

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FILOZOFSKA FAKULTETA**  
**ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

**DIPLOMSKO DELO**  
**ANALIZA TEORETSKIH MODELOV ZA INTERPRETACIJO**  
**SITUACIJSKEGA UČENJA**

**LJUBLJANA, 2012**

**ŠPELA BOŽIČ**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FILOZOFSKA FAKULTETA**  
**ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

**DIPLOMSKO DELO**

**ANALIZA TEORETSKIH MODELOV ZA INTERPRETACIJO SITUACIJSKEGA  
UČENJA**

**Študijski program:**

**Pedagogika – andragoška smer**

**Mentor: doc.dr. Nives Ličen**

**ŠPELA BOŽIČ**

**LJUBLJANA, 2012**

## **Zahvala**

*Iskrena hvala mentorici doc. dr. Nives Ličen za podporo, napotke in spodbudo pri pisanju diplomskega dela.*

*Hvala tudi mojim staršem, ki so ves ta čas verjeli vame.*

*Prisrčna hvala mojemu življenjskemu sopotniku Matjažu Brložniku za pomoč, spodbudo in podporo še posebej v trenutkih, ko mi je zmanjkovalo volje in energije.*

*Hvala vsem!*

## **POVZETEK**

**Naslov diplomskega dela:** Analiza teoretskih modelov za interpretacijo situacijskega učenja

**Povzetek:** V diplomski nalogi je uvodoma opredeljeno priložnostno učenje in situacijsko učenje glede na koncept vseživljenjskega učenja. Le ta je v zadnjem času postal centralna tema družbenih in drugih z izobraževanjem povezanih razprav. Konceptualne opredelitve vseživljenjskega učenja, katerega zasnovo je moč najti že pri Komenskem, pa ostajajo neenotne. Mnogi kritiki, ki koncept ocenjujejo iz zornega kota družbeno kritične teorije, mu očitajo podvrženost zadovoljevanja potreb gospodarstva in delodajalcev ter zanemarjanje tistih oblik učenja in poučevanja, ki niso povezane z delom in poklici. Z analizo različnih pogledov je predstavljeno učenje, ki se dogaja v vsakdanjem življenju. Človek se uči praktično na vsakem koraku in velika škoda je, da se tovrstnih načinov učenja in pridobljenega znanja ne upošteva, ker strokovno okolje še ni razvilo dovolj učinkovitega in ustreznega instrumentarija za opazovanje in vrednotenje situacijsko pridobljenega znanja. V razpravi smo pokazali, da je priložnostno oziroma situacijsko učenje moč razumeti in interpretirati na različne načine. In tako se lahko tudi izvaja na raznolike načine v raznolikih okoliščinah. Analizirani so modeli skupnosti prakse, biografskega učenja in izkustvenega učenja, ki so v sklepnem delu dopolnjeni s primerom organizacije dogodkov kot polja situacijskega učenja.

**Ključni pojmi:** vseživljenjsko učenje, priložnostno učenje, situacijsko učenje, skupnosti prakse, biografsko učenje, izkustveno učenje, upravljanje dogodka

## **SUMMARY**

**Title of thesis:** Analysis of theoretical models for the interpretation of situated learning

The proposed thesis initially defines the concept of informal learning and situated learning in relation to lifelong learning. Lifelong learning has lately become the main topic in discussions on society and education. Conceptual definition of lifelong learning, which could already be found in the works of Komenski, remains in disagreement. Those who estimate lifelong learning from the point of view of critical social theory, disapprove of its susceptibility to the needs of economy and employers and its neglect of those forms of learning and teaching that are not work-related. Everyday learning is analyzed and presented from different points of view. Humans learn all the time, at every step, unfortunately that kind of knowledge does not apply, because professional environment has not developed sufficiently effective and appropriate tools for monitoring and evaluating situated learning. This research paper shows that informal or situated learning can be understood and interpreted in different ways, It can also be implemented in many ways and in a variety of situations. Presented in this paper are the concepts of community of practice, of biographical learning and experiential learning, which are supplemented with an example of event management as an area of situated learning.

**Keywords:** lifelong learning, informal learning, community of practice, situated learning, biographical learning, experiential learning, event management

## **Kazalo vsebine**

1. UVOD .....	8
2. PRILOŽNOSTNO UČENJE KOT DEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA .....	11
2.1 TEORETSKI TEMELJI SODOBNEGA KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA .....	11
2.2 ZASNOVA IN SMERNICE SODOBNEGA RAZUMEVANJA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA.....	15
2.3 PROBLEMSKI VIDIKI KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA .....	19
2.3.1 Kulturni model .....	19
2.3.2 Tehnološki model .....	20
2.3.3 Demokratični model.....	20
2.4 PRILOŽNOSTNO UČENJE .....	24
2.5 SITUACIJSKO UČENJE.....	27
3. IZBRANE TEORIJE UČENJA.....	26
3.1 TEORETSKA OZADJA IZBRANIH TEORIJ UČENJA.....	30
3.1.1 Strukturalizem in Post – strukturalizem ter teorija prakse po Bourdieuju .....	30
3.1.2 ANT teorija/Teorija akterja – mreže .....	32
3.1.3 Konstruktivizem in autopoiesis .....	34
3.1.4 Eksistencializem.....	36
3.2 SKUPNOSTI PRAKSE IN SITUACIJSKO UČENJE .....	37
3.3 BIOGRAFSKO UČENJE.....	39
3.4 IZKUSTVENO UČENJE.....	43
4. ORGANIZACIJA DOGODKOV .....	50
4.1 OPREDELITEV DOGODKA.....	50
4.2 NAČRTOVANJE DOGODKOV .....	51
4.2.1 Z raziskavo do izhodišč.....	51
4.2.2 Zasnova dogodka.....	53
4.2.3 Načrtovanje in priprava dogodka .....	54
4.3 IZPELJAVA DOGODKA.....	55
4.4 EVALVACIJA DOGODKA .....	56

4.4.1 Vrednotenje upravljanja dogodka in analiza učinkov .....	56
4.4.2 Poročanje o dogodku .....	57
4.4.3 Komunikacijski <i>follow - up</i> .....	57
5. ANALIZA TEORETSKIH MODELOV NA PRIMERU ORGANIZACIJE .....	58
5.1 UPRAVLJANJE DOGODKOV IN UČENJE PO WENGERJU, JARVISU IN ALHEITU .....	59
5.1.1 Upravljanje dogodka in učenje po Jarvisu .....	59
5.1.2 Upravljanje dogodka in učenje po Alheitu .....	62
5.1.3 Upravljanje dogodka in učenje po Wengerju .....	63
6. SKLEP .....	65
7. SEZNAM LITERATURE .....	67

## **Kazalo slik**

1. Slika 1.: Jarvisov model učnega procesa/Transformacija posameznika skozi učenje .....	46
--	----

## 1. UVOD

Danes se stopnja izobrazbe in spretnosti posameznikov ter splošna razgledanost v družbi in uspešnost podjetij smatra za najpomembnejše parametre, s katerimi lahko posamezniki in skupine konkuriramo na sodobnem globalnem trgu in družbi znanja. Učenje je postalo ena ključnih tem ne le v stroki, ampak tudi v političnih, ekonomskih in družbenih kontekstih. Pri tem pa je potrebno poudariti, da je tako imenovana konkurenčna funkcija učenja postmoderna pridih k osnovni in primarni funkciji učenja kot temeljne sposobnosti in izražanje človeškega življenja (Illeris 2009).

Dandanes, v času vsesplošne krize, pa se zdi, da znanje in učenje dobivata še bolj na veljavi, saj se Evropska iniciativa za vseživljenjsko učenje zgleduje po Nemcih, ki so lažje prebrodili krizo, saj so vlagali v človeške vire, kar se jim že obrestuje, kot lahko zasledimo v poročilih o razvoju evropskih držav.

Tako je v zadnjem času ideja o vseživljenjskem učenju in učeči se družbi postala centralna tema družbenih in drugih z izobraževanjem povezanih razprav. Življenje posameznikov se spreminja vzporedno s spreminjanjem družbe in kulture, pri čemer smo bili v zadnjih desetletjih priča velikih sprememb. Ob razmahu globalizacije in hitrem razvoju znanosti in tehnologije so še bolj opazne zahteve po spretnem, prilagodljivem/učljivem in fleksibilnem posamezniku, ki se lahko prilagaja spremembam in novostim, saj drugače lahko postane tujec v lastnem okolju. V sodobnosti pa tudi prilagajanje ni več dovolj, temveč je vse več potreb po kreativnem delovanju v življenjskih prostorih. Informacijska družba deluje po novih pravilih in spremenjeni življenjski vzorci se odražajo na vseh področjih posameznikovega življenja. Ni več strukturiranega časa, kar postavlja ljudi v negotovost. Posameznik si mora sam organizirati čas, prostor, odnose, kar ga prisili v nenehno presojanje in odločanje. Spremenil se je tudi odnos med moškim in žensko. Danes je družbeni spol žensk (vsaj formalno) komplementaren z družbenim spolom moških. Tudi ženske se šolajo in zaposlujejo. Hkrati se je podaljšala življenjska doba in vse to posledično privede do enega največjih izzivov posameznika današnjega časa – iskanje smisla in oblikovanje identitete skozi celotno življenje, zavedanje samega sebe, reflektivna kreacija biografije in iskanje oz. oblikovanje svojih vlog. S hitrim razvojem informacijske tehnologije se spreminjajo tudi oblike dela. Vedno bolj prihaja v veljavo delo na domu, kar prinaša obilico sprememb. Odnosi v družini se spremenijo, saj je ob delu na domu v delo vpeta vsa družina. Na ta način se poveča tudi



pripadnost domači skupnosti in na drugi strani zmanjša pripadnost večjim korporacijam. V zvezi s tem se kreira tudi nov delovni čas, ki lahko pripomore k večji fleksibilnosti in možnostim za izobraževanje ali obratno pripelje do večje osamitve, saj se z delom na domu ljudje ne srečujejo več med delovnim časom. O teh spremembah lahko preberemo sociološke razprave, med drugimi, avtorjev, kot sta U. Beck (2001) in Z. Bauman (2002).

Vprašanje današnjega časa ni več, ali se odrasli učijo, ampak kako se odrasli učijo. Ugotovljeno je, da se odrasli največ naučijo ob različnih življenjskih spremembah, dogodkih. Pri tem pa je težava, kako izmeriti, kaj se je odrasel pri tem naučil, sploh, če gre za naključno, priložnostno oziroma situacijsko učenje. Kako ubesediti ali kakorkoli drugače prikazati tisto, kar se posameznik nauči ob delu, skozi bolezen, na potovanju, na predstavitvi knjige ali če sam to predstavitev oziroma dogodek organizira ipd. Kaj naučeno zanj pomeni, kako nanj vpliva in kako se spremembe odražajo v nadaljnjem življenju in delu?

Razmere torej kažejo na zahteve po drugačnih pristopih k učenju. Že Dewey (v Jelenc, S. 2003, str. 9) je bil mnenja, da je najboljši rezultat šolanja spoznanje in pripravljenost, da se znamo učiti od življenja samega in da venomer ustvarjamo takšne razmere, ki bodo omogočale, da se bodo vsi ljudje lahko učili vse življenje.

Koncept, ki se je uveljavil in katerega zasnovo je moč najti že pri Komenskem, je koncept vseživljenjskega učenja. Razprave o razvoju in uresničevanju vseživljenjskega učenja so v stroki prisotne že dolgo časa, toda konceptualne opredelitve in razumevanje pojma vseživljenjskega učenja ostajajo neenotne. Mnogi izhajajo iz koncepta vseživljenjskega učenja, kot ga je opredelila Unescova komisija pod vodstvom Edgarja Faureja, po čemer naj bi vseživljenjsko učenje prispevalo k izgrajevanju boljše družbe in izboljšalo kakovost življenja. Drugi teoretiki razumejo koncept vseživljenjskega učenja kot ključni dejavnik za ustvarjanje demokratičnih norm, inkluzivnosti in tolerantnosti. Kritiki pa opozarjajo, da se je vseživljenjsko učenje iz izvorno humanističnega razumevanja spremenilo v redukcionistično pojmovanje, pri čemer je učenje in izobraževanje namenjeno razvijanju spretnosti in za nenehno usposabljanje, ki je povezano z delom zaradi zadovoljevanja potreb gospodarstva in delodajalcev (Hager in Halliday 2009). Z razvijanjem koncepta vseživljenjskega učenja in na podlagi zahtev družbenih razmer je med raziskovalci učenja zanimanje po sodobnejših pristopih k učenju še narastlo. Tako je tako imenovano priložnostno učenje dobilo številne opredelitve/interpretacije. Eden takšnih je tudi situacijski pristop k učenju oziroma situacijsko učenje.

Priložnostno kot tudi situacijsko učenje se omenja v Memorandumu o vseživljenjskem izobraževanju kot enem od temeljnih dokumentov Evropske unije na področju izobraževanja odraslih, v katerem je zapisano, da je koncept vseživljenjskega učenja skupna formula, v okviru katere se lahko združijo vse vrste učenja in poučevanja in katerega udeležanje v praksi pomeni, da vsi učinkovito delamo skupaj, in sicer kot posamezniki in v organizacij. Eden od ključnih pogojev za učinkovit razvoj koncepta vseživljenjskega učenja je »razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih in za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in z vsemi oblikami, formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu (Memorandum 2000, str. 4).

V diplomski nalogi bomo obravnavali problem situacijskega učenja. Situacijsko učenje sovпада z zgoraj omenjenimi trditvami v strokovnih besedilih in političnih dokumentih. Analiza situacijskega učenja bo slonela na naslednjih tezah.

Naša prva teza je: Situacijsko učenje ali priložnostno učenje je nujni sestavni del koncepta vseživljenjskega učenja. To bomo utemeljevali z analizo različnih strokovnih besedil, ki konceptualizirajo vseživljenjsko učenje.

Naša druga teza je: Situacijsko učenje se kaže prek različnih teoretskih paradig, s katerimi lahko proces učenja interpretiramo. To bomo dokazovali z analitično raziskavo teorij, s katerimi lahko koncept priložnostnega in situacijskega učenja interpretiramo. Podrobneje bomo obravnavali teorije Wengerja, Alheita in Jarvisa. To so teorije biografskega učenja, izkustvenega učenja in model skupnosti prakse, ki se je razvil na osnovi poststrukturalistične teorije prakse.

Naša tretja teza je: Situacijsko učenje se sicer dogaja vsepovsod v vsakdanjem življenju, še posebej izrazito pa ga opazimo v okolju dela. To bomo predstavili z analizo organizacije in upravljanja z dogodki. Na različne razsežnosti situacijskega učenja bomo opozorili s predstavitvijo primera organizacije dogodka, ki po našem mnenju predstavlja paradigmatični primer dogodkov, v katerih se posamezniki in posameznice situacijsko učijo v povezavi z delom. Značilnosti organizacije dogodkov veljajo tudi pri organizaciji izobraževalnih dogodkov, še posebno neformalnega izobraževanja odraslih, zato bo pojasnjevanje

situacijskega učenja pri organizaciji dogodkov tudi pojasnjevanje situacijskega učenja na delu andragogov.

Diplomsko delo obsega pet delov, in sicer poglavja o priložnostnem učenju kot delu vseživljenjskega učenja, v katerem pokažemo, da so bili teoretski temelji vseživljenjskega učenja izraženi že s Komenskim, opišemo zasnovo in smernice vseživljenjskega učenja, kot ga razumemo danes, in izpostavimo nekatere njegove problemske vidike, ki so zanimivi za našo raziskavo. V naslednjem poglavju opredelimo priložnostno ali informalno učenje (*informal learning*) kot temeljno teoretsko podlago naše analize in ga predstavimo v luči situacijskega učenja, ki ga podrobneje analiziramo v naslednjih poglavjih skozi izbrane teorije. V četrtem delu predstavimo značilnosti organizacije dogodkov in v petem delu pokažemo na situacijsko učenje glede na tri različne modele – izkustveno, biografsko, skupnost prakse – v vsakdanjem življenju, to je pri organizaciji dogodkov, med katere sodijo tudi izobraževalni dogodki.

## **2. PRILOŽNOSTNO UČENJE KOT DEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA**

### **2.1 TEORETSKI TEMELJI SODOBNEGA KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA**

Koncept vseživljenjskega učenja, kot sta ga zasnovala UNESCO in Evropska unija, je sicer domislek sodobnosti, vse prevečkrat pa se pozablja, da je učenje v takšni ali drugačni obliki bilo prisotno v vseh življenjskih obdobjih. Naj na začetku pojasnimo, da se v strokovni literaturi pojavljata dve poimenovanji, in sicer vseživljenjsko učenje (*lifelong learning*) in vseživljenjsko izobraževanje (*lifelong education*). V našem besedilu bomo uporabljali termin vseživljenjsko učenje, ki zajame vse oblike učenja in izobraževanja. Posamezne komponente vseživljenjskega učenja lahko najdemo že v antični Grčiji in srednjem veku. Eden prvih, ki je permanentno oziroma vseživljenjsko izobraževanje in učenje izčrpno ter jasno opredelil z vsemi sredstvi, metodami in cilji, pa je bil Jan Amos Komensky. Za razvoj koncepta vseživljenjskega učenja je posebej pomembno njegovo delo *Pampaedia*.

Po prebiranju literature o Komenskem je moč razbrati, da njegova življenjska pot ni bila lahka, saj je večino svojega življenja preživel v izgnanstvu, a kljub temu stalno nadgrajeval in širil svoje pedagoške ideje in ideje o svetu in njegovi ureditvi (Pánek 1993).

Bil je velik optimist in do svoje smrti je živel v prepričanju, da je svet s pomočjo izobraževanja mogoče narediti boljši in lepši. Verjel je v človeško moč razuma in njegovo dobroto, zato sta bila vzgoja in izobraževanje ena od ključnih točk njegovega nauka. Nevednost je bila za Komenskega največje zlo, saj po njegovem prinaša bedo in nesrečo med ljudi. Hkrati pa je bil prepričan, da le intelektualno izobraževanje ne zadostuje, ampak je potrebna tudi moralna vzgoja, ki naredi ljudi usmiljene in dobre. Njegovo temeljno vodilo je bila ideja o množičnem izobraževanju s predpostavko, da je potrebno izobraževati vse, ne glede na stan, starost, spol, narodnost in duševno ali kakšno drugačno prizadetost ljudi ... »ne zgolj enega ali nekaterih ali mnogih, ampak vse in vsakega posameznega človeka: mlade in stare, bogate in revne, plemstvo in neplemstvo, moške in ženske, na kratko, vsakega človeka, ki se rodi.« (Vidmar 2006a, str. 52)

Svoje nazore, videnje sveta in njegove ureditve je opisal v zborniku z naslovom Splošni posvet o izboljšanju človeških reči (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*), ki je zaradi njegove smrti ostal nedokončan in so ga odkrili šele v 20. stoletju. Zbornik ima dva temelja, in sicer knjigi Pansophia (Vsesplošna modrost), v kateri je utemeljil razvoj znanosti, in Pampaedia (Vsesplošna vzgoja in izobraževanje), v kateri je podal poglede na vzgojo in izobraževanje kot kontinuiran proces od rojstva do smrti. Poudarjal je, da se moramo učiti in izobraževati brez prisile, torej prostovoljno, še posebej po končanju formalne izobrazbe (Vidmar 2006a, str. 50). Slednje pa je tudi ena temeljnih zahtev sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja. Koliko so bile realizirane njegove ideje, je razvidno, če pogledamo v zgodovino, koliko pa so realizirane temeljne ideje sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja, pa je vprašanje, na katerega bomo posredno skušali odgovoriti tudi v naši raziskavi.

Svoj koncept Pampaedie (univerzalne kulture) ali v sodobnem jeziku vseživljenjskega učenja je opredelil s tremi točkami, in sicer: vsi, v vsem in v celoti oziroma scela. S tem je izražal zahtevo po razvoju človeka v moralno in humano bitje, skladno telesnega in duhovnega razvoja. Človek mora biti celostno oblikovan, racionalen in moder, aktiven in živahen ter dober po naravi in pošten, kar pa se kaže tudi v idejah sodobne teorije vseživljenjskega učenja. (Vidmar 2006b, str. 40).

Človekovo življenje je videl kot šolo, ki je razdeljena na več delov, ki se ujemajo z življenjskimi dobami. Vsaka od njih ima svoj program, zahteve in cilje, ki jih je Komensky tudi podrobno razdelal. Pri tem je upošteval glavno vodilo, da pri pridobivanju znanj in spretnosti ter pri razvoju osebnosti ne sme biti izpuščena nobena doba življenja. V svojem konceptu je predvideval tako nujno formalno izobraževanje, ki naj bi trajalo do približno petindvajsetega leta, kot neformalno izobraževanje in informalno/priložnostno učenje.

Življenje je Komensky razdelil na sedem delov oziroma dob in za vsako predvidel po eno šolo:

- Prvo šolo imenuje šola *rojstva*, v kateri predvidi nasvete zakoncem v zakonu o spočetju in nosečnosti. Traja naj do otrokovega rojstva.
- Drugo šolo imenuje *detinska* šola ali obdobje imenovano materino naročje. Traja do šestega leta starosti. V njej Komenski poudarja pomembnost prave prve vzgoje za nadaljnji telesni in duševni razvoj. Prevladuje neformalna in informalna oblika učenja.
- Tretjo šolo imenuje *deška* šola. Traja od šestega do dvanajstega leta starosti. V njej Komensky predvidi elementarno izobraževanje. »*Ta šola obravnava splošne stvari na splošno...*« (Vidmar 2006a, str. 53).
- Za četrto obdobje, obdobje mladostništva, Komensky predvidi sekundarno šolo, *gimnazijo*.
- V peto obdobje uvrsti *mladinsko* šolo ali akademijo, ki jo vidi kot terciarno izobraževalno institucijo.
- S šestim obdobjem nastopi obdobje odraslosti in z njim *moška* šola, v kateri gre za neformalno in informalno pridobivanje znanj, spretnosti in izkušenj. Učenje vidi kot reševanje problemov.
- Sedmo obdobje je šola starosti. Gre za pripravo na tako imenovano Akademijo večnosti (Vidmar 2006a, str. 52–54).

Prvi dve šoli, šola rojstva in šola detinstva, sta zasebni in za njuno delovanje so odgovorni starši. Deška šola, gimnazija in mladinska šola morajo biti javne, pod nadzorom cerkve in države. Pogoj za uspešnost so dobri učitelji, učenci in dobra literatura, ki mora biti uporabna in namenjena tudi samoukom. Komensky poudarja praktičnost pouka, s prijetnimi metodami, da je šola zabavna. Zadnji dve pa sta za Komenskega zasebni šoli, saj pravi, da mora biti vsak sebi svoj učitelj in učenec, kar se je kasneje uresničilo v konceptih samostojnega učenja po Toughu (prim. Tough 1971) in Knowlesu (prim. Knowles 2007). Z delovanjem in reševanjem realnih problemov Komensky pravi, da se urimo, učimo in postajamo odgovorni do sebe in

drugih. Vsakemu posamezniku je že sam poklic neke vrste šola. Odraslost pa je videl kot dobo razcveta. V vseh obdobjih učenja je bil cilj priti do dobe odraslosti, v njej pa se mora človek naprej razvijati v modro in moralno bitje skozi življenje, ki mu gre naproti. Priporoča sklepanje stikov z različnimi ljudmi, branje vse vrste literature, od Svetega pisma do filozofskih tekstov, zgodovinskih, teoloških in poljudnih knjig, pri tem pa naj bo človek razsoden in črpa le dobro. Tudi v šoli starosti se za Komenskega šola nadaljuje. Zavedal se je, da so za delo s starejšimi potrebne posebne metode in načini obravnave, saj imajo starejši posebne pomanjkljivosti in bolezni. Starejši se morejo naučiti, kako naj užijejo sadove svojega življenja in njegov preostanek pravilno preživeti. Svoja dobra znanja pa morajo prenesti na prihodnje rodove (Komensky, 1995).

Komensky je bil torej prvi, ki je eksplicitno opredelil proces permanentnega oziroma vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki v marsikateri točki ustreza sodobnim konceptualizacijam vseživljenjskega učenja. V svojem konceptu je zahteval neprekinjen proces izobraževanja. Po formalnem šolanju se mora proces učenja nadaljevati vse do smrti, kar utemeljuje z besedami: *»[K]jer se ne bi napredovalo, bi se nazadovalo, še posebej, ker se je še mnogo vsega potrebno naučiti ... in to ne več v igri, ampak z resnim delovanjem. Tistega, ki je učljiv, morejo veliko stvari naučiti nižje šole, ki jih je prehodil, nobena pa bolj od te, v katero vstopa, ki pomeni resno obravnavo stvari samih in stike z različnimi ljudmi v teku celega življenja.«*(Vidmar 2006b, str. 43).

Vzporednost s sodobnim razumevanjem vseživljenjskega učenja se kaže tudi v njegovi zahtevi po harmoničnem razvoju celotne osebnosti. Njegov najpomembnejši cilj je bil vsestranski razvoj osebnosti (Vidmar 2006b).

Ključno sporočilo njegovega dela je bilo torej razumevanje vzgoje in izobraževanja kot kontinuiranega procesa od rojstva do smrti, ki predvideva tako nujno formalno izobraževanje kot neformalno in informalno oz. priložnostno učenje. Njegov koncept vseživljenjskega učenja, kot ga je razvil v delu Pampaedia in je še dandanes izjemno aktualen, bi lahko bil podlaga za marsikateri kasnejši koncept in teorijo učenja, ki so se razvijale tekom zgodovine, vendar pa njegovo delo (Pampaedia) ni bilo odkrito do leta 1935, ko ga je odkril filozof in slavist Čiževsky v mestu Halle. Koncept vseživljenjskega učenja se je razvijal z deli Lindemana v ZDA pa tudi K. Ozvalda v slovenskem okolju. Vsekakor pa je delo Komenskega pomenilo enega od zasnutkov razvoja vseživljenjskega učenja.

## 2.2 ZASNOVA IN SMERNICE SODOBNEGA RAZUMEVANJA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

V zadnjih desetletjih se je glede na družbene spremembe in posledično spremenjene družbene potrebe vedno več časa namenjalo izobraževanju, izpopolnjevanju in učenju odraslih. Pozornost se je, od formalnega, institucionalnega izobraževanja, vedno bolj pomikala proti neformalnemu izobraževanju, kot ugotavljajo različni raziskovalci (npr. Hager, Halliday 2009; Morgan-Klein in Osborne 2007). Konec dvajsetega stoletja pa se je pričelo opredeljevati tudi znanje, katerega je moč pridobiti slučajno, naključno in priložnostno, a kljub temu vpliva na razvoj in spremembe v posameznikovi osebnosti ter na razvoj socialnega in kulturnega kapitala, kot je to poimenoval P. Bourdieu (2002). Hkrati se je pojavila zahteva po izobraževanju oziroma učenju tudi po dokončanem formalnem izobraževanju ne glede na stopnjo izobrazbe. Tako naj bi si znanje, spretnosti in sposobnosti, vrednote in kompetence pridobivali in razvijali skozi vso posameznikovo življenje. Omenjene paradigme so se razvile v koncept, ki ga danes poznamo kot koncept o vseživljenjskem učenju, zapiše Vidmar (2006a, str. 33).

Na spremenjene družbene potrebe in zahteve se je leta 1994 odzvala Evropska iniciativa za vseživljenjsko učenje (ELLI) in organizirala prvo globalno konferenco o vseživljenjskem učenju. Na tej konferenci je bilo vseživljenjsko učenje definirano kot *»kontinuiran proces podpore, ki stimulira in omogoča posameznikom si pridobiti vse znanje, vrednote, veščine in razumevanja, ki jih bodo potrebovali skozi svoje življenje in jih bodo lahko s samozavestjo, kreativnostjo in veseljem uporabljali v vseh vlogah, priložnostih in okoljih ...«* (Watterson 2006, po ELLI, 1994, str. 5).

K oblikovanju temeljnih globalnih smernic je pripomogel tudi UNESCO, ki je v 70-ih letih objavil smernice za izobraževanje odraslih po raziskavah P. Lengrand in ki je že leta 1981 ustanovil Mednarodno komisijo o izobraževanju za 21. stoletje. Omenjena komisija je leta 1996 izdala publikacijo z naslovom Učenje: skriti zaklad (*Learning: the treasure within*), poznano tudi kot Delorsovo poročilo, kjer vseživljenjsko učenje opredeljuje: *»S približevanjem 21. stoletja je izobraževanje tako raznoliko v svojih nalogah in oblikah, da zajema vse dejavnosti, ki ljudem od otroštva do pozne starosti omogočajo pridobivati živa spoznanja o svetu, drugih ljudeh in sebi.«* (Delors 1996, str. 21). V poročilu so predstavili štiri t.i. temeljne stebre vseživljenjskega učenja. Učiti se, da bi vedeli, kar vključuje osnovno izobrazbo oziroma osnove za razumevanje; učiti se, da bi znali delati, kar pomeni poleg

usposabljanja za poklic spodbujanje ustvarjalnosti in skupinsko delo; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti, kar predstavlja razvijanje razumevanja za druge in njihovo zgodovino, izročilo in vrednote ter sodelovanje z drugimi ljudmi; in učiti se biti, kar je skupek vseh treh. Po teh načelih naj bi bil vsak posameznik sposoben vso svoje življenje prepoznati in izrabiti vse priložnosti, da svoje znanje pokaže in ga nadgrajuje ter bogati in se s tem spretno prilagaja temu spreminjajočemu se svetu. Prizadevanja za znanje nihče, niti javne oblasti niti posamezniki, ne bi smeli razumeti kot sredstva za uresničevanje določenega cilja oziroma namena, ampak ravno obratno, kot cilj sam po sebi (Delors 1996).

Danes je vseživljenjsko učenje eno temeljnih načel Evropske unije<sup>1</sup> in se pojmuje kot najširši koncept, ki zajema tako izobraževanje kot učenje na vseh področjih človekovega življenja. Sloni na Memorandumu o vseživljenjskem učenju iz leta 2000, enem izmed ključnih evropskih dokumentov na področju izobraževanja odraslih. Dokument opredeljuje vseživljenjsko učenje kot vseobsegajoči proces, v katerem so združene vse vrste učenja in poučevanja. Njegovo udejanjanje v praksi pomeni, da vsi učinkovito delamo skupaj kot posamezniki in v organizaciji. Kot najnujnejši in najpomembnejši smernici vseživljenjskega učenja sta navedeni:

- Pospeševanje aktivnega državljanstva, ki »se osredotoča na to, koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se soočajo, ko to poskušajo. Osredotoča se tudi na posledično stopnjo pripadnosti tej družbi in na možnost odločanja v njej.« (Memorandum 2000, str. 5–6).
- Pospeševanje zaposljivosti, katero utemeljujejo z besedami: »Za velik del človekovega življenja pomeni plačano delo neodvisnost, samospoštovanje in blaginjo in je zato ključ do celotne kvalitete življenja. Zaposljivost – sposobnost zagotoviti si in obdržati zaposlitev – ni samo temeljna dimenzija aktivnega državljanstva, temveč je odločilen pogoj tudi za doseg polne zaposlenosti in za izboljšanje evropske tekmovalnosti in prosperitete v 'novi ekonomiji'.« (Memorandum 2000, str. 6)

---

<sup>1</sup> Slednje dokazuje izjava nemške predstavnice v Sloveniji, v oddaji Odmevi, 28.3.2011, zakaj so oni lažje prebrodili gospodarsko krizo. Ker so vlagali v izobraževanje ljudi/razvijali so človeške vire ... »Vseživljenjsko učenje se uresničuje ...«.



S prizadevanjem vsakega posameznika, da se čim bolj približa realizaciji omenjenih smernic, da bi si pridobil primerno in sodobno znanje in spretnosti, ki bi mu omogočale, da sodeluje in prispeva k skupnemu ekonomskemu in družbenemu življenju (prav tam).

Učenje, kot ga opredeljuje Memorandum, je zasnovano na dveh razsežnostih. '*Lifelong*' (dosmrten), razsežnost trajanja, ki označuje, da se učimo od rojstva do smrti, torej »od zibelke do groba« in '*lifewide*', razsežnost širine, ki označuje, da se učimo povsod (ne le v šoli) in kar koli, kar predstavlja učenje za vse socialne prakse (ne le šolske predmete, tudi za vse druge naše majhne in velike, življenjske in delovne potrebe). Cilj našega učenja naj ne bi bil le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali kot posamezniki in v skupnosti (Strategija vseživljenjskosti učenja, str. 10).

Memorandum o vseživljenjskem učenju opredeljuje vseživljenjsko učenje skozi različne vrste izobraževanja in učenja, pri čemer predpostavlja cilj, da si vsak posameznik izboljša in izpopolni znanje, spretnosti in veščine oziroma, da se 'nauči učiti se'.

Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj. Pri izobraževanju je vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj, v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje, ki poteka v procesu, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe. Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jelenc 2007, str. 34) in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti; to pa ne pomeni, da v procesu niso upošteevane tudi družbene potrebe.

Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti; vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označuje večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca) (prav tam). Glede na načela in strategijo vseživljenjskega izobraževanja in učenja se zastavlja vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju. Zastopano je

stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.

V Memorandumu so predpostavljene tri temeljne kategorije učne aktivnosti glede na stopnjo formaliziranosti procesov:

- **Formalno učenje** se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij.
- **Neformalno učenje** se odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati in politične stranke). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja (kot npr. ure umetnosti, glasbe, športa, privatne inštrukcije kot priprava za izpite).
- **Informalno (priložnostno) učenje** je naravni spremljevalec vsakdanjega življenja. Za razliko od formalnega in neformalnega učenja za to učenje ni nujno, da je namerno. Za to ni nujno, da ga prepoznajo celo posamezniki sami kot tisto vrsto učenja, ki prispeva k njihovemu znanju in spretnostim (Memorandum 2000, str. 8).

Za naše raziskovanje pa je ključnega pomena delitev priložnostnega učenja na dva dela, ki se v preteklem desetletju pojavlja v strokovnih besedilih. Na priložnostno učenje in naključno učenje. Priložnostno učenje (*informal learning*) je rahlo strukturirano, včasih so prisotni tudi izobraževalni cilji (npr. pri izobraževalnih televizijskih oddajah ali pri samostojnem učenju, potovanju). Večinoma ni niti ciljev, ki bi jih zastavljali drugi, niti evalvacije, ki bi jo vodili drugi. Učenje ni glavni namen dejavnosti. Vloga »učitelja« je ohlapna, pojavlja se kot pripravljavec gradiv, načrtovalec razstav, moderator diskusije ipd. O priložnostnem učenju govorimo, ko obstaja priložnost za učenje, ki jo je nekdo oblikoval, pripravil. Nekdo je organiziral podatke v skupke znanja, ki ga podaja prek simbolnega sistema (jezik, slika ...) ali z organiziranimi doživetji ipd. O naključnem učenju (*incidental learning*) pa govorimo, ko znanje ni pripravljeno/strukturirano, da bi se prenašalo; učenje ni niti rahlo strukturirano. Učenje »se zgodi« ob neki drugi dejavnosti, v neki situaciji, nepričakovano. Posameznik se uči, ne da bi to sploh nameraval, pogosto se učenja zave šele z retrospekcijo. Nastaja tako imenovano tiho znanje, implicitno znanje. Kot primer lahko navedemo doživetje, izkušnjo potresa, izkušnjsko učenje ob življenjskih prehodih ipd., vloge učitelja ni (Hager 2009, Merriam idr. 2007).

Danes se torej vseživljenjsko učenje pojmuje kot najširši koncept, ki zajema tako izobraževanje kot učenje na vseh področjih človekovega življenja. Sloni na Memorandumu o vseživljenjskem učenju, v katerem sta kot najnujnejši in najpomembnejši smernici vseživljenjskega učenja navedeni pospeševanje aktivnega državljanstva in pospeševanje zaposljivosti. Posameznik naj bi se »naučil učiti se« skozi različne vrste učenja in izobraževanja, pri čemer bi si ves čas in povsod izboljševal in izpopolnjeval znanje, spretnosti in veščine ter osebne lastnosti, ki jih potrebuje za uspešno in kakovostno življenje in delo kot posameznik in v skupnosti. Preferiranje omenjenih smernic pa vendar kaže na to, da se koncept vseživljenjskega učenja bolj nagiba h gospodarskim in političnim koristim kot koristim družbe in posameznika, na kar že opozarjajo številni avtorji sodobnih gibanj v izobraževanju.

## **2.3 PROBLEMSKI VIDIKI KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA**

V zadnjih desetletjih dvajsetega stoletja se učenje vedno bolj širi tudi izven izobraževalnih institucij v različne skupnosti, organizacije in družbo nasploh. Razvijajo se pojmi, kot so učeča se organizacija, središča za samostojno učenje ipd. in navsezadnje družba znanja in vseživljenjsko učenje. Pomen in interpretacija koncepta vseživljenjskega učenja sta se skozi obdobja nastajanja seveda spreminjala. Besedila avtorjev, ki so v šestdesetih letih prejšnjega stoletja pisali o učeči se družbi, so si različna. Tako so se razvili trije različni modeli *družbe znanja*.

- Kulturni model, ki družbo znanja karakterizira z vrednotami, ki so humanistične narave povezane s človekom.
- Tehnološki model, ki družbo znanja povezuje z informacijskim in tehnološkim razvojem.
- Demokratični model, ki opisuje družbo znanja kot osnoven, temeljen izraz za državljanstvo in demokracijo (Griffin in Brownhill 2001, str. 59).

### **2.3.1 Kulturni model**

Kulturni model sloni na Kantovem racionalnem in neodvisnem posamezniku, ki nadzoruje svoja čustva, je samostojen in se sam odloča. Izobraževanje sledi človeškemu razvoju, zato je cilj izobraževanja posameznik, ki razume načela in principe delovanja v svojem okolju, sprejema racionalne izbire in odločitve, ki temeljijo na dokazih in argumentih. Ideja

kulturnega modela je spodbudila razvoj koncepta o samostojnem učenju. Brownhill (v Jarvis 2001) meni, da je razumevanje družbe znanja in vseživljenjskega učenja na podlagi kulturnega modela liberalno utopično razmišljanje. Posameznik, pri katerem se sicer poudarjajo kognitivne sposobnosti, je ideal, ki v današnji družbi potrošništva in egoističnega individualizma ne preživi, saj potrošništvo sloni in se hrani na ugodju, zadovoljstvu in užitku, posameznik kulturnega modela pa svoje emocije nadzoruje in jim ne podlega.

### **2.3.2 Tehnološki model**

Ideja o avtonomnem posamezniku se je nadaljevala in razvila v idejo o samostojnem učenju. Poudarek tehnološkega modela je na posameznikovi samostojnosti in odgovornosti, da se uči in nauči, ne le kako, ampak da zna naučeno znanje prenašati tudi v prakso. Slednje je pripeljalo do ideje o deinstitucionalizaciji izobraževalnega procesa, ki se je lahko še bolj razvila ob razvoju informacijske tehnologije (Griffin in Brownhill 2001). Tehnološki model razume družbo znanja kot reflektivno družbo in družbo tveganja in kot tako postavlja reflektivno učenje na čelo posameznikovega življenja. Razvoj prinaša spremembe, na katere se mora posameznik nenehno prilagajati, kar pa je povezano z refleksijo, nenehnim učenjem in s tveganjem, saj nikoli ne ve, kaj mu bo prilagoditev na spremembe prinesla. Zato se lahko počuti zmedeno in negotovo, kar pa je v nasprotju s tistim, kar naj bi z vseživljenjskim učenjem dosegli. To je prilagodljivost in sprejemljivost (Beck 2001).

### **2.3.3 Demokratični model**

Ideja o avtonomnem posamezniku, ki je samoorientiran in odgovoren, je predstavljala vodilo tudi v demokratičnem modelu. Predvidevala je posameznika, ki lahko in je pripravljen sodelovati v političnih procesih in odločitvah. Izobraževanje za aktivno državljanstvo je eden glavnih konceptov družbe znanja in vseživljenjskega učenja. Glede na razumevanje posameznika pa se zmanjšujeta pomen in moč države. Kolikor je le mogoče, naj se država ne vpleta v življenje posameznikov (Griffin in Brownhill 2001). Tudi ta model je odraz časa in se povezuje s konceptom potrošniške družbe. Informacije so postale blago, produkti, ki zadovoljujejo posameznika. Znanje je proizvedeno zato, da bo prodano. Postal je tržno blago in instrument nadzora. Da pa ne bi prišlo do nadvlade ljudi, ki znanje imajo, pravi Lyotard (2002), je potrebno razviti takšno družbo znanja, da bo imel vsak možnost dostopa do informacij.

Tudi danes se vseživljenjsko učenje in družba znanja tolmačita različno. Različna so razumevanja glede temeljnih kompetenc in prepričanj, saj različne organizacije in institucije, kot so npr. WHO in UNESCO, zagovarjajo drugačna prepričanja, kot npr. OECD. Nekateri pomeni so prežeti z optimizmom, spet drugi so polni ostrih kritik. Optimisti menijo, da vseživljenjsko učenje prinaša možnost večje demokracije, obratna mnenja pa razumejo vseživljenjsko učenje v povezavi s kapitalom in konkurenčnostjo v ekonomiji ter gospodarstvu. Tako številni avtorji sodobnih gibanj današnjemu konceptu vseživljenjskega učenja očitajo ekonomsko in gospodarsko podrejenost oziroma podrejenost potrebam dela.

Eden večjih kritikov, Cristian Laval, opozarja na neoliberalne poteze vseživljenjskega učenja. Ta koncept smatra kot na videz hkrati zapeljivo in pravično idejo. Učiti se ves čas svojega obstoja, pri čemer je potrebno poskrbeti za stalno učenje, ki mora ustrezati več ciljem; osebnemu razcvetu, bogatenju prostega časa, krepitvi demokratičnih vrednot, spodbujanju kolektivnega življenja ... gospodarski rasti. To pa posledično privede do prevlade šolskega sistema in redefiniranja vlog javnih oblasti. Laval v predlogu, da naj se vzgoja in izobraževanje razširita na celotno življenje, vidi veliko demokratičnih idej, vendar se ob tem sprašuje, kakšne politike bi iz tega izhajale. Pomen, kot je predstavljen v konceptu vseživljenjskega učenja, je po njem tako očitno utilitarističen. Poudarjanje in prizadevanje za znanje se zahteva zaradi osebnih interesov in produktivne učinkovitosti, saj je sporočilo Evrope jasno – Evropa naj postane »gospodarstvo z najbolj konkurenčnim in dinamičnim znanjem na svetu« (Laval 2005, str. 67–68). S predelavo šolskega sistema naj bi osnovna oziroma t.i. prva šola mlademu človeku zagotovila 'paket temeljnih kompetenc'<sup>2</sup>ali povedano drugače, naučila ga bo, kako se učiti. Vsebina in kakovost pridobljenih znanj nista več pomembni, saj so ta lahko nekoristna ali celo moteča. Najpomembnejše je, da se posameznika pripravi na to, da se bo sposoben vse življenje učiti, kar mu bo koristilo edino poklicno. Zato mora šola priskrbeti orodja za stalno samoučenje in opustiti vse, kar spominja na kopičenje odvečnih in vsiljenih vednosti in znanj. Tako bi vseživljenjsko učenje manj pripravljalo za določene poklice, ki bi odpirali vstop do zaposlitve in kariere, in bolj na te temeljne veščine, znanja in vedenja, ki posamezniku omogočajo, da se neprenehoma prilagaja gospodarskim spremembam in potrebam trga. Tako razumljeno vseživljenjsko učenje omogoča umeten dvig

---

<sup>2</sup>Paket temeljnih kompetenc – izraz uporablja evropska komisija za izobraževanje.

vrednosti kompetenc zaposlenih in fleksibilnost načinov pridobivanja znanj in vednosti, kar ustreza hitrim tehnološkim in ekonomskim spremembam, ki jih narekuje moderni kapitalizem (prav tam, str. 68–69).

Na novo zasnovana struktura vzgoje in izobraževanja postavlja številne t.i. oblike učenja za življenje, ki naj bi se brez težav kompleksno povezovala in prepletala ter na ta način ponujala povečano raznovrstnost usposabljanja, na isto raven. To privede šolo do sklepanj številnih in trajnih partnerstev z družinami, lokalnimi kolektivi, podjetji, ki veljajo za 'učee organizacije'. Evropski Memorandum predvideva več načinov pridobivanja znanj in vednosti. Formalno izobraževanje (šole), neformalno izobraževanje (poklicne izkušnje) in informalno izobraževanje (družbene izkušnje). In prav to, informalno izobraževanje, sestavlja '*lifewide*' komponento, učenje, ki zajema vse plati življenja. Družinski, lokalni in poklicni svetovi se tako morajo prepletati, na primer tako, da se v običajne programe vpelje več praktičnega uvajanja v delo in hkrati poveča število ponudb za usposabljanje za že zaposlene delavce. Tovrsten način, imenovan 'sistemska pot', pelje v čedalje večjo fleksibilnost sistema usposabljanja, v despecializacijo sistema in njegovo neprekinjeno prilagajanje kompleksnim in spremenljivim položajem. Zdi se, da v družbi noben kraj ne more biti več ločen od poklicnega sveta, ki bi bil namenjen izključno akademskim vednostim. Ni več 'svobodnega' kraja, ki ne bi izhajal iz prevladujoče ideje o učenju. Ta ideja o vseživljenjskem učenju ozavešča državljane, da se je njihova dolžnost učiti. In tako, kot pravi Laval (2005), ta »nova paradigma« vseživljenjskega učenja »s pedagogizacijo eksistence prej kakor odgovor na potrebe po avtonomiji in osebnem uspehu opravlja obveznost preživeti na trgu dela.« (prav tam, str. 70).

V nasprotju s tem mišljenjem lahko postavimo Jarvisovo (2006) poimenovanje učenja kot eksistencialni fenomen, kar pa ne pomeni »pedagogizacije« v smislu, da »hodimo v šolo« vse življenje, temveč da se tekom celotnega življenjskega poteka znanje in veščine ter vrednote na stiku med posameznikom in okoljem ter v odvisnosti od posameznikovih izkušenj spreminjajo.

Kot problem koncepta vseživljenjskega učenja bi lahko navedli tudi dejstvo, da deluje skrajno individualizirano in v izobraževalnih praksah kaže malo resničnega interesa za učenje, demokracijo in skupnost. Kjer sta poudarjena kolektivni napredek in razvoj, so pomensko vse

opredelitve in cilji vseživljenjskega učenja v kontekstu pridobivanja ekonomske prednosti nacionalnega gospodarstva.

Kot najnujnejši in najpomembnejši smernici vseživljenjskega učenja sta navedeni pospeševanje aktivnega državljanstva in pospeševanje zaposljivosti, v veliki meri pa so prezrte osebne koristi posameznika in družbe na splošno, učenje v funkciji osebnostnega razvoja in rasti posameznika kot človeka. Izobraževanje in učenje, ki sledi razvoju identitete, se sicer odvija na različnih področjih in tudi aktivno državljanstvo bi sicer z veliko mero naklonjenosti in zelo širokim razumevanjem lahko razumeli kot način, ki spodbuja razvoj posameznikove osebnosti, a se ta način razumevanja ne sklada z enim od štirih temeljnih stebrov, ki jih je opredelil UNESCO. Tudi če bi upoštevali razumevanje aktivnega državljanstva kot razvoj osebnosti vidimo, kot je ugotovil že Laval, da je prevladal utilitarizem in so danes prizadevanja držav usmerjena predvsem v povečanje gospodarske rasti in ekonomizacije družbe. Vse prevečkrat pa se spregleda dejstvo, da vseživljenjsko učenje, z razvijanjem človeka kot človeka in kot posameznika, lahko v precejšnji meri pripomore tudi k razvoju posameznikove kariere (Vidmar 2006a str. 37).

Po drugi strani pa se aktivno državljanstvo lahko razume kot dejavno delovanje v skupnosti, kar še ne pomeni, da je koncept sam po sebi naravnan zgolj v učenje za doseganje profita. Ne moremo mimo tega, da je delo osrednja dejavnost v dobi odraslosti in je utopično pričakovati, da se odrasli ne bi največ izobraževali za delo. Kakorkoli pa se prevečkrat pozablja dejstvo, ki ga je zapisal predsednik ELLI-ja Keith Davies v poročilu prve globalne konference vseživljenjskega učenja, da če želimo narediti boljši svet, potrebujemo sposobnejše ljudi z notranjo motivacijo, izboljšanimi spretnostmi, znanjem, vrednotami in razumevanjem, kaj so njihove potrebe in namere ter na kakšen način in kje bodo svoje potenciale lahko najboljše razvili in izkoristili. In neformalno ter informalno pridobljeno znanje bistveno vpliva na razvoj posameznika, njegovih spretnosti in vrednot, ga tako oblikuje ter vpliva na njegovo delovanje.

Vseživljenjsko učenje je v svojem razvojnem začetku, skozi zapise Lengrand (1970), Faure (1972) in Delors (1996), bilo zamišljeno kot učenje na vseh področjih in v vseh življenjskih obdobjih. Današnji pogled na finančne tokove v izobraževanju pa nam pokaže obratno sliko. Pokaže nam, da se z različnimi ukrepi spodbuja predvsem tisto izobraževanje, ki je povezano predvsem s poklicnim delom in dobičkom. Tako se od štirih Delorsovih stebrov uresničuje predvsem eden, učiti se, da bi znali delati. Zanimarja pa se vsa ostala področja in skupine,

ki naj bi bili del procesa vseživljenjskega učenja in bistveno vplivajo na kvaliteto družbe. Vse se usmerja predvsem v izobraževanje za delo, ki je prodajljivo, zaradi česar se vse prevečkrat koncept vseživljenjskega učenja povezuje z izobraževanjem odraslih za plačano delo. Izrazit pojav, ki temu nasprotuje in je do neke mere tudi posledica razvoja koncepta vseživljenjskega učenja, je univerza za tretje življenjsko obdobje. Njeno poslanstvo se (zaenkrat) v nobeni točki ne dotika izobraževanja za plačano delo, ampak se posveča osebni rasti, razvoju skupnosti, vzgoji strpnosti, miru, medgeneracijskim povezovanjem ipd., kar pa dela ljudi in družbo kakovostnejšo in bogatejšo. K temu lahko tudi dodamo izobraževanje v kulturnih ustanovah (prim. Taylor, McKinley Parrish 2010), izobraževanje za zdravje in blagostanje (prim. Hill 2011). Kritiki koncepta vseživljenjskega učenja opozarjajo, da se prevečkrat zanemarja dejstvo, da delo in posledično denar ustvarjamo ljudje in da so lahko razvojne ideje še tako dobre, vendar bodo brez vlaganja v ljudi ostale nerealizirane. Odgovor na te pomisleke je na ravni prakse v spodbujanju različnih neformalnih oblik izobraževanja in priložnostnega učenja v povezavi s socialnimi vlogami, ki niso del kompetitivne ekonomije. Na ravni teoretskega razmišljanja pa je potrebno vzpostaviti kritično refleksijo in se ogniti idealizaciji koncepta vseživljenjskega učenja.

## 2.4 PRILOŽNOSTNO UČENJE

Že s Komenskim smo pokazali, da tako imenovano priložnostno učenje ni fenomen sodobnosti, ampak se je na različne načine pojavljalo skozi celotno zgodovino našega življenja. Z razvijanjem sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja pa je med raziskovalci učenja zanimanje za raziskovanje še naraslo. Nastale so številne opredelitve, saj priložnostno učenje ni le vsebinsko razpršeno, ampak se lahko izvaja na zelo raznolike načine v izjemno raznolikih okoliščinah, kot npr. z opravljanjem dela na delovnem mestu, pri opravljanju različnih del in dejavnosti v prostem času ali v družini pri izvajanju hobijev in tako dalje. Tako se v strokovni literaturi pojavlja veliko različnih pojmov in definicij, ki jih avtorji povezujejo s pojmom priložnostno učenje, kot so na primer informalno, naključno ali izkustveno učenje (Hozjan 2010, str. 23–24).

Spet drugi avtorji že ločujejo med priložnostnim in naključnim (*informal and incidental*), kar smo opisali že v enem od prejšnjih poglavij.



Razlike nastajajo zaradi polja raziskovanja in zaradi kriterijev, po katerih avtorji opredeljujejo različne oblike učenja, kot smo nakazali pri delitvi na formalno, neformalno in priložnostno učenje. Najpogosteje uporabljeni kriteriji so:

- Prostor izvajanja učnega procesa.
- Forma organiziranosti učnega procesa (metode dela, stopnje strukturiranosti).
- Namernost učenja (omogočanje osebnega razvoja, spodbujanje samozavedanja, razvijanje novih veščin, pripravljenost za spremembe, kritično razmišljanje in
- Aktivno delovanje v družbi oziroma aktivna participacija itd.).
- Prostovoljna narava učenja.
- Način potrditve rezultatov učenja (prav tam, str. 20).

Za na našo raziskavo bomo izhajali iz opredelitev, ki imajo za kriterij namernost učenja.

V literaturi pogosto zasledimo neko občo definicijo priložnostnega učenja kot procesa, ki poteka vse življenje in pri katerem vsak oblikuje stališča, vrednote, si pridobiva znanje in spretnosti iz vsakodnevnih izkušenj ter drugih izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in pri igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz drugih javnih občil (Jelenc-Krašovec idr. 2007, str 36).

Evropska komisija definira priložnostno učenje kot ne nujno namerno, v večini primerov kot nenamerno ali celo naključno, slučajno (*incidental/random*) in zaradi tega velikokrat tudi nezavedno (Colley idr. 2002).

Tudi Veronica McGivney je priložnostno učenje opredelila kot učenje, ki se pojavlja zunaj institucij, ki so namenjene učenju, in je posledica različnih aktivnosti in interesov posameznikov in skupin, ki jih le ti ne smatrajo za učenje, torej se velikokrat izvaja na nezavedni ravni. Načeloma ni zasnovano na določenem programu, lahko pa se organizira v tako imenovan kratek tečaj, ki odgovarja na izražene potrebe in interese, a se izvede na fleksibilen in informalen način v neformalnih okoljih (nav. po Smith 1999, 2008, str. 3–4). Po McGivneyevi je tako priložnostno učenje (*informal learning*) lahko nenameren ali nameren učni proces.

Margaret Dale in John Bell (1999) sta definirala priložnostno učenje nekoliko ožje, glede na njuno področje raziskovanja učenja. Raziskovala sta učenje na delovnem mestu in tako

priložnostno učenje definirala kot tisto učenje, ki se navezuje na posameznikove delovne naloge in zaposljivost, katere niso formalno organizirane in določene s strani delodajalca (Dale in Bell 1999). Tudi M. Dale in J. Bell torej vidita priložnostno učenje kot nameren učni proces.

Za našo raziskavo pa je zanimiva tudi opredelitev Becketta in Hagerja, ki sta svoje polje raziskovanja usmerila na priložnostno učenje na delovnem mestu<sup>3</sup> in ga opisala z naslednjimi karakteristikami:

- **Celovito:** Pri priložnostnem učenju so hkrati vključene različne vrste in načini učenja. Tako lahko v določenem primeru priložnostnega učenja hkrati prepoznamo kognitivne spretnosti, psiho-motorne spretnosti in druge zmožnosti in sposobnosti posameznika. Celovitost predstavlja torej zmožnost združitve različnih znanj na pravi način, ki ustreza potrebam posameznega primera.
- **Odvisno od okolja:** Značilnosti oziroma kontekst delovnega okolja se nanaša na okoliške značilnosti, v katerem se delo opravlja. Tako je tudi priložnostno učenje na delovnem mestu odvisno od delovnega okolja. Posplošeno lahko torej sklepamo, da je vsako učenje odvisno od okolja, v katerem se posameznik, ki se uči, nahaja. Vendar je glavna značilnost formalnega načina učenja ravno neodvisnost od okolja, saj se predpostavlja, da se znanje, pridobljeno kar se da neodvisno od okolja, lahko uporabi v kateremkoli kontekstu. Za priložnostno učenje v delovnem okolju pa tega ne moremo trditi, saj je že sama narava delovnih procesov formulirana glede na okoliške značilnosti. Kontekst delovnega okolja, ki vpliva na priložnostno učenje na delovnem mestu zaobjema številne faktorje, kot npr. zgodovinsko in kulturno ozadje podjetja, organizacije, itd., njegove norme in vrednote, njegovo ekonomsko in socialno okolje, njegove strateške usmeritve, tehnološko opremo, itd.
- **Osnovano na aktivnosti in izkušnjah:** Zdi se že kot značilnost, da je priložnostno učenje sproženo s strani delovne aktivnosti in izkušenj. Učne situacije, iz katerih se posamezniki veliko naučijo, se velikokrat nanašajo na pretekle, preverjene slabe in dobre prakse. Posameznik pri vsaki taki učni situaciji, ki se ponovi, premisli, kaj je bilo pri prejšnji slabo, kaj je bilo dobro in kaj bo na podlagi tega sedaj naredil drugače.
- **Izvira iz situacij, kjer učenje ni glavni namen:** Učenje je redko, le kdaj, glavni namen aktivnosti na delovnem mestu. Lahko bi rekli, da priložnostno učenje na delovnem mestu dviguje kapital znanja posameznemu podjetju, organizaciji. A kljub temu imajo aktivnosti na delovnem mestu običajno bolj jasne cilje oziroma namene,

---

<sup>3</sup>Na tem mestu naj poudarimo, da se ne osredotočamo na priložnostno učenje na delovnem mestu, ampak z različnimi opredelitvami želimo prikazati njegovo razpršenost v polju interpretacij in razumevanj.

- da se dela dobro, učinkovito in primerno. Tako se delavci pogosto ne zavedajo narave in obsega njihovega učenja in je zato tudi učenje pogosto implicitno oziroma tacitno.<sup>4</sup>
- **Spodbujeno s strani posameznikov (delavcev), prej kot s strani mentorjev:** Priložnostno učenje ne prihaja iz direktiv vodstva podjetja ali organizacije kot formalno učenje, ampak je spodbujeno, sproženo in kontrolirano s strani posameznikov skozi interakcije s situacijami, v katerih se znajdejo in jim predstavljajo izziv ali težavo.
- **Pogosto se izvaja s sodelovanjem:** Priložnostno učenje pogosto izvira iz dela v skupini. Tudi ko se delo izvaja individualno, se pogosto, še posebej pri težkih situacijah, kolegi med sabo pogovorijo, prosijo za nasvet. Na ta način smiselno vplivajo na potek učenja (Beckett in Hager 2002, str. 115–122).

V strokovni literaturi se pojavlja veliko pojmov in definicij, ki jih različni avtorji povezujejo s pojmom priložnostno učenje. Razlike nastajajo zaradi polja raziskovanja in kriterijev, po katerih avtorji opredeljujejo priložnostno učenje, kakorkoli, pa so večini skupne določene značilnosti. Večina interpretira priložnostno učenje kot ne nujno nameren, včasih celo nezaveden proces, ki nima nekih formalnih ciljev, se izvaja v različnih, a vedno neformalnih okoljih in je nujno povezano z izkušnjami in interesi posameznika.

## 2.5 SITUACIJSKO UČENJE

Z raziskovanjem priložnostnega učenja so, kot smo pokazali, nastale številne njegove opredelitve. Z razvojem različnih sodobnih smeri v izobraževanju pa so se razvila tudi različna poimenovanja oziroma interpretacije priložnostnega učenja znotraj njegovih okvirov. Eden takšnih je tudi situacijski pristop k učenju oziroma situacijsko učenje.

Situacijski pristop k učenju se je pojavil kot radikalna alternativa konvencionalnim kognitivističnim teorijam znanja in učenja. Situacijsko učenje resničnega sveta ne enači z učenjem v šoli. Bliže mu je vaještvo, kjer novinci ob podpori izkušenega mentorja prevzamejo vedno več odgovornosti, dokler niso sposobni neodvisno delovati. Slednje sta v svoji teoriji »*legitimne obrobne participacije*«<sup>4</sup> podrobno razdelala tudi Wenger in Lave (1998). Situacijsko učenje pogosto opisujejo tudi kot »kulturizacijo (inkulturacijo)«<sup>4</sup> ali

---

<sup>4</sup> Tacitno znanje je subjektivno in je skrito v človeku, zato ga je težko formalizirati, o njem komunicirati in ga deliti z drugimi. Sem spadajo subjektivni pogledi, intuicija in slutnje. Vsebuje dve dimenziji; tehnično – konkretni 'know how', in kognitivno – sheem, mentalni modeli, stališča ... (Rant 2005, str. 2)

ustvarjanje norm, vedenja, spretnosti, prepričanj, jezika in stališč določene družbe. Znanje ni obravnavano kot individualna kognitivna struktura, ampak kot stvaritev družbe skozi čas, učenje pa je obravnavano kot izrazito socialni proces. Situacijsko učenje poudarja idejo, da je mnogo tistega, kar je naučeno, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno (Handley idr. 2007, str. 173).

Pri situacijskem učenju ne gre le za individualno aktivnost, temveč tudi za družbeni dogodek. Posameznik mora biti v interakciji s svojo družbeno skupino ali organizacijo znotraj določenega družbenega in kulturnega konteksta. Situacijski pristop k učenju predpostavlja, da se ljudje učijo z opazovanjem drugih v določenih družbenih kontekstih in svojim mišljenjem. Tako pri situacijskem učenju poteka mnogo kognitivnih procesov (Yang 2004, 245–252).

Handley in drugi so (2007) razvili konceptualni okvir o situacijskem učenju. Osrednji fokus koncepta je participacija, identiteta in praksa ter dinamika med njimi, pri čemer igra proces participacije pomembno vlogo, saj se identiteta in praksa razvijata prek participacije. Participacija lahko omogoča ali ovira priložnosti za razvoj identitet in prakse ter obratno, spremembe v posameznikovi identiteti in praksi lahko vplivajo na iskanje novih participativnih priložnosti. Konceptualni okvir pa ne predstavlja le posameznika, temveč tudi na delu temelječo skupnost (*work based community*) in mrežo praks (*networks of practice*). Skupnost predstavlja dominantno delovno skupnost, ki je povezana s posameznikovim trenutnim mestom dela v njej. Mreža praks pa predstavlja posameznikovo participacijo v širši mreži praks organizacij.

»Védenje in učenje sta dinamična in kolektivna procesa, ki se razvijata v družbenem kontekstu, kjer ljudje delujejo in so v interakciji. Situacijsko učenje je manj instrumentalno, abstraktno in kognitivno ter bolj konkretno, interaktivno, odnosno in usmerjeno k dejanjem« (Abama 2007, str. 33).

Situacijsko učenje lahko torej označimo kot praktično učenje, kjer novo znanje in kompetence pridobivamo v interakciji z drugimi ljudmi in v konkretnih situacijah. Lahko pa ga interpretiramo tudi s priložnostnim učenjem.

### 3. IZBRANE TEORIJE UČENJA

Kot smo že nakazali, priložnostno učenje ni le vsebinsko razpršeno, ampak se lahko izvaja na zelo raznolike načine, v izjemno raznolikih okoliščinah. Različna tolmačenja že samega pojma učenje kažejo na to, da se različno, skozi različne teorije, tolmači tudi pojem priložnostno oziroma situacijsko učenje. In za njegovo boljše razumevanje bomo predstavili tri izbrane teorije učenja.

Učenje se razume kot kompleksen pojem, saj ni neke splošne definicije. Ravno obratno, lahko ga pojmujeemo iz različnih pogledov na različne načine. Številne, bolj ali manj specifične teorije in opredelitve, se konstantno razvijajo. Nekatere so bolj tradicionalno usmerjene, kar pomeni, da je učenje razumljeno v glavnem kot pridobivanje znanj in spretnosti, v drugih pa se razvija novejši pristopi k učenju, pri čemer se zaobjema širša področja, ki vključujejo tudi čustvene, družbene in kulturne dimenzije (Illeris 2009, str. 1).

V vsakdanji rabi se pojem učenje razume prej z negativno in kvantitativno konotacijo kot obratno, kar pomeni, da prevladuje razumevanje učenja kot kopičenje in zapomnjevanje spoznanj do katerih so prišli drugi. Unescova strokovna in uradna definicija učenja zapisana leta 1993 pa se glasi: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič Požarnik 2000, str. 10). Vidimo, da je Unescova definicija dokaj široko zastavljena in v sebi opredeljuje temeljno posledico učenja oziroma pokazateljico samega procesa učenja – spremembo ter hkrati ločuje pojem učenja od fiziološke rasti, ki je dedno pogojena.

Pri naši analizi se bomo osredotočili na sodobnejše pristope, ki učenje postavljajo v družbeni kontekst. Obravnavali bomo teorijo učenja v skupnostih praks po Wengerju in Lave, Alheitovo teorijo biografskega učenja in izkustveno učenje po Jarvisu. Za našo analizo so zanimive, ker izhajajo iz konteksta življenja, družbe in kulture. So holistično naravnane ter hkrati upoštevajo tako fizično kot razumsko plat posameznika in vplive okolja. Vse tri lahko uporabimo za interpretacijo informalnega/priložnostnega oziroma situacijskega učenja.

### **3.1 TEORETSKA OZADJA IZBRANIH TEORIJ UČENJA**

Z analizo želimo pokazati, da je situacijsko učenje moč razumeti skozi različne teorije učenja, ki pa vsaka zase izhaja iz posameznega teoretskega ozadja, ki ga je zaznamovalo določeno filozofsko ali družbeno – politično gibanje.

Wenger je pri svojem delu izhajal iz tako imenovane teorije prakse po Bourdieuju, ki jo razumemo kot post-strukturalistično teorijo in izhaja iz obdobja strukturalizma oziroma post-strukturalizma. Vzporednice s skupnostmi prakse pa lahko vidimo tudi v Latourjevi teoriji akterja – mreže. Alheitovo biografsko učenje ima za teoretsko ozadje teorijo avtopoetičnosti, ki jo uvrščamo med konstruktivistične teorije. Jarvisovo izkustveno učenje pa izvira iz eksistencializma.

#### **3.1.1 Strukturalizem in post-strukturalizem ter teorija prakse po Bourdieuju**

Strukturalizem se pojavlja na različnih področjih. V antropologiji je med najbolj znanimi avtorji strukturalizma Claude Levi Strauss. Kot filozofsko gibanje se je strukturalizem pojavil v začetku šestdesetih let prejšnjega stoletja, zapiše Majer (1978), in velja za eno od najpomembnejših smeri 20. stoletja. Strukturalistična paradigma se ni razvijala le v filozofiji, ampak tudi v lingvistiki. Za začetnika strukturalizma velja Ferdinand de Saussure (1857–1913), ki je izdelal osnovni model strukturalne metode na področju lingvistike oziroma semiologije, ki je veljala za podlago vseh strukturalnih metod, ki so se razvile zunaj področja lingvistike. Najprej na področju literarne teorije, nato pa postopoma tudi na drugih družboslovnih znanostih. Struktura kot osrednji teoretični pojem strukturalizma ni mišljena kot sestav realnih elementov v biologiji, fiziki, psihologiji, sociologiji ipd., temveč je mišljena kot sistem znakov oziroma znakovni sistem. V dosedanjem razvoju se je strukturalizem oblikoval skozi tri faze, izmed katerih prvi dve pripisujemo klasičnemu strukturalizmu, tretjo, pa tako imenovanemu post-strukturalizmu, ki pomeni tudi že nek iztek strukturalizma (Majer, 1978).

Post-strukturalizem se razume kot odgovor strukturalizmu in pomeni premik od proučevanja struktur k proučevanju procesov, ki te strukture proizvajajo kot svoj učinek. Vsebuje načela antihumanizma (Colin 1996), nekateri pa mu očitajo tudi preveliko relativnost in nihilizem

(Harrison 2006). Skupna značilnost predstavnikov post-strukturalizma je razumevanje jaza kot fiktiven konstrukt, ki se tolmači različno in se tako oblikuje na podlagi diskurza. Na podlagi te predpostavke, se zavrača dejstvo strukturalizma, da ima neka struktura vedno en sam pomen oziroma, da jo je mogoče razumeti vedno na le en način. Vsak posameznik da strukturi svoj pomen, v vsaki situaciji, v kateri zaznava znake (znamenja, pomene ipd.). Post-strukturalističen kritik dojema situacije iz različnih perspektiv, če tudi se med seboj razhajajo. Identiteta posameznika (razred, rasa, spolna identiteta ipd.) predstavlja pomembno variabla pri razumevanju struktur, to pomeni, da bosta dva iz različnih družbeno-kulturnih okolij enako strukturo razumela različno. Za ključne predstavnike v začetku razvoja post-strukturalističnega gibanja štejemo J. Derridaja, R. Barthesa, M. Foucaulta in J. Lacana. Njihovo delo je nekakšen odziv na izročilo fenomenologije in strukturalizma. Fenomenologija, povezana z deli E. Husserla in M. Heideggerja, skuša razlagati oziroma preiskovati življenje takšno kot je, kot se kaže, kot fenomen, pojav. In osnivanje znanja o pojavih je lahko izkušnja sama ali po ideji strukturalizma »struktura«, ki izkušnjo omogoča oziroma pogojuje. Obratno, pa post-strukturalizem zagovarja dejstvo, da je znanje in vedenje nemogoče osnovati le na čisti izkušnji ali sistematičnih strukturah, ampak ga pogojujejo tudi drugi determinizmi (Elliott, 2010).

Bourdieu je s teorijo prakse oziroma s svojimi osnovnimi koncepti, kot so družbene prakse, simbolni kapital in habitus, skušal odgovoriti na temeljno sociološko vprašanje, kako in zakaj se vzpostavlja družbeni red in družbena moč, pri čemer je izhajal iz delovanja posameznika, ki kot družbeni akter sicer deluje po svobodni volji, ampak so njegove dispozicije za delovanje družbeno določene (Bourdieu 2002). Sistem dispozicij, znotraj katerih akter deluje, Bourdieu poimenuje habitus in ga v Praktičnem čutu opredeli kot »izdelek zgodovine, ki proizvajata individualne in kolektivne prakse – torej zgodovinske prakse. Te pa se ujemajo s shemami, ki jih je zasnovala zgodovina. Habitus zagotavlja dejavno prisotnost minulih izkušenj; te izkušnje, opravljene v vsakem organizmu, skušajo zagotoviti v obliki shem zaznavanja, mišljenja in dejanja »pravilnost« praks in njihove nespremenljivosti v času zanesljiveje kot vsa formalna pravila in izrecne norme« (prav tam 2002, str. 93). Habitus je torej načelo praks. Je odprt sistem dispozicij, ki v praktičnem stanju delujejo kot kategorije zaznave in presoje ali kot načela razvrščanja in hkrati kot organizacijska načela akcije. Lahko ga mislimo kot mentalne strukture<sup>5</sup>, s katerimi akterji doumevajo svet. Je

---

<sup>5</sup>Čeprav Bourdieu pravi, da gre pri habitusu za nadvse kompleksen odnos, o katerem s pomočjo običajnih pojmov, subjekt, zavest ipd., ni mogoče razmišljati.

produkt družbenega sveta. Pomeni pridobljene vzorce mišljenja, obnašanja in naklonjenosti kot rezultat ponotranjene kulture in socialnih struktur (Bourdieu 2003). Je nenehno podvržen izkušnjam, hkrati pa ga te izkušnje tudi preoblikujejo. Na nek način vzpostavlja situacijo in situacija vzpostavlja habitus. In glede na okoliščine se spreminja in lahko naredi različne tudi nasprotujoče si stvari (Bourdieu idr. 2011). Tako se spreminjajo tudi predstave agentov glede na njihov položaj (v družbi) ali interese, ki so povezani s temi položaji, saj se bo tako spremenil tudi njihov habitus kot sistem percepcij, presoje, kognitivnih in evalvacijskih struktur, ki jih agenti pridobijo z dolgotrajnimi izkušnjami na kakšnem položaju v družbenem svetu (Bourdieu 2003, str. 86–87). Kot sistem dispozicij za določeno prakso lahko habitusu pripišemo značilnost regularnosti vedenj in s tem napeljevanje agentov, da se v določenih okoliščinah vedejo na določen način. Vendar, kot je pokazal Bourdieu, so poleg eksplicitnih norm (poroke ipd.) še druga načela, ki porajajo prakse. Slednje je opisal in ugotovil, da se v njih ravna po nekakšnem »čutu za igro«, ki pa je podvržena praktični logiki. Habitus oziroma agenti (akterji) v vsakdanjem razmerju s svetom torej delujejo po pravilu, kadar je interes, da se mu podredijo, močnejši od interesa, da se mu ne podredijo. Pri tem se ne misli na kodificirane prakse v smislu, kot so poroke ipd. (prav tam 2003, str. 127–129). Praksa se torej razume kot nek odnos, razmerje, sodelovanje v igri časti, s katero se vzpostavljata družbena moč in red. Je proizvod praktičnega čuta oziroma čuta za igro, v kateri gre za predvidevanje predvidevanja drugih. Gre za odločanje in reagiranje v okviru objektivnih verjetnosti in odzivanje na potencialno prihodnost. Tako se nobena praksa nikoli ne ponovi. Praksa pomeni neobnovljivo usmerjene sekvence razmeroma nepredvidljivih dejanj (Bourdieu 2002).

### **3.1.2 ANT teorija/ Teorija akterja – mreže**

Tako imenovana »actor – network« teorija, krajšano ANT ima svoje temelje v post-strukturalističnih delih Foucaulta, Deluza in Guattarija. Izvira iz socioantropoloških študij znanosti in tehnike, današnja, širša in bolj splošna, pa je razumljena kot »velika« družbena teorija. ANT teorija je bila zasnovana na podlagi del avtorjev, kot so Law, Callon, Latour in Serres (Latour 2007). Latour je v teoriji akterja – mreže delovanje razširil iz le človeških tudi na ne-človeške (*non-human*), naravne in tehnične entitete. ANT teorija razume svet kot sestav iz naravno-človeških mrež, v katerih vozle in niti predstavljajo ljudje, dejstva, stvari in njihove vezi. Lahko jih razumemo kot realne in kot simbolične. So hkrati materialne in



pomenske, saj so sestavljene iz vezi, ki povezujejo ljudi, tehnične predmete in pojme. Razumevanje nekega dejstva se ujema z rekonstrukcijo vezi, ki so z njim povezane. Osebe, pojmi, dejstva oziroma entitete so bolj pomembni, če se nahajajo na »križišču« oziroma vozlu večjega števila niti, če je za njihovo razumevanje in poznavanje potrebno pojasniti večje število stvari (Latour 2011, str. 340–341).

Vpliv post-strukturalizma se kaže v Latourovi premestitvi subjekta iz središča. Tako je njegov osrednji pojem aktant in pomeni »prazno mesto« v smislu, da lahko predstavlja katerokoli enoto diskurza (mreže). Ni isto kot posameznik, je pa lahko tudi akter.<sup>6</sup> Skratka, lahko je karkoli, če je izvor delovanja ali če spreminja položaj na način, da se pozna razlika. Če pooblašča, omogoča, spodbuja, dela dostopno, dopušča, napeljuje, vpliva, ovira, prepoveduje ipd. Ni torej omejen na človeško, ampak je še najbolj podoben pojmu sile v fiziki.<sup>7</sup> (Latour 2007).

Tako kot je Latour akterje razumel kot aktante, je na novo določil tudi vezi med aktanti in jih iz strukturnih odnosov preimenoval v povezovanje in prevajanje ter ju mislil kot proces, v katerem akterji – aktanti medsebojno vključujejo, uravnavajo in krotijo interese, poti, posle ter načrte. Prevajanje prinaša spremembe, rezultate, kot na primer nek nov izum ali novo napravo. In s prevajanjem se gradi mreža, ki tako ne predstavlja le skupka nekih vezi, ampak pomeni nekaj, kar aktante kot dejavne in aktivne entitete povezuje. Mreža predstavlja verigo dejanj. Vse se dogaja v mreži in preko nje. Kar ni povezano z mrežo, nima moči za delovanje. Obstajajo samo mreže. In to pomeni ANT (ang. mravlja), mreže so dejavne in akterji imajo vedno obliko mreže. Mreža predstavlja gibanje in ne pomeni stvari same po sebi. Je koncept. Bolj je heterogena in spretna v pletenju šibkih vezi v močnejše, močnejša je. Latourjeva teorija akterja – mreže pomeni odmik od strukturnih in makro pristopov kot tudi od interpretativnih in mikro smeri (interakcionizma in fenomenologije), s katerimi jo včasih povezujejo. ANT teorija vsebuje in preučuje vse mreže, vso gibanje ne glede na naravo vključenih aktantov.

---

<sup>6</sup>Pojem akter je del obveznega sociološkega besednjaka in pomeni človeško enoto, obdarjeno z zavestjo, voljo in sposobnostjo za delovanje (Latour 2011, str. 344).

<sup>7</sup>Tudi ko je tisti, ki deluje, človek, v vsakem trenutku delovanja, gre skozenj nešteto sil, številni posamezniki pa se lahko združijo v eni delujoči sili (Latour 2011, str. 345).

### 3.1.3 Konstruktivizem in autopoiesis

Alheit je svojo teorijo o biografskem učenju zgradil na podlagi t.i. biografske metode oziroma na osnovi teorije avtopoetičnosti, ki sta jo razvila čilska znanstvenika Maturana in Varela. Slednjo pa uvrščamo v konstruktivistične teorije.

Konstruktivistične teorije znanja oziroma nove razlage spoznavnih procesov in učenja, ki iz njih izhajajo, so se začele pojavljati v drugi polovici prejšnjega stoletja. Njihove predpostavke je izražal že Immanuel Kant v 18. stoletju, ki je menil, da »psihologija ne more biti empirična znanost, ker se njen predmet v trenutku, ko ga začnemo raziskovati, spremeni« (Kordeš in Jeriček 2001, str. 275 v Marn 2006, str. 368). Konstruktivistične principe poučevanja je moč zaslediti tudi pri klasični didaktiki že pri Komenskem – upoštevanje učenca in njegova prejšnja znanja (Komensky 1995). Obstaja nekaj različic konstruktivizma.

Nekatere pojmujejo nastajanje znanja kot individualen proces, nekatere kot socialen proces, nekatere pa vsebujejo elemente obeh pojmovanj ali predstavljajo križanca med pojmovanjem nastajanja znanja kot individualni in socialni proces, kamor uvrščamo tudi biografsko učenje po Alheitu. Znanje, ki ga skonstruira posameznik, je odvisno tako od zgodovinskega, kulturnega in družbenopolitičnega konteksta. Ne glede na vrsto pojmovanja znanja pa je vsem skupno, da usvajanje znanja ni (le) prenos znanja in pomnjenje podatkov, ampak konstruiranje, izumljanje in samostojno razlaganje. Konstruktivistične teorije ne zanikajo obstoja zunanjega sveta, ampak predpostavljajo, da zunanji, resnični svet omogoča izkušnje. Znanje in pripisovanje pomenov ter osmišljanje sveta pa je konstrukcija vsakega posameznika. Vsak posameznik sam konstruira svojo realnost. Dražljaji iz sveta, ki jih zaznava, potujejo preko njegovih senzornih organov do možganov, ki jih umestijo v posameznikove obstoječe sisteme in konstrukte, ki so tako pogojeni z njegovo biologijo, trenutno situacijo, socialnim kontekstom in osebno zgodovino (izkušnjami, vrednostnimi sistemi, avtomatizmi ipd.). Novi konstrukti tako nekako spremenijo posameznikove strukture. V trenutku, ko posameznik prične spoznavati npr. nek nov pojav, na njegovo percepcijo, pripisovanje in razlago pomena tega pojava vpliva njegova subjektivnost ali rečeno drugače, njegov sistem že obstoječih konstruktov v zavesti. Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot avtopoetičen in samouravnavač sistem, ki ni determiniran od zunaj. Lahko se sproži od zunaj, ne more pa se ga od zunaj upravljati (Marn 2006, Burgeois 2002).

Teorijo, na katero se je naslanjal Alheit, imenovano avtopoetičnost (avtopoesis), sta razvila znanstvenika Humberto Maturana in Francisca Varela, ki živa bitja opisujeta kot organizacijsko urejene strukturne sisteme, ki se nenehno samoproizvajajo. Lahko bi rekli, da so tako avtopoetični sistemi hkrati »proizvajalci« in produkti (Marionetti 2012, str. 1). Svoje trditve opirata na predpostavko, da žive sisteme označujejo tri osnovne značilnosti, in sicer neodvisnost, krožnost in samoreferenčnost oziroma samonanašanje, kar jim daje sposobnost samostojnega ustvarjanja in obnavljanja. Glavni cilj oziroma namera takšnih sistemov samoprodukcije je njihova lastna organizacija in identiteta (Morgan 2004, str. 222–223). Maturana in Varela ugotavljata, da so živa bitja strukturno določeni sistemi. Kaj se z nami dogaja v danem trenutku, je odvisno od naše strukture v tem trenutku. Struktura danega sistema je torej način, s katerim se njeni elementi med seboj povezujejo, a brez sprememb v njihovi organizaciji. Kot primer naj navedemo delovanje v nekem neživem sistemu, kot je na primer avto. Kakršenkoli del avtomobila lahko zamenjamo, spremenimo ipd., pa bo avto še vedno avto. Takoj, ko ji kakšen del odvzamemo, organizacija sistema razpade in avto ni več avto v pravem pomenu besede, oziroma ne deluje več kot avto. Enako se spreminjajo strukture živih sistemov z nenehnim prilagajanjem na spremembe v okolju. Organizacija sistema določa njegovo identiteto, ga opredeljuje, medtem ko struktura sistema določa povezanost njegovih posameznih elementov. Dejstvo, da so živi sistemi podvrženi strukturnemu determinizmu, kot pravita Maturana in Varela, pa še ne pomeni, da so zato predvidljivi in v naprej določeni sistemi, saj se njihova struktura nenehno spreminja na podlagi naključnih sprememb okolja. Tako v teoriji avtopoetičnosti ne moremo govoriti o fiksni določenosti sistemov, ampak prej o njihovi značilnosti t.i. krožnosti (Marionetti 2012, str. 2–3). Spremembe pa niso rezultati direktnih zunanjih vplivov, ampak nastanejo na podlagi variiranja struktur znotraj sistema, ki tako spreminja osnovni koncept organizacije (Morgan 2004, str. 223). Pri spoznavanju gre tako za »povezanost med delovanjem in izkušnjo, za nedoločljivost med določenim načinom bivanja in sliko, ki jo ustvarimo o svetu« (Maturana in Varela 1998, str. 21, v Kordeš in Juriček 2001, str. 276). Ali povedano drugače, pri učenju oziroma spoznavnih (kognitivnih) procesih ne gre za klasično preslikavanje zunanjega sveta v notranjega. Kognicijski sistem deluje tako, da vzdržuje organizmovno in svojo notranjo stabilnost. Tako so strukturne spremembe odvisne od vzdrževanja lastne organizacije. Spremembe v okolju tako lahko sprožijo spremembo strukture v organizaciji ali pa tudi ne. (Marn 2006).

### 3.1.4 Eksistencializem

P. Jarvis je svojo teorijo o izkustvenem učenju razvil na podlagi ugotovitev predstavnikov eksistencializma, ki so se prvenstveno ukvarjali z vprašanjem človeškega obstoja oziroma eksistence. Razmišljanje in raziskovanje del avtorjev eksistencializma ga je pripeljalo do ugotovitev, da eksistenca predstavlja proces našega obstoja oziroma nastanka. Biti pomeni postati/postajati. In človeški razvoj se odraža na fizičnem dozorevanju in učenju v okvirih družbe in družbenih odnosov. Na podlagi teh ugotovitev je svoj koncept izkustvenega učenja razvijal na miselnih in telesnih razsežnostih posameznika v prostoru in času (Jarvis 2006).

Zavedanje obstoja oziroma eksistence se odraža na naših dejanjih oziroma našem mišljenju in delovanju v družbi. Mišljenje je torej funkcija naše eksistence, našega obstoja. Ker smo, mislimo in delujemo, se tako učimo in ohranjamo svoj obstoj. Cooper (1999) je osvetlil štiri bistvene t.i. dualne probleme, ki so bili razrešeni skozi eksistencialno misel in so odločilno vplivali na razvoj Jarvisovega razumevanja učenja.

- Subjekt – objekt (subject – object): Kot subjekti ali objekti ne eksistiramo nasproti svetu, ampak smo del sveta. Z delovanjem v svetu smo deloma tudi njegov produkt.
- Mišljenje, razum – telo (mind – body): Mišljenje je del nevroloških mehanizmov v možganih in ga tako ne moremo razumeti ločeno, kot ne moremo ločiti jaza od telesa. Smo oboje hkrati, fizične in mentalne entitete.
- Razum, mišljenje – čustva (reason – passion): Ko na nekaj mislimo, o tem gojimo čustva in obratno, ko si nekaj želimo, o tem razmišljamo. Naše mišljenje je redko brez pridiha čustev.
- Dejstvo, resnica – pomen (fact – value): Dejstva imajo vrednost le če nekaj pomenijo in objekti dobijo pomen, ko se jih zavedamo.

Da bi pokazali vpetost teorij o učenju v širše miselne tokove in za njihovo lažje razumevanje, smo posamezne teorije in obdobja ter smeri, iz katerih so izhajali Wenger, Alheit in Jarvis na kratko orisali. Že v samih teoretskih podlagah je moč opaziti določene podobnosti in razlike, ki jih bomo podrobneje opredelili ob analizi izbranih teorij. S predpostavkami, kot so aktivnost posameznikov, neponovljivost učnih situacij, vpliv družbe in okolja, interakcija ipd., pa se kažejo možnosti tudi za interpretacijo situacijskega učenja.

### 3.2 SKUPNOSTI PRAKSE IN SITUACIJSKO UČENJE

Eden od zagovornikov novejših pristopov je Etienne Wenger, ki pravi, da se učimo skozi življenje; skozi izkušnje, ki si jih pridobivamo z dejavnim poseganjem v okolje. Wenger vidi učenje kot eno od osnovnih potreb v življenju, kot sta prehranjevanje in spanje. Zanj je učenje družbeni pojav, ki odraža človeško naravno sposobnost vedenja. Učenje je po njegovi definiciji socialni pojav. Osnovni fokus Wengerjeve teorije je učenje kot družbena udeležba. To pomeni, da mora biti posameznik aktiven udeleženec v različnih situacijah in običajih družbenih skupnosti. S to socialno participacijo si posameznik v razmerju do praks in skupnosti venomer oblikuje družbeno identiteto. Biti del delovne skupine v službi ali iti na zabavo v mesto, oboje odraža aktivno udeležbo in hkrati pomeni tudi obliko pripadnosti. V obeh primerih se kaže, kdo si in kako interpretiraš sebe, druge in delo. Njegova, tako imenovana socialna teorija, karakterizira socialno participacijo kot proces učenja in vedenja (Wenger 2009).

Na tem mestu se nam odlično razkriva vpliv Bourdieuove misli. Wengerjev pomen učenja kot družbene udeležbe, pri čemer prihaja posameznik venomer v razmerja z različnimi praksami in si tako oblikuje identiteto, je v svoji teoriji praks opisoval tudi Bourdieou, in sicer s tem, ko je izhajal iz delovanja posameznika, s čimer si le ta nabira izkušnje in si tako gradi identiteto. Pridobljene vzorce obnašanja, naklonjenosti in mišljenja si gradi s prakso in obratnosorazmerno s tem nanjo tudi vpliva v prihodnosti. Bourdieou je s svojimi koncepti sicer skušal odgovoriti na vprašanje vzpostavljanja družbenega reda in moči, kar pa je na nek način v svoji teoriji zajel tudi Wenger, saj je zagovarjal tezo, da si z družbeno participacijo posameznik oblikuje tudi družbeno identiteto. V ozadju aktivne participacije v družbi pa gre pri obeh za spreminjanje sebe in družbe, kar lahko razumemo tudi kot učenje.

Sestavni deli njegove teorije socialnega učenja so torej praksa oziroma aktivna udeležba, pomen, skupnost in identiteta. Iz teh komponent je razvil opredelitev »*community of practice*« ali skupnosti prakse. Vsi pripadamo neki skupnosti. Doma, v službi, v šoli, v prostem času, celo hkrati pripadamo različnim skupnostim naenkrat. Wenger jih razume kot skupnosti posameznikov, ki si delijo interes, delo ali poklic. Sodelujejo v skupni aktivnosti, s podobnimi interesi, kjer se izvajajo procesi delitve informacij in izkušenj tako, da se posamezniki lahko učijo drug od drugega in si oblikujejo svojo individualno in skupno identiteto. Imajo skupno

polje delovanja in znanja, vzpostavljajo odnose in se razmeroma redno srečujejo. Ob tem gradijo skupne pomene in občutke pripadanja ter načine delovanja in bivanja, po katerih delujejo. Posamezniki se med seboj povezujejo z namenom, da bi izboljšali svoje delovanje, svoje življenje, svojo prakso (Wenger 1999). Kljub različnim oblikam in modelom skupnosti praks vse sestojijo iz treh osnovnih elementov/domen. To so: domena oziroma področje znanj, skupnost ljudi in skupne prakse, navade, spretnosti, ki jih razvijajo, da bi bili vedno bolj učinkoviti in uspešni pri razvijanju svoje domene. Domena jim daje skupno identiteto in jih motivira k participaciji in razvijanju svojega znanja ter jih pomensko usmerja pri njihovih aktivnostih, da prepoznajo potencialne ideje za razvoj. Skupnost jim predstavlja socialno ozadje pri učenju in jih tako spodbuja k medsebojnemu sodelovanju in k vzajemnemu delovanju, ki temelji na spoštovanju in zaupanju. Učenje jim predstavlja predmet pripadanja v smislu intelektualnega procesa z dušo in telesom. Skupne prakse pomenijo neke skupne ideje, orodja, informacije, učni stili, jezik, zgodbe ipd., ki si jih člani delijo in jih razvijajo (Wenger idr. 2002, str. 27–29). Družine se trudijo, da bi vzpostavile razmere, primerne njihovim navadam in običajem. Razvijajo svoje zgodbe. Zaposleni delujejo spet drugače znotraj svojega delovnega mesta. Naravnajo se tako, da je delo opravljeno, da lahko normalno funkcionirajo znotraj svoje delovne skupine, se hkrati tudi zabavajo in izpolnjujejo zahteve nadrejenih in svojih klientov. Ne razmišljajo, kaj so njihove delovne obveznosti, do katerih jih zavezuje morebitna pogodba, ampak delujejo tako, da je delo opravljeno.

Skupnosti prakse spodbujajo učenje, ki ga Wenger imenuje »*learning in situ*« (situacijsko učenje). Gre za učenje, pri katerem imamo namen izboljšati svojo prakso. Tako učenje je integralni del vsakdanjega življenja. Je tako blizu, tako vsakdanje, da o učenju na ta način sploh ne razmišljamo. Wenger in Lave sta svojo teorijo, ki opisuje učenje skozi prakso, imenovala situacijsko učenje (Lave in Wenger 1991).

Osrednjo značilnost situacijskega učenja sta opisala kot proces *legitimne obrobne participacije* (ang. Legitimate peripheral participation). To pomeni, da posamezniki neizogibno participirajo v skupnostih praks. Dobro znanje in sposobnosti se zahtevajo od vsakega novega člana in tako se spodbuja k popolni participaciji v družbeno-kulturnih praksah skupnosti. Legitimna obrobna participacija govori o odnosu med novimi in »starimi« člani skupnosti praks ter o njihovih dejavnostih, identitetah, znanjih in praksah. Ukvarja se s procesom, s katerim t.i. novinci postanejo del skupnosti praks. Splošno znanje ima moč samo v posebnih okoliščinah, saj je splošnost pogosto povezana z abstraktnimi predstavami in z

dekontekstualizacijo. Vendar pa so abstraktne predstave nepomenske, razen če so uporabljene specifično do situacije (Lave in Wenger 1991, str. 29).

Wenger je Bourdieujevo delovanje v širši družbi v svoji teoriji zožil na delovanje v t.i. skupnostih praks, s čimer pa je še vedno obdržal pomen prakse kot take, v smislu neobnovljivo usmerjene sekvence razmeroma nepredvidljivih dejanj. Na tem mestu pa se osredotočimo na pojem neobnovljivo usmerjene, kar pomeni, da se nobena praksa nikoli identično ne ponovi. S tem pa lahko potegnemo vzporednico s situacijskim učenjem, pri katerem, kot vemo, gre za dinamiko med participacijo, identiteto in prakso tukaj in zdaj. V skupnostih praks imajo posamezniki namen izboljšati svojo prakso, kar pa je osnoven namen tudi Bourdieujevega posameznika.

Ne glede na to, da se je Wenger pri svojem delu obračal k Bourdieoju, lahko koncept skupnosti praks povežemo tudi z Latourjevo teorijo akterja – mreže. Skupnosti prakse predstavljajo skupnost posameznikov, njihovih interesov, aktivnosti, znanj, informacij, občutkov, pomenov, stvari ipd. Skupnost spodbuja k učenju, k delovanju, k spremembam. Skupnost pomeni socialno ozadje, spodbuja k medsebojnemu sodelovanju in k vzajemnemu delovanju in s tem krepi spoštovanje in zaupanje med vsemi entitetami. V smislu Latourjeve teorije akterja – mreže, bi skupnost prakse pomenila mrežo, ki predstavlja verigo dejanj, gibanje. Posamezniki, njihovi interesi, aktivnosti, stvari ipd., ki predstavljajo aktante, se med seboj povezujejo in prevajajo, kot je strukturne odnose poimenoval Latour, z namenom uravnavanja, usklajevanja, reševanja problemov, učenja. S tem prihaja do sprememb na ravni identitet posameznikov, razrešitve novih problemov ali nastanka novih izumov.

Situacijsko učenje je torej moč razumeti tudi na ta način.

### **3.3 BIOGRAFSKO UČENJE**

Medtem ko je Wenger bistvo učenja videl v udeležbi v družbeni praksi, je Alheit bistvo učenja videl v življenju samem. Učenje je poimenoval biografsko učenje, pri katerem je v središče postavil posameznikovo biografijo, iz katere ta črpa in se uči. Alheit poudarja, da biografija predstavlja posameznikovo socialno-kulturno okolje. Z biografijo se razkrije posameznikov pogled. Biografija vsebuje časovno razsežnost, ki se nanaša tako na posameznika kot na družbo (Alheit 1995, str. 189–190). Klasično stališče, tudi v evlucijski teoriji je, da se živa bitja spreminjajo na podlagi določenih determinant iz njihovega okolja.

Ta ideja je podlaga tudi za teorije učenja. Alheit pa je šel še globlje in svojo teorijo biografskega učenja razvil na t.i. »biološki metodi« Maturana in Varela, s katero sta razložila razmerja med živimi organizmi in njihovim okoljem, imenovano avtopoetičnost, ki pomeni samoregulativnost oziroma samokonstrukcijo. Spremembe niso rezultati direktnih zunanjih vplivov, ampak nastanejo na podlagi variiranja struktur znotraj danega sistema, pri čemer je pomembno, da se ohrani njihova lastna organizacija in identiteta. Pri biografskem učenju tako niso motnje ali spremembe v okolju tiste, ki direktno vplivajo na spremembe v posamezniku in s tem na učenje, ampak je notranja struktura posameznika, njegove pretekle izkušnje, znanje in vedenje tisto, kar vpliva na transformacijo v posamezniku, posledica česar pa so seveda spremembe posameznikovega vedenja, znanja itd. Spremembe v okolju so zunanji dražljaji, ki jih posameznik mora transformirati, jih predelati in doumeti. Pri biografskem učenju gre torej za to, da posameznik interpretira zunanje impulze glede na njegovo razumevanje v okviru preteklih izkušenj. Biografija je notranji potencial, neke vrste individualni vir znanja, s katerim posameznik obvladuje tok realnosti. Je aktivna konstrukcija, iz katere izhajajo posameznikove potrebe (Alheit 1995, str. 412–414). V opisanem se izrazito kaže vpliv konstruktivizma, ki človekovo zavest poimenuje avtopoetičen in samouravnavač sistem, ki se lahko sproži od zunaj, ne more pa se ga od zunaj upravljati. Alheit opisuje nastajanje znanja kot individualen in socialen proces. Znanje, ki ga skonstruira Alheitov posameznik temelji najprej na dražljajih iz okolja, torej kulturnega in družbenopolitičnega, katere notranje transformira glede na obstoječe sisteme in konstrukte, ki so pogojeni z njegovo biologijo in osebno zgodovino (izkušnjami, vrednostnimi sistemi, avtomatizmi ipd.). Tako nastane nov konstrukt, novo znanje, ki tako spremeni posameznikovo »staro« strukturo. Model biografskega učenja vključuje nenehno razmišljanje o sebi, refleksijo in spreminjanje sebe in svoje realnosti, v kateri posameznik živi. Biografija je življenjska zgodba. Ob njej posameznik razmišlja o sebi v preteklosti in načrtuje prihodnost. Slednje je Alheit utemeljil s citatom: »Življenje je moč razumeti le, če ga gledamo nazaj. Medtem, pa ga moramo živeti naprej.« (Alheit 1999, str 57).

S primerjavo Wengerjevega »učenja in situ« in Alheitovega biografskega učenja ugotovimo, da obe teoriji učenje postavljata v družbeni kontekst, obe izhajata iz življenja in obe predpostavljata posameznika, ki se uči z vidika določenih predispozicij. Wengerjev posameznik je aktiven v družbi, deluje po svobodni volji, a ga hkrati določa njegov sistem dispozicij, ki jih Bourdieou misli kot percepcije, presoje, kognitivne in evalvacijske strukture,



ki si jih posameznik pridobi z dolgotrajnimi izkušnjami na kakšnem položaju v družbenem svetu. Sistem dispozicij, t.i. habitus, pa Wengerjevemu posamezniku regulira vedenje le do te mere, ko je interes, da se posameznik podredi pravilom, močnejši od interesa, da se mu ne podredi. Posamezniki imajo v skupnostih praks namen in željo po izboljšanju svojih praks, pri čemer pa lahko prihaja tudi do interesov, ki presegajo dane regularnosti. Tudi Alheitov posameznik je sicer aktiven v okolju, a tudi njegov rezultat učenja in sprememb je odvisen od njegovih že obstoječih konstruktov v zavesti. Oba posameznika se sicer učita v okviru danih oziroma pridobljenih predispozicij, vendar jih oba z učenjem tudi spreminjata.

Wenger vir za učenje vidi v aktivni udeležbi posameznika znotraj družbenega okolja, medtem ko ga Alheit postavlja v posameznikovo notranjo strukturo. Wengerjev posameznik je aktiven, si želi sprememb in napredka in ima namen izboljšati svojo prakso, svoj odnos, razmerje, sodelovanje v družbeni »igri« vzpostavljanja položaja in moči. Alheitov posameznik pa se obrača vase in interpretira zunanje dražljaje glede na njegovo razumevanje v okviru preteklih izkušenj in znanj. Nobena teorija učenja ne opisuje kot le prenos znanj in pomnjenje podatkov, ampak gre pri obeh za aktivno konstruiranje, izumljanje in samostojno razlaganje, sicer na podlagi določenih dispozicij in notranjih struktur, ki pa se lahko na podlagi učenja tudi spremenijo ali pa ne.

Teoriji se razlikujeta v pojmovanju učenja glede na kriterij namernosti. Po teoriji o situacijskem učenju gre za namerno učno aktivnost, saj se posamezniki povezujejo v skupnosti praks z namenom po boljšem delovanju, boljšem življenju. Po teoriji o biografskem učenju pa se posameznik uči iz življenja, premišljuje o sebi, o svoji preteklosti, da bi razumel sebe in druge in se posledično tudi spreminja in raste. Pri tem ne gre za (učno) aktivnost, s katero želi doseči nek konkreten cilj. Spremembe se zgodijo glede na posameznikovo razumevanje toka realnosti in glede na njegove potrebe. Oba pa lahko imata za vir učenja neko konkretno, specifično situacijo.

Vendar, ali ju lahko uporabimo za interpretacijo priložnostnega oziroma situacijskega učenja? Če vzamemo za primerjavo značilnosti priložnostnega učenja, kot sta jih opisala Beckett in Hager (2002), najdemo vzporednice z marsikatero opisano karakteristiko. Z aktivno udeležbo v skupnosti prakse in situacijskim učenjem poteka mnogo kognitivnih procesov ter psihomotornih spretnosti in sposobnosti posameznikov. Primeri, ki jih rešujejo, zahtevajo zmožnost združitve različnih znanj na pravi način, zato lahko rečemo, da je učenje po Wengerju celovito. Obe teoriji izhajata iz konteksta družbe, življenja, socialno-kulturnega okolja in tako

je tudi učenje pogojeno z okoljem, v katerem poteka. Situacijsko učenje celo poudarja, da je mnogo tistega, kar je naučeno, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno. Pri biografskem učenju pa so ravno spremembe v okolju, zunanji dražljaji tisti, ki sprožijo refleksijo in transformacijo. Tako Wengerjev kot Alheitov posameznik sta dejavna v družbi in pri učenju dajeta velik pomen izkušnjam. Wengerjev posameznik si želi napredka in sprememb. Alheitov posameznik pa transformira zunanje dražljaje glede na svoje pretekle izkušnje. Nihče nima učenja za konkreten cilj in namen, ampak gre v obeh primerih za učenje kot postranski proces pri aktivni udeležbi, reševanju problemov ali refleksiji. Situacijsko in biografsko učenje sta procesa učenja skozi interakcije s situacijami, ki posamezniku predstavljajo problem ali izziv in kot pravi ena od značilnosti priložnostnega učenja po Beckett in Hager (2002), sta spodbujena s strani posameznikov (sodelavcev, kolegov ipd.) prej kot s strani mentorjev. Učenje v skupnostih praks vedno poteka v sodelovanju, kar kaže na še eno značilnost priložnostnega in situacijskega učenja. Pri biografski metodi gre sicer bolj za notranji, individualni proces, ki pa izvira iz interakcij in sprememb v okolju.

Model učenja in situ v skupnostih praks po Wengerju in model biografskega učenja po Alheitu torej lahko uporabimo za interpretacijo situacijskega in priložnostnega učenja v smislu, kot sta ga opisala Beckett in Hager (2002).

V preteklem desetletju pa se v strokovni literaturi pojavlja delitev priložnostnega učenja na dva dela in sicer na *informal learning* in *incidental learning*, kot smo delitev že opisali v enem od prejšnjih poglavij. Glede na to delitev pa lahko Wengerjev model razumemo kot *informal learning*, saj se v skupnostih prakse povezujejo za namenom, da bi izboljšali svojo prakso. Prisoten je namen izpopolnjevanja, iskanja novega znanja in s tem se ustvarjajo priložnosti za učenje. »Mentor« v skupnostih praks se pojavlja kot moderator diskusije, povezovalec ipd. Biografsko učenje po Alheitu pa bolj simpatizira z opredelitvijo priložnostnega učenja kot *incidental learning*, saj poudarja učenje iz izkušenj. Pri biografskem učenju niso motnje ali spremembe v okolju tiste, ki direktno vplivajo na spremembe v posamezniku in s tem na učenje, ampak je notranja struktura posameznika, njegove pretekle izkušnje, znanje in vedenje tisto, kar vpliva na transformacijo v posamezniku, posledica česar pa so seveda spremembe posameznikovega vedenja in znanja.

### 3.4 IZKUSTVENO UČENJE

Tudi Jarvis pri svojem pojmovanju učenja izhaja iz življenja. Učenje je zanj bivanjski proces. Vidi ga kot transformacijo življenjskih izkušenj človeka, tako da le te postanejo del posameznikove biografije (Jarvis 2010, str. 34–35). Pri tem razume transformacijo kot spremembo. Nekaj transformirati pomeni spremeniti ali obliko ali funkcijo (Jarvis 2006, str. 87).

Kot Wenger tudi Jarvis v svoji literaturi učenje primerja s hrano. Učenje je kot hrana, užij jo in bo obogatila človeško bitje. Za razliko od hrane pa je učenja težko preveč. Možno je pojesti pokvarjeno hrano, kot se je možno naučiti napačno stvar. Kakorkoli, proces učenja je temeljno sredstvo ali spodbuda za življenje samo. Brez učenja človeško telo ne bi moglo nikoli preiti biološke ravni. Brez učenja posameznik ne more učinkovito funkcionirati v družbi. Naše delovanje je vedno družbeno, del našega sveta. Z delovanjem v svetu doživljamo različne stvari in ravno te doživljajske izkušnje postanejo vsebina našega razmišljanja. In tisto, kar se dogaja z našimi doživljaji, našimi izkušnjami, je bistvo za razumevanje učenja (Jarvis 2006, str. 3–6).

Skozi leta svojega delovanja je Jarvis razvil kompleksno definicijo učenja. Učenje je zanj kombinacija različnih procesov v življenju, pri čemer posameznik v celoti – telesno (genetsko, fizično, biološko) in razumsko (znanje, veščine, vedenje, vrednote, čustva, mnjenja, verovanja in čuti) – doživlja družbene situacije, katerih vsebina se kognitivno, emotivno, praktično ali skozi kombinacijo teh transformira in integrira v posameznikovo osebnost, kar se odraža z nenehnim spreminjanjem (Jarvis 2010, str. 35).

Kot je moč razbrati iz definicije, Jarvis učenca vidi kot celoto. V procesu učenja deluje posameznik s telesom in razumom. S svojim delovanjem v svetu, družbi venomer prihaja v različna razmerja. Ali je v razmerju z drugim posameznikom, v razmerju do doživljanja različnih pojavov, ali pa je v razmerju s samim seboj. Ko je razmerje skladno, smo v harmoniji z našim vedenjem o svetu in čustvih, ki jih delimo. Ko pa pride do neskladja, občutimo *'kratek stik'* ('disjuncture'), ki povzroči (za)čudenje ali druge emocije, pravi Jarvis. Do neskladja prihaja, ko na podlagi dosedanjih izkušenj, občutkov in znanj nismo sposobni obvladovati dane situacije. Posameznik doživi neko novo izkušnjo. In tu se učenje prične. Lahko jo doživi preko kateregakoli od petih čutil ali njihove kombinacije: sluha, vida, voha,

okusa, dotika in občutka<sup>8</sup>. (Sliši nek zvok, ki se ne sklada s situacijo, v kateri deluje.) Transformacija nove izkušnje se lahko zgodi skozi mišljenje, delovanje (dotik), druga čustva ali njihove kombinacije. Kar transformiramo (spreminjamo), so občutki in nova doživetja, ki so tako rekoč vsebina naše nove izkušnje. S tem nastaja učni proces, saj novim, nam še neznanim občutkom, dajemo pomen, torej izkušnjo osmislimo. Vsebina nove izkušnje se spreminja (transformira) v posamezniku. Slednje Jarvis imenuje začetno, prvotno učenje. Ko nastane stanje neskladja, se nam brezpogojno postavljajo vprašanja, kot so: Kaj storiti zdaj? Kaj to pomeni? Kaj je ta vonj, zvok? Na kar skozi različne načine dobimo odgovor in novim občutkom damo pomen. Ker pa ne vemo, ali so naši odgovori pravilni, jih moramo preizkusiti. Preizkušamo seveda v našem družbenem svetu in tako dobivamo odzive, ki potrjujejo, da imamo sprejemljive odgovore, ali pa jih zavrnejo in moramo proces ponoviti. Večkrat, ko pomen preverimo, bolje si stvar zapomnimo. In ko si vtisnemo v spomin, spremenjene občutke sprejmemo kot dejstvo, dokler ne pride do novega neskladja. Na primer, ko prvič srečamo ljudi in ne vemo, kako jim je ime, doživimo notranji konflikt, neskladje, saj ne vemo, kako jih nasloviti. Ko pa se nam jih predstavi, izvemo za njihova imena in naše neskladje je rešeno. Vendar si njihovih imen še nismo vtisnili v spomin. Zato jih moramo uporabljati, ko se z njimi pogovarjamo. Če jih bomo naslavljali narobe, bomo takoj dobili napačne odzive. Ko si v spomin vtisnemo pravilna imena, jih tudi sprejmemo za dejstvo. Na tem mestu Jarvis poudarja tri značilnosti opisanega procesa. Prvič, naše izkušnje so v veliki meri odvisne od preciznosti naših občutkov. Z drugimi besedami, biologija je važen faktor v procesu učenja ne le zaradi genov, ampak tudi zaradi načina delovanja naših (čutil)občutkov. Drugič, tudi če se zavedamo naših občutkov, niso občutki tisti, ki si jih vtisnemo v spomin, ampak njihovi pomeni. Občutki se transformirajo. Tretjič, med procesom potekajo tudi nevrološki in drugi psihološki procesi (telo – možgani – misli), ki pa se jih ne zavedamo med doživljanjem novih izkušenj, a so nujni za proces transformacije občutkov v informacijo. In četrtič, ti procesi ne potekajo brez čustev. Ko smo v harmoniji, imamo občutek zadovoljstva in samozavesti. Z novimi, neznanimi situacijami pa se lahko pojavi tudi občutek nesamozavesti, zato razreševanje naših neskladij lahko zahteva veliko motivacije, vztrajnosti in truda. Ko ponovno vzpostavimo ravnovesje, ko spoznamo, se naučimo novih pomenov neznanne situacije, se nam občutki zadovoljstva in samozavesti povrnejo z občutki uspeha (Jarvis 2006, str. 13–22).

Transformirajo pa se ne samo občutki, ampak se spremeni tudi posameznik. Ker je miselno, čustveno in delujoče bitje, transformira svoje izkušnje skozi vse tri dimenzije (misli, čustva in

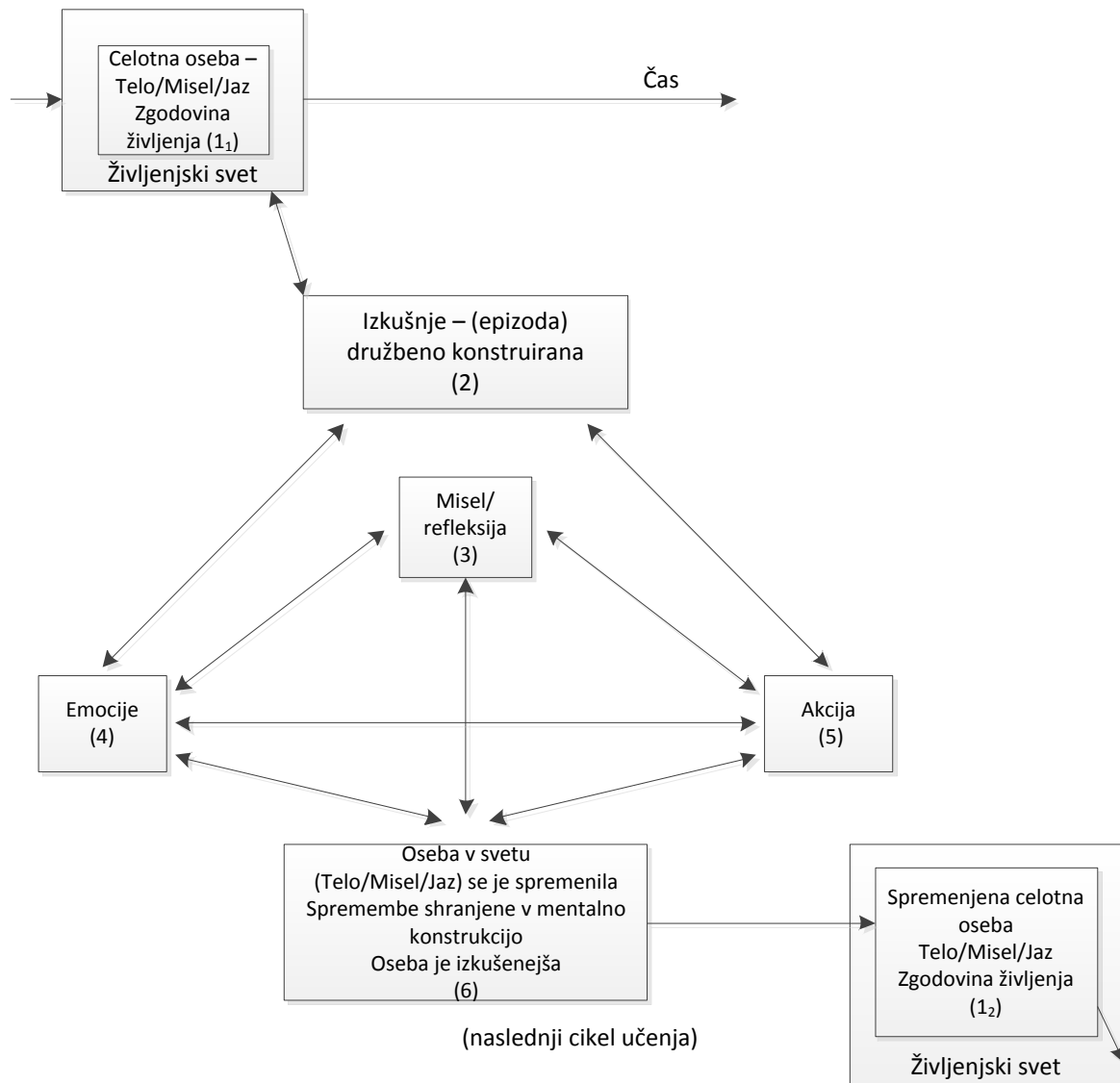
---

<sup>8</sup>Dotik se navezuje na dotikanje nečesa, kar je zunaj telesa posameznika; Občutek pa se navezuje na nekaj, kar je vzrok telesnega stanja, kot je na primer bolečina.

dejanja). Pogosto kar istočasno, lahko pa tudi ne, kot na primer pri opazovanju, zato se vse tri posamezne transformacije vsake posamezne dimenzije običajno razume skupaj kot en proces. Posameznik se spremni na vsaj tri različne načine. Prvič, posameznikova osebnost se spreminja obakrat, skozi proces, ki smo ga opisali zgoraj in ga Jarvis imenuje prvotno učenje, in v smislu identitete (samozavest, samospoštovanje itd.). Vendar določene izkušnje oziroma občutke transformiramo na nezavedni ravni kot obraz iz množice ali vonj, ki ga povezujemo z določenim okoljem itd. Takšno znanje Jarvis imenuje tacitno znanje ali ne-zavedno (*pre – conscious*) znanje, ki ga pridobimo z nezavednim (*pre – conscious*) učenjem in se lahko zgodi kadarkoli in kjerkoli. Zgodi se preden imamo zavestno izkušnjo o situaciji. Običajno gre za čustvene odzive na dano situacijo in izkušnje. To učenje je po Jarvisu naključno učenje, saj se ga posameznik pravzaprav ne zaveda. Drugič, skozi namerno učenje ta pridobi kombinacijo novega znanja, veščin, vedenja, čustev, vrednot, prepričanj ter razumevanje občutkov zaradi česar se posameznik spremeni. Pri tem pa Jarvis dodaja, da je lahko učenje namerno ali nenamerno, vedno ga spremlja tudi naključno ali priložnostno učenje. In tretjič, spremenjen posameznik je bolj izkušenj in tako bolj sposoben obvladovati podobne situacije in probleme, lahko bi rekli, da je bolj inteligenten (prav tam, str. 22–25).

Opisano bomo za lažje razumevanje predstavili še na sliki (glej sliko1), na kateri je Jarvis upodobil potencialne učne situacije.

Slika 1.: Jarvisov model učnega procesa/Transformacija posameznika skozi učenje



(Vir: Jarvis, P. (2006). Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society, Volume 1. London and New York: Routledge)

V prvem kvadratu oseba deluje v svetu in na točki »kratkega stika« (disjuncture) doživi izkušnjo (kvadrat 2). Ko doživi izkušnjo (kvadrat 2), lahko le to ignorira, se nanjo čustveno odzove ali nanjo aktivno reagira (kvadrat 3–5). Dvojne puščice pomenijo povratno informacijo, ki je poleg progresivnega dejanja pri učenju vedno prisotna. Čeprav se iz izkušnje učim, ni nujno, da ji pripišem pomen, lahko pa ji ga, ko se nanjo odzovem (kvadrat 3). V obeh primerih, ali jo ignoriram ali nanjo miselno reagiram, se spremenijo moja čustva (kvadrat 4), kar zopet vpliva na moja prepričanja in vrednote (kvadrat 3). Enako se zgodi, ko se na izkušnjo aktivno odzovem (kvadrat 5), tudi moje aktivno reagiranje vpliva na moja čustva in posledično na vrednote, prepričanja ipd. S tem je Jarvis pokazal, kar prikazuje tudi graf, da

se dejansko učimo iz izkušnje in ne iz same situacije, v kateri je izkušnja nastala, niti iz občutkov, ki se nam porajajo, ko izkušnjo pomensko osmišljamo. In rezultat učenja je spremenjena oseba (kvadrat 6). Posledično pa se spreminja tudi naše dožemanje sveta in družbe v kateri živimo in tudi družba sama po sebi, saj je skupek posameznikov, ki se spreminjajo. Zaključimo lahko, da se po teoriji izkustvenega učenja po Jarvisu posameznik skozi učenje lahko spremeni na tri načine. Spremenijo se njegovi občutki, osebnost in dožemanje sveta (Jarvis 2009, str. 29).

Učenje razumemo kot proces spreminjanja posameznika. Ker se spreminjajo vsi posamezniki, ki so v medsebojnih odnosih, so medosebna razmerja vedno dinamična. Vedno obstaja potencial za (kakršnokoli) neskladje (Jarvis 2006, str. 26).

Če povzamemo, je Jarvis (2006) oblikoval model učnega procesa s pričetkom, ko posameznik doživi novo izkušnjo, ki v njem povzroči neskladje in je ne more avtomatično asimilirati. Posameznik lahko svoje nelagodje ignorira, v takem primeru ne pride do učenja, ali pa izkušnjo prepozna kot možnost za učenje. V tem primeru Jarvis opiše tri načine učenja: učenje kot razmišljanje ali refleksija, učenje kot delovanje in učenje kot občutenje, katera delujejo medsebojno in v različnih kombinacijah. Slednje pa privede do različnih strategij učenja, ki jih Jarvis opiše kot kritično mišljenje, reševanje problemov, akcijsko učenje ipd., ter doda, da imajo emocije, ki precej vplivajo tudi na motivacijo, prepričanje, vedenje in vrednote ter razmišljanje, precejšen učinek na transformacijo v delovanje.

Posameznik se skozi učenje lahko spremeni na tri možne načine:

- a. spremeni se na način, da pridobi znanje, ki ga je predelal miselno in emocionalno, tudi v pogledu identitete, samozavesti in samospoštovanja;
- b. spremeni se posameznikova perspektiva na svet in dogodke s priložnostnim ali namernim učenjem;
- c. posameznik postane bolj izkušen in lažje obvladuje podobne probleme in situacije.

Nato pa se oseba ponovno sreča z izkušnjo, ki stimulira učenje. S tem je Jarvis skušal v svojem modelu zajeti kontinuiran proces učenja in učenje definiral kot: *»kombinacija procesov, kjer oseba celostno, s telesom in razumom, doživi socialno pogojeno izkušnjo in zaznana vsebino kognitivno, emocionalno in praktično (ali v kombinaciji) transformira ter*

*»vključi v individualno biografijo, ki se kaže v spremenjenem, bolj izkušenem posamezniku«* (prav tam, 2006, str. 13).

Jarvisov model je vsestranski. Podobno kot Wengerjev model pojasnjuje, da učenje ni izoliran notranji proces, kot ga prikaže Alheit, ampak interaktivni proces, ki je postavljen v socialni kontekst (Merriam idr. 2007). Učenje po Jarvisu se prične z neko specifično izkušnjo, z nekim novim, neznanim doživetjem, kar je razmeroma podobno kot pri situacijskem učenju, pri katerem učenje prav tako sloni na specifični situaciji. Enako bi lahko rekli za biografsko učenje po Alheitu. Proces biografskega učenja se prične z neko specifično spremembo v okolju, ki botruje temu, da se posameznik obrne vase in glede na svoje pretekle izkušnje in vedenje interpretira zunanje impulze. Podobnost s prejšnjima teorijama pa najdemo tudi v odločilni vlogi preteklih izkušenj, čustev in mentalnih struktur posameznika pri učenju. Lahko rečemo, da je tudi učenje po Jarvisu odvisno od določenih predispozicij, ki si jih posameznik pridobi skozi čas. In kot posledica učenja to kot pri učenju v skupnostih praks in biografskem učenju tudi pri izkustvenem lahko povzroči sprememba v posamezniku in družbi ali pa je ne.

Obstaja torej veliko teorij, s katerimi lahko interpretiramo priložnostno učenje. Za izbrane teorije lahko rečemo, da zagovarjajo, da je priložnostno učenje povezano z izkušnjo t.i. žive realnosti oz. življenjskega sveta – »lifeworld« (Husserl 1970). Husserl živo realnost vidi kot svet takojšnje izkušnje, kot svet, ki je doživet na naraven, prvobiten način. Naša razprava o treh teorijah hkrati izpostavlja dejstvo, da skozi vse tri teorije posameznik aktivno karakterizira izkušnje, ko jih skuša osmisliti. Kot so zapisali Boud in drugi: »...za izražanje pomena izkušenj, sicer lahko uporabimo jezik, ideje in druge zunanje predmetne oznake, vendar le oseba z doživeto izkušnjo, ji lahko da končen pomen ...« (Boud idr. 1993, str. 8).

Jarvisov model kontinuiranega procesa učenja, v katerem posameznik deluje celostno, zaobjema vse karakteristike priložnostnega učenja, kot sta ga opredelila Backett in Hager (2002). Je celovit, saj opisuje učenje kot medsebojno delovanje več vrst in načinov učenja. Posameznika in učenje postavlja v socialno-kulturni kontekst, s čimer karakterizira odvisnost od okolja. Je osnovan na aktivnostih in izkušnjah. Posameznikova učna izkušnja pa se lahko prične kjerkoli in kadarkoli, tudi v situacijah, kjer učenje ni glavni namen. Lahko je spodbujeno s strani drugih posameznikov ali s sodelovanjem, saj, kot pravi Jarvis (2006), z delovanjem v družbi prihajamo venomer v različna razmerja. V razmerja z drugimi



posamezniki, pojavi ali v razmerje s samim seboj. Tako lahko tudi Jarvisov model uporabimo pri interpretiranju priložnostnega učenja po Beckett in Hager.

Lahko pa z njim interpretiramo tudi *informal learning* in *incidental learning*, saj Jarvis svoj model kontinuiranega procesa učenja opisuje kot medsebojno delovanje več vrst in načinov učenja. Določene izkušnje in občutke transformiramo na nezavedni ravni. Takšno znanje se lahko zgodi kadarkoli in kjerkoli. Zgodi se, preden imamo zavedno izkušnjo o situaciji. Ko pa izkušnjo prepoznamo kot možnost za učenje, postane učenje namerno.

Ne glede na to, da je Jarvis pri razvoju teorije o izkustvenem učenju izhajal iz eksistencialističnih postavk o subjektu in družbi, lahko podobnosti najdemo tudi z Bourdieoujem, konstruktivističnimi teorijami, Latourjem in teorijo avtopoetičnosti. Vse teorije predpostavljajo aktivnega posameznika, pa naj bo mišljen kot akter, aktant ali nosilec habitusa. Vsi delujejo in se učijo oziroma se spreminjajo v svetu na podlagi določenih predispozicij, ki jih tako ali drugače določajo. Kot se Bourdieoujeva praksa nikoli ne ponovi, pravi tudi Jarvis, niti ena izkušnja ni enaka, pri čemer se v obeh primerih kaže časovna razsežnost v delovanju in povratni vpliv na spremembe kot posledica učenja. Ker se spreminja posameznik, se posledično spreminja tudi družba in tako je nemogoče, da bi se izkušnje in prakse ponavljale. Kot pri vseh ostalih tudi pri Jarvisovem izkustvenem učenju ne gre za prenos znanja in pomnjenje podatkov, ampak za aktivno konstruiranje in samostojno umevanje. Po teoriji avtopoetičnosti kognitivni sistem deluje v smeri vzdrževanja njegove notranje stabilnosti in tudi Jarvisov posameznik se spreminja in uči na način, da razrešuje t.i. kratke stike oziroma neskladja, ki jih doživlja z aktivnim delovanjem v svetu. Tako gre tudi pri njem za neke vrste vzpostavljanje in ohranjanje ravnovesja. Jarvisov kontinuiran proces učenja bi lahko razumeli kot Latourjevo mrežo, saj deluje kot veriga dejanj oziroma procesov. Izkušnje, občutki in posameznikovi odzivi nanje pa imajo skoraj vedno za posledico spremembo. Lahko bi rekli, da gre pri izkustvenem učenju za heterogeno prepletanje različnih aktantov.

S pojmi, kot so participacija, vpliv identitete, praksa ter njihovo medsebojno vplivanje, smo pri vseh teorijah izpostavili tudi osrednji fokus koncepta situacijskega učenja. Tako lahko rečemo, da je priložnostno in situacijsko učenje moč razumeti skozi različne teorije učenja. In za lažje razumevanje izbranih teorij v luči priložnostnega oziroma situacijskega učenja jih bomo v nadaljevanju skušali prikazati na primeru organizacije dogodkov.

## 4. ORGANIZACIJA DOGODKOV

### 4.1 OPREDELITEV DOGODKA

Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika je dogodek *vse, kar se zgodi*. Po tej definiciji je torej množica vseh dogodkov dejansko življenje samo. Pri upoštevanju te definicije, da je življenje niz dogodkov, pa je potrebno dodati, da življenje sestavljajo spontani dogodki, ki jih ne moremo upravljati in nadzorovati in pa dogodki, ki jih načrtujemo. Predmet našega proučevanja bodo dogodki, ki jih načrtujemo in pripravimo z nekim posebnim namenom. Imenujemo jih posebni dogodki. V nadaljevanju pa bomo uporabljali samo besedo dogodek, kot jo uporabljajo avtorji na področju organizacije in vodenja dogodkov, kot npr. Bubnič idr. (2009, str. 16).

Izraz 'posebni dogodki' opisuje posebne rituale, predstavitve, predstave ali praznovanja, ki so zavestno načrtovani in ustvarjeni zato, da zaznamujejo posebne priložnosti ali da dosežejo posebne družbene, kulturne ali korporacijske namene (Mcdonell idr. 1999, str. 10).

Ti dogodki se pojavljajo na najrazličnejše načine v najrazličnejših oblikah v vseh sferah družbenega življenja. Neke splošne definicije za vse vrste posebnih dogodkov ni in je pravzaprav nemogoča. Slednje dokazujejo tudi številne definicije v strokovni literaturi, vendar je to za naše raziskovanje nepomembno in jih na tem mestu ne bomo navajali. Imajo pa neke skupne značilnosti:

- *Namenskost* – zgodijo se zaradi posebnega namena organizatorja ali investitorja.
- *Načrtovanje* – niso spontane narave, ampak se pričnejo s potrebo, nadaljujejo z raziskavo za izvedbo, zasnovano in pripravljeno.
- *Edinstvenost* – vsak dogodek je edinstven; tudi če se zgodi večkrat z enakim namenom za enako ciljno javnost, so interakcije vedno drugačne.
- *Minljivost* – imajo enkratno mesto v času in prostoru in ne trajajo v nedogled.
- *Fizičnost* – zgodijo se fizično na izbranem prizorišču.
- *Neotipljivost* – pravzaprav se zgodijo v glavah ljudi in ko se končajo, obstajajo le kot spomin, ki pa ga organizatorji lahko obudijo (darila, fotografski in video posnetki).
- *Interaktivnost* – gre za druženje določenega števila oseb, pri čemer prihaja do različnih interakcij.

- *Obrednost* – arhetipi starodavnih dogodkov so rituali in ceremonije, katerih elementi se kažejo v posebnih dogodkih (npr. športni dogodek se konča s slovesnostjo).
- *Doživetje* – je posebno, nevsakdanje doživetje.

Strokovnjaki posebne dogodke razvrščajo glede na velikost, vsebino, namen, ciljne skupine ali konkretne cilje. Najpogosteje pa se odločajo za klasifikacijo glede na vsebino, ki je v tesni povezavi z namenom dogodka. Po tej klasifikaciji je narejena doslej edina slovenska klasifikacija dogodkov, ki jo je pripravila Sekcija organizacije dogodkov (SOD) pri Slovenski oglaševalski zbornici. Po tej klasifikaciji dogodke delimo na sedem vrst. In sicer izobraževalni, komercialni, korporativni, politični, kulturni, športni in dobrodelni. Pri izobraževalnih dogodkih zasledimo značilnosti, ki so del strokovnega znanja na področju načrtovanja neformalnega izobraževanja (prim. Chan 2010, Caffarella 2002). Organizacija dogodkov je najširše področje, ki ga uporabljamo v sklopu dela in izobraževanja.

Strokovnjaki pa opozarjajo, da prihaja pri vseh klasifikacijah do prekrivanja med posameznimi kategorijami, zato sezname nikoli niso dokončni (Bubnič idr. 2009, str. 16–18). Ker slednje za našo raziskavo ni pomembno, tega podrobneje ne bomo obravnavali.

Strokovnjaki tudi razlikujejo med pojmom *organizacija* in *upravljanje* dogodkov. *Organizacija* se nanaša le na organizacijski ali operativni del upravljanja dogodkov, za opis načrtovanja, priprave in izvedbo dogodkov, na vsebinski in logistični ravni pa se uporablja izraz *upravljanje dogodkov*. Organizator je oseba, ki skrbi za izvedbo in logistični del dogodka in ni nujno vpleten v vsebinsko zasnovo. Upravljavec dogodkov pa skrbi za celostni proces dogodka, od raziskovanja, načrtovanja, organiziranja, svetovanja, izvedbe, tudi nadzora, do evalvacije. Organizatorje najdemo v vseh oddelkih podjetij in organizacij, predvsem med prodajalci, tržniki ipd. Običajno se z dogodki ukvarjajo le v svojem delovnem času, vendar imajo redko čas in znanje za celovito upravljanje dogodkov. Po večini dogodke upravlja več posameznikov skupaj (Bubnič idr. 2009, str. 20–22).

## 4.2 NAČRTOVANJE DOGODKA

### 4.2.1 Z raziskavo do izhodišč

Načrtovanje vsakega dogodka naj bi se začelo z raziskavo dogodka, s katero pridemo do potrebnih izhodišč za samo izvedbo dogodka. Raziskave so bolj ali manj kompleksne, vedno

pa vsebujejo vprašanja zakaj, kdaj, kje, za koga in kako bomo pripravili dogodek, SWOT – analizo in študijo izvedljivosti. Velikokrat organizatorjem dogodka zmanjka časa za omenjene raziskave, čeprav strokovnjaki opozarjajo, da je morda najbolj nujna faza pri upravljanju dogodka, saj nam da ključne informacije za potrditev ali zavrnitev investicije v dogodek (Bennett 2010).

Z raziskavo si najprej odgovorimo na osnovna vprašanja, ki jih strokovno imenujemo pet Goldblattovih vprašanj ali pet W-jev, s katerimi pridemo do izhodišč za dogodek:

- WHY – Zakaj se bo dogodek zgodil (proučimo namene za izvedbo in določimo konkretne cilje – recimo dobiček, zabava ipd., pri čemer moramo paziti, da vanje ne projiciramo lastnih želja; dogodek mora biti uspešen in koristen za naročnika (organizacijo) dogodka in udeležence);
- WHO – Kdo se bo dogodka udeležil (natančno opredelimo značilnosti ciljne skupine – demografsko strukturo, želje, potrebe, pričakovanja ipd.);
- WHEN – Kdaj bo dogodek (termin izvedbe dogodka je ključen za dobro udeležbo na dogodku in za učinkovit prenos sporočila; preveriti moramo, ali se morda na isti dan ob podobni uri dogaja kaj pomembnega za izbrano ciljno javnost; na obisk vpliva tudi vreme, zato je priporočljivo imeti plan B);
- WHERE – Kje se bo dogodek zgodil (prizorišče dogodka hkrati sporoča tudi statusni simbol, ki dopolnjuje sporočilo dogodka);
- WHAT – Kaj se bo dogajalo (nanaša se na vsebino dogodka, ki je odvisna od ciljne javnosti, namena dogodka in sporočila, ki ga želimo prenesti; določi se osrednja tema in rdeča nit dogodka) (Goldbratt 1997, str. 37–38).

Poznavajoč stopnje načrtovanja neformalnih izobraževalnih programov, npr. po modelu andragoškega ciklusa, lahko ugotovimo, da so stopnje in izhodiščna vprašanja zelo podobna.

SWOT – analiza je hitra in učinkovita metoda, s katero ugotavljamo prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti dogodka<sup>9</sup>. S SWOT analizo pridemo do ugotovitev o aktualnosti in izvedljivosti dogodka. Zunanje okolje (priložnosti in nevarnosti) preverimo gospodarsko, družbeno, kulturno, tehnično, demografsko in konkurenčno, nato analiziramo še prednosti in slabosti fizičnih, finančnih, informacijskih in človeških virov. Če priložnosti in nevarnosti prevladujejo, je priporočljivo dogodek preklicati ali preložiti.

---

<sup>9</sup>SWOT je okrajšava za besede *strenghts, weaknesses, opportunities, threats*.

S študijo izvedljivosti podrobneje preverimo cilje dogodka, različne alternative programa, stroške in koristi. Odgovoriti si moramo na naslednja vprašanja:

- Ali lahko dosežemo cilje dogodka z danimi finančnimi in kadrovskimi viri?
- Ali lahko dogodek speljemo v roku?
- Ali obstajajo primerna prizorišča?
- Ali lahko dobimo podporo ključnih deležnikov (lokalne skupnosti, ipd.)?
- Kakšna je zgodovina naših in konkurenčnih dogodkov s podobno vsebino?
- Kakšna je elastičnost povpraševanja za naš dogodek? (prav tam, str. 38–39).

#### **4.2.2 Zasnova dogodka**

Zasnova dogodka je ena najbolj kreativnih faz pri ustvarjanju dogodka. Z natančnim konceptom pripravimo program, izberemo prizorišče, scenografijo in druge elemente, ki vplivajo na celotno podobo dogodka. Temelji na izhodiščih in je hkrati odvisna od finančnega načrta.

Pri zasnovi dogodkov strokovnjaki zagovarjajo tezo, da mora biti cilj vsake zasnove dogodka *ustvarjanje izjemnih doživetij* za obiskovalce. Seveda pa niso vsi dogodki primerni za kreativno ustvarjanje doživetij, saj že sama narava dogodka bolj ali manj določa program, npr. športne prireditve. Izjemna doživetja strokovnjaki povezujejo z zakonom dobre zgodbe, saj obstaja pripovedna shema, ki zelo ustreza človeški naravi in zagotavlja ugodje. Sestavljena je iz uvoda, predstavitve, pojasnila o stanju, čustvenih odzivov protagonistov, konflikta, napetega pričakovanja rešitve in rešitve konflikta ter odziva. Udeleženci dogodka se morajo identificirati z vsebino dogodka. Ustvariti pa moramo tudi napeta pričakovanja, ki povzročajo notranji konflikt v udeležencih, ki pa ga moramo na koncu rešiti. S tem strokovnjaki poudarjajo pomembnost tematiziranja dogodka, ki se mora prilagajati osrednji tematiki in rdeči niti dogodka (Bubnič idr. 2009, str. 63). Če hočemo poskrbeti, da bodo naši gostje zadovoljni oziroma, da bomo dosegli svoj namen, strokovnjaki opozarjajo na pravilo petih čutov: dotika, vonja, okusa, vida in sluha. So osnovni in zelo močni čuti, ki nemudoma ustvarijo razpoloženje v človeku. Zato je potrebno pri snovanju identificirati ciljno skupino (Goldbratt 1997, str. 64–69).

Z zasnovo gradimo celostno podobo dogodka, ki je sestavljena iz mnogih elementov, kateri morajo biti usklajeni z osrednjo temo in med seboj. V celostno podobo zasnove dogodka spada izbira prizorišča, izbira morebitne hrane in pijače, izbira drugih nastopajočih, scenografija, ki pripomore k ustvarjanju vzdušja, osvetlitev, zvok in drugi posebni avdio-vizualni efekti. Merilo pri izbiri pa mora biti vedno konsistentno z namenom dogodka, krovno idejo (rdečo nitjo) in ciljno javnostjo. Pri zasnovi dogodka se pogosto uporablja metoda miselnega viharjenja ali *brainstorming*. Z snovanjem ustvarimo dokončen koncept dogodka, ki ga v jedru načeloma ne spreminjamo več, vendar pa moramo biti vedno pripravljeni na improvizacijo in prilagajanje trenutnim razmeram (Bubnič idr. 2009, str. 60–77).

#### 4.2.3 Načrtovanje in priprava dogodka

Načrtovanje in priprava dogodka, ki jih določeni avtorji obravnavajo ločeno, sta tako povezana in prepletena, da jih bomo mi obravnavali skupaj. V širšem pomenu se načrtovanje dogodka začne že s študijo izvedljivosti in zasnovo, s katerima določimo vsebino dogodka in osnovnih sestavin. Sedaj pa moramo sestavine še identificirati oziroma poskrbeti za njihovo logistiko in tehnični vidik. Tako se v ožjem pomenu besede proces načrtovanja dogodka začne po potrditvi koncepta in konča z izvedbo aktivnosti na dogodku in po njem. Priprava dogodka pa pomeni uresničevanje vsega, kar smo določili v fazi načrtovanja (Bubnič idr. 2009).

Pri načrtovanju in pripravi moramo pomisliti na vse podrobnosti dogodka:

- Prizorišče (kje potrebujemo označevalce, kam bodo udeleženci dali garderobo, kako bomo razporedili stole ...);
- Nastopajoči (tehnične in logistične podrobnosti – dostop do prizorišča, prostor za opremo, priskrbeti vse potrebno na prizorišču glede na njihove zahteve ...);
- Tehnične zahteve (*osvetlitev* – določiti postavitev in uporabo luči; *zvok* – priprava mikrofонов, stojal, kablov, mešalne mize; *gostinske storitve* – zunanji catering ali notranji catering ...);
- Scenografija (priskrbimo scenografske elemente določene pri zasnovi ...).

Posebej pomembno je, da predvidimo vse kritične točke, na katerih se lahko kaj zaplete na dan dogodka in se na to primerno pripravimo. Dobro načrtovanje in pripravo zagotovimo s stalno komunikacijo z vsemi deležniki dogodka. Z investitorjem ali naročnikom dogodka, z organizacijsko ekipo, nastopajočimi in s ponudniki storitev. Pomemben je stalen nadzor nad

delom organizacijske ekipe, še posebej če gre za organizacijo večjega dogodka, ki ga zagotavljamo s t.i. projektno knjigo, v kateri so zapisana vsa opravila, roki za izvedbo in izvedbeni načrti za posamezne sklope del (Goldbratt 1997, str. 154–224).

### **4.3 IZPELJAVA DOGODKA**

Izpeljava oziroma izvedba dogodka je realizacija scenarija, ki smo ga pripravili v predhodnih fazah raziskave, zasnove, načrtovanja in priprave dogodka. Predvsem načrtovanje in priprava sta zelo pomembna za izpeljavo, saj v omenjenih fazah udejanjimo, kar smo z raziskavo in zasnovo umislili. Ker gre pri dogodku za upravljanje z ljudmi, je nevarnosti, da se kaj zalomi nemalo, zato je še toliko bolj pomembno, da že vnaprej predvidimo vse morebitne kritične točke in se na njih pripravimo. Strokovnjaki predlagajo, da si, še posebej za velike dogodke, izdelamo načrt za izvedbo, v katerega dogajanje opisujemo v sedanjiku, način pisanja pa mora biti jednat in zajemati vse elemente, ki vplivajo na potek dogodka. Čas prihoda in sprejema udeležencev, o pogostitvi, o začetku dogodka, vložki voditeljev, moderatorjev, nastopajočih itd. Vsebovati mora odgovore v sosledju na vprašanja kdaj, kaj in kdo.

Za večje dogodke je priporočljiva tudi generalka, na kateri se naredi tehnični pregled morebitnih naprav, ozvočenje, luči itd. in se po skrajšanem postopku izvede vsebinski del in najpomembnejši deli programa.

Upravljavca dogodka mora smiselno razdeliti naloge vsem članom ekipe, s katerimi pokrivajo posamezna opravila na prizorišču dogodka ali so zadolženi za upravljanje s posameznimi deležniki (novinarji, VIP gosti itd.).

Upravljavci dogodkov svoje cilje uresničujejo tudi z različnim materialnim gradivom in darili, ki ga dajo udeležencem. Gradivo se seveda razlikuje glede na vrsto dogodka. Splošno pravilo pa je, da naj se gradivo navezuje na celostno podobo dogodka, saj bo tako pripomoglo k posredovanju naših sporočil. Zapisali smo že, da strokovnjaki opozarjajo na pomembnost, da udeleženec dogodka postane junak dobre zgodbe, ki jo sam doživlja. Na koncu dogodka (zgodbe) pa se vsi junaki vrnejo v svoje vsakdanje okolje. Učinek zakona dobre zgodbe smo dosegli, če udeleženci v svoje okolje prinesejo nova spoznanja in jih delijo s svojimi bližnjimi. Z darili in drugim materialnim gradivom upravljavci dosežejo, da se zgodba ponovi v glavah gostov (Bowdin idr. 1999).

## 4.4 EVALVACIJA DOGODKA

Upravljanje dogodka se po izvedbi ne konča, ampak se nadaljuje in vključuje ovrednotenje upravljanja dogodka (ne le izvedbe), analizo učinkov dogodka, poročanje deležnikom o doseženih ciljih in tako imenovan komunikacijski *follow-up*, s katerim promocijske učinke podaljšujemo. Ob ponavljajočih se dogodkih je upravljanje ciklični proces in je zadnja faza, vrednotenje oziroma evalvacija dogodka že uvod ali izhodišče k naslednjemu dogodku (Bubnič idr. 2009, str. 326–327), kar lahko primerjamo z modelom andragoškega ciklusa, kjer je evalvacija že faza zbiranja novih izobraževalnih potreb.

### 4.4.1 Vrednotenje upravljanja dogodka in analiza učinkov

Dogodek je uspešen, če dosežemo njegove cilje. Zato z vrednotenjem z različnimi orodji in procedurami skozi vse faze dogodka preverjamo, ali delujemo z vidika zadovoljevanja ciljev, katerih procesi delujejo dobro in kaj nas pri uresničevanju ciljev ovira. Pri tem kritično opazujemo, merimo in spremljamo naše aktivnosti v okviru dogodka. V fazi raziskave vrednotimo različne možnosti za dogodek, nadaljujemo s spremljanjem priprave dogodka, po dogodku pa vrednotimo njegove učinke (prav tam, str. 328).

Pri vrednotenju uporabljamo kvantitativne in kvalitativne raziskave. Pri prvih preverjamo kvantitativne podatke, kot je število udeležencev, obiskanost na spletni strani in druge kazalce, ki so merljivi s številkami. S kvalitativnimi raziskavami pa preverjamo, ali so udeleženci razumeli sporočilo, ali je dogodek zadovoljil njihova pričakovanja, ali bi kaj spremenili ipd. Za pridobivanje podatkov iz omenjenih raziskav uporabljamo različne tehnike. Bowdin predlaga pet tehnik pridobivanja podatkov:

- **Splošno zbiranje podatkov:** Dogodek ponuja številne možnosti zbiranja koristnih podatkov. Na primer, v zameno za različne ugodnosti (vstopnica, darilo, ipd.) udeleženci izpolnijo obrazce za registracijo, na katerih zapišejo datum rojstva, spol, prebivališče itd.
- **Opazovanje ekipe:** Z opazovanjem upravljaljske ekipe lahko pridemo do neprecenljivih informacij (kakovost izvedbe, reakcije javnosti, tok udeležencev, primernost postrežbe ipd. ).
- **Opazovanje deležnikov:** Gre za informacije, ki jih dobimo od zunanjih akterjev pri upravljanju dogodka (ponudniki prizorišč, sponzorji, služba za varovanje itd.). Tovrstne informacije imajo visoko vrednost, saj predstavljajo pogled iz različnih zornih kotov.



- **Sestanek po dogodku:** Na sestanku morajo prisostvovati vsi, ki so sodelovali na dogodku, skupaj s tistimi, ki so imeli nalogo opazovanja in zbiranja podatkov. Združi se vse informacije, ki so potrebne za vrednotenje dogodka.
- **Vprašalniki:** Z njimi želimo pridobiti podatke o obiskovalcih in njihovih odzivih, učinkih, porabi denarja itd. Lahko jih izpolnjujejo obiskovalci sami ali s pomočjo strokovnega osebja. Izpolnijo ga lahko na prizorišču ali po dogodku prek telefona ali po elektronski pošti (Bowdin, 1999, str. 417–419).

### **Vrednotenje medijskih učinkov**

Pri promocijskih dogodkih (tiskovne konference ipd.) je pomembno, da vrednotimo tudi *medijske učinke*. Objave v medijih so namreč dober pokazatelj o odmevnosti dogodka in ustvarjenega mnenja o njem. Glede na medijske učinke pogosto merimo tudi uspešnost dogodka. Lahko jih merimo s kvalitativnega stališča (površina prostora v tiskanih medijih, dolžina oglasa na radiu ali televiziji) in kvantitativnega stališča (vsebinsko vrednotenje) (Bubnič idr. 2009, str. 331–332).

#### **4.4.2 Poročanje o dogodku**

Ko imamo vse informacije zbrane in ovrednotene, napišemo poročilo, v katerem kritično ovrednotimo dogodek in se osredotočimo na njegove učinke. Poročilo je lahko splošno ali pa ga prilagodimo posameznim deležnikom, ki jih zanimajo specifični vidiki prireditve (prav tam, str. 334–335).

#### **4.4.3 Komunikacijski *follow – up***

Gre za aktivnosti, s katerimi dolgoročno povečamo promocijske in druge učinke dogodka. *Follow – up* aktivnosti se pričnejo takoj po dogodku in trajajo tako dolgo, kolikor so vsi akterji sposobni dajati relevantna sporočila o dogodku. *Follow – up* se v praksi običajno prične z zahvalo za udeležbo vsem deležnikom dogodka (ekipa upravljavcev, mediji, sponzorji, VIP gostje itd). Pri naslednji fazi jih vprašamo po vtisih in mnenju o dogodku. Nazadnje pa nas zanima, ali si želijo sodelovanja tudi v prihodnje in kako (Bowdin, 1999, str. 35).

#### **Metode *follow – up***

Največkrat ga izvajamo v obliki navadnega ali elektronskega pisma. Pomanjkljivost tega pa je, da jih bere malokdo in da ne pustijo dovolj močnega vtisa. Zato strokovnjaki kot

primernejšo obliko predlagajo osebni klic, ki ga opravimo največ do tri dni po dogodku. V zadnjem času pa se trend spreminja in so vse pogostejša manjša darila, ki se nanašajo na dogodek in spremljajo zahvalna pisma (CD z glasbo iz dogodka, DVD s fotografijami ipd.)

Če follow – up izvedemo pravilno in skrbno, si bodo naše ciljne javnosti dogodek in organizacijo, ki je dogodek pripravila, boljše zapomnili. Zato je verjetneje, da bodo v prihodnje želeli z njo tesneje sodelovati in jo bodo priporočili tudi drugim. Follow – up se šteje za eno boljših strategij, ki zagotavlja dolgoročno učinkovitost dogodkov (prav tam, str. 36).

Upravljanje dogodkov je sicer strukturno organizirano in ima prisotne različne cilje, ki se skozi proces upravljanja uresničujejo ali ne. Pri tem pa niso mišljeni nikakršni direktni učni cilji, saj učenje kot tako ni glavni namen upravljanja dogodkov, razen seveda če se organizira izobraževalni dogodek, kar pa ni tema naše razprave. Med procesom upravljanja dogodkov pa se vsekakor poraja mnogo priložnosti za učenje. Na primer, pisanje poročila, delovni sestanki ipd. Znanje ni v naprej pripravljeno, da bi se prenašalo, ampak se lahko zgodi ob neki drugi dejavnosti. Lahko se zgodi slučajno in nastane nepričakovano v različnih situacijah.

## **5. ANALIZA TEORETSKIH MODELOV NA PRIMERU ORGANIZACIJE OZIROMA UPRAVLJANJA DOGODKOV**

Upravljanje dogodkov je skopo rečeno sestavljeno iz treh faz. Načrtovanja, ki vključuje raziskavo, zasnovo in pripravo na dogodek, izpeljave in evalvacije. Ves čas upravljanja dogodka pa potekajo procesi vrednotenja posameznih faz. Med raziskovanjem, zasnovo, pripravo, izvedbo in evalvacijo ter vrednotenjem vseh posameznih faz potekajo tudi procesi učenja. Lahko gre za namerne ali naključne učne procese skozi različne priložnostne ali naključne situacije. Slednje bomo skušali prikazati na primeru teoretskih modelov Wengerja, Alheita in Jarvisa.

## **5.1. UPRAVLJANJE DOGODKOV IN UČENJE PO WENGERJU, JARVISU IN ALHEITU**

Wenger, Jarvis in Alheit pri interpretiranju učenja izhajajo iz konteksta življenja, družbe in kulture, pri tem pa upoštevajo tako fizično kot razumsko plat posameznika in vplive okolja. Wenger vidi učenje v aktivni družbeni udeležbi v skupnostih prakse, kjer se posameznik uči specifično od situacije do situacije. Alheit pojmuje učenje kot nenehno refleksijo posameznikove biografije. Jarvis pa razume učenje kot celosten proces, kar pomeni, da posameznik v procesu učenja deluje s telesom in razumom. Učenje je zanj bivanjski proces, pri čemer posameznik neprestano doživlja nove dražljaje, nove družbene situacije, ki jih osmišlja ali pa jih ignorira. Gre za neprestan, kontinuiran proces osmišljevanja in dojemanja novih neznanih izkušenj, ki jih posameznik lahko doživi kjerkoli in kadarkoli, torej v vseh fazah upravljanja dogodkov.

### **5.1.1 Upravljanje dogodka in učenje po Jarvisu**

Med upravljanjem dogodka lahko izkustveno učenje, kot ga opisuje Jarvis, hitro prepoznamo, saj po njegovi definiciji učenja s sodelovanjem venomer prihajamo v razmerja, pri čemer telesno in razumsko doživljamo situacije, katerih vsebino, s kombinacijo kognitivnih, emotivnih in praktičnih procesov, transformiramo in integriramo v svojo osebnost, kar se odraža z nenehnim spreminjanjem (Jarvis, 2006). Z delovanjem in pripravo na nov dogodek prihajamo v različne nam nove situacije z novimi ljudmi, kar lahko v nas vzbudi še neznane občutke, ki jih lahko ignoriramo ali pa jih prepoznamo kot novo možnost za učenje.

V prvem delu načrtovanja dogodka, raziskavi, lahko potekajo razmeroma zahtevni mentalni procesi, lahko pa se delo opravlja tudi rutinsko. Običajno pa gre za kombinacijo obeh. Raziskovalci morajo proučiti namene za izvedbo dogodka, natančno opredeliti značilnosti ciljne skupine za dogodek, kdaj in kje se bo dogodek zgodil, kaj se bo dogajalo in proučiti prednosti ter slabosti izvedbe dogodka. Pri iskanju odgovorov na omenjena vprašanja lahko do določene mere gre za rutinsko delo, pri čemer posamezniki opravijo delo »na pol avtomatično«, brez razmišljanja in morebitnih sprememb in dražljajev niti ne zaznajo. V teh primerih lahko za opredelitev uporabimo Jarvisovo poimenovanje ne-učenje. Običajno se ne-učenje zgodi ob ponavljajočih se dogodkih. V takem primeru, ne pride do učenja. V primeru novega dogodka, z novim naročnikom, z novo idejo, pa pride po Jarvisu že v tej fazi do

različnih strategij in načinov učenja. Posameznik preko petih osnovnih čutil doživlja vedno nove dražljaje. Mora se srečati z novimi ljudmi v novih okoljih. Bolj je dovzeten do novih občutkov, močnejše so izkušnje. Tako se sprožijo različni načini učenja. Učenje kot razmišljanje ali refleksija. Proučuje namene dogodka, jih povezuje s ciljno publiko, ki v veliki meri botruje pri izbiri prizorišča in termina ter vsebine dogodka. Učenje kot delovanje, saj je potrebno vsa dejstva preveriti, obiskati prizorišča ipd. Pri tem posameznik uporablja različne strategije učenja, ki jih Jarvis opisuje kot kritično mišljenje, reševanje problemov, akcijsko učenje ipd. Pri tem posameznik seveda spreminja perspektivo na okolje in dogodke okoli sebe, si nabira izkušnje in tako lažje obvladuje podobne probleme. Veliko tega, kar se posameznik v opisanih procesih nauči, pa opisuje tudi Wenger kot specifično glede na situacijo.

V drugem delu načrtovanja dogodka, zasnovi, ki je ena najbolj kreativnih faz pri ustvarjanju dogodka, gre za več miselnega dela in manj aktivnosti. Pri zasnovi dogodka se postavi celostna podoba dogodka, v katero spada scenografija, morebitni »catering«, nastopajoči ipd., ki se morajo smiselno vsebinsko povezovati s krovno idejo dogodka. Pri zasnovi dogodka se pogosto uporablja metoda miselnega viharjenja, pri čemer posamezniki sproščeno, nepovezano nizajo ideje glede na določeno vsebino. Pri tem igrajo veliko vlogo pretekle izkušnje, ki jih posamezniki imajo o izbrani vsebini oziroma temi. Pri snovanju dogodka opozarjajo strokovnjaki upravljanja dogodkov na pravilo petih čutov: dotika, vonja, okusa, vida in sluha, katerim bistven vpliv pri učenju pripisuje tudi Jarvis. Snovalci se morajo identificirati s ciljno skupino in dogodek zasnovati tako, da si pričarajo navidezno izjemno doživetje, notranji konflikt, ki ga dejansko želijo vzpostaviti tudi pri obiskovalcih na samem dogodku. Na ta način snovalci (načrtovalci) skupaj v razmerju do drugih, ker je možganska nevihta metoda, ki se izvaja v skupini, prihajajo tudi do razmerja s samim seboj. Prične se prvotno učenje, kot bi to opisal Jarvis. Na nekem nivoju pa znotraj tega procesa prihaja tudi do t.i. tacitnih znanj, saj posameznik sliši mnogo idej, ki jih na nek način ponotranji in o njih konkretno ne razmišlja, lahko pa pridejo na površje tekom nadaljnje izpeljave tega ali kateregakoli drugega dogodka.

V tretjem delu načrtovanja, pripravi na dogodek, moramo poskrbeti za logistiko in tehniški vidik zasnove. V tem delu se od posameznikov zopet zahteva tako miselno kot praktično udejstvovanje. Pomisliti morajo na vse najmanjše podrobnosti glede prizorišča, nastopajočih, scene, tehniške zahteve ipd. ter jih na to pripraviti, kar zahteva stalno komunikacijo in interakcijo z vsemi deležniki dogodka. Participacija v interakciji pa vedno privede do novih

izkušenj, novih doživetij, ki pa jih, kot že rečeno, lahko ne zaznamo, ignoriramo ali pa jih prepoznamo kot novo možnost za učenje. Med pripravo dogodka, še posebej pri generalki, lahko velikokrat pride tudi do preizkušanja novih občutkov, ki jih posamezniki doživijo pri snovanju. Tako dobijo odzive na občutke in jih s tem osmislijo ali pa zavržejo.

Naslednja faza upravljanja dogodka je izpeljava. Pri izpeljavi dogodka se realizira scenarij, ki ga posamezniki pripravijo v predhodnih fazah upravljanja dogodka. Procesi, ki potekajo pri izpeljavi, so podobni kot pri fazi priprave, le da je na tem mestu še več ljudi, še več interakcij in s tem še več možnosti za učenje.

Pri izpeljavi dogodka pa se lahko vpliva tudi na učenje udeležencev. Z različnimi materialnim gradivom in darili za udeležence se podaljšujejo in povečujejo doživetja iz dogodkov. Tako udeleženci v svoje okolje prinesejo nova spoznanja in jih delijo s svojimi bližnjimi, ki na ta način prav tako doživijo novo izkušnjo. Tako se kaže kontinuiran proces učenja, ki ga je v svojem modelu skušal zajeti Jarvis.

Po izpeljavi dogodka, kot zadnja faza, sledi še evalvacija dogodka, pri čemer gre za skupno analizo vseh faz in učinkov ter ciljev dogodka. Samo vrednotenje poteka skozi vse faze dogodka. V fazi raziskave vrednotimo različne možnosti za dogodek. V fazi priprave dogodka sam proces ves čas spremljamo in opazujemo, po dogodku pa ovrednotimo njegove učinke in cilje. Na tem mestu se še enkrat pokaže, da skozi proces upravljanja dogodkov že s samim vrednotenjem ves čas potekajo različni kognitivni procesi in različni načini učenja. Ves čas poteka proces opazovanja tako ekipe kot vseh ostalih deležnikov dogodka. In pri evalvaciji se opažanja na podlagi mnenj in preteklih izkušenj različnih opazovancev ostalih deležnikov dogodka preverijo in ovrednotijo. Tako posamezniki skozi različne spoznavne procese in z reflektivnim učenjem ovrednotijo uspešnost dogodka.

Pri zbiranju informacij o dogodku pa se lahko, kot pri fazi izpeljave, tudi na tem mestu direktno vpliva na učenje udeležencev s tako imenovanimi *Follow up* metodami. Največkrat gre za zahvalo za udeležbo vsem deležnikom dogodka, ustno, v obliki navadnega ali elektronskega pisma. Vse pogosteje pa se uporablja manjša darila, ki se nanašajo na dogodek. S tem se podaljšuje promocijske in druge učinke dogodka. Podaljšuje in krepi se občutke pri deležnikih. Občutki, nova doživetja pa so, kot vemo, vsebina naše nove izkušnje in osnova za možnost za učenje.

Kot smo pokazali, je posameznik skozi proces upravljanja dogodkov neprestano v interakciji z drugimi posamezniki, pri čemer celostno, v kombinaciji s telesom in razumom, doživlja družbene situacije in jih v kombinaciji s kognitivnimi emocionalnimi in praktičnimi procesi osmišlja in se spreminja. Pri učenju, kot ga razume Jarvis in kot smo opisali zgoraj, ne gre za samostojen, enkratni proces enega načina ali stila učenja, ampak gre venomer za kombinacijo različnih, med seboj prepletenih procesov, ki s posameznikovim delovanjem v svetu kontinuirano pripeljejo do vedno novih doživetij, vedno novih izkušenj. Skozi proces upravljanje dogodka se ponuja nešteto priložnosti in mnogo naključnih situacij za učenje. Posameznik jih mora, kot pravi Jarvis, le prepoznati kot možnost za učenje.

### **5.1.2 Upravljanje dogodkov in učenje po Alheitu**

Biografsko učenje lahko praktično povežemo z vsemi vidiki življenja, saj je Alheit bistvo učenja videl v življenju samem in tako lahko za predmet učenja postavimo tudi organizacijo dogodkov, ki skozi sam proces predstavlja posameznikovo socialno-kulturno okolje. Spremembe, zunanje dražljaje, ki jih posameznik doživlja v toku procesa upravljanja dogodka, posameznik interpretira glede na njegove pretekle izkušnje, glede na njegovo razumevanje preteklih situacij in vedenj, ki jih ima s tem delom, jih transformira, predela in jim da nov pomen (Alheit, 1995).

Ko pomislimo na Alheitovo biografsko učenje in faze upravljanja dogodkov, dobimo prvo asociacijo na evalvacijo oziroma vrednotenje dogodka, saj gre pri evalvaciji predvsem za ocenitev, ovrednotenje, refleksijo preteklega dogodka in načrt spoznanj za delo v prihodnje. Slednje pa ne pomeni, da se posameznik skozi ostale faze upravljanja dogodka ne uči, kot učenje razume Alheit.

Alheit je namreč vsebino za učenje črpal iz življenja samega. Posameznikova biografija, pretekle izkušnje, vedenje, znanje, iz katerih posameznik črpa in se uči, izhaja iz posameznikovega socialno-kulturnega okolja, katerega del lahko predstavlja tudi opravljanje dogodkov. Posameznika vse spremembe, ki jih doživi tekom upravljanja dogodka na nek način spodbudijo k razmišljanju, se ga dotaknejo, vendar direktno nanj še ne vplivajo. Mora jih transformirati, predelati in doumeti v okviru tistega, kar že ve, kar že zna, v okviru preteklih izkušenj.

Posameznik skozi vse faze upravljanja dogodka konstantno motri in ugotovitve reflektira glede na pretekle dogodke. In novo nastale situacije in probleme tudi razume in jih rešuje

glede na razumevanje preteklih dogodkov, situacij in problemov. Pri raziskavi določa vsebino, prostor in čas dogodka glede na to, kako je bil razumljen pretekli dogodek. Prav tako ga zasnuje, pripravlja in izpelje z nenehnim razmišljanjem o sebi, refleksijo in spreminjanjem sebe in svoje realnosti.

Vse nove situacije in zunanji dražljaji tekom upravljanja dogodka so sprožilci transformacij in sprememb, torej učenja posameznika, ki naprej vplivajo pri upravljanju naslednjega dogodka. Na tem mestu pa lahko, kot pri Jarvisovem izkustvenem učenju, tudi pri Alheitovem biografskem učenju prepoznamo cikličnost učnega procesa. In kot pravi Alheit: »Življenje je moč razumeti le, če ga gledamo nazaj. Medtem, pa ga moramo živeti naprej.« (Alheit idr. 1999, str 57).

### **5.1.3 Upravljanje dogodkov in učenje po Wengerju**

Upravljanje dogodkov je večplasten proces, ki zahteva sodelovanje in koordinacijo več oseb. Zahteva socialno participacijo in aktivno udeležbo, ki je sestavni del Wengerjeve teorije situacijskega učenja. Če je bil v prejšnjih dveh teorijah učenja poudarek na posamezniku, je sedaj večji poudarek na posamezniku v skupnosti. Skupino ljudi, ki upravlja dogodek, bi lahko prepoznali kot skupnost prakse, saj posamezniki z namenom uspešno organizirati dogodek tesno sodelujejo, se v ta namen redno srečujejo in si izmenjujejo mnenja. Vse veže nek skupen pomen, skupna aktivnost, skozi katero se tudi identificirajo. So organizatorji, načrtovalci, svetovalci, snemalci ipd. v procesu skupnega cilja, organizacije nekega dogodka.

Upravljanje dogodkov je, lahko rečemo, družbeni pojav, saj ga vedno upravljajo ljudje, vedno v nekem družbenem okolju. In če izhajamo iz osnovnega fokusa Wengerjeve teorije, ki vidi učenje kot družbeno udeležbo, lahko tudi učenje, kot ga razume Wenger, prikažemo na primeru upravljanja dogodkov.

Sestavni del Wengerjeve teorije učenja je praksa oziroma aktivna participacija in tudi vsako upravljanje dogodkov zahteva aktivno udeležbo in interakcijo z vsemi deležniki dogodka in skozi vse faze upravljanja dogodka.

Ekipa, ki upravlja dogodek, ima namen vsak dogodek najučinkoviteje izpeljati. Z vsakim naslednjim dogodkom se člani trudijo, da bi svoje delovanje še izboljšali, da svojih napak ne bi ponavljali, kot učenje v skupnosti praks opisuje Wenger. Posamezniki se v skupnostih praks povezujejo z namenom, da bi izboljšali svojo prakso, svoje delovanje, se tako razvijajo in spreminjajo. Vsak nov dogodek predstavlja izziv. Skupino upravljalcev dogodkov veže

nek skupen namen, s katerim se identificirajo. Predstavlja jim neko socialno ozadje, ki jih spodbuja k medsebojnemu sodelovanju in učenju. Vsi se trudijo za skupno dobro, nihče ne želi negativno izstopati, zato vsak deluje po svojih najboljših močeh in tako venomer izboljšuje svoje delovanje, se venomer uči.

In kot noben dogodek ni enak prejšnjemu, lahko rečemo, da so tudi vse učne situacije tekom upravljanja dogodka specifične. Slednje Wenger v svoji teoriji opisuje kot situacijsko učenje in poudarja, da je vsebina znanja odvisna oziroma specifična glede na situacijo, v kateri je naučena. To pa ne pomeni, da Wenger razume situacijsko učenje kot preprosto memoriziranje z opazovanjem, ampak ga opisuje kot učenje skozi prakso. Upravljanja dogodkov pa seveda ni moč razumeti drugače kot praktično udejstvovanje, pri čemer poteka učenje z opazovanjem, učenje kot reševanje problemov in akcijsko učenje, ki pomeni skupinsko učenje drug od drugega.

Z analizo smo pokazali, da se učenje, kot ga razumejo in ga opredeljujejo v svojih modelih Jarvis, Alheit in Wenger (lahko) odvija tudi med procesi upravljanja dogodkov. Lahko smo zapisali zato, ker je vedno možno, da ljudje izpeljejo dogodke kot rutino in bi lahko sodili le o ne-učenju. Vsak dogodek je vir za učenje, učenje se lahko odvije ali pa tudi ne. Pri tem moramo biti pozorni, da je veliko učenja na nezavedni ravni, ki ga ljudje zavestno ne zaznajo in ne zmorejo ubesediti, se je pa zgodilo. V teh primerih govorimo o nastajanju tihega znanja ali o inkulturaciji na delovnem mestu.



## 6. SKLEP

Koncept vseživljenjskega učenja, kot ga razumemo danes, je sicer domislek sodobnosti, strokovna literatura pa nam razkriva, da je vseživljenjsko izobraževanje in učenje izčrpno in jasno opredelil z vsemi sredstvi, metodami in cilji že Jan Amos Komensky. V svojem konceptu, ki ga je opisal v delu *Pampedia (Vsesplošna vzgoja in izobraževanje)*, je podal poglede na vzgojo in izobraževanje kot kontinuiran proces od rojstva do smrti vseh, v vsem in v celoti. S tem je izražal zahtevo po razvoju vsakega posameznika v moralno, humano in izobraženo bitje. To pa je tudi temeljna zahteva sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja, ki vključuje formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Slednje je bilo predmet našega raziskovanja.

Sodobni pristopi k učenju, ki smo jih v besedilu raziskovali, izkustveno učenje po Jarvisu, situacijsko učenje po Wengerju in Lave ter biografsko učenje po Alheitu, se osredotočajo ravno na tiste vrste učenja, ki ni strukturirano in organizirano, pri katerih ne gre za direkten prenos znanj in vedenj in jih je skoraj nemogoče meriti, a vendar potekajo v vseh življenjskih okoljih.

V sodobnih političnih, strokovnih in raziskovalnih delih je še vedno velik poudarek na formalnem izobraževanju in učenju, premalo pa se upošteva priložnostno oziroma situacijsko učenje. V strokovni literaturi se pojavlja veliko pojmov in definicij, ki jih različni avtorji povezujejo s pojmom priložnostno učenje. Razlike nastajajo zaradi polja raziskovanja in kriterijev, po katerih avtorji opredeljujejo priložnostno učenje. Večina interpretira priložnostno učenje kot ne nujno nameren, včasih celo nezaveden proces, ki nima formalnih ciljev, se izvaja v različnih, a vedno neformalnih okoljih in je povezano z izkušnjami in interesi posameznika.

Z razvojem različnih sodobnih smeri v izobraževanju pa so se razvila tudi različna poimenovanja oziroma interpretacije priložnostnega učenja. V naši raziskavi smo se osredotočili na učenje v skupnostih praks po Wengerju in Lave, Alheitovo teorijo biografskega učenja in izkustveno učenje po Jarvisu. Skozi analizo smo pokazali, da je moč z vsemi tremi teorijami interpretirati priložnostno ali naključno oziroma situacijsko učenje. Vse tri pri opredelitvi učenja izhajajo iz konteksta življenja in družbe ter upoštevajo tako fizično

kot razumsko plat posameznika, njegove izkušnje in vplive okolja. Posameznik se po omenjenih teorijah ne uči s transmisijo abstraktnega, (pogosto) dekontekstualiziranega znanja, z enega posameznika ali vira na drugega posameznika, ampak se uči skozi življenjske dogodke, priložnosti za učenje, ki so del neke druge dejavnosti. Slednje smo predstavili z umestitvijo situacijskega učenja v primer organizacije dogodka. Pokazali smo, da se skozi organizacijo dogodkov in proces upravljanja dogodkov ponuja veliko priložnostnih in naključnih situacij za učenje. Od posameznika pa je odvisno, ali jih bo kot take prepoznal ali pa jih bo ignoriral.

Glede na poznavanje stopenj načrtovanja neformalnih izobraževalnih programov, npr., po modelu andragoškega cikla, bi glede na izredno podobnost z organizacijo dogodkov lahko raziskovali tudi situacijsko učenje pri organizaciji neformalnega izobraževanja in razvoja kompetenc andragogov.

Z orisom različnih teoretskih ozadij, na katere so se Wenger, Lave, Alheit in Jarvis naslanjali pri svojem delu, smo želeli še nazorneje pokazati, da je situacijsko učenje kompleksen proces, ki ga je potrebno tudi kompleksno razumeti. Ugotovimo lahko, da so teoretski modeli učenja nastali izhajajoč iz širših miselnih tokov poststrukturalizma in so vpeti v aktualne premisleke o človeku in družbi. Glede na hiter razvoj pojmovanj učenja ne moremo enoznačno opredeliti situacijskega učenja, lahko le uporabimo različne avtorske pristope.

Za nadaljnje raziskovanje je posebno zanimivo, kako situacijsko učenje spremljati in rezultate meriti. Lave (1991) opozarja, da znanja ne moremo obravnavati kot neko stvar, neko lastnino in ga zato tudi težko izmerimo. Lahko pa merimo in ocenjujemo učni proces, ki znanje ustvarja. Z razvojem certifikatnega sistema za priznavanje neformalno pridobljenega znanja se oblikujejo tudi sistemi za spremljanje in ugotavljanje tihega znanja. Poleg tega se razvija koncept organizacijske kulture, ki poudarja prav situacijsko učenje in tiho znanje.

Situacijsko pridobljeno znanje bistveno vpliva na razvoj identitete posameznika, ugotavljajo vse tri obravnavane teorije. Glede na postavljene izhodiščne teze v razpravi lahko sklenemo, da je situacijsko učenje sestavni del koncepta vseživljenjskega učenja, ki bi ga bilo potrebno natančneje raziskati in pripraviti mehanizme za spremljanje.

## 7. SEZNAM LITERATURE

- Alheit, P. (ur.) (1995). *The biographical approach in European adult education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (ur.) (1999). *Lifelong learning inside and outside schools*, Volume 1, 2. Bremen: Roskilde University, Universität Bremen & Leeds University, 2000.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: \*cf.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.
- Beckett, D., Hager, P. (2002). *Life, work and learning: practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Bennett, A.G. (ur.) (2010). *The big book of marketing*. Lessons and best practices from the world's greatest companies. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D., Cohen, R., in Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The society for research in to high er education and Open university press.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- Bourdieu, P., Chartier, R., Ginzburg, C. (2011). *Sociologija, zgodovina, književnost*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bowdin, G. idr. (1999). *Events Management*. New York: John Wiley&Sons.
- Bubnič, E. idr. (2009). *Dogodek od A do Ž: Priročnik za organizacijo in vodenje dogodkov*. Ljubljana: Planet GV.
- Burgeois, E. (2002). A constructivist Approach to Adult Learning. V A. Bron, Schemmann, M. (ur.) *Social Science Theories in Adult Education Research*. Münster, Hamburg, london: LIT Verlag, str. 130–153.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning programs for adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chan, F. J. (2010). *Designing and Developing Training Programs*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Colley, H., Hodkinson, P. in Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*, Leeds: University of Leeds. Lifelong Learning Institute. Dostopno na: [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm), (pridobljeno 31.01.2011).

- Cooper, D. (1999). *Existentialism: a reconstruction*. Oxford: Blackwell.
- Dale, M., Bell, J. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. DfEE Research Report 134, London: Department for Education and Employment.
- Delors, J. (1996). Učenje skriti zaklad: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Elliot, A. (ur.) (2010). *The Routledge companion to social theory*. London, New York: Routledge.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be*. Paris: Unesco.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London in New York: Routledge.
- Golbratt, J.J. (1997). *Special events: Best practices in modern eventmanagement, 2. Izdaja*. John Wiley&Sons, Inc.: New York.
- Govekar - Okoliš, M., Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Griffin, C., Brownhill, B. (2001). *Thelearning society*. V: Jarvis, P. (ur.) *The age of learning, education and the knowledge society*. London: Kogan Page.
- Hager, P., Halliday, J. (2009). *Recovering informal learning. Wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer.
- Harrison,P. (2006). *Post-structuralist theories*. V: Aitken, S. in Valentine, G. (ur.). (2006). *Approaches to human geography*. London: SAGEaPublication, str. 122–135.
- Hill, L. H. (ur.). (2011). *Adult Education for Health and Wellness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hozjan, D. (2010). *Sistemiški vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper : Fakulteta za management.
- Husserl, E. (1970). *Logical investigations, Volume one* (prev. J.N. Finley). New York: Humanities Press.
- Illeris, K. (ur.) (2009). *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words*. London and New York : Routledge.
- Jarvis, P. (1989). *Adultlearning in the social context*. London; New York; Sydney: Croom Helm.
- Jarvis, P. (ur.) (2001). *The Age of Learning, Education and the Knowledge Society*. London, Sterling: KoganPage.

- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*, Volume 1. London and New York : Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. V Illeris, K. (ur.). *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 21–34.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London and New York : Routledge.
- Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije : Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Jelenc-Krašovec, S. (2003). *Univerza za učečo se družbo : kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.
- Jelenc-Krašovec, S., L. Knaflič, E. Perme, M. Radovan, J. Rupert, T. Vilič Klenovšek in N. Žalec. 2007. *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knowles, M. (2006). *The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam, Boston: Elsevier.
- Komensky, J.A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kordeš, U., Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40 (5), s. 275–289.
- Krajnc, A. (1999). *Avtodiagnoza potreb po znanju in učni projekti*. Pedagoško – andragoški dnevi 1999. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Latour, B. (2007), *Reassembling the social: an introduction to actor – network theory*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (2011). *Pandorino upanje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lengrand. P. (1970). *An introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco.
- Lyotard, J.F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Majer, B. (1978). *Strukturalizem*. Ljubljana: ČZDO Komunist.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Mariotti, H. (2012). *Autopoiesis, cultureandsocieti*. Dostopno na: <http://www.oikos.org/mariotti.htm> (pridobljeno 18.6.2012).
- Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. *Socialna pedagogika*, 10(3), 365-368.
- Marsick, J.V., Watkins E.K. (1990). *Informal and incidental learning in teh workplace*. London in New York: Routledge.
- Maturana, H.R., Varela, F. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- Mcdonnell, I., Allen, J. in O' Toole, W. (1999). *Festival and special event management*. John Wiley&Sons, Inc: Australia, Sydney.
- *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. (2000). Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood*. San Francisco: John Wiley&Sons.
- Morgan, G. (2004). *Podobe organizacij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Morgan–Klein, B., Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge.
- Muršak, J. (2006). Informalno ali priložnostno učenje kot del vseživljenjskega učenja in njegovi učinki v povezavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem. V: *Neformalno izobraževanje odraslih* (Nova možnost ali zgolj nova obveznost), str. 13–31.
- Pánek, J. (1993). Jan Amos Komenski: češki humanist na poti k boljšanju reči človeških. Nova Gorica: Educa.
- Rant, Ž. (2005). *Vrednost znanja*. Organizacija. Dostopno na: <http://organizacija.fov.uni-mb.si/index.php/organizacija-si/article/viewFile/284/266> (pridobljeno 6.02.2011).
- Smith, M. K. (1999, 2008). *Informal learning, the encyclopaedia of informal education*. Dostopno na: <http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm> (pridobljeno 31.01.2011).
- *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Taylor, E. W., Mc Kinley Parrish, M. (ur.) (2010). *Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tough, A. (1971). *The adults learning project: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute.
- Vidmar, T. (1996). Ideja permanentnega izobraževanja pri J.A. Komenskem v delu Pampedia (Vsesplošno poučevanje). *Andragoška spoznanja*, 1-2, str. 48–54.
- Vidmar, T. (2006a). Ali je zahteva po učenju, ki naj traja vse življenje, domislek sodobnosti? V: Muršak, J., Vidmar, T. (ur.) *Neformalno izobraževanje odraslih (Nova možnost ali zgolj nova obveznost)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 33–62.
- Vidmar, T. (2006b). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, letnik 57, št. 3, str. 28–48.
- Watterson, J. (2006). *Learning That Lasts: Lifelong Learning and the Knowledge Economy*. Dostopno na: <http://www.icponline.org/> (pridobljeno 29.01.2011).
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. V: Illeris, K. (ur.) *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 209–218.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, M.W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yang, B. 2004. *Holistic Learning Theory and Implications for Human Resource Development*. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2). Dostopno na: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/241> (pridobljeno 7. 5. 2012).

## IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana ŠPELA BOŽIČ izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom ANALIZA TEORETSKIH MODELOV ZA INTERPRETACIJO SITUACIJSKEGA UČENJA moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum: Ljubljana, 3.9.2012

Podpis: