

# Речеведение. Лингводидактика

## O METODOLOGIJI PEDAGOŠKEGA RAZISKOVANJA IN KAKO JO POUČEVATI

Urban Kordeš

Univerza v Ljubljani, Slovenija

The quantity as well as difficulty of methodological contents in curricula must always be submitted to main study discipline. Despite that, one should not neglect the area of methodology since three of five expected graduate learning outcomes described in «Framework for Qualifications of the European Higher Education Area» are (partially or entirely) connected to methodological contents. The purpose of present paper is to outline guidelines for devising methodology-related parts of study programs for educational professions.

Proposed guidelines are based on following three premises:

- Specifics of educational research (as well as research in education) compared with other social sciences.

- Epistemological and ethical consideration including (post)modern theoretical streams such as constructivism in education, participatory position, grounded theories, transition from general «valid-for-all» procedures to so called examples of good praxis.

- Sketch of current student's attitude towards methodology.

Guidelines, following from above-mentioned theoretical concepts and observations are divided into two parts.

1. General recommendations, related to expected study outcomes and competences: awareness of context, education for methodical work, practice of the skill of concise reporting of observations, research etc.

2. Concrete propositions for curricula development. In this section, paper concentrates on selected specific methodological topics such as importance of understanding basic statistical toolbox, action research and case study, observation, skill of assessment of concrete educational situation and observer's (researcher's) role in it.

Namen članka<sup>1</sup> je opredeliti nekaj bistvenih značilnosti metodologije pedagoškega raziskovanja. Na tej podlagi je v drugem delu predstavljen poskus umestitve metodoloških vsebin v kurikulum izobraževanja za pedagoške poklice. Izpeljano je tudi nekaj praktičnih smernic za sestavo študijskih programov.

### **Bistvene značilnosti metodologije pedagoškega raziskovanja in raziskovanja v pedagogiki**

#### *Znanost za prakso*

Pedagogika in z njo povezane vede (socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika itd.) spadajo na področje t.i. uporabnih znanosti (»applied sciences«). To pomeni, da je raziskovanje posvečeno cilju oziroma izboljševanju stanja, ne pa ugotavljanju splošnih in neminljivih zakonitosti. Raziskovalci na pedagoškem področju raziskujemo z (do neke mere) vnaprej izoblikovanimi kriteriji o tem kaj je »dobro«, »zaželeno« in kakšne uporabne rezultate

pričakujemo – za razliko od temeljnih znanstvenih disciplin, kjer naj bi raziskovalca vodilo zanimanje za raziskovani pojav, brez vnaprejšnjih okvirov in brez pričakovanja konkretnih rezultatov. Primer: raziskovanje splošnih zakonitosti učenja je v domeni psihologije in kognitivne znanosti, pedagoga pa zanimajo specifike procesa učenja pri različnih robnih pogojih, predvsem pa načini kako učenje olajšati, izboljšati, pospešiti, humanizirati itd. Pedagoško raziskovanje se mnogokrat omeji na preprosto opisovanje stanja ali spremljanje trendov, ker je opazovani sistem preveč kompleksen, da bi lahko prišli do splošnega teoretskega modela – delo, ki je v temeljnih znanostih lahko zgolj priprava na raziskovanje, je v tem primeru skrajni doseg raziskovalnega dela. Bistveno poslanstvo našega raziskovanja torej ni kopičenje teoretskega znanja, ampak usmerjenost v prakso, raziskovanje konkretnih primerov, iskanje novih in izboljševanje starih strategij. Kvaliteta raziskovanja se meri predvsem v uporabnosti in informativnosti rezultatov.

Ob tem je treba omeniti mnogokrat spregledano krožnost raziskovalnega procesa pri uporabnih vedah: odkritja vplivajo na spreminjanje okvirjev, ki določajo smer raziskovanja. V primeru pedagoških ved obstaja tudi krožnost med socialnim kontekstom in raziskovalnimi rezultati. Za pričujoč sestavek je pomembna ugotovitev, da od pedagoških ved ne moremo pričakovati dokončnih resnic, niti za vse veljavnih modelov – raziskovanje, praksa in socialni kontekst vplivajo celo na sam cilj raziskovanja, spreminjajo se okvirji, metode ter pristopi. Če danes beremo metodološke tekste izpred tridesetih let, postane jasno da se je treba odpovedati ideji, da je metodologija v pedagoškem raziskovanju nekaj fiksnega. Morda je ena od pomembnih nalog pouka metodologije prav pripraviti študentko na to fluidnost, jo usposobiti za spremljanje novih tokov na področju pristopov k raziskovanju, merjenju in vrednotenju.

#### *Epistemološke osnove in etični vidik*

Pregled spreminjanja odnosa do raziskovanja v družboslovju in humanistiki v zadnjih desetletjih pokaže premik pozornosti od kvantitativnih metod k kvalitativnemu in akcijskemu raziskovanju ter premik od poskusov »velikih« teorij k lokalnim, t.i. utemeljenim (»grounded«) teorijam. Ne gre za to, da bi kvantitativne metode in splošne teorije izgubile veljavo oziroma pomembnost – gre bolj za postmoderno »odkritje« področij, ki smo jih zaradi z gledovanja po uspešnih naravoslovnih metodah zanemarili. Med raziskovalci je vzknila zavest, da poskusi prirediti metode pedagoškega raziskovanja izključno kvantitativnim modelom mnogokrat pripeljejo do »ličnega razkosanja raziskovalnega procesa, izoliranja različnih komponent v hermetično zapečateni enoti« (Hobbs v Shacklock in Smyth, 1998: 5), ki rezultira v zvenečih teorijah in zanimivih korelacijah med spremenljivkami, manjka pa mu zveze z realnostjo preučevanega pojava. Shacklock in Smyth (1998: 5) citirata Pearsons: »Objavljena poročila o terenskem delu so dosledno očiščena 'privatnih' dogajanj med raziskovalcem in raziskovanim.«

Roman in Apple govorita o »pojavi manjkajočega raziskovalca« (v Shacklock in Smyth, 1998: 7), filozof Nagel uporablja besedno zvezo »pogled od nikoder«. Obe sintagmi opozarjata na zanikanje raziskovalčeve subjektivnosti v njegovem prizadevanju za zbiranjem objektivnih in neodvisnih empiričnih podatkov. Postmoderna skepsa o vsemogočnosti kvantitativne metodologije (oziroma empirične pozivistične znanosti) je pomembno vplivala na razvoj kvalitativnih (interpretativnih, induktivnih) raziskovalnih metod, katerih skupni imenovalec je upoštevanje delne ali polne udeležbe raziskovalca. V zadnjih desetletjih so tako dobili pomembno vlogo pristopi kot so študij primera, etnografska metoda, akcijsko raziskovanje, hermenevitično in fenomenološko raziskovanje ipd. Za vse navedene smeri je značilno, da nimajo posploševalne moči, ki bi bila primerljiva z rezultati pozitivistične znanosti, so pa bolj prizemljene, upoštevajo interakcijo akterjev in raziskovalčevo nujno subjektivnost.

Nekateri od naštetih pristopov bolj poudarjajo raziskovalčevo osebno doživljanje kot pomemben aspekt raziskovalnega procesa. Sem sodita npr. Shacklock in Smyth, ki se zavzemata za t.i. *kritično raziskovanje*, ki naj bi vključilo v znanstveno delo na področju pedagoškega in sociološkega raziskovanja pošteno raziskovalčevo poročilo o svojih epistemoloških in socialnih miselnih predpostavkah. Druge postmoderne raziskovalne smeri se osredotočajo krožno povezanost med raziskovalcem in (socialnim) sistemom, ki je predmet raziskovanja.

Opazovalčeva vpletenost je spremenila status: ni več nekaj, kar je nujno treba izkoreniniti iz znanosti ampak postaja bistveni del raziskave in celo sama predmet raziskovanja. Vedno bolj je aktualno vprašanje ali znanje o svetu pridobivamo ali ga konstruiramo? Ali lahko socialne sisteme obravnavamo ne da bi kot njihov del videli tudi sebe – raziskovalca (oz. opazovalca)? Na tak način se je metodologija približala spoznavni teoriji oziroma epistemologiji<sup>2</sup>. V postmodernej pedagogiki odseva tak pogled konstruktivistični paradigma.

#### *Pomen zavedanja različnih možnosti in zmožnosti refleksije*

Še enkrat naj poudarim, da naštetih metodološko-epistemoloških premiki niso (ali vsaj ne bi smeli) izrinili kvantitativnega raziskovanja, objektivistično naravnanih raziskav in poskusov splošno veljavnega teoretskega modeliranja. Glavna pridobitev postmoderne je vznik zavesti o različnih epistemoloških stališčih, ki lahko mirno sobivajo in se celo dopolnjujejo. Zelo pomembna je postala sposobnost raziskovalčeve *refleksije* – sposobnosti, da kritično presodi svoj položaj v odnosu na raziskovani sistem in v odnosu na publiko, ki ji je raziskava namenjena. Še posebej pa je pomembno zavedanje *motiva* raziskovalčevega početja. Šele, ko si raziskovalec odgovori na vprašanja »Zakaj raziskujem?« (torej: kakšni so moji motivi in osebna zgodovina) in »Kaj pričakujem od raziskave?« se lahko odloči za uporabljeno metodo.

Predpostavke na katerih gradi pozitivistična znanstvena metoda so:

- ponovljivost,
- analiza ter idealizacija; poskus redukcije sistema na odnos med neodvisno in (če je le mogoče eno) odvisno spremenljivko,
- uporaba linearne vzročnosti kot osnovnega razlagalnega principa,
- nevpletenost raziskovalca v raziskovani sistem.

Zadnja premisa je neposredno povezana z odnosom do sveta in spoznavanja (epistemoškim stališčem), na katerem temelji aktualna znanstvena paradigma: neodvisni in nevpleteni opazovalec odkriva zakone objektivnega »zunanjega sveta.« Postmoderno obilje alternativnih pogledov je pokazalo, da so zgornje predpostavke en od možnih približkov oziroma idealizacij. Naloga kritičnega in refleksirajočega raziskovalca je ugotoviti, ali si takšno idealizacijo lahko privoščimo oziroma ali bo z njo lahko dosegel zastavljene cilje. Če je cilj raziskave npr. pregled trendov neke socialne spremenljivke na nivoju države, je smiselna predpostavka (približek) objektivnega raziskovalca in statistični pristop.

Mnoge raziskovalne naloge s katerimi se soočamo na področju pedagoškega raziskovanja pa se izmikajo navedenim predpostavkami. Mnogokrat se pokaže, da sploh ne moremo doseči smiselnih in *uporabnih* rezultatov, če ne upoštevamo naslednjih smernic.

- Neponovljivost dogodka. Še posebej za živa bitja je prav neokusno govoriti o ponovljivosti in napovedljivosti, ter o vhodnih in izhodnih vrednostih.

- Nujno »negovanje kompleksnosti« (upoštevanje ireduktibilnosti preučevanega fenomena, poskus celovitega pogleda na sistem kakršen je *tu in zdaj*). Obstaja razred pojavov, ki ohranjajo svoje bistvene lastnosti le, dokler so celote.

---

<sup>2</sup> S pojmom »epistemologija« mislim na raziskovanje odnosa jaz – svet in na raziskovanje spoznavanja ter spoznavnih procesov v najširšem smislu. »Epistemologija« se običajno sloveni kot »spoznavna teorija«, postmodernej oz. konstruktivističnemu pogledu na to področje pa bi bolj ustrezalo: »spoznavna teorija in praksa.«

- Linearna kavzalnost kot razlagalni princip ne zadošča.

In predvsem:

- Upoštevanje udeležnosti raziskovalca in medsebojnega so-vplivanja med njim in opazovanim sistemom.

V striktnem pomenu pojem »metoda« pomeni postopek oz »načrtno ravnanje«, kar je v nasprotju z zgoraj omenjeno neponovljivostjo nekaterih pojavov. Načrtno ravnanje, algoritmi, postopki ipd. so problematični tudi zaradi sovplivanja med opazovalcem (raziskovalcem) in opazovanim pojavom (sistemom) – vsaka slika, ki si jo opazovalec zgradi o pojavu, vpliva na prav ta pojav in ga spreminja. Postopek je mogoč, če imamo opravka s ponovljivim (trivialnim) pojavom. V takem primeru si lahko omislimo zaporedje korakov, katerega dosledna izvedba nam bo zagotovila vpogled v delovanje sistema / pojava. Povsem drugače je, če nas sistem vedno znova preseneča z nepredvidljivim vedenjem. Delovanja takih sistemov ne moremo (popolno) opisati z algoritmom, ne moremo si privoščiti predpostavke objektivnega opazovalca, (ravno zato pa) lahko pa *sodelujemo* z njimi, jim sledimo, se jim pustimo nagovoriti in se na vse te načine učimo od njih in o njih.

Ravno to so lastnosti postmodernih metodoloških pristopov, ki omogočajo približevanje raziskovanja vsakdanji praksi in s zaradi tega še posebej dragoceni za pedagogiko. Od vseh pristopov je akcijsko raziskovanje verjetno najdragocenejša pridobitev za pedagoško stroko.

#### *Akcijsko raziskovanje*

Akcijsko raziskovanje nameravam uporabiti kot primer povezovanja med delovanjem in raziskovanjem. Raziskovanje in delovanje oziroma teorija in praksa sta v tem pristopu neločljivo povezana s stalnim medsebojnim nadgrajevanjem in usmerjanjem. Za akcijsko raziskovanje je značilna trodelna spirala strukturo: 1. načrtovanje (ki vključuje poizvedovanje), 2. delovanje in 3. refleksijo in vrednotenje rezultatov delovanja. Točka 3 vodi naprej v novo načrtovanje naslednjih potez (točka 1) in tako zapira spiralo. Takšna – krožna – struktura je značilna za vse pristope, ki vključujejo dialog raziskovalca in opazovanega sistema. Menim, da model lahko uporabimo kot načrt izobraževanja pedagoških strokovnjakov. V primeru izobraževanja ima trodelna spirala naslednjo obliko 1. seznanjanje s teoretskim modelom in poizvedovanje o primeru iz prakse, 2. praktično delo (povezano z obravnavano teorijo) in 3. refleksija, kritičen pregled in prostor za formiranje lastnega stališča o obravnavani temi. Na tak način bi lahko vzgojili »učitelja-raziskovalca« (Marentič Požarnik, 2001) in do neke mere odpravili umetno razliko med teorijo in prakso v pedagogiki.

Verjetno so že mimo časi polemik ali je akcijsko raziskovanje sploh znanost ali ne. Takšne dileme so izvirale iz nerazumevanja izvirnega namena pedagoškega raziskovanja – torej pomoči praksi. Zanimiv je pregled nekaterih definicij akcijskega raziskovanja iz različnih obdobj<sup>3</sup>:

Stephen Corey (1953): »Akcijsko raziskovanje je proces v katerem poskušajo akterji znanstveno raziskovati svoje probleme z namenom, da bi usmerjali, korigirali in vrednotili svoje odločitve in dejanja.«

Carl Glickman (1992): »Akcijsko raziskovanje v pedagogiki je študij, ki ga izvajajo kolegi v šoli, da bi njegove rezultate uporabili za izboljšanje poučevanja.«

Emily Calhoun (1994): »Akcijsko raziskovanje je lepo zveneča beseda za raziskovanje dogajanja v naši šoli in odločanje kako naj jo naredimo boljše.«

Navedeni citati kažejo, kako se skozi čas stroka vse bolj zaveda svojega poslanstva in kako postaja vse bolj sprejemljivo in znanstveno legitimno razmišljanje o preprostih, vsakodnevnih problemih.

<sup>3</sup> Citati so povzeti po spletni strani: Action research / Florida Atlantic University [www.fau.edu](http://www.fau.edu).

### *Teorije kratkega dosega, zgodbe, študije primera*

Pomembna lekcija, ki jo moramo sodobni raziskovalci absorbirati je skromnost: malo verjetna so splošna, za vse veljavna spoznanja. Uspeh je že malenkostno izboljšanje konkretne situacije. Zavedanje omenjenih omejitev je značilnost postmodernih pogledov na obliko znanstvenega diskurza. Izoblikovala se je paradigma t.i. prizemljenih oz. utemeljenih teorij («grounded theories»), teorij kratkega dosega in omejene veljavnosti. Poleg tega sodobna pedagogika sprejema tudi pristope kot so etnografska metoda, študija primera, hermenevitično raziskovanje... Za vse je značilno, da raziskovalca zanimajo točno določene specifične zgodbe, poudarek je na opisu konteksta. Tovrstno raziskovanje ohranja kompleksnost opazovanega pojava. Ne ponuja teoretskih modelov, ki bi jih lahko uporabili na katerem koli sorodnem primeru, ker se zaveda individualnosti akterjev in neponovljivosti njihovih zgodb. Vse to pa še ne pomeni, da takšne raziskave niso koristne – izgubo splošno-teoretske veljavnosti nadomestijo s tem, da strokovnjakom ponujajo primere dobre (ali slabe) prakse. Lahko bi rekli, da zgodbe žrtvujejo propozicionalno znanje na račun dispozicijskega, torej znanja kako delovati. Strokovnjakom omogočajo razvoj večšine dialoga z opazovanim sistemom (pri katerem je teoretsko raziskovanje le del procesa).

### *Etični vidik*

S pravkar predstavljenim razmislekom želim pokazati kako novi trendi v raziskovanju navajajo k izobraževanju kadrov, ki znajo povezovati prakso in teoretske modele in ki so sposobni videti svojo umeščenost v sistem, ki ga raziskujejo (oziroma svoj odnos do le-tega). Zelo pomemben pa je še en vidik k kateremu spodbujajo navedene metodološko-epistemološke vsebine – to je etična dimenzija. Etični kodeks socialnih delavcev na področju socialne pedagogike z leta 2004 govori:

»Socialni pedagog izhaja iz človekoljubnosti, ki se kaže v spoštovanju življenja, veri v človekovo rast, razvoj oz. možnost spreminjanja, v *spoštovanju njegove edinstvenosti* in osebne svobode ter v zavedanju, da različnost človeštvo bogati. Socialni pedagog se zaveda vrednosti in čudovitosti vsega živega ter *človekove povezanosti in usodne soodvisnosti z vsem živim in neživim okoljem*.« (poudarki U.K.)

Navedeni tekst poudarja edinstvenost (neponovljivost) in povezanost – ugotovitvi, ki ju prinaša tudi kritičen razmislek o epistemologiji raziskovanja. Eno je pogled »od zgoraj«, kjer si lahko privoščimo približek objektivnosti in delujemo s pozicije neudeleženega opazovalca. Tak pogled je, kot rečeno izjemno uspešen pri primerih, kjer nas ne zanimajo posamezne zgodbe, ampak statistična povprečja in makro-dinamika. Ko pa obravnavamo pojave in/ali procese, kjer imamo opravka s posamezniki, je zgornji pogled ne le strokovno temveč tudi etično sporen. Strokovno preživeti (čeprav v praksi še zelo živi) so na primer poskusi obravnave pedagoškega procesa kot nečesa trivialnega – torej ponovljivega, nečesa kar je možno spraviti v algoritem in kot tako tudi raziskovati. Tak pogled postavlja otroke in učitelje v vlogo predvidljivih strojev brez lastne volje, ki se bodo pod ponovljenimi pogoji vsakič odzivali enako. S tem jim odvzame individualnost, prikrajša jih za svobodno voljo.

Von Foerster (Foerster 1991: 9) piše »Čar sistemov, ki jih lahko analiziramo, ki so predvidljivi in zato zanesljivi, je neznanski... Pripravi nas do tega, da plačujemo za garancijo trivialnosti naših ur, avtomobilov, letal... Nevarnost se prične, ko razširimo zahtevo po trivialnosti na soljudi, na naše otroke, na družine in na večje socialne sisteme. To je takrat, ko jim zmanjšamo število izbir, namesto da bi ga povečali.«

Ohranjanje zavesti o nepredvidljivosti, individualnosti in kompleksnosti vsakega posameznika (prav tako kot vsake skupine) je torej ne le metodološka, temveč tudi etična obveza

raziskovalcev. Isto velja za ohranjanje zavesti o povezanosti oziroma prepletenosti vseh akterjev. Vsak pouk metodologije, ki tega vidika ne upošteva je nepopoln. Študentke se morajo soočiti z nepredvidljivostjo in kompleksnostjo situacij, v katerih se bodo v svojem profesionalnem življenju znašle ter z negotovostjo, ki jo to prinaša. Rešitev ni v nasilni trivializaciji, temveč v večini odzivanja na konkretno edukacijsko situacijo. Takšno večino lahko pomagajo graditi zgodbe, primeri dobre prakse, učenje dialoga in vzpodbujanje raziskovanja samega sebe.

### **Kako učiti metodologijo pedagoškega raziskovanja?**

Zavedati se moramo, da (še posebej dodiplomski) študij pedagoških vsebin ni namenjen urjenju študentk za znanstveno-raziskovalno delo, temveč meri na usposabljanje za konkretno pedagoško prakso. Zaradi tega morajo biti metodološke vsebine tako po količini, kot po zahtevnosti podrejene osnovni študijski smeri. Kljub temu pa ne gre za zanemarljivo področje – delno ali povsem sodijo na področje metodologije kar tri od petih predvidenih meril študijskih izidov in usposobljenosti, ki jih predvideva Evropski okvir visokošolskih kvalifikacij (»Framework for Qualifications of the European Higher Education Area«<sup>4</sup>). Od študentk, ki uspešno zaključijo prvi cikel se pričakuje, da:

- »znajo uporabiti znanje [...] in argumentirano razpravljati in reševati probleme v določenem študijskem področju,«

- »so sposobne zbrati in interpretirati ustrezne podatke [...],«

- »znajo sporočati informacije, ideje, probleme in rešitve [...].«

Dodiplomska stopnja izobrazbe torej ne zahteva poglobljenih metodoloških znanj. Pričakujejo pa se obvladanje upravljanja s podatki in obvladanje veščin argumentacije ter poročanja. Če parafraziram Marentič Požarnikovo – izobraževanje pedagoških kadrov mora vzgajati učitelje-raziskovalce oziroma kompetentne strokovne delavce, ki v svojem delu združujejo profesionalno večino s stalno teoretsko refleksijo. Kot sem pokazal v uvodnem delu je prav to združevanje teorije in prakse tudi smer razvoja metodološke paradigme.

Metodologija je trenutno nekakšno »nujno zlo.« Takšen odnos še posebej velja za statistiko in z njo povezane vsebine. Tudi na podiplomskem študiju se ta odnos ne spremeni bistveno. Menim, da bi se dalo stanje izboljšati tako, da bi uvodni metodološki modul vzgajal radovednost in strast do opazovanja (raziskovanja). Pri uvodnih predavanjih bi se moral navezati na opazovanje in dialog – dve osnovni človeški aktivnosti. Študentkam bi bilo treba pojasniti, da v znanosti ne gre za nič drugega – le bolj sistematično ter urejeno ju izvajamo. S primeri bi bilo treba pokazati, kako naš stik z opazovanim pojavom izgubi, če nismo zavestni postopka (procesa) opazovanja.

Pričakujem, da bi tak – izkustveni – uvod v metodologijo lahko dal dovolj zagona, da bi lahko prebrodili težave, ki jih prinaša uk statistično-matematičnih metod. Slednji je vsekakor nujen sestavni del metodološkega predmetnika.

#### *Nujnost logično-argumentacijskih in matematičnih vsebin*

Poudarjanje kvalitativnih pristopov v uvodnem delu članka ne sme biti napačno razumljeno: zavzemam se za enakovredno zastopnost kvalitativnih in kvantitativnih metodoloških orodij v predmetniku. Menim, da je poznavanje slednjih neobhodno potrebno in mora biti obravnavano pred kvalitativnimi. Za to navajam več argumentov.

Osnovni je seveda nesporna razširjenost in uporabnost kvantitativnih metod.

Razumevanje osnovnih statističnih prijemov sodi v splošno izobrazbo.

<sup>4</sup> <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/framework-qualif-eur-higher-educ-area.pdf>

Statistična izobrazba je nujna za izvajanje nekaterih vsakdanjih nalog, ki bodočo učiteljico, vzgojiteljico, specialno pedagoginjo itd. čakajo na delovnem mestu (vodenje evidenc, spremljanje trendov, računanje porazdelitev itd.)

Zelo zanimiva in pomembna pa je tudi ugotovitev, do katere so prišli mnogi predavatelji kvalitativnih in fenomenoloških metod: slušatelji brez »trde« podlage (torej brez predznanja matematičnih vsebin in statističnih metod) se slabše znajdejo v kvalitativnih »vodah«. Situacijo bi lahko primerjali z učenjem slikarstva: da bi lahko postali uspešen abstraktni slikar, moramo najprej obvladati realistično figuraliko. Seveda so izjeme, vendar redke. Študentke brez predznanja pozitivističnih metod se praviloma hitro navdušijo nad kvalitativnimi pristopi, kaj kmalu pa se pokaže, da jim manjka večšina logične argumentacije in sistematičnega poročanja.

Uk statistike privaja na točno določen način razmišljanja, podobno kot učenje računalniškega programiranja. Študentka tako dobi občutek za algoritem, postopek, metodo... ki je neprecenljivega pomena pri večini opisovanja, predstavljanja konceptov drugemu itd.

### **Smernice za sestavo kurikuluma**

Namesto zaključka naj nanizam nekaj priporočil oziroma smernic za sestavo študijskih programov. Večina jih sledi iz zgoraj navedenih opazanj in teoretskih konceptov, zato jih ne bom ponovno utemeljeval.

#### *Splošna priporočila*

Sem sodijo priporočila, ki gledajo na metodološke vsebine v širšem smislu in se nanašajo na pričakovane študijske izide in kompetence.

Razumevanje medsebojne povezanosti akterjev in vključenosti opazovalca v opazovani pojav. (Razmislek o vključenosti je dober nastavek za etiko udeležnosti, ki temelji na zavedanju medsebojnega sovplivanja.)

Vzgajanje občutljivosti za kontekst. (Študentke naj pridobijo zavedanje vpliva socialnega, kulturnega in drugih kontekstov na situacijo. Naloga tega dela je tudi vzbuditi zanimanje za zgodbe in osebne zgodovine udeležencev.)

Vadba večšine poslušanja oziroma širše: večšine opazovanja. (Verjetno najpomembnejše »orodje« pri delu z ljudmi, pa naj gre za raziskovalno delo ali za vsakdanjo pedagoško prakso. Pomembno je urjenje večšine opazovanja z več zornih kotov, pa tudi urjenje v jasnosti, smiselnosti in logični konsistenci poročanja o opazovanju.)

Zadnja točka se navezuje tudi na urjenje večšine ocenjevanja konkretne edukacijske situacije in opazovalčeve / raziskovalčeve / učiteljeve vloge v njej. Ta del je že povezan z naslednjim sklopom smernic.

#### *Konkretnejši predlogi za sestavo učnega načrta*

Pomembno je navezovanje na prakso in stalno omogočanje prehajanja skozi vse tri stopnje spirale: teorija – praksa – refleksija. Stalno spraševanje »Kje sem?«, »Kam hočem?« in »Kakšne resurse imam?« naj ne bo le del predavanj o akcijskem raziskovanju, ampak način poučevanja metodoloških vsebin.

Kot rečeno se zavzemam za močno prisotnost kvantitativnih oziroma statističnih metodoloških orodij v učnem načrtu. Zelo pomembno je, da študentke dojamajo vsaj osnovne koncepte in da dobijo občutek za stroge algoritmične postopke, ki ne dopuščajo poljubnih interpretacij. Manj pomembno pa je npr. predstavljanje zapletenih statističnih vsebin kot so recimo (multi) faktorska analiza. Ta del pouka mora biti povezan s spoznavanjem računalniških programov za obdelovanje podatkov in statistiko.

Od kvalitativnih pristopov dajem prednost prej omenjenemu učenju opazovanja kot metodološkega orodja (z in brez udeležbe, odkritega in prikritega). Veščina opazovanja vključuje tudi sposobnost refleksije in sposobnost poročanja o raziskavi. Od tod se da izpeljati koncepte hermenevtičnega raziskovanja, študija primera in seveda akcijskega raziskovanja.

Študentke morajo dobiti zavest o tem, da se raziskovalna metodologija (še posebej na pedagoškem področju) stalno spreminja in nadgrajuje.

### **Zaključek**

Za konec naj še enkrat poudarim, da je glavni cilj poučevanja na dodiplomskem nivoju priprava na konkretno pedagoško delo. Spremembe v kurikularni zasnovi, ki jih predlagam, bi morale omogočiti študentkam, da vidijo metodologijo kot vezni člen med teorijo in prakso in ne kot neživljenjski konstrukt, ki nima nobene zveze z strokovnim vsakdanom.

Sodobni metodološki pristopi v pedagogiki se nagibajo od kvantitativnih metod k kvalitativnemu raziskovanju, vse bolj se tudi uveljavljajo hermenevtični pristopi, predvsem pa se kaže pomembnost združevalnih pristopov (akcijsko raziskovanje). Neuspešno, predvsem pa etično nesprejemljivo je obravnavanje interakcij med učenci in učitelji kot trivialnih (ponovljivih, statistično opisljivih). Zaradi tega je treba študentke pripraviti na to, da bodo sposobne vsako edukacijsko situacijo v kateri se bodo znašle, predvsem pa vsako človeško bitje, ki ga bodo na svoji profesionalni poti srečale, videti kot novo, enkratno.

Navedeno pa ne pomeni, da bi bilo treba iz študija metodologije izgnati kvantitativne pristope. Nasprotno. Kvalitativne in akcijske metode so *nadgradnja* kvantitativnih metod in ne njihov nadomestek. Študentke lahko obvladajo kvalitativne in akcijske pristope edino, če prej trdno osvojijo analitično-logično-matematična znanja, ki tvorijo osnovo kvantitativnih metod. Poleg tega, da so matematično-analitične (in informacijske) spretnosti osnova za mnogo vsakdanjih nalog, ki čakajo pedagoga, pomenijo le-te nujen temelj za razumevanje sodobnih kvalitativnih in fenomenoloških metod.

### **Literatura**

*Foerster von H.* Through the Eyes of the Other / H. von Foerster // Research and Reflexivity. Sage Publications. London, 1991.

*Marentič Požarnik B.* Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj «alternativne» raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca / B. Marentič Požarnik // Sodobna pedagogika, št. 2. 2001.

*Shacklock G.* Being Reflexive in Critical Educational and Social Research / G. Shacklock, J. Smyth (ur.). London: Falmer press, 1998.