



Kaj je poklicna pedagogika?

Kako jo opredeljujemo in
zakaj jo potrebujemo?

Gradivo, pripravljeno v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«

2024

Kaj je poklicna pedagogika?

Kako jo opredeljujemo in zakaj jo potrebujemo?

POROČILO JE PRIPRAVILA:

Zunanja sodelavka:

Doc. dr. Danijela Makovec Radovan

Uredil:

Doc. dr. Danijela Makovec Radovan in Matej Urbančič

Jezikovni pregled:

Gradivo ni jezikovno pregledano.

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, 2024

Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), ukrepov: reforma C. Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in investicija G. Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela: projekt Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 210146563](#)

ISBN 978-961-7139-59-4 (PDF)

1 Uvod

Razvoj izobraževalnega sistema v neki državi ne poteka neodvisno od trendov in razvoja primerljivih sistemov v drugi državah. A ne glede na skupne točke poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki jih lahko najdemo med sistemi različnih držav, se razvoj in oblikovanje tega dela izobraževanja posameznih državah lahko precej razlikuje. Pomemben del razvoja poklicnega izobraževanja predstavlja tudi kontekst institucionalnega in zgodovinskega razvoja države, zaradi česar se na mednarodni ravni poklicno in strokovno izobraževanje vedno znova izmika poskusom enotne opredelitve. Razvoj nekega sistema je seveda smiselno usklajevati na način, da je kompatibilen s primerljivimi evropskimi sistemi, a je pri razvoju nujno potrebno upoštevati omenjeni nacionalni kontekst. Tudi zato rešitve, ki jih prevzemamo iz konceptov obstoječih sistemov drugih držav, brez upoštevanja širšega konteksta obeh prostorov niso nujno enako uspešne, kot so v okolju, kjer so nastale. In razumevanje poklicne pedagogike in iskanje odgovora na to, kakšno poklicno pedagogiko v nekem prostoru potrebujemo, je v resnici iskanje odgovorov na vprašanja o namenih poklicnega izobraževanja, temeljnih prepričanjih in jedrnih sestavinah sistema ter perspektivah tega dela sistema (Rojewski, 2009).

Slednje pa je precej povezano tudi s konceptom poklicnega in strokovnega izobraževanja. Več avtorjev (mdr. Moodie, 2008; Rojewski, 2002, 2009) je poskušalo opredeliti dimenzije poklicnega in strokovnega izobraževanja, da bi poiskali odgovor na vprašanje, kaj je tisto, zaradi česa se koncept poklicnega izobraževanja razlikuje od koncepta splošnega izobraževanja. Izmed vseh pa je za obravnavano tematiko še najbolj primerna Cedefopova opredelitev, ki koncept poklicnega izobraževanja in usposabljanja opredeljuje s treh različnih perspektiv. In sicer: epistemološke ali pedagoške, z vidika izobraževalnega sistema ter skozi socialno-ekonomski vidik ali vidik trga dela (Cedefop, 2017). Perspektive druga od druge niso neodvisne in se med seboj delno prekrivajo, omogočajo pa, da na strukturiran način pogledamo različne značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter dajejo dobro podlago, da iz analiz izpeljemo tudi elemente poklicne pedagogike. Ena temeljnih značilnosti poklicnega izobraževanja namreč je, da se ukvarja s posebnimi vrstami znanja, ki ga ustvarjamo, predstavljamo ter uporabljamo in prenašamo v druge situacije (prav tam, str. 15), kar je povezano tudi drugačnimi načini poučevanja. Slednje pa vodi tudi do vprašanja o različnih vrstah učenja in posledično različnih vrst znanja, zaradi česar se

bomo uvodoma nekoliko zadržali pri epistemološki oz. pedagoški perspektivi.

Naš obstoječi sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja ima več vlog in funkcij, ki se med seboj prepletajo in obenem predstavljajo ogrodje tudi za razmislek o različnih vrstah znanja in učenja. Med vsemi vlogami izpostavljam tri.

1. Prva vloga je zagotovo priprava na poklic, saj poklicno in strokovno izobraževanje pripravlja na določeno poklicno delo, kot ga opisuje (en ali več) poklicni standard.
2. Poleg tega poklicno in strokovno izobraževanje omogoča tudi dvig ravni posameznikove razgledanosti, poznavanja socialnega in kulturnega življenja. Poklicno in strokovno izobraževanje ni namreč namenjeno zgolj pridobivanju poklicnih znanj in spretnosti, ampak ima tudi nalogo, da posamezniku omogoči dvig ravni njegove splošne razgledanosti, kar lahko uvrstimo v drugo pomembno vlogo tega dela sistema.
3. Obenem, oz. vedno bolj pa tudi posameznika pripravlja na nadaljevanje izobraževanja na višjih stopnjah. Glede na prehodnost na terciarno raven izobraževanja, se izpostavlja tretja vloga vedno bolj krepi. Priprava na nadaljevanje izobraževanja postaja tudi vodilna vloga srednjega strokovnega izobraževanja.

Priprava na poklic na eni strani, dvig posameznikove razgledanosti ter priprava na nadaljevanje izobraževanja na drugi strani, so vprašanja, ki jih je treba naslavljanje na ravni oblikovanja sistema, obenem predpostavljajo preplet različnih vrst učenja in posledično tudi različnih vrst znanja, ki jih mora za omenjene namene posameznik usvojiti. Učenje je izjemno kompleksen proces, zato ne obstaja enotna splošno sprejeta opredelitev tega, kaj učenje je. Na eni strani ga lahko razumemo predvsem v smislu pridobivanja znanja in spretnosti, na drugi strani pa je proces učenja lahko razumljen tudi bistveno širše, skozi čustvene, socialne in družbene dimenzije (Illeris, 2009, 2018). In znanje, ki je posledica, predvsem pa rezultat učenja se tako lahko razlikuje tudi glede na to, na kakšen način je samo učenje potekalo. V poklicnem in strokovnem izobraževanju se (tudi zaradi zgoraj omenjenih vlog) prepleta več vrst znanja. Dijaki usvajajo tako splošno kot strokovno znanje, ki ga pridobivajo pri splošnih predmetih ter strokovnih modulih, v okviru praktičnega pouka in praktičnega usposabljanja z delom. Gre za preplet tako teoretičnega kot praktičnega znanja, in pri

obeh se predvidevajo raznoliki pristopi ter metode poučevanja. Ko na zapisano pogledamo s prej omenjene epistemološke ali pedagoške perspektive in skozi prizmo vprašanja poklicne pedagogike, je pomembno izpostaviti še dve vrsti znanja. In sicer eksplicitno in tacitno. Gre za koncept, s katerim se ukvarjajo številne discipline, vključno s filozofijo, psihologijo, sociologijo, ekonomijo, v precejšnji meri pa so ga prevzele tudi delovne organizacije. Uporabljajo ga z zelo različnimi nameni, od identifikacije znanja, ki ga zaposleni imajo, do ustvarjanja novega znanja ter njegovega prenosa med zaposlenimi. Ne glede na motive, delovne organizacije ustvarjajo bogato zakladnico znanja, tudi takšnega, ki ga učeči se v šolskem prostoru ne morejo usvojiti, in so zato nepogrešljiv partner pri zagotavljanju kakovostnega sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Učenje v delovnem okolju predstavlja izjemno pomemben element, ki ga je smiselno v največji možni meri povezati z učenjem v šoli, kar je tudi razlog za obravnavo eksplicitnega in tacitnega znanja v pričujočem besedilu.

Polany (1966) eksplicitno znanje (*ang. explicit knowledge*) pojmuje kot tisto znanje, ki je povečini oblikovano v besedila, (matematične) izraze, tabele, diagrame, tehnične specifikacije, načrte, računalniške programe, učbenike, priročnike itd. Tovrstno znanje je mogoče sistematizirati, obdelovati in shranjevati, tudi zato pa ga je bistveno lažje prenesti (dijakom). Čeprav se na prvi pogled zdi, da gre povečini za znanje, ki je bolj teoretične narave, je potrebno jasno poudariti, da v eksplicitno znanje uvrščamo tudi razvoj praktičnih spretnosti. Na drugi strani pa pomemben element poklicne usposobljenosti predstavlja tudi tiho/tacitno znanje (*ang. tacit knowledge*), ki je rezultat implicitnega učenja in implicitne refleksije, tj. refleksije, ki poteka med delovanjem in se je navadno sploh ne zavedamo. Gre za znanje, ki ga je zelo težko formalizirati, saj vsebuje osebno znanje posameznikov, njihove izkušnje, spoznanja, sposobnosti, intuicijo, talente, osebna prepričanja, vrednotni sistem, obenem pa je zelo odvisno tudi od konteksta, v katerem se razvija in uporablja. Tacitno znanje se povečini prenaša skozi opazovanje in nebesedno komunikacijo. Polany (prav tam) zapiše, da pri tacitnem znanju vemo več, kot lahko povemo.

Poklicno in strokovno izobraževanje je treba razumeti kot izobraževanje, pri katerem se v dokaj primerljivem deležu pojavljata tako tacitno kot eksplicitno znanje, ki ju učeči se usvajajo v šoli in v delovne okolju. In to je točka, na kateri se začenja razprava o poklicni pedagogiki ...

2 Poklicna pedagogika

2.1 Pogled nazaj

Prve pobude po razvoju poklicne pedagogike v našem prostoru najdemo že v 90. letih. V takratnih razpravah je zaznati, da v idejah, ki naslavljajo poklicno pedagogiko zaostajamo za drugimi. Medveš (1990) zapiše, da »je ob vsaki šolski spremembi pri nas bistveno več spodbud namenjenih razvoju in kvaliteti pouka splošnoizobraževalnih predmetov, pa naj so te spodbude strokovno-razvojne ali pa finančne in materialno-tehnične, da o izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev za pouk predmetov izrazito poklicnega značaja sploh ne govorimo« (Medveš, 1990, str. 20).

V strateških sistemskih ciljih, ki so nastajali v istem obdobju, sta bila dva od štirih ciljev pravzaprav cilja, ki po vsebini sodita v področje poklicne pedagogike. In sicer se eden nanaša na razvoj možnosti za didaktično prenovo poklicnega izobraževanja, razvoj in uvajanje metod, ki temeljijo na izkustvenem učenju, na posredovanju teorije skozi praktično izobraževanje, drugi pa na usposobljenost učiteljev za delo z zelo heterogenimi razredi (Medveš, 2000, str. 24).

Ideja ni bila prisotna zgolj na ravni strategije. Med predlogi, kako zasnovati sistem tako najdemo zahteve po zmanjševanju prepada med zasnovo splošnoizobraževalnih predmetov, strokovno-teoretičnimi predmeti in praktičnim izobraževanjem, razvoju programskih rešitev za tesnejše povezovanje teoretičnega in praktičnega pouka ter po razvoju didaktičnih konceptov poučevanja teorije ob praktičnem delu, razvoju inovacijskih projektov za uporabo aktivnih metod (prav tam).

Medveševa analiza osipa, opravljena v okviru ocene reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja (Phare Mocca, 2000), pokaže, da je, ne glede na prisotnost načela o zagotavljanju temeljne poklicne oz. strokovne izobrazbe vsem, ki je bilo vpeljano kot eden od ciljev prenove v devetdesetih letih, raven osipa v poklicnem izobraževanju ostala enaka kot pred prenovo. Tudi leta kasneje, avtorji opozarjajo, da vzroki za neuspeh dijakov na (nižjih) ravneh poklicnega izobraževanja niso enoznačni, saj gre pri opuščanju izobraževanja za preplet številnih med seboj povezanih dejavnikov (Cederberg in Hartsmar, 2013; De Witte, Nicaise, Lavrijsen, Van

Landeghem, Lamote in Van Damme, 2013). Za kontekst proučevanja poklicne pedagogike pa so precej pomembni vidiki, ki jih izpostavlja Medveš v omenjeni analizi. Zapiše namreč:

- da so bili katalogi znanj izdelani po vzoru gimnazijskih, ki naj bi bili bolj primerni predvsem za dijake z razvitimi sposobnostmi za abstraktno mišljenje, neprimerni pa za dijake, ki so bolj usmerjeni k operativnemu mišljenju;
- da so učitelji pomanjkljivo metodično usposobljeni in pouka ne uspejo prilagoditi učnim zmožnostim in osebnostim posebnostim dijakov;
- da je pomanjkljiva tudi pedagoška in psihološka pripravljenost učiteljev za poučevanje dokaj heterogene populacije, ki ima tudi vedenjske in osebnostne težave (prav tam, str. 25).

V svojih predlogih, ki se sicer nanašajo na zmanjševanje osipa, Medveš vseskozi poudarja pomen povezovanja teoretičnega in praktičnega izobraževanja ter tudi, da je potrebno razviti moderne metode poklicnega izobraževanja, ki temeljijo na večji aktivnosti učenca/vajenca, razviti materialno-tehnične pogoje, ki ustrezajo novim izobraževalnim programom (vključno z učbeniki ter opremo na učnih mestih) (prav tam, str. 26). Posebno pozornost pa namenja tudi izobraževanju učiteljev, za katerega zapiše, »da je potrebno okrepiti pedagoško, psihološko, andragoško in specialno didaktično usposobljenost učiteljev, okrepiti pripravljenost učiteljev za delo s heterogenimi skupinami, vzpostaviti sistem mentorstva za učitelje, ki se prvič zaposlijo v poklicni in strokovni šoli ter programsko razviti ter organizacijsko izpeljati sistem permanentnega izobraževanja učiteljev« (prav tam, str. 27).

Čeprav je bila analiza opravljena v kontekstu zmanjševanja problematike zgodnjega opuščanja izobraževanja (oz. osipa), predlogi avtorja niso relevantni zgolj za obravnavano temo, temveč so mnogo širši. Tudi dvajset let kasneje in ne zgolj znotraj zgodnjega opuščanja izobraževanja, se sprašujemo, kako zagotavljati kakovost izobraževanja ter tudi, ali v poklicnem in strokovnem izobraževanju potrebujemo drugačne didaktične koncepte, drugačne metodično didaktične pristope, ki bodo bolje zaobjeli raznolikost ciljev tega dela izobraževanja ter ustrezneje naslovili heterogeno ciljno skupino, ki se v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja vpisuje. Sprašujemo se po tem, ali (sploh) potrebujemo poklicno pedagogiko in če jo, kakšna ta naj bo?

2.2 Kaj je poklicna pedagogika?

Skozi desetletja so bila postavljena različna izhodišča, na katerih se je razvijal sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, prav tako so bile razvite prenekateri dobre didaktične in metodične rešitve, ki jih učitelji v omenjenem delu izobraževanja vpeljujejo v svoje delo, a posebnih didaktičnih konceptov v našem prostoru sistematično nismo razvijali. Tudi izven našega prostora predmetni in poklicni didaktični koncepti za srednješolsko izobraževanje niso nastajali kot rezultat sistematičnega raziskovanja o poklicih, poklicnih področjih ali poklicnega usposabljanja (Pahl, 2014), saj so se v preteklosti didaktične raziskave v bistveno večji meri osredotočale na področje splošnega in ne poklicnega izobraževanja. Raziskave o poklicnem izobraževanju in usposabljanju, ki so predstavljale izhodišče za bolj sistematično proučevanje področja, so se pojavile nekje v začetku sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (Rauner, 2005, str. 9). In relativno hitro je postalo tudi jasno, da je jedro tega, kar sestavlja »znanstveno konstitucijo poklicne pedagogike nedokončana naloga« (Müllges v Pahl, 2014), kar pomeni, da lahko oblikujemo področja delovanja, na katerih poklicno pedagogiko gradimo, se pa seveda elementi lahko spreminjajo, dopolnjujejo ter razširjajo. Mogoče je prav slednje tudi razlog, zakaj se za proučevanje problematike raziskovalci niso odločali v večji meri, če pa so se, pa so za predmet raziskovanja raje izbirali tiste elemente, ki jih so lažje merljivi (npr. financiranje, kvalifikacije ...) (Lucas, 2012).

Ne glede na razpršenost in nesistematičnost raziskovanja, je do danes nastalo nekaj opredelitev poklicne pedagogike, ki vsaka na svoj način pokažejo na področja raziskovanja, ki jih je smiselno upoštevati. Izmed vseh smo izbrali tri, ki jih predstavljamo v nadaljevanju in na podlagi katerih bomo tudi sami poskušali opredeliti ključne elemente poklicne pedagogike.

Avtor prve na tematiko gleda z zelo širokega zornega kota, ko pravi, da lahko poklicno pedagogiko obravnavamo kot specifično izobraževalno vedo, ki se osredotoča na vprašanje družbenosti, politike poklicnega izobraževanja, teorije poklicnega izobraževanja, poklica, družbe, pedagogike in izobraževanja, zato se ne osredotoča izrecno na posamezne specifične poklice (Pätzold, 2006).

Naslednja opredelitev isto področje razume bolj metodično, saj se po mnenju

Sanneruda (2019) poklicna pedagogika ukvarja z vprašanjem, kako znanje pridobivajo posamezniki, na različnih poklicno usmerjenih področjih, z namenom razviti ustrezne metode ter učne načrte.

Strinjamo s Pätzoldom, da je poklicna pedagogika izobraževalna veda, ki jo pomembno določajo tudi elementi, ki v svoji osnovi niso povezani z izobraževanjem, kot so družbena naravnost, poklici, možnosti zaposlovanja, ki pa se odražajo tako v razvoju teorije kot v politiki poklicnega izobraževanja. Druga opredelitev, ki smo jo izbrali je sicer preozka, da bi lahko v celoti zajela vse elemente, a pomembno izpostavlja pomen razvoja pedagoško didaktičnih konceptov ter konkretnih metod in načinov dela prav za ta del izobraževanja. Sannerud s tem zelo jasno izpostavi, da poklicna pedagogika ne more sloneti zgolj na principih splošne didaktike, brez da bi pri razvoju pedagoških oz. didaktičnih konceptov upoštevali povezanost s poklicem oz. poklicnim področjem.

Razlike med prvo in drugo opredelitvijo lahko na skupni imenovalci postavimo, če pogledamo še eno, in sicer Lucasovo opredelitev, ki s sodelavci zapiše, da je *poklicna pedagogika znanost, umetnost in način poučevanja, ki pripravlja posameznike za opravljanje določenega poklica in poklicnega življenja. Poklicno pedagogiko ključno oblikujejo odločitve, ki jih sprejmejo učitelji, tako strateške odločitve, kot tiste vsakodnevne ter vrednote, ki so podlaga za vsakodnevne interakcije z dijaki. Pedagogika se nujno ukvarja s posebnimi praksami in procesi, s katerimi se ustvarja znanje, razvijajo spretnosti in miselni procesi* (Lucas idr., 2012). Z izpostavljanjem elementov poučevanja se opredelitev vsebinsko v večji meri povezuje s Sannerudovo, a avtorji v teh razmislekih zajamejo širši zorni kot. Mi izpostavljammo dvoje: vrednote in interakcijo z dijaki. Vrednote predstavljajo pomemben del vzgojno izobraževalnega procesa, saj je šola prostor, v katerem dijaki razvijajo svojo osebnost, vrednotno naravnost in učitelji tu igrajo precej pomembno vlogo. Najprej lahko s svojo držo, odnosom do poklica za katerega se izobražujejo dijaki, vplivajo tudi na to, kakšno poklicno identiteto bodo dijaki razvili. Če je učitelj ponosen na svojo stroko in skladno s tem razvija tudi ustrezno identiteto, to držo lahko prenese tudi na dijake, enako pa velja tudi, če učitelj do svojega poklica ali poklica, za katerega se izobražujejo dijaki, ni pozitivno naravnat. Tudi tovrstno držo učitelja dijaki zaznajo in se povečini nanjo tudi odzovejo (Kroflič idr. 2009; Makovec, 2014). Slednje nas pripelje do

interakcije z dijaki, elementa, ki ga tudi pri proučevanju poklicne pedagogike ne smemo spregledati. Ne zgolj zato, ker se v poklicnem in strokovnem izobraževanju zgošča zelo heterogena populacija dijakov, ampak tudi zato, ker je način interakcije tisti, ki na eni strani določa tako učiteljevo identiteto, o čemer pišejo tudi avtorji, kot so Slegers in Kelchtermans (v Day 2006) ali Beijaard (1995), na drugi strani pa odnos med učiteljem in dijaki predstavlja pomemben vidik pri razvoju vrednotnega sistema dijakov.

Če se vrnemo nazaj k opredelitvam, Lucas s sodelavci (2012) še izpostavi, da je področje poklicne pedagogike premalo raziskovano tako na empirični kot teoretski ravni, za kar avtorji razloge iščejo tudi v pomanjkanju soglasja o tem, kaj je dejansko cilj poklicnega izobraževanja (prav tam).

2.3 Elementi poklicne pedagogike

2.3.1 Nameni in cilji poklicnega izobraževanja

Pri proučevanju poklicne pedagogike si moramo tako najprej zastaviti vprašanje, kakšen je v našem prostoru namen in cilj poklicnega in strokovnega izobraževanja?

V večdimenzionalnem konceptu poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki smo ga omenili tudi v našem besedilu, se tu zagotovo ukvarjamo z vprašanji, ki se neposredno vežejo tudi na sam izobraževalni sistem. Potrebno je jasno opredeliti, kakšna je vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja v celotnem izobraževalnem sistemu. Kako bomo ta del izobraževanja zasnovali? Kakšen je namen oz. cilj poklicnega in strokovnega izobraževanja; gre zgolj za pripravo na poklic ali je cilj zastavljen širše in vključuje tudi splošno razgledanost posameznika ter pripravo na nadaljevanje izobraževanja? Ob bok prvemu vprašanju postavljamo tudi razmislek o vrstah poklicnih in strokovnih šol, ki jih je v našem prostoru smiselno razvijati.

In nenazadnje se moramo ustaviti tudi pri tem, komu naj bo poklicno in strokovno izobraževanje namenjeno; kakšne dijake želimo pridobiti; tiste, ki so motivirani za opravljanje poklica, tiste, ki jih zanima raziskovanje, tiste, ki so učno najuspešnejši ali tiste, ki se v druge dele sistema ne zmorejo uvrstiti?

Čeprav gre za izrazito sistemska vprašanja, jih je potrebno nasloviti tudi znotraj

proučevanja poklicne pedagogike, predvsem z vidika, da gre za del celotnega izobraževalnega sistema, ki ima svoje specifike, ki jih je treba upoštevati na več ravneh: pri upravljanju sistema, pripravi in izvajanju izobraževalnih programov, razvoju didaktičnih konceptov ter pristopov k poučevanju. V nasprotnem primeru je lahko poklicno in strokovno razumljeno kot tisti del sistema, ki je »zraven« splošnega, kar se posledično odraža tudi prej omenjenih ravneh, še posebej pa v odsotnosti razvoja pedagoško didaktičnih konceptov ter metod in načinov dela. Na čisto konkretni ravni pa pripelje tudi do tega, da so cilji katalogov znanj predvsem pri splošno izobraževalnih delih lahko pripravljene kot redukcija ciljev iz gimnazijskih učnih načrtov, brez povezav s poklicnim področjem, oz. izobraževalnim programom. Pri povezanosti imamo v mislih bistveno širši zorni kot, saj se zdi smiselno razmišljati tudi tem, da se izobraževalni programi zasnujejo na način, da se zagotavlja čim večjo povezanost znanj in spretnosti, ki so del programa. Slednje bi se moralo odražati že na ravni zastavljenih ciljev, posledično pa tudi v večji povezanosti tudi na ravni didaktično metodičnih principov. Pomemben del te povezanosti predstavlja povezava s poklicem. Tudi predmeti, ki so splošnoizobraževalne narave in jih lahko razumemo v luči zagotavljanja splošne izobraženosti, se lahko v delih povezujejo s poklici, za katere program izobražuje. Slednje je ključno, saj je poklicno izobraževanje smiselno le, če je utemeljeno z možnostjo uporabe znanja (Medveš v Medveš in Muršak, 1993), zato si razvoja poklicnega izobraževanja pravzaprav ne moremo predstavljati, če zanemarimo proučevanje poklica oz. poklicnega področja, ki ga razumemo za drugo jedro sestavino poklicne pedagogike.

2.3.2 Proučevanje poklica

Opozorila, da je potrebno pri raziskovanju zadostno pozornost nameniti tudi dejanskim poklicnim razmeram, oz. »temu, kar se dogaja na delovnem mestu« (Grüner, 1970), so bila precej glasna že kmalu po nastanku prvih idej poklicne pedagogike. Prevladovalo je namreč stališče, da lahko nezadostna pozornost temu segmentu vodi tudi v izgubo realnosti teoretičnega izobraževanja (Pahl, 2014), s čimer se lahko strinjamo. So se pa sprva analize osredotočale predvsem na poklicne dejavnosti, a je kmalu postalo jasno, da zgolj popis slednjega predstavlja okrnjen pogled, ki mu manjka izjemno pomembna razsežnost poklicnega dela, kot sta npr. poklicna kompetenca in njen razvoj (Rauner 2002, str. 318), ki bi ga znotraj

proučevanja prav tako veljalo nasloviti. Zagotovo je na mestu vprašanje, kako široko naj bo zastavljeno raziskovanje poklica? Je za potrebe poklicne pedagogike smiselno proučevati posamezne poklice, ali se v večji meri osredotočati na poklicna področja, ki so nekoliko širša, obenem pa zajamejo tudi temeljne značilnosti večine poklicev, ki se v posamezno področje uvrščajo?

Na to je težko dati enoznačni odgovor, a načeloma velja, da znotraj razmisleka poklicne pedagogike pretirano drobljenje na raziskovanje posameznega poklica ni potrebno, bolj smiselno je proučevati poklicno področje z uvidom, katere pa so tiste posebnosti poklicev, ki terjajo razlike v didaktičnih ali metodičnih pristopih. A o tem nekoliko kasneje.

Proučevanja poklicnega področja v povezavi s poklicno pedagogiko lahko razumemo na dveh ravneh. Prva se ukvarja s samim poklicnim področjem, ki je predmet analiz več disciplin (ekonomije, marketinga, sociologije ...). Opravljene analize se osredotočajo na vidike, kot so:

- analize in sistematizacija nalog, dejavnosti in delovnih materialov;
- kvalifikacija in usposobljenost;
- poklicna dinamika: poklicni prehodi in spremembe,
- kvantitativno raziskovanje poklicev,
- profesionalizem in deprofesionalizacija,
- poklicno področje v času globalizacije in
- trend napovedovanja poklicev prihodnosti (Dostal v Pahl, 2014).

Sistematičen pregled stanja na poklicnih področjih ter trendi napovedovanja dogajanja v prihodnje so pomembni pri razvoju izobraževalnih programov in pri razmisleku o strokovnem znanju, ki predstavlja ključen del poklicne usposobljenosti. Obenem pa predstavljajo tudi enega od pomembnih razmislekov o smereh razvoja poklicnega izobraževanja v nekem okolju, a nikakor ne zgolj na ravni pričakovanj, da se bo izobraževalni sistem nereflektirano prilagajal novostim, ki se pojavijo.

Druga raven raziskav, ki jih moramo misliti pri razvoju poklicne pedagogike, pa so raziskave, ki izhajajo iz obstoječega sistema poklicnega (in strokovnega)

izobraževanja. V to raven uvrščamo predvsem raziskave učnih mest (praktičnega usposabljanja pri delodajalcih in v šoli) ter druge raziskave povezane z izobraževalnimi institucijami v tem delu sistema.

Za naš kontekst so smiselne raziskave, ki proučujejo:

- naslovnike in ciljne skupine;
- učne načrte (pri nas kataloge znanj, o.p. DMR) ter organizacijo praktičnega usposabljanja;
- pristope k poučevanju in učenju;
- poklicno socializacijo dijakov;
- nadaljnje izobraževanje;
- sorodne sisteme v drugih državah (primerjalne mednarodne raziskave);
- evalvacije oz. vrednotenje sistema poklicnega (in strokovnega) izobraževanja (Arnold and Gonon, 2006).

V okviru poklicne pedagogike je raziskovanje poklicev pomembno, saj zagotavlja celovite, sistematične in učinkovite podlage tako za raziskovanje kot tudi razvoj poklicnega izobraževanja. Znotraj te ravni je smiselno zagotavljati informacije in podatke o vsebini delovnih mest in zahtevanih kompetencah poklicev. Načini pridobivanja izpostavljenih izsledkov analiz so lahko zelo raznoliki. Kar želimo na tem mestu izpostaviti je to, da pri razvoju poklicne pedagogike tega elementa ne smemo izpustiti, saj se raziskovanje poklicev smatra kot del raziskovanja poklicnega izobraževanja (Pahl, 2014). Študije o poklicih, klasifikacije, razumevanje poklicne dinamike, prehodov ... v povezavi s študijami, ki jih razvojne in raziskovalne institucije opravijo v izobraževalnem sistemu, tvorijo element, v katerem se stikata trg dela ter izobraževalni sistem na zelo konkretni ravni. Področja delovanja in nalog obeh ravni se delno prekrivata, prav tako ugotovitve na eni ravni lahko vplivajo na drugo raven, zato se lahko strinjamo, da sta raziskovanje poklicev in raziskovanje poklicnega izobraževanja v nekakšnem soodvisnem odnosu (prav tam).

Raziskave, oz. analize poklicev, poklicnih klasifikacij in razumevanje delovnih nalog, ki so lahko izpeljane z različnimi motivi ali nameni, na drugi strani raziskave o pristopih k poučevanju ter načinih učenja, so pomembna vprašanja za razvoj poklicnega izobraževanja. Raziskovanje poklicev daje vpogled v izvor, sedanost ter

tudi razvoj področja, kar se lahko smiselno odraža tako v razvoju strokovnih predmetov, istočasno pa daje pomembna izhodišča tudi za razvoj (poklicnih) didaktik. Slednje pa so tretja jedrna sestavina poklicne pedagogike.

2.3.3 Poklicne didaktike

Didaktični premisleki o učnih pristopih imajo lahko različna izhodišča. Tako lahko za izhodišče postavimo bodisi poklic ali strokovno področje (oz. disciplino). Ustreznost enega ali drugega, pa tudi način razvoja ter stopnja razvitosti, so bile teme, ki so naslavljale več razprav (mdr. Clement, 2006; Pahl, 2008). Iz vseh razprav pa lahko povzamemo dve ugotovitvi. Prva je ta, da kategorije, ki se uporabljajo za srednješolsko poklicno izobraževanje, ki nima nadaljevanja na terciarni ravni in za smeri, ki to vertikalo imajo, niso poenotene, kar se posledično odraža tudi v razvoju didaktik.

Kadar izhodišče predstavlja zgolj ena kategorija je lahko, ravno zaradi omejitve bodisi na poklic, poklicno delo, bodisi na strokovno področje ali disciplino, predstavljena in analizirana okrnjena podoba tega, kar se v resnici dogaja v poklicnem življenju (Pahl, 2014). Tako se lahko zgodi, da se del, ki je lahko temelj za razvoj pedagoškega razmisleka o povezavi poklicnega in splošnega izobraževanja, izgubi (prav tam). Avtor predlaga, da je zato bolj smiselno, da obe kategoriji združimo ter s takšnim pristopom odpravimo tiste omejitve, ki se običajno pojavijo, ko se osredotočamo samo na eno kategorijo (prav tam). Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji, mdr. Schütte (2006), ki zapiše, da je v didaktičnem diskurzu znotraj poklicnega izobraževanja med pojmom »poklic« in »disciplina« tesna povezava (prav tam, str. 140). S to povezavo pa je bolje reflektirana poklicna realnost in kot taka tudi bolj primerna za referenčno točko za razvoj didaktike, kot zgolj ena kategorija (bodisi poklic, bodisi disciplina) (Pahl, 2014). A tudi pri tovrstnem pristopu je potrebna zadostna mera natančnosti, da se znotraj poklicnega področja (ali discipline) zazna in ujame tiste posebnosti poklica, kjer prihaja do razlik ter razlike ustrezno vključi v didaktične premisleke.

Druga ugotovitev pa je, da naj osnovo za razvoj poklicne didaktike predstavljajo poklicne naloge, oz. polje delovanja poklica (Pahl, 2014).

V teoretičnem konstrukt poklicnega izobraževanja, je po mnenju avtorja

največja težava didaktik ta, da poklicne realnosti ne zajamejo, če pa jo, pa ta pogosto ni povzeta najbolj ustrezno (prav tam). Čeprav je jasno, da je ravno poklicna realnost tista, ki velja za enega od najboljših načinov, na katerem graditi didaktične koncepte v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Lucas s sodelavci zapiše, da je smiselno, da didaktične premisleke v poklicnem izobraževanju gradimo na kontekstu praktičnih, problemsko naravnanih aktivnosti (Lucas idr., 2012), ter nadaljuje, da najbolj kakovostno poklicno izobraževanje vključuje kombinacijo različnih učnih pristopov in metod dela (prav tam). Najučinkovitejši načini učenja v poklicnem izobraževanju izhajajo iz koncepta izkustvenega učenja (Kolb, 2015) ter učenja na delu (Raelin, 1997). Oba koncepta opredeljujeta štiri faze, ki povezujejo konkretne izkušnje z dejavnostmi pri pouku. Raelin (1997) zapiše, da je sicer učinkovitost učenja odvisna predvsem od tega, ali so bile izpeljane vse štiri faze in kako kakovostna je bila faza refleksije. Brez slednje namreč ne moremo govoriti o učenju (prav tam). Iz tega sledi, da je za zagotavljanje kakovostnega poklicnega in strokovnega izobraževanja pomembno, da imajo dijaki kvaliteten stik z delovnim okoljem, obenem pa tudi, da je pouk v šoli strukturiran na način, da lahko izkušnje analizirajo, osmislijo ter nanje dobijo povratno informacijo ali/in dodatno razlago. Vse to pa jim pomaga, da konkretno izkušnjo lažje povežejo s teoretičnimi ali splošnimi znanji, ki so del izobraževalnega programa. Učenje, ki poteka na tak način ima lahko številne pozitivne učinke, čemur pritrjujejo tudi raziskave, kjer izpostavljajo predvsem:

- poglobljeno učenje ter večjo povezavo med teorijo in praktično uporabo znanj (Maier in Thomas, 2013);
- višjo motivacijo, višjo stopnjo odgovornosti za lastno učenje (Mažgon in Radvan, 2012),
- višje zadovoljstvo z izbiro programa (Klarič idr., 2018),
- hitrejši razvoj poklicne identitete pri dijakih (Cedefop, 2015).

Zapisano seveda ne sugerira, da so za poklicno in strokovno izobraževanje smiselni izključno pristopi, ki izhajajo iz izkustvenega učenja ali učenja na delu. A ravno povezanost z realnim delovnim okoljem je tisti argument, s katerim lahko utemeljujemo tako potrebo po razvoju poklicne pedagogike kot tudi dejstvo, da didaktike za ta segment izobraževanja ne moremo razvijati brez, da upoštevamo tudi povezavo s poklicnim področjem.

Ne glede na postavljena konceptualna pedagoško didaktična izhodišča pa so na konkretni, izvedbeni ravni didaktični premisleki vedno povezani z odločitvami učiteljev. Zato Lucas s sodelavci (2012) opozori, da morajo učitelji, ki poučujejo v poklicnem in strokovnem izobraževanju, preden se odločijo, kateri pristopi so utemeljeni, jasno razumeti raznolikost učnih metod, ki vodijo k različnim učnim rezultatom (prav tam). Tudi zato je na tem mestu potrebno odpreti vprašanje ustrezne usposobljenosti učiteljev, ki v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja poučujejo. Faraday, Overton in Cooper (2011) namreč ugotavljajo, da se v poklicnem in strokovnem izobraževanju zelo redko uporabljajo kakršni koli modeli oz. strategije poučevanja. Učitelji se pri izbiri učnih strategij za doseganje določenih učnih ciljev, običajno niso sklicevali na kakšne posebne modele, kar avtorje vodi do sklepa, da posebni modeli ne pojavljajo niti v jeziku učiteljev niti kot koncepti (prav tam). Na tem mestu je vendarle treba poudariti, da se modeli, ki jih izpostavljammo bistveno ne razlikujejo od številnih drugih, že uveljavljenih, a je ključno to, da jih umestimo v »kontekst« poklicnega izobraževanja (Lucas, 2012).

2.3.4 Interakcija z dijaki

Kakovost in učinkovitost izobraževalnega sistema je odvisna od več dejavnikov. Zagotovo med pomembne dejavnike sodijo dobro zasnovani izobraževalni programi, kakovost poučevanja in učenja v šoli, pri delodajalcih, zagotavljanje ustreznih učnih in materialnih pogojev. A pomemben del predstavlja tudi interakcija med učiteljem in dijaki ter odnos, ki ga vzpostavljajo. Gre za element, ki se v raziskavah pojavlja redkeje, saj ga je izjemno težko meriti, posledično pa zato ostaja velikokrat tudi spregledan. V našem kontekstu interakcijo izpostavljammo kot zadnjo od štirih jedrnih sestavin poklicne pedagogike.

Najprej se bomo ustavili pri konceptu pripoznanja, ki se precej povezuje z idejo spremenjene podobe pogleda na otroka (Kroflič, 2013a) in je v šestdesetih letih 20. stoletja začel nadomeščati takrat uveljavljen 'diskurz o otroku kot ranljivem bitju potreb' (prav tam). Kroflič (2013a) med novejšje teoretične ideje, ki izpostavljammo ustrezno pripoznanje učeče se osebe, kot intelektualno zmožne in upravičene, da v vzgoji in izobraževanju upoštevamo njene pobude in aktivno vlogo v učenju (prav tam), uvršča Rancierjev (2005) predlog, *da v vzgoji izhajamo iz aksioma o enakosti inteligenc*

(učitelja in dijaka) (prav tam), ki v luči teorije pripoznanja in emancipacije potekata ob pravi participaciji v procesih učenja in odločanja o lastni usodi (Kroflič, 2014). Participacija dijaka tako postane del vzgoje, in ne njen končni cilj, ki naj bi opolnomočil učečo se osebo za njeno aktivno vlogo v družbi, v kasnejšem, odraslem življenju (Kroflič, 2013a). Otrok ali mladostnik je torej aktivna oseba, ki se uči, kar je treba pri pouku upoštevati in mu skladno z njegovim starostnim in moralnim razvojem omogočiti aktivno participacijo, pri čemer je ključnega pomena to, da je participacija otroka pristna, in ne zgolj navidezna ali celo zvijačna. Pristno participacijo pa je mogoče doseči le v odnosu učitelj-dijak in ne s pomočjo vnaprej določenih/postavljenih položajev, ki jih eden oziroma drugi zasedata (Makovec, 2014).

Tako pripoznanje kot participacija pa sta zelo aktualna tudi znotraj inkluzije, ki jo je v poklicnem in strokovnem izobraževanju še posebej pomembno nasloviti. Kot zapiše Lesar (2022), *biti pripoznan od ostalih članov skupnosti in se čutiti pripadnega skupnosti (t. i. psihološka raven inkluzivnosti) na individualni ravni poudarja nekaj, kar je v večdimenzionalnem konceptu pravičnosti poimenovano rekognicija, in naj bi se nanašala tako na neposredno vsakodnevno dogajanje v oddelku, simbolno urejenost vzgojno-izobraževalnih institucij (npr. osnovne informacije o delovanju vzgojnoizobraževalnih institucij in vidni zapisi dobrodošlice v različnih jezikih, ki jih govorijo otroci in njihovi starši) kot tudi na vsebine, zapisane v kurikulu. Čeprav je odnos med učiteljem in dijakom asimetričen, saj je učitelj v njem tudi zaradi svoje vloge v nadrejenem položaju, a je prav učitelj tisti, ki lahko pomembno določa vsebino ter kakovost tega odnosa.*

Z interakcijo, v kateri učitelj dijakom omogoča aktivno participacijo se odprejo možnosti za krepitev številnih mladostnikovih zmožnosti, s čimer učitelj zasleduje tudi vzgojne cilje, ki predstavljajo enako pomemben element izobraževalnega procesa, kot znanje. Aktivne participacije, odgovornega ravnanja, medsebojne strpnosti, spoštovanja različnosti, omogočanje spoznavanja različnih kultur, tradicij in preprečevanja njihovega vrednotenja (Lesar, 2022) ... ni mogoče doseči le z učenjem o nečem, ampak z lastnim ravnanjem (zgledom) ter z ustvarjanjem okolja, kjer tovrstno učenje, oz. vzgoja lahko poteka, pomeni pa bogatenje vsakega posameznika, lažje medsebojno (spo)razumevanje in hkrati odraža spoštovanje do pripadnikov različnih kultur (prav tam).

Drugi vidik, ki vpliva na interakcijo je učiteljev osebni odnos ter njegova

pričakovanja do dijakov. Metz in Oakes sta v raziskavah ugotovila, da obstajajo pomembne povezave med pričakovanji učiteljev in odzivom učencev. Učitelji so navadno gojili višja pričakovanja do učencev z boljšim učnim uspehom in bili popustljivejši pri učencih s slabšim učnim uspehom, pri katerih so imeli tudi nižja pričakovanja glede znanja, ki ga bodo ti usvojili (Metz in Oakes v Pace in Hemmings, 2006). Učenci so se na ta pričakovanja ustrezno odzivali, torej z angažiranostjo na eni oz. pasivnostjo na drugi strani. Podobno smo ugotavljali tudi v raziskavi (Krofič idr., 2009), ko smo učitelje v poklicnem in strokovnem izobraževanju spraševali po mnenju o poklicu, za katerega se dijaki izobražujejo, in o uspešnosti dijakov v poznejšem poklicnem življenju. Rezultati so pokazali, da učitelji o sposobnostih dijakov, njihovi motiviranosti, pravilnosti izbire šole in poklica, njihovi uspešnosti v poklicu, za katerega se izobražujejo, nimajo pozitivnega mnenja. Vseskozi so se kazale razlike v mnenju dijakov in učiteljev o omenjenih trditvah in vseskozi so bili dijaki tisti, ki so o sebi, o svoji izbiri poklica in sposobnostih imeli pozitivnejše mnenje (prav tam). Paradoks, ki smo ga zaznali v isti raziskavi je bil tudi ta, da so učitelji, ki so na eni strani zahtevali več spoštovanja, s svojimi stališči izkazovali izrazito manj spoštljiv odnos do dijakov (prav tam). Ob vseh ugotovitvah pa se nikakor ne moremo izogniti vprašanju, kako pričakovanja vplivajo na dijake tudi z vidika lastnih aspiracij in izobrazbenih pričakovanj (Makovec Radovan, 2022).

Vključujoča ter spoštljiva obravnava dijaka tako z vidika vsebine kot na ravni odnosa lahko pripomore k njegovemu večjemu angažmaju in aktivnosti v samem pedagoškem procesu (prav tam). Spoštljiv odnos lahko učitelj dijakom izkaže na številne načine, tudi skozi poznavanje poklica, z dobro didaktično pripravo na pouk, z izkazanim zanimanjem za interese dijakov, ki jih smiselno vključuje tudi v doseganje ciljev ..., na kar se dijaki praviloma odzovejo pozitivno (Makovec, 2014). Slednje pa je več kot dober razlog, da tematiko naslavljamo tudi na tem mestu.

3 Zaključek

Čeprav se na prvi pogled zdi, da se poklicna pedagogika ukvarja predvsem z vprašanji, ki so povezana z delom učitelja, sega bistveno širše.

Kot smo pokazali v besedilu, se najprej dotika sistemskih in konceptualnih vprašanj, znotraj katerih je poklicno in strokovno izobraževanje treba razumeti kot del celotnega izobraževalnega sistema, ki ima svoje specifike. Posebnosti se kažejo tako pri upravljanju sistema, pripravi in izvajanju izobraževalnih programov, kot pri razvoju didaktičnih konceptov in pristopov k poučevanju.

Potem so tu vprašanja, ki so povezana s preučevanjem poklica oz. poklicnega področja. Slednje je v povezavi s poklicno pedagogiko pomembno na dveh ravneh. Prva se ukvarja s samim poklicnim področjem ter se osredotoča predvsem na sistematičen pregled stanja na poklicnih področjih ter trende napovedovanja dogajanja v prihodnje, ki so pomembni pri razvoju izobraževalnih programov, kot tudi pri razmisleku o strokovnem znanju, ki predstavlja ključen del poklicne usposobljenosti. Druga raven predstavlja proučevanje obstoječega sistema poklicnega (in strokovnega) izobraževanja. Sem uvrščamo predvsem raziskave učnih mest (praktičnega usposabljanja pri delodajalcih in v šoli) ter druge raziskave povezane z izobraževalnimi institucijami v tem delu sistema in smo jih v besedilu tudi izpostavili.

Poklicna realnost, ki jo lahko dobro ujamemo ravno skozi analizo poklicnega področja, je eno od izhodišč za razvoj poklicnih didaktik. Poleg tega pa ne gre zanemariti, da najučinkovitejši načini učenja v poklicnem izobraževanju izhajajo iz koncepta izkustvenega učenja, zato je potrebno kontekst razvoja poklicnih didaktik usmeriti na principe poučevanja in učenja, ki so za poklicno in strokovno izobraževanje bolj smiselni.

Kot zadnji element smo izpostavili interakcijo učitelja z dijaki. V mislih smo imeli predvsem dva vidika: prvi se vzpostavlja na ravni ciljev, vsebine, didaktično – metodičnih pristopov, ki jih učitelj uporablja za delo z dijaki in v katerih se odražajo tako nameni kot vloge poklicnega in strokovnega izobraževanja, ugotovitve, ki jih pridobivamo iz analiz poklicnega področja ter elementi razvoja poklicnih didaktik. Na

drugi strani pa na kvaliteto odnosa vplivajo tudi prepričanja, pričakovanja ter spoštovanje, ki ga tisti, ki v odnos vstopajo, do drugih tudi izrazijo.

Vprašanje poklicne pedagogike je v resnici precej kompleksno vprašanje. Zato je mogoče bolj kot, da iščemo odgovor na to, ali jo potrebujemo, pomembno odpreti vprašanje, zakaj jo potrebujemo ter razmišljati o njenih elementih, četudi o opredeljenih ni enoznačnega soglasja.

In zato je ta zaključek v resnici šele začetek. Lahko pa seveda ostanemo zgolj pri besedah, a se bo to slej ko prej poznalo tudi na šolah. Ostale bodo lepe, a prazne.

4 Viri in literatura

Arnold, R. in Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.

Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), str. 281–294.

Cedefop (2015). Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe. Cedefop Research Paper; No 49. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Cedefop Research Paper; No 63. Luxembourg: Publications Office.

Cederberg, M. in Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), str. 378–389.

Clement, U. (2006). Curricula für die berufliche Bildung—Fächersystematik oder Situationsorientierung? V: R. Arnold in A. Lipsmeier (ur.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. (str. 260–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. in Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), str. 331–345.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. in Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), str. 601–616.

Faraday, S., Overton, C. in Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London: LSN.

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. V: K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning* (str. 7–20). London, New York: Routledge.

Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), str. 86-101.

Klarič, T., Mažgon, J., Štirn, D. in Stolnik, K. (2018). *Poročilo o anketiranju vajencev in dijakov*. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/12/>

PRILOGA-4-Porocilo-anketa-vajenci-dijaki-SZE.pdf

Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. izd.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc Skubic, K., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Kroflič, R. (2013a). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: T. Taštanoska (ur.). *Socialna in državljanska odgovornost* (str. 53–57). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Kroflič, R. (2013b). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64(2), str. 12–30.

Lesar, I. (2022). *Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje?* Novičnik, Cmepius: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 6–11.

Lucas, B., Spencer, E. in Claxton, G. (2012). *How to Teach Vocational Education: A theory of vocational pedagogy*. Technical Report.

Makovec, D. (2014). Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 65(3) str. 72–92.

Makovec Radovan, D. (2022). *O učitelju in njegovih vlogah*. Ljubljana: Založba Univerze.

Maier, T. A. in Thomas, N. J. (2013). Hospitality leadership course design and delivery: A blended experiential learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(1), str. 11–21.

Mažgon, J. in Radovan, M. (2012). Vpliv spremembe didaktične strategije na kakovost dijakovega učenja. V: K. Skubic Ermenc, J. Drobne in D. Štefanc (ur.) *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 130–155.

Medveš, Z. (ur.) (1990). *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje: problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov: Znanstveni inštitut FF.

Medveš, Z. Renko, J., Svetlik, I. in Tome, M. (2000). *Ocena reforme poklicnega*

in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Pace, J. L. in Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), str. 4–27.

Pahl, J.P. (2008). Berufsschule, Annäherungen an die Theorie eines Lernortes, 2. Auflage, Bielefeld.

Pahl, J.P. (2014) Vocational Education Research: Research on Vocational Pedagogy, Vocational Discipline and Vocational Didactics. V: Zhao, Z., in Rauner, F. (ur.). (2014). *Areas of vocational education research*. Dordrecht, Heidelberg: Springer, str. 17–44.

Pätzold, G. (2006). Berufspädagogik. V: F.J. Kaiser in G. Pätzold (ur.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auf.* Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, str. 155–158.

Raelin, J. A. (1997). A model of Worked Based Learning (WBL). *Organization science* 8(6), str. 563–578.

Ranciere, J. (2005). Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji. Ljubljana: Zavod En-knap.

Schütte, F. (2006). Berufliche Fachdidaktik: Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Steiner.

Rauner, F. (2002). Qualifikationsforschung und Curriculum. V: M. Fischer in F. Rauner (ur.), *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos, str. 317–339.

Rauner, F. (2005). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Rojewski, J. W. (2002). Preparing the workforce of tomorrow: a conceptual framework for career and technical education. *Journal of vocational education research*, 27(1), str. 7–34.

Rojewski, J. W. (2009). A conceptual framework for technical and vocational education and training. V: Maclean, R.; Wilson, D. (ur.). *International handbook of education for the changing world of work*. Dordrecht: Springer, 1, str. 19–39.

Sannerud, A. R. (2019). Vocational pedagogy. V: T. Halvorsen, K. Skare Orgeret in R. Krøvel (ur.): *Sharing Knowledge, Transforming Societies. The Norhed Programme 2013–2020*. Cape Town: African Minds, str. 231–248.

