

NEKATERI TEMELJNI POJMI Z VIDIKA ANDRAGOŠKE DIDAKTIKE

POVZETEK

Z vidika andragoške didaktike, kot ene temeljnih ved andragogike, najprej opredelimo osnovne andragoške pojme. Andragoško didaktiko zanima predvsem proces izobraževanja odraslih. Pri tem je predmet njenega preučevanja najprej učenje, kot najširši pojem, potem izobraževanje in razmejitev od pojma pouka. Ključno vprašanje je, ali poteka izobraževanje predvsem po andragoškem ali pedagoškem pristopu ter razlikovanje med obema pristopoma. Ob tem avtorica predlaga tudi prevode nekaterih pojmov s področja andragoške didaktike.

Ključne besede: vseživljenjskost izobraževanja, izobraževanje, učenje, pouk, andragoška didaktika, andragoški pristop v izobraževanju

Andragoška didaktika se v okviru preučevanja izobraževanja odraslih ukvarja predvsem s preučevanjem vprašanj, kako se odrasli učijo in izobražujejo ter kako zagotovimo okoliščine in pogoje za uspešno učenje. Kdaj so odrasli pripravljeni na učenje, kaj se lahko iz tega naučimo, da bi bilo načrtovanje izobraževanja kar najbolj smiselno, uspešno in učinkovito? Kako doseči, da bi bila nova spoznanja osebno kot tudi družbeno koristna, da bi vsebovala moč za spremembe, da bi odgovarjala na pereča vprašanja sodobne družbe in potrebe na lokalni in globalni ravni? Skratka, da izobraževanje odraslih ne bi bilo le prilagoditev šolskega izobraževanja odraslim, temveč da bi izhajalo iz življenja ljudi in prispevalo k življenju v konkretnih okoljih.

Pri tem so temeljnega pomena terminološke opredelitve in sodobna razmišljanja o različni vlogi izobraževanja otrok in mladine in izobraževanja odraslih. Izobraževanje otrok in mladine pripravlja mlade za kasnejše šolanje, za poklic in življenje, medtem ko je izobraže-

vanje odraslih usmerjeno v sedanje probleme in vprašanja.

Sintagma vseživljenjskost učenja in izobraževanja postavlja v središče tri pojme: človekovo učenje, izobraževanje in vseživljenjskost. Učimo se vse življenje. Življenje je učenje (Jarvis; 2003a). Učenje je nujno za preživetje živega bitja, še posebno človeka. Poudarili smo človekovo učenje, kajti tudi živali se učijo, pa vendar se njihovo učenje razlikuje od učenja človeka. Človekovo učenje pomeni progresivno, relativno trajno spreminjanje celotnega človeka na temelju izkušenj (Krajnc: 79b, Marentič Požarnik; 2000: 87, Pečjak: 77, Jarvis; 2003b).

Človek lahko vstopa v situacijo zavestno in zavestno dojema, reflektira okolje in procese ter s tem vpliva na lastno interpretacijo izkušnje, s katero transformira sebe in/ali tudi svoje okolje. Od nekdaj velja rek: »Vse življenje se učimo«, toda hitrost sprememb v okolju se je eksponentno povečala, prav tako potreba po spreminjanju slehernega posameznika. Prav zato so se neznansko povečale potrebe po

hitrejšem, učinkovitejšem učenju, po načrtnosti, po jasneje opredeljenem cilju, strukturi in uporabi učinkovitejših in primernejših metod učenja in izobraževanja.

Vse to je povzročilo eksplozijo novih virov učenja (elektronski, internetni viri; množični mediji; posredni, živi, neživi viri; osebni stiki; procesi, kot so igra, raziskovanje, praktično delo, študij; potovanja; redke izkušnje s hudiimi posledicami, pa tudi naključne izkušnje) in njihovo uporabo pri učenju. Hitrost sprememb, potrebe po obvladovanju z znanjem, povečanje števila in večja dostopnost virov vodijo v vse večje potrebe in ponudbo formalnega in še posebej neformalnega izobraževanja.

Poudariti moramo, da se izraz učenje pojavlja v pedagogiki in andragogiki tudi ožje, kot proces sprejemanja novih spoznanj, stališč in spretnosti, kjer oseba kot celota ne doživlja nujno pomembnejših sprememb, človek pridobi le več informacij, znanj in spoznanj, ki pa jih ne integrira v svojo osebnostno strukturo. Tu gre torej lahko le za površinsko učenje, vendar je tudi to učenje pomembno kot osnova za morebitno kasnejše globlje in celovitejše učenje. V primerih, ko imamo v mislih predvsem ožje pojmovanje učenja, predvsem spoznavni ali čustveni vidik, ali pa z vidika procesa, na primer učenje zaznavanja, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje naučenega, gre najpogosteje za delne procese učenja v šolskem ali drugem formalnoizobraževalnem okolju. Pri učenju v ožjem smislu je v ospredju sprejemanje novih znanj, spretnosti, navad in stališč, manj pa njihova interakcija, integracija v kognitivno in celostno osebnostno strukturo.

Na vseživljenjskost učenja ne moremo gledati z vidika ožje opredelitive učenja, saj bi to v skrajni konsekvenci pomenilo, da oseba le dodaja nove informacije, spretnosti, stališča in znanja, ne postaja pa nič drugačna, nič bolj zmogljiva, usposobljena ali recimo bolj kompetentna, niti nujno bolj kreativna pri reševanju vedno novih problemov in izzivov v svojem življenjskem okolju.

Če torej v andragoški didaktiki sprejemamo najširšo definicijo človekovega učenja kot celostnega progresivnega in relativno trajnega spreminjanja na temelju izkušenj, kako bi potem definirali izobraževanje? Oprli se bomo na definicijo izobraževanja, ki opredeljuje izobraževanje kot sistematičen, načrten, organiziran in k cilju usmerjen proces (Krajnc: 79 a, Krajnc: 76, 79 b).

Širši cilj izobraževanja je tako uspešno in učinkovitejše celostno učenje posameznikov in skupin. V tem procesu so pomembni štirje dejavniki: oseba ali skupina oseb, cilji, viri in proces izobraževanja. Ti dejavniki se srečajo v prostoru in času. Kot je razvidno, v proces nista nujno zajeta učitelj in institucija, saj je izobraževanje lahko tudi posredno, proces pa lahko načrtuje, vodi, spremlja in vrednoti tudi posameznik sam. Govorimo torej o samoizobraževanju. Pravzaprav je faza ovrednotenja tista, v kateri je najbolj potrebno, da posameznik vstopa v interakcijo z okoljem (Mijoč; 2000).

Glede na opredelitev izobraževanja odraslih v *Terminologiji izobraževanja odraslih* (Jelenc; 1991) je izobraževanje opredeljeno kot organizirana dejavnost, ki je namenjena učenju odraslih. Menimo, da je treba definicijo dopolniti in ji dodati značilnosti izobraževalnega procesa, kot so načrtnost, sistematičnost in ciljna usmerjenost. Morda bi morali dodati k definiciji izobraževanja tudi kontinuiranost in interaktivnost. Kontinuiranost zato, ker izobraževanje ne more biti zgolj enkratni neprekinjeni podvig poizvedovanja o nekem vprašanju. Prav tako danes ne more več sloneti zgolj na enem samem viru (posebno če bi bil ta vir spoznanj zgolj oseba sama in njena osebna izkušnja ali pa na primer zgolj podatek iz nepreverjenega internetnega vira). Interaktivnost je torej mišljena kot interakcija osebe, ki se izobražuje, in zunanjega, po možnosti relativno zanesljivega, veljavnega in objektivnega vira.

Menimo, da bi bila takšna definicija izobraževanja ne glede na to, ali gre za formalno, neformalno ali za samoizobraževanje, bolj natančna

kot preveč splošna definicija, ki razlikuje učenje od izobraževanja samo po organiziranosti procesa. Marsikateri proces je dobro organiziran in tudi lahko vodi k pomembnemu učenju (npr. umetniške prireditve), vendar osnovni cilj ni bil izobraževalen.

(Vseživljenjsko) izobraževanje je ciljno usmerjen, sistematičen, interaktiven in kontinuiran proces.

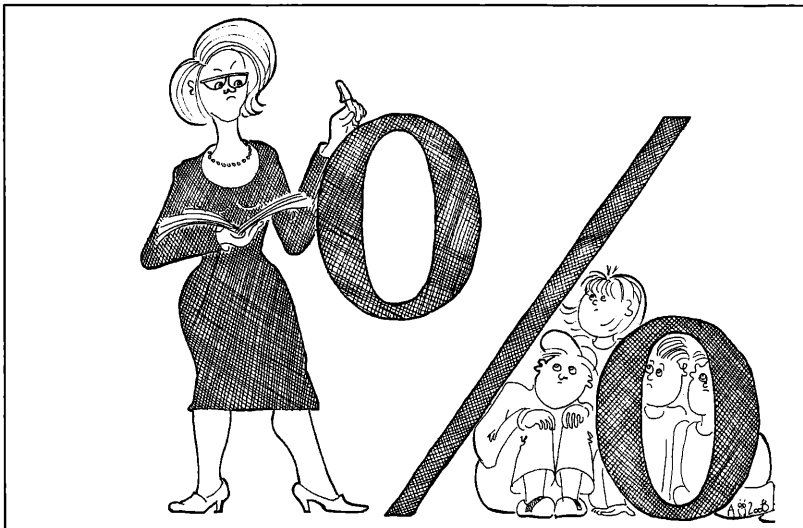
Po drugi strani pa za to, da neko učno dejavnost opredelimo kot izobraževanje, ni potrebno, da poteka v institucionalizirani obliki, saj danes vse več izobraževanja poteka v neformalnem okolju civilnih organizacij, društev in združenj, neformalnih študijskih krožkov, prijateljskih krogov in drugod. Četudi se zaveda-

mo, da so definicije izobraževanja odraslih v širšem evropskem in svetovnem prostoru manj natančne in se povezujejo predvsem z vidika organiziranosti in institucionalnosti, menimo, da so pomembnejši procesni (načrtnost, ciljnost, smotnost, sistematičnost, kontinuiranost) kot pa organizacijsko-prostorski vidiki. Izobraže-

vanje bomo torej definirali kot ciljno usmerjen, sistematičen, načrten, po vnaprej predvidenih poteh organiziran, interaktiven in kontinuiran proces. Pouk je le ena od oblik izobraževanja. Druge oblike izobraževanja so lahko raziskovalni tabori, šolski ali študijski krožki, poletne šole, delavnice, seminarji in tečaji, mentorstvo ter različne kombinacije samoizobraževanja in izobraževanja v stiku z drugo osebo, z elektronskimi mediji, s skupinskimi diskusijami, z neposredno prakso.

Cilj pouka je učinkovito učenje, kjer je vir znanja praviloma učitelj. Učitelj je tudi tisti, ki je najbolj odgovoren za uspešen proces poučevanja in s tem tudi za proces učenja. Pomemben je trikotnik: učitelj-učenec-učna snov (Tomič; 1997). Posredni pouk (*instruction*) lahko sicer poteka tudi brez učitelja, vendar je proces naravnano tako, da je učenec jasno, sistematično in po manjših učnih korakih voden do učnega cilja.

Pouk je torej odgovor na to, da so učenci v svojem učenju še relativno neveščni in nesamostojni in torej potrebujejo sistematično vodenje in postopno pridobivanje osnovnih znanj,



spretnosti in stališč. Pouk in poučevanje odgovarjata razvojni stopnji otrok in mladostnikov, kjer je sprejemanje osnovni proces, pomemben za razvoj osebnosti (Kolb; 79).

Pouk je manj primeren za odrasle, saj večina že imajo razvite osnovne spretnosti in številne izkušnje, s katerimi lahko povežejo nova znanja. Njihova osebna samostojnost jim praviloma omogoča tudi več samostojnosti v izobraževalnem procesu. Zato so se razvile mnoge tehnike in metode izobraževanja, kjer je aktivna in proaktivna vloga odraslih v izobraževanju bolj poudarjena kot pri pouku.

O tem, kdo je odrasel, je bilo že veliko napisanega v andragoški literaturi v zadnjem času, vendar polemike o tem vprašanju skorajda ni. Kot da razlike me učencem otrok in odraslih ni, kot da posledično ni treba razlikovati izobraževanja obeh skupin.

Dokler smo pozorni le na razlike v formalnem izobraževanju, kjer prednjači pedagoški pristop, seveda razlik ne bomo zlahka opazili, saj se bodo odrasli podredili pedagoškemu pristopu. Njihova premočna proaktivnost in želja po sovplivanju na vsebine bi jim namreč lahko škodila v fazi ocenjevanja znanj, zato se hitro spet prilagodijo odvisni vlogi, če jih okoliščine in način poučevanja potisnejo v vlogo odvisnega učenca, ki so jo več kot desetletje gojili in utrjevali v pedagoškem procesu.

Drugače pa je v neformalnem izobraževanju, kjer ni pritiska ocenjevanja in kjer je postalo že kar pravilo, da se učimo vzajemno – drug od drugega. Tu je izobraževanje pogosto tudi prostovoljno. Andragoški sodelavci z nekajletnimi izkušnjami praviloma potrjujejo, da se odrasli v njim prilagojenih okoliščinah učijo drugače kot otroci (Merriam et al.; 2007). Menijo, da je prav, da učitelji izobražujejo odrasle drugače kot otroke. V čem je torej razlika med odraslim in otrokom v izobraževalnem procesu? Tu se ne bi kazalo zanašati na psihološke, ekonomske, pravne in druge vidike odraslosti. V tem primeru bi bili le redki posamezniki opredeljeni kot povsem odrasli. Niti ne mo-

remo sprejeti definicije, da je odrasel tisti, ki se čuti odraslega, ki ima torej o sebi podobo odrasle osebe in se tako tudi počuti.

Da bi mogli preučevati in raziskovati izobraževanje odraslih, moramo najti bolj natančno, bolj operativno definicijo odraslosti. Za potrebe raziskovanja mora biti definicija odrasle osebe operativna, kot je na primer definicija: Odrasli je oseba, ki je prekinila svoje formalno izobraževanje in prevzela nove družbene vloge ter se kasneje spet vključila v izobraževalni proces. Pri tem izobraževanje ni njena primarna dejavnost (Krajnc: 79b). Odrasli ima številne druge družbene vloge, na primer vlogo starša, vlogo delavca ali katero drugo vlogo, ki je zanj eksistencialno pomembnejša od vloge učenca, študenta ali udeleženca v izobraževalnem procesu. Zato se ta oseba ne more v celoti prilagoditi izobraževalnemu procesu, temveč se izobraževalni proces prilagaja odraslemu ali skupini odraslih. Ko je izobraževanje odraslih sicer neobvezno, a za odrasle eksistenčno pomembno (predvsem poklicno in formalno), takrat se lahko zgodi, da je prilagajanja manj.

Izobraževanje je bolj podobno sistematičnemu izobraževanju v šolskih institucijah. Ker pa tudi tukaj doseganje izobraževalnih ciljev in zadovoljstvo udeležencev nista zanemarljiva, je v teh procesih prav tako pomembno upoštevati potrebe in interese odraslih, tudi zaradi ohranjanja motivacije in doseganja boljših rezultatov izobraževalnega procesa.

Vendarle večina učenja odraslih ne poteka v formalnih programih izobraževanja. Takšnega izobraževanja je, glede na število vključenih, manj kot deset odstotkov. Prilagajanje formalnega izobraževalnega procesa odraslim udeležencem pomeni, da se program prilagodi značilnostim, možnostim in pogojem, v katerih se odrasli izobražujejo. Standardi znanja ostajajo enaki, le poti do znanj in načini preverjanja so prilagojeni.

To so le splošne tendence, nikakor pa jih ne potrjuje vsak posameznik in vsaka posamezna skupina odraslih. Odrasli se izobražujejo v izjemno heterogenih skupinah glede na starost,

Andragoški pristop v izobraževanju je Knowles opisal kot pristop, prilagojen odraslim z upoštevanjem značilnosti odrasle osebe:

- predstava o sebi kot o samostojni osebi,
- bogate in raznolike izkušnje,
- variabilna pripravljenost za izobraževanje,
- problemska orientiranost v izobraževanju in prizadevanje, da bi bilo znanje uporabno,
- notranja motiviranost za izobraževanje pogosteje vodi do uspešnega učenja,
- odrasli želijo vedeti, čemu se nečesa učijo.

Vsaka od teh značilnosti ima svoje implikacije v andragoškodidaktičnem smislu, te pa so bolj ali manj skladne s principi izobraževanja odraslih. Bistveno za andragoški proces je, da so odrasli samostojne osebe in so zmožni tudi samostojnega izobraževanja (brez učitelja), če imajo razvite osnovne spretnosti in zmožnosti za izobraževanje in če seveda to zmožnost pri odraslih razvijamo in jo pri načrtovanju izobraževanja predvidevamo. Posledično so tudi metode izobraževanja odraslih praviloma takšne, da zahtevajo več samostojnosti, več proaktivnosti, več upoštevanja izkušenj, več povezovanja življenja in izobraževanja ter več svobode pri izbiri, česa se bodo učili (Knowles; 1970, Merriam at. al; 2007).

generacijo, minule izkušnje. Zato moramo vsako skupino odraslih (tudi posameznika, če je mogoče) preučevati po osnovnih značilnostih, predizobrazbi in predznanju, glede na interese, po izkušnjah in šele nato pripraviti izobraževalni program.

Pri metodah izobraževanja se ne moremo izogniti specifičnim andragoškim metodam, ki pri izobraževanju mladine niso tako pogosto uporabljene oziroma je njihova uporaba drugačna zaradi pomanjkanja življenjskih in delovnih izkušenj. Takšne so denimo metoda primera (Mijoč; 1997), akcijsko učenje (Mijoč; 1987), biografska metoda (Dominice; 2000), metoda dogovora o samoizobraževanju (Mijoč, Mistral; 2006) pa tudi projektna metoda (Mijoč; 2007). Vse navedene metode so izjemno povezane z življenjem in delom ter z okoljem, v katerem odrasli delajo in živijo. Pri teh metodah je predvideno, da odrasli črpajo iz lastnih izkušenj in iz medsebojnih odnosov z drugimi ljudmi, da lahko v svojih spoznanjih napredujejo in se učijo.

Ko snujemo in prevajamo izraze za specifične pojave in metode v izobraževanju odraslih,

pogosto ne moremo brez škode sprejeti vseh podobno zvenceh pojmov, ki izhajajo iz pedagoške teorije in prakse, saj so stopnje metode in postopki, pogosto zaradi različnih izkušenj in vloge učitelja ter vloge in pomena odraslih udeležencev v procesu izobraževanja, povsem različni. Vseživljenjsko učenje je pojem, ki zajema zelo široke procese učenja skozi vse življenje. Zajema vse ljudi v vseh obdobjih, na vseh področjih védenja, dela, prostega časa in celotnega življenja v najrazličnejših okoljih. Po analogiji med učenjem in izobraževanjem bi torej vseživljenjsko izobraževanje pomenilo načrtno, k cilju usmerjeno, po določenih poteh predvideno učenje, ki poteka v vseh okoliših (na delu, v prostem času, v kulturnih ustanovah, v trgovinah, doma, po spletu) pod pogojem, da gre za kontinuiteto in interaktivnost. Ko se države zavežejo, da bodo skrbele za dostopnost izobraževanja, ga razvijale in omogočale prost pretok znanja, tedaj je to seveda povezano z infrastrukturo in dodatnimi stroški. Seveda to ne pomeni, da se bodo vsi ljudje neprestano, brez prekinitve, formalno izobraževali, pomeni le, da bo neformalnega izobraževanja vse več in bo vse bolj dostopno vsem državljanom. Koncept vseživljenjskega izobraževanja je bil zelo popularen v sedemdesetih letih, a ni

Andragoške metode izobraževanja so npr. metoda primera, akcijsko učenje, biografska metoda, projektna metoda ...



mogel prodreti zaradi temeljne humanistične naravnosti, ki ni bila skladna z gospodarskim razvojem in interesi kapitalistične družbe.

Dosedanje teorije učenja so procese učenja obravnavale bodisi preveč parcialno in preveč individualistično (psihološke in pedagoške teorije) ali pa preširoko (z antropološkega vidika) in brez povezave s procesi izobraževanja. Izobraževanje je bilo drugod spet obravnavano predvsem s kurikularnega vidika. Tako je ostalo neformalno in aformalno izobraževanje (razen redkih poskusov v sedemdesetih in osemdesetih letih (Tough; 1979, Knowles; 1970, Houle; 1976 ipd.) zgolj parcialno raziskano in slabo popularizirano. Z aformalnim izobraževanjem mislimo na tiste oblike izobraževanja, ki so bodisi individualne (okolje je lahko povsem sproščeno, npr. doma v naslanjaču, kot samoizobraževanje) bodisi imajo le nekatere značilnosti izobraževanja (npr. ciljna usmerjenost in kontinuiteta), manjkajo pa druge značilnosti, na primer vnaprej predvidene poti, sistematičnost ipd.

Hitrost prodiranja novih spoznanj s področja izobraževanja odraslih v najrazličnejša strokovna področja in druge vede je povzročila, da smo nekritično sprejeli mnoge tučke, kot je na primer edukologija (skupna veda o vzgoji in izobraževanju ali, bolj specifično, pedagogika in andragogika). Med bolj specifičnimi izrazi s področja andragoške didaktike so *brainstorming* (burjenje duha, burjenje možganov), *coaching* (svetovalno mentorstvo, svetovalno krmljenje), *superlearning* (pospešeno učenje), *brain gym* (možganska vadba), tutorstvo (študentsko ali učiteljsko svetovanje oziroma nasvetovanje), *focus groups* (žariščne skupine). Namesto angleških izrazov bi bilo bolje uporabljati že dokaj uveljavljene slovenske prevode. Če je mogoče, bomo skušali s prevodom nekega izraza čim bolj jasno povedati, za kaj gre, zato smo se na primer namesto za izraz »učna pogodba« ali »pogodba o učenju« (ki med drugim pomeni pogodbo med vajencem in delodajalcem) odločili za izraz »dogovor o samoizobraževanju« (*learning agreement*), ki ga delno

navaja tudi avtor, ki je metodo prvi razložil.

Razvoj andragoške didaktike gre v smeri vse večje individualizacije izobraževanja, zato je znova aktualno samoizobraževanje. Pri tem ni ustrezno sprejemati izraza samoučenje (*self-learning*), saj je učenje vedno proces, ki se dogaja v posamezniku, četudi se lahko dogaja tudi v skupinah in seveda načrtno poteka kot v skupinah. Ohranimo lahko izraz samoizobraževanje. Prav tako ni potrebno, da bi uveljavljene izraze, kot je izobraževanje odraslih, zamenjevali z novimi, ki povejo isto, na primer z nadaljevalnim izobraževanjem (*continuing education*), saj je slednji izraz manj določen in se poleg tega v različnih deželah uporablja različno. Primerjalne študije in strokovni teksti, v katerih se uporabljajo tuji izrazi, bi lahko, dokler izraz ni uveljavljen, vselej navajali tudi tujejezični izraz v oklepaju, po potrebi pa ga tudi natančneje razložili.

Osnovna slovenska strokovna terminologija na področju izobraževanja odraslih je bila zasnovana v sedemdesetih in osemdesetih letih. Temeljila je na raziskovanju prakse in sorodnosti izrazov v pedagoški stroki. Menimo, da je to dobra osnova za nadaljnji razvoj izrazoslovja in da ne bi smeli podlegati nekritičnemu sprejemanju tujih izrazov. Izrazoslovje bi kazalo oblikovati skupaj s strokovnjaki specifičnih področij, kjer se novi način ali nova dejavnost pojavi, ob tem pa gojiti dialog med stroko, andragogiko, pedagogiko in sorodnimi vedami ter slovenistiko.

LITERATURA

- Dominice P. (2000). *Learning from our Lives, Using Educational Biographies with Adults*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Houle C. (1976). »The Nature of Continuing Professional Education«. V: *Adult Learning*, Eric, Chicago.
- JARVIS, Peter (2003a). »Učenje iz izkušenj: revidiran model učenja iz izkušenj«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 9, št. 2.
- Jelenc, Z. (1991): (ur.) *Terminologija izobraževanja odraslih*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.



- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education*. Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krajnc, A. (1979a). *Metode izobraževanja odraslih*. DE, Ljubljana.
- Krajnc, A. (1979b). *Izobraževanje ob delu*. Dopisna delavska univerza, Univerzum Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Merriam, S. B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Mijoč, N. (2000). »Odrasli se učimo z delovanjem: izkušnje so bistvo učenja«. *Andragoška spoznanja*: letn. 6, št. 3.
- Mijoč, N. (1997). »Metoda primera in njena uporaba v izobraževanju odraslih«. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: 28, št. 1.
- Mijoč, N. (1987). »Reševanje odprtih problemov z akcijskim učenjem«. *Revija za razvoj*. Ljubljana.
- Mijoč, N., Mistral, L. »Dogovor o samoizobraževanju: dogovor o samoizobraževanju, osebni učni načrt, učni dogovor ali učna pogodba?« *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 12, št. 1.
- Mijoč, N. (2007). »Projektna metoda v izobraževanju«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 13, št. 3.
- Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jarvis, P. (2003b). Izkustveno učenje in pomen izkušnje. *Sodobna pedagogika*. Ljubljana: letn. 54, št. 1.
- Tomič, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Tough, A. (1979). *The Adults Learning Projects*. OISE, Toronto.