

PERSPEKTIVE UČENJA ODRASLIH: OKVIRI NAŠIH ISTRAŽIVANJA¹

Oslanjajući se na pregled literature opisali smo pretpostavke i osnovne koncepte dve vodeće perspektive o učenju odraslih: individualnu i kontekstualnu. Zatim smo pokazali, iako istraživanja i dalje treba da se zasnivaju na ove dve perspektive, da bi valjalo istraživačke napore proširiti i na treću paradigmu, koja predstavlja integraciju prethodne dve.

Ključne reči: *učenje odraslih, individualna perspektiva, kontekstualna perspektiva, integrativni pristup učenju odraslih, participacija, samousmereno učenje, transformativno učenje, situaciona kognicija, reflektivna praksa.*

Uvod

U istraživanju učenja odraslih dominiraju dve primarne perspektive o tome kako radimo sa odraslim učenicima: individualna i kontekstualna. Polazeći od opširnog i kritičkog pregleda literature, prvo smo opisali pretpostavke i osnovne koncepte i ideje koje su nastale iz svake od ove dve vodeće perspektive. Zatim smo objasnili zbog čega, iako obe perspektive treba da se i dalje razvijaju u našim istraživanjima i praksi, smatramo da veću pažnju treba pokloniti trećoj paradigmi, odnosno, integrativnom pristupu učenju odraslih. U ovom integrativnom pristupu, pri formiranju istraživačkih planova i rešavanju praktičnih problema prepliću se obe perspektive - individualna i kontekstualna.

¹ Rad je sa dozvolom autora u celosti preštampan i preveden iz publikacije Rose, A., comp., AERC 1999: An International Conference, 40th Adult Education Research Conference Proceedings, DeKalb, Illinois, May 21-23, DeKalb: Northern Illinois University, u kojoj je objavljen pod naslovom "Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research".

Individualna perspektiva

Sve do nedavno, individualna perspektiva, vođena psihološkom paradigmom, bila je dominantni način na koji smo razmišljali o učenju u odrasloj dobi (Merriam & Caffarella, 1999). Dve bazične pretpostavke formiraju osnovu ove perspektive. Prva je da je učenje nešto što se događa unutar nas samih, prvenstveno u našim umovima. Suštinski, uticaju spoljašnjeg okruženja na način na koji mislimo i učimo pridavan je nikakav ili sasvim mali značaj. Drugo, ova perspektiva je zasnovana na pretpostavci da je moguće konstruisati set principa i kompetencija koje mogu da pomognu svim odraslima da postanu uspešniji učenici, bez obzira na njihovo poreklo ili konkretnu životnu situaciju. Uzorak tema koje su prvenstveno zasnovane na ovoj perspektivi uključuje participaciju i motivaciju (Boshier & Collins 1985), samousmereno učenje (Tough, 1971), andragogiju (Knowles, 1970), transformativno učenje (Mezirow, 1991), pamćenje i učenje (Ormord, 1995) i neurobiologiju učenja (Sylwester, 1995). Radi ilustracije ove perspektive, prokikutovane su tri od pobrojanih tema: participacija, samousmereno učenje i transformativno učenje.

Participacija je jedno od najdetaljnije proučenih područja obrazovanja odraslih. Mi razumemo ko su participanti, šta oni uče, i šta za uključivanje na kurs ili za nezavisni projekat učenja motiviše jedne, a druge odrasle ne. Počevši od znamenite studije Džonstona i Rivea (Johnstone and Rivera, 1965) i druge nacionalne studije nastojale su da opišu učenje odraslih (na primer, Valentine, 1997). Interesantno je da se originalni profil koji su oslikali Džonston i Rivera (Johnstone and Rivera, 1965) neznatno promenio tokom poslednjih trideset godina. U poređenju sa onima koji ne participiraju, participanti u obrazovanju odraslih su bolje obrazovani, mlađi, imaju više novčane zarade, češće su belci i zaposleni za stalno.

Akumulacija opisnih informacija o participaciji pokrenula je napore za izgradnju modela koji su nastojali da predstavljaju kompleksnost fenomena. Najznačajniji rad o determinisanju razloga zbog kojih ljudi participiraju, odnosno, okosnicu motivacione strukture za participaciju, realizovali su Bošije i drugi (Boshier and Collins, 1985; Fujita-Starck, 1996) korišćenjem Bošijeove skale za participaciju u obrazovanju (Boshier's Educational Participation Scale, EPS). Za objašnjenje razloga participacije odraslih, izdvojeno je između tri i sedam faktora, kao što su očekivanja drugih, obrazovna priprema, profesionalni razvoj, socijalna stimulacija i kognitivni interes. Za dalje objašnjavanje participacije, razvijeni su brojni drugi modeli, zasnovani na karakteristikama odraslih učenika; neki od ovih modela, takođe, povezuju sociološki ili kontekstualni pristup sa individualnim poreklom učenika (na primer, Sissel, 1997).

Iako je samostalno ili samousmereno učenje tokom niza godina smatrano primarnim oblikom učenja, njegovo sistematsko proučavanje nije preovladavalo sve do sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka (Caffarella & O'Donnell, 1987). Većina radova bazirala se na humanističkoj filozofiji, koja personalni razvoj pozicionira kao cilj učenja odraslih. Dakle, razumevanje toga kako se pojedinac samostalno uključuje u proces učenja i koji atributi se mogu pripisati samousmerenim učenikima, bila su dva osnovna problema tradicionalnih istraživanja. Proces samousmerenog učenja na početku je razmatran kao primarno linearan, uz korišćenje jezika sličnog

onom koji koristimo za opisivanje procesa učenja u formalnom okruženju (Knowles, 1970; Tough, 1971). Akcenat je stavljan na to koje su veštine i kompetencije neophodne učenicima da bi oni bili samousmereni u svojim nastojanjima. Što su razvijani kompleksniji modeli, naglasak je počeo sve više da se stavlja na posmatranje procesa samousmerenog učenja kao na veoma zapetljane i zakrivljene aktivnosti učenja putem pokušaja i pogrešaka. Osim toga, kao i u literaturi o participaciji, počelo se sa pridavanjem značaja kontekstualnim aspektima procesa, kao što su okolnosti u kojima se nalaze odrasli učenici (Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1997).

Teorija transformativnog učenja je treća istraživačka oblast koja se fokusirala iz individualne perspektive. Teorija transformativnog učenja, koju je prvobitno artikulisao Mezirow (1978) odnosila se na dramatične, fundamentalne promene načina na koji individue vide same sebe i svet u kome žive (Mezirow, 1991). Mentalna konstrukcija iskustva, unutrašnje značenje i kritička samorefleksija su zajedničke komponente ovog pristupa. Odrasli ispituju bazične pretpostavke oko kojih grade sopstvene živote. Ova samo-refleksija je obično provocirana značajnom dilemom ili problemom, a može se preduzeti bilo individualno, bilo kolektivno sa drugim osobama koje dele slične probleme ili dileme. Konačni rezultat je proces promene nečije perspektive. Iako ima dosta autora koji bilo da su nastojali ili su uspeali da više povežu proces transformativnog učenja sa socijalnim akcijama nego sa individualnom promenom, dominantni radovi bili su ili nastavljaju da se rade iz individualne perspektive (Taylor, 1997).

Kontekstualna perspektiva

Kontekstualna perspektiva uključuje dva važna elementa: interaktivnu prirodu učenja i strukturalne aspekte učenja zasnovane na sociološkim teorijama. Iako kontekstualna perspektiva nije nova za učenje odraslih, ona je ponovo istraživana u značajnim studijama tokom poslednje decenije (Merriam & Caffarella, 1999; Tennant & Pogson, 1995). Interaktivna dimenzija pojašnjava nam da učenje ne može da bude odvojeno od konteksta u kome se odvija. Drugim rečima, situacija u kojoj se nalazi učenik i kontekst učenja su podjednako važni za proces učenja kao i ono što učenici individualno i/ili nastavnici donose u nju. Novije teorije učenja iz iskustva (Bateson, 1994), situacione kognicije (Wilson, 1993), kognitivnog i intelektualnog razvoja (Kegan, 1994), kao i tekstovi o reflektivnoj praksi (Boud & Walker, 1992; Boud & Miller, 1996) razvijaju ovu dimenziju kontekstualnog pristupa. Za objašnjenje interaktivne dimenzije kontekstualne perspektive, opredelili smo se za opis situacione kognicije i reflektivne prakse.

U situacionoj kogniciji, proces učenja se ne može odvojiti od situacije u kojoj se učenje odvija. Znanje i proces učenja se kroz ovu perspektivu posmatraju kao „proizvod aktivnosti, konteksta u kulture u kojoj su razvijeni i u kojoj se koriste” (Brown, Collins, & Duguid, 1989, p. 32). Zastupnici situacionog pogleda na učenje navode da se učenje za svakodnevni život (koje uključuje našu profesionalnu praksu) dešava samo „među ljudima koji deluju u kulturno organizovanom okruženju” (Wilson, 1993, p. 76). Drugim rečima, fizičko i socijalno iskustvo i situacija u kojoj

se učenici nalaze i sredstva koja koriste u tom iskustvu su integralni za celokupan proces učenja. Jedna važna ideja koja je posledica pretpostavke da su učenje i saznavanje primarno kulturni fenomeni izmestila je proučavanje učenja u socijalno i političko područje i otvorila pitanje znanja i moći kao legitimnih aspekata učenja odraslih.

Zastupnici situacione kognicije često aktivno učestvuju u savremenim raspravama o refleksivnoj praksi (Wilson, 1993). Refleksivna praksa nam dopušta da sudimo u kompleksnim i nerasvetljenim situacijama - suđenje zasnovano na iskustvu i primarnom znanju – tokom naše uključenosti u tu praksu. Sa kontekstualnog stanovišta, tri osnovne pretpostavke obuhvataju proces refleksivne prakse: (1) oni koji su uključeni u refleksivnu praksu posvećeni su traganju za problemima i njihovom rešavanju; (2) refleksivna praksa podrazumeva suđenje o tome koje akcije treba da se preduzmu u pojedinim situacijama i (3) rezultat moći i ugnjetavanja u procesu prosuđivanja treba da bude usmeren. Najdominantniji način na koji andragozi usvajaju interaktivno refleksivni model ponašanja Šon (Schön, 1987) je označio terminom „refleksija - u - akciji”. Refleksija - u - akciji pomaže nam u preoblikovanju „onoga što radimo dok to radimo” (Schön, 1987, p. 26), i često se odlikuje našom sposobnošću da „mislimo na nogama”. Kao nastavak Šonovog dela, korisni modeli refleksivne prakse uključeni su u radove Bouda i Vokera (Boud and Walker, 1992) i Bouda i Milera (Boud and Miller, 1996).

Druga dimenzija kontekstualne perspektive, strukturalna, objašnjava potrebu da se faktori kao što su rasa, klasa, pol i etnicitet uključe u razmatranje procesa učenja. To što je neko beo ili obojen ili muškarac ili žena, na primer, utiče na način na koji uči, pa čak i na ono što uči. Strukturalna dimenzija učenja odraslih isprepletana je brojnim istraživačkim nitima, kao što su rad na kognitivnom razvoju odraslih (Goldberger, 1996), razvoju i učenju odraslih (Pratt, 1991), studijama participacije (Sparks, 1998) i učenjem starosedelaca (Cajete, 1994).

Najglasniji zagovornici strukturalne dimenzija su autori koji pišu sa feminističkog, kritičkog ili postmodernističkog stanovišta (Collins, 1995; Freire, 1970; Hayes & Colin, 1994; Tisdell, 1998; Usher, Bryant & Johnston, 1997; Welton, 1995). Teoretičari koji obrazovanje odraslih posmatraju iz ovih perspektiva postavljaju pitanje čijim interesima služe programi koji se nude, ko zaista ima pristup ovim programima i ko kontroliše promene i rezultate u procesu učenja. Pretpostavke o prirodi znanja - uključujući i to šta podrazumevamo pod znanjem, gde se ono locira, i kako se stiče - takođe su preispitane. Ono što je fundamentalno za sva ova pitanja su problemi moći i ugnjetavanja kako u procesu učenja, tako i u organizaciji institucija za učenje. Da li oni koji poseduju moć zaista deluju u najboljem interesu onih koji se obrazuju? Da li naše ponašanje i aktivnosti koje preduzimamo kao nastavnici zaista snaže našu poziciju moći, ili koristimo saznanja i iskustvo onih sa kojima radimo, posebno osoba koje su tradicionalno izopštene iz naših programa za obrazovanje odraslih (siromašni, obojeni)? Da li mi kao nastavnici u obrazovanju odraslih i andragozi izbegavamo ili branimo diskusije o značaju rase, pola, etničkoj ili klasnoj pripadnosti u institucijama za učenje odraslih?

Povezivanje perspektiva

Verujemo da istraživanja u obrazovanju odraslih treba da nastave da se rade iz obe - i individualne i kontekstualne perspektive. Na primer, ono što trenutno učimo iz neurobiologije učenja ima potencijala za znatno širenje našeg znanja o problemima u učenju odraslih, značaju emocija u procesu učenja, i povezanosti bioloških promena u odrasлом dobu sa učenjem. Na isti način, i dalje nam je potrebno više produbljenih ispitivanja interaktivnih i strukturalnih dimenzija kontekstualnog aspekta učenja, uključujući i takva područja kao što su refleksivna praksa, uticaj rase, pola, klase i etničke pripadnosti na način i sadržaj učenja odraslih. Pored toga, snažno podržavamo dalji razvoj istraživanja koja povezuju individualnu i kontekstualnu perspektivu. Integrativna perspektiva znači konceptualizaciju učenja u odrasлом dobu korišćenjem kombinacije dve osnovne perspektive ili okvira: (1) svest o individualnim učenicima i o tome kako oni uče i (2) razumevanje toga kako koncept oblikuje učenike, nastavnike i samu nastavu.

Mnogi teoretičari obrazovanja odraslih shvatili su značaj uzimanja u obzir i individualnih i kontekstualnih aspekata učenja odraslih. Njihovi radovi predstavljaju početnu poziciju za istraživače koji žele da se fokusiraju na integrativnu perspektivu učenja u odrasлом dobu. Na primer, Džarvis (Jarvis, 1987, p. 11) piše: „da učenje nije samo psihološki proces koji se dešava u ugodnoj izolaciji od sveta u kome učenik živi, već je intimno povezan sa svetom pod čijim je uticajem”. Na isti način i Tennant i Pogson (Tennant and Pogson, 1995) rasvetljavaju psihološki i socijalni razvoj i njihov odnos sa učenjem odraslih. Oni naglašavaju da će „priroda, vreme i procesi razvoja varirati u skladu sa iskustvima i mogućnostima individua i okolnosti u kojima oni žive” (Ibid., p. 197). I Hini (Heaney, 1995) primećuje da „uži fokus na individualne - unutrašnje slike učenja - odvaja učenje od njegovog socijalnog konteksta, i to kako socijalne relacije koje se unutar nas reprodukuju, tako i transformativne konsekvence našeg učenja na društvo” (Ibid., p. 149). Međutim, iz Hinijeve perspektive, „učenje je stalno pregovaranje individue sa zajednicom prakse kroz koje on ultimativno određuje i sebe i tu praksu” (Ibid., p. 148). Na praktičniji način, Pratt i saradnici (Pratt and Associates, 1998) izdvajaju pet alternativnih okvira za razumevanje nastave, od kojih neki odražavaju i individualnu i kontekstualnu prirodu učenja odraslih.

Neki istraživači su čak potvrdili da integrativna perspektiva učenja može da obezbedi bogatije okvire za razmišljanje o specifičnim aspektima učenja odraslih. Na primer, Sizelova (Sissel, 1997) je, u etnografskom ispitivanju *Head Start* programa kao okruženja za obrazovanje odraslih, našla da i individualni i kontekstualni faktori utiču na participaciju i učenje roditelja koji su uključeni u *Head Start* program. Preciznije, pozitivne i negativne interakcije roditelja i osoblja, koje su bile pod uticajem moći i kontrole, dopustile su joj da predloži „tripartitni okvir s obzirom na interakciju koncepta kapaciteta, moći i povezanosti” za objašnjavanje participacije u učenju ove specifične populacije.

Na isti način, i Flemingova (Fleming, 1998) je našla da se kontekstualni i individualni faktori javljaju kao uticajni i u pogledu toga šta i kako odrasli uče tokom rezidencijalnog učenja. Njeni ispitanici su prvo potvrdili da je kontekst učenja, tj. boravak u instituciji za rezidencijalno obrazovanje, zaista različit. „Participanti su učili

tako što su *obraćali pažnju* u svom učenju, i bili u mogućnosti da se neprekidno fokusiraju tokom izvesnog vremenskog perioda i većim intenzitetom nego obično... (osim toga), rezultat toga što su bili prisiljeni zahtevima zajedničkog života, *što su prelazili svoje granice komforne personalne interakcije*, bilo je to što su učili o sebi i drugima. Participanti su ovo učenje, iako nekomforno, označili kao vredno" (Ibid., p. 266). Subjekti njenog istraživanja takođe govore i o individualnim promenama kao rezultatu učenja. Za neke od njih, promene, kao što su širenje samosvesti i osećanje povećane prersonalne kreativnosti u učenju, bile su kratkotrajne i direktno vezane za period boravka u rezidenciji. Drugi opisuju promene koje su po prirodi dugotrajne: „individue su bile podvrgnute *personalnoj transformaciji*, koja se prvenstveno odnosila na razvoj pozitivnijih osećanja o njima samima, odlukama koje su donosili i koje mogu doneti u svojim životima" (Ibid., p. 267). Kao rezultat ovih nalaza, Flemingova predlaže organizacioni okvir rezidencijalnog učenja koji obuhvata i individualne i kontekstualne elemente, i povezuje ih preko problema isključivanja i kontinuiteta.

Zaključujući, zalažemo se za preduzimanje više istraživanja iz integrativnog istraživačkog okvira. Iako smo veoma svesni izazova proučavanja obrazovanja odraslih iz ove, integrativne perspektive, verujemo da bavljenje i individualnim učenikom i kontekstom učenja imaju najveći potencijal za unapređivanje našeg razumevanja kompleksnog fenomena učenja odraslih.

sa engleskog prevela Kristinka Ovesni

Rosemary S. Caffarella
Cornell University Department of Education,
Ithaca, New York

Sharan B. Merriam
University of Georgia, Athens, Georgia

PERSPECTIVES ON ADULT LEARNING: FRAMING OUR RESEARCH

Abstract

Based on a review of the literature we describe the assumptions and salient concepts of two major perspectives on adult learning: the individual and the contextual. We then argue that although research should continue to be grounded in these two perspectives, we should expand our research efforts in a third paradigm consisting of an integration of these two perspectives.

Key words: *adult learning, individual perspective, contextual perspective, integrative approach to learning in adulthood, participation, self-directed learning, transformational learning, situated cognition, reflective practice.*

Literatura

1. Bateson, M.C. (1989). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
2. Boshier, R., & Collins, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, 113-130.
3. Boud, D. & Miller, N. (Eds.), (1996). *Working with experience animating learning*. Routledge: London.
4. Boud, D., & Walker, D. (1992). In the Midst of Experience: Developing a model to aid learners and facilitators. In J. Mulligan and C. Griffin (Eds.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 163-169). London: Kogan Page.
5. Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
6. Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
7. Caffarella, R.S., & O'Donnell, J.M. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37, 199-211.
8. Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press.
9. Collins, M. (1995). In the wake of postmodernist sensibilities and opting for a critical return. In M.R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 195-201). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
10. Fleming, J.A. (1998). Understanding residential learning: The power of detachment and continuity. *Adult Education Quarterly*, 48, 260-271.
11. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
12. Fujita-Starck, P.J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 47, 29-40.
13. Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33.
14. Goldberger, N.R. (1996). Cultural imperatives and diversity in ways of knowing. In N.R. Goldberger, J.M. Tarule, B.M.
15. Clinchy, & M.F. Belenky (Eds.), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's ways of knowing* (pp. 335-371). New York: Basic Books.

16. Hayes, E., & Colin, S.A.J., III (Eds.) (1994). *Confronting racism and sexism*. New Directions for Adult and Continuing Education, no.61. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Heaney, T. (1993). Learning to control democratically: Ethical questions in situated adult cognition. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, no. 36. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta.
18. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
19. Johnstone, J.W.C., & Rivera, R.J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
20. Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Cambridge Books.
22. Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood* (2ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
23. Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.
24. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Ormrod, J.E. (1995). *Human learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrell Pratt, D.D. (1991). *Conceptions of self within China and the United States: Contrasting adult development*. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 15, 285-310.
26. Pratt, D.D. and Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Melbourne, FL: Kreiger.
27. Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
28. Sissel, P.A. (1997). Participation and learning in Head Start: A sociopolitical analysis. *Adult Education Quarterly*, 47, 123-137.
29. Sparks, B. (1998). The politics of culture and the struggle to get an education. *Adult Education Quarterly*, 48, 245-259.
30. Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Taylor, E.W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48, 34-59.
32. Tennant, M.C., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
33. Tisdell, E.J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of a feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48, 139-156.

34. Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
35. Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. New York: Routledge.
36. Valentine, T. (1997). United States of America: The current predominance of learning for the job. In P. Bolanger and S.V. Gomez (Eds.), *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* New York: Elsevier.
37. Welton, M.R. (1995). The critical turn in adult education theory. In M.R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 11-38). Albany: State University of New York Press.
38. Wilson, A.L. (1993). The promise of situated cognition. In S.B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning* (pp. 71-80). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.