

Izkustveno učenje – enakovredna pot do znanja

Nena Mijoč

Četudi izkustveno učenje ni enoten pojem in označuje zelo široko paleto sodobnih prizadevanj za spremembe v izobraževanju, je v vseh pristopih pomembna težnja po demokratizaciji. Izraža se z zahtevo po večji enakopravnosti v odnosih v izobraževalnem procesu, s prakso priznavanja nešolskih poti do znanja, ter s potrebo po tem, da zapostavljene skupine samostojneje, z znanjem in argumenti vplivajo na družbene spremembe.

V zadnjih desetletjih najdemo veliko teoretičnih prispevkov, ki poudarjajo pomen izkustvenega učenja v andragoški praksi (Kolb, 1984, Keeton, 1976, Boydell, 1985, Jarvis, 1987, Marentič-Požarnik, 1992). Kot je videti, ne gre zgolj za poskuse, da bi v izobraževalni proces vnesli več izkustva, temveč se oblikuje nova filozofija učenja, ki poudarja celovitost osebnosti in razvoja. Posameznikovega razvoja si ni mogoče več zamišljati brez nenehnega učenja. Ne nujno učenja v šoli, saj ugotavljamo, da se ljudje vse več učijo tudi ob vsakdanji dejavnosti. Potrebo po učenju, spreminjanju in razvoju pospešujejo tudi spreminjajoče se življenjske razmere.

V življenjskih položajih je učenje vselej celovito; to ni zgolj spoznavni proces, temveč se prepleta z razmišljanjem, s čustvovanjem in dejavnostjo.

Sodobni teoretični pristopi k izkustvenemu učenju se opirajo na karseda različno prakso izobraževanja odraslih. Vsem pa je skupno poudarjanje težnje po spremembah, po razvoju in demokratizaciji. V nadaljevanju bomo opisali demokrati-zacijsko vlogo izobraževanja v okviru štirih pristopov k izkustvenemu učenju (Weil and McGill, 1989).

Učenje v življenjskih in delovnih razmerah

Gre za vprašanje, kako posamezniku, ki si je s svojimi življenjskimi izkušnjami pridobil bogato znanje, pomagati, da bo svoje znanje lahko tudi uveljavil in kasneje nadaljeval formalno izobraževanje. Ta pristop bi lahko opredelili kot **ugotavljanje in priznavanje izkustvenega učenja**. Manj se ukvarja s procesom pridobivanja izkustvenega znanja, več pa z ugotavljanjem sadov izkustvenega učenja. Torej s tem, kako ugotoviti in potrditi izkustveno pridobljeno znanje. V okviru tega pristopa se je razvijala podrobnejša metodologija ugotavljanja in vrednotenja znanj, pridobljenih zunaj učilnice. Metodologija ugotavljanja izkustvenih znanj je drugačna od vrednotenja znanj v šolskih vzgojnoizobraževalnih programih, saj upošteva posebnosti izkustvenega učenja, ki je za vsakega posameznika enkratno. Ugotavljajo in potrjujejo se izdelki, uspehi in dosežki, ki so jih posamezniki dosegli pri svojih dejavnostih v življenju. **Enakovrednost formalnih in neformalnih poti do znanja** ni ostala zgolj teoretična zahteva, temveč se je dejansko uveljavila v ZDA, v Kanadi in na Švedskem že v sedemdesetih letih, kjer na visokošolske ustanove vpisujejo tudi tiste odrasle, ki so si pridobili ustrezno znanje po izkustveni poti (Keeton, 1976, Abrahamsson, 1989). S tem so dobili možnost nadaljevanja šolanja tudi tisti, ki so v mladosti iz formalnega šolanja izpadli, največkrat zaradi vedenjske neprilagojenosti ali nizkih aspiracij. Za slednje vemo, da so pogosto pogojene z nižjim socialnim statusom posameznika.

Naravno je, da se odrasli učijo ob svoji dejavnosti in nova spoznanja neposredno uporabljajo pri svojem delu, v družinskem in družbenem življenju, pri svojih ustvarjalnih dejavnostih. Njihovo neformalno pridobljeno znanje jim priznavajo tudi drugi ljudje, neredko pa tudi delodajalci. Na prostem trgu se priznava kakovost izdelka, ne glede na to, kakšne formalne kvalifikacije ima izdelovalec. Ker pa izkustveno znanje marsikaterega izjemno ustvarjalnega posameznika ni formalno vrednoteno, ker zanj nima potrdil in diplom, ostaja nepriznано. Z njim si v naših šolskih ustanovah ne more pomagati, ko bi hotel nadaljevati študij na podlagi svojega predznanja, pridobljenega z izkušnjami. Program mora, ne glede na svoje izkustveno pridobljeno znanje, obiskovati in plačevati v celoti.

Ugotavljanje izkustveno pridobljenega znanja je pogosto dokaj dolgotrajno in natančno. Vsa dokumentacija se zbere v pisni obliki in je shranjena v posebni mapi, za katero se je uveljavil izraz dosje. Institucija, ki ugotavlja izkustveno pridobljeno znanje, predpiše postopek ugotavljanja in podrobneje opredeli, kakšna naj bo oblika prošnje, ki jo odda posameznik. Temu sledi ugotavljanje naučenega, ki je razdeljeno na več stopenj; od identifikacije naučenega, prek artikulacije, dokumentiranja, merjenja, vrednotenja do transkripcije. Zahteva se objektivnost ugotavljanja, ki se ji skušajo v praksi približati z zahtevo po več neodvisnih ocenjevalcih.

Nič nenavadnega ni, če posameznik dopolni svojo dokumentacijo in tudi sam sodeluje pri ugotavljanju znanja. S tem tudi sam objektivneje vrednoti svoje izobrazbene dosežke, opazi pomanjkljivosti in si zada jasnejše cilje. Kljub zapletenosti in dolgotrajnosti postopka so upravičeni trud in vložena sredstva, saj neredko prihrani eno ali tudi več let dragega študija.

Ugotavljanje in priznavanje izkustvenega znanja je poleg tega, da je konkretno odprlo možnosti za nadaljevanje študija tudi tistim, ki so si znanje pridobili zunaj šole, vplivalo še na naslednje:

- Delodajalci so začeli poleg formalnih diplom upoštevati tudi podrobnejša potrdila o znanju in izkušnjah kandidatov za delo.

- Visokošolske ustanove so pogosto preverile cilje in poti izobraževanja in usposabljanja študentov in jih primerjale s cilji uspešnih posameznikov, ki so si ustrezno znanje pridobili po izkustveni poti. To je vplivalo na spremembe visokošolskih programov.

Prizadevanja v okviru pristopa k ugotavljanju in priznavanju izkustveno pridobljenih znanj so vplivala tudi na spreminjeno zakonodajo v razvitih državah in dala možnost za nadaljnje izobraževanje mnogim, ki bi sicer ostali zaradi formalno neustreznih spričeval kljub svojemu bogatemu znanju brez možnosti za izobrazbeno napredovanje. Slednje pa mar-

sikomu omogoča tudi boljši socialnoekonomski položaj, vpliva na višje samovrednotenje posameznika in na njegov nadaljnji poklicni in osebnostni razvoj.

Nadaljevalno izobraževanje v programih neformalnega izobraževanja

V programih neformalnega izobraževanja je več svobode pri programiranju izobraževalnega procesa, zato so se v želji po kakovostnejšem učenju v skupini na tem področju razvile številne nove metode in tehnike izobraževanje odraslih. Zato so tudi izbrane metode izobraževanja odraslih poimenovali kar izkustvene metode (Walter in Marks, 1981). S tem mislijo predvsem na metode, ki vključujejo v učno situacijo neposredno izkustvo (metoda igranja vlog, simulacije, strukturirane vaje, skupinska interakcija, vodena vizualizacija...). Pri drugih metodah (npr. razprava, pogovor) pa prevladuje razmišljanje in izražanje spoznanj na podlagi preteklih izkušenj.

K temu pristopu spada tudi Kolbov model izkustvenega učenja (Kolb, 1984), ki v poenostavljeni obliki zajema temeljne procese izkustvenega učenja od konkretne izkušnje, prek razmišljujočega opazovanja, do abstraktnega razmišljanja in preizkušanja novih zamisli. Kasneje so ta temeljni model upoštevali in dograjevali mnogi drugi avtorji, ki so pisali o izkustvenem učenju (Boydell, 1985; Jarvis, 1989; Bullough, 1989; Boud, 1987).

Teoretiki, ki imajo največ izkušenj glede omenjega pristopa, menijo, da je za izkustveno učenje pomembna najprej zavzetost, potem tesna povezanost učenja z življenjem ter lastni nadzor in samostojne odločitve glede učenja.

Vse tri značilnosti, **lastna zavzetost, samostojne odločitve in življenjskost učenja** pozitivno vplivajo na razvoj samostojnejše osebnosti in s tem šele **ustvarjajo možnosti za demokratizacijo odnosov v vzgojnoizobraževalnem procesu**. Kajti le kako bi lahko razvijali demokratične odnose, če bi gojili pretirano odvisnost odraslega učenca od vnaprej pripravljenih ciljev, programov in metod izobraževanja. Koliko bi bilo še prostora za ustvarjalno oblikovanje novih spoznanj?

Izobraževanje za družbeni razvoj

Tretji pristop temelji na izkustvenem učenju v okviru prakse in **teorije izobraževanja za družbeni razvoj**. Zavzema se predvsem za izobraževanje obrobnih skupin. To je **izobraževanje za akcijo, za družbeni razvoj**. V majhnih skupinah se srečujejo posamezniki, ki razmišljajo o svojih izkušnjah, in v pogovoru kritično razširjajo svoja spoznanja (Freire, P., 1970). Znanje in medsebojna podpora pri odločitvah za spremembe jih opogumljata za dejavno spreminjanje razmer. V okviru tega pristopa je poudarjen **pomen primarnih in sekundarnih socialnih skupin** na posameznikova izkustveno pridobljena spoznanja. Opozarja nas, da ima socialno okolje za posameznikovo izkustveno učenje zaviralno in tudi potencialno spodbujevalno vlogo. Posamezniki si svoje izkušnje namreč razlagajo po svoje in če jih ne morejo soočiti s širšimi razmišljanji, jih prvotne razlage pogosto ovirajo v njihovem razvoju. Pomembna je torej predvsem spodbujevalna vloga skupine, kjer lahko svoje interpretacije izkušenj znova premislijo, kjer jim podpora skupine krepi tudi sposobnost za doseganje pozitivnih sprememb. Šele resnična moč, znanje in hotenje za spreminjanje pri zapostavljenih skupinah so pogoj za demokratične spremembe v družbi.

Izkustveno učenje za demokratične odnose

Četrti pristop razlaga **izkustveno učenje za osebnostni razvoj** in za kakovostnejši **razvoj demokratičnih medosebnih odnosov** v skupini. Posameznikov osebnostni razvoj in boljši medosebni odnosi so neposredni cilji v okviru tega izobraževanja. Izobraževanje poteka praviloma v majhnih skupinah z različnimi imeni T-skupine (training), skupinska dinamika, skupine za razvijanje večje občutljivosti... Cilji izobraževanja v okviru tega pristopa so predvsem vzgojni; večja neodvisnost, samozavest, samostojnost, ustrežnejši načini sporočanja, izboljšanje sodelovanja... Pomembno je razvijanje možnosti za to, da se novo znanje, ki ga imajo ljudje, tudi uporabi, da se to znanje kaže navzven, v spremembah njihovega ravnanja in odločanja.

Na podlagi teoretičnih spoznanj smo zasnovali raziskavo o izkustvenem učenju posameznikov, ki so bili v svojem okolju v neki dejavnosti uspešni (Mijoč, 1995). S poglobljenim, delno strukturiranim intervjujem, ki je trajal z vsakim posameznikom povprečno eno uro in pol do dve uri, smo zbrali odgovore šestdesetih ljudi.

Ugotovili smo, da je na uspešnost v dejavnosti vplivalo predvsem izkustveno učenje ob dejavnosti sami. Zanimalo nas je predvsem, kaj je spodbudilo to učenje, kako je potekal proces učenja, kateri viri so bili najpomembnejši in kakšen vpliv so na to imele primarne in sekundarne socialne skupine.

Znova lahko potrdimo demokratizacijsko vlogo izobraževanja, saj se je stopnja formalne izobrazbe tudi pri izkustvenem učenju pokazala kot pomemben dejavnik tako za izbor dejavnosti kot za uporabo virov.

Posamezniki brez poklicne izobrazbe so se izkustveno učili predvsem dejavnosti, ki so jim omogočale preživljanje. Višje izobraženi so se pogosteje izkustveno učili dejavnosti za ustvarjalno preživljanje prostega časa.

98 odstotkov intervjuvanih je pri svojem uspešnem izkustvenem učenju nujno potrebovalo znanje branja pisnih virov. Višje izobraženi so pri učenju in pri sami dejavnosti pogosteje uporabljali strokovno literaturo in tudi višje ocenili pomen teoretičnega znanja za svoje uspehe. Pogovor z drugimi ljudmi spada poleg lastnih poskusov med najpomembnejše vire učenja. Skoraj 50 odstotkov intervjuvanih je svojo uspešno dejavnost spoznalo šele v obdobju odraslosti.

Za izkustveno učenje je torej izredno pomembna vključenost posameznikov v različne sekundarne socialne skupine. Posebej pomembne so možnosti za vključevanje v manj formalne organizacije, kot so društva in klubi, kjer je več enakopravnosti v medsebojnih odnosih.

Pri razvijanju uspešne dejavnosti so imeli moški več podpore v sekundarnih socialnih skupinah, verjetno tudi zaradi izbire dejavnosti, ki so v družbi bolj cenjene.

Četudi so si z izkustvenim znanjem posamezniki pridobili obsežno znanje, so ga mnogi obdržali le zase. Samo ena šestina intervjuvanih je imela možnost organizirano učiti tudi druge ljudi. Za večino izmed njih je bilo poučevanje drugih pomembna spodbuda za nadaljnje poglobljanje v snov. Vprašanje je, zakaj svojega bogatega znanja in zavzetosti drugi niso organizirano širili v svojem okolju. Verjetno tudi zato, ker je naša praksa izobraževanja odraslih še dokaj toga in menimo, da smejo druge učiti le poklicni učitelji. Razmere se sicer počasi spreminjajo, saj v praksi že vznikajo nove, organizirane neformalne oblike izobraževanja, kot so študijski krožki in najrazličnejše oblike učenja v parih. Za tovrstno učenje pa je še premalo formalnih spodbud in javne podpore.

Sklep

Za človeka je učenje bistveno. Izobraževanje pa ni nič drugega kot načrtno učenje, zato mora biti povezano z življenjskimi vprašanji, če hoče ohranjati svoj smisel.

Človek postane človek šele z učenjem. Učenje kot progresivno spreminjanje samega sebe na podlagi izkušenj je temeljna človekova značilnost. Teoretiki imajo v mislih kar se da različno izkustveno prakso, ko pišejo o izkustvenem učenju. Nekateri povezujejo izkustveno učenje predvsem z izobraževanjem, ki vnaša v izobraževalni proces vse več neposrednega izkustva. Spet drugi menijo, da smemo imenovati izkustveno učenje le tisto, ki poteka zunaj šole, v procesu dela in življenja. Tretji menijo, da je izkustvo konkretnih ljudi v konkretnem izobraževalnem programu podlaga za izbiro vsebin, ciljev in poti izobraževanja.

V vseh primerih pa lahko z novim izkustvenim pristopom k učenju naredimo korak naprej k demokratizaciji družbe. Izkustveno učenje priznava tudi učenje, ki poteka v vsakdanjem življenju, in ne deli ljudi na izobražene in neizobražene. Vsakdo s svojimi življenjskimi izkušnjami pridobiva določeno znanje, ki je osnova za nadaljnje učenje. Tudi pri načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle bi morali bolj upoštevati izkustveno pridobljeno znanje, saj bi to omogočalo uspešnejše vključevanje novih spoznanj, hkrati pa bi dajalo boljše možnosti za uspešno učenje tudi tistim posameznikom, ki imajo kljub bogatemu znanju težave z verbalnim učenjem.

Četudi je izkustveno znanje enkratno in unikatno, na videz neprimerljivo s šolskimi standardi, je kapital za družbeno skupnost, ki se lahko obrestuje le, če ga primerno vrednotimo in spodbudimo tudi s formalnim priznavanjem.

Mijoč, mag. Nena

Asistentka za andragoško didaktiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Literatura

Abrahamsson Keneth: Prior Life Experience and Higher Education v Titmus C. J. ed. L Lifelong Education for Adults, An International Handbook, Pergamon Press, Oxford, 1989.

Boud David, Keogh R. and Walker D.: Reflection, Turning Experience into Learning, Kogan Page, 1989.

Boud D., Cohen R., Walker D.: Using Experience for Learning, Edmondsbury Press Ltd., Great Britain, 1993.

Bullough M.: A Consideration of Some Models of the Learning Process: Variations of a Theme of John Dewey, Studies in the Education of Adults, NIACE, England, 1989.

Boydell Tom: Experiential Learning, Manchester Monographs 5, Sheffield City Polytechnic, England, 1985.

Freire Paulo: Pedagogy of the Oppressed, Herder and Herder, London, 1970.

Freire Paulo: Pedagogy of Hope, Continuum, New York, 1994.

Jarvis Peter: Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, New York, 1987.

Keeton M. T. and Ass.: Experiential Learning, Rationale, Characteristics and Assessment, Jossey Bass, London, 1976.

Kolb David: Experiential Learning, Experience as The Source of Learning and Development, Prentice Hall, 1984.

Marentič-Požarnik Barica: Izkustveno učenje – modna muha, skpek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? Sodobna pedagogika, 1–2, Ljubljana, 1992.

Mijoč Nena: Izkustveno učenje odraslih in sociokulturni sloj, Doktorska disertacija, FF Ljubljana, 1995.

Weil, W. S. and McGill I.: Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice, Open University Press, 1989.

Walter G. A. and Marks S. E.: Experiential Learning and Change, Theory Design and Practice, John Wiley & Sons, New York, 1981.