



**PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKI DNEVI 2014**

**Pedagogika in andragogika med bolonjo in  
preživetjem**

Zbornik

Ljubljana  
2014

**Naslov:**

Pedagoško andragoški dnevi 2014

**Pedagogika in andragogika med bolonjo in preživetjem**

(Zbornik)

**Uredila:** Danijela Makovec

**Programski odbor:** Klara Skubic Ermenc, Marko Radovan, Danijela Makovec

**Recenzenta:** Damijan Stefanc, Marko Radovan

**Tehnični urednik:** Marko Radovan



Delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (priznanje avtorstva, deljenje pod istimi pogoji).

**Založila:** Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

**Izdajatelj:** Oddelek za pedagogiko in andragogiko

**Za založbo:** Branka Kalenić Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Prva izdaja, elektronska izdaja.

Dostopno na: <http://www.pedagogika-andragogika.com/pad>

DOI: 10.4312/9789612376307

Besedila niso lektorirana.

Publikacija je brezplačna.

Ljubljana, 2014

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)(0.034.2)

37.013.83(082)(0.034.2)

PEDAGOŠKO-andragoški dnevi (2014 ; Ljubljana)

Pedagogika in andragogika med bolonjo in preživetjem [Elektronski vir] : zbornik / Pedagoško-andragoški dnevi 2014, Ljubljana, 2014 ; [uredila Danijela Makovec]. - 1. izd., elektronska izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2014

ISBN 978-961-237-630-7 (pdf)

1. Gl. stv. nasl. 2. Makovec, Danijela

272198656

## KAZALO

<b>Danijela Makovec</b> Uvod	4
<b>Robi Kroflič</b> Pedagogika in andragogika med konceptoma uporabnosti in angažirane znanosti	6
<b>Jasna Mažgon</b> Stališča študentov pedagogike in andragogike o strukturi in vsebini študija	15
<b>Jana Kalin in Barbara Šteh</b> Primerjava pogledov na učenje in pomembno učno izkušnjo med študenti pedagogike in andragogike v Ljubljani in Beogradu	23
<b>Nives Ličen in Jasna Fakin Bajec</b> Interdisciplinarno raziskovanje in inovativno učenje	31
<b>Klara Skubic Ermenc</b> Pedagogika in pedagogy: prevajalske zagate ali rekonceptualizacija vede?	40
<b>Damijan Štefanc</b> Poslanstvo pedagogike in andragogike v obdobju globalnih integracij	45

**Danijela Makovec**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

V zadnjih letih pospešene internacionalizacije v znanosti in v visokem šolstvu se pedagogika in andragogika kot znanstveni disciplini in kot univerzitetna študijska programa soočata z velikimi spremembami in izzivi. Povzročitelja sprememb sta dva: na eni strani nas raziskovalce na področju pedagogike in andragogike merila in kriteriji za pridobitev projektnih sredstev in visokošolskih habilitacij potiskajo v vedno večje sodelovanje z raziskovalci drugih držav in k objavljanju v angleškem jeziku v mednarodnih publikacijah; na drugi strani nas bolonjska reforma sili v oblikovanje mednarodno primerljivih in kompetenčno zasnovanih študijskih programov. Oba procesa imata svoje prednosti, pa tudi slabosti. Sodelovanje s tujimi institucijami preprečuje zapiranje v ozke meje lastne misli in samovšečno uspavanje, vpliva na raznovrstnost in kakovost raziskovanja. Po drugi strani pa se zdi, da nas zaradi specifik pedagoške in andragoške misli v našem kulturnem prostoru (pretirana) internacionalizacija vodi v redefiniranje obeh disciplin, potopitev v talilni lonec anglokonformnosti in s tem izgubo njenih specifik in kvalitet. Ob tem pisanje člankov in knjig skorajda izključno v angleškem jeziku siromaši slovenski jezik znanosti; ogrožen je obstoj znanstvenih revij v slovenskem jeziku.

Takšna situacija ni naklonjena niti uporabnim projektom, v katerih smo zaradi svojega temeljnega poslanstva pedagogi in andragogi vedno sodelovali. Kriteriji znanstvene odličnosti nas silijo v objavljanje v tujini, v uradnih ocenah kakovosti štejejo predvsem temeljne raziskave. Če že, imajo prestiž posegi na sistemski ravni, ne pa preizkušanje pedagoških inovacij na mikro nivoju. Žal takšno stanje še povečuje vpliv strokovno spornih »tržno usmerjenih« konceptov na oblikovanje temeljnih stališč v zvezi z vzgojo, izobraževanjem in percepcijo otrok in mladostnikov z različnimi težavami med strokovnimi delavci v vrtcih, šolah in institucijah za izobraževanje mlajših odraslih.

In nenazadnje, študijski programi s področij pedagogike in andragogike so bili prenovljeni po bolonjskem modelu, modelu, ki je za svoj zgled vzel ureditev visokega šolstva v anglosaških državah. Študij pedagogike in andragogike je bil pred bolonjsko reformo zasnovan na kontinentalnem modelu študija, za katerega je značilna čvrsta disciplinarna organizacija osnovnih pedagoških oz. andragoških disciplin. Bolonjska reforma je s svojo ekonomistično agendo potisnila vse nas, ki smo sodelovali pri pripravi novih programov, k anglosaški pragmatičnosti, ki pa se zaradi manjka aplikativnih raziskav na mikro nivoju ne more kakovostno izvajati. Ta situacija spodbuja pri vseh, ki se ukvarjamo s pedagoško in andragoško znanostjo in izobraževanjem pedagogov ter andragogov veliko nelagodja in vprašanj: kako situacijo razumeti, kako jo izkoristiti v prid naših strok in naših študentov, na kateri ravni in kako se ji upreti ter iskati

alternative? Kako misliti kakovost v raziskovanju in poučevanju? Kaj od nas pričakujejo študenti, kaj diplomirani pedagogi in andragogi, kaj vsi delavci v pedagoški in andragoški praksi?

O teh in še mnogih drugih vprašanjih povezanih z bolonjsko reformo smo, skupaj s predavatelji in udeleženci, razmišljali (in zanje iskali odgovore) na letošnjih Pedagoško andragoških dnevih. Prispevke, predstavljene na plenarnih predavanjih ter iztočnice okrogle mize že tradicionalno objavljamo v pričujočem zborniku, tokrat še s posebnim namenom, da ideje in dileme ne ostanejo samo nam, ki smo zadnji petek v januarju sedeli za (t)isto mizo.

# PEDAGOGIKA IN ANDRAGOGIKA MED KONCEPTOMA UPORABNOSTI IN ANGAŽIRANE ZNANOSTI (O POSLANSTVU PEDAGOGIKE IN ANDRAGOGIKE)

---

**Robi Kroflič**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

## **Uvod**

»Rodila sem se v napačnem obdobju, ko se je nemoralno zapreti v akademske raziskave...« (Gregorčič 2013).

(Bolonja) je projekt, ki za svoj cilj razglašča, da naj Evropa »da postane najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo sveta«... Ob teh vsekakor legitimnih razvojnih strategijah pa bi lahko pričakovali, da bo »economy« za snovanje (visokega) izobraževanja vsaj enakovredno pomembna kot vse tisto, kar je Evropa razvila v svoji humanistični tradiciji. Vendar ni tako. Bolonjska strategija postavlja na prvo mesto funkcionalne cilje šolanja, predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti in v končni konsekvenci tem ciljem podreja praktične rešitve... (Medveš 2006).

Ali je nova paradigma (izobraževanja, ki jo uveljavlja bolonja) mit? Je, vendar ne kot nasprotje realnosti, ampak kot zgodba, ki se ponavlja in iz katere ne moremo ali ne želimo ulti... Je nova paradigma v izobraževanju pedagoška paradigma? Ni, a lahko postane, če jo pedagoška veda vdano posvoji in jo ohranja, dokler se ne izkaže, da je kralj nag... (Kotnik 2013).

## **Osrednje vprašanje**

Ali je ob aplikativni naravnosti pedagogike v zadnjih 20-ih letih dovolj prostora za razvoj angažirane znanosti?

### Malo zgodovine:

- Vprašanje o uporabnosti akademske pedagogike ima v Sloveniji dolgo zgodovino
- Glede na svojo opredelitev pedagogike kot vede o ravnanju je to vprašanje najpodrobneje v svojih raziskavah obdelal Z. Medveš
- V članku *Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko* (2009) je zgodovino zastavljanja vprašanja o družbeni angažiranosti akademske pedagogike v Sloveniji strnil v naslednje prepoznavne točke:
  - Prvič to vprašanje vznikne že v ob izteku prvega desetletja delovanja Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v

znameniti *polemiki o stari in novi šoli* med predstavniki naprednega učiteljstva in profesorjema na Oddelku za pedagogiko K. Ozvaldom in S. Gogalo

- Po oceni S. Gogale v članku *Pedagoška teorija* (1938) pravo vprašanje ni, ali naj bo pedagogika teoretska ali praktična veda, ampak na kakšni teoretski podlagi naj se gradi koncept uporabnosti pedagoških spoznanj.
- V zvezi z vprašanjem, kakšna pedagoška znanja potrebuje učitelj za profesionalno delovanje, pa Medveš zapiše: »Učitelj je v Gogalovem konceptu humanistične didaktike in metodike najprej kultiviran človek, je modrec, je umetnik, šele potem intelektualec, nikoli pa obrtnik.« (Medveš 2011, str. 153)
- Drugo obdobje, pomembno za razvoj tega vprašanja, je obdobje etatistične pedagogike (1945-1950); V. Schmidt ga kasneje opredeli kot obdobje, ko je »pedagogika pedagogika prevajala politične programe v pedagoški jezik« (povzeto po Medveš 2010, str. 95).
- V zborniku *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani. 1919-1969* (1969) je zapisana ocena, da ena od perečih slabosti v delovanju pedagogike »redukcija vsega pedagoškega mišljenja in vzgojnega dela na neposredno pereče, dnevne in zato seveda tudi naglo spreminjajoče se naloge«, zato je za napredek pedagoške znanosti » potrebna njena relativna samostojnost od družbenih potreb« (Pedagogika 1969, str. 213).
- V istem zborniku najdemo tudi zapis, da je »slabost našega povojnega razvoja podcenjevanje vloge pedagoške znanosti pri načrtovanju in uresničevanju važnejših šolsko-reformnih akcij in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu« ter, »da se bo morala s tem (vlogo pedagoške znanosti v šolsko-reformnih akcijah) spopadati naslednja generacija pedagogov« (prav tam, str. 214).
- Po mnenju Medveša (2010) se takšna naravnost začne uresničevati v osemdesetih letih dvajsetega stoletja z izpostavljanjem bolj praktičnih področij raziskovanja in delovanja, z radikalno kritiko socialistične pedagogike ter po osamosvojitvi z bolj tesnim sodelovanjem pedagoških raziskovalcev s prosvetno oblastjo pri zasnovi šolstva in izobraževanja nasploh.
- V teh procesih se v polju pedagoških in andragoških raziskav začno močno uveljavljati strokovnjaki z drugih matičnih področij (predvsem filozofi in sociologi), kar privede tudi do vdora drugačnih temeljnih diskurzov v pedagogiko, med katerimi imajo po mnenju Medveša (prav tam) nekateri celo značaj antipedagoških idej. Hkrati se pod geslom uporabnosti pedagoških znanj za namene opravljanja pedagoških poklicev začne prevlada specialnopedagoških znanj, ki jih je Gogala v 30-ih letih dvajsetega stoletja označil kot »tehnična, obrtniška znanja«.

Iz dosedanje zastavitve vprašanj o akademskosti oziroma uporabnosti pedagoških spoznanj izhaja nekaj pomembnih uvidov:

- Pravo vprašanje o uporabnosti spoznanj pedagogike (in andragogike) kot »ved o ravnanju« ni vprašanje razmerja med teoretičnimi in praktičnimi vidiki raziskovanja, ampak vprašanje, na kakšnih teoretičnih osnovah naj se vzpostavi družbena angažiranost omenjenih ved.
- Pretesno sodelovanje med pedagogiko in andragogiko na eni strani in prosvetno politiko na drugi strani lahko hitro privede do vzpostavljanja »režimskih ved«.
- Zaželeno interdisciplinarno sodelovanje pri proučevanju pedagoških in andragoških problemov hitro privede do vprašanj hierarhije omenjenih ved in je povezano s krepitvijo »antipedagoškega pesimizma«, torej diskurzov, ki zanikajo možnost znanstvenega proučevanja in praktičnega načrtovanja pedagogiki (in andragogiki) temeljnih procesov, kakršna je vzgoja, ter prispevajo k degradaciji družbenega ugleda pedagoških in andragoških raziskav ter poklicev.
- Slednje bo prispevalo k nastanku diskurza »paranoidnega starševstva« (M. Furedi) – pa tudi učiteljstva - ter hkrati k nastanku nove tržne niše aplikativnih nasvetov staršem in učiteljem, ki v javnem prostoru ostro konkurira uporabnim oziroma družbeno kritičnim spoznanjem pedagogike in andragogike.

Razvoj uporabnosti pedagogike in andragogike v zadnjih dvajsetih letih:

- To obdobje ključno zaznamuje evropski okvir bolonjske reforme visokega šolstva.
- Zdi se, da še nikoli doslej ni bila v tolikšni meri poudarjena afirmacija uporabnosti vzgojnoizobraževalnih ved, njen cilj pa je definiran s prispevkom vzgoje in izobraževanja k dvigu konkurenčnosti na globalnem trgu gospodarstva.
- Hkrati nova prosvetna politika potiska pedagogiko in andragogiko v nevarno smer v nacionalni zgodovini že videnega nekritičnega sprejemanja (danes mednarodno) uveljavljenjih politično ekonomskih okvirov (*etatizem*) in oblikovanja take vsebinske ponudbe raziskav, razvojnih projektov in študijskih vsebin, ki neposredno odgovarjajo na obrtniške potrebe staršev in učiteljskega kadra (*koncept nove šole*)

Etatizacija pedagogike in andragogike pod okriljem bolonjske reforme:

- Aplikativnost pedagogike in andragogike ter posledično celotne zasnove vzgoje in izobraževanja je v okviru evropske prosvetne politike v funkciji povečanja konkurenčnosti izobraževanja in raziskovanja na svobodnem trgu globalne ponudbe  
»V Evropski skupnosti je bil odgovor na izzive družbenih sprememb povzet v Lizbonski strategiji (Lizbonski evropski svet, 23–24. marec 2000), ki predpostavlja, da so prebivalci v Evropi tista sila, ki bo omogočila, da Evropska



unija lahko postane najbolj konkurenčno gospodarstvo na svetu. Za doseganje tega cilja je treba definirati nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja, od predšolskega obdobja in tudi še v obdobju, ko se upokojijo.« (Krek idr. 2011, str. 470)

»...standarde kompetentnosti poganjajo močni politični vplivi kot način usposabljanja delovne sile za konkurenčnost globalnega gospodarstva.« (Kerka 1998 v Kotnik 2013, str. 15)

- Konkurenčnost visokega šolstva je videna v neposredno kapitalski logiki uspešne prodaje visokošolskih storitev domačim in predvsem tujim študentom.  
»Po Lukšičevi oceni ni bil dosežen glavni cilj bolonjske reforme, to je, da bi do leta 2010 povečali konkurenčnost do te mere, da bi pridobili študente iz Azije in arabskega sveta ter s tem prehiteli ameriške univerze.« (povzeto po Kotnik 2013, str. 21)
- Takšna usmeritev korenito prelamlja s tradicijo razvoja kontinentalnih univerz v Evropi, ki so bile od nastanka ena temeljnih institucij razvoja evropske kulture in civilizacije.  
Bolonjsko reformo zaznamuje »...prehod od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji... Enostranska interpretacija Sorbonske deklaracije (1998) v delovnih dokumentih za pripravo bolonjskega srečanja in Bolonjska deklaracija sama (1999) določata zaposljivost, mobilno razpoložljivost (mobilnost) in konkurenčno sposobnost za središčne namene visokošolskega izobraževanja. Ti nameni izpodrivajo tradicionalne ideale sveta univerze: raziskovanje za znanstveni napredek, študij za oblikovanje izobražene osebnosti in za sodelovanje v skupnosti za razvoj znanosti. (Kellermann 2006).

Tekma za boljše uvrstitve slovenskih univerz na Šanghajsko lestvico ter učnih dosežkov učencev in dijakov na mednarodnih testiranjih znanja (TIMMS, PISA itn.) postanejo najbolj odmevne politične in medijske zgodbe.

- Znanstveni dosežki postanejo tržno blago svetovnih korporacij, ki imajo v lasti prestižne akademske revije in založbe. Njihovega imperija ne morejo omajati niti protesti Nobelovih nagrajencev...  
Randy Schekeman, ameriški biolog, lanski dobitnik Nobelove nagrade za področje psihologije in medicine, je izjavil, da njegova raziskovalna skupina ne bo več pošiljala svojih člankov v vodilne naravoslovne revije Nature, Cell in Science. Kritiziral je umetno omejevanje števila objav in SSCI kot kriterij kakovosti (članek je lahko pogosto citiran, ker je dober, ali ker je všečen, provokativen ali celo zmoten). Kakor mora Wall Street razbiti kulturo bonusov, mora znanost razbiti tiranijo luksuznih znanstvenih revij. (Sample 2013)

### Ko od znanosti zahtevamo obrtniške nasvete:

- Pisci zbornika kritičnih razprav o vzgoji in izobraževanju pod okriljem bolonjske reforme *Marketizacija visokega šolstva in študent kot potrošnik* zapišejo, da pristajanje na znanje kot tržno blago neizogibno vodi v standardizacijo, kalukulacijo in poučevanje v obliki formul (Molesworth idr. 2011; povzeto po Kotnik 2013, str. 166).
- Tak pristop vsaj na področju pedagoških, andragoških in sorodnih poklicev vodi v nestrokovnost, na kateri je S. Gogala v polemiki o stari in novi šoli opozarjal že v tridesetih letih dvajsetega stoletja.

V pedagoški realnosti ni »...nobenih nespremenljivih učnih situacij, ki bi se jih dalo standardizirati in iz katerih bi se dalo poklicno analitično izluščiti nekaj takega, kot je profil učitelja... Vsak namen, da bi opisali standardne zahteve, zato pomeni samo poskus, da v nekem dejanju samoprevare (nevodljive) socialne probleme predefiniramo v tehnično/tehnološke probleme. (Sander 2006, str. 41)

V iskanju alternative se pokaže, da sistem operacionaliziranih in merljivih kompetenc ne ustreza temeljnim aplikativnim ciljem razvoja strokovnih profilov, kot sta učitelj filozofija ali psihoterapevt. Strokovno ustrezno je, »...da imamo ves čas v vidu načela, ki imajo skupaj z metodologijo prednost pred tehnologijo. Zato je v izobraževanju učiteljev toliko bolj pomembna osredotočenost na širino študentskega znanja in poglobljenost razumevanja, da lahko njihovo delovanje v poučevanju izhaja iz razumevanja načel in ne zgolj iz naučenih tehnik.« (Kotnik 2013, str. 140)

- Zahtevan kompetenčni pristop k načrtovanju študijskih programov favorizira metodična (obrnitiška) znanja, akademski standardi postanejo sinonim za luksuz nepotrebnega teoretiziranja, ki si ga v kriznih časih ne moremo privoščiti:
  - V takšnem sistemu na primer akademska didaktika ne more konkurirati specialnodidaktičnim rešitvam;
  - Inkluzivna pedagogika ne more konkurirati specialnopedagoškim metodikam;
  - Teorija vzgoje ne more konkurirati populističnim psihologističnim in menežerskim pogledom na obvladovanje discipline.
- Ali je krnjenje akademskih potencialov za kritični angažma pedagogike in andragogike nameravan cilj prosvetne politike ali zgolj njen BDS (Elster) niti ni pomembno, čeprav se zdi prva razlaga ustrenejša glede na značilen mitološko-ideološki diskurz razprav o šolski politiki!

»...bolonjska reforma se kaže kot naravna nujnost, ki naj bi jo ne le sprejeli s samoumevnostjo, ampak jo omogočali z rituali, za katere vemo, da so nesmiselni,

pa se jih vseeno udeležimo oziroma izvajamo...« (Kotnik 2013, str. 20), bistvo teh ritualov pa je v birokratizaciji študijskih in raziskovalnih programov, ki so po novem bolj natančno strukturirani in zavezujoči kot v OŠ in SŠ, da o vrtcih ne govorimo...

Kako izganjanje žlahtne uporabnosti z družbenokritičnim nabojem zgleda na področju pedagoških in andragoških raziskav – nekaj izbranih podatkov:

- Kratka analiza vključenosti raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike v aplikativne raziskave:
  - število sistemskih aplikativnih projektov je skoraj enako številu mikropedagoških projektov (16, 22)
  - mikropedagoški projekti prinašajo manj objav, s tem pa so za akademsko napredovanje raziskovalcev vedno manj privlačni (29, 15)
  - (tabelo s podatki je izpolnilo 9 raziskovalcev s področij pedagogike in andragogike).
  
- Kratka analiza objav najvidnejših raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike, ki so v zadnjem petletnem obdobju pridobili naziv redni profesor ali si zanj prizadevajo:
  - Za vse velja, da v obdobju 2008-2013 objavljajo v tujini več kot v domačem okolju (141 znanstvenih objav doma in 174 v tujini)
  - Od 15 preverjenih bibliografij jih le 5 izkazuje več objav doma kot v tujini
  - „Rekorderka“ – pravkar izvoljena v redno profesorico, je v zadnjem petletnem obdobju objavila v tujini 10 znanstvenih člankov in niti enega v domači znanstveni periodiki, izrazito nesorazmerje objav v korist tujih najdemo še v 4 bibliografijah.

Za zanesljivejšo interpretacijo bi bila potrebna vsebinska analiza objav, vsekakor pa je vpliv raziskovalnih dosežkov na spremembe pedagoške in andragoške prakse v primeru domačih objav zagotovo večji!
  
- Kratka analiza medijskih nastopov, predavanj in objav najbolj zaželenih nasvetov staršem in učiteljem, »kako preživeti v kriznem času razgradnje vrednot in družbenega ugleda učiteljstva«
  - Velik porast ponudbe predavanj, delavnic za starše, vzgojitelje in učitelje zasebnikov, zasebnih in „zasebnih firm“ (primer: Inštitut za etiko pod okriljem SAZU) psihoterapevtov, socialnih pedagogov, psihologov in njihova velika medijska odmevnost
  - Primeri ponudbe predavanj/delavnic:
    - Enajst težav v razredu in kako jih rešim
    - Navajanje na samostojnost
    - Kako rečeš „ne“ brez slabe vesti
    - Krizno komuniciranje
  - „Izjave leta“ 2013

- Brez udarca z odprto dlanjo po debelem mesu ni avtoritete
- Šola ni namenjena temu, da se imajo učenci „fajn“, ampak da delajo tisto, kar je prav.

### Kako naj se na prikazano stanje odzivata pedagogika in andragogika?

- 3 strategije ravnanja:
  - Pasivna prilagoditev
  - Aktivna prilagoditev
  - Aktivni odpor z iskanjem alternativ – *sem sodi konceptualizacija angažirane znanosti*

**Rešitev, ki jo predlagam, je vzpostavitev ločnice med konceptoma uporabnosti in družbene angažiranosti pedagogike in andragogike, pri čemer se koncept uporabnosti hitro nevarno približa vzorcu etatistične pedagogike, le da ta danes ne prevaja več socialistične, ampak Evropsko neoliberalno politiko v naš prosvetno politični in strokovni prostor.**

- Teme družbeno kritične pedagogike in andragogike:
  - Vzgoja in izobraževanje, ki se izmikata determinističnemu načinu načrtovanja in delovanja
  - Dekonstrukcija prosvetno političnih konceptualizacij vzgoje in vseživljenjskega izobraževanja
  - Emancipatorični potencial vzgoje kot omogočanja vstopanja v presežne izkušnje
- Angažirano delovanje pedagogov in andragogov:
  - Rezultati akcijskih raziskav ob kakovostni teoriji zagotavljajo kritično uporabno vrednost znanstvenih prispevkov in mnogo boljšo osnovo strateškim dokumentom kot deduktivni sklepi, osnovani na interpretaciji empiričnih preglednih podatkov (Glej Belo knjigo 2011);
  - Članki s preglednim proučevanjem pojava (ocene, stališča) so morda lažje objavljeni, a praviloma ne ponujajo osnove za kritične spremembe pedagoške in andragoške prakse; poleg tega so značilni za proučevanje pedagoških in andragoških pojavov psihologov, sociologov, filozofov... in ne odražajo specifične pedagogike in andragogike kot »ved o ravnanju«;
  - Habilitacijske kriterije, ki temeljijo pretežno na mednarodni odmevnosti znanstvenih dosežkov, bi morali uravnotežiti s kritično analizo odmevnosti strokovnega delovanja in znanstvene produkcije kandidata v domačem okolju: posameznik, ki ni imel plenarnega prispevka na

nacionalnem strokovnem posvetu (tudi PAD...) in ni objavil »neučbeniške« znanstvene monografije, namenjene predlogom sprememb pedagoške/andragoške prakse in stališč v strokovni javnosti, ne bi smel pridobiti najvišjih znanstvenih nazivov;

- Glede na praznost „koncepta“ kompetence (Kotnik 2013) bi morali izobraževanje pedagogov in andragogov zgraditi na kombinaciji dobre teoretične osnove in uporabnih strategij, ki slonijo na konceptu praktične modrosti kot najdena v vedno novi konkretni situaciji, upoštevajoč temeljna načela stroke, ne pa delovanja po metodičnih recepturah (Kellermann 2006 in Medveš 2006).

### Pedagogika in andragogika med etatizmom in kritičnim angažmajem...

Kdo je odgovoren za marketizacijo visokošolskega izobraževanja? Vsak, ki pasivno sprejema stališče, da je zasebna sfera tržne potrošnje najboljša rešitev za vprašanja in probleme, ki so sicer javne narave. (Molesworth idr. 2011v Kotnik 2013, str. 163)

#### Literatura:

- Gregorčič, M. (intervjuvanec) (2013, 24. november). *Oddaja: »Intervju«*, TV SLO 1, 24. november 2013. RTV SLO, Ljubljana. Dostopno na: <http://ava.rtv slo.si/predvajaj/marta-gregorcic-pogovorna-oddaja/ava2.174248852/> (Pridobljeno: 11.1.2014)
- Kellermann, P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4, str. 24-36.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju (Je manj lahko več?)*. Maribor: Subkulturni azil Maribor.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana : Pedagoški inštitut
- Kroflič, R. (2013). Presežno v vzgoji. *Krisis*, 2, str. 65-78.
- Medveš, Z. (2006). Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4, str. 6-12.
- Medveš, Z. (2009). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: D. Nečak (ur.). *Pogledi: humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.

Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: Nećak, D.(ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.

Pedagogika (1969): V: *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani. 1919-1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Sample, I. (2013, 9. december). Nobel winner declares boycott of top science journals. The Guardian, 9. december 2013, 19.42h. Dostopno na: <http://www.theguardian.com/science/2013/dec/09/nobel-winner-boycott-science-journals>(Pridobljeno: 11.1.2014)

Sander, T. (2006). Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 38-63.

# STALIŠČA ŠTUDENTOV PEDAGOGIKE IN ANDRAGOGIKE O STRUKTURI IN VSEBINI ŠTUDIJA

---

**Jasna Mažgon**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

## **Uvod**

Ko je Agencija za raziskovanje Republike Slovenije konec leta 2011 razpisala bilateralni projekt o sofinanciranju znanstvenoraziskovalnega sodelovanja med Republiko Slovenijo in Republiko Srbijo, se je porodila ideja o povezovanju s prostorom, ki nam je zgodovinsko blizu in s katerim smo imeli v času skupne države tesne stike in tudi primerljive programe.

Spodbudila nas je želja po ponovni navezavi tesnejših stikov in pogled na to, kaj nam je prinesla bolonjska reforma (tako v Srbiji, kjer so zasnovali program pedagogike v obliki 4 +1 kot pri nas, ki imamo 3 + 2). Rezultat tega projekta bo monografija z besedili, ki smo jo pripravili skupaj in bo v kratkem izšla tudi s sofinanciranjem Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete (ZIFF).

Temeljne smernice pri oblikovanju bolonjskih študijskih programov najdemo na spletni strani UL (Prenova bolonjskih študijskih programov na Univerzi v Ljubljani, b.l.):

1. Študijski programi naj bodo »mednarodno primerljivi in ciljno usmerjeni v razvoj znanja, spretnosti in veščin, ki bodo diplomantom zagotavljali uspešen začetek poklicne poti«.
2. Programi naj omogočajo »napredovanje v višje ravni izobraževanja, pri čemer zagotavljajo široka temeljna disciplinarna znanja, prenosljive splošne kompetence, interdisciplinarni pristop k temeljem raziskovanja, mobilnost študentov in predavateljev skozi številne oblike sodelovanja z drugimi evropskimi in neevropskimi univerzami«.

Ne glede na izhodišča, pa kolegica Nataša Vujisić Živković (2014, v tisku) z Beograjske fakultete ugotavlja, da smo tudi po reformiranju študija obdržali t.i. kontinentalni model študija pedagogike, za katerega je značilna močna disciplinarna struktura.

## **Cilji raziskave in metodologija**

Raziskava je bila izpeljana v dveh temeljnih sklopih: v prvem smo s pomočjo primerjalne analize ugotavljali, kaj je reforma prinesla študijskima programoma pedagogike (in andragogike) na FF v Ljubljani in Beogradu, kako sta strukturirana na ravni disciplin, predmetov, kakšna je struktura predavanj, vaj, kreditov..., v drugem delu pa smo želeli dobiti mnenja in ocene študentov.

V nadaljevanju predstavljamo temeljne cilje in metodološka izhodišča ter nekaj delnih rezultatov raziskave, ki smo jo zasnovali predvsem v smislu izhodišč za nadaljnje, bolj poglobljeno raziskovanje.

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike in andragogike iz Ljubljane in pedagogike iz Beograda ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o posameznih vidikih le-tega.

Zanimala so nas stališča študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje bodočega poklica. V nadaljevanju predstavljamo nekaj delnih rezultatov, ki smo jih pridobili z zbiranjem podatkov na vzorcu študentov Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL.

#### *Vzorec*

V vzorec je bilo zajetih 132 študentov 1. in 3. letnika študijskega programa pedagogika in andragogika. Večinoma so bile vključene študentke (n = 124 ali 93,9 %), osem je bilo študentov (6,1%). Anketirali smo 78 študentov 1. letnika (n = 51 enopredmetnih in n = 27 dvopredmetnih). Tabela 1 prikazuje strukturo študentov 1. letnika glede na uspeh v 4. letniku srednje šole.

Tabela 1: *Študenti 1. letnika glede na učni uspeh v 4. letniku*

UČNI USPEH v 4. letniku	Enopredmetni		Dvopredmetni	
	f	f %	f	f %
dober	20	39,2	1	3,7
prav dober	27	52,9	20	74,1
odličen	4	7,8	6	22,2
skupaj	51	100,0	27	100,0

V vzorec smo zajeli tudi n = 54 študentov 3. letnika (n = 31 enopredmetnih in n = 23 dvopredmetnih). Njihova povprečna ocena je bila 7,79 (enopredmetni: 7,76, dvopredmetni: 7,83).

#### *Zbiranje podatkov*

Zbiranje podatkov je potekalo v januarju 2013, in sicer v času predavanj 1. in 3. letnika pri različnih predmetih. Anketiranje je bilo anonimno, študenti so izpolnili pisne ankete, vsakokrat je bil pri anketiranju prisoten eden od raziskovalcev, ki so vključeni v bilateralni raziskovalni projekt Slovenija Srbija.



## Inštrumenti za zbiranje podatkov

Za namen raziskave smo sestavili dva vprašalnika, in sicer:

- vprašalnik za študente 1. letnika pedagogike (in andragogike) o študiju na Filozofski fakulteti v Ljubljani/Beogradu;
- vprašalnik za študente 3. letnika pedagogike (in andragogike) o študiju na Filozofski fakulteti v Ljubljani/Beogradu .

Večina vprašanj v obeh vprašalnikih je bilo identičnih, pri vprašalniku za študente 1. letnika smo izpustili vprašanja, vezana na oceno razvitosti strokovnih kompetenc, vlogo študijske prakse in opis pozitivne izkušnje med študijem ter kakšen vpliv je ta izkušnja imela. Študentov 1. letnika tudi nismo spraševali po povprečni oceni, ampak po učnem uspehu v zadnjem letniku srednje šole.

### *Obdelava podatkov*

Podatke smo obdelali in predstavili na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za preverjanje hipotez smo uporabili  $\chi^2$ - preizkus oziroma Kullbackov preizkus (kadar pogoji za  $\chi^2$ - preizkus niso bili izpolnjeni) za preverjanje hipotez neodvisnosti in dvostranski t-preizkus za neodvisne vzorce.

Nekatere ordinalne spremenljivke (večstopenjske lestvice) smo obravnavali kot intervalne in predvidevali, da so razlike med stopnjami enake. Takšen način obravnavanja spremenljivk se nanaša samo na postopek izračunavanja ne pa tudi na interpretacijo dobljenih rezultatov.

### **Rezultati**

Najprej nas je zanimalo, na katerem področju bi študenti želeli delovati po zaključku študija prve ali druge stopnje. Podatki (tabela 2) po pričakovanjih kažejo, da jih največ želi delati v šolah, vrtcih in drugih izobraževalnih ustanovah, manjšino zanima raziskovalno delo, kar precejšen delež pa je tudi takšnih, ki bi želeli strokovno delovati v uradih in razvojnih ustanovah.

Tabela 2: Na katerem področju bi želeli delovati po zaključku študija (prve ali druge stopnje)

		praktično delo v vrtcih, šolah ali drugih izobraževalnih ustanovah	raziskovalno delo v raziskovalnih in akademskih ustanovah (npr. na univerzah, inštitutih)	strokovno delo v uradih in razvojnih ustanovah	Skupaj
1. let.	f	44	5	28	77
	%	57,1%	6,5%	<b>36,4%</b>	100,0%
3. let.	f	33	7	14	54
	%	<b>61,1%</b>	13,0%	25,9%	100,0%
Skupaj	f	77	12	42	131
	%	58,8%	9,2%	32,1%	100,0%

Nadalje nas je zanimalo, koliko je za bodoče opravljanje strokovne dejavnosti pedagoga in andragoga po njihovem mnenju **potrebno in koristno**, da se študent med študijem usposobi za naslednja področja (1-v glavnem ni potrebno in koristno, 2-delno nepotrebno in nekoristno, 3-delno potrebno in koristno, 4-zelo potrebno in koristno)?

Tabela 3\_ Koliko je za opravljanje strokovne dejavnosti potrebno in koristno področja

Tematska področja	1. letnik	3. letnik	$\alpha$
a) zgodovinski razvoj pedagoške misli in šolstva	2,60	3,02	,001***
b) sodobne vzgojne teorije in koncepti	3,71	3,91	,005**
c) struktura, organizacija in način delovanja šolskega sistema	3,54	3,91	,000***
d) didaktično-metodična vprašanja v zvezi z organizacijo poučevanja in učenja	3,55	3,72	,074
e) vzgojno izobraževalno delo s predšolskimi otroki	3,65	3,59	,537
f) izobraževanje odraslih	3,61	3,37	,036*
g) izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	3,51	3,63	,275
h) psihologija učenja/ pedagoška psihologija (teorije, oblike in dejavniki uspešnost)	3,54	3,61	,483
i) svetovalno delo	3,66	3,63	,770
j) statistika in metodologija	2,34	2,98	,000***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Podatki v tabeli kažejo, da so študenti 3. letnika večino postavk ocenili v povprečju višje, pet razlik je tudi statistično pomembnih. Le pri oceni pomena svetovalnega dela, izobraževanja odraslih in pri vzgojnoizobraževalnem delu s predšolskimi otroki so ocene 3. letnikov malenkost nižje.

Znanjem s področja sodobnih vzgojnih teorij in konceptov ter znanjem s področja strukture, organizacije in načina delovanja šolskega sistema pripisujejo največjo pomembnost in koristnost.

Podatki v tabeli 4 kažejo mnenje študentov o tem, koliko je potrebno, da si pedagogi in andragogi za opravljanje svoje dejavnosti med študijem pridobijo znanje iz psihologije, sociologije, filozofije, antropologije in drugih pedagogiki sorodnih disciplin

Tabela 4: Koliko so za opravljanje dela pedagogika in andragoga potrebna znanja iz drugih disciplin

		V glavnem ni potrebno	Deloma potrebno	zelo potrebno	Skupaj
1. let.	f	3	46	29	78
	f%	3,8%	59,0%	37,2%	100,0%
3. let.	f	0	24	29	53
	f%	0,0%	45,3%	54,7%	100,0%
Skupaj	f	3	70	58	131
	f%	2,3%	53,4%	44,3%	100,0%

$2\hat{f} = 6,391$  ( $g=2$ ;  $\alpha=0,041$ )

Odgovora, da ta znanja niso potrebna, ni izbral nihče, nekaj študentov 1. letnika meni, da ta znanja v glavnem niso potrebna, večina tako v 1. kot v 3. letniku pa je mnenja, da so ta znanja potrebna. Razlike med letnikoma so statistično pomembne kot kaže izračun Kullbackovega preizkusa.

Nadalje nas je zanimalo mnenje študentov o tem, kolikokrat bi morali organizirati študijsko prakso. Podatki iz tabele 5 nas ne presenečajo, študijska praksa je ena od oblik dela, ki ji študentje pripisujejo velik pomen in si je v programu želijo še več.

Tabela 5: Kolikokrat bi morali organizirati študijsko prakso

		Študijsko prakso bi morali organizirati samo v zadnjem letniku študija na posamezni stopnji	Študijsko prakso bi morali organizirati po prvih dveh letih študija	Študijsko prakso bi morali organizirati v vsakem letniku študija	Skupaj
1. let.	f	3	13	62	78
	f%	3,8%	16,7%	79,5%	100,0%
3. let.	f	2	7	45	54
	f%	3,7%	13,0%	83,3%	100,0%
Skupaj	f	5	20	107	132
	f%	3,8%	15,2%	81,1%	100,0%

Iz naslednje tabele (tabela 6) je tudi razvidno, da študentje največji pomen pri razvoju njihovih strokovnih kompetenc pripisujejo prav študijski praksi.

Tabela 6: Aktivnosti (oblike, metode študija), ki so prispevale k razvoju kompetenc

Oblika/metoda študija*	Ocena
Študijska praksa	3,7
Samostojni študij	3,5
Predavanje profesorja	3,2
Hospitacije	3,1
Vaje	3,0
Diskusija med predavanji	3,0
Delo na terenu	2,6
Seminarska naloga	2,5
Predstavitve študentov	2,3
Raziskovalno delo	1,9

Pri vprašanju, kako se čutijo usposobljene za delovanje na posameznih področjih, pa so študenti 3 letnika podali naslednje ocene (ocenjevali so na 5-stopenjski lestvici, 1-nisem usposobljen....5-sem zelo dobro usposobljen) (tabela 7):

Tabela 7: Ocena usposobljenosti na posameznih področjih delovanja

Področje delovanja*	Ocena
Razpravljanje o pedagoško-andragoških tematikah	3,1
Izvedba preprostih raziskav	3,5
Pisanje strokovnih besedil	2,7
Predstavitev strokovnih tematik	3,4
Načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju	3,9
Mentorsko delo različnim skupinam	3,1
Reševanje pedagoško-andragoških praktičnih vprašanj	3,2

Najviše so torej ocenili svojo usposobljenost za načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanje, sledi izvedba preprostih raziskav in predstavitev strokovnih tematik. Najmanj usposobljene se čutijo za pisanje strokovnih besedil.

Na vprašanje o obsežnosti in zahtevnosti študijske literature so študenti 1. in 3. letnika odgovarjali različno, kar je razvidno iz tabel 8 in 9.

Tabela 8: Mnenje o obsežnosti študijske literature

		Študijska literatura je			Skupaj
		premalo obsežna	ravno prav obsežna	preobsežna	
1. let	f	0	37	41	78
	f%	0,0%	47,4%	52,6%	100,0%
3. let	f	5	37	12	54
	f%	9,3%	68,5%	22,2%	100,0%
skupaj	f	5	74	53	132
	f%	3,8%	56,1%	40,2%	100,0%

$2\hat{f} = 19,317$  ( $g=2; \alpha=,000$ )

Razlike med 1. in 3. letnikom so kar velike, večina študentov 1. letnika meni, da je literatura preobsežna (ko pogledamo še razlike med eno in dvopredmetnimi, vidimo, da so ta odgovor izbrali v večjem deležu enopredmetni študenti, dvopredmetni so očitno skozi primerjavo z obsežnostjo literature na drugih oddelkih v manjšem deležu ocenili, da je le-ta preobsežna), 3. letniki pa v največjem deležu menijo, da je literatura ravno prav obsežna, med temi petimi, ki ocenjujejo, da je premalo obsežna, so sami dvopredmetni študenti.

Razlike najdemo tudi pri oceni zahtevnosti študijske literature. Da je prezahtevna, meni skoraj četrtina anketiranih študentov 1. letnika, dobri dve tretjini pa, da je ravno prav zahtevna.

Tabela 9: Mnenje o zahtevnosti študijske literature

		Študijska literatura je			Skupaj
		premalo zahtevna	ravno prav zahtevna	prezahtevna	
1. let	f	0	60	18	78
	f%	0,0%	76,9%	23,1%	100,0%
3. let	f	3	44	7	54
	f%	5,6%	81,5%	13,0%	100,0%
Skupaj	f	3	104	25	132
	f%	2,3%	78,8%	18,9%	100,0%

Ko pogledamo podatke glede na to, ali gre za dvopredmetne ali enopredmetne študente 3. letnika, je med enopredmetnimi šest takih, ki pravijo, da je literatura prezahtevna, le eden je tak med dvopredmetnimi. So pa zato vsi trije študenti, ki pravijo, da je literatura premalo zahtevna, študentje, ki študirajo tudi na drugi smeri še en predmet.

Ko smo študente 3. letnika vprašali še o pozitivnih in negativnih straneh študija pedagogike in andragogike, se je med pozitivnimi v največjem deležu znašel odgovor, da pridobijo poglobljena teoretska znanja, da lahko povezujejo znanja drugih disciplin (psihologije, sociologije, filozofije...) in da imajo dobre profesorje. Med negativnimi stranmi študija pa so največkrat navajali premalo prakse, kar lahko razumemo tudi tako, da si želijo več možnosti glede aplikacije teoretskih konceptov v prakso.

Literatura:

*Prenova bolonjskih študijskih programov na Univerzi v Ljubljani.* (b.l.). Dostopno na: [http://www.unilj.si/studij/studijski\\_programi/bolonjski\\_proces/bolonjski\\_proces\\_na\\_ul/](http://www.unilj.si/studij/studijski_programi/bolonjski_proces/bolonjski_proces_na_ul/) (pridobljeno 15.1.2014).

Vujisić Živković, N. (2014, v tisku). Konceptualizacija študija pedagogije. V: V. Spasenović in K. Skubic Ermenc (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobraževanja. Mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

# PRIMERJAVA POGLEDOV NA UČENJE IN POMEMBNO UČNO IZKUŠNJO MED ŠTUDENTI PEDAGOGIKE IN ANDRAGOGIKE V LJUBLJANI IN BEOGRADU

---

**Jana Kalin in Barbara Šteh**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

## **Uvod**

V pričujočem prispevku predstavljamo del empiričnih ugotovitev bilateralnega projekta z naslovom »Zagotavljanje kakovosti univerzitetnega študija: vloga in odgovornost študentov in učiteljev«, ki je potekal v letih 2012 in 2013 med Oddelkom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Oddelkom za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Beogradu. V projektu je bilo vključenih kar šest učiteljev in visokošolskih sodelavcev iz Oddelka za pedagogiko in andragogiko v Ljubljani in štirje iz Oddelka za pedagogiko v Beogradu. Eden osrednjih namenov primerjalne študije je bil dobiti vpogled v to, kako študentje 1. in 3. letnika študija pedagogike in andragogike v Ljubljani in pedagogike v Beogradu, ki so vključeni v prenovljene bolonjske programe na prvi stopnji, razumejo bistvo učenja na fakulteti. Prav tako smo ugotavljali, katera je bila za študente 3. letnika pomembna učna izkušnja v času študija in kakšen vpliv je imela. Odgovore na ta tri raziskovalna vprašanja predstavljamo v tem prispevku.

Razumevanje učenja je eden izmed osrednjih konceptov predmetnega področja pedagogike in andragogike in zanimalo nas je, ali se tekom študija spremeni in približa sodobnim znanstvenim konceptom o aktivnem in konstruktivnem učenju (Barr in Tag 1995; Driscoll 1994; Shuell, 1986; Simons 1997; Šteh 2004; Vermunt 1993). Poleg tega raziskovalci v empiričnih študijah ugotavljajo, da subjektivna pojmovanja učenja vplivajo tudi na kakovost samega učenja (Ramsden 1985; Šteh 1998; Van Rossum in Schenk 1984). Zaželen je premik k višjim pojmovanjem učenja, ker ta z večjo verjetnostjo vodijo h globinskemu pristopu k učenju. Spremembe v smeri višjih pojmovanj učenja, študentove in učiteljeve vloge pri študentih so tako lahko pokazatelj kakovosti študija, saj jasno kažejo tudi na to, da so študentje pripravljene na prevzemanje bolj odgovorne in avtonomne vloge pri študiju. Odstiranje pojmovanj učenja in analiza učnih izkušenj predstavljata torej pomembno povratno informacijo za nadaljnjo prenavo študijskih programov in uvajanje sprememb v študijski proces v prizadevanju za doseganje večje kakovosti univerzitetnega študija.

## Pojmovanja učenja pri študentih pedagogike (in andragogike)<sup>1</sup> v Ljubljani in Beogradu

Da bi dobili vpogled v obstoječa pojmovanja učenja pri študentih, smo jih vprašali, kaj je za njih bistvo učenja na fakulteti ter jim ponudili v izbor različne opise učenja. Osnova za oblikovanje opredelitev bistva učenja je bila klasična klasifikacija pojmovanj učenja, ki jo je oblikoval pionirski avtor na tem področju Säljö (Biggs, 1990; Boulton-Lewis, Wilss & Mutch 1996; Gow & Kember 1993; Kember & Gow 1994; Marentič Požarnik 1998; Marton, Dall'Alba, Beaty 1993; Van Rossum & Schenk 1984; Vermunt & Van Rijswijk 1988), ter nadaljnje empirične ugotovitve (Marton, Dall'Alba in Beaty 1993; Polak 1996; Šteh 1998). Študentje so tako lahko izbirali med naslednjimi opisi bistva učenja:

1. Učenje kot *pridobivanje in memoriranje* znanja: da študent čim bolj razširi svoje znanje z določenega študijskega področja in ga ohrani za daljši čas.
2. Učenje kot *uporaba*: da študent pride do uporabnega znanja, ki ga bo kasneje znal uporabiti v praksi.
3. Učenje kot *razumevanje*: da študent pride do globljega razumevanja pojavov določenega predmetnega področja.
4. Učenje kot *spreminjanje pogledov*: da študent spremeni obstoječe poglede na obravnavane pojave in jih zna osvetliti iz različnih zornih kotov.
5. Učenje kot *spreminjanje osebnosti*: da študent postane samostojen pri preučevanju in izgradnji svojega znanja ter se osebno razvija.

Iz Tabele 1 je razvidno, da je za večino študentov prvega letnika pedagogike (in andragogike) tako v Ljubljani (71,1 %) kot v Beogradu (73,2 %) bistvo učenja v pridobivanju uporabnega znanja. Med študenti prvega letnika obeh univerz v zastopanosti posameznih pojmovanj učenja ni statistično pomembnih razlik ( $2\hat{I} = 3,13$ ,  $n = 132$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,372$ )<sup>2</sup>. Statistično pomembne razlike v pojmovanju bistva učenja pa se pokažejo med študenti 3. letnika pedagogike (in andragogike) obeh univerz ( $2\hat{I} = 20,822$ ,  $n = 110$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ ); pri izračunu smo tudi tokrat združili 3. in 4. kategorijo. Študentje tretjega letnika pedagogike in andragogike v Ljubljani nič več v večini ne razumejo bistva učenja v smislu pridobivanja uporabnega znanja. V primerjavi s študenti tretjega letnika pedagogike v Beogradu med študenti v Ljubljani naraste predvsem delež teh, ki poudarjajo, da je bistvo učenja v razumevanju in spreminjanju pogledov (10,7 % : 29,6 %) ter v osebnotnem spreminjanju (17,9 % : 38,9 %). Pri študentih pedagogike in andragogike v Ljubljani se torej od prvega do tretjega letnika pokaže premik k sodobnejšim in višjim pojmovanjem učenja. Vprašamo se lahko, ali je to le na deklarativnem nivoju, saj je obravnava različnih pojmovanj učenja in hkrati tudi spoznavanje teorij učenja del njihovega študijskega programa, ali je zares prišlo do

<sup>1</sup> Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani ponujamo na prvi stopnji enoten triletni študijski program pedagogike in andragogike, na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu pa že na prvi stopnji izvajajo dva štiriletna ločena programa – Pedagogika in Andragogika. Z oklepajem poudarjamo, da so bili na Univerzi v Beogradu v raziskavo vključeni le študenti pedagogike.

<sup>2</sup> Pri izračunu smo zaradi majhne frekvenčne zastopanosti združili 3. in 4. kategorijo, v katerih je poudarjena globina razumevanja in spreminjanje pogledov, kar se vsebinsko nadgrajuje.

ponotranjenja višjih pojmovanj učenja in rekonstrukcije predhodnih konceptov, ki jih usmerjajo tudi pri njihovem lastnem učenju.

Tabela 1. Zastopanost pojmovanj učenja pri študentih prvega in tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu

Pojmovanja učenja	Univerza v Ljubljani				Univerza v Beogradu			
	1. letnik		3. letnik		1. letnik		3. letnik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Učenje kot pridobivanje in memoriranje znanja	4	5,3	4	7,4	6	10,7	3	5,4
2. Učenje kot pridobivanje uporabnega znanja	54	<b>71,1</b>	13	24,1	41	<b>73,2</b>	37	<b>66,1</b>
3. Učenje kot razumevanje	1	1,3	2	3,7	0	0,0	0	0,0
4. Učenje kot spreminjanje pogledov	2	2,6	14	25,9	3	5,4	6	10,7
5. Učenje kot spreminjanje osebnosti	15	19,7	21	<b>38,9</b>	6	10,7	10	17,9
Skupaj	76	100,0	54	100,0	56	100,0	56	100,0

### Pomembna učna izkušnja pri študentih pedagogike in (andragogike) v Ljubljani in Beogradu

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere pozitivne učne izkušnje iz časa študija so bile za študente tretjega letnika pomembne in so imele po njihovem mnenju pomemben vpliv nanje. Zanimalo nas je, kje se je ta izkušnja zgodila – na predavanjih, seminarjih, vajah, študijski praksi ali drugje ter katere vidike sprememb študentje zaznavajo na osnovi te pomembne izkušnje. Ponudili smo jim nekatere odgovore, ki smo jih oblikovali na osnovi predhodnih odgovorov študentov na odprto vprašanje v zvezi s pomembno učno izkušnjo v preteklih raziskavah s tega področja (Kalin in Šteh 2007; Kalin in Šteh 2013; Šteh in Kalin 2008; Šteh in Kalin 2012). Študentov prvega letnika tega nismo spraševali, ker menimo, da bi po prvem letu študija težko odgovorili na vprašanje o pomembnih učnih izkušnjah in prepoznali značilnosti sprememb v svojih pogledih, pridobljenem znanju, razvoju kompetenc in podobno. Odgovori študentov o tem, kje se je pomembna učna izkušnja zgodila so navedeni v Tabeli 2.

Tabela 2: Kje se je po mnenju študentov tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu zgodila pomembna učna izkušnja

Pomembna učna izkušnja	Univerza v Ljubljani		Univerza v Beogradu	
	f	f %	f	f %
Na predavanjih	10	<b>18,5</b>	19	<b>33,9</b>
Na vajah	5	9,3	8	14,3
Na študijski praksi	34	<b>63,0</b>	2	3,6
Pri organiziranih obiskih inštitucij	1	1,9	10	<b>17,9</b>
Pri samostojnem študiju literature	2	3,7	1	1,8
Pri skupnem delu s kolegi na projektih, seminarjih ipd.	1	1,9	11	<b>19,6</b>
Na konzultacijah oz. govorilih urah	/	/	1	1,8
Drugje	1	1,9	4	7,1
Skupaj	54	100,0	56	100,0



Pokazale so se statistično pomembne razlike med študenti Univerze v Beogradu in Ljubljani glede odgovora, kje se zgodila pomembna učna izkušnja ( $\chi^2 = 47,034$ ,  $n = 110$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ ). Razlike v odgovorih med beograjskimi in ljubljanskimi študenti so v določeni meri odraz razlik v zasnovanosti študija na obeh univerzah. Na univerzi v Beogradu so študentje deležni študijske prakse šele v 6. semestru 3. letnika in 8. semestru 4. letnika po dva tedna, na univerzi v Ljubljani pa so študentje na praksi že v zimskem semestru 2. in 3. letnika, prav tako po dva tedna, kar predstavlja po odgovorih študentov v velikem deležu tisto izkušnjo, ki je pomembno vplivala nanje iz različnih razlogov. Kar 63 % študentov Univerze v Ljubljani izpostavlja študijsko prakso kot pomembno učno izkušnjo. Poleg tega predstavljajo za študente ljubljanske univerze pomembno učno izkušnjo tudi predavanja – tako odgovarja 18,5 % študentov. Predavanja so po pogostosti največkrat izbran odgovor za pomembno učno izkušnjo v skupini beograjskih študentov – tako jih odgovarja 33,9 %; temu pa sledijo učne izkušnje, ki so se zgodile pri skupnem delu s kolegi na projektih, seminarjih ipd. – 19,6 % in pri organiziranih obiskih inštitucij – 17,9 %. Slednja dva odgovora sta med študenti univerze v Ljubljani izbrana samo po enkrat. Zanimivo je, da se je predvsem za študente univerze v Beogradu najbolj pomembna učna izkušnja zgodila na predavanjih – to nam je lahko spodbuda k odgovornemu in kakovostnemu izvajanju predavanj, k vključevanju različnih načinov dela tudi med predavanji, pri zagotavljanju najvišje možne kakovosti tega neposrednega (in na univerzi še vedno prevladujočega) načina dela s študenti.

Zanimalo nas je tudi, kakšen vpliv te pomembne učne izkušnje študentje prepoznajo pri sebi, kako označujejo to, kar se je spremenilo oz. na kaj je pomembna učna izkušnja vplivala. Ponudili smo jim raznolike odgovore, med katerimi so lahko izbrali največ tri, ki najbolj veljajo za njihovo konkretno učno izkušnjo.

Tabela 3: Deleži odgovorov študentov tretjega letnika pedagogike (in andragogike) Univerze v Ljubljani in Univerze v Beogradu o tem, kaj se je spremenilo na osnovi pomembne učne izkušnje iz časa študija

Prepoznane spremembe na osnovi učne izkušnje	Univerza v Ljubljani		Univerza v Beogradu	
	f	f %*	f	f %*
Spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov	19	<b>35,2</b>	16	<b>28,6</b>
Pridobivanje novih izkušenj s konkretnim delom	18	<b>33,3</b>	16	<b>28,6</b>
Preizkušanje sebe v konkretnih situacijah	20	<b>37,0</b>	15	<b>26,8</b>
Razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo	19	<b>35,2</b>	17	<b>30,4</b>
Spoznanje, kaj je potrebno za dobro pripravo na poučevanje in izvedbo učne ure (delavnice ipd.)	6	11,1	7	12,5
Pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci	11	20,4	2	3,6
Učenje z drugimi in od drugih v skupinskih diskusijah	1	1,9	11	19,6
Gledanje na vsebino z različnih vidikov	9	16,7	12	21,4
Poglabljanje teoretičnega znanja	3	5,6	5	8,9
Spreminjanje svojih pogledov, stališč	11	20,4	13	23,2
Povečanje motivacije za študij	13	24,1	27	<b>48,2</b>
Spoznavanje uporabnosti študija	11	20,4	7	12,5
Spoznavanje dela pedagoga/andragoga v praksi	13	24,1	10	17,9
Drugo	0	0,0	1	1,8

Opomba: f%\* – delež odgovorov glede na število študentov, ki so odgovarjali na to vprašanje; vsak študent je lahko izbral do tri opisane spremembe (Univerza v Beogradu: n = 56; Univerza v Ljubljani: n = 54)

Študentje Univerze v Beogradu so najpogosteje izbrali odgovor, da je pomembna učna izkušnja v času študija povečala njihovo motivacijo za študij (48,2 %), temu sledi odgovor, da je bilo pomembno razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo (30,4 %), ki mu sledita po pogostosti enakovredno izbrana dva vidika – spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov in pridobivanje novih izkušenj s konkretnim delom (s po 28,6 %). Medtem so študentje Univerze v Ljubljani najpogosteje izbrali odgovor, da je pomembna študijska izkušnja predstavljala preizkušanje sebe v konkretnih situacijah (37 %); temu sledita po pogostosti enakovredno izbrana odgovora, da so pridobili spoznanje o uporabnosti teorije pri reševanju konkretnih praktičnih problemov in razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za poklicno delo (vsak odgovor je izbralo 35,2 % študentov). Ti odgovori so v veliki povezanosti s pomembno učno izkušnjo, ki se je med ljubljanskimi študenti v veliki meri zgodila prav v času študijske prakse, kjer imajo študentje priložnost videti konkretno delo in se preizkusiti v nekaterih tipičnih situacijah, v katerih deluje pedagog oz. andragog. Precej velik razkorak med študenti ljubljanske in beograjske univerze lahko zaznamo pri nekaterih postavkah, kot so npr: pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci, učenje z drugimi in od drugih v skupinskih diskusijah ter povečanje motivacije za študij. Pri teh odgovorih gre za statistično pomembne razlike med študenti Univerze v Beogradu in Univerze v Ljubljani. Pridobivanje izkušnje individualnega dela z učenci so močno poudarjali študentje Univerze v Ljubljani; učenje z drugimi v skupinskih diskusijah in povečanje motivacije za študij pa močno izstopajo po številu izbir med beograjskimi študenti. Odgovore beograjskih študentov je moč razumeti v kontekstu odgovora, kje se je zgodila pomembna učna izkušnja, kjer močno

izpostavljajo pomembnost predavanj, skupinskega dela s kolegi na projektih in seminarjih ter obiske inštitucij za vzgojno-izobraževalno delo. Vsi ti načini dela se očitno odražajo tudi v povečanju motivacije za študij med beograjskimi študenti.

### **Izzivi in vprašanja, ki se zastavljajo**

Empirične ugotovitve potrjujejo, da si velja prizadevati v smeri načrtovanja in oblikovanja učnih situacij, ki bodo študentom omogočale aktivno in odgovorno vključevanje v študijski proces. Odgovore na vprašanje, kako zasnovati take učne situacije, ki bodo spodbudile kakovostno učenje študentov, pa je potrebno iskati vedno znova, ob konkretnih učnih ciljih, študentih in vseh drugih okoliščinah. Še zlasti pomembno je, da jim nudimo ustrezne izzive in podporo pri povezovanju teorije in prakse (učne naloge, kjer morajo analizirati primere iz prakse na osnovi različnih teoretičnih perspektiv, načrtovati ukrepe v praksi na osnovi različnih teoretičnih izhodišč, ipd.) in pri skupnem delu – sodelovalnem učenju. Poleg prizadevanja v smeri razvijanja poklicnih kompetenc, pa je ključno vprašanje, na kakšen način naj delamo in sodelujemo s študenti, da se bodo razvili v strokovnjake, sposobne nadaljnega učenja in rasti v odgovornosti do vseh, s katerimi bodo delali in profesionalno sodelovali.

### **Literatura**

- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13–25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. Learning, teaching, or both? V: N. J. Entwistle (ur.). *Handbook of Educational Ideas and Practices* (str. 681–693). New York: Routledge.
- Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L., & Mutch, S. (1996). Teachers and adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education*, 32, 89–106.
- Driscoll, M.P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–33.
- Kalin, J., & Šteh, B. (2007). Changes in the conceptions of knowledge, teacher and student roles during studies – between vision and reality. *Sodobna pedagogika*, 58(1), 10–28.
- Kalin, J., & Šteh, B. (2013). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences: a challenge for the professional development of university teachers. Paper presented at ISATT 2013 Conference - Excellence of teachers? Practice, policy, research, Ghent University, July 1-5, 2013. Ghent: Ghent University.

- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49(3), 244–261.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje* (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Ramsden, P. (1985). Student Learning Research: Retrospect and Prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 51–69.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
- Simons, P.R.J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: D. Stern, & G.L. Huber(Eds.). *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD* (str. 19–39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Šteh, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 149–163). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2008). The Changing Students Conceptions in Evaluating Teacher Effectiveness in Higher Education – Facing Challenges and Taboos. V: J. A. Kentel & A. Short (Eds.). *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching* (str. 183–197). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2012). Students' Views on Important Learning Experiences - Challenges Related to Ensuring Quality of Studies. V N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (ur.). *International Perspectives on Education, BCES Conference Books* (str. 291–297). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal educational Psychology*, 54(1), 73–83.

Vermunt, J.D.H.M. (1993). Constructive learning in higher education. In J.K. Koppen & W.-D. Webler (Eds.), *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education* (str. 143–156). Amsterdam: Thesis Publishers.

Vermunt, J.D.H.M., & Van Rijswijk, F.A.W.M. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education* 17, 647–682.

# 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 Černič 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](http://www.anbot.si))
- b) Društvo gospodinj in dramska skupina Planina pri Ajdovščini (glej [www.facebook.com/drustvogospodinj](http://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 preglede, 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 potreb 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](http://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 Sköldberg, 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 Hočvar, 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](http://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 Ugglå, 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](http://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.

## **PEDAGOGIKA IN PEDAGOGY: PREVAJALSKE ZAGATE ALI REKONCEPTUALIZACIJA VEDE?**

---

**Klara Skubic Ermenc**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

### **Uvod**

V času intenzivnega vključevanja raziskovalcev s področja pedagogike (in andragogike) v mednarodno raziskovalno sfero, se pogosto srečujemo s prevajalskimi zagatami. Že nemalo let med strokovnjaki, ki se ukvarjamo z raziskovanjem vzgojno-izobraževalnih fenomenov, poteka na trenutke precej žgoča razprava o terminoloških in prevajalskih vprašanjih. Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko so se razprave najbolj vnemale ob prevodu pojma pedagogike v angleški jezik, zlasti v navezavi na ime oddelka, deloma tudi na prevode imen študijskih predmetov. Diskusije članov oddelka so pokazale, da se v resnici pogovarjamo o identiteti naše vede in ne zgolj o prevodu.

Pojem pedagogike je razširjen v celotnem kontinentalnem delu Evrope, izven nje precej manj. V anglosaškem okolju pa pojma pedagogike (pedagogy) v tem pomenu ne uporabljajo, saj tam pedagogika kot specifična veda niti ne obstaja. Seveda pa ga avtorji, ki se s tem področjem ukvarjajo, termin poznajo, nekateri se celo zavzemajo za njegov prevzetje (Simon, 1999). Za preučevanje vzgojno-izobraževalnih fenomenov se v anglosaškem okolju sicer pogosto uporablja pojem izobraževalnih znanosti (educational sciences), ki pa ima drugačen pomen. Izobraževalne znanosti označujejo interdisciplinarno polje preučevanja vzgojnih in izobraževalnih fenomenov; pri čemer preučevanje izhaja iz drugih družbenih znanosti, ki na podlagi lastnih teorij razvijajo predloge za delovanje šol in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse. (Medveš, 2010; Kodelja, 2005).

Pedagogy v besedilih avtorjev z angleško govorečih okolij ima svoje mesto in pomen (Čepič, 2013). Slovarske razlage niso povsem enotne, nekatere med njimi celo razlagajo pedagogiko kot znanost, čeprav takšno, ki je večinoma omejeno na metodična vprašanja. V strokovnih besedilih se pojem pedagogy najbolj pogosto uporablja kot pojem, ki je v relaciji do pojma curriculum, ki pa za razliko od slednjega opisuje proces poučevanja, njegovega načrtovanja in oblikovanja (Cedefop, 2013).

### **Poskus opredelitve identitete pedagogike**

Sama se zavzemam za prevajanje pedagogike v pedagogy, saj s tem zavzemam za ohranitev pedagogike kot specifične integralne vede, najbolj razširjene na prostoru kontinentalne Evrope. Bistvo moje argumentacije pa izhaja iz opredelitve identitete pedagogike, ki kaže na njeno edinstvenost, ki v vseh jezikih terja tudi svoje ime. Drugačen prevod po moji sodbi pomeni odpiranje vrata rekonceptualizaciji vede, in to ravno v času, ko se v svetu njen pomen krepi (Vujisić-Živković, 2008, 2009, Bengtsson, 2006, Bridges, 2006, Hofstetter in Schneuwly, 2001, 2002).

Pedagogiko bom poskušala opredeliti skozi tri medsebojno povezane in soodvisne dimenzije:

1. Prva dimenzija: vzgoja in normativnost vede
2. Druga dimenzija: dialektika teorije in prakse
3. Tretja dimenzija: pedagogika in druge vede

*Ad 1) Prva dimenzija: vzgoja in normativnost vede*

Iz zgodovine pedagogike vemo, da je prvotni in osrednji predmet pedagoškega raziskovanja vzgoja. Kasneje se ji je pridružilo še raziskovanje izobraževanja, tudi socializacija. Zelo splošno rečeno, pedagogi preučujemo različne vidike formiranja človeka in pomen, ki ga imajo vzgojno-izobraževalne ustanove za to formiranje. Vzgojo, izobraževanje in socializacijo preučujejo tudi druge vede, specifičnost pedagogike pa se kaže najmanj v dwojem: ne glede na širjenje raziskovalnih vprašanj, je vzgoja središčni koncept pedagogike, kar pedagogiko dela tudi normativno znanost. Kot je zapisal Schmidt: »Preizkusni kamen vsake pedagoške teorije je njeno opredeljevanje vzgojnih smotrov, ker se po njih ravnaajo vzgojna sredstva ter vsebina in način pouka, razkrivajo pa še pedagogovo naziranje o možnostih in mejah vzgojnega učinkovanja ter s tem tudi njegovo pojmovanje človekove narave.« (Schmidt, 1988, str. 310).

Drugič, za pedagogiko je značilno, da preučuje druge predmete v odnosu do vzgoje in da posveča ključno pozornost odnosom med njimi: odpiramo dileme o razmerju med vzgojo in izobraževanjem, o razmerju med vzgojo in socializacijo, raziskujemo odnose med vzgojno in socializacijsko funkcijo izobraževanja in tako naprej. Raziskovanje tovrstnih razmerij in odnosov je verjetno v vsebinskem smislu osrednja identitetna točka pedagogike, njena temeljna značilnost. Tako kot za druge družboslovne in humanistične vede je tudi za pedagogiko značilno, da na svoja temeljna vprašanja ponuja različne odgovore – da torej ni paradigmatška veda, temveč veda, ki jo zaznamujejo notranje napetosti med nasprotujočimi si odgovori.

*Ad 2) Druga dimenzija: dialektika teorije in prakse*

Pedagogika je kot veda nastala v dialogu med odzivi na praktične potrebe in med željo po spoznanju fenomena vzgoje. Iz zgodovine pedagogike vemo, da je nastanek akademske pedagogike in njenega razmaha po evropskih univerzah v 19. stoletju spodbudil razvoj javnega šolstva. Z njim je prišlo do postopne profesionalizacije učiteljskega poklica, torej tudi sistematizacije pedagoškega znanja in sistema njihovega izobraževanja. Pa vendar, kot sta poudarila švicarska pedagoga Hofstetter and Schneuwly (2001), se pedagoško znanje ni rodilo zgolj iz praktičnih potreb, temveč tudi iz raziskovalnega interesa. Zaradi srečevanja obeh interesov je pedagogika (skozi proces razvoja njenih disciplin) vseskozi zaznamovana z napetostmi med dvema vrstama zahtev: na eni strani se srečujemo z zahtevami, ki prihajajo iz pedagoške prakse, na drugi pa z zahtevami, ki prihajajo iz raziskovalnega polja. N. Vujisić-Živković (2008) pravi, da pedagogika je in je vedno bila pozicionirana v prostor med prakso in teorijo. (prav tam, str. 545). Zdi se, da je druga sestavina identitete pedagogike ravno ta medprostor, to nenehno iskanje ustreznega ravnovesja med teorijo in prakso. Schmidt



(1975) je opredelil specifično pedagoške metodologije ravno v dialektičnem odnosu med teorijo in prakso: zanj je dialektični odnos med teorijo (deduktivnim pristopom) in prakso (induktivni pristopom) temeljni principi metodologije pedagoškega raziskovanja. Samo skozi dialog obeh raziskovalnih pristopov (in skozi dialog teoretikov in praktikov) se razvijajo nova pedagoška spoznanja in praktične pedagoške rešitve.

### *Ad 3) Tretja dimenzija: pedagogika in druge vede*

Pedagogika je v svojem bistvu interdisciplinarna veda. Po Herbartu, ki bi ga verjetno lahko označili za enega izmed očetov akademske pedagogike, je pedagogika stična točka filozofije (etike) in psihologije: etika odgovarja na vprašanja, kaj je cilj vzgoje, psihologija pa na vprašanja, kako ga dosegamo. (Ermenc, v tisku) To stičišče pomeni rojstvo pedagogike, ki se je v nadaljnjih 200 letih razvijala tudi s pomočjo drugih ved, iz katerih je črpala spoznanja in jih integrirala vase. Vendar pa načini integriranja različnih ved v pedagogiko niso enaki v vseh akademskih okoljih. To je povzročilo razvoj več akademskih tradicij, ki še danes vplivajo na to, da poznamo različne konceptualizacije pedagoškega študija. Te akademske tradicije so raziskovali švicarski in nemški pedagogi (Hofstetter, Schneuwly, 2001; Keiner, Schriewer, 2000, Vujisić-Živković, v tisku), sami na preprihu več tradicij, in ugotovili, da je v Evropi mogoče govoriti o treh tradicijah oz. o treh modelih razvoja pedagogike (oz. izobraževalnih ved) glede na način integracije različnih ved. Ločiti je mogoče germanski, francoski in anglosaški model: (1) nemški model: zanj je značilna čvrsta disciplinarna enotnost, ki jo zaznamujejo pazljivo izbrane reference znotraj osnovnih disciplin kot so občja pedagogika, zgodovina pedagogike, metodologija pedagoškega raziskovanja, didaktika, šolska pedagogika itd.; (2) francoski model: ki tudi sodi v evropsko pedagoško tradicijo, vendar je razumljen bolj v smislu razširjene družbene vede, ki se opira na širše reference iz družboslovnega področja, zlasti s področij kognitivne psihologije, sociologije, lingvistike, zgodovine in antropologije; (3) anglosaški model: ki se naslanja na štiri osnovne discipline, filozofijo, zgodovino, psihologijo in sociologijo izobraževanja, vendar pa ima fleksibilno strukturo, ki se prilagaja potrebam prakse in relevantnim poklicem.

### **Sklep**

Če skušamo zgornjo razpravo aplicirati na vprašanje prevajanja, potem lahko oblikujemo sledeč princip. Pedagogika = pedagogy, kadar:

1. Pedagogika = pedagogy, kadar ohranja svojo normativno izhodišče in zato svoja raziskovalna vprašanja, raziskovalne postopke in interpretacije postavlja v okvir norm, za katere se zavzema.
2. Pedagogika = pedagogy, kadar poudarja ravnovesje med teorijo in prakso oz., kadar tako raziskovanje kot praktično udejstvovanje izpelje na dialektičen način.  
Se pravi:
  - a. ko pojasnjuje pojave na osnovi teoretične refleksije (deduktivno) in empirične analize (induktivno);
  - b. ko pojave pojasnjuje in hkrati išče odgovore na vprašanja kako;

- c. ko na vprašanja kako oblikuje odgovore v dialogu med teorijo (občimi pedagoškimi zakonitostmi) in prakso (kaj se kot učinkovito že izkazalo v praksi), torej tudi v dialogu med pedagoškimi raziskovalci in pedagoškimi praktiki.
3. Pedagogika = pedagogy, kadar se povezuje z drugimi vedami na način, ki ohranja središčnost na svojih predmetih raziskovanja in raziskovalnih principih, ki pa vendarle s spoznanji drugih ved svoje raziskovanje bogati in aktualizira.

## Literatura

- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*. 38, št. 2, str. 115-128.
- Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*. 40, št. 2, str. 259-272.
- CEDEFOP (2013). *Teaching and learning methods in initial vocational education and training: European trends and challenges*. AO/ECVL/IPS/Teaching methods in VET/015/2012. Neobjavljeno poročilo.
- Čepič, K. (2013). *Prevajanje slovenske pedagoške terminologije v angleški jezik*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Ermenc, K. S. (v tisku). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland - Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*. 1, št. 1. str. 3-26.
- Keiner, E., Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schwerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 27-51.
- Kodelja, Z. (2005). Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje*, 16, št.3/4, str. 211-226.
- Medveš, Z. (2010). O kontinuiteti in diskontinuiteti v razvoju pedagogike na Slovenskem. V: Ličen, N. (ur.) *Kulture v dialogu*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 91-104.

- Schmidt, V. (1975). Pedagoška metodologija. V: Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V., Šimleša, P. (ur.), *Pedagogika II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogika na Slovenskem*. 2. del. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Simon, B. (1999). Why no pedagogy in England? V: Leach, J., Moon, B. (ur.). *Learners & pedagogy*. London: SAGE. str. 34–45.
- Vujisić-Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 63, št. 4, str. 540–554.

## Poslanstvo pedagogike in andragogike v obdobju globalnih integracij

(izhodišča za okroglo mizo)

---

**Damijan Štefanc**

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

V okviru letošnjih Pedagoško-andragoških dnevov na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani smo organizirali tudi okroglo mizo z naslovom »*Poslanstvo pedagoških in andragoških ved v obdobju globalnih integracij*«.

Ob prispevkih, ki so bili predstavljeni v plenarnih predavanjih, so namreč letošnji PAD tehtna iztočnica za razpravo o nekaterih temeljnih vprašanih pedagoškega in znanstveno-raziskovalnega dela na področju pedagogike in andragogike v današnjem času. Ni namreč mogoče prezreti teženj in okoliščin, ki se v zadnjem desetletju vzpostavljajo ne le na področju vzgoje in izobraževanja, pač pa so del širših prizadevanj po vse večji pragmatični uporabnosti tako znanstvenih spoznanj kot univerzitetnega študija in znanja. Vanje smo vpeti tudi na Oddelku za pedagogiko in andragogiko, pri čemer se odpira vrsta vprašanj, ki jih lahko razdelimo v dva sklopa:

(1) Kako na kakovost znanstveno-raziskovalnega in strokovnega dela na področju pedagogike in andragogike vpliva znanstvena politika v Sloveniji? Po eni strani smo vse bolj podvrženi pričakovanjem po objavljanju izsledkov svojega znanstveno-raziskovalnega dela v mednarodnih revijah z visokimi »faktorji vpliva«, indeksiranih v mednarodnih bibliografskih bazah, ki so v lasti velikih korporacij, katerih primarni interes je ustvarjanje dobičkov. V tem pogledu postajajo vse bolj samoumevne težnje, da večina znanstvene produkcije nastaja v angleškem jeziku. Kako se s tem soočamo raziskovalci na področju pedagogike in andragogike in kako to vpliva na izbiro raziskovalnih problemov in tematik, ki jih raziskujemo, na pristope k raziskovalnemu delu? Vprašanje je tudi, kako dejstvo, da so raziskovalci sistemsko motivirani za pisanje in objavljanje v tujem jeziku, vpliva na razvoj in identiteto pedagogike in andragogike kot znanosti v slovenskem prostoru? Je mogoče znanstveno politiko, ki favorizira vključevanje slovenskih raziskovalcev na mednarodni znanstveni trg hkrati razumeti tudi kot prizadevanje po večji prepoznavnosti in razvoju znanosti v lokalnem prostoru? Ali se dogaja prav nasprotno? Prav tako ne gre prezreti, da se znanstveno-raziskovalno delo sooča z vse izrazitejšimi pričakovanji po neposredni uporabnosti in hitri prenosljivosti teoretičnih spoznanj v empirično (v našem primeru pedagoško in andragoško) prakso – in tudi tu se odpira vrsta dilem, povezanih z razumevanjem temeljne vloge pedagogike in andragogike kot znanosti: v kolikšni meri jo legitimno določajo zunanja pričakovanja neposrednih »uporabnikov« njenih znanstvenih spoznanj (denimo vrtcev, šol, institucij izobraževanja odraslih, svetovalnih institucij ipd.)? In nenazadnje, če težnje po globalizaciji in uporabnosti mislimo hkrati – ali to ne vodi v

neke vrste protislovno zahtevo po globalni uporabnosti, ki ji – sploh na področju vzgoje in izobraževanja – že v izhodišču ni mogoče zadostiti?

(2) Kako opisane okoliščine vplivajo na zasnovo in izvajanje študijskih programov pedagogike in andragogike na Filozofski fakulteti? Z bolonjsko prenovo smo študijske programe zasnovali skladno s kompetenčno logiko, ki v ospredje postavlja usposobljenost diplomantov za opravljanje strokovnega dela pedagoga in andragoga. Vsaj formalno – torej v zasnovi programov in učnih načrtov – se je poglobljen akademski študij znanstvenih disciplin in temeljito usvajanje disciplinarnega znanja umaknilo »razvoju kompetenc«. Bistveno večji delež v bolonjskih programih pedagogike in andragogike obsega praktično delo (hospitacije, prakse, vaje), pri čemer naj bi bilo po mnenju študentov (po podatkih raziskave, ki je bila prav tako predstavljena v prispevku J. Mažgon) praktičnega dela še premalo. Ali smo torej lahko zadovoljni z bolonjsko prenovo naših študijskih programov? Je mogoče kakovost univerzitetnih programov pedagogike in andragogike presojati z vidika neposredne uporabnosti znanja in spretnosti, ki jih ti posredujejo? Kako v tem kontekstu misliti razmerje med teorijo in prakso, ki se pogosto interpretira kot razmerje med neuporabnim teoretiziranjem in uporabnim praktičnim udejstvovanjem? V kolikšni meri bi morali biti programi pedagogike in andragogike prilagojeni pričakovanjem, kot se artikulirajo na trgu dela, torej zlasti v vzgojno-izobraževalnih institucijah, kjer diplomanti naših programov opravljajo strokovno andragoško in pedagoško delo?