

Maja Mezgec

PROFESIONALNI RAZVOJ IN PEDAGOŠKO USPOSABLJANJE VISOKOŠOLSKEGA UČITELJA¹

POVZETEK

Poklic visokošolskega učitelja je večplasten in večdimenzionalen. Visokošolski učitelj deluje namreč kot raziskovalec in učitelj, kar v praksi pomeni, da mora vzporedno skrbeti za svoj profesionalni razvoj na dveh ravneh: raziskovalni in pedagoški. Analize kažejo, da je pedagoško delo² v primerjavi z znanstvenoraziskovalnim, ki ima večji vpliv na karierno napredovanje, zapostavljeno. Namen preglednega znanstvenega članka je preučiti profesionalni razvoj visokošolskega učitelja, predvsem z vidika pedagoškega dela. V prvem delu je pozornost usmerjena v doktorski študij, ki je izhodišče kariernega in profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja, v drugem delu pa v dejavnike, ki spodbujajo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje visokošolskih učiteljev.

Ključne besede: visokošolski učitelj, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION – ABSTRACT

The profession of a higher education teacher is a multilevel and multidimensional one. Teachers in higher education work as researchers as well as teachers, which means that they are expected to develop professionally on two levels, i.e. research and teaching. Studies have shown that teaching is often neglected compared to research work, which has greater influence on career development. The aim of the paper is to analyse the professional development of higher education teachers, with emphasis on the pedagogical aspect. The first part focuses on the doctoral degree, which represents the very beginning of the professional development of higher education teachers, while the second part presents the factors affecting engagement in continuous professional development training.

Keywords: higher education teachers, professional development of higher education teachers

¹ V besedilu so termini »visokošolski učitelj«, »univerzitetni učitelj« in »akademik« uporabljeni kot sinonimi ne glede na razlike, ki so možne v posameznih izobraževalnih sistemih. Podobno so kot sinonimi uporabljeni termini »visokošolsko izobraževanje«, »univerzitetno izobraževanje«, »terciarno izobraževanje« in »akademsko izobraževanje«.

² Pedagoško delo zajema vse dejavnosti, ki so vezane na učenje in poučevanje. Zato v članku ne ločujemo med pedagoškimi in didaktičnimi kompetencami, ker smo mnenja, da je pedagoško delo zaključena celota, kjer se pedagogika in didaktika prepletata. Pedagoško in didaktično področje ločujemo le v primeru, ko so avtorji izrecno poudarili razliko.

UVOD

V svetu naglih sprememb se spreminjajo trg dela, delovna okolja, številne družbene institucije in izobraževalni sistemi. Iz tega ni izvzet niti visokošolski sistem, ki je danes vpet v hitre in korenite družbene spremembe. Kljub temu pa univerza ohranja svoje dvojno poslanstvo, ki ga ima od nekdanj: raziskovanje in poučevanje. To dvojno poslanstvo se kaže tudi v nalogah univerzitetnih učiteljev, ki se posvečajo raziskovalnemu in pedagoškemu delu. Visokošolski učitelj je torej strokovnjak z več ravnmi kompetenc. V tradicionalnem modelu univerze je bilo samo po sebi umevno, da so visokošolski učitelji zmožni posredovati učencem znanja, do katerih so se dokopali s svojim znanstvenoraziskovalnim delom. Na podlagi svojega znanstvenega delovanja so bili vključeni tudi v pedagoški proces. Zadostno merilo za opravljanje vloge učitelja je bilo strokovno znanje ne glede na pedagoško usposobljenost. A če je bil model primeren za manjše elitne skupine študentov, ko je dostop do visokega šolstva imel dokaj homogen segment prebivalstva, se model kaže kot zastarel in neprimeren za večji delež mlajše populacije, ki je zelo raznolika (Bucklow in Clark, 2000). Ena od posledic povečanja števila študentov, ki vodi v t. i. masifikacijo univerzitetnega študija, je, da ob vpisu številni študenti ne razpolagajo z ustreznim kulturnim, socialnim in intelektualnim kapitalom (Forsyth in Furlong, 2003). Ob spremembah v generacijah študentov, ki se vpisujejo na univerzo, gre dodati še učenje, podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), kar postavlja univerzitetne učitelje v položaj, ko potrebujejo nova znanja in pedagoške kompetence (Fraser, Greenfield in Pancini, 2017). Zaradi tega so številne univerze razvile programe usposabljanja za univerzitetne učitelje; nekateri so tudi formalno akreditirani.

Med ključne spremembe, s katerimi se pri svojem pedagoškem poslanstvu sooča univerza, prištevamo torej vse večjo raznolikost študentov, ki še zdaleč ne sestavljajo več homogene skupine s skupnim socialnim in kulturnim kapitalom; študenti so obravnavani kot stranke, ki imajo svoje zahteve in pričakujejo določene storitve, pa tudi kot neposredni financerji, kajti število študentov posredno ali neposredno vpliva na prihodke visokošolskih zavodov; večja pričakovanja študentov po vključevanju strokovnih vsebin v vse študijske programe ter inovativni in drugačni modeli poučevanja in učenja, vključno z uporabo IKT (Bucklow in Clark, 2000).

Tudi evropski visokošolski prostor so v preteklih letih zaznamovale globoke spremembe: rast števila študentov, diverzifikacija programov izobraževanja in institucij, ki izvajajo programe, bolonjska reforma, strukturne spremembe nacionalnih sistemov, tudi na področju financiranja in ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti. Z novimi izzivi se je soočalo akademsko osebje, ki je vseskozi vpeto v omenjene spremembe in se z njimi srečuje med svojim delom (European Commission [EC]/EACEA/Eurydice, 2017).

Namen prispevka je preučiti profesionalni razvoj univerzitetnega učitelja, predvsem z vidika uvajanja in usposabljanja za pedagoško delo. Razumeti želimo, kako se razvijajo visokošolski učitelji pri svojem pedagoškem delu (1) ter kaj spodbuja in kaj zavira njihov

razvoj na tem področju (2) ter kakšno veljavo ima profesionalni razvoj visokošolskega učitelja na pedagoškem področju v primerjavi z znanstvenoraziskovalnim delom (3).

PROFESIONALNI RAZVOJ (VISOKOŠOLSKEGA) UČITELJA

Pri oblikovanju definicije profesionalnega razvoja univerzitetnega učitelja bomo izhajali iz definicij, ki opredeljujejo profesionalni razvoj učiteljev (na neakademski ravni). Z njimi si lahko upravičeno pomagamo, saj je med profesionalnim razvojem učitelja in univerzitetnega učitelja veliko vzporednic, resda pa tudi nekaj pomembnih razlik.

Prva večja razlika je gotovo v tem, da delujeta v različnih sistemih, ki ju ureja ločena področna zakonodaja, druga pa, da ima visokošolski učitelj dve vlogi oz. da se vzporedno razvija na dveh ravneh, ki se prepletata: v vlogi raziskovalca in vlogi učitelja.

Pri visokošolskem učitelju sta raziskovanje in poučevanje soodvisni področji ter se vzajemno dopolnjujeta. Vendar pa je v številnih sistemih poudarek predvsem na raziskovalnem delu in znanstvenih dosežkih ter v manjši meri na poučevanju (Evropska komisija, 2013; EC/EACEA/Eurydice, 2017). Na to dinamiko vpliva tudi dejstvo, da raziskovalci, ki imajo močan raziskovalni profil, lažje pridobijo raziskovalna sredstva in večje projekte (Bucklow in Clark, 2000).

Pri pedagoškem delu pa je vendarle mogoče zaslediti vrsto vzporednic med profesionalnim razvojem visokošolskega učitelja in učitelja na nižjih stopnjah izobraževanja.

Prva skupna točka bi lahko bila, da gre za vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh. Obran in Ivanuš Grmek (2010) trdita, da je pri učitelju profesionalni razvoj stalen proces skozi vsa obdobja njegove poklicne poti. Druga, da učiteljev profesionalni razvoj pomembno vpliva na kakovost učenja in poučevanja (Obran in Ivanuš Grmek, 2010; Čepić in Kalin, 2019). Obema učiteljema je skupno tudi, da pozitivna klima delovnega okolja pripomore k učinkovitejšemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju (Obran in Ivanuš Grmek, 2010). Pri profesionalnem razvoju učitelja so raziskovalci zasledili proces, ki se odvija okrog značilne trisopenjske dinamike: izkušnje–refleksija–delovanje (Obran in Ivanuš Grmek, 2010). Ta dinamični proces je podlaga za uspešen profesionalni razvoj: učitelj postane učenec svoje prakse (Vonta, 2007), iz svoje prakse se uči tako, da jo opazuje, kritično ovrednoti in analizira, poišče rešitve, jih uvede v prakso ter ponovno ovrednoti.

Profesionalni razvoj visokošolskega učitelja je torej vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh, ki se med seboj prepletajo. Te ravni zadevajo strokovno znanje s predmetnega področja, ki ga poučuje, pedagoške kompetence oz. znanja o tem, kako poučevati, in metakognitivne transverzalne spretnosti (samoevalvacija, kompetence za interakcijo idr.). Pri definiranju profesionalnega razvoja so nam v pomoč opredelitve vlog³ učitelja in visokošolskega učitelja, saj učitelj ne opravlja samo ene vloge (Makovec, 2018). Beijaard

³ Čepirav Pettersson (2014, v Makovec, 2018) navaja, da je vloga učitelja sestavljena iz mnogih kulturno določenih vlog, kar pomeni, da na pojmovanje vloge učitelja vplivajo kultura, družba in geografsko okolje.

s sodelavci (Beijaard, Verloop in Vermunt, 2000) poudarja tri vloge učitelja: učitelj kot predmetni, pedagoški in didaktični strokovnjak. Pri prvi vlogi je poudarek na poznavanju predmetnega področja. Pri univerzitetnih učiteljih bi lahko trdili, da ta vloga zajema tudi znanstvenoraziskovalno delo, s katerim univerzitetni učitelj pogloblja in razvija znanja s svojega predmetnega področja in ki je pomemben segment dela univerzitetnega učitelja ob pedagoškem delu. Druga vloga zadeva strokovno znanje s področja didaktike (Beijaard idr., 2000). Pri poučevanju gre za vodenje učnih procesov in ustvarjanje učnih okolij. Tretja vloga pa zahteva ekspertno znanje s področja pedagogike, ki pokriva področje odnosov, vrednot, morale in čustev. Etična in moralna razsežnost izobraževanja zadeva tudi univerze, ki se v t. i. družbi znanja srečujejo z moralnimi in socialnimi dilemami.

DOKTORSKI ŠTUDIJ KOT ZAČETEK POKLICNE POTI VISOKOŠOLSKEGA UČITELJA

V večini držav se akademska kariera začne z doktorskim študijem (EC/EACEA/Eurydice, 2017). Poročilo Eurydice (EC/EACEA/Eurydice, 2017), ki vključuje pregled podatkov o zahtevani izobrazbi akademskega osebja, postopku zaposlovanja in delovnih pogojih, zunanjem zagotavljanju kakovosti in osrednjih nacionalnih strategijah internacionalizacije v 35 državah, kaže, da je doktorski študij pogoj za pridobitev akademskega naziva, ki kandidatu odpira pot v akademske vode. Tudi v *Evropskih izhodiščih za skupen okvir razvoja znanstvene kariere* (Directorate general for research & innovation of the EC, 2011) je doktorski študij postavljen na izhodišče oz. začetek karierne poti raziskovalca. V sistemih, kjer doktorat ni formalno obvezna kvalifikacija za vse kategorije akademskega osebja, je vseeno pomemben element za napredovanje v akademski karieri. Tako lahko upravičeno trdimo, da je doktorski študij odskočna deska oz. vstopni pogoj za razvoj akademske poklicne poti. Ob oz. po doktorskem študiju pa so za karierni razvoj pomembne še druge spremenljivke, kot so mentor, intelektualna podpora, ki jo doktorski študent dobi med študijem, kakovost doktorske disertacije, objave, udeležba na konferencah, mednarodne reference, mreženje ipd. (Kwiek in Antonowicz, 2015, v EC/EACEA/Eurydice, 2017).

Po bolonjski reformi traja doktorski študij vsaj tri leta (180 ECTS)⁴ in ima dvojno funkcijo, saj naj bi po svoji namembnosti zadostil dvema potrebama: pomenil naj bi obdobje usvajanja visokospecializiranega znanja prek znanstvenoraziskovalnega dela, sočasno pa tudi prvi korak na akademski poti (EC/EACEA/Eurydice, 2017).

Povezava med doktorskim študijem in neposredno pripravo na pedagoško delo visokošolskega učitelja pa ni tako izrazita. Samo v nekaterih državah predpisi določajo, da je pedagoška praksa obvezen del doktorskih študijskih programov. Poleg tega – kadar predpisi določajo obvezno pedagoško prakso – velja ta obveza zgolj za nekatere kategorije doktorskih kandidatov (EC/EACEA/Eurydice, 2017). Vseeno pa podatki omenjene raziskave

⁴ ECTS (*European Credit Transfer System*) je enotno merilo za kreditne točke, ki so namenjene vrednotenju časovne obremenitve povprečnega študenta s študijem za dosego predvidenih učnih dosežkov.

kažejo, da *de facto* velik del doktorskih študentov sodeluje v pedagoškem procesu, pa čeprav to ni del obveznega usposabljanja in izobraževanja v doktorskih programih.

Če je jedro doktorskega študija priprava na znanstvenoraziskovalno delo, sočasno pa je doktorski naziv pogoj za začetek akademske poti, se postavlja vprašanje, v kolikšni meri doktorski študij usposablja kandidate tudi za pedagoško delo, ki je del obveznosti visokošolskega učitelja.

Ugotovitve raziskave Eurodoc (2011, v Ates in Brechelmacher, 2013), ki je potekala v 12 evropskih državah, pričajo, da ob začetku doktorskega študija večji delež doktorskih študentov meni, da nimajo ustreznih kompetenc za poučevanje. Velik del jih omenja, da med doktorskim študijem niso pridobili pedagoških izkušenj in da niso zadovoljni z lastnimi pedagoškimi kompetencami.

Doktorskemu študiju sledi negotovo obdobje, med katerim kandidati poglobijo svoje znanstvenoraziskovalno delo, se usmerijo v poučevanje na visokošolski ravni ali oboje (EC/EACEA/Eurydice, 2017). Obdobje negotovosti in prekarne delo lahko traja različno dolgo, odvisno tudi od nacionalne zakonodaje in predpisov glede zaposlovanja akademskega osebja. V nekaterih državah je nadaljnji zakonski pogoj za prvo zaposlitev na delovnem mestu akademskega učitelja habilitacija, ki predvideva dodatno znanstvenoraziskovalno delo, objave in preizkusno predavanje, usposobljenost kandidata pa preverjajo zunanji strokovnjaki (EC/EACEA/Eurydice, 2017).

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE⁵ KOT DEJAVNIK PROFESIONALNEGA RAZVOJA VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV

Iz primerjalne študije Eurydice (EC/EACEA/Eurydice, 2017) izhaja, da v Evropi skoraj ni obsežnih programov stalnega profesionalnega razvoja, v katerih bi akademsko osebje imelo priložnost nadgraditi svoja pedagoška znanja in izboljšati svoje kompetence za pedagoško delo. Večina tovrstnih pobud so osamljene dejavnosti posameznih visokošolskih institucij. Institucije na nacionalni ravni, ki so pristojne za visokošolsko in univerzitetno izobraževanje ter za znanstvenoraziskovalno delo, imajo pri zagotavljanju nadaljnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev obrobno vlogo. Ta je pogosto omejena na finančno podporo, ki univerzam in visokošolskim institucijam omogoča naložbe v usposabljanje zaposlenih. Vsekakor je financiranje, namenjeno nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju osebja, del rednega financiranja visokošolskih ustanov. Posledično se lahko ustanove samostojno odločajo glede deleža sredstev, ki ga namenjajo programom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja visokošolskih učiteljev. Nacionalne institucije sicer lahko urejajo to področje z določanjem pravic in dolžnosti zaposlenih učiteljev, vstopnih pogojev za opravljanje poklica, vendar, razen nekaterih deklarativnih načel, jasne

5 V nadaljevanju se poimenovanji programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter programi stalnega profesionalnega razvoja uporabljata kot sinonima. Pri prvem gre za besedno zvezo v rabi v slovenskem prostoru, pri drugem pa za uradni prevod besedne zveze *Continuous professional developmental programme*, ki jo uporablja Evropska komisija v omenjenih poročilih.

smernice o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju visokošolskih učiteljev na višjih ravneh niso sistemsko opredeljene.

Za programe stalnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev je torej značilna velika mera institucionalne avtonomije, na drugi strani pa tudi odsotnost obsežnejših akreditiranih programov, namenjenih visokošolskim učiteljem. Sicer številne pobude niso sistemsko urejene na nacionalni ravni in nastajajo v okviru posameznih visokošolskih ustanov, občasno tudi na nacionalni ravni kot posledica zunanjega financiranja, tudi iz evropskih skladov. Trowler in Bamber (2005) menita, da je stanje, ko je več subjektov odgovorih za oblikovanje politik za izboljšanje visokošolskega poučevanja in soudeleženi pri tem, podobno božičnemu drevesu, na katerem je veliko lesketajočih se okraskov, a je za njih značilno, da med seboj niso usklajeni, niso dolgotrajni ter nimajo nobenega trajnostnega učinka na vsakdanje življenje institucije. Problem je predvsem v raznolikosti vrednot in namenov, ki jih imajo različni akterji, kar se kaže v raznolikosti ponudbe in pristopov usposabljanj za visokošolske učitelje (Bamber, 2002).

Številne države si sicer prizadevajo, da bi to področje uredile in normirale. V večini nacionalnih sistemov so usposabljanja priporočena, v nekaterih državah razmišljajo o obveznem usposabljanju visokošolskih učiteljev in razvijajo model za to, v drugih pa so usposabljanja že obvezna (Trowler in Bamber, 2005). Primer dobre prakse iz evropskega okolja sta Združeno kraljestvo in Irska, ki razpolagata z obsežnejšimi izobraževalnimi programi za visokošolske učitelje. V Združenem kraljestvu je pristojna služba definirala profesionalne standarde za poučevanje in učenje, ki pomenijo referenčno točko tudi za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu na nacionalni ravni. Standardi podpirajo in obvezujejo visokošolske zavode, da razvijejo ponudbo izobraževanja, vključno s programi stalnega profesionalnega razvoja za univerzitetne učitelje (EC/EACEA/Eurydice, 2017; Staff and Educational Development Association, 2020). Naložba v usposabljanje visokošolskih učiteljev je namenjena izboljšanju dosežkov študentov, neposredno pa tudi delodajalcev in širše družbe ter gospodarstva (Teaching Quality Enhancement Committee [TQEC], 2003).

Ob upoštevanju prejšnjih ugotovitev, da pri doktorskih kandidatih, ki nameravajo nadaljevati kariero v akademskem svetu, doktorski študij ni izrecno namenjen usposabljanju za pedagoško delo, se postavlja vprašanje, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu.

DEJAVNIKI, KI SPODBUJAJO NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOABLJANJE VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV

Kateri so dejavniki, ki motivirajo univerzitetne učitelje, da se vključijo v različne oblike nadaljnje izobraževanja in usposabljanja, in kateri dejavniki udeležbo zavirajo?

Rothwell in Herbert (2007) sta ugotovila, da so učitelji z manj leti delovne dobe na delovnem mestu visokošolskega učitelja tisti, ki se več udeležujejo programov nadaljnje izobraževanja in usposabljanja, medtem ko je udeležba med učitelji z več leti izkušenj manjša.

Seden in Cope (2009) ugotavljata, da na udeležbo na usposabljanjih vpliva ravno dvojna narava dela univerzitetnega učitelja, ki se deli na raziskovalno in pedagoško delo, ker potrebuje posameznik širšo kombinacijo znanj in kompetenc: tako znanja s področja didaktike in pedagogike kot s svojega predmetnega področja. Deaker, Stein in Spiller (2016) na podlagi analize dejavnikov, ki zavirajo profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev, priporočajo, da se v izobraževanja vključijo tudi teme, vezane na predmetno področje posameznika, kar bo pripomoglo k večji udeležbi in premagovanju odpora do izobraževanj, ki so usmerjena izključno v pedagoško delo.

Pomembne so tudi razlage, ki se opirajo na pojem notranje motivacije. Notranja motivacija se pri visokošolskih učiteljih nanaša na zadoščenje, ki ga posameznik občuti ob samouresničevanju in uveljavitvi, zunanja pa na oprijemljive nagrade, npr. napredovanja in denarne nagrade (Mullins, 2016). Zunanji motivacijski dejavniki so navadno manj učinkoviti kot notranji. Notranji motivacijski dejavniki pozitivno vplivajo na skrb za lasten profesionalni razvoj in posledično tudi na udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja. Notranje motivirani univerzitetni učitelji si želijo, da bi bili cenjeni zaradi svojega dela, in se udeležujejo nadaljnjih usposabljanj, da bi zvišali standarde lastnega dela (Hall, 2009). Sicer pa pomanjkanje možnosti, da bi do napredovanja prišli na podlagi uspešnega pedagoškega dela, visokošolske učitelje odvrča od udeležbe v programih stalnega profesionalnega razvoja (Kynaston in Maynard, 2009), kar lahko negativno vpliva na notranjo motivacijo. King (2004) je v svoji pilotni raziskavi ugotovila, da za 53 % respondentov (N = 192) poudarek na znanstvenoraziskovalnem delu pomeni oviro za udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja, ki zadevajo pedagoško delo, saj ima znanstvenoraziskovalno delo večji pomen pri napredovanju. Podatki se sicer nanašajo na Združeno kraljestvo, vendar je poudarek na znanstvenoraziskovalnem delu značilnost, ki je skupna številnim evropskim in neevropskim univerzitetnim sistemom (Evropska komisija, 2013; EC/EACEA/Eurydice, 2017).

Botham (2018) pri preučevanju udeležbe v programih stalnega profesionalnega razvoja za visokošolske učitelje v Združenem kraljestvu navaja šest ključnih dejavnikov: čas, institucijo, kulturo, vodstvo, posameznika in mentorstvo. Čas je ovira, ker imajo univerzitetni učitelji občutek, da so preobremenjeni in da si morajo prerazporediti delo po prioritetah. Notranja motivacija (želja po samouresničitvi v vlogi učitelja) v kombinaciji z učinkovitim mentorstvom je pomemben dejavnik, ki vpliva na udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja. Zunanja motivacija, kot sta podpora oddelka in karierni razvoj (napredovanja), se je izkazala za pomembno, vendar je individualno manj učinkovita. Posamezniki z manjšo notranjo motivacijo so pogosteje navedli pomanjkanje časa, konflikte v prioritetah med pedagoškim in znanstvenoraziskovalnim delom ter omejen vpliv pedagoškega dela na karierni razvoj univerzitetnega učitelja.

Lahko torej povzamemo, da karierni razvoj večinoma diktirajo dosežki znanstvenoraziskovalnega dela, pri tem ima pedagoško delo manjši pomen, kar negativno vpliva na udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja in na prizadevanja posameznikov za razvoj lastne pedagoške prakse.

SKLEP

Medtem ko so bile nekoč univerze prvenstveno namenjene ožji družbeni sferi z dokaj homogeno populacijo, sta v zadnjih desetletjih visoko šolstvo zaznamovali množičnost in heterogenost populacije. Poleg sprememb v študentski populaciji pa je zaznati tudi druge družbene spremembe, ki vplivajo na pričakovanja vseh deležnikov. Skratka, če je nekoč veljalo prepričanje, da je visoko šolstvo statično, se danes kaže povsem drugačna slika visokega šolstva: to so dinamične institucije, ki si prizadevajo, da bi dohajale družbene spremembe.

Za poklic visokošolskega učitelja sta značilni večplastnost in večdimenzionalnost. Visokošolski učitelj deluje kot raziskovalec in učitelj, kar v praksi pomeni, da mora vzporedno skrbeti za svoj profesionalni razvoj na dveh ravneh: raziskovalni in pedagoški. Zato poleg strokovnega znanja na svojem predmetnem področju potrebuje tudi ustrezna pedagoška znanja. Podobno kot pri učitelju na nižjih stopnjah gre za razmerje med strokovno in pedagoško kompetenco (Muršak, Javrh in Kalin, 2011). »Pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev pogosto obravnavamo kot samoumevno v visokošolski kulturi.« (Aškerc Veniger, 2018, str. 120) Doktorski študij, ki je začetno izobraževanje za delo visokošolskega učitelja, usposablja doktorske študente prvenstveno za raziskovalno delo in je, če sploh, le v manjši meri usmerjeno v posredovanje in razvijanje pedagoškega znanja in kompetenc. Ker pedagoško usposabljanje večinoma še ne šteje kot pogoj za vstop v poklic visokošolskega učitelja, se pojavlja potreba po dodatnem pedagoškem usposabljanju, ki bi visokošolskim učiteljem omogočalo, da razvijejo nove načine, kako se uspešno odzivati na spremembe v zunanjem okolju ter odgovarjati na pričakovanja deležnikov in družbe. A za kakovosten profesionalni razvoj ni dovolj začetno pedagoško usposabljanje, treba je razviti model stalnega profesionalnega razvoja, ki mora biti sistematično načrtovan in skladen z razvojnimi potrebami posameznika in ustanove.⁶ Zadovoljiti je torej treba potrebo po kakovostnem začetnem pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev ter razviti sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, saj je ta pomemben dejavnik profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja. Marentič Požarnik (1998) je že oblikovala model didaktičnega usposabljanja za visokošolske učitelje, ki zajema sedem komponent, in sicer: začetna usposabljanja za asistente; mentorstvo izkušenih visokošolskih učiteljev za novince; (mono)tematske seminarje in tečaje; pedagoške delavnice; akcijsko raziskovanje področja; mreže strokovnjakov; vzajemno oz. diadično usposabljanje. Poleg sistematičnega oblikovanja modela stalnega nadaljnega usposabljanja pa je treba upoštevati tudi druge dejavnike, ki pri visokošolskem učitelju krepijo notranjo motivacijo za lastni profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj je namreč vseživljenjski proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo.

Vendar pa, kot navajata Trowler in Bamber (2005), nimamo konkretnih rezultatov raziskav o vzročno-posledični povezavi med pedagoškim usposabljanjem visokošolskih

⁶ Podobno kot velja za nižje stopnje izobraževanja, kjer so sistemi že vzpostavljeni (npr. Lepičnik in Hmelak, 2018).

učiteljev in učinki pedagoškega usposabljanja na poučevanje, kar nakazuje na potrebo po preučevanju povezanosti med dosežki študentov in pedagoškim usposabljanjem visokošolskih učiteljev. Študija iz Združenega kraljestva (Gibbs in Coffey, 2004) sicer kaže, da usposabljanje vodi v to, da se univerzitetni učitelj bolj osredotoči na učenje, osredinjeno na študenta, usposabljanje lahko vpliva še na številne druge vidike učenja (organizacijo, interakcijo itd.), predvsem pa lahko v visokoškolskem učitelju sproži določene spremembe, ki privedejo do tega, da študenti izboljšajo svoj učni proces. Velja pa, da daljša usposabljanja zagotavljajo več možnosti za vplivanje na delo visokošolskega učitelja kot krajši programi (Aškerc Veniger, 2018). Sicer pa gre za manjše študije z omejeno posplošitveno vrednostjo. Malo podatkov je tudi na voljo o dolgoročnem vplivu spremenjenih učnih praks visokošolskega učitelja na študente in njihov uspeh.

Članek daje vpogled v spoznanja o profesionalnem razvoju visokošolskega učitelja, predvsem z vidika pedagoškega usposabljanja. Ta spoznanja nameravamo v nadaljnjem raziskovanju nadgraditi z ugotovitvami raziskav, ki izrecno zadevajo slovenski univerzitetni sistem.

Financiranje

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta *Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP)*.

LITERATURA

- Aškerc Veniger, K. (2018). Mnenja visokošolskih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji. V A. Flander (ur.), *Internacionalizacija izobraževanja in usposabljanja* (str. 108–123). Ljubljana: Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ates, G. in Brechelmacher, A. (2013). Academic career paths. V U. Teichler in E. A. Hohle (ur.), *The work situation of the academic profession in Europe: findings of a survey in twelve european countries. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective. Vol. 8* (str. 13–35). Dordrecht: Springer.
- Bamber, V. (2002). To what extent has the Dearing policy recommendation on training new lecturers met acceptance? Where Dearing went that Robbins didn't dare. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 6(3), 433–457.
- Beijaard, D., Verloop, N. in Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perception of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749–764.
- Botham, K. A. (2018). An analysis of the factors that affect engagement of Higher Education teachers with an institutional professional development scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 176–189.
- Bucklow, C. in Clark, P. (2000). The role of the institute for learning and teaching in higher education in supporting professional development in learning and teaching in higher education. *Teacher development*, 4(1), 7–13.

- Čepić, R. in Kalin, J. (2019). Sklepni razmislek. V R. Čepić in J. Kalin (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev* (str. 107–116). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Pedagoška fakulteta Univerze na Reki.
- Deaker, L., Stein, S. J. in Spiller, D. (2016). You can't teach me: Exploring academic resistance to teaching development. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 299–311.
- Directorate general for research & innovation of the European Commission. (2011). *Towards a european framework for research careers*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of higher education in Europe: academic staff – 2017. Eurydice report*. Luxembourg: Publication office of the European Union.
- Evropska komisija. (2013). *Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev*. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/sl/IP_13_554
- Forsyth, A. in Furlong, A. (2003). Access to higher education and disadvantaged young people. *British Education Research Journal*, 29(3), 205–225.
- Fraser, K., Greenfield, R. in Pancini, G. (2017). Conceptualising institutional support for early, mid, and late career teachers. *International journal for academic development*, 22(2), 157–169.
- Gibbs, G. in Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Hall, J. (2009). Time to develop my career? That's a fantasy! UK professional standards framework and ethical staff and educational development. V M. Laycock in L. Shrivs (ur.), *Embedding CPD in higher education. SEDA Paper 123* (str. 37–43). London: SEDA.
- King, H. (2004). Continuing professional practice development in higher education: What do HE teachers do? *Planet*, 13(1), 26–29.
- Kynaston, R., in Maynard, C. (2009). 'There just seemed so much to do...'. Using institutional processes to support the development of professional standards at Liverpool John Moores University. V M. Laycock in L. Shrivs (ur.), *Embedding CPD in higher education. SEDA Paper 123* (str. 53–61). London: SEDA.
- Lepičnik, J. in Hmelak, M. (2018). *Vzgojitelj predšolskih otrok in skrb za lastni profesionalni razvoj*. Koper: založba Annales.
- Makovec, D. (2018). Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 28–47.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V B. Mihevc in B. Marentič Požarnik (ur.), *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 29–48). Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Mullins, L. J. (2016). *Management and organisational behaviour*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(1), 19–32.
- Rothwell, A. in Herbert, I. (2007). Accounting professionals and CPD: Attitudes and engagement. *Research in Post Compulsory Education*, 12(1), 121–138.
- Seden, R. in Cope, S. (2009). Reflections on piloting professional teaching standards: What have we learnt so far from beginning to implement our CPD framework. V M. Laycock in L. Shrivs (ur.), *Embedding CPD in higher education. SEDA Paper 123* (str. 63–70). London: SEDA.
- Staff and Educational Development Association. (2020). *Seda professional development framework (Seda PDF)*. Pridobljeno s <https://www.seda.ac.uk/pdf>

- Teaching Quality Enhancement Committee. (2003). *Final report of the TQEC on the future needs and support for quality enhancement of learning and teaching in higher education*. Pridobljeno s <http://www.hefce.ac.uk/learning/tqec/final.htm>.
- Trowler, P. in Bamber, R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93.
- Vonta, T. (2007). Z mentorskimi timi k zvišanju kakovosti in spodbujanju profesionalnega razvoja vzgojitelja oziroma učitelja. V T. Vonta, S. Rutar, A. Istenič Starčič in B. Borota (ur.), *Mentorstvo v profesionalnem razvoju učitelja in vzgojitelja* (str. 24–44). Koper: Pedagoška fakulteta.