

Barica Marentič Požarnik

VISOKOŠOLSKA DIDAKTIKA IN DIDAKTIČNO USPOSABLJANJE VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV PRI NAS – DOSEDANJI RAZVOJ, IZKUŠNJE IN PROBLEMI

POVZETEK

Visokošolska didaktika ima v slovenskem prostoru razmeroma dolgo tradicijo v obliki raznih iniciativ za izboljšanje kakovosti učenja in pouka, zlasti v prirejanju raznih oblik usposabljanja za visokošolske učitelje. V prispevku predstavljam glavne oblike, cilje, vsebine in metode ter nekatere dosežke didaktičnega usposabljanja visokošolskih učiteljev pri nas v raznih obdobjih, poleg tega pa tudi okvirne pogoje za profesionalizacijo te dejavnosti ter kakšna je bila pri tem vloga posameznih strokovnjakov, nacionalnega in mednarodnega sodelovanja, posvetov in konferenc, raziskav, kriterijev za napredovanje, projektov in publikacij. Kaj je pozitivno vplivalo na doseganje zastavljenih ciljev na področju izboljšanja kakovosti učenja in pouka – kaj pa je tudi oviralo kontinuiran razvoj? Ob kritični presoji in evalvaciji preteklih izkušenj bodo predstavljeni tudi predlogi za ukrepe, ki naj bi pospešili dvig kulture visokošolskega poučevanja v prihodnje.

Ključne besede: *visokošolska didaktika, usposabljanje visokošolskih učiteljev, učenje in poučevanje v visokem šolstvu*

IMPROVING TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION BY TRAINING TERTIARY LEVEL EDUCATORS IN SLOVENIA – DEVELOPMENTS, EXPERIENCES AND PROBLEMS – ABSTRACT

In Slovenia we have a comparatively long tradition of initiatives to improve the quality of teaching and learning in higher education, especially by offering appropriate training to tertiary level educators. The article focuses on the main forms, aims, content and methods, as well as some of the achievements of teacher training courses in different time periods. The framework conditions for the professionalisation of these activities and the roles individual experts, international cooperation, conferences, research studies, criteria of career development, projects, and publications have played in it are also analysed to

find out what has facilitated and what has impeded the development of improving the quality of teaching and learning in higher education. After a critical evaluation of past experiences, some proposals for future initiatives and activities are presented.

Keywords: *improving teaching in higher education, training higher education teachers, teaching and learning in higher education*

NAMESTO UVODA

Ako redni in izredni profesorji niso samo učenjaki, temveč tudi učitelji, ki znajo živahno predavati, ki hočejo mladino k samostojnemu mišljenju dovesti in v njej gojiti značaj, potem, gospoda moja, je dobro za mladino, za njeno obzorje in znanstvo.

Ako pa so profesorji pedantje, ki svojo modrost prodajajo za gotovo resnico, potem nič ne pomaga nobena velika univerza, kajti dijaki ne dosežejo one stopnje, ki se po idealističnih nazorih sme od univerze zahtevati.

(Iz govora poslanca dr. Majarona v deželnem zboru kranjskem leta 1898)

Zavedanje, da je univerza tako znanstvena kot pedagoška ustanova, je že staro, a je skrb za usposabljanje in druge ukrepe za izboljšanje kakovosti pedagoškega dela vseskozi ostajala v ozadju, tudi pod vplivom humboldtske miselnosti, ki kot glavni značilnosti delovanja univerz poudarja njihovo avtonomijo in znanstvenost. Visokošolski učitelji so dolgo ostajali prepuščeni sami sebi, kot neke vrste »pedagoški polprofesionalci«.

ZAČETKI RAZVOJA VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE PRI NAS – ŠESTDESETA IN SEDEMDESETA LETA

Nekaterim novejšim nalogam visokošolskega pouka namreč z ustaljenimi načini dela ne moremo ustreči. Zato ni več mogoče vztrajati pri stališču, da je za visokošolskega učitelja malodane nedostojno, prav gotovo pa odveč ukvarjati se s pedagoškimi vprašanji svojega dela. (Schmidt, 1972, str. 3)

Prizadevanja za dvig kakovosti pedagoške dejavnosti na univerzah imajo sicer daljšo zgodovino, vse od razsvetljenstva (glej tudi Marentič Požarnik, 1998), a šele v novejšem obdobju je to vprašanje deležno večje pozornosti, zlasti od poznih šestdesetih let dalje, tudi kot posledica študentskih nemirov na mnogih evropskih univerzah in zahtev po bolj smiselnem študiju ter aktivnejši vlogi študentov. S skrbjo za kakovostnejši študij naj bi tudi zmanjšali velik osip in predolgo trajanje študija.

Omeniti velja, da je bil pri univerzi v Novem Sadu že leta 1962 ustanovljen Zavod za univerzitetno nastavo, a je bil leta 1965 razpuščen, baje zaradi »restriktivnih ukrepov«

(usoda, ki je je bil mnogo pozneje, leta 1993, deležen tudi naš Center za razvoj univerze). Z dvigom kakovosti visokošolskega izobraževanja se je intenzivno ukvarjal dvo-dnevni simpozij *Obrazovni procesi u reformiranoj univerzitetsoj nastavi* julija 1970 v Zagrebu, ki je obravnaval razne načine modernizacije predavanj, seminarjev in vaj, med drugim tudi mentorstva, in celo uvajanje računalnikov kot sredstva za individualizacijo pouka. Poudarek je bil na okrepitvi aktivne vloge študenta, ki naj postane sokreator novih oblik pouka:

Nje nastavnik taj koji se mora učiti govoriti pa bi stoga stalno morao govoriti; student je došao na sveučilište da se nauči misliti, čitati, raditi, sadržajno govoriti, sadržajno pisati itd. Zato [...] ga treba i jednom plemenitom prisilom primorati na to čitavom novom organizacijom studija [...] (Sergejev, 1970)¹

Od slovenskih referentov naj omenim Aleksandro Kornhauser, ki je opozorila na »nevarno zastarelost metod pouka na vseh stopnjah« in terjala večjo vlogo za specialne didaktike in več individualizacije v delu s študenti.²

Eno so ugotovitve posvetov o tem, kaj vse »bi bilo treba«, drugo pa konkretne dejavnosti in ukrepi. Znano je, da je pri nas profesor Vlado Schmidt že v letih 1968 in 1969 organiziral tečaje iz visokošolske didaktike za asistente ljubljanske univerze ter na podlagi izkušenj in relevantne literature izdal pionirsko delo *Visokošolska didaktika* (Schmidt, 1972). Manj znana je zgodnja dejavnost profesorja embriologije na Medicinski fakulteti Miroslava Kališnika, ki je uvedel t. i. vodeni študij – preizkuse znanja študentov na vsakih 14 dni; študentom je dajal sprotno povratno informacijo, rezultatom je prilagodil učne metode, dobre rezultate pa je tudi upošteval pri izpitni oceni. S tem je želel tudi izzvati širšo razpravo o problemih visokošolske pedagogike. Že takrat je menil, da bi bilo koristno uvesti pedagoško izobraževanje visokošolskih učiteljev (Kališnik, 1965). Tudi pozneje je intenzivno sodeloval v tem procesu in posebej razvijal nekatere teme iz medicinske didaktike, kot je kakovostno preverjanje znanja v skladu s priporočili Svetovne zdravstvene organizacije (WHO).

Jeseni 1969 je pri univerzitetnem komiteju ljubljanske univerze pod vodstvom Gojka Staniča začela delovati tudi skupina, ki se je ukvarjala s problemi pedagoškega dela v visokem šolstvu in o tem pripravila obsežne teze za zasedanje univerzitetne konference Zveze komunistov Slovenije (ZKS) 11. 6. 1970.³ Pri tem sem sodelovala s predlogi za pedagoško usposabljanje univerzitetnih delavcev in imela za ljubljanski radio dne 18. 6. 1970 tudi krajši prispevek o tej temi.

1 »Ni učitelj tisti, ki bi se moral učiti govoriti in bi zato moral stalno govoriti; študent je prišel na univerzo zato, da se nauči misliti, brati, delati, vsebinsko govoriti in vsebinsko pisati itd. Zato [...] ga je treba v to uvesti s plemenito prisilo ob povsem novi organizaciji študija [...]« (Sergejev, 1970).

2 Kopija vabila, gradiva seminarja in osebni zapiski avtorice.

3 Osnutek tez za razpravo »problemi pedagoškega dela na univerzi«. Priloga k seji z dne 9. 4. 1970 in Povzetek stališč in sklepi 2. zasedanja univerzitetne konference ZKS 11. 6. 1970 (tipkopis).

Zanimivo, da je v okviru priprav na zasedanje omenjene konference skupina študentov pedagogike in psihologije Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (1970) zasnovala gradivo *Revolucioniranje družbe in univerze*, v katerem med drugim ugotavljajo: »Naprédovanje študentov naj bo v prvi vrsti odvisno od aktivnega sodelovanja v študijskem procesu (vaje, predavanja, seminarji). To pa je odvisno tudi od angažiranosti univerzitetnih učiteljev pri pedagoškem delu.«

Na pobudo prof. dr. Schmidta sem v januarju 1975 na dekanat Filozofske fakultete (FF) naslovila okvirni predlog tem za obravnavo na kurzu *Pedagoško psihološke osnove modernizacije študijskega procesa*. Kolegij predstojnikov, vključno z dekanom prof. dr. Vasilijem Melikom, je do tega zavzel pozitivno stališče in tudi izrazil pripravljenost za izvedbo kurza na Biotehniški fakulteti (Dopis FF Univerze v Ljubljani št. 5/17-75 dne 25. 2. 1975 Biotehniški fakulteti), za kar se je zavzemal tedanji dekan Biotehnične fakultete prof. dr. Dušan Mlinšek. Tako sem jeseni 1975 izvedla večji del tega predmeta za asistente in učitelje te fakultete, odziv je bil dober.

Sledil je predlog, k nastajanju katerega me je pritegnil profesor Schmidt, namreč da bi se visokošolska didaktika vključila kot enosemestrski predmet v podiplomski študij, pri čemer naj bi bili zastopani tako pedagoški kot psihološki vidiki (Schmidt in Marentič Požarnik, 1975). Cilji (po takratnem poimenovanju smotri) so še danes aktualni; naj v ponazoritev navedem le dva:

- [Predmet] usposablja [bodoče] visokošolske učitelje za pouk na visokih šolah, ki bo prenašal težišče zahtevnosti [...] od zapomnjevanja in obnavljanja študijske snovi na razvijanje njihovega kritičnega, samostojnega in ustvarjalnega mišljenja;
- [...] bo razvijal študentom vedoželjnost, jim omogočal čim aktivnejše sodelovanje v pedagoškem in raziskovalnem procesu ter jih tako usposabljal in motiviral za samoizobraževanje in raziskovalno delo.

Ena od aktualnih tem je bila tedaj tudi uveljavljanje *sprotnega študija*, ki naj bi se v skladu z zakonom o visokem šolstvu uvedel najpozneje s študijskim letom 1976/77, in to s sprotimi testi znanja, ki v celoti ali delno nadomestijo končni izpit, in z določilom, naj ima študent ob prehodu v višji letnik opravljene vse obveznosti. Temu so se posvetile takrat predvsem tehniške fakultete in Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo. Zavzemali so se za »mentorski« način učenja in »blokovski« način predavanj. Prednjačil je oddelek (takrat temeljna organizacija združenega dela – TOZD) za farmacijo Fakultete za naravoslovje in tehnologijo (FNT). Zmanjšali naj bi tudi volumen učne snovi. Pri tem opozarjajo, da je treba poskrbeti, da ne pride do upada znanja pri študentih.⁴

Tudi Center za razvoj univerze pri Univerzi v Ljubljani, ustanovljen leta 1970, je že leta 1975 sprožil več dejavnosti, povezanih z »razvojem univerze z vidika pedagoške znanosti«. Ustanovljen je bil t. i. pedagoški aktiv pri centru, ki naj bi spodbujal strokovno delo na področju univerzitetne pedagogike ter tudi koordiniral druge tovrstne pobude. Pedagoški aktiv je med drugim predlagal, da bo treba organizirati sistematično izobraževanje

4 Zapisniki s sestankov delovne skupine o sprotinem študiju, 1976 (arhiv avtorice).

zlasti za asistente ter evidentirati, ovrednotiti in popularizirati inovacije, ki se že pojavljajo na raznih institucijah, kot so sprotni študij, modularni in kurzni sistem, projektni študij, interdisciplinarni študij, skupinsko delo študentov in študentske ankete.⁵

V študijskem letu 1978/79 je bila organizirana tudi serija pogovorov o visokošolski didaktiki v sodelovanju Centra Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje (ustanovljene ga leta 1978) in Centra za razvoj univerze v Ljubljani, ki je bila kar dobro obiskana; glavni namen je bil identificirati tematska področja, na katerih bi bila zaželeno izpopolnjevanje (Marentič Požarnik, Mihevc in Božič, 1979).

Na posvetu v Subotici v oktobru 1979 z naslovom *Pedagoško obrazovanje univerzitetnih nastavnika i saradnika* sem aktivno sodelovala in dopolnjeno besedilo svojega prispevka tudi objavila (Marentič Požarnik, 1979). V njem sem razgrnila vsebino, metode in oblike dotedanega usposabljanja in sklenila z odprtimi vprašanji, zlasti kako doseči, da učitelji raznih strok ne bi doživljali teh prizadevanj kot nekaj vsiljenega, ampak bi jih zagledali kot dobrodošlo pomoč pri reševanju problemov v svojem pedagoškem delu.

RAZVOJ V OSEMDESETIH LETIH

V mednarodnem merilu se v tem obdobju krepi pritisk države in industrije na univerze s težnjo po bolj učinkovitem študiju, tako v kvantitativnem kot v kvalitativnem smislu. Diplomanti naj bi bili čim bolj usposobljeni za izzive na posameznih poklicnih področjih v smislu obvladanja profesionalnih spretnosti ter razvoja lastnosti, kot so iznajdljivost, iniciativnost, ustvarjalnost, podjetnost. To pa terja spremembe v metodah in pristopih, zlasti tudi tesnejšo povezavo med teorijo in profesionalno prakso med študijem.

Izostri se razlika med »emancipatoričnim« in »tehnokratskim« pojmovanjem visokošolske didaktike. Gre za nasprotja v pogledih na glavno nalogo univerzitetnega študija – ali podaja predvsem »čisto« znanje in ustvarja visoke intelektualce (ideal humboldtske univerze, ki poudarja predvsem avtonomijo in znanstvenost delovanja univerze) ali naj usposablja tudi za zahtevnejše profesionalne dejavnosti. Ta nasprotja vztrajajo do danes in se kažejo med drugim ob polemičnih razpravah o kompetencah, ki naj bi jih razvijal študij. Nasprotniki kompetenčnega pristopa, ki v tem vidijo predvsem »interese kapitala«, pozabljajo, da je univerzitetni študij od nekdanj, zlasti pa od razsvetljenstva dalje, imel tudi profesionalne cilje, torej je razvijal tudi ustrezne spretnosti/kompetence, na primer na teološki, pravni, medicinski fakulteti. Nasprotja med »akademizacijo« in »profesionalizacijo« študija so se pri nas pokazala zlasti na področju izobraževanja učiteljev, ko so se pedagoško-psihološki predmeti in pedagoška praksa bojevali za »prostor pod soncem« v procesu prenavljanja študijskih programov. Ta vprašanja je obravnaval tudi posvet o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev *Kaj hočemo in kaj zmoremo* leta 1992 (Žagar, 1992). Seveda se je to pokazalo tudi ob razpravah o uveljavljanju visokošolske pedagogike. »Od Humboldtovih časov dalje ima nemška univerza težave s pedagogiko in pedagogika težave z univerzo.« (Leitner, Queis in Schmithals, 1990, str. 8)

5 Zapisnik 1. sestanka pedagoškega aktiva pri Centru za razvoj univerze z dne 9. 5. 1975.

Na podlagi že omenjene serije pogovorov o visokošolski didaktiki je leta 1980 Center FF za pedagoško izobraževanje razpisal šestdnevni tečaj (dve tridnevni srečanja) iz visokošolske didaktike; nanj je prispelo nad 70 prijav. Zanimivo, da jih je bilo največ s področja zdravstva, morda zato, ker je sodeloval tudi prof. dr. Miroslav Kališnik, ki je odigral pomembno vlogo pri popularizaciji medicinske didaktike. Seminarje smo nato nekaj let izvajali v izobraževalnem centru bolnišnice Golnik, nato pa v izobraževalnem centru Radovljica. V obeh primerih je šlo za centra, kjer so nam poleg predavalnic ponujali tudi vso oskrbo, tako da smo več dni stanovali in delali skupaj, kar je idealno okolje za intenzivno izkustveno učenje. V letih 1979–1988 smo izvedli sedem tečajev iz osnov visokošolske didaktike s skupaj 169 udeleženci ter nekaj »monotematskih« seminarjev o predavanjih, skupinskem delu ipd. (Marentič Požarnik, 1996).

Da je ta dejavnost dobila podporo tudi »z vrha«, kaže sestava odbora za vprašanja vzgojno-izobraževalnega in znanstvenoraziskovalnega dela, ki ga je potrdil svet ljubljanske univerze (takrat Univerze Edvarda Kardelja) na seji 8. oktobra 1980; v 13-članskem odboru so prevladovali člani, ki so se posebej zavzemali za posodobitev pedagoškega dela, med drugim (navajam brez nazivov) Joško Budin, Fakulteta za elektrotehniko, Jurij Kunaver, Pedagoška akademija, Anton Moljk, FNT, Franc Strmčnik, FF, in jaz. To je bilo še bolj izrazito, ko se je 10-članski odbor za vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela leta 1981 osamosvojil.⁶ Značilen je bil tudi poudarek v razpravi na seji univerzitetnega sveta ljubljanske univerze leta 1982, da »problematika pedagoškega usposabljanja predstavlja eno izmed najpomembnejših vsebinskih vprašanj na univerzi«.⁷

Raziskovalno-razvojno delo s področja visokošolske didaktike, pojmovane v širšem smislu, je bilo najprej vezano predvsem na Center za razvoj univerze (CRU), in to do leta 1993, ko ga je temu področju očitno nenaklonjena univerzitetna politika razpustila. Med prvimi projekti, ki se dotikajo področja visokošolske didaktike, naj omenim:

- projekt *LONGI*, ki je v obliki longitudinalne študije spremljal generacijo študentov, vpisano na ljubljansko univerzo leta 1976, vse do vstopa v poklic,
- projekt *Dolgoročni razvoj visokega šolstva* (1985–1990) z več programskimi sklopi, od katerih je tretji obravnaval razvoj vzgojno-izobraževalne dejavnosti na univerzi. Znotraj tega sklopa je potekala naloga *Notranja reforma visokošolskega pedagoškega procesa*, pri kateri nas je leta 1986 sodelovalo 14 visokošolskih učiteljev z različnih fakultet. Najprej smo pozvali vzorec visokošolskih učiteljev ljubljanske univerze, da navedejo glavna problemska področja (na primer uveljavljanje interdisciplinarnosti v študiju, aktiviranje predznanja in izkušenj študentov), nato so predlagali rešitve, ki so jih nato preizkušali v praksi. Rezultat projekta so bila obsežna poročila, ki jih imam pred seboj, ni pa jasno, ali in kje so se ohranila po razpustitvi CRU.

6 Sklep sveta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani o izvolitvi članov odbora za vprašanja vzgojno-izobraževalnega in znanstvenoraziskovalnega dela, Ljubljana, 18. 10. 1980, in Sklep o izvolitvi članov odbora za vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela, Ljubljana, 2. 7. 1981. Obakrat sta podpisana rektor prof. dr. Slavko Hodžar in predsednik univerzitetnega sveta dr. Marjan Rožič.

7 Glej zapisnik te seje v arhivu Univerze v Ljubljani z dne 31. 5. 1982.

OD DEVETDESETIH LET DALJE

V devetdesetih letih je stopilo v ospredje geslo »kakovosti«, njenega ugotavljanja, zagotavljanja in preverjanja (ang. *quality assessment, quality management, quality assurance* – glej Kump, 1994), ki je zajelo tudi visoko šolstvo in vse njegove dejavnosti – poleg raziskovalne, strokovno-konzultativne in upravne tudi pedagoško; hkrati pa so se institucije ob splošnih varčevalnih ukrepih soočile tudi z zahtevami, kako ob enakem ali manjšem številu učiteljev in asistentov kakovostno izvajati pedagoški proces za stalno naraščajoče število študentov. Pri nas je to obdobje zaznamovala vrsta aktivnosti tako na področju mednarodnega povezovanja, didaktičnega usposabljanja, društvenega organiziranja kot tudi raziskovanja in publiciranja.

Vloga mednarodnega povezovanja

Mednarodno povezovanje je bistveno vplivalo na razmišljanje in delovanje ter strokovno rast nas, prvih navdušencev nad visokošolsko didaktiko, zlasti v obdobju, ko je bilo pri nas še malo tovrstnih pobud ali pa so bile sprejete z nezaupanjem.

Naj opišem svojo izkušnjo. Prek sodelovanja s strokovnjaki na celovški univerzi (tedaj *Universität für Bildungswissenschaften*) sem prišla leta 1979 v stik z »evropsko elito« na tem področju, večinoma predstojniki ustreznih centrov v Veliki Britaniji, Nemčiji, na Nizozemskem, Norveškem in drugod, ki so me takoj kolegialno vključili v svojo skupino, poimenovano *Maidstone*, po kraju prvega srečanja v Veliki Britaniji. Srečevali smo se na vsaki dve leti po en teden vse do leta 1997 in kolegialno »v živo« izmenjevali izkušnje na področju didaktičnega usposabljanja visokošolskih učiteljev. To neprecenljivo izkušnjo sva s kolegico Olivo Peeters pozneje podrobneje opisali (Marentič Požarnik in Peeters, 2012). Udeleženci teh srečanj pa so bili ves čas tudi pripravljene brez večjih finančnih nadomestil sodelovati na naših poletnih šolah, ki jih podrobneje opisujem pozneje.

Pomembne izkušnje sem pridobila tudi kot nacionalna koordinatorica pri organizaciji in izvedbi subregionalne delavnice Evropske mreže za spopolnjevanje visokošolskih učiteljev pri Unescu, ki je potekala v Radovljici med 22. in 25. 6. 1993 (Report on the Subregional UNESCO workshop, 1993). Namen je bil, da se udeleženci iz držav srednje Evrope, kjer je po letu 1990 prišlo do bistvenih sprememb v družbenopolitičnem sistemu, seznanijo z delovanjem na področju didaktičnega izpopolnjevanja visokošolskih učiteljev, se povežejo in izdelajo načrte za spodbuditev te dejavnosti v svojih okoljih. Navzoči so bili strokovnjaki iz Hrvaške, Madžarske, Albanije in Češke, od 22 domačih udeležencev pa jih je bilo največ z Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani.

Na potrebo po dvigu didaktične kulture v visokem šolstvu so se različne evropske države različno odzvale, med drugim z raznimi ponudbami in ponekod tudi z obveznostjo didaktičnega usposabljanja za visokošolske učitelje, vsaj ob prvi izvolitvi. Dokaj temeljita mednarodna komparativna študija o tem, kako so se v raznih državah lotili tega problema, kakšne so nacionalne politike na tem področju, cilji in metode ter učinki raznih oblik

usposabljanja, je bila opravljena v okviru mednarodne mreže NETTLE (to ni kopriiva, ampak akronim za *Network of European Tertiary Level Educators*). Strokovnjaki iz 29 držav smo se v letih 2004–2007 večkrat sestali ter izmenjevali izkušnje in predloge zlasti o tem, katere kompetence potrebujejo visokošolski učitelji za učinkovito poučevanje in kako jih lahko pridobijo. Po enotni metodologiji so bili zbrani podatki o značilnostih didaktičnega izpopolnjevanja na različnih univerzah (Kalman, 2008). Kot članica mreže NETTLE sem v omenjeni publikaciji (na str. 340–350) prispevala tudi študijo primera ljubljanske univerze.

Mednarodna primerjava je pokazala, da lahko glede na intenzivnost te dejavnosti države razdelimo, podobno kot v nogometu, v tri lige. V prvo ligo spadajo tiste, ki imajo jasno politiko in specializirane ustanove ter izvajajo obvezne ali priporočene tečaje, ti pa prinašajo tako finančne kot karijerne prednosti udeležencem. To so Finska, Švedska, Norveška, Nizozemska in Velika Britanija. Mi bi bili po danih kriterijih sodili nekako v tretjo ligo, z možnostmi prehoda v drugo, saj smo imeli le nekaj (neobveznih) tečajev, ki se pri napredovanju v nazive skoraj niso upoštevali, bili pa smo tudi brez specializiranih institucij za visokošolsko didaktiko in brez jasne politike na tem področju.

Plodno je bilo tudi srečanje EFAD (*European Forum on Academic Development*) leta 2011 v organizaciji King's Collegea v Londonu, ki so se ga udeležili predstavniki 19 evropskih univerz; od tam sem »odnesla« predvsem poudarek na pojmu »akademski«, kar pomeni, da je do pedagoškega dela na univerzah treba zavzeti enako akademski pristop kot do raziskovalnega. Učitelji morajo na večini univerz ob reelekcijah predložiti *pedagoški portfelj/listovnik* z raznimi relevantnimi prilogami, tudi o uvajanju novosti in opravljenih izpopolnjevanjih; marsikje postaja izpopolnjevanje obvezno za novonastavljene učitelje. Pri tem pa je izrednega pomena *nacionalna univerzitetna politika*, ki dosledno spodbuja kakovost pedagoškega dela. S sklepi in priporočili sem seznanila naš rektorat, toda na to ni bilo nobenega odmeva.

Didaktično usposabljanje – akreditirani tečaji

Program Osnove visokošolske didaktike v obsegu dvakrat po tri dni smo izvajali že od leta 1979, do leta 1988 se ga je udeležilo 169 učiteljev in sodelavcev (Marentič Požarnik, 1996). Na predlog sodelavcev Centra FF za pedagoško izobraževanje je bil v okviru Univerze v Ljubljani leta 1999 (in potem ponovno leta 2012) ta program v obsegu 10 kreditnih točk dopolnjen in akreditiran. Namenjen je bil diplomantom druge stopnje po bolonjski prenovi oz. diplomantom univerzitetnih ali visokošolskih študijskih programov, ki imajo status asistenta ali učitelja. Pozneje je bil razdeljen na tri module: Poučevanje za aktiven študij, Samostojen študij in e-učenje, Ocenjevanje znanja in evalvacija. Teoretično podlago je dajal konstruktivizem; udeležence smo obravnavali kot razmišljujoče profesionalce, ki se učijo iz refleksije o tekočih in preteklih izkušnjah. Med izvedbo nismo samo govorili o aktivnih metodah, ampak smo jih uveljavljali. Posebno priljubljeni in učinkoviti so bili nekajminutni mini nastopi s povratno informacijo opazovalcev pa tudi ob opazovanju videoposnetka. Program je bil dopolnjen z obsežnimi

»domačimi nalogami«, kot so medsebojne hospitacije, izdelava empirične seminarske naloge, poročila o branju ustrezne literature (Marentič Požarnik, 2009; Marentič Požarnik in Puklek Levpušček, 2002).

V naslednjih letih, vse do leta 2017, je bil program v organizaciji Centra FF za pedagoško izobraževanje še večkrat izveden, s skupno nad 1000 udeleženci. Največkrat smo ga izvajali timsko, jaz skupaj z Andrejo Lavrič, izvajale so ga po večkrat tudi Barbara Šteh, Jana Kalin, Cirila Peklaj, Melita Puklek Levpušček. Ali so bila ta usposabljanja uspešna, ali so pustila pri udeležencih kakšno trajnejšo sled? O opravljenih evalvacijskih študijah pišem pozneje.

Programi teh modulov z vsemi uradno zahtevanimi sestavinami (cilji, predmetno specifične in prenosljive kompetence, vsebina, metode, literatura ter reference izvajalcev) bi se lahko še dalje izvajali. Vsekakor so daljši in temeljitejši kot ti, ki se razpisujejo v okviru tekočega projekta INOVUP v trajanju med štiri in osem ur, brez formalnih zagotovil o kakovosti, kot so akreditacija programov ali reference izvajalcev.

Poletne šole

Med letoma 1992 in 2009 je Center FF za pedagoško izobraževanje (CPI) organiziral 14 tri- do štiridnevni poletni šol iz visokošolske didaktike ob sodelovanju najvidnejših evropskih strokovnjakov s tega področja. Rečemo lahko, da so ta srečanja marsikaj prispevala k dvigu didaktične usposobljenosti naših visokošolskih učiteljev, k njihovem povezovanju in spodbujanju za boljše poučevanje; prav spodbude so v svojem okolju marsikdaj pogrešali.

Tematika poletnih šol, skupaj z vsakokratnimi izvajalci, je podrobneje navedena v publikaciji ob 30-letnici CPI (Gruden, Hojker in Avguštin, 2009), zato naj tu predstavim le osnovno tematiko in najvidnejše sodelavce. Teme so zanimive tudi z današnje perspektive, na primer: aktiviranje študentov za problemski pristop k študiju, spodbujanje aktivnega študija, uspešne študijske strategije, mentoriranje, preverjanje in ocenjevanje znanja študentov, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za kakovostnejši študij. Med tujimi izvajalci (večinoma so bili to predstojniki ustreznih centrov) naj omenim naslednje: Roy Cox, CHES (Center for Higher Education Study) London, Lewis Elton, University College London, David Jaques, University of Oxford Brookes, Oliva Peeters, IOWO (Center za svetovanje in poučevanje) na Radboud univerzi Nijmegen, Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Jaap van Lakerveld, PLATO (Platforma za raziskovanje, poučevanje in organizacijo) Univerze v Leidnu. Od domačih izvajalcev (navajam brez akademskih naslovov) so sodelovali Barica Marentič Požarnik, Bogomir Mihevc, Miroslav Kališnik, Iztok Fajfar, Urška Sešek, Andreja Istenič Starčič, Cirila Peklaj, Tadej Tuma, Barbara Šteh, Jože Muhovič.

K uspešnosti poletnih šol sta pripomogla tudi primerno trajanje (običajno štiri dni) in rezidenčni značaj, saj so se žive razprave ob skupnem bivanju (večina se je odvijala v izobraževalnem centru Radovljica, prve pa tudi na Visoki pomorski šoli v Portorožu)

nadaljevale tudi zunaj odmerjenega časa. Razume se tudi, da je večji del potekal v obliki izkustvenega učenja – to niso bili klasični posveti ali konference.

Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko

6. junija 1996 je bilo na pobudo somišljenikov, ki smo se srečevali na seminarjih, delavnicah in poletnih šolah, v zbornični dvorani ljubljanske univerze ustanovljeno Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko (SDVD). To si je med drugim zastavilo za nalogo, da razvija in širi didaktično kulturo v slovenskem visokošolskem prostoru, da spodbuja izboljševanje kakovosti visokošolskega poučevanja in učenja, daje in podpira pobude za izboljšanje obstoječih in za uvajanje novih metod in oblik dela s študenti ter tudi da se zavzema za boljše objektivne pogoje poučevanja in študija ter za ustrežnejše vrednotenje pedagoškega dela v visokem šolstvu. Ena prvih aktivnosti društva, ki je štelu ob koncu leta 1996 že 96, junija 1998 pa nad 150 članov, je bilo zbiranje zamisli in konkretnih predlogov za dejavnost društva, zlasti glede vsebine usposabljanj in prihodnjih strokovnih srečanj. Med predlogi tem so bili izboljšanje predavanj, kako uveljaviti aktiven problem-ski študij, kako preverjati in ocenjevati. Veliko predlogov je segalo v razvoj specialnih didaktik posameznih področij (družboslovja, tehnike, medicine, jezika stroke, glasbe ...), katerih uveljavljanje pa je seveda odvisno od zavzetih in strokovnodidaktično močnih predstavnikov posameznih strok (več o delovanju društva v publikaciji Mihevc, Marentič Požarnik idr., 1998, str. 5–26).

Marsikateri predlog se je v naslednjih letih uresničil; imeli smo med drugim 12 tematskih strokovnih pogovorov samo v prvih dveh letih obstoja društva. Že leta 1997 smo poslali na oba rektorata (ljubljske in mariborske univerze) dokumenta *Za kaj se zavzemamo člani SDVD* in *Predlog navodil (vidikov) za ocenjevanje didaktične ustreznosti nastopnega predavanja kandidata za naziv docenta*. Vseskozi smo se zavzemali za bolj celostno upoštevanje pedagoške usposobljenosti v merilih za izvolitev v nazive, vendar brez uspeha. Opozorili smo, da študentske ocene dosežejo svoj namen le, če so del celostnega sistema skrbi za kakovost in posodabljanje študija. To posebej poudarjam zato, ker je praktično edina novost v sedanjih merilih za izvolitev v nazive uvedba študentskih mnenj, pridobljenih na podlagi anket. Uvedli smo tudi *nagrado Sova* za posebne dosežke na področju pedagoškega dela v visokem šolstvu in smo jo nekaj let dodeljevali v svečanem vzdušju. Tudi jaz sem jo dobila leta 2001 in ironija usode je hotela, da je bil napis, vgraviran v podnožje kipca sove, napačen: bila sem Marica namesto Barica ...

Društvo sem vodila od ustanovitve do svoje upokojitve leta 2005, potem je vodenje prevzel dr. Iztok Fajfar s Fakultete za elektrotehniko, ki pa je leta 2013 »odnehal« in razpustil društvo, tudi zaradi splošne neodzivnosti visokošolske srenje in politike za to področje.

Merila za izvolitev v nazive

Zavrnuti dihotoomijo poučevanja in raziskovanja, na novo opredeliti, kaj pomeni biti univerzitetni učitelj, ima tudi moralno razsežnost, saj je osredotočanje skrbi samo na učenje in napredovanje učiteljev v sebi sebično; etično smo zavezani tudi napredku študentov.

(Ken Bain)

Merila za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev vseskozi zapostavljajo pedagoško usposobljenost v primerjavi z znanstveno produktivnostjo. V Pogojih in postopkih za volitve v nazive iz leta 1990 še beremo med drugim, da se za izvolitev upošteva »učiteljeva zavzetost in uspešnost pri razvijanju aktivnega in ustvarjalnega odnosa študentov do vzgojno-izobraževalnega dela pa njihova samostojnost in ustvarjalnost pri izvajanju pedagoško vzgojnih dejavnosti« (7. člen). V 9. členu pa je tudi navedeno, da morajo kandidati za napredovanje iz naziva asistent v naziv visokošolskega učitelja imeti ustrezno didaktično usposobljenost in predložiti s tem v zvezi ustrezna dokazila. Zanimivo, da so prav omenjena določila izpadla iz kasnejših verzij meril (1995, 2001). V merilih iz leta 2011 kot glavni dokaz didaktične usposobljenosti ostaja le javno nastopno predavanje, (pretirano) pomembno vlogo pa je pridobilo mnenje študentskega sveta o pedagoškem delu kandidata, oblikovano na temelju anket (88.–90. člen). V tujini študentsko mnenje večinoma nima takšne vloge. Pri oceni pedagoške dejavnosti ima pri nas največjo vlogo učbenik (do 10 točk), medtem ko šteje udeležba na organiziranem pedagoškem usposabljanju največ eno točko. V preteklosti smo na rektorat pošiljali vrsto predlogov za primernejšo opredelitev pedagoške usposobljenosti, tudi v imenu Slovenskega društva za visokošolsko didaktiko, a brez uspeha.

Na drugi strani so se merila znanstvene produktivnosti kot sestavina meril za volitve skupaj s podrobnimi navodili za (kvantitativno in kvalitativno) analizo kandidatove bibliografije razbohotila čez vsako razumno mero in doživljajo kar naprej dopolnila in popravke. V nekem smislu so se tudi izrodila, saj štejejo predvsem objave v specializiranih tujih revijah, največkrat v angleščini, ki pa jih je treba po novem največkrat plačati; tudi citiranost je možno kar »naročiti«. Kot je absurdno situacijo nedavno nazorno predstavil Rudi Rizman (2019), založniki služijo milijardne zneske na račun objavljanja rezultatov raziskovalnega dela, ki se podreja nesmiselnim kvantitativnim merilom vpliva (*impact factor*) in samovoljnega rangiranja revij. S tem se je družbena relevantnost člankov umaknila »nagrajevanju sofisticiranih metodoloških pristopov pred diagnosticiranjem in reševanjem realnih družbenih problemov«.

Raziskave in publiciranje

Od pomembnejših projektov in publikacij do leta 2000, ki kažejo tudi prepletanje visokošolske didaktike z izobraževanjem odraslih, je treba omeniti naslednje:

- mednarodni projekt TEMPUS JEP 1850-91 na temo *izboljšanje univerzitetnega poučevanja*, ki je potekal leta 1991/92 v sodelovanju med ljubljansko in nekaterimi tujimi univerzami; del projekta je bila anketa med univerzitetnimi učitelji in sodelavci o problemih študija in pedagoškega dela (Mihevc in Marentič Požarnik, 1992);
- raziskovalno-razvojni projekt *Posodabljanje študijskega procesa in povečanje učinkovitosti študija (1993–1996)*, iz katerega je izšel predlog prototipov seminarjev in tečajev iz visokošolske didaktike (Marentič Požarnik, 1996);
- raziskava s poudarkom na evalvaciji izvedenih tečajev in seminarjev, ob mednarodni primerjavi; bila je predložena kot doktorska disertacija in obranjena na Univerzi v Zagrebu (Marentič Požarnik, 1994);
- ob sodelovanju osmih visokošolskih organizacij je bil leta 1994 po modelu akcijskega raziskovanja izveden večdnevni seminar za usposabljanje študentskih tutorjev študentom začetnikom. Ob tem projektu je izšla tudi posebna publikacija (Marentič Požarnik, 1995a; Marentič Požarnik, Mihevc idr., 1997);⁸
- mednarodni projekt PHARE študija na daljavo (Bregar, 1995);
- publikacija o visokošolskem izobraževanju odraslih (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik in Zgamažster, 1995);
- študija in članek o razvoju inoviranja visokošolskega poučevanja pri nas (Marentič Požarnik, 1995b);
- študija in publikacija o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu – vključno s kakovostjo pedagoškega dela (Kump, 1994);
- publikaciji o razvoju visokošolskega kurikula in metod poučevanja (Kroflič, 1992; Cvetek, 1993);
- priročnik, namenjen študentom novincem kot napotilo za uspešnejši študij (Krajnc, Trček, Marentič Požarnik, Pečjak in Budihna-Požar, 1994).

Ob teh dejavnostih se pojavi vprašanje odnosa med visokošolsko in andragoško didaktiko. Gotovo je tu nekaj stičnih točk, zlasti ko gre za vključevanje odraslih v visokošolski študij (študij ob delu), za razvoj študija na daljavo ali za ustrezno upoštevanje profesionalnih in življenjskih izkušenj udeležencev študija. Glavno žarišče teh disciplin pa je različno: andragoška didaktika zajema celotno področje (formalnega in neformalnega) izobraževanja odraslih, torej tudi odraslih v visokem šolstvu; visokošolska didaktika pa se usmerja predvsem v procese, ki se dogajajo v formalnem sistemu visokošolskega izobraževanja in ki vključujejo tudi usposabljanje za znanstveno raziskovanje.

RAZVOJ PO LETU 2000

Po letu 2000 se je na evropskem prizorišču pa tudi pri nas zgodila močna ekspanzija visokega šolstva, tako po številu ustanov kot študentov, pogosto pod geslom »na znanju

⁸ Običajno se za začetek študentskega tutorstva na ljubljanski univerzi, ki je zdaj uveljavljeno že na večini fakultet, šteje leto 2007, medtem ko smo v okviru Centra FF za pedagoško izobraževanje izvedli daljši seminar za tutorje že leta 1994; največ interesa je bilo na Biotehniški fakulteti, nastala pa je tudi publikacija *Za uspešnejši začetek študija* (Mihevc in Marentič Požarnik, 1997).

temelječega gospodarstva«. Zaostрила so se nasprotovanja med težnjami, da študij razvija tržno zanimive kompetence, in tradicionalnim, bolj emancipatoričnim pojmovanjem vloge visokega šolstva. Dodatno so delovanje visokošolskih učiteljev oteževale ekspanzija znanja na vseh področjih pa tudi spremembe v miselnosti in težnjah mlade generacije.

Od publikacij velja omeniti serijo šestih priročnikov s posameznih tematskih področij visokošolske didaktike, kot so posodabljanje predavanj, skupinsko delo in ocenjevanje, ki jih je v letih 2002–2011 izdal Center FF za pedagoško izobraževanje, med drugim: Marentič Požarnik idr. (2001), Marentič Požarnik in Peklaj (2002), Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005) ter Marentič Požarnik in Lavrič (2011).

Vrsto tehtnih monografij in člankov je nadalje prispeval Slavko Cvetek s poglobljenim vpogledom v mednarodne tokove; od monografij naj omenim le eno zgodnejših in zadnjo (Cvetek, 1993, 2019). Vlogo in razvoj visokošolske didaktike pri nas, njeno teoretsko osnovo ter tudi evalvacijo izvedenih usposabljanj so obravnavali, poleg že omenjene doktorske disertacije (Marentič Požarnik, 1994), prispevki Marentič Požarnik in Puklek Levpušček (2002), Marentič Požarnik (2009) ter Marentič Požarnik in Lavrič (2015). Vsi so napisani v angleščini in s tem dostopni širši mednarodni strokovni javnosti. Med drugim vsebujejo analize o tem, kako udeleženci tečajev ocenjujejo relativno pomembnost posameznih kompetenc za uspešno pedagoško delo in koliko jim je te kompetence uspelo razviti na samih tečajih; dalje, katere dejavnosti na tečajih so k temu najbolj pripomogle, in končno, kakšne spodbude in ovire so doživljali pri uvajanju sprememb v svoje poučevanje. Zanimive so podobnosti v odgovorih med udeleženci tečajev iz različnih obdobj. Tako so med kompetencami, ki so jim pomembne in ki jim jih je uspelo razviti na tečajih, omenjali obvladanje različnih učnih strategij in načinov ocenjevanja, zmožnost razmisleka o svojem poučevanju, ustvarjanje vzdušja, pomembnega za uspešno učenje, ter zavest o potrebi po stalnem izpopolnjevanju. Od pristopov, uporabljenih na tečajih, so po svoji oceni največ pridobili iz mini nastopov z (video) povratno informacijo, razmeroma najmanj pa iz branja strokovne literature. Največ spodbud za uvajanje izboljšav so dobili od svojih študentov, kolegi pa so bili vse prepogosto indiferentni. Na raziskave o dolgoročnih učinkih didaktičnih usposabljanj, zlasti o tem, kako vplivajo na učenje in dosežke študentov, pa še čakamo. Te vrste evalvacija bi morala biti nujen sestavni del novega slovenskega »megaprojekta« *INOUP – Inovativne in prožne oblike poučevanja*, ki ga je za obdobje 2018–2022 razpisalo ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; žal pa razpis predvideva stroške le za aktivnosti usposabljanj, ne pa tudi za evalvacijo njihovih učinkov (Javni razpis »Inovativne in prožne oblike poučevanja«, 2018).

Konference in posveti o visokošolski didaktiki

O tematikah, ki se posredno ali neposredno dotikajo visokošolske didaktike in izpopolnjevanja visokošolskih učiteljev, je bilo pri nas po letu 2000 organiziranih kar nekaj posvetov in konferenc. Naj navedem glavne od njih.

Junija 2009 je v organizaciji Visoke poslovne šole DOBA v Mariboru potekala konferenca z naslovom *Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti v visokem šolstvu*. Na podobni

konferenci leta 2013 je tedanja ministrica prof. dr. Maja Makovec Brenčič posebej napovedala, da bodo v kratkem sestavljena merila pedagoške odličnosti v visokem šolstvu v petih sklopih. To je bilo tudi v skladu z *Resolucijo o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2011, str. 22), ki v odstavku o pedagoški odličnosti napoveduje, da

bodo visokošolske institucije nudile pedagoško podporo svojemu visokošolskemu učnemu osebju ter njihovemu didaktičnemu usposabljanju. V ta namen bodo visokošolske institucije spodbujene, da ustanovijo *posebne razvojne centre*, ki bodo ob *vrhunskem usposabljanju in stalnem posodabljanju znanja in veščin pedagoškega kadra* nudili tudi *raziskovanje na področju visokošolskega učenja in poučevanja*. (poudarila avtorica)

Glede na to, da smo že dosegli zadnjo letnico časovne perspektive Resolucije, bi veljalo podrobneje analizirati, koliko od teh napovedi je bilo doslej uresničenih.

Marca 2014 je sledila mednarodna rektorska konferenca *Študij danes, kakšen naj bo jutri?* Tudi tu se je oblikovalo veliko idej in sklepov. Poleti 2015 pa smo v Ljubljani gostili mednarodno 40. letno konferenco *Improving University Teaching* v organizaciji harvardske univerze; potekala je v soorganizaciji Cmepiusa pod geslom »študenti kot partnerji v inovacijah«. Na njej je sodelovalo 140 udeležencev iz 20 držav, od tega 50 iz Slovenije, prispevki 11 slovenskih udeležencev pa so dostopni v e-zborniku (Aškerc, 2016). K nam je konferenco pripeljala Manja Klemenčič, naše gore list, ki poučuje na Harvardu.

Center FF za pedagoško izobraževanje je predstavil svoje dosežke in načrte septembra 2015 na konferenci *Kako spodbujati pedagoško odličnost v visokem šolstvu* z bogatim programom in tudi kritičnim uvodnim prispevkom prof. dr. Marinke Drobnič Košorok, predsednice komisije za kakovost ljubljanske univerze. V njem je spomnila na dolgo »slavno« zgodovino tega področja, vključno s poletnimi šolami, delovanjem Slovenskega društva za visokošolsko didaktiko, nagrado za »najboljšega pedagoga«, ki jo je uvedla rektorica prof. dr. Andreja Kocjančič, pa danes te nagrade ni več, tako kot tudi Centra za razvoj univerze nimamo več. Ugotovila je, da nujno potrebujemo sistemski pristop in večjo kontinuiteto.

Sledila je mednarodna konferenca *Kakovost poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju* 6. aprila 2016 na Brdu v organizaciji Cmepiusa. Naj omenim, da je bila »duša« načrtovanja in izvedbe ter glavna urednica zbornika dr. Katarina Aškerc, ki je okoli sebe zbrala uredniški odbor z dobrimi strokovnimi referencami za področje visokošolske didaktike in še nad 30 recenzentov za oceno posameznih prispevkov. Obsežen zbornik (Aškerc idr., 2016), ki sem mu tudi napisala predgovor (Marentič Požarnik, 2016), je bil brezplačno razdeljen institucijam; lahko le upamo, da ga vsi, ki govorijo o izboljšanju kakovosti visokošolskega poučevanja, tudi jemljejo v roke!

Tudi na mednarodni rektorski konferenci maja 2017 v Portorožu z naslovom *Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju*, ki jo je soorganizirala Univerza na Primorskem, je bilo veliko govora o uveljavljanju inovativnih pristopov, predstavljene so bile tudi

nekatero pozitivno izkušnje. Plenarni del je moderirala dr. Sonja Rutar, ki je zasnovala modul iz visokošolske didaktike in že leta 2010 tudi dosegla, da je njegovo opravljanje obveza za vse nove predavatelje Univerze na Primorskem (Rutar, 2011).

Nato je sledila 15. junija 2018 v Ljubljani še konferenca *Pomen usposabljanj za odličnost poučevanja v visokem šolstvu*, kjer je predstavnik ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (ponovno) ugotovil, da je treba spodbuditi sodelovanje vseh deležnikov, da moramo znati prepoznati kakovost pedagoškega dela, kar je doslej pomanjkljivost habilitacijskih meril, in podobno. Od profesorja Kohlerja smo dobili tudi izčrpne informacije, kako je s tem v sosednji Avstriji (Kohler, 2018), kjer je sicer pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev še vedno pomanjkljiva, so pa sprejeli vrsto ukrepov za izboljšanje stanja; na primer ustanovili so stalno delovno skupino na zvezni ravni in priporočili, da se didaktične kompetence visokošolskih učiteljev vključijo kot pomemben vidik pri napredovanju. Seznanjeni smo bili tudi z evropsko politiko in priporočili 1. evropskega foruma o posodabljanju poučevanja in učenja v visokem šolstvu, sprejetimi v Parizu julija 2017 (Lynch, 2017). Ob vseh teh dobrih zgledih pa do zdaj pri nas še nismo prišli do konkretnih ukrepov.

Ob vsem tem se poraja vprašanje, kolikšna je dolgoročna korist takih konferenc, lahko bi o tem naredili posebno raziskavo. Značilno je tudi, da v medijih skorajda ni zaslediti informacij o teh nedvomno pomembnih dogodkih; pa tudi vsak od njih se pojavi, kot da je »prvi svoje vrste«, in ne navezuje svojih razprav na že ugotovljeno.

Ali bo v tem smislu kaj več ponudil že omenjeni projekt INOVUP, ki naj bi v obdobju od 2018 do 2022 analiziral stanje na področju uvajanja inovativnih pedagoških pristopov, metod in oblik poučevanja, jih spodbujal, predvsem prek štiri- do osemurnih usposabljanj in multiplikatorjev – strokovnjakov, ki se s tem področjem seznanjajo na krajših obiskih v tujini? Za zdaj projekt ne predvideva akreditacije programov izpopolnjevanja niti evalvacije teh programov in njihovih učinkov, usmerjen je predvsem v kvantiteto usposabljanj. Le upamo lahko, da se bo iz kvantitete postopno »rodila« nova kvaliteta.

KAJ TOREJ POTREBUJEMO?

Potrebujemo pristno povezovanje in dialog vseh, ki jim je do boljšega pedagoškega procesa – tako na ravni kateder in oddelkov kot fakultet vse do osrednje strokovne institucije, katere glavna naloga bo kontinuirano spodbujanje in spremljanje ukrepov za dvig kakovosti poučevanja in učenja v visokem šolstvu. Ta ustanova naj bi skrbela za ponudbo kakovostnega didaktičnega izpopolnjevanja visokošolskih učiteljev, ob tem pa tudi za (mednarodno) povezovanje in strokovno rast vseh, ki tako usposabljanje izvajajo. Potrebujemo enako akademski pristop do poučevanja v visokem šolstvu, kot ga gojimo na področju raziskovanja. To pomeni med drugim, da spodbujamo kvalitetne raziskave, sporočamo in upoštevamo njihove izsledke, pa tudi, da na primeren način vključujemo elemente pedagoške inovativnosti in odličnosti v karierno napredovanje visokošolskih učiteljev. Potrebujemo spremembe predpisov, ki hromijo uvajanje novosti, ter izboljšanje (materialnih in

kadrovskih) pogojev študija. Za uveljavljanje vseh teh sprememb pa potrebujemo pogum in vztrajnost.

Financiranje

Članek je rezultat raziskovalnega dela, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta *Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP)*.

VIRI IN LITERATURA

- Aškerc, K. (ur.). (2016). *Izboljšanje univerzitetnega poučevanje: študentje, partnerji v novostih/Improving University Teaching: Students as partners in innovation*. Zbornik 40. konference s prispevki slovenskih udeležencev. Ljubljana: CMEPIUS.
- Aškerc, K., Cvetek, S., Florjančič, V., Klemenčič, M., Marentič Požarnik, B., Rutar, S. (ur.). (2016). *Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji/Improving the quality of teaching and learning in higher education: From theory to practice, from practice to theory*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bregar, L. (1995). Študij na daljavo – Pojem, pomen in perspektiva v sodobnem svetu. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(1), 24–29.
- Cvetek, S. (1993). *Visokošolski kurikulum. Strategija načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov*. Maribor: Dialog.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje. Priročnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.
- Dopis Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani št. 5/17-75 dne 25. 2. 1975 Biotehniški fakulteti*.
- Gruden, U., Hojker, M. in Avguštin, L. (ur.). (2009). *Center za pedagoško izobraževanje – 30 let*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Javni razpis »Inovativne in prožne oblike poučevanja«*. (2018). Pridobljeno s <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/inovativne-in-prozne-oblike-poucevanja-in-ucenja-2/>
- Kališnik, M. (1965). Vodenje študija na medicinski fakulteti – pedagoški feed-back. *Sodobna pedagogika*, 16(9-10), 276–282.
- Kalman, A. (ur.). (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. Southampton: NETTLE Project Publications.
- Kohler, A. (2018). *Fostering teaching quality and sharing good practice: messages from Austria* (prispevek na posvetu Pomen usposabljanja za odličnost poučevanja v visokem šolstvu, junij 2018). Ljubljana: MIZŠ in CMEPIUS.
- Krajnc, A., Trček, J., Marentič Požarnik, B., Pečjak, V. in Budihna-Požar, D. (1994). *Študentom na pot*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kump, S. (1994). Kakovost visokega šolstva. *Novosti CRU*, 5/6, 131–138.
- Leitner, E. D., Queis, F. in Schmithals, F. (1990). *Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898–1934. Studien zur Gesellschaft für Hochschulpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lynch, S. (2017). European policy on Teaching and Learning in Higher Education (*1st European Learning and Teaching Forum*, september 2017). Pariz: European University Association.

- Marentič Požarnik, B. (1979). Vsebina in metode pedagoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev – nekatere izkušnje in problemi. *Sodobna pedagogika*, 32(9–10), 375–383.
- Marentič Požarnik, B. (1993). *Report on the Subregional UNESCO workshop of European Network on Staff Development in Higher Education* (interno poročilo). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1994). *Modeli didaktičkog usavršavanja sveučilišnih nastavnika i suradnika* (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Marentič Požarnik, B. (1995a). Prispevek študentskih tutorjev h kakovosti visokošolskega študija. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4), 5–14.
- Marentič Požarnik, B. (1995b). Staff development in Slovenian higher education. *Zeitschrift Fur Hochschuldidaktik*, 19(1), 62–71.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del »kulture kvalitete«. Izkušnje, prototipi, modeli za ljubljansko univerzo. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 17–25.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja. *Sodobna pedagogika*, 49(5), 528–545.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Slovenia – University of Ljubljana. V A. Kalman (ur.), *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe* (str. 340–350). Southampton: NETTLE Project Publications.
- Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150(3-4), 341–359.
- Marentič Požarnik, B. (2015). How do university teachers perceive incentives and obstacles in modernising their teaching (predstavitve plakata na 40. letni konferenci *Improving University Teaching*, julij 2015). Ljubljana: Improving University Teaching.
- Marentič Požarnik, B. (2016). Knjigi na pot. Foreword. V K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar (ur.), *Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji/Improving the quality of teaching and learning in higher education. From theory to practice, from practice to theory* (str. I–V). Ljubljana: Cmeplus.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the »neglected half« of university teachers' competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73–93.
- Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. in Božič, J. (1979). *Razgovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Center za razvoj univerze.
- Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. in sodel. (1997). *Za uspešnejši začetek študija*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete .
- Marentič Požarnik, B. in Peeters, O. (2012). The (hi)story of Maidstone meetings. An inspiring example of an informal learning community involving European staff developers in the 'pioneer' stage. *Higher Education Research Network Journal*, Special Issue, 53–66.
- Marentič Požarnik, B. in Puklek, Levpušček, M. (2002). Perceptions of quality and changes in teaching and learning by participants of university staff development courses. *Psihološka obzorja*, 11(2), 71–79.
- Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. in sodel. (2001). *Visokošolski pouk – malo drugače*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani. (2001). Ljubljana: Senat Univerze v Ljubljani.
- Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani. (2011). Ljubljana: Senat Univerze v Ljubljani.
- Mihevc, B., Jelenc, N. E., Kump, S., Podmenik, D. in Zagmajster, M. (1995). *Visokošolsko izobraževanje odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mihevc, B. in Marentič Požarnik, B. (1992). *In kako univerzitetni učitelji in sodelavci čutijo probleme študija in svojega pedagoškega dela* (interno gradivo za udeležence poletne šole). Ljubljana: Univerza v Ljubljani CRU, CPI FF.
- Mihevc, B., Marentič Požarnik, B. in sodel. (1998). *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Pogoji in postopki za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev*. (1990). Ljubljana: univerzitetni svet Univerze v Ljubljani.
- Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Report on the Subregional UNESCO workshop* (interno gradivo). (1993). Center za razvoj univerze.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020*. (2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>
- Rizman, R. (28. 11. 2019). Facebook za akademike. *Metrika v znanosti. Delo, 61*(274). Pridobljeno s <https://www.delo.si/novice/znanoteh/facebook-za-akademike-254334.html>
- Rutar, S. (2011). Pedagoško-andragoško usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi na Primorskem. V T. Vonta in S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev* (str. 39–53). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, V. (1972). *Visokošolska didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. in Marentič Požarnik, B. (1975). *Visokošolska didaktika* (predlog študijskega programa na podiplomski stopnji). Ljubljana.
- Sergejev, D. (1970). Mentorstvo kao princip reformirane sveučilišne nastave (referat na simpoziju *Obrazovni procesi u reformiranoj univerzitetnoj nastavi*). Zagreb.
- Sklep univerzitetnega sveta o izvolitvi članov odbora za vprašanja vzgojno-izobraževalnega in znanstveno-raziskovalnega dela št. A-I-4-1/80-La*. (1980). Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Sklep univerzitetnega sveta o izvolitvi članov odbora za vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela št. A-I-4-1/81-La*. (1981). Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Skupina študentov pedagogike in psihologije Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. (1970). *Revolucioniranje družbe in univerze*.
- Zapisnik 1. sestanka pedagoškega aktiva pri Centru za razvoj univerze z dne 9. 5. 1975*.
- Zapisnik sestankov delovne skupine za izdelavo koncepta sprotne študija na FNT z dne 24. 3. 1976 in 7. 4. 1976*.
- Žagar, F. (ur.). (1992). *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.