« in celo »vajejstvo v življenju« (Lave & Wenger, 1998).

Faze kognitivnega vajejstva so (LeGrand-Brandt & Farmer & Buckmaster, 1993):

1. modeliranje (modeling),
2. približevanje (approximating),
3. slabljenje (fading),
4. usmerjeno samostojno učenje (self-directed learning) in
5. posploševanje (generalizing).

Učenje poteka na različnih ravneh, ki se med seboj razlikujejo po stopnji samostojnosti učenca in brezhibnosti dela, ki se ga učenec skuša priučiti. V prvi fazi prikaže demonstrator dejavnost, ki jo mora posameznik ali skupina obvladati. Za to fazo je značilno, da med izvajanjem demonstrator tudi opisuje, kaj dela in kaj razmišlja, ko to počne. V naslednjih fazah inštruktor usmerja učenca, ki se vse bolj približuje popolni izvedbi. Učenec po-

Kot način struktuiranja učnega okolja se v teoriji umeščenege učenja vse bolj uveljavlja model kognitivnega vajejstva. S to didaktično metodo se skuša učencem omogočiti, da pridobijo znanje, kot bi ga pridobivali v skupnosti prakse. Sprva je bil ta koncept namenjen predvsem učencem v srednjih poklicnih šolah, uveljavlja pa se tudi na področju nadaljevalnega poklicnega izobraževanja. Nekateri ga celo predlagajo kot možnost, v kateri naj bi potekalo celotno izobraževanje odraslih (Wilson, 1993). Bistvo te metode je, da se znanje ne podaja zunaj njegovega konteksta. To pomeni, da se teoretično in praktično znanje ne poučujeta ločeno, ampak se skuša abstraktno znanje vključiti v aktivnost in socialno interakcijo, ki sta čim bolj objektivni in resnični. Temeljni pojem kognitivnega vajejstva je zato avtentična aktivnost.

navlja dejavnost in je čedalje bolj samostojen, inštruktor pa postopoma vključuje v situacijo vedno več dejavnikov, ki so tudi v dejanskih situacijah.

Učenje je v procesu spoznavnega vajejstva veliko več kot le golo opazovanje, saj je povezano z vključenostjo v realno delovno okolje. Pri tem se ustvari dvosmerno razmerje: sprejemanje znanja – biti sprejet v skupino (v »kulturo prakse«). V času obrobne udeležnosti/kognitivnega vajejstva ima posameznik možnost, da to kulturo ponotranji. V tem procesu poleg pridobivanja znanja poteka še drugo učenje: nastaja poklicna identiteta, razvijajo se motorične in socialne spretnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno opravljanje določenega dela. Kognitivno vajejstvo zagotavlja dostop do znanja, ki ga tradicionalne oblike poučevanja ne morejo.

## SKLEPNE MISLI

V pričujočem besedilu sem skušal predstaviti razmerje med učenjem, socialnim okoljem in motivacijo za učenje (ter izobraževanjem) kot ene od možnih posledic tega razmerja. Z vidika teorije umeščenege učenja je učenje umeščeno v družbeno prakso in je njen sestavni del. Pri tem je pomembna medsebojna

*Pri vsakem učenju pride tudi do spremembe odnosov moči v učnem okolju.*

pogojenost posameznika in sveta, dejavnosti in pomena ter kognicije in znanja. Znanje, ki ga posameznik pridobiva v procesu učenja, je tako socialno posredovano. To pomeni, da učenje ni omejeno le na reprodukcijo znanja in spretnosti v realni delovni situaciji, ampak vključuje celotno posameznikovo osebnost v razmerju do družbenega okolja in procesa vključevanja vanj. Dopuščanje »veljavne udeležnosti novincev« pomeni tudi dopuščanje novih pristopov in nazorov v skupnostih prakse ter s tem sprožitev »napetosti« med novim in starim, inovativnim in ustaljenim itd. Veljavna obrobna udeležnost torej ne pomeni le vstopanja »novih« v svet »starih« s pridobivanjem znanja, ampak tudi spreminjanje razmerij moči v določenem družbenem okolju, kar je še vedno eno od osnovnih poslanstev andragogike.

## LITERATURA

- Berger, P., Luckman, T. (1991). The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin Books.
- Illeris, K. (1999). The Three Dimensions in Learning: contemporary learning theory in the tension filed between Piaget, Freud and Marx (a presentation). Roskilde University Denmark.
- Jarvis, P. (1987). Adult learning in the social context. London; New York; Sydney: Croom Helm.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1998). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legrand-Brandt, B., Farmer, J. A., Buckmaster A. (1993). Cognitive Apprenticeship Approach to Helping Adults to Learn. V: New directions for adult and continuing education: Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning, 59, str. 69–78.
- Wildemeersch D. (1989). The Principal Meaning of Dialoge for the Construction and Transformation of Reality. V: Warner-Weil; McGill (ur.), Making Sense of Experiential Learning: diversity in theory and practice.

The Society for Research into Higher Education; Philadelphia: Open University Press.

Wilson, A. L. (1993). The promise of situated cognition. V: New directions for adult and continuing education; An update on adult learnig theory, 57, str. 71–81.