



Marinko Banjac
Klavdija Šipuš
Darja Tadič
Špela Razpotnik
Meta Novak
Damjan Lajh in
Tomaž Pušnik

IZKUSTVENO UČENJE: od teorije k praksi



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Univerza v Ljubljani
Fakulteta *za družbene vede*



Marinko Banjac
Klavdija Šipuš
Darja Tadič
Špela Razpotnik
Meta Novak
Damjan Lajh in
Tomaž Pušnik

IZKUSTVENO UČENJE: od teorije k praksi



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

IZKUSTVENO UČENJE: od teorije k praksi

dr. Marinko Banjac, mag. Klavdija Šipuš, dr. Darja Tadič, dr. Špela Razpotnik,
dr. Meta Novak, dr. Damjan Lajh in dr. Tomaž Pušnik

Recenzenta: dr. Suzana Košir, dr. Blaž Vrečko Ilc

Lektor: Andraž Polončič Ruparčič

Oblikovanje: Simon Kajtna

Grafična priprava: Design Demšar, d. o. o.

Izdala in založila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene
vede – Univerza v Ljubljani

Predstavnika: dr. Vinko Logaj, dr. Iztok Prezelj

Urednica založbe: Zvonka Kos

Spletna izdaja

Ljubljana, 2022

Publikacija je dosegljiva na: https://www.zrss.si/pdf/BEAT_Izkustveno_ucenje.pdf

Financirano s strani Evropske unije. Izražena stališča in mnenja so zgolj stališča in mnenja avtorja(-ev) in ni nujno, da odražajo stališča in mnenja Evropske unije ali Evropske izvajalske agencije za izobraževanje in kulturo (EACEA). Zanje ne moreta biti odgovorna niti Evropska unija niti EACEA.



**Sofinancira
Evropska unija**



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 124624643

ISBN 978-961-03-0732-7 (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, PDF)

KAZALO

1. UVOD	7
2. TEORIJE IN PRISTOPI K IZKUSTVENEMU UČENJU	10
Kaj je »izkušnja«? Teoretična ozadja	
izkustvenega učenja	12
Osrednja izhodišča izkustvenega učenja	13
Kolbova teorija izkustvenega učenja	15
Kritika teorije izkustvenega učenja	18
3. KRATKA ZGODOVINA IZKUSTVENEGA UČENJA	21
John Dewey	21
Kurt Lewin	26
Jean Piaget	29
Paulo Freire	32
Most k uporabi izkustvenega učenja	35
4. VPELJEVANJE IZKUSTVENEGA UČENJA	
V PEDAGOŠKO DELO – UPORABA IN PRIMERI	36
Priprava pedagoškega prostora na izkustveno učenje	36
Aktivna vloga učenca	37
Izhajanje iz učenca	39
Vnašanje izkušenj v proces izkustvenega učenja	41
Pritegnitev preteklih, že doživetih izkustev	
učencev v učni prostor	41
Vnašanje novih izkušenj v učni prostor	42

Refleksija in premišljanje izkušnje	47
Uporaba izkustva za učenje (konceptualiziranje in aktivno eksperimentiranje).....	48

5. POUČEVANJE VSEBIN EU Z IZKUSTVENIM UČENJEM: DRŽAVLJANSTVO EU, EVROPSKA DIMENZIJA IN ORIS STANJA V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU V SLOVENIJI TER REFLEKSIJA PRIMEROV	52
Državljanstvo EU, evropska dimenzija in državljanska vzgoja: teoretske refleksije	53
(Politični procesi) konstitucije in oblikovanja ideje državljanstva EU	56
Večpomenskost EU/evropskega državljanstva.....	61
Izobraževanje in evropska dimenzija.....	65
Državljanstva vzgoja, državljanstvo EU in vsebine EU.....	71
Poučevanje vsebin EU.....	75
Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: simulacija volitev v razredu	77
Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: obisk Hiše EU	82
Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: obisk predstavnika evropskih institucij	83

6. OBVEZNI VSEBINSKI SKLOP AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO IN IZKUSTVENO UČENJE V SREDNJIH ŠOLAH V SLOVENIJI	86
Aktivno državljanstvo v slovenskem srednješolskem izobraževanju.....	86
Ključne značilnosti in vodila pouka Aktivnega državljanstva.....	87
Pomen družbenega konteksta, v katerem živijo mladi	87
Pouk, osredinjen na dijaka, upoštevajoč njegove izkušnje in predznanje.....	88
Aktivno državljanstvo gradi na aktivni vlogi dijaka v učnem procesu	91
Aktivno državljanstvo podpira temeljne procese učenja	92
Transformativno učenje in delovanje	97
LITERATURA	100
STVARNO KAZALO	111
IMENSKO KAZALO	118

1. UVOD

Izkustveno učenje izhaja iz prepričanja, da imajo neposredne izkušnje v izobraževalnih procesih posebno vrednost, tj. da bodo učeči se posamezniki in posameznice,¹ ki spoznavajo nove koncepte, veščine in vrednote, te lažje ter bolje razumeli, če se vsaj občasno umaknejo od knjig, učbenikov in klopi ter stvari, o katerih se učijo, tudi doživijo. Izobraževanje ob bogatih izkušnjah postane posebna avantura, doživetje, s katerim se rodijo nova znanja in razumevanja sveta ter procesov v njem, posameznike opolnomoči, da so aktivni v družbi in sodelujejo v procesih, ki vplivajo na njihova življenja. Izkustveno učenje sicer ni nekaj novega, vendar lahko brez zadržkov rečemo, da je vedno znova aktualno in da sploh v hitro spreminjajočem se svetu prihajajo na dan nova spoznanja o njegovem pomenu. Te trditve je smiselno konkretnije osvetliti in pojasniti.

Že od začetka sedemdesetih let delujoče Združenje za izkustveno izobraževanje (*Association for Experiential Education – AEE*) opredeljuje izkustveno izobraževanje kot »filozofijo poučevanja, ki napaja številne metodologije, po katerih se učitelji ciljno ukvarjajo z učenci z uporabo neposrednih izkušenj in osredotočenega razmišljanja z namenom krepitve znanja, razvoja veščin, razjasnitve vrednot in razvoja sposobnosti učencev, da prispevajo k svojim skupnostim« (AEE, b. d.). Morda se zdi ta opredelitev abstraktna, vendar so v njej zajeti zelo konkretni in praktični napotki, kako je mogoče poučevati na način, ki učitelja ne bo postavljaj v vlogo tistega, ki znanje poseduje, učencev pa v vlogo pasivnih prejemnikov tega znanja. S tem so povezana tudi načela, na podlagi katerih naj se izkustveno učenje

1 Moška ali ženska slovnična oblika, ki jo uporabljamo v monografiji, velja za vse spole.

izvaja. Eno od njih pravi, da morajo biti učenci tisti, ki prevzemajo pobudo, sprejemajo odločitve med izobraževalnim procesom in ki so tudi odgovorni za rezultate. Učeči se posamezniki morajo biti ves proces učenja dejavno vključeni v zastavljanje vprašanj, raziskovanje, eksperimentiranje, reševanje problemov in dajanje pomenov stvarim, o katerih se učijo. V kontekstu izobraževanja morajo učitelji skupaj z učenci gojiti priložnosti, da raziščejo in preučijo lastne vrednote, norme in ne nazadnje tudi identitete. Izvajalci izkustvenega učenja se morajo zavedati, da pri tem ne gre le za vključevanje učencev v izkušnjo, temveč tudi za refleksijo, kritično analizo in sintezo izvedbe.

V slovenskem izobraževalnem prostoru, tako formalnem kot tudi neformalnem, je izkustveno učenje prisotno in predstavlja pomemben izobraževalno-pedagoški pristop. Toda kljub temu je vedno smiselno reflektirati in kontekstualizirati, kakšna so (teoretska) ozadja izkustvenega učenja ter kakšna izvedba je potrebna, da je izkustveno učenje zares celovito in učinkovito ter del (formalnega) izobraževanja. S tem se ne odpirajo le nova obzorja v znanstvenem smislu in na polju teoretizacije izkustvenega učenja, temveč tudi bolj koherenten prenos v prakso. Le če je tisti, ki izobražuje na podlagi tega pristopa, povsem seznanjen z njegovimi elementi, bo izkustveno učenje učence opolnomočilo. Samo tako bodo vsi, tako učitelji kot učenci, razvijali odnos do sebe, drugih in predvsem do sveta nasploh. S tem bodo skupaj in vsak posamezno doživljali učenje kot uspeh, neuspeh, avanturo, tveganje in negotovost, saj rezultatov izkušenj ni mogoče popolnoma predvideti. A obenem se z izkustvenim učenjem vedno gojijo priložnosti, da učenci raziščejo in preučijo lastne vrednote, se soočijo z mejami svojega sveta in si širijo obzorja. Izobraževanje na temelju pristopa izkustvenega učenja je tudi skupinsko prepoznavanje in spodbujanje spontanih priložnosti za učenje. Prav spontanosti v izobraževalnih okvirih vse prevečkrat manjka, zato ni niti poglobljene refleksije in ne nazadnje niti odpravljanja izključevanj, stereotipizacij in vnaprejšnjih sodb.

Pričujoča monografija je namenjena širokemu bralstvu, tako znanstveni srenji kot tudi učiteljem, ki se želijo seznaniti z izkustvenim učenjem ali nadgraditi njegovo poznavanje. Monografija omogoča vpogled v teoretske

zasnove in praktične izpeljave tega izobraževalnega pristopa. Na podlagi pregleda literature in primerov dobrih praks monografija s pomočjo ključnih konceptov ter njegovega zgodovinskega razvoja reflektira izkustveno učenje in osmišlja sistematično vpeljevanje izkustvenega učenja predvsem v formalnem, vendar tudi v neformalnem izobraževanju. Temeljni cilj je bralcu približati izkustveno učenje ter odpirati možnosti njegovega specifičnega in učinkovitega vključevanja v izobraževalni proces.

Monografija je razdeljena na šest poglavij. Uvodu sledi poglavje, v katerem so naslovljene teoretične podlage in nastavki izkustvenega učenja. Tretje poglavje obravnava zgodovinski razvoj in ključne mislece, ki so prispevali ideje in konkretne napotke za prakticiranje izkustvenega učenja. V četrtem poglavju so predstavljene praktične strategije, kako izvajati na izkustvih temelječe poučevanje. V petem poglavju se ukvarjamo z vprašanjem posredovanja vsebin EU z izkustvenim učenjem, pri čemer najprej premislimo pomen evropske dimenzije v izobraževanju in pomen identitete ter vsakdanjega delovanja državljanov EU. Slednje je pomembno, če želimo razumeti, kako izkustveno učenje prispeva h krepitvi zavedanja učencev o relevantnosti EU v našem družbenopolitičnem prostoru. Temu sledi interpretacija konkretnih primerov uporabe izkustvenega učenja o Evropski uniji (EU). V zadnjem, šestem, poglavju pa je opravljena refleksija, kako je izkustveno izobraževanje umeščeno v slovenski srednješolski prostor in kako je integrirano v zasnovo in predvideno izvajanje obveznega izbirnega sklopa aktivno državljanstvo.

2. TEORIJE IN PRISTOPI K IZKUSTVENEMU UČENJU

Če želimo celovito razumeti izkustveno učenje in njegove prednosti ter konkretne prakse v učilnicah ali drugih izobraževalnih okoljih oziroma prostorih, moramo neizbežno premisliti izhodišča in teoretične premise, na katerih je utemeljeno. Čeprav je že uvodoma treba poudariti, da so izhodišča izkustvenega učenja kot pristopa raznolika, pa lahko v najširšem smislu izkustveno učenje mislimo in razumemo kot proces spoznavanja in pridobivanja vednosti na podlagi izkušnje oziroma določenega delovanja v konkretnih situacijah. Izkustveno učenje učenca izpostavi specifični izkušnji in ga spodbuja k premisleku o njej, s čimer pridobiva nova znanja, veščine pa tudi odnose do družbenih fenomenov, skupin ter posameznikov v družbi, v katero je potopljen in v kateri deluje. Izkustveno učenje že več desetletij pridobiva središčno vlogo v izobraževalnih strategijah in praksah poučevanja, med drugim tudi zato, ker je razumljeno kot temelj pomenkega učenja. To pomeni, da so strokovnjaki, znanstveniki in tudi izvajalci izobraževanja spoznali, da je paradigma učitelja kot nosilca vednosti in učenca kot pasivnega prejemnika te vednosti problematična. Izobraževanje, pri katerem učitelj posreduje znanje, učenci pa večino časa zgolj poslušajo, zapisujejo in si skušajo zapomniti povedano, postane ne le dolgočasno, temveč tudi neučinkovito v smislu angažiranja učencev (Wurdinger in Carlson, 2010, str. 1). Kot pravita Lewis in Williams (1994, str. 5), obstoječi kognitivni in konstruktivistični učni modeli poudarjajo oblikovanje pomenov v okviru izobraževanja, kar pomeni, da je v učnem procesu pridobivanje znanja skoraj nujno utemeljevati na obstoječih in novih izkušnjah učencev. S tem je zanje tako pridobljeno znanje smiselno in ga bolje umeščajo v obstoječa razmerja do drugih, sebe ter širših družbenopolitičnih procesov in dogodkov.

Pravkar opisana paradigmataska sprememba v znanosti o izobraževanju glede razumevanja procesov učenja pa ni nikakor edini razlog, zakaj je

izkustveno učenje pridobilo veljavo. Tako Silberman (2007, str. 3) opozarja na nekatere pomembne kontekste. Nova tehnologija je omogočila številna nova orodja za izkustveno učenje, s katerimi je mogoče učinkovito simulirati določene izkušnje, poleg tega pa so tudi »virtualni« svetovi realnost (sploh mladih), ki jo vsakodnevno »živimo«. Drug pomemben vidik vzpona relevantnosti izkustvenega učenja je tudi opiranje na vednost in njeno črpanje iz dejanskega sveta, ki od nas terja neprestano prilagajanje, tudi v smislu uporabe znanja na nove načine, odvisne od trenutnih razmer, v katerih se posameznik znajde. Prevladujoča ekonomska logika (ki je sicer problematična, saj nas usmerja v vse večjo individualizacijo in medsebojno tekmovalnost; glej Davies in Bansel (2007)) od posameznika zahteva, da je ne le prilagodljiv, temveč tudi odgovoren zase in za svoj uspeh, zato je izobraževanje vedno bolj podrejeno pridobivanju veščin in konkretnih znanj, kar izkustveno učenje prav gotovo omogoča. Vendar to nikakor ne pomeni, da je izkustveno učenje samo po sebi problematično, saj lahko po drugi strani ob hkratnem negovanju kritične misli spodbuja učeče se posameznike k razumevanju sveta, v katerem delujejo, ter jim omogoča spoznavati načine, kako v družbi krepiti demokratično kulturo, sodelovanje, solidarnost ter si prizadevati za socialno pravičnost in družbeno vključenost vseh.

Treba je opozoriti, da je izkustveno učenje vse prevečkrat razumljeno in tudi prakticirano v zelo poenostavljeni obliki. To vodi v prepričanje, da ni treba poznati veliko teorije v ozadju tega pristopa in da ga je mogoče kar takoj vpeljati v učilnice ali druge oblike izobraževanj. Jarvis, Holford in Griffin (2004, str. 53) opozarjajo, da pri izkustvenem učenju izvajalci pedagoškega procesa mnogokrat niti ne vedo dobro, kaj izkušnja je, saj naj bi bila sama po sebi umevna. Toda že hitri pregled najširše definicije (tudi tiste, ki jo ponuja *Slovar slovenskega knjižnega jezika*) izkušnje nam pokaže njene raznolike pomeni, med drugim, da gre za nekaj neposrednega, občutje, vednost, učinkovanje zunanjega fenomena, čustveni trenutek. Nadalje pa kompleksnost izkušnje v neposredni povezavi z izobraževanjem razkriva eden od temeljnih teoretikov izkustvenega učenja John Dewey (1938/1997) v svoji knjigi *Izkušnja in izobraževanje*. Dewey med drugim pokaže, da učinkovito izobraževanje ne sme biti zaprto v slonokoščene stolpe, temveč tesno navezano na potekajoče življenjske izkušnje učečih se posameznikov. Sodobna teorija izkustvenega

učenja marsikateri vidik črpa prav iz Deweyjevih premislekov, prav tako pa tudi od tistih znanstvenikov dvajsetega stoletja – zlasti od Williama Jamesa, Kurta Lewina, Jeana Piageta, Leva Vygotskega, Carla Junga, Paula Freireja, Carla Rogersa in drugih – ki so izkušnje postavili v središče učnega procesa, ki predvideva izobraževalni sistem, osredotočen na učenca (Kolb in Kolb, 2012). S temi temeljnimi avtorji in z njihovim prispevkom k izkustvenemu učenju se bomo podrobneje ukvarjali v naslednjem poglavju, saj je za celostno razumevanje tega modela učnega procesa treba poznati ključne miselne tokove, ki so prispevali k njegovemu osmišljanju ter ne nazadnje tudi udejanjanju.

Preden se v nadaljevanju poglavja posvetimo osvetljevanju teorije izkustvenega učenja, je treba poudariti, da gre dejansko za celostni model učnega procesa (Kolb, Boyatzis in Mainemelis, 2000). Kot že ime pove, je teorija osredotočena na učenje z izkušnjami in preko izkušenj, kar jo dejansko loči od drugih teorij učenja (Kolb idr., 2001). V tej luči najprej pogledjmo, kako razumeti izkušnjo in katera so ključna izhodišča teorije izkustvenega učenja. V nadaljevanju bomo orisali teorijo izkustvenega učenja Davida A. Kolba, ki je najprepoznavnejši avtor na tem področju. Ob koncu poglavja sledita še kritika in identifikacija nekaterih problematičnih postavk izkustvenega učenja kot modela učnega procesa.

Kaj je »izkušnja«? Teoretična ozadja izkustvenega učenja

Predhodno smo zapisali, da izkušnjo pogosto dojemamo kot sama po sebi umevno, vendar takoj, ko začnemo razmišljati o tem, kaj pomeni, vidimo, da gre vse prej kot za enostaven koncept. O tem je razpravljal že omenjeni Dewey (1938/1997; glej tudi tretje poglavje), v istem času, torej v prvi polovici dvajsetega stoletja, pa tudi politični teoretik Michael Oakeshott (1933). Slednji je tako kot Dewey poudaril, da je izkušnja vedno svet idej in navezana na proces mišljenja, s katerim se zavemo tudi sebe in sveta okoli sebe. V tem smislu je izkušnja tudi tisto, kar so kasneje številni avtorji (glej med drugim Berger in Luckmann, 1966) označili kot konstrukcijo realnosti, ki je osebna

in družbena obenem ter kot taka vedno odvisna od družbenopolitičnega konteksta (Jarvis idr., 2004, str. 55). Prav zato izkušnja ni nikoli, kot pišejo Boud, Cohen in Walker (1993, str. 7), enostavna, uniformna, celovita: »[V]ječina izkušenj je večplastnih, ima več dimenzij in so tako neločljivo povezane z drugimi izkušnjami, tako da jih je nemogoče ločevati časovno ali prostorsko«. Čeprav je torej izkušnja vsakokrat kompleksna, pa je vedno povezana s procesom mišljenja; z drugimi besedami, posameznik »zunanj svet« in svoje delovanje (prakse) v njem vedno povezuje z mišljenjem. Prav slednje je poudaril tudi Kolb (v Beard in Wilson, 2013, str. 23), ko je trdil, da je učenje proces, pri katerem vednost nastaja s transformacijo izkušnje. Toda vednost na podlagi oziroma v razmerju do izkušenj ne nastaja samodejno, ne generiramo je brez namenske aktivnosti. V tem smislu je izkustveno učenje proces osmišljanja (sveta, fenomenom, procesov, institucij ipd.) z aktivnim angažmajem med nami kot subjekti (osebnostmi) in zunanjim okoljem. Kot poudarjajo tudi Boud, Cohen in Walker (1993, str. 8), je o učenju nesmiselno govoriti izolirano od izkušnje. Izkušnje ni mogoče zaobiti, saj je ključna pri vsakršnem učenju – ko se učimo, gradimo in izhajamo iz izkušenj.

Pomembno je poudariti, da ta razmišljanja o naravi izkušnje (in njenega razmerja do procesov mišljenja in učenja) niso le teoretična vaja brez prave uporabnosti v učnem okolju (Beard in Wilson, 2013, str. 18). Šele če upoštevamo, kaj mislimo z izkušnjami, lahko učitelji dobijo vpogled v eno najmočnejših sredstev učenja, ki je izkušnja sama. S tem, ko se poskušamo približati izrazu izkušnje in povezujemo svoje izkušnje s temi razpravami, pravzaprav ustvarjamo koherentno razumevanje, kako so koncepti učenja in njegovo prakticiranje povezani drug z drugim.

Osrednja izhodišča izkustvenega učenja

Čeprav, kot trdijo Jarvis, Holford in Griffin (2004, str. 57), obstaja več pristopov in različic teorij izkustvenega učenja,² pa je mogoče trditi, da

2 Za raznolike konkretne definicije in osmišljanja izkustvenega učenja glej Beard in Wilson (2013, str. 25).

imajo nekaj skupnih izhodišč. Slednja so pomembna zato, ker ne določajo le osnov izkustvenega učenja, temveč tudi prakse, pedagoške pristope ter ne nazadnje tudi didaktiko (glej četrto poglavje). Kolb in Kolb (2012) orišeta šest tovrstnih izhodišč izkustvenega učenja.

1. *Učenje je treba razumeti kot proces, ne kot rezultat.* Čeprav je učenje pogosto zastavljeno in koncipirano tako, da predvideva določene učne cilje, pa je v okviru teorij izkustvenega učenja pomembno zavedanje, da se učenje ne konča z (dokončno) usvojenim znanjem niti se ne kaže vedno v uspešnosti (tudi učenem uspehu) učečega se posameznika ali posameznice. Nasprotno, učenje poteka s serijo povezanih izkušenj. Kot pravi Dewey (1897, str. 79), je »izobraževanje treba razumeti kot stalno rekonstrukcijo izkušenj: [...] proces in cilj izobraževanja sta ena in ista stvar«.
2. *Vsakršno učenje je ponovno učenje.* Učenje je najučinkovitejše in za učečega se posameznika najbolj smiselno takrat, ko iz njega izvabi prepričanja in ideje o določeni temi ali vprašanju, in sicer tako, da je ta prepričanja oziroma ideje mogoče preučiti, testirati in jih naposled integrirati z novimi, bolj izpopolnjenimi vednostmi. Po Jeanu Piagetu (1929) lahko to poimenujemo konstruktivizem – posamezniki gradijo svoje znanje o svetu na podlagi svojih izkušenj. Podobno smo povedali že v predhodnih vrsticah, ko smo se ukvarjali z vprašanjem izkušnje, kjer smo poudarili, da je vsakršna izkušnja vedno konstruirana (s tem pa tudi vednost), in sicer družbeno ter na ravni posameznika.
3. *Konflikti, razlike in nesoglasja poganjajo učni proces. Učenje zahteva razreševanje neskladij med dialektično nasprotnimi načini prilagajanja svetu.* V procesu učenja je učeča se oseba pozvana, da se premika naprej in nazaj med nasprotujočimi si načini refleksije in delovanj ter občutenji in mišljenjem.
4. *Učenje je celostni proces prilagajanja.* Učenje ni le rezultat spoznavanja, temveč vključuje celostno delovanje osebe, kar med drugim zajema razmišljanje, občutenje, zaznavanje in vedenje.

Učenje kot prilagajanje poleg tega vključuje oziroma temelji na strategiji reševanja problemov, odločanja in ustvarjalnosti. Zato izkustveno učenje ni uporabno le v učilnicah v okviru formalnega izobraževanja, temveč tudi v drugih oblikah izobraževanja. Proces učenja iz izkušenj je vseprisoten.

5. *Učenje je rezultat medsebojnih povezav med osebo in okoljem.* Učenje vedno zajema in je utemeljeno na dvosmernosti, in sicer na vključevanju novih izkušenj v obstoječe koncepte, ideje, norme in vrednote posameznika ter na prilagajanju obstoječih konceptov, norm, idej in vrednot novim izkušnjam.
6. *Učenje je proces ustvarjanja znanja.* Izkustveno učenje ne predvideva, da znanje že obstaja in ga poseduje učitelj, učenec pa ga prejme. Izkustveno učenje izhaja, kot smo že povedali, iz konstruktivistične teorije učenja, po kateri se družbeno znanje ustvarja in poustvarja v osebнем znanju učenca.

Kolbova teorija izkustvenega učenja

Osrednja zastavitev izkustvenega učenja, kot si ga je celovito zamislil Kolb, temelji na ciklu. Cikel je zamišljen kot proces, kjer se znanje oblikuje oziroma pridobiva s transformacijo izkušnje. Znanje nastaja in je rezultat kombinacije soočenja z izkušnjo in njeno transformacijo (Kolb in Kolb, 2012). Model izkustvenega učenja po Kolbu je torej utemeljen na soočenju z izkušnjo in transformacijo, pri čemer Kolb razlikuje dva (različna, nasprotna si) načina soočenja in dva (različna, nasprotna si) načina transformacije. Soočenje z izkušnjo je lahko neposredna izkušnja ali abstraktna konceptualizacija, medtem ko je transformacija lahko reflektivno opazovanje ali aktivno eksperimentiranje. To so tudi štirje bistveni elementi v ciklu – pogledmo si grafični prikaz:



Shema 1: Cikel izkustvenega učenja (prirejeno po McLeod, 2017).

Izkustveno učenje je proces konstruiranja znanja, ki vključuje ustvarjalno napetost med štirimi načini učenja, ki se odziva na zahteve okolja (o stilih oziroma načinih učenja v nadaljevanju). Ta proces je prikazan kot idealiziran učni cikel ali spirala, kjer se učenec »dotakne vseh osnov« – doživlja, razmišlja in deluje – v stalno ponavljajočem se procesu, ki je občutljiv na učno situacijo in na predmet učenja (Kolb in Kolb, 2012). Zavaljo shematičnosti lahko torej na podlagi tega cikličnega modela ločujemo štiri različne faze, pri čemer lahko oris teh faz začnemo pri konkretni izkušnji.

- I. **Konkretna izkušnja.** Pri tej gre za izvedbo neke aktivnosti ali doživetja. Načeloma tu učenci ne opravljajo eksplisitne refleksije (čeprav seveda v ozadju že poteka).
- II. **Refleksivno opazovanje.** Ta faza pomeni, da se učenci vrnejo k začetku konkretne izkušnje iz predhodne faze in jo skušamo premisliti. Pri tem smo pozorni na ideje, vrednote, iz katerih smo

izhajali, veščine, ki so bile uporabljene, znanja, na katera so se učenci naslonili oziroma iz katerih so izhajali itd.

- III. Abstraktno konceptualiziranje. V tej fazi skušajo učenci vse, kar je bilo premišljeno v prejšnji fazi, posplošiti in prevesti v abstraktnejše koncepte ali zaključke. Slednji morajo imeti implikacije tudi za nadaljnje aktivnosti.
- IV. Aktivno eksperimentiranje. Ta faza omogoča obvladovati novopridobljena razumevanja in znanja. Učenje ima v tej fazi obliko dejavnosti, s katero se preizkuša pridobljena vednost in dosega nek vpliv ali sprememba določenega stanja.

Če pozorno pogledamo skico (glej Shemo 1), vidimo, da je med vsako fazo cikla zapisana posebna oblika oziroma stil učenja, in sicer (1) divergentni, (2) asimilativni, (3) konvergentni in (4) akomodativni.

Za Kolba je bilo pomembno prepoznanje, da je pri učnem procesu ključno, kakšen stil učenja odgovarja učečemu se posamezniku. Čeprav je, kot smo že izpostavili, cikel celovit in mora učenec načeloma prek vseh faz, pa je mogoče učni proces prilagajati tako, da ustreza tako določeni situaciji, v kateri oziroma o kateri poteka izobraževanje, kot tudi tistim, ki so vpeti v izobraževanje (McLeod, 2013).

(1) Divergentni stil

Ta učni stil predvideva, da lahko učenci na stvari gledajo z različnih zornih kotov. Učenci, ki jim je ta stil blizu, raje opazujejo, kot delujejo, nagibajo se k zbiranju informacij in za reševanje težav uporabijo domišljijo. Najboljši so pri gledanju na konkretne situacije z različnih zornih kotov. Kolb je ta stil poimenoval divergentni, ker se ti učenci bolje obnesejo v situacijah, ki zahtevajo ustvarjanje idej. Konkretna metoda ustvarjanja idej je na primer viharjenje možganov (*brainstorming*).

(2) Asimilativni stil

Asimilacija kot oblika učenja vključuje jedrnat, logičen pristop. Za učence, ki jim je blizu ta stil, so ideje in koncepti pomembnejši od oseb, medosebnih odnosov. Asimilativni stil zato predpostavlja dobro in jasno razlago in ne toliko praktičnih prikazov, priložnosti ipd. Učenci tega stila so odlični v razumevanju obsežnih informacij in jih organizirajo v jasni, logični obliki. Učenci z asimilacijskim učnim stilom so torej manj osredotočeni na (so)ljudi in jih bolj zanimajo ideje ter abstraktni koncepti.

(3) Konvergentni stil

Učenci s konvergentnim učnim stilom sorazmerno enostavno rešujejo težave in bodo svoje učenje uporabili za iskanje rešitev za praktična vprašanja. Raje imajo tehnične naloge in se manj ukvarjajo z ljudmi in medosebnimi odnosi. Učenci s konvergentnim učnim stilom so najboljši pri iskanju praktičnih uporab za ideje in teorije. Konvergentni učni stil omogoča strokovne in tehnološke sposobnosti.

(4) Akomodativni stil

Akomodativni učni stil oziroma stil prilagajanja je »praktičen« in se opira na intuicijo, domnevanje in ne na logiko. Učenci, ki jim je blizu ta učni stil, uporabljajo že opravljene analize (drugih) in se raje osredotočajo na praktični, izkustveni pristop k problemom ali nalogam. Privlačijo jih novi izzivi in izkušnje ter uresničevanje načrtov.

Kritika teorije izkustvenega učenja

Čeprav je (Kolbova) teorija izkustvenega učenja zelo priljubljena in skorajda vsesplošno uporabna, pa to nikakor ne pomeni, da sploh v okviru

znanstvenega proučevanja izobraževanja ni kritik te teorije in na njej temelječih izobraževalnih praks. Predvsem so kritike letele na ciklični model učenja in njegovo primernost za konceptualizacijo izkustvenega učenja. Tara Fenwick (2001), ki se je sicer primarno ukvarjala z izobraževanjem odraslih, je preizpraševala možna drugačna osmišljanja procesov učenja, s tem pa nakazala na problematičnosti (cikličnega razumevanja) izkustvenega učenja. Med drugim Fenwick opozarja (glej tudi Thomas, 2014, str. 316), da so raznovrstne aplikacije teorije izhajale iz problematičnih binarizmov, kot so refleksija-dejanje, um-telo in posameznik-kontekst. Vsi ti dvojci so obravnavani kot ločeni, deljeni. Sicer povezani, a vendar izhodiščno vsak k sebi. Čeprav jih je analitično smiselno ločevati, pa so dejansko vedno povezani in del drug drugega. Tako je na primer refleksija že sama po sebi dejanje, dejanje posameznika pa je vedno utemeljeno na refleksiji. Kot taki ju torej ne smemo obravnavati ločeno v smislu, da najprej nekaj naredimo (dejanje) in potem o tem dejanju opravimo refleksijo. Ali obratno, da najprej opravimo refleksijo, potem pa sprožimo delovanje. Kot smo rekli, oba procesa, obe aktivnosti (dejanje in refleksija), nista ločeni, temveč vedno utemeljeni druga z drugo in druga prek druge.

Nadalje, kot opozarja Thomas (2014, str. 316), je teorija izkustvenega učenja v veliki meri naslonjena na konstruktivizem, ki pa je včasih poenostavljajoč in redukcioniističen, saj ne naslovi in ne razloži vloge želje pri učenju. S psihoanalitičnega vidika, ki željo vidi kot pomemben element posameznikove subjektivitete, izkustvenega (ali katere koli druge oblike) učenja ne smemo misliti kot racionalni proces, kjer je posameznik vedno stabilen, motiviran, racionalen ipd. Ravno z obravnavo (brez)voljnosti (in sposobnosti) učencev lahko vidimo, da izkustveno učenje ni vedno primerno, saj se v učnih procesih srečujemo z raznolikimi učenci pa tudi konteksti, kjer na primer volja lahko igra pomembno vlogo pri dinamiki izobraževalnih procesov.

Ne glede na te kritike pa lahko ob koncu poglavja rečemo, da ima izkustveno učenje številne prednosti, saj je prilagodljivo, usmerjeno k učencem in jim ponuja možnost, da se vključujejo na način, ki jim najbolj ustreza. Ker izkustveno učenje predvideva različne učne stile, lahko posameznike pri učinkovitejšem učenju podpremo z identifikacijo njihovih manj priljubljenih

učnih stilov in s krepitvijo le-teh z uporabo cikla izkustvenega učenja. Seveda pa pri tem izkustveno učenje zahteva tudi specifične pedagoške in didaktične metode ter prijeme, tj. da učne dejavnosti ter gradivo razvijamo na načine, ki črpajo iz sposobnosti učencev in upoštevajo vse korake oziroma faze izkustvenega učnega cikla ter učence popeljejo čez celoten proces v zaporedju. Ravno pristope in neposredno uporabo izkustvenega učenja obravnavamo tudi v četrtem in petem poglavju, še prej pa si bomo pogledali zgodovino premislekov in idej, na katerih temelji izkustveno učenje.

3. KRATKA ZGODOVINA IZKUSTVENEGA UČENJA

Zgodovinski pogled na izkustveno učenje predstavlja v prvi vrsti oris avtorjev, njihovih idej, premislekov ter raziskav, na podlagi katerih je bilo zasnovano izkustveno učenje. Kot pravi Kolb (2015, str. XIII): »Nisem vzpostavil teorije izkustvenega učenja, temveč sem jo odkril v delih uglednih raziskovalcev dvajsetega stoletja, ki so dali izkušnjam osrednjo vlogo v svojih teorijah učenja in človeškega razvoja«. V tej luči bomo v zgodovinskem pregledu predstavili nekatere najpomembnejše premisleke o izobraževanju in učenju Johna Deweyja, Kurta Lewina, Jeana Piageta in Paula Freireja. Hkrati naj ta zgodovinski uvid služi za premislek o podobnostih in razlikah med našimi sodobnimi družbami in izkušnjami pa tudi kot motivacija o tem, kako močno (lahko) izobraževanje in učenje vplivata na posameznika in delovanje skupnosti.

John Dewey

John Dewey (1859–1952) je bil ameriški filozof, eden od utemeljiteljev pragmatizma in nosilec progresivnega izobraževanja, ki je doživelo razcvet v prvi polovici 20. stoletja. Deweyjev pragmatizem postavlja filozofijo kot način delovanja in prakso, ki odgovarja na probleme ljudi in se usmerja v dobrobit posameznika ter, širše, v izboljšanje demokracije (Saito, 2018, str. 136). V ZDA v tistem času ženske niso imele volilne pravice, delavci so bili izkoriščani, priseljenci diskriminirani, temnopolti pa žrtve sistematičnega rasizma. Dewey je svoje premisleke utemeljeval na kritiki starega liberalizma, ki je po njegovem mnenju služil bogatim, med ljudmi vzpostavljal tekmovalnost in konkurenčnost ter s tem omogočal izkoriščanje delavcev in zaviral priložnosti za skupno delovanje pa tudi uveljavljanje človeških potencialov

in kreativnosti. Na podlagi prepoznanih problemov je Dewey verjel, da lahko izboljšanje dosežemo z demokracijo, znanostjo in izobraževanjem (Feinberg, 2014, str. 222).

Hkrati pa je bil Dewey tudi oster kritik izobraževanja in tedanjih praks poučevanja. Prepoznaval je, da se v šolah učenci primarno učijo, da bodo v prihodnosti dobro opravljali delo in da so iz predmetov, ki se poučujejo, izvzeta doživljanja oziroma izkušnje. Vsebinsko predmetov tako določijo odrasli kot končno točko, ki jo je treba doseči, brez upoštevanja, na kateri stopnji so učenci in kakšne so njihove dotedanje izkušnje. Kot kritično reflektira Dewey (1938/1997, str. 17–18):

[I]zobraževanje temelji na korpusih informacij in veščin, ki so bile ugotovljene v preteklosti; zato je glavna naloga šole, da te informacije posreduje novi generaciji. V preteklosti so bili razviti tudi standardi in pravila obnašanja; moralna vzgoja tako vzpostavlja konformna delovanja v skladu s temu pravili in standardi. [...] Ker se vsebina in standardi pravičnega obnašanja prenašajo iz preteklosti, mora biti na splošno delovanje učencev pokorno, sprejemajoče in poslušno.

To vsekakor ne pomeni, da je Dewey nasprotoval šoli, temveč sistematizaciji oziroma procesom poučevanja, ki ne izhajajo iz potreb učencev, temveč so določeni, ne da bi naslovili pomene ter izkušnje učencev. Dewey je prepoznan kot progresivni pedagog, ker je izpodbijal pogled, da so učenci pasivni posamezniki, ki se bodo, »če si pridobijo prave spodbude (pozitivne ali negativne), naučili vsega, kar se od njih zahteva. Nasprotno, če bi se tako izobraževali, bi zrasli v odrasle, ki tolerirajo nesmiselno delo in nelegitimno oblast« (Feinberg, 2014, str. 226).

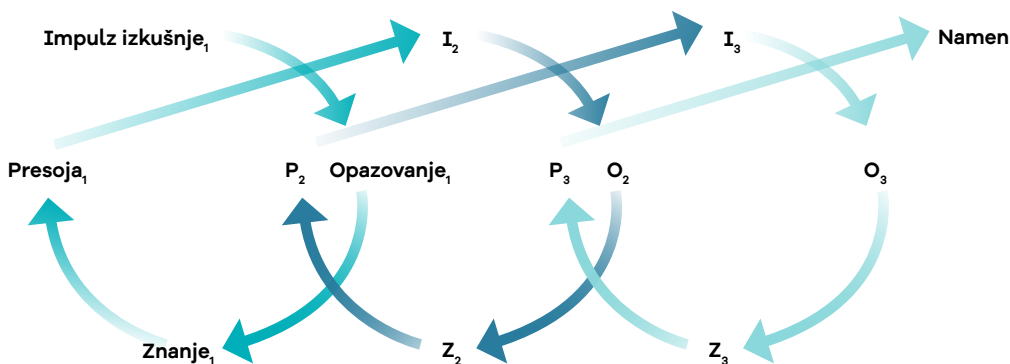
Šolanje je za Deweyja (1916/2001) močan dejavnik socializacije, ki pomaga mladim razviti delovanja in veščine ter znanja, ki podpirajo sodelovanje v demokratičnem življenju in ga tudi omogočajo. Dewey je bil družbeno angažiran filozof in pedagog, saj je menil, da sta izobraževanje in demokracija neločljivo povezana. Za delovanje demokracije je po Deweyju namreč ključno in nujno demokratično izobraževanje, to pa mora spodbujati

družbeno povezanost. Poudarek na skupnosti(h) je bil pri Deweyju močno prisoten. V delu Šola in družba (*The school and society*) je tako zapisal: »Kar si najboljši in najmodrejši starši želi za svojega otroka, to si mora skupnost želeli za vse svoje otroke« (Dewey, 1900/1966, str. 7). Vendar pa v slogu svoje progresivne pedagogike demokratičnega izobraževanja ni dojemal kot vnaprej določenega in fiksnega znanja, ki ga morajo učenci doseči, da bodo *pravilno* socializirani, temveč ga je razumel kot sredstvo, s katerim se učenci naučijo participirati z raziskovanjem in sodelovanjem v njihovih skupnostih. Hkrati je ključno mesto namenjal tudi kritiki, saj se morajo »državljeni, izobraženi v zdravi demokraciji, naučiti kritizirati in rekonstruirati same institucije in prakse, ki trenutno oblikujejo njihova življenja, z namenom ohranjanja temeljev demokratičnih in družbenih odnosov« (Fletcher in Nelsen, 2014, str. 215). Dewey si je tako prizadeval, da bi bili učitelji usposobljeni v demokratični pedagogiki, ki bi bodoče državljanke izobraževala za participativno demokracijo, s čimer je delovanje šole vpel v širšo vizijo demokratičnega življenja, ki ga je dojemal kot »način povezanega življenja skupnega komuniciranja izkušenj« (Dewey, 1916/2001, str. 91).

Ravno osebnim izkušnjam je podelil središčno vlogo v procesu učenja in s tem postal eden od najpomembnejših utemeljiteljev izkustvenega učenja, saj, kot je dejal, med »procesom dejanske izkušnje in izobraževanjem obstaja intimna in nujna povezava« (Dewey, 1938/1997, str. 20). Šolanje ne sme biti zamišljeno kot proces, ki bo mladim pokazal smisel in jim služil nekoč v prihodnosti. Izhajati mora namreč iz mladih in njihovih izkušenj, ki jih prinesejo v šolo iz svojega delovanja zunaj šole. Le s tem lahko ohranimo zanimanje ter aktivnost mladih in jim tako omogočimo, da poglobijo svoje izkušnje. Kurikularna vsebina in delo pri posameznih predmetih se morata tako organsko navezati na potekajoče življenjske izkušnje mladih. Če mladi ne razumejo namena poučevanja, ciljev predmeta in informacij, aktivnosti pa ne morejo navezati na svoje izkušnje, bo po Deweyju radovednost pri mladih zamrla in jih demotivirala. Pri tem je naloga učitelja, da zagotovi povezavo med preteklimi in sedanjimi izkušnjami mladih ter predmetom, ki ga poučuje. Izobraževanje v širšem smislu oziroma pouk pri posameznem predmetu je tako treba uporabiti za povezavo med sedanjimi dilemami, problemi in skrbmi mladih, za njihovo nadaljnje obvladovanje, razreševanje

in bogatenje svojih izkušenj (Feinberg, 2014, str. 227). Tako je učiteljeva naloga, da preplete vsebine iz učnega načrta na način, da izhajajo iz otrokovih izkušenj in da se v procesu izobraževanja te izkušnje poglobijo.

Dewey je zavrnil stališče, da so ljudje nepopisani listi, pasivna in neaktivna bitja, ki čakajo, da jih izoblikujejo izkušnje. Nasprotno, so aktivni akterji, ki sooblikujejo svoje okolje na podlagi izkušenj predhodnih generacij in sedanjega sodelovanja ter razreševanja problemov, s čimer bogatijo svoje izkušnje. Kot je zapisal v delu *Izkušnja in narava* (*Experience and nature*) (Dewey, 1929, str. 37): »Izkušnje so že obložene in prepletene z refleksijami preteklih generacij in preteklih časov. Napolnjene so z interpretacijami, klasifikacijami, in sicer zaradi sofisticirane misli, ki je vgrajena v to, kar se zdi sveže naivno empirično gradivo«. Na podlagi takšnega dojemanja izkušenj je oblikoval model izkustvenega procesa učenja (glej Shemo 2), kjer impulz izkušnje, torej občutenja in soočenja z izkušnjo, terja sprva (1) opazovanje okolja oziroma kontekstov izkušnje, nato (2) znanje o tem, kaj se je v podobnih situacijah dogajalo v preteklosti, kar predstavlja znanje na podlagi spomina oziroma informacij in opozoril tistih, ki so že imeli te izkušnje, sledi (3) presoja oziroma refleksija, ki združi tisto, kar smo opazili, in tisto, kar o tem že vemo. Ta proces poteka dialektično in se nadgrajuje v več ciklih, dokler ne pridemo do namena (Dewey, 1938/1997, str. 69).



Shema 2: Deweyjev model procesa izkustvenega učenja (prirejeno po Kolb, 2015, str. 34).

Poudariti je treba, da je Dewey pomembno mesto v izkušnji namenil refleksiji, saj je izpostavil, da je treba razmišljati o izkušnji, da bi iz nje izluščili pomene in razumevanja ter jih uporabili pri soočenju s prihodnjimi izkušnjami. Pri tem je poudaril, da se proces refleksije začne šele, ko smo soočeni s problemom oziroma ko se zatakemo v težavo, ki nam je neznana (Kolb, 2015, str. XXI). Ravno v fazi presojanja in refleksije pa je Dewey pomembno mesto namenjal teoriji, znanstvenim spoznanjem ter vlogi učitelja, saj je njegova naloga, da spodbudi refleksijo, jo usmerja s širšimi znanstvenimi dognanji in jo tako osmisli. Dewey namreč poudarja, da so vzgojne in pomembne tiste izkušnje, ki vodijo do bolj poglobljenega in bolje organiziranega znanja, sicer ostanejo kaotične oziroma neurejene. S tem je poudaril, da je treba mlade spodbuditi in usmeriti v »kritično razsojanje, zmožnost sklepanja, tako da bi na osnovi izkušenj dobili sidra za svoje intelektualno in moralno življenje, ne le slabo prebavljene informacije« (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 13).

Dewey je izkustveno učenje neposredno udejanjal na Univerzi v Chicagu in s tem prispeval h gibanju za progresivno izobraževanje. Kolb (2015, str. 24–25) povzame izseke iz Deweyjevih premislekov, ki naj bi po njegovem mnenju najbolj odražali vodila in izhodišča za izkustveno učenje:

1. »Izobraževanje mora biti zasnovano kot nenehna rekonstrukcija izkušenj: [...] proces in cilj izobraževanja sta ena in ista stvar«;
2. »Menim, da je izobraževanje proces življenja in ne šele priprava za življenje, ki je pred nami«;
3. »Verjamem, da je izobraževanje, ki se ne odvija prek oblik življenja, ki jih je vredno živeti zaradi njih samih, vedno slab nadomestek pristne realnosti in bo boleče propadlo«;
4. »Verjamem, da so zanimanja znaki in simptomi razvijajoče se moči. Verjamem, da predstavljajo vznikajoče zmožnosti. Verjamem, da lahko z nenehnim in vključujočim opazovanjem zanimanja otrok odrasli vstopamo v njihova življenja in vidimo, na kaj so pripravljeni«;

Kurt Lewin

Kurt Lewin (1890–1947) je pogosto predstavljen kot oče socialne psihologije in eden najpomembnejših psihologov 20. stoletja. Rojen je bil v Mogilnu, tedanji Prusiji, današnji Poljski, v judovski družini. V prvi svetovni vojni je bil kot vojak ranjen, kasneje pa je doktoriral iz filozofije in psihologije na univerzi v Berlinu. Na začetku dvajsetih let 20. stoletja je na isti univerzi postal izredni profesor, zaradi judovskega porekla pa ni smel postati redni profesor. Ko so leta 1933 nacionalsocialisti in Hitler prevzeli oblast, je skupaj z družino emigriral v ZDA. Te življenjske izkušnje so močno zaznamovale in vplivale na njegovo delo. Eden od primerov so njegove klasične študije o avtoritarnem, demokratičnem in liberalnem (*laissez-faire*) vodenju, v katerih si je prizadeval na praktični ravni razumeti psihološko dinamiko diktature in demokracije. V teh eksperimentih je skupaj s kolegi ugotovil, da je pogostost agresivnega vedenja in preprirov med otroci veliko večja v avtorskih in liberalnih sistemih kot pa v demokratičnih. Leta 1944 je ustanovil tudi komisijo za medosebne odnose v skupnosti, ki je preučevala podlage za verske in rasne predsodke (Bargal, 2014; Hanke, 2012). Eden njegovih bolj znanih uvidov je, da je »avtokracijo mogoče ljudem vsiliti«, medtem ko »demokracije ne moremo vsiliti, temveč se jo je treba naučiti« (Lewin, 1943, str. 170).

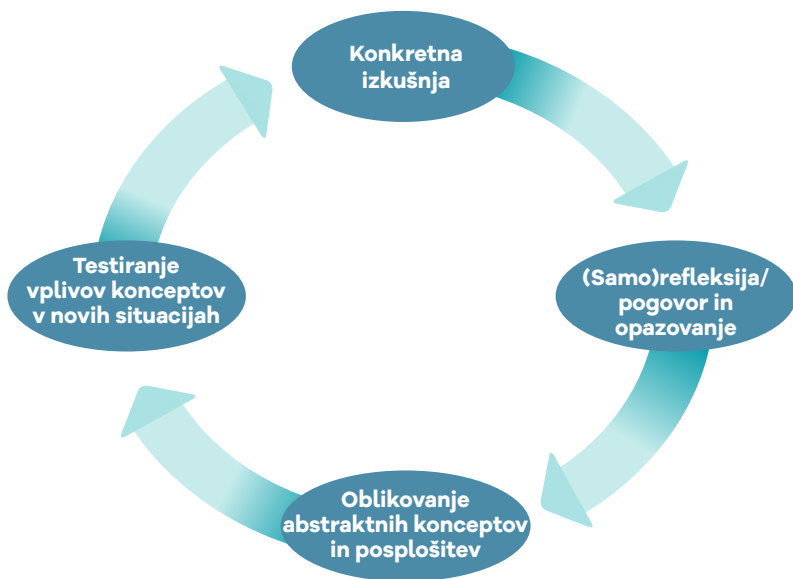
Eden od ključnih Lewinovih prispevkov k izkustvenemu učenju je bilo raziskovanje skupinske dinamike. Do pomembnega odkritja je prišel po naključju, ko je leta 1946 na skupinskodinamičnem usposabljanju, poimenovanem tudi T-skupina oziroma laboratorijska metoda, ugotovil, da ima analiza skupinskega dogajanja z vidika udeležencev izjemen pomen ter da povratna informacija (*feedback*) udeležencem prinaša velik napredek v učenju, s čimer je ta postala stalna sestavina usposabljanja. Do odkritja je prišlo na dvotedenskem usposabljanju, kjer je Lewin skupaj s kolegi med udeleženci preučeval skupinsko dinamiko in nove načine vodenja. Čez dan so raziskovalci udeležence spodbujali k skupinski razpravi in odločanju, ob večerih pa so se raziskovalci zbrali brez udeležencev ter razpravljali in analizirali podatke, ki so jih pridobili čez dan. Ko je skupina udeležencev prosila, ali se lahko udeleži večernih srečanj, je Lewin kljub zadržkom nekaterih raziskovalcev prošnjo

sprejel. Na večernih srečanjih je tako z združitvijo neposredne izkušnje udeležencev ter teoretskih in analitičnih modelov raziskovalcev v dialogu, ki je predstavil več vidikov in odzivov, prišlo do ustvarjalnega učnega okolja. Ključni prelom v razumevanju, raziskovanju in izkustvenem učenju, ki so ga prinesla skupinskodinamična usposabljanja, je tako predstavljala subjektivna osebna izkušnja, ki so jo udeleženci pri učenju doživeli in nato v dialogu medsebojno delili. Pomen subjektivne izkušnje je bil v popolnem nasprotju z dotedanjimi behaviorističnimi teorijami učenja, ki so pridobivanje vednosti obravnavale kot neoseben, logičen proces, temelječ na objektivnem opazovanju (Kolb, 2015, str. 8–11). Kot je izpostavil Kolb (2015, str. 11), se je »poudarjanje osebnih izkušenj v prakticiranju izkustvenega učenja razvilo v močno zavezanost eksistencialnim vrednotam osebnega vključevanja, odgovornosti in humanističnih vrednot, ki poudarjajo, da so občutja in misli dejstva«.

Drugi pomembni prispevek Lewina k izkustvenemu učenju pa je koncept življenjskega prostora. Ta opisuje subjektivno izkušnjo kot celoto situacij, ki jih posameznik doživlja v določenem času. Življenjski prostor je tako polje medsebojno odvisnih sil, ki predstavljajo tako potrebe, cilje in spomine pa tudi dogodke v okolju, ovire in možnosti delovanja. S tem je pokazal, da na vedenje vplivajo različni vzroki v specifičnem obdobju (Kolb, 2015, str. 25–26). Lewinove ugotovitve iz raziskav tako kažejo, da je za pojasnjevanje vedenja posameznika treba analizirati njegov celotni kontekst, njegove potrebe in vplive okolja, kot jih posamezna oseba dojema. V tem okviru se človeško vedenje spremeni, ko se spremenijo potrebe osebe in/ali njeno dožemanje okolja. Izobraževanje torej poteka kot sprememba potreb in/ali sprememba dožemanja okolja (Hanke, 2012). Lewin je tako s konceptom življenjskega prostora vplival na nadaljnje konceptualizacije in prakse izvajanja izkustvenega učenja.

Lewinov model izkustvenega učenja poteka v štirih prepletenih fazah. Prične se s konkretno izkušnjo, čemur v drugi fazi sledi (samo)refleksija in/ali pogovor o doživeti izkušnji ter s tem pridobivanje podatkov. Nadaljuje se z analizo podatkov in oblikovanjem splošnih zaključkov oziroma posplošitve, ki se v obliki povratne informacije vrne k nosilcem izkušnje. V četrti fazi posameznik

na podlagi pretekle izkušnje in celotnega procesa učenja iz preteklih treh faz spremeni obnašanje in delovanje ter vstopi v novo izkušnjo, s čimer se krog ponovi (Kolb, 2015, str. 32–33). V tem procesu se tako v dialogu oziroma s samorefleksijo razrešujejo napetosti med neposredno izkušnjo in zunanjim, splošnim pogledom na izkušnjo, kar predstavlja proces učenja in posamezniku prinaša napredek. Konkretna izkušnja predstavlja veljavnost konceptov in teorij, ter obratno, teorije in koncepti osmislijo konkretno izkušnjo. Hkrati pa se v skupinski razpravi oziroma dialogu, ko nekdo predstavi lastno izkušnjo, odvije proces skupinskega učenja, preizkušanja idej, skupinskega analiziranja in spremembe v prihodnjih delovanjih oziroma izkušnjah.



Shema 3: Lewinov model procesa izkustvenega učenja (prirejeno po Kolb, 2015, str. 32).

Prispevek Lewina k izkustvenemu učenju lahko zaključimo s prepoznanjem, da prostor in proces učenja izhajata iz učenca. Prostor, ki vpliva na posameznika, tako ne bi smel biti opisan z objektivnimi termini, »temveč tako, kot obstaja za tisto osebo v tistem času. [...] Učitelj otroku nikoli ne

bo uspel zagotoviti prave usmeritve, če se ne nauči razumeti psihološkega sveta, v katerem otrok živi. [...] Če bi zamenjali ta svet otroka s svetom učitelja, [...] s tem ne bi bili objektivni, temveč bi bilo to narobe» (Cartwright, 1951, str. 62).

Jean Piaget

Jean Piaget (1896–1980) je zavračal naziv pedagoga, saj naj bi njegovi premisleki o izobraževanju predstavljali le majhen delček njegovega raziskovalnega opusa. S svojim raziskovanjem razvojnih faz je eden od najvidnejših predstavnikov razvojne psihologije, kljub temu pa je pomembno vplival tudi na razumevanje izobraževanja in seveda izkustvenega učenja. Že njegovo otroštvo je pomemben vplivalo na njegovo kasnejše razumevanje in teoretizacije razvojnih faz. Že pri 15 letih, še preden je končal srednjo šolo, je namreč objavil več raziskovalnih člankov, hkrati pa izkazoval veliko zanimanje za naravoslovje. Na univerzi v Neuchâtelu (Švica) je diplomiral in doktoriral že pri 22 letih. Piaget je opredeljen kot družboslovec, ker je na univerzah poučeval sociologijo, eksperimentalno psihologijo in zgodovino znanosti. Bil je aktiven tudi na globalni ravni, pri Združenih narodih oziroma natančneje pri UNESCO, kjer je v poznih štiridesetih in petdesetih letih 20. stoletja sodeloval na konferencah in deloval v vlogi zagovornika otrok (Patanella, 2011).

Podobno kot Lewin je tudi Piaget do svojih uvidov prišel po spletu naključij in zaradi pogleda ter razumevanja, ki sta odstopala od uveljavljenega. V dvajsetih letih 20. stoletja je bil povabljen k standardiziranju inteligenčnih (IQ) testov, pri čemer pa se ni zadovoljil zgolj s štetjem pravih in napačnih odgovorov, temveč se je spraševal, zakaj so otroci odgovorili »napačno«. Ugotovil je, da so otroci pri odgovarjanju oblikovali svojo lastno logiko, ki ni bila enaka logiki odraslih. Ta ugotovitev je pomenila, da se otroci niso učili zgolj s posnemanjem ali učenjem na pamet, kar je bil v tistem času aksiom v izobraževanju. S tem je ponudil močne argumente proti behavioristični psihologiji, ki je dojemala eno, končno resnico, ki jo lahko objektivno

odkrijemo oziroma se je naučimo. Nasprotno, Piaget je bil eden prvih in zagotovo eden pomembnejših konstruktivistov. Po njegovem mnenju namreč otroci oblikujejo svoje razmišljanje, ko so v interakciji z okoljem. Tako razvijajo hipoteze o svetu in jih spreminjajo, ko dobijo dodatne informacije in izkušnje iz okolja (Hogan in Ojie, 2012; Lutterer, 2012).

Pri svojem raziskovanju je Piaget testiral dve po njegovem mnenju ključni neznanki vednosti oziroma znanja: 1.) Kako se nove oblike vedenja oziroma znanja v posameznikovem razvoju pojavijo in razvijajo? Torej, kako otroci oziroma mladi pridobijo na primer konkretno operativno ali abstraktno razmišljanje? 2.) Kako takšne oblike vednosti oziroma znanja dojemajo kot potrebne? Se pravi, kako so razumljene ne zgolj kot dejansko znanje, temveč tudi kot znanje, ki ga nujno potrebujemo oziroma ki je potrebno? Pri odgovarjanju na ta vprašanja je oblikoval teorijo kognitivnega razvoja, ki se osredotoča na preučevanje, kako se vedenje pri otrocih in mladostnikih oblikuje od najzgodnejšega otroštva do kognitivne razvitosti oziroma zrelosti. Pri tem je prepričljivo argumentiral, da otroci na različnih razvojnih stopnjah razmišljajo drugače (Lourengo, 2014, str. 623–624).

Piaget naj bi do teorije kognitivnega razvoja prišel tudi z opazovanjem odraščanja svojih treh otrok, pri čemer pa je svoja opažanja kasneje potrdil pri raziskovanju z več tisoč otroki (Hogan in Ojie, 2012). Kognitivni razvoj naj bi tako potekal v štirih stopnjah: 1. Senzomotorična stopnja poteka od rojstva do drugega leta starosti, v katerem se otrok povezuje z drugimi oziroma s svetom prek motorike in čutil, in sicer s pomočjo osnovnih gest, kot so opazovanje, poslušanje, prijemanje idr. To stopnjo je Piaget opisal kot praktično inteligenco. 2. Predoperativna stopnja poteka med drugim in sedmim letom, otroci so sposobni simbolnega razmišljanja, na primer na risbah predstaviti objekte okoli sebe. 3. Stopnja konkretnih logičnih operacij poteka med sedmim in dvanajstim letom, otrok je sposoben logičnega sklepanja v povezavi s konkretnimi predmeti, vključitve v širšo skupnost in prevzemanje perspektive drugih, argumentiranega pogovora ter induktivnega sklepanja. 4. Stopnja formalnih logičnih operacij poteka od dvanajstega do šestnajstega leta, pričnejo se abstraktno mišljenje, hipotetično razmišljanje in oblikovanje alternativ, razreševanje moralnih

vprašanj ter deduktivno sklepanje. Posameznik po Piagetu tako napreduje skozi te štiri stopnje, pri čemer na vsaki stopnji deluje intelektualno na enak način. Nepoznane izkušnje asimilira oziroma vpelje v okviru svoje obstoječe kognitivne zmožnosti oziroma oblike vedenja. Kadar pa na podlagi novih izkušenj spremeni svoje razmišljanje in delovanje, pa gre za proces akomodacije. Nenehno interakcijo med asimilacijo in akomodacijo je Piaget poimenoval proces uravnoteženja oziroma ekvilibracije, ki pomeni aktivnost vedno večjega prilagajanja in odzivanja posameznika na svoje okolje in napredek v svojem kognitivnem delovanju oziroma vedenju (Lourenço, 2014, str. 624–625).

Ravno konstruktivistični premisleki Piageta o tem, da izkušnje vplivajo na otrokov razvoj v razmišljanju, hkrati pa otroci oziroma mladi s svojim delovanjem spreminjajo okolje in ustvarjajo nove izkušnje, so bili okvir, v katerem je Kolb (2015) oblikoval izkustveno učenje. Procesi asimilacije oziroma prilagajanja izkušenj, akomodacija novih izkušenj v svoja delovanja in premisleke ter medsebojni preplet oziroma ekvilibracija so sestavni del izkustvenega učenja. Obstaja pa tudi razlika. Medtem ko je za Piageta proces učenja linearen, pri čemer otroci kognitivno napredujejo na vedno višjo stopnjo (najvišja stopnja je abstraktno mišljenje), pa je za Kolba (2015, str. 215) izkustveno učenje večsmeren proces, v katerem naj bi se enakopravno razvijale tako afektivna (čustvena), zaznavna (opažanja), simbolična (abstraktna) kot tudi akcijska (delovanje) dimenzija. To pomeni, da za Kolba najvišja stopnja ne pomeni, da do popolnosti razvijemo abstraktno razmišljanje, temveč da vzporedno in enakopravno razvijamo tudi druge dimenzije (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 19).

Preden preidemo k akcijsko usmerjenemu pedagogu Paulu Freireju, pa naslovimo še aktivistični potencial izobraževanja, kot ga je dojemal Piaget. V svojih delih o izobraževanju je zagovarjal pozicijo, da je »samo izobraževanje sposobno ubraniti družbe pred bodisi nasilnim bodisi postopnim propadom« (Lourenço, 2014, str. 625). Hkrati pa je podal tudi nekaj izhodišč in napotil učiteljem, za katere je dejal, da morajo biti ne le specializirani za področje, ki ga poučujejo, temveč morajo tudi izhajati iz otrok oziroma mladostnikov ter razumeti njihove kognitivne sposobnosti. Če bodo namreč poučevali preveč

kompleksno vsebino, bodo učenci zgolj pomnili, ne pa razumeli stvari, ki se jih učijo. Če pa bodo učence podcenili, ti ne bodo zainteresirani, hkrati pa ne bo ničesar, kar bi lahko asimilirali in inkorporirali v svoje strukture, kar pomeni, da se proces učenja sploh ne bo zgodil. Cilj Piageta je tako bil, da izobraževanje (p)ostane proces vzpostavljanja ustvarjalnih, iznajdljivih in raziskovalno navdahnjenih mladih, ki ne bo omejen zgolj na ponavljanje, kaj so dosegle, storile in doumele predhodne generacije (Lourenço, 2014, str. 625–626).

Paulo Freire

Eno od sodobnejših izhodišč in navdihov izkustvenega učenja je razvil Paulo Freire (1921–1997), brazilski politični aktivist ter eden najbolj znanih kritičnih pedagogov, ki je pridobil veliko veljavo in odmevnost že za časa svojega življenja. Njegove ideje o izobraževanju in projekte težko mislimo izolirano od njegove biografije in geografskih ter zgodovinskih kontekstov, v katerih je živel. Freire je bil rojen v regiji z visoko stopnjo revščine in eno najvišjih neenakosti na svetu, njegova družina pa se je med ekonomsko krizo v tridesetih letih, ko je bil Paulo najstnik, spopadala s pomanjkanjem. Zaradi teh izkušenj je Freire postal občutljiv za težave socialne neenakosti in usmerjen v družbeno pravičnost oziroma spoštovanje ter solidarnost do soljudi ne glede na njihov družbeni status. Že v srednji šoli je druge dijake učil portugalščine, na fakulteti pa je ob študiju filozofije, sociologije jezika in prava postal pravnik, a kmalu sprevidel, da je njegova strast izobraževanje. Doktoriral je iz pismenosti starejših in se zaposlil na univerzi v Recifeju, v Braziliji. Ena od njegovih bolj znanih aktivnosti so bile delavnice bralne pismenosti in veščin pisanja, na katerih so se nepismeni kmetje v 40 do 45 učnih urah naučili brati in pisati. To mu je uspevalo, ker so njegove metode poučevanja pismenosti izhajale iz učencev in njihovega sveta oziroma okolice, s čimer so se udeleženci lažje poistovetili, pridobili motivacijo in se hitreje (na)učili. Freirejev kritični potencial pedagogike, ki je opolnomočil izključene in zatirane, ni ostal neopažen, in ko je leta 1964 vojska prevzela oblast, je bil dojet kot grožnja. Zato so ga za sedemdeset dni zaprli, kasneje pa je bil za petnajst let izgnan iz Brazilije. Z objavo *Pedagogike zatiranih*

(*Pedagogy of the Oppressed*) leta 1972 je postal svetovno znan, saj je knjiga postala eno najbolj prodajanih del na področju izobraževanja oziroma pedagogike. V osemdesetih letih se je vrnil v Brazilijo, bil profesor na univerzi s številnimi predavanji in študijskimi obiski v tujini, hkrati pa je bil aktiven tudi v brazilski delavski stranki (Roberts, 2017; Schugurensky, 2014).

Freire (2019) je svoje premisleke o pedagogiki utemeljeval na kritiki obstoječega sistema izobraževanja in poučevanja, ki ga je poimenoval bančno izobraževanje, kjer so ideje položene (kot finančna sredstva na bančni račun) v glave učencev. Bančno izobraževanje izhaja iz predpostavke, da učitelj poseduje vednost in posreduje statično znanje učencem, pri čemer so ti pasivni prejemniki. Učitelj tako razmišlja in predava, učenci pa poslušajo, pomnijo in ponavljajo. Učitelj disciplinira učence v skladu z institucionalnimi, družbenimi, ekonomskimi in političnimi usmeritvami, ki se odražajo v kurikulumu, učenci pa se naučijo biti pasivni in konformni. Bančno izobraževanje naj bi po Freireju tako dehumaniziralo učence in jih ukalupljalo, da sprejmejo svoj zatirani položaj v družbi. Hkrati pa naj bi bilo še nevarnejše, saj deluje pod krinko nevtralnosti in prikriva svojo usmerjenost k ohranjanju obstoječega družbeno-političnega sistema in ureditve. Tako izobraževanje naj bi tako bilo mehanizem zatiranja, saj onemogoča, da bi ljudje uresničili osnovne človeške potrebe po svobodi in oblikovanju lastne zgodovine in kulture, ki jo živijo (Freire, 2019; Glass, 2014; Kolb, 2015). Tako je Glass (2014, str. 338) v opisu Freirejeve kritike tudi kot posledico izobraževanja prepoznal, da »večina ljudi večino časa živi potopljena v vsakodnevne izkušnje svojih življenj in le redko preizprašujejo, kako so družbene, ekonomske in politične strukture postale takšne, kakršne so, in ne dvomijo o zdravorazumskih razlagah, ki legitimirajo ta nepravilni *status quo*«.

Interpretacije vloge učitelja v Freirejevi kritiki bančnega modela izobraževanja so velikokrat napačno izpeljale, da učitelji posledično ne bi smeli predavati in da njihova naloga ni deliti svoje ekspertnosti in usmerjati učenja. Nasprotno, Freire je vztrajal, da imajo učitelji odgovornost, da dobro poznajo predmet svojega poučevanja, in da morajo imeti pedagoško ter strokovno znanje za vzpostavljanje in oblikovanje učnih okolij in postavljanje vprašanj, ki odkrivajo, kako se predmet povezuje z njihovimi vsakdanjimi življenji. Hkrati

pa je njihova vloga tudi, da učence pritegnejo v kritično vključevanje v učenje in sodelovanje v družbi. Freire je tako vztrajal pri moralni in politični enakosti med učenci in učitelji ter pri pedagoški neenakosti, saj je učiteljem namenjal drugačno in pomembno vlogo v motiviranju ter usmerjanju učencev v aktivne in kritične akterje (Glass, 2014, str. 339). Pri bančnem izobraževanju se, kot pravi Freire (v Freire in Shor, 1987, str. 174), »prevladujoča ideologija občuti v razredu tako, da poskuša učitelja prepričati, da mora biti nevtralen, da bi spoštoval učence«. Nadaljuje, da učitelj ne sme biti nevtralen, nasprotno, »učitelj ima pravico, a tudi dolžnost izpodbijati *status quo*, zlasti pri vprašanjih dominacije spola, rase ali razreda«.

Freire je tako bil zagovornik kritične pedagogike, ki povezuje konkretno vsakodnevno izkušnjo učenca s širšimi zgodovinskimi in kulturnimi strukturami, ki omogočajo in določajo to izkušnjo ter vzpostavljajo identiteto učencev. Po Freireju namreč zgodovina in kultura oblikujeta posameznika, prav tako pa lahko posameznik vpliva in spreminja delovanje družbe in kulture, v kateri živi. Zato je izobraževanje vedno praksa (*praxis*), ki predstavlja refleksijo in delovanje z namenom, da bi spremenili svet. Proces refleksije o družbenih silah zatiranja in premisleki o možnostih upora ter drugačnega delovanja, drugačne družbe in skupnosti potekajo v kritični pedagogiki s pomočjo dialoga. Dialog je eden najpomembnejših Freirejevih prispevkov k izkustvenemu učenju in izobraževanju nasploh, pri čemer ne gre zgolj za pogovor, temveč tudi za kritično raziskovanje o tem, kaj zatiranim preprečuje, da bi delovali svobodno, da bi se sami odločali in ne bi bili zatirani. Dialog tako spodbuja deljenje lastnih izkušenj zatiranih, z namenom, da bi jih v dialogu analizirali, kar zatiranim omogoča, da se distancirajo od svoje vsakdanje potopljenosti v izkušnjo zatiranih in da jo lahko kritično naslovijo in oblikujejo načrt za drugačno delovanje. V dialogu se tako učitelji in učenci učijo eden od drugega, saj vsak od njih prinese vanj svojo vednost, izkušnje in veščine, ki omogočijo kritično refleksijo ter drugačna delovanja, ki se upirajo izkoriščanju (Glass, 2014; Roberts, 2017). S takšnim pojmovanjem izobraževanja je Freire pomembno vplival na družbena gibanja, ki so si prizadevala in si še prizadevajo za socialno pravičnost, hkrati pa tudi na prakse poučevanja in na Kolbovo zasnovo izkustvenega učenja (Kolb, 2015).

Most do uporabe izkustvenega učenja

Kot smo pokazali, so Dewey, Lewin, Piaget in Friere vsak v svojem času in svojih družbeno-političnih okoliščinah prispevali pomembne premisleke in ugotovitve, ki jih je Kolb združil in na njih utemeljil izkustveno učenje. S tem je omogočil bolj sistematično uporabo izkustvenega učenja in metodam poučevanja z izkustvenim učenjem vlil novo vitalnost.

4. VPOLJEVANJE IZKUSTVENEGA UČENJA V PEDAGOŠKO DELO – UPORABA IN PRIMERI

V prvih poglavjih smo že nanizali nekaj temeljnih izhodišč in prvin izkustvenega učenja. V pričujočem poglavju jih bomo povzeli, nekatere izmed njih izpostavili, predvsem pa opravili refleksijo in interpretacijo nekaterih načinov njihovega vpeljevanja v pedagoško delo. Osrednji namen je torej konkretizirati ideje in predloge udejanjanja elementov izkustvenega učenja.

Pri prikazu mogočih načinov rabe izkustvenega učenja bomo izhajali iz Kolbove členitve faz izkustvenega učenja (glej Kolb in Kolb, 2012), ki smo jih pojasnili že v prvem poglavju. Gre torej za refleksijo v smislu vzpostavljanja mostu med teoretičnimi elementi izkustvenega učenja in njihovimi konkretnimi mogočimi oblikami udejanjanja. Prva od teh faz je vpeljevanje izkušnje v proces učenja. Še preden si podrobneje pogledamo mogoče načine praktične implementacije te faze učenja, je pomembno nasloviti osnovo, na kateri sploh lahko smiselno začnemo vpeljevati izkušnjo v proces učenja. Uvodoma bomo torej najprej osmislili in ponudili pojasnitev, kako pedagoški prostor sploh pripraviti na uvedbo izkustvenega učenja.

Priprava pedagoškega procesa izkustvenega učenja in prostora izvedbe

V kontekstu priprave pedagoškega procesa, v središču katerega je izkustveno učenje, sta pomembna predpostavka in izhodišče, da izkustveno učenje ni le posebna, specifična, operacionalizirana metoda dela, pač pa način, pristop

dela, ali morda še bolje, splošna pedagoška drža tistega, ki poučuje. Po predstavljenih izhodiščih iz prvih dveh poglavij bi izpostavili temeljni prvini udejanjanja izkustvenega učenja:

- aktivna vloga učenca v učnem procesu in
- osredotočenost učnega procesa na učenca oziroma izhajanje iz učenca.

Aktivna vloga učenca

Idejo, da učenec v učnem procesu zavzema aktivno vlogo, najlažje navežemo na Freirejevo kritiko t. i. »bančnega izobraževanja« (Freire, 2019), ki učenca postavlja v vlogo pasivnega prejemnika informacij (glej tudi tretje poglavje). Učenec tako le kopiči sporočila, ki jih, po predhodni selekciji in ovrednotenju, vanj polaga nekdo drug, učenec pa jih le shranjuje in skladišči. Ilustracijo takšnega poučevanja lahko prepoznamo v tradicionalni podobi učilnice, v kateri učenci poslušno, tiho in ubogljivo sledijo, črpajo in pomnijo sporočila ter informacije, ki jih učitelj predaja. Pri takšnem stilu pedagoškega dela ni predvideno, da bi učenec o slišnem kritično razmišljal, pač pa je cilj, da slišano prevzame in shrani v obliki, čim bolj podobni tisti, ki jo je učitelj predal. Aktivna vloga učenca kot razmišljujočega subjekta pri tem torej ni predvidena.

Izkustveno učenje pa, nasprotno, predvideva aktivno vlogo učencev, za kar je nujen odmik od tradicionalnih predavateljskih, frontalnih oblik poučevanja, kjer je vloga učenca prav takšna, kot tista, ki jo je kot »hranilnico sporočil« v okviru bančnega izobraževanja Freire (2019) kritiziral. Nasprotje tega je dialoško učenje, torej procesi, pri katerih učenec v vlogi aktivno razmišljujočega subjekta, ki znanje (so)ustvarja, premišlja in vrednoti. Gre za idejo oblikovanja učnega prostora, ki učencu ponuja in omogoča prostor za lasten angažma, izražanje, razmišljanje, komentiranje, tvorjenje idej, mnenj ter nečesa novega in lastnega. V tako naravnani učilnici so glas, mnenja, predlogi in pogledi učencev zaželeni, cenjeni, vredni, še več – so

nujne sestavine nastajajočega učnega procesa. Takšna aktivacija učenca predvideva tudi specifično vlogo učitelja. Učitelj se v dialoško naravnanim učnem prostoru odmakne od vloge osrednjega in prevladujoče aktivnega subjekta; obenem pa se zvedavo odpre vrednosti prispevkov učencev – znanju, izhodiščem, sporočilom, ki (naj) jih vnašajo v učni prostor.

Primer spodbujanja aktivne vloge učenca

Glede na pravkar povedano je prakticiranje izkustvenega učenja izhodiščno vezano na angažiranje in aktivacijo učencev, kar je mogoče spodbuditi že s samo postavitvijo prostora, v katerem poteka učni proces. Tradicionalno vrstično razvrščene klopi in stole, postavljene z namenom, da bodo osebe za njimi zrle v učiteljev »kateder«, ki jim stoji nasproti, lahko prerazporedimo tako, da stole razvrstimo v krog. Ob takšni postavitvi si učenci ne kažejo hrbtov, učitelj pa s premikom v krog skupaj z učenci simbolično nakaže odmik od tradicionalno odmaknjene vloge nekoga, ki »nastopa« in predava z distanciranega položaja. Postavitev v krogu simbolizira tudi skupno središče vseh udeleženi. Učni proces je mogoče v nadaljevanju organizirati tako, da se učitelj odpove predavanju in učni prostor odpre drugim metodam dela in učenja, kot so na primer diskusija, razprava in izmenjava pogledov, izkušenj ter mnenj. Takšni načini obravnavanja predvidene učne vsebine od učitelja zahtevajo fleksibilno, manj strukturirano in manj vnaprej načrtovano izvedbo učne ure, saj je njegova vloga, nasprotno od njegove vloge v klasičnem modelu »frontalnega predavanja«, da se odziva na vsebino, ki jo v učilnico prinašajo učenci sami.

Konkreten prenos take zastavitve izkustvenega procesa je mogoče ponazoriti s primerom, ko je bila aktivna vloga učencev z uporabo drugačne postavitve učilnice na primer spodbujena pri učnih urah, namenjenih obravnavi čtiva, ki so ga učenci prebirali pri enem od šolskih predmetov. Ob vsakokratnem prihodu v učilnico je učitelj, skupaj z učenci, stole razporedil v krog ter s tem že nakazal na diskusijsko obliko poteka učne ure. V takšni postavitvi je nato potekalo obravnavanje vsebine konkretne knjige, ki so jo učenci sicer samostojno prebirali doma. Učitelj v nadaljevanju ure obravnavane knjige

ni predstavljal ali o njej predaval, pač pa je z alternativnimi načini spodbujal diskusijo o prebranem, pri čemer je bil njegov cilj, da pritegne mnenja, poglede in osebne vtise učencev v zvezi s prebrano vsebino. Vsak učenec je tako ob uvodu ure na manjšem listu papirja zapisal temo, ki jo v zvezi s prebranim delom predlagal za diskusijo, pri čemer je učitelj učence usmeril, naj izberejo teme, ki so jih v črtivu osebno najbolj nagovorile. Izmed vseh predlaganih je sledila diskusija o tistih temah, ki so jih učenci izžrebali.

Izhajanje iz učenca

Drug vidik temeljne pedagoške naravnosti, ki naj predstavlja osnovo vpeljevanja izkustvenega učenja, je osredotočenost na učenca oziroma izhajanje iz njega. Pri tem so v oporo Piagetevi poudarki o pomenu izhajanja iz otrok in mladostnikov v učnem procesu (Lourenço, 2014), še nazorneje pa se je mogoče opreti na Lewinova spoznanja in pozive k izhajanju iz učencev ter k upoštevanju njihove perspektive in pomena njihovih subjektivnih izkušenj. Lewin je namreč še posebej opozarjal na pomen zavedanja, razumevanja in upoštevanja življenjskega prostora učenca ter njegove izkušnje v tem (glej Kolb, 2015).

Takšna naravnost v osnovi pomeni, naj se teme, ki se v učnem procesu obravnavajo, oblikujejo kot teme, ki so povezane z življenji učencev ali z njihovimi pogledi na svet ali na obravnavano temo. V nekaterih kontekstih so te navezave verjetno lahko precej očitne in neposredne, medtem ko jih je pri drugih temah treba šele poiskati.

Navezava na lastne življenjske izkušnje in kontekste postavlja podlago, na kateri bodo učenci črpali znanje, ki ga slišijo v učilnici in nato integrirajo v svoj (miselni, čustveni ...) svet. In obratno. V ozadju teh izhodišč je ideja, da učenci niso prazni prostori, v katere bi se znanje neposredno prenašalo – pač pa so ravno njihova življenja, doživljanja in izkušnje nekakšen »filter« skozi katerega spoznavajo in predelujejo teme, ki so obravnavane v učilnici.

Primer izhajanja iz učencev

Zastavitev učenja na način, da celoten izobraževalni proces izhaja iz učencev, je mogoče prikazati na konkretnem primeru učnih ur, ko je učni program predvideval učenje o osrednjih pojmihi iz učnega načrta predmeta. Tako je učitelj pri predmetu, ki med drugim obravnava idejo inkluzivno naravnane šolskega prostora, v učilnici načrtoval učenje o pojmu »inkluzija«. Učitelj je na začetku ure učence razvrstil v manjše skupine ter jih povabil, da vsaka izmed skupin zapiše svojo opredelitev pojma »inkluzija«, kot ga razumejo sami, ter ob tem pripišejo še, kaj v zvezi s to temo jih še zanima ter kako je tema povezana z njihovimi življenji oziroma kako se dotika njihovih življenjskih kontekstov. Kasneje so skupine učencev v učilnici predstavile svoje opredelitve pojma ter preostalo vsebino, ki so jo pripravile. Ob tem so diskutirali o primerih in situacijah iz svojih življenj. Učitelj je s predstavljenimi izhodišči pripravil vsebinsko zasnovo za nadaljnje učenje o obravnavani temi na prihodnjih učnih urah.

Do zdaj smo že lahko opazili, da sta si značilnosti pedagoškega prostora, ki ju predpostavlja izkustveno učenje (aktivna vloga učenca in izhajanje iz učenca), podobni oziroma sorodni. Obe predpostavljata angažiranost učenca, njegovo aktivno subjektiviteto in emancipirano držo v procesu učenja, kar je tudi izhodišče za premišljanje o udejanjanju posameznih faz izkustvenega učenja, kot jih niza Kolb. Prva izmed njih je vnos same izkušnje v proces učenja.

Vnašanje izkušenj v proces izkustvenega učenja

Načine vnašanja izkušenj učencev v učni proces lahko v grobem delimo na vsaj dva sklopa glede na to, od kod črpamo izkušnje:

- en način je, da učence spodbujamo k priklicu njihovih preteklih izkušenj;
- drug način vpeljevanja izkušnje v učni proces pa je doživetje nove izkušnje, torej omogočanje neposredne, novodoživete izkušnje, namensko spodbujene in organizirane za spoznavanje učne vsebine.

Pritegnitev preteklih izkušenj učencev v učni prostor

Navezavo na možnost, da uporabimo že doživete izkušnje učencev kot osnovo izkustvenega učenja, lahko najdemo v Deweyjevih opozorilih, da je v procesu učenja treba upoštevati, kje v življenju učenci trenutno so (Dewey, 1938/1997; Feinberg, 2014). Poudarjal je, da je treba naslavljalati pomene in izkušnje, ki jih učenci posedujejo, in tako kot enega ključnih vidikov učenja izpostavljati navezovanje na njihove potekajoče življenjske izkušnje. Vloga učitelja je, da osvetljuje povezave med temi izkušnjami in učno vsebino. Sorodno je tudi Freire (2019; Glass, 2014; Roberts, 2017) opozarjal na pomen deljenja lastnih izkušenj, ki naj predstavlja temelj dialoga in sredstvo za tematsko povezovanje konkretnih izkušenj učencev s širšimi družbenimi strukturami. Osnovo za razumevanje abstraktnejših idej je torej Freire videl ravno v konkretnih, posameznih izkušnjah učečih se oseb v njihovih življenjskih okoljih.

Gre torej za idejo, da se v učni prostor vnašajo konkretne življenjske izkušnje učencev, ki so jih ti v svojih življenjih nekako spontano, brez namena

povezovanja z učno vsebino, že doživeli in so stvar njihovih življenjskih kontekstov, njihovega umeščanja v družbeni svet. Učni prostor naj tako služi spominjanju in priklicu za obravnavano vsebino relevantnih izkušenj.

Vnašanje novih izkušenj v učni prostor

Drugi način vnašanja izkušnje v učni prostor je, nasprotno od spominjanja že doživetega, omogočanje neposrednega doživljanja nečesa novega z namenom povezati doživeto z učno vsebino oziroma z namenom uporabiti doživeto kot gradivo za učenje. Ideja je torej, da je učenec udeležen v specifični izkušnji z izvedbo kakšne aktivnosti ali doživetja. Kolb je v svojem prikazu faz izkustvenega učenja (Kolb in Kolb, 2012) predvidel prav vnašanje novih, konkretnih izkušenj – torej z izvedbo aktivnosti, neposredno namenjene izkustvenemu učenju o obravnavani temi.

Učenca lahko »podvržemo« doživetju z aktivnostmi, ki ga naslavlja tako, da od njega »zahtevajo« različne mere vpletenosti oziroma aktivnega angažmaja pa tudi različne mere bližine oziroma distance do obravnavane teme. V nadaljevanju nizamo nekaj primerov izkušenj, ki smo jih doslej že vpeljevali v učni proces.

Primeri vpeljave izkušenj v učni proces

Prvih nekaj primerov bi lahko uvrstili v sklop »spoznavanje oseb s prvoosebni izkušnjami«. Gre za aktivnosti, s katerimi se učencem predstavi konkretna zgodba kakšne osebe, ki ima s temo, ki se v učnem procesu obravnava, lastne prvoosebne izkušnje. To lahko storimo na primer tako, da učence spodbudimo k prebiranju prvoosebnih zgodb ali zapisov, poslušanju posnetkov govornih predstavitev ali ogledu filmov, ki predstavljajo zgodbe.

Konkreten primer učnega primera s takim vpeljevanjem izkušnje je, ko je učitelj želel z učenci nasloviti temo kriminalitete in zapora. V okviru

seminarskih vaj so bili učenci spodbujeni, da si preberejo katero izmed kratkih zgodb, ki jih v pisni obliki pripovedujejo osebe, ki so prestajale kazen zapora. Zgodbe so zbrane v zbirki, ki je bila na to temo izdana v obliki monografije. Učenci so bili povabljeni, da preberejo vsaj eno od zgodb iz zbirke, na seminarskem srečanju pa so si nato izmenjali vtise, dileme in spoznanja o prebranem.³

Orisani primer učencem omogoči izkušnjo spoznavanja nekega področja s seznanjanjem s konkretno življenjsko zgodbo neke osebe. Če želimo tej izkušnji dodati še dialoškost in intenzivnost stika, pa lahko spoznavanje prvoosebni izkušnji organiziramo tudi na bolj neposreden način – tako, da organiziramo srečanje »v živo« med osebo z izkušnjo in učenci.⁴ Takšna srečanja ponujajo možnost dvosmerne komunikacije, žive interakcije, dialoga ter izražanje zanimanja in tem tudi s strani učencev. V tem smislu je izkušnja za učence lahko bistveno intenzivnejša.

Primer izvedbe izkustvenega učenja s takšno intenzivnostjo je, ko je učitelj naslavljal področje homoseksualnosti oziroma, podrobnejše, stigmo, povezano z nenormativno spolno identiteto. Na šolo je bila kot gost povabljen oseba, ki se identificira kot transspolna in je imela sama izkušnjo stigmatizacije na podlagi spolne identitete. Gost se je uvodoma predstavil in povedal nekaj zanimivosti iz svojega življenja, v nadaljevanju pa so bili učenci povabljeni k pogovoru. Postavljali so vprašanja (in s tem tudi nakazovali, kako in s kakšnih vidikov jih tematizirano področje zanima), komentirali in kot aktivni subjekti soustvarjali vsebinski potek srečanja.

Še intenzivnejša oblika spoznavanja izkušenj drugih oseb pa zahteva, da se učenci odpravijo iz učilnic, bližje krajem, ki so povezani s temo, ki

3 Črpali smo iz zbirke z naslovom »Začasno bivališče: Na grad 25, lg: Življenjske zgodbe žensk na prestajanju kazni zapora« (Antić Gaber idr., 2017).

4 Konkreten primer tovrstnega izkustvenega učenja je predstavljen tudi v poglavju o poučevanju vsebin Evropske unije; glej podpoglavje »Obisk predstavnika evropskih institucij«.

se obravnava v učilnici. Učenci so tako na primer v učilnici spoznavali brezdomstvo, njegove pojavne oblike, razširjenost, kontekste njegovega nastajanja in podobno. V nadaljevanju so bile za učence organizirane terenske vaje, v okviru katerih so učenci odšli pobližje spoznavat družbeni pojav, o katerem so govorili v učilnici. Ponujena jim je bila udeležba na t. i. »Turi Nevid(e)na Lublana«.⁵ Gre za pohod, ki sicer oponaša formo klasičnih turističnih vodenih ogledov znamenitosti mesta, pri čemer so v tem primeru vodiči ljudje z osebno izkušnjo brezdomstva, »znamenitosti« pa so točke v kraju, ki so v življenju te osebe bile (ali so še vedno) pomembno povezane z njeno izkušnjo brezdomstva (npr. kraji, kjer je oseba spala, se zadrževala, iskala pomoč ipd.). Na »turi« je namesto klasičnega predavanja zaželen pogovor, pri katerem se udeleženci in »vodič« pogovarjajo, učenci sprašujejo, se čudijo, so radovedni. Vodiči običajno predstavijo tudi pot, ki jih je vodila v brezdomstvo, ter orišejo kontekst njenega nastanka.

Pri opisanem primeru vpeljevanja nove izkušnje v učni proces gre za to, da učenci spoznajo osebo s prvoosebno izkušnjo pojava, ki je bil obravnavan v učilnici (v tem primeru so torej spoznale osebo, ki se je soočala z brezdomstvom), pri tem pa so postavljeni tudi v fizično okolje, ki je z obravnavano temo neposredno povezano. Tako okoliščine in konteksti, o katerih osebe govorijo, »stojijo« neposredno pred njimi ali okrog njih, kar jih na dodatne načine vpeljuje v zgodbo, s katero se spoznavajo.

V drugi sklop načinov vnašanja novih izkušenj v učni proces pa bi lahko umestili izkušnje, katerih namen je lastno vživljanje v obravnavano temo. Gre torej za idejo, da se učenec podvrže izkušnji, s katero lahko neposredno na »lastni koži« izkusi temo, ki se obravnava v učilnici. Tako vnašanje novih izkušenj lahko uporabljamo predvsem pri temah, ki so morda (vsaj na videz, morda pa tudi zares) bolj oddaljene od življenj učencev, zato je vživljanje v obravnavano temo nekakšen nujen korak prvega povezovanja z obravnavano temo.

5 Gre za aktivnost, ki jo redno izvaja in ponuja društvo Kralji ulice, društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev. Več o njej na: <https://www.kraljiulice.org/kaj-delamo/> ture in <https://invisiblelublana.com>.

V tej luči lahko navedemo primer: v učilnici je učitelj obravnaval pomen življenjskih okoliščin pri uokvirjanju življenjskih položajev različnih deprivilegiranih družbenih skupin. Učencem je razdelil lističe s kratkimi opisi življenjskih kontekstov različnih ljudi. Pri tem so učenci nanizali podatke, kot so spol, socialnoekonomski status osebe, etnična skupina, kulturno okolje, iz katerega oseba prihaja, in še nekatere druge življenjske okoliščine. Učenci so se ob začetku vaje razvrstili ob steno učilnice. Vsak je prejel opis ene osebe, si ga prebral ter se najprej v tišini, »sam pri sebi«, poskusil vživeti v vlogo osebe, ki jo bo predstavljal. Učitelj je nato prebral nekatere »tipične« življenjske dogodke, pri tem pa je bila naloga vsakega učenca, da pri trditvi, ki za osebo, ki jo predstavlja, velja, stopi korak naprej. Trditve so bile na primer: »Starši mi redno plačujejo prehrano v šoli«, »Lahko se vpišem na katero koli fakulteto«, »Imam svojo sobo« ipd. S kopičenjem trditev je v učilnici tudi na pogled postajalo očitno, da se priložnosti kopičijo osebam, ki imajo zanje na voljo različne vrste kapitala, in da na robu učilnice ostajajo tisti, ki nimajo takega kapitala za posamezne življenjske korake.

Še intenzivnejši primer izkušanja posebnih življenjskih okoliščin predstavlja vključitev učencev v simulacijske igre. Za učenje o izkušnji begunstva je tako na primer na voljo vključitev v delavnico »Skozi oči begunca«. Gre za interaktivno izkustveno gledališko igro, kjer so učenci postavljeni v vlogo beguncev, ki jih nato igralci oziroma izvajalci vaje vodijo prek sosledja simulacij posameznih konkretnih izkušenj, ki so jih deležni begunci na svojih poteh.⁶

Opisana primera sta učencem omogočila, da so se vživljali v življenjski položaj drugih oseb v konkretnih življenjskih situacijah. S to izkušnjo so lahko izkušali na primer pomen in učinek ovir, ki jih v življenje deprivilegiranih družbenih skupin prinaša omejen kulturni, socialni in ekonomski kapital.

6 Delavnico organizira in izvaja Društvo Humanitas. Namen aktivnosti je raziskovanje vzrokov, ki ljudi prisilijo v to, da zapustijo svoj dom. Učencem in učenkam omogoča vživljanje v občutke in stiske ljudi, ki so na begu, ter spoznavanje kršitev njihovih pravic. Uporabljeni so metode vodene vizualizacije, fotografsko in video gradivo ter pogovor.

Prav te teme pa so bile, med drugim, predvidene v učnem načrtu predmeta. Pri obeh predstavljenih primerih so bili uporabljeni nekateri elementi t. i. metode igranja vlog, pri čemer je bila osrednja ideja, da so učenci postavljeni v vlogo in izkušnjo nekoga drugega. Vživljanje v obravnavano temo pa je mogoče organizirati tudi z drugimi metodami učenja in izkušnje, na primer s preprostimi eksperimentalnimi igrami, kot to pokaže naslednji primer.

V razredu so učenci skupaj z učiteljem obravnavali vprašanje, kaj pomeni, da je nek pojav »družben« (in ne individualen), v okviru tega pa so tematizirali vprašanje nastajanja in delovanja norm in vzorcev, ki se jih priučimo z življenjem v določeni kulturi. Učenci so bili spodbujeni, da so vsak zase napisali neko definicijo oziroma kratek sestavek o tem, kdaj, koliko in kako je »normalno« biti žalosten. Ko so učenci zapisali svoje »definicije« o tem, kaj je in kaj ni »normalna« žalost, so se razvrstili v manjše skupine, kjer so svoje definicije primerjali med seboj. Osrednji trenutek vaje je bil spoznanje, da so njihove definicije med seboj izrazito podobne, čeprav jim nikoli nihče ni neposredno »razložil«, kaj je »normalna« žalost v tem kulturnem okolju. Ob tem spoznanju so učenci lahko občutili sebe kot del »družbenega«, torej kot subjekte, ki so se v skupnem kulturnem okolju priučili podobnih pogledov in norm v zvezi s tem, kaj je »normalno« čustvovanje.

V tem primeru torej ni šlo toliko za vživljanje v vloge in življenjske položaje drugih oseb, pač pa bolj za to, da je bila v učilnici organizirana vaja, ki je učencem omogočila neposredno, vnaprej načrtovano izkušnjo pojava, ki je tudi sicer prisoten v njihovih življenjih. Izkušnja v učilnici jim je omogočila, da je obravnavani pojav postal bolj viden, poudarjen ter neposredno prisoten »tukaj in zdaj« ter je tako tudi lažje postal vsebina nadaljnjega učenja v učilnici.

Predstavili in reflektirali smo različne načine vnašanja izkušnje v učni proces. Čeprav so pri teh načinih uporabljene različne metode in pristopi, ki omogočajo tudi različno intenzivna doživetja, je vsem predstavljenim

primerom skupno to, da naj v procesu izkustvenega učenja služijo kot »zgolj« ena od plasti izkustvenega učenja. Izkušnja mora nujno namreč spremljati tudi njeno osmišljanje.

Refleksija in premišljanje izkušnje

Kolbova členitev faz izkustvenega učenja (Kolb in Kolb, 2012) predvideva, da doživetemu sledi premišljanje oziroma refleksija izkušnje. O tem, kaj refleksivnost (*reflexivity*) pravzaprav sploh pomeni, v družboslovju sicer ni širšega konsenza (Maton, 2003, str. 54), vseeno pa je mogoče zaključiti, da je skupna točka različnih definicij in razumevanj tega pojma v tem, da gre za postavljanje oziroma opazovanje samega sebe v odnosu do objekta raziskovanja z namenom opazovanja lastnih vrednot in domnev (Maton, 2003, str. 54). Tako lahko sklenemo, da gre v kontekstu izkustvenega učenja za to, da učenec opazuje lasten odnos do doživete izkušnje, s tem pa tudi ali zlasti lasten odnos, prepričanja in vrednote v zvezi z obravnavano temo.

Primeri refleksije v izkustvenem učenju

Izkušnja lahko sicer že sama po sebi spodbudi refleksijo doživetega, lahko pa učenca k temu še posebej nagovorimo oziroma povabimo z različnimi aktivnostmi. Enostavnejše oblike skupinskih refleksij so na primer skupinski pogovor o vtisih, občutkih in mislih med in po izvedeni vaji oziroma doživeti izkušnji ali pa zapisovanje individualnih refleksij po doživetem. Reflektiranje lahko poteka tudi kot kombinacija obojega. Neposredno po katerem od novih doživetij je tako učence na primer mogoče povabiti, da v skupini predstavijo svoje doživljanje med in po vaji, nato pa še, da kasneje, vsak zase, pripravijo pisne zapise, kjer nadalje razmišljajo o svojih doživetjih, uvidih in občutkih. Učitelj lahko učencem pri tem ponudi »klasično« pisno, esejsko reflektiranje ali pa da svoje doživetje izrazijo drugače (npr. risanje, lirika). Za spodbudo pri reflektiranju jim lahko pripravi nekaj vprašanj, ki jim služijo

kot opora ali spodbuda (na primer: Kako si se počutil med vajo? Kaj te je pri aktivnosti presenetilo? Kakšne misli ti je aktivnost spodbudila?).⁷

Kot vidimo, je refleksija v praksi ključnega pomena, če naj izkušnja prinaša premislek učenca. Iz konkretnega primera, kako spodbuditi refleksijo, je razvidno, da pri tem učence pravzaprav usmerimo, da bolj strukturirano in ozaveščeno razmislijo o svojih občutkih, vtisih in odzivih na doživetje izkušnje. S tem učitelj učence povabi, da svoje odzive na doživetje izkušnje pozorno opazujejo, ozavestijo in jo zaznajo kot sebi lastno – ne pa tudi nujno kot edini mogoči način doživljanja in vrednotenja. Vsakokratno znanje je namreč vselej situacijsko, saj prav umeščenost posameznika v svet in njegove življenjske okoliščine pomembno uokvirjajo njegov pogled na določeno temo (Bourdieu, 1988, v Maton, 2003, str. 56). Prav zato je reflektiranje pomemben korak na poti do naslednjih faz izkustvenega učenja: omogoča namreč zavestno raziskovanje lastnih občutkov in vrednot, na katerih učenec nato gradi razlage in logične zaključke o obravnavani temi (faza konceptualiziranja) (Svinicki in Dixon, 1987).

Uporaba izkušnje za učenje (konceptualiziranje in aktivno eksperimentiranje)

Refleksiji doživetega sledita še dve fazi izkustvenega učenja, kot ju je prepoznal Kolb (Kolb in Kolb, 2012), to sta konceptualiziranje in aktivno eksperimentiranje. Učencu naj bi svojo izkušnjo uspelo premišljeno prevesti v abstraktnejše koncepte, nato pa naj bi novopridobljena znanja zmožni obvladovati in jih tudi uporabiti.

Fazo prevajanja doživetega v abstraktnejše koncepte lahko navežemo na Freirejeva izhodišča o tem, kako naj se v dialoškem učenju konkretne izkušnje učencev povezujejo s širšimi kulturnimi strukturami (2019). V tem smislu

7 Za strukturiran prikaz različnih pristopov in modelov k spodbujanju refleksije glej tudi Marentič Požarnik idr. (2019, str. 90–101).

lahko učitelja mislimo kot tistega, ki naj spodbuja diskusije in razmisleke o tem, kako posamezne, partikularne zgodbe, anekdote, primeri in izkušnje niso le izkušnje naključnih posameznikov, pač pa lahko ilustrirajo skupno širše družbeno ozadje in strukture v njem.

Primer konceptualiziranja

Po udeležbi učencev na t. i. »Turi Nevid(e)na Lublana« je sledila diskusija, v kateri je učitelj izkušnjo brezdomstva, ki so jo učenci na turi spoznali, poskušal osmišljati tudi v okviru njene vpetosti v širši družbeni svet. Slišano zgodbo konkretne osebe, ki je imela izkušnjo brezdomstva, torej učenci niso razumeli kot le eno, izolirano zgodbo posameznika, pač pa jo je učitelj skupaj z učenci prek njenih posameznih izsekov in značilnosti povezoval s področjem stanovanjske politike, prekarnimi in drugimi oblikami negotovih zaposlitev, stigmatizacijo, predsodki ter drugimi strukturami in koncepti, ki pomembno krojijo vsakdanje družbeno življenje in možnosti individualnih izbir ter življenjskih poti.

Primer aktivnosti v okviru izkustvenega učenja pokaže, da je tak pristop učence spodbudil, da so v dani konkretni zgodbi posameznika iskali konceptualne navezave in širše strukturno ozadje posameznih konkretnih vedenj in ravnanj. V tem smislu so se učenci pri diskusiji lahko povratno navezovali na pojme in koncepte, ki smo jih obravnavali že v učilnici s teoretskimi osnovami. Posamezne doživete izkušnje so tako lahko premišljevali tudi kot ilustracije širših konceptualnih idej.

Fazi konceptualiziranja sledi še zadnja faza izkustvenega učenja, to je faza aktivnega eksperimentiranja. V njej učenci pridobljena nova znanja preizkušajo in jih prenašajo na nove situacije in primere. Aktivno eksperimentiranje namreč pomeni uporabo pridobljenega znanja v novih okoliščinah, pri čemer gre lahko za uporabo po načelu analogije (uporaba

znanja ob analizi oziroma pojasnjevanju podobnih primerov) ali pa za uporabo znanj v novih in drugačnih primerih oziroma situacijah.

Primer aktivnega eksperimentiranja

Učenci so tako na primer pri enem od predmetov spoznavali pojem »kaznovalni populizem«. Spoznali so tudi načine in elemente medijskega poročanja, ki spodbuja ali širi takšen populizem. Učitelj je nato učence povabil, naj poiščejo medijski članek po lastni izbiri ter v njem opazujejo prisotnost takšne naravnosti pri poročanju. V nadaljevanju so učenci med šolskim letom sporočali, da pri spremljanju medijskih prispevkov večkrat spontano opazujejo, ali gre za tako medijsko poročanje. Pri tem so nizali primere in pojasnjevali, v čem se poročanje člankov razlikuje ali sklada s konceptom »kaznovalnega populizma«, ki smo ga obravnavali v učnem procesu. Občasno so nekateri učenci poročali tudi o tem, da so takšno obliko naravnosti besedil poiskali tudi med strokovnimi (ne le medijskimi) besedili.

Opisani primer nakazuje, kako so učenci aktivno in samostojno uporabljali novopridobljeno znanje in koncepte ter z njimi aktivno eksperimentirali na konkretnih primerih in v stvarnih življenjskih situacijah in primerih (dnevni medijski prispevki). Še več, svoje znanje so nekako spontano uspeli uporabljati še kasneje, izven neposrednega učnega procesa ter tudi v novih kontekstih (poseben način sporočanja, sicer značilnejši za medije, so samostojno prepoznali tudi v strokovnih besedilih – torej na povsem novem »terenu«).

Ob koncu pričujočega poglavja je dobro opozoriti, da smo faze izkustvenega učenja obravnavali v ločenih sklopih in jih s tem navidezno ločili na samostojne sestavne dele. To smo storili zaradi lažje ilustracije in refleksije ter interpretacije prikaza mogočih načinov rabe izkustvenega učenja, pri čemer

pa Kolb opozarja (Kolb in Kolb, 2012), da so te faze v vsakdanjem življenju in učenju bistveno bolj neločljivo povezane, spojene in prepletene, zato običajno med njimi ni mogoče zarisati jasne ločnice. Izkustveno učenje je torej bolj kot mehanično sosledje posamičnih faz treba razumeti kot cikel med seboj tesno prepletenih faz učenja, v katerem se znanje oblikuje s preoblikovanjem izkušenj učečih se oseb.

5. POUČEVANJE VSEBIN EU Z IZKUSTVENIM UČENJEM: DRŽAVLJANSTVO EU, EVROPSKA DIMENZIJA IN ORIS STANJA V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU V SLOVENIJI TER REFLEKSIJA PRIMEROV

To poglavje se ukvarja z vlogo izkustvenega učenja pri poučevanju vsebin Evropske unije (EU). Vse od slovenskega članstva v EU so evropske zadeve postale nacionalne zadeve, poznavanje delovanja EU pa pomembna tematika na praktično vseh ravneh formalnega izobraževanja. Zanima nas, kako je izkustveno učenje mogoče uporabiti za poučevanje vsebin EU, ki so velikokrat, tudi med učitelji, prepoznane kot manj konkretne in »oddaljene« od našega vsakdana.

Če želimo celovito nasloviti to tematiko, se moramo, preden se osredotočimo na refleksijo konkretnih možnosti poučevanja vsebin EU z izkustvenim pristopom, ustaviti pri vprašanju relevantnosti evropske identitete, državljanstva EU (v raznolikih smislih) in njunega razmerja z izobraževanjem. Namreč, izkustveno učenje o EU je bistveno vezano na prakse in delovanje prebivalstva Evrope in – konkretnije – Evropske unije. Izkustveno učenje o EU pomeni odpiranje dilem, kako kot prebivalci Evropske unije delujemo, kako lahko sodelujemo pri ustvarjanju evropskega prostora, kako mislimo o

sebi in drugih v okviru evropskega povezovanja itd. Če gre torej za odpiranje teh vsebin in tematik, potem je smiselno nasloviti pomene državljanstva EU ter kako je bila (običajno) evropska dimenzija v preteklosti in je danes naslovljena v okviru izobraževanja, predvsem v okviru državljanske vzgoje. Na podlagi teh premislekov in teoretskih refleksij nato orišemo položaj poučevanja vsebin EU v Sloveniji, v nadaljevanju pa podrobneje orišemo primere poučevanja vsebin EU z izkustvenim učenjem, pri čemer je v ospredju predvsem, kako evropske vsebine približati učencem tako, da izhajamo iz njih samih. Izbrani primeri poučevanja vsebin EU so bili dejansko izvedeni v preteklih letih v okviru evropskih projektov, ki smo jih raziskovalci izvajali neposredno v učilnicah v slovenskih osnovnih šolah. Ob njih smo opazovali, kako lahko s pristopom izkustvenega učenja in z neposredno aktivacijo učencev dvignemo interes, motivacijo in znanje na področju evropskih integracijskih procesov, ki so sicer vpeti v različne učne načrte tako na osnovnošolski kot tudi srednješolski ravni.

Državljanstvo EU, evropska dimenzija in državljanska vzgoja: teoretske refleksije

»Državljanstvo EU je realnost [...]. Državljeni se morajo zavedati pravic, ki jih imajo kot državljani EU [...]. Sicer bodo državljani razumeli državljanstvo EU kot nejasen in neoprijemljiv pojem, ki v realnosti nima posebnega pomena.«

Mario Monti, nekdanji komisar EU⁸

»Cilj je približati državljane Evropski uniji in njenim institucijam, vključiti državljane v refleksijo in debato o konstrukciji Evropske unije ter spodbuditi akterje na področju aktivnega in participativnega državljanstva h konkretnim pobudam.«

Evropska komisija⁹

8 Glej Evropska komisija (1997).

9 Ibid.

Kaj je Mario Monti leta 1997, takrat komisar EU za notranji trg, carine in obdavčenje, mislil povedati z zgornjo izjavo? Je predpostavljal, da je državljanstvo EU nekaj, kar ljudem ni blizu, kar je preveč nedoločljivo in premalo razumljivo, da bi se lahko državljani držav članic Evropske unije s tem konceptom poistovetili? In še, kako je Monti razumel državljanstvo EU? Zgolj kot zbir pravic ali nekaj, kar je precej širše in hkrati intimni del vsakega državljana? Zdi se, da je nekdanji komisar EU izhajal iz ideje, da je državljanstvo EU primarno vezano na pravice, ki izhajajo iz *acquijs*, tj. pravnega reda Evropske unije, in o katerih so državljani držav članic Evropske unije premalo obveščeni in z njimi seznanjeni. Vendar pa je glede na drugi uvodni citat mogoče reči, da ima državljanstvo EU vendarle tudi druge dimenzije, ki presegajo zgolj formalnopravno kodificirane pravice. Eden od ciljev, ki jih je postavila Evropska komisija, je namreč tudi približevanje državljanov institucijam Evropske unije ter hkrati spodbujanje državljanov k aktivni vlogi pri gradnji Evropske unije. Gre za obliko aktivnega državljanstva, kjer naj bi posamezniki, državljani držav članic Evropske unije, s soudeležbo (pri)dobili občutek vpetosti v integracijske procese in da so sami del evropske družbe.

Že ob zgornjih citatih se izrisuje problematika, ki jo povzame tudi Lehning (2001, str. 239–240). Pravi namreč, da je državljanstvo EU dojeto kot skup pravic, ki jih imajo državljani različnih nacionalnih držav, hkrati pa predstavlja koncepcijo evropske identitete, skupne odgovornosti in občutka skupne prihodnosti, ki naj bi jo imeli državljani EU. Ta dilema je del novih realnosti in novih načinov urejanja družbenopolitičnih odnosov in procesov v okviru Evropske unije, ki je v mnogih pogledih vplivala na delovanje nacionalnih držav ter ne nazadnje tudi evropske populacije, saj so se z intenziviranjem odnosov med državami na politični ter gospodarski ravni okrepile tudi nove identitetne oblike in prakse, ki so presegale ali prečile meje nacionalnih držav.

Čeprav se znanstvena literatura prevladujoče usmerja k vprašanjem, povezanim z gospodarskimi procesi in procesi politične institucionalizacije v okviru evropske integracije (Medrano, 2008), pa je izjemno pomembno tudi, kako so procesi, povezani z oblikovanjem regionalne povezave, vplivali na delovanje ljudi. Kot pravi Medrano (2008), Evropska unija močno vpliva

na življenja državljanov EU, naj se tega zavedajo ali ne. Evropska unija je večnivojska politična entiteta (*polity*), v kateri se vladanje in upravljanje različnih sektorjev in družbenopolitičnih segmentov dogajata hkrati na evropski, nacionalni in lokalni ravni. Ong (2006) trdi, da so te nove realnosti, povezane z globalnimi tokovi, novimi tehnologijami in intenzivnejšimi mobilnostmi populacij, prinesle tudi spremembe koncipiranj in prakticiranj državljanstva. Različni elementi državljanstva (pravice, pripadnost itd.), ki so bili vezani drug na drugega in hkrati na nacionalno državo, so postali povezani oziroma navezani tudi na druge ravni, sfere in realnosti, ki so inherentne novim (globalnimi) procesom, regionalnim povezavam in novim vrednotam, kot so globalni trgi, univerzalnost človekovih pravic ipd.

Tudi v okviru znanstvene sfere so se zato pojavili pozivi k novim načinom razumevanja državljanstva, še posebej v navezavi na Evropsko unijo kot nov politični prostor. Ne glede na to, da so se, kot pravi Jenson (2007), pojavile nove koncepcije in načini premišljevanja ter, ne nazadnje, tudi prakticiranja državljanstev, pa je državljanstvo EU večinoma še zmeraj razumljeno kot del zagotavljanja demokratične legitimnosti Evropske unije in kot zbir (političnih) pravic.

V tem kontekstu Medrano (2008) ugotavlja, da je bil na ravni politik Evropske unije koncept državljanstva EU v preteklih dvajsetih letih uporabljen na različnih področjih, pri čemer gre izpostaviti predvsem mobilnost evropske populacije znotraj t. i. enotnega evropskega prostora ter novih transnacionalnih povezovanj različnih (civilnodružbenih) skupin. Konkretnе politike so bile na primer usmerjene k evropeizaciji potovanj in kulturnih, izobraževalnih ter znanstvenih izmenjav. Prav tako pomembno področje, kjer Evropska unija aktivno promovira in propagira idejo evropske identitete, evropskosti in državljanstva EU, je področje izobraževanja. To je eno ključnih; kot pokažeta Nóvoa in Lawn (2002), se je področje izobraževanja v sorazmerno dolgem obdobju od petdesetih, še intenzivneje pa od sedemdesetih let prejšnjega stoletja vzpostavilo kot polje, na katerem je mogoče poglobljati zavedanje in evropsko identiteto med evropsko populacijo. V tem kontekstu vstopa tudi izkustveno izobraževanje, ki bi učencem približalo EU, v kateri živijo. Tudi z Maastrichtsko pogodbo iz leta 1992 je bilo izobraževanje

prepoznano kot področje, ki ni le v pristojnosti nacionalnih držav, temveč tudi Evropske unije. Kot neposreden odziv na vključitev izobraževanja v pravni okvir Evropske unije in na podlagi že predhodnih aktivnosti pa je Evropska komisija leta 1993 predstavila *Zeleno knjigo o evropski dimenziji izobraževanja*, ki je najbolj jasno in neposredno artikulirala cilje spodbujanja, oblikovanja in dvigovanja zavesti o evropski identiteti, evropskosti in državljanstva EU v okviru izobraževanja. Vključevanje evropske dimenzije v izobraževanje in evropske izobraževalne politike je bila kot pomembna praksa izpostavljena tudi v skupnem poročilu Sveta in Evropske komisije o stanju na področju izobraževanja iz leta 2010: »Šole igrajo ključno vlogo pri informiranju in prenosu razumevanja pomena evropskega povezovanja [...]. To vključuje [...] krepitev evropske dimenzije pri (do)izobraževanju učiteljev ter v okviru kurikulumov na primarnem in sekundarnem nivoju izobraževanja« (Evropska unija, 2004). V tem kontekstu je posebna pozornost namenjena državljanski vzgoji kot posebnemu predmetu, v okviru katerega je mogoče poučevanje o različnih oblikah demokratičnega in participativnega državljanstva ne le na nacionalni, temveč tudi na evropski ravni z različnimi načini poučevanja, tudi z izkustvenim. Kot pojasnjuje Georgi (2008, str. 108), sta tako Evropska unija kot tudi Svet Evrope v sodelovanju z nacionalnimi oblastmi sprejela in implementirala številne politike ter programe, ki spodbujajo vključevanje evropske dimenzije in konceptov, kot je državljanstvo EU, v poučevanje državljanske vzgoje.

(Politični procesi) konstitucije in oblikovanja ideje državljanstva EU

Čeprav državljanstvo EU ni bilo formalnopravno kodificirano vse do leta 1993, ko je bila ratificirana Maastrichtska pogodba, pa je bila ideja vzpostavitve takšnega državljanstva v okviru Evropskih skupnosti in še prej v okviru Evropske gospodarske skupnosti prisotna že več desetletij. To z drugimi besedami pomeni, da so bile fraze, kot so skupnost državljanov, državljani Evrope ipd., predmet različnih premislekov in nekaterih političnih pobud, že veliko preden je državljanstvo EU postalo formalnopravna kategorija, kar hkrati daje vedeti tudi, da državljanstvo EU nikakor ni nastalo *ex nihilo*,

temveč kot posledica daljšega političnega procesa, ki ga za celovitejše razumevanje ideje državljanstva EU velja orisati.

Kot pravi Hansen (2000, str. 142), je prve konkretne politične iniciative razvoja kategorije državljanstva EU predstavljalo delo delovne komisije, ki je bila oblikovana leta 1974 v okviru pariškega vrha voditeljev držav Evropskih skupnosti, ki je preučevala možnosti dodelitve posebnih pravic državljanom držav članic Evropskih skupnosti. Že leto pred pariškim vrhom, torej leta 1973, pa je bila v okviru zasedanja zunanjih ministrov držav Evropskih skupnosti v Kopenhagnu podpisana deklaracija o evropski identiteti, ki sicer državljanstva neposredno ni omenjala, je pa predstavljala konceptualno osnovo, na kateri je bila razvita kasnejša ideja evropskega državljanstva, saj je med drugim pozvala k poudarjanju skupne dediščine evropskih narodov in enotne evropske civilizacije. Ta proces je bil nadgrajen s Tindemansovim poročilom iz leta 1976, v katerem je Evropski svet pozval k oblikovanju monetarne unije, skupne zunanje in varnostne politike ter ne nazadnje tudi ideje evropskega državljanstva na osnovi skupne evropske dediščine. Na tem mestu je pomembno dodati, da Tindemans ni koncipiral državljanstva na nadnacionalni ravni zgolj na podlagi skupne (kulturne) dediščine, temveč je v koncept državljanstva vključil tudi idejo posedovanja posebnih ekonomskih in socialnih pravic, ki naj bi jih zagotavljale oziroma udeleževale institucije Evropskih skupnosti.

Ne glede na tovrstne pobude, ki jih je v določeni meri podpiral tudi Evropski parlament, pa so konkretne politične aktivnosti ali iniciative, ki bi predstavljale konkretno osnovo za pravno kodifikacijo evropskega državljanstva in politične prakse za udeleževanje ideje, izostale. To je bila deloma posledica, kot trdi Hansen (2000), neodločnosti in nekonkretnosti Evropskega sveta, čeprav je na deklarativni ravni obstajalo prevladujoče prepričanje, da je ideja evropskega državljanstva lahko koncept, ki bi proces evropskega združevanja utrdil tudi izven gospodarskih integrativnih procesov, oziroma povedano drugače, gospodarsko združevanje bi s tem konceptom lahko dobilo dodatno legitimacijo v širši javnosti.

Kljub tej pripadnosti ideji na deklarativni ravni pa je bila v osemdesetih letih prejšnjega stoletja ideja evropskega državljanstva naslovljena podobno kot v predhodnem desetletju, vendar je ravno s procesom naslavljanja tega vprašanja postala del agende Evropskih skupnosti. Tako je na primer pomembno prelomnico predstavljalo srečanje Evropskega sveta v Fontainebleauju leta 1984, kjer je bilo poudarjeno, da mora biti ena izmed ključnih prioritet v okviru evropskih integracij tudi ustvarjanje Evrope ljudi. Za zasledovanje te prioritete je bila ustanovljena tudi posebna komisija, ki jo je vodil Pietro Adonnino. Poročilo, ki ga je izdala Adonninova komisija naslednje leto, je vsebovalo premisleke in konkretne predloge o mogočih ureditvah na evropski ravni, ki bi predstavljale neposredne in vidne koristi za državljane v njihovem vsakdanjem življenju (CEC, 1985). Komisija je predvidevala, da bodo ponujene ugodnosti oziroma praktične ureditve, ki bodo olajšale življenja državljanov, predstavljale osnovo, na kateri si bo lahko Evropska skupnost povečala kredibilnost med ljudmi. Med drugim je Adonninova komisija naslovila predvsem rešitve, ki izhajajo iz svoboščin prostega pretoka ljudi, blaga in storitev. Iz poročila je mogoče videti, da je ideja evropskega državljanstva povezana z določenimi pravicami in svoboščinami, te pa so razumljene kot praktične politične rešitve za to, da se zagotovita legitimnost in kredibilnost evropskih integracijskih procesov.

Komisija Evropskih skupnosti pa je v osemdesetih letih poudarjala, podobno, kot je bilo evropsko državljanstvo prevladujoče koncipirano v sedemdesetih letih, da mora nadnacionalna oblika evropskega državljanstva temeljiti na ideji skupne preteklosti in kulturne dediščine. Hansen (2000, str. 144–45) ob tem opozarja še, da so bila osemdeseta leta ključna z vidika zamejevanja ideje evropskega državljanstva v smislu vezanosti na ideje trga, individualizacije in gospodarskih procesov, izključene pa so bile tematike, vezane na socialo. Obdobje osemdesetih let je bil čas proliferacije neoliberalnih politik in načinov političnega vodenja, upravljanja in vladanja, pri čemer je prav slednji eden od pomembnih konceptov, na katerega je bila aplicirana neoliberalna logika. S tem se torej državljanstvo kot osnova socialnih pravic umakne ideji državljanstva kot osnove ekonomskih pravic in aktivne participacije v smislu podjetništva ter potrošništva.

Začetek devetdesetih let je v pravnoformalnem smislu ključno obdobje za vzpostavitev državljanstva EU, saj je z Maastrichtsko pogodbo postalo formalna kategorija. V drugem delu pogodbe (8. člen) je določeno, da so državljani EU vsi, ki so državljani držav članic Evropske unije, pri čemer jim pripadajo pravice, ki so zapisane v pogodbi. Med drugim to pomeni, da so državljani EU pridobili pravico biti voljen in voliti Evropski parlament v katerikoli državi članici Evropske unije, pravico do peticij, naslovljenih na institucije Evropske unije, ipd. Maas (2007) ocenjuje, da je Maastrichtska pogodba državljanom EU zagotovila predvsem štiri sklope pravic: pravico do prostega gibanja, politične pravice, pravico do diplomatske zaščite, in kot že rečeno, pravico do peticije in pritožbe evropskemu varuhu človekovih pravic. Vsekakor se s tem politični proces na evropski ravni nikakor ni končal, temveč so nekatere države članice EU podpirale nadaljnje širjenje pravic državljanom EU, medtem ko so nekatere, med drugim najočitneje Velika Britanija (Maas, 2007), vztrajale, da je nadaljnje širjenje lahko problematično v smislu spodbujanja skepticizma glede oblikovanja regionalne povezave, ki bo preveč spominjala na nacionalne države. Prav ta nasprotujoča si mnenja so se odrazila tudi v Amsterdamski pogodbi iz leta 1997, ki je dopolnjevala Maastrichtsko pogodbo, saj je bilo ponovno zapisano, da je državljan EU vsak državljan države članice Evropske unije, ob tem pa je dodano, da državljanstvo EU ne nadomešča nacionalnih državljanstev, temveč jih dopolnjuje. Vendar Amsterdamska pogodba vendarle ni bila prelomna v smislu širjenja institucije državljanstva EU (npr. vključevanja novih pomembnejših pravic ipd.) Čeprav to ne pomeni, da nekatere manjše pravice niso bile vključene (npr. pravica do odgovora s strani Evropskih institucij v nacionalnem jeziku naslovnika), državljanstvo EU kljub nasprotnim pričakovanjem mnogih držav ni postalo ključni element Amsterdamske pogodbe, in sicer prav zaradi že omenjenih bojazni Velike Britanije (in Danske), da bi lahko EU postala okvir, preveč podoben nacionalnim državam kot ključnemu okviru državljanstev. Ne nazadnje je vpis v Amsterdamsko pogodbo o tem, da državljanstvo EU ne nadomešča, temveč zgolj nadgrajuje oziroma dopolnjuje nacionalna državljanstva, politična formulacija te bojazni.

Pogodba iz Nice iz leta 2000 je prav tako le v nekaterih, lahko rečemo manjših pogledih dopolnila poglavje o državljanstvu EU iz Amsterdamske

pogodbe. V kontekstu državljanstva EU je pomembno to, da je pogodba iz Nice razširila pravilo kvalificirane večine na področje prostega pretoka oseb: zato odločitve v povezavi s pravico prostega gibanja in bivanja v prostoru Evropske unije ne potrebujejo več soglasja vseh držav članic, vendar je soglasje ostalo način odločanja glede potnih listov, osebnih dokumentov, socialne varnosti itd.

Vrh v Laeknu leta 2001 se je osredotočil na demokratično legitimnost Evropske unije, kar se je odrazilo tudi v sprejeti deklaraciji. V njej so voditelji držav članic pozvali, da morajo evropske institucije delovati tako, da bodo bližje njenim državljanom, saj naj državljani prepogosto ne bi vedeli, kako Evropska unija vpliva na njihova življenja. Deklaracija je bila zato oblikovana kot dokument, ki naj bi spodbudil bolj demokratično, transparentno in učinkovito Evropsko unijo, ki je potrebna zato, ker njeni državljani niso zgolj državljani nacionalnih držav oziroma članic Evropske unije, temveč tudi Evropske unije same. Ker obstaja ta hkratnost obeh tipov državljanstev, naj bi bilo, tako v deklaraciji, treba zagotavljati legitimnost in demokratičnost na vseh ravneh in v vseh institucijah, ki pomembno vplivajo na življenja ljudi. V Laeknu je bila v kontekstu državljanstva EU pomembna tudi debata o novi ustavi EU, saj so bila naslovljena vprašanja osnov, na katerih naj bi temeljilo opredeljevanje državljanstva v ustavi. V tem smislu je bilo naslovljeno, ali naj bodo vrednote, pravice in/ali dolžnosti tiste, ki bodo zapisane kot temelj državljanstva, predvsem pa je bilo v tem kontekstu vnovič odprto vprašanje razmerja med EU in nacionalnimi državami.

Ob pregledu političnega procesa vzpostavljanja državljanstva EU od Maastrichtske pogodbe naprej se zdi, da je prišlo do zastoja širjenja pravic in nasploh do nejasnosti, kaj državljanstvo EU v vsebinskem smislu, ki presega zgolj pravice, sploh je. Vendar pa je treba tudi te procese razumeti v političnem kontekstu, v katerem se oblikujejo. Ta napetost med državljanstvom, ki je vezano na nacionalno državo, in državljanstvom, ki pomeni njegovo preseganje ali vsaj soobstoj, je nekaj, kar je določujoče in pogojuje njegovo vsebino. Poleg tega pa je pomembno, da se kategorija državljanstva EU ne polni le s tem, kar je formalnopravno kodificirano v pogodbah ali vezano na tisto, kar je označeno kot ključni dokument EU. Hansen (2000) opozarja,

da se je diskurz o državljanstvu EU, ki se je oblikoval v osemdesetih letih, nadaljeval v devetdesetih in tudi v novem tisočletju. Državljanstvo EU se v tem smislu prevladujoče nanaša na opolnomočenje prebivalcev EU, ki naj bi z novimi pravicami primarno imeli večjo možnost zaposlovanja ter večjo možnost podjetnega delovanja.

Večpomenskost EU/evropskega državljanstva

Čeprav smo nekatere vsebinske koncepcije EU/evropskega državljanstva naslovili že v historičnem pregledu razvoja ideje EU/evropskega državljanstva, pa je vendarle smiselno dodatno osvetliti, kako so razumljeni njegovi pomeni in v kakšnih (političnih) kontekstih se uporablja.

Glede na refleksijo v predhodnem poglavju lahko trdimo, da se državljanstvo EU kot politični koncept pojavlja v okviru regionalnega povezovanja in je v različnih obdobjih služilo za vzpostavljanje evropske identitete in ideje o enotni evropski civilizaciji, hkrati pa je, kot smo pokazali, v okviru konkretnih političnih formulacij, programov in praks državljanstvo EU predstavljalo nelagodno kategorijo, ki je vezana na nacionalne države, obenem pa jih preči. Kot pravi Shore (2004), je v okviru uradnega diskurza Evropske unije ta relacija (EU–nacionalna država) ena ključnih, saj se z nadnacionalnim državljanstvom skuša vzpostavljati evropska identiteta, obenem pa naj bi državljanstvo EU prispevalo k opolnomočenju posameznikov tako na nacionalnih kot tudi lokalnih ravneh. Seveda se ob tem pojavljajo vprašanja, ali je mogoče ustvariti, oblikovati in udejanjati državljanstvo na nadnacionalni ravni, ki bi bilo hkratno z nacionalnimi državljanstvi, ali nadnacionalno državljanstvo nujno izpodriva nacionalna državljanstva ali pa je nadnacionalno državljanstvo EU kategorija, ki nujno izhaja iz nacionalnih državljanstev (identitetne afilacije z nacijo, pravicami, vezanost na specifično omejeno geografsko območje itd.) in je zato sama po sebi nemogoča. Obenem se zato zdi, da je nadnacionalno državljanstvo nekaj, kar presega geografske okvire nacionalnih držav, vendar se pojavi novo vprašanje, in sicer, kaj pomeni oziroma kaj je substanca tega nadnacionalnega (deteritorializiranega) državljanstva? Je v teh nadnacionalnih okvirih mogoče govoriti o populaciji, ki jo državljanstvo

EU naslavlja, ne da bi ob tem vnovič prišlo do geografskih zamejevanj in celo izključevanj? Je mogoč koncept državljanstva, ki je formuliran zgolj s pravnimi kodifikacijami pravic in dolžnosti, ali pa kategorija državljanstva tudi na ravni EU vselej zahteva nekaj, kar je vezano na populacijo?

Tovrstna vprašanja so povezana s tistim, kar Delanty (2007) preprosto imenuje evropeizacija v smislu novih realnosti, na katere morajo evropske države v procesu integracije neprestano odgovarjati, se prilagajati in te procese upravljati. Slednje je pomembno, saj evropeizacije ne gre razumeti kot objektivnega procesa, ki bi spreminjal realnost in v njej usidrane družbenopolitične kategorije, temveč gre za proces, ki je hkrati upravljan, voden in politično reguliran. Obenem pa je vselej kontingenten v smislu nepredvidljivih posledic v okviru regionalnega povezovanja, pri čemer je slednje pogojeno z izjemno raznolikimi interesi, načini razumevanj teh procesov ter ne nazadnje s političnimi boji med heterogenimi akterji na lokalnih ter regionalnih ravneh in na evropski ravni.

Delanty (2007) pravi, da je v kontekstu evropeizacije pomembno, da je bilo državljanstvo EU s pogodbami definirano na podlagi prebivališča in ne več na podlagi rojstva oziroma rodu. To naj bi pomenilo, da je prišlo do erozije nacionalnega državljanstva, saj so državljani pri uveljavljanju pravic lahko izhajali iz svojega kraja bivanja, kar naj bi posledično pomenilo, da je povezava med državljanstvom in nacionalno državo postala manj jasna. Toda tu je pomembno poudariti, da je ta teza Delantyja problematična, saj je povsem jasno, da je državljanstvo EU v dokumentih naslonjeno na nacionalna državljanstva; nacionalno državljanstvo je pogoj državljanstva EU in torej slednje izhaja iz prvega. To pomeni, da državljanstvo EU ne pomeni določene nove zastavitve koncipiranja in zamišljanja državljanstva, temveč, nasprotno, še vedno temelji na starih pravnih utemeljitvah državljanstev kot pravnoformalne kategorije. Po drugi strani pa Delanty argumentira, da so procesi evropeizacije tudi v smislu vzpostavljanja novega državljanstva EU pomenili nekatere spremembe v nacionalnih politikah možnosti pridobivanja nacionalnih državljanstev (s tem povezane so imigracijske politike in politike t. i. naturalizacije), ki so omajale vezanost tudi nacionalnih državljanstev na primordialne ideje rodu in izvora kot njihovih pogojev.

Druga dimenzija evropeizacije v kontekstu vzpostavljanja državljanstva EU je povezana s kontekstom vznika ideje EU/evropskega državljanstva kot hkratnega nacionalnega državljanstva in močnega političnega zavedanja predobstoja nacionalnih državljanstev. Kot že rečeno v zgornjem premisleku prve dimenzije evropeizacije, so politični procesi na evropski ravni spremenili tudi nacionalne ravni in politike v njihovih okvirih. Konceptije državljanstva EU so dominantno naslavljele pravice posameznikov in posameznikove možnosti (aktivna participacija posameznika, možnosti zaposlovanja posameznika, posameznikova mobilnost ipd.), kar pomeni, da so tudi na nacionalnih ravneh konceptije državljanstva vse bolj vezane na individuum in ne več toliko na skupnost (nacijo). Te spremembe v razumevanju in konceptijah tudi nacionalnih državljanstev se niso vzpostavile zgolj z dokumenti, temveč so posledica neposrednih političnih direktiv, programov in praks, ki jih promovira in implementira Evropska unija tudi na mikroravneh. Kot pravi Delanty (2007), je ta dimenzija pogosto spregledana, saj je državljanstvo EU, prav tako pa tudi nacionalna državljanstva, zamišljeno kot utemeljeno na jasno kodificiranih pravicah, utemeljenih na vrednotah. Vendar je ravno pri teh procesih sprememb koncipiranj različnih oblik državljanstev mogoče opaziti, da državljanstvo niso zgolj zapisane pravice, dolžnosti in da nimajo svojih utemeljitev v vrednotah. Je namreč tudi produkt izjemno raznolikih in hkrati potentnih političnih praks (Jenson, 2007), ki nikakor ne pomenijo konvergence oziroma poenotenja konceptij državljanstva v zgolj eno samo državljanstvo (EU), temveč predstavljajo moment vztrajanja diverzificiranosti (tudi zaradi različnih nacionalnih okvirov, v katerih so nastajale ideje o državljanstvih) teh konceptij.

Tretja dimenzija evropeizacije kategorije državljanstva izhaja iz ideje, da je državljanstvo EU nastalo, vsaj v določeni meri, izven nacionalnih okvirov in s tem tako rekoč v zunanjem kontekstu. To naj bi pomenilo, da je državljanstvo EU proizvod širših družbenopolitičnih procesov, ki presegajo ozke nacionalne okvire. Vendar je takoj treba opozoriti, da tovrstne ideje nastajanja državljanstva EU izhajajo iz prepričanja, da so bili nacionalni konteksti prej med seboj bolj ali manj ločeni ter zaprti, v dobi globalizacije pa ne delujejo več kot slonokoščeni stolpi, temveč med seboj intenzivno komunicirajo ter so v vseh pogledih prepleteni. Seveda so take naracije

izjemno problematične, saj nacionalni okviri niso nikoli bili visoki zidovi, ki so preprečevali medsebojno vplivanje nacionalnih držav. Nacionalne države nikoli niso bile biljardne krogle, ki ne bi vplivale druga na drugo. Izhajajoč iz argumenta o novem, nadnacionalnem, oziroma natančneje, evropskem kontekstu, ki presega nacionalne, obstajajo argumenti (Cesarani in Fulbrook, 1996), da je novo državljanstvo EU prineslo nove realnosti v smislu prevlade človekovih (univerzalnih) pravic nad pravicami, ki izhajajo iz nacionalnih pripadnosti. S tem naj bi univerzalne pravice postale pomembnejše in so ravno z državljanstvom EU dobile konkretnost, to pa naj bi tudi pomenilo, da so tudi v nacionalnih kontekstih te pravice naslovljene konkretnije kot kdaj prej oziroma da je evropeizacija uspela v nacionalna državljanstva vpisati, poleg državljanskih, tudi univerzalne človekove pravice.

Vsekakor to pomeni, da je državljanstvo – ne glede na to, ali govorimo o nacionalnih ali o državljanstvu EU – vnovič razumljeno kot skup pravic in nič kaj bolj substancialnega, čeprav smo skupaj s Shorom (2004) že na začetku tega poglavja argumentirali, da je na ravni EU državljanstvo, vsaj na deklarativni ravni, predočano tudi kot temelj evropske populacije, demosa.

V tem kontekstu je državljanstvo EU razumljeno kot osnova (kulturni) kolektivitete, državljani EU pa kot deli konkretne populacije. Državljan EU so konstruirani kot nadnacionalna skupnost, ki jo povezuje in zamejuje isti kulturni okvir, ki ima en sam zgodovinski izvor, zato naj bi bilo povsem naravno in logično preseči partikularne nacionalne identitete in državljanstva ter jih povezati v skupno (organsko) evropsko celoto. Tudi med historičnim vzpostavljanjem ideje državljanstva EU smo opozorili, da je v praktično vseh formativnih fazah ideja kulturne homogenosti in iskanja skupnega izvora ter skupne dediščine ena temeljnih pri načrtovanju, zamišljanju in udejanjanju državljanstva EU.

Z državljanstvom EU je Evropa postavljena in predstavljena tudi kot specifična subjektiviteta, ki so ji njeni državljani pripadni, se čutijo del nje in za katero naj bi skrbeli. Državljan EU v razmerju do Evrope razvija želje, občutja in z njo tke moralne vezi, kar naj bi mu dajalo občutek pripadnosti in specifično identiteto (Shore, 2000, 2004). Evropska subjektiviteta je v tem

okviru razumljena kot posameznikova pozicija do podob, simbolov in idealov Evrope, njegova aktivna udeležba in demokratično delovanje v širšem okolju EU ter predvsem v razmerju do institucij EU.

Prav razmerje in odnos državljanov EU do institucij EU je še eden od elementov, ki v določenem smislu »polni« vsebino državljanstva EU. Ta odnos pogojuje tudi vprašanja o Evropski uniji kot posebni formaciji oblasti *vis-à-vis* nacionalnim državam, pri čemer je ključno, ali gre pri Evropski uniji za novo obliko oblastnih struktur in/ali avtoritete, ki vzpostavlja nove načine upravljanja in urejanja populacij na nadnacionalni ravni. Institucionalna ureditev na ravni Evropske unije naj bi, v razmerju do državljanov EU, predstavljala nov, učinkovitejši način zagotavljanja stabilnosti, koordinacije med različnimi akterji na različnih ravneh ter vzpostavljala nove principe medsebojne odvisnosti, pomoči in odgovornosti kot vrednot (enotne) evropske skupnosti državljanov EU.

Izobraževanje in evropska dimenzija

Evropska dimenzija je izjemno pomemben koncept v okviru izobraževalnih politik Evropske unije, saj predstavlja krovno kategorijo posredovanja vsebin EU in vsebin, povezanih z idejo izobraževanja o EU, v kurikule ter nasploh v procese na vseh ravneh izobraževanja. Preden opravimo historični pregled vključevanja evropske dimenzije v izobraževanje na evropski in na nacionalnih ravneh, je smiselno predstaviti, kako je vsebinsko koncept razumljen, na kaj se nanaša in kaj naj bi vključeval. Ob tem je seveda treba poudariti, da se je koncept vsebinsko »polnil« ravno z različnimi dokumenti, diskurzi, strategijami, načrti ter s konkretnimi iniciativami, programi, projekti in praksami v različnih obdobjih ter da se je vsebinsko konstituiral v neprestani navezavi na razvijajoče in spreminjajoče se kategorije, kot so državljanstvo EU, evropska identiteta ipd.

Evropska dimenzija: identiteta, sodelovanje in integracija

Convery in Kerr (2005) izpostavljata, da je eden od pomembnih vsebinskih konceptov, ki predstavlja temelj evropske dimenzije, koncept evropske identitete. Ta je z različnih vidikov izpostavljen ter v okviru evropske dimenzije uporabljen zato, ker je občutek kolektivne pripadnosti ključen v kontekstu vzpostavljanja evropskega prostora kot prostora ne le gospodarskega, temveč tudi kulturnega in političnega povezovanja. Tudi v okviru državljanstva EU je ideja pripadanja določenemu kolektivnemu telesu ključna za razumevanje posameznikov v okviru evropske populacije kot državljanov EU. Spet je treba poudariti, da krepitev evropske identitete lahko pomeni nekakšen izziv nacionalnim identitetam, saj so, kot opozarjajo nekateri avtorji (npr. Tester, 2002), v kontekstu poglobljanja integracije opazni tudi trendi vračanja k nacionalnim okvirom in celo nacionalističnim diskurzom. Poleg tega obstajajo tudi argumenti, da so državljani nacionalnih držav pogosto soočeni z diskurzi o nevarnosti in negotovosti okolja, ki presega meje nacionalnih držav, kar lahko vodi v ekskluzivizme in zapiranje v lokalna okolja.

V okviru evropske dimenzije je poleg evropske identitete pomembna ideja evropskega sodelovanja. V učno-izobraževalnih procesih naj bi se tako, ko je govora o posredovanju in poučevanju vsebin EU, poudarjalo sodelovanje kot eden ključnih principov delovanja ne le držav, temveč tudi posameznikov ter lokalnih skupnosti in drugih subjektov v evropskem okolju. S poudarjanjem sodelovanja se izpostavlja evropsko okolje kot okolje pozitivnih vrednot ter skupnih norm, ki naj bi jih evropski narodi razvili skozi zgodovino. Sodelovanje je hkrati temelj negovanja državljanstva EU, obenem pa je državljanstvo EU tisto, ki naj bi bilo pogoj za sodelovanje. Čeprav je sodelovanje razumljeno tudi kot pogoj ohranjanja, spodbujanja in zaščite kulturne raznolikosti in obenem enotne evropske identitete, pa je treba kritično dodati, da je tak diskurz o sodelovanju na evropski ravni izjemno redukcionističen in poenostavljajoč. Predvsem podoba postopnega razvoja sodelovanja na evropski ravni je problematična, saj je evropska zgodovina, če je kaj takega sploh mogoče identificirati, polna bojov, izključevanj in izločanj, hkrati pa je

tudi sodobna ureditev poligon izjemno intenzivnih političnih bojov, ki pa so morda v fizičnem smislu res manj nasilni, kot so bili v preteklosti.

V okviru evropske dimenzije je izjemno pomemben tudi pojem integracije, ki se nanaša na poglobljanje tako politično-pravne kot tudi gospodarske dimenzije Evropske unije, ki pomembno določa politike držav članic ter način obnašanja, delovanja in v marsikaterem pogledu tudi življenja državljanov EU nasploh. Integracija je med drugim pomembna kot eden od elementov konstituiranja državljanov EU, ki v okviru politično-pravnoformalne ureditve na ravni EU pridobijo specifične pravice ter so vezani na Evropsko unijo kot določeno kolektiviteto državljanov EU.

Razvoj evropske dimenzije v okviru evropskih izobraževalnih politik

Na evropski ravni je bilo sodelovanje držav na področju izobraževanja od petdesetih let prejšnjega stoletja pa vse do sedemdesetih let relativno šibko, predvsem pa je bilo postavljeno v institucionalni okvir Sveta Evrope, kjer so bile tudi sprožene prve iniciative za vključevanje evropske dimenzije v izobraževanje. Toda ne glede na to, da je bila v tem času Svet Evrope tista institucija, ki je imela ključno vlogo pri promociji evropske dimenzije, je pomembno poudariti, da nekateri dokumenti in izjave kažejo na to, da je bila tudi v okviru Evropske (gospodarske) skupnosti ideja vključevanja evropske dimenzije že prisotna. Med drugim je na primer komisar Marin leta 1988 izjavil, da je Komisija poudarjala evropsko dimenzijo in dimenzijo Skupnosti že od leta 1959 ter se od takrat zavzemala za njeno vključevanje v izobraževanje (Hansen, 1998). Hkrati je mogoče specifično prakso vzpostavljanja t. i. evropskih šol, ki se je začela v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja, mogoče razumeti kot vključevanje evropske dimenzije na področju izobraževanja, hkrati pa naj bi te šole od samega začetka v okvir svojih kurikulumov vključevale evropsko dimenzijo.

Toda te namere, ideje ter prakse vključevanja evropske dimenzije v izobraževanje so bile sporadične vse do sedemdesetih let, ko se je na

evropski ravni področje izobraževanja začelo bolj načrtno in učinkovito urejati, pred tem pa je bilo skorajda kategorično razumljeno kot diskrecijsko področje v pristojnosti nacionalnih držav. V okviru zasedanja Sveta Evrope leta 1971 pa je bilo določeno, da je področje izobraževanja relevantno tudi v kontekstu evropske integracije, kar je sprožilo iniciativo Evropske komisije, ki je skupino takratnega belgijskega ministra za izobraževanje Henrija Janneja zadolžilo za pripravo poročila o ključnih ciljih prihodnje izobraževalne politike na evropski ravni. Čeprav poročilo skupine, poimenovano *Za izobraževalno politiko Skupnosti*, ni pridobilo statusa uradnega dokumenta Evropske gospodarske skupnosti, pa je afirmiralo tedanje prevladujoče mnenje, da mora biti področje izobraževanja del politik skupnosti in da je v tem okviru eden izmed ključnih ciljev prav vključevanje evropske dimenzije. Tudi na podlagi poročila je Evropska komisija leta 1974 sprejela dokument, v katerem je navedla štiri ključna področja izobraževalnih politik, med katerimi so (1) poudarjanje poučevanja tujih jezikov, (2) poučevanje o Evropi kot del splošnega kurikula, (3) sodelovanje institucij na področju visokega šolstva na evropski ravni in (4) širjenje podpore Evropskim šolam. Toda ne glede na postavljene cilje in pobude za formacijo izobraževalnih politik na evropski ravni je pomembno poudariti, da je izobraževanje še vedno predstavljalo eno izmed področij, ki je bilo v smislu prenosa odločanja z nacionalnih na evropsko raven predmet pomislekov in previdnosti. Zato je v kontekstu tega obdobja mogoče govoriti bolj o sodelovanju držav na evropski ravni kot pa o poenotenju izobraževalnih politik in izobraževalnih sistemov (McMahon, 1995).

Naslednja pomembna faza vzpostavljanja evropske dimenzije v okviru izobraževalnih politik je resolucija Sveta iz leta 1976, v katerem je Svet določil akcijski načrt na področju izobraževanja. Med drugim je resolucija razširila pomen evropske dimenzije, saj je poudarila tako politično, družbeno in kulturno kot tudi gospodarsko dimenzijo evropske integracije, kar je z drugimi besedami pomenilo, da je bila v evropsko dimenzijo vključena precej širša vsebina, hkrati pa je bila naslovljena kot cilj vključevanja tako na primarni in sekundarni kot tudi višjih ravneh izobraževanja. Še naprej pa je, kot poudarja Mulcahy (1994, str. 85), evropska politika na področju izobraževanja ostajala relativno necelovita in tarča nekaterih pomislekov. Poleg tega evropska

dimenzija, čeprav je vsebinsko do določene mere vsebovala idejo skupne evropske (kulturne) identitete, evropskega državljanstva, ni bila primarno osmišljena kot koncept, ki se povezuje s skupno evropsko kulturo in evropskim državljanstvom.

To se je spremenilo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je področje izobraževanja na evropski ravni postalo bolj relevantno in predmet bolj aktivnih in sinhroniziranih političnih procesov. Med drugim so ti procesi rezultirali v dokumentih, kot je že v prejšnjem poglavju omenjeno Adonninovo poročilo, ki je strateško osmislo, kako se lahko na evropski ravni spodbudi oziroma goji evropska identiteta, pri čemer je bilo kot relevantno področje izpostavljeno prav izobraževanje. Tudi na podlagi tega poročila in drugih iniciativ ter dokumentov je bila oblikovana resolucija Sveta iz leta 1988, ki je v mnogih pogledih kritično zaznamovala oblikovanje skupne evropske izobraževalne politike in v tem okviru tudi spodbujanje vključevanja evropske dimenzije v poučevanje na vseh ravneh izobraževanja. Ti večji premiki k sistematičnemu vključevanju evropske dimenzije v okvir izobraževanja v tem obdobju sovpadajo z obdobjem vključevanja evropskega državljanstva in evropske identitete nasploh v agendo na evropski ravni, kar pomeni, da so ti procesi hkratni in med seboj tesno povezani. Resolucija je obveljala kot eden najpomembnejših dokumentov vzpostavljanja »evropskega kurikula« na vseh ravneh izobraževanja, saj je naslovlila raznolike akterje na področju izobraževanja in povsem jasno opredelila cilje, ki naj bi jih ti akterji zasledovali na področju izobraževanja. Ti cilji so med drugim spodbujanje občutka evropske identitete med mladimi; jim jasno predstaviti vrednote evropske civilizacije in njene korenine; pripraviti mlade na aktivno sodelovanje v gospodarskem in družbenem razvoju skupnosti ter pri evropski integraciji; jim predstaviti prednosti, ki jih Skupnost prinaša, ter izzive, ki jih ima Skupnost pred seboj; povečati znanje o Skupnosti in državah članicah. Komisijina Evropa ljudi pa je izpostavila, da mora biti podoba Evrope jasno posredovana v okviru izobraževanja, ter identificirala mogoče prakse, kot so sodelovanje evropskih šol, aktivna udeležba šol pri pripravi in izvedbi vsakoletnega evropskega dne, organizacija izvenkurikularnih aktivnosti na tematike, povezane z Evropo, itd. Tako resolucija kot tudi dokument Komisije sta torej izpostavila evropsko dimenzijo kot eno ključnih točk izobraževanja,

hkrati pa ravno z vključevanjem te dimenzije artikulirala potrebo po razvoju evropske identitete in evropskega državljanstva predvsem med mladimi.

Seveda je šele Maastrichtska pogodba vzpostavila izobraževanje kot področje, kjer ima Evropska unija določene možnosti delovanja na področju izobraževanja. Kmalu po tem, leta 1993, je Komisija predstavila dokument *Zelena knjiga o evropski dimenziji v izobraževanju*, ki je najneposrednejša in najcelovitejša artikulacija, kaj pomeni evropska dimenzija v okviru izobraževanja. V dokumentu je cilj vključevanja evropske dimenzije opredeljen kot spodbujanje zavesti o evropski kulturi in evropski dediščini zato, da se bo šolajoča se mladina lahko lažje in hitreje identificirala kot evropska. V tem kontekstu naj bi se učitelji naučili deliti in posredovati bogastvo evropskih kultur ter znali izkoristiti skupno evropsko dediščino. Očitno je, da evropska dimenzija ni naslovljena kot nekaj, kar je povsem ločeno od nacionalnih kultur in okvirov, temveč je neka dodatna dimenzija, ki jo je treba gojiti ob boku nacionalnih kultur in identitet. V tem smislu je naslovljena, podobno kot državljanstvo EU, na katerega se seveda evropska dimenzija tesno navezuje, skozi dvojnost in ambivalentnost razmerja med evropskim in nacionalnim. To je izraženo tudi v 128. členu Maastrichtske pogodbe, kjer je poudarjeno, da bo Evropska unija spoštovala nacionalno in regionalno različnost, hkrati pa spodbujala izražanje skupne evropske dediščine. Podobne spodbude in načrte o vključevanju evropske dimenzije v izobraževanje na različnih ravneh so bile opredeljene tudi v *Beli knjigi o poučevanju in izobraževanju* (1995), ki jo je Evropska komisija izdala leta 1995. V dokumentu je bilo med drugim izpostavljeno, da je treba državljane EU izobraževati ne zgolj zato, da bodo razumeli evropsko civilizacijsko dediščino in sprejeli evropsko identiteto, temveč tudi zato, da bodo prispevali k hitro rastoči, konkurenčni Evropski uniji, kjer bo kar največje število ljudi zaposljivih in bodo lahko z mobilnostjo iskali zaposlitev ne le v nacionalnih prostorih, temveč tudi v širšem evropskem prostoru, se pravi v drugih državah članicah Evropske unije.

Ne glede na številne dokumente, pobude in izražena mnenja pa je bilo po besedah Savvides (2008) še vedno premalo jasno, kaj je evropska dimenzija, kar se je odrazilo tudi v relativno počasnem odzivu držav članic

pri vključevanju evropske dimenzije v šolske kurikule. Tudi Georgi (2008) poudarja, da je bilo vključevanje evropske dimenzije in tematik, povezanih z Evropsko unijo, od članice do članice različno.

Prav zato je Evropska unija skupaj s Svetom Evrope pripravila številne programe in projekte, ki se navezujejo na izobraževanje in vključevanje tematik, povezanih z Evropsko unijo ter državljanstvom EU. Med drugim je bil na primer leta 1997 Svet Evrope pobudnik projekta Izobraževanje za demokratično državljanstvo, hkrati pa je Evropska unija pripravila številne iniciative ter ukrepe za promocijo aktivnega in demokratičnega državljanstva EU. V tem okviru je primarni cilj spodbujanje aktivnega izobraževanja, spodbujanje učenja za demokratično državljanstvo (Keating idr., 2009).

Državljska vzgoja, državljanstvo EU in vsebine EU

V kontekstu vključevanja evropske dimenzije v izobraževalne procese v državah članicah Evropske unije je državljska vzgoja kot eden izmed predmetov v vzgojno-izobraževalnih procesih dobila pomembno mesto. Vsebinske spremembe v smislu vključevanja tematik EU v vzgojno-izobraževalne procese nasploh in specifično v okvir državljske vzgoje je po mnenju Sardoča (2005) treba premisliti v dvojnem kontekstu. Prvič, treba jih je osmišljati v t. i. širšem družbenem kontekstu, kjer se sodobne demokratične družbe soočajo z izzivi, kot je na primer nižja raven (aktivne) participacije v formalnih demokratičnih procesih ter, natančneje, v procesih odločanja, ki zadevajo življenje vseh državljanov EU. Vse bolj je izpostavljen tudi demokratični deficit ne le na ravni EU, temveč tudi na drugih ravneh odločanja. Hkrati pa je pomembno, da se družbe izjemno hitro spreminjajo, saj so na primer družbe vse bolj odprte v kontekstu intenzivnih migracijskih tokov ter s tem vse bolj raznolike. Med drugimi izzivi, ki jih lahko označimo tudi kot problematiko sodobnih družb, so tudi porast ksenofobije, rasizma ter drugih oblik diskriminacije in nestrpnosti. Ti izzivi so nekaj, kar zahteva zavedanje in kritično refleksijo, ki jo je mogoče spodbujati ravno v okviru izobraževalnih mehanizmov v okviru tako formalnega kot tudi neformalnega

izobraževanja. Drugi vidik pa se nanaša prav na šolanje, kjer je treba poudariti oblikovanje učinkovitih strategij razvoja in spodbujanja demokratičnega državljanstva. Vključitev slednjega v javni sistem vzgoje in izobraževanja je ključna za spodbujanje aktivnosti demokratičnih državljanov in prispeva k oblikovanju skupne (evropske) državljske identitete.

Kot pišejo Keating, Ortloff in Phillipou (2009), se je posebej v devetdesetih letih prejšnjega stoletja evropska dimenzija transformirala v smislu osredotočenosti iz širokega pojmovanja evropske identitete v bolj specifično razumevanje evropske identitete kot temelja državljanstva EU. Kot pa smo že poudarili, je tudi v devetdesetih letih obstajalo nesoglasje ali vsaj negotovost o tem, kaj državljanstvo EU pomeni, in posledično tudi, kakšne programe in projekte naj odločevalci ter drugi akterji predlagajo oziroma izvajajo, in ne nazadnje tudi, kako naj nacionalne oblasti v različnih državah članicah uvajajo evropske vsebine v kurikule na različnih ravneh izobraževanja. Prav zaradi te nejasnosti je Evropska komisija leta 2004 ustanovila delovno skupino, ki je skušala določiti, kaj evropska identiteta, državljanstvo EU in evropskost nasploh pomenijo, ter na tej podlagi izdelati smernice, kako naj različni akterji te vsebine uvajajo v vzgojno-izobraževalne procese.

Seveda je na tem mestu treba poudariti, da je določanje kurikularnih vsebin, tudi v okviru državljske vzgoje kot specifičnega predmeta, še vedno pristojnost nacionalnih držav in zato Evropska unija, čeprav je svojo vlogo na tem področju okrepila, ne more zahtevati oziroma odločati o vsebini šolskih kurikulov (Pépin, 2007). To pomeni, da kakršnekoli izobraževalne politike ali mnenja delovnih skupin glede kurikulov na ravni EU za države članice niso zavezujoče, temveč jih lahko te interpretirajo in implementirajo po svoje. Tudi v okviru državljske vzgoje je zato težko govoriti o enotnih trendih v vseh državah članicah, zato je treba razmisliti ter med seboj primerjati, kako so se kurikuli državljske vzgoje v posamezni državi prilagodili v smislu vključevanja vsebin EU ter vsebin, povezanih s konceptom državljanstva EU.

V kontekstu tesnejšega povezovanja evropske dimenzije z državljanstvom EU je Evropska unija implementirala številne iniciative za promocijo aktivnega demokratičnega državljanstva, aktivno državljanstvo pa je

postalo ena od osrednjih kategorij, ki jih promovira Evropska unija, v okviru tega pa so avtoritete na evropski ravni na primer določile tudi, katere so tiste državljanske kompetence, ki naj bi jih v okviru državljanstva vzgoje izpostavljali ter razvijali, prav tako so bili razviti tudi indikatorji za merjenje aktivnega državljanstva (Keating idr., 2009). Te iniciative so nastale tudi na podlagi Lizbonske strategije iz leta 2000, kjer je Evropska unija izdelala načrt za razvoj Evropske unije kot najbolj konkurenčnega, dinamičnega in na znanju temelječega gospodarstva. Kot ena od ključnih prioritet je bilo opredeljeno tudi vključevanje aktivnega državljanstva EU v odločevalske oziroma politične procese, zato je bilo aktivno državljanstvo opredeljeno kot eden od treh ključnih stebrov vseživljenjskega učenja in temeljni cilj izobraževalnih aktivnosti (Keating idr., 2009).

Kot posledica zgoraj opisanih procesov in širših družbenopolitičnih kontekstov so ministri za področje šolstva in izobraževanja leta 2001 potrdili poročilo o prihodnjih ciljih na področju izobraževanja, poleg tega pa je Svet za izobraževanje Evropske komisije sprejel desetletni program, ki je opredeljeval strateški okvir Evropske unije za sodelovanje na področju izobraževanja (Georgi 2008). Kot ključna naloga je bila opredeljena učenje vrednot in principov demokratičnega sodelovanja vseh državljanov EU ter pripravljanje učečih se državljanov na aktivno državljanstvo. Aktivno državljanstvo je bilo ponovno opredeljeno kot participacija v civilni družbi, skupnosti ter nasploh v političnem življenju na način, ki bo spoštoval človekove pravice in demokratičnost. Ta agenda je bila potrjena in poudarjena tudi v novem programu Evropa za državljane (2007–2013), ki je ciljal na preseganje razkoraka med državljani in Evropsko unijo. V okviru programa naj bi bili implementirani specifični konkretni projekti, s katerimi naj bi Evropska unija promovirala aktivno državljanstvo EU, tudi v okviru formalnih izobraževalnih procesov.

Kot pravijo Keating, Ortloff in Philippou (2009), so bile te iniciative ter ne nazadnje tudi pozivi Evropske unije v različnih državah sprejeti različno. Medtem ko nekateri avtorji poudarjajo, da so vsebinske spremembe v okviru državljanstva vzgoje v smislu vključevanja vsebin EU koristne za preseganje ozkih nacionalnih okvirov razumevanja državljanstva ter odpiranja novih

možnosti aktivne participacije mladih, pa so drugi izpostavljali tudi neaktivnost določenih držav pri reformah kurikulumov državljanske vzgoje. Kot smo že omenili, je ta razkorak med deklarativnimi cilji glede sprememb šolskih kurikulumov na ravni EU in med dejanskimi implementacijami v okvirih držav članic eden od ključnih vzrokov za izvedbo analiz državljanske vzgoje v primerjalni maniri, saj sicer ni mogoče reflektirati raznolikosti specifičnih nacionalnih kontekstov ter analizirati različnih dimenzij vključevanja vsebin EU in koncepta državljanstva EU v kurikule.

Za ustvarjanje jasnejše slike in možnosti primerjave različnih pristopov k državljski vzgoji in tudi vključevanju evropske dimenzije v kurikule je mreža Eurydice kot strateški mehanizem Evropske komisije od leta 1980 za podporo evropskemu sodelovanju na področju izobraževanja v letu 2004 objavila raziskavo z naslovom Državljska vzgoja v Evropi (Evropska komisija, 2004). Raziskava zajema umeščenost državljanske vzgoje v nacionalne vzgojno-izobraževalne sisteme v tridesetih evropskih državah ter izpostavlja pristope ter izzive v okviru državljanske vzgoje v vsaki od držav. Ključne ugotovitve raziskave so med drugim bile, da je državljanska vzgoja v večini držav del formalnega kurikula, pri čemer je na osnovnošolski ravni ta vključena kot medkurikularna tematika, v skorajda polovici držav pa je državljanska vzgoja na sekundarni ravni izobraževanja poseben predmet. V večini držav so sprejete ključne smernice državljanske vzgoje, ki vključujejo idejo, da je v okviru državljanske vzgoje treba spodbujati aktivno in demokratično participacijo državljanov, hkrati pa večina držav sprejema priporočila Evropske unije, da je treba v kurikulum državljanske vzgoje vključiti evropsko dimenzijo.

Mreža Eurydice, ki ima enote v vseh državah članicah Evropske unije, izvaja, pripravlja in objavlja tudi bolj poglobljene študije (*case studies*) stanja in razvoja državljanske vzgoje v državah članicah, pri čemer je posebna pozornost namenjena vprašanju, kako se uvajajo tematike, ki so povezane z Evropsko unijo. Te študije so del političnega procesa, s katerimi se z identificiranjem prednosti in slabosti v vsaki državi pospešuje vključevanje vsebin EU v kurikule državljanske vzgoje.

Iz relativno podrobne refleksije državljanstva EU, z njim povezanih identitet in evropske dimenzije izobraževanja lahko sklenemo, da je bilo, historično gledano, v evropskih integracijskih procesih vloženi veliko naporov, da se pomen delovanja institucij EU ter krepitve identitete EU krepí tudi (ali, lahko bi rekli, predvsem) v okviru (formalnega) izobraževanja. Toda ob tem je pomembno, da se evropska dimenzija ne naslavlja kot nekaj abstraktnega, temveč nekaj, kar dejansko živimo, kar je del naše kulturne in družbenopolitične pa tudi gospodarske realnosti. Prav zato se krepíjo in vzpostavljajo vedno nove pedagoške in didaktične prakse, s katerimi naj bi se evropska dimenzija tudi poučevala. Med drugim je takšen pristop tudi izkustveno učenje, ki, vsaj deklarativno, omogoča učiteljem, da učencem bolj približajo vsebine, povezane z evropskimi integracijskimi procesi. Zato se v nadaljevanju poglavja obračamo k vprašanju, kako so vsebine EU posredovane v slovenskem prostoru in kakšne so možnosti posredovanja vsebin EU z izkustvenim učenjem ter kaj takšen pristop omogoča oziroma prinaša.

Poučevanje vsebin EU

V okviru spletne raziskave med slovenskimi osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, ki je bila izvedena leta 2018 v okviru Centra za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede (Lajh idr., 2020), je skoraj 75 % učiteljev vključevalo vsebine EU v pouk. Vsebine EU se vključujejo v okviru družboslovnih, humanističnih in jezikovnih predmetov pa tudi v okviru naravoslovnih, tehničnih, praktičnih in umetnostnih predmetov, čeprav pri slednji skupini le v manjšem obsegu (Novak idr., 2020, str. 58). Učitelji se pri poučevanju vsebin EU osredotočajo predvsem na poučevanje o članstvu Slovenije v EU, o simbolih EU, jezikih, denarni valuti evro, značilnostih držav članic, vrednotah EU, zgodovini evropskega povezovanja, informacijah o življenju v EU ter o institucijah EU. V manjšem obsegu pa učitelji v pouk vključujejo vsebine o našem življenju v EU, pravicah državljanov EU,

prednostih in slabostih evropske integracije, politikah EU ter aktualnih izzivih EU. Najmanj učitelji v poučevanje vsebin EU vključujejo informacije o zakonodaji EU ter o postopkih odločanja v EU (Novak idr., 2020, str. 59). Poleg tega je večina slovenskih šol vključenih v različne evropske projekte, s katerimi učenci spoznavajo EU (Novak idr., 2020, str. 39). Kot glavno oviro, s katero se srečujejo pri poučevanju vsebin EU, pa so učitelji prepoznali predvsem v premajhno število ur, ki jih učni načrti namenjajo tem vsebinam. Veliko manj jih pri poučevanju vsebin EU ovirajo primanjkljaj primerov učnih ur, pomanjkanje didaktičnih materialov ter razpršenost informacij o EU (Novak idr., 2020, str. 50–51).

Kljub visoki naklonjenosti učiteljev vključevanju vsebin EU v poučevanje pa se pri tem vsi ne počutijo gotove. Približno 9 % učiteljev se počuti zelo gotove, 66 % precej gotove in 24 % ne preveč gotove pri poučevanju vsebin EU (Novak idr., 2020, str. 55). Učitelji se počutijo najbolj gotove pri poučevanju o človekovih pravicah, bistvenih dejstvih o EU, državljanskih pravicah in dolžnostih, o različnih kulturah in etničnih skupinah, volitvah na splošno, o institucijah EU ter o migracijah in migrantih. Srednje gotove se učitelji počutijo pri poučevanju o ustavi in političnem sistemu, volitvah v Evropski parlament, o mednarodnih organizacijah ter evru in ekonomskih politikah. Najmanj gotove se učitelji počutijo pri poučevanju o zakonodaji EU ter pravnih institucijah in sodiščih (Novak idr., 2020, str. 61).

Čeprav poučevanje vsebin EU ni vedno prioriteta ali prepoznano kot pomembno (Dunne idr., 2013, str. 56), se vsebine EU v Sloveniji poučujejo na različnih ravneh izobraževanja in vključujejo v okviru različnih predmetov od družboslovno-humanističnih do naravoslovno-tehničnih (Novak idr., 2019), na osnovnošolski ravni predvsem v okviru predmeta Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika, na srednješolski ravni pa v okviru obveznega vsebinskega sklopa Aktivno državljanstvo. Učni načrti sicer predvidevajo le manjše število ur, ki so posebej namenjene prav izobraževanju o vsebinah EU (Novak idr., 2019).

Glede na omejeno število ur, ki jih učitelji lahko namenijo izkustvenemu učenju vsebin EU, je smiselno, da je učno gradivo že pripravljeno za uporabo

v razredu ali v okviru obšolskih dejavnosti brez dodatnega dela in vložka učiteljev v pripravo učnih materialov (Novak idr., 2020, str. 22). Vključevanje kompleksno zastavljenega izkustvenega učenja od učiteljev zahteva veliko časovnih priprav in premisleka. Zato se pri vključevanju izkustvenega učenja v šolsko okolje priporoča vpeljava takšnih elementov izkustvenega učenja, ki ne zahtevajo veliko materialnih priprav in so enostavno izvedljivi, obenem pa to ne pomeni, da je izkustveno učenje smiselno tako poenostaviti, da izgubi svoje ključne in nujne elemente. Kot že povedano v predhodnih poglavjih, je pri izkustvenem učenju ključno, da je zastavljeno in izvedeno celovito, sicer izgubi svojo pedagoško-didaktično ost. Pri poučevanju vsebin EU in pripravah na njihovo poučevanje z izkustvenim učenjem je ključno, da so tudi navodila za izvedbo učne ure ali dejavnosti dovolj enostavna, da jih učenci lahko hitro usvojijo. S tem lahko več časa namenimo sami dejavnosti ter razpravi.

V nadaljevanju tako predstavljamo in reflektiramo tri primere, ki so posredno ali neposredno povezani s poučevanjem vsebin EU z izkustvenim učenjem: 1) izvedbo simulacije volitev v razredu, ki jo lahko enostavno vključimo v različne predmete in predstavlja samostojno dejavnost ali, še bolje, popestritev več zaporednih ur pri predmetu; 2) obisk Hiše EU in razstave Doživi Evropo, ki ga lahko povežemo z obiskom Ljubljane in drugih institucij; ter 3) organizacijo gostujočega predavanja na šoli, kjer gostimo uradnike institucij EU ali poslance Evropskega parlamenta.

Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: simulacija volitev v razredu

Čeprav na splošno gradiv za poučevanje vsebin EU v slovenskem jeziku ne primanjkuje, pa primanjkuje vsebin, ki bi s kritičnim pristopom obravnavale EU in njeno delovanje, govorile o vplivu EU na naše vsakdanje življenje, pomenu vključevanja državljanov ter umeščanju Evropske unije v širši globalni kontekst (Klemenčič idr., 2012). Bezjak (2012, str. 108) tako opozarja, da bi moralo gradivo za poučevanje vsebin EU vključevati tudi primere

in možnosti vplivanja državljanov na delovanje institucij EU ter njihove odločitve. Ker so volitve v Evropski parlament eden od pomembnejših načinov, kako lahko državljani vplivamo na delovanje EU, v nadaljevanju podrobno prikažemo, kako smo s simulacijo volitev z izkušnjo spodbudili učence, da se aktivno vključijo v učni proces. Takšen primer nam pokaže tudi rešitev prepoznane dileme, in sicer, da učitelji iz slovenskih šol pri gradivih za poučevanje vsebin EU pogrešajo predvsem zabavne igre in kvize na temo EU (71,30 %), primere krajših vaj in delovnih listov (63 %) ter primere učnih ur in didaktičnih priporočil (62,20 %) (Novak idr., 2020, str. 72).

Ker simulacija volitev v razredu temelji na izkustvenem učenju, je primerna tako na splošno v okviru državljanske vzgoje in izobraževanja kot tudi posebej vezana na poučevanje vsebin EU. Pri poučevanju vsebin EU je smiselno, da učitelj več poudarka nameni predvsem evropskim volitvam, kjer učence opozori, da državljani vseh držav članic EU sodelujejo pri izbiri evropskih poslancev. Izvoljeni poslanci v Evropskem parlamentu pa ne predstavljajo države, iz katere prihajajo, temveč volivce in državljane Evropske unije.

Visokokakovostno učno gradivo, ki ga učitelji vključujejo v poučevanje, mora upoštevati aktivne in participativne učne metode, ki so prilagojene učencem glede na njihovo starost, stopnjo izobraževanja, potrebe in interese (Dunne idr., 2013, str. 8). Dejavnost izvedbe volitev v razredu je primerna predvsem za učence in dijake, ki še nimajo volilne pravice ali se še ne zavedajo pomena volilne pravice. S tem se učencem približata pomen glasovanja in vpliv, ki ga imajo državljani s svojim glasovanjem na rezultate volitev. Dejavnost se lahko izvede pri večjih skupinah oziroma s celotnim razredom.

Simulacijo volitev v razredu je mogoče izvesti kot enkratno delavnico, ob tem pa velja poudariti, da je morda še bolj smiselno, da so posamezni elementi delavnice vključeni v redni pouk pri različnih predmetih in več zaporednih ur pri predmetu. Ena od možnosti je tudi, da se dejavnost izvede v okviru šol v naravi ali tematskih dni na šoli.

Namen simulacije volitev je učencem ponuditi izkušnjo volitev in predstaviti njihov potek, glavna načela volitev ter pomen udeležbe na volitvah. V okviru simulacije volitev bodo, kar kaže tudi primer v nadaljevanju poglavja, učenci neposredno izkusili volitve in usvojili razumevanje predvsem naslednjih načel volitev: poštene volitve, predstavništvo, ne(z)možnost glasovanja, volilna pravica ter en človek, en glas. Gradivo, ki je potrebno za izvedbo dejavnosti, so le listki, na katere učenci zapišejo svojo volilno izbiro, ter volilna škatla, kamor vlagajo volilne glasove.

Ker je eno od osnovnih načel izkustvenega učenja, da mora temeljiti in izhajati iz učencev samih, smo dejavnost v razredu uvedli tako, da smo se z učenci najprej pogovorili o njihovih obstoječih znanjih in izkušnjah volitev, ob tem pa smo podali osnovne informacije o volitvah. Z vidika izkustvenega učenja je tak pogovor pred izvedbo simulacije ključen, saj gre za aktivacijo učencev in hkrati začetek procesa, kjer izhajamo iz učencev samih. Ob tem je, nadalje, učence na primer mogoče opozoriti na ene izmed preteklih ali prihajajočih volitev, kjer volivci izbirajo svoje predstavnike v državnem zboru (parlamentarne volitve), v Evropskem parlamentu (evropske volitve) ali v mestnih in občinskih svetih (lokalne volitve) oziroma kjer izbirajo predsednika republike ali župana. Učencem je mogoče predstaviti tudi pravico do glasovanja na referendumih, kjer državljani neposredno odločajo o političnih odločitvah. V nadaljevanju učitelj učence opozori, da v okviru dejavnosti začenjajo spoznavanje načel volitev z namenom, da bodo lažje razumeli pomen sodelovanja na volitvah. Učencem je učitelj pri pouku razložil, da bodo v okviru simulacije volitev izbirali med dvema različnima domačima nalogama.¹⁰ Vsako uro so tako učenci imeli možnost izbirati med dvema različnima domačima nalogama. Primera domače naloge je učitelj skrbno izbral tako, da je bil verjetno, da bodo učenci izbrali različne naloge in ne vsi iste. Delavnica je bila izvedena v šestih različnih oblikah (dejavnostih) in v okviru šestih različnih učnih ur. Vsakič je bilo učencem ponujeno glasovanje o dveh različnih domačih nalogah, vendar so pravila glasovanja

10 Učitelj lahko ponudi učencem glasovanje o čem drugem kot o izbiri med domačima nalogama. Pomembno je, da je izbira za učence pomembna in rezultati volitev vplivajo nanje.

spreminjali. Konkreten primer izvedbe simulacije volitev je temeljil na izkušnji z več vnaprej koncipiranimi dejavnostmi, ki so vodile k obravnavi specifičnih tematik oziroma političnih aktivnosti.

1. dejavnost in načelo: Poštene in enakopravne volitve

V okviru prve dejavnosti je cilj, da učenci razumejo, da morajo za poštene volitve volivci imeti enake pravice, torej morajo biti enakopravni. Pri prvi dejavnosti učenci enakopravno glasujejo o izbiri med dvema različnima domačima nalogama. Pri tem ima vsak učenec le en glas in dobi en glasovalni listek, na katerega zapiše svojo volilno izbiro. Glasovanje učitelj organizira tajno. Učenci svoje volilne listke odvržejo v volilno škatlo. Nato učitelj glasove skrbno prešteje in učenci za domačo nalogo opravijo le nalogo, ki je bila izglasovana z večino.

2. dejavnost in načelo: Odločitev sprejme predstavnik učencev

V okviru druge dejavnosti učenci pridobijo uvid, da državljani ne glasujemo o vsaki odločitvi, ki se sprejme v državi. Namesto državljanov lahko glasujejo naši izvoljeni predstavniki oziroma poslanci v Državnem zboru RS za nacionalne odločitve, poslanci v Evropskem parlamentu za odločitve na ravni Evropske unije ali mestni in občinski svetniki za lokalne odločitve. Zato tokrat odločitev o tem, katero nalogo bodo učenci opravili, prevzame predsednik razreda. Lahko pa učitelj najprej organizira volitve, kjer učenci sprva izberejo svojega predstavnika tako, da glasujejo o sošolcu, ki naj odloči, katero domačo nalogo bodo opravili.

3. dejavnost in načelo: Privilegij demokratičnega odločanja

V okviru tretje dejavnosti učenci prepoznajo, da vse države nimajo privilegija demokratičnega odločanja. Obstajajo tudi totalitarni in avtoritarni režimi. V takšnih sistemih pri odločitvah, ki se sprejemajo v državi, ne sodelujejo državljani. Pri tej dejavnosti učencem učitelj predstavi, da so imeli na izbiro dve različni domači nalogi. Vendar se pri tej dejavnosti učitelj postavi v

vlogo avtoritarnega vodje in jim pojasni, da tokrat on prevzema odločitev in določa, katero nalogo bodo morali učenci narediti. Učitelj se lahko odloči tudi, da morajo učenci za domačo nalogo opraviti obe nalogi.

4. dejavnost in načelo: Volilna pravica

V okviru četrte dejavnosti učenci uvidijo, da volilna pravica ni samoumevna in je sprva pripadala le premožnejšim moškim. Ženske so dobile volilno pravico veliko pozneje kot moški. V Sloveniji so ženske dobile volilno pravico leta 1945, v Švici pa šele leta 1971. Volilna pravica je omejena tudi s starostjo. V Sloveniji tako volilno pravico dobimo s polnoletnostjo oziroma z dopolnjenim osemnajstim letom starosti.

V okviru četrte dejavnosti učitelj nekaterim učencem omeji volilno pravico. Tako lahko na primer pri tej dejavnosti glasujejo le dekleta. Lahko pa se volilna pravica omeji tudi na kakšen drug način na podlagi drugačne lastnosti, na primer, da dobijo lističe za glasovanje le učenci z modrimi očmi.

5. dejavnost in načelo: Vsi glasovi so enaki

Peta dejavnost se tesno povezuje s predhodno. Tokrat imajo vsi učenci pravico do glasovanja, vendar njihovi glasovi niso enakovredni. Glasovi nekaterih učencev štejejo dvojno. Da bi učenci razumeli pomembnost enakovrednosti glasov, nekaterim pred glasovanjem o tem, katero domačo nalogo bodo reševali, učitelj preda dva glasovalna listka.

6. dejavnost in načelo: Poštenost volitev

Pri zadnji dejavnosti učitelj učence opozori, da morajo biti volitve izvedene pošteno, kar vključuje tudi pošteno glasovanje in dosledno upoštevanje oddanih glasov. Da bodo učenci bolje razumeli načelo poštene izvedbe volitev, tokrat učitelj priredi rezultate volitev. Glasove učitelj prešteje in potem sporoči prirejeno odločitev in glasove. Glasove lahko učitelj priredi tako, da kakšno glasovnico izgubi, glasove prešteje in razglasi drugačne

rezultate, kot jih je dobil. Vendar v naslednjem koraku učence opozori, da so bili glasovi prirejeni in volitve niso bile poštene. To lahko učitelj naredi tako, da učence, ki so glasovali za prvo izbiro domače naloge, prosi, da dvignejo roko. S tem, ko bodo učenci prešteli dvignjene roke in jih primerjali z objavljenimi rezultati, bodo razumeli pomembnost organizacije poštenih volitev in dejstvo, da so bili rezultati prirejeni.

Primeri izvedbe volitev prikažejo, da je izkustveno učenje pri poučevanju kolektivnega odločanja v demokratičnih družbah vedno tesno navezano na predhodna znanja učencev, na njihove predhodne izkušnje, ki jih pridobivajo v različnih življenjskih situacijah. Politično odločanje je vedno kolektivna stvar in učenci z izkustvenim učenjem to ne le doživijo, temveč tudi reflektirajo, osmislijo in tako pridobijo znanja za nadaljnje aktivnosti.

Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: obisk Hiše EU

Študijske ekskurzije in gostujoča predavanja so oblika izkustvenega učenja, ki je časovno veliko krajša in traja le en dan oziroma eno predavanje ter jo je zato mogoče enostavno vključiti v šolski pouk ter zastavljen učni načrt (Belisle idr., 2020). Študijske ekskurzije lahko pomembno pomagajo premostiti omejitve formalnega izobraževanja v okviru razreda in hkrati izkusiti resnično življenje z novo izkušnjo učenja (Gomez-Lanier, 2017).

Čeprav nekateri programi in projekti, ki jih financira EU, učencem omogočajo obisk drugih držav članic ali celo institucij EU v Bruslju in Strasbourgu, pa ni izvedljivo, da bi se tovrstnih ekskurzij lahko udeležili vsi učenci. Z novo informacijsko točko EU, Hišo EU, ki predstavlja tudi sedež informacijske pisarne Evropskega parlamenta in predstavništva Evropske komisije, pa lahko učenci z obiskom Ljubljane vsaj delno izkusijo obisk evropskih

institucij. Hiša EU se nahaja na Dunajski cesti 20 v Ljubljani in omogoča brezplačen ogled razstave in multimedijskega centra Doživi Evropo. Z vidika izkustvenega učenja je pomembno prepoznati, da ta multimedijski center ni osredinjen na golo podajanje dejstev o EU, temveč temelji na izkustvenem načelu, s katerim obiskovalci lažje osmišljajo svojo pozicijo in razmerje vsakodnevnega delovanja z okvirom EU.

Učenci lahko na multimedijskih postajah spoznajo delovanje institucij EU ter vpliv EU na vsakdanje življenje. Na interaktivnih stenskih ekranih so predstavljeni vsi trenutni poslanci Evropskega parlamenta in vsi evropski komisarji. Učitelj se lahko dogovori tudi za izvedbo interaktivne predstavitve EU, ki na splošno predstavi EU ali se osredotoči na poseben vidik delovanja EU, ali za organizacijo kviza. Učencem in učiteljem so na voljo brezplačne publikacije z različnih področij delovanja EU, zemljevidi, statistični podatki in vodniki. Hiša EU ponuja tudi spletne izobraževalne aktivnosti o EU, ki vključujejo videopredstavitve in interaktivni kviz ali spletni seminar.

V našem primeru so se učitelji v okviru obiska Hiše EU z učenci izbranih šol zaradi krepitev izkustvenega vidika učenja v okviru ekskurzije odločili pred samim obiskom Hiše EU pripraviti tudi delovne liste, ki so jih učenci izpolnjevali med obiskom. Učitelji so se o tem dogovorili s predstavniki Hiše EU. Tako so imeli učenci med obiskom aktivno vlogo. Navajamo še možnost, da se po samem obisku namenijo 15 minut razpravi oziroma refleksiji o vtisih in občutkih učencev o tem, kako je obisk prispeval k njihovem poznavanju EU.

Primer izkustvenega poučevanja vsebin EU: obisk predstavnika evropskih institucij

Kljub pomislekom gostujoča predavanja niso pasivna oblika učenja in so lahko izvedena na aktiven način s sodelovanjem učencev. Ko so gostujoča predavanja zastavljena na aktiven način, so del izkustvenega učenja, saj učenci v vsakdanjem življenju najverjetneje ne bi prišli v stik z gostom

(Belisle idr., 2020). Uporaba gostujočih predavanj lahko učencem pomaga pri povezovanju teoretičnih znanj in spoznanj, ki so jih že pridobili, ter novega praktičnega pogleda na tematiko (Albaikan, 2016). Učenci lahko tako povežejo znanja, ki so jih pridobili v razredu z resničnim življenjem, ter poglobijo svoje znanje. Hkrati imajo v okviru gostujočih predavanj učenci možnost poglobiti svoje kritično razmišljanje in strokovno znanje (Shane, 2022). Nekateri celo trdijo, da lahko gostujoči predavatelji spremenijo pogled in odnos učencev do predmeta predavanja (Belisle idr., 2020).

V okviru poučevanja vsebin EU lahko učitelj organizira različna gostujoča predavanja. Povabi lahko uradnike, zaposlene v institucijah EU, poslance Evropskega parlamenta iz Slovenije ali celo poznavalce delovanja EU.

Tako je bila na primer v okviru projekta Zbliževanje EU in mladih organizirana serija gostujočih predavanj uradnikov, zaposlenih v institucijah EU, na osnovnih in srednjih šolah (Čutim Evropo, 2021). Predavanja so dobro sprejeli tako uradniki kot tudi učitelji in učenci. Učenci so imeli priložnost prek osebnega pogleda predavatelja spoznati delovanje EU, življenje v Bruslju ter delovanje v medkulturnem okolju. Predvsem pa so učenci razumeli, da k delovanju EU lahko prispevamo tudi Slovenci in da institucije EU ponujajo tudi karierno priložnost. Gostovanje uradnika, zaposlenega pri institucijah EU, je koristno predvsem zaradi naslednjih razlogov: 1) dobro pozna delovanje EU in je zagovornik evropskega projekta, 2) ni politično in ideološko opredeljen ter 3) predstavlja različne poklicne profile in priložnosti za karierno pot.

Za dobro organizacijo gostujočih predavanj je treba tako goste kot tudi učence pripraviti na obisk. V okviru projekta Zbliževanje EU in mladih je bil skupaj s sodelujočimi učitelji pripravljen seznam vprašanj oziroma tematskih sklopov, na katera naj bi gost poskušal odgovoriti v sklopu svojega predavanja. Seznam vprašanj je gostom služil zgolj kot usmeritev. Hkrati so bili učitelji naprošeni, da učence pripravijo na predavanje. Tako so skupaj že vnaprej pripravili vprašanja za gosta. Dodatna vprašanja pa so učenci postavili tudi samostojno na predavanju. S postavljanjem vprašanj so učenci postali aktivno vključeni v celoten dogodek.

Pri izvedbi te učne izkušnje je koristno, da po gostujočem predavanju učitelj opravi refleksijo vsebine predavanja. V okviru projekta Zbliževanje EU in mladih so bili učenci spodbujeni, da so uradnikom napisali pismo, kjer so povzeli svoj odziv na vsebino predavanja. Taka pisma so imela več namenov. Po eni strani so s pomočjo pisma učenci razmislili o vsebini predavanja ter kritično ocenili obisk in povedano. Tako so na primer nekateri ocenili, da je delo uradnikov pri evropskih institucijah zahtevno in se je nanj treba dobro pripraviti že med šolanjem. Po drugi strani so učenci s pisanjem pisma razumeli, da se morajo za čas, ki so jim ga uradniki namenili, zahvaliti in da taki obiski niso samoumevni.

Izkušnja srečanja s predstavnikom katere od evropskih institucij tako učencem ponudi novo doživetje oziroma izkušnjo, ki se jim vtisne v spomin in jo lahko reflektirajo ter uporabijo pri nadaljnjem izobraževanju o Evropski uniji. Sicer pa lahko poleg uradnikov, zaposlenih v institucijah EU, učitelj na šolo povabi tudi evropske poslance iz Slovenije. Za njihov obisk se lahko obrne neposredno na njihove asistente, na Hišo EU ali na Informacijsko pisarno Evropskega parlamenta.

6. OBVEZNI VSEBINSKI SKLOP AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO IN IZKUSTVENO UČENJE V SREDNJIH ŠOLAH V SLOVENIJI

V poglavju povezujemo sodobna spoznanja o naravi učenja, ki se opirajo tudi na idejne zasnove avtorjev izkustvenega učenja, načela izkustvenega učenja pa povezujemo s cilji in vsebinami učnega načrta ter katalogov znanja Aktivno državljanstvo, obveznega vsebinskega sklopa v srednješolskih programih. Učenje na podlagi transformacije izkušnje je eden osrednjih elementov tudi pri pouku Aktivnega državljanstva, kjer je v središču učnega procesa aktivna vloga dijakov in so izkušnje in predznanje izhodišče ter vodilo učenja in poučevanja. Ker dijaki znanje gradijo v procesu osmišljanja svojih izkušenj (De Corte, 2013, str. 50), je ključnega pomena, da se njihov glas sliši, upošteva in vključuje v pouk. Zato pouk Aktivnega državljanstva podpira številne procese učenja, kjer je refleksija sestavni in neobhodni del ne zgolj učenja dijakov, temveč tudi profesionalnega razvoja učiteljev.

Aktivno državljanstvo v slovenskem srednješolskem izobraževanju

V Sloveniji je Aktivno državljanstvo v srednješolske programe umeščeno med druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela kot obvezni vsebinski sklop. Z umeščenostjo v izobraževalni sistem in z določenostjo učnega

načrta oziroma katalogov znanja¹¹ je zagotovljen temelj, da bo ciljev in vsebin državljanske vzgoje, ki se tesno prepletajo s sodobnimi didaktičnimi pristopi, aktivnimi oblikami in metodami dela, med drugim z izkustvenim učenjem, sistematično in v določenem obsegu deležen vsak dijak. Učni načrt oziroma katalogi znanja izhajajo iz strokovnih izhodišč in upoštevajo ključne ugotovitve domačih ter tujih raziskav pa tudi cilje in vsebine obširnega, dinamičnega, fluidnega in spreminjajočega se področja ter koncepta državljanske vzgoje (EACEA, 2017; Klemenčič idr., 2018). Državljska vzgoja je namreč v slovenski izobraževalni sistem integrirana na tri načine (glej EACEA, 2017, str. 29–30): kot *medpredmetna tema* je vključena v splošne cilje vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh šolanja, obsega *samostojni predmet* v osnovni šoli (Domovinska in državljanska kultura in etika) in *obvezni vsebinski sklop* v srednješolskih programih, prav tako je *integrirana* v druge družboslovne ter humanistične predmete.

Podlaga izvajanju Aktivnega državljanstva so učni načrt oziroma katalogi znanja z opredeljenimi cilji in vsebinami, standardi znanja ter didaktičnimi priporočili. V nadaljevanju bomo izhajali iz ciljev in didaktičnih priporočil ter jih gradili in povezovali s teorijami in praksami izkustvenega učenja, opredeljenimi v predhodnih poglavjih monografije.

Ključne značilnosti in vodila pouka Aktivnega državljanstva

Pomen družbenega konteksta, v katerem živijo mladi

Temeljni cilj Aktivnega državljanstva je pri dijakih spodbujati informirano, na znanju utemeljeno, aktivno in odgovorno demokratično državljanstvo,

11 Učni načrt oziroma katalogi znanja obveznega vsebinskega sklopa Aktivno državljanstvo za različne srednješolske programe so na voljo na: <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/index.htm>.

kar pomeni, da osrednji cilj opredeljuje razumevanje državljanstva kot ozaveščanja lastne vloge državljana in potrebe po državljanski participaciji oziroma aktivnosti v družbi (Rojc in Šipuš, 2021). Vsebinsko je Aktivno državljanstvo razdeljeno na štiri tematske sklope s cilji, vendar kljub zapisani ločnici med njimi interdisciplinarna zasnovanost in didaktična priporočila jasno podpirajo ter usmerjajo učitelja pri načrtovanju pouka v smeri prepletanja in povezovanja ciljev ter vsebin. Interdisciplinarna zasnovanost Aktivnega državljanstva namreč izkazuje poudarek, ki pomembno vpliva tudi na izkušnjo učenja dijakov. Ker se v ciljih in vsebinah prepletajo znanja številnih družboslovnih in humanističnih disciplin (sociologije, filozofije, politologije, ekonomije, zgodovine ipd.), takšna zasnovanost dijakom omogoča holistično učenje oziroma učenje, ki upošteva družbeni, kulturni, gospodarski in politični kontekst sveta, v katerem živijo. Učenje je namreč tudi kontekstualno, kar pomeni, da kakovostno učenje vedno poteka v razmerju s kulturnim in družbenim okoljem (De Corte, 2013, str. 51). Prav tako cilji Aktivnega državljanstva upoštevajo različne ravni družbenega življenja dijakov: avtonomijo, sodelovanje, participacijo in soodločanje (glej na primer Šipuš idr., 2020). Zato se načrtovanje ne osredotoča na realizacijo ciljev v zaporedju zapisa tematskih sklopov, temveč izhaja iz avtentične naloge oziroma aktivnosti, ki upošteva ta kontekst. Ilustrativno to pomeni, da četudi učitelj načrtuje aktivnost, ki je osredinjena na Evropsko unijo, z njo povezuje cilje preostalih treh tematskih sklopov; npr. s področja sistematičnega razvoja kritičnega mišljenja, sodelovanja dijakov v skupnosti ali vloge medijev v povezavi z obravnavano temo, procesi globalizacije in vplivom direktiv Evropske unije na zakonodajo in vsakdanje življenje v Republiki Sloveniji. Družbeno življenje je namreč kompleksno, področja pa se stikajo in povezujejo, zato je ključno, da tudi pouk Aktivnega državljanstva upošteva ta kontekst in procese, ki se vanj vpeti.

Pouk, osredinjen na dijaka, upoštevajoč njegove izkušnje in predznanje

Eno izmed ključnih vodil pri načrtovanju in izvajanju pouka Aktivnega državljanstva je izhajanje iz dijaka kot državljana, ki je del skupnosti, države

in širšega sveta (glej Šipuš idr. 2020, str. 1). Tako naravnan pouk na eni strani upošteva in vključuje interese ter izkušnje dijakov, na drugi pa upošteva aktualne družbene dogodke, izzive in vprašanja (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11). Pogoji, da lahko učitelj izhaja iz izkušenj dijakov in na njih gradi pouk, je, da omogoči varno in spodbudno učno okolje; le tako lahko tudi njihov glas postane ključno izhodišče učenja (glej četrto poglavje). Dijaki namreč v šolski prostor prinašajo raznolike izkušnje, ki so, če učitelj omogoči njihov glas, bogato izhodišče za avtentične učne situacije, s katerimi učitelj izkušnje dijakov navezuje in prepleta s cilji učnega načrta oziroma katalogov znanja. Pomen tega je izpostavil že Dewey (1938/1997, glej tretje poglavje), ko je poudaril, da se morata učni proces in kurikularna vsebina organsko navezovati na življenjske izkušnje mladih, ki jih v šolo prinesejo iz svojega delovanja zunaj nje. Ko učenje dijakom postane vidno, se v ospredje učnega procesa postavi učenje samo (Hattie, 2018, str. 9).

Deljenje izkušenj in učenje z diskusijo ter sodelovalnim učenjem dijakom dajeta prostor in čas za premislek o lastnih stališčih, vrednotah in odnosih, ki so izkušnjam implicitni. Nadaljnji učni proces pa, npr. s fazami izkustvenega učenja po Kolbu (2015), omogoča transformacijo znanja, vključno s spreminjanjem stališč in odnosa. Ključnega pomena je, da učitelj omogoči dijakom, da so njihova stališča reflektirana in osvetljena z različnih zornih kotov, argumentirana, modificirana, nadgrajena ali spremenjena. Takšno učenje dijakov vključuje tudi »osebni angažma za reševanje specifičnih družbenih problemov ter življenjsko izkušnjo, ki jo reflektirajo in prek novih spoznanj izgrajujejo odgovoren odnos do družbenih vprašanj in skupnosti, v kateri živijo« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11).

Kot že omenjeno, je za kakovosten pouk Aktivnega državljanstva pomembno, da učitelj upošteva in gradi na predznanju oziroma izkušnjah dijakov (Rojc in Šipuš, 2021, str. 7). Če izhajamo iz izkustvenega učenja kot temeljnega za nadaljnje učenje, je preverjanje predznanja ključnega pomena. Učenje je namreč tudi kumulativno (De Corte, 2013, str. 52), kar pomeni, da dijaki novo znanje, izkušnje in veščine gradijo prav na tistem, kar že vedo, so izkusili, znajo narediti. To pa vodi h ključni ugotovitvi – učenje pri vsakem posamezniku poteka drugače (De Corte, 2013, str. 52). Učitelju in dijakom so lahko v oporo

številna vprašanja, ki prikličejo predznanje oziroma izkušnjo, npr.: »Kaj o tej temi/vprašanju že vem? Kako to temo/vprašanje razumem? Kaj vem o vzrokih? Poznam posledice? Lahko sklepam, kakšne bodo posledice?« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 7).

Pouk, osredinjen na dijaka, pa ne meri zgolj nanj kot na individuuma, temveč predvsem na njegove raznolike vloge kot posameznika, saj je vselej tudi del skupnosti. Seveda izhajamo iz avtonomije kot klasičnega cilja državljanske vzgoje (Šimenc, 2018, str. 86), saj je posameznik tisti, ki je/postaja kritično razmišljujoč, in le tako se lahko kot kritičen in informiran državljan vključuje v družbeno okolje ter »si prizadeva za izboljšave v šoli, lokalnem okolju, državi in širšem svetu« (Šipuš idr., 2020, str. 8).

Učitelj omogoča dijakom osmišljanje učenja tudi z nameni učenja in kriteriji uspešnosti (Rojc in Šipuš, 2021, str. 7), znanje pa s tem postaja umeščeno v razmerja do drugih in širšega družbenega konteksta (Lewis in Williams, 1994, str. 5). Že Dewey je ugotavljal nizko motiviranost in zaton radovednosti pri mladih, kadar ti ne razumejo ciljev in namenov poučevanja, informacij in samih aktivnosti pa ne morejo navezovati na lastne izkušnje (glej tretje poglavje). Sodobne raziskave (npr. med drugim Hattie, 2008) to potrjujejo in dokazujejo, da se motivacija za učenje pomembno zviša, če je upoštevan glas dijaka in če so nameni učenja prepoznavni del učnega procesa.

De Corte (2013, str. 47) govori o *izkustvenem učenju* kot učenju, kjer cilji niso vnaprej določeni in kjer učenja ne nadzira učitelj, temveč ga določajo »kontekst, njegova motivacija, učenci, s katerimi je v stiku, odkritja, do katerih je prišel ipd. Kar dijak usvoji, je stranski proizvod aktivnosti, v katere je bil vpleten.«. Za *aktivno (dejavno) učenje* pa zapiše, da ima dijak »veliko bolj aktivno vlogo pri določanju ciljev učenja; gre za pretežno samoorganiziran in samonačrtovan pristop« (De Corte 2013, str. 47). Pri Aktivnem državljanstvu se slednje odraža predvsem v postavljanju lastnih ciljev učenja, vključno s strategijami, ki dijaka podpirajo na poti njihovega doseganja (Rojc in Šipuš, 2021, str. 7).

Za kakovosten pouk je pomembno, da učitelj predvideva raznolike didaktične pristope, vključno s prepletanjem izkustvenega in aktivnega učenja oziroma z vključevanjem načel izkustvenega učenja v aktivne oblike in metode dela. Kljub različnim poudarkom sta izkustveno in aktivno učenje tesno prepleteni, saj izhajata iz ene od ključnih ugotovitev o naravi učenja; učenje je namreč tudi konstruktivno: dijaki znanja ne sprejemajo neodvisno od svojih izkušenj, od zunaj, temveč ga izgrajujejo in rekonstruirajo v procesu osmišljanja lastnih izkušenj (De Corte, 2013, str. 50). Hkrati De Corte (2013, str. 47) poudari, da če želimo posodobiti trdno ustaljene učne prakse, kjer je poudarek na t. i. *vodenem učenju*, kjer je učitelj v vlogi nosilca znanja, ki ga, pretežno v frontalni obliki, predaja učečim se, je treba ustvariti pomembne pogoje za prehod od:

»vodenega učenja« k izkustvenemu in aktivnemu (dejavnemu). [...] premik k dejavnemu učenju terja bolj aktivno, kumulativno, konstruktivno učenje, ki je bolj k ciljem usmerjeno, je bolj diagnostično in refleksivno; premik k izkustvenemu učenju pa terja bolj raziskovalno, kontekstualno, družbeno in notranje motivirano učenje, ki je usmerjeno k ciljem in problemom ter temelji na konkretnih primerih (De Corte, 2013, str. 48).

Aktivno državljanstvo gradi na aktivni vlogi dijaka v učnem procesu

Osnovno vodilo pri pouku Aktivnega državljanstva je načrtovanje in izvajanje aktivnosti, pri katerih je v središču učnega procesa aktivna vloga dijaka. Z učiteljevim načrtovanjem aktivnosti, avtentičnih učnih situacij in z njihovim prepletom z okoljem (sodelovanjem z različnimi posamezniki, organizacijami in institucijami) dijaki doživljajo in spoznavajo raznolike vloge državljana. Takšna izkušnja pouka dijakom omogoča, da »niso le opazovalci družbenih pojavov, temveč se z njimi soočajo in jih poskušajo razumeti, zato jih preučijo in na osnovi pridobljenih informacij in kritičnega razmisleka oblikujejo svoja stališča. To pa je osnova za odgovorno in ustvarjalno delovanje, ki temelji na znanju« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 12). Če povežemo izhodišča za načrtovanje pouka Aktivnega državljanstva z enim od ključnih načel izkustvenega

učenja, ki opredeljuje učenje kot rezultat povezav med posameznikom in okoljem, torej dvosmerno, pomeni medsebojno plemenitenje – nove izkušnje se prepletajo in vključujejo v že obstoječe ideje, norme, vrednote in izkušnje posameznika, hkrati pa tudi obratno, gre za prilagajanje obstoječih konceptov, norm, idej in vrednot novim izkušnjam (glej drugo poglavje). Zato morajo aktivnosti, ki jih učitelj načrtuje, vključevati tako pripravo, izvedbo kot tudi refleksijo dejavnosti, ki jo dijak oziroma dijaki izvajajo. S tem učenje stopa v ospredje, dijak pa proces učenja soustvarja. Zato mora biti načrtovanje dovolj odprto, da lahko učitelj v proces učenja vključuje glas dijakov, njihove pobude, ideje, izkušnje in osebne cilje.

Pri dejavnostih, ki jih dijaki načrtujejo, izvajajo in reflektirajo, izkazujejo razumevanje, znanje, (miselne) veščine in stališča (Rojc in Šipuš, 2021, str. 17). Nastajajo raznoliki dokazi o njihovem učenju; to so lahko tako izdelki kot tudi dokazi, ki izhajajo iz pogovorov ali opazovanj med samim poukom (o raznolikih dokazih glej Holcar Brunauer idr., 2016, str. 3). Raznoliki in kakovostni dokazi, ki nastajajo v učnem procesu in izkazujejo tudi raznolike izkušnje dijakov, omogočajo uvid v proces učenja posameznika oziroma kje na poti v učenju je in kaj še potrebuje, da bo njegovo učenje uspešno.

Aktivno državljanstvo podpira temeljne procese učenja

Kot smo omenili že v predhodnih poglavjih, vodilni avtorji na področju izkustvenega učenja poudarjajo, da je učenje treba razumeti kot proces in ne kot rezultat (Kolb in Kolb, 2012), kot neprestano rekonstrukcijo izkušenj (Dewey, 1897), in da je učenje vedno povezano s procesom mišljenja (Boud idr., 1993). Ko Hattie govori o sodobnih namenih šolanja in izobraževanja, ki presegajo zgolj doseganje učnega uspeha, torej rezultata, poudari prav pomen kritičnega mišljenja v povezavi z znanjem:

Učitelji morajo pri svojih dijakih razviti pristno skrb zase in za druge, jih naučiti zanašanja na dejstva in dokaze pri kljubovanju stereotipom in ozkomiselnosti, spodbujati njihovo osebno odgovornost ter zavzeto

spodbujati kritično mišljenje in učiti o pomenu nasprotujočih si mnenj oz. drugačnega razmišljanja. Za vse to so pomembna znanja in poznavanje učnih vsebin, saj sta razmišljanje in kritično vrednotenje neločljivo povezana z znanjem (Hattie, 2018, str. 13).

In prav razvijanje kritičnega mišljenja pri dijakih je eden izmed ključnih procesov, ki poteka pri pouku Aktivnega državljanstva. Holistično načrtovanje pouka namreč omogoča, da »dijaki uporabljajo osnovne elemente kritičnega mišljenja in argumentacije ter prepoznajo osnovne logične napake pri sklepanju« (Šipuš idr., 2020, str. 3), kar se nujno povezuje s cilji in vsebinami preostalih tematskih sklopov. Ker je kritično mišljenje tudi standard znanja, kjer je opredeljeno, da dijak »uporablja osnovne elemente kritičnega mišljenja in argumentacije, prepozna osnovne napake pri sklepanju in oceni stopnjo zanesljivosti informacij, iz katerih izhaja v razmisleku« (Šipuš idr., 2020, str. 7), to dijakom zagotavlja, da uporabljajo in dokazujejo znanje na temelju uporabe ključnih elementov kritičnega mišljenja.

Dijaki namreč pri pouku Aktivnega državljanstva kritično mišljenje med drugim razvijajo »z udejanjanjem načel demokratične razprave, argumentacijo, razvijanjem kritičnih stališč do družbenih vprašanj, kritično presojo virov in družbenih problemov z različnih perspektiv« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11). Ennis (1999, v Rupnik Vec 2011, str. 111–112) pravi, da je t. i. pristop »z infuzijo«, kjer so principi kritičnega mišljenja jasno razvidni in kjer je poučevanje in učenje o kritičnem mišljenju eksplicitno, veliko učinkovitejši od implicitnega oziroma t. i. pristopa »s potopitvijo«, kjer ima dijak sicer priložnost misliti kritično, a sama pravila kritičnega mišljenja niso jasno razvidna. Za pouk in proces učenja dijakov je to ključnega pomena, saj so s tem omogočeni tudi temelji za refleksijo in samouravnavanje lastnega kritičnega mišljenja.

Ena izmed temeljnih veščin učinkovitega, kritičnega misleca je prav postavljanje vprašanj. Kritično mišljenje se namreč začne, ko postavimo pravo vprašanje (Šimenc 2021, str. 15), kajti »kakovost vprašanj določa kakovost v razmišljanju« (Paul, v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 95), kar pomeni, da boljša ko so vprašanja, boljše je mišljenje. Vprašanja se pri pouku pojavljajo

skozi ves učni proces, ključnega pomena pa je, da jih učitelj navezuje na načrtovane aktivnosti in cilje učnega načrta oziroma katalogov znanja ter da pomemben prostor namenja prav dijakom: oblikovanju in zastavljanju njihovih vprašanj. Kakovostna vprašanja, npr. s pomočjo sokratske metode (glej Šimenc 2021, str. 15), ki spodbujajo mišljenje, so praviloma odprta, omogočajo uvid v dijakove izkušnje, zanimanja in razmišljanja ter spodbujajo številne (meta)kognitivne procese. Prav tako omogočajo sprožanje kognitivnih konfliktov oziroma konfliktov pojmovanj, ki opozarjajo, da v miselnih shemah pri dijaku prihaja do napak v razmišljanju (Rupnik Vec in Kompare, 2006, Holcar Brunauer, 2016).

Kot že povedano, je sestavni del izkustvenega učenja tudi refleksija (glej poglavja 2–4), ki jo omogočajo prav kakovostna, odprta vprašanja. Že Dewey (1938/1997) je poudaril, da je treba razmišljati o izkušnji, jo reflektirati, da bi tako iz nje izluščili pomene in razumevanja ter jih uporabili pri soočenju v prihodnjih izkušnjah. Ena izmed kritik izkustvenemu učenju sicer oporeka prav binarnost »dejanje (dejavnost)/refleksija«, a je treba razumeti, da je refleksija že sama po sebi dejanje oziroma dejavnost, dejavnost posameznika pa je lahko utemeljena na refleksiji (glej drugo poglavje). To je ključni moment v zavedanju učitelja (Aktivnega državljanstva), ko načrtuje aktivnosti pouka in tudi sam reflektira proces poučevanja in učenja. Samorefleksija in samoevalvacija lahko potekata ob podpori vprašanj, npr. ob zaključku dejavnosti: Kaj sem spoznal in kaj sem se naučil? So se moja stališča/moj pogled na temo spremenil/-a? Na katera vprašanja nisem dobil odgovora? Katera nova vprašanja se mi porajajo? (Rojc in Šipuš, 2021, str. 7).

Naslednji pomembni element pouka Aktivnega državljanstva je razvijanje veščin sodelovanja in komunikacije. Sodobna spoznanja o učenju namreč poudarjajo, da je učenje tudi sodelovalno (glej De Corte 2013, str. 52). Dejstvo je, da sodobna individualizirana družba vpliva na zmanjšanje možnosti sodelovanja z drugimi in na samo solidarnost (glej Beck, 2001), zato dobro načrtovan pouk Aktivnega državljanstva podpira sodelovalno učenje in timsko delo dijakov, vključno z vrstniškim podajanjem povratne informacije in vrednotenjem dosežkov. Sodelovanje dijaki pri pouku razvijajo »z razvijanjem veščin sodelovanja in nenasilnega reševanja

konfliktov, s poslušanjem in sprejemanjem stališč drugih, podajanjem pobud, načrtovanjem, izvajanjem in sprejemanjem odločitev» (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11), kar vključuje tudi konstruktivno reševanje problemov ter odgovorno sprejemanje odločitev. Sodelovalno učenje namreč omogoča razpravo, izmenjavo stališč, poslušanje drugih, oblikovanje, podajanje in sprejemanje argumentov ipd. Učni načrt oziroma katalogi znanja Aktivno državljanstvo namreč poudarjajo, da je treba v skupini graditi pozitivno vzdušje medsebojnega zaupanja, solidarnosti in odprtosti za spoštovanje različnih mnenj, v katerem dijaki iščejo in predlagajo skupne rešitve; učitelj pa mora zagotoviti vključenost in sodelovanje vseh dijakov (glej Šipuš idr., 2020, str. 9).

Lewin (glej tretje poglavje) je opozoril, da je analiza skupinskega dogajanja z vidika udeležencev izrednega pomena ter da je povratna informacija tista, ki dijakom prinaša velik napredek v učenju. Kot zapišeta Hattie in Timperley (2020), se moč povratne informacije odraža v procesu učenja, učinkovita povratna informacija dijaku pa mora odgovoriti na tri vprašanja: kam grem? (kakšni so cilji?), kako potujem (kakšen je napredek pri napredovanju proti cilju?) in kam potujem? (česa se moram lotiti, da bom bolje napredoval?)«. S tem poudarita, da:

[t]a vprašanja ustrezajo poimenovanjem, kot so posredovanje novega znanja, dajanje povratne informacije in kako naprej/kaj še potrebujem. Učinkovitost teh odgovorov, ki naj služi zmanjševanju razkoraka, pa je odvisna od ravni, na kateri dajemo povratno informacijo. Ta pa vključuje raven uspešnosti izvajanja naloge, raven razumevanja naloge (kako jo izpeljati), raven regulacije metakognitivnega procesa in/ali osebno raven (ki ni povezana s specifično naloge). Povratna informacija ima različne učinke na različnih ravneh (Hattie in Timperley, 2020, str. 9).

Povratna informacija lahko poteka v smeri dijak–dijak, dijak–učitelj ali učitelj–dijak, ključnega pomena pa je, da je učinkovita in kakovostna, pravočasna ter da usmerja proces učenja. Podprta je lahko z vprašanji, ki imajo pri učenju, samouravnavanju učenja in refleksiji izjemno vlogo.

Poleg refleksije, sodelovanja in odločanja je v osrednjih izhodiščih izkustvenega učenja poudarjen tudi pomen ustvarjalnosti. Učenje, če ga pojmuje kot proces prilagajanja (o t. i. prilagodljivi kompetenci glej De Corte, 2013, str. 47), namreč temelji na strategiji reševanja problemov, ustvarjalnosti in odločanju. Spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti dijakov je še en pomemben element, ki ga spodbuja pouk Aktivnega državljanstva. Ker dijaki v procesu učenja dejavnosti načrtujejo, izvajajo in reflektirajo, predlagajo in udeležujejo tudi ustvarjalne in inovativne rešitve, ki vplivajo na njihova življenja in okolje ter na okolje in življenja drugih. To namreč ustvarja pogoje za številne socialne inovacije, ki pomembno in kakovostno vplivajo na življenje v skupnostih.

V zvezi z zgoraj zapisanim je eden od ključnih procesov, ki potekajo pri pouku Aktivnega državljanstva, prav spodbujanje informiranega in odgovornega delovanja. Pomembno je, da je to delovanje utemeljeno na znanju in ga lahko učitelj načrtuje, dijaki pa uresničujejo in dosegajo med drugim tudi z »razvijanjem medijske pismenosti, ozaveščanjem o vprašanih družbe, s spodbujanjem participacije pri uveljavljanju pozitivnih družbenih sprememb in konstruktivnega delovanja v dobrobit skupnosti« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11). Aktivnosti morajo zato »vključevati tako vsebinska znanja kot razvijanje veščin, pomembno pa je, da vplivajo na stališča in delovanje dijakov, tako da s svojimi dejanji pozitivno učinkujejo na skupnost« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 8). Odgovorno delovanje se povezuje tudi z veščinami samoregulacije in samouravnavanja, sodobni pogled na učenje namreč dokazuje, da je učenje tudi samoregulirano (glej De Corte, 2013, str. 50–51).

Povzemimo. Pouk Aktivnega državljanstva podpira temeljne procese izkustvenega učenja: poleg pridobivanja znanja tudi razvijanje veščin, stališč, odnosov in vrednot. Procese učenja podpira tudi s tem, da predvideva fleksibilne organizacijske in izvedbene oblike: strnjene izvedbe v sklopu več ur, zato se tudi aktivnosti in avtentične naloge načrtujejo v posameznih učnih sklopih, da se »dijakom omogoča aktivno udejstvovanje v različnih učnih situacijah, medsebojno sodelovanje in timsko delo, izkušnjo v avtentični učni situaciji, tudi v povezavi z lokalnim okoljem in širše« (Rojc in Šipuš, 2021, str. 11).

Transformativno učenje in delovanje

Transformativno učenje lahko opredelimo predvsem s cilji in načeli, ne pa s konkretno strategijo poučevanja ali učenja. Njegov cilj je opolnomočiti dijake, da se preizprašujejo in spreminjajo lastne načine gledanja in razmišljanja o svetu, in sicer z namenom nadaljnjega razvoja njihovega razumevanja. Učitelj pri tem deluje kot posrednik, ki opolnomoča in izziva dijake, da spremenijo svoj pogled na svet (UNESCO, 2018).

V Unescovem kaŕipotu *Vzgoja in izobraŕevanje za trajnostni razvoj* (2022) avtorji zapišejo, da je vzgoja in izobraŕevanje za trajnostni razvoj (VITR) v praksi v osnovi aktivno ŕŕavljanstvo (*citizenship in action*): »VITR kliče k perspektivi vseŕivljenjskega učenja, ki ne poteka le v ŕoli, temveč tudi zunaj ŕolskega okolja vse ŕivljenje. Sloni na človekovih pravicah in načelih, kot so vključevanje, nediskriminacija ter odgovornost, se povezuje z druŕbenim in kulturnim okoljem skupnosti ter spodbuja socialno učenje znotraj nje« (UNESCO, 2022, str. 64). Eden od ključnih pristopov, ki jih poudarja VITR, je prav transformativno delovanje za trajnost. Transformativno delovanje, kot ga pojmuje kaŕipot, vključuje faze delovanja, ki niso nujno linearne, temveč sledijo preobrazbam, povzročenim z določeno ravno mo tenj (najučinkovitejše so tiste, ki izhajajo iz lastnega prepričanja o tem, kaj je prav), in ki posameznike vodijo k opuščanju ustaljenega razmišljanja, vedenja ali ŕivljenja. V kontekstu učenja v ŕoli se dijaki zavedajo, da obstajajo določene resničnosti, ki jih kritično ovrednotijo, s tem pa tudi razumejo kompleksnost teh resničnosti. To pomeni, da:

[izkustveno] doŕivljanje teh resničnosti jih globlje poveŕe s problemi, kar lahko vodi tudi k empatiji do tistih, ki so jih te resničnosti prizadele. Empatija (empathy) se lahko spremeni v sočutje (compassion), če imajo te resničnosti pomen za njihova lastna ŕivljenja in njihov občutek identitete. Do prelomne točke pride, ko se sočutje usmeri na pot krepitve moči za delovanje (UNESCO, 2022, str. 64).

Dijakom je zato treba zagotoviti priložnosti za razvijanje kritičnega mišljenja, da razmišljajo o vrednotah, pristopih in oblikah vedenja ter izbiri življenjskega sloga (poudarek na posamezniku). Še en pomemben element, ki ga zapišejo in se močno povezuje tako z aktivnim državljanstvom kot z izkustvenim učenjem, se nanaša na pomen skupnosti:

Ne nazadnje razmišljanje o delovanju v smeri preobrazb (transformative action) nakazuje na absolutni pomen skupnosti. V skupnosti, ki jo je mogoče opredeliti ne le v fizičnem, ampak tudi v virtualnem, družbenem, političnem ali kulturnem smislu, učeči se najdejo vrednote ter področja, ki jih zadevajo kot posameznike in družbo. Obenem je skupnost tudi okolje, kjer najdejo ter se povežejo z drugimi člani, kar prispeva k solidarnosti in skupnemu delovanju v smeri preobrazb in kulture trajnosti (UNESCO, 2022, str. 64).

Če aktualni svetovni načrt preobrazbe družb, izhajajoč iz agende »Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030« in usmeritev, katero in kakšno pot ubrati, povežemo s Freirejevo navezavo na transformacijo (glej tretje poglavje), lahko posameznika mislimo kot subjekta, ki je pod vplivom zgodovine in kulture, hkrati pa družbo in kulturo, v kateri živi oblikuje tudi sam. Zato je izobraževanje vedno praksa, ki predstavlja refleksijo in delovanje z namenom, da bi spremenili svet. To pomeni, da obstaja več ravni državljskega delovanja (glej Kahne in Westheimer, 2004) ter da so ključne ugotovitve povezane z aktivnim državljanstvom. Učni proces mora namreč odražati prav to širino, dijake pa je treba opolnomočiti za raznolike oblike in možnosti družbene in politične participacije ter delovanja (Rojc in Šipuš, 2021, str. 9). Kot navaja učni načrt oziroma katalog znanja, Aktivno državljanstvo »dijaka spodbuja, da razvija svoje državljske spretnosti na več ravneh in tako postaja informiran državljan z znanjem, potrebnim za razumevanje procesov in odločanje v družbi in politiki, s spretnostmi, potrebnimi za sodelovanje pri urejanju zadev skupnega pomena, in ki je aktiven, da bi prispeval k spremembam v državi in širše« (Šipuš idr., 2020, str. 1).

Audigier (v Sardoč, 2005, str. 6) je zapisal, da obstaja precejšen razkorak med vsakdanjim življenjem v šoli in splošnimi trditvami o vlogi državljanske vzgoje pri izobraževanju. Ta razkorak lahko učitelji zmanjšajo, če načrtujejo in izvajajo pouk, osredinjen na dijaka, upoštevajoč njegove izkušnje in predznanje, če spodbujajo procese učenja z aktivnimi oblikami in metodami učenja, če učenje osmišljajo, če lahko dijaki urijo in razvijajo veščine sodelovanja, komuniciranja, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in inovativnosti ter samouravnavanja, če je poudarek na kakovostni povratni informaciji, medvrstniškem vrednotenju in refleksiji ter če vse to podpirajo in izkazujejo dokazi o njihovem učenju. Po drugi strani pa lahko na omenjeni razkorak vplivajo s profesionalnim učenjem, raziskovanjem lastne pedagoške prakse in s sistematično refleksijo svojega poučevanja (o tem in orodjih glej Van de Sande, 2018), s timskim delom, medsebojnim sodelovanjem in podpiranjem v učeči se profesionalni skupnosti. V učeči se skupnosti z drugimi učitelji imajo priložnost, da na svojo prakso, način razmišljanja, stališča, vrednote in prepričanja pogledajo še z drugih zornih kotov, kar lahko spremeni njihovo delovanje in poučevanje. Izkustveno učenje ima v profesionalnem razvoju učiteljev posebno mesto, predvsem pri »premoščanju tradicionalnega prepada med (akademsko) teorijo in (šolsko) prakso« (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 109). Številne raziskave namreč potrjujejo vpliv praktičnih izkušenj na učiteljev profesionalni razvoj: od njegovih izkušenj iz dijaških let, dodiplomskega izobraževanja in pojmovanj o delu učitelja do zgledov ter kulture šole, na kateri deluje. Iz izkušenj se, tako kot dijaki, učinkovito učijo zgolj, če jih podpira poglobljena refleksija, ki predstavlja most med teorijo in prakso. Nereflektirane izkušnje lahko namreč privedejo do utrjevanja slabih pedagoških praks (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 113). Ali kot zapiše Završnik Arčnik (2015, str. 26): učinkovito in kakovostno »profesionalno učenje učiteljev namreč vpliva na spremembo njihovih prepričanj, stališč, vrednot, odnosov, znanja, veščin ipd., te spremembe pa pomembno vplivajo na njihovo prakso poučevanja v razredu, na samo učenje dijakov in na njihove dosežke«.

LITERATURA

- AEE (b.d.). *What is Experiential Education?* Dostopno na: <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>, 15. 5. 2022.
- Alebaikan, R. A. (2016). Online and face-to-face guest lectures: graduate students' perceptions. *Teaching in higher education* 13(2), str. 53-65.
- Bargal, D. (2014). Lewin, Kurt. V D. Coghlan in M. Brydon-Miller (ur.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (str. 500–503). SAGE Publications.
- Beard, C. in Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. Kogan Page Limited.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Belisle, L., Boppre, B., Keen, J. in Salisbury E. J. (2020). Bringing Course Material to Life through Experiential Learning: Impacts on Students' Learning and Perceptions in a Corrections Course. *Journal of Criminal Justice Education* 31(2), str. 161-186.
- Berger, P. L., in Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Bezjak, S. (2012). Od poučevanja o Evropski uniji k poučevanju za evropsko državljanstvo. Analiza diskurza v didaktičnih gradivih za poučevanje Evropske unije. *Šolsko polje* (23)3–4, str. 95–110.
- Boud, D., Cohen, R. in Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Cartwright, D. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin*. Harper & Brothers.

- CEC (1985). The „Adonnino Report“ - Report to the European Council by the ad hoc committee „On a People's Europe“, A 10.04 COM 85, SN/2536/3/85. Dostopno na: <https://www.ombudsman.europa.eu/en/historical/en/4659>, 25.5.2022.
- Convery, A. in Kerr, K. (2005). Exploring the European Dimension in Education. *European Education* 37(4), str. 22-34.
- Čutim Evropo (2021). *Zbliževanje EU in mladih*. Dostopno na: <https://cutim-evropo.eu/eu@home/>, 15. 5. 2022.
- de Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse* 2010 OECD. (2013). Zavod RS za šolstvo.
- Delanty, G. (2007). European Citizenship: A Critical Assessment. *Citizenship Studies* 11(1), str. 63-72.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(January), 77-80.
- Dewey, J. (1900/1966). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and Education*. Penn State University Press.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Simon & Schuster.
- Dunne, A., Ulicna D. in Oberheidt, S. (2013). *Learning Europe at School*. ICF GHK International Company.

EACEA. 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

Evropska komisija (1995). White paper on education and training - TEACHING AND LEARNING - TOWARDS THE LEARNING SOCIETY. Dostopno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>, 25.5.2022.

Evropska komisija (1997). EU citizenship: Commission report outlines progress and way ahead. Dostopno na: <http://europa.eu/en/comm/dg15/dg15home.html>, 26. 5. 2022.

Evropska unija (2004). „Education & Training 2010“ The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms — Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Dostopno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-en>, 25.5.2022.

Feinberg, W. (2014). Dewey, John. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, str. 221–228). SAGE Publications.

Feinberg, W. (2014). Dewey, John. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, str. 221–228). Sage Publications.

Fenwick, T. J. (2001). *Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives*. Information Series No. 385. ERIC.

- Fletcher, S. in Nelsen, P. (2014). Democratic Theory of Education. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, str. 215–218). SAGE Publications.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Freire, P. in Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Macmillan education.
- Georgi, V. B. (2008). Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe. *Child Development Perspectives* 2(2), str. 107-113.
- Glass, R. D. (2014). Freire, Paulo: Pedagogy of the Oppressed and Critical Pedagogy. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, str. 336–339). SAGE Publications.
- Gomez-Lanier, L. (2017). The Experiential Learning Impact of International and Domestic Study Tours: Class Excursions That Are More Than Field Trips. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 29(1), str. 129-144.
- Hanke, U. (2012). Lewin, Kurt (1890–1947). V N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 2043–2045). Springer US.
- Hansen, P. (1998). Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension of education". *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), str. 5-23.
- Hansen, Peo. 2000. 'European citizenship', or where neoliberalism meets ethno-culturalism. *European Societies* 2(2), str. 139-165.

- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje*. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Hattie, J. in Timperley H. (2020). Moč povratne informacije. *Vzgoja in izobraževanje*. Zavod RS za šolstvo. LI/6. (6-21).
- Hogan, J. D. in Ojie, M.J. E. (2012). Piaget, Jean. V R. W. Rieber (ur.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (str. 795–796). Springer US.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., ... Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hugurensky, D. (2014). Freire, Paulo. V D. Coghlan in M. Brydon-Miller (ur.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (str. 367–371). SAGE Publications.
- Jarvis, P., Holford, J. in Griffin, C. (2004). *The theory and practice of learning*. RoutledgeFalmer.
- Jenson, J. (2007). The European Unions Citizenship Regime. Creating Norms and Building Practices. *Comparative European Politics* 5(1), str. 53-69.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, *American Educational Research Journal Summer*, 41 (2) 237–269.

- Keating, A., Hinderliter Ortloff, D. in Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies* 41(2), str. 145-158.
- Klemenčič, E., Bezjak, S. in Čepič, M. (2012). *Zaključno poročilo evalvacije priročnika: EU v šoli: evalvacija priročnika za učitelje z delovnimi listi*. Pedagoški inštitut.
- Klemenčič, E., Mirazchiyski, P.V. in Novak, J. (2018). *Nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*. Pedagoški inštitut, MIZŠ.
- Kolb, A. Y. in Kolb, D. A. (2012). Experiential Learning Theory. V N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 1215–1219). Springer US.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Second edition). Pearson Education.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. in Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. V R. J. Sternberg in L.-F. Zhang (ur.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. (str. 227–247). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja*. Zavod RS za šolstvo.
- Lajh, D., Novak, M. in Štremfel, U. (2020). *Učenje evropskih vsebin v slovenskih šolah, 2018 [Podatkovna datoteka]*. Arhiv družboslovnih podatkov.

- Lehning, P. B. (2001). European Citizenship: Towards a European Identity? *Law and Philosophy* 20(3), str. 239-282.
- Lewin, K. (1943). Cultural reconstruction. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(2), 166–173.
- Lewis, L. H. In Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5–16.
- Lourenço, O. (2014). Piaget, Jean. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, str. 623–628). SAGE Publications.
- Lutterer, W. (2012). Piaget, Jean (1896–1980). V N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 2631–2633). Springer US.
- Maas, W. (2007). The evolution of EU citizenship. V Meunier, S. in McNamara, K. R. (ur.), *Making History: European Integration And Institutional Change At Fifty*. Oxford University Press.
- Manilla D. Svinicki, M. D. in Dixon, N. M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities. *College Teaching* 35(4), str. 141-146.
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Maton, K. (2003). Reflexivity, Relationism & Research. *Space and Culture* 6(1), str. 52–65.

- McLeod, S. (2013). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. Dostopno na: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>, 15. 5. 2022.
- McLeod, S. (2017). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle | Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>, 15. 5. 2022.
- McMahon, J. A. (1995). Education and culture in European Community law. Burns & Oates.
- Medrano, J. D. (2008). Europeanization and the emergence of a European society. IBEI Working papers. Dostopno na: http://www.recerca.net/bitstream/handle/2072/4914/WP_IBEI_12.pdf?sequence=1, 25.5.2022.
- Mulcahy, D. G. (1994). Social education in the European Community. *The Social Studies*, 85(2), str. 83-87.
- Novak, M., Štremfel, U. in Lajh, D. (2020). *Poučevanje evropskih vsebin v slovenskih šolah*. Fakulteta za družbene vede.
- Nóvoa, A. in Lawn, M. (ur.) (2002). *Fabricating Europe: the Formation of an Education Space*. Kluwer Academic Publisher.
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and its modes*. Cambridge University Press.
- Ong, A. (2006). Mutations in Citizenship. *Theory, Culture & Society* 23(2-3), str. 499-505.
- Patanella, D. (2011). Piaget, Jean. V S. Goldstein in J. A. Naglieri (ur.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (str. 1103–1104). Springer US.

- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), str. 121-132.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. Paul Trench and Trubner.
- Roberts, P. (2017). Paulo Freire. V G. W. Noblit (ur.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (str. 1–23). Oxford University Press.
- Rojc, J. in Šipuš, K. (2021). Od načrtovanja do izvedbe. V Rojc, J in Šipuš, K. (ur.) *Aktivno državljanstvo v srednji šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saito, N. (2018). John Dewey and Beautiful Knowledge. V P. Smeyers (ur.), *International Handbook of Philosophy of Education* (str. 135–145). Springer International Publishing.
- Sardoč, M. (2005). Državlјanska vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme. V M. Sardoč (ur.). *Državlјanska vzgoja v Evropi* (str. 3-9). MIZŠ.
- Savvides, N. (2008). The European dimension in education: Exploring pupils' perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7(3), str. 304-326.

- Shane, S. (2022). *Leveraging Guest Speakers to Increase Student Learning*. <https://www.edutopia.org/article/leveraging-guest-speakers-increase-student-learning>
- Shore, C. (2004). Whither European Citizenship? *European Journal of Social Theory* 7(1), str. 27-44.
- Silberman, M. L. (2007). *The handbook of experiential learning*. Wiley.
- Šimenc, M. (2018). *Nove prakse filozofije*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Šimenc, M. (2021). Državljan posameznik. V M. Banjac in K. Šipuš (ur.). *Aktivno državljanstvo v srednji šoli: posameznik, skupnost, država, svet* (str. 9-22). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šipuš, K., Adam, A., Arnuš, N., Banjac, M., Gramc, J., Kunaver, V., Mandelc, D., Popit, T., Rojc, J., Šimenc, M. (2020). *Gimnazija; strokovna gimnazija: Aktivno državljanstvo. Obvezni vsebinski sklop (35 ur). Učni načrt*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Thomas, G. (2014). Experiential learning. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (str. 314–316). Sage Publications.
- UNESCO (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO
- UNESCO (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kažipot*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- van de Sande, R. (2018). »Oblikovanje kot raziskovanje« - pristop k učiteljevemu raziskovanju lastne prakse. *Vzgoja in izobraževanje*. Zavod RS za šolstvo. XČČX/1-2. (5-9)

Wurdinger, S. D. in Carlson, J. (2010). *Teaching for experiential learning: five approaches that work*. Rowman & Littlefield Education.

Završnik Arčnik, M. (2015). Vodenje za učenje. V M. Završnik Arčnik in J. Erčulj (ur.). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 5-26). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

STVARNO KAZALO

A

(avto)biografija 32
akcijsko raziskovanje 31
akomodacija 31
akterji 24, 34, 53, 62, 65, 69, 72
aktivizem 31-32
aktivnosti 13, 16-17, 19, 23, 31-32, 42, 44-45, 47-49, 56-57, 69,
72-74, 80, 82-83, 88, 90-92, 94, 96
analiza
 kritična 8, 18, 26-28, 34, 50, 74, 95
angažiranje/angažma 10, 13, 22, 37-38, 40, 42, 89
asimilacija 16-18, 31-32
avantura 7-8
avtoritarnost 26, 80-81

B

behaviorizem 27, 29

C

cikel
 učni 15-17, 51
cilji
 izkustvenega učenja 7, 25, 90-91

učni 14, 23, 73, 84, 86-95, 97

Č

čustva 11, 31, 39, 46

D

demokracija 11, 21-23, 26, 55-56, 60, 65, 71-74, 80-82, 87, 93

demokracija

kultura 11

dialog 27-28, 34, 37-38, 41, 43, 48

didaktika 14, 20, 75-78, 87-88, 91

diskusija 38-40, 49, 61, 89

doživetje 7-8, 16, 21-22, 27, 39, 41-42, 46-49, 77, 82-85, 91, 97

državlanska vzgoja 53, 71-81

državljanstvo

aktivno 9, 86-99

EU 52-85

E

ekonomija 11, 33-34, 45, 57-58, 76, 88

eksperimentiranje 8, 15, 17, 26, 29, 46-50

ekvilibracija 31

empatija 97

etika 76, 87

F

faze izkustvenega učenja 16-17, 20, 25, 27-29, 36, 40, 42,
47-51, 89

filozofija 7, 21-22, 26, 32, 88

G

glas 37, 79-82, 86, 89-90, 92

I

identiteta 8-9, 34, 43, 52, 54-57, 61, 64-72, 75, 97

ideologija 34, 84

igre

didaktične 45-46, 78

implementacija 36, 56, 63, 72-74

impulz 24

individualnost/individualizacija 11, 47, 49, 58, 94

informacije 17-18, 22-30, 37, 56, 75-79, 82, 85, 87, 90-91, 93-99

inkluzija/inkluzivnost 40

inovacije 96, 99

institucije 13, 23, 33, 43, 53-60, 65, 67-68, 75-78, 82-85, 91

inteligenca 29-30

interakcija 30-31, 43, 45, 83

interesi 32, 53, 62, 78, 89

izključevanja 8, 32, 58, 62, 66

izkušnja 10-18, 41-48

izobraževanje

 bančno 33-34, 37

 formalno 52-59, 71, 73-75, 82

 neformalno 8-9, 71

K

kompetence 73, 96

konflikti 14, 94-95

konformizem 22, 33

konstrukcija/konstruktivizem 10, 12, 14-16, 19, 30-31, 53, 64,
 91, 95-96

kritično mišljenje 11, 25, 34, 37, 88, 90-93, 99

kurikul/učni načrt 23, 33, 56, 65, 67-74, 76, 87, 89, 95, 98

L

liberalizem 21, 26, 58

M

motivacija 19, 21, 23, 32, 34, 53, 90-91

N

načela izkustvenega učenja 7, 16, 79, 83, 86, 91

(ne)enakost 32, 34

norme 8, 15, 43, 46, 66, 92

O

objektivno/objektivnost 27-30, 62

odgovornost 27, 33, 54, 65, 87, 91-92, 95-97

odločanje 15, 26, 34, 68, 71-72, 76, 79-82, 88, 96, 98

odnosi 8, 10, 18, 23, 26, 47, 54, 65, 84, 89, 96, 99

opolnomočenje 7-8, 32, 61, 97-98

P

participacija 23, 53, 56, 58, 63, 71, 73-74, 78, 88, 96, 98

pedagogika

 kritična 32-33

 progresivna 21-23, 25

 zatiranih 32-34

povratna informacija 26-27, 94-95, 99

pragmatizem 21

pravičnost 11, 32-34

R

razvojne faze 29-30

reševanje problemov 8, 15, 17, 24, 30, 89, 95-96

S

(samo)refleksija 28, 94

simulacija 45, 77-80

skupnost 7, 21, 23, 26, 30, 34, 56-58, 63-70, 73, 88-90, 96-99

socializacija 22-23

solidarnost 11, 32, 94-95, 98

stereotipi/predsodki 8, 26, 49, 92

stil učenja 16-20

Š

študija primera 74

T

terensko delo 44, 50

U

učenje

 dialoško 37-38, 43, 48

 sodelovalno 89, 94-95,

transformativno 97-98
vodeno 44-45, 91
učni prostor 38, 41-46
ustvarjalnost 15-16, 27, 32, 43, 91, 96, 99

V

veščine 7, 10-11, 17, 22, 32, 34, 89, 92-94, 96, 99
virtualno 11, 98
vodenje 26, 44-45, 58, 62, 91
volitve 59, 76-82
vrednote 7-8, 15-16, 27, 37, 47-48, 55, 60, 63, 65-66, 69, 73, 75,
89, 92, 96, 98-99

Z

zatiranje 32-34
zgodovina 9, 20-35, 64, 66, 75, 88, 98

Ž

želja 19, 23, 37, 42, 64

IMENSKO KAZALO

A

Antić Gaber, M. 43

Audigier, F. 99

B

Bansel, P. 11

Bargal, D. 26

Beard, C. 13

Beck, U. 94

Belisle, L. 82, 84

Berger, P. L. 12

Bezjak, S. 77

Boud, D. 13, 92

Bourdieu, P. 48

Boyatzis, R. E. 12

C

Carlson, J. 10

Cartwright, D. 29

Cohen, R. 13

D

Davies, B. 11
De Corte, E. 86, 88-91, 94, 96
Dewey, J. 11-14, 21-25, 35, 41, 89-94
Dixon, N. M. 48
Dunne, A. 76, 78

F

Feinberg, W. 22, 24, 41
Fenwick, T. J. 19
Fletcher, S. 23
Freire, P. 12, 21, 31-37, 41, 48, 98

G

Glass, R. D. 33-34, 41
Gomez-Lanier, L. 82
Griffin, C. 11, 13

H

Hanke, U. 26-27
Hattie, J. 89-90, 92-93, 95
Hogan, J. D. 30

Holcar Brunauer, A. 92, 94

Holford, J. 11, 13

J

James, W. 12

Jarvis, P. 11, 13

Jung, C. 12

K

Kahne, J. 98

Klemenčič, E. 77, 87

Kolb, A. Y. 12, 14-17, 36, 42, 47-48, 51, 92

Kolb, D. A. 12-18, 24-36, 39-42, 47-51, 89, 92

Kompare, A. 93-94

L

Lajh, D. 75

Lewin, K. 12, 21, 26-29, 35, 39, 95

Lewis, L. H. 10, 90

Lourenco, O. 30-32, 39

Luckmann, T. 12

Lutterer, W. 20

M

Mainemelis, C. 12

Marentič Požarnik, B. 25, 31, 48, 99

Maton, K. 47-48

McLeod, S. 16-17

N

Nelsen, P. 23

Novak, M. 75-78

O

Oakeshott, M. 12

Ojie, M-J. E. 30

P

Patanella, D. 29

Piaget, J. 12, 14, 21, 29-35, 39

R

Roberts, P. 33-34, 41

Rogers, C. 12

Rojc, J. 88-98

Rupnik Vec, T. 93-94

S

Saito, N. 21

Sardoč, M. 71, 99

Schugurensky, D. 33

Shane, S. 84

Shor, I. 61, 64

Silberman, M. L. 11

Svinicki, M. D. 48

Š

Šimenc, M. 90, 93-94

Šipuš, K. 88-98

T

Thomas, G. 19

Timperley, H. 95

V

Vygotsky, L. 12

Van de Sande, R. 92

W

Wurdinger, S. D. 10

Williams, C. J. 10, 90

Walker, D. 13

Wilson, J. P. 13

Westheimer, J. 98

Z

Završnik Arčnik, M. 99



Sofinancira
Evropska unija

Pričujoča

monografija je namenjena širokemu bralstvu, tako znanstveni srenji kot tudi učiteljem, ki se želijo seznaniti z izkustvenim učenjem ali nadgraditi njegovo poznavanje, in omogoča vpogled v teoretske zasnove in praktične izpeljave tega izobraževalnega pristopa. Na podlagi pregleda literature in primerov dobrih praks monografija s pomočjo ključnih konceptov ter zgodovinskega razvoja reflektira izkustveno učenje in osmišlja njegovo sistematično vpeljevanje predvsem v formalnem pa tudi v neformalnem izobraževanju. Temeljni cilj je bralcu približati izkustveno učenje in odpirati možnosti specifičnega ter učinkovitega vključevanja tega pristopa v izobraževalni proces.

ISBN 978-961-03-0732-7



9 789610 307327



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede