

UČENJE IN SKUPNOSTI PRAKSE

Mnoge novosti se razvijajo v sodobnih izobraževalnih praksah. Srečujemo se z novimi didaktičnimi strategijami (prim. Badinská, Kokavcová, 2010), novimi povezavami med skupinami, nastaja npr. medgeneracijsko izobraževanje (prim. Ličen, Gubalová, 2010). Poleg zanimanja za oblikovanje znanja, dostopanje do znanja, sporočanje znanja se vedno bolj ukvarjamo z vprašanji inovacij in nastajanja novega znanja. Inovacije se razvijajo v različnih okoljih, včasih nastanejo med raziskovanjem v raziskovalnih institucijah in se nato uveljavijo v praksi; vedno pogosteje pa nastajajo v praksi, in situ, zato smo v naši raziskavi podrobneje opazovali nekatere projekte, ki so razvijali nove povezave in pristope ter se spraševali, kakšne so značilnosti skupnosti prakse, ki pospešujejo učenje.

Teorija prakse

Za miselni okvir našega raziskovanja smo uporabili teorijo prakse (*practice theory*), ki jo je Postill (2010) označil kot poststrukturalistično socialno teorijo. Teorije prakse predstavljajo skupek teorij, ki se je razvil v tretji tretjini prejšnjega stoletja. Začetke iščemo v 70-ih letih prejšnjega stoletja, ko je Bourdieu 1972 objavil delo *Outline of a Theory of Practice*. Razvoj teorije prakse je povezan z zanimanjem za vsakdanjost in z deli de Certeauja, Foucaulta, Bourdieuja, Giddensa, Latoura, ki jih štejem za avtorje prvega vala. Drugi val predstavlja širitev in testiranje teoretičnih predpostavk iz del avtorjev prvega vala (prim. Postill, 2010, Reckwitz, 2002).

Prva skupina teoretikov na področju teorije prakse je iskala srednjo pot med trditvami, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvami, da je vsak fenomen možno pojasnjevati z vplivi strukture oz. družbe kot celote. Avtorji so delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, želeli osvoboditi iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov. V njihovih delih lahko opazimo človeško telo kot pletež človekovega praktičnega udejstvovanja v svetu. Poleg tega so pomembni koncepti: *habitus*, polje, praktični čut, *doxa*.

Po Bourdieju so prakse utemeljene na dispozicijah, ki so inherentne habitusu in se razvijajo kot strateške improvizacije. Posameznikovi cilji in interesi so gonilo za prakso, strategije, ki jih izbira, a so omejeni z *doxo*. Rutinizacija dnevnega življenja, ki jo ustvari posameznik, omogoči občutek varnosti – »ontološke varnosti«, kot jo imenuje Giddens.

V drugi generaciji teoretikov prakse srečamo naslednje avtorje: Sherry Ortner, Theodor Schatzki, Alan Warde, Andreas Reckwitz. Slednji opredeli teorijo prakse kot specifično formo kulturnih teorij in jo postavi poleg mentalizma, tekstualizma in intersubjektivizma.

Kaj je praksa?

Prakse so »telesne in mentalne rutine« (Reckwitz, 2002). Nove rutine ali spremembe v rutinah nastajajo z učenjem. Večina teoretikov opredeljuje prakse kot zbirke aktivnosti, ki so

¹⁹ dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Boža Bolčina, Ljudska univerza Ajdovščina
Ivana Žolger, Ministrstvo za gospodarstvo, Direktorat za energijo
dr. Jolana Gubalova, Faculty of Economics, University Matej Bel, Banska Bystrica

povezane s človeškim telesom; telo je tisto, ki aktivnosti povezuje. Reckwitz označuje prakso kot načine vedênja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov. Ti elementi so: telesne in mentalne aktivnosti, predmeti in njihova uporaba, znanje, emocije, motivacija. Primeri prakse: načini kuhanja, dela, raziskovanja, skrbi zase in za druge.

Posameznik je nosilec prakse kot telesni in mentalni delovalec (*agent*). Je nosilec vzorcev telesnega in mentalnega delovanja in tudi rutiniziranih načinov razumevanja in želja. Praksa je torej rutiniziran način gibanja teles, rokovanja s predmeti, tretiranja subjektov, opisovanja in razumevanja sveta. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe dobrin, ustvarjanja, vendar nobena praksa ni zaprta v odnosu do drugih praks, vsaka prenese inovacije.

Skupnosti prakse ali učenje *in situ*

O učenju v skupnostih prakse govorimo tedaj, ko se skupaj učijo ljudje z nekim skupnim interesom, sodelujejo ob skupnih problemih, delijo svoje znanje in iščejo rešitve ter razvijajo novosti. Termin sta uporabila Jeane Lave in Etienne Wenger leta 1991, ki sta razvijala koncept situacijskega učenja in legitimne periferne participacije (Lave, 2010). Termin skupnosti prakse (*Community of Practice /CoP*) danes uporabljamo v različnih okoljih, najbolj pogosto v delovnih organizacijah.

Učenje je za Wengerja del človekove participacije v svetu. Socialna participacija pomeni, da posameznik sodeluje v praksah in oblikuje identiteto v odnosu do skupnosti in praks. Participirati v igranju na igrišču ali v delovni skupini – oboje pomeni neko dejavnost oz. obliko aktivnosti, hkrati pomeni tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delo/aktivnost interpretiramo. Komponente socialnega učenja po Wengerju (Wenger, 2006) so: praksa, pomen, skupnost, identiteta. Iz teh predpostavk oblikuje opredelitev skupnosti prakse. SP je skupina ljudi, ki sodelujejo v skupni aktivnosti, oblikujejo svojo individualno in skupno identiteto. Skupnosti prakse so **del vsakdanjega življenja**. Vsak posameznik se uči, ko participira v neki skupini. Učenje po tem modelu ni nekaj ločenega od delovanja.

SP so torej skupine ljudi, ki imajo skupno polje delovanja, polje znanja, so med seboj povezani in se (razmeroma) redno srečujejo. Ob tem gradijo skupne pomene in občutek pripadanja. Skupnost prakse predstavlja skupino ljudi, ki so oblikovali mrežo odnosov in implicitno ali eksplicitno opredelili modalitete, po katerih delujejo, vzpostavljajo odnose in interpretirajo dogodke. Člani se povezujejo, da bi svojo prakso izboljšali.

Akcijsko učenje in skupnosti prakse

Akcijsko učenje je podoben model kot skupnosti prakse, saj sloni na konceptu reševanja realnih problemov. Model akcijskega učenja uporabljamo, ko smo soočeni z nerutinskimi situacijami, ko standardne rešitve ne obstajajo. Podobno kot skupnosti prakse se razvija potencialno učenje, ki je inherentno praksi, vendar ima v nasprotju s SP elemente organiziranega učenja. V obeh modelih gre za situacijsko učenje, kar pomeni, da učenje ni ločeno od delovanja, temveč poteka s participacijo v praksi in s spreminjanjem prakse. V obeh modelih razumemo učenje kot socialni proces, socio-kulturni fenomen, vendar je v SP poleg oblikovanja znanja poudarjeno tudi oblikovanje pomenov, pripadanje in razvoj identitete. Če model skupnosti prakse in model akcijskega učenja opazujemo glede na trajanje, ugotovimo, da so SP bolj dolgotrajne kot skupine pri akcijskem učenju.

Empirična raziskava

Dejavna prisotnost v praksi je izhodišče za opazovanje učenja in refleksijo prakse. Ko posameznik ali skupina prelomi rutinizirane načine, ustvari zakladnico situacij, kjer se revidirajo regularne konvencije, kjer se praksa ponovno misli. Vprašali smo se: kako udeleženci doživljajo skupnost prakse? Katere elemente ocenjujejo kot pomembne, da se skupnost prakse razvije?

Za empirično raziskovanje prakse profesionalcev smo uporabili analizo izbranih mednarodnih projektov in projektov sodelovanja med Ljudsko univerzo Ajdovščina in študenti andragogike. Refleksijo smo razvili že ob projektu pomladne andragoške šole, ki smo jo s študenti andragogike začeli izvajati 1998 v sodelovanju z LU Ajdovščina. Bolj sistematično pa smo spremljali projekte, za katere je bilo značilno akcijsko učenje, med mentorji pa se je bolj ali manj razvila skupnost prakse:

- a) V sklopu mednarodnega projekta Tandems go!, ki je v letih 2008-2010 gradil modele za neformalno medgeneracijsko izobraževanje (prim. Volk, Dawidowski, 2010) smo analizirali delo v dveh projektnih skupinah, in sicer v slovenski in slovaški. V slovaški skupini je sodelovala skupina študentov ekonomske fakultete z univerzo za tretje življenjsko obdobje v projektu e-opismenjevanja starejših. V slovenski skupini so sodelovali študentje in učenci osnovne šole pri e-opismenjevanju starejših. Pri naši raziskavi je bila pozornost usmerjena na učenje mentorjev, ki so študente vodili.
- b) Drugi model akcijskega učenja predstavlja priprava priročnika za medgeneracijske programe, ki je nastal v sodelovanju med študenti andragogike (2. in 3. letnik v št. letu 2009/2010) in Ljudsko univerzo Ajdovščina (prim. Ličen, Bolčina, 2010). Tudi v tem primeru smo bili pozorni na učenje mentorjev, ki so vodili delo študentov, in mentorjev, ki so delovali na ljudski univerzi.
- c) Tretji primer je priprava projektnih nalog v raziskovalnem seminarju na temo trajnostnega razvoja, kjer so sodelovali študenti pedagogike in andragogike ter Ljudska univerza Ajdovščina, ki je objavila natečaj za raziskovalne projekte s področja trajnostnega razvoja, ter zunanji ocenjevalci.

Podatke smo zbirali z opazovanjem (opazovanje z udeležbo) in polstrukturiranim intervjujem z mentoricami, ki so sodelovale v projektih.

Ugotovitve

Projekti so imeli jasne cilje in povsod lahko najdemo elemente akcijskega učenja, ponekod se razvije tudi skupnost prakse. Učenje je usmerjala praksa, ki so jo želeli **inovirati**. Učenje ni potekalo kot priprava na nekaj, temveč je bilo del procesa, kot je povedala ena izmed mentoric: *»Mnogo se naučiš, medtem ko deluješ; tega ne moreš načrtovati, je del dogajanja in povezano z medsebojnim zaupanjem«*.

Elemente, pomembne za učenje v skupnosti prakse, kot so jih opazile sogovornice, lahko razvrstimo na nekaj ravnin.

Na ravni »konstrukcije projekta« je za učenje pomembno, da razvijaš tak projekt, ki »te prevzame«; projekti, ki so nastajali, niso bili del dnevne rutine: sogovornice so občutile zavzetost za delo; omenjale so **občutek vpletenosti v delovanje**, občutek, da pripadajo neki dejavnosti in se z njo identificirajo.

Naslednja raven predstavlja pluralnost področij znanja, raznovrstnost polj, iz katerih so sogovornice prihajale (ekonomija, psihologija, andragogika, informatika), in iz različnih jezikovnih okolij ter izobraževalnih institucij. To je omogočilo aktivno izmenjavo različnih pogledov in možnosti rešitev. Poleg tega je skupno delovanje omogočilo medsebojno spoznavanje.

Za učenje je potrebno **misлити prakso** in jo ubesediti, zato je **čas za refleksijo in razvite veščine za refleksijo** pomemben. Samo delovanje še ne pomeni, da se bosta razvila tudi refleksija in učenje kot spreminjanje prakse. Kognitivne znanosti potrjujejo to, kar menijo teoretiki prakse, da je velika večina delovanja rutina, ki jo ponavljamo, ne da bi to ozavestili. Refleksija terja postanek za razmislek.

Učenje v skupnosti prakse pomeni tudi sprejetje napak ali zastranitev kot vira za raziskovanje. Način reševanja napak (pojavlja se tudi besedna zveza »upravljanje napak«) je sestavni del sloga delovanja skupnosti prakse.

Zaključek

Naše ugotovitve so podobne tistim, ki jih prinašajo raziskave Jane Lave (2009, 2010) in Wengerja (2006) in bi jih lahko slutili v delih de Certeauja. Znanje (na delu) se oblikuje s konstrukcijo med procesom delovanja in se transformira z uporabo. Ko se ob inovacijah razvije učenje v skupnosti prakse, je poudarek predvsem na povezovanju med občutkom pripadanja neki mreži delovalcev in preseganjem rutin prakse z osebno noto zadovoljstva ob ustvarjanju novega.

Literatura

- Badinská, M., Kokavcová, D. (2010). CLIL – A Way Towards Autonomy in Education. *Andragoška spoznanja*, 16, št. 4, str. 27-34.
- Bourdieu, P. (2002, 1980). *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Lave, J. (2010). The practice of learning. V: Illeris, K. (ur.). *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 200-208.
- Ličen, N., Gubalová, J. (ur.) (2010). *Intergenerational Learning and Education in Later Life*. Ljubljana: Faculty of Arts.
- Ličen, N., Bolčina, B. (ur.) (2010). *Izobraževanje – most med generacijami : priročnik za medgeneracijsko učenje*. Ajdovščina: Ljudska univerza. (dostopno na [www. lu-ajdovscina.si/o_nas/publikacije](http://www.lu-ajdovscina.si/o_nas/publikacije)).
- Postill, J. (2010). Introduction: Theorising media and practice. V: Bräuchler, B., Postill, J. (ur.) *Theorising media and practice*. Oxford, New York: Berghahn.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5, št. 2, str. 243-263.
- Volk, M., Dawidowski, E. (ur.). (2010). *Tandems go! : twinning the elderly and young people as a possibility of e-learning*. Ajdovščina: Center for Adult Education.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2010). A social theory of learning. V: Illeris, K. (ur.). *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 209-219.

Zahvala

Za prevod besed *agent* in *agency* v delovalec in delovalnost se iskreno zahvaljujemo dr. Klari S. Ermenc in dr. Andreju E. Skubicu.