

Nekateri strukturni in kulturni problemi pri uvajanju e-izobraževanja. Z nakazanimi rešitvami.

Structural and Cultural Problems in Implementing E-Learning. With Solutions' Outline.

Marko Ivanišin
UM FER
marko.ivanisin@uni-mb.si

Povzetek

E-izobraževanje postaja realnost, ki se zaradi vključevanja tehnologij v poučevanje zdi bolj pisana na kožo učencem kot učiteljem. V pričujočem prispevku si bomo pogledali, na katerih mestih se pri vpeljevanju e-izobraževanja v izobraževalnih ustanovah srečujemo z ovirami, katere so te in po kakšnih mehanizmih delujejo. Z odgovorom na slednje (kulturno) vprašanje si bomo tudi pomagali pri reševanju problemov, saj je napačno verjeti, da se lahko z enostavnimi (strukturnimi) rešitvami lotimo kompleksnih (kulturnih) problemov. Tako npr. za slabšo (izobraževalno) tehnološko pismenost učiteljev oz. »starejše generacije« in njihov odklonilen odnos do novih tehnologij (izobraževanja) ni krivo samo pomanjkanje opreme in razpoložljivega časa za učenje pač pa spremembe v »logiki« novih tehnologij, ki sovпада z načinom razmišljanja tehnološko veliko bolj veščih učencev oz. mlajših generacij.

Ključne besede: e-učenje, tehnologija, paradigme

Abstract

E-education is becoming a reality that seems, because of use of technology for teaching and learning, to be more real for learners than for teachers. In this contribution we will take a look at which stages of e-education implementation at educational institutions we face obstacles, which are they and what mechanisms they work by. By answering the latest (cultural) question we will try to solve complex (cultural) questions that many falsely believe can be solved by simple (structural) solutions. Following that e.g. weak (educational) technical literacy of teachers and »older generation« and their negative attitude towards new technologies (in education) is not merely based on lack of equipment and on lack on time devoted to learning but it is primarily based on changes in

technological paradigms that correspond to ways of thinking of technically much more literate learners and younger generation.

Keywords: e-learning, technology, paradigms

1 Uvod in opredelitev pojmov

E-izobraževanje postaja z naprednejšimi tehnologijami, predvsem z razvojem uporabniku zelo vseh aplikacij in s personalizacijo Interneta, neizbežno. Če so v začetkih uporabe računalnikov (in Interneta) bile šole in podjetja (torej učitelji) tisti, ki so forsirali njihovo uporabo tudi v izobraževalne namene, je v novejšem času pritisk t.i. internetne generacije (učencev oz. učečih se) tisti, ki ne dopušča izpuščanja Interneta iz izobraževalnih aktivnosti. Gledano s tržnega vidika smo torej prešli iz stanja s prekomerno ponudbo (*push*) v stanje s prekomernim povpraševanjem (*pull*). Takšno stanje je še posebej ugodno za ponudnike izobraževanja (učitelje), saj tržišče (učenci) sprejme vsak ponujen izdelek oz. storitev (ki zadovoljuje minimalne standarde potreb). Žal pa se, predvsem v visokem šolstvu, soočamo z izredno počasnim uvajanjem e-izobraževanja v »klasične« načine izobraževanja. V nadaljevanju si bomo ogledali, katere so po mnenju avtorja glavne ovire pri tem uvajanju in kje so njihovi vzroki (oz. kako delujejo mehanizmi sprejemanja e-izobraževanja).

1.1 Kaj je e-izobraževanje?

Ko govorimo o e-izobraževanju (*e-education*), mislimo načeloma na veliko bolj popularen pojem e-učenja (*e-learning*), ki sam po sebi, kljub drugačnemu imenu, zajema tudi vidik poučevanja. Sta pa Gonella in Panto (2008) opozorili, da bi veljalo pristop k e-učenju, ki zajema osebna učna okolja (*personal learning environments; PLE*) poimenovati e-izobraževanje. E-učenje je namreč zgrajeno v obliki t.i. sistemov za upravljanje učenja (*learning management systems; LMS*) oz. sistemov za upravljanje učne vsebine (*learning content management systems; LCMS*), v katerih program in učitelj določata zgradbo in vsebino učenja. Najbolj uporabljana LMS-a sta Moodle (brazplačni odprtokodni sistem) in Blackboard (tržni izdelek). Osebna učna okolja pa gradijo učenci oz. učeči se (*learners*) sami iz aplikacij in vsebin, ki so jim (na spletu) na voljo (npr. blogi, wiki, socialne mreže ipd; za seznam najbolj uporabljanih spletnih aplikacij glej Schaffert/Hilzensauer 2008, str. 2).

Sliši se paradoksalno, vendar osebna učna okolja, ki sledijo doktrini samoiniciativnega učenja (Knowles 1975) in učenčevega konstruiranja svoje interpretacije realnosti, ki ne sovпада z učiteljevo (za kratko utemeljitev konstruktivizma v učenju na podlagi primerjave z objektivizmom glej Khalifa/Lam 2002, str. 350-352), omogočajo prav »dosežki« t.i. Spleta 2.0 (*Web 2.0*; O'Rilley 2005), imenovanega tudi socialni splet, ki temelji na socialnih mrežah, sodelovanju in kolaboraciji. Gre namreč za to, kot poskuša teoretično, a žal preveč mehanicistično utemeljiti Siemens (2005), da učenci s pomočjo spletnih povezav ustvarjajo svoje mreže znanja, pri tem pa nimajo potrebe, da bi si stvari zapomnili (in miselno obdelali), ker to za njih opravljajo računalniki. Konektivizem, kot je Siemens (prav tam) imenoval svojo »učno teorijo za digitalno dobo«, bi lahko rekli v duhu tega prispevka, razlaga učenje v digitalni dobi zgolj na strukturni ravni, saj ga enači

z mreženjem oz. povezovanjem k (spletnim) virom znanja, zanj ključno (kulturno) vprašanje, kaj je znanje, pa ostaja odprto.

O e-izobraževanju govorimo, ko proces poučevanja in učenja poteka preko računalnika. Zaradi izredno hitrega razvoja aplikacij na Internetu, bi lahko rekli kar, da izobraževanje poteka preko Interneta, saj so elektronske učne vsebine, ki ne omogočajo t.i. »online podpore«, že skoraj anahronizmi. Načeloma je e-izobraževanje zgrajeno povsem enako kot klasično izobraževanje, iz učne vsebine in procesa poučevanja in učenja. E-gradiva so, kot že ime pove, nekakšni elektronski učbeniki, ki lahko imajo zaradi multimedijskih orodij, s katerimi so oblikovani, povsem drugačno obliko kot smo vajeni za klasične učbenike in vključujejo ob besedilu in slikah še animacije, video in avdio posnetke. Pomemben del e-gradiv je tudi (sprotno) preverjanje znanja za učence. Podobno kot pri vsebini omogoča multimedijsko interaktivno okolje tudi pri preverjanju znanja številne (kreativne) možnosti od (najbolj popularnih) *multiple-choice* »kvizov« do oddajanja lastnih multimedijskih izdelkov.

Za razliko od e-gradiv, ki so se pojavila šele z množičnim uvajanjem računalnikov (in predtem, če jih razumemo kot elektronska gradiva, s predavanji po radiu in televiziji), se je sam proces izobraževanja spremenil že v 18. stoletju, ko je nek profesor v Bostonu nudil poučevanje preko poštnega dopisovanja (Wikipedia 2008). Guri-Rosenblit (2005) sicer pravi, da gre pri učenju na daljavo (*distance learning*), kot se imenuje metoda, ko sta učitelj in učenec prostorsko in časovno ločena, in e-učenju za dve povsem različni stvari, saj prva temelji na individualnem učenju (brez povezave z učiteljem in drugimi učenci), medtem ko druga temelji prav na interakciji med udeleženci, torej na skupinskem učenju, vendar bi težko zanikali, da se e-izobraževanje ne drži osnovne definicije metode učenja na daljavo, kot je opisana zgoraj. Nadalje se pojavljajo pomisleki, ali je poimenovanje učenje na daljavo najustrežnejše in bi bilo bolje poučevanje na daljavo (*distance teaching*), saj je učenec zelo blizu gradivom (na računalniku ali v prejeti pošti), iz katerih se uči, medtem ko je učitelj, avtor gradiv in učnih metod, daleč. Čeprav poimenovanje ni nepomembno (še posebej ne s fenomenološkega stališča), pa je verjetno tudi v tem primeru, podobno kot pri e-učenju, z učenjem na daljavo mišljeno tudi poučevanje (interakcija z učenci) in je izraz izobraževanje na daljavo več kot le salomonska rešitev.

Tehnologija dodaja h klasični učenčevi komunikaciji z učiteljem in svojimi sošolci, ki je pri e-učenju lahko časovno in prostorsko neodvisna od poteka poučevanja, še komunikacijo s samim gradivom. Učenec lahko namreč vsebino gradiva spreminja in dodaja (če mu učitelj to omogoči in dovoli) in tako z ostalimi učenci deli svoje videnje vsebine ter tako izobraževanju zagotavlja konstruktivistične osnove.

1.2 Kaj mislimo s kulturni in strukturni problemi?

Kulturo in strukturo bomo obravnavali kot dopolnjujoča se pojma, ki izhajata iz (sistematičnega) opazovanja pojavnosti na različnih ravneh. Strukturo razumemo na opisni ravni, torej kako stvari in pojavi izgledajo, kako so zgrajeni. Kot kulturo pa razumemo pomen teh pojavov, torej kaj so (oz. kaj pomenijo) in po kakšnih principih in mehanizmih delujejo (zakaj so takšni kot so).

V nadaljevanju bomo obravnavali probleme, ki smo jih v preteklih dveh letih ukvarjanja z e-izobraževanjem opazili in opazovali.

2 Problemi pri uvajanju e-izobraževanja

2.1 Viri za e-izobraževanje

Najprej se bomo podali v krog odnosov med učiteljem, učenci, znanjem in potrebnimi viri, ki botruje hitrejšemu uvajanju e-izobraževanja v izobraževalne ustanove. Pri tem izhajamo iz predpostavke, da so izobraževalne ustanove prepoznale koristi e-izobraževanja, podobno kot to velja bolj na splošno za slovenske organizacije (Jakše 2008, str. 3) ter da bi si želele hitrega prehoda na to vrsto poučevanj in učenja, kar pa jim preprečuje naslednji splet okoliščin.

Če začnemo s problemom potrebnih virov za e-izobraževanje, lahko na strukturni ravni ugotovimo so zaposleni večinoma polno zasedeni s svojimi pedagoškimi (in raziskovalnimi) dejavnostmi, med njimi so le redki, ki imajo le-te na področju e-izobraževanja oz. znajo suvereno (o pomenu tega bomo še govorili) uporabljati nove tehnologije v pedagoške namene. Tako na inštituciji praviloma ni strokovnjaka, ki bi lahko poskrbel za sistemsko uvajanje e-izobraževanja, ki bi torej nudil tako tehnično kot »e-pedagoško« podporo. Verjetno obstajajo posamezniki, ki znajo uporabljati programsko opremo (software) za izobraževanje, vendar je vprašanje, ali so le-ti izkušeni »e-pedagogi« (če sploh spadajo med pedagoško osebje in niso t.i. tehnično osebje, ki skrbi za računalniško opremo), da bi lahko učiteljem svetovali, kako naj svoje pedagoške prijeme prilagodijo računalniškemu programu in obratno. Ko se že najdejo tisti posamezniki, ki so večji e-izobraževanja, navadno nimajo časa, da bi pomagali kolegom pri e-izobraževanju, pač pa se morajo posvetiti poučevanju svojih predmetov.

Za kakovostno e-izobraževanje namreč ni dovolj, da zgolj naložimo svoja predavanja in literaturo in vire (v celoti ali povezave na njih) v sistem za upravljanje učenja (LMS) ali kateri drugi programski vmesnik med učiteljem in učencem, kar bi marsikateri pedagog uspešno opravil, pač pa je potrebno gradiva primerno pripraviti (o e-gradivih smo že pisali) in poskrbeti za prevod metod poučevanja, ki smo jih bili vajeni v učilnici, v možnosti, ki nam jih nudi vmesnik. Seveda so izobraževalni vmesniki tej potrebi prilagojeni, tako da je dokaj enostavno zasnovati skupinsko delo, diskusijo, oddajanje nalog ipd.

Če torej inštitucija nima lastnih človeških virov, ki bi jih lahko izkoristila za uvajanje e-izobraževanja, bi bilo smiselno zagotoviti finančne vire za zunanjo pomoč. Primorska univerza je dober primer, tega kako ob pomoči zunanjih izvajalcev, ki želje posameznih učiteljev (in učencev oz. v tem primeru študentov) prevajajo v e-izobraževanje, (bolj ali manj) uspešno upravljati največjo »e-učilnico« v Sloveniji. Tudi izkušnje v tujini kažejo, da je za sistematično uvajanje e-izobraževanja potrebno imeti posebne strokovnjake, ki obvladajo tako tehniko kot pedagogiko. Zgovorna je zgodba Marca Wellsa s Sheffield Hallam University, ki je najprej kot študent in kasneje kot asistent pomagal profesorjem pri prenosu poučevanja v e-poučevanje, kasneje pa mu je univerza, da bi sprostila

prepotrebno pedagoško mesto, pomagala ustanoviti podjetje za e-izobraževanje in ga najela kot svetovalca. Čeprav tukaj osamljen primer, deluje zgledno, da se pod vsakimi pogoji in iz vseh zornih kotov splača investirati v e-izobraževanje.¹

2.2 Suvereno obvladovanje tehnologij

Problem pošasnega uvajanja e-izobraževanja pa se stopnjuje, saj ga imajo tako pedagoške fakultete, ki habilitirajo učitelje, kot organizacije za poklicno izobraževanje, ki bi lahko izobraževale učitelje na delovnem mestu. Že na ravni strukture se učitelji torej nimajo kje naučiti, še manj pa izkusiti e-izobraževanje.

A srž globalnega problema e-izobraževanja leži drugje. Če govorimo o učencih, ki so danes v večini v vseh stopnjah izobraževanja, z izjemo izobraževanja odraslih, govorimo o t.i. spletni generaciji (*net generation*; Tapscott 1997) oz. digitalnih domačinih (*digital natives*; Prensky 2001), ki so odraščali z računalniki in Internetom. Ker jih deinira tehnologija oz. njihova uporaba le-te, je potrebno tukaj omeniti (oz. na strukturni ravni opisati), da se (spletna) tehnologija razvija veliko hitreje kot jo je mogoče analizirati in jo (na podlagi te analize) uporabljati za izobraževanje, torej je tehnologija, ki jo uporabljajo »digitalni domačini« vedno novejša od tehnologije, ki so si jo prisvojili »digitalni priseljenci« (*digital immigrants*), s katerimi je mišljena »starejša geenracija«, v katero štejemo tudi učitelje (Prensky 2001, str. 2).

Verjetno ne presenečajo ugotovitve, da se učenci počutijo bolj »spletno vešče« in opisujejo uporabo tehnologij v svojih izobraževalnih institucijah kot »nenavdihujočo« (Oblinger 2003, str. 39). Tako je eden izmed osnovnih izzivov učiteljev v e-izobraževanju, da »posredujejo vsebino na motivirajoč način« (prav tam). Za to pa morajo seveda biti vsaj enako, če ne celo bolj vešči kot učenci. Realnost pa je, kot pravkar opisano, drugačna in so zaradi slabše »tehnične pismenosti« učitelji v e-izobraževanju celo v podrejenem položaju, v položaju, ki ga niso vajeni ne sami ne učenci. Učitelji se tako počutijo negotove, še posebej, ker se ne morejo zanesti na svoje znanje, s katerim bi lahko zagotovili delovanje tehnologije takrat in v takšni obliki, ki jo potrebujejo (Clarke/Wells 2008b, str. 230). Ker negotovost povzročajo tehnologije, zavračajo ukvarjanje z njimi in tako tudi z e-izobraževanjem, na kar v praksi kaže zelo slaba udeležba pedagogov (vsaj na Univerzi v Mariboru) na delavnicah in posvetih o e-izobraževanju^{II}.

2.3 Tehnologije za učitelje in tehnologije za učence?

Če smo konkretni, in konkretni smo lahko samo v pogledu na trenutno stanje na trgu e-izobraževanja, sta LMS-a Moodle in Blackboard, ki ju večinoma uporabljajo izobraževalne institucije in/ali (posamezni) učitelji, povsem drugačna od spletne aplikacije

^I Če si dovolimo kratek diskurz, lahko pripomnimo, da tako tehniki kot družboslovci in humanisti ugotavljamo, da se tudi v znanstvenem pogledu splača ukvarjati z e-izobraževanjem, saj je tema izredno aktualna za objavljanje na konferencah in v revijah.

^{II} Po lastnih izkušnjah (iz neformalnih pogovorov) učitelji kot razlog za neudeležbo pogosto navajajo pomanjkanje časa. Če to drži, potem je ta strukturni razlog veliko lažje odstraniti (s sistematizacijo izobraževanja kot del delovnih obveznosti) kot je mogoče odstraniti kulturne razloge (strah pred novim, prepričanje o nesmiselnosti dodatnega izobraževanja za učitelje ipd.).

Facebook in njej sorodnih spletnih socialnih mrež ter njim podobnih PLE-jev, ki jih v vsakdanu uporabljajo učenci. Razlike na kratko: LMS-a zasledujeta linearni način razmišljanja, vizualna oblika je skoraj povsem zapostavljena in funkcija komunikacije je le ena od ponujenih možnosti. Facebook pa je grajen na asociativnem principu in temelji na komunikaciji, vizualizacija pa je enako pomembna kot funkcionalnost (za podrobnejšo analizo razlik med LMS-i in PLE-ji glej tabelo v Schaffert/Hilzensauer 2008, str. 3-4). Idealno bi seveda bilo, da bi aplikacija, ki jo učenci uporabljajo vsak dan, bila identična ali vsaj zelo podobna tisti, ki jo uporabljajo učitelji. Da ne pride do tega pa ni kriva tehnologija, ki bi ji lahko pripisovali strukturni pomen in bi jo lahko, če bi bil pritisk učiteljev dovolj velik, prilagodili potrebam učencev, pač pa način razmišljanja, ki je pri (starejših in izoblikovanih) učiteljih večinoma drugačen kot pri (mlajših in še raziskujočih) učencih. Morda prav lastnosti prej omenjenih aplikacij reprezentativno ponazarjajo razlike v načinu mišljenja. Pogost argument učiteljev je tako, da je »tehnologij preveč« (Clarke/Wells 2008b, str. 225), saj gledajo na svoje ukvarjanje s tehnologijami z ekonomskega stališča in bi želeli imeti zagotovilo, da se jim bo čas, ki ga porabljajo za prisvajanje tehnične pismenosti, obrestoval tako, da bodo obvladali Tehnologijo (to bi lahko enačili s formalnim pristopom k učenju). Učencev, ki se z ekonomičnostjo ne ukvarjajo kaj preveč, pač pa dokaj nekritično uporabljajo tehnologije po principu »poskus in napaka«, saj je njihov cilj da naredijo, kar so si zadali (brez težnje da razumejo, kako so to uspeli), in za to koristijo vse, »kar jim pride pod roke«.

Če sprejmemo opisano^{III}, lahko ugotovimo, da gre torej tako za razliko med vsakodnevno uporabo interneta in njegovo uporabo za izobraževanje kot tudi za razliko v uporabi med učitelji in učenci. Vidni so primeri, a žal zelo redki, ko učitelji zelo uspešno vpeljujejo spletne socialne mreže, wikije in bloge (predvsem pa način razmišljanja spletne generacije) v same temelje svojega pedagoškega pristopa (kot je npr. opisan v Odell et al. 2008). Seveda pa je uporaba določenih aplikacij in e-izobraževanja odvisna od (po nekaterih izkušnjah celo *determinirana* z - Clarke/Wells 2008a, str. 216) »naravo« predmeta. Tako bi bilo praktično nemogoče uporabljati Facebook za poučevanje statistike ali opisovanje kemijskih poskusov, medtem ko je gotovo dobrodošel za prispevke, debate in skupinsko delo o temah, ki se tudi sicer pojavljajo na Facebooku (npr. socialne razlike, ekologija, potrošništvo ipd.). Podcasti (oz. avdio-posnetki) so pisani na kožo tujim jezikom in pri le-teh tudi najbolj uporabljani s strani študentov.

3 Od problemov k rešitvam

3.1 Zaupanje (v) učitelja

Clarke in Wells (2008a, str. 220) sta presenečena nad rezultatom, da študentje nekatere spletne aplikacije Spleta 2.0 (wikije in e-portfelje) uporabljajo pri študiju celo bolj pogosto, kot v prostem času. Ob tem poudarita, da je za uporabo določene tehnologije odločilnega pomena, kako jo predstavi in koliko ter kako spretno jo uporablja učitelj. Aplikacije, ki so bile študentom na razpolago izbirno, a jih je učitelj predstavil kot izredno uporabne za doseganje ciljev nalog in znanja, so študentje uporabljali bolj pogosto

^{III} Ko govorimo o starejših (in togih) učiteljih in mladih (in razigranih) učencih, seveda posplošujemo in se zavedamo, da obstajajo prav tako mladi (predvsem pa razigrani) učitelji in starejši (predvsem pa togi) učenci. Neizpodbitno pa učenci (kot smo jih do sedaj opisovali – spletna generacija) bolj kompleksno in pogosteje uporabljajo (spletne) tehnologije.

in zavzeto, kot aplikacije, ki so jih morali obvezno uporabljati, a jim nihče ni razložil čemu (prav tam, str. 218)

Kot je bilo že zapisano, na učiteljevo odločitev o uporabi tehnologij vpliva njegovo znanje oz. sposobnost rokovanja z njimi. Ta sposobnost pa še ne pomeni, da učitelj zna pritegniti učence k uporabljanju tehnologij. Da bodo učenci motivirani, morajo biti delno prepričani, da bo njihov angažma nagrajen (z oceno), in delno morajo videti v svojem delu smisel (za končno znanje in/ali osebni razvoj).^{IV} Učitelj ima v obeh primerih ključno vlogo. Kar je za ocenjevanje nesporno, pa se morda zdi, da je smisel uporabe tehnologij prepuščen povsem učenčevi presoji in učitelj nanj nima vpliva. Vpliv pa ima, najprej že z ugledom, ki si ga je pri učencih pridobil z uporabo tehnologij (za razliko od svojih kolegov), in dalje, ker tehnologije zna uporabiti (če jih seveda res zna) na način, ki služijo cilju, torej poučevanju. Kot smo prej zapisali, je k ciljem usmerjena uporaba tehnologij, kot nasprotje uporabi zaradi analize oz. uporabe same, način, ki je domač učencem (in tuj učiteljem). Ko učenci v učitelju prepoznajo »sebi enakega«, ki pa jim je zaradi več informacij, izkušenj in (načeloma) sposobnosti nadrejen, bodo redkeje podvomili v njegova prepričanja in smiselnost zahtevanega. Kljub ugledu, ki ga uživa takšen učitelj, pa mora le-ta tudi s svojim angažmajem pri pouku poskrbeti, da bodo učenci uporabljali tehnologije. Slednji vidjo v tehnologijah predvsem prednost takojšnje povratne informacije (Clarke in Wells 2008a, str. 213), torej mora učitelj aktivno sodelovati vsaj v forumih, če ne celo pri spremljanju vseh aktivnosti učencev.

3.2 Začeti iz nič

Kje torej začeti z uvajanjem e-izobraževanja? V duhu tega prispevka bomo seveda zagovarjali, da osnovni problem, strah učiteljev pred tehnologijami oz. tehnološko sposobnejšimi učenci, rešujemo na nivoju razumevanja problema, torej kulturno. In če je srž problema strah pred tehnologijami, naj učitelji začnejo pri sebi in začnejo tehnologijo uporabljati. S časom in uporabo (in v sodelovanju z učenci) se bo obvladovanje tehnologij izboljšalo, kar bo v zadovoljstvo predvsem učiteljem in po dovolj dolgem času verjetno tudi učencem.

S podlago učiteljev, ki bi želeli na operativnem (ne samo na deklarativnem) nivoju izboljšati svoje obvladovanje tehnologij za učenje, bo tudi izobraževalna ustanova primorana iskati rešitve na tem področju. Verjetno najprej s pomočjo svojega tehničnega osebja, če bodo učitelji dovolj (pedagoško) zahtevni pa bo potrebno (človeške in/ali finančne) vire iskati tudi zunaj lastne ustanove. Slednje ne bi smelo povzročati večjih težav, saj je na strukturni ravni kar nekaj ekonomskih rešitev (oz. razpisov za sofinanciranje) za področje e-izobraževanja.

Obratna pot, ki se strukturno sicer zdi rešitev za ustanovo, po izkušnjah pa je veliko manj uspešna, je uvedba programske opreme za izobraževanje (LMS-a) na ravni ustanove. V tem primeru se učitelji naučijo zgolj osnove e-izobraževanja, toliko da zadovoljijo (oz. upravičijo) napore vodstva z uvajanjem e-izobraževanja. Na LMS naložijo svoja predavanja in dajo učencem možnost nalaganja datotek učencev ter s kvizi preverjajo

^{IV} Za (ostale) faktorje, ki vplivajo na motivacijo pri delu glej Herzberg 1987.

njihovo znanje (slednje velja predvsem za tehnične vede), s pedagogiko e-izobraževanja pa se ne ukvarjajo niti toliko, da bi začeli uporabljati forum kot osnovni (oz. enakovreden pogovoru v živo) komunikacijski kanal z učenci. Takšno stanje, ki ne bi smelo zadovoljevati učiteljev, vsaj tistih ne, ki zase pravijo, da izvajajo e-učenje, ne zadovoljuje niti učencev, ki si pod uporabo tehnologij predstavljajo nekaj povsem drugega kot zgolj e-gradiva in uporabljanje programskega vmesnika namesto e-pošte. S strukturno rešitvijo torej le polovično rešimo problem, ki je in ker je kulturni.

4 Zaključek in prihodnost

V pričujočem prispevku smo poskušali razložiti, zakaj e-izobraževanje kljub neverjetnemu napredku tehnologije o(b)staja v svojih poveljih. Prišli smo do odgovora, da je ob strukturnih problemih, kot so pomanjkanje finančnih in človeških virov in nesoglasje med posameznimi tehnologijami, večina vseeno odvisna od kulturnih razlik v tem, kako tehnologije (in učenje z njimi) razumejo učitelji (in ustanove) in kako učenci (»spletne generacije«). In da je kultura zavračanja tehnologij zaradi strahu pred vedno novimi tehnologijami na strani učiteljev odveč, saj učenci te tehnologije uporabljajo na dokaj drugačen način in jim je torej njihova uporaba za namene učenja zelo verjetno nekaj novega, s tem pa zanimivega in izzivalnega.

Ko govorimo o prihodnosti na področju raziskovanja e-izobraževanja, je veliko tem, ki bi jih bilo potrebno raziskati zunaj konteksta študij primera (lastnih pedagoških aktivnosti), v katerem se trenutno pojavljajo (spet kot znak, da je e-izobraževanje caplja za možnostmi, ki so mu dane – tako v praksi kot v »teoriji«). Ko govorimo o prihodnosti e-izobraževanja v praksi, pa je, kot v okviru rešitev povedano, le-to v rokah samih pedagogov (in njihove emancipacije - torej rušenja ovir, ki jih predstavlja tehnologija). V bistvu je stanje, če ga opisujemo z odnosom med pedagogi(ko) in tehnologijo, še dodatno kritično, ker se tehnologije razvijajo veliko hitreje kot pedagoški prijemi. Če se torej učitelji ne »priključijo« na tehnologijo, bo s časom še težje. Tisti, ki so imeli možnost uporabljati LMS-e kot *state-of-the-art* e-izobraževanja, so imeli do tehnologije verjetno bistveno manj predsodkov, kot jih imajo uporabniki LMS-ov danes, ko se učenci gibljejo v drugih tehničnih dimenzijah (splet 2.0).

Viri:

- Bauer, T. A. (2008): Bildung als soziale Praxis: Zum kulturellen Wandel von Wissen und Bildung im Kontext zunehmend medialisierter Gesellschaften. V: BAUER, Thomas A. (ur.), ORTNER, Gerhard E. (ur.). Bildung für Europa : Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. Paderborn: B+B Medien, cop. 2008, str. 14-35.
- Clarke, J., Hunter, J., Wells, M. (2008). Enhancing the Student Experience Using Web 2.0 Technologies (Wikis, Blogs and Webcam Recordings) to Encourage Student Engagement and to Develop Collaborative Learning: a Case Study. V: REMENYI, Dan (ur.). The Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning, Agia Napa, Cyprus, 6-7 November 2008. Reading: Academic Publishing, 1, str. 208-213
- Clarke, J., Wells M. (2008a). The net Generations Engagement With and Expectations of Web 2.0 Technologie During HE Studies – Case Studies at Undergraduate Level in the Faculty of Organisation and Management V: REMENYI, Dan (ur.). The Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning, Agia Napa, Cyprus, 6-7 November 2008. Reading: Academic Publishing, 1, str. 213-224
- Clarke, J., Wells M. (2008b). Making Technology Work for You: Why Might Academic Staff Want to Engage With and Promote e-Learning? A Case Study.« V: REMENYI, Dan (ur.). The Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning, Agia Napa, Cyprus, 6-7 November 2008. Reading: Academic Publishing, 1, str. 225-230.
- Herzberg, F. I. (1987). One more time: How do you motivate employees? Harvard Business Review, 65, št. 5, str. 109-120.
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Gonella, L., Panto, E. (2008). Didactic architectures and organization model: a process of mutual adaptation”. eLearning Papers 9/2008. www.elearningpapers.eu (25.7.2008)
- Guri-Rosenblit, S. (2005). “Distance education” and “e-learning”: Not the same thing. Higher Education 49, str. 467-493
- Granda Jakše, A. (2008). Poročilo o analizi stanja na področju svetovanja in informiranja, samostojnega učenja in vseh vrst učenja z IKT podporo v regionalnem okolju. Novo mesto: RIC.
- Khalifa, M. and R. Lam (2002). Web-Based Learning: Effects on Learning Process and Outcome. IEEE Transactions on Education, 45, št. 4, str. 350 – 356
- Knowles, M. (1975): Self-directed learning. Cambridge.
- Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the New Students. EDUCASE Review, 38, št. 4, str. 36-40.
- Odell, A., Nevin, P, Roberts, H (2008). Education in your Face(Book)! V: REMENYI, Dan (ur.). The Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning, Agia Napa, Cyprus, 6-7 November 2008. Reading: Academic Publishing, 2, str. 231-239.
- O’Riley, T. (2005). What is Web 2.0, Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.
<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (13. 1. 1009)
- Prensky, M. (2001). Digital Immigrants, Digital Natives.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (14.1.2009)

- Schaffert, S., Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. eLearning Papers 9/2008.
www.elearningpapers.eu (25.7.2008)
- Tapscott, D. (1997). Growing Up Digital. The Rise of Net Generation. New York: McGraw-Hill.
- Trinder, K., Guiller, J., Margaryan, A., Littlejohn, A., Nicol, D. (2008). Learning from digital natives: bridging formal and informal learning.
<http://www.academy.gcal.ac.uk/ldn/LDNFinalReport.pdf> (12.1.2009)
- Wikipedia (2008): Distance Learning. http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_learning
(19. 1.2009)