

INTERDISCIPLINARNO RAZISKOVANJE IN INOVATIVNO UČENJE KOT RAZVOJ NOVIH PRAKS (V POVEZAVI Z LOKALNO SKUPNOSTJO)

Nives Ličen

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Jasna Fakin Bajec

Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti

Uvod

S prispevkom želimo spodbuditi razmislek o **interdisciplinarnem povezovanju v raziskovanju učenja v vsakdanjih praksah** (v našem primeru povezovanje andragogike, etnologije in kulturne antropologije) in o **inovativnem učenju** (kot razvoju novih praks), ki se dogaja ob srečevanju prostovoljnega dela v lokalnem okolju, razvijanju učenja in spodbujanju ohranjanja kulturne dediščine. Predstavili bomo nekatere koncepte in modele za raziskovanje učenja in uporabili **dva primera dobre prakse**, in sicer sodelovanje dveh lokalnih društev (prostovoljno delo) s posamezniki in institucijami, ki so nosilci strokovnega znanja. Ti društvi sta Društvo Anbot iz Pirana in Društvo gospodinj iz Planine pri Ajdovščini.

V sodobnem svetu se ljudje srečujemo z izzivi v naravnem okolju (podnebje, energija, okolje) in kulturnih prostorih (načini življenja). Oboje se odraža v blagostanju posameznika in skupnosti in implicira učenje v vsakdanjem življenju na različnih področjih (nove vsebine in novi načini). Učenje v tem kontekstu ne pomeni le sprejemanja novih informacij, temveč tudi razvijanje novih vzorcev mišljenja in vrednotenja, zato potrebujemo take oblike dejavnosti, ki spodbujajo ljudi, da so akterji v svojem transformativnem in inovativnem učenju, da razvijajo svojo identiteto (*agency & identity*), da se povezujejo v učeče se mreže in skupnosti prakse (prim. Alessandrini 2012). To so izhodišča, ki kažejo na potrebo po **raziskovanju učenja v vsakdanjih okoljih**, npr. na delu, v društvih, družinah. Poleg tega pa kažejo na potrebo po **povezovanju različnih strok v interdisciplinarno pristopanje** k problemom. Primeri dobrih praks interdisciplinarnega povezovanja so znani. Naj omenimo povezovanje fizikov in kemikov, kot kaže naslednja novica. »Našim znanstvenikom (IJS) je kot prvim na svetu uspelo ustvariti magnetni tekoči kristal, za katerega so si raziskovalci prizadevali več kot 40 let. Dosežek je omogočilo sodelovanje kemikov, ki so sintetizirali magnetne nanodelce, in fizikov, ki so razvili tehniko priprave stabilne mešanice teh delcev s tekočim kristalom in dokazali njene magnetne lastnosti. S tem smo dobili magnetne tekoče kristale, ki jih bodo lahko med drugim uporabili na primeru optičnih naprav, ki jih bo mogoče krmiliti z magnetnimi polji«. (RTV SLO (2013). Dostopno na: <http://www.rtv slo.si/znanost-in-tehnologija/slovenski-znanstveniki-ustvarili-tekoci-magnetni-kristal-prvi-na-svetu/324856>. pridobljeno 12.12.2013). Interdisciplinarno

povezovanje je potrebno tudi na področju zdravja. D. Nolimal (2014) govori o nujnosti multidisciplinarnega znanja za oblikovanje šole javnega zdravja (prim. tudi Baquet idr. 2013).

V tem prispevku se bomo osredotočili na povezovanje vedenj etnologije, kulturne antropologije in andragogike na področju neformalnega izobraževanja in ohranjanja kulturne dediščine. Sprašujemo se, kako bi z učenjem v lokalnem okolju spodbudili razvoj medsebojnega sodelovanja (socialni kapital, medsebojno zaupanje v nastajajočih tretjih prostorih) in tudi razvoj novih delovnih mest (v kontekstu strategij trajnostnega razvoja) v povezavi s kulturnim izročilom. Navezujemo se na koncepte skrbnosti in ekološkosti ter kreativnega gospodarstva; na razprave avtoric bell hooks, Marthe Nussbaum, Luce Irigaray, Marte Gregorčič ter t.i. avtorjev »po-razvoja« (prim. Latouche 2009; Cangiani 2012).

Naslednje vprašanje je, kateri model učenja uporabiti, da bi lahko učenje v vsakdanjem življenju raziskovali in razvijali nove prakse, saj se z učenjem ukvarjajo različne znanstvene discipline, ki so razvile različne modele. S katerimi modeli lahko tovrstno učenje razlagamo? Največ raziskav o učenju v vsakdanjem življenju je bilo opravljenih v povezavi z učenjem na delovnem mestu. Najbolj pogosto je v ozadju modelov teorija sistemov (prim. Tynjälä 2013; Röling v Črnič Istenič in Knežević Hočevar 2013, str. 340). Enega od novejših modelov je na osnovi teorije sistemov razvila finska profesorica Päivi Tynjälä (ibid.) in ga je poimenovala 3-P model, kjer P označujejo: *presage*, *process*, *product* (ali vhodni elementi, proces in rezultati). Celoten model je obdan s poljem sociokulturnega okolja. Slednje ni le sestavni del vhodnih elementov, temveč je celotno učenje pozicionirano (potopljeno) v sociokulturno okolje, kar je podobno kot v modelih K. Illerisa in E. Wengerja.

Pri raziskovanju učenja v vsakdanjem življenju po tem modelu **ne moremo ločiti procesa učenja od okolja, v katerem se dogaja**. Učenje in znanje po tem modelu nista neodvisni od situacij, kjer se realizirata, temveč je povezanost akterja s situacijo vir nastajanja znanja (*situated learning*). Znanje, ki nastaja, je proizvod dejavnosti, izkušenj, aktivnega sebstva in spomina ter kulture, v kateri se razvija in kjer je uporabljeno.

Dva primera dobre prakse

- a) Društvo Anbot, Piran (glej www.anbot.si)
- b) Društvo gospodinj in dramska skupina Planina pri Ajdovščini (glej www.facebook.com/drustvogospodinj)

V obeh primerih gre za prostovoljni združenji, ki ohranjata kulturno dediščino in ustvarjata socialna omrežja. Pri tem akterji uporabljajo različne metode, npr. študijske krožke, delavnice, organizacijo sejmov, gledališke predstave, ekskurzije. Pri društvu Anbot so izstopajoči študijski krožki kot oblika učenja in delovanja. Vključeni so v mrežo študijskih krožkov, ki jo vodi Andragoški center Slovenije. Povezujejo se tudi z Zavodom

za varstvo kulturne dediščine Slovenije (organizacija Dnevov evropske kulturne dediščine). Pri Društvu gospodinj v Planini je značilna oblika dramska igra in raziskovanje lokalne preteklosti. Gledališka predstava se osredotoča na izbran fenomen iz zgodovine, ki ga s humoristično ubeseditvijo ne le predstavijo (opišejo), temveč nadgradijo glede na sodobna tehnološka znanja, potrebe, situacije (npr. ekološko kmetovanje). V obeh primerih sodelujejo prostovoljci in različni strokovnjaki, ki jih sami (člani društva) povabijo. Pri tem opazimo vsaj tri procese učenja, in sicer:

- a) prenos znanja, kar bi lahko poimenovali kot *knowledge transfer*,
- b) pretvorba znanstvenih spoznanj v prakso, kar bi lahko poimenovali kot *knowledge translation*,
- c) ustvarjanje novega znanja ali *knowledge creation*.

Pojem znanje (*knowledge*) v uporabljenem modelu učenja vključuje štiri v celoto integrirane komponente, kot sta ga opredelila Tynjälä in Gijbels (2012):

- a) teoretično ali konceptualno znanje (urejeno konceptualno znanje je npr. zapisano v učbenikih in drugih virih),
- b) praktično ali izkustveno znanje (navadno se širi s skupnim delovanjem, zato so pomemben skupnosti prakse),
- c) znanje za vodenje samega sebe (*self-regulative knowledge*),
- d) sociokulturno znanje (*socio-cultural knowledge*).

V obeh raziskovanih društvih (sledili smo načelom sodelovalnega raziskovanja) se oblikuje sistem ustvarjanja, oblikovanja in posredovanja informacij, ki je del mikrokulture društva in okolja, v katerem delujejo. Za obe skupini so značilni inovativni procesi učenja (oblikovanje znanja v praksi, oblikovanje znanja v situaciji/situacijsko učenje).

Za pojasnjevanje učenja in izobraževanja v obeh društvih (veliko je oblik neformalnega izobraževanja in mnogo je situacij in-formalnega ali priložnostnega učenja) bi lahko uporabili model *Open Knowledge production*. To je eden od novejših t.i. sodelovalnih modelov učenja in raziskovanja, ki so alternativa tradicionalnim hierarhičnim modelom produkcije znanja in linearnega prenosa znanja. Modeli hierarhičnega prenosa znanja se izkažejo kot ne dovolj učinkoviti (glej tudi Baquet idr. 2013; Černič Istenič in Knežević Hočevar 2013). Del teh modelov je tudi sodelovalno raziskovanje (participatorno raziskovanje in uporaba proksimalne etnografije (glej McNiff 2013; McIntosh 2010; Keane 2003; Price 2013). Z vsemi temi metodami ne ustvarjamo zgolj dia-loga, temveč poli-loge kot **kreativne prostore raziskovanja in učenja**.

Učenje, kot ga razumemo v naši raziskavi o društvih, je torej opredeljeno kot situacijsko umeščen proces, ki ga določa sociokulturni in naravni prostor (lokalno okolje s kulturnimi in naravnimi dejavniki).

Za nadaljnji razmislek o prenašanju znanja in ustvarjanju novih praks v lokalnem okolju upoštevamo še dvoje.

- a) Dinamičnost znanja.
- b) Inovativnost učenja (vpeljava novih praks in spreminjanje vseh štirih komponent znanja), ki zamenjujejo količinsko rast s kakovostjo (odnosov, delovanja, iskanja novih možnosti; npr. za kulturni turizem, kar potrjuje razmišljanja o »po-razvoju« in inovativnem učenju na delu (prim. Engeström idr. 2013)

Dinamičnost znanja in pretvorbe znanja

Nastajanje in prenašanje znanja vključujeta kontekst in metode nastajanja znanja (Tynjälä 2013). Zmožnosti sprejemanja, oblikovanja, ustvarjanja in uporabe znanja se spreminjajo. Pri nastajanju in prenosu znanja smo pozorni tudi na razmerje med znanjem in neznanjem (prim. Dilley 2010). Pri razmerjih med znanjem in ne-znanjem imamo različne delitve, npr. socialna memorija/socialna pozaba, prisotnost/odsotnost, ideologija & represija in maskiranje.

Omejili se bomo na ne-znanje kot pomanjkanje nečesa in razmislili o trojem, ker je po naši presoji pomembno pri interdisciplinarnem sodelovanju in pri skupnem ustvarjanju znanja v lokalnem okolju:

- a) Ko vstopam v dialog s strokovnjaki iz druge discipline, nimam njihovega znanja in je to ovira za medsebojno sodelovanje (problem interdisciplinarnosti); ko vstopam v dialog s prebivalci nekega okolja, nimam njihovega znanja o delovanju njihove kulture in je to ovira za medsebojno spoznavanje in učenje.
- b) Neznanje se konstruira v odnosu z znanjem in ni vedno enako. Dnevno je vsaj 30 novih člankov, ki bi jih moral strokovnjak poznati. Kdo naj pripravlja pregled, povzetke? Kako iz tega dobiti vodila za prakso? Kako uporabiti management znanja?
- c) Kaj neznanje pomeni v različnih kulturnih okoljih: v nekaterih kulturnih okoljih ljudje ne čutijo primanjkljaja znanja; nižja kot je stopnja izobraženosti, manj je potreba po izobraževanju in manjša je udeležba v izobraževalnih programih.

Naslednje vprašanje v klasifikacijah znanja, pomembnih pri razmišljanju o učenju v vsakdanjem življenju, je delitev med **tihim in eksplicitnim znanjem** (Polanyi 1966; Nonaka 1994; Nonaka in Takeuchi 1995; Nonaka, Toyama, Nageta in Kono 2000). Eksplicitno znanje je kodirano znanje, lahko ga hranimo, prenašamo, zbiramo s pomočjo znakov. Eksplicitno znanje je del procesa neformalnega izobraževanja, svetovanja (npr. strokovnjak etnolog svetuje članom društva, kako naj se lotijo lokalne raziskave).

Tacitno ali implicitno znanje je kontekstualno, značilno za posameznika, ki je nosilec znanja. Znanje omogoča (ali pa onemogoča) interakcijo med posamezniki na določen način, ki je zaradi tega znanja pogosti nepredvidljiv. Tiho znanje se prenaša v naracijah (prim. Linde 2009) in ob skupnem delovanju, npr. v skupnostih prakse (prim. Wenger 2006). Tiho in eksplicitno znanje nista ostro ločeni, med njima potekajo pretvorbe.

Najbolj znan model pretvorbe znanja je Seci spirala, ki jo je oblikoval Nonaka (1994), nato pa so jo drugi avtorji dopolnjevali. To je spirala, ki prikazuje pretvarjanje med implicitnim ali tihim in eksplicitnim znanjem v štirih procesih: socializacija, eksternalizacija, kombinacija, internalizacija. Zanimiva in za naše raziskovanje uporabna je dopolnitev tega modela s konceptom 'ba', ki v japonščini pomeni prostor (Nonaka in Kono 1998). Učenje poteka v štirih prostorih (ba). Primarni ba (*primary ba*) je prostor za socializacijo, kjer se pri druženju začne proces kreacije znanja. Interaktivni ba (*interacting ba*) omogoča prostor za eksternalizacijo tihega znanja. Ljudje si delijo svoja znanja (tudi osebna pojmovanja) in razvijejo refleksijo. *Cyber ba* je prostor komunikacije med eksplicitnim in drugim eksplicitnim znanjem. To se v sodobnosti najpogosteje dogaja v e-omrežjih in na raznih podatkovnih vozliščih. Delovalni ba (*exercising ba*) podpira internalizacijo eksplicitnega znanja, ki postane tiho znanje.

Po tem modelu imata obe društvi zelo veliko možnosti za pretvorbo tihega znanja v eksplicitno in za pretvorbo eksplicitnega znanja v tiho z delovanjem. Manj pa je možnosti za komunikacijo med različnim eksplicitnim znanjem.

Inovativno učenje kot ustvarjanje novih praks

V sodobnosti ni dovolj, če le ponavljamo že obstoječe prakse (npr. načini življenja, ki onesnažujejo okolje; reprodukcija praks tekmovanja), temveč je potrebno v paradoksih negotovosti iskati nove možnosti in zmožnosti v delovanju in refleksiji o izkušnjah (prim. Iori idr. 2010). Učenje v vsakdanjem življenju se dogaja ob prekinjenih rutinah, ko ljudje naletijo na nepredvidljive probleme in morajo **razviti nekaj novega**. To se lahko zgodi kot re-akcija na nek primanjkljaj ali pa kot pro-aktivno vedenje. Učenje, ki nastaja v teh situacijah, je še vedno del izkušenj in delovanja, sloni na delovalnosti (*agency*), vendar ni izsiljeno s primanjkljajem, temveč je vzporedni del inovacije. Tovrstno učenje proučujemo s pomočjo konceptov, kot so inovativno učenje (*innovative learning*) pa tudi s koncepti, kot je ustvarjalno gospodarstvo, upravljanje znanja, situacijsko učenje.

Ob raziskovanju **inovativnega učenja**, kot smo poimenovali **učenje ob uvajanju novosti in** formiranju novih praks, moramo izhajati iz »interdisciplinarnosti« pojava učenja. Pregledne in vseobsegajoče teorije o učenju ni. Z učenjem se ne ukvarjamo le pedagogi, andragogi, geragogi, z učenjem se ukvarjajo tudi filozofi, psihologi, nevroznanstveniki, sociologi, antropologi, ekonomisti, kar nakazuje potrebo po medsebojnem povezovanju.

Inovativno učenje se v praksi razvija z mnogimi novimi metodami. Pojavljajo se različna poimenovanja, npr. v angleščini zasledimo: *innovative methods and approaches*, *innovative instructional strategies (through mobile integration)*, *change interventions*, *innovative strategies*, *innovative participatory research*, *CBRR – community-based participatory research study*, *critical incident technique*, *fear and fail conference*, *innovative blended learning model...*

Primeri inovativnega učenja so živi laboratoriji ali odprti laboratoriji (*open living labs*), ki so organizirani na področju tehnologije (www.openlivinglabs.eu). Živi laboratoriji so okolje, kjer se povezujejo raziskovalci, razvijalci in uporabniki, da bi kot soustvarjalci v čim krajšem času razvili izdelek, storitev ali rešitev skladno s potrebami uporabnikov in zamisel nato preizkusili. To omogoča, da uporabniki aktivno sodelujejo pri inovaciji. Zgodnje vključevanje uporabnikov v ustvarjalni proces, da bi spoznali potrebe uporabnikov, omogoči oblikovanje takih storitev, ki sledijo ljudem. Laboratoriji so odprti prostor, ki omogoča pretok znanja in tudi refleksijo o novih storitvah, zato bi jih lahko imenovali tudi ustvarjalne delavnice, ki niso omejene le na proizvodnjo novih tehnoloških rešitev, temveč jih lahko uporabimo tudi pri razvoju organizacij. Engeström idr. (2013) opisuje laboratorij sprememb (*change laboratory*) kot intervencijo v visokošolski knjižnici, kjer so zaposleni in uporabniki knjižnice skupaj spremenili organizacijo.

Pri inovativnem učenju so pogosto uporabljene dramske umetnosti, vizualne umetnosti. **Formazione ludica**, kot jo imenujejo v italijanščini ali vzgoja z igro (gledališki laboratorij ali gledališke delavnice) pomenijo možnost za spoznavanje in spreminjanje pojmovanj prek delovanja v »gledališki mreži« (gl. npr. projekta: *CAPIRE: Conoscere e apprendere l'innovazione in rete*; *TEJACO – Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations.*)

Uporabljene so tudi narativne metode (npr. narativna ekologija ali pripovedovati zemljo z besedo, gibom, glasom, črto ter ljudi ozaveščati o »proti-razvoju« (glej projekte, ki jih razvijata Vandana Shiva in D. Demetrio, t.i. *ecologia narrativa.*)

Te metode uporabljajo tudi v obeh družtvih. Npr: EKO-la, domače sejme! (gledališka igra). Prednost uporabe inovativnih poti učenja je v tem, da jih združujejo s tradicijo (npr. z dolgoletnim gledališkim delovanjem v nekem okolju).

Namesto zaključka – nekaj iztočnic za razpravo

Kako razviti učenje iz napak? Kaj pomeni »*the culture of learning from mistakes*«?

Kaj pomeni gibanje »kreativnih univerz«? (*ICUN International Creative Universities Network*)

Zakaj mora biti v sodobnosti vse »kreativno«? Ali je to modna muha? Kako razvijati kritično refleksijo do različnih »po sili inovativnih« pojavov, ki so lahko v svoji senčni strani zgolj spodbuda potrošništva?

Kaj pomenijo inovacije (in inovativno učenje) za ljudi na indijskem podeželju, ki z inovacijami preživijo? Kako jih raziskuje Anil Gupta?

Kako naj se potrebe po hitrem in učinkovitem prenosu znanja in inovativnem učenju v praksi (v lokalnem okolju, na delovnem mestu) odrazijo v študijskih programih?

Kaj nam pomeni sodelovalno raziskovanje in kako razvijati proksimalno etnografijo pri raziskovanju učenja?

Literatura

- Alessandrini, G. (ur.). (2012). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alvesson, M. in Sköldbberg, K. (2004). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Baquet, C. R., Bromwell, J. L., Hall, M. B., Frego in J. F. (2013). Rural Community – Academic Partnership Model for Community Engagement and Partnered Research. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 7, št. 3, str. 281–290.
- Cangiani, M. (ur.). (2012). *Alternative approaches to development*. Padova: CLEUP.
- Chow, S. W. in He, M. Y. (2004). Knowledge management: the distinctive role of knowledge assets in facilitating knowledge creation. *Journal of information science*, 30, št. 2, str. 146–159.
- Černič Istenič, M. in Knežević Hočevar, D. (2013). Ovire pri prenosu znanja iz akademske sfere v kmetijsko prakso v Sloveniji. V: B. Čeh, P. Dolničar, R. Mihelič (ur.) *Novi izzivi v agronomiji 2013*. Ljubljana: Slovensko agronomsko društvo, str. 339–345. Dostopno na: www.bf.uni-lj.si/fileadmin/users/1/agronomija/oddelek/ovitek_novi_izzivi (pridobljeno 15.1.2014)
- Dilley, R. (2010). Reflections on knowledge practices and the problem of ignorance. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, št. 1, str. 176–192.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. V: Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäki (ur.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University press, str. 377–404.
- Engeström, Y., Rantavuori, J. in Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6, št. 1, str. 81–106.
- Fabian, J. (2012). Cultural Anthropology and the Question of Knowledge. *Journal of the Royal Anthropology Institute*, 18, št. 2, str. 439–453.
- Fakin Bajec, J. in Poljak Istenič, S. (2013). Kako s pomočjo kulturne dediščine doseči trajnostni razvoj podeželja?. V: J. Nared, D. Perko, N. Razpotnik Visković (ur.). *Nove razvojne perspektive*. Ljubljana: Založba ZRC SAZ, str. 173–180 .
- Hall, K., Murphey, P. in Soler, J. (ur.). (2008). *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. London: Sage.

- Iori, V., Angelli, A., Bruzzone, D. in Messi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Keane, W. (2003). Self-Interpretation, Agency, and the objects of Anthropology: Reflections on a Genealogy. *Comparative Studies in Society and History*, 45, št. 2, str. 222–248.
- Kristensson Uggla, B. (2008). Who is the lifelong learner? Globalisation, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*, 27, št. 4, str. 211–226.
- Latouche, S. (2009). *Preživeti razvoj : od dekolonizacije ekonomskega imaginarija do oblikovanja alternativne družbe*. Ljubljana: Založba /*cf.
- LeCompte, M. D. in Schensul, J. J. (2012). *Analysis & Interpretation of Ethnographic Data*. Lanham: AltaMira Press.
- Ličen, N., Tomšič, M. in Planinc, N. (2012) Ohranjanje kulturne dediščine na presečišču med andragogiko in kulturno antropologijo : študija primera: društvo Anbot. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 4, str. 74–87.
- Linde, C. (2009). *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Nolimal, D. (2014). Vlaganje v zdravje za jutri, ne samo za danes. Delo, 25.1.2014, str. 14–15.
- Nonaka, I. in Konno, N. (1998). The concept ob 'ba': building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40, št. 3, str. 40–54.
- Nonaka, I. in Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company: How Japanese companies create dynamics of innovation*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Price, F. (2013). Proximal ethnography: 'inside-out-side' research and the impact of shared methaphors of learning. *Teachers and Teaching*, 19, št. 6, str. 559–609.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rago, E. (2006). *L'arte della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Slovenski znanstveniki ustvarili tekoči magnetni kristal. Dostopno na <http://www.rtv slo.si/znanost-in-tehnologija/slovenski-znanstveniki-ustvarili-tekoci-magnetni-kristal-prvi-na-svetu/324856> (pridobljeno 12.12.2013).
- Straus, S. E., Tetroe, J. in Graham, I. (2009). Defining Knowledge Translation. *CMAJ*, 181(3-4), 165-168. Dostopno na www.cmaj.ca/content/181/3-4/165.full (pridobljeno 10. 1. 2014).

- Tynjälä, P. in Gijbels, D. (2012). Changing world – changing pedagogy. V P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (ur.). *Transitions and transformations in education*. Dordrech: Springer, str. 205–222 .
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, št. 1, str. 11–36.
- Urquhart,R., Cornelissen, E., Lal, S., Colquhoun, H., Klein, G., Richmond, S. in Witteman, H. O. (2013). A Community of Practice for Knowledge Translation Trainees: An Innovative Approach for Learning and Colaboration. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 33, št. 4, str. 274–281.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: R. Cortina.