

## Učenje na poti – za vsakogar, kadarkoli in kjerkoli!

Knjiga virov priložnostnega učenja



### **V projektu sodelujejo:**

Paritätisches Bildungswerk LV NRW e. V. // Mobilé e. V. // Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö // Opintotoiminnan keskusliitto ry // Kadın Sorunlarını Araştırma Derneği (KSAD) // Gaziantep Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma Ve Uygulama Merkezi // Natsionalen Politehnicheski Muzei // Nov Balgarski Universitet // Mestna knjižnica Ljubljana // Glotta Nova, center za pravo učenje in poučevanje // Pridruženi partner: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB

# **Učenje na poti – za vsakogar, kadarkoli in kjerkoli!**

**Knjiga virov priložnostnega učenja**

## Učenje za moč desetih – kdo ponuja več?

Prof. Dr. Jost Reischmann, Univerza v Bambergu (Nemčija)

### “Odkritje”

Odkritje predmeta se je zgodilo mimogrede, spotoma: pred konferenčnim centrom v San Antoniu (Teksas) je bil v ploščad vdelan eč kot 25 metrov širok zemljevid. Dobesedno spotaknil sem se ob črte in šele po nekaj korakih sem dojel idejo, da gre za zemljevid. Znašel sem se v New Yorku, gledajoč proti San Franciscu. Prečkam kontinent in berem imena držav. “Letim” proti San Antoniu in se sprašujem, kako dolga je razdalja, ki sem jo v resničnosti prečkal z letalom. Vidim otroke, ki poskakujejo na eni nogi iz ene države v drugi in pojejo imena različnih držav. To je bil zame trenutek razsvetljenja: izobraževanje mimogrede – “učenje spotoma”.

### Raznolikost učenja

#### Samoregulirano učenje – namerno in (bolj ali manj) podprto

Ko sem bral knjigo kanadskega avtorja Allana Tougha “Projekt učenja odraslih” (orig. “The Adult’s Learning Project” (1979)) sem naletel na nov način razmišljanja. Tekom raziskovalnega projekta je odrasle spraševal: “Ali ste se letos kaj naučili?”. Večinoma so odgovarjali z NE, razen če so sodelovali v šoli podobnim dejavnostim. Ko je Tough le malce spremenil tehniko spraševanja, je dobil presenetljive rezultate.

Povprašal je po pridobitvi opredeljenih kompetenc: „Ali ste se naučili tapecirati stene?“, „Ste se kaj novega naučili o boleznih?“, „Ste se naučili kaj o starševstvu?“ – in kar naenkrat so iz vprašanih pričeli vreti odgovori.

Niso pripovedovali o sodelovanju v šoli podobnim dejavnostim, temveč o znanju in zmožnostih, ki so jih pridobili. Tough je prišel do ugotovitve, da odrasli iz skorajda vseh vzorčnih skupin dnevno preživijo vsaj dve uri v „učnih projektih“, ki se v 80% odvijajo brez kakršnegakoli pedagoškega vodstva. To pa na provokativen način našo predstavo o učenju postavlja pod vprašaj: ali je „pravo“ učenje povezano samo z diplomami in certifikati, ali pa lahko o učenju govorimo tudi kadar se česa naučimo „zgolj zaradi zabave ali uporabe same“?

Tako se je nova smer razmišljanja vzpostavila na dva načina. Medtem ko se je tradicionalni pristop k izobraževanju ukvarjal zlasti s cilji, ki naj bi bili doseženi, in primanjkljaji, ki naj bi jih nadoknadili, se zdaj izhodiščna točka in zorni kot spremenita: vzamimo današnje zmožnosti odraslih in se v preteklost obrnemo z vprašanjem: v katerih situacijah so se jih naučili? To pa odpre novo vrsto možnosti učnih izkušenj, saj se odpre cela paleta učnih možnosti in virov, ki so do sedaj ostajali neopaženi.

Znotraj andragoške razprave se je največ govorilo o premiku zornega kota od “poučevanja k učenju”, spremenilo pa se je tudi zaznavanje “različnosti” učnih ciljev. Védenje o polaganju tapet, poznavanje diete, védenje o tem, kako speči piškote – do sedaj so bili tovrstni učni cilji komajda obravnavani kot “resni” ali “pravi” cilji učenja. Razširitev tega pogleda je tudi dokumentirana v sistemu poročanja v nadaljnjem izobraževanju (gl. Kuwan), ki že od devetdesetih let beleži učne dogodke nadaljevalnega izobraževanja in priložnosti za strokovno izpopolnjevanje:

### 3. Teoretično ozadje

branje strokovnih priročnikov s poklicnega področja (52%), samostojno učenje z opazovanjem in poskušanjem (50%), kratkotrajni dogodki, kot so govori, poldnevni seminarji (37%), navodila s strani sodelavcev in nadrejenih (34%).

#### Učenje "spotoma" kot nenamerno ali deloma namerno učenje

Grand Canyon sem obiskal kot turist, da bi nekaj videl, ne, da bi se česa naučil. Pa vendar sem odšel s pridobljenim znanjem: v muzeju, kjer sem kupil razglednice, so razkazovali tudi modele, posnetke, ob poti pa je bilo na voljo precej letakov, ki so jih turisti spotoma jemali. Vedno znova so se zbirale skupinice okrog čuvaja parka, ki je razlagal pojave, ki jih je bilo moč videti, pa tudi tiste, ki so bili očem nevidni. Na različnih mestih so bile postavljene table z botaničnimi, geološkimi ali biološkimi informacijami.

Pearl Harbour ni daleč stran in potrebujem le nekaj minut, da pridem tja z avtobusom. Kako pa naj bi drugače preživel dan? V kiosku spominskega mesta izbruha vojne na Pacifiku in vstopa ZDA v drugo svetovno vojno sem kupil kopijo časopisa Honolulu Star-Bulletin, ki je izšel 7.12.1941 in je poročal o takratnem japonskem bombardiranju. Časopis „me je poučil“ na precej bolj vpliven način, kot bi me lahko kakršenkoli zgodovinski učbenik. Kar sapo mi je vzelo, ko sem ogledoval sliko starejšega para, ki sta v notranji del pristanišča vrgla venec in iskala ime svojega sina na seznamu ljudi, ki so tistega dne umrli. Naenkrat smrt in vojna nista bila abstraktna pojma. Nekaj sem se naučil.

“Siehe die Wohnung Gottes bei den Menschen. Den 8. Mai 1868” (op. prev. “Dom Boga med smrtniki. 8. maj 1868”). Ta napis z znanimi zaviti črkami sem prebral na cerkvenem zidu. Nenavadno – ta cerkev stoji v San Antoniu, v Teksasu. Čemu nemški napis? Zakaj ta datum? Vstopim v cerkev in najdem poznano narodno notranjo opremo, križev pot, ki je opisan v nemščini, znane svetnike in – letak (v angleščini – prosimo, darujte 50 centov), v katerem nemški izseljenci poročajo o svojem domačem mestu ter o svojih mukah in nadlogah, pa tudi o tem, da je bila leta 1908 v tej cerkvi prvič prebrana pridiga v angleškem jeziku (pred tem so tu govorili samo nemško). Ta učna epizodica je trajala deset minut, a še danes razmišljam o njej.

Naj bo dovolj primerov, toda tisto, kar prikazujejo, je drugačno razumevanje učenja, kot smo ga omenjali v zgoraj opisanih petih pristopih:

- Vsebina je bila drugačna: ni šlo za zapomnjena zgodovinska dejstva, ki bi se jih lahko bolje naučil iz “prave” zgodovinske knjige, temveč za pristnost časopisnega izvoda, za prizor starejšega para, ki bi lahko postala dedek in babica, pa objokujeta svojega sina. V prvi vrsti ni šlo za učenje o geoloških plasteh Grand Canyon, temveč za nepozabno opojnost razgleda, ki jemlje dih.

Vendar: vsaj v teh primerih sem dodal nekaj tradicionalnega znanja in veščin z uporabo tradicionalnih virov učenja (strokovnjaki, leksikoni, geološki/zgodovinski učbeniki), pa tudi nekaj nekoliko manj tradicionalnih (časopis, razglednica, letak).

- Motivacija je bila drugačna: na ta mesta nisem šel z namenom, da bi se nekaj naučil. Tako je tu poleg učenja, ki je eksplicitno namerno, tudi učenje, ki se dogaja "spotoma" – včasih celo: učenje, ki bi se mu rajši izognil (npr. kaj storiti, če ne ujamem letala, na katerega bi moral prestopiti).
- Način učenja je bil drugačen: odsotno je bilo organizirano učenje v razredu ali organizirano samostojno učenje. Poleg tega nobena od teh situacij ni trajala eno lekcijo ali morda sedem ur – niti v primeru, če prištejemo še čas za branje letakov, razpravo o tem in pregledovanje dejstev v leksikonu.

Vendar: uporabljal sem vire, ki so jih institucije pripravile z namenom poučevanja in so me zapeljali k učenju. Mali "muzej" na robu Grand Canyon (morda je bil zgrajen za prodajo spominkov) s svojimi modelčki in predmeti iz kinematografa v Pearl Harbourju (ki ima tudi trgovino s spominki, lokalni zgodovinski strokovnjaki pa ga podpirajo) je v dokumentarnem filmu prikazal, kaj se je dogajalo – očitno je bil sistem s strani strokovnjakov za to zgodovinsko temo in mediacijo vzpostavljen z namenom poučevanja – kar sem hvaležno sprejel z občutkom, da "sem poučevan".

Vsi ti primeri kažejo: učenje se dogaja v celotnem spektru življenja, pri nekaterih rečeh dnevno, pri drugih spotoma, pri tretjih v učnih situacijah, pri nekaterih vseživljenjsko. Tu ločujem dolžino (orig. lifelong) in širino (orig. lifewide) vseživljenjskega učenja:

### **Raznolikost učenja – povzeta v širini vseživljenjskega učenja**

S konceptom širine vseživljenjskega učenja, ki sem ga v nemščini prvič objavil leta 1995, sem želel izpostaviti raznolikost različnih oblik, načinov in priložnosti učenja. Razlikoval sem dve vrsti namernega učenja (zunanje-regulirano institucionalizirano in samoregulirano avto-didaktično) in tri oblike nenamernega učenja (gl. prvo poglavje). Za nenamerno oz. deloma namerno učenje sem izbral izraz "učenje en-passant – spotoma". Izbor te oznake je bil povezan z mojo že omenjeno izkušnjo spotikanja ob zemljevid ZDA. Pri izrazu mi je bilo všeč, da zajema dejavnost, napredovanje, lastno premikanje, srečevanje ljudi in stvari ter premik naprej. Ta oznaka bolje opisuje omenjene pojme kot do sedaj uporabljeni izrazi neformalno, informalno ali nenamerno učenje, ki se osredotočajo predvsem na to, kaj to učenje ni.

Potrebno pa je opozoriti na deloma romantičen pogled na širino vseživljenjskega učenja. Spotoma se namreč ne učimo samo dobrih stvari, temveč tudi napačnih in slabih: negodovanje nad državo, politični radikalizem, verski fundamentalizem. Kako, zakaj in kdaj lagati, izdajati, uporabljati komolce in ne upoštevati druge ter vztrajati na lastnih predsodkih, vsega tega se naučimo spotoma v življenjskih situacijah vsakega posameznika. Medtem ko so učni kurikulum, načini, vsebina in cilji učenja v institucionalnem izobraževanju skrbno racionalno izbrani, pri priložnostnem učenju ni normativne ureditve posameznikovega učenja. Vsakdo si lahko izbere, kar želi, nikogar ni, ki bi učencu pomagal v sušnih obdobjih, polno je ovinkov in refleksnih reakcij. Gre za splošno odsotnost vseh izobraževalnih procesov, kjer je v središču vsebina. Tudi celostnost in uniformnost „učenju spotoma“ umanjkata: ne moremo govoriti o skupnih in obveznih vsebinah, veliko stvari ostane situacijskih, individualnih, priložnostnih.

### 3. Teoretično ozadje

---

Če je želimo doseči točnost, celostnost in uniformnost/obveznost, potem priložnostno učenje ni prava pot. Prav tako niso primerne vsebine, ki so kompleksno sistematične in visoko standardizirane: samo nekateri ljudje se lahko tuj jezik naučijo mimogrede – slovar in nekaj uvodnih ur v središču za izobraževanje odraslih pa predstavljajo drugačen začetek. Po drugi strani pa se „aktivnega državljanstva“, „solidarnosti“ in „dobrodelnosti“ ne moremo naučiti brez dobršne mere priložnostnega učenja. Kljub temu koncept širine vseživljenjskega učenja lahko uporabljamo tudi za razlago nepričakovanih učnih rezultatov, saj obrazloži, kako se lahko pojavijo nasprotovanja s pričakovanimi in zahtevanimi učnimi izidi. Zaznava in razlaga nam lahko pomagata pri izogibanju nezaželenim rezultatom.

„Kako ljudje hranijo védenje o tem, kaj vedo, česa so zmožni in kdo so?“ je bilo naše začetno vprašanje. To vprašanje se je izkazalo kot plodno, saj nam pomaga identificirati in opisati različne načine učenja, učne situacije in ideje o učenju. „Učenje spotoma“ smo vgradili v koncept širine vseživljenjskega učenja.

#### **Naslednji korak: “kompozicijsko učenje”**

Nečesa pa strukturna shema širine vseživljenjskega učenja ne izraža, nakazano pa je v naslovu (takrat to ni bilo v središču moje pozornosti): vse te oblike učenja ne obstajajo neodvisno druga od druge. Posebno didaktični pristopi se osredotočajo le na posamezna področja („Kako organiziram tečaj?“ – „Kako podpirate samostojno učenje?“). V resničnem življenju odraslih učencev se učenje pogosto dogaja znotraj interakcije med službo, prostim časom, družino, zabavo, pritiskom in neizogibnim, smehom, jokom in dolgočasjem. Posebno biografski pristop v andragogiki je izpostavil pomen integracije konteksta. Če bližje pogledamo zgoraj opisane primere, ti kažejo interakcijo med različnimi učnimi priložnostmi, učnimi pripomočki in učnimi cilji: razglednice, filmi, govori, poskusi in napake, branje, izvajanje. Učni projekti, ki jih je opisal Allen Tough prav tako dokazujejo uporabo različnih virov učenja; tekom učne naloge odkrivamo številne možnosti učenja: nenadoma spoznamo „delne strokovnjake“, ki z nami delijo svoje izkušnje, najdemo zanimivo, pomembno revijo (članek) v kiosku na železniški postaji ali pri frizerju, uporabljamo priročnike z navodili za uporabo izdelka, trudimo se in iščemo pomoč drugih, iščemo spletne strani in podporne skupine – in poiščemo tudi ponudbo regionalnih institucij za nadaljnje izobraževanje.

Lahko pa bi bilo tudi obratno: začnemo z nadaljnjim izobraževanjem, med in po izobraževanju pa pričnemo tudi z dejavnostmi, kjer nadaljujemo z učenjem. V intervjuju znotraj raziskave kompozicijskega učenja je udeleženka svoj način učenja fotografije, ki se je začelo s poznanstvom, opisala tako: „Udeležila sem se tečaja fotografije, ki je trajal šest sobot, nato pa sem takoj začela fotografirati. K sreči sem lahko o tem povprašala tudi znance, ki mi je res veliko pomagal. In seveda sem poskušala vedno znova in znova, da bi se izboljšala, poskusila kaj novega. Nato sem si kupila revijo o fotografiji...Zadnjič je bilo na televiziji nekaj o znanem fotografu. To je tisto, za kar se trudim“. (Ellner, 2000, str.39). Sodelovanje v izobraževanju, poskušanje, spraševanje drugih, branje revij in spremljanje TV, ponovno poskušanje: to so vse elementi “kompozicije” v interakciji.

**Posledice za prakso: videti, uporabljati in podpirati širino vseživljenjskega učenja**

Tu ne moremo razdelati didaktike širine vseživljenjskega učenja, lahko pa strnem nekaj predlogov, na kakšen način dosedANJI teoretični razmislek lahko vpliva na prakso izobraževanja odraslih:

1. Ali lahko “izvajate” priložnostno učenje? – Seveda. Vendar ne na način, kjer učencem učne rezultate vbijate v glavo – to ni možno niti pri oblikah učenja, ki so usmerjene k navodilom ali k vaji. Vsekakor pa, kot že omenjeno, učenje ni neizbežno povezano z institucionalnim učenjem po kurikulumu, temveč je možno situacije pripraviti na način, ki omogoča učenje spotoma in podpira verjetnost priložnostnega učenja in širine vseživljenjskega učenja.

2. Prepoznavte učenje, ko se to dogaja: župnijski festival, izlet s sodelavci, pogovor v menzi, vse to so dejavnosti, kjer se učenje dogaja kot sekundarni učinek. Učenja v neobičajnih oblikah pogosto niti ne prepoznamo kot učenja – zato je tega ne izkoriščamo in ne cenimo. Dva primera: udeleženci tečaja prekoračijo trajanje odmora, ker živo razpravljajo o temi tečaja. Ali učitelj ocenjuje to kot motnjo ali priložnost za učenje? Še težje je prepoznati učenje, kadar ni nenavadna samo oblika, temveč tudi vsebina odstopa od uradnega kurikula: če so udeleženci med tečajem nastanjeni v hotelu svojega delodajalca, kaj jim to pove o njihovi cenjenosti? Oziroma obratno – če je nekdo nastanjen po uradni tarifi potnih stroškov v Nemčiji (46 nemških mark na noč), kaj se ta oseba nauči o odnosu svojega delodajalca? Ali prepoznamo, kako se na tak način spotoma učimo birokratske miselnosti?

3. Učenje je poskušanje nečesa in nadaljevanje z nečim: Če se učenje dogaja znotraj življenjskega konteksta, če se povezuje z obstoječim znanjem in polaga temelje za nadaljnje učenje, to vodi tako k mikro- kot makro-didaktičnim rezultatom. Teorija usmerjena na udeleženca trdi, da učence “spremlja od točke, kjer se nahajajo”. Tako jih ne zanima poglobljanje vprašanj in problemov, vezanih na učenca, temveč se osredotočajo na učne priložnosti za obstoječa vprašanja in probleme. Več pozornosti pa je potrebno usmeriti na (priložnostno) učenje, ki je vzporedno kurikulumu znotraj in zunaj organiziranih izobraževanj, ter na učenje po zaključeni enoti izobraževanja.

4. Dopolniti obstoječe, prepoznati pomanjkljivosti: Nekatere vsakdanje situacije izzivajo z vprašanji: Kaj nam lahko pove ta čudni vodnjak? Učenje česa novega ali ničesar tako postane vprašanje nizkopražnega dostopa, saj je učna podpora lahko na voljo ali pa ne. Letak, ki bi ga lahko vzeli iz zabožčka ob vodnjaku, vodi k učenju. Lahko dodamo tudi drugačno ponudbo (gl. Wolf). Mestne poti, naravne poti, letak ob vstopu v cerkev, vse to so učni dostopi – take medije pa lahko oblikujemo bolj ali manj učno naravnano. Impulz za učenje se sproži sam, samo dopolniti moramo učni dostop.

5. Sprožajmo impulze, “omogočajmo učne priložnosti”: Učna izmenjava, svetovanje ob ponudbi, vroče linije, projektne in podporne skupine, miren kraj za pogovor, prihajanje v stik s kontaktnimi osebami – vse to so naloge za kulturo učenja znotraj širine vseživljenjskega izobraževanja. Tako se pred institucije in učitelje odraslih postavlja nova naloga “omogočanja učnih priložnosti”, ki presegajo ponudbo tečajev in seminarjev.

### 3. Teoretično ozadje

---

Naloga in cilj pristopa k širini vseživljenjskega učenja je podpora učno-prijaznim okoljem in vabilo ljudem, naj stopajo po poti vseživljenjskega učenja. Ne gre za novo idejo eklesiastičnih izobraževalnih ustanov, saj se je nekaj podobnega že razvijalo in dogajalo "spotoma". Jasno poudarjena vrednost pa lahko ojača in podpre obstoječi pristop.

Celotno verzijo govora in bibliografije lahko najdete na DVD-ju.

#### O učenju, ki ga organizirajo ustanove – na tradicionalen ali netradicionalen način

**Učna ideja 1** – zunanja organizacija, institucionalizirano, zaprto učenje:

Učenec obiskuje ustanovo, da bi zaključil predvideni kurikulum (prisotno je tradicionalno učenje). Sem lahko štejemo tudi avtošole, plesne šole in glasbene šole.

**Učna ideja 2** – zunanja organizacija, institucionalizirano učenje, odprt pristop:

Učna ponudba poišče učenca: ta lahko izbere kraj in čas ter zaporedje učenja, same vsebine pa ne, npr. učenje na daljavo na "univerzah brez zidov". Lokacija je tako lahko knjižnica, župnija, internetna kavarna, čakalnica pri zdravniku ali zasebna hiša. Ni nujno, da si učenec sam izbere lokacijo, večkrat je zanj vnaprej pripravljena kot učna ponudba, znotraj katere izbira. Odločitev, če je takšno učenje možno ali ne, pa ni odvisna od učenca, temveč od učitelja v ustanovi.

**Učna ideja 3** – zunanja organizacija, institucionalizirano, vsebinsko odprt pristop:

Tu se lahko učenec odloča tudi o vsebini in vsebinskih poudarkih. Znotraj tradicionalnih akademskih študij ima tako obliko pisanje diplome, kjer temo in obliko izbere študent, obvezujejo pa ga le formalni standardi. Medtem ko se prvi dve ideji lahko zaključita z certificirano kvalifikacijo, to v večini primerov za vsebinsko odprte ponudbe ne velja.

**Učna ideja 4** – certificiranje obstoječega znanja in zmožnosti:

Medtem ko prej omenjene učne ideje predpostavljajo, da je potrebno učni proces organizirati, ta učna ideja predpostavlja, da so odrasli na različne načine znanje in zmožnosti že pridobili: z nezaključenim akademskim študijem, s pomočjo tečajev za izobraževanje odraslih, nadaljnjim strokovnim usposabljanjem ali v prostem času in preko hobijev. Ta "ocena poprejšnjega učenja" se lahko zgodi z zbranimi certifikati ali pa s pomočjo demonstracije znanja in veščin na izpitu.

**Učna ideja 5** – namerno, samostojno, samoregulirano učenje:

Učenci lahko z namenom pridobivanja določenega znanja ali veščine uporabljajo celo paleto virov – revije, prijatelji, prodajalci, obrtniki, priročniki z navodili, poskusi in napake, pa tudi ponudbe (deloma) institucionaliziranega učenja, ki poteka v gradbenih centrih, knjižnicah, izobraževalnih ustanovah – popolnoma ali delno: kot dobimo, kar želimo, tja ne zahajamo več. Glavni namen ni certifikat z menjalno vrednostjo, temveč uporabna vrednost ali pa se učimo "ker je preprosto zanimivo". Učenec s temi viri sam gradi lastne oblike in načine učenja, sam pa se odloča tudi o vsebini in ciljih.



**Učna ideja 6** – deloma namerno učenje:

Obstajajo dejanja in dejavnosti, katerih glavni namen sicer ni učenje, ga pa vključujejo ali zahtevajo: greste na potovanje, koncert, se ukvarjate s hobijem ali civilno iniciativo. Sprejemate učenje, ki se dogaja ali pa je celo potrebno.

Kasneje točno veste, ob kateri priložnosti ste pridobili znanje ali zmožnost, toda samo ta del učenja ne bi bil dovolj za izvajanje aktivnosti. Spomnite se dejavnosti, del z učenjem pa ostaja implicitno skrit. Pogosto ta vrsta učenja nima definiranih učnih ciljev – le kasneje spoznate, kaj ste se ob obisku koncerta ali podporne skupine naučili.

**Učna ideja 7** – ne-namerno učenje:

Pojavljajo se zunanji dogodki ("kritične življenjske izkušnje"), ki so nenačrtovani ter nepričakovani in nas vodijo k pretresanju preteklosti in razvoju novih pogledov, ki nas nekaj "naučijo", pa če si to želimo ali ne: nesreča, krizna situacija, zemljevid, ob katerega se spotaknete. Ti spreminjajoči dogodki so lahko šokantni ali zabavni, lahko se z njimi soočite po nekaj trenutkih, včasih pa to traja leta. Vzročne situacije se jasno spominjamo.

**Učna ideja 8** – ne-namerno, skrito, mozaično učenje:

Če se osredotočite na to, kaj oseba zmore, in ne na to, kaj jo je potrebno naučiti, lahko odkrijete znanje, spodobnosti in stališča neobrazložljivega izvora. Lahko gre za kompleksen pojav (biti starš, prevzemati odgovornost) ali pa preproste veščine (odpiranje zamaška na steklenici): očitno je bilo to na neki točki naučeno (mogoče gre za prenosljive veščine, mogoče za principe delovanja ali strukture), a ne opazovalec, ne učenec sam ne zmoreta opredeliti situacije, v kateri se je učenec tega naučil.

**Učna ideja 9** – kompozicijsko učenje:

V veliki meri se učni rezultati ne pojavljajo na podlagi posamičnega učnega poskusa, temveč na podlagi kombinacije, "kompozicije" različnih učnih virov, od namernih do slučajnih, od samostojnih in sprejetih, do ponujenih in takih, ki "padejo z neba". To kompozicijo gradi vsak učenec zase, glede na svoje zmožnosti in potrebe.

**Učna ideja 10** – učenje kot "odprt projekt":

Na učenje lahko gledamo kot na odprt projekt, „projekt v teku“, ki ga sestavljajo posamezni, nepredvidljivi elementi, kompozicije in rezultati. Šele pri pregledu preteklosti lahko, za razliko od napovedovanja prihodnosti, odkrivamo občutek za učni potek. Pa vendar je tudi tu precej odvisno od priložnosti za slučajno učenje, ki postanejo odločujoče pri tem, ali bo projekt odprtega učenja propadel ali ključno prispeval k učenju.

### 3. Teoretično ozadje

---

Reference:

- Cann, Roger J.: Incidental learning. In: *Adult Education* 57. Jg. (1984), H.1, S. 47-49.
- Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BWFT.
- Ellner, Heidi (2000): "Kompositionelles Lernen" – Untersuchung über eine übersehene Dimension des Lernens Erwachsener. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik an der Universität Bamberg.
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. *New Directions for Continuing Education*, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Penland, P. R. (1977): *Self-Planned Learning in America*. Pittsburgh: University of Pittsburg.
- Reischmann, Jost (1980): Hochschul-Diplome ohne Hochschul-Besuch. *The New York Regents External Degree*. In: *Volkshochschule im Westen* 32. H. 2, S. 84-86.
- Reischmann, Jost (1988): *Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reischmann, Jost (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift*, 6. Jg, H. 4, S. 200-204.
- Reischmann, Jost (1996): *Andragogik - Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Alter Name für eine neue Sache*. In: Derichs-Kunstmann, Karin / Faulstich, Peter / Tippelt, Rudolf (Hg.): *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 14-20.
- Reischmann, Jost (1998): Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens. In: Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hg.): *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-71.
- Reischmann, Jost (2002): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Knoll, J.rg (Hg.): *Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus“ (Kath.Bundesarb.gem. f. Erw.bildung)*. Recklinghausen: Bitter, S. 159-167.
- Reischmann, Jost (2009): Formen des Lernens Erwachsener. In: Fuhr, Thomas/ Gonon, Philipp / Hof, Christiane (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II/2 Erwachsenenbildung Weiterbildung*. Paderborn: Sch.ning, S. 851-862.
- Rogers, Carl (1974): *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Tough, Allen (21979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.