

Uredila:

Damijan Štefanc
Matej Urbančič



Izzivi visokošolske didaktike

Inovativno učenje in poučevanje v visokem
šolstvu

Izzivi visokošolske didaktike

Inovativno učenje in poučevanje v
visokem šolstvu

Uredila:

Damijan Štefanc
Matej Urbančič

Ljubljana 2022

Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembne za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja.

Več informacij o projektu: www.inovup.si

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu

Urednika: izr. prof. dr. Damijan Štefanc in
doc. dr. Matej Urbančič

Recenzentki: izr. prof. dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski in
prof. dr. Vera Spasenović

Slovenski jezikovni pregled: Irena Hvala (Amidas d.o.o.)

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založnika: prof. dr. Gregor Majdič, rektor

Izdala: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Za izdajatelja: prof. dr. Mojca Schlamberger Brezar, dekanja

Oblikovna zasnova: Studio 8, d. o. o., Maribor

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: <https://knjigarna.uni-lj.si/>

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva – Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution – ShareAlike 4.0 International License (except photographs).



Prva e-izdaja.

Publikacija je brezplačna.

DOI: 10.51746/9789617128628

VSEBINA

Uvod	5
Visokošolsko izobraževanje v Sloveniji med preteklostjo in sedanostjo	7
<i>Tadej Vidmar in Jasna Mažgon</i>	
Pojmovanja kurikula in nekateri izzivi kurikularnega načrtovanja v visokošolskem izobraževanju	21
<i>Damijan Štefanc</i>	
Kurikularno načrtovanje v visokem šolstvu med evropskimi usmeritvami in nacionalno prakso: cilji, kompetence in učni izidi	41
<i>Borut Mikulec in Klara Skubic Ermenc</i>	
Učne oblike v procesu visokošolskega izobraževanja	67
<i>Jana Kalin, Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič</i>	
Priložnosti in omejitve metode diskusije v visokošolskem izobraževanju	83
<i>Jana Kalin in Milena Valenčič Zuljan</i>	
Obrnjeno učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju	107
<i>Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan</i>	
Informacijsko-komunikacijska tehnologija v visokem šolstvu	123
<i>Matej Urbančič</i>	
Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri visokošolskem pouku in študiju	141
<i>Matej Urbančič, Katarina Rojko</i>	
Visokošolsko poučevanje za aktivno in kakovostno učenje	169
<i>Barbara Šteh in Marjeta Šarič</i>	
Vzpostavljanje inkluzivno naravnane visokošolske učne skupnosti na primeru študentov s posebnimi potrebami	191
<i>Katja Jeznik</i>	

Mentorstvo in vloge mentorjev v procesih praktičnega usposabljanja na visokošolskih zavodih	209
<i>Monika Govekar-Okoliš</i>	
Spremljanje na delovnem mestu kot oblika praktičnega usposabljanja	241
<i>Danijela Makovec Radovan</i>	
O avtorjih	261
Stvarno kazalo	267

UVOD

Kakovost visokega šolstva je eno od ključnih vprašanj, za katerega lahko trdimo, da je vseskozi v ospredju tako teoretskih kot šolskopolitičnih in znanstvenopolitičnih razmislekov. Ti se sučejo zlasti okrog vprašanja, kako sploh kakovost na tem področju vsebinsko opredeliti, kako jo je mogoče spremljati in presoјati (nekateri bi najbrž rekli tudi: meriti), predvsem pa, kateri so pogoji, ki morajo biti izpolnjeni, da bodo programi na tej stopnji izobraževanja dejansko vodili k svojim deklariranim ciljem. Pričakovanja, ki jih naslavljamo na visokošolski prostor, so precej heterogena: od visokošolskih strokovnih programov pričakujemo, da bodo študente usposobili za opravljanje najbolj zahtevnega praktičnega strokovnega dela. To velja tudi za mnoge univerzitetne programe, ki pa so – in to jih v osnovi razlikuje od strokovnih – zavezani predvsem k temu, da študente formirajo v splošno izobražene osebnosti, ki bodo zmožne najbolj zahtevnih intelektualnih premislekov, znanstvenega in širšega družbenega delovanja, raziskovalnega dela, javne rabe uma – in vse to, kar ni nepomembno, na podlagi obvladovanja in poglobljenega razumevanja svoje študijske discipline. Visokošolski prostor ob tem ne more prezreti ali ignorirati širših družbenih teženj, ki se jim je po eni strani primoran prilagajati in jih vgrajevati v zakonitosti lastnega delovanja, po drugi strani pa mora vztrajati pri njihovem kritičnem preizpraševanju ter v njih prepoznati in razkrivati mehanizme uveljavljanja ozkih ekonomskih in političnih interesov, ki se pogosto manifestirajo skozi zdravorazumske zahteve, pospremljene z ideološkim govorom. Z drugimi besedami: ob tem, ko razume, da je njegova naloga priprava študentov na vstop na trg najbolj zahtevnega dela, razume tudi, da znanje in študij nista le v funkciji pridobivanja ozko razumljenih kompetenc in da znanja ne gre reducirati zgolj na njegovo neposredno uporabnostno razsežnost; ob tem, ko sprejema in v svoje delovanje vključuje sodobne tehnologije, vseskozi tudi reflektira potencialne problematične učinke digitalizacije in nasploh tehnologizacije na področju visokega šolstva in jih zato na fakultete in v predavalnice ne pripušča lahkotno, pač pa preišljeno in s tresočo roko. In ob tem, ko v svoje didaktično delovanje vključuje inovativne tehnike, metode in prakse, razume tudi, da inovativnost ne izključuje uporabe preizkušenih in uveljavljenih didaktičnih strategij ter temeljnih študijskih dejavnosti, na katerih nenazadnje temelji univerza vse od svojega nastanka. Še zlasti je to pomembno v današnjem času, ko se visokošolski prostor sooča z vse večjo masivizacijo ter težnjami po korporativizmu in tržni naravnosti visokošolskega izobraževanja, po merjenju zaposlitvene učinkovitosti in nekritični digitalizaciji.

Visokošolska didaktika je pedagoška znanstvena disciplina, ki po eni strani empirično in teoretsko utemeljuje zakonitosti in načela visokošolskega izobraževanja in študija, po drugi strani pa odkriva in preizkuša tudi aplikativne izpeljave svojih

znanstvenih spoznanj. V pričujoči monografiji avtorice in avtorji posameznih prispevkov predstavljamo rezultate svojega raziskovalnega dela na ključnih področjih visokošolske didaktike. Prvo poglavje predstavlja krajši historični pregled visokošolskega izobraževanja v Sloveniji ter nekatere ključne dileme, s katerimi se na tem področju srečujemo v današnjem času. Monografija se nato nadaljuje s prispevkom, ki odpre vprašanje kurikularnega načrtovanja v visokem šolstvu z vidika formalnega okvira ter teorij kurikularne konsistentnosti, koherentnosti in kongruentnosti. Na vprašanja kurikularnega načrtovanja se navezuje tudi poglavje o ciljih, kompetencah in učnih izidih v kontekstu evropskih visokošolskih usmeritev. Sledijo poglavja avtoric in avtorjev, ki tematizirajo različne izvedbene razsežnosti visokošolskega izobraževanja: od uporabe nekaterih ključnih visokošolskih didaktičnih strategij, implementacije sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije v visokošolski prostor, psiholoških zakonitosti visokošolskega študija, inkluzivne naravnosti visokega šolstva ter vprašanj, povezanih z uspešnim mentorskim delom.

Kolikor kot sestavni del kakovosti visokošolskega izobraževanja pojmuje tudi dobro didaktično usposobljenost, ki temelji na spoznanjih visokošolske didaktike, je mogoče z gotovostjo skleniti, da znanstvena monografija izzivi visokošolske didaktike predstavlja enega ključnih gradnikov v tem mozaiku.

Damijan Štefanc in Matej Urbančič, urednika

VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI MED PRETEKLOSTJO IN SEDANJOSTJO

Tadej Vidmar in Jasna Mažgon
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Visokošolski študij na področju današnje Slovenije ima precej daljšo zgodovino, kot nakazuje nedavno praznovanje stoletnice Univerze v Ljubljani.

Ključni poudarki razvoja institucij visokošolskega izobraževanja v Sloveniji

Prva univerza na slovenskih tleh je bila sicer ustanovljena šele leta 1919, vendar ima visokošolski študij pri nas daljšo zgodovino. Povezan je s šolsko dejavnostjo jezuitov, katerih višje študije (*studia superiora*) lahko uvrščamo na terciarno stopnjo izobraževanja. V 17. in predvsem v 18. stoletju se je za filozofski in teološki študij na jezuitskem kolegiju začelo uveljavljati ime *licej*. Pozneje, v času Ilirskih provinc, v začetku 19. stoletja, je v Ljubljani delovala visokošolska ustanova, imenovana Akademija, ki je imela tudi pravico podeljevati akademske nazive.

Univerza v Ljubljani, kot najstarejša univerza v Sloveniji, je bila formalno ustanovljena 23. julija 1919 z *Zakonom o vseučilišču Kraljestva Srbov, Hrvatov in Slovencev v Ljubljani*. Združevala je štiri fakultete: Filozofsko, Pravno, Teološko in Tehniško, ureditev pa je sledila zgledu beograjske univerze.

Prvo predavanje, s katerim je univerza dejansko začela delovati, je 3. decembra 1919 izvedel dr. Fran Ramovš, jezikoslovec, profesor slovenskega jezika in fonetike, pozneje tudi dekan Filozofske fakultete in rektor Univerze. Ob ustanovitvi je bil obljubljen poseben zakon, ki bi urejal delovanje ljubljanske univerze, vendar nikoli ni izšel, je pa leta 1930 izšel *Zakon o univerzah*, ki je veljal za vse tri jugoslovanske univerze, torej ljubljansko, zagrebško in beograjsko.

Do leta 1925 je veljala ureditev študija na Filozofski fakulteti kot kombinacija študija na avstrijskih univerzah do leta 1918 in ureditve Univerze v Beogradu iz leta 1906 (z dopolnitvijo iz leta 1911 in pozneje 1928). Študij na Filozofski fakulteti je takrat potekal dvopredmetno, v obliki glavnega in stranskega predmeta, fakulteta pa je izobraževala predvsem prihodnje gimnazijske profesorje. Leta 1925 je prišlo do reorganizacije študija na Univerzi v Ljubljani (s tem pa tudi na Filozofski fakulteti), ki je bil po novem zasnovan izključno v skladu z ureditvijo Univerze v Beogradu (Melik, 1975).

V času med obema vojnama se je Univerza v Ljubljani ves čas spopadala s finančno stisko, saj oblast v Beogradu zanjo ni imela posluha. Nekajkrat je bila skoraj pred ukinitvijo, negotova usoda pa je grozila tudi njenim fakultetam (predvsem Medicinski in Tehniški). Leta 1929 je ob nevarnosti ukinitve univerza spremenila ime v Univerza kralja Aleksandra I.

Med italijansko okupacijo, od aprila 1941 do septembra 1943, so predavanja potekala, univerza je bila tudi delno izvzeta iz kulturnega molka. Po kapitulaciji Italije leta 1943 je vodja kolaboracionistične pokrajinske vlade Leon Rupnik z odlokom do nadaljnjega ustavil vsa predavanja na Univerzi v Ljubljani (so pa izpiti in promocije vseeno potekali).

Po osvoboditvi leta 1945 je univerza ponovno začela delovati v zimskem semestru v polnem obsegu. Medicinska fakulteta, ki sicer ni bila članica univerze, je začela izvajati študij v celoti (pred drugo svetovno vojno je bil študij medicine okrnjen); ustanovljenih je bilo tudi nekaj novih fakultet, predvsem s področja tehničnih strok.

V letu 1947 je prišlo do reorganizacije študija in spremembe študijskih programov na Univerzi v Ljubljani in Filozofski fakulteti, poudarjena je bila enopredmetnost študijskih skupin, ki je bila dokončno uvedena že čez dve leti v novi reformi študija; takšna ureditev je ostala v veljavi do leta 1958 – takrat je prišlo tudi do obsežne reforme primarne in sekundarne stopnje izobraževanja, saj je bila ukinjena osemletna gimnazija, uvedeni pa sta bili enotna osemletna osnovna šola in štiriletna srednja šola.

V začetku 50. let se je ideološki monizem na univerzi zaostрил. Leta 1949 je bil izdan *Zakon o ureditvi visokega šolstva v LRS*. V skladu s njim je Univerza v Ljubljani obsegala štiri fakultete: na dve fakulteti (Prirodoslovno-matematična in Filozofska) razdeljeno nekdanjo Filozofsko fakulteto, Pravno in Ekonomsko fakulteto. Vse ostale visokošolske ustanove so bile zunaj univerze (Tehniška visoka šola s šestimi fakultetami, Medicinska visoka šola z dvema fakultetama, z gozdarskim oddelkom razširjena Agronomska fakulteta in Teološka fakulteta). Teološka fakulteta je bila junija 1952 z odlokom izključena iz Univerze in je postala zasebna institucija (verske skupnosti) brez pravice javnosti. Istočasno je ena od pomembnejših nalog univerze postalo tudi svetovnonazorsko oblikovanje študentov.

Leta 1954 je bil izdan nov *Splošni zakon o univerzah*, s katerim je bila Univerza v Ljubljani ponovno združena. Uvedeno pa je bilo tudi družbeno upravljanje v vseh visokošolskih ustanovah. V upravnih organih fakultet in univerze so imeli predstavniki političnih in oblastnih struktur dvotretjinsko večino. Fakultete so tudi postajale bolj samostojne. Iz znanstvenih so se začele spreminjati bolj v izobraževalne ustanove. Zaradi spremembe vpisnih pogojev se je na univerze lahko vpisalo zmeraj več študentov.

Leta 1957 je bil izdan *Zakon o Univerzi v Ljubljani* in leta 1960 *Zakon o preoblikovanju nekaterih fakultet* Univerze v Ljubljani, kar je povzročilo novo organizacijo univerze: sestavljalo jo je 9 fakultet: Filozofska fakulteta, Pravna fakulteta, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Fakulteta za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za elektrotehniko, Fakulteta za strojništvo, Medicinska fakulteta in Biotehniška fakulteta. Leta 1970 se ji je pridružila Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.

Leta 1975 je bil izdan *Zakon o visokem šolstvu*, ki je močno spremenil obstoječo univerzitetno in fakultetno strukturo v vsebinskem in organizacijskem smislu. Pomembna je bila zahteva po podružbljanju vzgoje in izobraževanja. Osnovna oblika dela in upravljanja v visokem šolstvu – delovna celota, ki je dajala zaokroženo visokošolsko izobrazbo – je bila visokošolska temeljna organizacija združenega dela. Fakultete, visoke in višje šole ter akademije so postale visokošolske organizacije združenega dela, ki so se morale združiti v univerzo. Nova organizacija je povzročila notranjo razdrobljenost fakultet in onemogočila izvajanje povezovalnih in usklajevalnih funkcij na ravni univerze.

Sedanje razumevanje in namen visokošolskih izobraževalnih ustanov opredeljuje *Zakon o visokem šolstvu*, ki je bil sprejet leta 1993, zadnja večja dopolnitev je iz leta 2012.

Univerzo v Ljubljani sestavlja 23 fakultet in 3 umetniške akademije ter nekaj pridruženih članic (Narodna in univerzitetna knjižnica, Centralna tehniška knjižnica Univerze v Ljubljani ter Inovacijsko-razvojni inštitut Univerze v Ljubljani).

Univerza v Mariboru je bila ustanovljena leta 1975 (s šestimi visokošolskimi ustanovami), danes pa jo sestavlja 17 fakultet in pridruženi članici (Univerzitetna knjižnica Maribor in Študentski domovi Univerze v Mariboru).

Univerza na Primorskem kot najmlajša javna univerza v Sloveniji je bila ustanovljena leta 2003, sestavlja pa jo 6 fakultet in nekaj drugih članic (Inštitut Andrej Marušič, Študentski domovi Univerze na Primorskem, Univerzitetna knjižnica Univerze na Primorskem, Fakulteta za dizajn in Ortopedska bolnišnica Valdoltra).

Prva zasebna univerza v Sloveniji po drugi svetovni vojni je Univerza v Novi Gorici, ki je bila ustanovljena leta 2006 (njena predhodnica leta 1995), sestavlja pa jo 5 fakultet, 1 akademija in 1 visoka šola.

Visokošolsko izobraževanje v Sloveniji danes

V Sloveniji terciarna stopnja izobraževanja zajema višje strokovno in visokošolsko izobraževanje. Za obe področji je trenutno pristojno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Visokošolske izobraževalne ustanove v Sloveniji so univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Lahko so javne (ustanovitelj je Republika Slovenija) ali zasebne ustanove.

Javni visokošolski zavodi so: Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu. Ostale visokošolske izobraževalne ustanove so zasebne.

Kot glavna naloga univerze je opredeljeno zagotavljanje razvoja znanosti, strokovnosti in umetnosti ter posredovanje spoznanja z več znanstvenih oziroma umetniških področij ali disciplin v okviru izobraževalnega procesa.

Ena od pomembnih karakteristik javne univerze in drugih javnih visokošolskih ustanov je njihova avtonomija, ki med drugim vključuje svobodo raziskovanja, umetniškega ustvarjanja in posredovanja znanja; samostojno urejanje notranje organizacije in delovanja; sprejemanje meril za izvolitev in izvolitev v naziv visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev; zaposlovanje; pripravo in sprejem študijskih in znanstvenoraziskovalnih programov; podeljevanje strokovnih in znanstvenih naslovov.

Leta 2005 se je z namenom oblikovanja Evropskega visokošolskega prostora in poenotenja visokošolskih izobraževalnih sistemov po Evropi začela uveljavljati bolonjska reforma. Uvajati se je začel tristopenjski študijski sistem: prva stopnja – dodiplomski študij (visokošolski strokovni študijski programi in univerzitetni študijski programi), druga stopnja (magistrski študijski programi) in tretja stopnja (doktorski študijski programi), ki pa tvorita podiplomski študij.

V študijskih programih so obveznosti ovrednotene s kreditnimi točkami (ECTS), pri čemer obsega posamezni letnik študijskega programa 60 kreditnih točk. Visokošolski (strokovni) študijski programi in univerzitetni študijski programi obsegajo od 180 do 240 kreditnih točk, magistrski študijski programi pa obsegajo od 60 do 120 kreditnih točk. Doktorski študijski programi imajo od 180 do 240 kreditnih točk.

Univerze, fakultete in umetniške akademije lahko izvajajo vse vrste študijskih programov, visoke strokovne šole praviloma izvajajo prvostopenjske visokošolske strokovne študijske programe, ob izpolnjevanju določenih pogojev pa lahko izvajajo tudi študijske programe druge stopnje.

Vpisne pogoje na visokošolske izobraževalne ustanove okvirno opredeljuje zakon, podrobneje pa jih določajo posamezni študijski programi. Po zaključku izobraževanja na visokošolski izobraževalni ustanovi se pridobi javnove-ljavna izobrazba in ustrezen strokovni ali znanstveni naslov, ki je opredeljen z zakonom (*Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih*).

Študij je organiziran kot redni ali izredni, študijsko leto traja od 1. oktobra do 30. septembra, podrobneje pa se določa s študijskim koledarjem. Učni jezik na visokošolskih zavodih je slovenski. Pod določenimi pogoji lahko javni visokošolski izobraževalni zavod izvaja študijske programe ali njihove dele tudi v tujem jeziku.

Kakovost visokošolskih izobraževalnih ustanov in študijskih programov se zagotavlja z akreditacijskimi postopki ter notranjo in zunanjo evalvacijo. Za akreditacijo visokošolskih izobraževalnih ustanov je pristojna Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost visokega šolstva (NAKVIS). Notranja evalvacija je odgovornost visokošolskih zavodov.

Glavne naloge visokošolskih zavodov so določene z zakonom. Strateški cilji za posamezna obdobja (od pet do deset let) se določijo z nacionalnim programom visokega šolstva, ki ga sprejme Državni zbor Republike Slovenije.

Preglednica 1

Študenti visokošolskega študija na univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih (Vir: SURS 2021)

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Visokošolski zavodi, vrsta izobraževanja in letniki – REDNI SKUPAJ	58.731	56.562	54.379	53.426	53.327

Preglednica 2

Študenti visokošolskega študija na univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih – univerze (Vir: SURS 2021)

		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Univerze SKUPAJ	Visokošolsko univerzitetno (1. bolonjska stopnja), vsi letniki, redni	23.632	22.700	21.609	21.445	21.414
	Visokošolsko univerzitetno (prejšnje), vsi letniki, redni	38	-	-	-	-
	Magistrsko (2. bolonjska stopnja) – enovito magistrsko, vsi letniki, redni	4.756	4.724	4.612	4.457	4.349
	Magistrsko (2. bolonjska stopnja) – po končani 1. bolonjski stopnji, vsi letniki, redni	15.624	15.368	14.884	14.476	14.351
	SKUPAJ	44.050	42.792	41.105	40.378	40.114

Od usmerjenosti v znanje in osebnostni razvoj k usmerjenosti v kompetence in zaposljivost

Do pomembne spremembe je prišlo konec 20. stoletja, ko se je v okviru visokošolskega izobraževanja začel intenziven premik od znanja proti kompetencam. Danes so tako cilji kot metode in pristopi kompetenčno naravnani. Kažejo se trendi didaktiziranja in pošolanja univerze oz. visokošolskega izobraževanja. Didaktične metode in terminologija se iz nižjih stopenj izobraževanja selijo v okvir visokošolskega izobraževanja – cilj le-tega je neposredna priprava na delo, zaposlitev, univerza je postala pripravljalnica na poklic, usposablja za poklic. Ni več osrednji prostor ukvarjanja z znanostjo.

Šola in vse izobraževalne institucije, ki so imele nekoč svoje težišče v družbeni, kulturni in tudi politični vrednosti znanja, ne pa zgolj v profesionalni, sodobne reforme zmeraj bolj usmerjajo in vodijo k ciljem tržnosti in konkurenčnosti, ki prevladujejo v globaliziranem gospodarstvu. Pri izobraževanju, posebej še pri visokošolskem izobraževanju, postopoma ne gre več za usmerjanje k določenim kvalifikacijam za delovna mesta, temveč za pripravljavanje prihodnjega delavca na zelo »evolutivne« in šele prihajajoče poklicne položaje, na zadovoljevanje prihajajočih, predvsem gospodarskih potreb. Ne

glede na to, ali poučujejo specifično strokovno, tehnološko ali splošno disciplino, se pričakuje od univerzitetnih učiteljev, da jim je zmeraj manj pomembna vsebina vednosti, zmeraj bolj pa percepcija in evalvacija poklicne koristnosti in uporabnosti predavanj, discipline in metod glede na zahteve sveta ekonomije, gospodarstva. Znanje oz. vednosti so zmeraj manj središče šole in drugih izobraževalnih institucij. Dobivajo status nebitvenega, ustvarja se vtis njihove nekoristnosti in posledično dolgočasnosti. To, kar danes srečujemo na nižjih stopnjah izobraževanja, kjer ne gre več za to, da bi učenec dali možnost dostopa do vednosti oz. znanj, ampak je treba izhajati iz tega, kar učence zanima glede na njihovo okolje, njihove življenjske razmere, njihove želje, njihove poklicne usode, vse bolj postaja realnost tudi univerzitetnega izobraževanja. Tako se začenjajo širiti in prevladovati koncepti in didaktične oblike raznih projektov, dejavnosti in transverzalnih tem, ki so povezani z neposrednim okoljem. Visokošolski učitelj postaja za študente diskretni spremljevalec, ki olajšuje konstruiranje vednosti.

Leto 1999 je za vsebinsko in organizacijsko strukturo današnje univerze ter terciarnega izobraževanja nasploh ključna letnica. Takrat so ministri za izobraževanje s sprejetjem in podpisom *Bolonjske deklaracije* postavili temelje sodobnega visokošolskega izobraževanja ter temelje vzpostavitve Evropskega visokošolskega prostora. Z *Bolonjsko deklaracijo* se je začela tudi vsebinska prenova visokošolskega prostora v Evropi.

Ključne postavke *Bolonjske deklaracije* (1999):

- Uveden je bil pojem Evrope znanja (*Europe of knowledge*), in sicer kot osnovne sestavine prihodnjega evropskega državljanstva.
- Oblikovanje Evropskega visokošolskega prostora (*European area of higher education*) je opredeljeno kot glavna pot, ki vodi k uveljavitvi mobilnosti in zaposlovanja državljanov ter vsesplošnemu razvoju celine.
- Posebna pozornost mora biti namenjena povečevanju mednarodne konkurenčnosti evropskih sistemov visokega šolstva, zagotoviti je treba, da evropski sistem visokega šolstva postane privlačen za ves svet.
- Stopnja izobrazbe, ki je dosežena po prvem izobraževalnem obdobju na visokošolski ravni, je za evropski trg dela relevantna kot ustrezna raven kvalifikacije.

Leto pozneje je bil sprejet *Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000), s katerim so bili postavljeni temelji vsebinske in didaktične usmeritve visokošolskega študija. *Memorandum* je postavil tudi politične in vsebinske smernice vseživljenjskega učenja (*lifelong learning*) ter opredelil njegova najpomembnejša cilja: »Dva enako pomembna cilja vseživljenjskega učenja:

pospeševanje aktivnega državljanstva [*active citizenship*] in zaposljivosti [*employability*]. Aktivno državljanstvo se osredotoča na to, koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se soočajo, ko to poskušajo. Osredotoča se tudi na posledično stopnjo pripadnosti tej družbi in na možnost odločanja v njej. Za velik del človekovega življenja pomeni plačano delo neodvisnost, samospoštovanje in blaginjo in je zato ključ do celotne kakovosti življenja. Zaposljivost – sposobnost zagotoviti si in obdržati zaposlitev – ni samo temeljna dimenzija aktivnega državljanstva, temveč je odločilen pogoj tudi za doseg polne zaposlenosti in za izboljšanje evropske tekmovalnosti ter prosperitete v 'novi ekonomiji'.« (Memorandum ..., 2000, str. 4)

Močna je prisotnost ekonomskega besednjaka v izobraževalnem polju: »Vseživljenjsko učenje vidi vse učenje kot , brezšiven' kontinuum , od zibke do groba.' [...] Temeljno izobraževanje, ki mu sledi začetno poklicno izobraževanje in usposabljanje, naj bi opremilo vse mlade z novimi temeljnimi spretnostmi, ki jih zahteva na znanju temelječa ekonomija [*knowledge-based economy*]. Zagotovilo naj bi tudi, da so se , naučili učiti se' in da imajo pozitiven odnos do učenja.« (Prav tam)

Razviti je treba učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje vse življenje in v vseh oblikah (*lifelong in lifewide*), učitelji morajo postati vodniki, mentorji in posredovalci, njihova vloga pa je pomagati (*help*) in podpirati (*support*) učeče se, ki v največji meri skrbijo za lastno učenje. Pomembne so odprte in participativne učne metode ter aktivno učenje, tako v formalnih kot neformalnih okoljih.

Po sprejemu in podpisu *Bolonjske deklaracije* so se vsaki dve do tri leta sestali ministri za izobraževanje držav podpisnic in preverili stanje na področju uveljavljanja bolonjske reforme ter postavili in sprejeli strategije in smernice za naprej. Od Bologne do danes so se sestali devetkrat, med najpomembnejšimi mejniki (tudi za metode, oblike in pristope) pa so bila srečanja v Bukarešti (2012), Erevanu (2015) in Parizu (2018). Po vsakem srečanju so izdali uradni dokument, sporočilo (komuniké) s sklepi in zavezami za prihodnje obdobje.

V Bukarešti (2012) so se ministri zavezali k spodbujanju na študenta osredotočenega učenja (*student-centred learning*) v visokošolskem izobraževanju, za katerega so značilne inovativne metode poučevanja; te vključujejo študente kot aktivne udeležence pri njihovem lastnem učenju (Bucharest Communiqué, 2012).

Spodbujati je treba zaposljivost za služenje potrebam Evrope: »Sodobni diplomanti morajo združevati transverzalne, multidisciplinarne in inovacijske spretnosti in kompetence s posodobljenim predmetno-specifičnim znanjem,

da bodo zmožni prispevati k širšim potrebam družbe in trga dela. Cilj je okrepiti *zaposljivost* in osebni ter poklicni razvoj diplomantov v teku njihovih karier. To bomo dosegli z izboljševanjem sodelovanja med delodajalci, študenti in visokoškolskimi organizacijami, posebej še pri razvoju študijskih programov, ki pomagajo povečevati inovativnost, podjetniške in raziskovalne potenciale diplomantov. Vseživljenjsko učenje je eden pomembnih dejavnikov pri zadovoljevanju potreb spreminjajočega se trga dela, visokošolske ustanove pa igrajo osrednjo vlogo pri prenašanju znanja in krepitvi regionalnega razvoja, vključno z nenehnim razvojem kompetenc in krepitvijo zavezništov znanja [*knowledge alliances*].« (Prav tam, str. 2)

V Erevanu (2015) so bili nadgrajeni obstoječi cilji in postavljeni nekateri novi, ki so pomembno vplivali na nadaljnji razvoj. Pripravljeni so bili v novem kontekstu.

- Didaktični cilji: »Krepitev kakovosti in ustreznosti [relevance] učenja in poučevanja je glavno poslanstvo EVŠP. Spodbujali in podpirali bomo visokošolske institucije ter osebje pri promoviranju pedagoških inovacij [*pedagogical innovation*] v učnih okoljih, osredotočenih na študenta [*student-centred learning environments*], ter v polni izrabi potencialnih koristi digitalnih tehnologij za učenje in poučevanje. [...] Študijski programi morajo omogočati študentom, da razvijejo kompetence, ki lahko najboljše zadovoljijo osebna pričakovanja in družbene potrebe skozi učinkovite učne aktivnosti [*learning activities*]. Te morajo biti podprte s transparentnimi opisi rezultatov učenja in obremenitve, fleksibilnimi potmi učenja [*flexible learning paths*] ter ustreznimi metodami poučevanja in ocenjevanja.« (Yerevan Communiqué, 2015, str. 2)
- Splošni cilj visokošolskega izobraževanja: »Spodbujanje zaposljivosti diplomantov v teku njihovih delovnih življenj v hitro spreminjajočih se trgih dela, za katere je značilen tehnološki razvoj, nastanek novih delovnih profilov ter povečevanje priložnosti za zaposlitev in samozaposlitev – je glavni cilj EVŠP. Moramo zagotoviti, da na koncu vsakega študijskega cikla diplomanti posedujejo ustrezne kompetence za vstop na trg dela, ki pa jim omogočajo tudi razvoj novih kompetenc, ki jih bodo morda potrebovali za zaposljivost kasneje in v teku njihovih delovnih življenj. Spodbujali bomo visokošolske ustanove pri iskanju različnih načinov, da dosežejo te cilje, npr. s krepitvijo njihovega dialoga z delodajalci, uveljavljanjem programov z dobrim razmerjem med teoretičnimi in praktičnimi komponentami ter sledenjem razvoja karier diplomantov.« (Prav tam, str. 2)

Nazadnje je bilo ministrsko srečanje v Parizu (2018), kjer so analizirali obstoječe stanje ter kot glavni cilj v nadaljnjem obdobju izpostavili razvijanje novih

in inkluzivnih pristopov za nepretrgano krepitev učenja in poučevanja, saj postaja vseživljenjsko učenje zmeraj pomembnejše za družbo in ekonomijo, pa tudi za blaginjo državljanov. Zato je treba nadalje razvijati in v polnosti uveljaviti na študenta osredotočeno učenje ter odprto izobraževanje. »Študijski programi, ki ponujajo raznolike metode učenja in fleksibilno učenje [*flexible learning*], lahko spodbujajo socialno mobilnost in nenehen poklicni razvoj, medtem ko omogočajo učečim se dostop in zaključek visokošolskega izobraževanja v vsakem obdobju njihovega življenja.« (Paris Communiqué, 2018, str. 3)

Posebno pozornost je treba nameniti tudi oblikovanju interdisciplinarnih študijskih programov ter kombiniranju akademskega učenja in učenja, temelječega na delu. V didaktičnem smislu je treba omogočati uporabo digitalnega in kombiniranega izobraževanja (*blended education*) z namenom krepitev vseživljenjskega in fleksibilnega učenja ter spodbujanja digitalnih spretnosti in kompetenc. Kot dolgoročni cilj konsolidacije Evropskega visokošolskega prostora pa je opredeljena okrepitev čezdisciplinarnega [*cross-disciplinary*] in čezmejnega sodelovanja ter razvijanja inkluzivnega in inovativnega pristopa k učenju in poučevanju (Paris Communiqué, 2018).

Vsebinski in formalni vidiki oblikovanja in uresničevanja temeljnih ciljev in načel visokošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji

Ključni dokument, ki opredeljuje strategijo in smernice na področju visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, je *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020*. Kar zadeva navajanje in opredeljevanje položaja in ciljev visokošolskega izobraževanja, je usklajena z dokumenti Evropske unije in še zlasti z dokumenti ministrskih konferenc in srečanj Evropskega visokošolskega prostora (*ang. European Higher Education Area*).

Kot temeljni vlogi visokošolskega izobraževanja sta opredeljena krepitev in opolnomočenje državljanov za osebni razvoj, poklicno kariero in aktivno državljanstvo ter za duhovni, socialni, umetniški in kulturni ter ekonomski razvoj skupnosti. Visokošolski prostor se mora odzivati na potrebe in pričakovanja družbe ter vključevati visokošolske deležnike v upravljanje. Kakovosten in učinkovit visokošolski sistem v Sloveniji naj bi bil glede na Resolucijo usmerjen v središče procesa, tj. v človeka, študijski programi pa bi morali zagotavljati pridobivanje znanja, veščin in spretnosti skladno z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij ter ključnih kompetenc: inovativnosti, kritičnega razmišljanja, sporazumevanja v maternem jeziku, kulturne zavesti in izražanja, sposobnosti delovanja v mednarodnem prostoru in informacijske pismenosti.

Naloga univerz v tem kontekstu je, da v okviru različnih znanstvenih disciplin in umetniških področij omogočajo nastajanje in posredovanje novih znanstvenih in umetniških spoznanj; za doseg tega poslanstva morajo izkazovati mednarodno primerljive znanstvene rezultate in vrhunske umetnostne dosežke ter zagotavljati odlično poučevanje. Tako visokošolski učitelji kot študenti se morajo bistveno bolj vključevati v znanstvenoraziskovalno delo. To jim bo omogočilo ustvarjalno in inovativno univerzitetno okolje, ki jim bo zagotavljalo primeren prostor za razreševanje aktualnih izzivov časa ob svojem temeljnem poslanstvu – ustvarjanju novega znanja. Univerze bodo morale zagotavljati tako specifične kot generične kompetence, še posebej ustvarjalnost, inovativnost, kritično razmišljanje, samostojnost in skupinsko delo ter sposobnost delovanja v mednarodnem prostoru.

Za zagotovitev uresničitve omenjenega poslanstva in nalog je predvidenih več ukrepov, med katerimi je npr. izboljšanje sodelovanja visokošolskih institucij z gospodarstvom in negospodarstvom (mdr. sodelovanje z delodajalci pri pripravi študijskih programov, vključevanje kadrov, zlasti iz gospodarstva, pri izvajanju študijskega procesa). »Na visokošolskih institucijah bodo spodbujeni raziskovalni in inovativni projekti v sodelovanju z gospodarstvom in negospodarstvom ter podprto prehajanje kadrov. Sodelovanje bo potekalo tudi pri pripravi in izvajanju študijskih programov. Visokošolske institucije morajo avtonomno razvijati kakovostne akademske standarde za študijske programe ter se hkrati odzivati na družbena in gospodarska pričakovanja. Visokošolske institucije morajo pri oblikovanju študijskih programov aktivno sodelovati z delodajalci in upoštevati potrebe iz sveta dela. Pri izvajanju študijskega procesa bodo visokošolske institucije sprostile možnosti in spremenile pogoje za sodelovanje kadrov iz neakademskega sveta, kjer je to smiselno in potrebno ter prispeva k višji kakovosti študijskih programov, pri tem bodo upoštevale izpolnjevanje določenih poklicnih standardov in pedagoške usposobljenosti. Izobraževanje in usposabljanje, zlasti na strokovnih študijskih programih, bosta obogatena z izkušnjo dela v sodelujočih podjetjih.« (Resolucija o Nacionalnem programu ..., 2011, str. 10)

Na podlagi in v okviru nacionalnega programa visokega šolstva ter pod vplivom novih političnih zahtev v zvezi z oblikovanjem Evropskega visokošolskega prostora je bila leta 2016 izdelana *Strategija internacionalizacije 2016–2020*, dokument, ki natančneje opredeli uveljavljanje enega najpomembnejših temeljev enotnega evropskega visokošolskega prostora, tj. internacionalizacije.

V skladu z dokumentom bo slovensko visoko šolstvo do leta 2020 del globalnega visokošolskega prostora, svojo kakovost pa bo nenehno izboljševalo v sodelovanju s tujimi institucijami. Tako bo Slovenija postala prepoznavno mednarodno središče znanja in privlačen cilj za visokošolski študij.

Internacionalizacija prinaša pridobitev novih znanj, izboljšanje oz. pridobivanje medosebnih, komunikacijskih in kulturnih kompetenc, posodabljanje študijske ponudbe za večjo zaposljivost diplomantov. Pomembno je, da poučevanje lahko poteka tudi v tujih jezikih.

Strategija opredeli naslednja ključna področja:

- *Mednarodna mobilnost:* »Sistematična nadgradnja v tuji državi pridobljenih izkušenj skupaj z razvojem medkulturnih kompetenc posamezniku omogoča večjo konkurenčnost na globalnem in mednarodnem trgu dela ter kakovostno soustvarjanje v družbi. Poznavanje in razumevanje drugih kultur in narodov ter obvladovanje tujih jezikov so bolj kot kdaj koli prej bistvenega pomena za delovanje v sodobnem medkulturnem in globalnem okolju.« (Strategija internacionalizacije ..., 2016, str. 10) Mednarodna mobilnost tudi pozitivno vpliva na razvoj mehkih kompetenc, kot so medkulturna ozaveščenost, prilagodljivost, inovativnost, motivacija, kritično mišljenje, sposobnost reševanja problemov in učinkovito delovanje v skupini in medkulturni družbi, kar jim omogoča boljšo zaposljivost. Zaradi tega je treba vzpostaviti tudi sistem prepoznavanja v okviru mobilnosti pridobljenih kompetenc s strani delodajalcev in mlade usposobiti za uspešno predstavitev le-teh.
- *Kakovostno mednarodno znanstvenoraziskovalno in razvojno sodelovanje:* »Le visoka kakovost visokega šolstva in znanstvenoraziskovalne dejavnosti lahko v Sloveniji omogoči konkurenčni inovacijski potencial in kritično maso znanja, potrebnega za nujni preboj slovenskega gospodarstva. Zato sta potrebni tako notranja kot tudi zunanja internacionalizacija visokega šolstva in znanstvenoraziskovalnega dela. [...] Za vzpostavitev takšnega razvitejšega sistema je nujno potrebno prioriteto usmerjeno financiranje po prednostnih področjih.« (Prav tam, str. 14).
- *Spodbujanje razvoja medkulturnih kompetenc:* »Slovenski visokošolski zavodi bodo zato ponudili kakovostno udejanjanje internacionaliziranega kurikula, zlasti sistematično vključevanje medkulturne dimenzije v vse študijske programe in discipline na vseh študijskih stopnjah in področjih. To bo dopolnjevala tudi kakovostna ponudba študijskih programov, modulov in predmetov v tujem jeziku. [...] Osrednja pozornost mora biti zato namenjena ciljem procesa učenja in poučevanja ter učnim izidom studentov, ki vključujejo tako mednarodno, medkulturno kot globalno dimenzijo.« (Prav tam, str. 16).
- *Ciljna usmerjenost v prednostne regije in države:* »Slovenija želi s svojim celostnim in učinkovitim nacionalnim pristopom prispevati h konkurenčnosti visokega šolstva, znanstvenoraziskovalnega in razvojnega potenciala v EU in svetu. Zato je smiselno usmerjeno financiranje aktivnosti po prednostnih geografskih področjih.« (Prav tam, str. 18).

Literatura in viri

- Bolonjska deklaracija.* (1999). Dostopno na: http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/8/1999_Bologna_Declaration_Slovenian_553058.pdf (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination.* Cham: Springer.
- Bucharest Communiqué.* (2012). Dostopno na: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Ljubljana: Krtina.
- Lenzen, D. (2015). *University of the World. A Case for a World University System.* Cham: Springer.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Müller, J. C. (2011). *Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melik, V. (1975). Pregled razvoja univerze. V: R. Modic. (ur.). *Univerza v Ljubljani ob tridesetletnici osvoboditve 1945–1975.* Ljubljana: Univerza, str. 50–72.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju.* (2000). Dostopno na: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_o_vsezivljenjskem_ucenju.pdf (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Paris Communiqué.* (2018). Dostopno na: http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Pregled stanja v slovenskem visokem šolstvu na področju internacionalizacije.* (2016). Ljubljana: MIZŠ.
- Repež, M. (ur.). (1994). *75 let Univerze v Ljubljani. 75 let neprekinjenega delovanja Univerze v Ljubljani 1919–1994.* Ljubljana: Univerza.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020.* (2011). Ljubljana: Uradni list, št. 41.
- Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020.* (2016). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja in Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport.
- Univerza v Ljubljani – ustanovitev in razvoj do konca 20. stoletja.* (2019). Dostopno na: https://www.uni-lj.si/univerzitetni_arhiv/zgodovina_ul/univerza_v_ljubljani_-_ustanovitev_in_razvoj_do_konca_20%20stoletja (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Univerza v Mariboru – Zgodovina.* (2019). Dostopno na: <https://www.um.si/univerza/predstavitev/Strani/Zgodovina.aspx> (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Univerza v Novi Gorici – Zgodovina.* (2019). Dostopno na: <http://www.ung.si/sl/o-univerzi/zgodovina/> (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Univerza na Primorskem.* (2019). Dostopno na: <https://www.upr.si/si/univerza/univerza-v-stevilkah/> (pridobljeno 10. 11. 2019).
- Vidmar, T. in Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 3, str. 10–27.
- Slovenija. Višje šolstvo in visoko šolstvo. (2019). Dostopno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-77_sl#Višje%20in%20visoko%20šolstvo (pridobljeno 10. 12. 2019).

Zakon o visokem šolstvu. (2012). Ljubljana: Uradni list RS, št. 31.

Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih. (2017). Ljubljana: Uradni list, št. 55.

Yerevan Communiqué. (2015). Dostopno na: [http://ehea.info/ Upload/ document/ ministerial_ declarations/ YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf](http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf) (pridobljeno 10. 11. 2019).

POJMOVANJA KURIKULA IN NEKATERI IZZIVI KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Damijan Štefanc

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Kakšno bo in kako bo potekalo kurikularno načrtovanje na visokošolski stopnji, ni le teoretsko didaktično vprašanje, pač pa gre v pomembni meri za šolskopolitično odločitev, ki temelji na širšem družbenem konsenzu o pomenu in vlogi visokošolskega izobraževanja.

Uvod

Na vprašanje, kakšna je vloga visokošolskega kurikularnega načrtovanja, ni preprostega in enoznačnega odgovora, saj je visokošolsko izobraževanje kompleksen in funkcijsko heterogen sistem. Sestavlja ga množica različnih tipov izobraževalnih programov (univerzitetnih, visokostrokovnih, prvo- in drugostopenjskih, doktorskih), posebnost terciarnega izobraževanja pa je tudi v tem, da visokošolske izobraževalne institucije niso le izobraževalne, pač pa opravljajo tudi znanstvenoraziskovalno dejavnost, ki pomembno determinira njihovo izobraževalno vlogo. Prav tako je za visokošolski prostor značilna ustavno zagotovljena institucionalna in individualna akademska avtonomija, ki se med drugim odraža tudi v dejstvu, da – za razliko od sekundarnega in zlasti primarnega izobraževanja – tudi sami izobraževalni programi na terciarni stopnji nastajajo na institucionalni in ne na nacionalni oz. državni ravni, četudi morajo na ravni države prestati formalne akreditacijske postopke. Podobno je tudi s temeljnimi kurikularnimi dokumenti, ki tvorijo kurikularno podstat visokošolskih izobraževalnih programov, kot so denimo učni načrti: njihova strukturna zasnova je določena institucionalno (tj. na ravni posamezne univerze), medtem ko je njihova vsebina v pristojnosti posameznih nosilcev, ki nato študijski predmet, ki ga opredeljuje učni načrt, praviloma tudi sami izvajajo.

V tem poglavju vzpostavljamo širši teoretski in konceptualni kontekst, znotraj katerega je mogoče misliti in presojeti pristope k visokošolskemu kurikularnemu načrtovanju, pri čemer posebej analiziramo tudi nekatere okoliščine, v katerih načrtovanje programov in programskih enot poteka v Sloveniji. Ob tem predstavljamo tudi nekatere globalne kurikularne izzive, povezane z iskanjem kurikularnih rešitev v visokošolskem izobraževanju.

Konceptualni okvir: kurikulum, visokošolski kurikulum in kurikularno načrtovanje

Razprava o temeljnih vidikih kurikularnega načrtovanja v visokem šolstvu terja najprej opredelitev koncepta, na katerem kurikularno načrtovanje temelji, namreč koncepta kurikula in – nekoliko bolj specifično – visokošolskega kurikula. Vse od začetka 20. stoletja, ko se je začela teorija kurikula kot znanstvena disciplina uveljavljati zlasti v ameriškem prostoru z avtorji, kot so W. W. Charters, F. Bobbitt, W. Kilpatrick, pozneje tudi R. Tyler in H. Taba, je za pojem kurikula po eni strani značilna pragmatična težnja po ulovljivosti vzgojno-izobraževalnega procesa v predvidljiv in vnaprej opredeljiv algoritem, hkrati pa ga, paradoksalno, zaznamuje prav ultimativna neulovljivost v enoznačno in pomensko zaprto definicijo. Na tem mestu ne bomo navajali izčrpnega kurikularnega historiata, pač pa bomo na kratko predstavili prav to konceptualno ambivalentnost, saj je od tega, kako razumemo pojem *kurikula*, odvisno tudi razumevanje vloge in pristopov h kurikularnemu načrtovanju.

Izraz kurikulum izhaja iz latinskega glagola *currere* in v preprostem prevodu pomeni *tek* (nedol. *teči*): nekateri avtorji v ameriški kurikularni literaturi glagol *currere* prevajajo z besedno zvezo »*to run the course*«, eden najvidnejših med njimi je W. Pinar (2011; 2019; prim. tudi Glatthorn idr., 2015; Thröler, 2016). Gre za angleški termin, pri katerem seveda ne gre prezreti v izvornik vpisane besedne igre: besedno zvezo »*to run the course*« je namreč mogoče razumeti razmeroma široko, kot »*tek na neki progi*«, kar je pravzaprav lahko celo metafora za življenje samo (nenazadnje na to meri tudi latinski izraz *curriculum vitae*), ali pa razmeroma ozko in pragmatično, v smislu praktičnega *izvajanja* nekega določenega učnega predmeta, programa ali tečaja.

Teoretske opredelitve in praktične izpeljave kurikula dejansko nenehno odražajo to ambivalentnost: v pragmatičnem, operativnem smislu je mogoče kurikulum razumeti kot premišljen, znanstveno utemeljen ter razmeroma stabilen algoritem načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov, predmetov, celo pouka v ožjem smislu (učne ure, učne teme ali sklopa). V tem pogledu je kurikulum mogoče razumeti kot dinamičen preplet vrste kurikularnih dejavnikov, zlasti:

- vnaprej opredeljenih *intenc* nekega izobraževalnega programa in procesa njegovega uresničevanja (ciljev, ki so zapisani v kurikularnih dokumentih, pa tudi načrtov in priprav, ki nastajajo na ravni institucije in na ravni posameznega učitelja ali tima učiteljev);
- neposredne *izvedbe* procesa, ki poteka zlasti skozi neposredno komunikacijo med tistimi, ki poučujejo, in tistimi, ki se učijo, pri čemer se te

intence uresničujejo (skozi vsebine, metode, sredstva poučevanja), hkrati pa ta proces proizvaja tudi vrsto učinkov, ki niso bili eksplicitno in vnaprej predvideni¹;

- mehanizmov *preverjanja*, s katerimi je mogoče ugotavljati, kako kakovostno in v kolikšni meri so bili cilji (intence) doseženi.

Po drugi strani pa je nujno poudariti, da kurikulum ni mogoče reducirati zgolj na pragmatično-operativna vprašanja upravljanja ali »menedžmenta« izobraževanja in pouka. Razumeti ga je namreč treba kot kompleksno in živo izkušnjo, ki jo determinira večplastna komunikacija: ne le učitelja in učenca, marveč tudi učencev in učiteljev z učno vsebino, družbenim okoljem, njegovo preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo. Kot zapiše Pinar (2011), kurikulum »implicitira kompleksno konverzacijo z mnogimi sogovorniki, referencami, časovnimi momenti, implicitira pa tudi skoraj neomejene možnosti, od katerih mnoge niso nujno le prijetne« (prav tam, str. xiii). Gre torej za učno ali študijsko izkušnjo, v kateri skozi interakcijo in komunikacijo s preteklostjo (usvajanjem znanja o tem, kar smo kot družba že spoznali) ustvarjamo pomen in razumevanje sebe in okolja v sedanjem času ter skozi ta proces gradimo svojo lastno prihodnost in prihodnost družbe, katere del smo. Ne le v smislu usvajanja obstoječega in produkcije novega znanja, pač pa tudi v smislu formacije sebe kot mislečih in dejavnih subjektov. Kurikulum je v tem pogledu študijska izkušnja, ki jo živimo »tako v samoti kot z drugimi, pri čemer so 'drugi' lahko bodisi naši sodobniki ali pa tisti, ki nas nagovarjajo skozi besedila in zaslone. Podobno kot *Bildung* tudi *currere* poudarja pomen formacije subjekta, saj se naslanja na pomen akademskega študija za (ne le človeško) življenje, pri čemer si – ob novih dognanjih in raziskovalnih spoznanjih – vedno znova zastavlja in preizprašuje vprašanja kulture, politike ter ekonomije« (prav tam, str. 124–125).

Opisane opredelitve kurikula so relevantne tudi za visokošolski prostor. Slednji ima sicer v primerjavi z izobraževanjem in kurikulumom na primarni in sekundarni stopnji nekatere specifične, ki jih ne gre prezreti: visokošolsko in zlasti univerzitetno izobraževanje poteka v pogojih razmeroma široke avtonomije, tako institucionalne kot individualne, hkrati pa temeljna vloga visokošolskih institucij ni le posredovanje znanja, pač pa tudi njegovo ustvarjanje. Z drugimi besedami, univerza je hkrati pedagoška in znanstvenoraziskovalna ustanova. To ima nedvomno vpliv na njen notranji kurikularni ustroj. Sicer podobno kot velja za konceptualne opredelitve kurikula, tudi opredelitve visokošolskega kurikula niso enotne oz. enoznačne. Kot pišeta Gosper in Ifenthaler (2014, str. 1), niti med teoretiki niti med praktiki v visokošolskem izobraževanju ne obstaja enotno razumevanje kurikula. Lattuca in Stark (2009) denimo navajata

1 V kurikularni teoriji jih označujemo s pojmi, kot so implicitni ali prikriti (*hidden*) kurikulum (prim. denimo Margolis 2001).

nekaj pogostih pojmovanj visokošolskega kurikula, ki se razlikujejo v svojih pomenskih poudarkih. Kot pišeta, kurikulum za različne udeležence visokošolskega izobraževanja lahko pomeni (prav tam, str. 1-2):

- *temeljni namen visokošolskega programa, njegovo »misijo«* oz. konsenzualno opredelitev, kaj je pomembno, da študentje v programu usvojijo;
- *niz izkušenj*, za katere odgovorni načrtovalci programa menijo, da bi jih morali omogočiti vsem študentom;
- *celoto vseh študijskih predmetov*, tako obveznih, ki jih študentje morajo opraviti, kot tudi tistih, med katerimi lahko izbirajo;
- *celoto dejansko opravljenih študijskih predmetov*;
- *vsebinsko posamezne študijske discipline*;
- *časovni in kreditni okvir*, znotraj katerega študent pridobi formalno visokošolsko izobrazbo.

Ni težko opaziti, da vsako od teh pojmovanj opisuje določeno razsežnost visokošolskega kurikula, hkrati pa gre za pomenske opredelitve, ki so vsaka zase preveč fragmentarne, da bi lahko celovito zajele kompleksnost tega fenomena. Ena od pogostih redukcij visokošolskega kurikula, na katero opozorijo tudi Prøitz idr. (2020), je njegovo omejevanje na vprašanje zasnove samih kurikularnih dokumentov. Visokošolski kurikulum se sicer pomembno manifestira skozi institucionalno in individualno pripravljene kurikularne dokumente, toda avtorji ob tem poudarjajo, da bi morale razumevanje in proučevanje tega koncepta seči bistveno dlje, k vprašanju o *razmerju* med znanjem, poučevanjem, študijem (učenjem), preverjanjem in ocenjevanjem ter o tem, na kakšen način so študentje in visokošolski učitelji vpeti v procese načrtovanja in implementacije določenega študijskega programa (prim. prav tam, str. 80). Gre za pomembne poudarke, saj so prav od tega, kako razumemo sam koncept visokošolskega kurikula in kakšen pomen mu pripisujemo, odvisni tudi poglobljenost, sistematičnost in kakovost samega kurikularnega načrtovanja, hkrati pa je od tega odvisno, kot piše L. Stefani (2009), tudi naše razumevanje kakovostnega poučevanja in individualnega študija. In način, kako so pojmovanja visokošolskega poučevanja in študija vgrajena v procese kurikularnega načrtovanja in izvajanja študijskih programov, v pomembni meri determinira tudi študijsko angažiranost samih študentov (prav tam, str. 40).

Načrtovanje visokošolskega kurikula

Samo *kurikularno načrtovanje* v visokošolskem izobraževanju poteka zlasti na dveh ravneh: na ravni institucije, kjer potekata zasnova in načrtovanje visokošolskih študijskih programov, in na individualni ravni, kjer zasnovo in

izvedbo posameznih programskih enot (zlasti študijskih predmetov), ki sestavljajo študijski program, načrtujejo odgovorni nosilci le-teh. V primerjavi s kurikularnim načrtovanjem v osnovno- in srednješolskem izobraževanju, kjer pomemben kurikularni okvir predstavljajo kurikularni dokumenti, ki so določeni že na ravni države (npr. učni načrti, katalogi znanja), je nacionalno kurikularno načrtovanje v visokošolskem izobraževanju bistveno bolj omejeno. Omeniti velja zlasti *Zakon o visokem šolstvu* (ZVis, 2017); ta namreč v Sloveniji vzpostavlja ključen sistemsko-formalni okvir, ki med drugim določa tudi nekatere pomembne sestavine kurikularnega načrtovanja visokošolskih izobraževalnih programov. V 6. členu ZVis eksplicitno opredeli »izdelavo in sprejem študijskih in znanstvenoraziskovalnih programov, določanje študijskega režima ter določanje oblik in obdobjev preverjanja znanj študentov« (prav tam) kot element univerzitetne oz. visokošolske avtonomije, s čimer ustvari tudi formalno podlago za pristojnost visokošolskih zavodov, da študijske programe oblikujejo na *institucionalni* ravni in jih na tej ravni tudi sprejemajo: skladno z 32. členom ZVis namreč študijske programe sprejme senat univerze oz. samostojnega visokošolskega zavoda, pri čemer zakon v istem členu predvidi še vsaj eno oz. dve ključni varovali. Določa namreč, da mora univerza oz. samostojni visokošolski zavod študijski program akreditirati pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu, ta pa mora za študijske programe, ki izobražujejo za t. i. regulirane poklice, pridobiti v postopku akreditacije tudi »soglasje ministrstva, v katerega pristojnost sodi poklic, ki ga bo pridobil diplomant« (prav tam, 32. člen).

Avtonomija državnih univerz in visokih šol je sicer zagotovljena z Ustavo RS (1991, 58. člen) in bi se morala po ustavi (prav tam) udeleževati tudi skozi *zakonsko* ureditev njihovega financiranja, a je z nekaterimi določbami ZVis (2017), ki podrobneje določajo sestavine študijskih programov ter postopek njihovega sprejemanja, v tem pogledu tudi pomembno zamejena. Zakonski formalni okvir tako določa, da *morajo* študijski programi prve in druge stopnje med drugim vsebovati temeljne cilje programa, splošne ter predmetno-specifične kompetence oziroma učne izide, ki se s programom pridobijo, določen mora biti tudi predmetnik s kreditnim ovrednotenjem študijskih obveznosti po evropskem prenosnem kreditnem sistemu (prav tam, 35. člen). Zakon v istem členu tudi določa, da je obvezna sestavina programov tudi »razvrstitev v nacionalno ogrodje kvalifikacij, evropsko ogrodje visokošolskih klasifikacij ter evropsko ogrodje kvalifikacij« (prav tam). Z drugimi besedami, v Sloveniji zakon univerzam in visokim šolam nalaga pripravo programov, ki so skladni s temeljnimi načeli evropskega ogrodja kvalifikacij in omogočajo priznavanje s kreditnimi točkami ovrednotenih obveznosti, opravljenih na drugih visokošolskih institucijah v evropskem prostoru. To seveda ima implikacije za avtonomijo univerz in visokih šol: delu te avtonomije smo se na področju

kurikularnega načrtovanja študijskih programov v Sloveniji odrekli, da smo lahko vstopili v »skupni evropski visokošolski prostor«.

Zakon tudi z nekaterimi drugimi določbami posega v kurikularno načrtovanje visokošolskih študijskih programov: zdi se, da je želel zakonodajalec predvsem zagotoviti tesnejše povezovanje visokošolskega izobraževanja s sfero dela, kar je najbolj očitno – in tudi najbolj razumljivo – ko gre za visokošolske strokovne študijske programe, za katere ZVis med drugim določa, da je njihov »obvezen sestavni del« tudi »praktično izobraževanje v delovnem okolju« (prav tam, 33. člen). Ko gre za univerzitetne študijske programe, zakon tega sicer ne zahteva, vsebuje pa zapis, ki takšno praktično izobraževanje spodbuja, namreč z dikcijo, da tudi ti programi »lahko« vsebujejo praktično izobraževanje v delovnem okolju (prav tam). Prav tako ZVis univerzam in visokim šolam predpisuje, da v programih opredelijo »delež izbirnosti« (prav tam, 35. člen), iz česar je mogoče razumeti, da študijski program določen delež izbirnosti *mora* vsebovati. Samo po sebi seveda ni sporno, da je z zakonom vzpostavljen pravno-formalni okvir, ki določa nekatere ključne kurikularne parametre. Je pa z vidika načela avtonomije visokošolskih ustanov legitimen razmislek o vprašanju, katere kurikularne sestavine in kako natančno naj jih določa država skozi zakonodajo: še zlasti, kako daleč naj zakonodajalec za zagotavljanje pravice do kakovostnega visokošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji posega v povsem strokovne kurikularne rešitve, kot so denimo vprašanja izbirnosti, praktičnega izobraževanja v delovnem okolju ipd.

Ključni procesi kurikularnega načrtovanja v visokošolskem izobraževanju torej potekajo na institucionalni ravni. Gre za kompleksen proces, tudi zato, ker mora misliti in upoštevati številne uvodoma opisane dejavnike ter njihovo prepletenost in součinkovanje. Zato je njegova predvidljivost in vnaprejšnja determiniranost omejena: to sicer ne pomeni, da ni mogoče ali smiselno poseči po enem ali drugem praktičnem modelu kurikularnega načrtovanja, toda pri tem velja upoštevati, da med nameravanimi in dejanskimi kurikularnimi učinki vselej prihaja do razhajanj, pa tudi, da je kakovost kurikularnega načrtovanja vselej v pomembni meri odraz poglobljenosti razumevanja samega teoretskega koncepta kurikula in njegovih implikacij. Hkrati pa je treba v izhodišču poudariti, da na razumevanje visokošolskega kurikula ter njegovega načrtovanja in izvajanja izrazito vplivajo tudi prevladujoča pojmovanja vloge in pomena visokošolskega, zlasti univerzitetnega izobraževanja v nekem družbenem prostoru in momentu. Z drugimi besedami, kako bomo mislili kurikulum na visokošolski ravni, je pomembno odvisno od tega, kako mislimo samo vlogo univerze in njen družbeni položaj. Zato bomo v nadaljevanju te razprave najprej razgrnili nekatere ključne izzive, s katerimi se visoko šolstvo srečuje v današnjem času, nato pa v zadnjem delu razprave obravnavali temeljne značilnosti institucionalnega in individualnega kurikularnega načrtovanja na tem področju.

Širši pogled: kaj pričakujemo od univerze in visokošolskega izobraževanja?

Visokoškolskemu prostoru – in to seveda ni nikakršna slovenska posebnost – je imanentna izrazita notranja heterogenost. Tvorijo ga institucije, ki so javne in zasebne, nekatere imajo status univerze, druge so samostojni visokošolski zavodi; nekatere od teh institucij dejansko razvijajo širok nabor znanstvenih, strokovnih in disciplinarnih področij, medtem ko so druge omejene zgolj na del znanstvenega ali strokovnega horizonta (se npr. bolj izrazito ukvarjajo z naravoslovno-tehniškimi področji ali bolj z družboslovnimi področji); na formalni ravni razlikujemo med univerzitetnimi programi, katerih diplomanti naj bi bili usposobljeni za najzahtevnejše znanstvenoraziskovalno delo, in visokoškolskimi strokovnimi programi, ki študente usposabljaajo za opravljanje strokovnega dela in je njihov primarni namen priprava diplomantov za učinkovit vstop na trg dela. V Sloveniji je sicer mogoče razmeroma hitro podleči vtisu, da imamo – paradoksalno – kljub vsej opisani heterogenosti opraviti tudi z nekakšno poenotujočo dinamiko: zdi se namreč, da meja med visokim strokovnim in univerzitetnim izobraževanjem postaja vse bolj zabrisana in nejasna. Kolikor si visoke strokovne šole slej ko prej želijo postati fakultete in univerze, si slednje vse bolj – vsled zunanjih pritiskov, a tudi notranjih interesnih vplivov – prizadevajo delovati kot bolj sofisticirane in akademsko orientirane visoke strokovne šole, ki svojo kakovost in učinkovitost merijo s kazalniki zaposljivosti diplomantov (prim. Strategija razvoja ..., 2021; Nacionalni program ..., 2021). Razlogi za to so številni: historični, družbeni, ekonomski. Kot pojasnjuje S. Kump (1999), se razprave o razmerju univerze z državo in družbo »tradicionalno sučejo okoli dveh skrajnih konceptov univerze: univerze kot kulturne institucije in univerze kot servisne službe« (prav tam, str. 17). Kump ob tem poudari, da prevladujeta dve teoretični tradiciji, ki pojasnjujeta razmerje med univerzo in državo: prva temelji na nemški idealistični filozofiji in se opira na temeljna načela Humboldtove univerze, ki poudarjajo institucionalno avtonomijo, akademsko svobodo in enotnost poučevanja in raziskovanja (prav tam, str. 18), druga pa izhaja iz ameriškega funkcionalizma, ki je videl vlogo univerze »v njenem pospeševanju tehnološkega in ekonomskega razvoja in modernizaciji ter šolanju delovne sile za naraščajočo produktivnost in višji življenjski standard« (prav tam, str. 21). A je treba tudi pri tej distinkciji ohraniti določeno mero interpretacijske previdnosti: čeprav je bila Humboldtova univerza idealno zamišljena kot institucija, ki naj bi ji bili lastni akademska svoboda, neodvisnost in imunost pred družbenimi pritiski, Kump ugotavlja, da se izvirne ideje Humboldta in njegovih privrženecv, »ki so akademsko poučevanje in raziskovanje konceptualizirali kot nenamensko iskanje resnice, ki je osvobojeno zunanjih intervencij, v praksi niso nikoli zares

uresničile« (prav tam, str. 19) – in ob tem povzema ugotovitve R. M. Pritchard, da so bile »nemške univerze v glavnem mesta za profesionalno izobraževanje [...], [n]jihova znamenita raziskovalna funkcija, ki je imela paradigmatičen vpliv na preostali svet, pa je bila tesno povezana z industrijskimi in vojaškimi potrebami« (prav tam, str. 19–20). Interpretacija, da gre v osnovi za razliko med kontinentalnim evropskim (nemškim) in ameriškim tipom univerze, sicer ni zgrešena, je pa očitno nezadostna, saj so notranjim antagonizmom historično podvržene tudi same humboldtvske univerze. Podobno poanto razvijata tudi Muller in Young (2014), ki zapišeta, da se je v začetku 19. stoletja začel v nemškem prostoru uveljavljati koncept univerze kot raziskovalne ustanove, ki ji bolj kot humanistika in religija postaneta imanentna naravoslovje in tehnika. Univerze ter z njimi povezane naravoslovne in tehniške znanosti tako postanejo vse bolj razumljene kot temeljni vir produkcije visoko izobražene delovne sile, posledica teh procesov pa je vse večja marginalizacija humanistike (prav tam, str. 128). Ali drugače, začela se je transformacija, ki je vodila v brisanje meja med znanostjo in drugimi družbenimi področji, znanstveni misli specifične norme in interesi pa so se porazgubili med interesi, ki so lastni politiki, civilni družbi in trgu (prav tam).

Skozi 20. stoletje so se visokošolska protislovja ohranjala in se ob tehnoloizaciji in informatizaciji družbe še poglobljala. Tik pred začetkom 21. stoletja Štrajn denimo ugotavlja: »Po vsem svetu smo priča svojevrstnemu paradoksu. Bolj ko narašča pomen znanosti, bolj ko visoka izobrazba postaja za posameznika najzanesljivejša pot do zaposlitve in družbenega položaja, bolj se univerze soočajo z zagatami, krizami, notranjimi nesoglasji, finančnimi primanjkljaji in negotovostjo o njihovi vlogi v nastajajoči informacijski družbi.« (Štrajn, 1999, str. 10–11) Dobri dve desetletji pozneje te vrstice niso prav nič izgubile na svoji aktualnosti, le da smo v zadnjem času v visokošolskem prostoru še toliko bolj izrazito podvrženi pritiskom digitalizacije ter prenašanja pedagoških in znanstvenih dejavnosti v virtualne prostore, čemur so dale eksponentni pospešek pandemične okoliščine, v katerih smo se znašli spomladi 2020. Izzivov visokega šolstva, zlasti univerzitetnega, je torej več, kot jih lahko obravnavamo na tem mestu in v kontekstu te razprave. Glede na njihov pomen za razmisleke o visokošolskem kurikularnem načrtovanju bomo omenili le tri, ki jih lahko umestimo med bolj relevantne, in sicer masivizacijo oz. množičnost študija, marketizacijo in z njo povezano korporativizacijo visokošolskih institucij in programov, ter digitalizacijo in (zdi se, da vse bolj neizogibno) prenašanje dejavnosti visokega šolstva v virtualna okolja.

Problem masivizacije študija

Trend naraščajoče *množičnosti študija* ni opazen le v globalnem kontekstu (o tem npr. Lee 2018), spremljati ga je mogoče tudi v slovenskem prostoru vse od začetka 90. let: če smo imeli leta 1993 v Sloveniji dve univerzi, jih imamo sedaj že šest; če je leta 2002 delovalo 12 samostojnih visokošolskih zavodov, jih danes svoje programe ponuja že več kot 40, javno veljavnost pa ima že več kot 1000 študijskih programov. Odpiranje visokošolskega prostora je bila tudi ena od globalnih in nacionalnih političnih prioritiet in njen pozitiven učinek je nedvomno večja dostopnost visokošolskega izobraževanja ter posledično večji delež populacije z doseženo visokošolsko izobrazbo. Toda ob tem velja upoštevati, da ima masivizacija visokošolskega izobraževanja tudi posledice, ki neposredno vplivajo – ali bi vsaj morale vplivati – na kurikularno načrtovanje in didaktično izvajanje visokošolskega pouka. Večji delež populacije v visokošolskih programih namreč pomeni tudi njeno večjo heterogenost, zlasti ob dejstvu, da so tudi najzahtevnejši, tj. univerzitetni študijski programi, odprti dijakom, ki opravljajo različno zahtevne maturitetne preizkuse (bodisi splošno ali poklicno maturo) in imajo za seboj različno zahtevne srednješolske programe, tudi takšne, katerih primarni namen ni priprava na univerzitetno izobraževanje. O tem že pred več kot desetletjem pišeta tudi Biggs in Tang (2007), ki poudarjata, da je bil še v drugi polovici 90. let »delež dijakov, ki izobraževanje nadaljujejo v visokošolskih programih, okoli 15-odstoten, danes je v mnogih državah že več kot 40-odstoten, pri čemer si politiki ponekod za cilj postavljajo celo 60-odstotni delež. Najbolj bistri in zagnani študentje se še vedno odločajo za univerzitetni študij, kot so se že v preteklosti, a ga obiskujejo skupaj s študenti, ki imajo lahko precej drugačne študijske zmožnosti in interese. Razpon študijske zmožnosti je danes v predavalnicah velik, kar za pedagoški kader pomeni, da morajo ta problem upoštevati pri svojem poučevanju« (prav tam, str. 2). Z drugimi besedami, če so v časih, ko so študentje predstavljali akademsko intelektualno elito, zadostovala klasična predavanja in seminarsko delo, ki je temeljilo na samostojnem branju in obravnavi znanstvenih tekstov (prim. prav tam), danes razmere v univerzitetnem izobraževanju terjajo kompleksnejši didaktični angažma visokošolskih učiteljev in so delavcev, če naj visokošolsko izobraževanje ohranja svojo izhodno kakovost.

Marketizacija in korporativizacija visokega šolstva

Toda množičnost študija ni edini izziv: univerzitetni prostor je hkrati s svojim odpiranjem vse večjemu deležu populacije podvržen tudi izrazitim težnjam po privatizaciji, korporativizaciji ter marketizaciji. Biggs in Tang (2007) v svoji razpravi pokažeta, da hkrati z naraščanjem števila visokošolskih institucij narašča tudi delež njihovega zasebnega financiranja, česar ne pripisujeta le ozkim ekonomskim (oz. finančnim) razlogom, pač pa vpetosti visokošolskega

izobraževanja v neo-konzervativno ideologijo, ki med drugim temelji na prepričanju, da je »izobrazba zasebna dobrina in bi zato posameznik zanjo moral plačati, tako kot plača iz svojega žepa za katero koli drugo zasebno dobrino. To je spremenilo značaj univerz in njihovo temeljno misijo: postale so kompetitivne korporacije na trgu« (prav tam, str. 1–2). Kot take so vstopile v igro ponudbe in povpraševanja, kjer v končni instanci tudi diploma slej ko prej postane prodajni artikel, same visokošolske institucije pa namerno ali ne vse bolj delujejo kot podjetja, ki morajo zadovoljevati pričakovanja in zahteve svojih »strank«. Univerze, podrejene tržnim mehanizmom, tako postanejo »dobaviteljice« znanja v kontekstu globalne ekonomije znanja (Muller in Young, 2014, str. 127). Čeprav besedne zveze, kot so »družba znanja«, »ekonomija znanja« ipd., lahko zvenijo kot koncepti, ki naj bi univerzo ohranjali zavezano znanju, iskanju resnice in intelektualni odličnosti, je njihov učinek prej nasproten. Kot piše Močnik (2013), je »na znanju temelječa družba« zgolj »ideološka puhlica, 'kognitivni kapitalizem' pa psevdoteoretska konstrukcija: pogledati je treba, kaj se dejansko dogaja na univerzah in v raziskovalnih ustanovah, in videli bomo, da se bliskovito povečujeta represija in eksploatacija« (prav tam, str. 254), razlogi za to pa tičijo v dejstvu, da se je tudi visoko šolstvo in raziskovanje vdalo kapitalu (prim. prav tam). In kot poudarjata Biggs in Tang (2007), imajo te okoliščine, v katerih so se znašle univerze – vključno z logiko modularnosti, kreditnih točk, medsebojne primerljivosti in korporacijskega upravljanja –, izjemno pomembne posledice tudi za kurikularno načrtovanje, poučevanje in vse ostale študijske procese, pri čemer mnoge institucije za to plačujejo ceno v obliki zmanjševanja znanstvene odličnosti (prim. prav tam, str. 3–4).

Tehnologizacija in digitalizacija na področju visokega šolstva

Tretji izziv, ki mu je izrazito podvržen tudi visokošolski prostor in bo v prihodnjem obdobju še bolj vplival na celovito podobo visokošolskega izobraževanja ter visokošolskega kurikularnega načrtovanja, je povezan z vse bolj intenzivno tehnologizacijo in zlasti digitalizacijo družbe kot celote in izobraževanja kot enega njenih ključnih podsistemov. Če so bile pred dobrim desetletjem kompetence tisto ključno diskurzivno oprijemališče, ki je prešlo ves prostor vzgoje in izobraževanja, v sedanjem trenutku to postaja *digitalizacija*: tako kot smo pred desetletjem verjeli, da kurikularno posodabljanje visokošolskega prostora ne more mimo sprejemanja kompetenčne orientacije bolonjskih programov, podobno danes svoja pričakovanja po večji učinkovitosti in skladnosti visokošolskega izobraževanja s sodobnimi družbenimi težnjami investiramo v procese digitalizacije (prim. npr. Načrt za okrevanje in odpornost ..., 2020). Kot pišeta Kergel in Heidkamp (2018), gre za procese, ki jih je mogoče razumeti kot del t. i. »digitalnega obrata« (angl. *digital turn*). Ta temelji na

predpostavki, da postaja družbena realnost vse bolj določena z digitalizacijo, del te realnosti pa je seveda tudi visokošolsko izobraževanje z vsemi svojimi dejavnostmi (prav tam, str. 16). Sprememb, ki jih prinaša digitalizacija, univerza ne more preprosto zaobiti, pač pa se mora nanje odzvati, zlasti tako, da kritično analizira družbene implikacije, ki jih te spremembe prinašajo, misliti pa mora tudi na posledice, ki jih ima vse bolj razširjena digitalizacija na načinne konstrukcije in prenosa vednosti (prim. prav tam, str. 17). Eden vidnejših kurikularnih teoretikov ameriškega prostora, W. Pinar, denimo opozarja, da tehnologija v izobraževalnem prostoru lahko učinkuje kot »mehanizem zastiranja realnosti« (Pinar, 2019, str. 79). Po eni strani tako, da fokus pozornosti veže nase: poudarjeno ukvarjanje z digitalizacijo, tehnološkim opremljanjem izobraževalnih institucij, uporabo tehnologije pri pouku ipd. dobesedno zaseda prostor bolj relevantnim kurikularnim premislekom, npr. o tem, katere vsebine in cilji so dejansko ključni za formacijo študentov. Po drugi strani, in kar je pravzaprav še bolj ključno, pa sodobne tehnologije učinkujejo tako, da *znanje* vse bolj reducirajo na raven podatkov in informacij. Kot piše Pinar: »Sinergija med računalniško stroko, informacijskim procesiranjem in kognitivno psihologijo ni zgolj generirala novih metafor, s katerimi opisujemo mišljenje in ravnanje², pač pa je rezultirala tudi v konceptualizaciji znanja kot informacije.« (prav tam, str. 80)

Kot sicer ugotavljajo Johnston, MacNeill in Smyth (2018), je odnos do digitalizacije med raziskovalci visokega šolstva precej ambivalenten. Ob tem, ko nekateri digitalizacijo razumejo kot sestavni del pozitivnih sprememb visokošolskega prostora, drugi izražajo visoko stopnjo zaskrbljenosti in skepse (prav tam, str. 5). Slednja je povezana tudi z nekim protislovjem: namreč, čeprav je mogoče pogosto naleteti na pričakovanja, da bosta digitalizacija in implementacija novih tehnologij v visokošolsko izobraževanje privedli do večje kakovosti in dostopnosti le-tega, dejansko kaže, da učinki teh procesov niso tako enoznačni, kar omenjeni avtorji pripisujejo dejstvu, da je digitalizacija visokega šolstva v pomembni meri v funkciji njegove neoliberalizacije, ta pa visokošolski prostor realno siromaši, s čimer siromaši tudi same potencialno kakovostne učinke digitalizacije (prim. prav tam, str. 19–20). Ob dejstvu, da se digitalizaciji in z njo povezani tehnologizaciji v visokošolskem prostoru preprosto ni mogoče izogniti, se zdi, da je ključno vprašanje, povezano tudi s procesi kurikularnega načrtovanja, na kakšen način naj poteka implementacija digitalnih tehnologij v ta prostor in kako digitalizacijo v visokošolskem prostoru ustrezno obvladovati. Nemara drži, kot pišeta Kergel in Heidkamp (2018), da bi v derridajevskem smislu, tudi ko gre za digitalizacijo, univerza morala ostati »brezpogojna«: po

2 Ena takih metafor, na katere tu meri Pinar, je denimo tudi »računalniško mišljenje« (angl. *computational thinking*), ki se prav zaradi ekspanzije digitalizacije vse bolj uveljavlja tudi v pedagoškem diskurzu (prim. npr. Krajnc, Košir in Čotar Konrad 2017).

eni strani mora ohranjati kritičen odnos do družbenih procesov digitalizacije, hkrati pa mora opraviti tudi svojo vlogo priprave mladih ljudi na življenje v svetu, ki je tej isti digitalizaciji podvržen (prav tam, str. 17). Pri čemer ne bi smela prezreti v digitalizacijo vpisanih družbenih neenakosti: za del študentov, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, je namreč digitalizacija visokošolskega izobraževanja lahko pomembna ovira. Kot pišeta Smale in Regalado (2017), je to populacija, ki ima običajno slabši dostop do tehnoloških naprav in infrastrukture, ki sploh omogoča enakovredno participacijo v »digitaliziranem« študiju. Če pa si že lahko privoščijo nakup ustrezne opreme, mora v to vložiti razmeroma veliko časovnih virov, zaradi česar jih logično ostane manj za kakovosten študij (prim. prav tam, str. 75). Toda opozoriti velja še na eno nevarnost, ki prav tako preteži zlasti študentom iz socialno in ekonomsko depriviranih okolij: pričakujemo namreč lahko, da bo v prihodnje sama dostopnost tehnološke opreme zanje postopoma postajala manjši ali celo zanemarljiv problem, najbrž bistveno manjši kot financiranje drugih s študijem povezanih stroškov bivanja zunaj domačega okolja. Razkorak, s katerim bi imeli v tem primeru opravka, bi bil prav tako povezan z digitalizacijo, a ne v običajnem pomenu digitalnega razkoraka med tistimi, ki tehnološko opremo imajo, in tistimi, ki je nimajo, pač pa med tistimi, ki si bivanje in kakovosten študij v univerzitetnih središčih lahko privoščijo, in tistimi, ki ga bodo zaradi slabših socialnih in ekonomskih razmer primorani spremljati bolj ali manj le na daljavo.

Nekatera ključna vprašanja institucionalnega kurikularnega načrtovanja v slovenskem visokem šolstvu

Doslej obravnavani izzivi visokošolskega izobraževanja so se nanašali na širši položaj in pojmovanja vloge tega izobraževanja, zlasti njenega univerzitetnega dela. Bistveno bolj operativna pa so vprašanja, kako na ravni posamezne institucije pristopiti k samemu načrtovanju najprej izobraževalnih *programov* in nato tudi posameznih *programskih enot* (npr. študijskih predmetov), ki te programe tvorijo. Zadržimo se najprej pri nekaterih vprašanjih, povezanih z načrtovanjem oz. snovanjem *študijskih programov*, nato pa bomo del razmisleka namenili tudi načrtovanju *programskih enot* oz. študijskih predmetov.

Kurikularno načrtovanje študijskih programov: nekaj značilnosti

Kot smo že omenili, nekatere poteze načrtovanja programov visokošolskega izobraževanja v Sloveniji določa zakon (ZVis, 2017), vseeno pa je mogoče reči, da so visokošolske institucije, tudi ko gre za programsko načrtovanje, razmeroma avtonomne in jih zakonska določila pri večini kurikularnih odločitev ne omejujejo. Tudi zato lahko načrtovanje študijskih programov v Sloveniji

uvrstimo na institucionalno raven kurikularnega načrtovanja. Še več: dejansko programi, ki so sicer formalno pripravljene na ravni visokošolske ustanove, praviloma nastajajo na posameznih članicah (fakultetah) oz. celo na posameznih oddelkih znotraj članic, kar velja zlasti za večje univerze. Načrtovanje študijskih programov se sicer osredotoča zlasti na dve ključni vprašanji: eno je povezano z nameravanimi izhodnimi učinki programa (kaj torej želimo s programom doseči), drugo pa s samo notranjo strukturiranostjo programa.

Kaj želimo s programom doseči, je vprašanje, ki spet meri vsaj na dvoje: po eni strani gre za vprašanje, kako opredeliti temeljne, splošne cilje programa in cilje njegovih posameznih programskih enot (študijskih predmetov), po drugi strani pa gre za premislek o tem, kakšnega posameznika, diplomanta, želimo s programom formirati. Oboje seveda korelira in najbrž niti ni treba posebej poudarjati, da načrtovanje programa ne pomeni samo opredeliti omenjene kurikularne sestavine, pač pa zagotoviti tudi njihovo medsebojno povezanost in opredeliti mehanizme, s katerimi bomo spremljali, ali pozneje izvajanje programa tudi dejansko prispeva k njihovem uresničevanju in doseganju.

Od snovalcev programa torej v izhodišču pričakujemo, da opredelijo, kako si predstavljajo posameznika, ki ga bo program strokovno in osebno formiral. Kaj pomeni biti *formiran* diplomant filozofije, pedagogike, ekonomije, prava, medicine, strojništva, fizike? Odgovor na to vprašanje bi moral biti odraz poglobljenega premisleka in artikuliranega odgovora na vsaj tri s formacijo diplomanta povezana vprašanja:

- Kako si predstavljamo diplomanta svojega programa z vidika njegove *splošne izobraženosti*, kakšne značajske lastnosti pričakujemo, da bo program razvijal in spodbujal?
- Kako poglobljeno pričakujemo, da bo moral diplomant poznati in razumeti *historiat, metodologijo in znanstveno vsebino* matične in ostalih relevantnih disciplin, ki tvorijo jedro programa? V tem kontekstu tudi: ali študijski program pripravlja diplomante za opravljanje znanstveno-raziskovalnega dela?
- Katero *strokovno delo* pričakujemo, da bo diplomant zmožen opravljati in do katere stopnje operativnosti ga je v času študija po programu mogoče usposobiti?

V tem pogledu bi lahko dejali, da je vsak študijski program premišljena sinteza treh programskih razsežnosti: splošnoizobraževalne, disciplinarne in aplikativne. Odgovori na zgornja vprašanja pa bi morali dati dovolj jasno podlago, ki nato omogoča oblikovanje vizije programa in tega, kar smo v obstoječih programih poimenovali *lik diplomanta*. Predvidevamo lahko, da se bodo programi razlikovali vsaj na dveh ravneh: po eni strani bodo izrazite razlike med

univerzitetnimi in visokimi strokovnimi programi (predvsem na točki usposabljanja za znanstveno-raziskovalno delo in glede praktičnega usposabljanja za opravljanje določenega strokovnega dela in, še nekoliko ožje, posameznih delovnih operacij); po drugi strani pa bodo precejšnje razlike tudi med univerzitetnimi programi, ki so bolj izrazito aplikativno usmerjeni (npr. s področij naravoslovja in tehnike), ter programi, ki jih je težje neposredno aplikativno zasnovati (zlasti s področja humanistike, deloma tudi družboslovja).

Načeloma bi tako pričakovali, da bodo različni tipi programov sledili do neke mere različnim osnovnim načrtovalskim logikam in da bodo tudi strukture posameznih programov (kurikularne sestavine, ki jih tvorijo, ter njihova povezava) odražale opisane ključne programske intence. To med drugim pomeni, da je tudi odločitev o temeljni konceptualni orientaciji programa – kako bo program *konceptualno zasnovan*, kateri teoretski kurikularni koncepti bodo vodili njegovo načrtovanje in izvajanje – odvisna od odgovorov na ta vprašanja in ne more biti dana vnaprej. Na primer: za določene programe bo lahko najbolj smiselna kompetenčna zasnova, kjer je v ospredju vidik usposobljenosti za opravljanje določenega praktičnega strokovnega dela, medtem ko bo za določene programe bolj smiselna odločitev za zasnovo, ki izraziteje temelji na disciplinarnem znanju. Tega sicer ne gre interpretirati izključujoče, saj vsak program daje disciplinarno znanje in obenem diplomante pripravi za opravljanje strokovnega dela, toda upoštevati velja, da ima odločitev za določeno konceptualno zasnovo implikacije tudi za vse nadaljnje korake v procesu kurikularnega načrtovanja, najprej seveda na sestavo predmetnika.

Sprejeta programska vizija in opredelitev lika diplomanta ter odločitev o konceptualni zasnovi programa so podlaga za oblikovanje splošnih *ciljev programa* ter ciljev posameznih programskih enot (študijskih predmetov), ki tvorijo program. Za splošne cilje programa je značilno, da ubesedijo nameravane učinke *programa kot celote* in so kot taki skupni različnim – četudi ne nujno vsem – programskim enotam. S programom je smiselno tudi predvideti, s katerimi evalvacijskimi mehanizmi bo mogoče spremljati doseganje teh ciljev.

Na podlagi ciljev programa nastane *predmetnik*, s katerim določimo, katere *programske enote* bodo sestavljale program in kako si bodo sledile po vertikali programa. Predmetnik je sestavljen iz vsaj treh različnih tipov programskih enot: (i) študijskih predmetov, ki so za vse udeležence programa obvezni, (ii) študijskih predmetov, med katerimi udeleženci programa lahko izbirajo, in (iii) praktičnega usposabljanja v programih, kjer je to glede na cilje in vrsto programa relevantno.

Naslednje vprašanje je, kako naj v okviru priprave programa poteka načrtovanje posameznih programskih enot. Celovito načrtovanje posameznih enot je nujno, da se zagotovi povezanost ciljev *programa* s cilji in vsebinami

posameznih *programskih enot* in obratno. To zahteva najprej pripravo *učnega načrta* za vsako posamezno programsko enoto, s katerim v osnovi (a) opredelimo oz. določimo cilje programske enote in (b) pokažemo, kako posamezni cilji ali sklopi ciljev prispevajo k doseganju ciljev programa kot celote. Ob tem velja poudariti, da *Zakon o visokem šolstvu* (2017) eksplicitno ne predvideva oz. ne določa priprave učnih načrtov, je pa priprava le-teh predvidena z NAKVIS-ovimi akreditacijskimi merili (Merila za akreditacijo ..., 2019). Slednja določajo, da v postopku prve akreditacije visokošolskega zavoda ta predloži predloge študijskih programov, ki jih namerava izvajati, skupaj »z osnutkom predmetnika in učnih načrtov« (prav tam, 33. člen), prav tako pa je treba predložiti učne načrte za akreditacijo posameznega študijskega programa (prav tam). Tudi predviden akreditacijski obrazec predvideva, da predlagatelji zagotovijo konsistentnost in vsebinsko povezanost posameznih predmetov in učnih načrtov s celoto študijskega programa ter pojasnijo povezanost oz. skladnost »ciljev, kompetenc oziroma učnih izidov, določenih v učnih načrtih, s cilji in kompetencami študijskega programa in z njegovo vsebino« (prav tam, 53. člen).

Sestavine učnih načrtov in individualnih izvedbenih načrtov

Smiselno je, da so *učni načrti* kot sestavni del akreditiranega programa dokumenti, ki vsebujejo za nosilca in izvajalce programske enote *obligatorne* in razmeroma stabilne kurikularne sestavine: določijo torej zlasti *učne cilje*, ki jih je treba doseči v času izvajanja programske enote, s cilji povezane *predmetno-specifične kompetence*, ki so določene s programom, ter *standarde znanja*, ki bi morali biti podlaga za ocenjevanje znanja. Ob tem učni načrt skladno s predmetnikom vsebuje tudi temeljne organizacijske kurikularne gabarite, v okviru katerih poteka doseganje ciljev in standardov znanja, kot so število kontaktnih ur, največji dovoljeni delež ur kombinirane izvedbe študijskega procesa, učni jezik ali jeziki, v katerih poteka izvedba, habilitacijske zahteve za nosilca in izvajalce itd.

Vse ostale kurikularne sestavine, ki so bolj podvržene fleksibilnemu spreminjanju in pogostejši kurikularni modifikaciji, pa za vsako študijsko leto posebej določi nosilec programske enote v podrobnejšem *individualnem izvedbenem načrtu*. Vanj sodijo vse tiste izvedbene sestavine, ki so po presoji nosilca lahko deležne smiselnih modifikacij in prilagoditev, pri čemer je pomembno, da so (i) študentje z njimi pravočasno seznanjeni, kar pomeni, da mora izvedbeni načrt nastati najpozneje do začetka vsakega študijskega leta; in da (ii) je izvedbeni načrt pripravljen tako, da zagotavlja doseganje ciljev, določenih z učnim načrtom in študijskim programom. Ilustrirajmo to s primerom: nobene potrebe ni, da učni načrt kot formalno akreditiran programski dokument določa seznam študijske literature, saj je razumljivo, da lahko z njim določene

cilje študijskega predmeta dosegamo s študijem različne literature, ki se lahko po presoji nosilca vsako študijsko leto smiselno aktualizira. Podobno je npr. z določanjem načinov ocenjevanja znanja: te lahko v okvirih, ki jih določajo zakonodaja in podzakonski univerzitetni akti, pred začetkom vsakega študijskega leta določi nosilec v izvedbenem načrtu.

Individualni izvedbeni načrt je tako dokument, ki od vsakega nosilca programske enote terja, da opredeli vse relevantne izvedbene sestavine, med katere sodijo zlasti:

- *vsebinski sklopi*, ki bodo predmet neposredne obravnave (cilje v učnih načrtih je namreč mogoče dosežati z različnimi neposrednimi študijskimi vsebinami);
- ustrezno *operativizirani cilji* za vsak posamezen vsebinski sklop, pri čemer je treba zagotoviti, da celota vseh vsebinskih sklopov s pripadajočimi operativnimi cilji transparentno vodi k doseganju ciljev, predvidenih z učnim načrtom;
- *časovna dinamika izvedbe* posameznih vsebinskih sklopov (terminski načrt);
- predvidena obvezna in dodatna priporočena *študijska literatura* za posamezen sklop ali za predmet v celoti;
- predvidene *obveznosti študentov* po posameznih sklopih in na ravni predmeta kot celote, nasploh tudi *pričakovanja nosilca in izvajalcev do študentov*;
- *načini in roki ocenjevanja znanja* ter način določanja zaključne ocene predmeta, če je predvidenih več ocenjenih dejavnosti ali izdelkov.

Ob tem je pomembno zagotoviti, da študijski program, predmetnik, pripadajoči učni načrti ter individualni izvedbeni načrti tvorijo konsistentno kurikularno celoto: po eni strani to pomeni zagotoviti horizontalno (med programskimi enotami, ki se izvajajo sinhrono, tj. v posameznem letniku) ter vertikalno (med programskimi enotami, ki si po programu vertikalno časovno sledijo) povezanost, po drugi strani pa tudi upoštevanje ključnih širših vidikov konsistentnosti, ki jih na kratko predstavljamo v sklepnem delu razprave.

Konsistentnost visokošolskega kurikula: skladnost, kongruentnost, koherentnost

Zaradi kompleksnosti in zahtevnosti interrelacij med dejavniki, ki vzpostavljajo visokošolski kurikulum in nanj vplivajo, posledično pa kompleksnosti samega kurikularnega načrtovanja, je zagotavljanje konceptualne in izvedbene

konsistentnosti visokošolskega kurikula ena zahtevnejših nalog v tem procesu. Prøitz idr. (2020) opisujejo dve dimenziji konsistentnosti kurikula, tj. konsistentnost intenc (namenov, ciljev) in konsistentnost neposredne študijske izkušnje (prav tam, str. 80). Ugotavljanje in zagotavljanje konsistentnosti kurikula povezujejo zlasti s tremi visokošolskimi kurikularnimi koncepti, poimenujejo jih *plasti konsistentnosti* (angl. layers of consistency), ki so jih sicer ločeno razvijali različni avtorji: gre za koncepte *skladnosti* (angl. constructive alignment, prim. Biggs in Tang, 2011), *kongruentnosti* (angl. congruence, prim. Entwistle, 2007) in *koherentnosti* (angl. coherence, prim. Muller, 2009).

Za koncept *skladnosti* je značilno, da kot izhodišče kurikularnega načrtovanja postavlja jasne, transparentne in razumljive *operativne cilje* vsakega posameznega študijskega predmeta oz. enote programa. Cilji bi morali biti operativizirani do te mere, da bi jasno izrazili, kako se znanje in usposobljenost študentov manifestirajo na različnih ravneh njihovega doseganja, nato pa je treba s pričakovanimi cilji uskladiti študijske vsebine, didaktično-metodične pristope oz. načine komunikacije in neposredne interakcije med učitelji in študenti. Koncept skladnosti predvideva, da bodo izhodiščna transparentnost in razumljivost operativnih ciljev ter usklajenost vseh ostalih kurikularnih sestavin z njimi vodili tudi k produktivnemu študijskemu procesu. Kot pišejo Prøitz idr. (2020, str. 82), se je ta koncept uveljavil kot podlaga t. i. logičnemu modelu kurikularnega načrtovanja, ki temelji na predpostavki, da je mogoče vnaprej determinirati celoto študijskih vsebin in izkušenj ter jih, podobno kot cilje, podvreči sistematični operativizaciji, kar je predpostavka, ki so jo kritiki koncepta skladnosti zavračali kot izrazito racionalistično (prim. prav tam).

Koncept *kongruentnosti* poudarek prenaša na razumevanje visokošolskega kurikula kot fenomena, ki mu ni lastna linearna predvidljivost: poudarja namreč kompleksnost, medsebojno povezanost in prepletenost značilnosti študentov, študijskih ciljev in namenov ter t. i. *notranje logike* določene študijske discipline in njenih didaktično-metodičnih implikacij (prim. prav tam). Z notranjo logiko imajo avtorji koncepta kongruentnosti v mislih distinktivne značilnosti posamezne discipline, didaktične strategije, ki jih akademska skupnost pripoznava kot lastne tej disciplini, ter splošna načela kurikularnega snovanja študijskih predmetov, ki jih privzema določena visokošolska institucija ali oddelek. Kurikularno načrtovanje, ki temelji na konceptu kongruentnosti, upošteva tudi vrsto drugih kurikularnih sestavin: aspiracije študentov in njihovo socialno ozadje, načine organiziranosti in vodenja študijskega programa, namene, obseg in strukturo študijskega programa, načine študijske podpore študentom ipd. Kot poudarja Entwistle (2007), je bil pojem kongruentnosti vzpostavljen prav z namenom, da bi z njim premostili linearno kurikularno logiko, vgrajeno v Biggsov koncept skladnosti (prav tam, str. 10).

V primerjavi s konceptoma skladnosti in kongruentnosti pa je za koncept *koherentnosti* značilno, da izrazito poudarja pomen strukture in organizacije znanja: slediti konceptu koherentnosti v visokošolskem kurikularnem načrtovanju pomeni stremeti h konsistentnosti notranjih načel oz. koherentnosti med zasnovo samega študijskega programa in organizacije znanja. Za Mullerja (2009), enega od avtorjev koncepta koherentnosti, je pomembno ločevati med dvema vrstama visokošolskih programov in posledično tudi med dvema vrstama koherentnosti: za visokošolske programe, katerih temeljni namen je posredovanje in usvajanje izrazito strukturiranega, teoretičnega disciplinarnega znanja, je ključna *konceptualna koherentnost*, medtem ko morajo študijski programi, katerih primarni namen je priprava diplomantov na praktično poklicno oz. strokovno delovanje, slediti zlasti konceptu *kontekstualne koherentnosti*. Kot povzemajo Prøitz idr. (2020), je za »konceptualno koherenten kurikulum značilno, da ga tvori vertikalno urejena in sekvencirana vsebina, ki ji je lastna izrazita hierarhija abstraktnega in konceptualno kompleksnega znanja. V nasprotju s tem je za kontekstualno koherentnost kurikula značilno, da ga sestavljajo različni praktični segmenti, ki sicer morajo biti med seboj smiselno povezani, a niso nujno strogo vertikalno urejeni in sekvencirani; namesto tega vsak od teh segmentov ustreza nekemu partikularnemu praktičnemu kontekstu in kot tak zadostuje določenemu praktičnemu namenu« (prav tam, str. 83).

Sklep

Razumevanje in ustrezno udejanjanje kurikularnega načrtovanja je tudi v visokošolskem prostoru eden od ključnih dejavnikov kakovosti izobraževalnih programov in njihovega izvajanja. A ne le to: načini, kako se lotevamo visokošolskega kurikularnega načrtovanja, so tudi neke vrste lakmusov papir, ki pokaže, kako v družbenem prostoru in znotraj same akademske skupnosti razumemo temeljno družbeno vlogo in pomen visokega šolstva, v čem vidimo temeljne konceptualne razlike med različnimi vrstami programov (univerzitetnimi, strokovnimi) in kako skozi procese načrtovanja tlakujemo pot prihodnosti visokega šolstva.

V tej razpravi smo odprli nekaj najbolj temeljnih kurikularnih vprašanj, od tega, kako sploh razumemo pojem kurikula in visokošolskega kurikula, pri čemer smo slednjega navezali na nekatere za visokošolski prostor danes ključne izzive, povezane z masivizacijo, marketizacijo in korporativizacijo ter tehnologizacijo in digitalizacijo visokega šolstva. Način, kako se bomo s temi izzivi soočali, bo po eni strani vodilo kurikularnega načrtovanja, po drugi strani pa tudi posledica tega procesa. Opozorili smo tudi na nekatere operative

značilnosti visokošolskega kurikularnega načrtovanja, zlasti na pomembne razlike med načrtovanjem študijskih programov, učnih načrtov posameznih programskih enot oz. študijskih predmetov ter pripravo individualnih izvedbenih načrtov. V tem kontekstu predlagamo nekoliko drugačno zasnovo kurikularnega načrtovanja od obstoječe v slovenskem prostoru: če naj učni načrti kot formalni del akreditiranih programov določajo le najbolj stabilne in oblikovane kurikularne sestavine, to implicira, da posamezni nosilci pred začetkom izvedbe predmeta v posameznem študijskem letu pripravijo podrobnejši izvedbeni načrt. Ob čemer ne gre prezreti, da bi morala biti implementacija takšnega pristopa h kurikularnemu načrtovanju po eni strani postopna, po drugi strani pa podprta z ustreznim procesom usposabljanja visokošolskih pedagoških delavcev.

Literatura in viri

- Biggs, J. B. in Tang, C. S. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Biggs, J. B. in Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Entwistle, N. (2007). 1 – Research into student learning and university teaching. V: Entwistle N. in Tomlinson, P. (Ur.), *Student Learning and University Teaching*. London: The British Psychological Society, str. 1–18.
- Glatthorn, A., Boschee, F. A. in Whitehead, B. M. (2015). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gosper, M. in Ifenthaler, D. (ur.). (2014). *Curriculum Models for the 21st Century*. New York, NY: Springer New York.
- Johnston, B., MacNeill, S. in Smyth, K. (2018). *Conceptualising the Digital University. The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Kergel, D. in Heidkamp, B. (2018). The Digital Turn in Higher Education: Towards a Remix Culture and Collaborative Authorship. V: D. Kergel, B. Heidkamp, P. K. Telléus, T. Rachwal, in S. Nowakowski (ur.). *The Digital Turn in Higher Education*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, str. 15–22.
- Krajnc, R., Košir, K. in Čotar Konrad, S. (2017). Računalniško mišljenje – kaj je to in zakaj bi ga sploh potrebovali? *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 4, str. 9–19.
- Kump, S. (1999). Perspektive univerze v 21. stoletju. V: K. Majerhold (ur.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: Študentska organizacija, str. 17–30.
- Lattuca, L. R. in Stark, J. S. (2009). *Shaping the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, M. N. N. (2018). Corporatization of a Public University: From Collegial Culture to Bureaucratic and Corporate Culture. V: J. Cheol Shi (ur.). *Higher Education Governance in Asia. Transformations under Neoliberalism*. Singapore: Springer, str. 201–220.

- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (neuradno prečiščeno besedilo).* (2019). Dostopno na: <https://www.nakvis.si/wp-content/uploads/2020/01/Merila-za-akreditacijo-NPB-19.-12.-2019.docx> (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Močnik, R. (2013). Konec univerze, zmaga visokega šolstva. V Avtorska skupina (ur.). *Kaj po univerzi?* Ljubljana: *cf., str. 223–260.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22, št. 3, str. 205–226.
- Muller, J. in Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university. *Higher Education*, 67, str. 127–140.
- Nacionalni program visokega šolstva 2030 (predlog).* (2021). Dostopno na: <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=13192> (pridobljeno 13. 1. 2022).
- Načrt za okrevanje in odpornost.* (2021). Ljubljana: Vlada RS. Dostopno na: https://www.eu-skladi.si/sl/dokumenti/rrf/01_si_rrp_23-7-2021_lekt.pdf (pridobljeno 15. 12. 2021).
- Pinar, W. F. (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. US: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* New York: Routledge.
- Prøitz, T. S. idr. (2020). V: M. Elken, idr. (ur.). *Quality Work in Higher Education: Organisational and Pedagogical Dimensions*. Cham: Springer, str. 79–96.
- Smale, M. A. in Regalado, M. (2017). *Digital Technology as Affordance and Barrier in Higher Education*. Cham: Springer.
- Strategija razvoja Univerze v Ljubljani 2021–2027 (osnutek).* (2021). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Štrajn, D. (1999). Univerza, ki se je vrnila v prihodnost, misleč, da se vrača v preteklost. V: K. Majerhold (ur.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: Študentska organizacija, str. 9–16.
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15, št. 3, str. 279–297.
- Ustava Republike Slovenije. (1991). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1> (pridobljeno 15. 12. 2021).
- Zakon o visokem šolstvu (NPB-27).* (2017). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (pridobljeno 15. 12. 2021).

KURIKULARNO NAČRTOVANJE V VISOKEM ŠOLSTVU MED EVROPSKIMI USMERITVAMI IN NACIONALNO PRAKSO: CILJI, KOMPETENCE IN UČNI IZIDI

Borut Mikulec in Klara Skubic Ermenc
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

V poglavju analiziramo vplive dveh evropskih instrumentov, ki sta se vzpostavila v okviru lizbonskega in bolonjskega procesa, to sta evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK) ter evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij (EOVK), na vzpostavitev nacionalnega ogrodja kvalifikacij in kurikularno načrtovanje v visokem šolstvu v Sloveniji. Preučujemo proces, ki se izvaja pod okriljem evropeizacije izobraževanja in poteka od zgoraj navzdol. V okviru slednjega nas zlasti zanima, kako oba evropska instrumenta (EOK, EOVK) vplivata na načrtovanje študijskih programov v visokem šolstvu. Pri tem se podrobneje posvetimo konceptu učnega izida kot osrednjemu elementu obeh ogrodij in pokažemo, kako se koncept učnega izida uveljavlja v visokošolskem kurikularnem načrtovanju in v kakšnem odnosu je do drugih komponent visokošolskega kurikularnega načrtovanja, zlasti do ciljev in kompetenc. Ob tem natančneje preučujemo, na kakšen način je mogoče učne izide načrtovati na ravni predmeta v visokošolskem izobraževanju. V zaključku podamo nekaj predlogov o oblikovanju učnih izidov na ravni študijskega programa in predmeta ter o razmerju učnih izidov do ciljev in kompetenc programa.

Evropeizacija izobraževanja

Koncept evropeizacije se je najprej oblikoval v politološki literaturi, svojo večjo prepoznavnost pa dosegel v 90. letih 20. stoletja (Klatt, 2014; Štremfel, 2017). Čeprav nima enotne in enoznačne opredelitve, se danes najbolj pogosto opredeljuje kot proces konstrukcije, razpršitve in institucionalizacije formalnih in neformalnih pravil, postopkov in načinov sprejemanja odločitev, oblikovanja norm in prepričanj, ki so najprej opredeljeni in usklajeni na ravni Evropske unije (EU) in nato vključeni v logiko nacionalnih diskurzov, političnih struktur in javnih politik (Radaelli, 2004, str. 3). V tem smislu je evropeizacija razumljena kot proces, ki poteka od zgoraj navzdol in se odraža tudi v uspešnem približevanju oziroma prevzemanju »evropskih standardov« s strani držav kandidat k članstvu EU (gl. npr. Dakowska in Harmsen, 2015). Koncept opisuje tudi pritisk k spreminjanju in reformiranju politik na nacionalni ravni. Hkrati označuje tudi proces, ki poteka od spodaj navzgor in se nanaša na vključevanje diskurzov in politik držav članic na raven EU, kakor tudi kot horizontalni proces izmenjave politik med različnimi akterji, ki delujejo v evropskem prostoru (Klatt, 2014).

Na prelomu tisočletja so se razprave o evropeizaciji preselile tudi na področje izobraževanja, k čemur sta prispevala dva ključna vira. Prvi vir lahko prepoznamo v sprejetju bolonjske deklaracije leta 1999, čeprav se je proces transformacije visokošolskih sistemov, še posebej v srednje- in vzhodoevropskih državah, začel že prej, to je s tranzicijo iz socialističnih v kapitalistične sisteme v začetku 90. let 20. stoletja (Dakowska in Harmsen, 2015). Drugi vir pa lahko prepoznamo v sprejetju lizbonske strategije leta 2000, s katero je neposredni poziv po modernizaciji izobraževalnih sistemov prišel z najvišje ravni EU. Ne glede na to, da so formalne pristojnosti Evropske komisije (EK) na področju izobraževanja zaradi načela subsidiarnosti zelo omejene, je lizbonska strategija na področju izobraževanja določila skupne cilje in predvidela skupna orodja implementacije ter finančna sredstva za njihovo uresničitvev. To je vodilo k vzpostavitvi skupne evropske izobraževalne politike (Alexiadou, 2014; Dale, 2009; Lawn in Grek, 2012; Nóvoa, 2010).

Lizbonski in bolonjski proces sta medsebojno povezana in imata sinergijske učinke, saj je lizbonska strategija, katere začetki segajo v leto 1997, znatno pripomogla k uveljavitvi bolonjske deklaracije s težnjo po spodbujanju priznavanja kvalifikacij, vzpostavitvi ogrodij kvalifikacij, konkurenčnosti gospodarstva ipd. Obe strategiji tako predstavljata ključna stebra evropske integracije v visokem šolstvu (Vukasinović in Elken, 2013, str. 265–266).

Evropeizacija se na področju visokošolskega izobraževanja v nacionalnih kontekstih uveljavlja prek evropskega modela visokošolskega izobraževanja, katerega temeljne sestavine tvorijo: stopenjska struktura (3 + 2, 4 + 1), evropski sistem prenosa in zbiranja kreditnih točk (ECTS), učni izidi (*learning outcome*) kot temelj kurikularnega načrtovanja, standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti (ESG), usklajenost in povezanost nacionalnih ogrodij kvalifikacij z EOK in evropskim ogrodjem visokošolskih kvalifikacij EOVK ter postopki priznavanja, ki so usklajeni z lizbonsko konvencijo o priznavanju visokošolskih kvalifikacij (Klemenčič, 2013; Vukasinović in Elken, 2013).

Temeljni mehanizem za implementacijo evropske izobraževalne politike predstavlja odprta metoda koordinacije (OMK), ki vzpostavlja novo obliko večnivojskega upravljanja v izobraževanju na ravni EU. Ta se izvaja prek mehke zakonodaje, kar pomeni na osnovi priporočil, smernic, meril uspešnosti, kazalnikov kakovosti, vzajemnega učenja in primerov dobrih praks ter se udejanja skozi vzpostavljena omrežja na evropski ravni s sodelovanjem javnih in zasebnih strokovnjakov. OMK se opira na kvantitativne in kvalitativne instrumente operacionalizirane z merljivimi kazalniki (npr. 40 % oseb z doseženo terciarno izobrazbo), ki države članice usmerjajo k doseganju skupnih ciljev EU na področju izobraževanja (Alexiadou, 2014; Klemenčič, 2013; Štremfel, 2017).

Ob tem je treba poudariti, da se evropska priporočila na področju (visokošolskega) izobraževanja ne prevajajo v nacionalne kontekste neposredno, ampak kot jih nacionalni akterji interpretirajo pod vplivom širšega kulturnega, političnega in institucionalnega konteksta, v katerega so umeščeni. Zato ima implementacija evropskih priporočil tako načrtovane kot nenačrtovane učinke na nacionalne politike in prakse (Dakowska in Harmsen, 2015; Mikulec in Ermenc, 2017; Vukasinović in Elken, 2013; Zgaga, Teichler in Brennan, 2013). Kakšni so ti učinki na področju visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, prikazujemo v nadaljevanju.

Od evropskih k nacionalnem ogrodju kvalifikacij

EOK – ključni instrument politike za spodbujanje vseživljenjskega učenja

Prvi razmisleki o ogrodju kvalifikacij, ki jih je izoblikovala EK, segajo v leto 2001, ti pa so se leta 2003 utrdili, ko je Berlinski komunike v okviru bolonjskega procesa določil tristopenjsko strukturo ogrodju kvalifikacij (Elken, 2015). Leta 2005 je EK izoblikovala formalno pobudo o EOK, ki sta jo leta 2008 v obliki priporočil izdala Evropski parlament in Svet (2008). Obe instituciji državam članicam priporočata, da: (1) uporabljajo EOK »kot orodje za primerjanje ravni kvalifikacij različnih sistemov kvalifikacij«, ob upoštevanju raznolikosti nacionalnih izobraževalnih sistemov; (2) povežejo svoje nacionalne sisteme kvalifikacij z EOK oziroma z »razvijanjem nacionalnih ogrodij kvalifikacij«; (3) »uporabijo pristop, ki se pri opredeljevanju in opisovanju kvalifikacij opira na učne izide« in povežejo ogrodja kvalifikacij s kreditnimi sistemi; (4) »spodbujajo priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja«; ter (5) »uporabljajo načela zagotavljanja kakovosti izobraževanja in usposabljanja« na področju poklicnega in visokošolskega izobraževanja (EK, 2008, str. 8).

EOK je torej evropski instrument, ki naj bi omogočil primerljivost kvalifikacij med evropskimi državami ter na ta način spodbudil mobilnost državljanov med državami in omogočil vseživljenjsko učenje, ki je razumljeno kot ključni dejavnik zaposljivosti in fleksibilnosti delovne sile. Deluje kot skupno evropsko referenčno ogrodje z osmimi ravnmi, ki obsegajo celoten razpon kvalifikacij, od elementarne do podiplomske akademske stopnje. Namenjen je vsem kvalifikacijam, od splošnih, poklicnih do visokošolskih, kakor tudi kvalifikacijam, pridobljenim na neformalen ali priložnosten način. Osem referenčnih ravni (t. i. opisniki ravni) je opisanih glede na učne izide ter so razvrščeni v tri kategorije, in sicer znanje, spretnosti in kompetence. Glede na to, da je izraz »kompetenca« v opisnikih ravni učnih izidov zaradi različnega razumevanja kompetence v evropskem prostoru zbuja burne odzive strokovne javnosti (Bohlinger, 2019, str. 400; Mikulec, 2017, str. 459), ga je desetletje pozneje, ob reviziji priporočil

EOK, zamenjal izraz »odgovornost in samostojnost« (Svet EK, 2017). Opredelitev temeljnih kategorij obeh priporočil je povzeta v Preglednici 1.

Preglednica 1

Opredelitev temeljnih kategorij opisnikov EOK v prvotnih in revidiranih priporočilih

	EOK – priporočila 2008	EOK – priporočila 2017
Učni izidi	Pomenijo ugotovitve o tem, kaj udeleženec ob zaključku učnega procesa zna, razume in je sposoben opraviti. V EOK so opredeljeni v smislu znanja, spretnosti in kompetenc.	Pomenijo trditve o tem, kaj udeleženec v učnem procesu ob zaključku tega procesa zna, razume in je sposoben opraviti. V EOK so opredeljeni v smislu znanja, spretnosti ter odgovornosti in samostojnosti.
Znanje	Pomeni rezultat osvajanja informacij prek učenja. Znanje je skupek dejstev, načel, teorij in praks, ki so povezane s področjem dela ali študija. V EOK je znanje opisano kot teoretično in/ali podatkovno.	Pomeni rezultat osvajanja informacij z učenjem. Znanje je skupek dejstev, načel, teorij in praks ter se nanaša na področje dela ali študija. V EOK je znanje opisano kot teoretično in/ali podatkovno.
Spretnosti	Pomenijo sposobnost uporabe znanja in strokovnega znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov. V EOK so spretnosti opisane kot kognitivne (vključujejo uporabo logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja) ali praktične (vključujejo ročne spretnosti in uporabo metod, materialov, orodij in instrumentov).	Pomenijo sposobnost uporabe znanja in strokovnega znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov; V okviru EOK so spretnosti opisane kot kognitivne (vključujejo uporabo logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja) ali praktične (vključujejo ročne spretnosti in uporabo metod, gradiv, orodij in instrumentov).
Kompetenca (2008) / Odgovornost in samostojnost (2017)	Pomeni dokazano zmožnost uporabljati znanja, spretnosti ter osebne, socialne in/ali metodološke zmožnosti v delovnem ali študijskem okolju ter v strokovnem in osebnem razvoju. V EOK je kompetenca opredeljena glede na odgovornost in samostojnost.	Pomeni sposobnost učenca, da znanje in spretnosti uporablja samostojno in odgovorno.

Vir: EK, 2008; Svet EK, 2017.

EOVK – ogrodje evropskega visokošolskega prostora

Razmah NOK v Evropi je bil močno podprt tudi s strani bolonjskega procesa in EOVK. Ta je bil vzpostavljen leta 2005 v sklopu Bergenskega komunikeja, ki deluje kot krovno oziroma metaogrodje za 48 članic evropskega visokošolskega prostora in pokriva visokošolske kvalifikacije (Gehmlich, 2009). Temeljni namen EOVK je trojen: omogočiti mednarodno transparentnost kvalifikacij, priznavanje kvalifikacij ter mobilnost študentov in diplomantov. Sestavljen je iz treh stopenj (*cycles*) kvalifikacij – prve, druge in tretje stopnje (t. i. dublinski »opisniki kvalifikacij«) –, ki so opisane glede na »učne izide in kompetence«, ter obsega kreditov za prvo (tipično 180–240 ECTS) in drugo (tipično 90–120 ECTS) stopnjo. Dublinski opisniki so opisani z učnimi izidi, ki vsebujejo naslednjih pet elementov: znanje in razumevanje, uporaba znanja, zmožnost presoje, komunikacijske spretnosti in učne spretnosti¹ (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005).

Leta 2018 so v sklopu Pariškega komunikeja (Paris Communiqué, 2018) sprejeli revidirano EOVK, ki je tistemu iz leta 2005 dodalo še opis za kvalifikacije kratkega cikla (*short cycle*) s tipično pripadajočimi 90–120 ECTS. Revidirano EOVK tako sestoji iz opisnikov kratkega cikla, prve, druge in tretje stopnje, ki temeljijo na učnih izidih in kompetencah ter obsegu kreditov za kratki cikel, prvo in drugo stopnjo.

SOK – slovensko ogrodje kvalifikacij

Slovenija je k pripravi ogrodja kvalifikacij pristopila na podlagi priporočil EOK in EOVK. V letih 2009–2014 je oblikovala SOK in njegove ravni umestila v relaciji do EOK in EOVK, leta 2015 pa je SOK dobil tudi svojo zakonsko podlago (Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij [ZSOK], 2015). Za SOK je značilno, da je celovito ogrodje, ki vključuje kvalifikacije iz vseh podsistemov začetnega in nadaljevalnega izobraževanja in usposabljanja; njegov namen je doseči večjo transparentnost kvalifikacij v Sloveniji ter prepoznavnost in primerljivost letih v EU (Mikulec in Ermenc, 2014). Ogrodje vsebuje 10 ravni, pri čemer so opisniki ravni po zgledu EOK iz leta 2008 opisani v terminih znanja, spretnosti in kompetenc, čeprav so njegove opredelitve nekoliko natančnejše in prilagojene obstoječemu nacionalnemu sistemu. Opredelitve temeljnih kategorij so povzete v Preglednici 2.

Po Raffu (2011) bi lahko SOK kategorizirali kot razlagalno ogrodje, katerega namen je narediti obstoječi kvalifikacijski sistem predvsem bolj pregleden. Čeprav ponuja tudi orodje za uvajanje sprememb, slednje ne poskuša neposredno uvesti samo, za razliko od reformnega tipa ogrodja, ki vsebuje lastne specifične reformne cilje. Skladno z razlagalno funkcijo ogrodja forma učnih

¹ Prevod slednjih je dostopen v Zgaga, 2004, str. 337–340.

izidov tako v ZSOK (2015) ni predpisana enotno za vse kvalifikacije za različne podsisteme izobraževalnega sistema. Kljub temu pa SOK, ki ga določa zakon, v slovenski (visokošolski) izobraževalni prostor vnaša določena odprta vprašanja in dileme, ki jih na primeru koncepta učnega izida obravnavamo v nadaljevanju.

Preglednica 2

Opredelitev temeljnih kategorij opisnikov SOK

SOK	
Učni izid	Predstavlja znanje, spretnosti in kompetence, standardizirano na določeni ravni kvalifikacije. Je izjava o tem, kar kandidat na neki kvalifikacijski ravni po zaključenem učnem obdobju ve, je zmožen narediti in se odločiti.
Znanje	Je rezultat znanja in osvajanja pojmov, načel, teorij in praks. Pridobivanje znanja poteka v različnih okoljih: v izobraževalnem procesu, pri delu in v kontekstu zasebnega in družbenega življenja.
Spretnosti	Nanašajo se na kognitivne spretnosti (uporaba logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja) in/ali praktične spretnosti (ročne, kreativne spretnosti, uporaba materialov, orodij, instrumentov).
Kompetence	Nanašajo se na sposobnost uporabe in povezovanja znanja in spretnosti v izobraževalnih, profesionalnih in osebnih situacijah. Ločimo generične in poklicno specifične kompetence. V SOK kompetence razvrščamo glede na kompleksnost, samostojnost in odgovornost delovanja.

Vir: Mikulec in Ermenc, 2014, str. 81–82; ZSOK, 2015.

Učni izid kot torišče evropske politike izobraževanja

Koncept učnega izida je eden osrednjih konceptov, ki označuje procesa evropeizacije izobraževanja in razvoja bolonjskega sistema. Slovenija je v oba procesa intenzivno vpeta, zato ne preseneča, da smo se v Sloveniji v zadnjih letih z vprašanji učnih izidov že začeli intenzivno ukvarjati. Prvo vprašanje je vprašanje prevoda termina *learning outcome* v slovenski jezik. V strokovnih publikacijah in pravno-formalnih dokumentih srečujemo različne prevode, ki so posledica terminološke nejasnosti koncepta. Srečamo prevode, kot so učni izid/rezultat, izid/rezultat učenja, učni/študijski dosežek (Ermenc in Mikulec, 2011, str. 36; Štefanc, 2011) in predvideni študijski rezultati, prevod, ki

je privzet v predpisanem obrazcu za učni načrt predmeta v visokošolskem izobraževanju (Predlog za akreditacijo, b.l.). Sami na tem mestu za izraz *learning outcome* uporabljamo prevod učni izid, saj se je slednji uveljavil z ZSOK (2015).

Koncept učnega izida predstavlja odraz širših sprememb na področju regulacije izobraževalnega sistema (Ermenc, 2015), vključno s spremembami na področju (visokošolskega) kurikularnega načrtovanja, ki ga vodi t. i. rezultat-ski pristop (Kotnik, 2013). Rezultatski pristop se lahko odraža na več ravneh; katere so te ravni in kakšen je njihov specifičen pomen na konkretnem območju, pa je odvisno od nacionalnih ali institucionalnih upravljaljskih praks. Ločimo lahko vsaj naslednje ravni:

1. na ravni *kurikularnih dokumentov* učni izidi postajajo eden njihovih ključnih sestavin; najdemo jih na več ravneh:
 - z učnimi izidi se opisuje splošen *profil diplomanta* na določeni ravni izobraževanja (npr. skupne značilnosti diplomanta prve ali druge stopnje univerzitetnega študija),
 - z učnimi izidi se opisuje splošne namene *programa* kot celote,
 - z učnimi izidi se opisuje namene posameznega *predmeta* oz. programske enote,
 - z učnimi izidi se opisuje tudi prilagoditve za posameznega študenta, na primer za namene mobilnosti ali prilagoditve za študente s posebnimi statusi;
2. na ravni (notranjega in zunanjega) ocenjevanja, ki temelji na logiki kriterijskega ocenjevanja: študentov ne ocenjujemo na osnovi primerjave med njimi, ampak glede na učne izide (standarde znanja);
3. učni izidi so osrednja komponenta nacionalnih in nadnacionalnih (EOK, EOVK) *ogrodij kvalifikacij*;
4. učni izidi postajajo vedno pomembnejši element presoje *kakovosti* izobraževanja;
5. učni izidi so lahko tudi osnova *financiranja* izobraževalnih programov in ustanov.

V prispevku osrednjo pozornost namenjamo kurikularni ravni (opisi učnih izidov na ravni predmeta in programa kot celote), slednjo pa zaradi boljšega razumevanja postavimo v širši kontekst sodobnih pogledov na (a) kakovost in (b) ogrodja kvalifikacij.

- Na visokošolskem področju je bolonjski proces sprožil procese povezovanja učnih izidov ter *sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti* tako na nacionalnih kot institucionalnih ravneh. Upravljalci v izobraževanju na

mednarodni, nacionalni in institucionalni ravni (Zgaga, 2006) se ukvarjajo z vprašanjem usklajevanja pričakovanih in dejansko doseženih učnih izidov (Cedefop, 2009). Jasna opredelitev pričakovanih učnih izidov naj bi odločevalcem omogočila ugotavljanje kakovosti sistema: prek evalvacijskih in akreditacijskih postopkov na visokošolski ravni naj bi dobili vpogled v njihovo dejansko kakovost. Omogočila bi hkrati tudi spremljanje kakovosti učnih izidov med ranljivimi skupinami študentov, s čimer sistem krepi tudi svojo pravičnost (Kodelja, 2006). Na splošno naj bi bili rezultati različnih preverjanj osnova za razvojne korake in so zato del politike, ki jo poznamo pod imenom »na podatkih temelječe politike« (Mikulec, 2017). Kot povzemajo Aamodt idr. (2016, str. 2), v vedno več državah učni izidi postajajo nov sklop indikatorjev kakovosti, ki jih različne agencije za zagotavljanje kakovosti vnašajo v svoje procedure in na ta način krepijo svoje politike izkazovanja odgovornosti. Raziskave že razkrivajo tudi senčne plati tega procesa, saj vnašanje učnih izidov kot indikatorjev kakovosti med pedagoškim kadrom bolj povečuje občutek nadzora nad njihovim delom kot pa vpliva na izboljšanje njegove kakovosti (Allais, 2014).

- Zaradi svojega fokusa na izkazovanju znanja so učni izidi tudi osrednji koncept *nacionalnih in nadnacionalnih ogrodij kvalifikacij*. Osnovna predpostavka pravi, da je mogoče z učnimi izidi »zajeti bistvo tega, kar kvalifikacija ali učna izkušnja predstavlja« (Allais, 2011b, str. 146), in da bo na ta način mogoče »konkretno ubesediti 'identičnost' oziroma razkriti določeno bistvo, ki ga je ali naj bi ga bilo mogoče doseči skozi različne kurikule in učne izkušnje, tudi učne izkušnje zunaj formalno poučevanih izobraževalnih programov. Prav zaradi tega pojma 'identičnosti' naj bi učni izidi, kot se predpostavlja oziroma trdi, bili zmožni 'presegati meje' – med nacionalnimi državami, različnimi deli sistemov izobraževanja in usposabljanja ali med izobraževalnimi programi in življenjskimi (zlasti delovnimi) izkušnjami. Zato ogrodja kvalifikacij postajajo tudi integralna sestavina sistemov zagotavljanja kakovosti. Predpostavlja se, da bodo državni regulativni organi sposobni meriti programe glede na rezultate, delodajalci in izobraževalne ustanove doma in v drugih državah pa bodo bolje razumele, za kaj je nosilec kvalifikacije usposobljen.« (str. 147)

Opredelitev učnih izidov naj bi omogočala transparentnost kvalifikacij in tudi priznavanje tistih učnih izidov, ki so pridobljeni zunaj formalnega izobraževanja. Vendar so avtorji že v 90. letih prejšnjega stoletja (Hyland, 1994; Wolf, 1995) opozarjali, da je to problematičen pristop, saj bi zares transparentna kvalifikacija morala vsebovati veliko število zelo natančno določenih učnih izidov, kar pa bi vodilo v njihovo trivializacijo in »neskončno spiralo

specifikacij« (Wolf, 1995, str. 55). Znanja pač »ni mogoče 'preslikati' na učne izide; nanj je treba gledati samostojno« (Allais, 2011a, str. 146). Znanje nastaja v okvirih razmejenih disciplin, ali »v interakciji med 'teorijo' (tu definirano kot disciplinarno znanje) in 'prakso' – 'praksa' tu vključuje 'polja prakse', kot jih poznamo v humanistiki in kulturi, proizvodnji in storitvah« (Young, 2011, str. 98). Samo ljudje, ki so si že pridobili določeno kvalifikacijo, to kvalifikacijo lahko povsem dobro razumejo, tisti pa, ki si kvalifikacijo šele želijo pridobiti, tega enostavno ne morejo.

Koncept učnega izida je po eni strani mogoče razumeti kot *vhodni koncept*, na katerem temeljijo vsi tisti študijski programi in učni načrti, ki želijo na čim razumljivejši in preglednejši način izpostaviti, katero znanje (spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence) bo pridobil študent v procesu učenja oziroma izobraževanja ter na kateri ravni kompleksnosti in zahtevnosti to znanje bo. Po drugi strani pa je učni izid mogoče razumeti tudi kot *izhodni koncept*, ki se nanaša na dejansko doseženo znanje oziroma razvite zmožnosti/kompetence študenta, na vsebino in obseg tega znanja (kompetentnosti), njegovo kakovost in kompleksnost (Ermenc, 2015). Povezanost obeh ravni ni nedvoumno razvidna iz definicije, ki jo je podala EK (gl. Preglednico 1) in jo je povzel SOK (gl. Preglednico 2). Podobna definicija se je razširila tudi v bolonjskem procesu, natančneje v procesu »uglaševanja« (*tuning*) (prim. Kotnik, 2013, str. 12), ki pravi:

»Učni izidi so izjave o tem, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti. Lahko se nanašajo na posamezni predmet ali modul, ali na obdobje trajanja študija, denimo na programe prvega ali drugega cikla.« (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 13)

Koncept učnega izida je morda najbolj otipljiv odraz sodobnih procesov v globalnem izobraževanju in zato zanimiv za preučevanje, vendar je zaradi ohlapne definicije z vidika razvoja posameznega izobraževanja precej neuporaben (Kotnik, 2013), ali celo pravo minsko polje, kot je že pred več kot dvema desetletjema opozoril Allan (1996).

Zdi se, da je koncept neuporaben zato, ker ni produkt znanstvenega ali strokovnega razmisleka, temveč je politično-administrativni konstrukt, ki je nastal kot poskus iskanja skupnega imenovalca, ki bi zajel plejado različne nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu, a jih hkrati povezal v skupnih ciljih, ki izhajajo iz podreditve izobraževanja potrebam trga in širše družbe. Kot poudarjajo tudi udeleženci procesa uglaševanja: temelj okrepitve sodelovanja med univerzami v različnih državah (in realizaciji ciljev bolonjske preнове) je oblikovanje »skupnega jezika« (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 33), koncepta učnega izida in kompetence pa sta njegova srž.

Učni izid, cilj in kompetenca

Kot politično-administrativni konstrukt ima učni izid vendarle svojo racionalno bazo. Povežemo ga lahko z dvema gibanjema v novejši pedagoški zgodovini: učne izide je mogoče na eni strani povezati z učno-ciljnimi kurikularnim načrtovanjem (Kelly, 1986; Kotnik, 2013) oziroma z gibanjem za uveljavitev operativnih ciljev izobraževanja (Kotnik, 2013; Prøitz, 2010). Na drugi strani pa je koncept neposredno povezan z gibanjem za uveljavitev kompetenčnega pristopa v izobraževanju (Kotnik, 2013). To sta tudi razloga, zakaj pojmi kot (operativni) cilji izobraževanja, kompetence in učni izidi pogosto nastopajo skupaj in so do neke mere prekrivni. Tudi v bolonjskem procesu do jasne razmejitve med njimi ni prišlo.

Definicij kompetenc poznamo skoraj toliko kot avtorjev, ki o njih pišejo, pa vendar večino njih družijo vsaj en skupni imenovalci, to je enoten pogled na koncept znanja. Koncept kompetenc je vezan na funkcionalni oziroma pragmatični pogled na znanje, za katerega je značilno, da znanje razume v službi zaposlovanja in uspešnega vključevanja v družbo. Zagovornikom pragmatičnega pogleda na znanje ni toliko pomembno vprašanje, kaj je dobro vedeti, temveč kaj je v določenem času in prostoru koristno vedeti. Pomembno jim je vprašanje, kaj moramo v življenju znati narediti in kakšne situacije obvladovati. Učenje in znanje naj bi podpirala in spodbujala širši napredek družbe ter prispevala k družbeni kohezivnosti (Ermenc, Biloslavo in Mikulec, 2016, str. 30).

Kompetenca je torej pojem, ki govori o naravi znanja, zato spraševanje o kompetencah pomeni spraševanje o znanju in spretnostih, ki se jih mora študent v okviru nekega študijskega programa naučiti, oziroma o spretnostih, ki jih mora razviti. Opredeljevanje in izbor kompetenc zato odgovarja na vprašanje: *kaj se mora študent naučiti*.

Kompetenčni pristop se je v Sloveniji začel najprej uveljavljati na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter se počasi širiti tudi na druge segmente izobraževalnega sistema. Definiranje kompetenc je večinoma sledilo holističnemu razumevanju kompetenc (Ermenc, 2006), ki se odraža tudi v spodnji definiciji, ki je že več kot desetletje prisotna v poklicnem izobraževanju: »Kompetence so razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznikov, ki jim omogočajo, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju« (Kovač, 2007, str. 20).

Razvoj kompetenc vsebuje:

- pridobivanje deklarativnega oziroma teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanje strok – kognitivni vidiki);

- pridobivanje proceduralnega znanja (*know-how*) in razvoj spretnosti (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih – funkcionalni ali formativni vidik);
- razvoj avtonomne in etične držbe v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja; razvoj odgovornosti, avtonomnosti (socializacijski vidik) (str. 21).

Vključevanje kompetenc v študijske programe poteka po logiki učno-ciljnega načrtovanja, saj le-to temelji na razmišljanju, da je izobraževanje treba načrtovati tako, da se v izhodišču vprašamo, čemu znanje služi in kaj želimo pri študentih z njim doseči (Kotnik, 2013; Prøitz, 2010). Znanje, ki se vključuje v učne načrte, je torej tam zato, ker naj bi bilo koristno za opravljanje neke dejavnosti ali da bi podprlo razvoj neke zmožnosti. Učne vsebine nimajo vrednosti same po sebi, kot je to značilno za učno-snovni pristop, ampak so podrejene ciljem, ki jih želimo doseči, podrejene zmožnostim, ki jih želimo pri študentih razviti. Deklarativno znanje se umakne proceduralnemu (Ermenc, 2006).

Tudi z učnimi izidi sledimo ciljni logiki, pri čemer pa v osredje pride še en vidik. Učni izid namreč terja postavitev vprašanja, *kakšno znanje, spretnosti, odnos študent izkazuje*. Povedano drugače, učni izid je koncept, ki je neposredno povezan z vrednotenjem (ocenjevanjem, presojanjem, preverjanjem) znanja in njegovim prenašanjem (med izobraževalnimi ustanovami ter med izobraževanjem in trgom dela), zato ni presenetljivo, da je tesno povezan s taksonomijami operativnih ciljev izobraževanja (npr. Bloomova taksonomija, Biggsova SOLO taksonomija ipd.) in taksonomijami razvoja profesionalne ekspertnosti (Dreyfus in Dreyfus, 1986).

Zaradi povezave med učnimi izidi in učnimi cilji jasne ločnice med konceptoma ni mogoče potegniti; še več, številni avtorji so zgodovinsko starejše operativne cilje izobraževanja preprosto zamenjali z učnimi izidi (npr. Kennedy, 2015). Priročnik za visokošolske učitelje z londonske univerze (Queen Mary, b.l., str. 4) kar neposredno pravi: »Operativni cilji izobraževanja izhajajo neposredno iz splošnih učnih ciljev in so izjave o tem, kaj učitelj želi doseči pri predmetu. V sodobnosti pa učitelje spodbujamo, da operativne cilje izobraževanja preoblikujemo v učne izide.« Zdi se, da je edina razlika, ki jo je mogoče razbrati med starejšimi operativnimi cilji izobraževanja in novejšimi učnimi izidi ta, da je danes precej več pozornosti posvečene natančnejšemu vključevanju v opise tudi kakovost dosežka in kontekst, v katerem se znanje izkazuje (so bližje definiciji standarda znanja). Zato so učni izidi tudi neposredno povezani z ogrodji kvalifikacij in njihovo logiko stopnjevanosti od na najnižjih do najvišjih ravni kompleksnosti in zahtevnosti učnih izidov in z njimi kvalifikacij, ki stojijo za njimi.

Načrtovanje učnih izidov v visokošolskem izobraževanju

V Sloveniji smo se z rezultatskim pristopom srečali v osnovnem in srednjem izobraževanju s prenovo v začetku 90. let 20. stoletja, ko smo učno-snovni koncept kurikularnega načrtovanja nadomestili z učno-ciljnimi. S tem smo uveljavili stališče, da je v učne načrte bolj smiselno zapisati, katere cilje morajo učenci doseči, hkrati pa šoli in učiteljem prepustiti strokovne odločitve o tem, s kakšno vsebino in na kakšen način bodo te cilje realizirali. Učno-ciljno načrtovanje se je uveljavilo tudi v višjem strokovnem izobraževanju, z bolonjsko reformo pa se uveljavlja tudi na področju visokega šolstva. Na področju visokošolskega izobraževanja sta bila v ospredju izpostavljeni dva temeljna namena učno-ciljnega načrtovanja; to sta preglednost (transparentnost) in načrtovanje z vidika študijske obremenitve študenta, izražene v kreditnih točkah – vsebino izraža učni izid, njegovo obsežnost pa kreditno ovrednotenje.

Rezultatski pristop pri načrtovanju programov izobraževanja odpira naslednja vprašanja:

- Do kakšne vednosti in zmožnosti moramo študenta v pedagoškem procesu *pripeljati*?
- Kako bo študent svojo vednost in zmožnost *izkazal*?
- Kako bomo skrbeli za *kakovost* učnih izidov in kakovost njihovega vrednotenja?

Odgovore na ta vprašanja lahko oblikujemo na več ravneh, od najbolj splošnih (na ravni tipa izobrazbe/diplome, na ravni študijskega programa) do najbolj konkretnih (na ravni predmeta ali na ravni posameznika). V nadaljevanju se bomo osredotočili na raven programa in predmeta ter podali nekaj smernic za načrtovanje učnih izidov.

Identificirali smo štiri temeljne značilnosti snovanja učnih izidov:

- Učni izidi so zasnovani tako, da *izhajajo iz perspektive študenta*: izražajo tisto, kar naj bi po koncu predvidenega študijskega obdobja (semester, študijsko leto) študent vedel in znal napraviti.

V bolonjskem procesu je središče študentske perspektive formalno postavljeno v kreditno ovrednotenje predmetov, saj naj bi kreditne točke odražale vložek, ki ga v predmet vloži študent, da bi dosegel predvidene učne izide. Zato morajo biti predmeti zasnovani tako, da je med predvidenimi in dejanskimi izidi čim večje ujemanje. Pri njihovem snovanju se lahko opremo na Biggsovo teorijo konstruktivnega ujemanja (*constructive alignment*) (Biggs in Tang, 2011, str. 11), ki pravi, da je predvidene učne izide mogoče dejansko

doseči le pod pogojem, da učitelj sistematično povezuje pričakovane izide z učnimi dejavnostmi in ocenjevalnim pristopom.

Učni izidi so izraženi s t. i. *aktivnimi glagoli*, to so glagoli, ki izražajo študentovo aktivnost (ne učiteljeve) oziroma način izkazovanja znanja. To pomeni, da se načrtovanje učnega načrta ne začne pri vprašanju, katere študijske teme želi učitelj »pokriti«, temveč pri vprašanju, kakšno znanje naj bo študent ob zaključku predmeta zmožen izkazati oziroma kaj naj bo zmožen z znanjem početi.

Če denimo učitelj želi, da študent teorijo aplicira na neko profesionalno področje delovanja, mora hkrati razmisliti tudi o didaktičnem pristopu, ki ga bo uporabil, saj je zelo majhna možnost, da bo študent na osnovi predavanja, na katerem bo s teorijo seznanjen, to teorijo že zmožal aplicirati v profesionalnem okolju. Biggs in Tang (2011) opozarjata, da mora do aplikacije priti v samem študijskem procesu in da mora nenazadnje tudi aplikacija biti preverjena – če jo študent na izpitu samo opiše, to še ni zadosten pokazatelj, da jo je zmožen dejansko izpeljati.

Biggs in Tang (2011, str. 11) pravita, da so učni izidi tako oblikovane trditve, ki jasno povedo, kaj bodo študenti na koncu določenega študijskega obdobja *zmožni opraviti* ter na kateri *ravni kakovosti in kompleksnosti* bo ta izkaz znanja. Ob tem poudarjata, da mora biti načrtovalec hkrati pozoren na nenačrtovane učne izide ter s tem ne zatirati študentove ustvarjalnosti in talenta. Pri razmisleku o kakovostnih ravneh znanja in kompleksnosti miselnih procesov in presoj ali psihomotoričnih zmožnostih, ki izkazovanje znanja omogočijo, pa pripravljavcem učnih načrtov pomagajo različne taksonomske lestvice. Najbolj razširjena je Bloomova taksonomija oziroma njena revidirana različica (Anderson in Krathwohl, 2001), uveljavljena pa je tudi Biggsova SOLO taksonomija (Biggs in Tang, 2011).

V osnovi lahko pričakujemo, da bodo višje stopnje izobraževanja (torej visokošolsko izobraževanje) vsebovale kompleksnejše učne izide (npr. zmožnost analize, vrednotenja in sinteze), vendar tu ne gre za avtomatizem. Ključna je namreč vloga posameznega učnega izida v kontekstu predmeta (in študijskega programa): kaj je temeljno, kaj podporno; kaj je treba razviti na ravni uporabe, kaj na ravni vrednotenja ipd. Da bi ujeli kompleksnost dosežka in njegovo kakovostno raven, moramo učne izide postaviti v *jasen kontekst* in biti *dovolj specifični*.

- Uvajanje učnih izidov krepí učno-ciljni kurikularni pristop in vodi do opustitve učno-snovnega načrtovanja.

Učno-snovno načrtovanje izhaja iz vprašanja selekcije primernih znanj. Kriteriji izbire primernih znanj so objektivnost, znanstvenost, relevantnost,

logična in sistematična strukturiranost učne oz. študijske snovi, zato ima pomembne prednosti: omogoča sistematičen študij, celovit pregled nad stroko, spodbuja disciplinarno mišljenje, široko razgledanost in je dobra osnova za nadaljnji študij. Po drugi strani pa ima tudi svoje slabosti; lahko je osredotočeno na faktografijo in reproduktivno učenje. Študenta lahko pasivizira, transfer znanja na praktično rabo je nizek. Ob nenehni produkciji novega znanja pa so velike težave pri njegovi selekciji. Učno-snovni pristop torej ne odraža toliko perspektive učitelja (kot trdi npr. Kennedy, 2015), temveč izhaja iz perspektive posamezne znanstvene discipline, vede oziroma stroke.

Načrtovalci konkretnega študijskega programa in njegovih programskih enot (učnih načrtov) morajo najprej izbrati ustrezen kurikularni pristop. Če tudi želijo (ali morajo) svoje programe podvreči rezultatskemu pristopu, to še ne pomeni, da morajo učno-snovni pristop popolnoma opustiti. Morda bodo želeli večji poudarek na učno-snovnem pristopu ohraniti pri nekaterih temeljnih študijskih predmetih, za katere ocenijo, da pomenijo hrbtenico vede, ki jo morajo študenti spoznati in obvladati na sistematičen način, pri drugih predmetih (v višjih letnikih ali višjih kvalifikacijskih stopnjah) pa se bodo odločili za čistejši učno-ciljni pristop, kjer bodo izbiro študijske vsebine podredili razvoju izbranih spretnosti, veščin, odnosnih dimenzij.

- Učni izidi uveljavljajo *funkcionalni oziroma pragmatični koncept* znanja.

Rezultatski pristop uveljavlja pragmatični pogled na znanje, torej takšen, ki na človeško vednost gleda skozi prizmo njene uporabnosti, ne pa njene inherentne vrednosti. Pristop je že od vsega začetka trdno zasidran tudi v bolonjskem procesu; že leta 2005 na primer beremo: »Pri načrtovanju prvostopenjskih študijskih programov naj načrtovalci posvetijo posebno pozornost pričakovanjem trga dela in njegovim izzivom.« (From Berlin to Bergen, 2005, str. 18) Hkrati je bilo poudarjeno, da naj bodo študijski programi zasnovani široko, vključujoč tako interdisciplinarne kot disciplinarno specifične enote. Zato naj bi vsak študijski program zagotavljal tako razvoj splošnih in interdisciplinarnih kompetenc (tj. prenosljivih med disciplinami) kot tudi disciplinarno- in predmetno-specifičnih kompetenc (str. 18).

Odnos univerz, posameznih disciplin in učiteljev do pragmatičnega koncepta znanja je seveda zelo različen, pogosto izjemno kritičen, zato je pomembno, da načrtovalci študijskih programov do njega vzpostavijo aktiven in kritičen odnos ter razmislek povežejo z izbiro samega kurikularnega pristopa, kot smo zapisali zgoraj. Pomembna pa je tudi razprava o pomenu in načinu umeščanja splošnih kompetenc v program in predmete. V virih na to temo najdemo različne poglede. Biggs in Tang (2011) zagovarjata stališče, da so nekatere

splošne kompetence tako pomembne, da terjajo samostojno mesto v programih (kot samostojni predmeti ali moduli). Kot samostojne programske enote si v tem smislu lahko zamislimo osnove akademskega pisanja, tuje jezike, digitalne kompetence ipd. Večino splošnih kompetenc pa vendarle ni mogoče misliti zunaj disciplinarnega znanja, saj so z njim tesno povezane. Čeprav je denimo reševanje problemov splošna kompetenca, so fizikove strategije reševanja problemov zelo drugačne kot zdravnikove (str. 114). To pomeni, da moramo o splošnih kompetencah (mednje se pogosto umešča zmožnosti, kot so denimo kritično mišljenje, timsko delo, komunikacijske zmožnosti itd.) razmišljati z vidika konkretnih disciplin in študijske predmete zasnovati tako, da podpirajo njihov razvoj.

- Učni izidi skušajo ujeti *zahtevnostno raven učnega dosežka*, kar je sicer ključna značilnost standardov znanja, le da se tu zahtevnostne ravni vežejo na ogrodja kvalifikacij, v primeru visokošolskega izobraževanja na EOVK.

Uvodoma smo zapisali, da sodobna ogrodja kvalifikacij temeljijo na rezultat-skemu pristopu, saj se kvalifikacije na ravni umeščajo glede na učne izide. Za načrtovalce programov in učnih načrtov je to signal, da morajo svoje učne izide načrtovati skladno z opisniki ravni ogrodja kvalifikacij, na katere programe umeščajo. Učni izidi študijskega programa, ki vodi do kvalifikacije, naj bi bili napisani torej tako, da odražajo raven zahtevnosti, kompleksnosti in obsežnosti osvojenega znanja, zmožnosti, kot je tipična za konkretno kvalifikacijo. Na ta način učni izidi omogočajo razlikovanje med prvo, drugo in tretjo bolonjsko stopnjo, uporabljeni pa so za opis kvalifikacij v spletnem registru kvalifikacij².

Primer načrtovanja učnih izidov v visokošolskem izobraževanju

Za konec želimo podati nekatere predloge izboljšav za pripravljavce učnih načrtov in študijskih programov. Osredotočili se bomo na zgoraj obravnavane koncepte (učni izid, kompetenca, cilj), ki jih najdemo tudi na obrazcu za akreditacijo visokošolskih izobraževalnih programov, predpisanem s strani Nacionalne agencije RS za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS) (gl. Predlog za akreditacijo, b.l.). Skladno s Predlogom (str. 39–41) naj bi učni načrti med drugim vsebovali:

- Vsebino
- Cilje in kompetence
- Predvidene študijske rezultate:
 - Znanje in razumevanje

2 Glej opise učnih izidov kvalifikacij v registru kvalifikacij SOK: <https://www.nok.si/>.

Pri prvi akreditaciji visokošolskega študijskega programa morajo predlagatelji programov v točkah 8–11 navesti cilje programa, ki »so izhodišče za preverjanje učnih izidov študentov«; naštetih splošne kompetence diplomanta; naštetih predmetno-specifične kompetence diplomanta; opredeliti, ali načrtovana »kakovost učnih izidov in kompetenc« zagotavlja zaposljivost diplomantov in/ali možnosti za nadaljevanje izobraževanja (str. 18–19).

Ugotavljamo, da je dokument terminološko nedosleden in konceptualno nejasen (prim. Kotnik, 2006). Od predlagateljev programov NAKVIS pričakuje, da v učnih načrtih cilje in kompetence zapišejo skupaj v isti kategoriji (razumeti je mogoče, da sta pojma cilji in kompetence razumljena kot sinonimna izraza), medtem ko morajo na ravni programa cilje ter splošne in predmetno-specifične kompetence na ravni programa opredeliti ločeno. Predlog za akreditacijo (b.l.) definicij ne poda, ravno tako ostajajo nepojasnjene razlike v rabi na ravni predmeta in v rabi na ravni programa. Nadalje tudi ni nikjer pojasnjeno, ali so kompetence sinonim za učne izide, kot je razbrati iz zapisa na ravni programa, ali ne, kot gre razbrati iz zapisa na ravni predmeta. Še težje pa je razumeti, zakaj so »predvideni študijski rezultati« (tj. učni izidi) opredeljeni samo z »znanjem in razumevanjem«. Če izhajamo iz dublinskih opisnikov, ugotovimo, da sta znanje in razumevanje le ena od petih elementov učnih izidov, poleg uporabe znanja, zmožnosti presoje, komunikacijskih spretnosti in učnih spretnosti. Ne da bi se zavzemali za nereflektirano prenašanje logike dublinskih opisnikov v našo kurikularno prakso, pa ravno izbira omenjene kategorije lahko spodbuja pripravljavca učnega načrta v zapisovanje učnih izidov na najnižjih taksonomskih ravneh, kar lahko zbuja dvome, ali lahko v duhu prevladujoče učno-ciljne logike kurikularnega načrtovanja (Ermenc in Mikulec, 2020) z njimi res zajamemo vso kompleksnost znanja, ki se jo pripisuje visokoškolskemu izobraževanju.

Izhajajoč iz navedenih zagat in predstavljenega konceptualnega razmisleka o uvajanju koncepta učnega izida v slovenski visokošolski prostor, smo oblikovali okvirni predlog za opredelitev in načrtovanje kompetenc, ciljev in učnih izidov na ravni programa in predmeta, ki ga v nadaljevanju prikazujemo na primeru študijskega programa in študijskega predmeta, katerega nosilca in izvajalca sva avtorja tega prispevka.

- *Kompetence* razumemo holistično kot zmožnosti in dispozicije, ki se nanašajo na pridobivanje znanja, spretnosti ter razvoj avtonomne in etične države na širšem strokovnem področju. Ohranjamo delitev na splošne in predmetno-specifične kompetence, pri čemer splošne razumemo kot tiste, ki so prenosljive med različnimi programi. Predmetno-specifične kompetence pa razumemo kot tiste, ki so značilne za program kot celoto in tesno vezane na lik diplomanta. Splošne in predmetno-specifične kompetence

skupaj na jasen in celovit način odslikavajo lik diplomanta. Tako definiranih kompetenc ni mogoče vedno smiselno opredeljevati za posamezne programske enote (Kotnik, 2013), njihov potencial je namreč ravno v možnosti, da ob ustrezno izpeljanem študijskem procesu omogočijo študentom integracijo znanja ter povezovanje teorije s prakso (Ermenc, Vujisić Živković in Spasenović, 2015), zato predlagamo, da se opredelijo na ravni študijskega programa. Cilji predmetov in učni izidi so zato načrtovani z mislijo na kompetence, definirane na ravni programa. Drugače rečeno, pripravljavci študijskega programa s kompetencami opredelijo bistvo profila, ki ga izobrazujejo, to pa se odraža skozi cilje predmetov, študijske vsebine in učne izide. Če pripravljajo programe na različnih stopnjah, pripravljavci posebno pozornost namenijo razlikovanju kompetenc med njimi: med kompetencami na prvi in drugi stopnji študija morajo biti jasne razlike v smislu njihove kompleksnosti, zahtevnosti ter ravni samostojnosti in avtonomnosti, ki jo nosilcu diplome omogočajo pri nadaljnjem študiju ali delu.

Za ponazoritev smo izbrali drugostopenjski študijski program Andragogika in v njegovem okviru učni načrt predmeta Evropske izobraževalne strategije (EIS), ki obsega 5 ECTS³.

V Preglednicah 3 in 4 navajamo nekatere cilje in (splošne ter predmetno-specifične) kompetence programa Andragogika. Izbrali smo tiste, ki so osnova za pripravo omenjenega učnega načrta. Na ravni programa so tako cilji kot kompetence napisani splošno, konkretizirani pa skozi različne programske enote (študijske predmete in študijsko prakso).

Preglednica 3

Cilji programa Andragogika, ki se uresničujejo prek EIS

Cilji:

- Diplomanti so usposobljeni za raziskovanje in razvijanje andragoške teorije in prakse.
 - Program razvija sposobnosti za ohranjanje in širjenje svojega vedenja in zmožnost za prehode v polje inovacij.
-

³ Pridobljeno s http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/Studij_magistrski_studij/predstavitveni_zborniki/2018/enodiscpeda/andragogika.pdf.

Preglednica 4

Kompetence programa Andragogika, ki se uresničujejo prek EIS

Splošne kompetence:

- Zmožnost zbiranja in uporabe podatkov, analize in sinteze, prenosa znanja v prakso in oblikovanje novega znanja.
- Kritično in celostno razmišljanje na interdisciplinaren način.
- Zmožnost srečevanja s kompleksnostjo na polju vzgoje in izobraževanja odraslih.
- Odprtost za alternativne poglede in rešitve.

Predmetno-specifične kompetence:

- Usposobljenost za raziskovanje in razvijanje andragoške teorije in prakse.
 - Razvijanje kompetenc za vodenje procesov evalvacije in samoevalvacije pri posameznikih, v izobraževalnih institucijah in na področju izobraževanja odraslih v celoti in pri posameznih oblikah.
 - Zmožnost vzgojno-izobraževalnega delovanja v različnih družbenih okoljih in integriranje znanja iz različnih okolij.
-

Na ravni študijskih predmetov in drugih programskih enot (npr. študijske prakse), kompetenc, če to ni zares upravičeno, ni smiselno pisati, saj bi njihovo drobljenje vodilo v njihovo redukcijo na ravnansko raven. Zato predlagamo, da učni načrti vključujejo zgolj cilje predmeta, študijske vsebine in učne izide.

- *Cilji predmeta*: oblikovani so na osnovi kompetenc in izražajo splošna pričakovanja o želenem končnem rezultatu študijskega procesa pri predmetu. Cilji vplivajo na izbiro vsebine ter na izbiro didaktičnih strategij in ocenjevanje. Pomembno je, da načrtovalec cilje opredeli na splošni ravni in ne zaide v prepodrobno opredeljevanje.
- *Študijska vsebina*: pripravljavec v grobih orisih navede temeljne vsebinske sklope. Podrobno opisovanje ni potrebno, saj morajo biti študijske vsebine dovolj fleksibilne, da jih je mogoče smiselno sproti aktualizirati.
- *Učni izidi*: oblikovani so na osnovi ciljev in študijskih vsebin ter formulirani tako, da izražajo znanje, spretnosti in naravnosti, ki jih bodo študenti po zaključku predmeta *izkazali*, povezujoč splošne in predmetno-specifične kompetence. S pomočjo rabe aktivnih glagolov izražajo način študentovega izkazovanja znanja. Učni izidi so torej trditve, ki povedo, kaj bo študent ob zaključku predmeta znal in bil zmožen opraviti, zaradi česar jih je treba postaviti v jasen kontekst in jih tudi specificirati. Hkrati naj bodo formulirani dovolj odprto, da jih bo mogoče prilagajati interesom in zmožnostim študentov, še posebej tistih, ki izkazujejo več interesa in talenta na posameznem področju. Ravno zaradi spodbujanja višjih dosežkov je smiselno, da niso zapisani preveč podrobno. Iskanje ravnovesja med jasnostjo in splošnostjo je pri tem pomembno vodilo.

Preglednica 5

Cilji predmeta EIS

Cilji predmeta

Študenti:

- Razumejo značilnosti in cilje globalnega in evropskega izobraževalnega prostora ter sodobne procese njegove transnacionalizacije in evropeizacije.
 - Razumejo dileme prenosa izobraževalnih politik in praks izobraževanja odraslih med različnimi okolji.
 - Usposobijo se za kritično analizo in vrednotenje prenosa praks med različnimi okolji ter prek učenja politik oblikujejo nove predloge.
 - Razvijajo primerjalni metodološki aparat za analizo trendov in procesov, ki oblikujejo globalni in evropski izobraževalni prostor.
 - Analizirajo globalne in evropske vplive politike izobraževanja odraslih na slovenski sistem izobraževanja odraslih.
-

Cilji predmeta so formulirani v procesni formi, zato se za striktno rabo aktivnih glagolov nismo odločili. Naš namen je bil opredeliti splošne intence predmeta, ki izhajajo iz ciljev ter splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc študijskega programa. Hkrati smo upoštevali zahtevnostno raven, značilno za drugostopenjske študijske programe, zato so navedeni cilji dokaj zahtevni.

Preglednica 6

Vsebina predmeta EIS

Vsebina:

- Fenomena globalizacije in evropeizacije ter spremljajoča transnacionalizacija izobraževalne politike: razumevanje vloge mednarodnih medvladnih organizacij (UNESCO, OECD, EU) pri oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik; obseg sprememb v izobraževanju odraslih in dejavniki, ki povzročajo te spremembe.
 - Kritična analiza mednarodnih, evropskih in nacionalnih politik izobraževanja odraslih s pomočjo različnih teoretskih modelov izobraževanja odraslih: napetosti med »raziskavami za politiko« in »raziskovanjem politike«; vloga različnih akterjev v oblikovanju politik izobraževanja odraslih; fenomena privzemanja politik in učenja politik.
 - Lizbonska strategija in oblikovanje skupne evropske izobraževalne politike – nadnacionalna in nacionalna ogrodja kvalifikacij: družbeno in politično ozadje; sodobna ogrodja, njihovi nameni, cilji in značilnosti.
 - Vloga rezultatskega pristopa in učnih izidov v politikah izobraževanja odraslih: mednarodne primerjave rezultatov učenja (pomen in značilnosti mednarodnih raziskav spretnosti odraslih, npr. AES, PIAAC), nameni in učinki primerjav rezultatov učenja na evropsko in nacionalno izobraževalno politiko.
 - Vloga mednarodnih medvladnih in nacionalnih organizacij pri oblikovanju politike: odgovornost in vloga mednarodnih, nacionalnih, regionalnih in lokalnih organov, izobraževalnih ustanov in drugih akterjev.
-

Po podobni logiki je izbrana in strukturirana vsebina predmeta in zato usklajena s cilji predmeta. Vsebina cilje predmeta dodatno osvetljuje in jih s tem postavlja v širši kontekst, zato prispeva k njihovi boljši razumljivosti.

Preglednica 7

Učni izidi predmeta EIS

Učni izidi

Študenti so zmožni:

- Razložiti pojave globalizacije, evropeizacije in transnacionalizacije z identificiranjem dejavnikov oblikovanja globalne, evropske in transnacionalne politike izobraževanja odraslih.
- Pojasniti vlogo mednarodnih medvladnih organizacij (UNESCO, OECD, EU) pri oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik prek temeljnih mehanizmov, ki jih uporabljajo mednarodne medvladne organizacije, ter dejavnikov, ki povzročajo spremembe nacionalnih (lokalnih) izobraževalnih politik.
- Ovrednotiti vplive globalne in evropske politike izobraževanja odraslih na nacionalne in lokalne politike z uporabo analitičnih modelov za analizo politik v izobraževanju odraslih (demokratsko-emancipatornega modela, modela modernizacije in državnega nadzora ter modela upravljanja človeških virov).
- Poiskati podobnosti in razlike med »raziskovanjem politike« in »raziskavami za politiko« ter »privzemanjem politik« in »učenjem politik« z analizo trendov in procesov (npr. raziskava PIAAC, koncept učnega izida), ki oblikujejo globalni in evropski izobraževalni prostor.
- Razčleniti pomen in vpliv lizbonske strategije in Agende 2030 na slovenski sistem izobraževanja odraslih prek analize temeljnih dokumentov izobraževanja odraslih v Sloveniji.
- Oblikovati nove predloge politik izobraževanja odraslih prek učenja politik iz različnih okolij (globalnega, evropskega, nacionalnega, lokalnega).

Pri oblikovanju učnih izidov smo upoštevali naslednje smernice:

- Vsak učni izid je oblikovan tako, da se začne z aktivnim glagolom (študent pojasni, ovrednoti, poišče ...).
 - Aktivni glagoli odražajo različne taksonomske stopnje, ki se stopnjujejo od bolj do manj kompleksnih (od poznavanja pojmov in konceptov do uporabe in vrednotenja). Taksonomske stopnje so usklajene z ravniyo zahtevnosti, ki se pričakuje od študenta (andragogike) na magistrski stopnji študija.
 - Učni izidi so postavljeni v jasen kontekst: od študenta se denimo pričakuje, da pozna proces evropeizacije na ožjem področju izobraževanja odraslih, ne pa denimo tudi na drugih področjih delovanja EU, kar bi kompleksnost izida zelo povečalo.
 - Učni izidi so specifikirani: od študenta se denimo pričakuje, da je zmožen ovrednotiti vpliv evropeizacije na izobraževanje odraslih, pri čemer uporabi vnaprej določen analitični model. S tem je dodatno definiran domet učnega izida, ki je določen tako, da naj bi ga bil v danem času (enega semestra in s krediti definirano obremenitvijo) zmožen doseči tipičen študent.
-

Če navedene primere učnih izidov primerjamo z učnimi izidi predmeta Primerjalna pedagogika (Preglednica 8), ki ga študentje programa Pedagogika in andragogika poslušajo na prvi stopnji študija, lahko opazimo razliko v zahtevnosti med stopnjama, ki so izražene z jasno opisanim kontekstom in do metom dosežka (v tem primeru na ravni uporabe znanja), ki ga pričakujemo od študenta.

Preglednica 8

Izbrani učni izidi predmeta Primerjalna pedagogika

Študenti:

- Navedene [v razdelku »študijske vsebine«, op. avt.] pojme, koncepte, teorije in sestavine obvladajo do te mere, da jih lahko uporabljajo kot instrumentarij za bazično primerjavo nacionalnih sistemov izobraževanja.
 - So zmožni pod mentorskim vodenjem opisati izbrani šolski sistem in na osnovni ravni (deskriptivna metoda) ovrednotiti njegove sestavine in značilnosti (osnove problemskega pristopa).
 - So zmožni ločevati med podatkom in mnenjem ...
-

Pri oblikovanju učnih izidov smo pozorni tako na *predmetno-specifične* kot na *splošne* kompetence, na katere se na ravni operacionalizacije pogosto pozabi. Vsakega cilja seveda ni mogoče izraziti v obliki učnih izidov, niti ni mogoče oceniti vsakega učnega dosežka. Lahko pa učni izidi učitelju (in študentu) služijo kot okvirni napotek in opomnik, ki vodi izbiro študijskih vsebin, didaktičnih pristopov in pristopov k ocenjevanju ter vpliva tudi na odnos, ki ga bo učitelj gojil do študentov in dela.

Pri pripravi je pomembno vlogo odigralo tudi vprašanje števila učnih izidov: želeli smo, da število ni previsoko, ker bi to oviralo preglednost in izvajalčev možnost prilagajanja študentom ali vključevanje novih znanstvenih spoznanj v pedagoški proces. Hkrati pa naj število ne bi bilo premajhno, saj ne bi dalo celovite slike predmeta in opravičilo kreditnega ovrednotenja predmeta.

Sklep

V poglavju smo pokazali, kako instrumenti (EOK, EOVK) in njihovi koncepti (učni izid), ki se razvijajo v okviru evropeizacije (visokošolskega) izobraževanja, vplivajo na načrtovanje visokošolskih študijskih programov in predmetov v Sloveniji. Ob tem smo poudarili, da se evropska priporočila na področju visokošolskega izobraževanja prevajajo v nacionalni kontekst s pomočjo

različnih akterjev, ki ta priporočila interpretirajo v širšem kulturnem, političnem in institucionalnem kontekstu. Identificirali in opozorili smo na nekatere terminološke in konceptualne nejasnosti pri uporabi koncepta učnega izida ter pasti rezultatskega pristopa v izobraževanju, ki se je v slovenski visokošolski prostor uvajal tudi z bolonjsko reformo, in je na eni strani posledica nedorečenosti konceptov bolonjske reforme same, na drugi strani pa tudi nedomišljenosti pri uvajanju rezultatskega pristopa v slovenski visokošolski prostor s strani nacionalnih akterjev. Da bi vnesli nekaj več konceptualnega razumevanja, smo sami poskušali opredeliti načrtovanje učnih izidov v visokošolskem kurikularnem načrtovanju, identificirali nekatere temeljne značilnosti snovanja učnih izidov ter na izbranem primeru pokazali, kako lahko načrtujemo učne izide v visokošolskem izobraževanju na ravni predmeta in študijskega programa. Ob tem pa ne smemo pozabiti, kar opozarjata tudi Hussey in Smith (2002): ni formul, s katerimi bi lahko zapisali popolne učne izide. Vedno so vpeti v kontekst, zato jih uporabljajmo in presojava znotraj njega.

Literatura in viri

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. (2005). Dostopno na: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf (pridobljeno 12. 10. 2021).

Aamodt, P. O., Frølich, N. in Stensaker, B. (2016). Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff. *Studies in Higher Education*. 43(4), 614–624.

Alexiadou, N. (2014). Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. V A. Nordin in D. Sundberg (ur.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*, Oxford: Symposium Books, 123–140.

Allais, S. (2011a). What is a National Qualifications Framework? Considerations from a Study of National Qualifications Frameworks from 16 countries. *Sodobna pedagogika*, 62(5), 106–124.

Allais, S. (2011b). Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues. V: S. Bohliner, G. Münchhausen (ur.). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn: BiBB. str. 145–166.

Allais, S. (2014). *Selling out Education: National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

Allan, J. (1996) Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.

Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does, 4th edition*. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.

- Bohlinger, S. (2019). Ten years after: the 'success story' of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4), 393–406.
- Cedefop. (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dakowska, D. in Harmsen, R. (2015). Laboratories of reform? The Europeanization and internationalization of higher education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17.
- Dreyfus, H. L. in Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elken, M. (2015). Developing policy instruments for education in the EU: The European qualifications framework for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 710–726.
- Ermenc, K. S. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37(1), 21–26.
- Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–50.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2020). Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(pos. št.), 105–128.
- Ermenc, K. S., Vujišić Živković, N. in Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy – views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 35–55.
- Evropska komisija. (2008). *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- From Berlin to Bergen: Executive Summary of the General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005*. (2005). Dostopno na: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/050503_General_rep.pdf (pridobljeno 24. 9. 2020).
- Gehmlich, V. (2009). 'Kompetenz' and 'Beruf' in the context of the proposed German qualifications framework for lifelong learning. *Journal of European Industrial Training*, 33(8–9), 736–754.
- Gonzales, J. in Wagenaar, R. (ur.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Pilot Project – Phase 2*. Bilbao: University of Deusto, University of Groningen.
- Hussey, T. in Smith, P. The trouble with learning outcomes. *Active learning in higher education*, 3(3), 220–233.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row, Publishers.
- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov. Praktični vodnik*. Ljubljana: CMEPIUS; Maribor: Univerza.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European union and its political power. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 53–72

- Klemenčič, M. (2013). The effects of Europeanisation on institutional diversification in the Western Balkans. V: P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries*. Bern: Peter Lang, str. 117–138.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: UM, Filozofska fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Lawn, M. in Grek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. United Kingdom: Symposium Books Ltd.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: qualifications frameworks in Europe. *European educational research journal*, 16(4), 455–473.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (ur.). (2014). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Paris Communiqué*. (2018). . Dostopno na: http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (pridobljeno 14. 8. 2020), (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Predlog za akreditacijo*. (b.l.). Dostopno na: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Predlog+za+akreditacijo> (pridobljeno 14. 8. 2020).
- Præitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.
- Queen Mary, University of London*. (b.l.). The Learning Institute: Good Practice Guide on Writing Aims and Learning outcomes. Dostopno na: <https://academicdevelopment.qmul.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/Aims-and-Outcomes-Guide.pdf> (pridobljeno 18. 8. 2021).
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem? *European Integration Online Papers*, 8(16), 1–26.
- Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj? *Sodobna pedagogika*, 62(4), 52–65.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. in Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13.
- Svet Evropske komisije. (2017). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2017 o evropskem ogrodju kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in razveljavitvi Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Dostopno na: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/sl.pdf> (pridobljeno 6. 2. 2021).
- Štefanc, D. (2011). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij (Uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62(2), 6–16.

- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 51–66.
- Vukasinović, M. in Elken, M. (2013). Higher Education Policy Dynamics in a Multi-level Governance Context: A Comparative Study of Four Post-communist Countries. V: P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.). *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries*. Bern: Peter Lang, str. 261–286.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Young, M. (2011). Qualifications Frameworks: Some Cautionary Thoughts. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 92–100.
- Young, M. in Allais, S. (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks across Five Continents*. London in New York: Routledge.
- Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij*. (2015). Uradni list RS, št. 104 (18. 12. 2015). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6958>. (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces: Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: CEPS.
- Zgaga, P., Teichler, U. in Brennan, J. (2013). Introduction. V: P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.). *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries*, Bern: Peter Lang, str. 11–30.

UČNE OBLIKE V PROCESU VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Jana Kalin¹, Milena Valenčič Zuljan² in Romina Plešec Gasparič²

¹Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

²Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Zagotavljanje kakovosti in dinamika dela v visokošolskem izobraževanju zahtevata didaktično preišljene pristope v različnih organizacijskih oblikah dela (na predavanjih, seminarjih, vajah, konzultacijah) in izbiro tistih načinov dela, s katerimi bomo v največji meri spodbudili razmišljanje študentov in omogočili njihovo aktivno soudeleženo v procesu pridobivanja znanja, razvijanju polklicne identitete ter oblikovanju spretnosti.

Uvod

Didaktična usposobljenost visokošolskega učitelja zagotavlja, da bo strokovno ustrezno presodil, za katere zastavljene cilje bo določena aktivnost najbolj ustrezna ob hkratnem upoštevanju značilnosti študentov (njihovega predznanja, sposobnosti, izkušenj, motivacije ipd.) ter objektivnih možnosti, ki jih določajo časovni in prostorski pogoji, v katerih poteka izobraževanje. Poleg presoje glede izbire ustreznega pristopa je pomembna tudi usposobljenost učitelja za kakovostno izvajanje posameznih pristopov: od različnih učnih metod in učnih oblik do didaktičnih strategij, kot so sodelovalno učenje, problemsko zastavljen študij, projektno in raziskovalno delo, kjer se prepletajo različne učne oblike in metode s temeljnim poudarkom na pridobivanju trajnega znanja, omogočanju samostojnosti študentov pri odkrivanju novega znanja, vzpostavljanju povezav med predhodnim in novim znanjem, reševanju problemov v avtentičnih situacijah, spodbujanju notranje motivacije ter razvijanju sposobnosti reflektiranja in samouravnavanja svojega procesa učenja (glej npr. Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Biggs in Tang, 2011; Kalin in Šteh, 2015; Šteh in Kalin, 2008 in 2015).

V pričujočem poglavju bomo temeljno pozornost namenili presojanju bistvenih značilnosti in prednosti posameznih učnih oblik, ki jih uporabljamo v visokošolskem izobraževanju. Skušali bomo izpostaviti tudi njihove omejitve oz. vidike, na katere moramo biti še posebej pozorni pri njihovi uporabi. Strokovno preišljeno dinamično prepletanje in dopolnjevanje posameznih učnih oblik, ki upošteva različne dejavnike, pa je osnova za najbolj kakovostne rezultate za tako raznolike študente in različno velike skupine, s katerimi se soočamo v visokošolskem izobraževanju.

Opredelitev učnih oblik in pomen njihovega medsebojnega izmenjevanja in dopolnjevanja

Didaktična literatura uporablja precej raznoliko poimenovanje učnih oblik, za katere sicer Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008–2009) navaja, da predstavljajo oblike socialne organizacije dela pri pouku. Blažič, M., Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003, str. 379) jih poimenujejo »oblike vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se pojavljajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev«. A. Tomić (2000, str. 119) jih imenuje učne oblike in definira kot »socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces, to je učenje in poučevanje«. Poljak (1984, str. 156) npr. govori o socialnih oblikah dela, Bognar in Matijević pa o socialnih oblikah aktivnosti učencev (1993, str. 163).

V prispevku izhajamo iz definicije učnih oblik, ki jo navajata R. Plešec Gasparič in M. Valenčič Zuljan (2019, str. 268):

- »Učne oblike opredeljujemo kot didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka. Učne oblike so opredeljene s številom udeležencev (od enega do vseh) in odnosi med dejavniki učnega procesa (posredni, neposredni), predstavljajo osnovo didaktično-metodične diferenciacije in skupaj z učnimi metodami, artikulacijo pouka in didaktičnimi načeli pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka«.

Ne glede na različnost poimenovanja med didaktiki, avtorji navajajo t. i. oblike neposrednega in posrednega učnega dela. Glede na način formacije učečih se in iz tega izhajajočo obliko medsebojne komunikacije in interakcije pri pouku v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v dvojicah ali tandemu (Terminološki slovar, 2008–2009). Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko individualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah spadajo v sistem posrednega poučevanja. Pomembno je, da se pri izvajanju izobraževanja učinkovito in strokovno preišljeno prepletajo in dopolnjujejo vse različne učne oblike.

S tematiko odnosa med posrednim in neposrednim poučevanjem na visokošolski ravni in z različnimi pojmovanji se je že leta 1978 ukvarjala B. Marentič Požarnik. Zapiše, da pristaši tradicionalnega poučevanja menijo, da je študentovo samostojno odkrivanje izguba časa in da je bolj ekonomično, če učitelj sam razloži študentom pravo pot do rešitve problema. »Nasprotna stran« pa se zavzema za študentovo čim večjo aktivnost in samostojnost pri študiju, in sicer v prepričanju, da pride do globljega razumevanja, boljše zapomnitve

in večje usposobljenosti za uporabo pridobljenih spoznanj v novih situacijah. Avtorica sklone razmišljanje z utemeljitvijo uporabe tako posrednega kot neposrednega poučevanja (Marentič Požarnik, 1978).

Tudi Veenman, Denessen, van den Oord in Naafs (2003) razpravljajo o učinkovitosti neposrednega in posrednega visokošolskega poučevanja. Veenman idr. (2003) so prav tako kot B. Marentič Požarnik (1987) prepričani, da je treba neposredno in posredno poučevanje premišljeno kombinirati in da ne enega ne drugega ne smemo izključevati iz visokošolskega pouka. Avtorji izpostavljajo pomen frontalne učne oblike še zlasti v etapi obravnave nove učne snovi in pri pridobivanju novih spretnosti. Ko študentje osvojijo osnovna znanja in spretnosti, pa je po mnenju avtorjev učinkovito, da pouk postane bolj usmerjen v študente in da nastopi več sodelovalnega učenja med njimi. Veenman idr. (2003) poudarjajo, da frontalna učna oblika sama po sebi nikakor ne pomeni pasivizacije študentov; v kombinaciji z različnimi učnimi metodami, ki omogočajo, da študentje postopoma prevzemajo vse večjo odgovornost za svoje učenje, medtem ko se kognitivna podpora učitelja v smislu neposrednega poučevanja, vodenja in modeliranja zmanjšuje, lahko študente močno miselno aktivira in pozitivno vpliva na njihov učni napredek.

Pomembno je vsebinsko in izvedbeno dopolnjevanje posameznih učnih oblik znotraj predavanj, seminarjev, vaj in kliničnih vaj ter načrtno zagotavljanje učnih situacij, v katerih bodo študentje morali pokazati samoiniciativnost, ustvarjalnost in samostojnost pri reševanju problemov. Tako posredno kot neposredno poučevanje, ki sta kakovostno izpeljana in ustrezno kombinirana, pripomoreta k študentovi miselni aktivnosti in čustveni zavzetosti ter v medsebojnem dopolnjevanju omogočata doseganje zastavljenih ciljev predmeta.

Kako bo pedagoški delavec izbral in kako kombiniral učne oblike v visokoškolskem procesu, je med drugim pomembno odvisno tako od njegovih pojmovanj znanja in učenja, vloge pedagoškega delavca in študenta v visokoškolskem procesu kot tudi od njegove didaktične ozaveščenosti in usposobljenosti (Valenčič Zuljan, 2001, str. 22).

Frontalna učna oblika v visokoškolskem izobraževanju

Pri neposrednem poučevanju oz. frontalni učni obliki visokoškolski učitelj pouk izvaja hkrati z vsemi študenti v predavalnici. Študentje so z učiteljem v neposrednem, z učno vsebino pa v posrednem odnosu (Tomić, 1997).

Pri frontalni učni obliki, zlasti v velikih skupinah, se visokoškolski učitelj težko prilagaja posameznemu študentu. Frontalna učna oblika z metodo predavanja je še najbolj »prilagojena« študentom oz. ustrezna za tiste, pri katerih

prevladujeta slušni oz. avditivni zaznavni kanal in stil učenja. Učitelj mora študente natančno opazovati, tako njihove besedne kot tudi nebesedne odzive. Prilagoditi jim mora tempo, jim nuditi dodatno razlago ter možnost za vprašanja. Pomembno je vzdrževanje vljudne in učinkovite komunikacije na vseh relacijah (študent – učitelj, študent – študent) (Tomić, 2003). Pri izvajanju frontalne učne oblike mora biti učitelj pozoren na dovolj jasen, glasen in razločen govor, na ustrezno gibanje po razredu, svojo nebesedno komunikacijo s študenti, razporeditev študentov v predavalnici ter odstranitve ali zmanjšanje vizualnih in slušnih šumov (Blažič idr., 2003).

Kot pravita B. Marentič Požarnik in A. Lavrič (2011), so predavanja še vedno najpogosteje uporabljena učna metoda na visokošolski stopnji izobraževanja, iz česar bi lahko posredno sklepali, da prevladuje frontalna učna oblika. M. Randsell in D. A. Moberly (2003) poročata, da je v tujini podobno. Za predavanja pravita, da jih je dokaj enostavno pripraviti in izvesti; z njimi tudi najlažje nankrat ugodimo velikemu številu študentov. Pri tem se relativna enostavnost priprave in izvedbe nanaša predvsem na klasična (enosmerna) predavanja, saj interaktivno zasnovana predavanja zahtevajo skrbno pripravo interakcije. Izpostaviti je treba, da z zavedanjem potrebe po miselni aktivnosti študentov in z možnostjo uporabe nove tehnologije tudi predavanja niso več zgolj enosmeren prenos informacij s predavatelja na študente¹. Kot pravita B. Marentič Požarnik in A. Lavrič (2011; glej tudi Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005), jih je mogoče izpeljati bolj interaktivno in na različne načine vzbuditi motivacijo in miselno aktivnost študentov. Take možnosti so npr. kratko skupinsko delo med predavanji; vnaprejšnja priprava študentov na predavanja s samostojnim branjem besedila, pri čemer študentje pred začetkom predavanj predavatelju oddajo svoj zapis (npr. odgovore na vprašanja, miselni vzorec ipd.); študente lahko razdelimo v pare ali skupine, ki pripravijo vprašanja v zvezi z obravnavano vsebino itd. Tako se predavanja iz prevladujočega monologa, izpeljanega frontalno, vse bolj spreminjajo v dialog med študenti ter med učiteljem in študenti. Učitelj kombinira neposredno poučevanje s posrednimi socialnimi oblikami, kar lahko pripomore k večji miselni aktivnosti študentov, s tem pa tudi k bolj osmišljenemu študijskemu procesu in večjemu transferju pridobljenih spoznanj v različne situacije. Pomembno je, da so te aktivnosti strokovno premišljeno izbrane, ustrezno vodene in osmišljene.

Frontalna učna oblika prispeva h kakovosti pouka s svojo sistematičnostjo, ekonomičnostjo (učitelj dela hkrati z velikim številom študentov) in racionalno izrabo časa (Blažič idr., 2003; Muijs in Reynolds, 2017). Njene prednosti

1 Zanimive možnosti kombiniranja učnega procesa »v živo« in na daljavo ponuja didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje. Pomembna vprašanja v zvezi z didaktično platjo izvedbe predavanj pa je odprla tudi nedavna situacija ob razglasitvi epidemije covid-19, ko je na vseh ravneh izobraževanje iz običajnih šolskih okolij prešlo v spletna okolja.

so tudi velika mera učiteljevega pregleda nad dogajanjem pri pouku, študentje pa so vsi deležni enakih učnih izkušenj, kar jih povezuje (Harmer, 2001). Zmožnejši ali bolj motivirani študentje lahko s svojimi vprašanji, komentarji in odgovori »posredno« spodbudijo tudi ostale študente k sodelovanju oz. boljšemu razumevanju vsebine.

Ob tem je pomembno zavedanje visokošolskega učitelja, da se je marsikateremu študentu neprijetno izpostavljati pred kolegi (v pogosto zelo številčnih skupinah), zato ne sodelujejo s svojimi odgovori ali predlogi. Tudi s tega vidika je pomembno dopolnjevanje učnih oblik, tako lahko učitelj z vložki dela v dvojicah med sicer frontalno zasnovanimi predavanji spodbudi vključenost in aktivnost vseh študentov. Frontalna učna oblika od študentov zahteva določeno mero »uniformnosti« – vsi opravljajo enako dejavnost, pod enakimi pogoji, istočasno in z enakim tempom. V ospredju je pogosto poudarek na posredovanju znanja in manj na študentovem lastnem odkrivanju in učenju. V veliki skupini je težko komunicirati na relaciji študent – študent. Določene cilje torej lažje dosežemo v manjših skupinah (npr. govorno izražanje pri učenju tujega jezika) (Harmer 2001). Poljak (1974) dodaja, da je zaradi učiteljeve angažiranosti in intenzivnosti dela z večjo skupino študentov ta učna oblika za učitelja bolj utrudljiva kot ostale. Mnogi avtorji poudarjajo, da so določene slabosti frontalne učne oblike pogosto posledica kakovosti učiteljeve priprave in izvedbe te učne oblike (Blažič idr., 2003; Gudjons, 2007; Hattie in Zierer, 2018; Muijs in Reynolds, 2017), ki jih lahko presežemo oz. omilimo z dobro pripravo frontalne učne oblike, s premišljeno kombinacijo različnih učnih oblik in z njihovim dinamičnim izmenjevanjem.

Individualna učna oblika v visokoškolskem izobraževanju

Pri individualni učni obliki študentje učno dejavnost opravljajo samostojno, vsak sam, in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku (Tomić, 1997).

Individualno delo študentov zajema precejšen del študija, deloma v času kontaktnih ur, še v večji meri pa doma, ko študent prebira literaturo, pripravlja seminarske ali projektne naloge, raziskuje, piše poročila ipd. Na kakovost individualnega dela študentov poleg posameznikovih zmožnosti vpliva tudi njegova motivacija za študij, interes za študijsko področje in osmišljanje študijske obveznosti ter vztrajnost ob študijskih naporih. Od študenta se pričakuje velika mera samostojnosti in vloga visokošolskega učitelja je s tega vidika drugačna kot vloga učitelja v srednji šoli. Pri samostojnem delu je pomembno, da učitelj študente ustrezno motivira, da vztrajno rešijo naloge do konca, jih med procesom spodbuja, usmerja in preverja njihov napredek ter

da jih navaja, da tudi sami sebe spodbujajo pri samostojnem delu in ne odnehajo, ko naletijo na težave (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Muijs in Reynolds, 2017). Visokošolski učitelj tako prevzema vlogo mentorja študentu. Mentorstvo pa Poljak (1984) v okviru visokošolskega izobraževanja predstavi kot samostojen didaktični sistem pouka, pri katerem je učitelj v neposrednem odnosu s študenti prek konzultacij, študentje pa so v neposrednem odnosu z vsebinami, ki jih morajo samostojno obravnavati (npr. raziskati nek pojav, napisati seminarsko nalogo ali poročilo, samostojno izpeljati določeno raziskavo ali projektno nalogo itd.), kar lahko poteka v individualni učni obliki v domačem ali univerzitetnem okolju ali pa v avtentičnem poklicnem okolju.

Ta učna oblika lahko v večji meri omogoči študentom učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, napredovanje v lastnem tempu, spodbuja njihovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, primerna je tudi za pridobivanje spretnosti (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Učitelju omogoča poglobljeno spoznavanje in spremljanje posameznika, večjo individualizacijo študijskega procesa, analizo težav in napak pri posamezni temi ter posredovanje poglobljene in individualizirane povratne informacije.

Izvedba individualne učne oblike je zahtevna zaradi učiteljeve obsežne priprave na pouk (priprava učnih nalog in materialov) ter zaradi potrebe po individualiziranem usmerjanju in posredovanju povratne informacije na študentskoto opravljeno delo, kar predstavlja učitelju veliko časovno obremenitev.

Delo v paru v visokošolskem izobraževanju

Delo v paru oz. v tandemu je oblika posrednega poučevanja, pri katerem pri učenju med seboj sodelujeta dva študenta, ki sta v neposrednem odnosu z učno snovjo, v posrednem odnosu pa z učiteljem (Tomić, 1997) in ostalimi študenti. V tuji literaturi se delo v paru mnogokrat enači s skupinskim delom (npr. Johnson in Johnson, 1999), avtorji ga namreč opisujejo kot delo v najmanjši možni skupini z dvema članoma.

Na visokošolski ravni delo v paru poteka tako med kontaktnimi urami v času predavanj, vaj ali kliničnih vaj kot tudi v času, ko študentje zunaj fakultete v paru samostojno raziskujejo problematiko, ki jo želijo predstaviti v seminarski nalogi, skupaj rešujejo zastavljeni problem, izvajajo eksperiment, pišejo poročilo, konstruirajo izdelek itd. Študentje drug drugemu nudijo podporo pri razmišljanju in učenju, učitelj pa posredno spremlja njihovo delo prek konzultacij in mentoriranja. Ker sta študenta v paru odvisna drug od drugega, je pomembno, da je delo v paru dobro načrtovano in da so pari ustrezno izbrani, saj bo le tako prišlo do kakovostnega učenja in visokih učnih dosežkov.

Delo v paru je intenzivno raziskovala N. Storch (2002; Storch in Aldosari, 2013). N. Storch (2002) poroča o longitudinalni raziskavi interakcije pri desetih parih študentov angleščine kot tujega jezika. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev je predstavila štiri modele dela v parih: sodelovalni par, dominanten študent – dominanten študent, dominanten študent – pasiven študent, strokovnjak – novinec. Študija je pokazala, da je prišlo do večjega transferja znanja v sodelovalnih parih in v parih strokovnjak – novinec kot pa v parih, ki sta ga sestavljala dva dominantna študenta ali pa en dominanten in en pasiven študent. Zato N. Storch (2002) predlaga menjavo parov, v katerih se pojavita manj zaželeni vzorca interakcije. Pomembno je, da učitelj interakcijo v parih opazuje ter da ustrezno ukrepa, da bi zagotovil čim boljše učne dosežke. Analiza tovrstnih interakcij mu je v pomoč pri naslednjem oblikovanju takega učenja.

Maher (2011) predstavi manjšo raziskavo dela v parih, v katero je bilo vključenih 16 japonskih univerzitetnih profesorjev angleščine kot tujega jezika in njihovi študentje (102). Profesorji so v večini delo v paru ocenili kot učinkovito ter navedli mnoge prednosti (dovolj je priložnosti za vajo, hkrati pa dejavnost ne postane dolgočasna; izboljša socialno klimo; omogoča pogovor med različnimi govorcji; situacija je naravnejša itd.). Maher (2011) ob tem ugotavlja, da so tudi študentje naklonjeni delu v parih, velika večina jih je izrazila, da s tem izboljšujejo svoje jezikovne spretnosti, še posebno, če se pari menjavajo.

Delo v paru oz. v tandemu na nek način združuje prednosti individualne in skupinske učne oblike, saj je vsak v paru prisiljen sodelovati. Študentje so samostojni, hkrati pa si ob ustrezni sestavi dvojic zagotavljajo kognitivno in emocionalno medsebojno podporo pri učenju. Za učinkovito medsebojno sodelovanje je pomembno namenjati pozornost učenju medsebojnega sodelovanja pri študentih. Delo v paru v primerjavi s skupinsko učno obliko v večji meri zahteva od vsakega posameznega študenta, da se aktivno udeleži, praviloma pa zagotavlja tudi varnejše učno okolje kot skupina. Študentje imajo tudi možnost razvijanja komunikacije, strpnosti in spoštovanja različnosti, sposobnosti prilagajanja in argumentiranja (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Pomanjkljivosti dela v paru nastopijo, če učitelj parov ne oblikuje ustrezno in se študenta osebno ne ujmeta, na učnem področju pa, če ne znata ali ne želita učinkovito sodelovati (Harmer, 2001; Storch, 2002) oz. če je naloga neustrezno strukturirana.

Tako kot individualna učna oblika tudi delo v paru spodbuja samostojnost, vendar hkrati omogoča nudenje podpore in sprejemanje le-te, učitelj pa ima medtem možnost, da se posveti parom, ki najbolj potrebujejo njegovo pomoč. Študentje krepijo medsebojne odnose in prijateljske vezi, pri učenju si delijo odgovornost in se zaradi tega uspešneje lotevajo tudi zahtevnejših nalog. Za učitelja je prednost dela v paru v tem, da je izvajanje organizacijsko

nezahtevno (Harmer, 2001). Pogosto služi kot vmesni korak pri prehajanju med frontalno in skupinsko ali individualno učno obliko ter obratno (Kramar, 2009). V takih primerih je lahko priprava enostavnejša in kratkotrajna (Harmer, 2001). Nekateri pari se zelo dobro ujamejo in skupaj učno napredujejo, drugi študentje pa se v paru ne počutijo dobro in se jim zdi, da se naučijo več v frontalni učni obliki (Harmer, 2001).

Nekatere študente in učitelje pri delu v paru moti hrup, ki nastane v učilnici, zato je pomembno, da učitelj poda natančna navodila glede sedežnega reda parov in glede glasnosti, ki je dovoljena pri delu. Učiteljev neposredni nadzor študentov pri delu v paru se zmanjša, študentje pa lahko ponujeno priložnost izkoristijo in se oddaljijo od učne teme, ki naj bi jo obravnavali. Zato so pomembna jasna navodila in artikulacija procesa, ki vključuje frontalno uvodno fazo posredovanja nalog in navodil ter formiranja parov, ki ji sledi faza samostojnega dela študentov v paru in zaključna frontalna faza poročanja. Po opravljenem delu v dvojicah npr. med predavanjem v frontalni učni obliki lahko poteka poročanje npr. v obliki kratkega opisa dela in zaključkov različnih parov, opravljanja kvizov ipd. Pomembno je, da temu delu nameni visokošolski učitelj dovolj časa, še zlasti, če so imeli pari različne naloge, prav tako je pomembno medsebojno poslušanje in navezovanje ter oblikovanje določenih zaključkov, izpostavitve odprtih vprašanj itd.

Skupinska učna oblika v visokošolskem izobraževanju

A. Tomić (2003) skupinsko učno obliko pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da študentje v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo ostalim kolegom. Študentje so z učno vsebino in kolegi znotraj skupine v neposrednem, z učiteljem in kolegi ostalih skupin pa v posrednem odnosu.

Kot sopomenke so pri nas uveljavljeni pojmi skupinsko delo, delo v skupini in skupinska učna oblika (Blažič idr., 2003; Tomić, 2003). Pojem sodelovalno učenje se pri nas največkrat pojavlja kot različica skupinske učne oblike, lahko pa poteka tudi kot delo v paru, pri čemer je načrten poudarek na sodelovalnih aktivnostih. V besedilih v angleškem jeziku se pojma skupinsko učenje (ang. »cooperative learning«) in sodelovalno učenje (ang. »collaborative learning«) pogosto uporabljata kot sopomenki, občasno pa pride tudi do zamenjave pojmov, pri čemer avtorji sodelovalno učenje poimenujejo »cooperative learning«, skupinsko učno obliko pa »collaborative learning«. Poleg teh dveh izrazov se uporablja tudi termin »group work« (skupinsko delo) (Dooly, 2008). Čeprav obstaja določena raven nejasnosti pri uporabi pojmov skupinska in sodelovalna oblika učenja, lahko iz opredelitve, ki jo podajo

avtorji, sklepamo, katero od oblik imajo v mislih. Skupinska učna oblika se najpogosteje povezuje s problemskim poukom, projektnim učnim delom, z demonstracijo (Kramar, 2009) in diskusijo (Tomić, 2003).

Skupinsko delo študentov lahko poteka tako v času kontaktnih ur na fakulteti kot tudi zunaj nje, ko študentje v manjših skupinah samostojno raziskujejo pojave, pripravljajo seminarske naloge, projekte in drugo.

Smernice Group Work and Group Assessment (2004, glej tudi Foster, Hounsell in Thomson, 1995, v Jaques, 2000; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005) navajajo številne razloge za uporabo skupinskega dela na visokošolski stopnji: dobro organizirano skupinsko delo vodi k večji zapornitvi in razumevanju učnih vsebin, študentje razvijajo spretnosti medsebojnega komuniciranja, veščine sodelovanja in načrtovanja, posamezniki dobijo priložnost za vodenje in sovođenje skupine, poveča se aktivnost pri predmetu, izboljša se študentov študijski dosežek, študentje dobijo priložnost, da sodelujejo pri velikem ali kompleksnejšem projektu, študentova avtonomija pa se poveča zaradi prevzemanja dela odgovornosti za študijski proces. Poleg tega se študentje naučijo posredovanja kritike in prejemanja povratne informacije, zaradi česar so bolj kritični do lastnega učenja in znajo bolje postavljati kriterije za opravljeno delo. Podobno navajajo tudi Foster idr. (1995, v Jaques, 2000, str. 82), ko izpostavljajo cilje skupinskega dela, kot so poglobljeno razumevanje učne vsebine, razvijanje kritičnega razmišljanja, pridobivanje komunikacijskih spretnosti in spretnosti sodelovanja v skupini ali timu ter razvoj samoregulacijskih spretnosti. Navajajo pa tudi pomen skupinske učne oblike pri osebnotnem oblikovanju in dozorevanju študenta, ko študent razjasnjuje svoja stališča, oblikuje in organizira vrednote, razvija čut odgovornosti itd. Naj izpostavimo, da so to spretnosti, ki so pomembne za slehernega diplomanta visokošolske institucije.

M. Puklek Levpušček in B. Marentič Požarnik (2005, str. 30) učne cilje, ki jih lahko dosežemo s skupinskim delom, delita v tri skupine: a) spoznavni učni cilji: usvajanje novih informacij, razumevanje, uporaba znanja v praksi, povezovanje med različnimi deli snovi ali med predmeti, odkrivanje vzročno-posledičnih povezav, kritično presojanje ipd.; b) čustveno-motivacijski cilji: razvijanje stališč, zavzetosti, interesa, odgovornosti ...; c) psihomotorični oz. spretnostni cilji: razvijanje komunikacijskih spretnosti, spodbujanje izražanja v jeziku stroke, razvijanje spretnosti vodenja in veščin sodelovanja ipd.

S skupinskim delom lahko študentje raziskujejo različne teme in skupaj oblikujejo opredelitve, izpeljejo dejavnosti, razvijajo ideje itd. Hkrati z njim uresničujejo svojo potrebo po druženju in razvijanju (sprejemanju, potrditvi) poklicne identitete ter pripadnosti, le da je njihov pogovor usmerjen k učenju (pridobivanju novega znanja in spretnosti, utrjevanju že pridobljenega ali

preverjanju). Pomembno je, da skupinsko delo ne temelji le na spremembi sedežnega reda, ampak da je zasnovano tako, da spodbuja miselno aktivnost vsakega študenta (in ne le nekaterih članov skupine). Zato je potrebno, da učitelj študentom pripravi izzivalne probleme (npr. avtentične probleme iz poklicnega konteksta), ki jih ustrezno osmisli in pojasni, opremi z navodili in usmeritvami, da lahko s sodelovanjem vsaka skupina doseže učne cilje. Učitelj določi ustrezen časovni okvir, v katerem morajo skupine dokončati svoje delo, pri čemer jih usmerja, da se ne oddaljijo preveč od teme. Za skupinsko delo mora učitelj nameniti relativno veliko časa, vendar ga lahko racionalno izrabi s tem, da ima vsaka skupina drugačno nalogo, s predstavitvami pa je nato obravnavana celotna snov. V tem primeru mora biti učitelj pozoren, da vsem skupinam zagotovi zadosten čas za predstavitve ter da imajo študentje dovolj časa, da si zapišejo tudi tiste dele vsebine, ki so jih obravnavale druge skupine (Kutnick idr., 2005; Poljak, 1974; Slavin, 1995). Skupinska učna oblika zahteva zelo dobro usposobljenost učitelja in študenta za uvajanje in izvajanje takšnega načina dela, zato je pomembno, da se skupinsko učno obliko v pouk vpeljuje postopoma (Pletenac, 1991; Slavin, 1995).

Skupinska učna oblika omogoča tudi izvajanje učne diferenciacije in individualizacije ter prilagajanje visokošolskega pouka npr. glede na študentovo znanje, interese itd. Pri tem je pomemben učiteljev razmislek, ali bo glede na izbrani kriterij (znanje, interes itd.) sestavil homogene ali heterogene skupine študentov.

Pomembno je, da je skupinsko delo strokovno preiščeno izbrano in vpeto v ostale učne oblike. Skupinsko delo naj bi uporabljali, kadar je ta oblika najustrenejša za dosego učnih ciljev, ko se da učne cilje doseči le s pomočjo te oblike, ko je naloga preobsežna ali preveč kompleksna za posameznika ali pa ko sodelovanje zahtevajo omejena sredstva in viri (npr. omejena oprema) (Group Work and Group Assessment, 2004).

Za uspeh skupinskega dela je ključno ustrezno oblikovanje celotnega študijskega procesa, pri čemer ima pomembno vlogo visokošolski učitelj oz. asistent. Učitelj ima pomembno vlogo pri načrtovanju ciljev skupinskega dela in organizaciji dela v skupinah (priprava enake ali različne učne dejavnosti za posamezne skupine; priprava prostora, sedežnega reda in gradiv; oblikovanje skupin – velikost in homogenost; delitve nalog in vlog članov skupine; oblikovanje pravil za delovanje skupin; postavitve časovnega okvira). Prevzema vloge mediatorja, organizatorja, koordinatorja, mentorja in svetovalca. Pred izvajanjem učnih aktivnosti predstavi problem, s katerim se bodo ukvarjali, med delom skupine pa informira študente, usmerja in spremlja delo skupin. Njegova naloga je tudi pomoč pri povzemanju ugotovitev skupin, vrednotenje ter podajanje celostne in uporabne povratne informacije vsem

posameznikom (Group Work and Group Assessment, 2004; Harmer, 2001). Ob zaključku skupinskega dela je ključnega pomena, da visokošolski učitelj ali asistent oblikuje vsebinske povzetke, izpostavi bistvene poudarke, povezuje ugotovitve skupin s predhodnim znanjem in poskrbi za transfer znanja v nove učne situacije. Nenazadnje je vloga visokošolskega učitelja ali asistenta tudi refleksija poteka dela, poimenovanje prednosti in omejitev, ki so jih med delom izkusili. Evalvacija dobljenih rezultatov in procesov predstavlja pomembno podlago za izboljšanje študijskega procesa, prav tako pa pomembno vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

Številne raziskave izpostavljajo prednosti skupinske učne oblike zaradi pozitivnih učinkov na dosežke študentov, saj ob razvijanju socialnih odnosov v skupini povečuje motivacijo, če je učna situacija takšna, da lahko vsak posameznik uresničuje skupne in hkrati svoje cilje (Cullingford, 1995; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Morgan, 2000; Tomić, 1997; Veenman idr., 2003). Člani skupine ostalim članom pomagajo in jih spodbujajo, da v delo vložijo kar največ truda.

Težave, ki se lahko pojavijo pri delu skupin, so slaba skupinska dinamika, izločanje posameznih članov skupine, neprimerne naloge ali kriteriji ocenjevanja, premalo nadzora in podpore učitelja, ocenjevanje brez vedenja o posameznikovem prispevku k celoti, pretiran delež skupinskega dela v primerjavi z individualnim delom znotraj predmeta. Študentje lahko občutijo časovni pritisk, ki se v skupini lahko poveča zaradi procesov usklajevanja, in imajo občutek, da bi nalogo prej izpolnili, če bi delali individualno. Hkrati pa je mogoče v skupini naloge opraviti bolj časovno racionalno, če je delo primerljivo razdeljeno. Manjše skupine so za delo primernejše, saj se v tem primeru zmanjša možnost neenakomerne delitve dela in konfliktov med člani skupine (Group Work and Group Assessment, 2004). Navedeno potrjuje pomen skrbnega organiziranja skupinske učne oblike kot tudi preišljenega vpeljevanja sodelovalnega učenja. Če vsi študentje v skupini ne sodelujejo enako zavzeto in aktivno, je naloga učitelja, da študente sistematično in postopoma pripravi na medsebojno sodelovanje in prevzemanje odgovornosti za svoj del prispevka k uresničevanju skupnih učnih ciljev. Učitelj mora pri tem upoštevati tudi študentova pojmovanja skupinske učne oblike, saj lahko ta spodbujajo ali zavirajo učinkovitost njene uporabe (Halliday, 1996; Pletenac, 1991).

Sodelovalno učenje v visokošolskem izobraževanju

Sodelovalno učenje predstavlja nadgradnjo skupinske učne oblike. Visokošolski učitelj z ustreznim strukturnim pristopom zagotavlja uresničevanje osnovnih načel sodelovalnega učenja: soodvisnost študentov, njihovo

medsebojno interakcijo, heterogenost skupine, vključenost in odgovornost vseh članov skupine ter uporabo ustreznih sodelovalnih veščin (Johnson in Johnson, 1999; Peklaj, 2001).

Poleg razmisleka o strukturi skupine, ki je tu še bolj v ospredju kot pri skupinski učni obliki, mora učitelj tudi ustrezno izbrati in strukturirati učno nalogo (Slavin, 1996). C. Peklaj (1996) izpostavlja, da je struktura naloge ključnega pomena za učinkovito sodelovalno učenje, saj le tako lahko zagotovimo sodelovalno interakcijo med študenti in ustrezno motivacijo za rešitev naloge. C. Peklaj (1996, str. 37) navaja tri nivoje učnih ciljev, ki pogojujejo izbor ustrezne naloge: a) naloge za učenje podatkov; b) naloge za učenje postopkov, spodbujanja razumevanja in uporabe (dobro strukturirane naloge) in c) odprti problemi in naloge, ki spodbujajo višje kognitivne cilje: analizo, sintezo in vrednotenje (slabo strukturirane naloge). Dobro strukturirane naloge, pri katerih je možno le nekaj ali celo samo ena rešitev, od študentov zahtevajo npr. izmenjevanje informacij, medvrstniško razlago, medsebojno preverjanje ipd. Slabo strukturirane naloge pa so tiste, ki so odprte, vključujejo doseganje višjih spoznavnih ciljev in od študentov zahtevajo analiziranje, argumentiranje, kritičnost in ustvarjalnost. Takšne naloge so npr. skupinske raziskave in skupinske diskusije (Peklaj, 1996). Visokošolski učitelj mora torej nalogo strukturirati premišljeno in pri tem upoštevati, katerim učnim ciljem želi slediti pri določeni učni dejavnosti.

Različni avtorji ugotavljajo, da sodelovalno učenje na področju visokošolskega študija predstavlja dobro alternativo frontalni učni obliki (npr. Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003). M. Ransdell in D. A. Moberly (2003) poudarjata, da je pomen sodelovalnega učenja tudi v tem, da pospešuje učenje in spodbuja sodelovalni etos: občutek pripadnosti, skupnega truda in medsebojne spodbude. Študentje se v sodelovalni situaciji učijo sprejemati izzive, poiskati pomoč, posredovati in prejeti predloge ter postati samozavestnejši. Študentje ob sodelovalnem učenju krepijo občutek odgovornosti za znanje in dosežek celotne skupine. Zanimariti ne smemo niti končnega ovrednotenja procesa sodelovalnega učenja, kjer študentje ob mentorjevi podpori izrazijo svoje doživljanje in razmisleke glede skupnega dela in dela vsakega posameznika (Peklaj, 2001; glej tudi Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003).

Naloga visokošolskih učiteljev je, da študentom omogočijo sodelovalno učenje v času začetnega izobraževanja, tako da študentje prek lastne izkušnje prepoznajo prednosti in ovire takšnega načina dela ter da tako postajajo vse bolj suvereni. Visokošolski učitelj lahko elemente sodelovalnega učenja vključi v svoje poučevanje in s tem omogoči ponotranjenje struktur sodelovalnega učenja, ki bodo študentom pomagale pri prenosu v poklicno okolje.

Pomembno je, da je pozoren na trud, ki ga v delo skupine vloži vsak posameznik. Ob koncu lahko to preveri z anonimnim vprašalnikom ali s pisnim mnenjem vsakega člana skupine glede dela ostalih (Peklaj, 2001; Ransdell in Moberly, 2003).

Učne oblike med tradicionalnostjo in inovativnostjo

Pri visokošolskem študiju stremimo k oblikovanju raziskovalnega, reflektivnega in kritičnega študijskega okolja, ki bo omogočalo poglobljen študij. Študentje skozi kakovosten študij razvijajo tako predmetno-specifične kot tudi prenosljive kompetence, ki so podlaga za učinkovito in uspešno soočanje s prihodnjimi poklicnimi izzivi. V vseh poklicnih okoljih se srečujemo tako z individualnim kot s timskim delom, včasih pod neposrednim in drugič pod posrednim vodenjem nadrejenih. Tako je pri vseh študijskih področjih pomembno, da so študentje udeleženi v različnih načinih dela in sodelovanja že v času študija, saj na ta način ne pridobivajo le vsebinskega znanja, ampak se skozi različne učne oblike učijo tudi veščin samostojnega dela ali sodelovanja v parih in skupinah. Visokošolski učitelj lahko torej ciljem študija med drugim sledi tudi z uporabo različnih učnih oblik, ki jih med seboj ustrezno kombinira. Poznavanje učnih oblik, prednosti in omejitev neposrednega in posrednega poučevanja ter usposobljenost za premišljeno kombiniranje in dopolnjevanje posameznih učnih oblik tako predstavlja pomemben segment didaktične kompetentnosti visokošolskega učitelja ali asistenta.

Učne oblike so sicer tradicionalen, stalen in stabilen didaktični koncept, pa vendar ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije lahko postanejo predmet inoviranja pri visokošolskem pouku. Raziskovalci sodobnega visokošolskega pouka izpostavljajo, da IKT študentom omogoča na eni strani sodelovalno učenje in na drugi strani individualizacijo študijskega procesa za posameznike, visokošolskemu učitelju pa tudi učinkovito možnost neposrednega dela z velikim številom študentov hkrati. Nekonvencionalno prakso izvajanja učnih oblik omogoča denimo didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje, ki temelji na učinkoviti izrabi študijskega časa in študentovi čim večji miselni aktivnosti, s čimer lahko prispeva k študentovi večji odgovornosti, samoregulaciji učenja in višjim pojmovanjem znanja.

Literatura in viri

Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell Education.

Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. V: M. Dooly (ur.), *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang, str. 21-45.

Group work and group assessment. (2004). Wellington: University teaching Development Centre. . Dostopno na: <https://www.victoria.ac.nz/learning-teaching/support/approach/guides/group-work-and-assessment/group-work-assessment.pdf>. (pridobljeno 12. 12. 2021).

Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht – Neu Entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrun: Klinkhardt.

Halliday, J. (1996). *Back to Good Teaching: Diversity within Tradition*. London: Cassell.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.

Hattie, J. in Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: teaching for Success*. London in New York: Routledge.

Jaques, D. (2000). *Learning in groups. A handbook for improving group work*. London: Kogan Page.

Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.

Kalin, J. in Šteh, B. (2015). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences – a challenge for the professional development of university teachers. *Review of European studies*, 7(12), 21-33.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.

Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Thorp, J., MacIntyre, H. in Berdondini, L. (2005). *The effects of pupil grouping: literature review*. Brighton: The University of Brighton. Dostopno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/15171799.pdf>, (pridobljeno 2. 6. 2018).

Maher, K. M. (2011). Intricacies of Pair Work-Surveys and Research. *The Bulletin of Keiwa College*, 20, 15-32. Dostopno na: <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/kiyo20-2.pdf>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

Marentič Požarnik, B. (1978). *Prispevek k visokošolski didaktiki*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*. Dostopno na: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobbette%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf> (pridobljeno 12. 12. 2021).

Muijs, D. in Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.

- Pekljaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih (Doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Plešec Gasparič, R. in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267-290.
- Pletenac, V. (1991). Nastavni oblici. V: I. Klarić (ur.). *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine, str. 95-97.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Ransdell, M. in Moberly, D. A. (2003). *A journey into cooperative learning with teacher education students*. Dostopno na: <https://www.yumpu.com/en/document/read/49918070/1-a-journey-into-cooperative-learning-with-teacher-education> (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Slavin, R. E. (1995). When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. V: R. Hertz-Lazarowitz in N. Miller (ur.). *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 145-173.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology* 21(1), 43-69. Dostopno na: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32134643/Cooperative_Learning_-_SLAVIN__Robert.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550915201&Signature=n4yc0GNLcF3s7t1%2B4gFL2bIE9gE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRESEARCH_FOR_THE_FUTURE_Research_on_Coop.pdf, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. Dostopno na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9922.00179?purchase_referrer=www.google.com&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1, (pridobljeno 6. 7. 2020).
- Storch, N. in Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language teaching research*, 17(1), 31-48. Dostopno na: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168812457530?casa_token=hFy4a7PpNRAAAAAA:w_bnRmMv-mPwQfOnmAI_r1TfiC-7ZMHj4hio9cXELlqESvKcS4DEE_PfaSLMo9hY0sA8UWdqjixPg, (pridobljeno 29. 3. 2019).
- Šteh, B. in Kalin, J. (2008). The changing students' conceptions in evaluating teacher effectiveness in higher education: facing challenges and taboos. V: J. A. Kentel in A. Short (ur.). *Totems and taboos: risk and relevance in research on teachers and teaching*. Rotterdam: Sense, str. 183-197.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2015). Students' conceptions of teachers' and students' role as a mirror of the quality of university studies. V: D. Garbett in A. Ovens (ur.), *Teaching* str. 551-559.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* - Projekt. (2022). »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja«, 2008-2009, Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Dostopno na: <http://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja>, (pridobljeno 10. 11. 2020).

Tomić, A. (1997; 2000; 2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje 1. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122-141.

Veenman, S., Denessen, E., van den Oord, I. in Naafs, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The journal of experimental education*, 71(3), 197-225.

PRILOŽNOSTI IN OMEJITVE METODE DISKUSIJE V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

Jana Kalin¹ in Milena Valenčič Zuljan²

¹Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

²Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Od univerzitetnih diplomantov različnih smeri tako družboslovno-humanističnih kot inženirskih oz. tehničnih ter naravoslovno-matematičnih ved se danes pričakuje, poleg poznavanja matične stroke in sposobnosti za reševanje kompleksnih, še neslutnih problemov na svojem strokovnem področju, tudi razvite komunikacijske spretnosti in sposobnosti timskega sodelovanja.

Uvod

Pomanjkanje komunikacijskih spretnosti in sposobnosti timskega sodelovanja med diplomanti različnih smeri naj bi bilo po mnenju različnih raziskovalcev razlog, da imajo diplomanti probleme pri uporabi temeljnega znanja za reševanje problemov v praksi (npr. v inženirstvu – Mills & Treagust, 2003; NAE, 2005; Nguyen, 1998; Vergara, idr., 2009 vsi po Yadav idr., 2011), prav tako pa so te spretnosti pomembne za inovativno ustvarjalno profesionalno učenje. Metoda diskusije lahko pomembno prispeva k uresničevanju pričakovanj in ciljev študija, ki se nanašajo na razvoj komunikacijskih spretnosti in sposobnosti timskega sodelovanja, saj prispeva tako h kognitivnemu kot konativnemu profesionalnemu oblikovanju diplomanta. V visokošolskem izobraževanju metodo diskusije najpogosteje uporabljamo z namenom spodbujanja aktivnega sodelovanja in poglobljenega učenja študentov (McKeachie in Svinicki, 2006), kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja študentov, dvigovanja motivacije in zanimanja študentov. Vključenost študentov v študijski proces pripomore k njihovemu poglobljenemu razumevanju učne vsebine in večji zmožnosti uporabe pridobljenega znanja (Wilén, 2004; De Corte, 2013; Schneider in Stern, 2013), visokošolski učitelji lahko sproti vplivajo na razjasnjevanje morebitnih napačnih predstav in pojmovanj (Boyle in Nicol, 2003; Zhank idr., 2010; Barron in Darling-Hammond, 2013).

Metodo diskusije lahko uporabimo v različnih organizacijskih oblikah študija – na predavanjih, seminarjih in vajah. Za njeno učinkovitost je pomembno upoštevati določene didaktične usmeritve pri pripravi in organizaciji ter v samem procesu izvajanja diskusije, ki zadevajo tako učitelja kot študente.

V pričujočem poglavju so predstavljeni temeljni nameni in cilji diskusije, pogoji za izpeljavo kakovostne diskusije ter nekatere vrste diskusij. Poglavje se zaključuje z možnostmi vpeljevanja diskusije in širšega pogovora v različne organizacijske oblike študija: predavanja, seminarje in vaje.

Opredelitev metode diskusije in cilji diskusije

V splošnem pomeni diskusija aktivnost izražanja različnih pogledov sodelujočih na dano tematiko (Cashin, 2011). Metoda diskusije v visokošolskem izobraževanju predstavlja najbolj ekstenzivno obliko pogovora, pri kateri študenti izmenjujejo mnenja, poglede, razmisleke, stališča, kar omogoča, da se problemi osvetlujejo z različnih vidikov, da se ugotovljena spoznanja poglobljajo in dopolnjujejo, da se odkrivajo nove rešitve ipd. (Dillon, 1994). Diskusija predstavlja svobodno besedno izmenjavo idej med člani skupine ali med učiteljem in študenti, pri čemer je pomembno, da imajo študentje ustrezno predznanje o vsebini diskusije (Sajjad, 2010). Poudarek je na procesu soočanja in raziskovanja različnih pogledov na določen problem (Dillon, 1994), na vsebinsko odprtih vprašanih in še nerešenih izzivih. Diskusija predstavlja specifično obliko skupinske interakcije, kjer člane povezuje skupen interes, ki je usmerjen v izmenjavo in raziskovanje različnih pogledov in podatkov, z namenom, da bi oblikovali odgovor, pridobili novo znanje, poglobili razumevanje ali oblikovali odločitve in rešitve glede vsebine problema, s katerim se ukvarjajo (glej Dillon, 1994, str. 8; Herman in Nilson, 2018, str. 1).

Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, str. 78) navajata, da pri diskusiji lahko zasledujemo različne vsebinske cilje, npr. predstaviti različne informacije o temi, ki je predmet diskusije, osvetliti različna, lahko tudi sporna stališča do tem, problemov in njihovo razumevanje, pa tudi doseči zблиžanje med stališči, kar lahko vodi do dogovarjanja, ustvarjanja soglasja in odločanja. Avtorici izpostavljata, da pri zasledovanju teh ciljev ne gre samo za razumevanje vsebine, ampak tudi za globinsko in večplastno razumevanje nosilcev posameznih idej in njihovega kulturnega okolja. Slednje je še zlasti izstopajoče v družboslovnih in humanističnih vedah.

Uporaba metode diskusije v visokošolskem študiju omogoča doseganje različnih ciljev, ki jih lahko delimo v dve skupini (Dillon, 1994; Tomić, 2000; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018):

1. Vsebinski cilji: poglobljanje učne vsebine ob določenih vprašanih, razjasnjevanje znanja, pridobivanje novih pogledov, soočanje različnih mnenj, širjenje obzorja, poglobljanje znanja. Avtorji izpostavljajo še oblikovanje ugodnejših stališč do pojavov, razbijanje predsodkov, večji interes za

določeno strokovno področje, večja prožnost v presojanju pojavov, upoštevanje alternativnih hipotez.

2. Procesni cilji: izkušnja diskutiranja omogoča pridobivanje in razvijanje spretnosti diskutiranja, **upoštevanje pravil, ki veljajo pri diskutiranju**, izražanje svojega mnenja in artikuliranje lastnih stališč, zagovarjanje svojih pogledov, soočanje s stališči drugih in primerjanje različnih pogledov oz. zornih kotov; reagiranje na mnenje drugih; razvijanje zmožnosti ustnega izražanja, dokazovanja in prepričevanja; konfrontacijo s tistimi, ki menijo drugače; sprejemanje mnenja drugih; poslušanje in odzivanje na mnenje drugih; spoštovanje različnosti in razvijanje strpnosti. Procesni cilji so vezani tako na razvijanje spretnosti govorjenja in poslušanja kot na sposobnost sprejemanja tistih, ki imajo drugačno mnenje, in na soočanje različnih mnenj. Poleg tega študenti razvijajo sposobnost za timsko delo, ki je v današnjem času izjemno pomembna spretnost pri vsakem univerzitetnem diplomantu. Prav tako pa ob uporabi metode diskusije študenti lahko razvijajo pripadnost poklicni skupini in zavezanost lastni stroki. Profesionalna identiteta pomembno vpliva na posameznikovo nadaljnjo pripravljenost na profesionalno učenje in prispevanje k razvoju svojega strokovnega področja.

Pogoji za izvedbo kakovostne metode diskusije

Vodenje metode diskusije na tak način, da bo prispevala k uresničevanju tako vsebinskih kot procesnih ciljev pri vsakem posameznem študentu, je zahtevno. Raziskovalci navajajo različne pogoje, ki so potrebni za njeno kakovostno izpeljavo (Dillon, 1994; Hollander, 2002; Jaques, 2000; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Tomić, 2000). V splošnem bi lahko pogoje delili na a) zunanje, kot so prostor, čas, velikost skupine, opremljenost prostora itd., ter b) notranje, kot so pojmovanja študija pri visokošolskih učiteljih, njihova motiviranost in usposobljenost za vpeljevanje diskusije, pojmovanja študentov in njihove izkušnje z metodo diskusije v dotedanjem študiju itd.

Bridges (1979, 1988, 1990 po Dillon, 1994, str. 8–13) navaja vrsto pogojev, med katere uvršča odprtost diskusije ter logične, moralne in intelektualne pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o diskusiji.

Logični pogoji se nanašajo na najbolj osnovne pogoje, kot so, da študenti govorijo drug z drugim, da poslušajo drug drugega in odgovarjajo drug drugemu, da pri govoru izpostavijo več kot zgolj en pogled na vsebino ter predstavijo svoje razumevanje vsebine, svoje znanje in/ali presojo vsebine diskusije.

Moralne dispozicije se nanašajo na oblikovanje moralne kulture socialne skupine, ki sodeluje v diskusiji. Vodja diskusije in diskutanti morajo deliti teh šest predpostavk, sicer ne morejo diskutirati skupaj:

1. razumnost: pripravljenost članov, da poslušajo razloge, sprejemajo različne interese in poglede na dejstva; niso dogmatični, zaverovani v svoje lastno mnenje ali nepripravljeni sprejemati razloge, dejstva in argumente drugih;
2. miroljubnost in upoštevanje pravil: sprejemajo pravila, ki omogočajo izmenjavo mnenj (npr. »naenkrat govori samo eden«); ne prekinjajo ali utišajo mnenj, ki jih ne marajo;
3. resnicoljubnost: namenoma govorijo to, kar verjamejo, da je resnica, in ne govorijo laži; niso molčeči in skriti;
4. svoboda: vsak ima pravico povedati svoje mnenje, nihče jih pri tem ne ovira ali zasmehuje; ni jih strah govoriti zaradi zadrege ali norčevanja drugih;
5. enakopravnost: člani zanimajo interesi in mnenje vsakega posameznika; ne čutijo, da ne bi bilo primerno izraziti osebnega mnenja zaradi katerega od članov skupine;
6. medsebojno spoštovanje: člani upoštevajo drug drugega; spoštujejo vsako mnenje in ne dopustijo, da bi mnenje posameznika prevladalo nad drugimi.

Med intelektualnimi kakovostmi Bridges (po Dillon, 1994) navaja: »dvom v avtoriteto« – da udeleženci znanje razumejo kot spremenljivo, skrb za to, da je v skupini na voljo dovolj velika raznolikost perspektiv, dovezetnost za mnenje drugih članov diskusije, premišljenost, temeljna pozornost je usmerjena na dejstva in argumente, skrb za jasnost in natančnost pri izražanju pomenov, jedrnatost ter doslednost (skrb za koherentnost, doslednost v razmišljanju in argumentaciji, utemeljevanju).

Poleg navedenih vidikov je eden temeljnih predpogojev diskusije tudi zagotavljanje njene odprtosti. Pri tem lahko izpostavimo: »odprtost« učne vsebine za diskutiranje, »odprtost« udeležencev za sodelovanje in za vse vrste argumentov, dejstev, pogledov in kritik, ustrezna časovna »odprtost« diskusije (dovolj časa za kakovostno izmenjavo mnenj), »odprtost« rezultatov diskusije – vsebinski zaključki niso predhodno določeni, lahko pride do različnih zaključkov ali sploh ne pripelje do njih.

Hollander (2002) iz pregleda raziskav o metodi diskusije v študijskem procesu ugotavlja, da se razprave osredotočajo v glavnem na tri vprašanja: vlogo diskusije pri spodbujanju učenja študentov, strategije učiteljev za vodenje učinkovitih diskusij in problematiko posameznih študentov (nevkluženih, pasivnih, motečih ipd.). Avtor kritično presoja, da se diskusija pogosto

obravnava z vidika posameznika in manj z vidika skupine. Pri tem opozarja, da diskusija poteka v skupini in da za kakovostno diskusijo niso pomembni le prispevki posameznikov, ampak da so ključne povezave med njimi. Prav tako vidi pomanjkljivost v tem, da se vodja diskusije usmerja zgolj v rezultat ter premalo v proces in razvoj potrebnih spretnosti za diskusijo.

Za kakovostno diskusijo v študijskem procesu je torej nujno zagotoviti spodbudno študijsko/učno okolje, v katerem se bo vsak študent čutil osebno povabljenega k sodelovanju in vsebinsko izzvan k odprti izmenjavi mnenj, predlogov, idej, stališč, znanja in izkušenj. Pomembno je doseči, da študenti skupaj, zavestno in načrtno iščejo pomen, se med seboj povezujejo v reševanju vprašanj skupnega pomena, saj diskusija ni zgolj govorjenje in poslušanje, temveč predpostavlja skupinsko interakcijo, ki presega zgolj intelektualno izmenjavo misli. Omogoča ustvarjanje novega znanja in novih uvidov v sinergiji skupnega razpravljanja o določenem vprašanju.

Za oblikovanje spodbudnega študijskega okolja in kakovosten potek diskusije je pomembno preiščeno izbrati in ustrezno pripraviti vsebino diskusije, oblikovati cilje diskusije, se seznaniti z značilnostmi skupine, oblikovati okvirni potek diskusije in le-to usmerjati k postavljenim ciljem ter zagotoviti optimalne zunanje pogoje. Za pridobivanje kompetentnosti visokošolskega učitelja za pripravo in izvedbo diskusije je pomembno po izvedeni diskusiji (vsaj občasno) evalvirati njen potek. Prav tako je za razvijanje spretnosti diskutiranja pri študentih refleksija poteka in vsebine diskusije bistvenega pomena, za katero nam ne sme biti škoda časa, ki pa ga je treba že vnaprej načrtovati v ta namen.

Vsebina in cilji diskusije

Vsebina diskusije izhaja iz ciljev in vsebine posameznega študijskega predmeta. Načeloma je lahko vsaka vsebina predmet diskusije, vsako vprašanje je lahko vprašanje za diskusijo. Raziskovalci (Kochhar, 2000 po Sajjad, 2010, str. 10; Dillon, 1994) pa izpostavljajo, da je primerna vsebina diskusije, kjer so izpostavljeni problemi, izzivi, vprašanja, situacija, na katero imamo različne poglede, v zvezi s katero imamo različna stališča; kjer je možnih več odgovorov. Dejansko je pomembna odprtost vsebine, kajti vsebina, kjer je poudarek na zaključenih podatkih, je manj primerna za diskusijo, lahko pa o njej poteka pogovor, ob katerem visokošolski učitelj spremlja in preverja razumevanje študentov. Pomembna je vsebinska priprava vodje na diskusijo, pa tudi udeležencev (Sajjad, 2010, str. 10). Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, str. 79) navajata, da je v pripravi vodje treba posebno pozornost nameniti oblikovanju vprašanj za diskusijo, ki morajo biti dovolj odprta, a ne preširoka, ter konkretna, pri čemer se je treba izogibati alternativnim vprašanjem, ki vodijo

samo k odgovorom »da« ali »ne« in ne spodbujajo izražanja različnih stališč ali razmišljanja o njih.

Zunanji pogoji

Pri zunanjih pogojih je treba zagotoviti ustrezno organizacijo prostora, kjer bo diskusija potekala, poiskati najbolj optimalne možnosti postavitve pohištva, razmisliti o velikosti in raznolikosti diskusijske skupine, zagotoviti ustrezen čas in dovolj časa za diskutiranje. Vsako diskusijo označujejo značilnosti celotne skupine, ki jih je treba pri načrtovanju diskusije ustrezno upoštevati. Visokošolski učitelj naj bi se zavedal teh značilnosti in spodbujal razvoj ustreznih pogojev za diskusijo ter poskrbel za zmanjševanje in odpravljanje tistih dejavnikov, ki diskusijo omejujejo ali zavirajo.

Značilnosti skupine

Za kakovostno diskusijo v študijskem kontekstu, ki ni usmerjena le v vsebinske, temveč tudi v procesne cilje, je pomembno poznavanje skupine. Dillon (1994) zapiše, da vsaka skupina lahko diskutira, če ima vsebinska vprašanja za diskusijo in jih označuje pripravljenost za diskutiranje – gotovo pa je kakovost diskusije pomembno odvisna od skupinske dinamike, osnovnih značilnosti članov skupine in velikosti skupine. Pomembno je, da se oblikuje skupen interes za diskusijo in nepretrgana interakcija (proces skupnega raziskovanja, medosebnega sodelovanja, prizadevanja za skupne cilje) ter spoštljiv in odprt odnos med udeleženci diskusije.

Za kakovostno diskusijo od študentov pričakujemo, da bodo pripravljeni na pogovor z drugimi, na poslušanje drugih vidikov, oblikovanje najboljših odgovorov na vprašanje ipd. Vsak študent vstopa v diskusijo z določenimi spretnostmi, vendar le-teh ne smemo razumeti kot predpogoja za diskutiranje. Lahko bi oblikovali dolg seznam komunikacijskih spretnosti, kognitivnih in socialnih spretnosti za vključevanje v diskusijo, ki so za diskusijo na visokem nivoju zagotovo potrebne, vendar le-te ne predstavljajo predpogoja za vključevanje študentov v diskusijo. Vse te spretnosti so namreč pomembni cilji študija, ki jih študenti pridobivajo skozi proces diskutiranja. Zato je pomembno, da učitelj pozna študente in jih spodbuja na poti doseganja teh ciljev.

Kompetentnost visokošolskega učitelja

Pri visokošolskem učitelju so pomembna njegova pojmovanja lastne vloge in vloge študentov, zavedanje vsebinskih in procesnih ciljev metode diskusije,

njegova osnovna pripravljenost za izvajanje metode diskusije, ki se kaže v naklonjenosti za diskutiranje in v pripravljenosti pomagati udeležencem v procesu diskusije, ter usposobljenost za kakovostno izpeljavo diskusije. Pomemben je refleksiven odnos visokošolskega učitelja do študijske vsebine; odprtost do različnih mnenj, resnično spoštovanje mnenj študentov in zanimanje za njihove odzive, odgovore, utemeljitve; zavzetost za raznolike probleme v stroki; naklonjenost do raziskovanja oz. raziskovalna aktivnost itd. Za vodenje diskusije so poleg strokovnih kompetenc učitelja – temeljitega poznavanja svojega predmeta, odprtih vprašanj v stroki – pomembne tudi pedagoške kompetence, ki jih visokošolski učitelj lahko pridobiva skozi proces izkustvenega učenja (kolegialno učenje, opazovanje, evalviranje lastnega sodelovanja v diskusijah ...) in z udeležbo v izobraževalnih programih iz visokošolske didaktike.

Pri izvajanju diskusije je pomembno, da se visokošolski učitelj ob stalnem spremljanju posameznikov in skupine zaveda usmerjenosti v cilje. Vodenje diskusije predpostavlja drugačno vlogo visokošolskega učitelja, kot jo ima pri klasičnem predavanju ali vajah. Kljub usmerjenosti v cilje je v diskusiji učitelj manj direktiven in manj nadzira njen potek. Študenti so tisti, ki diskutirajo, pomembna vloga visokošolskega učitelja je, da jim pri tem pomaga z modeliranjem in usmerjanjem diskusije. Da bi bilo tovrstno usmerjanje kakovostno, je pomembno, da je strukturirano.

Vodenje metode diskusije

Vodenje metode diskusije v študijskem procesu je zahtevna spretnost. Pri vodenju je treba upoštevati nekatere korake, ki jih bomo zaradi njihove pomembnosti v nadaljevanju nekoliko podrobneje osvetlili (Gall in Gillet, 1980; Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018):

- **Priprava na diskusijo** (Gall in Gillet, 1980; Dillon, 1994; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2008; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018; Sajjad, 2010; Zhang idr., 2010)

Pomemben del priprave se nanaša na pripravo vprašanj, problemov in izhodišč za diskusijo ter postavitev časovnega okvira. Pomemben vir vprašanj so lahko odprti problemi v stroki, raziskovalni izsledki in izzivi v projektih, v katere je vključen visokošolski učitelj, vprašanja študentov ipd. Tako lahko visokošolski učitelj analizira vprašanja študentov pri predavanjih, vajah ali seminarskih srečanjih, vprašanja, ki se nanašajo na učno vsebino in ostajajo

neodgovorjena. Pomembno je, da so vprašanja oblikovana tako, da spodbujajo vključenost vseh študentov in prispevajo k poglobljenemu razumevanju učne vsebine.

- **Uvodna predstavitev vprašanj za diskusijo** (Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018)

Študentom je treba kratko in razumljivo predstaviti vprašanje oz. problem; pojasniti povezavo s širšo učno vsebino in temami, ki bodo še sledile, aktualnost vprašanja z vidika stroke, raziskovalnih trendov ipd.

- **Začetno usmerjanje k razmišljanju** (Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018)

Običajno začnemo diskusijo z razlago, kaj študenti že vedo o tem vprašanju (njihove izkušnje, znanje in podobno) ali kaj to vprašanje pomeni zanje (njihov interes in zanimanje za vprašanje, zaskrbljenost ali problemi v zvezi z vprašanjem, pričakovanja, želje ipd.). Pomembno je vzpostaviti ravno pravo disonanco oz. kognitivni konflikt med obstoječim znanjem in novim znanjem, med različnimi pogledi (Valenčič Zuljan, 2002). V nadaljevanju običajno udeleženci diskusije začnejo oblikovati skupno razumevanje problema, ki ga obravnavajo. Prepletejo ga s svojimi interesi in pričakovanji. Vprašanje postane objekt skupinskega raziskovanja in odkrivanja. Možno je tudi, da skupina preoblikuje vprašanje in preusmeri svojo pozornost v druge smeri, kot je bilo prvotno načrtovano. Vodja mora premisliti o tovrstni ustreznosti odmika od načrtovanega in se glede tega odločiti.

- **Zagotavljanje izmenjave razmišljanj študentov ob posameznih vprašanjih** (Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015; Herman in Nilson, 2018; Reeve in Jang, 2006).

Pomembno je v **diskutiranje vključiti čim večji del študentov. Celotno skupino** (če gre za manjše skupine, npr. seminarska srečanja, laboratorijske vaje) oz. čimvečji krog udeležencev (na predavanjih se lahko v enem delu večja skupina razdeli na več manjših skupin, npr. diskusija 6 x 6, delo v dvojicah, tako da so aktivno vključeni vsi udeleženci). Visokošolski učitelj pomaga posameznikom pri vključevanju in sodelovanju v diskusiji. Spremlja skupinsko dinamiko in skrbi, da ne zaidejo od temeljnega vprašanja. Pri zagotavljanju izmenjave pogledov vseh sodelujočih je pomemben odziv vodje na neustrezno vedenje članov skupine pri diskutiranju. V poteku diskusije lahko prihaja do nezaželenega vedenja posameznih članov skupine, ki zavirajo doseganje ciljev diskusije in onemogočajo izražanje mnenja vsem članom skupine. Gre

za prekinjanje drugih, nespoštovanje mnenja drugih, nestrinjanje. Drugi lahko reagirajo s pasivnostjo, molkom, zaprtostjo. Lahko zavračajo poslušanje drugih ali ne sprejemajo argumentov drugih. Nekateri izkoristijo skupinsko diskusijo za reševanje osebnih in čustvenih problemov, zapravljajo dragoceni čas, namenjen diskusiji, ustvarjajo delitve znotraj skupine, napadajo druge, »zahtevajo« samo svoj prav ... Učitelj s svojim ravnanjem predstavlja zgled, kako sodelovati v skupinski diskusiji; prav tako pa mora preprečiti vsako neprimerno vedenje, ki bi lahko ogrozilo diskusijo.

Sodelovanje v diskusiji pomeni, da se posameznik pridruži ostalim in naslavlja isto vprašanje. Navkljub številnim oblikam vedenja in komunikacije ter spretnosti v medosebni interakciji, ki jih najdemo v literaturi, lahko povzamemo, da je za sodelujoče v diskusiji značilno: govorjenje, poslušanje in odzivanje na to, kar povedo drugi. Zato je pomembna didaktična usposobljenost vodje diskusije, da skozi kakovostna vprašanja, izjave, komentarje spodbuja in ohranja poglobljen nivo diskutiranja. Willen (2004) navaja, da je pomemben način učiteljevega spodbujanja, da so odgovori študentov čim bolj celostni in poglobljeni, da jih z vprašanji, kot so zakaj, katere dokaze imate za to, s čim lahko podkrepite svoje stališče ipd., navaja na pojasnjevanje in razširjanje svojih odgovorov in utemeljitev. Prav tako je pomembno pri študentih spodbujanje vprašanj, povezanih z vsebino diskusije.

Newmann (1991, po Willen, 2004, str. 34) za doseganje poglobljenega razumevanja vsebine in razvijanja spretnosti diskutiranja poleg tega, da učitelj postavlja izzivalna vprašanja in/ali strukturirane izzivalne naloge z upoštevanjem nivoja sposobnosti in predznanja študentov, ob katerih študentje pojasnjujejo in razlagajo svoje zaključke (primerjaj tudi Zhang idr., 2010), izpostavi tudi pomen zagotavljanja ustreznega časa za razmišljanje študentov, da lahko pripravijo poglobljene in preiščljene odgovore na vprašanja. Meni, da je boljše poglobljeno preiskovanje nekaterih tematik kot površna obravnava mnogih tem ter da sta za kakovost diskusije potrebni koherentnost in kontinuiranost.

- **Zaključek diskusije** (Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore 2015; Herman in Nilson, 2018)

Temeljni namen te faze je oblikovati ustrezne zaključke diskusije in prepoznati odprta vprašanja. Približno zadnjih pet minut diskusije je treba nameniti glavnim ugotovitvam, oblikovanju zaključkov, dogovorov, rešitev ter refleksiranju celotnega procesa diskusije. Povzemanje, sintetiziranje, oblikovanje zaključkov in njihova predstavitev predstavljajo zahtevno nalogo. Kot smo že izpostavili, od diskusije ne zahtevamo, da pride do enotnih vsebinskih zaključkov, vsaka diskusija pa mora priti do ustreznega zaključka. Čeprav

morda vprašanja ne bodo zadovoljivo rešena v posamezni diskusiji, bodo sodelujoči zagotovo prišli do nekih rešitev, predlogov. Visokošolski učitelj mora identificirati obstoječa vprašanja skupine, ne glede na to ali so našli odgovor za začetno vprašanje diskusije ali ne. Ta vprašanja je treba izreči takoj po oblikovanju povzetka diskusije. Ob koncu diskusije vodja: a) ponovi vprašanja; b) povabi člane, da ponovijo odgovore, ki so si jih zapomnili; c) preveri, ali ima kdo od članov skupine odgovor, ki ga še niso izpostavili oz. se o njem pogovorili; d) povabi člane, da oblikujejo svoj končni odgovor; e) povabi člane, da identificirajo ideje (predloge, prispevke) iz diskusije, ki so prispevale k oblikovanju njihovega razmišljanja, spreminjanja pogledov, ali so oblikovala njihov končni odgovor.

Če je skupina razrešila diskusijsko vprašanje, se bodo pojavila nova vprašanja na temelju teh rešitev. Če pa diskusija ni pripeljala do rešitve, je treba razjasniti vprašanje ali izbrati določene vidike, ki jih je treba razjasniti, oblikovati morda novo vprašanje. Učitelj naj spodbudi oblikovanje skupinskih in individualnih (osebnih) vprašanj za prihodnje diskutiranje. Na ta način raste občutljivost za odprta vprašanja na temelju prejšnje poglobljenosti v učno vsebino, sedanje aktivnosti v diskusiji in spodbuja aktivnost študentov tudi v prihodnje.

Z vidika študijskega procesa je pomembno, da sintetiziramo vsebine in vidike, kjer lahko naredimo poenotene vsebinske zaključke ter poimenujemo odprta vprašanja za nadaljnje diskutiranje in oblikujemo nova vprašanja za diskusijo.

Iz vsega navedenega je razvidno, da je naloga vodje diskusije zahtevna, saj ne gre zgolj za odpiranje diskusije, kjer študenti prosto govorijo, tudi ne za delitev vlog ostalim članom skupine ter narekovanje njihovega razmišljanja, ampak za spodbujanje skupine k medsebojni izmenjavi mnenj in ohranjanje poglobljenega kognitivnega nivoja interakcije. Vodja diskusije opravlja nekaj temeljnih nalog, ki skozi celotno diskusijo spodbujajo skupinsko interakcijo. V nadaljevanju izpostavimo nekatere ključne vloge vodje diskusije (Dillon, 1994; Brookfield in Preskill, 2005; Jaques, 2000; Moore, 2015, Herman in Nilsson, 2018):

- Orientiranje: Kje smo zdaj? Do kod smo prišli? Poglejmo, kaj smo rekli doslej. Skupina morda potrebuje jasno razumevanje sedanje situacije skupnega razmišljanja.
- Povzemanje: Kaj smo dosegli? Skupina potrebuje jasno razumevanje vidikov, ki so jih izpostavili oz. z njimi soglašali; »Naš predlog ima tri dele – ali sem razumel prav, da so to ...?«
- Odpiranje: Kaj je treba storiti v nadaljevanju? Skupina potrebuje gladke

prehode k novim vidikom vsebine razgovora ali k nadaljnemu raziskovanju.

»Morda smo zdaj pripravljeni za iskanje razlogov za problem, ki smo ga opisali; kaj bi lahko rekli, da je eden od vzrokov, ki smo ga tukaj izpostavili?«

- Sledenje: Kako se lahko vrnemo na skupno pot razmišljanja? »Sprašujem se, ali nismo tukaj nekoliko zašli s poti ...? Poskušali smo ...«
- Spremljanje: Kako lahko porabimo čas za tisto, za kar ga najbolj potrebujemo? »Samo trenutek, sprašujem se, ali nismo bili pri tem prehitri. Ali lahko поблиže pogledamo predlog X, preden nadaljujemo?«

V visokoškolskem prostoru je pomembno, da vlogo vodje diskusije prevzemajo različni člani skupine in si s tem razvijajo kompetence ustreznega vodenja diskusije. Tudi druge posamezne vloge lahko prevzemajo študenti: visokoškolski učitelj lahko pomaga študentom, da oblikujejo povzetek, ali pomaga posameznim študentom pri sledenju poteku diskusije. Vsak član skupine lahko v različnih obdobjih prevzema posamezne vloge, npr. pri predstavitvi seminarskih tem študenti, ki predstavljajo temo, vodijo tudi diskusijo. Pomembna naloga visokošolskih učiteljev je, da študente usposobijo za prevzemanje različnih vlog pri vodenju diskusije. Te vloge lahko pridobivajo in prakticirajo samo v skupini, zato jim je pomembno zagotoviti to možnost, jih spodbuditi k prevzemanju posameznih nalog ter evalvirati učni proces tudi z vidika doseganja tovrstnih procesnih ciljev.

Vrste diskusije

Številni avtorji navajajo različne vrste diskusij, ki so za izvedbo različno zahtevne z vidika časa, ki ga zahtevajo za kakovostno izvedbo, vloge udeležencev, strukturiranosti, organizacijskih pogojev ter velikosti skupine, pa tudi vloge vodje in udeležencev diskusije (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Jaques, 2000; Tomić, 2000; Moore, 2015): panelna diskusija ali »akvarij«, razprava za in proti, razprava o prebranem (LTD – ang. Learning through discussion), debata, spletna diskusija. Diskusija lahko poteka v celotni skupini študentov, lahko pa jih razdelimo v manjše skupine in izvedemo diskusije v ožjem krogu udeležencev, kjer je več možnosti za aktivno sodelovanje vseh študentov.

Pri panelni diskusiji ali »akvariju« razdelimo študente v dve skupni, pri čemer je prva podskupina postavljena v sredino prostora in razpravlja o določenem vprašanju oz. problemu, druga skupina pa je zunanja opazovalka, kako poteka vsebina in komunikacija (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Jaques, 2000; Tomić, 2000).

Zunanji opazovalci imajo lahko določene naloge opazovanja posameznega udeleženca notranjega kroga, ki ga pod določenimi kriteriji (npr. kako diskutira, kako argumentira svoja stališča, kako bi lahko izboljšal svoje vedenje ipd.) spremlja in ob koncu diskusije, potem, ko je že vsak član notranje skupine ovrednotil svoj prispevek, posreduje svojo povratno informacijo (prav tam). Obstaja tudi veliko variant panelne diskusije, s katerimi lahko popestrimo diskutiranje (npr. »prazen stol« v notranjem krogu, ki omogoča kateremukoli članu zunanje skupine, da se vključi v notranji krog in postavi vprašanje ali komentira vsebino, preden se vrne v zunanji krog, ali »alter ego«, kjer lahko kdorkoli iz zunanjega kroga zamenja kogarkoli v notranjem in izrazi svoje mnenje ipd.)(Jaques, 2000).

Pri »razpravi za in proti« (»pro et contra«) sta v razpravi soočeni dve skupini študentov, ki imata različna mnenja ali stališča in jih skušata drug drugemu najbolje argumentirati na osnovi strokovne literature in izhodišč, ki jih lahko pripravi učitelj. V razpravi lahko sodelujejo vsi člani skupine ali pa člani določijo predstavnika, ki zagovarja njihova stališča (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005). Skupini si postavljata vprašanja, izzivata druga drugo, soočata različne perspektive in skušata prepričati z argumenti nasprotno skupino. V določenem trenutku lahko skupini postavimo pred zahtevo, da morata zamenjati poziciji in prevzeti nasprotno mnenje. Tako po eni strani popestrimo razpravo, po drugi strani pa udeležence na ta način spodbudimo h globljemu vpogledu v stališča nasprotne strani.

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili debato, diskusijo LTD in spletno diskusijo.

Debata

Za razliko od diskusije, za katero je značilna večja strukturna »prožnost« v pogovoru, za debato Tomić (2000, str. 140) zapiše, da je »popolnoma formalizirana vrsta pogovora, ki se izvaja po vnaprej določeni shemi«. Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, str. 80) pa jo definirata kot posebno vrsto skupinskega razpravljanja, v katerem so poudarjene šibke točke nasprotnikovih stališč, teorij, argumentov itd., in sicer zato, da bi dosegli njihovo večjo jasnost ali da bi nadvladali nasprotnika. Za debato je treba vnaprej definirati spor v obliki propozicije, izziva, enega samega trdilnega stavka, ki napada neko obstoječe stanje. Izzivalci to obstoječe stanje napadajo, branilci pa ga branijo. Zastopniki obeh strani morajo svoje izjave argumentirati čim bolj razumno in prepričljivo. Tomić (2000) izpostavlja, da debata ni možna, če nasprotniki drug drugega ne spoštujejo in če nimajo demokratične volje, da bi poslušali nasprotnikove argumente.

Pred debato je treba določiti temo, ki je povezana s problemom, o katerem so mnenja zelo nasprotujoča; nato izberemo moderatorja, dva izzivalca, dva oponenta in dva zapisnikarja. Debato začnemo z opredelitvijo problema – izziva – v obliki trdilnega stavka, nato vodja oblikuje znani predlog (propozicijo) za debato in predstavi pravila debatiranja. Besedo najprej dobi prvi izzivalec, potem prvi oponent; nato drugi izzivalec in drugi oponent. Pri tem imajo sodelovalniki omejen čas za svoj prispevek na 5–7 minut. Nato vodja odpre debato za publiko, v kateri si udeleženci izmenjujejo argumente, v debato se vključujejo na dogovorjen način, lahko sprašujejo, argumentirajo. Čas za njihove prispevke je krajši – do ene minute.

Vodja nato debato zaključi in da najprej besedo prvemu oponentu in nato prvemu izzivalcu, ki povezano in zaokroženo predstavi argumente. Vodja jasno oblikuje predlog, za katerega se glasuje. Po preštevanju glasov se objavi rezultat, ali je predlog sprejet ali zavržen. Za razliko od diskusije se v debati zmaga ali izgubi, gre za soočanje argumentov, ki rezultira v končni zmagi oz. porazu, kar pomeni, da ima debata praktično delovanje in določen izid. Debata omogoča tudi vpogled v dobre in slabe strani posamezne trditve, stališča, ideje, načrta, vrednote, ki se skrivajo za določenimi stališči (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). S pomočjo debate lahko oblikujemo bolj odgovorne odločitve. Seveda debata zahteva podobne pogoje kot diskusija, dobro razvite govorne sposobnosti sodelujočih, strpnost do drugače mislečih, argumentirano predstavitev mnenj, sprejemanje nasprotnih stališč, čustveno zrelost, disciplino pri sledenju postopku debate in spoštovanju izida.

Ob vpeljevanju diskusije in debate v študijski proces je vredno nameniti pozornost vprašanjem, ki si jih postavljata Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, str. 85–86), in sicer da je potreben skrben premislek z vidika interesov učencev, smotrnosti in ciljev uporabe, socialne kohezivnosti skupine ter oblikovanja posameznikovega odnosa do nekaterih vsebinskih vprašanj, ki jih obravnavamo:

- »Ali teme zanje izhajajo iz interesov in izkušenj učencev in so vpete v učne cilje?»
- Kaj je v ospredju in kdaj: brušenje formalne spretnosti argumentiranja, ozaveščanje o vrednotah, razvijanje empatičnega razumevanja, zblíževanje stališč in dogovarjanje?
- Kako zasnovati pogovore (vsebinsko in formalno), da bodo prispevali k uresničevanju ciljev, kot so povezanost učencev, zavzet odnos do socialnih, okoljskih in podobnih problemov?«

Tovrstna vprašanja usmerjajo razmislek o temeljnih namenih in ciljih, ki jih želi doseči učitelj, ter o ustreznosti izbranih načinov in poti za njihovo doseganje.

Glede na kriterije izbire je lahko učitelj pri uporabi različnih načinov diskuti-ranja v posamezni skupini študentov in glede na organizacijsko obliko dela, v katero uvaja diskusijo, zelo ustvarjalen in fleksibilen.

Razprava o prebranem (LTD)

Zanimiv primer sistematične razprave je revidirana Hillova metoda LTD (ang. »Learning through discussion« oz. prevedeno: razprava o prebranem), s katero »spodbujamo študente k bolj poglobljenemu in kritičnemu študiju li-terature« (Rabow idr., 1994 po Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 106). Gre za kombinacijo študentovega samostojnega dela ter skupinske diskusije, kjer razpravljajo o prebranem in se učijo drug od drugega. Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005, str. 106) zapišeta, da »dinamika me-tode LTD spodbuja visoko stopnjo analitičnega in kritičnega mišljenja ter daje študentom priložnost, da ovrednotijo lastne intelektualne zmožnosti in spretnosti medsebojnega delovanja«. Udeleženci diskusije razpravljajo o prebranem besedilu, ki ga je izbral in pripravil učitelj (to je lahko določen članek, poglavje iz knjige, učbenika ipd.). Pri tem samostojno razmišljajo, si delijo svoje razumevanje prebranega, »ugotavljajo morebitno napačno ali nepopolno razumevanje učnega gradiva ter podajajo lastne interpretacije in stališča v zvezi s prebranim« (prav tam).

Za pripravo na diskusijo je torej pomembno individualno branje učnega gra-diva doma in analiza prebranega po naslednjih točkah (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 107):

1. besedišče (neznane besede, tujke, novi pojmi, ki jih še ne pozna; neznane besede opredeli in pri tem uporablja pripomočke, npr. slovar);
2. glavna misel (povzame glavno sporočilo besedila s svojimi besedami);
3. identifikacija podtem in njihova analiza (iz besedila izlušči najpomembnej-še podteme in jih na kratko opiše s svojimi besedami; v tej fazi se osredo-toči na avtorjeve ideje, a jih še ne interpretira);
4. navezava učne snovi na druga področja, nove situacije in druge avtorje (vsebino besedila poveže s predznanjem, navede avtorje, ki so se s tem že ukvarjali);
5. povezava učne snovi z lastnimi izkušnjami (naučeno vsebino poveže s svo-jimi izkušnjami, npr. navede primer iz realnega življenja; na ta način je bolj osebno vpleten, lažje osmisli učno vsebino in pridobiva nadaljnjo motiva-cijo za učenje);
6. ovrednotenje avtorjeve predstavitve (do besedila vzpostavi kritičen od-nos: kaj je avtor dobro opisal, kaj besedilu manjka, lasten pogled na besedilo).

Študent svoje ugotovitve zapiše po točkah in zapis odda visokošolskemu učitelju. To predstavlja zagotovilo, da je besedilo resnično prebral.

V naslednjem koraku sledi pogovor v manjši skupini (5–6 članov), ki vsebinsko sledi strukturi po točkah predhodne analize besedila. Člani skupine si razdelijo vloge (vodja, zapisovalec, merilec časa) in samostojno izpeljejo pogovor. Pogovor lahko začnejo s pogovorom o splošnem vtisu, ki so ga dobili ob branju besedila. Vodja vodi diskusijo po točkah in skupina se drži predpisanih časovnih omejitev. Člani skušajo doseči skupni dogovor pri vsaki točki (če je le to možno) in zapisati sklepe v skupno poročilo. Na koncu ovrednotijo delo v skupini, kjer se pogovorijo o učinkovitosti dela skupine, novih uvidih, uspešnosti obravnavanja posameznih točk, pa tudi analizirajo sam potek diskusije in vlogo posameznih članov (ali je imel vsak priložnost izraziti svoje mnenje, kako so se vedli posamezni člani skupine – njihova aktivnost/pasivnost, kako je potekalo vodenje diskusije ipd.). Tudi te ugotovitve zapišejo v skupno poročilo, ki ga skupina odda učitelju.

Razprava o prebranem gradivu v skupini traja približno 60 minut, časovni okvir po posameznih točkah pa je naslednji (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 108–110):

1. seznanitev; razdelitev vlog (vodja, zapisovalec, merilec časa) > 2–4'
2. besedišče (opredelitev novih neznanih besed) > 3–4'
3. glavna misel > 5–6'
4. identifikacija in analiza podtem > 10–12'
5. navezava na druga področja, nove situacije, druge avtorje > 15'
6. povezanost vsebine besedila z lastnimi izkušnjami > 10–12'
7. ovrednotenje avtorjeve predstavitve > 3–4'
8. ovrednotenje skupinskega in samostojnega dela > 7–8'

Časovni okvir in točke Hillovega modela LTD niso zavezujoče in jih lahko prilagajamo »situaciji, vrsti študijskega gradiva, predznanju študentov ter lastnim željam« (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 111). Ob tem gre izpostaviti tudi prilagajanje ciljem predmeta in individualnim značilnostim študentov. Tudi pri uporabi te strukturirane razprave lahko visokošolski učitelj fleksibilno in ustvarjalno prilagaja izvedbo diskusije in posamezne točke za analizo, izpostavi raznolika vprašanja, na katera lahko študenti iščejo odgovor v besedilu, ali preoblikuje strukturo razprave. Avtorici pa opozarjata, da je predlagani časovni okvir morda bolj primeren za analizo besedil, kot so članki ali poglavja v učbenikih, kot za analizo leposlovnih del, saj so znanstvena in strokovna besedila običajno napisana v skladu v vnaprej določeno oblikovno shemo, po kateri je lažje slediti tudi točkam za analizo besedila po metodi LTD. Poleg tega je treba »spodbujati študente k temu, da

izluščijo bistvo sporočila in spregovorijo o bistvenih delih besedila z lastnimi besedami, saj tako preverjajo in utrjujejo razumevanje besedila« (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 110). Pogosto imajo študentje težave pri povezovanju idej prebranega besedila s svojim predznanjem. Na začetku je lahko visokošolski učitelj tisti, ki demonstrira iskanje povezav in opominja na obravnavano učno vsebino pri istem ali drugih predmetih. Ob sistematični uporabi te metode dlje časa bodo študentje razvili spretnost povezovanja posameznih delov študijske snovi. Povezovanje študijske vsebine z realnimi življenjskimi izkušnjami omogoča študentom, da se s prebranim besedilom skozi lastne izkušnje lažje identificirajo, začutijo osebno vpletenost ali pa o besedilu začnejo dvomiti, kar jih motivira za nadaljnje učenje in raziskovanje na tem področju (prav tam, str. 111). V zadnji točki (ovrednotenje avtorjevih idej) stopi v ospredje zmožnost kritičnega mišljenja študentov, povezovanje med različnimi vidiki učne vsebine ali problema, sistematično ovrednotenje idej na podlagi sklepanja, ugotavljanje veljavnosti argumentov, obravnava problema z različnih zornih kotov. Pri tem ozaveščajo tudi lastno razumevanje in odnos do prebranega, kar spodbuja k iskanju novih virov informacij in širjenju znanja na določenem področju (prav tam).

Zadnja točka razprave je ovrednotenje skupinskega in samostojnega dela, s čimer udeleženci opravijo refleksijo dela posameznikov in skupine v celoti, izpostavijo, kaj so pridobili, kako učinkovito je potekala diskusija in kaj je treba spremeniti v prihodnje, da bo diskusija (še) bolj kakovostna. Čeprav je pogosto težko izpostaviti težave, ki so se pojavile v procesu razprave, se je treba zavedati, da je ovrednotenje skupinske dinamike in prispevkov posameznikov sestavni del procesa učenja, saj lahko samo na ta način pričakujemo, da bomo v prihodnje delali bolj kakovostno.

Spletna diskusija

Sodobna tehnologija omogoča izvedbo spletne diskusije, ki je lahko sinhrona ali asinhrona. Sinhrona diskusija se odvija v realnem času in zahteva simultano sodelovanje študentov in učitelja. Primerna je za preprostejšo izmenjavo informacij, njena prednost je v ažurnosti, pomanjkljivosti pa, da je težko zagotoviti, da bodo vsi udeleženci hkrati prisotni na spletu, da je moderiranje takšne diskusije zelo zahtevno in da imajo udeleženci premalo časa za razmislek (Brannon in Essex, 2001, po Plešec Gasparič in Pečar, 2016; Jaques, 2000).

Pri asinhroni spletni diskusiji ni potrebna simultana udeležba študentov in učitelja, diskutiranje ni niti časovno niti krajevno usklajeno. Prednost

asinhrone spletne diskusije je med drugim možnost sledenja vsem zapisom v diskusiji, kar omogoča shranjevanje, sledenje in analiziranje procesa nastajanja znanja (Lipponen, 2004, po Plešec Gasparič in Pečar, 2016; Jaques, 2000), omogočeno je posredovanje lastnega mnenja, komentiranje mnenj in izdelkov drugih, raziskovanje in usklajevanje nasprotujočih si mnenj in pogledov, kar pomembno prispeva k dolgoročnemu znanju, poglobljenemu razumevanju in večji uporabnosti naučenega.

Spletna diskusija spodbuja in omogoča številne interakcije med študenti kot posamezniki in posameznimi skupinami. Murphy (2004) opozarja, da se je pomembno zavedati, da možnost interakcije sama po sebi še ne zagotavlja sodelovanja. Sodelovanje je namreč veliko več kot interakcija in zahteva koordinirano, usklajeno aktivnost, ki je rezultat stalnega prizadevanja za oblikovanje in vzdrževanje skupnega zavedanja določenega problema (Roschelle in Teasley, 1995, po Murphy, 2004). Sodelovanje pomeni, da gre za odnos, katerega temeljni cilj je rešiti določen problem, nekaj oblikovati, ustvariti ali odkriti (Schrage, 1995, po Murphy, 2004) in si skupaj prizadevati za doseg skupnega cilja. Ravni sodelovanja so tudi pri spletni diskusiji različne. Murphy (2004, str. 423) je predstavila 6-stopenjski model sodelovanja od najnižje do najvišje ravni: 1) socialna prisotnost, 2) podajanje individualne perspektive, 3) sprejemanje ali reflektiranje perspektive drugih, 4) sooblikovanje skupne perspektive in pomenov, 5) oblikovanje skupnih ciljev in namenov ter 6) izdelava skupnega izdelka. V eni od svojih raziskav je ugotovljala, da so bila sporočila študentov najpogosteje na 1. in 2. stopnji (prav tam). Pri spodbujanju študentov k prispevkom na višjih ravneh modela je pomembna vloga učitelja – moderatorja spletne diskusije v fazi načrtovanja jasnih ciljev, podpore študentom pri sodelovanju, razvijanju kritičnega mišljenja in skupnega reševanja problemov.

S prednostmi in omejitvami spletne diskusije so se ukvarjali različni avtorji, med njimi Biriyai in Thomas (2014), ki navajata številne prednosti asinhrone spletne diskusije: več študentov lahko sodeluje v spletni diskusiji kot v predavalnici; nekateri študentje lažje sodelujejo v virtualnem okolju kot v neposredni komunikaciji; spletna diskusija omogoča nadaljnjo razpravo o vsebini – študentu omogoča čas za razmislek in refleksijo o študijskem gradivu in nato komentiranje; študentje in učitelji lahko po predavanju objavijo svoja razmišljanja, komentarje in vprašanja v spletnem okolju ter se odzivajo na objave drugih; spletno okolje omogoča enostavno oblikovanje manjših diskusijskih skupin znotraj velikih skupin študentov pri **posameznem predmetu**; spletno okolje omogoča shranjevanje diskusije, ponovno pregledovanje prispevkov in njihovo analizo; omogoča učitelju povratno informacijo o delu študentov po predavanju, ki učitelju pokaže, katero vsebino so študentje razumeli in kje potrebujejo dodatna pojasnila; omogoča okolje za različne

načine sodelovanja med učiteljem in študenti. Poleg tega spletno okolje učitelju omogoča objavljanje gradiva za študente, ki do njega dostopajo, ga pregledujejo in naštudirajo ter večjo fleksibilnost tako učitelju kot študentom.

Murphy (2004) ugotavlja, da je treba strukturirano in načrtno voditi tudi spletno diskusijo, da bi študente spodbudili k bolj poglobljenemu sodelovanju in prispevkom, ki vodijo do oblikovanja skupnih ciljev in namenov ter skupnih izdelkov – ne gre pričakovati, da bo že sama možnost spletne interakcije vodila do kakovostnega vsebinskega sodelovanja med študenti. Podobno poudarja tudi Zhou (2015), da je potrebno ustrezno načrtovanje in vodenje oz. moderiranje spletne diskusije. Pomembno je tudi, da posamezniki prevzemajo določeno odgovornost za izvedbo spletne diskusije (Jaques, 2000). Dobro se je zavedati, da v asinhroni komunikaciji prispevki posameznikov niso nujno spontani in so deležni večje kontrole oz. premisleka posameznika, kako se bo odzval v svojem sporočilu ostalim. Kakovost spletne diskusije je odvisna tudi od tega, kako pogosto posamezniki sodelujejo in ali je to edini način komunikacije med njimi ali pa je to samo del procesa njihovega sodelovanja. Študentje z neposredno izkušnjo drug z drugim v razredu so npr. tudi bolj aktivno sodelovali v spletni diskusiji (Books in Bippus, 2012, po Zhou, 2015). Smiselno je uporabiti kombinacijo neposrednega dela v razredu s spletno diskusijo. Ena temeljnih težav je tudi v spletni diskusiji, da lahko prevladuje nekaj študentov, drugi pa so manj odzivni. Nekateri posamezniki se lahko v spletni diskusiji tudi »izgubijo«, ne da bi navedli razloge za to in sploh ne sodelujejo; ugotovili so, da je notranja motivacija posameznikov pomembno vplivala na njihov nivo vključenosti v spletno diskusijo (Xie in Ke, 2011, po Zhou, 2015). Zaradi odsotnosti nebesedne komunikacije in osebnega stika pa se lahko kakšno sporočilo tudi težje razume oz. interpretira (Jaques, 2000). Larson in Keiper (2002, po Zhou, 2015) navajata, da je med spletno diskusijo zelo težko prepoznati čustva udeležencev. Za kakovost spletne diskusije in višjo stopnjo sodelovanja študentov je eden bistvenih dejavnikov tudi stalna povratna informacija učitelja in njegova vključenost v diskusijo (Wuttikietpaiboon, 2012, po Zhou, 2015), kar pa je včasih težko zagotavljati zaradi obremenitev učitelja.

Plešec Gasparič in Pečar (2016) sta na neslučajnostnem in namenskem vzorcu 72 študentov prvega letnika programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v času trajanja prve pedagoške prakse študentov (vezane na predmet didaktika) opravili raziskavo, ki je imela za cilj ovrednotiti pomen asinhrone spletne diskusije z vidika možnosti spodbujanja profesionalnega razvoja študentov v času pedagoške prakse. Za eno skupino študentov ($n = 33$) je bil oblikovan model spremljave spletne diskusije ter pripravljen vprašalnik o uporabnosti spletne diskusije v času pedagoške prakse. Za vse študente v letniku pa je bil pripravljen spletni vprašalnik o oceni doseženih ciljev pedagoške prakse. Asinhrona spletna diskusija je potekala z namenom

vzpostavitev medvrstniške mreže, ki bi omogočala razvijanje sodelovalnih veščin ter kritične individualne in skupinske refleksije. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšni sta raven in vsebina sporočil študentov v spletni diskusiji, kako študentje ocenjujejo uporabnost spletne diskusije v času pedagoške prakse in ali se med študenti, ki so bili, in študenti, ki niso bili vključeni v spletno diskusijo, pojavijo razlike v oceni doseženih ciljev pedagoške prakse. Raven in vsebina spletne diskusije je bila analizirana kvalitativno, podatki o uporabnosti spletne diskusije in oceni doseženih ciljev pedagoške prakse pa v skladu s kvantitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Raziskava je med drugim pokazala, da se pri skupinah, kjer se med študenti, vključenimi v spletno diskusijo, ni razvila komunikacija na ravni medosebnih odnosov, ni razvila niti na ravni učenja. Pomembna je ugotovitev, da je bila spletna diskusija sodelujočim študentom v pomoč v fazi načrtovanja učne ure. Pri ocenjevanju doseženih ciljev pedagoške prakse se je pokazalo, da je spletna diskusija pozitivno vplivala na razmišljanje študentov o prilagajanju pouka in na kritičnost pri analizi izvedbe učne ure (prav tam).

Namesto zaključka: metoda diskusije med tradicijo in inovativnostjo

Ob številnih navedenih prednostih oz. širokem spektru ciljev, ki jih z metodo diskusije v visokošolskem študiju lahko dosežemo, je pomembno zavedanje tudi o njenih omejitvah oz. pomanjkljivostih. Raziskovalci ugotavljajo (McCarthy in Anderson, 2000; Brookfield in Perskill, 2005) neenakomerno in neenotno vključevanje študentov, medtem ko del študentov v diskusiji aktivno sodeluje, se drugi ne vključujejo, opozarjajo pa tudi, da je le malo študentov, ki so aktivni in zavzeti skozi celotno diskusijo. Navedeno nakazuje pomen dodatnega didaktičnega premisleka vodje, na kakšen način vključiti različne študente, retorično spretno in pripravljene na izmenjavo mnenj ter bolj tihe študente, ki se ne želijo izpostavljati. Pomembno je upoštevati didaktično načelo postopnosti pri načrtovanju in razvijanju spretnosti diskutiranja pri študentih. Metoda diskusije je tudi časovno manj ekonomična in v primerjavi s predavanjem zahteva veliko učnega časa, kar je še zlasti problematično, če se izgubi »rdeča nit pogovora«. Tudi ta pomanjkljivost zahteva skrbno vsebinsko pripravo vodje z upoštevanjem udeležencev in skrbno vodenje diskusije k postavljenim ciljem.

Metodo diskusije lahko uporabimo v različnih organizacijskih oblikah študija – predavanjih, seminarjih in vajah. V obdobju zadnjih desetletij so mnogi visokošolski učitelji iskali didaktične načine, kako narediti predavanja v velikih skupinah bolj interaktivna (Bligh, 2000; Marentič Požarnik in Lavrič,

2011). Najpogostejši so bili načini prepletanja metode razlage in pogovora, ko učitelj med predavanji vstavlja vložke pogovora in diskusije. Interaktivna predavanja vključujejo različne pristope, ki so vezani na razprave v manjših ali večjih skupinah (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011). Pri predavanjih gre lahko za izvajanje diskusije v različnih učnih oblikah kot plenarne diskusije s celotno skupino ali pa diskusije v manjših skupinah, prav tako je lahko celotno predavanje izpeljano z metodo diskusije ali pa gre za prepletanje diskusije z drugimi metodami (npr. razlago, demonstracijo).

Z namenom izboljšanja razumevanja temeljnih konceptov v naravoslovnih znanostih so nekateri raziskovalci (The Physics Education Research Group (PERG) na Univerzi Massachusetts (Dufresne idr. 1996) in Galileo Project Group na Univerzi Harvard (Mazur, 1997; Crouch in Mazur, 2001, po Boyle in Nicol, 2003)) začeli namesto klasičnih predavanj uvajati kombinacijo kratkih predstavitev, ki jim sledi vprašanje o konceptu (preverjanje znanja), takojšnja povratna informacija in diskusija v skupini vrstnikov in/ali diskusija, izpeljana v frontalni učni obliki v celotni skupini študentov. Medvrstniško učenje in skupne diskusije, kot so jih uvajali npr. na univerzi na Harvardu in v Massachusettsu pri predmetu fizike, so vodili k izboljšanju študentovega konceptualnega razumevanja (Mazur, 1997; Crouch in Mazur, 2001, vsi po Nicol in Boyle, 2003, str. 458) ter motivacije študentov in kakovosti razredne diskusije (Dufresne idr., 1996, po Nicol in Boyle, 2003, str. 458). Crouch in Mazur (2001, po Nicol in Boyle, 2003) sta na osnovi longitudinalne študije desetletnega spremljanja poučevanja fizike s pomočjo medvrstniškega učenja ugotovila, da so študentje skozi čas izboljšali razumevanje fizikalnih konceptov in reševanje kvantitativnih problemov v različnih kontekstih. Po diskusiji z vrstniki se je število študentov, ki so pravilno odgovorili na ponovno preverjanje znanja konceptov, bistveno povečalo. Po mnenju avtorjev je diskusija z vrstniki ključna za uspeh medvrstniškega poučevanja: spodbuja aktivno vključenost študentov v soočanju z učno vsebino, kar je potrebno za razvoj kompleksnih spretnosti razmišljanja.

Podobno tudi Nicol in Boyle (2003) ter Boyle in Nicol (2003) navajata ugotovitve raziskave (New Approaches to Teaching and Learning in Engineering – NATALIE) o pozitivnem učinku strukturirane diskusije z uporabo IKT v manjših skupinah znotraj predavanj. Inovacijo z uporabo sodobne IKT, ki je omogočala po principu programiranega pouka takojšnjo povratno informacijo študentom v procesu strukturirane diskusije, so vpeljali zaradi opažanj učiteljev o napačnih pojmovanjih študentov, obsežnih skupin na predavanjih in motivacije študentov. Študenti, vključeni v raziskavo, so poročali, da je diskusija v vrstniških skupinah zelo pomembno prispevala k njihovemu razumevanju pojmov in idej, pa tudi k njihovi motivaciji. Diskusija z vrstniki omogoča priložnosti za razmišljanje o problemu bolj podrobno; omogoča raziskovanje

alternativnih zornih kotov in problemske naravnosti, postavljanje vprašanj in poslušanje različnih razlag. Študentje so poročali o tem, da jim je diskusija pomagala prepoznati pomembne principe ter se naučiti novih metod in pristopov pri reševanju problemov. Nekateri so poudarili tudi to, da je bilo lažje kot učitelju priznati svojim vrstnikom pomanjkanje razumevanja določenih konceptov, kar je odprlo priložnosti za diskusijo z njimi. Drug drugemu so predstavljali tipično oporo (scaffolding), ker jim je vrstnik razložil vsebino bolj preprosto in prilagojeno njihovemu znanju, kot bi to storil predavatelj, ki je na »precej višji ravni«. Diskusija o vprašanih temeljnih konceptov z vrstniki v manjših skupinah je omogočala globlje razumevanje teh konceptov, hkrati pa tudi predstavljala močno motivacijsko silo. V raziskavi so ugotavljali tudi nekatera odprta vprašanja glede velikosti skupin in nekateri študentje so poročali, da so tudi v manjših skupinah prevladovali s svojo aktivnostjo določeni študentje. Zato so poudarili, da je pomembno, da pred diskusijo v manjših skupinah individualno rešijo zadano nalogo, kar jim omogoča oblikovanje lastnega mnenja in predstavitev tega mnenja drugim v skupni, lažje prepoznavanje, kje so se morda zmotili in zakaj, prepoznavanje napačnega razumevanja ipd. Za težje probleme pa je dragoceno tudi, če se najprej o možnostih rešitev pogovorijo v skupini in jih potem rešujejo individualno (Nicol in Boyle, 2003, str. 257–258).

Čeprav je diskusija s celotno skupino lahko manj časovno ekonomična, tudi za učitelja zahtevnejša, pa ima pomembno vlogo, saj omogoča, da učitelj pridobi povratno informacijo o razumevanju študentov, odpravlja pomanjkljiva pojmovanja, pripomore h globljemu uvidevanju učne vsebine, njenemu problematiziranju in trajnejšemu pomnjenju itd. Pomembna je učiteljeva strokovna presoja, kdaj se bo odločil za frontalno izvedbo metode diskusije s celotno skupino in kdaj bo vpeljal vrstniško diskusijo v manjših skupinah.

Zanimiva možnost je tudi diskusija učitelja s povabljenim gostom. Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča diskusijo med predavanjem s širšim naborom geografsko oddaljenih gostov: npr. raziskovalcev in tujih profesorjev, praktikov, politikov, umetnikov, ustvarjalcev itd.

Danes pionirsko empirično raziskavo učnih metod v visokošolskem izobraževanju je opravil Bane (1925, po McKeachie, 1990). Primerjal je »učinkovitost« predavanj in diskusije z vidika kratkoročne in dolgoročne zapornitve učne vsebine. Pri kratkoročni zapornitvi ni bilo pomembnih razlik, pri dolgoročni zapornitvi pa so bili uspešnejši študenti, ki so bili deležni diskusije. Tudi poznejše raziskave so potrdile to spoznanje. Danes raziskovalce zanimajo širši cilji – ne zgolj zapornitev, temveč predvsem poglobljeno razumevanje in uporabnost (Zhang idr., 2010), doseganje višjih taksonomskih ravni, s poudarkom na kritičnem mišljenju in ustvarjanju novega, na procesnih spretnostih

in timskem sodelovanju. Ena od priložnosti za inoviranje metode diskusije, da bi v večji meri spodbudila študentovo miselno aktivnost in emocionalno zavzetost, je danes povezana s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, pri čemer ni rešitev v alternativah »tradicionalno ali spletno«, temveč »tradicionalno in spletno«. Pomembna je učiteljeva presoja, kdaj uporabiti katero obliko diskusije, kako jih med seboj dopolnjevati in kako jih uspešno izpeljati ob ustreznem upoštevanju razvijanja spretnosti študentov za kakovostno vključevanje in vodenje diskusije v različnih oblikah visokošolskega študija.

Literatura in viri

- Barron, B. in Darlig- Hammond, L. (2013). Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 183–200.
- Biriyai, A. H. in Thomas, E. V. (2014). Online Discussion Forum: A Tool for Effective Student-Teacher Interaction. *International Journal of Applied Science-Research and Review* 1(3), 111–116. Dostopno na: <https://www.imedpub.com/articles/online-discussion-forum-a-tool-for-effective-studentteacher-interaction.pdf>, (pridobljeno 16. 4. 2020).
- Bligh, D. (2000). *What's the Use of Lectures?* San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Boyle, J. T., in Nicol, D. J. (2003). Using classroom communication systems to support interaction and discussion in large class settings. *ALT-J*, 11(3), 43–57.
- Brookfield, S. D. in Perskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W. E. (2011). Effective Classroom Discussions. IDEA Paper No. 49. Manhattan, KS: The IDEA Center, str. 1–5.
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 37–64.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Dufresne, R. J., Gerace, W. J., Leonard, W. J., Mestre, J. P. in Wenk, L. (1996). Classtalk: A classroom communication system for active learning. *Journal of computing in higher education*, 7(2), 3–47.
- Dumont, H. in Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 23–36.
- Gall, M. D. in Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory into practice*, 19(2), 98–103.
- Herman, J. H. in Nilson, L. B. (2018). *Creating engaging discussions. Strategies for »avoiding crickets« in any size classroom and online*. Sterling: Stylus.
- Hollander, J. A. (2002). Learning to discuss: Strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology*, 30(3), 317–327.
- Jaques, D. (2010). *Learning in Groups. A handbook for improving group work*. London: Kogan

Page Limited.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

McCarthy, J. P. in Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294.

McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of educational psychology*, 82(2), 189-200.

McKeachie, W. J. in Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton-Mifflin.

Moore, K. D. (2015). *Effective Instructional Strategies. From Theory to Practice*. Los Angeles: Sage.

Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421-431.

Nicol, D. J. in Boyle, J. T. (2003). Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in higher education*, 28(4), 457-473.

Plešec Gasparič, R. in Pečar, M. (2016). Analysis of an asynchronous online discussion as a supportive model for peer collaboration and reflection in teacher education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 377-401. Dostopno na: <http://www.informingscience.org/Publications/3538>, (pridobljeno 30. 1. 2021).

Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Reeve, J. in Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. *Pakistan Journal of Special Education*, 11(1), 29-43.

Schneider, M. in Stern, E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65-82.

Tomič, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17(3-4), 3-12.

Wilen, W. W. (2004). Refuting misconceptions about classroom discussion. *The Social Studies*, 95(1), 33-39.

Yadav, A., Subedi, D., Lundeberg, M. A. in Bunting, C. F. (2011). Problem-based learning: Influence on students' learning in an electrical engineering course. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 253-280.

Zhang, M., Lundeberg, M., McConnell, T. J., Koehler, M. J., in Eberhardt, J. (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(1), 57-82.

Zhou, H. (2015). A Systematic Review of Empirical Studies on Participants' Interactions in

Internet-Mediated Discussion Boards as a Course Component in Formal Higher Education Settings. *Journal of Asynchronous Learning Network* 19(3). Dostopno na: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/495>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

OBRNJENO UČENJE IN POUČEVANJE V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

V poglavju obravnavamo didaktično inovacijo, poimenovano obrnjeno učenje in poučevanje, ki visokoškolskemu učitelju omogoča izpeljavo visokošolskega procesa na bolj prožen in inovativen način, podpira svojevrstno prepletanje posrednega in neposrednega dela s študenti, izziva obstoječa pojmovanja študentove in učiteljeve vloge v učnem procesu ter v premišljeni kombinaciji s tradicionalno oz. običajno organizacijo visokošolskega izobraževanja pomembno prispeva k bolj kakovostnemu doseganju kognitivnih in konativnih ciljev študija.

Uvod

Obrnjeno učenje in poučevanje je inovacija, ki je komplementarna z različnimi organizacijskimi oblikami visokošolskega pedagoškega dela – tako s predavanji kot s seminarji, vajami, kliničnimi vajami in mentoriranjem študenta pri konzultacijah.

Za proces inoviranja sta pomembni evalvacija lastne prakse in naklonjenost visokošolskega učitelja ali asistenta do vpeljevanja sprememb. Avtorji razlikujejo med dvema modeloma vpeljevanja sprememb v šole: model od zgoraj navzdol oz. od šolskih oblasti, pri katerem učitelj ne zaznava nujno potrebe po inovaciji, ter model od spodaj navzgor, pri katerem na podlagi izkušenj in raziskovanja lastne prakse učitelj sam začuti potrebo po spremembi poučevanja (Sentočnik, 2006; Valenčič Zuljan, 1997). Pedagoške ali didaktične inovacije so opredeljene kot »novost, ki v procesu inoviranja pripelje do sprememb in izboljšav v šolski praksi, in sicer na nivoju: učiteljevih didaktičnih spretnosti ter njegovih pojmovanj, stališč in razmišljanja, šolske klime ter širšega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja« (Valenčič Zuljan in Kalin, 2007, str. 164). Za uspešno inoviranje mora učitelj poznati teoretično ozadje inovacije, pomembno je, da ima možnost razreševanja dvomov ob njenem vpeljevanju, da je deležen konstruktivne povratne informacije ter pomoči (Valenčič Zuljan, 1997). Coffey (2006) dodaja, naj učitelji inovacije vpeljujejo po korakih in v skladu s svojimi zmožnostmi, C. Bizjak (2006) pa ob tem poudarja, da je pomemben tudi razmislek o tem, kako spreminjati in ne le, kaj spreminjati.

Opredelitev obrnjenega učenja in poučevanja

Uvodoma pojasnimo, zakaj obravnavamo didaktično inovacijo imenujemo obrnjeno učenje in poučevanje (*ang. flipped learning and teaching*) in ne obrnjeno učenje (*ang. flipped learning*), kar je termin, ki je v tujini bolj uveljavljen. Glede na to, da sta učenje in poučevanje dva didaktična podsistema pouka, ki se med seboj dopolnjujeta in sta neločljiva (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003), je z didaktičnega vidika ustreznejše kot obrnjeno učenje uporabljati termin obrnjeno učenje in poučevanje oziroma obrnjen pouk (Plut-Pregelj, 2015), saj le tako zajamemo dejavnost učenca in učitelja v učnem procesu oz. študenta in visokošolskega učitelja v študijskem procesu.

Obrnjeno učenje in poučevanje je didaktična inovacija, ki je bila v prakso vpeljana po modelu od spodaj navzgor, saj so bili pobudniki inovacijskega procesa učitelji, ki so iskali ideje za izboljšanje svojega poučevanja ter povečanja učinkovitosti učenja svojih učencev, dijakov in študentov (Bergmann in Sams, 2012, 2014). Tovrstno inoviranje pomeni za učitelje poglobljeno »učno izkušnjo«, pri kateri ne pride le do sprememb v posameznikovem delovanju, ampak tudi v stališčih in pojmovanjih do učenja in poučevanja (Sentočnik, 2006) ter lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1997).

Avtorji obrnjeno učenje in poučevanje vidijo kot dvodelen proces, ki ga utemeljijo s časovno in prostorsko komponento: v prvem delu gre za asinhrona video-predavanja¹ in vadenje, kar študent opravi samostojno doma; v drugem delu, pri pouku v živo², pa za aktivno reševanje učnih problemov v individualni ali skupinski učni obliki oz. v paru. Ob tem je pomembno, da pouk v živo poteka v dinamičnem, interaktivnem učnem okolju, v katerem učitelj vodi študente pri preizkušanju konceptov in v ustvarjalnem raziskovanju učne snovi (Abeysekera in Dawson, 2015; Bishop in Verleger, 2013; Hamdan idr, 2013; Lage, Platt in Treglia, 2000, v Bishop in Verleger, 2013). Pri tem predpostavljamo, da bodo študentje doma opravili določene učne dejavnosti pred in/ali po kontaktnih urah na fakulteti, da bi bilo učenje v živo zares učinkovito (Abeysekera in Dawson, 2015).

1 Nekateri avtorji, denimo Bishop in Verleger (2013), obrnjeno učenje in poučevanje opredelijo ožje in izključujejo vse različice, ki ne vključujejo ogleda videoposnetka kot dejavnosti, ki jo študent izvede zunaj predavalnice, medtem ko drugi avtorji v svoje opredelitve vključujejo tudi npr. branje različnega gradiva zunaj predavalnice in nato diskutiranje o prebranem v živo (prim. Berrett, 2012).

2 Izraz v živo pomeni, da so študenti in visokošolski učitelj hkrati prisotni in istem prostoru, npr. v predavalnici. V času študija na daljavo pa se je izraz v živo začel uporabljati širše – pomeni, da so študenti in učitelj v učnem procesu hkrati, istočasno, vendar pa niso (nujno) vsi v istem prostoru, ampak komunicirajo prek videoklicev s pomočjo različnih orodij IKT (npr. Zoom, MS Teams, Skype itd.).

Izhajajoč iz opredelitev tujih avtorjev in ob upoštevanju sprememb, ki jih prinaša v didaktično zasnovo pouka, obrnjeno učenje in poučevanje razumemo kot didaktično inovacijo, pri kateri študentje doma samostojno obravnavajo novo učno vsebino s pomočjo vnaprej pripravljenega interaktivnega gradiva (npr. videoposnetek), večji del pouka v živo pa zaradi prihranjenega časa lahko poteka v individualni in skupinski učni obliki ter v paru. Vnaprejšnja priprava študentov na pouk omogoča več problemskega pouka in projektne učne dela, visokoškolskemu učitelju pa omogoča tudi večje prilagajanje študijskega procesa v živo. Tako lahko učitelj, izhajajoč iz ciljev in kompetenc, v večji meri upošteva različne študentove značilnosti (predznanje, interese ...). Učitelj ima pomembno vlogo v fazah priprave, izvedbe in evalvacije obrnjenega učenja in poučevanja, zagotavlja sprotno povratno informacijo študentom glede učenja in skupaj z njimi reflektira izvajanje inovacije (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2019).

Obrnjeno učenje in poučevanje nastopa v različnih pojavnih oblikah, kar se povezuje tudi z različnimi opredelitvami samega koncepta, vse pa imajo nekaj stičnih točk (Abeysekera in Dawson, 2015, str. 6): a) sprememba uporabe učnega časa v živo; b) sprememba uporabe časa zunaj predavalnice oz. fakultete, c) izvajanje dejavnosti, tradicionalno poimenovanih domača naloga/samostojen študij, v predavalnici; d) izvajanje dejavnosti, ki se tradicionalno pojavljajo na fakulteti, zunaj predavalnice; e) učne dejavnosti, ki spodbujajo aktivno učenje, medvrstniško učenje in poučevanje ter problemski pouk; f) dejavnosti, opravljene pred kontaktnimi urami; g) dejavnosti, opravljene po kontaktnih urah; h) uporaba izobraževalne tehnologije, še posebno videoposnetkov.

Kakšen naj bo videoposnetek in kakšno delo v živo?

Raziskovalci, ki se ukvarjajo z obrnjenim učenjem in poučevanjem, se strinjajo, da ni dovolj, da učitelj v pouk vpelje le spremljanje videoposnetkov, ostalim spremembam pri pouku v živo pa se izogne. Če spremenimo samo medij posredovanja informacije (namesto učitelja v živo uporabimo posnetek), zanemarimo pa interakcijo oz. ne spremenimo ničesar drugega v poučevanju, v študijskih dosežkih ne bo prišlo do bistvenih razlik (Russell, 2013, v Abeysekera in Dawson, 2015). Vseeno pa tudi pri tem lahko opazimo prednost za študente, saj se visokoškolski učitelj tako prilagodi njihovemu učnemu tempu (Clark, Nguyen in Sweller, 2005), kajti študent lahko razlago pogleda večkrat, jo ustavi in o njej v miru premisli.

Poleg strokovne, vsebinske in tehnične ustreznosti videoposnetka je pomembna njegova dolžina, pa tudi interaktivnost posnetka (Johnson, 2013)

in zagotavljanje študentovega ogleda (Bell, 2015). Glede dolžine posnetka je treba upoštevati razvojno stopnjo oz. starost učečega. Bergmann in Sams (2012, 2014) priporočata, naj posnetek ne presega dolžine 10 minut. Glede na kompleksnost vsebine, obravnavane v visokošolskem učnem okolju, je včasih smiselno, da je posnetek razlage nekoliko daljši in traja od 15 do 25 minut (Dorussen idr., 2015, v Farmer, 2018). Interaktivnost lahko zagotovimo z integracijo vprašanj, na katera študentje med ogledom videoposnetka odgovarjajo, dejanski ogled in število ogledov videoposnetka pa imamo možnost preveriti npr. v programu EdPuzzle³, prek katerega študentje dostopajo do videoposnetka. Program EdPuzzle ima številne prednosti: je enostaven za uporabo tako za študente kot tudi za učitelja/skrbnika; visokošolskemu učitelju omogoča enostavno dodatno urejanje posnetka; omogoča vstavljanje vprašanj in ustavljanje videoposnetka, da lahko študentje učno snov zapišejo; je brezplačen za osnovno uporabo; učitelju/skrbniku omogoča spremljanje števila prijavljenih študentov, če so si ogledali posnetek in kolikokrat so si ga ogledali, na katera vprašanja so odgovorili in če so odgovorili pravilno; omogoča, da učitelj študentom poda takojšnjo povratno informacijo – podvprašanje, namig oz. informacijo o pravilnosti odgovora.

Bergmann in Sams (2014, str. 3) izpostavljata ključno vprašanje pri obrnjenem učenju in poučevanju, ki se glasi: Kako lahko kar najbolje izkoristimo čas, ko poučujemo v živo? Avtorja pravita, da morajo učitelji čas, ki ga preživijo s svojimi študenti, optimalno izkoristiti za doseganje učnih ciljev. Posredovanje učne snovi po mnenju avtorjev ni najučinkovitejša izraba časa, ampak bi ga učitelj moral nameniti razčiščevanju napačnih predstav in poenostavljenih pogledov ter zagotavljanju prilagojene podpore in pomoči ob nerazumevanju zahtevnih konceptov. Ravno s tem se v tradicionalnem učnem procesu študentje spopadejo največkrat doma ob samostojnem študiju, kjer učitelj ni prisoten. Bergmann in Sams (2014) nista zagovornika ene same učne metode ali ene same učne oblike, ampak zagovarjata dejstvo, da si mora vsak učitelj sam odgovoriti na zgoraj zastavljeno ključno vprašanje, upoštevajoč okoliščine, v katerih poteka učni proces. Tudi Hamdan idr. (2013) izpostavljajo načrtnost učnega procesa, v katerem učitelj premišljeno izbira učne oblike in učne metode z namenom, da bi študentje pridobivali konceptualno in proceduralno znanje.

Obrnjeno učenje in poučevanje lahko pri predavanjih in seminarjih poteka, kot je opisano zgoraj – torej kot kombinacija učiteljeve vnaprej posnete razlage in problemsko ter v študenta usmerjenega učenja in poučevanja v živo, pri čemer učitelj svoj čas namenja predvsem diskutiranju s študenti, odpravljanju pomanjkljivosti pri razumevanju konceptov in nadgradnji osnovnih konceptov znanja. Pri vajah in kliničnih vajah gre lahko za študentovo samostojno

³ <https://edpuzzle.com/>

obravnavanje teoretične vsebine s pomočjo vnaprej pripravljenih gradiv (npr. avdio ali videoposnetka, besedila itd.) in nato prenos iz teorije v prakso pri pedagoškem procesu v živo, pri čemer študentje poglobljeno opazujejo in raziskujejo pojave samostojno, v paru ali v skupini ob pomoči visokošolskega učitelja ali asistenta, pa tudi ob podpori kolegov. Učitelj lahko s pomočjo spletnega kviza, vprašanj študentov in njihove povratne informacije glede razumevanja vsebine presodi, kje so nevrvalgične točke, ki jim mora posvetiti večjo pozornost. Prav tako pa lahko visokošolski učitelj ali asistent posname navodila za študentovo samostojno pripravo seminarske, projektne ali raziskovalne naloge, analize, refleksije ali poročila o določeni dejavnosti, temu pa sledijo konzultacije oz. mentoriranje. Vsekakor je pomemben učiteljev premislek, katere vsebine znotraj učnega načrta so primerne za obravnavo na obrnjen način in v katerih primerih je bolje izbrati tradicionalno izvedbo pedagoškega procesa. Možnosti za izvedbo obrnjenega učenja in poučevanja v različnih organizacijskih oblikah dela je še več, tu smo jih kot primer navedli le nekaj. Pri tem je pomembna raziskovalna ugotovitev avtorjev, da se nekaterim študentom zdi, da se z obrnjenim učenjem in poučevanjem obseg njihovega sprotnega samostojnega študija poveča, saj pri tradicionalnem poteku pedagoškega procesa svoj študijski čas razporejajo drugače (Fisher, Ross, LaFerriere in Maritz, 2017).

Med obrnjenim pedagoškim procesom visokošolski učitelj opazuje delo študentov, jim podaja sprotno povratno informacijo in nenehno preverja njihovo znanje. Zunaj predavalnice pa sodeluje s svojimi kolegi, sprejema in posreduje konstruktivno kritiko in stalno vrednoti svoje poučevanje ter išče načine za izboljšanje svoje poučevalne prakse (Hamdan idr., 2013). Zaveda se, da obstaja več načinov izvajanja obrnjenega učenja in poučevanja ter proces ves čas prilagaja potrebam študentov (Bergmann in Sams, 2014).

Didaktične razsežnosti obrnjenega učenja in poučevanja

Pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje prihaja v primerjavi s tradicionalnim poukom do nekaterih razlik pri didaktičnih elementih pouka: učnih ciljih, didaktičnih načelih ter učnih metodah in oblikah.

Učni cilji

Bormann (2014) pravi, da tako tradicionalni pouk kot obrnjeno učenje in poučevanje lahko izhajata iz Bloomove taksonomije učnih ciljev (Bloom, 1956, v Bormann, 2014), in sicer s tem, da je tradicionalni pouk v živo običajno osredotočen na uresničevanje učnih ciljev na ravni znanja, razumevanja in

občasno uporabe; doma pa na ravni analize, sinteze in vrednotenja. Pri obrnjenem učenju in poučevanju pa je drugače: učne cilje na ravni znanja in razumevanja naj bi študentje usvojili že pred prihodom v predavalnico denimo z ogledom videoposnetka, ki ga je pripravil visokošolski učitelj. Čas v učilnici pa je tako namenjen doseganju učnih ciljev na ravni analize, sinteze in vrednotenja, pri čemer študentu pomagajo visokošolski učitelj in kolegi.

Učna načela

Prepletajo se z vsemi ostalimi deli učnega procesa – z učno vsebino, učnimi metodami, s sredstvi, pripomočki, in z organizacijo pouka (Poljak, 1974) ter učitelju predstavljajo raziskovalno utemeljene smernice pri njegovem poučevanju (Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021). Med učnimi načeli pri obrnjenem učenju in poučevanju še posebej izstopa učna aktivnost študenta, ki jo med drugim učitelj spodbuja tako, da ustvarja sproščeno delovno ozračje, osebne učne odnose, pestro in dobro organizacijo dela, individualizacijo pedagoškega procesa, upoštevanje predznanja, povezanost pouka in vsakdanjega življenja, uvaja posredne socialne učne oblike in z njimi povezane učne metode, problemskost in sodobno učno tehnologijo, ki omogoča učenje in raziskovanje v neposrednem stiku z učno vsebino, kar Strmčnik (2001, str. 326) zapiše pod temeljne pogoje učne aktivnosti. Iz značilnosti obrnjenega učenja in poučevanja lahko razberemo, da lahko v veliki meri zadosti naštetim pogojem, saj je v središču učnega procesa študent, ki z lastno miselno aktivnostjo poglobljeno raziskuje učne teme (Hamdan idr., 2013).

Z obrnjenim učenjem in poučevanjem je močno povezano didaktično načelo racionalnosti in ekonomičnosti pouka (Poljak, 1974; Strmčnik, 2001). Načelo racionalne izrabe časa je zlasti težko upoštevati pri frontalni učni obliki, kjer zaradi različnega individualnega tempa študentov visokošolski pouk za nekatere študente poteka prehitro, za druge pa prepočasi. Pri obrnjenem učenju in poučevanju se delež frontalne učne oblike zmanjša na račun študentove samostojne obravnave učne snovi doma (npr. prek videoposnetka), tako da lahko učitelj čas, ki mu je na voljo v predavalnici, bolj racionalno izkoristi (Bergmann in Sams, 2012, 2014; Hamdan idr., 2013).

Z obrnjenim učenjem in poučevanjem je tesno povezano tudi načelo problemskosti pouka, ki pri študentih razvija ustvarjalno in kritično mišljenje, njihovo učenje pa je osmišljeno skozi življenjskost in uporabno vrednost zastavljenih učnih problemov. Obrnjeno učenje in poučevanje omogoča več problemskega pouka, za katerega Strmčnik (2001) pravi, da morajo biti v središču pozornosti študentje, njihovo individualizirano samostojno raziskovanje in sodelovalno problemsko naravnano delo. Takšno učenje študenta motivira in

aktivira, saj povezuje učno vsebino s konkretnimi življenjskimi situacijami, pri čemer študentu omogoča več različnih reševalnih poti do cilja.

Zaradi spremenjene vloge učitelja pri obrnjenem učenju in poučevanju je mogoče pedagoški proces bolj dosledno prilagajati študentom. V povezavi z ostalimi učnimi načeli – z načeloma problemskosti in aktivnosti, ki zahtevata študentovo kritično in ustvarjalno mišljenje ter proaktivno delovanje, ter načelom racionalnosti in ekonomičnosti, ki omogoča učitelju drugačno razporejanje učnega časa, dobi načelo diferenciacije in individualizacije pri obrnjenem učenju in poučevanju posebno mesto. Kot smo že izpostavili, poleg prilagojenega tempa (časa) posredovanja učne snovi, obrnjeno učenje in poučevanje omogoča, da je učitelj v večji meri pozoren na pomanjkljivo predznanje ali napačna pojmovanja pri študentih in to naslovi v času kontaktnih ur s študenti.

Učne metode

Valenčič Zuljan in Kalin (2020) učne metode delita na: verbalne, dokumentacijske, demonstracijske in operacijske praktične. Če primerjamo tradicionalni in obrnjeni pouk, bi lahko v okviru verbalnih metod rekli, da obrnjeni pouk v živo dopušča več možnosti za izvajanje učne metode pogovora, saj del metode razlage ne poteka več v predavalnici, ampak prek videoposnetka doma. Tako v tradicionalnem kot tudi v obrnjenem učnem procesu so pomembne dokumentacijske metode (npr. metoda dela z besedilom). Poleg besedilnih virov pa so prisotni tudi avdio in video mediji ter elektronski viri. Demonstracijske metode so se uveljavile predvsem v luči učnega načela nazornosti, vendar je treba zagotoviti, da pri njihovi uporabi ne zanemarimo načela aktivnosti študentov. Tako v tradicionalnem kot tudi v obrnjenem učnem procesu je pri izvajanju metode demonstracije vse bolj nepogrešljiva IKT. Obrnjeno učenje in poučevanje v primerjavi s tradicionalnim poukom omogoča več časa za izvajanje operacijsko praktičnih učnih metod (npr. učne metode raziskovanja, metode praktičnih del, gibalnih in drugih dejavnosti), ki spodbujajo aktivno vlogo študentov pri osvajanju znanja ob pomoči učitelja in kolegov.

Učne oblike

Za kakovost visokošolskega učnega procesa je ključnega pomena premišljeno kombiniranje neposrednega in posrednega poučevanja oz. frontalne, individualne in skupinske učne oblike ter dela v paru (Plešec Gasparič, Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Obrnjeno učenje in poučevanje omogoči zmanjšanje obsega neposrednega poučevanja (študentje si posnetek razlage ogledajo že doma) ter povečanje obsega in globine samostojnega učenja, še zlasti

skozi reševanje problemov. Obrnjeno učenje in poučevanje študentom in visokošolskim učiteljem omogoča prostorsko, časovno in tudi kakovostno drugačno izpeljevanje in izmenjevanje učnih oblik kot pri tradicionalnem učnem procesu (Plešec Gasparič, 2019).

Raziskovanje obrnjenega učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju

V pregledu literature iz leta 2014 so raziskovalci (Yarbro idr., 2014) ugotovili, da zanimanje za teorijo in raziskave s področja obrnjenega učenja in poučevanja nenehno narašča. V tujini se obrnjeno učenje in poučevanje raziskuje na vseh stopnjah izobraževanja, še zlasti intenzivno pa na visokošolski stopnji. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj trendov v obrnjenem učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju, ugotovljenih na podlagi analize teoretičnih prispevkov (Bormann, 2014), metaanalize raziskav (Bishop in Verleger, 2013) in pregleda izbranih pedagoških eksperimentov. Pozornost namenjamo tudi raziskavi, ki je preučevala pripravljenost visokošolskih učiteljev na uvajanje obrnjenega učenja in poučevanja (Long, 2016).

Bormann (2014) v pregledu obstoječe teorije preučuje vpliv obrnjenega učenja in poučevanja na aktivnost študentov in njihove učne dosežke ter primerja domet tradicionalnega pouka in obrnjenega učenja in poučevanja na sekundarni in terciarni ravni šolanja. Bormann (2014) na podlagi lastne analize zaključuje, da prednosti obrnjenega učenja in poučevanja pretehtajo v primerjavi z njegovimi pomanjkljivostmi. Meni, da je treba obrnjeno učenje in poučevanje uvajati tudi na nižjih stopnjah šolanja (v osnovni in srednji šoli), saj bi tako študente že pred prihodom na univerzo pripravljali na prevzemalnje aktivne vloge pri učenju.

Bishop in Verleger (2013) sta pripravila pregled 24 raziskav obrnjenega učenja in poučevanja, opravljenih do junija 2012, pri katerih sta ovrednotila dejavnosti, ki so se izvajale v predavalnici in zunaj nje. Eden od kriterijev, da sta raziskavo vključila v pregled, je bila uporaba videoposnetka, poleg tega pa večino časa v predavalnici niso smela potekati predavanja, ampak interaktivne učne dejavnosti. Le dve od obravnavanih raziskav nista vključevali raziskovanja stališč študentov do obrnjenega učenja in poučevanja. V večini so bila le-ta pozitivna, pojavljala pa so se tudi izrazito negativna stališča študentov do takšnega načina dela. Študentom so sicer predavanja v živo ljubša od predavanj na videoposnetkih, vendar imajo raje interaktivne dejavnosti v živo od predavanj v živo. Dve od raziskav sta preverjali dosežke študentov (Moravec idr., 2010, v Bishop in Verleger, 2013; Day in Foley, 2006, v Bishop in Verleger, 2013). Pri obeh so študentje, ki so bili deležni obrnjenega učenja in

poučevanja, dosegli višje učne dosežke kot tisti, ki so bili deležni tradicionalnega izobraževanja.

Tuji raziskovalci so v visokošolskem prostoru raziskovali učinkovitost obrnjene učenja in poučevanja z izvedbo pedagoškega eksperimenta na različnih strokovnih področjih, npr.: statistika (Strayer, 2007); računalništvo (Johnson in Renner, 2012); numerične metode za inženirje (Bishop, 2013); književnost, teologija in pisanje (Hantla, 2014); algebra (Overmyer, 2014); matematika (Willis, 2014) in japonščina kot tuji jezik (Prefume, 2015).

Opaziti je, da so pogostejše raziskave na t. i. predmetnih področjih STEM (naravoslovje, tehnologija, inženirstvo in matematika) kot na področju družboslovja in humanistike. Omenjene raziskave so bile zasnovane eksperimentalno in so vključevale dve skupini udeležencev, pri čemer je pri eni skupini udeležencev pouk potekal kot običajno, pri drugi pa je bila uvedena didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje. Raziskave so potekale od nekaj tednov do nekaj mesecev in so poskušale ugotoviti učinkovitost obrnjenega učenja in poučevanja glede na naslednja kriterija:

- razlike v učnih dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino (Bishop, 2013; Johnson in Renner, 2012; Overmyer, 2014; Prefume, 2015; Strayer, 2007; Willis, 2014),
- izkušnje, stališča in mnenja udeležencev do vpeljane inovacije (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Prefume, 2015; Willis, 2014).

Ugotovitve raziskav so bile tako različne, da težko izpeljemo enoznačne skupne zaključke. V večini raziskav ni bilo statistično pomembnih razlik glede učnih dosežkov oz. učnega napredka med eksperimentalno in kontrolno skupino udeležencev. Stališča, mnenja in izkušnje udeležencev so bili zelo različni, tako negativni kot pozitivni. Kakovostne spremembe visokošolskega pouka ob vpeljavi obrnjenega učenja in poučevanja so se zgodile na račun dodatnega časa, ki je bil na voljo zaradi manjšega obsega frontalnega pouka. Raziskave poročajo o povečanju samoregulacije, sodelovanja in obsega posrednega pouka, izboljša se učiteljeva motivacija za poučevanje, spremeni se njegova vloga, poveča se količina povratne informacije študentom.

Bolj enotni so sklepi raziskovalcev glede potreb po nadaljnjem raziskovanju. Avtorji izražajo naslednje potrebe:

- v raziskovanje je treba vključiti vsa predmetna področja, še posebno tista, ki so bolj zapostavljena (družboslovje, humanistika, jezikoslovje) (Strayer, 2007),
- dlje časa trajajoče raziskave in longitudinalne študije (Prefume, 2015; Willis, 2014),

- raziskave na večjih vzorcih (Hantla, 2014; Prefume, 2015),
- v eksperimentalnem delu raziskave mora biti vpeljava inovacije osmišljena za učitelje in študente; izbrane morajo biti ustrezne in primerno strukturirane dejavnosti (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Strayer, 2007; Willis, 2014),
- raziskovanje glede kakovosti in interaktivnosti videoposnetka ter prevzemanja odgovornosti udeležencev za njegov ogled (Willis, 2014).

Zanimiva je tudi raziskava T. Long (2016), ki je vključevala 227 visokošolskih učiteljev in se je osredotočila na ugotavljanje dejavnikov, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskega učitelja za vpeljavo obrnjenega učenja in poučevanja. S pomočjo faktorske analize so bili izoblikovani trije faktorji, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev za vpeljevanje obrnjenega učenja in poučevanja: pričakovana učinkovitost inovacije, tehnološka kompetentnost posameznika in zunanja podpora. Pri tem je poleg tehnične podpore pomembna tudi kolegialna podpora visokošolskih učiteljev, ki že imajo izkušnje z vpeljevanjem inovacije in lahko nudijo pomoč pri načrtovanju, podajo uporabne predloge za izvajanje in povratno informacijo o opravljenem delu.

Prednosti in izzivi obrnjenega učenja in poučevanja

Bistvena prednost obrnjenega učenja in poučevanja je, da omogoči več časa v živo za izvajanje problemsko naravnanih in sodelovalnih dejavnosti. Pomemben vpliv ima učiteljeva usposobljenost za izvajanje sodelovalnega učenja in problemskega pouka (Overmyer, 2014).

Na podlagi raziskav (Bishop, 2013; Bishop in Verleger, 2013; Bormann, 2014; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Long, 2016; Overmyer, 2014; Prefume, 2015; Strayer, 2007; Willis, 2014) izpostavljamo, da obrnjeno učenje in poučevanje visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnega procesa na bolj prožen in inovativen način, s čimer lahko prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, ustrežnejši časovni obremenitvi in višjim učnim dosežkom, prav tako lahko vpliva na višja pojmovanja znanja pri študentih in njihove sodelovalne spretnosti. Pozitivne učinke inovacije pa lahko pričakujemo zgolj ob predpostavki, da je visokošolski učitelj strokovno, didaktično in tehnično pripravljen na vpeljavo inovacije, ima do nje pozitivno stališče in se vnaprej zaveda morebitnih ovir, da lahko ob podpori kolegov aktivno išče rešitve zanje.

Ena od prednosti obrnjenega učenja in poučevanja je stik, ki ga študent pri obrnjenem učenju in poučevanju lahko bolj osebno naveže z učiteljem.

Prednost je tudi, da obrnjeno učenje in poučevanje študenta opolnomoči s tem, ko mu omogoča prevzeti del nadzora nad učenjem in odgovornosti zanj. Študentje postanejo samozavestnejši pri učenju v živo, saj v učni proces vstopajo z določenim predznanjem, ki jim omogoči opraviti zasnovane učne dejavnosti, hkrati pa imajo možnost učenja v lastnem učnem tempu. Obrnjeno učenje in poučevanje spodbuja razvoj kritičnega mišljenja ter zmožnosti presojanja in odločanja, vpliva pa tudi na računalniško pismenost študentov in visokošolskih učiteljev. Prednost, ki so jo pri obrnjenem učenju in poučevanju zaznali učitelji, je, da ga je mogoče uporabiti za različno številčne skupine in za različna predmetna področja (Bormann, 2014), pa tudi za različno starost učečih.

Pri implementaciji in analizi vsake didaktične inovacije je treba kritično premisliti tudi celoten kontekst vpeljevanja inovacije (Valenčič Zuljan, 1996; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007; Fullan, 2016). Če se za didaktično inovacijo obrnjeno učenje in poučevanje na izobraževalni instituciji odloči le en učitelj ali pa jo občasno izvaja manjše število učiteljev, je za študente to dobrodošla sprememba in jim ne predstavlja večje časovne obremenitve doma. Če pa bi na takšen način pogosto poučevalo veliko učiteljev, bi se študentova obremenitev doma zelo povečala. Pomemben je tudi zadosten čas za izvedbo – vsako učno inovacijo je treba dlje časa uvajati, preizkušati in izpopolnjevati. Prav tako se mora učitelj zavedati, da bo moral v pripravo pri obrnjenem učenju in poučevanju vsaj v začetku vložiti več časa, kot ga je vlagal v pripravo tradicionalnega pouka (Bergmann in Sams, 2014).

Za študenta so pomanjkljivosti obrnjenega učenja in poučevanja vezane predvsem na njegovo izoliranost v etapi obravnave nove učne snovi, ko za dodatno razlago ne more vprašati učitelja, prav tako pa mu ta ne more podati (takojšnje) povratne informacije v zvezi z razumevanjem učne vsebine. Študente je treba seznaniti z načinom dela, jim skozi pogovor pojasniti pomen takega načina dela ter prisluhniti tudi njihovim pogledom in dosedanjim izkušnjam. Študentom je treba jasno predstaviti zahteve in pričakovanja, da se bodo pripravljani in zmožni, kot zapiše Bormann (2014), iz »pasivnih prejemnikov« znanja preleviti v »aktivne«, vedoželjne in odgovorne posameznike.

Visokošolske učitelje lahko pri izvajanju didaktične inovacije obrnjeno učenje in poučevanje ovirajo slabša tehnična opremljenost in usposobljenost za uporabo IKT ter njihova pojmovanja pouka. Bergmann in Sams (2014) poudarjata pomen podpore računalničarja oz. informatika pri pripravi in posredovanju e-gradiv.

Tako kot pri vsaki didaktični inovaciji, imajo tudi pri vpeljevanju obrnjenega učenja in poučevanja pomembno vlogo sodelavci in vodstvo institucije. Bergmann in Sams (2014) za kakovostno izvajanje obrnjenega učenja in

poučevanja posebej poudarjata pomen sodelovanja – učitelj težko sam izpelje takšen preobrat v pouku, kot je obrnjeno učenje in poučevanje – pomembno je, da je povezan z mrežo sodelavcev, ki se medsebojno spodbujajo v svojih prizadevanjih, da bi izboljšali pouk. Prav tako je pomembna podpora vodstva – učitelj, ki želi izvajati obrnjeno učenje in poučevanje daljše obdobje ali pa tudi le eno šolsko uro, mora čutiti, da ga vodstvo fakultete pri tem podpira (Bergmann in Sams, 2014). Bormann (2014) priporoča, da se tako vodstvo visokošolske institucije kot tudi visokošolski učitelji usposobijo za implementacijo obrnjenega učenja in poučevanja, da ozavestijo prednosti in omejitve takšnega načina dela ter se tako vsebinsko, tehnično in didaktično pripravijo na izzive, ki jih to prinaša.

Sklep

V didaktično kompetentnost visokošolskega učitelja ali asistenta spada tudi raziskovanje visokošolskega področja in iskanje inovativnih načinov poučevanja, ki spodbujajo študentovo miselno aktivnost in uspešnost pri učenju. Ena takšnih didaktičnih inovacij je obrnjeno učenje in poučevanje, ki smo jo teoretično in skozi analizo tujih raziskovalnih ugotovitev predstavili v pričujočem prispevku. Na osnovi analize raziskav ugotavljamo, da je ena bistvenih lastnosti obrnjenega učenja in poučevanja, da študentom in njihovim učiteljem omogoča prostorsko, časovno in tudi didaktično drugačno izpeljevanje visokošolskega pedagoškega procesa.

Namen obrnjenega učenja in poučevanja ni v tem, da del pedagoškega procesa prenesemo v spletno okolje, npr. s pomočjo videoposnetkov učiteljeve razlage, ampak da omogoča, da učni proces, ki poteka v živo, postane še bolj usmerjen v študenta, problemsko naravnani in kakovosten, da torej v še večji meri upoštevamo didaktična načela učne aktivnosti, problemskosti pouka ter učne diferenciacije in individualizacije (Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021).

Literatura in viri

Abeysekera, L. in Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, 34(1), 1–14. Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/5710/14a2d984dbf6ea58f68b28860a07e59047dc.pdf>, (pridobljeno 26. 5. 2020).

Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment* (Magistrsko delo, Brigham Young University). Dostopno na: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5443&context=etd>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

Bergmann, J. in Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J. in Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.

Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12(19), 1-14.

Bishop, J. L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers* (Doktorska disertacija, Utah State University). Dostopno na: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3011&context=etd>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

Bishop, J. L. in Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Prispevek objavljen na konferenci 120th American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference & Exposition. Dostopno na: <http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>, (pridobljeno 17. 7. 2021).

Bizjak, C. (2006). Kako spreminjati vzorce razmišljanja in delovanja pri učiteljih. V: M. Turk Škraba (ur.), *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 57-68.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Doktorska disertacija, University of Northern Iowa). Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/6d7e/56e8983ccaddc8b828f388b9bb907c447035.pdf>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

Clark, R., Nguyen, F. in Sweller, J. (2005). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Sydney: Pfeiffer. Dostopno na: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjtlaadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=435410](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjtlaadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=435410), (pridobljeno 2. 3. 2019).

Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. V: M. Turk Škraba (ur.), *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 25-35.

EdPuzzle.(b.l.). Dostopno na: <https://edpuzzle.com/>. (pridobljeno 20.4.2022)

Farmer, R. (2018). The what, the how and the why of the flipped classroom. *Innovative Practice in Higher Education*, 3(2), 14-31.

Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R. in Martiz, A. (2017). Flipped Learning, Flipped Satisfaction, Getting the Balance Right. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 114-127.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, London: Teachers College Press.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. in Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network. Dostopno na: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf, (pridobljeno 6. 6. 2021).

Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian college: A quasi-experimental, mixed-methods study* (Doktorska disertacija, Southeastern Baptist Theological Seminary). Dostopno na: <https://search.proquest.com/openview/84419676040c1754fdfe5e66351a85fc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>, (pridobljeno 8. 8. 2021).

Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom* (Doktorska disertacija,

- University of British Columbia). Dostopno na: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0073641>, (pridobljeno 8. 12. 2021).
- Johnson, L. in Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (Neobjavljena doktorska disertacija, University of Louisville). Dostopno na: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38862495/Flipped_Classroom.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550855261&Signature=TrwfevqsVtTwN7rKEAF80eIWM%2Fc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEffects_of_Flipped_Classroom.pdf, (pridobljeno 8. 8. 2021).
- Long, T. (2016). *Development and Initial Validation of a Flipped Classroom Adoption Inventory in Higher Education* (Doktorska disertacija, University of Tennessee). Dostopno na: https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3940.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement* (Doktorska disertacija, Colorado State University). Dostopno na: https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/83800/Overmyer_colostate_0053A_12525.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (pridobljeno 8. 8. 2021).
- Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* (Doktorska disertacija). Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/>, (pridobljeno 8. 8. 2021).
- Plešec Gasparič, R., Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13, 51–79.
- Plešec Gasparič, R. in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267–290.
- Plut-Pregelj, L. (4. 12. 2015). Obrnjeno ali neobrnjeno učenje? Šolski razgledi, 66(19), 3–4.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a flipped classroom approach in a Japanese language classroom: a mixed methods study* (Doktorska disertacija, Baylor University). Dostopno na: <://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/9569>, (pridobljeno 8. 8. 2021).
- Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V: M. Turk Škraba (ur.). *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 119–132.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doktorska disertacija, The Ohio State University). Dostopno na: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?Accession=osu1189523914, (pridobljeno 8. 8. 2021).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Valenčič Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 11(5–6), 216–225.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 12(5–6), 228–239.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Valenčič Zuljan, M. in Plešec Gasparič, R. (2021). Didaktična načela: most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna pedagogika*, 72(4), 30–47.

Willis, J. A. (2014). *The effects of flipping an undergraduate precalculus class* (Doktorska disertacija, Appalachian State University). Dostopno na: https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Willis,%20Jason_2014_%20Thesis.pdf, (pridobljeno 8. 8. 2021).

Yarbro, J., Afrstrom, K., McKnight, K. in McKnight, P. (2014). *Extension of a Review of Flipped Learning*. Dostopno na: <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>, (pridobljeno 8. 8. 2021).

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA V VISOKEM ŠOLSTVU

Matej Urbančič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Sodobnost določa tehnologija. Ta je moderni svet in informacijsko družbo sploh omogočila. Na eni strani tehnologija odpira možnosti, povezuje in sproža izjemno hiter prenos informacij, zamisli in podatkov, po drugi strani masovnost dobesedno zasiči virtualni prostor in izniči dostopnost kakovostnega ustvarjanja. Hitrost razvoja tehnologije v nekaj letih možnosti preobrne, a prav to hkrati onemogoča dovolj odzivno in ustrezno osmišljanje številnih vprašanj o uporabi, varnosti in zasebnosti.

Uvod v izobraževanje

Sodobnost se kaže tudi v izobraževanju. Sodobnost je postavljena nasproti *tradicionalnemu*, ki je že terminološko in pogosto nekritično označeno kot zastarelo, manj ustrezno. Tehnološki napredek se odvija z izjemno naglico in prav res velja, da mora biti študij usmerjen v *znanja za tehnologije, ki še ne obstajajo, in za razreševanje težav, ki se jih še nihče ne zaveda*. Cenovno dosegljiva in vseprisotna tehnologija ter številni ponudniki tudi izobraževalnih storitev omogočajo široko dostopnost izobraževanja in prav to poudarja pomembnost preizkušenega *tradicionalnega* pojmovanja načrtovanja in izvajanja študija, razširjenega z digitalnimi zmožnostmi. Zamisel, da se je mogoče tako rekoč v vsakem trenutku *formalno* izobraževati, ustvarja namreč okolje neobičajnih zahtev o študentu kot *potrošniku*, za katerega je nek predmet, program ali visokošolski študij *izdelek*, ki omogoča svoboden in odprt dostop do formalne izobrazbe – lahko tudi z vsebinsko povsem nepovezanimi *izdelki*, ki pa skupaj dosegajo predvidene *rezultate dela*, opredeljene s kreditnimi točkami.

Sodobna družba, izobraževanje in trendi razvoja tehnologije

Sodobna družba stoji na temeljih velikih tehnoloških koncernov, sistemov in prepredenih omrežij, ki napajajo sodobno gospodarstvo in hkrati omogočajo, vsiljujejo in omejujejo družbeno in kulturno dejavnost – formacijo in manifestacijo (Misa idr., 2004; Wilson idr., 2015). Vendar tehnologija ne obstaja sama od sebe, ne obstaja zunaj okolja uporabe. V celoti je odvisna od uporabnikov.

Uporaba posamezne vrste tehnologije uporabnike tudi oblikuje in neprestano usklajuje njihovo individualno vedenje s kolektivnimi družbenimi normami. Prav tako jih neločljivo povezuje v virtualnem, navideznem, kar na grobo opisuje koncept *postdigitalnega* (Jandrić idr., 2018, 2020; Knox, 2019).

Zelo podobno je mogoče opredeliti tudi izobraževanje, ki je odvisno od uporabnikov in za katerega se zdi, da je dojeto kot sodobno le, če je tehnološko podprto, pri čemer se ta tehnologija prikazuje kot rešiteljica raznovrstnih težav in je hkrati znanilka novih smeri razvoja. Tehnologija je torej pokazatelj splošnega neomejenega napredka, niso pa to na primer ustvarjalci, raziskovalci in strokovnjaki, ki so to uporabno tehnologijo v prvi meri razvili. Ti so jo omogočili širši javnosti, ali pa so obstoječo tehnologijo priredili oziroma osmislili za posamezno novo nalogo ali dejavnost, morda prilagodili posamezni ciljni skupini, jo povsem predrugačili. Prav tako se zdi, da opravlja tehnologija delo človeka in ne, da človek delo z uporabo tehnologije opravi na primer hitreje, učinkoviteje, z manj napakami in drugo (Heyes in Jandrić, 2014). Tehnologija s časom na nek način zasenči strokovnjake, ki jo razvijajo.

Osnovni problem tovrstne opredelitve tehnologije v izobraževanju je v odsotnosti učitelja (Urbančič, 2021). Ni torej strokovnjaka, ki kakovostno načrtuje, izvaja in vrednoti učinke pouka, tudi rabo tehnologije. To vlogo prevzema *algoritem*, nekaj nedefiniranega. Pravzaprav se zdi, da po drugi strani ni niti nekega bistvenega pristnega miselnega doprinosa študenta, ki pripravljene naloge izpolnjuje. Nedvomno pa študent doprinese pomemben del v sistem, in sicer s podatki o (ne)učinkovitosti svojega dela, ki predstavljajo dovršen del evalvacije procesa. Tudi v tem pogledu se tehnologija predstavlja kot čarobna palica (Khan, Butt in Baba, 2013). Oboji, učitelji in študentje, so sicer odvisni od ustrezne infrastrukture, širokega nabora različnih naprav, programske opreme, storitev in končno tudi od uporabnega znanja, da vse to obvladujejo in uporabljajo. Ni dvoma, da ima IKT vrednost za izobraževalno organizacijo tudi za vodenje študijskega procesa (OECD, 2012; Fisseha, 2012). Pri učitelju pomeni to v grobem načrtovalske, organizacijske in izvedbene rešitve, ki so prilagojene uporabi tehnologije v študijskem okolju, pri študentih pa študijsko okolje, v katerem obravnavajo študijske probleme, jih rešujejo in prek različnih vrst poslanih podatkov o študiju izpričajo kakovost svojega dela. Študentu ocena, skrbnikom sistemov pa pomembni podatki, ki jih z *odkrivanjem znanja v zbirkah* (ang. *Knowledge Discovery in Databases*) iz implicitnih oblik rudarijo v koristne namene za nadaljnji razvoj (Zorila in Garcia-Saiz, 2014).

A če je v tradicionalnem konceptu visokega šolstva morda še zaznati previdnost pri uvajanju tehnologije, je za spletna izobraževalna okolja avtomatizacija učenja, ki temelji na neprestanem razvrščanju glede na podatke o opravljenem delu, že vseprisotna – izobraževanje je prešlo v digitalno obliko (Cureton idr., 2021).

Na področju izobraževanja vpliva razvoj tehnologije na pogostost, način in razširjenost uporabe, s tem pa tudi na namen uporabe, ki se odraža v dejavnosti posameznika (Martin idr., 2011; Russell idr., 2014). Tehnologija definira in močno odraža izobraževalno, študijsko in učno okolje (Ping, Schellings in Beijaard, 2018; Vega-Hernández idr., 2018), pa tudi možnosti izobraževanja in njegov nadaljnji razvoj.

Pri projektu Horizon (Alexander idr., 2019; Brown idr., 2020), katerega cilj je med drugim napovedovanje razvoja tehnologije za področje izobraževanja, strokovnjaki že skoraj desetletje raziskujejo (morda tudi načrtno oblikujejo!) trende, ki se izrisujejo kot povezave med izobraževanjem in tehnologijo. Ugotovitve odpirajo strateške iniciative v visokem šolstvu, ki jih spodbuja tudi gospodarstvo, saj mora po mnenju mnogih študijsko okolje omogočati inovativnost in hkrati vključevati tekmovalnost, katere rezultat je novost, ki jo je mogoče unovčiti (Deng in Tavares, 2015; Keane, Keane in Blicblau, 2016; Ramirez idr., 2018). Dejstvo je, da se lastnosti in predvsem zahteve gospodarstva prek vedno novih tehnologij preslikavajo tudi v visoko šolstvo.

Trendi, ki jih pri Horizonu najpogosteje navajajo, sovpadajo s pojavljanjem novih tehnologij oziroma možnostmi, ki jih ta napoveduje. Pri spremljanju dela in uspešnosti študentov se na primer kažejo vedno nove in doslej neslutene možnosti za uporabo obsežnih podatkovnih zbirk (ang. *big-data*) in tudi sicer splošno uporabo analitike za hitro ugotavljanje stanja in napovedovanje napredka študenta. Na področju vizualizacije sta z letom 2019 znova v ospredju uporaba tehnologije za navidezno in obogateno resničnost, sama digitalna transformacija pa napoveduje povezovanje visokega šolstva z razvojnimi laboratoriji in s tem nove povezave tehnologije z raziskovalnim prostorom visokega šolstva. Temu nedvomno botrujejo tudi tehnološke novosti na področju možnosti praktičnega izvajanja dejavnosti (Pomerantz, 2019). V letu 2019 so se okrepili trendi na področju kombiniranega učenja, ki se sicer na omejenem seznamu pojavlja vse od leta 2012, vendar vse do koronskega 2020 pravzaprav ni vsesplošno zaživelo. Podobno pomembno je izpostavljeno raziskovanje in uvajanje različnega merjenja uspešnosti, učinkovitosti učenja, uvajanje inovativnosti in oblikovanje izobraževalnih sistemov, ki vključujejo napredna učna okolja, vse to pa pričakovano povezuje ponoven premislek o načinu delovanja izobraževalnih ustanov. Čeprav je lahko vtis večine visokošolskih učiteljev glede uporabe obogatene resničnosti v študijskem procesu, da gre za nekaj *fikcijskega*, raziskave kažejo, da je ta na nekaterih področjih že precej vpeta v praktično uporabo (Hamilton, 2021; Yang, 2021).

Opredelevanje trendov oziroma *političnih in ekonomskih pritiskov* za spreminjanje visokega šolstva nastaja sicer na osnovi analiz raziskav in sploh na mednarodnih primerjavah med različnimi visokošolskimi ustanovami, kjer

sta v ospredju ob dostopnosti tudi cena in oblikovanje takoj uporabne delovne sile. K temu doprinese tudi vedno bolj množična in strukturno pestra populacija študentov ter vzporedno zmanjševanje financiranja javnih visokošolskih izobraževalnih ustanov (Brown idr., 2020). V ponudbah visokošolskih programov se pojavljajo tudi številni interdisciplinarni študiji, kar kaže, da je pri oblikovanju trendov vključena tudi ciljna populacija že zaposlenih, ki se s stalnim dodatnim izobraževanjem prilagaja zahtevam spreminjajočega se delovnega okolja in izpolnjuje zaveze vseživljenjskega izobraževanja. Prav zato inovativnost pri načrtovanju študijskih programov pogosto presega zahteve po uporabi enega oz. enotnega učnega okolja in združuje številna, na prvi pogled tudi nepovezana okolja (Dužić in Martínez-Rivera, 2014; Lee idr., 2016; Willcox Sarma in Phillip, 2016).

Konkretno med trendi, na katere kaže tudi v prihodnje osredotočiti pozornost in spremljati nadaljnji razvoj, izstopajo: uporaba družbenih omrežij, spletni tečaji, tehnologije navidezne, obogatene, razširjene ... resničnosti in učna analitika. Pomembna za razvoj tehnološko podprtega učenja je tudi visoka dostopnost osebnih pametnih naprav, ki jih je mogoče uporabiti med drugim v študijske namene (koncept ang. *Bring Your Own Device – BYOD*).

Analize namreč kažejo (Statista, 2020), da so naprave, s katerimi je omogočen enostaven dostop do s tehnologijo podprtega študija, vseprisotne, odsotnost osmišljene didaktične rabe teh naprav in uporabe podatkov pa ima lahko povsem nasproten učinek od zelenega (Johnson idr., 2016 – Report Horizon). Kaže, da digitalna sodobnost mora temeljiti na *tradicionalnem*. Castañeda in Selwyn (2018) na primer opredelita ključne točke, pomembne za osmišljanje uporabe tehnologije v visokem šolstvu, ter ugotavljata, da se je treba najprej pogovarjati o učenju, didaktiki in pedagogiki, da je treba upoštevati tudi »človeški« faktor pri uporabi tehnologije v izobraževanju, upoštevati značilnosti in problematičnost porajajoče (hiper)individualizacije, ki jo digitalno okolje omogoča ter hkrati tudi pasti komercializacije visokošolskega izobraževanja (Hayes in Jandrić, 2014). Sklepna točka razmisleka je usmerjena v potrebo po konstruktivni kritiki digitalnih tehnologij, ki bodo nedvomno vplivale na prihodnost izobraževanja. Ključno je seveda, kako se bo razvoj odvil. Vse to zahteva previdnost in dobršno mero skepticizma do »vseprisotnih naprav«. Te je enostavno vzeti kot samozemne, kar pa razblinja odprtost in zavezanost do kritičnosti o možnostih in učinkih uporabe v visokošolskih ustanovah.

Spremljanje študijskega dela

Potencialna prednost učenja za uporabo pametnih tehnologij je uporaba analitike študijskega in raziskovalnega dela in izvajanja dejavnosti, ki je

mogoča zaradi enostavnega zbiranja, odbiranja in združevanja in analize podatkov. Analitika lahko omogoča hitro zaznavanje študentov, ki odstopajo od povprečja, ter s tem sproten in pravočasen odziv, po potrebi tudi prilagajanje metod dela posamezniku (Sclater, Peasgood in Mullan 2016). Sistemi omogočajo oblikovanje strategij, ki podpirajo in krepijo sodelovanje med študenti v skupinah glede na interakcije znotraj spletnega učnega okolja. Strategije se oblikujejo na osnovi podatkov dnevnikov dejavnosti, ki kažejo na določeno vedenje in preference uporabnikov sistema (Aldowah, Al-Samarraie in Fauzy, 2019).

Ni pa tega mogoče misliti izključno pozitivno. Jasno je, da terja to prilagajanje skrbno načrtovane dejavnosti, ki jih lahko pripravi le ustrezno usposobljen učitelj, ki tudi kritično ovrednoti avtomatično oblikovane strategije. Nekateri avtorji že prav v tem, da se pojavlja zahteva po neprestanem prilagajanju učnega procesa, učno analitiko dojemajo kot izjemno motečo za študijski proces (Baer in Campbell, 2012). Spreminjanje in prilagajanje dela vpliva na neenotne pogoje za evalvacijo in hkrati vpliva na način spremljanja napredka. Prav tako je nedvomno, da so za družbo izjemno pomembni posamezniki, ki štrlijo iz povprečja in se morda izkažejo na področjih, ki jih analitika niti ne zajame. Tehnologija lahko oblikuje strategije na področju znanega, težje pa znano presega, kar je pravzaprav bistvo izjemnega.

Učna analitika je lahko tesno povezana z učnim okoljem, ki je zasnovano tako, da na podlagi podatkov s prilagajanjem dejavnosti in nalog vpliva na posebljanje učnega procesa in oblikovanje okolja za pridobivanje konkretnih znanj in izkušenj. Take so na primer možnosti, ki jih odpira področje t. i. *industrije 4.0*, okolja, ki vključuje Internet stvari (IoT) in Internet izobraževalnih stvari (IoET), torej razširitev IoT z vključevanjem različnih tipal za pridobivanje raziskovalnih podatkov (Şahin in Yurdugül, 2020; Chiappe in Rodríguez, 2017). Kljub zanimanju za te in podobne podatke je na področju visokega šolstva relativno malo pozornosti namenjene kakovostni *personalizaciji* študijskega okolja. Predvsem ostaja nedefiniran način ustreznega odziva na usmerjanje učnega procesa. Avtomatizirani povratni odzivi so običajno posplošeni, neustrezno podprti, večinoma niso vsebinski in niso kontekstualizirani, kar je lahko tudi eden od dejavnikov, ki vpliva na izredno velik osip dokončanja spletnih tečajev. Kaže, da je pogosto tudi, da sistemi za sprotne odzive, čeprav delujejo povsem samostojno, sploh niso omogočeni (Liu idr., 2017). Kaže se potreba po razvoju orodij, pri katerih bi strojno analitiko dopolnjeval osmišljen odziv, ki bi bil obvezen sestavni del sicer samodejnih odzivov analitike. Čeprav pri mnogih storitvah umetna inteligenca opravi celotno delo, trenutno razvoj še ni dovolj daleč, da bi lahko zanemarili pomembnost učiteljevega odločanja (Bolander, 2019).

Vse te analize pridobljenih podatkov, povezovanj, dejavnosti in načina uporabe so seveda zanimive za študente, učitelje, ustanove, ki izobraževanja izvajajo, raziskovalce in razvijalce, resno zanimanje za te podatke pa kažejo tudi različni vladni organi in globalna informacijska podjetja, seveda s povsem drugimi nameni. Da to drži, kaže tudi razvoj na primer uporabniških možnosti, ki jih omogočajo družbena omrežja.

Raznovrstna spletna (družbena) okolja

Kaže, da je družbena omrežja ustrežnejše opredeliti kot *medije*. Možnosti, ki jih spletna okolja omogočajo, presegajo »zgolj« povezovanje, mreženje in zasebno izmenjavo zanimivosti. Z omogočanjem zajema in urejanja predstavnih vsebin ter možnostjo njihovega objavljanja in souporabe so omrežja precej bolj podobna nenadzorovanim novičarskim okoljem, včasih jih funkcijsko celo presegajo. V kontekstu visokošolskega izobraževanja so ta orodja zunaj formalnega univerzitetnega sistema, a so še vedno lahko uporabna v študijskem procesu.

Uporabo omrežja Facebook je na primer mogoče povezovati z dejavnostmi študentov in s časom, namenjenim (ob)študijskim dejavnostim, ne pa tudi s časom, ki ga namenijo konkretni pripravi na študij (Junco, 2012). Vsekakor je mogoče predvideti tudi pozitivne učinke za študij, nedvomna prednost se kaže v pogosti uporabi med posameznimi skupinami, čeprav ta ne odgovarja vsem študentom in starostnim skupinam, še manj je mogoče trditi, da kot javno okolje ponuja možnosti za razvijanje veščine kritičnega in neodvisnega razmišljanja. Problem je seveda v kakovosti informacij (Green idr., 2020; Tandoc idr., 2021). **Uporaba družbenih omrežij za podporo učenju in poučevanju** se lahko sicer zdi »preveč intimna« (Salmon idr., 2015), pogosto je lahko problem urejanje in spremljanje vsebin, problem je lahko zasebnost, še večji tudi onemogočen nadzor in vodenje študijskega procesa. Proučevanje uporabe Facebooka kot primera učnega okolja je pokazalo tudi, da ga uporabniki dojemajo kot omrežje in ne kot orodje za formalno študijsko delo. Opisujejo namreč prevelik delež motečih dejavnikov (Wang idr., 2012). Pri tem se seveda pojavi dilema, ali uvajati orodja, ki so študentom blizu, vendar primarno niso ustrezna učna okolja, ali pa uvajati ločena orodja, ki bi morda uspešno povezala študijske in družbene dejavnosti v morda bolj ozki skupini in s tem ustvarjala učne skupnosti s sodelovanjem učiteljev. Na splošno je na voljo veliko različnih tehnologij, med katerimi je mogoče izbirati in iskati širok konsenz za uporabo.

Vsekakor drži, da široko sprejeta družbena omrežja lahko pomenijo tudi strateški premik za vključevanje v poučevanje. Ko postanejo meje med osebnim,

zasebnostjo in spletnim okoljem, namenjenem študiju, zamegljene, je lahko tako okolje spodbudno za večjo interakcijo v skupini. Ustvarja se kultura izmenjave vsebin. Uporabniki s skupnimi interesi se srečujejo, si izmenjujejo zamisli in sodelujejo pri oblikovanju svojevrstnega neformalnega učenja z izmenjavo virov in gradiv, omogočajo tudi hitrejšo specializacijo v neko področje. Študenti, ki preživijo veliko časa v tem okolju, izboljšujejo način komunikacije, so bolj dejavni pri izvajanju skupnih projektov in se pogosteje odzivajo na komentarje, kot se na primer v predavalnici.

Če so na eni strani družbena omrežja, pa so na drugi nedvomno specializirana učna okolja, ki pomembno vplivajo na številne dejavnosti načrtovanja študijskih programov oziroma predmetov in izvajanja kombiniranega poučevanja v množičnejši obliki. Taka orodja so okolja za vodenje učnega procesa (na primer Moodle), množični prostodostopni spletni tečaji (ang. *Massive Online Open Courses – MOOC*) in odprti izobraževalni viri (ang. *Open Education Resources – OER*). Potenciala teh ni mogoče zanikati, sploh v povezavi s t. i. vseživljenjskim učenjem (London, 2014). **Hkrati s ponudbo različnih programov okolja zmanjšujejo individualne in institucionalne stroške izobraževanja, razlike v dostopnosti in možnosti udejstvovanja.** Prednosti spletnih okolij se kažejo tudi pri kombiniranih izvedbah, torej pri kombiniranju izobraževanj živo v predavalnici s spletnimi, digitalnimi izobraževanji, kar širi dostopnost in razpoložljivost.

Visokošolska učna okolja je treba razumeti kot okolja, ki so povezano stvarna in navidezna hkrati, združujejo različne udeležence, omogočajo raznovrstne dejavnosti in oblikujejo socialno-kulturno polje. Okolje zajema vse od izobraževalnih in kulturnih ustanov, prostorov, gradiv pa do opredeljenih učnih ciljev in izidov, oblik, metod in strategij dela, strategij ocenjevanja in na splošno šolske politike. Učno okolje ima neposreden in posreden vpliv na študij, na vključenost, motivacijo, pripadnost, počutje in podporo (Bates, 2019).

Sodobno učno okolje (ang. *Modern Learning Environment*) je torej okolje, ki je podprto z različnimi digitalnimi orodji in vključuje uporabo različne tehnologije, uporaba in nadaljnji razvoj pa temeljita na analizi številnih podatkov, zbranih med izvajanjem študijskih dejavnosti (Huda idr., 2018). Tehnologija izboljša dostopnost učiteljem in študentom do najsodobnejših virov in različne možnosti uporabe, časovno prilagajanje, krajevno neodvisnost, izboljša komunikacijo in odzivnost, vpliva na strukturiranje učiteljevega časa v smeri večje učinkovitosti, razširi uporabnost in objavljivost ugotovitev in mnenj, lahko tudi zamenja vlogi učitelja in študenta, predvsem pa poenostavi ponavljajoče se naloge in pospeši popraviljanje, preoblikovanje, dopolnjevanje vsakovrstnih gradiv in nalog (McKnight idr., 2016). Kot pomembna se kaže tudi možnost, da študentje lahko vidijo in spremljajo dejavnosti in izdelke

drugih študentov, kar jim omogoča kritično evalvacijo lastnega ustvarjanja. Teorija potrjuje, da je možnosti veliko.

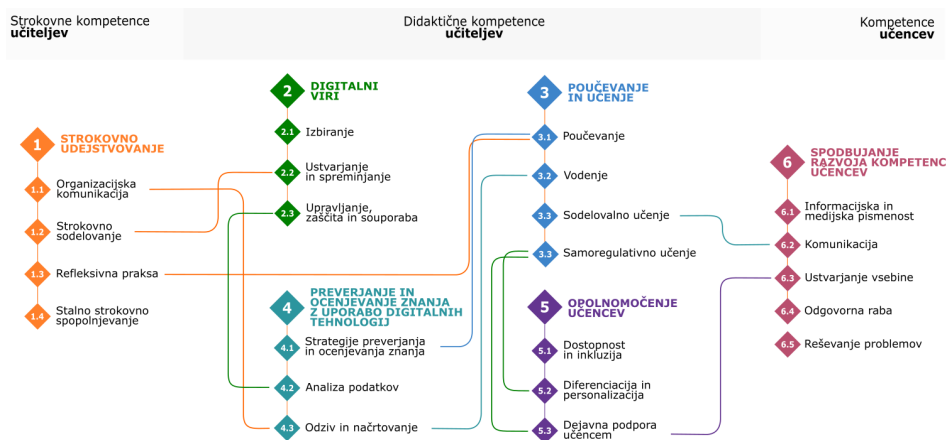
A stvarnost je pogosto drugačna. Hipotetični študent, ki se vključuje v razprave, zastavlja vprašanja na študijskih forumih in kritično raziskuje, je v stvarnosti študent, ki uporablja digitalna okolja kot skladišča vsebin in gradiv, raziskuje z Googlom in povzema Wikipedijo (Sekar in Lawrence, 2015). Študijsko okolje, določeno z novo tehnologijo, ustvarja tudi pogoje za oblikovanje novih pristopov k študijskem delu, vendar pa je, kot ugotavlja Flavin (2016), problem v t. i. »motečih inovacijah« oziroma preprostih, vendar priročnih tehnologijah, ki vsakokrat pretresejo obstoječe storitve in s premikom iz ene tehnologije v drugo vsiljujejo odziv učitelja, ki se mora na novost hitro odzvati in pri tem opustiti že ustvarjeno v starem sistemu – ker so sistemi zaprti, enostanega prenosa iz enega v drugega ni. Flavin je mnenja, da se v visokošolskem izobraževanju take tehnologije pojavljajo (pre)pogosto, aktivatorji pa so prav študenti, ki z uporabo različnih orodij združujejo svoje študijsko in družbeno življenje. Učno okolje se spreminja po zahtevah uporabnikov in ne nujno izvajalcev, kar bi sicer pričakovali. Ta proces se kaže na primer pri ustvarjanju digitalnih virov za potrebe izobraževanja (Ansyari, 2015; John, 2015; Watty, McKay in Ngo; 2016) in sočasno v iskanju novih poti za vključevanje tehnologije v učni proces. Nasploh zahteva didaktično ustrezno uvajanje IKT v izobraževanje široko podporo (Brečko, Kampylis in Punie, 2014; Fu, 2013; Pérez-Sanagustín idr., 2017). Potreba po uporabi IKT pri pouku običajno vznikne pri učiteljih, vendar imajo pomembno vlogo tudi mnenja študentov (Mauder idr., 2012; Teo idr., 2016), le v manjši meri pa razumevanje študentov, zakaj visokošolski učitelj določena orodja IKT sploh uporablja (Lee, 2010).

Digitalne kompetence in uporaba tehnologije

Za uspešno načrtovanje potrebuje učitelj ustrezna didaktična znanja in digitalne spretnosti. Načrtovanje učnega procesa s podporo IKT vpliva na delo študentov. Njihovo komunikacijsko in interaktivno dinamiko ter nasploh celotno interakcijo v veliki meri določa način študija. Saz Peñamaria, Rocamora in Coll (2016) pokažejo, da ima kombinirano delo velik vpliv na povezovanje in posledično na način dela. Druge raziskave so pokazale tudi, da je treba digitalne spretnosti, to posebno vrsto pismenosti, obravnavati večrazsežno in upoštevati ob uporabi tudi odnos do tehnologije (Asiyai, 2014; Hu idr., 2018; Tondeur, 2018). To je mogoče oblikovati v sklope digitalnih kompetenc in ravnih zahtevnosti (DigCompEdu, 2017), ki omogočajo mednarodno poenoteno opredelitev in poimenovanje.

Shema 1

Tri ravni, šest sklopov in dvaindvajset ključnih digitalnih kompetenc v okviru DigCompEdu (2016)



V okviru DigCompEdu so najpomembnejše kompetence povezane s strokovnim izpopolnjevanjem visokošolskih učiteljev in sodelavcev, s pedagoškim delom ter znanji, ki omogočajo razvijanje kompetenc pri študentih. Okvir predvideva šest področij kompetenc s skupno dvaindvajsetimi temeljnimi, ki so predpogoj za kakovostno opravljanje pedagoškega dela z uporabo tehnologije. Pojmovanje digitalne pismenosti pri tem ni omejeno le na razumevanje tehnike in uporabo opreme (Hubalovska, Manenova in Burgerova, 2015), ampak vključuje tudi znanje za uvajanje inovativnih pristopov k poučevanju za ustvarjalno učenje (Bocconi, Kampylis in Punie, 2012, Blândul, 2015) ter razvoj temeljnih kompetenc študentov, vključno s konceptualnim in proceduralnim znanjem (Lázaro-Cantabrana idr. 2019).

Okvir DigCompEdu (2017) opredeljuje šest sklopov kompetenc:

- Prvi sklop opredeljuje digitalne kompetence, nujne za strokovno udejstvovanje, za napredovanje, za učinkovito komunikacijo, sodelovanje in povezovanje. Pomembna je podpora za sporazumevanje z uporabo tehnologij, za izmenjavo izkušenj in znanj ter za kritično refleksijo dela, vključno z razvijanjem kakovostne prakse.
- Drugi sklop opredeljuje način dela z digitalnimi viri, iskanje, vrednotenje in izbiro ustreznih virov za učenje in poučevanje, ki upoštevajo učne cilje, ciljne skupine in značilnosti uporabljenega pedagoškega pristopa. Vključuje tudi ustvarjanje in predelavo obstoječih virov ter možnosti za izmenjavo

digitalnih virov na varen in zaseben način z upoštevanjem avtorstva in dovoljenj uporabe.

- Tretji sklop je t. i. *digitalna didaktika*, ki vključuje obvladovanje poučevanja od načrtovanja do nadgradnje digitalnih virov ter preizkušanja novih modelov poučevanja, spodbujanja sodelovanja in načrtovanja novih oblik vodenja.
- Vrednotenje je vključeno v četrti sklop in opredeljuje rabo tehnologije za formativno in sumativno vrednotenje in analizo zbranih podatkov za podporo učnemu procesu.
- Eden od pomembnejših poudarkov je opredeljen v petem sklopu podpore in vključevanja različnosti, diferenciacije in personalizacije za spodbujanje transverzalnih veščin, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti.
- Zadnji sklop določa kompetence učitelja za razvoj digitalnih kompetenc učencev, informacijsko in medijsko pismenost, obvladovanje digitalnega komuniciranja, ustvarjanje digitalnih vsebin ter varno in odgovorno rabo informacijske tehnologije.

Za visokošolske učitelje je področje kompetenc za delo z digitalnimi viri pomembno zaradi poznavanja možnosti uporabe, razpoložljivih digitalnih izobraževalnih virov in orodij. Poznavanje je ključno za kakovostno načrtovanje študijskega procesa. Učitelj išče in izbira ter kritično ocenjuje ustreznost, upoštevajoč omejitve, prednosti in slabosti. Ustrezna priprava vpliva na učno izkušnjo in spreminja strategije poučevanja in učenja, hkrati pa omogoča vzpostavljanje digitalnega učnega okolja, s katerim spodbuja interakcijo med udeleženci. Kombiniran način dela zahteva tudi kritično obravnavo načinov preverjanja in ocenjevanja.

Kompetence učiteljev za uporabo tehnologije je mogoče preučiti z več zornih kotov, pri čemer sta ključna uporaba tehnologije in presojanje potencialnosti te tehnologije. Ključno je razumevanje, da (1) je pomembno poznavanje tehnoloških možnosti in rešitev, (2) ima pomembno vlogo še vedno učitelj, (3) tehnologija nikoli ni v celoti izkoriščena, (4) imajo pomembno vlogo tudi dostopni viri in računalniška pismenost udeležencev, (5) mora biti izobraževanje zasnovano trajnostno in (6) da je izobraževanje treba načrtovati tudi tako, da je osredotočeno na učitelje (Visiz, Lytras in Daniela, 2018).

Učiteljeva obveza je torej spremljati in se izobraževati na področju *didaktično ustrezne rabe tehnologije*. Ustrezno didaktično znanje je treba kombinirati z vsebinskim in tehnološkim znanjem. Prav tak koncept opisuje model TPACK (Koehler in Mishra, 2009; Mishra, 2019), ki opisuje vrste znanja, ki jih učitelji potrebujejo za uspešno integracijo tehnologije v poučevanje. Avtorja menita, da je med tremi komponentami dinamično ravnotežje, ki mora biti

vzpostavljeno, odraža pa t. i. kontekstualno znanje. Relacije med temi so prožne, tehnologija pa je sicer v vlogi orodja, ki razširi možnosti predstavitve vsebine na način, ki ga opredeli učitelj. Za usposabljanje s področja didaktike in za obravnavo vsebin se učitelji izšolajo v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja, glede same uporabe tehnologije pa v podobni meri usposabljanje ni mogoče. Problem je v hitrem spreminjanju in razvoju tehnologije (Gopalan, 2016), ki se dogaja zunaj pogleda uporabnikov, prav tako je precej manj možnosti za sodelovanje učiteljev pri razvoju, kot bi morda pričakovali. Uporaba IKT v pedagoškem procesu zahteva interdisciplinarno sodelovanje različnih deležnikov od razvijalcev in raziskovalcev do visokošolskih učiteljev (Willcox in Sarma, 2016), kar omogoča tudi uvajanje novih tehnologij in storitev (Digitalna Slovenija 2020; 2016; ATS2020, 2020).

Zaključek

Uvajanje tehnologije v študij vsekakor pomeni za posameznika nove priložnosti za izboljšanje dostopnosti, kakovosti in trajnosti študija (UNESCO, 2017). Tehnologija predstavlja tudi strateške priložnosti za razvoj izobraževalnih politik na nacionalni ravni. Med ključnimi vidiki uporabe tehnologije se kažejo tudi možnosti hitrega odziva na izobraževalne potrebe, prostodostopna dosegljivost in odprto spodbujajoče okolje za ustvarjanje, oblikovanje, objavljanje in javno izražanje mnenj, izsledkov, podatkov in gradiv.

Digitalne kompetence predstavljajo le del učiteljevih znanj. Učitelji so uporabniki sistemov, omejeni z omejitvami okolja, v katerem se izvaja učni proces. Na drugi strani so razvijalci teh okolij, katerih razvojni cilji bi morali podpirati specifične zahteve in želje izvajalcev študijskega procesa. Seveda se lahko inovativnost kaže tudi v spremenjeni namenski rabi obstoječih rešitev, zato je razvojna podpora toliko bolj pomembna. Učitelj mora biti enostavno dovolj zavzet za spoznavanje novih digitalnih okolij in programov ter s stalnim izobraževanjem na vsebinskem, tehnološkem in didaktičnem področju sodelovati pri vzpostavljanju skupnosti, ki spodbuja razmišljanja o aktualni problematiki (ET2020, 2015).

Pri tem je pomembno, da napredek tehnologije ne vpliva nujno neposredno na delo in dosežke ter da ta ne nadomešča učiteljev (Schneider in Preckel, 2017). Uporaba tehnologije doseže svoj namen, kadar jo učitelji uporabljajo ciljno kot del skrbno pripravljene didaktičnega načrta.

Kako torej artikulirati izobraževalna vprašanja v digitalnem okolju? »Digitalna pedagogika« izhaja iz drugačnega, spletnega učnega okolja, zato je pomembno, kakšen vpliv imata učenje in poučevanje na uporabo tehnologije

in obratno, kaj je smiselno izvajati v takem okolju in česa ne ter zakaj je to vključevanje digitalnega, kot ga opredeljuje sodobno učno okolje, pomembno za doseganje pričakovanih znanj, veščin in spretnosti. Nenazadnje je pomembno ugotavljati, kako in v kolikšni meri digitalna tehnologija preoblikuje pedagoške procese (Dreamson, 2019, str. 4–5). Ključna značilnost sodobnega digitalnega učnega okolja ni »digitalnost«, ampak »povezljivost«. Sodobni pristopi uporabe tehnologije v izobraževanje terjajo namreč dejavno sodelovanje, participacijo, spremljanje in interakcijo na medmrežju, kar oblikuje tudi digitalno identiteto posameznika, s katero se hitreje in predvsem manj zakrito uveljavlja na nekem področju. Prav ta dejavnost je najpomembnejši element pri določanju učnih dosežkov in nasploh osebnega razvoja. V tem kontekstu pomeni digitalna pismenost sposobnost odzivanja na stalne tehnološke spremembe in njihov vpliv v družbi.

Kako visokošolski učitelji dojemajo izvajanje kombiniranega poučevanje, ima pomembne posledice tudi za ustanovo, za študente in vsebino. Ti morajo imeti dostop do ključnih orodij in programske opreme, tudi spletnih okolij, in znanje za njihovo uporabo. Ustrezno je treba podpreti in usposobiti tudi študente. Obvladovanje uporabe mobilnih naprav in spletnih okolij še ne pomeni, da so uporabniki teh tudi ustrezno tehnološko pismeni za študij z uporabo sodelovalnih spletnih okolij (Ali, 2019), pri čemer je pomembno, da je mogoče zaznati tudi povezave in razhajanja med mnenji študentov o njihovem znanju uporabe IKT in dejanskim znanjem oziroma dosežki (Hatlevika idr., 2018).

Razprava o tehnoloških izboljšavah je pogosto opredeljena z vprašanjem, kako lahko tehnologija spodbudi proces učenja in poučevanja ter kateri izzivi se pri tem pojavljajo (Visvizi, Gutiérrez-Braojos in Lytras, 2018). Kombinirano učenje omogoča nove načine poučevanja učenja in evalvacije teh dveh procesov, zato številne ustanove razvijajo atraktivne, inovativne in splošno uporabne modele (Bøe, Gulbrandsen, Sørebo, 2015). Glavni cilj je ustrezno razložiti namero uporabnikov, da uporabljajo IKT, in ne le razlogov, ki privedejo do odločitve za prvo uporabo, torej hitro zaznana uporabnost orodja, ki spodbuja k nadaljnji rabi. Uporabniki, v tem primeru visokošolski učitelji in študentje, morajo biti zadovoljni z digitalnim orodjem. Orodje morajo dojeti kot učinkovito za določen namen oziroma morajo imeti izkušnjo, da orodje izboljša kakovost poučevanja in študija. To kaže, da je pomembno vzpostavljati okolje, v katerem je mogoče orodja preizkusiti za posamezni namen.

Osnovna znanja učiteljev, ki pokrivajo načrtovanje, organizacijo, tudi postvarjanje in komunikacijo, so znanja, ki jih ni le težko pridobiti, ampak pogosto tudi nemogoče opredeliti (Boice, 2000). **Morda pa kaže tudi v trenutnem postdigitalnem obdobju obnavljati in nadgrajevati Boiceovo raziskovanje, ki mu je omogočilo določevati tako imenovane zglede, torej uspešne**

visokošolske učitelje. Ti primeri kažejo pristope, ki bi bili v pomoč prihodnjim visokošolskim učiteljem. Potreben je razmislek o temeljnih didaktičnih konceptih, o pomenu načrtovanja, evalvacije in nenazadnje oblikovanju vlog visokošolskih učiteljev, ki so včasih nepovezano razpete med pedagoškim in raziskovalnim delom, ter po novem tudi o usposabljanju za didaktično ustrezno uporabo tehnologije.

Literatura in viri

- Aldowah, H, Al-Samarraie, H. in Fauzy, W. (2019). Educational Data Mining and Learning Analytics for 21st century higher education: A Review and Synthesis. *Telematics and Informatics*, 37(1), 13–49.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M. in Weber, N. (2019). EDUCAUSE Horizon Report 2019. Higher Education Edition, str. 3–41.
- Ali, W. (2019). The Efficacy of Evolving Technology in Conceptualizing Pedagogy and Practice in Higher Education. *Higher Education Studies*, 9(2), 81–95.
- Ansyari, M. F. (2015). Designing and evaluating a professional development programme for basic technology integration in English as a foreign language (EFL) classrooms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6).
- Asiyai, Romina I. (2014). Assessment of information and communication technology integration in teaching and learning in institutions of higher learning. *International Education Studies*, (7) 2, 25–36.
- Baer, L. in Campbell, J. (2012). From Metrics to Analytics, Reporting to Action: Analytics' Role in Changing the Learning Environment. *Game Changers: Education and Information Technologies*, str. 53–65.
- Bates, A. W. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*, Second Edition. Dostopno na: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Blândul, V. C. (2015). Innovation in Education – Fundamental Request of Knowledge Society, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (180) 5, 484–488.
- Bocconi, S., Kamylyis, Panagiotis G in Punie Yves (2012). Inovating learning: Key Elements for developing Creative Classrooms in Europe, European Commission. *Joint Research Centre*, str. 7–8. Dostopno na: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf> (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Bøe, T., Gulbrandsen, B. in Sørrebø, Ø. (2015). How to stimulate the continued use of ICT in higher education: Integrating information systems continuance theory and agency theory. *Computers in Human Behavior*, 50, 375–384.
- Boice, R. (2000). Advice for new faculty members: Nihil nimus. *Allyn & Bacon*, str 37–42.
- Bolander, T. (2019). What do we lose when machines take the decisions? *Journal of Management and Governance*, 23(4), 849–867.
- Brečko, B., Kamylyis, N. Panagiotis in Punie, Y. (2014). *Mainstreaming ICT-enabled innovation in education and training in Europe*. EC JRC.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C., Grajek, S., Alexander, B., in Gannon, K. (2020). *2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*, str. 2–58.

- Castañeda, L. in Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *Int J Educ Technol High Educ* 15(22), 1–10.
- Chiappe, A. in Rodríguez, L. (2017). Learning Analytics in 21st century education: a review. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 25. 1–21.
- Cureton, D., Jones, J. in Hughes, J. (2021). The Postdigital University: Do We Still Need Just a Little of That Human Touch? *Postdigital Science and Education*. 3(1), 223–241.
- Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez-Braojos, C. in Lytras, M. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced Learning (TEL). *Sustainability*, 10(11), 38–83.
- Deng, L. in Tavares, N. J. (2015). Exploring university students' use of technologies beyond the formal learning context: A tale of two online platforms. *Australasian Journal of Educational Technology*, (31) 3, 313–327.
- DigCompEDU – *Digital Competence Framework for Educators*. (2017). Dostopno na: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Digitalna Slovenija 2020. (2020). Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020. Dostopno na: http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/DID/Informacijska_druzba/DSI_2020.pdf, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Dreamson, N. (2019). *Critical Understandings of Digital Technology in Education: Meta-Connective Pedagogy*. Routledge.
- Duță, N. in Martínez-Rivera, Oscar (2015). Between theory and practice: the importance of ICT in Higher Education as a tool for collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180, 1466–1473.
- Flavin, M. (2016). Technology-enhanced learning and higher education. *Oxford Review of Economic Policy* 32(4), 632–645.
- Fu, Jo Shan. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, (9) 1(2013), 112–126.
- Geeng, C., Yee, S. in Roesner, F. (2020, April). Fake News on Facebook and Twitter: Investigating How People (Don't) Investigate. V: *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems*, 1–14.
- Gopalan, C. (2016). The impact of rapid change in educational technology on teaching in higher education. *HAPS Educator*, 20(4), 85–90.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E. in Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1–32.
- Hatlevika, O. E., Throndsen, I., Loi, M. in Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships, *Computers & Education* (118) 2, 107–119.
- Hayes, S., in Jandrić, P. (2014). Who is really in charge of contemporary education? People and technologies in, against and beyond the neoliberal university. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 193–210.
- Hu, X., Gong, Y., Ali, C. in Frederick K. S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers & Education*, 125, 1–13.
- Hubalovska, M., Manenova, M. in Burgerova, J. (2015). Selected Problems of Relation of the Teachers to Modern Technology at the Primary Education *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, (191) 2, 2062–2067.

- Huda, M., Maselena, A., Teh, K. S. M., Don, A. G., Basiron, B., Jasmi, K. A., in Ahmad, R. (2018). Understanding Modern Learning Environment (MLE) in Big Data Era. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(05), 71-85.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. in Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory* 10(50), 893-899.
- Jandrić, P. (2020). The postdigital challenge of pandemic education. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 176-189.
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. In Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition*. The New Media Consortium. str. 1-50.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
- Keane, T., Keane, W. F. in Blicblau A. S. (2016). Beyond traditional literacy: Learning and transformative practices using ICT, *Education and Information Technologies* (21) 4, 769-781.
- Khan, S. M., Muheet, A. B. in Baba, M. Z. (2013). ICT: Impacting teaching and learning. *International Journal of Computer Applications*, (61) 8, 7-10.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370.
- Koehler, M. in Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Sekar, J., in Lawrence, A. S. (2015). Attitude of B. Ed. Students towards Information and Communication Technology (ICT). *Online Submission*, 1(8), 785-787.
- Lázaro-Cantabrana, J., Usart-Rodríguez, M. In Gisbert-Cervera, M. (2019). Assessing teacher digital competence: The construction of an instrument for measuring the knowledge of pre-service teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 73-78.
- Lee, M. C. (2010). Explaining and predicting users' continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation-confirmation model. *Computers & Education*, (54) 2, 506-516.
- Lee, S., Nam, Y., Lee, S. in Son, H. (2016). Determinants of ICT innovations: A cross-country empirical study, *Technological Forecasting and Social Change*, (110), 71-77.
- Liu, D. Y. T., Bartimote-Aufflick, K., Pardo, A., in Bridgeman, A. J. (2017). *Data-driven personalization of student learning support in higher education*. V: Peña-Ayala, A., Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends, 143-169.
- London, M. (2014). *Lifelong learning*. V The Oxford Handbook of Lifelong Learning, Second Edition.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M. in Peire, J. (2011). New Technology Trends in Education: Seven Years of Forecasts and Convergence. *Computers & Education*, (57) 3, 1893-1906.
- Maunder, R. E, Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S. in Rogers, J. (2012). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, (66) 2, 139-152.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J. in Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of research on technology in education*, 48(3), 194-211.

- Fisseha M. (2012). The Roles of Information Communication Technologies in Education: Review Article with Emphasis to the Computer and Internet. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, (6) 2.
- Misa, T. J., Brey, P. in Feenberg, A. (Eds.). (2004). *Modernity and technology*. MIT Press.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade.
- OECD. (2012). *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: Framework for the OECD survey of adult skills*. OECD Publishing.
- Pérez-Sanagustín, M., Nussbaum, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Heller, R. S., Twining, P. in Tsai, C. C. (2017). Research on ICT in K-12 schools-A review of experimental and survey-based studies in computers & education 2011 to 2015. *Computers & Education*, 104(C), A1-A15.
- Ping, C., Schellings, G. in Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, (75) 19, 93-104.
- Pomerantz, J. (2019). Teaching and Learning with Extended Reality Technology. Information and technology transforming lives: connection, interaction, innovation. Proceedings, XXVII Bobcatss Symposium, Osijek, Croatia. Dostopno na: https://bib.irb.hr/datoteka/1033483.bobcatss_proceedings4.pdf, 137-145. (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Projekt ATS2020 (b.l.) . *Assessment of Transversal skills*. Dostopno na: <http://www.ats2020.eu/>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Ramirez, G. M., Collazos, C. A. in Moreira, F. (2018). All-Learning: The state of the art of the models and the methodologies educational with ICT. *Telematics and Informatics*, (35) 4, 944-953.
- Russell, C., Malfroy, J., Gosper, M. in McKenzie, J. (2014). Using research to inform learning technology practice and policy: A qualitative analysis of student perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology*, (30) 1, 1-15.
- Şahin, M. in Yurdugül, H. (2020). Educational Data Mining and Learning Analytics: Past, Present and Future. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 121-131.
- Saz Peñamaria, A., Engel Rocamora, A. in Coll, C. (2016). Introducing a personal learning environment in higher education. An analysis of connectivity. *Digital Education Review*, 29, 1-14.
- Salmon, G., Ross, B., Pechenkina, E. in Chase, A. M. (2015). The space for social media in structured online learning. *Research in Learning Technology*, 23.
- Slater, N., Peasgood, A. in Mullan, J. (2016). *Learning analytics in higher education*. London: Jisc. Accessed February, 8, 176.
- Schneider, M. in Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.
- Surej J. P. (2015). The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process. *Contaduría y Administración*, 60, 230-252.
- ET2020. (2015). *Skupno poročilo Sveta in Komisije za leto 2015 o izvajanju strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020). Nove prednostne naloge za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*. Uradni list Evropske unije, 15. 12. 2015, 6, 12.
- Statista. (2020). *Number of smartphone users worldwide from 2016 to 2021*. Dostopno na: <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

- Tandoc Jr, E. C., Thomas, R. J. in Bishop, L. (2021). What is (fake) news? Analyzing news values (and more) in fake stories. *Media and Communication*, 9(1), 110–119.
- Timothy, T. Milutinović, V. in Mingming, Z. (2016). Modelling Serbian pre-service teachers' attitudes towards computer use: A SEM and MIMIC approach. *Computers & Education*, 94, 77–88.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S. in Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies, *Computers & Education*, (122), 32–42.
- UNESCO: *Digital higher education*. Dostopno na: <https://en.unesco.org/themes/higher-education/digital>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Urbančič, M. (2021). Programirani pouk in učno oziroma poučevalno okolje. *Sodobna Pedagogika*, 72(4), 138–150.
- Vega-Hernández, M.-C., Patino-Alonso, M.-C, Galindo-Villardón, M.-P. (2018). Multivariate characterization of university students using the ICT for learning, *Computers & Education*, (121)1, 124–130.
- Visvizi, A., Lytras, M. D. in Daniela, L. (2018). *The future of innovation and technology in education: a case for restoring the role of the teacher as a mentor*. *The Future of Innovation and Technology in Education: Policies and Practices for Teaching and Learning Excellence*, 1–8.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., in Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal Of Educational Technology*, 43(3), 428–438
- Watty, K., McKay, J., in Ngo, L. (2016). Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*, 36, 1–15.
- Willcox, K., Sanjay S. in Lippel, P. (2016). Online education: a catalyst for higher education reforms. Dostopno na: <https://oepi.mit.edu/files/2016/09/MIT-Online-Education-Policy-Initiative-April-2016.pdf>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Wilson, M. K. Scalise, K. in Gochyyev, P. (2015). Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 65–80.
- Yang, H. (2021). Explore How Artificial Intelligence and VR Technology will Change the Development of Future Education. V: *Journal of Physics: Conference Series*, 4.
- Zorrilla, M., in García-Saiz, D. (2014). Meta-learning: Can it be suitable to automatise the kdd process for the educational domain? V: M. Kryszkiewicz, C. Cornelis, D. Ciucci, J. Medina-Moreno, H. Motoda, Z.W. Raś (ur.) *Rough Sets and Intelligent Systems Paradigms*, Springer, Cham, 285–292.

UPORABA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI VISOKOŠOLSLEM POUKU IN ŠTUDIJU

Matej Urbančič¹, Katarina Rojko²

¹Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

²Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu

Na visokošolski ravni se IKT ne uporablja zgolj za komunikacijo, raziskovanje, ustvarjanje, razširjanje in souporabo dokumentov ter nasploh upravljanje z gradivi in s podatki. IKT je postala v nekaterih okoljih integralni del vseh interakcij med raziskovanjem, učenjem in poučevanjem. Z ustrezno uporabo lahko usposobljen učitelj ustvari sodelovalno in učno okolje, katerega učinek se kaže neposredno na kakovosti študijskega dela, ter hkrati omogoči pripravljenost na pozitivne in potencialno negativne tehnološke spremembe v družbi.

Uvod

Tudi v Sloveniji potekajo številni projekti za raziskovanje odnosa do tehnologije, merjenja učinkov uporabe in dodatno spodbujanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) med visokošolskimi učitelji in študenti. Ti se srečajo in tudi podrobno spoznajo s številnimi možnostmi, ki jih uporaba IKT omogoča, a zaradi hitrosti razvoja tehnologije morda teoretično neosmišljeno in nedorečeno. Novodobno drži, da samo poznavanje možnosti tehnologije ne zadošča več. Učitelj mora biti sposoben ustvariti si celostno razumevanje ustrezne uporabe IKT za uspešen prenos v prakso. Raziskovati mora razpoložljive možnosti, med njimi kritično izbirati in hkrati biti usposobljen, da tudi teoretično podpre uvajanje tehnologije ter raziskuje možnosti in učinke na študijski proces, učenje in raziskovalno delo.

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju

Že v 70. letih prejšnjega stoletja so bila s skupnim imenom *izobraževalna tehnologija* opredeljena orodja, ki omogočajo uporabo in vrednotenje sistemov, sredstev in pripomočkov, s katerimi poskušamo izboljšati proces in posledično povečati učinkovitost učenja in poučevanja (Marentič Požarnik, 1978, str. 147, Strmčnik, 1977). Izobraževalna tehnologija vzpostavi odvisno povezavo v trikotniku z učiteljem in študentom, pri čemer predstavlja tehnologija napredno učno sredstvo, torej nekaj novega, nekaj, kar razširja obstoječe možnosti študijskega dela. To *ново* ima lahko pomemben vpliv in učinek na pedagoško in raziskovalno delo, vendar je epistemološko hkrati manj

osmišljeno kot t. i. tradicionalni pristopi, ki jih je stroka razčlenjevala, obravnavala in analizirala že v pred-digitalnem obdobju.

Razvoj tehnologije sicer vpliva na vse deležnike, povezane z izobraževalnimi ustanovami, a še posebej to občutijo učitelji in študentje, ki so v prvi meri uporabniki razvitih orodij in storitev. Uporaba tehnologije se namreč odraža v načrtovanju programov, prilagajanju pristopov k poučevanju in učenju, vsebini predmetov, učnih načrtih. Te prilagoditve in spremembe zahtevajo od učitelja stalno posodabljanje in sproten premislek o izvajanju programa ali predmeta. Prav tako zahtevajo od študentov uporabo orodij in prilagajanje novemu načinu dela. Zato je v tem procesu nujna usposobljenost za rabo tehnologije, saj tudi ta pomembno vpliva na način izvajanja študijskega dela (Semerci in Aydın, 2018, Adenusi idr., 2019).

Vendar raziskave kažejo, da tudi po obsežnem usposabljanju za uporabo tehnologije odnos učiteljev do nje ostaja skoraj enak. Učitelji se hitro naučijo uporabljati nova orodja in opremo, vendar je nato ne uporabljajo. Pri tem se pokaže, da se učitelji začetniki hitreje odzivajo na tovrstne spremembe kot izkušeni učitelji ter da prvi pogosteje in predvsem po potrebi postopno raziskujejo pristope k poučevanju (Englund idr., 2017). Razlog za to se morda skriva v samooceni dela, saj začetniki nimajo razvitega (ustvarjenega) mnenja o svojem poučevanju in zato hitreje posežejo po orodjih, ki jih vidijo kot dodatno pomoč za študente. Boice (2000), ki je v začetku tisočletja preučeval načine uvajanja novih visokošolskih učiteljev v pedagoško in raziskovalno delo, je ugotovil, da traja za okoli 95 % novincev 4–5 let, da dosežejo svojo največjo produktivnost na obeh področjih. Preostalih 5 % je tako imenovanih hitrih uvajalcev, ki jim to uspe doseči prej kot v 2 letih. Ugotovil je, da dela prva skupina nekatere pogoste napake, ki jim onemogočajo hitro napredovanje, ter jim ustrezno mentorstvo, vsakršno načrtno usposabljanje in pravočasna podpora pomagajo, da se mnogim izognejo. Pri uvajanju je po njegovem tako ključno razmišljanje o delu in posledična kakovostna samorefleksija tega opravljenega dela, pomembno je pogosto poizvedovanje pri izkušenejših kolegih in spremljanje izvajanja dejavnosti. Pri tem se pokaže tudi, da neučakanost in hitenje ne omogočata kakovostnega napredovanja.

Seveda je pomembno tudi učiteljevo prepričanje o uporabnosti tehnologije. Prepričanja vodijo v preizkušanje, učinki teh dejavnosti so nato pogosto pozitivni, zato se prepričanje o uporabnosti še okrepi. To se še posebej očitno pokaže pri učiteljih, ki učni proces dojemajo izrazito ciljno usmerjeno na študenta in hkrati pri tem tehnologije ne vidijo kot ovire. Ključna se torej zdi usklajenost med dojetjem načina izvajanja študijskih dejavnosti s strani učitelja in uporabo tehnologije (Tondeur idr., 2017). Morda so pri tem še posebej zanimivi izsledki metaanalize raziskav (Schneider in Preckel, 2017) o spremenljivkah,

povezanih z dosežki v visokem šolstvu. Ne samo, da imajo visokošolski učitelji širok nabor empiričnih dokazov, ki kažejo na povezave med vključevanjem različnih dejavnosti v pouk in učinkovitostjo študijskega dela, kaže tudi, da ima večina teh dejavnosti pozitivne učinke, nekatere večje, druge manjše. Tako rekoč vsaka akcija in vsaka dejavnost vpliva na izboljšanje nadaljnjega izvajanja. Najpomembneje je razumeti, da je učinkovitost močno povezana z načrtovanimi dejavnostmi učitelja in ustrezno (mikro)strukturiranimi študijskimi nalogami ter da obstaja pozitivna povezava med uporabljenimi metodami in študijskimi dosežki (Misut in Pokorny, 2015). Obstaja torej pozitivna soodnosnost ustrezno izbrane metode dela in orodij IKT, uporabljenih v podporo učenju in poučevanju (Panigrahi idr., 2018, Trepule idr., 2015). Didaktično ustrezno načrtovanje ustvarja pogoje za večjo uspešnost poučevanja in učenja, predvsem pa možnosti za sprotno ugotavljanje ustreznosti poteka in prilagajanje dejavnosti z namenom ohranjanja visoke kakovosti pedagoškega dela. Vloga učitelja je pri tem nedvoumna in se z ustreznim vključevanjem IKT v pouk še poveča, vendar se hkrati povečata čas za načrtovanje in čas za celostno metodološko osmišljanje študijskega procesa. To je pričakovano in razumljivo, saj zahteva več razpoložljivih možnosti delovanja tudi več odločanja in več refleksije (prav tam). Spletno delo je tudi najučinkovitejše, če se izvaja kombinirano in usklajeno s kontaktnim delom, še posebej, kadar učitelji uporabljajo tehnologijo ciljno kot del pripravljene splošnega didaktičnega koncepta. Kontaktno delo prav tako zahteva čas.

Študentje po drugi strani potrjujejo, da jim tehnologija pomaga pri študiju, da pridobijo na tak način kakovostnejše znanje, še najpomembneje pa je, da so v večjem deležu mnenja, da tehnologija povečuje tudi njihovo vključenost v študij in izboljšuje odnos z izvajalci. V Sloveniji in v drugih državah EU uporaba IKT po podatkih v izobraževanju zaostaja za uporabo IKT pri splošni populaciji (Karnik, 2019). Kljub temu podatki kažejo, da je delež slovenskih učiteljev, ki se počutijo pripravljeni na uporabo IKT za poučevanje (67 %), precej višji od povprečja v EU (39,4 %)(OECD, 2019 v EC, 2019)¹.

Pri vprašanju uporabe IKT v visokem šolstvu je pomembnih več vidikov, ki se med seboj tesno prepletajo (Usluel idr, 2008). Po eni strani so to osebne lastnosti učiteljev kot končnih uporabnikov, njihovi motivi za sprejemanje novosti, dojemanje koristnosti uporabe, z uvajanjem povezani stroški, hitrost učenja uporabe tehnologije, pa tudi razpoložljivost storitev, institucionalne možnosti, kulturno okolje, v katerem se inovacije vpeljujejo in drugo. Pri tem subjektivno dojemanje pritiskov, ki prihajajo iz okolja, da je treba neko tehnologijo uporabljati, ne kaže nujno pozitivnih učinkov na končno uporabo. Med dejavniki, ki so za učitelja sicer zelo pomembni, sta ključna dojeta uporabnost

1 Ti deleži so se sicer v zadnjih treh letih zaradi pandemije covid-19 verjetno močno spremenili.

in enostavnost uporabe IKT, kar se prevede v izboljšanje učinkovitosti in kakovosti dela z orodjem. Zaznana učinkovitost je celo močnejši pokazatelj namena nadaljevanja uporabe kot samo zadovoljstvo z orodjem (Hong, Thong in Tam, 2006), zelo pomemben je seveda tudi osebni odnos do tehnologije in pripravljenost za preizkušanje novosti (Zhou in Teo, 2017, Teo, 2019).

A da se neka tehnološka novost dodobra razširi, mora biti inovacija v določenem krogu uporabnikov široko sprejeta. Zapletenost inovacije odvrta uporabnike ne glede na to, ali je ta povezana s tehnologijo ali pa je novost neka splošna inovacija poučevanja (Aşkar, Usluel in Mumcu, 2006). Izkušnje s posamezno tehnologijo v izobraževanju so povezane med drugim tudi s spolum, področjem dela in raziskovanjem okolja v času študija (Iniesta-Bonillo, Sánchez-Fernández in Schlesinger, 2013). Na hitrost sprejemanja vplivajo t. i. inovacijske značilnosti, med katerimi izstopajo prednosti, ki se pojavijo z uporabo, združljivost z različnimi obstoječimi možnostmi ali orodji, kompleksnost – ali bolje enostavnost – uporabe in opaznost znotraj družbenega sistema (Rogers, 2003; Bates, Manuel in Oppenheim, 2007). To pravzaprav pomeni, da na uporabo izbrane tehnologije vpliva tudi dojeta prepoznavnost te tehnologije v nekem krogu uporabnikov. Včasih je torej uporaba nekega orodja lahko le modna muha.

Z gledišča visokega šolstva napovedovanje uporabe IKT omogoča analiza dveh dimenziji uporabe IKT; (1) izobraževalna dimenzija oziroma poenostavljeno povedano gradiva in (2) dimenzija vodenja izobraževalnega procesa oziroma *izvedbenost* (Usluel, Askar, Bas, 2008). Visokošolski delavci uporabljajo IKT predvsem za komunikacijo in iskanje vsebinskih informacij, povezanih s predmetom, ter objavljanje gradiv, obvestil in nalog na spletu. Kaže, da je pomembno stalno spodbujanje učitelja za raziskovanje uporabe tehnologije, torej razvijanje ustrezne digitalne spretnosti, kar bi bilo mogoče pospešiti z večjo načrtno izmenjavo izkušenj in ugotovitev o uporabnosti tehnologije, načinu organizacije in izvedbe (Spante idr, 2018, Parsons idr., 2020). Pri tem je nujno poznati predvsem slabosti, kot je odsotnost interakcije med uporabniki oziroma onemogočeno vzdrževanje skupnosti. Oblikovanje in vzpostavitev učenja v skupnosti na visokošolski ravni predstavlja sicer temelj uspešnega poučevanja, učenja in raziskovanja. Radovan in Kristl (2020) pokažeta, da izhaja uspešna izobraževalna izkušnja iz več vidikov, pri čemer je pomembno omogočiti zadostno povezanost skupine, da lahko takšna skupnost deluje. **Učitelj mora domisliti izvedbo, izbrati gradiva, določiti načine sodelovanja in spodbujati samoregulativno učenje.** To *skupnost raziskovanja*, ki jo opisujeta, združuje interakcija socialnega, kognitivnega in poučevalnega vidika. *Kognitivna dimenzija* je bistveni element uspešnosti v visokošolskem izobraževanju, saj opredeljuje kritičnost mišljenja in nove zamisli, *socialna prisotnost* opredeljuje afektivne cilje, povezane z oblikovanjem pripadnosti

skupini, to pa izrazito vpliva na dosežke in zadovoljstvo dela v spletnih učnih okoljih, *dimenzija poučevanja* pa je dejavnik, ki združuje socialne in kognitivne elemente ter zagotavlja delujočo skupnost študentov in učiteljev.

Odzivnost izobraževalnih ustanov na uvajanje kombiniranega študija

Danes ni več dvoma, da je dobil celoten proces uvajanja spletnega dela pomemben zagon z nenadnim pojavom pandemije SARS-CoV-2 (Jandrić, 2020). Zares čez noč so se spremenile možnosti in zahteve izvajanja študija, to pa je ustvarilo svojevrsten izziv za prilagajanje pouka po vsej vertikali do visokošolske ravni. In to na svetovni ravni. Odzivi visokošolskih ustanov so bili različni, a izkazalo se je, da so tudi zaradi tehnoloških možnosti te večinoma razmišljale o izvajanju študija z uporabo spletnih storitev (Crawford idr., 2020). Če tega že niso storili pred krizo, učitelji tudi pri nas niso imeli časa kritično preizkusiti, vrednotiti in izbrati najboljšega orodja, ampak so uporabili spletne učilnice, ki so jih že prej vzpostavile in omogočale ustanove ter so jih učitelji lahko doslej pri delu s študenti že uporabljali. Lahko so tudi povsem nepripravljene začeli uporabljati orodja, ki so bila v danem trenutku na voljo. Imeli so možnost slediti priporočilom, ki so jih pripravili fakultetni računalniški oddelki, priporočilom, ki so prišla s strani raziskovalne mreže Arnes (arnes.si), morda skupine za pomoč pri uporabi IKT, ki pri nas deluje v okviru Digitalne univerze (di.uni-lj.si, dium.si), in se udeleževati usposabljanj in posvetov, ki so bili v okviru različnih projektov izvedeni kot odziv na spremenjene potrebe (npr. INOVUP). Vloga IKT je bila sicer že prej tudi pri nas prepoznana kot pomemben sestavni del ustvarjalnega in inovativnega okolja v izobraževanju, usposabljanju ter nasploh pri učenju (UL, 2017, UL, 2018a). Zadnja leta so potekali v Sloveniji na visokošolski ravni številni projekti, katerih namen je razvijati uporabo tehnologije v študijskem okolju. Pri projektu *IKT v pedagoških študijskih programih UL* so strokovnjaki v obdobju 2017–2018 ustvarili, vzpostavili in raziskovali učna okolja pedagoških študijskih programov ter pripravili strokovne podlage in smernice za didaktično uporabo IKT, priporočila za opremljenost šol z IKT ter za zagotavljanje informacijske podpore učiteljem in usposabljanja prihodnjih učiteljev za didaktično uporabo IKT na začetku učiteljske kariere (Strokovne podlage, 2021). Ker so se učitelji odzvali hitro in enostavno zamenjali srečanja v živo s srečanji prek zaslona, spremenili način podajanja nalog, opravljanja študijskih obveznosti, prilagajali možnosti izvajanja praktičnega dela in spremenili obliko izvajanja predmeta, je mogoče sklepati, da so imeli ti projekti vsaj pri tistih, ki so se organiziranih dogodkov udeleževali, učinek pri odzivu na spremenjen način dela.

Enako velja za študente in usposabljanja, ki jih ustrezno načrtujejo in izvajajo visokošolske ustanove, so pomembna tudi za njih. Raziskave so pokazale, da so študentje pogosto pasivni uporabniki tehnologije in da imajo pogosto povsem drugačno raven »znanja« uporabe tehnologije, kot se pričakuje za študijski proces, niti ni tehnologija uporabljena na način, kot se s strani visokošolskih učiteljev pričakuje (Jelfs in Richardson, 2013, Henderson idr., 2015). Javno dostopni forum je enostaven za uporabo, a je izvrstna tehnologija le na papirju, če ga večina udeležencev le spremlja in le v manjši meri sodeluje (Chiu in Hew, 2018), enako velja tudi za številne druge tehnološke rešitve (Gordon, 2014). Še najprimernejša za spodbujanje komunikacije med študenti se je pokazala uporaba družbenih omrežij, saj je tam udeležba visoka, kar kažejo tudi domače raziskave (Analiza stanja UL, Camus idr., 2016). Toda ta okolja niso pod nadzorom ustanove. Ugotovimo lahko, da je bilo ponekod študentom vsiljeno spletno učno okolje, ki je nadomeščalo vsebinski del študija, in dodan videokonferenčni sistem, ki je nadomestil fizično komunikacijo.

Kako učinkovito je to potekalo v praksi, bodo verjetno pokazale prihodnje raziskave, nedvomno pa je s tem postalo jasno, da ima ob skrbni pripravi učitelja pomembno vlogo tudi ustanova, v okviru katere ta izvaja študijski proces. Izobraževalne ustanove, ki spodbujajo in omogočajo integracijo IKT v proces izobraževanja, morajo spodbujati in omogočati razvoj različnih učnih okolij in seveda omogočiti učitelju ustrezne pogoje dela (Skryabin idr., 2015).

Načrtovanje izobraževanja z uporabo tehnologije

Uvajanje in uporaba tehnologije v študijskem procesu zahtevata neko ogrodje oziroma okvir, ki ga je mogoče uporabiti za (samo)evalvacijo napredovanja ter usposobljenosti visokošolskih učiteljev in študentov za uporabo IKT. Tako imenovane digitalne kompetence, ki združujejo prav ta znanja, so bile že večkrat premišljene in oblikovane za različne skupine uporabnikov od zahtev za splošno javnost (DigComp, 2015), za organizacije (DigCompOrg, 2016) in izobraževanje (DigCompEdu, 2017), pri čemer slednje pokrivajo dejavnosti in spretnosti od študija do izpopolnjevanja pri opravljanju raziskovalnega in strokovnega dela. Koncept digitalnih kompetenc je neločljivo povezan tudi z delom, zato ni nepričakovano, da se tovrstni okvirji razširjajo v konceptualne okvirje delovnih nalog, digitalnih znanj, spretnosti in kompetenc (Sala idr., 2020). Digitalne kompetence so ovrednotene na več ravneh od osnovne do napredne, vsebinsko pa so razdeljene na številna področja od poznavanja in razumevanja strojne in programske opreme, informacijske in podatkovne pismenosti, sporočanja, ustvarjanja virov pa vse do varnega dela s spletnimi orodji ter reševanja tehničnih, vsebinskih in izvedbenih problemov. Digitalno

je tako močno vpeto v sodobni svet, da je bil podan tudi predlog vključitve *digitalne inteligence* v nabor Gardnerjevih inteligentnosti (Adams, 2004; Mithas in McFarlan, 2017; Boughzala, Garmaki in Chourabi, 2020; Alharthi, 2021). Vse to kaže, da je opredeljevanje digitalnih kompetenc ključno za enotno obravnavo in posledično za načrtovanje s tehnologijo podprtega študija.

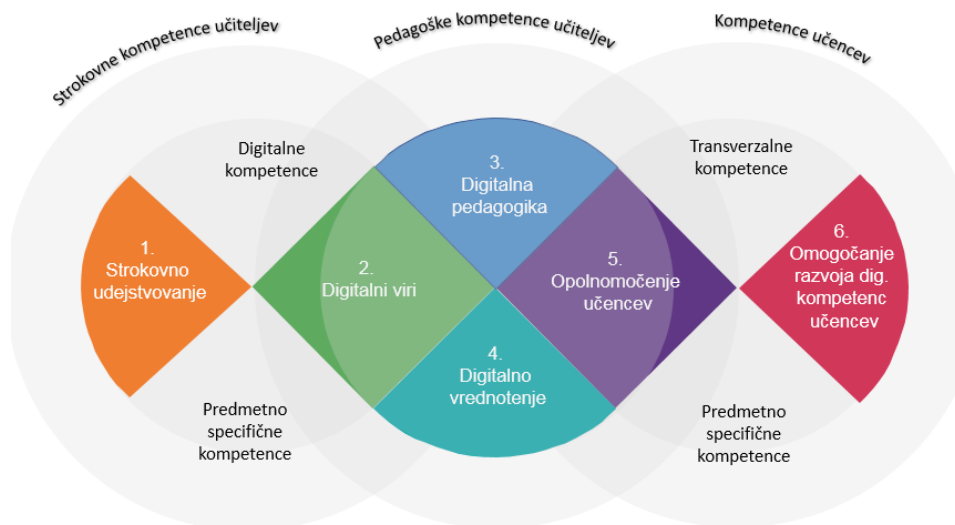
Na ravni teh kompetenc mora biti učitelj samozadosten na vseh omenjenih področjih, če naj uspešno vključuje tehnologijo v študijski proces in pri tem tudi pripomore k razvoju digitalnih kompetenc študentov. V tem primeru digitalne kompetence niso povezane z uporabo običajnih (kratkočasnih) programov, ampak *tehnologije*, ki je pomembna za sodelovanje v procesu izobraževanja, pri študiju in za izvajanje študijskih dejavnosti. Po DigCompEdu (2017) mora učitelj na primer skrbeti za:

- osebni strokovni razvoj, kar pomeni tudi spremljanje in kritično vrednotenje (nove) tehnologije, povezane s specifičnim strokovnim področjem, komunikacijo, sodelovanjem in povezovanjem ter usposobljenostjo za posredovanje teh znanj na študente;
- obvladovanje pristopov k iskanju, ustvarjanju, posredovanju in omogočanju digitalnih virov za izvajanje študijskega procesa;
- ustrezno načrtovanje uporabe tehnologije v študijskem procesu, vključno z mikronačrtovanjem, preizkušanjem, prilagajanjem in vrednotenjem uporabnosti orodij in storitev ter analizo zbranih podatkov;
- zagotavljanje možnosti diferenciacije, personalizacije, inkluzije na splošno, s čimer zagotavlja ustrezne pogoje študija za različnih skupine udeležencev.

Za visokošolske učitelje je področje dela z digitalnimi viri pomembno torej predvsem s stališča poznavanja možnosti uporabe digitalnih izobraževalnih virov, storitev in orodij, kaže pa se prek kakovostnega načrtovanja študijskega procesa. Učitelj išče in izbira orodja ciljno, pri tem prilagaja strategije dela s študenti in omogoča interakcijo, sodelovanje in izvajanje nalog različnim udeležencem.

Shema 1

Sklopi digitalnih kompetenc po DigCompEdu, 2017



Smernice za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu (Strokovne podlage, 2021), pripravljene v okviru projekta IKT v pedagoških študijskih programih UL (2018b), ki so bile oblikovane tudi na osnovi analize predmetnikov in učnih načrtov od osnovnošolske do visokošolske ravni ter na osnovi izsledkov analize evalvacijskega vprašalnika za študente, kažejo na potrebo po načrtnem spodbujanju uvajanja uporabe IKT v študij in študijsko delo ter usposabljanje za mikronačrtovanje dejavnosti, ki so povezane tudi s spoznavanjem tehnologije. Učitelj mora znati izbrati primerno IKT in jo na ustrezen način vključiti v študijski proces (Griffin, McGaw in Care, 2012). Čeprav so izsledki analiz pokazali, da študenti nimajo težav z iskanjem gradiv in virov po spletu ter jih hkrati velika večina meni, da z uporabo spleta bolje sledijo novostim na študijskem področju, se kaže pomanjkanje znanj uporabe specializiranih zbirk podatkov in virov, zato pogosto navajajo, da sami ne najdejo vseh informacij, ki jih potrebujejo (Rivo in Žumer, 2020). Pri tem je zanimivo, da sami ne poiščejo pomoči v knjižnicah, kjer so običajno zaposleni strokovnjaki, usposobljeni za tovrstne potrebe. Pri načrtovanju je torej dobro razmisliti tudi o vključevanju vsebin za iskanje virov, specifičnih za posamezno študijsko področje.

Pri načrtovanju je pomembno razmisliti tudi o didaktični ustreznosti pripravljenih gradiv, ki so uporabljena v študijskem procesu, in orodij, ki so za študijsko delo predvidena. Načrtovanje zahteva spodbujanje uporabe različnih programov in spletnih okolij, ki so pogosto prisotna na posameznem študijskem področju. Prav ta pestrost spodbuja razvoj *razumevanja* tehnologije med študenti, kar vpliva na inovativnost uporabe. Študent v tem procesu

ne sme ostati sam (Boice, 2000), spremljanje poveča učinek in predvsem zmanjša razlike v hitrosti napredovanja znotraj skupine. Prav možnost oblikovanja skupin, znotraj katerih poteka sodelovanje, ustvarja kakovostne pogoje za problemsko-raziskovalno učenje. Ustrezna strukturiranost omogoča izvajanje dejavnosti na višji zahtevnostni ravni.

Med različnimi vidiki uporabe IKT je mogoče izpostaviti področja, znotraj katerih si brez tehnologije kakovostnega dela ni več mogoče zamisliti. Ta so na primer (1) motivacija študentov (zunanja in storilnostna), (2) povečanje učinkovitosti dela (v smislu, da je s tehnologijo delo hitrejše), (3) omogočanje boljšega razumevanja (z uporabo animacij, simulacij, posnetkov), (4) izboljšanje komunikacije (dostopnost, hitrost in nazornost), (5) uporaba različnih digitalnih virov (relevantnost in kritična izbira) in drugo.

Zaradi pestrih možnosti, a tudi kompleksnosti uporabe nekaterih IKT, se razvoj digitalnih kompetenc spodbuja tudi na visokošolski ravni. V okviru različnih projektov nastajajo priporočila za opremljenost z IKT, oblikujejo se skupine za zagotavljanje informacijske podpore učiteljem, kar vključuje tudi usposabljanja prihodnjih učiteljev za didaktično uporabo IKT, ena od nalog pa je tudi posodobitev učnega okolja. Pridobivanje znanj za uporabo je torej odvisno od osebne zavzetosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev; usposabljanja in tečajji so že na voljo.

Shema 2

Modeli (z leve proti desni) – (1) model ADDIE, (2) model ASSURE in (3) model SAM, (4) model SAMR, (5) model AGILE in (6) Interaktivni model



Ovladovanje tehnologije pa je le del zahtev. Reich in Ruipérez-Valiente (2019) navajata, da bi morali učitelji imeti veščine in znanja strokovnjakov digitalne dobe ter jih prav tako večje uporabljati, če naj jih ustrezno vpeljejo in nadalje

vključujejo v načrt dela. Prav tako Sz Peñamaria, Rocamora in Coll (2016) pokažejo, da ima kombinirano delo lahko precejšen vpliv na povezovanje udeležencev in posledično na način izvajanja dejavnosti, zato je treba upoštevati različne možnosti.

Tradicionalni pristop za načrtovanje izobraževanja sledi petim osnovnim korakom, kjer je prvi *ugotavljanje potreb* oziroma analiza stanja in postavljanje ciljev, sledijo *programiranje*, *(mikro)načrtovanje* in *izvedba*, cikel pa sklene *evalvacija*, ki je hkrati lahko osnova za nov začetek cikla (Ličen, 2019). Vsaka od faz ima pomembno vlogo pri osmišljanju vsebine in postopkov izvedbe. Razviti so bili različni modeli, od enostavnih linearnih in krožnih, med najbolj znanimi so na primer modeli ADDIE (Peterson, 2003; Muruganantham, 2015; Cvetković, 2017), ASSURE (Asad, Hassan in Sherwani, 2014), SAM (Sites in Green, 2014), SAMR (Hamilton idr., 2016), AGILE (Abrahamsson idr., 2017), do interaktivnih (Daffron in Caffarella, 2021), ki nimajo ne točke začetka ne konca, niti zahteve strogega sledenja posameznih faz (Shema 2).

Skupna točka modelov je ustrezna analiza problema, priprava vsebinskega načrta in ciljev za njegovo razrešitev. Neustrezno načrtovanje uporabe lahko povzroči težave. Wang (2008) opredeli znanje za učinkovito integracijo IKT v pouk kot ključno učiteljevo kompetenco. Pri tem sta razumevanje potreb in skrbna priprava načrta uvajanja in uporabe izobraževalne tehnologije predpogoja uspešne izvedbe. Kako opredeliti in načrtovati učinkovito rabo IKT v izobraževanju, koliko tehnologije v izobraževanju je primerno, na kakšen način jo uveljavljati in kako jo povezati z ne-digitalnimi dejavnostmi (Berényi in Deutsch, 2018, Musil idr., 2019), so pomembna vprašanja, ker so pri vsakem izobraževanju prepleteni osebni in družbeni cilji izobraževanja. Samo načrtovanje se pravzaprav ni spremenilo, zamenjala so se le orodja, ki so del pripravljenega načrta. Faza, ki dopolni tradicionalni model, predstavlja uporabo (ali razvoj) specifičnega orodja ali vzpostavitev (ali omogočanje) okolja. A tehnologija lahko vpliva na opredelitev ciljev, izbor sredstev, učnih metod in pripomočkov v fazi načrtovanja ter lahko močno doprinese k učinkovitemu doseganju opredeljenih ciljev, sprotne in sistematičnemu preverjanju učinkovitosti dela, k izidom, ter na osnovi ugotovitev k izboljševanju postopka. To kaže, da ima tehnologija pomembno vlogo pri vsakokratni prenovi predmetnikov in učnih načrtov ter izboru in vključevanju učnih metod. Če ne drugače, se to kaže v vse večjem porastu digitalnih učnih gradiv in načinu komunikacije med učitelji in študenti, ki poteka z uporabo IKT (Berényi in Deutsch, 2018). Vpeljava novih tehnologij v pedagoški proces je tudi nujna, saj predavanje za študente v večjih skupinah ni nujno učinkovito okolje, ker mnogi študenti na primer ne sodelujejo.

Vendar ostaja odprto vprašanje, kako uporabo tehnologije načrtovati, kako začeti s pripravo okolja in kako to naknadno kakovostno evalvirati. Če za

načrtovanje izobraževanja že obstajajo modeli, je za uporabo tehnologije postopek bolj aplikativen in odvisen tudi od teoretične opredelitve učenja (Wang, 2008). Ena od uporabnejših možnosti za načrtovanje je priprava po modelu *Sistematičnega načrtovanja uporabe IKT* (Wang in Woo, 2007). Informacijsko-komunikacijska tehnologija je po modelu opredeljena zgolj kot zbirka orodij in virov, ki združujejo uporabo:

- strojne opreme (pametna naprava, računalnik, nosljivi aparati, digitalni fotoaparati) in
- programske opreme (programi, pisarniški paketi, spletna orodja, digitalne storitve),

vkjučevanje v izobraževanje pa pomeni postopek uporabe te tehnologije za splošno izboljšanje učenja in možnosti poučevanja ter razširjanje možnosti interakcije med vsebino, udeleženci in izvajalci izobraževanja, torej je uporaba tehnologije *proces*, sploh če je izvajanje dejavnosti problemsko oziroma projektno (prav tam). Uporaba IKT je pri tem lahko načrtovana na mikroravni posamezne učne vsebine ali pa na ravni predmeta. Učitelj mora v tem primeru odlično poznati možnosti tehnologije, ki jo vključi v načrt. Tehnologijo je v tem pogledu mogoče razvrstiti na:

- makro raven – učni načrt – splošna uporaba IKT v podporo učenju in poučevanju;
- mezo raven – učna tema – uporaba IKT pri temah, kjer ima ta lahko največji učinek;
- mikro raven – učna vsebina – uporaba IKT v pouk za izboljšanje pojmovnega razumevanja.

Shema 3

Model sistematičnega vključevanja IKT v študijski proces (Wang in Woo, 2007)

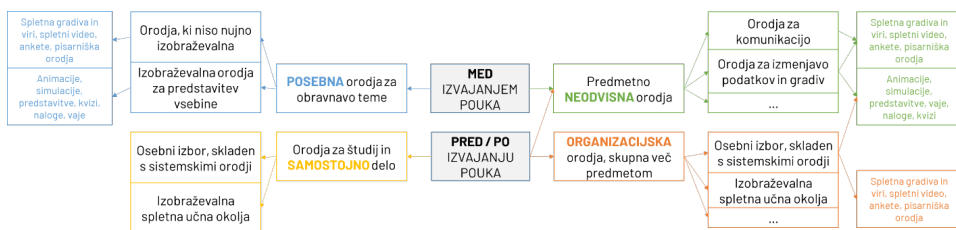


Tehnologija se povezuje z zastavljenimi učnimi cilji in je ciljno izbrana za posamezno nalogo ali dejavnost. Izbor je mogoče opredeliti tudi bolj podrobno. Schulz, Isabwe in Reichert (2015) v raziskavi uporabe orodij na visokošolski ravni razdelijo orodja na tista, ki se uporabijo med poukom, in orodja, ki so pomembna zunaj tega časa, Wong s sodelavci (2019) pa razširi model tudi na opredelitev učnega okolja in orodja, ki jih študenti uporabljajo za samoregulativno delo. Seveda je zaželeno, da je povezovanje okolja in orodij enostavno, vendar to pogosto ni mogoče, ker ustanove težijo k vzpostavljanju enotnega okolja za vse visokošolske učitelje, pogosto je uporaba teh tudi obvezna, s čimer znižajo stroške vzdrževanja in poenotijo možnosti usposabljanja.

Takšna razdelitev, kot je prikazana na Shemi 3, omogoča mikronačrtovanje potreb in na osnovi teh izbiri najustrenejšega orodja (in ne obratno) ter prilagajanje razpoložljivim (tehničnim, finančnim) možnostim in tudi trendom, sploh pri izbiri dinamičnih povezovalnih družbenih okolij, namenjenih sodelovalnemu delu. Učitelj mora imeti dober pregled nad razpoložljivo IKT, da se lahko ustrezno odloči ter morebiti upošteva tudi želje in zahteve študentov. Pri tem je seveda pomembno, ali je s stališča načrtovanja bolj pomembno učno okolje, pripravljeno za študente, ali morda okolje, namenjeno poučevanju, ki ga vzpostavlja učitelj (Shema 4). Paradigma združenih orodij je običajno vključena v koncept okolja za vodenje učnega procesa (LMS).

Shema 4

Načrt izbire orodij med izvajanjem pouka in zunaj tega časa; učitelj pripravi svojo razdelitev in vključi orodja, ki jih bo uporabil pri izvedbi (prirejeno po Schulz, Isabwe in Reichert, 2015)



Gradivo in orodja, ki se uporabljajo pri poučevanju, vplivajo na uporabnike in sisteme, pri čemer je pomembno mnenje o teh e-sistemih, odnos in zaznana uporabnost (na primer: hitra sinhrona ali asinhrona povratna informacija, uporabnikovo spremljanje napredka ...). Čeprav izbira metode vpliva na izbor IKT, poučevanje z IKT pogosto še vedno ni namensko, prej sporadično, zato se pogosto pojavljajo kombinacije uporabljenih metod. In ravno ta »negotovitost« zagotavlja, da so učitelji pri poučevanju »uspešni« tudi, če uporabljajo

manj ustrezno ali celo neustrezno metodo. Pri problemskem pouku se orodja pogosto uvajajo postopno z obravnavo problema, prav tako orodja, namenjena ustvarjanju vsebine in načrtnih dejavnosti, ki jih učitelj pripravi za samostojno delo študentov, ta pa so lahko predmet vrstniške diskusije v okviru zbranih odzivov na ankete, glasovanje in drugo (Crouch in Mazur, 2001, Reinhardt idr., 2012).

Naprave, programska oprema in učna okolja

Naprave in programska oprema

Izstopajoča značilnost sodobnosti je razpoložljivost IKT, ki jih je mogoče uporabiti za izobraževanje, od radia, televizije, interneta, mobilne telefonije, računalnikov, prenosnikov, tablic ter številne druge strojne in programske opreme (Agrawal in Mittal, 2019), v zadnjem obdobju tudi male pametne naprave (ang. *wearables*). Prav te stalno povezane naprave ponujajo možnost za razvoj programov, s katerimi lahko ustvarjamo učno okolje, ki omogoča takojšnje odzivanje (Riasati idr., 2012), upoštevajoč, da je angažiranost študentov na splošno večja, če so vključeni vsi študentje (Beilefeldt, 2012, Turel in Johnson, 2012). Pomemben je torej način uporabe in vključevanja orodij v pouk.

Glede na zvrst oz. namen tehnologije je mogoče opredeliti več vrst programske opreme, od splošne multimedijske opreme, spletnih tečajev, orodij za ocenjevanje in simulacijskih orodij, do družbenih omrežij, odzivnih sistemov in programov za večanje dostopnosti. Sploh pomembna skupina je multimedijska oprema, ki združuje uporabo besedil, zvoka, grafike, videa, animacij in interaktivnosti na koherenten način, kar je vključeno z razvojem pametnih naprav v vse vidike človekovega delovanja ter omogoča različne načine uporabe od zasebnega in javnega, do samostojnega in sodelovalnega (Margaret, Uma, Tejonidhi in Neelakantappa, 2018). Tovrstne raziskave kažejo, da uporaba predstavnih vsebin poveča učinkovitost in vpliva na pomnjenje. Multimedija je pomembna pri simulacijah, virtualnih prikazih in povezovanju računalniške opreme z drugimi orodji. Poveča se nazornost predstavitve, s čimer se olajša razvoj razumevanja kompleksnih pojmov, procesov, vsebin.

Med možnimi načini uporabe je mogoče izpostaviti štiri skupine orodij (prav tam):

- orodja za načrtovanje dejavnosti, ki upoštevajo različne zahteve izvajalcev in udeležencev tudi tako, da omogočajo samodejno prilagajanje posamezniku;
- način *dodeljevanja in spremljanja*, kjer je v ospredju vloga skrbnika, ki dodeljuje naloge posameznikom in spremlja njihov napredek prek evidenc,

podatkov, izdelkov;

- t. i. *push-pull* sistem (objavi in prevzemi), kjer so orodja za izmenjavo in pridobivanje odziva, na primer takojšnje sporočanje, souporaba dokumentov, spletni obrazci, videokonferenčni sistemi in podobno;
- orodja za upravljanje skupnih virov, kar omogoča preglednost in dostopnost.

Opozoriti je treba, da so med programsko opremo, ki je po raziskavah običajno opredeljena kot podporna za izvajanje pouka, navedeni tudi spletni brskalniki, pisarniški paketi, orodja za hipno sporočanje ..., ki so glede na dejavnost najosnovnejša orodja, videokonferenčni sistemi, specializirana programska oprema, primerna za poučevanje predmetnih posebnosti, in okolja za e-učenje, kot prava izobraževalna orodja (Grooms, 2018 v Cupiał, Szelağ-Sikora in Kubon, 2018). V to kategorijo sodi na primer Moodle, ki je tudi na visokošolski ravni najpogosteje uporabljeno okolje (Urbančič in Kristl, 2019), vendar se uporablja predvsem za objavljane učnih gradiv, izpolnjevanje nalog, preizkusov, spremljanje sporočil in besedilno komunikacijo med učitelji in študenti.

Na drugi strani strojna oprema lahko vključuje posebna orodja, na primer tipala, ki jih je mogoče uporabiti pri pouku, kamero, snemalnik, žiroskop ... Uporaba takih naprav (Smernice za uporabo IKT, 2018) lahko dopolnjuje možnosti izvajanja dejavnosti, eksperimentalnega dela, z uporabo kamere tudi številne ustvarjalne dejavnosti, nenazadnje pa je na voljo širok nabor programske opreme za pametne naprave, ki so prirejene za uporabo posameznih tipal za eksperimentiranje.

Učna okolja

Izvajanje dejavnosti v učnih okoljih, kjer trenutna prisotnost drugih udeležencev ni pogoj za študijsko delo, zahteva poseben način izvajanja. Čeprav poteka učenje samostojno z osebnim pristopom, hitrostjo in intenzivnostjo, se mora izraziti tudi z odzivi drugih udeležencev. Uspešno izveden proces vpliva na kakovost poučevanja in učenja, večjo aktivnost in sodelovanje. In cilj sodobnih učnih okolij je prav to, oblikovati osebna učna okolja (ang. *Personal Learning Environment*), katerih cilj je v prvi meri namenjen spodbujanju razvoja lastnega pristopa k učenju iz virov, ki jih kot ključne prepoznajo in na skupnem mestu zberejo soudeleženci v učnem procesu. Tak pristop vsekakor pospeši doseganje izbranih konkretnih ciljev, a hkrati zaradi odsotnosti neodvisnih in splošnih virov, ki so na voljo v na primer knjižnicah, morda ni najustreznejši za oblikovanje novega znanja. Znanje je torej ozko, vendar poglobljeno. V kontekstu teh značilnosti ni nenavadno, da je mogoče tudi družbena omrežja, na primer Facebook, opredeliti kot osebno učno okolje. Wang

s sodelavci pokaže (2012), da študentom tako okolje odgovarja, ker kljub številnim pomanjkljivostim omogoča odzivnost in hitro razširjanje virov, tudi podatkov o študijskih zahtevah, mnenjih, problemih in drugem.

Osebna učna okolja so definirana s tehnologijo, ali pa je definicija poudarjena pedagoško-sociološko, čeprav je srž predvsem v dojemanju nadzora in odgovornosti. Bolj pedagoški pristop obravnava to okolje upoštevajoč metodiko ali pa koncept uporabe za učenje, tehnološki pa prednostno izpostavlja tehnično platformo oziroma infrastrukturo (Kompen idr., 2019). To so torej sistemi, ki omogočajo študentom nadzor nad učenjem in dejavnostmi, pri čemer si s podporo učitelja v kontekstu učnega načrta zastavijo lastne učne cilje, samostojno opravljajo naloge in suvereno komunicirajo z drugimi udeleženci (Saz Peñamaria, Rocamora in Coll, 2016). Te značilnosti neupravičeno opredeljujejo proces kot »na študenta osredotočen«, v nasprotju s tradicionalnim, ki naj bi bil osredotočen »na učitelja«. Resda je razlika v primarnem uporabniku tehnologije, vendar je mogoče trditi, da učitelj, oblikovalec učnega okolja, to tehnologijo uporablja bolj in pravilneje, prav tako le-te ni treba poenostavljati in prilagajati uporabnikom. V obeh pristopih je ključno načrtovanje dejavnosti poučevanja, učenja, ocenjevanja in evalvacije, kar sploh omogoča vsako kakovostno učno okolje. Temeljna razlika je torej v oblikovanju socialnega omrežja, kot ga opredeljuje socialni konstruktivizem, ki razkriva družbeno naravo znanosti (Kompen idr., 2019), ter premišljen izbor storitev in programov, ki jih učeči se potrebujejo za ustvarjanje ali uporabo vsebine in jih po svojih potrebah tudi uporabljajo. Personalizacija okolja se torej nanaša na osebno oblikovanje prostora z vključevanjem drugih uporabnikov in virov, določanjem ciljev in načina izvajanja študija ter na sploh pridobivanja znanja in učnih izkušenj. Na študenta osredotočen način prestavlja torej prenos odgovornosti do študija.

Družbena omrežja kot učna okolja

Uporaba družbenih medijev v študijskem procesu je na visokošolski ravni na splošno nizka. Študenti sicer na primer okolja, kot so Facebook, Twitter, Discord in Instagram, uporabljajo za izmenjavo različnih gradiv, od besedil, zvoka in videa, do informacij, pomembnih za študij (Sharma idr., 2016, Arceneaux in Dinu, 2018). Pri učiteljih pa je uporaba odvisna od starosti: mlajši so učitelji, večja je verjetnost, da jih uporabljajo in vključujejo v študijski proces, toda še vedno redko. Razlog je seveda tudi v tem, da nek družbeni medij osebno uporabljajo, so lahko dejavno vključeni in imajo zbranih več povezav z drugimi uporabniki (Manca in Ranieri, 2016). To sicer velja za vse vrste spletne tehnologije. Starejši visokošolski učitelji priznavajo uporabno vrednost okolij, kot sta Twitter in LinkedIn, a niso nujno dejavni uporabniki. Če starost, delovna doba in akademski naziv ne napovedujejo uporabe, pa je področje delovanja

in raziskovanja lahko dober pokazatelj. Na področju humanistike, družbenih ved in umetnosti je uporaba družbenih medijev bolj pogosta kot pri drugih področjih (prav tam).

Z dejavnostjo na družbenem omrežju samodejno nastaja neke vrste *spletni listovnik* (portfolio), ki je pokazatelj raziskovanja, sodelovanja in usposobljenosti za diskusijo. Kljub številnim omejitvam so pomembne tudi prednosti zaradi spodbujanja udeležbe ter večanje dejavnosti, izjemno hitro razširjanje vsebine in izmenjave informacij. Prepoznavanje težav in omejitev, ki jih imajo družbena omrežja, naj bi v prihodnosti pomagalo oblikovati predloge za odpravo tveganj (Chugh in Ruhi, 2018, Arteaga Sánchez idr., 2019). Študenti, ki povezujejo na primer Facebook s kakovostnejšim študijskim delom in ga dojemajo kot okolje, ki omogoča uspešno opravljanje dejavnosti, ga bodo v ta namen tudi uporabljali, a le če sprejmejo mešanje zasebne in študijske istovetnosti, sicer bodo za različne dejavnosti uporabili druge račune in okolja (Dennen in Burner, 2017). Če študenti menijo, da Facebook ustreza njihovemu slogu dela in sodelovanja, ga tudi uporabljajo. Študentje, ki zasebno uporabljajo Facebook, so pravzaprav zadovoljni z uporabo okolja za študij, saj omogoča številne funkcionalnosti, vendar ima tudi pomembne omejitve. Facebook ne omogoča podpore številnim vrstam datotek, razprave ni mogoče ustrezno strukturirati, niti ni zagotovljena zasebnost. Je pa to okolje odlično dopolnilo, sploh za mlajše uporabnike, ki so z uporabo okolja zadovoljni.

Pri uporabi tovrstnih spletnih okolij se problem pokaže predvsem v splošni digitalni pismenosti in spretnosti uporabe nekega okolja, pri čemer je najpomembnejše, ali to okolje obravnavajo kot spletno učilnico in temu primerno v njej izvajajo študijske dejavnosti (Radovanovič idr., 2015). Povsem mogoče je, da bodo morali uporabniki nekega družbenega okolja tega zamenjati, ko se pojavi drugo, v družbenem okolju bolj zaželeno.

Potopljiva učna okolja

Posebno obliko učnega okolja predstavlja navidezna resničnost (ang. *virtual reality*, VR) v najožjem pomenu. Računalniško simulirana stvarnost, v katero se uporabnik *potopi*, je splošno dostopna, številne možnosti pa se uvajajo tudi v visokem šolstvu, sploh tam, kjer so ključne simulacije delovnega procesa ali okolja. Ustvarjanje okolja, ki je lahko simulacija stvarnega, ali pa je izmišljeno, preslepi uporabnika v stanje, kjer (bo) lahko izkusi(l) navidezno z vsemi petimi čutili. Začetni razvoj je bil priljubljen predvsem v igričarski industriji, danes pa je uporaba tudi povsem praktična (Němec idr., 2017). Prvo pomembno nadgradnjo predstavlja t. i. obogatena resničnost (ang. *augmented reality*, AR), ki omogoča neposreden pogled na fizični svet, a s prikazom elementov, ki jih podpira računalniško ustvarjen prikaz podatkov, zbranih z

različnimi tipali. Primer so denimo čelade motoristov, pilotov in drugih upravljalcev strojev, ki jim čez sliko okolice kaže podatke o stroju, okolju, ali pa na to sliko preslika predmete, s katerimi je mogoče tudi manipulirati. Obogateno okolje lahko dopolnjuje zvok, dodaten video, slikovni ali geolokacijski podatki. Temelji torej na obstoječi realnosti, a z dodatnimi možnostmi. Obogateno resničnost predstavljajo tudi pametne naprave, kjer kamera prek posebne programske opreme prekrije obstoječo sliko. Med za kratek čas izredno priljubljenimi igrami je bila na primer *Pokemon Go*, kjer so se ta izmišljena bitja pojavljala v realnem prostoru in času.

Mešana resničnost (ang. *mixed reality*, MR), včasih poimenovana tudi hibridna resničnost, je združitev resničnega in navideznega sveta za ustvarjanje povsem novih okolij in vizualizacij, kjer fizični in digitalni predmeti soobstajajo in omogočajo interakcijo v realnem času. To pomeni, da je mogoče iz virtualnega prostora manipulirati s predmeti v realnem svetu.

Trenutno predstavlja vrhunec razvoja razširjena resničnost (ang. *extended reality*, XR), ki opredeljuje povezovanje vseh resničnih in navideznih okolij, omogoča tudi interakcije med človekom in strojem, povezovanje s tipali in pristno izkušnjo.

MOOC in podobni spletni učni tečajji

Razvoj odprtih tečajev je izvorno izid gibanja za odprto izobraževanje, torej prakse in pobude, katerih namen je bil razširjanje dostopa do študija in usposabljanj zunaj tradicionalnih izobraževalnih sistemov. Spletni tečajji omogočajo odprte možnosti dostopa do študija, zaradi racionalne in ekonomske zasnove (Castañeda in Selwyn, 2018, Adenusi idr., 2019).

Tečajev MOOC ne gre obravnavati zgolj kot spletne tečaje, temveč predvsem kot prostor, kjer so na voljo številna interaktivna gradiva (Mohammed in Watson, 2019), ob katerih je mogoče moderirati živahno in predvsem široko vključenost interakcije med udeleženci (Chen idr., 2019), vendar je poznan problem, da udeležencev v tej skupnosti ni mogoče dolgo zadržati. Med tistimi, ki tečaje končajo, in tistimi, ki jih ne, so značilni že odzivi med samim izvajanjem. Prvi se pogosto konstruktivno odzivajo na dogajanje in dejavnosti, drugi pa običajno izpostavljajo tehnične težave z uporabo in sodelovanjem. Kljub temu tečajji MOOC kažejo, kako pomembno je uvajanje kombiniranega učenja. Z uporabo IKT se skupni čas, ki je namenjen poučevanju, skrajša, prav način odzivanja pa učinkovito razloči med dejavnimi in nedejavnimi (Agrawal in Mittal, 2019).

Kaj je torej res treba vedeti o MOOC in didaktičnih pristopih, ki so zanje značilni (Weller, Bridgeman in Farrow, 2020)?

Masovni spletni tečajji, ali kratko MOOC, so v izvorni zasnovi prosto dostopni in priročni študijski kompleti (Sanchez-Gordon in Luján-Mora, 2014). Večinoma so na voljo brezplačno ali pa so brezplačna gradiva, ne pa tudi preizkusi in potrdila, ki jih je mogoče po uspešnem dokončanju pridobiti. Vsebine so na voljo prek spleta v različnih oblikah, lahko so ozko specializirane, specifične, običajno jih sestavljajo videoposnetki, besedila, posebni ocenjevalni in evalvacijski vprašalniki ter druga gradiva. Tečajji se izvajajo na več zahtevnostnih ravneh, so razširljivi, pripravljajo jih tudi vrhunski strokovnjaki s prestižnih ustanov. Nabor tečajev obsega vse od osnovnih uvajalnih tečajev pa do celotnega študija, prav tako so na voljo napredne vsebine za nadaljnji poklicni razvoj. Večinoma jih objavljajo visokošolske ustanove (univerze), velika (tehnološka) podjetja in tudi druge ustanove, na primer take, ki temeljijo na odprtem delovanju (odprtokodne ustanove). Sploh slednje imajo vrhunske strokovnjake, a običajno premalo finančnih sredstev za pripravo drugih oblik izobraževanja. Nekatere ustanove ponujajo tudi finančno pomoč za sodelovanje pri tečaju, saj se nadejajo povratnega ekonomskega učinka usposobljenega posameznika, ter uradna potrdila, ki so veljavna celo kot dokazilo izobrazbe. Nekatere univerze ponujajo tudi celotne programe v eni od oblik MOOC (Davis, 2014).

Tečajji se izvajajo na posebnih večjih platformah, kot so Coursera, edX, Udacity, obstajajo tudi alternative, od izvirnega MOOC do SPOC (Small Private Online Course), v zasnovi pravega nasprotja klasičnim oblikam, ki pa delujejo na povsem primerljivih spletnih tehnoloških rešitvah.

Razlikovanje med posameznimi vrstami MOOC je pogosto v načinu izvajanja. Osnovna delitev razlikuje dve vrsti: cMOOC in xMOOC (Weller, Bridgeman in Farrow, 2020). **Konektivistični pristop cMOOC poudarja povezovanje udeležencev in ustvarjanje skupnosti učenja, mreženje in nelinearno samoregulativno učenje, udeleženci pogosto sodelujejo tudi pri oblikovanju učnega načrta.** Drugi pristop xMOOC sledi tradicionalni zasnovi gradiv, pogosto so uporabljena temeljna besedilna gradiva, videoposnetki in pogosto sprotno preverjanje znanja s preizkusi, v postopek je tudi neločljivo vključen učitelj, ki natančno strukturira vsebino in dejavnosti. Pripravljene vsebine so visoke kakovosti, pripravljajo jih vrhunski strokovnjaki. Seveda obstajajo med skrajnostnima tudi vmesne oblike. Posebne vrste so na primer SPOC (kratki, zasebni spletni tečajji), VOOO (odprti spletni tečajji za poklicno usposabljanje, kjer je potencialno mogoče izvajanje tudi praktičnega dela), SOOC (selektivno odprti spletni tečajji), mini/mikro-MOOC za učenje specifičnih nalog, kot so novosti na področju programiranja, procesov in podobno, mobilni MOOC,

prilagojen za kratke in enostavne naloge, izvedljive na mobilnih napravah, in drugi. Posebna pozornost je namenjena razvoju kombiniranega oziroma hibridnega MOOC (hMOOC), pri katerem potekajo poskusi povezovanja strukturiranega okolja xMOOC z družabnimi omrežji, in mikro-načrtovane metodologije učenja, osredotočene na vsebino, z metodami, usmerjenimi v dejavnosti študentov (prav tam).

Ker načeloma ni postopka preverjanja predhodnega znanja, vpis v tovrstne tečaje ni številčno omejen in se lahko prijavi vsak, so skupine lahko pestre. To pri tečajih z večjimi skupinami lahko predstavlja problem, saj je interakcija med inštruktorji in študenti minimalna ali pa je sploh ni, mentorji lahko zgolj spremljajo forume tečajev in se le po potrebi odzivajo in prispevajo k razpravi (Mason, 2014). Vendar je pri izobraževanju ključna interakcija med udeleženci, ki je lahko izredno plodna, a ne nujno za vse. To je seveda odvisno tudi od vrste tečaja. Nekateri je mogoče začeti kadarkoli, drugi se izvajajo v določenih razmikih na nekaj tednov, mesecev, obstajajo tudi enkratni tečaji. Izvajanje je prepuščeno uporabniku, napredek in nadaljevanje je samoregulirano, spet drugi imajo natančne urnike, kdaj gradivo objavijo, kdaj je čas za študij, pogovor, delo, kdaj za preverjanje in ocenjevanje. V tej skupini so predvsem taki, ki nadaljujejo iz ene ravni v drugo. Trajanje tečaja je lahko od nekaj ur, tedna do nekaj mesecev, zato je opredeljena tudi časovna obremenjenost, da udeleženci lahko prilagodijo druge obveznosti. Pogosto je preverjanje in ocenjevanje izvedeno prek vprašalnikov in preizkusov oziroma z vrstniškim ocenjevanjem (prav tam).

Tečaji MOOC predstavljajo inovacijo, za katero je jasno, da ima pomemben vpliv na razpoložljivost ponudbe izobraževanja, a ti tečaji sami po sebi ne ustvarjajo nekega novega pristopa (Flavin, 2016). Raziskave kažejo, da je tudi pri teh pomembna motivacija študentov. Predvsem v smislu spodbujanja, da začete dejavnosti in s tem tečaje sploh opravijo. Kljub veliki priljubljenosti, oglaševanju in številnih možnostih je delež tistih, ki opravijo vse obveznosti, le dobra desetina (Onah, Sinclair in Boyatt, 2014, Goopio in Cheung, 2021). Eden od možnih razlogov za to »neresnost« je morda omejenost uradnega priznavanja programov, tiste večine, ki še ni certificirana. V primerjavi z razvitim svetom pa se veliko pomembnejši učinek te tehnologije kaže za izobraževanje v državah v razvoju (Warusavitarana idr., 2014).

A MOOC se tudi razvija, saj je zaradi velikega števila udeležencev, raznovrstnih gradiv in vsebin ter predvsem zaradi pestrosti možnih pristopov odlično okolje za raziskovanje, ki hitro ponudi tudi možnosti nadgradenj. Če so v preteklosti ti tečaji temeljili na vsebini (predvsem besedilni in video/avdio), so novejši pristopi precej bolj usmerjeni v vodenje učnega procesa na osnovi raziskovanja delovanja in vedenja udeležencev z analizo digitalnih sledi

dejavnosti (Sunar idr., 2020). Pri tem nastajajo hibridna okolja, ki poskušajo odgovoriti tudi na probleme, povezane s heterogenostjo populacije in s specifičnimi potrebami po personaliziranem učenju. Vsekakor kaže razvoj spletnih tečajev na prihodnje usmeritve visokošolskih zavodov. Vprašanje, kdo je odgovoren za sodobno izobraževanje, je torej vedno na mestu (Heyes in Jandrič, 2014).

Učna analitika

Učna analitika vključuje analizo širokega nabora zbranih podatkov. Z različnimi tehnikami, ki vključujejo razvoj matrik za napovedovanje napredovanja in kazalnikov različnih dejavnikov, jih uporabljamo za opis stanja in merjenje učinkovitosti poučevanja in učenja ter oblikovanje priporočil, nenazadnje tudi načrtovanje intervencij za vodenje dela posameznika. Analitika vključuje tudi različne načine vizualizacije, statistične analize, rudarjenje in razlage podatkov ter pripravo predlogov in ukrepov za nadaljnje izpopolnjevanje meritev in prilagajanje učnega okolja (Lee in Cheung, 2020). K temu je treba dodati tudi analizo objav in dejavnosti na družbenih omrežjih ter spremljanje povezav z drugimi študenti. Učna analitika se lahko uporablja na vseh ravneh poučevanja in jo je mogoče prilagoditi za analizo tehnoloških rešitev in pedagoških učinkov. Orodja, ki omogočajo zbiranje vseh vrst podatkov, so omogočila tudi raziskave in nato preizkušanje ocenjevanja, saj so analize podatkov spletnih tečajev, ki se jih udeležujejo študenti s celotnega sveta (najpogosteje potekajo v angleškem jeziku), doprinesle k razumevanju učnega procesa, izvedenega kot e-izobraževanje.

Prihodnost tehnologije v izobraževanju

Vprašanje je torej, na kaj se je treba osredotočati pri uvajanju tehnologij v študijski proces in kako zagotoviti kombinirano delo. Model za spodbujanje sodelovanja v odprtih, spletnih in kombiniranih programih opredeljuje šest kritičnih dimenzij (Lambert, 2019), ki vključujejo tudi družbeno, kulturno in jezikovno raznoliko populacijo, ki oblikuje spletno skupnost. Pri tem ni zamenljivo, ali je to predvsem lokalno oziroma širše okolje, kakšna je struktura sodelujočih in kakšne zahteve imajo. Šest kritičnih dimenzij opredeljuje:

- namen spletnega tečaja – ciljne skupine, temeljne vsebine in socioekonomske omejitve,
- spretnosti in znanje sodelujočih – razvijanje tehničnih in študijskih kompetenc,

- učna gradiva – odprto ustvarjanje in izmenjava (prevodljivost, domišljeno zaporedje, široka možnost izbire in kritična izbira vsebine, stvarni primeri in širok nabor odzivov strokovnjakov),
- podpora učenju – študijska, motivacijska, tehnična z vključevanjem številnih deležnikov,
- avtonomnost – samoregulativno učenje (kdaj, kje, kako), opredelitev dosegljivih osebnih ciljev,
- tehnologija – omogoči enostavnejše, hitrejše in kakovostnejše delo (prosto, spletno, brez omejitev).

Kombinirano učenje omogoča nove načine poučevanja učenja in evalvacije teh dveh procesov, zato številne ustanove razvijajo atraktivne, inovativne in splošno uporabne modele (Bøe, Gulbrandsen in Sørebo, 2015). Glavni poudarek je na tem, kako ustrezno razložiti namero uporabnikov, da uporabljajo IKT, in ne le razloge, ki privedejo do odločitve za prvo uporabo, torej hitro zaznana uporabnost orodja, ki spodbuja k nadaljnji rabi. Uporabniki, v tem primeru visokošolski učitelji in študentje, morajo biti zadovoljni z digitalnim orodjem. Orodje morajo dojeti kot učinkovito za določen namen oziroma morajo imeti izkušnjo, da orodje izboljša kakovost poučevanja. To kaže, da je pomembno vzpostavljati okolje, v katerem je mogoče orodja preizkusiti za posamezen namen.

Literatura in viri

- Abrahamsson, P., Salo, O., Ronkainen, J., in Warsta, J. (2017). Agile software development methods: Review and analysis. Dostopno na: <https://arxiv.org/abs/1709.08439> (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Adams, N. B. (2004). Digital intelligence fostered by technology. *Journal of Technology Studies*, 30(2), 93–97.
- Adenusi D. A., Adebayo A. A. in Oni B.O. (2019). ICT in education among higher education students (A case study of The Polytechnic, Imesi-Ile, Osun State). *Villanova Journal of Science, Technology and Management*, 1(1). Dostopno na: <https://nigerianjournalsonline.com/index.php/VJSTM/article/view/348>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Adenusi D. A., Adebayo A. A. in Oni B.O. (2019). ICT in education among higher education students (A case study of The Polytechnic, Imesi-Ile, Osun State). *Villanova Journal of Science, Technology and Management*, 1(1). Dostopno na: <https://nigerianjournalsonline.com/index.php/VJSTM/article/view/348>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Agrawal A. K. in Mittal G. K. (2019). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as A Change Agent for Education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges For Sustainable Development*, 1(1). Dostopno na: <http://conference.nrjp.co.in/index.php/MHERDC/article/view/16>, (pridobljeno 12. 12. 2021).

- Alharthi, M. J. (2021). An Exploratory Study on the Awareness of Early Childhood Professionals Regarding the Concepts of Digital Intelligence. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, 2(21).
- Arceneaux, P. C. in Dinu, L. F. (2018). The social mediated age of information: Twitter and Instagram as tools for information dissemination in higher education. *New Media & Society*, 20(11), 4155–4176.
- Arteaga Sánchez, R., Cortijo, V. in Javed, U. (2019). Factors driving the adoption of Facebook in higher education. *E-Learning and Digital Media*, 16(6), 455–474.
- Asad, E. M. M., Hassan, R. B. in Sherwani, E. F. (2014). Instructional models for enhancing the performance of students and workforce during educational training. *Academy Arena*, 6(3), 27–31.
- Askar, P., Usluel, Y. K. in Mumcu, F. K. (2006). Logistic regression modeling for predicting task-related ICT use in teaching. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(2), 141–151.
- Bates, M., Manuel, S. in Oppenheim, C. (2007) Models of early adoption of ICT innovations in higher education. *Ariadne* 50. 2.
- Beilefeldt, T. 2012. 'Guidance for technology decisions from classroom observation.' *Journal of Research on Technology in Education*. 44(3).
- Berényi, L. in Deutsch, N. (2018). Effective teaching methods in business higher education: a students' perspective. *International journal of education and information technologies*, 12, 37–45.
- Bøe, T., Gulbrandsen, B. in Sørensen, Ø. (2015). How to stimulate the continued use of ICT in higher education: Integrating information systems continuance theory and agency theory. *Computers in Human Behavior*, 50, 375–384.
- Boice, R. (2000). Advice for new faculty members: Nihil nimis. *Allyn & Bacon*, str. 37–42.
- Boughzala, I., Garmaki, M. in Chourabi, O. (2020). Understanding how Digital Intelligence contributes to digital creativity and digital transformation: a Systematic Literature Review. *HAL Post-Print*, (hal-02547685).
- Daffron, S. R. in Caffarella, R. S. (2021). *Planning programs for adult learners: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Camus, M., Hurt, N. E., Larson, L. R. in Prevost, L. (2016). Facebook as an online teaching tool: Effects on student participation, learning, and overall course performance. *College Teaching*, 64(2), 84–94.
- Castañeda, L. in Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 15, 22. Dostopno na: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0109-y>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. in Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (No. JRC120911). Joint Research Centre (Seville site).
- Chen, J., Feng, J., Sun, X., Wu, N., Yang, Z. in Chen, S. (2019). MOOC dropout prediction using a hybrid algorithm based on decision tree and extreme learning machine. *Mathematical Problems in Engineering*, 1–12.
- Goopio, J. in Cheung, C. (2021). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 177–197.
- Chiu, T. K. in Hew, T. K. (2018). Factors influencing peer learning and performance in MOOC

- asynchronous online discussion forum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4).
- Chugh, R., in Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605–616.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J. in Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1).
- Crouch, C. H. in Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970–977.
- Cupała, M., Szeląg-Sikora, A. in Kuboń, M. (2018). The Use Of Ict In The Didactic Process Of Students'education. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (5), 238–247.
- Cvetković, D. (2017). ADDIE Model for Development of E-Courses. V: *Sinteza 2017-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*. Singidunum University, str. 242–247.
- Davis, H., Dickens, K., Leon, M., Ver, M. D. M. S. in White, S. (2014). MOOCs for Universities and Learners. V *6th International Conference on Computer Supported Education, April*.
- Dennen, V. P in Burner, K. J. (2017). Identity, context collapse, and Facebook use in higher education: putting presence and privacy at odds. *Distance Education*, 38(2), 173–192.
- DigComp 2.0 – Digital competences*. (2015). Dostopno na: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254> (p. pridobljeno 12. 12. 2021).
- DigCompEDU – Digital Competence Framework for Educators* (2017). Dostopno na: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- DigCompORG – Digitaln Competences for Organisations*. (2016) . Dostopno na: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/european-framework-digitally-competent-educational-organisations-digcomporg/digcomporg-framework_en, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M. in Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143.
- Englund, C., Olofsson, A. D. in Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73–87.
- EC (2019). *Education and Training Monitor 2019–Country Sheet Slovenia*. Dostopno na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-slovenia_en.pdf, (pridobljeno 12. 12. 2021).
- Flavin, M. (2016). Technology-enhanced learning and higher education. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 632–645.
- Gordon, N. (2014). Flexible pedagogies: Technology-enhanced learning. *The Higher Education Academy*, 1–24.
- Griffin, P., McGaw, B. in Care, E. (2012). *The Changing Role of Education and Schools*. V P. Griffin, B. McGaw in E. Care (ur.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht, Germany: Springer Science+Business Media B.V., 1–16.
- Goopio, J. in Cheung, C. (2021). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 177–197.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M. in Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation

modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433–441.

Henderson, M. (2015). *The (mis) use of community of practice: Delusion, confusion, and instrumentalism in educational technology research*. V: S. Bulfin, N. F. Johnson in C. Bigum (ur.) *Critical perspectives on technology and education*. Palgrave Macmillan, New York. 127–140)

Heyes, S in Jandrič, P. (2014). Who is Really in Charge of Contemporary Education? People and technologies in, against and beyond the neoliberal university. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 193, 210.

Reich, J. in RUIPÉREZ-VALIENTE, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), 130–131.

Karnik, T. (2018). Technology trends, requirements and challenges for ubiquitous self-powered IOT systems deployment. V: *2018 Ninth International Green and Sustainable Computing Conference (IGSC)* str. 1.

Iniesta-Bonillo, M. A., Sánchez-Fernández, R. in Schlesinger, W. (2013). Investigating factors that influence on ICT usage in higher education: a descriptive analysis. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 10(2), 163–174.

Projekt INOVUP. (2022) Dostopno na <https://www.inovup.si/o-projektu> (pridobljeno 12.1.2022).

Jandrič, P. (2020). The postdigital challenge of pandemic education. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 176–189.

Jelfs, A. in Richardson, J. T. (2013). The use of digital technologies across the adult life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 338–351.

Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M. in Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194–206.

Lambert, S. R. (2019). Six critical dimensions: A model for widening participation in open, online and blended programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 161–182.

Lee, L. K. in Cheung, S. K. (2020). Learning analytics: current trends and innovative practices. *Journal of Computers in Education*, 7(1), 1–6.

Ličen, N. (2019). *Načrtovanje izobraževalnih programov za odrasle : praktikum : od analize potreb do evalvacije rezultatov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Manca, S. in Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230.

Marentič-Požarnik, B., Tomše, J. in Šmit, V. (1978). Prispevek k visokošolski didaktiki. Državna založba Slovenije, stran 147.

Margaret, R. E., Uma, B., Tejonidhi, M. R. in Neelakantappa, B. B. (2018). A Recipe for the Use of ICT Tools in an Educational Institute. *Journal of Engineering Education Transformations* 31, 3, 114–119.

Mason, R. B. (2014). Student engagement with, and participation in, an e-forum. *Educational Technology & Society*.

Misut, M. in Pokorny, M. (2015). Does ICT Improve the Efficiency of Learning? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 177, 306–311.

Mithas, S. in McFarlan, F. W. (2017). What is digital intelligence? *IT Professional*, 19(4), 3–6.

Mohammed, P. S., & Nell'Watson, E. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial

- intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. V: J. Knox, W. Yu in M. Gallagher (ur.). *Artificial intelligence and inclusive education*. Springer, Singapore, str. 17–37.
- Muruganantham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model. *International Journal of Applied Research*, 1(3), 52–54.
- Musil, B., Gartner, S., Pesek, I. in Krašna, M. (2019). ICT competences assessment through ICT escape room. V: *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, 622–626.
- Němec, M., Fasuga, R., Trubač, J., in Kratochvil, J. (2017). Using virtual reality in education. V: *2017 15th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)*, str. 1–6.
- Onah, D. F., Sinclair, J. in Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings*, 1, 5825–5834.
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R. in Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of literature. *International Journal of Information Management*, (43) 12, 1–14.
- Parsons, D., MacCallum, K., Schofield, L., Johnstone, A. in Coulter, S.-K. (2020). Next-Generation Digital Curricula for Future Teaching and Learning. V: S. Yu, M. Ally, in A. Tsinakos (ur.). *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum*. Singapore: Springer Singapore. Dostopno na: https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_1 (pridobljeno 12. 12. 2020).
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227–241.
- Radovan, M. in Kristl, N. (2020). Učenje in poučevanje v virtualnem učnem okolju-pomen oblikovanja skupnosti in sodelovanja. *Sodobna Pedagogika*, 71(2), 10–23.
- Radovanović, D., Hogan, B. in Lalić, D. (2015). Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. *New media & society*, 17(10), 1733–1749.
- Reinhardt, W., Sievers, M., Magenheimer, J., Kundisch, D., Herrmann, P., Beutner, M. in Zoyke, A. (2012). PINGO: peer instruction for very large groups. V European Conference on Technology Enhanced Learning. Springer, Berlin, Heidelberg, 507–512.
- Riasati, M.J., Allahyar, N. in Tan, K.E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*. 3(5).
- Rivo, K. in Žumer, M. (2019). Informacijsko vedenje študentov pri uporabi mobilnih naprav – pregled raziskav. Knjižnica. *Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 63(4), 9–25.
- Sanchez-Gordon, S. in Luján-Mora, S. (2014). MOOCS gone wild, *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2014)*, Valencia (Spain). Dostopno na: <http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/moocs/moocs-gone-wild>, (pridobljeno 12. 12. 2022).
- Saz Peñamaria, A., Engel Rocamora, A. in Coll, C. (2016). Introducing a personal learning environment in higher education. An analysis of connectivity. *Digital Education Review*, 29, 1–14.
- Schneider, M. in Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.
- Schulz, R., Isabwe, G. M. in Reichert, F. (2015). Investigating teachers' motivation to use ICT tools in higher education. V: R. Picking. idr. (ur.). *IEEE – 2015 Internet Technologies and Applications (ITA)*, 62–67.

Semerci A. in Aydın M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. *International Journal of Progressive Education*, 14 (2). Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177301.pdf>, (pridobljeno 12. 12. 2022)

Sharma, S. K., Joshi, A. in Sharma, H. (2016). A multi-analytical approach to predict the Facebook usage in higher education. *Computers in Human Behavior*, 55, 340–353.

Sites, R. in Green, A. (2014). Leaving ADDIE for SAM field guide: Guidelines and templates for developing the best learning experiences. *American Society for Training and Development*.

Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. in Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science? *Computers & Education*, 85, 49–58.

Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT (2021). Dostopno na: <http://ikt-projekti.uni-lj.si/porocila%20projekta.html>, (pridobljeno 12. 12. 2020).

Strmčnik, F. (1977). *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. DDU Univerzum.

Sunar, A. S., Abbasi, R. A., Davis, H. C., White, S. in Aljohani, N. R. (2020). Modelling MOOC learners' social behaviours. *Computers in Human Behavior*, 107.

Teo, T. (2019). Students and teachers' intention to use technology: Assessing their measurement equivalence and structural invariance. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 201–225.

Thong, J. Y., Hong, S. J., in Tam, K. Y. (2006). The effects of post-adoption beliefs on the expectation-confirmation model for information technology continuance. *International Journal of human-computer studies*, 64(9), 799–810.

Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A. in Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575.

Trepule, E., Tereseviciene, M. in Rutkiene, A. (2015). Didactic Approach of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL) Curriculum in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (191) 2, 848–852.

Turel, Y. K. in Johnson, T.E. (2012). Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Educational Technology and Society*. 15(1).

UL. (2017). *IKT v pedagoških študijskih programih UL*. Dostopno na: https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/projekti/projekti_2014_2020-ikt_v_pedagoskih_studijskih_programih_ul/, (pridobljeno 12. 12. 2020)..

UL. (2018a). *Priporočila za opremljenost šol z IKT*. Dostopno na: https://www.uni-lj.si/mma/priporocila_za_opremljenost_sol_z_ikt/2018103012430430/, (pridobljeno 12. 12. 2020).

UL. (2018b). *Projekt – IKT v pedagoških študijskih programih*. Dostopno na: <http://ikt-projekti.uni-lj.si/Splosno.html>, (pridobljeno 12. 12. 2020).

Urbančič, M. in Kristl, N. (2020). Uresničevanje pričakovanih visokošolskih učiteljev in asistentov od usposabljanj v okviru projekta INOVUP. *Journal of Elementary Education*, 13, 151–167.

Usluel, Y. K., Askar, P. in Bas, T. (2008). A structural equation model for ICT usage in higher education. *Educational Technology & Society*, 11(2), 262–273.

Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y. in Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal Of Educational Technology*, 43(3), 428–438

- Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in education and teaching international*, 45(4), 411-419.
- Wang, Q., Woo in H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(1), 148-156.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J. in Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373.
- Weller, M., Bridgeman, S. in Farrow, R. (2020). Existing types of MOOCs and approaches to MOOC didactics, Mooc-Book. Dostopno na: <https://mooc-book.eu/index/learn-more/key-areas/types/>, (pridobljeno 12. 12. 2020).
- Warusavitarana, P. A., Dona, K. L., Piyathilake, H. C., Epitawela, D. D. in Edirisinghe, M. U. (2014). MOOC: a higher education game changer in developing countries. Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. *Proceedings ascilite Dunedin*, 359-366.
- Zhou, M. in Teo, T. (2017). Exploring Student Voice in Teachers' Motivation to Use ICT in Higher Education: Qualitative Evidence from a Developing Country. *International Journal of Educational Technology*, 4(1), 26-33.

VISOKOŠOLSKO POUČEVANJE ZA AKTIVNO IN KAKOVOSTNO UČENJE

Barbara Šteh in Marjeta Šarič
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Obstaja konsenz, da je cilj visokošolskega izobraževanja razvijanje avtonomnih posameznikov, ki imajo poglobljeno znanje določenega področja, ki se bodo še naprej pripravljene učiti in uporabljati to znanje v korist skupnosti, ki znajo kritično presojati in se v svojem nadaljnjem ravnanju v stroki avtonomno in odgovorno odločati (Boud, 2000; Vermunt in Donche, 2017). Za doseganje teh visoko postavljenih ciljev visokošolskega izobraževanja je ključno oblikovanje prostora za kakovostno učenje.

Poučevanje kot oblikovanje prostora za kakovostno učenje

Učenje v najširšem smislu opredeljujemo kot aktivno izgrajevanje znanja, širjenje, poglobljanje, spreminjanje idej in pomenov ter razvijanje spretnosti v določenem kontekstu, proces učenja pa se odvija na preseku med posameznikom in družbo. Izhajamo iz *kognitivnih in konstruktivističnih teorij učenja*, ki v ospredje postavljajo aktivno vlogo študenta. Dejavnosti študentov so tiste, ki opredeljujejo kakovost naučenega, vloga učitelja pa je v tem, da skuša ustvarjati čim bolj spodbudna, inovativna učna okolja ter študente usmerja in spodbuja k aktivnemu in avtonomnemu učenju. To je v skladu z De Cortovim (2013) razumevanjem narave učenja: 1) kot konstruktivnega procesa, ko učenci aktivno izgrajujejo svoje znanje in razvijajo svoje spretnosti; 2) kot samouravnane procesa, ko učenci samoiniciativno, spontano in v skladu z zastavljenimi učnimi cilji izvedejo določene aktivnosti; 3) kot kontekstualnega procesa, torej določenega z vsakokratnimi okoliščinami in 4) kot sodelovalnega procesa. S slednjim poudarkom avtor ne zanika pomena individualnega učenja, temveč želi izpostaviti socialni značaj učenja in ugotovitve mnogih empiričnih študij o pozitivnih učinkih sodelovalnega učenja na akademske dosežke. To se povezuje tudi s teorijo v situacijo umeščene učenja (angl. *situated learning*) avtorjev Lave in Wenger (1991 v Kolb, 2015, str. 290), ki se osredotoča na odnos med učenjem in socialno situacijo, v kateri se učenje odvija. Dumont in Istance (2013) poudarjata, da učenja pri tem ne smemo vezati le na določen kontekst, kot je predavalnica ali pa neko neformalno okolje. Da bi v mislih imeli možnost učenja v različnih okoljih in kontekstih ter različne načine učenja in priložnosti zanj, zagovarjata uporabo termina »učno okolje«. Učno okolje pri tem opredeljujejo odnosi in dinamika

med štirimi dimenzijami: »učenec (kdo?), učitelj in drugi strokovnjaki (s kom?), vsebina (kaj se učijo?) ter oprema in tehnologija (kje?, s čim?)« (prav tam, str. 32). Avtorja poudarjata, da v tako opredeljeno učno okolje sodijo različni pedagoški prijemi in različne učne dejavnosti ter da so časovna obdobja učenja lahko različno dolga. Pomembno pa je, kako posamezno učno okolje razume vsak posameznik oz. študent sam, kar je seveda odvisno od njegovih individualnih značilnosti, socialnega ozadja ter družbenih in kulturnih vzorcev, v katerih poteka učenje.

Učenje torej ne poteka v izolaciji in kljub veliki količini individualnega študija ter časa za samostojno delo je znanje družbeni konstrukt, ki nastaja, se oblikuje in spreminja v interakcijah različnih vrst: študent – profesor, študenti med seboj, študenti in profesorji skupaj kot člani akademske skupnosti. Znanje nastaja v skupnostih, ki se oblikujejo v praksi (angl. *communities of practice*), v katere se posameznik postopno socializira (Fuller, Hodkinson, Hodkinson in Unwin, 2005; Morton, 2012). Univerze naj bi se razvile v profesionalne učne skupnosti, v katerih si vsi njeni člani, učitelji in študenti delijo jasno vizijo, odgovornost in napor pri doseganju skupnih ciljev (Šteh in Kalin, 2015). Seveda si moramo pri tem najprej odgovoriti na vprašanje, kako razumemo poslanstvo univerze in k čemu si prizadevamo v okviru akademske skupnosti.

Vloga učitelja pri oblikovanju prostora za učenje

Učiteljeva vloga je v usklajevanju vseh posameznih delov učnega procesa: ciljev poučevanja, aktivnosti poučevanja, študijskih dejavnosti študentov in ocenjevanja. Po Biggs in Tang (2007) govorimo o konstruktivni usklajenosti (angl. *constructive alignment*). Konstruktivna zaradi tega, ker temelji na konstruktivistični teoriji, po kateri študenti z lastno učno aktivnostjo izgrajujejo svoje znanje. Učna aktivnost študentov je tista, ki nakaže, ali študenti dosegaajo nameravane učne rezultate. Prav v tem je pomen usklajenosti, in sicer da študentje izkažejo obvladovanje tistih vrst znanja, ki so predvidene z učnimi cilji. Pogosto se je namreč pokazalo, da preverjanje in ocenjevanje znanja nista usklajena z izpostavljenimi pomembnimi cilji predmeta in načinom dela (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Študenti pa se učijo tako, da bodo opravili izpit, torej svoje študijske dejavnosti uravnavajo glede na izpitne zahteve in ne nujno na pričakovane študijske izide. Problem je zlasti, če so v ocenjevanje vključeni le »nižji« cilji, kot je spominska obnova dejstev, pojmov in postopkov. Zahtevnejše cilje (npr. analiziranje in primerjava teorij, samostojna izpeljava sklepov, kritično argumentiranje ipd.) pa je težje preveriti in ustrezno oceniti, zato vprašanja, s katerimi preverjamo in ocenjujemo doseganje

zahtevnejših ciljev, pogosto kar izpustimo. Pomembno je torej usklajevanje vseh delov učnega procesa in spodbujanje aktivne vloge študentov tako pri posameznih študijskih dejavnostih kot pri ocenjevanju.

Pojmovanja učenja in pristopi k učenju

Študijske okoliščine in obveznosti ter zahteve visokošolskih učiteljev same po sebi ne vplivajo na učinkovitost učenja študentov. Ti vstopajo v različne učne situacije s spletom značilnosti, kot so pojmovanja o učenju in svoji vlogi, sebi kot učencu, z določenimi motivi, strahovi, predznanjem, že oblikovanimi učnimi strategijami ipd. Glede na vse te svoje značilnosti interpretirajo okoliščine in študijske zahteve ter pristopajo k učenju. Vlogo teh dejavnikov, njihovo soodvisnost, so avtorji začeli intenzivno proučevati že v zadnjih 20 letih preteklega stoletja, ob tem pa so nastali mnogi modeli spleta dejavnikov učenja, poučevanja in učne uspešnosti (na primer: Biggs, 1990; Entwistle, 1984/2005; Marentič Požarnik, 1995, 2018; Ramsden, 1985; Van Rossum in Schenk, 1984; Šteh, 1999).

Pristopi k učenju so med drugim v soodvisnosti s *pojmovanji učenja, znanja ter pojmovanji študentove in učiteljeve vloge*. Na osnovi svojih izkušenj z učenjem, v različnih učnih okoliščinah, si že zelo zgodaj v svojem osebnotnem razvoju začnemo oblikovati subjektivne ideje o sebi kot učencu in svojem učenju, ki seveda vplivajo na naše nadaljnje učenje in ravnanje. Pri tem ne gre vedno za povsem ozaveščene procese, zato avtorji ob tem, da izpostavljajo subjektivnost teh idej, pogosto pišejo o implicitnih podobah in pojmovanjih. Če gre za dokaj konsistentne sklope pojmovanj o učenju in pojmi, ki se z učenjem povezujejo – znanju, poučevanju, učiteljevi in učenčevi vlogi, pa govorimo o t. i. subjektivnih, osebnih ali implicitnih teorijah (na primer Fox, 1983; Kelchtermans, 2009; Marentič Požarnik, 1998; Šteh, 1998).

Pionirsko delo na tem področju je bilo raziskovanje Säljöja, ki je s pomočjo intervjujev in opazovanja učenja ugotavljal, kakšne ideje imajo o učenju študenti (Biggs, 1990; Gow in Kember, 1993; Kalin in Šteh, 2014; Marentič Požarnik, 1998; Marton, Dall'Alba in Beaty, 1993; Van Rossum in Schenk, 1984). Njihova pojmovanja o učenju je razvrstil v pet kategorij in to je še danes najpogosteje navedena klasifikacija pojmovanj učenja: učenje kot kopičenje znanja, učenje kot memoriranje, učenje kot pridobivanje znanja, ki ga lahko ohranimo in uporabimo v praksi, učenje kot luščenje pomena in učenje kot interpretativni proces, usmerjen k razumevanju realnosti. Njegovo klasifikacijo so Marton, Dall'Alba in Beaty (1993) nadgradili s šesto kategorijo, tako da ločimo naslednja pojmovanja učenja, ki jih bomo ponazorili s tipičnimi, konkretnimi izjavami študentov pedagogike in andragogike Filozofske fakultete v Ljubljani, ki

so jih izrazili v različnih empiričnih študijah v povezavi z njihovimi pojmovanji učenja (Kalin in Šteh, 2007, 2015; Šteh in Kalin, 2007):

1. Povečevanje posameznikovega znanja: »Bistvo učenja je v pridobivanju novega znanja.«
2. Memoriranje in reproduciranje: »Pomembno si je čim več zapomniti.«
3. Uporaba: »Bistvo učenja je pridobiti uporabno znanje.«, »...da znaš novo pridobljeno znanje uporabiti.«
4. Razumevanje: »...priti do vpogleda«, »...odkrivati stvari«, »...bolj se nekdo poglobi, bolj kritičen postane.«
5. Videnje nečesa na drugačen način: »Učenje odpira tvoje mišljenje, tako da vidiš stvari na drugačen način.«
6. Spreminjanje osebnosti: »Učiš se, da bi razumel svet, ljudi in sebe, da bi razumel, zakaj se nekaj dogaja, in ko bolje razumeš, zakaj se nekaj dogaja, te to spremeni.«

Seveda se postavlja nadaljnje vprašanje, zakaj so ta pojmovanja učenja, znanja in poučevanja tako pomembna. V raziskavah so namreč ugotavljali, da pojmovanja skupaj s študijsko usmerjenostjo vplivajo na pristop k študiju in s tem tudi na kakovost doseženega znanja. Gre za tako imenovano tradicijo proučevanja študentovih pristopov k učenju (SAL – Student Approaches to Learning)(Vermunt in Donche, 2017).

Ko govorimo o *pristopih k učenju*, imamo v mislih določeno kombinacijo strategij, ki jih študent uporabi v konkretni učni situaciji. *Učna strategija* pa je zaporedje ali kombinacija učnih aktivnosti (npr. postavljanje vprašanj, ustvarjanje povezav, iskanje glavne ideje, lastnih primerov ...), ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Poudariti velja, da pri učenju ne gre le za *spoznavne ali kognitivne učne aktivnosti*, ki so naštetje zgoraj, temveč tudi za:

- čustveno motivacijske ali *afektivne učne aktivnosti* (pripisovanje ne/uspeha, iskanje zanimivosti, usmerjanje pozornosti, vlivanje zaupanja, postavljanje zahtev do samega sebe ...) in
- *metakognitivne učne aktivnosti* (ugotavljanje predznanja, orientiranje v učni vsebini, postavitve učnih ciljev, načrtovanje, spremljanje uspešnosti, refleksija učnega procesa ...)(Vermunt, 1989).

Katero kombinacijo učnih strategij bo učenec uporabil v določeni situaciji, je poleg obvladovanja le-teh med drugim odvisno tudi od njegove motivacijske usmerjenosti, pojmovanj učenja in znanja, učiteljevih zahtev, dojemanja le-teh in celotnega učnega konteksta.

Ko skušamo razumeti, kako se študentje lotevajo študijskih obveznosti, so še vedno aktualna spoznanja raziskav, ki sta jih izvedla Marton in Säljö (Kember in Gow, 1994; Marentič Požarnik, 1995; Šteh, 1999; Ramsden, 1985), ki razlikujeta med *površinskim* in *globinskim pristopom k učenju*.

Za površinski pristop je značilno, da ima študent predvsem namen zapomniti si stvari, podatke, opredelitve, da jih bo pozneje lahko čim bolj natančno reproduciral in tako izpolnil svojo nalogo, ki ga vodi do cilja (do določene stopnje izobrazbe, kvalifikacije ...). Skrbi ga, v kolikšnem času bo to nalogo opravil. Pri tem pa ne vidi nobenega osebnega smisla, ki bi ga ta naloga lahko imela zanj. Učnih vsebin ne povezuje s svojimi življenjskimi izkušnjami, s svojimi spoznanji in drugimi vsebinami, niti ne išče povezav znotraj določenega gradiva.

Za globinski pristop je značilno, da je študent osredotočen na pomen določenega učnega gradiva in ima namen razumeti smisel, izluščiti pomembne ideje in sporočila. Ko se uči, povezuje posamezne dele učne snovi med seboj in s tem kar že ve, dokazuje z zaključki, teorije in zakonitosti s primeri, splošno s posameznim. Pri tem se naslanja tudi na to, kar je izvedel pri drugih predmetih, in na svoje izkušnje. Učno nalogo poosebi, zanj in za njegovo življenje dobi osebni pomen. Za študenta je značilno aktivno osmišljanje snovi.

Poleg razlikovanja med površinskim in globinskim pristopom k učenju glede na doseženo raven razumevanja lahko razlikujemo med *serialističnim ali atomističnim* in *celostnim pristopom* glede na to, kako študentje med učenjem organizirajo in strukturirajo učno gradivo (Svensson v Marentič Požarnik, 1995).

Posebno pozornost pa si zasluži eden najbolj znanih tovrstnih modelov – Entwistleov model študijske usmerjenosti, pristopov in študijskih rezultatov (Marentič Požarnik, 1995). Avtor prav tako kot Marton in Säljö razlikuje med študenti, ki so usmerjeni predvsem v reprodukcijo in površinsko pristopajo k učenju, temu primerno je tudi osvojeno znanje. Pri študentih najpogosteje prevladuje zunanja motivacija, regulirana predvsem iz zpitnimi zahtevami, zaradi pomanjkanja samozavesti pa je pogost strah pred neuspehom. Prav nasprotno je za študente, ki so usmerjeni v osebni smisel, najpogosteje značilna neodvisna notranja motivacija, torej jih vodi pri učenju predvsem interes za stroko. Entwistle pa v svojih empiričnih študijah potrdi še eno skupino študentov – tiste, ki so usmerjeni v dosežke. V ozadju je močna storilnostna motivacija in ti študenti želijo doseči predvsem čim boljše rezultate na testih oz. izpitih. Svoj pristop k učenju pa prilagajajo učiteljevim zahtevam, izbirajo torej tiste učne strategije, ki jih bodo pripeljale do dobrih ocen; lahko tudi do kakovostnega znanja ali pa tudi ne.

Pojmovanja poučevanja in pristopi k poučevanju

Tudi učitelji imajo subjektivna pojmovanja učenja, poučevanja in znanja, ki vplivajo na njihovo poučevanje. S svojim načinom poučevanja, študijskimi in izpitnimi zahtevami študentom neprestano sporočajo, kaj je bistvo učenja in kaj je kakovostno znanje. Gow in Kember (1993) sta ugotovila, da se visokošolski učitelji razlikujejo predvsem po dveh vrstah pojmovanj poučevanja oz. usmerjenostma v poučevanju.

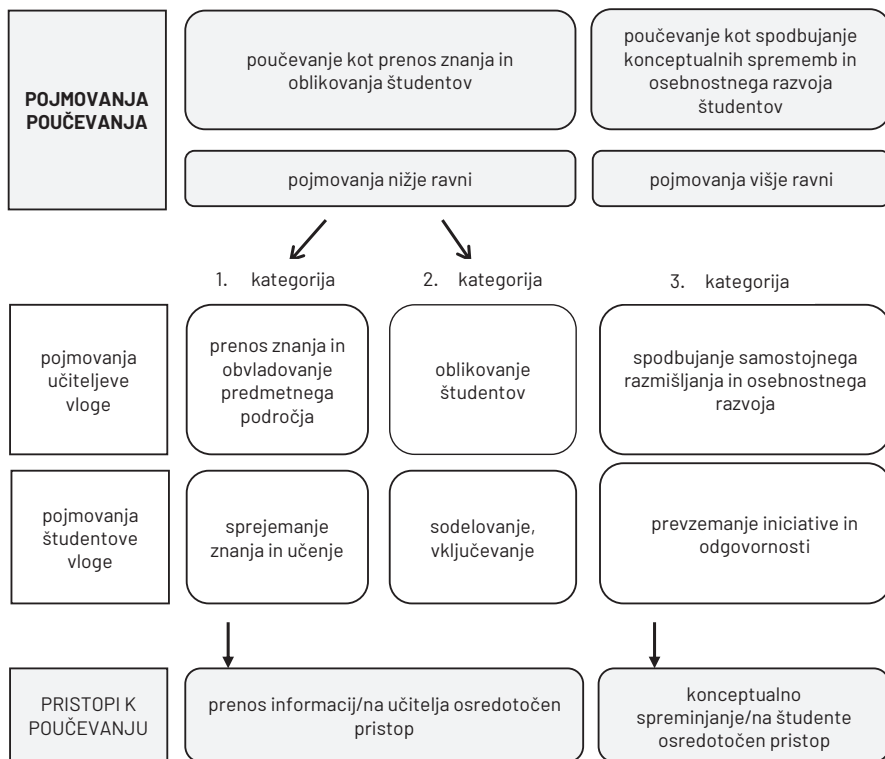
Za prvo skupino je značilno *pojmovanje poučevanja kot transmisije znanja*. Ti učitelji se bolj usmerjajo na predmet, ki ga poučujejo, kot na proces učenja; pomembno jim je predvsem obvladovanje predmeta in to, kako bodo čim jasneje in nazorno predstavili določene učne vsebine.

Druga skupina učiteljev pa je bolj *usmerjena v spodbujanje učenja študentov*, saj svojo vlogo vidijo v spodbujanju in razvijanju spretnosti reševanja problemov in kritičnega mišljenja pri študentih. Zato je večja verjetnost, da bodo v poučevanje vključili tudi interaktivne oblike dela s študenti, upoštevajo pa tudi osebne interese študentov in se zavedajo, da je pomembno tudi razvijanje njihove motivacije. Podobno so Prosser, Trigwell in Taylor (1994 v Trigwell, 2008) v okviru fenomenografskega pristopa identificirali 5 kakovostno različnih pojmovanj in pristopov k poučevanju. Kot dva najbolj ekstremna sta se pokazala: 1) *informacijsko transmissijski in na učitelja osredotočen pristop* ter 2) *spreminjanje konceptov in na študenta osredotočen pristop*. V empiričnih študijah se je večkrat potrdilo, da je veliko večja verjetnost, da bodo študentje globinsko pristopili k učenju, če so učitelji poročali, da so bolj osredotočeni na učenje študentov in na to, kako jih spodbuditi v dialog, k odkrivanju obstoječih konceptov, k diskusiji o problemih, na katere naletijo, k samournavnanju učenja, pa tudi, ko učitelji poročajo, da ocenjujejo spremembe v pojmovanjih in razumevanju študentov (Trigwell, 2008). Obratno pri učiteljih, ki so osredotočeni predvsem na lastno poučevanje in na to, kako bodo čim jasneje posredovali znanje študentom, študentje pogosteje prevzamejo površinski pristop k študiju. Prvi pristop torej z veliko večjo verjetnostjo vodi h kakovostnemu učenju študentov, zato avtor izpostavi, da odraža značilnosti kakovostnega poučevanja.

Tipične povezave med učiteljevim pojmovanjem poučevanja, svoje lastne vloge in študentove vloge ter verjetnim pristopom k poučevanju ponazarja tudi model na Shemi 1.

Shema 1

Model povezav med pojmovanji poučevanja, učiteljeve in učenčeve vloge ter pristopi k poučevanju (Kalin in Šteh, 2015, str. 25)



Problem je v trdovratnosti vseh teh pojmovanj in ustaljenih vzorcih vedenja tako pri učencih kot učiteljih. De Corte (2013) na primer v tem vidi glavno oviro za uvajanje inovativnejših pristopov v poučevanju, ki predpostavljajo bolj aktivno in avtonomno vlogo učencev. Timperely (2008 v de Corte, 2013) ugotavlja, da je pomembno ponavljajoče izzivanje obstoječih pogledov s soočanjem z uspešnimi alternativnimi praksami.

Samournavanje učenja in aktivna vloga študentov pri študiju

Premik težišča nadzora in odgovornosti od učitelja k študentu je ključen za kakovosten študij. Slednji naj postane tisti, ki je odgovoren za lasten učni proces ter ga je zmožen uravnati in avtonomno ter neodvisno presojsati o kakovosti lastnega študija in študijskih rezultatov. Pomemben dejavnik pri večji avtonomiji študentov so njihove zmožnosti za *uravnavanje lastnega študija*, zavedanje

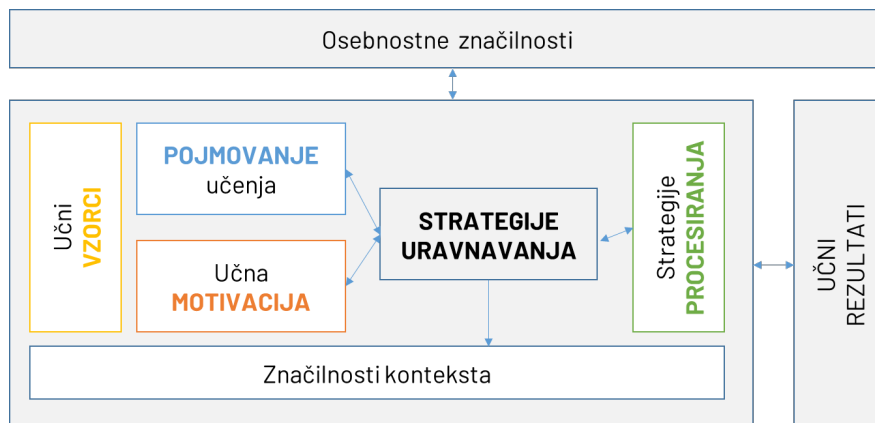
lastne vloge pri konstrukciji znanja, obvladovanje kognitivnih in metakognitivnih strategij. Ob predhodno omenjenih raziskavah, ki so proučevale zlasti povezave med pojmovanji učenja in znanja, motivacijsko usmeritvijo, študijskimi pristopi in učnimi rezultati (npr. Entwistle, 2005; Ramsden, 1985), se je vse več raziskovalcev ukvarjalo tudi s pomenom in raziskovanjem metakognicije ter s tem, kako študenti samostojno in avtonomno uravnavajo svoje učenje (npr. Garrison, 1997; Zimmerman, 2002).

Na tej osnovi so se oblikovali modeli, ki so skušali združiti obe raziskovalni tradiciji. Eden prvih tovrstnih modelov je bil Vermuntov »model učnih vzorcev«, ki združuje štiri komponente učenja (Vermunt in Donche, 2017, str. 271): 1) strategije kognitivnega procesiranja – to so kombinacije kognitivnih učnih aktivnosti, ki jih študenti uporabijo za predelavo učne snovi ter neposredno vodijo k znanju in razumevanju; 2) strategije metakognitivnega uravnavanja – to so kombinacije metakognitivnih učnih aktivnosti, ki jih študenti uporabijo za načrtovanje, spremljanje, usmerjanje in ovrednotenje svojih kognitivnih procesov oz. aktivnosti; 3) (metakognitivna) pojmovanja učenja – metakognitivni pogledi in prepričanja, ki jih imajo študenti o učenju, poučevanju ipd.; 4) učna motivacija ali motivacijske usmerjenosti – nameni, cilji, motivi in skrbi, ki jih imajo študenti v zvezi z njihovim študijem, in ki predstavljajo motivacijsko-afektivno sestavino modela.

Prej se je v zvezi s to tipično kombinacijo značilnosti učenja pojavljal izraz učni stil, a ker ta pojem večina raziskovalcev in praktikov dojema kot preveč stabilno osebnostno potezo, je Vermunt okoli leta 2004 vpeljal izraz učni vzorec. Njegov poudarek je v tem, da je ena osrednjih nalog učitelja, da svojim študentom pomagajo razviti učne vzorce, pri tem pa ne obstaja ena najboljša pot, saj so si študentje različni. Preplet različnih dejavnikov, ki sooblikujejo učni vzorec posameznega študenta dobro ponazarja Shema 2.

Shema 2

Model vzorcev učenja študentov (Vermunt in Donche, 2017, str. 272)



V raziskavah o učenju študentov v okviru visokošolskega izobraževanja se pri tem konstantno pojavljajo štiri tipični kakovostno različni vzorci načinov učenja študentov (Vermunt in Donche, 2017, str. 272):

1. v *reprodukcijo usmerjeno učenje*: za študente je značilno, da si skušajo snov čim bolj zapomniti, da jo bodo lahko brez težav reproducirali na testu, običajno gredo skozi učno gradivo korak za korakom, brez da bi delali povezave med posameznimi učnimi enotami, usmerjeni so v memoriranje in pri učenju odvisni od *usmeritev* učitelja; učenje pojmujejo kot vnos znanja iz nekega zunanega vira, pri čemer ga je treba ohraniti, kolikor je le mogoče, v čim bolj nespremenjeni obliki; osrednji motiv za učenje je seveda opravljen izpit oz. pridobitev certifikata;
2. v *smisel usmerjeno učenje*: za študente je značilen globinski pristop k učenju, torej poskušajo razumeti pomen tega, kar se učijo, vzpostavljajo povezave in strukturirajo učno gradivo v večje vsebinske sklope ter vzpostavljajo kritičen odnos do učne vsebine; samostojno uravnavajo svoje učenje in niso omejeni s predpisanimi učnimi gradivi; učenje pojmujejo kot lastno konstrukcijo znanja, za katero so v glavnem tudi sami odgovorni; žene jih osebni interes;
3. v *uporabo usmerjeno učenje*: za študente je značilno, da poskušajo odkriti povezave med tem, kar se učijo, in zunanjim svetom, skušajo ugotoviti, kako lahko tisto, kar so se naučili, uporabijo v praksi; za njih je lahko značilno tako samouravnavanje učenja kot odvisnost od zunanjih usmeritev; vrednost pa ima le znanje, ki je uporabno, in to je bistvo učenja; učni vzorec se povezuje s poklicno motivacijo; in
4. *neusmerjeno učenje*: ti študenti pa ne vedo, kako pristopiti k študiju, kar je še posebej pogosto značilno za študente, ki so prešli iz srednješolskega izobraževanja na univerzitetno raven ali iz diplomskega študija na magistrski študij, ali za študente, ki so prišli iz izobraževalnih okolij, v katerih so bile značilne drugačne pedagoške prakse; za te študente je značilno, da dvomijo, da bodo kos novim učnim zahtevam, zato še posebej cenijo podporo študijskih kolegov in učiteljev; v svojih pojmovanjih učenja poudarjajo pomen spodbudnega študijskega okolja in sodelovalno učenje, v svoji učni usmerjenosti pa so ambivalentni.

Študije, ki jih povzemata Vermunt in Donche (2017), v glavnem kažejo, da je v smisel usmerjeno učenje pozitivno povezano s študijsko uspešnostjo, neusmerjen vzorec učenja pa negativno. Odnosi med študijsko uspešnostjo in v reprodukcijo usmerjenim ali v uporabo usmerjenim učenjem pa so manj konsistentni ter so med drugim odvisni od predmetnega področja, kulturnega konteksta in načina ocenjevanja. Pri povezavah s študijsko uspešnostjo je smiselno razjasniti vprašanje, kaj je merilo študijske uspešnosti (številčne

ocene ali kaj drugega?) – zlasti z vidika velikih težav pri ocenjevanju kompleksnejših vrst znanja.

Preplet dejavnikov učenja v visokošolskem izobraževanju

Z večjo dostopnostjo študija in spodbujanjem udeleževanja na univerzitetni ravni študij postaja vse bolj masoven, študentje pa predstavljajo vse bolj raznoliko skupnost. Iz zgoraj opisanih opredelitev in modelov je razvidno, da med študenti obstajajo razlike v tem, kako pristopajo k študiju ter katere kognitivne, afektivne in regulacijske strategije uporabljajo. Prav tako se učni vzorci spreminjajo skozi čas in v različnih kontekstih (Boekaerts in Cascallar, 2006; Vermunt in Donche, 2017). Te razlike med študenti in pri posameznem študentu lahko razumemo kot rezultat so-vplivanja različnih dejavnikov, tako osebnih lastnosti študentov kot tudi značilnosti učnih okolij (Adams, Ware, Miskell in Forsyth, 2016; Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal in Van Peetegem, 2013; Donche in Gijbels, 2013; Järvenoja, Järvelä in Malmberg, 2015; Vermunt in Donche, 2017; Zusho, 2017). Medtem ko so nekatere med njimi (umske zmožnosti, učni stili oz. vzorci učenja, osebne lastnosti) izrazito individualno določene in relativno stabilne, so druge močno odvisne od konteksta, v katerem se študij odvija (socialno-psihološki dejavniki, kot so stališča, medosebni odnosi, stopnja tekmovalnosti ipd.). Sledi pregled nekaterih najpomembnejših in najbolj proučenih dejavnikov samouravnavanja učenja, ob hkratnem zavedanju, da je teh dejavnikov mnogo več in da je njihova medsebojna prepletenost izjemno kompleksna.

Osebnostne značilnosti študentov

Avtorji navajajo različne lastnosti in zmožnosti študentov, ki so pogoj za uravnavanje lastnega učenja: kognitivne zmožnosti in strategije, osebne lastnosti, predhodne izkušnje in predznanje, čustvene in motivacijske značilnosti, vzorce pripisovanja, prepričanja o sebi, o učenju in o znanju (Boekaerts in Cascallar, 2006; Vermunt in Donche, 2017). V prvi vrsti so pomembne (meta) kognitivne zmožnosti in strategije, kot so orientiranje pred začetkom učenja, izbor ustreznih virov, povezovanje raznolikih teoretičnih perspektiv, spremljanje lastnega razumevanja itn. Poleg tovrstnih strategij morajo študenti obvladati samo-uravnavanje motivacije za učenje (kam in kako bodo usmerjali svoj trud in energijo), kar je vedno povezano tudi z določenimi socialnimi pričakovanji in pravili (biti odgovoren študent, ustreči učiteljevim pričakovanjem ipd.) (Boekaerts in Cascallar, 2006). Metakognitivne zmožnosti in strategije vključujejo zmožnosti refleksije in kritičnega razmišljanja (Garrison, 1997). Kritično naravnost mišljenja med drugim predstavlja pripravljenost

za prepoznavanje in presojanje lastnih predpostavk in prepričanj, preverjanje utemeljenosti teh prepričanj, odprtost za preoblikovanje in ustvarjanje novih pogledov ipd. (Šarić in Šteh, 2019). Za kritičnost v procesu učenja je značilno, da se študenti zavedajo svojih predpostavk o učenju in običajnih učnih vzorcev ter jih postavijo pod vprašaj. Drug pomen kritičnosti v procesu refleksije pa se nanaša na upoštevanje družbenega konteksta, vrednot in temeljnih družbenih vprašanj. Pri tem gre za to, da se študentje sprašujejo o smiselnosti določenih učnih nalog in o vrednosti določenega znanja ter se zavedajo svoje vloge pri konstruiranju znanja, ki ima vrednost v določeni skupnosti.

Vermunt (2005 v Vermunt in Donche, 2017) je v raziskavi med univerzitetnimi študenti na Nizozemskem ugotovil, da obstajajo povezave med učnimi vzorci študentov ter njihovo predhodno izobrazbo, starostjo in spolom. Manj izobraženi v skladu s pričakovanji kažejo več značilnosti pomanjkljivega uravnavanja učenja. Prav tako je v skladu s pričakovanjem, da starejši kot so študentje, v večji meri prevzemajo v smisel usmerjeno učenje. Poglavitna razlika med moškimi in ženskami pa je bila, da so ženske pripisale večjo vrednost sodelovalnemu učenju.

Empirične raziskave so pokazale povezave med učnimi strategijami študentov in njihovimi osebnostnimi lastnostmi po modelu velikih pet faktorjev osebnosti, in sicer so se povezave pokazale pri lastnostih: odprtost (angl. *openness*), vestnost (angl. *conscientiousness*) in nevroticizem, ne pa pri ekstravertnosti in sprejemljivosti (angl. *agreeableness*) (Donche idr., 2013; Chamorro-Premuzic in Furnham, 2009; Vermunt in Donche, 2017). Donche idr. (2013) so ugotovili, da je odprtost povezana z globinskim in konkretnim procesiranjem in samo-uravnavanjem. Poleg tega je bila odprtost povezana z nižjimi ravnmi površinskega procesiranja, zunanjega uravnavanja in pomanjkanja uravnavanja. Slednje je bilo povezano z nevroticizmom, medtem ko je bila vestnost pozitivno povezana tako s samouravnavanjem kot z zunanjim uravnavanjem, negativna povezanost pa se je pokazala s pomanjkanjem uravnavanja. Čeprav so bile ugotovljene povezave zmerne, so bile statistično pomembne in so imele vpliv na učne strategije neodvisno od strategij poučevanja. Ta in sorodne raziskave (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2009) kažejo, da ne moremo spregledati vpliva, ki ga imajo osebnostne lastnosti študentov na njihov pristop k učenju in na zmožnost samouravnavanja učenja.

Pretekle učne izkušnje lahko sprožijo pričakovanja in prepričanja, ki lahko pomembno vplivajo na percepcijo sedanje učne situacije, na sedanje odločitve in trud, ki so ga študenti pripravljeni vložiti v nadaljnje učenje (Boekaerts in Cascallar, 2006). Zaznave in prepričanja o učni situaciji, nalogi ter prepričanja o sebi kot učencu (npr. statistika mi nikoli ne gre ali pri matematiki sem

bil/-a vedno uspešen/-na) lahko vzbudijo tako pozitivna ali negativna čustva (veselje, jezo, brezup ...). Skozi leta predhodnega šolanja so študenti razvili značilne načine soočanja s čustvi (Boekaerts, 2007). Upoštevati moramo tudi, da se čustva nikoli ne pojavijo izolirano, ampak vedno v nekem konkretnem učnem, socialnem in kulturnem okolju, z značilnimi skupinskimi prepričanji, normami in vrednotami (Op 't Eynde, De Corte in Verschaffel, 2007).

Boekaerts (2007) predpostavlja dve paralelni poti samo-uravnavanja. Ko se študenti srečajo z ovirami pri učenju, so njihove strategije soočanja usmerjene v reševanje problema (npr. določanje razlogov za neuspeh, pridobivanje novih informacij, preoblikovanje akcijskega načrta) ali pa so usmerjene v čustva in njihovo uravnavanje (npr. predaja, iskanje čustvene opore, preklinjanje). Trud, ki ga študenti porabijo za k čustvom usmerjene strategije soočanja, je prepleten s trudom, ki je usmerjen v vključenost in vztrajanje pri učni nalogi.

Študentje uporabljajo različne strategije uravnavanja čustev tudi glede na to, koliko jim je predmet všeč, kar sta v raziskavi v visokošolskem kontekstu ugotovila Ben-Eliyahu in Linnenbrink-Garcia (2013). Uravnavanje čustev je bilo bolj kompleksno pri predmetih, ki so bili študentom najmanj všeč. Takrat so študenti doživljali in uravnavali širok razpon čustev, od zaničevanja predmeta do uživanja v nekaterih vidikih istega predmeta. Študentje so za soočanje s čustvi pri predmetih, ki so jim bolj oziroma manj všeč, različno uporabljali tri tipične vrste uravnavanja čustev: ponovna presoja, potlačitev in ruminacija. V tej študiji sicer ni bilo dovolj podatkov, da bi se pokazale jasne povezave med čustvi, samouravnavanjem in učnimi dosežki, kljub temu pa je bilo jasno razvidno, da se uravnavanje čustev spreminja glede na kontekst – v tej raziskavi glede na všečnost predmeta. Študenti se bodo neizbežno srečali z nekaterimi nalogami, ki jim ne bodo všeč. Pomembno pa je, da se naučijo soočati s svojimi čustvi in jih uravnavati tako, da se bodo lahko aktivno vključili v opravljanje študijskih nalog v različnih učnih kontekstih in pri tem vztrajali, dokler ne dosežejo določenih učnih ciljev (Ben-Eliyahu in Linnenbrink-Garcia, 2013).

Povezavo med čustvi, pristopi k učenju in študijsko uspešnostjo so med finskimi študenti proučevali Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne in Hailikari (2017). Ugotovili so, da med pozitivnimi čustvi študentje pogosto navajajo navdušenje, interes in zadovoljstvo, negativna čustva, o katerih so študenti pogosto poročali, pa so bila nezadovoljstvo, zmedenost in tesnoba. Raziskovalci so s klastersko analizo študente razvrstili v tri skupine, ki so se razlikovale glede vrste čustev, pristopa k učenju in učnega uspeha. V prvem klastru so bili študenti, ki so doživljali predvsem pozitivna čustva, poleg tega je bil njihov študijskih napredek hiter, njihov pristop k učenju pa globinski. V drugem klastru so bili študenti, ki so prav tako hitro napredovali in imeli globinski

pristop k učenju, vendar so doživljali pretežno negativna čustva frustracije in tesnobe. V tretjem klastru pa so bili študenti, ki so večinoma doživljali negativna čustva, le počasi so napredovali in so površinsko pristopali k učenju.

Motivacijo za študij pogosto obravnavamo kot enega pomembnejših osebnih dejavnikov pri študiju. Zimmerman (2002) kot ključne značilnosti učencev, ki samouravnava svoje učenje, navaja »osebno iniciativo, vztrajnost in spretnosti prilagajanja« (str. 70). V skladu s teorijo samodoločenosti višje ravni intrinzične in avtonomne motivacije vodijo k višji ravni samouravnavanja učenja, po drugi strani pa je zunanja motivacija povezana z nadzorovanim in zunanje uravnavanim ravnanjem (Ryan in Deci, 2017). Če so teoretične predpostavke v zvezi z odnosom med motivacijo in samouravnavanjem učenja dokaj jasne, pa rezultati empiričnih študij ne dajejo vedno enoznačnih dokazov (de Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman in Born, 2016; Donche idr., 2013). Donche in sodelavci (2013) to nekonsistentnost razlagajo tako, da med študijskimi motivi študentov in njihovimi strategijami uravnavanja učenja ni vedno skladnega odnosa. Problem je lahko tudi v tem, da je težko operacionalizirati kompleksne konstrukte, kot sta motivacija in samouravnavanje, ter ustrezno meriti odnose med posamezni elementi. Prav tako pa je verjetno težko pričakovati enoznačne in jasne rezultate pri ugotavljanju odnosov med motivacijo za študij in samouravnavanjem učenja, saj gre za preplet mnogih osebnih dejavnikov kot tudi dejavnikov trenutnega konteksta, v katerem poteka učenje.

Eden pogosto proučevanih motivacijskih dejavnikov je postavljanje ciljev pri študentih. McCardle, Webster, Haffey in Hadwin (2017) so proučevali značilnosti postavljanja ciljev v realnem univerzitetnem okolju. Izpostavili so štiri lastnosti ciljev, ki naj bi prispevale k bolj učinkovitemu samouravnavanju študija: časovni okvir, aktivnost, standard in vsebina. Časovni okvir je tisti, s pomočjo katerega razčlenimo dolgoročne in oddaljene cilje v kratkoročne cilje, kar pripomore k spremljanju in ovrednotenju študijskega procesa po manjših, obvladljivih fazah, vse do posamične študijske ure. To je v visokošolskem kontekstu še posebej pomembno, saj je časovni okvir običajno določen z izpitnim obdobjem ob koncu semestra, ko se zgosti količina študijskih obveznosti. Druga lastnost kakovostnega postavljanja ciljev je, da se določijo konkretne kognitivne aktivnosti v zvezi s študijsko snovjo, kot so *prepoznati*, *primerjati*, *uporabiti*. Tretja lastnost je, da so v cilje vključeni standardi, po katerih lahko vrednotimo njihovo doseganje. Na primer: *proučiti podobnosti in razlike med dvema teorijama* ali *povzeti gradivo z lastnimi besedami*. Cilji pa morajo vsebovati tudi jasno vsebino (pojme), ki usmerjajo študente k obravnavi relevantnega gradiva. McCardle idr. (2017) so proučili, kakšni so cilji, ki si jih postavljajo študentje pri predmetu *Učne strategije*, v okviru katerega so obravnavali tudi pomen postavljanja kakovostnih učnih ciljev. Raziskovalci so ugotovili, da so študentje večinoma postavljali zelo splošne cilje, ki niso

vsebovali zgoraj omenjenih sestavin. Poleg tega se skozi semester, ko so študentje spoznavali študijske strategije, postavljanje ciljev ni pomembno izboljšalo. Študentje so le s težavo vključevali postavljanje ciljev kot del samouravnavanja učenja v svoj lasten študij navkljub udeležbi pri predmetu, ki obravnava prav te strategije. V programih za spodbujanje avtonomnega učenja naj bi bili torej še posebej pozorni na to, kakšne cilje si študenti postavijo in ne le na to, da imajo zastavljene cilje, kakršnikoli so že.

Pri proučevanju učne motivacije ima pomembno vlogo ciljna usmerjenost – tisto, kar vodi in usmerja študenta v neki učni situaciji. Avtorji so razvili različne modele, ki vključujejo dve, tri, štiri ali celo šest ciljnih usmerjenosti (Hall, Sampasivam, Muis in Ranellucci, 2016). Na tem mestu izpostavlja model, ki razlikuje med *cilji obvladovanja* (neke naloge, problema ...) in *cilji dosežkov* (rezultat, ocena) (Linnenbrink, 2007; Pintrich, 2003). Cilji obvladovanja usmerjajo študente k učenju in razumevanju, razvijanju novih spretnosti in izboljšanju učenja glede na lastne standarde uspešnosti. Po drugi strani cilji dosežkov predstavljajo za študenta skrb, kako bodo izkazali svoje zmožnosti, pridobili priznanje, zaščitili svoje samospoštovanje (strah pred kritiko); vodijo pa tudi k oblikovanju standardov glede na primerjavo z ostalimi študenti in željo, da bi jih prekosili (Pintrich, 2003). De Clercq, Galand in Frenay (2013) so potrdili rezultate številnih predhodnih raziskav, ki so pokazale, da cilji obvladovanja napovedujejo uporabo globinskega pristopa pri študentih. Poleg tega, da so cilji obvladovanja povečali stopnjo globinskega procesiranja gradiva, je to pozitivno vplivalo na razvoj samouravnavanja študija (De Clercq idr., 2013).

K osebnim dejavnikom sodi tudi pripravljenost in zmožnost študentov, da povratno informacijo o svojem znanju izkoristijo za samouravnavanje učenja. V nadaljevanju se bova vlogi povratne informacije še posvetili, na tem mestu pa posebej izpostavlja štiri značilne procese, ki podpirajo proaktivno ukvarjanje študentov s povratno informacijo (Winstone, Nash, Parker in Rowntree, 2017). To so: samo-ocena (sodbe glede sebe in lastnih značilnosti); »ocenjevalna« pismenost (angl. *assessment literacy* – razumevanje procesa preverjanja in ocenjevanja znanja ter oblikovanje lastnih ocen o svojih dosežkih); postavljanje ciljev in samo-uravnavanje (prevajanje ciljev v ustrezno dejavnost, pregledovanje in prilagajanje učenja glede na doseganje ciljev); motivacija, odprtost in pripravljenost za sprejemanje povratne informacije in ukvarjanje z njo.

Značilnosti konteksta

Ob upoštevanju raznolikosti študentov je pomembno ustvarjanje učnih okolij, v katerih lahko študentje v skupnem sodelovanju ustvarjajo znanje in preverjajo svoje razumevanje, ali so dosegli zastavljene učne cilje oz. tisto, kar šteje kot vredno znanje (angl. *worthwhile knowledge*, Garrison, 1997, str. 23).

Strategije poučevanja so del konteksta, na katerega ima učitelj še posebno velik vpliv. Sem spada oblikovanje izvedbe predmeta, ki lahko vključuje interaktivne, aktivne in sodelovalne oblike dela, izkustveno učenje, projektno delo itn. Posebej velik vpliv pa ima podajanje povratne informacije o doseženem znanju ter način preverjanja in ocenjevanja znanja.

Zanimive so ugotovitve Vermunta in Donchea (2017, str. 288–289), ki sta naredila pregled študij, v katerih so proučevali učinke določenih dejavnosti v visokošolskem študiju z vidika spodbujanja kakovosti učenja. Pokazalo se je, da s pristopi, kot so problemsko učenje, študije primera, integrirano poučevanje v praktičnih kontekstih, lahko spodbudimo v smisel in v uporabo usmerjeno učenje. V skladu s tem so študentje uporabljali tudi več spretnosti samouravnavanja. Avtorja pa sta opozorila, da je treba tovrstne pristope uvajati postopno, saj sicer lahko pride do nasprotnih učinkov. Če študenti niso vajeni samostojnega odločanja in ravnanja v kompleksnejših učnih situacijah, potem je lahko nenadno uvajanje pristopov poučevanja za aktivnejši študij neučinkovito (npr. študenti se izogibajo prevzemanju odgovornosti, učnih nalog se niti ne lotijo ali se jih lotijo s površinskim pristopom) – Vermunt in Verloop (1999) sta to poimenovala destruktivno trenje.

V že omenjeni raziskavi o povezavi med osebnostnimi lastnostmi in samouravnavanjem učenja so Donche idr. (2013) raziskovali tudi vlogo strategij poučevanja pri uporabi učnih strategij s strani študentov. Razlikovali so med *neposrednim poučevanjem*, kjer ima učitelj visoko stopnja nadzora nad učenjem študentov in je usmerjen v neposreden prenos učnih vsebin, in v *učenje usmerjenim pristopom k poučevanju*, ki omogoča študentom, da prevzamejo več odgovornosti za svoj študij.

Skladno s teoretičnimi napovedmi je bilo učenje z odkrivanjem, ki ga je spodbudilo poučevanje, usmerjeno v učenje, pozitivno povezano s samouravnavanjem učenja in globinskim procesiranjem snovi. Manj pričakovan pa je bil rezultat, da sta se tudi zunanje uravnavanje in površinsko procesiranje povezovala z učenjem z odkrivanjem; neposredno poučevanje pa je bilo povezano z nižjo ravno zunanjega uravnavanja. Več je možnih razlag za neskladne rezultate. Na eni strani je možen vpliv t. i. negativnega »trenja«, zlasti pri študentih, ki niso vajeni visoke stopnje avtonomije, medtem ko močna prisotnost visoke stopnje zunanjega nadzora študentom niti ne dopušča strateške možnosti za uporabo lastnega nadzora. Druga možna razlaga je, da študenti zaznavajo visoko stopnjo obremenjenosti, ki prispeva k višji stopnji preživetvenih strategij. Neskladnost rezultatov s teoretičnimi napovedmi pa bi lahko izhajala tudi iz drugih kontekstualnih dejavnikov, kot so načini ocenjevanja znanja.

Prav način ocenjevanja je eden od pomembnih kontekstualnih dejavnikov, ki močno vpliva na to, kako študenti pristopijo k obravnavi študijskega gradiva (Bloxham in Boyd, 2007; Biggs in Tang, 2007; Gibbs in Simpson, 2004–05), kar sva izpostavili že v uvodnem delu.

Še posebno pomembno vlogo ima učiteljeva povratna informacija med študijskim procesom (Garrison, 1997). Ker so si študentje različni, ni enega najboljšega načina oblikovanja in posredovanja povratnih informacij, saj nekateri študentje potrebujejo več povratnih informacij iz zunanjih virov, drugi pa se bolj zanašajo na notranje vire in lastno presojo (Vermunt in Donche, 2017). Nicol in Macfarlane-Dick (2006) sta oblikovala sedem načel za dajanje povratne informacije, ki »lahko ojača zmožnost študentov, da sami uravnavajo lastno izkazovanje znanja« (str. 205).

Dobra praksa dajanja povratne informacije po Nicol in Macfarlane-Dick (2006):

1. pomaga razjasniti, kaj je kakovostno izkazano znanje (jasni postanejo cilji, kriteriji, pričakovani standardi);
2. spodbuja razvoj samo-ocenjevanja (urjenje v veščinah samo-ocenjevanja, izbor izdelkov za portfolio z refleksijo, vrstniško ocenjevanje ipd.);
3. prinaša kakovostno povratno informacijo o učenju študentov (ta je pravočasna, daje napotke za popravljanje, študenti imajo možnost, da se odzovejo na povratno informacijo);
4. spodbuja dialog o učenju med učiteljem in študenti ter medvrstniški dialog (npr. pregled povratne informacije pri vajah ali konzultacijah, podajanje, sprejemanje in dialog o povratni informaciji v različnih fazah učnega procesa);
5. spodbudi pozitivna motivacijska prepričanja in samo-spoštovanje (npr. povratna informacija je usmerjena na to, kar je študent naredil, in ne na to, kar je; pozornost, ki je usmerjena na samo-spoštovanje ter osebne značilnosti študenta, ima lahko negativne učinke na stališča in izkazovanje znanja);
6. omogoča, da se razhajanje med trenutnim in zaželenim stanjem zmanjša ali izniči (npr. možnosti za ponovno oddajo naloge, naloge so sestavljene iz več zaporednih faz);
7. ponuja informacijo učiteljem za nadaljnje načrtovanje poučevanja.

Kontekstualni dejavniki so posebej izpostavljeni z vidika situacijskega modela, ki uravnavanje učenja vidi na dveh ravneh: kot individualni proces pri posamezniku in kot proces uravnavanja na ravni skupine, kjer se individualni cilji in skupni cilji pojavljajo skupaj (Järvenoja idr., 2015). Interakcija med člani skupine je usmerjena k doseganju učnih nalog, ki zahtevajo sodelovanje, s tem pa je uravnavanje učnih aktivnosti usmerjeno tako na posameznega

študenta kot na ostale člane in skupino kot celoto. Skupne oblike uravnavanja so na primer diskusija o razumevanju učnih nalog, deljenje idej, spodbujanje drug drugega ob soočanju s težavami (Järvenoja idr., 2015; Volet, Vauras in Salonen, 2009). Järvenoja, Näykki in Törmänen (2019) so proučevali, kako študenti uravnavajo čustva ob različnih izzivih v sodelovalnih učnih situacijah. Ugotovili so, da je skupno uravnavanje čustev relativno redko, vendarle pa so rezultati pokazali, da so raznoliki izzivi (tako kognitivni kot tudi motivacijski, čustveni in socialni) sprožili uravnavanje čustev na skupinski ravni. Tovrstne raziskave kažejo na pomembno vlogo, ki jo ima zmožnost študentov, da koordinirajo in uravnavajo sodelovalne dejavnosti, kar omogoča učinkovito učenje v skupinskem kontekstu.

Rezultati vseh navedenih in številnih drugih študij o dejavnikih učenja v visokošolskem okolju so nam lahko v podporo pri oblikovanju vodil za spodbujanje aktivnejše in odgovornejše vloge študentov pri njihovem študiju. Nedvomno so študentje zelo raznoliki (v osebnostnih lastnostih, predhodnih izkušnjah, motivacijski usmerjenosti itd.) in vedno znova se moramo spraševati, kaj je značilno za skupino študentov, ki jo poučujemo, ter razmišljati, kako jih spodbuditi k uporabi ustreznih strategij procesiranja učnega gradiva in samouravnavanja učenja. Ob tem se velja zavedati, da s svojimi pristopi in usmeritvami ne bomo vedno uspešno nagovorili vseh študentov. Zato je pomembno, da smo kar se da fleksibilni in raznoliki v strategijah poučevanja. Mnogi študenti potrebujejo tudi podporo pri postavljanju kratkoročnih in konkretnih ciljev, s čimer bodo tudi lažje osmislili svoje učenje. Zavedati se moramo, da bodo študentje pripravljene vlagati napor v učenje le, če jim bo smiselno, če bodo začutili, da verjamemo vanje, in bodo ocenili, da so lahko uspešni. Bistveno je, da jih pri tem spodbujamo k ciljem obvladovanja, pri čemer ključno vlogo lahko odigrata formativna povratna informacija (za študenta je še zlasti motivacijska izkušnja obvladovanja) in končno ocenjevanje, ki vključuje predvsem poglobljeno razumevanje konceptov in osvajanje relevantnih kompetenc. Študentje so lahko v pomembno oporo drug drugemu tako pri samouravnavanju kot pri skupnem uravnavanju učenja. Zato velja razmisliti, kako organizirati učenje v manjših skupinah, na različnih projektih in jih spodbuditi k refleksiji tega sodelovalnega učenja.

Zaključek

Visokošolsko poučevanje, ki ima za cilj razvijanje avtonomnih in odgovornih strokovnjakov, vključuje in spodbuja vlogo študentov pri uravnavanju lastnega učenja in prevzemanju odgovornosti za študij. Študentje bodo težko sprejeli odgovornost za osmišljanje svojega učenja, če bodo imeli le majhen

nadzor nad svojim učenjem (Garrison, 1997). Če želimo premik k za študente smiselnemu učenju, k doseganju za njih relevantnih učnih ciljev, to pomeni tudi zahtevo po zmanjšanju učiteljevega nadzora in zahtevo po večji odgovornosti študentov. Večjo odgovornost pa bodo pripravljene sprejeti, če bodo postavljeni pred za njih smiselne izzive in bodo notranje motivirani za učenje, če bodo deležni ravno prave podpore svojih učiteljev in študijskih kolegov ter bodo ocenili, da lahko dosežejo zastavljene cilje.

Literatura in viri

- Adams, C. M., Ware, J. K., Miskell, R. C. in Forsyth, P. B. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 169–180.
- Ben-Eliyahu, A. in Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37(3), 558–573.
- Biggs, J. (1990). Teaching for Desired Learning Outcomes. V: N. J. Entwistle (ur.). *Handbook of Educational Ideas and Practices* New York: Routledge, str 681–693.
- Biggs, J. in Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3. izdaja. Maidenhead in New York: Open University Press.
- Bloxham, S. in Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Maidenhead & New York: Open University Press.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.). *Emotion in Education* San Diego: Academic Press, str. 37–56.
- Boekaerts, M. in Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Chamorro-Premuzic, T. in Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 524–529.
- de Bruijn-Smolanders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W. in Born, M. Ph. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139–158.
- De Clercq, M., Galand, B. in Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 4–13.
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 37–64.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T. in Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238–251.

- Donche, V. in Gijbels, D. (2013). Understanding learning pattern development in higher education: A matter of time, context and measurement. *Evaluating learning pattern development in higher education*, 39(1), 1–3.
- Dumont, H. in Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 23–36.
- Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. V F. Marton, D. Hounsell in N. Entwistle (ur.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. Tretja (internetna) izdaja*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Dostopno na: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning> (pridobljeno 6.8.2020).
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. in Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Gibbs, G. in Simpson, C. (2004–05). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31.
- Gow, L. in Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–33.
- Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R. in Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 313–330.
- Järvenoja, H., Järvelä, S. in Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204–219.
- Järvenoja, H., Näykki, P. in Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: When do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies in Higher Education*, 44(10), 1747–1757.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58(1), 10–28.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2014). Pojmovanja študentov o učenju, njihovi vlogi in vlogi učiteljev pri študiju. V: V. Spasenović in K. Skubic Ermenc (ur.), *Kakovost univerzitetnega izobraževanja*. Ljubljana/Beograd: Znanstvena založba Filozofske fakultete/Institut za pedagogijo i andragogiju Filozofskog fakulteta, str. 75–91.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2015). Students' Perspectives on Significant and Ideal Learning Experiences – A Challenge for the Professional Development of University Teachers. *Review of European Studies*, 7(12), 21–33.
- Kember, D. in Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58–74.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2. izdaja. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, str. 107–124.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Kako različni učni stili, pristopi in strategije študentov vplivajo na njihovo študijsko uspešnost. V: B. Marentič Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj. *Izzivi raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa, str. 143–150.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49(3), 244–261.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. 2. prenovljena izdaja. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marton, F., Dall'Alba, G. in Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300.
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A. in Hadwin, A. F. (2017). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153–2169.
- Morton, J. (2012). Communities of practice in higher education: A challenge from the discipline of architecture. *Linguistics and Education*, 23(1), 100–111.
- Nicol, D. J. in Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E. in Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning? V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, str. 185–204.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. in Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457.
- Ramsden, P. (1985). Student Learning Research: Retrospect and Prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 51–69.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and needs*. New York: The Guilford Press.
- Šarić, M. in Šteh, B. (2019). Implementing reflective practice to improve our participation in the community. V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 117–133.
- Šteh, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. Magistrska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2007). Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 30–47.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2015). Students as Partners in the Educational Process and Creating Professional Learning Communities. V: M. Radovan in M. Kościelniak (ur.). *Learning and*

education in community, The role of schools and community organisations (Učenje in izobraževanje v skupnosti, Vloga šole in skupnostnih organizacij. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 97–113.

Trigwell, K. (2008). Quality Teaching: Some Insights from Higher Education Research. V: J. A. Kentel in A. Short (ur.). *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching.* Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, str. 31–40.

Van Rossum, E. J. in Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategies and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73–83.

Vermunt, J. D. H. M. (1989). The Interplay Between Internal and External Regulation of Learning, and The Design of Process-oriented Instruction. *Paper presented at the third Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction*, Madrid, September 4–7, 1989, 1–22.

Vermunt, J. D. in Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299

Vermunt, J. D. in Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280.

Volet, S., Vauras, M. in Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: an integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215–226.

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. in Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.

Zusho, A. (2017). Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom. *Educational Psychology Review*, 29(2), 301–324.

VZPOSTAVLJANJE INKLUZIVNO NARAVNANE VISOKOŠOLSKE UČNE SKUPNOSTI NA PRIMERU ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI

Katja Jeznik

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Vzpostavljanje inkluzivne učne skupnosti je cilj, h kateremu stremimo na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Vključevanje pogosto povezujemo s posamezniki in skupinami, ki so bili v zgodovini večkrat izključeni in stigmatizirani. Ena od teh skupin so osebe s posebnimi potrebami. V prispevku predstavimo in analiziramo sodobne sistemske rešitve njihovega vključevanja v izobraževanje. Poleg normativnih rešitev predstavimo tudi glavne dileme, ki se iz obveznega šolanja prenašajo na višje ravni izobraževanja, torej tudi na terciarno.

Uvod

Inkluzivna naravnost učnih skupnosti v zadnjih desetletjih prežema vse ravni izobraževalnega sistema. Od podpisa *Salamanške izjave* leta 1994 (UNESCO, 1994) do danes so evropske države različno uspešno implementirale načela inkluzije v svoje šolske sisteme, sprva na primarni in sekundarni ravni izobraževanja, vse bolj pa je izpostavljena tudi potreba po tem, da se ustrezne sistemske rešitve oblikuje tudi na ravni terciarnega izobraževanja (UNESCO, 2015; OZN, 2016; Schmidt, 2021). Inkluzija je že na douniverzitetni ravni težko dosegljiv cilj, v zadnjih desetletjih pa so bile identificirane tudi različne ovire in prepreke na poti do nje (Arduin, 2015; Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019; Florian, 2014; Lesar, 2009; Thomas, 2013). Glavno izhodišče pričujočega prispevka bosta predstavitev in ovrednotenje sistemskih rešitev, ki naj bi bile v podporo inkluziji študentov s posebnimi potrebami na primeru najstarejše in največje univerze v Sloveniji, Univerze v Ljubljani.

Za lažje razumevanje opisanega pa bomo najprej predstavili kratek zgodovinski oris šolanja oseb s posebnimi potrebami na ravni obveznega in srednješolskega izobraževanja. Poleg normativnih rešitev bomo predstavili tudi glavne dileme, ki se iz obveznega šolanja prenašajo na višje ravni izobraževanja, torej tudi na terciarno. Predstavili bomo tudi glavne teoretske opredelitve koncepta inkluzije in povzeli rezultate raziskav, v katerih so že bili analizirani pogledi visokošolskih pedagoških delavcev in študentov na inkluzijo (Lesar, 2018; Lesar in Mihelič, 2020; Rebolj, 2018).

Sistemske rešitve v podporo inkluziji študentov s posebnimi potrebami

Da bomo bolje razumeli sistemsko ureditev položaja študentov s posebnimi potrebami, bomo najprej na kratko povzeli ureditev na predhodnih izobraževalnih ravneh. Pravica do šolanja oseb s posebnimi potrebami ni od nekdaj univerzalna pravica in ni bila pridobljena hkrati z uvedbo obveznega šolanja za vse učence ob prvi šolski naredbi leta 1774. Prvi podatki o šolah, namenjenih učencem, ki niso bili vključeni v običajne šole, se vežejo na ustanovitev šole za gluhe in naglušne v Novi Gorici v prvi polovici 19. stoletja. Leta 1911 je bil v Ljubljani organiziran prvi oddelek za učence z motnjo v duševnem razvoju, leta 1919 pa je bila ustanovljena še prva specializirana šola za slepe učence (Bela knjiga, 2011). Bolj celostno področje šolanja oseb s posebnimi potrebami pa uredi šolski zakon leta 1958, ki opredeli, da imajo vsi državljani enake pravice do vzgoje in izobraževanja. Dve leti pozneje je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*, še osem let pozneje pa *Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Leta 1976 je bil sprejet *Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, sledil pa mu je *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. S tem naj bi se začelo postopno opuščanje kategorizacije oseb s posebnimi potrebami v skupine, sledilo pa mu je razvrščanje. Razvrščali so se duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni ter otroci z več vrst motenj (prav tam). Osamosvojitvi Slovenije je v sredini 90. let prejšnjega stoletja sledila obsežna prenova šolstva na vseh ravneh, tudi šolanja oseb s posebnimi potrebami. Zanj večje spremembe so bile vpeljane leta 2000 s sprejetjem *Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami*, ki je urejal področje vzgoje in izobraževanja po celotni izobraževalni vertikali do terciarne ravni. Zakon je bil večkrat dopolnjen (Uradni list RS, št. 40/12), od januarja 2019 pa za predšolsko vzgojo velja nova ureditev, ki izhaja iz *Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (Uradni list, RS, št. 41/17).

V skladu z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2012) (v nadaljevanju ZUOPP-1) se je v Sloveniji uveljavila naslednja razporeditev otrok v devet skupin:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni otroci,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,

- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- otroci z avtističnimi motnjami.

Skladno z mednarodnimi priporočili (zlasti *Salamanška izjava*) je Slovenija vpeljala integracijski model šolanja za učence s posebnimi potrebami. Cilj šolskih oblasti je bil predvsem, da se čim več učencev vključi v običajne šole, a hkrati se Slovenija ne odloči v celoti opuščati šolanja učencev v specialnih izobraževalnih ustanovah (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). ZUOPP-1 (2012) določa, da o načinu vključevanja učencev s posebnimi potrebami v šolski sistem odloča ustrezna strokovna komisija, ki v procesu usmerjanja opredeli posebno potrebo učenca in ga skladno z njegovimi potrebami usmeri v enega od izobraževalnih programov, namenjenih učencem s posebnimi potrebami. Zakon loči pet izobraževalnih programov za obvezno raven izobraževanja:

- *Vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.*

V ta program so vključeni učenci, ki jim zadostujejo prilagoditve pri izvajanju programa, ki je sicer identičen programu večinske osnovne šole. Učenci, ki so usmerjeni v ta program, ki se izvaja sočasno z običajnim programom, so praviloma upravičeni do različnih prilagoditev učnega procesa in dodatne strokovne pomoči v obsegu do 5 ur, od tega je vedno ena ura namenjena sve-tovalnim storitvam.

- *Prilagojen program vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom.*

Pri tem programu gre za prilagoditve programov za različne skupine otrok s posebnimi potrebami (npr. za gluhe, za gibalno ovirane, slepe itd.). V okviru teh programov se lahko prilagaja organizacija pouka, načini ocenjevanja znanja ipd. Tudi v teh programih se učencem lahko zagotovi dodatna strokovna pomoč, program pa se lahko izvaja v oddelkih z običajnim programom, lahko pa tudi v specializiranih ustanovah.

- *Prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom.*

Ta program je namenjen zlasti učencem z lažjo motnjo v duševnem razvoju in se praviloma izvaja v specializiranih ustanovah oz. v ločenih oddelkih

običajne šole. Program traja devet let, po devetih letih uspešnega šolanja in prehajanja med razredi pa imajo učenci priznan sedmi razred običajne osnovne šole ter končano osnovnošolsko obveznost.

- *Posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih.*
- *Vzgojni program, ki je namenjen učencem z vedenjskimi težavami.*

Posamezna šola lahko torej po trenutno veljavni zakonodaji izvaja več programov hkrati, a jih v primeru znižanega standarda znanja izvaja v ločenih oddelkih. Za vsakega učenca, vključenega v enega od naštetih programov, na šoli pripravijo individualizirane programe. Vanje zapišejo vse prilagoditve, ki jih posameznik potrebuje za enakovredno sodelovanje pri pouku in doseganje optimalnih učnih ciljev.

V rednih in prilagojenih osnovnošolskih programih se je v šolskem letu 2019/20 izobraževalo 13.302 otrok s posebnimi potrebami. Večina teh otrok (81 %) je bilo vključenih v večinski program, ki pa se je izvajal z dodatno strokovno pomočjo; ti otroci so predstavljali 5,7 % vseh učencev v običajnem osnovnošolskem programu. V specializiranih ustanovah pa se šola okoli 2 % celotne generacije otrok¹.

Tudi srednješolsko izobraževanje ponuja dijakom različne programe. Učenci, ki so zaključili devetletno osnovnošolsko obveznost in hkrati niso zaključili vseh devetih razredov običajne osnovne šole, temveč prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se lahko vpišejo v programe nižjega poklicnega izobraževanja, ki se izvajajo v okviru srednjih šol ali srednješolskih centrov. Ti programi so namenjeni temu, da dijaki pridobijo manjkajočo osnovnošolsko izobrazbo oz. se uvedejo v poklic. Po pridobitvi te ravni izobrazbe se lahko vpišejo v katerokoli srednjo šolo, praviloma pa gre za prehode v triletno poklicno izobraževanje. Po zaključku te šole pa se lahko skupaj s preostalimi dijaki vpišejo še v program strokovno-tehničnega izobraževanja ter šolanje po zaključku nadaljujejo tudi na višjih ravneh izobraževanja oz. se zaposlijo.

Tako kot za raven osnovnošolskega izobraževanja tudi za srednje šole velja sistem usmerjanja posameznikov v izobraževalni program v skladu z ZUOPP-1 (2012). Nekateri programi srednješolskega izobraževanja pa se, podobno kot osnovnošolski, izvajajo le v ločenih izobraževalnih ustanovah (za gibalno ovirane, slepe in slabovidne, gluhe in naglušne ter dijake z govorno-jezikovnimi motnjami). Večina dijakov s posebnimi potrebami se vključuje v večinske srednje šole, kjer se jim glede na odločbo o usmeritvi v izobraževalni program omogočijo prilagoditve učnega procesa in izvajajo ure dodatne strokovne pomoči.

1 <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>.

Pregled statistike vpisanih dijakov v različne srednješolske programe (skupno 72.783 dijakov) potrди podobno rast dijakov s posebnimi potrebami, kot v zadnjih letih to velja za obvezno izobraževanje. V šolskem letu 2010/11 je bilo v različne programe vpisanih 2.780 dijakov s posebnimi potrebami, v šolskem letu 2019/20 pa že 5.311 dijakov. Trenutno vpisan delež dijakov s posebnimi potrebami predstavlja 7,3 % deleža vseh dijakov, ki so vpisani v različne srednješolske programe (Statistika in analize ..., 2018).

Na ravni terciarnega izobraževanja pa se sistemska pozornost na študente s posebnimi potrebami uveljavlja šele v zadnjih letih. Prvi razlog tega lahko razumemo kot posledico vsesplošne masifikacije terciarnega izobraževanja od druge svetovne vojne naprej in podpore osebam na douniverzitetnih ravneh izobraževanja (Rebolj, 2018). Podatki o skoraj polovičnem deležu generacije, ki se vpisuje na terciarno raven izobraževanja, kažejo, da je Slovenija celo presegla zavezo po povečanju deleža oseb, ki vstopajo v nivo terciarnega izobraževanja. Po drugi strani pa je hkrati možno zaznati vzporedno najmanj dva negativna trenda (Komljenovič in Marjetič, 2010): prvič, relativno nizek delež oseb, ki dosežejo najvišjo stopnjo izobrazbe (doktorat znanosti), in drugič, velik osip tistih, ki študija ne zaključijo (35 %). Drug razlog, da se položaj študentov s posebnimi potrebami ureja tudi na sistemski ravni, pa lahko povežemo s prepričanjem, da je izobraževanje eden od načinov, ki osebam s posebnimi potrebami omogoča večjo finančno neodvisnost in večjo kompetentnost na trgu dela ob siceršnji pogosti izpostavljenosti brezposelnosti in nižjim dohodkom ter posledično tveganju revščine in socialne izključenosti (Rebolj, 2018; Cankar, 2020). Tako kot za vse, tudi za študente s posebnimi potrebami velja, da višja stopnja izobraženosti lahko pomeni splošen dvig kakovosti posameznikovega življenja.

Področje izobraževanja študentov s posebnimi potrebami se torej sistemsko ureja šele v zadnjih letih, in sicer po sprejetju *Zakona za urejanje položaja študentov* (Uradni list RS, št. 61/17). Osnovne podlage izhajajo iz *Zakona o visokem šolstvu* (Uradni list RS, št. 32/12), ki od leta 2017 v 69.a členu določa, kdo so študenti s posebnimi potrebami in študenti s posebnim statusom ter do česa so upravičeni.

Če želi študent *status o posebnih potrebah* uveljaviti ob vpisu na izbran študijski program, mora najprej pridobiti *status kandidata s posebnim statusom pri vpisu*, *status študenta s posebnim statusom* pa lahko uveljavi kadarkoli v nadaljevanju študija.

Status kandidata s posebnim statusom pri vpisu študenta je pomemben predvsem za to, ker kandidatom, ki nimajo potrebnega števila točk za sprejem v enega od treh v prijavi navedenih študijskih smeri, omogoča uvrstitev na seznam naknadno sprejetih študentov, če izpolnjujejo splošne pogoje za vpis

v študijski program in dosežejo najmanj 90 % minimalnih točk, potrebnih za uvrstitev. O dodelitvi tega statusa odloča *Komisija za dodelitev statusa* na podlagi individualne prošnje in dokazil, ki jih poda študent. Status se študentu lahko podeli na osnovi predhodne uvrstitve med dijake s posebnimi potrebami, zaradi invalidnosti, kronične ali akutne bolezni, statusa športnika ali zaradi izjemnih socialnih razmer. Vsakega od naštetih razlogov pa mora dokazovati s formalnimi dokazili (*Pravila za dodelitev statusa ...*, 2020).

V nadaljevanju bomo ureditev statusa študenta s posebnimi potrebami povzeli glede na ureditev področja na največji univerzi v Sloveniji, Univerzi v Ljubljani. Na njenih spletnih straneh² so študenti s posebnimi potrebami obravnavni skupaj z vsemi drugimi študenti, ki potrebujejo poseben status: »Študenti s posebnim statusom so študenti, ki izkazujejo pomembne dosežke na področju športa, umetnosti in kulture, študenti starši in študenti s posebnimi potrebami, kamor se uvrščajo tudi študenti v izrednih socialnih razmerah.« Status si študent ureja skladno s *Pravilnikom o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (2018).

V tem pravilniku so v 5. členu študenti s posebnimi potrebami opredeljeni kot:

»Študenti s posebnimi potrebami so študenti, ki zaradi dolgotrajnih okvar, motenj, primanjkljajev ali bolezni (v nadaljevanju: težave) potrebujejo pomoč in prilagoditve za njihovo učinkovito vključitev v študij in opravljanje študijskih obveznosti. To so zlasti študenti z delno ali popolno izgubo vida (slabovidni in slepi študenti), študenti z delno ali popolno izgubo sluha (naglušni in gluhi študenti), študenti z govorno-jezikovnimi težavami (težavami v komunikaciji), študenti z gibalno oviranostjo, študenti z dolgotrajno ali kronično boleznijo, študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (težave na področju branja in pisanja, npr. disleksija ipd.), študenti z motnjami avtističnega spektra, telesnimi poškodbami in/ali dolgotrajnejšo rehabilitacijo, z motnjami v telesnem in duševnem zdravju ter s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Status študenta s posebnimi potrebami ima lahko tudi študent na podlagi izrednih socialnih razmer.« (prav tam)

Pravilnik določa tudi postopek in pogoje za pridobitev posebnega statusa, možne načine prilagoditve okolja in načina izvajanja študija ter opravljanje študijskih obveznosti na članicah glede na pogoje izvajanja študija, koordinacijo aktivnosti za spremljanje in podporo študentov s posebnim statusom na UL in njenih članicah ter vodenje evidence in dokumentacije na članicah UL.

2 <https://www.uni-lj.si/studij/studenti-s-posebnim-statusom/>.

V nadaljevanju povzemamo ključne korake v postopku pridobitve statusa (prav tam):

- Študent lahko zaprosi za poseben status z individualno prošnjo na članici Univerze v Ljubljani, ki izvaja študijski program, v katerega je vpisan, ali na članici, ki ta program koordinira, kadar ga izvaja več članic.
- V vlogi mora študent opredeliti svoje potrebe po prilagoditvah pri študiju in opravljanju študijskih obveznosti.
- O podelitvi posebnega statusa odloča pristojni organ članice UL s sklepom na prošnjo študenta, ki jo vloži skupaj z dokazili o izpolnjevanju pogojev za pridobitev posebnega statusa, praviloma ob vpisu v letnik študijskega programa, lahko pa tudi kadarkoli med študijskim letom, ko so izpolnjeni pogoji za podelitev posebnega statusa.
- Status se podeli za eno študijsko leto, za celoten čas študija, lahko pa tudi za čas veljavnosti dokazil o izpolnjevanju pogojev za pridobitev statusa. Status študenta, ki je podeljen za celoten čas študija, preneha dve leti po izgubi statusa študenta. Če študent po tem obdobju nadaljuje študij z vpisom v letnik ali študij zaključuje brez vpisa v letnik ali dodatno leto, mora za dokončanje obveznosti pod posebnimi pogoji študija zaradi posebnih potreb ponovno zaprositi za prilagoditve, ki izhajajo iz statusa študenta s posebnim statusom. O trajanju posebnega statusa odloči pristojni organ, ki ga določi članica.
- Pred izdajo sklepa se lahko s študentom opravi razgovor za razjasnitev vrste ovir in njihovega vpliva na opravljanje obveznosti študenta.
- Pristojni organ odloči o vlogi s sklepom najpozneje v enem mesecu od prejema vloge. Sklep mora obsegati navedbo prilagoditev in obdobje, v katerem so te priznane.
- Postopek obravnave, odločanja in vročanja sklepa se izvede skladno z določbami Statuta UL.
- Če se ovire ali posebne potrebe študenta med obdobjem, določenim po prejšnjem odstavku tega člena, spremenijo, se lahko na zahtevo študenta izdani sklep dopolni in opredeli nove potrebne prilagoditve (prav tam).

S pridobitvijo statusa lahko študenti pridobijo pomoč in različne prilagoditve pri opravljanju študijskih obveznosti, saj se srečujejo z dodatnimi aktivnostmi ali ovirami, ki zaradi dodatnih obremenitev ali omejitev vplivajo na njihovo vključevanje v študijski proces in opravljanje študijskih obveznosti.

Ugotovimo lahko, da pomeni formalna ureditev področja študija za študente s posebnimi potrebami v določenem smislu nadaljevanje ureditve na douniverzitetni ravni šolanja. Ključna razlika je v tem, da na terciarni ravni izobraževanja ne poznamo posebnih študijskih programov, ki bi bili namenjeni

študentom s posebnimi potrebami, kot jih poznamo na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja.

Ker gre za novejša rešitve, še ne obstaja baza podatkov o tem, koliko je dejansko študentov, ki študirajo ob posebnem statusu. Podobno Rebolj (2018) ugotavlja tudi za nekatere druge evropske države.

Na Univerzi v Ljubljani je bila perspektiva študentov s posebnimi potrebami ovrednotena februarja 2021, iz poročila pa je razvidno tudi število študentov za študijsko leto 2020/2021 (Rezultati ankete za študente s posebnimi potrebami, 2021), ki predstavlja 1,2 % celotne populacije študentov, vpisanih na Univerzo v Ljubljani, oz. 489 od 40.607 vpisanih študentov³. *Rezultati ankete za študente s posebnimi potrebami (2021)* kažejo tudi, da so študentje v večji meri zadovoljni s prilagoditvami študijskega procesa in da so te bile upoštevane tudi v obdobju študija na daljavo.

Ne glede na manko kompleksnejših podatkov, pa se delež študentov s posebnimi potrebami povečuje in se bo povečeval tudi v prihodnje. Zato bo treba poskrbeti za ustrezne podatkovne baze ter druge sisteme podpore in pomoči posameznikom, ki kljub oviranostim nadaljujejo študij na višjih ravneh izobraževane vertikale. Pred nekaj leti je sicer bila opravljena nacionalna študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov, tudi študentov s posebnimi potrebami (Košak Babuder idr., 2018; Schmidt, 2021), ki pa je ob zaznanem napredku na tem področju izpostavila tudi šibkosti. Poleg ustreznih infrastrukturnih pogojev za organizacijo postopkov, svetovalnih in podpornih mehanizmov študentom s posebnimi potrebami, je nujno pozornost in energijo usmeriti tudi v usposabljanja in podporo visokošolskim učiteljem in drugim strokovnim delavcem za delo s to skupino študentov. Pomemben korak na tem področju je bil narejen ob izdaji priročnika *Poučevanje študentov s posebnimi potrebami, Priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami* (2020), redno pa se posodablja tudi spletni viri pomoči Univerze v Ljubljani⁴.

Opredelitev inkluzije kot obče-pedagoškega koncepta

Čeprav koncept inkluzije sredi 90. let prejšnjega stoletja vpelje že *Salamansška izjava* (UNESCO, 1994), v Sloveniji pa je vsaj deloma podprt z zgoraj opisanimi normativnimi rešitvami šolanja oseb s posebnimi potrebami, pa še danes ni enoznačnih teoretskih opredelitev pojma inkluzija. Sledimo lahko pluralizaciji opredelitev (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019), pri čemer so nekatere

³ https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/univerza_v_stevilkah/.

⁴ <https://www.uni-lj.si/studij/studenti-s-posebnim-statusom/status-studenta-s-posebnimi-potrebami>.

med njimi osredotočene predvsem na opredeljevanje kazalnikov in elementov inkluzije (Boot in Aichow, 2002; Florian, 2014; Mitchell, 2015), v zadnjih letih pa se nekateri raziskovalci (Arduin, 2015; Haug, 2017, str. 208) osredotočajo na klasifikacijo razvojnih stopenj koncepta inkluzije.

Kot je že bilo izpostavljeno na drugem mestu (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019), Haug (2017, str. 3–4) denimo loči tri stopnje razvoja koncepta inkluzije. Začetke postavi v 60. leta 20. stoletja, ko so v nekaterih državah začeli vključevati učence s posebnimi potrebami v večinske šole. To fazo imenujete integracija ter je prvenstveno vezana na vprašanje usmeritve učencev v večinske šole in na vprašanje organizacije šolstva (Lesar, 2009; Florian, 2014). Predpostavka koncepta je, da bo ustrezna (tj. glede na diagnosticirane primanjkljaje učenca) usmeritev učenca v večinsko ali ločeno šolo imela že sama po sebi pozitivne učinke. Predpostavka se je sčasoma izkazala za napačno, saj sama po sebi ne more odpraviti segregacije, marginalizacije in diskriminacije učencev, do česar je prihajalo ob takšnih rešitvah šolanja učencev (Lesar, 2009).

Kot prvi odziv na kritike integracije se je v 70. letih v ZDA in pozneje še v Evropi pojavil koncept inkluzije, ki ga danes Haug (2017) poimenuje ožji. Za to drugo fazo v razvoju koncepta je značilno, da več pozornosti namenja samemu pedagoškemu procesu. Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) zapišejo, da naj bi učenci v tej fazi inkluzije postali polnopravni člani oddelka in šole, v kateri naj bi se šolali skupaj s svojimi vrstniki iz soseske, hkrati pa naj bi imeli dostop do diferencirane in individualizirane podpore, prilagojenih programov in prilagojenega ocenjevanja, skladno s svojimi zmožnostmi in interesi. Postopki ugotavljanja učenčevih primanjkljajev so osnova za izbiro intervencij s strani ustreznih strokovnjakov (specialnih pedagogov), ki imajo posebno strokovno znanje in tehnično podporo za njihovo izničenje ali pa vsaj zmanjševanje.

V izobraževalnih ustanovah se s tem pojavi potreba po večjem številu kadra s specialno-pedagoško izobrazbo, ki nosijo tudi večji delež odgovornosti za uspeh in vključenost oseb s posebnimi potrebami (prav tam).

Tretja faza oz. širše razumevanje inkluzije (Haug, 2017) pa se od prejšnjih dveh razlikuje že v samem izhodišču in prepričanju, da mora šola sprejeti raznolikost kot pozitivno izhodišče svojega delovanja. Koncept torej ni več vezan zgolj na učence s posebnimi potrebami, temveč se hkrati nanaša na vse učence, ki se pri učenju in participaciji soočajo z ovirami (Lesar, 2009), kot tudi na učence na splošno, saj naj bi šola za vse otroke vzpostavljala optimalne pogoje za učenje in jih hkrati učila živeti z raznolikostjo (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019).

Zaradi preobrata v filozofiji v ozadju je uveljavljanje širšega razumevanje inkluzije velik izziv, ki terja koherentno delovanje celotnega sistema (od

zakonodaje, programov, učnih gradiv, do šolske organizacije, ravni pouka in odnosov). Ključni premik od ožjega k širšemu razumevanju inkluzije je na izobraževalnem polju premik od specialno-pedagoškega k obče-pedagoškemu diskurzu o osebah s posebnimi potrebami (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019): v osredju torej niso specialno-pedagoške intervencije, izvedene s strani specialnih pedagogov, temveč je v ospredju ideja kakovostnega pedagoškega procesa, ki ga načrtuje in izvaja učitelj: »za uspeh v šoli ni ključna diagnoza ali ločena obravnava posameznika, ampak obstoj pravih pogojev za učenje – razumevanje tega, kaj učenje v šoli je in kaj je lahko«, kot izpostavi Thomas (2013, str. 477). Od učitelja se pričakuje, da bo deloval po načelu individualizacije in delnih oblik diferenciacije ter tako obče učne metode, oblike in didaktične strategije izbiral in prilagajal zmožnostim učencev. Učitelj mora predvsem sprejeti raznolikost kot vrednoto, biti občutljiv in odziven za/na razlike med otroki ter biti dobro podkovan in izurjen didaktik (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). Ne gre torej za dihotomijo med »običajnimi« in »drugačnimi« učenci, ampak za kontinuum, v katerem učitelj obče strategije aplicira na konkretni oddelek, ki ga poučuje, ter prevzema odgovornost za vključenost in uspeh vseh otrok (Haug 2017; Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). Učenci, naj se soočajo z ovirami ali ne, pa so aktivni udeleženci učnega procesa; tudi učenci, ki se soočajo z ovirami pri učenju, postanejo soustvarjalci v procesu reševanja učnih težav (Kodele, 2017).

Kot je že bilo izpostavljeno (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019), ima širše razumevanje inkluzije, kot poudarjata tudi denimo Arduin (2015) in Thomas (2013), pomembne implikacije na skupnostni, ne samo na šolski ravni. Thomas izpostavi, da »je inkluzivno izobraževanje smiselno le, če je del delovanja skupnosti, in le, če se razume kot odraz in ustvarjalnost vključenosti v družbo« (2013, str. 485). Raznolikost naj bi bila izhodišče delovanja celotne skupnosti, kjer imajo vsi priložnosti vključevanja. Širše razumljena inkluzija »temelji na humanističnem etosu, ki vrednoti raznolikost ljudi, poudarja socialno pravičnost in enakost v skupnosti« (Arduin 2015, str. 115) in daje prioriteto komunitarizmu in ne individualizmu. Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) izpostavijo, da liberalistični diskurz, iz katerega izhaja (moralni) individualizem, daje prednost zaščiti pravic posameznika v odnosu do ustanov. Dolžnost ustanov je skladno z liberalizmom ta, da zagotovijo ustrezne pogoje za vključevanje oseb v družbo in izobraževanje, a ker zanemari socialne pravice in duh skupnega dobrega, spregleda pomen zavzemanja za vzpostavitev vključujoče in na solidarnosti temelječe družbe (Kymlicka, 2002; Medveš, 2018). Ker je individualistični pogled usmerjen v zagotavljanje pravic posameznika, se v sodobnosti v izobraževanju izpostavlja pomen dodatnega angažmaja in finančnih vložkov, s katerimi naj bi pridobili nepriviligirani. Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) zapišejo, da gre za prakse, ki temeljijo na Rawlsovi teoriji distributivne

pravičnosti (Rawls, 1971). Ta poudarja pomen zagotavljanja posebnih pravic vsem, ki so v kakorkoli slabšem izhodiščnem položaju. Izvajanje specifičnih ukrepov za nepriviligirane skupine navadno temelji na predpostavki o deficitarnosti teh posameznikov oziroma skupin (Thomas, 2013), kar pa ni v skladu s širšim pojmovanjem inkluzije. To v ospredje postavlja vrednote skupnega dobrega, enakosti, sožitja in sodelovanja ter je neločljivo povezano z drugačnim pogledom na otroka oziroma učenca. Učenec ni več razumljen skozi prizmo odstopanja od »normalnega«, temveč kot oseba, zmožna učenja, ali kot bogata oseba, ki v življenje skupnosti prinaša novo kakovost. Ne gre torej za odsotnost, temveč za raznolikost kakovosti, za raznolikost identitet in njihovo pripoznanje (Thomas, 2013). Kot izpostavi Lesar (2018), se zdi za uredničenje inkluzije v kontekstu šolstva nujno Rawlsov koncept distributivne pravičnosti dopolniti vsaj še s pripoznanjem (Fraser in Honneth, 2003), participacijo (Kodele, 2017) in soodvisnostjo (Lynch, Baker in Lyons 2009).

Ovire pri vzpostavljanju inkluzivnega sistema vzgoje in izobraževanja

Izpostavili smo že, da je izobraževanje oseb s posebnimi potrebami danes v Sloveniji urejeno bolje kot pred spremembo zakonodaje leta 2000, še vedno pa ni dovolj vključujoče, še zlasti za določene skupine oseb s posebnimi potrebami in na vseh izobraževalnih ravneh (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). Na ravni obveznega izobraževanja ostajajo najbolj izključeni učenci z motnjo v duševnem razvoju. ZUOPP-1 (2012) sicer omogoča vključevanje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v običajno šolo ter s tem integracijo običajnih in prilagojenih programov, vendar ta praksa še danes ni zaživela, ker niso bili zagotovljeni osnovni pogoji za usklajevanje dveh programov znotraj enega razreda, po vseh teh letih in kljub spodbudnim praksam v tujini, pa ne obstaja niti podzakonska norma, ki bi urejala vprašanje vsebin in oblike spričeval za učence, ki bi se po nižjem izobrazbenem standardu znanja šolali v običajnih oddelkih (Šelih, 2013). Pregled statistike vpisa otrok s posebnimi potrebami v običajne šole in izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sicer pokaže, da se je v šolskem letu 2019/2020 v teh programih šolalo 93 otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju⁵. Kljub vključitvi pa ni bila odpravljena temeljna ovira, s katero se srečujejo otroci in na kar že leta opozarja tudi stroka (Rovšek, 2013). Standardi znanja, ki jih morajo dosegati otroci, ostajajo namreč nespremenjeni, pa čeprav je eden od ključnih kriterijev opredelitve otroka kot otroka z motnjo v duševnem razvoju prav identifikacija znižanih kognitivnih sposobnosti na enem ali več področjih.

5 https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf.

To pomeni, da imajo lahko otroci z motnjami v duševnem razvoju težave pri usvajanju nekaterih temeljnih standardov znanja na ravni splošnega osnovnošolskega izobraževanja, če ti niso prilagojeni, kot to velja za izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, ki pa se za učence, kot smo zapisali že na drugem mestu, vedno izvaja le v ločenih oddelkih. Zaključimo lahko, da so danes otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju sicer vključeni v večinske šole in oddelke, ne obstajajo pa evalvacije ali raziskave, v katerih bi bila analizirana tudi smiselnost in uspešnost takšnega načina vključevanja otrok ter analizirano napredovanje učencev med razredi.

Razlogi neuresničevanja inkluzije znotraj izobraževalnih sistemov so sicer zelo raznoliki. Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) zapišejo, da jih deloma lahko razumemo tudi kot posledico velikih paradigmatskih razlik med strokovnjaki, od katerih vsak temelji na drugačnih raziskovalnih izsledkih. Ena skupina strokovnjakov dokazuje, da učenci s posebnimi potrebami po izbranih kazalnikih v večinskih šolah napredujejo manj kot vrstniki v ločenih specialnih izobraževalnih ustanovah, druga skupina pa dokazuje nasprotno, da ti učenci v večinskih šolah napredujejo bolje, razlike pa so tudi med različnimi skupinami učencev s posebnimi potrebami in tudi glede na stopnjo izobraževanja. Tako so dijaki s posebnimi potrebami bistveno bolj zastopani v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, manj pa jih je na gimnazijah (Cankar, 2020). Ta ugotovitev sicer ne drži za skupino dijakov z organskimi ovirami (slepi, slabovidni in z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani, gluhi in naglušni). Njihov delež je na gimnazijah celo večji kot v preostali populaciji (prav tam).

Med pomembne ovire pri vzpostavljanju inkluzije pa sodi tudi sam sistem študija prihodnjih pedagoških delavcev (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). Ta ostaja dvotirni ter deli študij specialne in rehabilitacijske pedagogike od splošnih pedagoških programov. V splošnih pedagoških programih so sicer teme izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v primerjavi z ostalimi ranljivimi skupinami učencev zastopane v večjem deležu (Peček Čuk in Macura-Milovanović, 2015; Messner, Worek in Peček, 2016; Lesar, 2018), vprašanje pa je, ali pomenijo tudi odmik od medicinskega diskurza in diskurzov nezmožnosti k diskurzu demokratizma in pedagoškemu diskurzu, kjer na vse gledamo kot zmožne učenja (Lesar, 2009, Rebolj, 2018) ter prave participacije (Kodele, 2017). Zapisali smo tudi že (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019), da dodaten izziv predstavlja tudi bolonjski kompetenčno zastavljen program izobraževanja prihodnjih učiteljev, ki ne podpira izobraževanja ključnih kakovosti, niti učitelja kot celovite osebnosti in posledično zavira rahljanje morebitnih identificiranih negativnih, neustreznih prepričanj pedagoških delavcev do inkluzivnosti, ki zahtevajo procesno izobraževanje in sistematično refleksijo pridobljenih znanj.

Še večji manko pa se kaže na ravni univerzitetnih pedagoških delavcev. Kot je bilo izpostavljeno v monografiji *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (Vršnik Perše, 2021), v Sloveniji uvajanje v opravljanje poklica visokošolskega učitelja ni sistematično urejeno, zato lahko postane učitelj tudi nekdo, ki ni usvojil niti osnovnih učiteljskih kompetenc in znanj (Košir, 2021). Zato od visokošolskih učiteljev ne moremo pričakovati niti posebnih specialno-pedagoških niti obče-pedagoških znanj. To vrzel se skuša v zadnjih letih sicer zapolniti s številnimi izobraževanji in usposabljanji iz najrazličnejših pedagoško-didaktičnih področij, a gre še vedno za delno in sistemsko nezadostno podprto rešitev.

Zaradi omenjenega je pri visokošolskih učiteljih bolj kot proučevanje poznavanja posebnih potreb, s katerimi se srečujejo študentje, smiselno proučevati njihov odnos do študentov s posebnimi potrebami. O pomenu odnosa do oseb s posebnimi potrebami pišejo tudi drugi (Kobal Grum, 2018; Schmidt in Vrhovnik, 2017; Štembeher in Riccarda Kiswarday, 2018), raziskave pa se praviloma osredotočajo na učitelje na downiverzitetnih ravneh izobraževanja. V nadaljevanju bomo povzeli rezultate dveh raziskav, ki sta bili osredinjeni na inkluzivno naravnost univerzitetnih pedagoških delavcev.

Inkluzivna naravnost visokošolskih učiteljev

Glede na kratko zgodovino vpeljevanja koncepta inkluzije v šolski sistem in ovire, ki zaznamujejo uveljavljanje koncepta na downiverzitetnih ravneh izobraževanja, ni presenetljivo, da univerzitetni učitelji v času svojega izobraževanja niso bili deležni usposabljanj in izobraževanj s področja vsebin in ciljev inkluzivnega izobraževanja. Sklepati gre, da velja zanje podobno kot za zaposlene na ostalih ravneh izobraževanja – prepričanja in stališča so posamezniki oblikovali predvsem na osnovi lastnega raziskovanja in izkušenj. Kar pa seveda ni zadostno niti ustrezno izhodišče za vzpostavljanje inkluzivno naravnane visokošolske skupnosti.

V nadaljevanju najprej povzemamo nekatere ugotovitve raziskave⁶ (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020), ki ponuja vpogled v stališča in prepričanja univerzitetnih učiteljev na pedagoških študijskih programih. Lesar in Žvegljč Mihelič sta ugotovili, da je več kot polovica vprašanih izbrala inkluzivno naravnane trditve pred integrativnimi (prav tam). Bolj natančna statistična analiza pa je

6 K sodelovanju pri raziskavi sta avtorici povabili vseh 525, v času raziskave zaposlenih univerzitetnih delavcev na fakultetah, ki izobražujejo prihodnje pedagoške delavce. Odzvalo se jih je 141. Dobra polovica sodelujočih (59,6 %) je bilo zaposlenih na pedagoških fakultetah, slaba petina (19,1 %) na eni od obeh Filozofskih fakultet, 8,1 % na Fakulteti za šport ter manjši delež na Fakulteti za socialno delo in Akademiji za glasbo (za več glej Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020).

pokazala, da je med inkluziji bolj naklonjenimi statistično značilno večji delež tistih, ki se vsaj nekaj časa v svojem poučevanju posvečajo temam marginaliziranih družbenih skupin, kot tistih, ki tem temam posvetijo zelo malo časa. Avtorici ugotovita (prav tam), da iz njune raziskave veje zmerni optimizem. Tisti, ki vsaj nekaj časa posvetijo inkluzivnim temam, bolj sledijo ugotovitvam raziskav in priporočilom o uresničevanju socialnega vidika inkluzivnosti in ne le individualističnega. Diskurz profesionalizma bolj nadomešča pedagoški diskurz, asimilacijo pa težnje k dnevno prilagojenemu pedagoškemu delu v heterogenih učnih skupinah (prav tam).

Skozi analizo sta ugotovili še, da je naklonjenost inkluziji statistično pomembno povezana s študijskim programom. Ideji so bolj naklonjeni visokošolski učitelji na študijskih programih pedagogike kot npr. na študijskem programu predšolske vzgoje ali razrednega pouka (prav tam). Dokaj visoko stopnjo inkluzivne naravnosti študentov pedagogike je potrdila tudi druga raziskava (Mažgon, Jeznik in Ermenc, 2018). Enega od razlogov za razlike glede na študijske programe Lesar in Žveglič Mihelič (2020) prepoznata v tem, da vzgojiteljice in učitelji delajo pretežno v skupinah, pedagogi pa so usmerjeni bolj v individualno svetovalno delo s posamezniki. Delo v večji heterogeni skupini pa je večji izziv kot delo s posamezniki. Avtorici (prav tam) se sprašujeta, ali je to eden od pomembnih razlogov, zakaj imajo učitelji v Sloveniji težave pri udejanjanju inkluzije. Delu v raznolikih oddelkih res ni posvečeno veliko pozornosti, zato so te ugotovitve zaskrbljujoče (prav tam). Za zmanjšanje razlik, ki se reproducirajo znotraj šolskega sistema, bi bilo ključno, da te razlike najprej sploh prepoznamo in jih za povečanje pravičnosti izobraževanja razumemo kot pomembno pozitivno izhodišče učiteljevega dela, ko raznolikost postane vrednota, ki bogati šolsko skupnosti.

V raziskavi Lesar in Žveglič Mihelič je torej prepoznan koncept integracije, v ospredju pa je psihomedicinska paradigma in individualistična perspektiva ali diskurz profesionalizma (prav tam). Kot zaključujeta avtorici raziskave, je med vprašanimi zaznati ambivalenten odnos med temeljnimi pedagoškimi vsebinami in potrebo po implementaciji inkluzivnosti ali integracije. Sklene-ta, da malo več kot polovica inkluziji bolj naklonjenih pedagoških delavcev ni zadovoljiv rezultat in je kot tak pomembna ovira na poti implementacije inkluzivnosti v slovenski šolski sistem.

Njune ugotovitve dopolnjujemo še z ugotovitvami Rebolj (2018), ki je v svoji doktorski raziskavi s pomočjo poglobljenih intervjujev kot ena od prvih v Sloveniji proučevala stališča študentov s posebnimi potrebami in prilagoditve študijskega procesa med pedagoškimi delavci na dveh članicah Univerze v Ljubljani. Njene ugotovitve so bolj spodbudne. Ugotovila je namreč, da v raziskavo vključeni visokošolski učitelji večinoma izražajo zelo pozitivna stališča

do prilagoditev za študente s posebnimi potrebami in da so se zelo pripravljene odzvati na prošnje študentov po prilagoditvah, prav tako pa so pripravljene omogočati različne prilagoditve študijskega procesa (prav tam).

Na drugi strani pa je ugotovila tudi, da v raziskavo vključeni študenti s posebnimi potrebami poročajo o srečevanju z nerazumevanjem in o negativnih izkušnjah (prav tam). Tako kot na ostalih ravneh izobraževanja, prilagoditve študijskega procesa najpogosteje odprejo vprašanje ogrožanja akademskih standardov. Gre za sodobno težnjo po individualizaciji pedagoškega procesa, ki pa naj ne bi zniževala zahtev študija. Avtorica (prav tam) ugotavlja, da do tega neželenega pojava pride predvsem zaradi občutka nemoči visokošolskih učiteljev, ki ne vedo zmeraj, kako izvajati prilagoditve študijskega procesa, ter se srečujejo z dilemami in vprašanji, ki so povezani s smiselnostjo posameznih prilagoditev. Vendar pa avtorica hkrati ugotavlja (prav tam), da vprašanje nižanja akademskih standardov ni povezano le z odpiranjem fakultet študentom s posebnimi potrebami, ampak tudi s splošno večjo dostopnostjo študija, prisotnostjo diskurza usmiljenja na univerzah in podobnim pritiskom, ki rezultirajo v popuščanju in zniževanju študijskih zahtev.

Sklep

V članku smo na primeru izobraževanja oseb s posebnimi potrebami raziskovali, kako se sodobni koncept inkluzivno naravnane učne skupnosti odraža na terciarni stopnji izobraževanja. Najprej smo ureditev študija za osebe s posebnimi potrebami povezali z grobim orisom zgodovine šolanja v Sloveniji na predhodnih ravneh izobraževanja. Predstavili smo sistemsko ureditev šolanja oseb s posebnimi potrebami, z bolj natančno predstavitev sistema na eni od treh javnih univerz. S tem smo pokazali, da ureditev na ravni terciarnega izobraževanja v veliki meri predstavlja nadaljevanje ureditve izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na nižjih ravneh izobraževalnega sistema. Na osnovi že znanih dilem in ovir vpeljevanja inkluzivno naravnane šolanja na douniverzitetni stopnji smo izpostavili nekatere dileme, ki so pomembne tudi z vidika univerzitetnega izobraževanja. Na koncu pa smo povzeli še dve raziskavi, ki sta bili v zadnjem obdobju opravljene v Sloveniji in omogočata vpogled v inkluzivno naravnano visokošolskih učiteljev. Zaključimo lahko, da to, kar velja sicer za izobraževalni sistem na douniverzitetnih ravneh, velja tudi za univerzitetno izobraževanje. Kot ugotavlja več avtorjev (Lesar, 2009; Lesar, 2018; Lesar in Mihelič Žvegljč, 2020; Rebolj, 2018), trenutno na vseh ravneh izobraževanja v Sloveniji še prevladujejo individualistična perspektiva posebnih potreb, medicinski diskurz ter diskurza profesionalizma in usmiljenja. V ospredju ostaja psihomedicinska paradigma in model kompenzacijskih

praks, kar odraža integracijsko logiko razumevanja vključevanja in je daleč od tega, kar vsaj v teoriji opredeljujemo kot širše razumevanje inkluzije kot osnove za vzpostavljanje inkluzivno naravnane učne skupnosti.

Literatura in viri

- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011.* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Ermenc, S. K., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Fraser, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London New York.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Kobal Grum, D. (2018). Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda. V: *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 93–102.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Komljenovič, J. in Marjetič, E. (2010). *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja. Statistični podatki o visokem šolstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V., Drljič, K. in Leban, U. (2018). Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja. V: T. Vršnik Perše (ur.). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu : spoznanja in izzivi*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, str. 47–64.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford: University Press.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International journal of inclusive education*. 22 (7), 699–713.

Lesar, I. in Žvegljč Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International journal of inclusive education*. 24(7), 73–753.

Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality : love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.

Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc S. K. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*. 8(4), 1–10.

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*. 69(1), 44–69.

Messner, E., Worek, D. in Peček, M. (ur.) (2016). *Teacher education for multilingual and multicultural settings*. Graz: Leykam.

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal*, 5(1). 9–30.

OZN – CRPD. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. General comment No. 4, article 24: Right to inclusive education. Dostopno: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (pridobljeno 18. 3. 2019).

Peček, M., in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. 21(3), 260–276.

Pravila za dodelitev statusa kandidata s posebnim statusom v prijavno-sprejemnem postopku za vpis na Univerzo v Ljubljani. (2020). Dostopno na: <https://www.uni-lj.si/studij/prijavno-sprejemni-postopki/kandidat-posebni-status>, (pridobljeno 6. 8. 2019).

Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani. (2018). Dostopno na: <https://www.uni-lj.si>, (pridobljeno 6. 8. 2019).

Poučevanje študentov s posebnimi potrebami, Priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami (2020).

Rezultati ankete za študente s posebnimi potrebami. (2021). Dostopno na: <https://www.uni-lj.si/studij/studenti-s-posebnim-statusom/porocila-in-analize/>, (pridobljeno 6. 8. 2019).

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Rebolj, B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Rovšek, M. (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju: doktorska disertacija*. Univerza v Ljubljani, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2017). Inkluzija učencev s posebnimi potrebami in stališča učiteljev osnovnih ter srednjih poklicnih šol, V: Bratož, S. *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*, Koper: Založba Univerze na Primorskem, 71–87.

Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*. 64(2), 64–74.

Statistika in analize s področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (2018). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/statistika_in_analize/, (pridobljeno 6. 8. 2019).

Schmidt, M. (2021). Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje. V: T. Vršnik Perše (ur.). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (1. izd.). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Štemberger, T. in Kiswarday Riccarda, V. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European journal of special needs education*, 33(1), 47–58.

Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris.

Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V: T. Vršnik Perše (ur.). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (1. izd.). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami /ZOPOPP/ (2017). (Uradni list RS, št. 41).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2012). Uradni list RS, št. 40.

Zakon za urejanje položaja študentov. (2017). Uradni list RS, št. 61/17.

Zakon o visokem šolstvu. (2012). Uradni list RS, št. 32/12.

MENTORSTVO IN VLOGE MENTORJEV V PROCESIH PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA NA VISOKOŠOLSКИH ZAVODIH

Monika Govekar-Okoliš
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Opredelitve o tem, kdo je mentor, nam kažejo, da mora imeti mentor določene osebnostne lastnosti, sposobnosti, da lahko pomaga študentu praktikan-tu pri njegovem strokovnem in osebnem razvoju. Glede na omenjeno lahko sklepamo, kakšne so vloge mentorja za vodenje študentov na praktičnem usposabljanju.

Kdo je mentor?

Že v zgodovini najdemo prve opise in spoznanja o tem, kdo je mentor. O mentorju se je pisalo že v grški literaturi (najbolj znan je Homerjev ep Odiseja), kjer je beseda mentor pomenila prijatelja, vodnika in svetovalca, osebo, ki je bila povezana z izkušenskimi učenjem, ki je dajala podporo ter izzive Telemahu (mentoriran-ru), ki je bil sin Odiseja (Garvey idr., 2009). Beseda mentor se je uporabljala v grških krogih politikov, športnikov in igralcev. Pomenila je osebo, ki je bila vzor ter je imela močan vpliv na razvoj druge osebnosti in njene kariere. O tem, kdo je mentor, bi skozi zgodovino našli različne zapise in opredelitve. Veliko avtorjev piše o mentorju zlasti v času prehoda iz 20. v 21. stoletje in več avtorjem je skupno to, da vidijo mentorja kot vodnika, učitelja, vzgojitelja (modrega, dobro mislečega) svetovalca mlademu človeku oz. osebi, ki z nasveti in pojasnili usmerja ter vodi neizkušeno osebo. Na področju izobraževanja odraslih je raziskoval pomen mentorja znani angleški andragog Jarvis (1995), ki je zapisal, da je mentor oseba, ki se odziva na potrebe učečega ter je njegov pomočnik in usmerjevalec. Parsloe in Wray (2000) omenjata Shea, ki pravi, da je mentor oseba, ki skozi svoja dejanja in delo pomaga drugemu pri doseganju njegovih možnosti. Gibb, kot navaja Gibbons (2013), imenuje mentorja »izvršitelj«, ki ima osebni interes pomagati, voditi in razvijati mlado in manj izkušeno osebo. O tem, da je mentor dober svetovalac, vzornik in motivator, piše tudi Opalk (2003).

Vloge mentorja za praktično usposabljanje študentov na fakulteti

Opalk (2003) omenja, da je vloga mentorja v tem, da spodbuja razvoj mentoriranca, ga uči specifičnih spretnosti, mu postavlja izzive in odgovornosti ter

daje konstruktivne povratne informacije o močnih in šibkih točkah. Mentor naj bi dajal mentorirancu podporo, informacije, odgovarjal na vprašanja in bil dosegljiv (prav tam). V delu *Roles and Tasks of a Mentor* (2018) se poudarja vzpostavitev mentorjevega pozitivnega odnosa do mentoriranca. Pomembno je zaupanje, spoštovanje, redna interakcija in podpora mentorja. Poudarja se pomoč mentorja mentorirancu, da ta doseže osebne, izobraževalne in poklicne cilje ter komunikacijske spretnosti. Mentor mora mentorirancu pomagati, da se zna povezati z viri pri izobraževanju, študiju npr. na univerzi, da je mentor vir podpore in usmerja mentoriranca. Pri tem pa je ključna pripravljenost mentorja na mentorstvo.

Več avtorjev (npr. Brečko in Painkret 2018; Feeney Jonson, 2013; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Govekar-Okoliš, 2018; Johnson 2016; Kermavnar in Govekar-Okoliš 2016; Yukl, 2013; idr.) piše o tem, kakšni so najboljši mentorji. Omenjajo, da so najboljši mentorji tisti, ki imajo pozitiven, zaupljiv in spoštljiv odnos do mentoriranca, ga podpirajo in spodbujajo ter mu pomagajo. Mentorirancem pomagajo razvijati različne kompetence, ki so povezane s študijem, prihodnjim poklicem in delom. Najboljši mentorji podpirajo osebnost mentoriranca in ga usmerjajo v njegovem osebnem razvoju. Ustvarjajo priložnosti za učenje, kritično mišljenje, prilagodljivost, dostop do strokovnega znanja. Mentorji so pozorni na motivacijo mentoriranca za učenje in izobraževanje. Najboljši mentorji so tudi dobri strokovnjaki in skrbijo za lasten profesionalni razvoj, tako osebni kot poklicni.

Vrste mentorjev v praktičnem usposabljanju

Od leta 2007 se začne sprememba študijskih programov praktičnega usposabljanja študentov na članicah Univerze v Ljubljani. Izšlo je delo z naslovom *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani* (Kristl, idr., 2007). To delo uvršča praktično usposabljanje študentov med širše pojmovano »učenje na delovnem mestu«, ki je zgolj ena od aktivnih oblik študijskega dela (prav tam, str. 7). Praktično usposabljanje poteka med študentom praktikantom, mentorjem v visokošolskem zavodu oz. fakulteti in mentorjem v praktičnem usposabljanju v organizaciji, podjetju ali zavodu.

Formalna pravila o vrstah mentorjev narekujejo, da mora biti mentor strokovno usposobljena oseba, ki je koordinator mentor (habilitirani učitelj) v visokošolskem zavodu in mentor v praktičnem usposabljanju (zunanji mentor) v organizaciji (Kristl, idr., 2007). Zunanji mentorji so učitelji mentorji ali mentorji na pedagoškem področju praktičnega usposabljanja ali pa mentorji v organizacijah, ki so mentorji na nepedagoškem področju praktičnega usposabljanja.

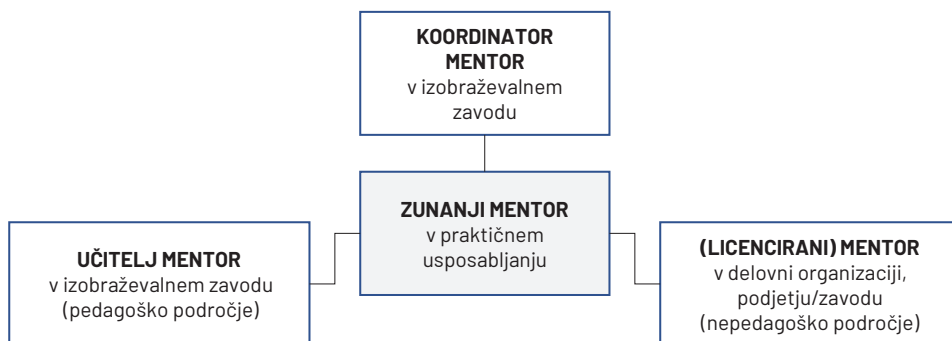
Mentorji na pedagoškem področju praktičnega usposabljanja vodijo pedagoško mentorstvo študentom na praktičnem usposabljanju na vseh stopnjah študija formalnega izobraževanja. Pedagoško mentorstvo študentom praktikantom pomeni usposabljanje prihodnjih učiteljev, profesorjev in poteka na vseh stopnjah šolskega (formalnega) sistema, to je na osnovnih šolah, srednjih šolah, višjih šolah, fakultetah ter državnih in zasebnih izobraževalnih zavodih. Pedagoška praktična usposabljanja študentov vodijo učitelji mentorji. Ti se razlikujejo glede na določeno stopnjo izobraževalnega zavoda, kjer poteka praktično usposabljanje. Učitelji mentorji so na osnovnih šolah, srednjih šolah, višjih šolah, visokih šolah oz. fakultetah (v dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih). Te lahko imenujemo, kot navajajo Smernice praktičnega usposabljanja za Univerzo v Ljubljani, zunanji mentorji in so habilitirani učitelji na posameznem izobraževalnem zavodu (Kristl idr., 2007, str. 17), kjer poteka praktično usposabljanje.

Mentorji na nepedagoškem področju praktičnega usposabljanja vodijo nepedagoško mentorstvo študentom na praktičnem usposabljanju v različnih delovnih organizacijah, podjetjih in zavodih, tako državnih kot zasebnih. Nepedagoško mentorstvo študentom praktikantom pomeni usposabljanje prihodnjih strokovnjakov, delavcev, zaposlenih na določenem strokovnem področju (družboslovja in humanistike, naravoslovja in tehnike ali na področju reguliranih poklicev), poteka v različnih državnih in zasebnih delovnih organizacijah, podjetjih/zavodih.

Nepedagoška praktična usposabljanja študentov vodijo mentorji v delovnih organizacijah, podjetjih in zavodih. Ti se razlikujejo glede na določeno strokovno področje (družboslovje in humanistika, naravoslovje in tehnika ali področje reguliranih poklicev). Tudi te lahko imenujemo zunanji mentorji. V primeru, da v delovni organizaciji, podjetju/zavodu nimajo ustrezno, za določeno strokovno področje, izobražene osebe za mentorja, lahko izberejo osebo, ki dosega tako stopnjo izobrazbe, kot jo bo imel na koncu študija študent oziroma ima veliko delovnih izkušenj in znanj. Tak mentor se imenuje licencirani mentor (Kristl idr., 2007, str. 17). Omenjeno lahko ponazorimo tudi s shemo (Shema 1).

Shema 1

Vrste mentorjev v praktičnem usposabljanju (izdelano po Kristl idr., 2007).



Mentor upošteva v praktičnem usposabljanju dve načeli. Prvo je načelo razvojnosti. Pri koncipiranju, izvajanju in vrednotenju praktičnega usposabljanja upošteva predznanje in motiviranost praktikantov, ki je povezana s stopnjo njihovega trenutnega strokovnega razvoja. Ker praktikanti o istih problemih različno razmišljajo na različnih stopnjah, je treba upoštevati omenjeno, saj prav to lahko prispeva h kakovosti njihovega učenja v dani učni situaciji. Drugo načelo je načelo komplementarnosti. To izhaja iz partnerskih institucij na osnovi njihovih izkušenj in različnih vrst znanja v procesu izvajanja praktičnega usposabljanja na organizacijski in vsebinski ravni ter v fazi načrtovanja, izvajanja ter ocenjevanja dosežkov praktikantov, evalvacije procesa in rezultatov praktičnega usposabljanja (Kristl idr., 2007, str. 6). Da bo mentor uspešno posredoval znanje v mentorstvu in izobraževal posameznike, mora imeti ustrezne kompetence.

Kompetence mentorja za vodenje praktičnega usposabljanja

Mentor je strokovnjak, ki ima določeno znanje, kvalifikacije na določenem strokovnem področju delovanja in ustrezne kompetence. Mentor je vedno izbran ali določen, da deluje na določenem strokovnem področju, da lahko nudi mentorirancu znanje, napotke in usmeritve v stroki, s katero se mentoriranec spoznava. Da bo mentor v očeh mentoriranca sprejet in cenjen zaradi svojega znanja in izkušenj, mora biti kompetenten v sferi, v kateri deluje, in imeti določene osebnostne značilnosti, ki so pozitivno vrednotene in dobro vplivajo na odnose med ljudmi. Katere so kompetence mentorjev, bomo spoznali s pomočjo opredelitve nekaterih avtorjev, ki so se ukvarjali z mentorstvom. Razdevšek-Pučko (2004 v Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016) omenja, da je naloga izobraževanja in usposabljanja mentorjev razvijanje profesionalnih

možnosti, razvijanje kompetentnosti na področju različnih nalog, opravil in vlog ter razvijanje potrebe po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju.

Kompetence mentorja je raziskoval tudi Clutterbuck (2004). Ugotavlja, da so mentorji izkušeni in dobro uravnoteženi profesionalci, ki so zainteresirani za razvoj mentoriranca in so usmerjeni k razvoju organizacije, v kateri delajo. Kompetenco mentorja je opredelil kot nekaj, kar mentor počne, opredelil pa je tudi način, kako to počne. Pri tem nas opozori, da je treba kompetence mentorja razlikovati od funkcij mentorja. Meni, da funkcije mentorja pomenijo tisto, kar doprinese k mentorskemu procesu, in jih ne smemo enačiti s kompetencami. Clutterbuck meni, da je kompetence mentorja težko opredeliti, ker je mentorski proces odvisen od situacije in časovne determiniranosti (Clutterbuck in Lane, 2004).

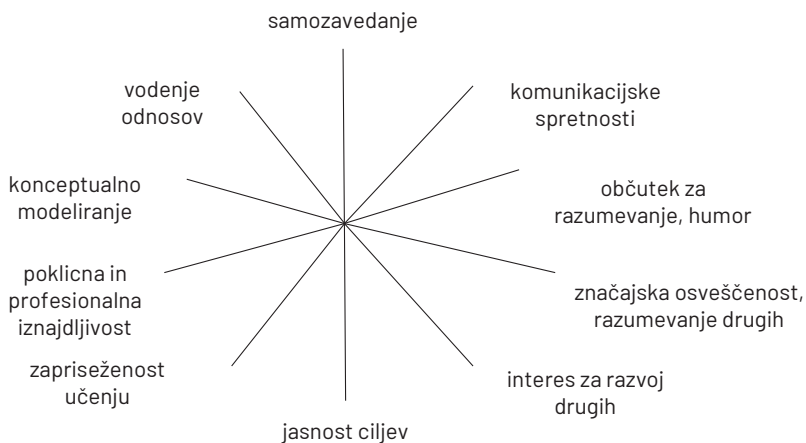
Clutterbuck (2004) razvršča med splošne mentorjeve kompetence:

- sposobnost primerno se odzvati različnim potrebam mentoriranca,
- sposobnost prepoznati in uskladiti različne ter morda konfliktne namene,
- sposobnost prepoznati ter se primerno prilagoditi fazam odnosa med mentorjem in mentorirancem.

Poleg splošnih mentorjevih kompetenc pa je Clutterbuck (2004) natančneje opredelil deset mentorjevih kompetenc (glej Shemo 2), ki so pomembne za mentorja: samozavedanje, komunikacijske spretnosti, občutek za razmerje in humor, interes za razvoj drugih, jasnost ciljev, zanimanje za razvoj drugih, zapriseženost učenju, poklicna in profesionalna iznajdljivost, konceptualno modeliranje, vodenje odnosov.

Shema 2

Deset mentorjevih kompetenc (prirejeno po Clutterbuck, 2004, str. 48).



Spoznamo, da Clutterbuck (2004) opisuje sposobnosti, ki so vezane na mentorjev odnos do mentoriranca. Mentor naj bi imel sposobnost, da prepozna različne mentorirančeve potrebe in se nanje tudi odzove. Imeti mora sposobnost reševanja konfliktnih situacij in imeti sposobnosti za ustrezno sodelovanje z drugimi ljudmi.

Konkretizacija mentorjevih kompetenc za vodenje praktičnega usposabljanja

Mentorjeve kompetence so lahko strokovne, odnosno-komunikacijske in organizacijsko-administrativne. Tovrstno razdelitev kompetenc smo povzeli po različnih avtorjih, ki v svojih strokovnih opredelitvah pišejo o tovrstnih kompetencah za učitelje-mentorje (Bizjak, 2004; Govekar-Okoliš, 2020; Marentič Požarnik, 2006; Puklek Levpušček, 2007) ter za mentorje v različnih organizacijah in podjetjih (Govekar-Okoliš in Kermavnar, 2020; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Ne glede na določeno strokovno področje lahko omenimo nekaj najbolj pomembnih splošnih kompetenc mentorja.

Strokovne kompetence mentorjev :

- Mentor je kot model strokovnjaka učitelja, ki izkazuje kakovostno strokovno znanje, poznavanje učnih metod in pristopov pri poučevanju svoje stroke.
- Mentor naj izkazuje entuziazem pri svojem delu, saj s tem razvija mentorirancev pozitiven odnos do prihodnjega strokovnega poklica.
- Mentor mora poznati delovanje institucije, kjer poteka mentorstvo, sistem dela, zakonodajo in dokumentacijo.
- Mentor zna pri načrtovanju dela z mentorirancem upoštevati izobraževalne potrebe mentoriranca in izhajati iz stopnje razvoja njegovih praktičnih veščin v poklicu.
- Mentor učinkovito pomaga mentorirancu pri načrtovanju, izvajanju in ovrednotenju dela in učenja.
- Mentor daje praktične napotke za delo ob hkratnem spodbujanju mentoriranca k poglobljeni in kritični refleksiji o njegovem delu. Pri tem naj bi: usmerjal mentoriranca k učenju in pridobivanju izkušenj (ozaveščanje in spreminjanje mentorirančevih pojmovanj o znanju, učenju, k določeni poklicni idr. vlogi; o povezavi med učnimi cilji, mentorirančevimi cilji pri konkretnem delu, njegovem ravnanju in učinkih) ter spodbujal mentoriranca, da lastne izkušnje z delom in učenjem povezuje s širšimi teoretičnimi in praktičnimi strokovnimi spoznanji.

- Mentor obvlada razne metode, oblike in instrumente opazovanja in spremljanja poteka mentorirančevega učenja in dela ter upošteva njegove učne stile in učne navade.
- Mentor obvlada uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in k temu navaja tudi mentoriranca.
- Mentor zna ocenjevati mentorirančeve dosežke ter mu daje konstruktivno povratno informacijo o njegovem delu in pridobljenem znanju.
- Mentor ustrezno vpliva na poklicno socializacijo mentoriranca in na razvoj njegove poklicne identitete.
- Mentor ima razvito dobro samopodobo.
- Mentor skrbi za lasten profesionalni osebni in poklicni razvoj s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem.
- Mentor skrbi za lastno vseživljenjsko učenje in izobraževanje.

Odnosno-komunikacijske kompetence mentorjev:

- Mentor zna vzpostaviti učinkovito in jasno komunikacijo. Izkazovati mora potrebne komunikacijske spretnosti in empatičnost (spretnosti poslušanja, parafraziranja, spodbujanja mentoriranca k lastni refleksiji, nasvetovanje, konfrontacija, uporaba usmerjenih in odprtih vprašanj).
- Mentor mora znati vzpostavljati dobre osebne in delovne odnose z mentorirancam, ob razumevanju njegovih bojazni in negotovosti, ter vzpostaviti pozitivno klimo.
- Mentor zna obvladati nezaželene dogodke v procesu mentorstva (konflikti, nemotiviranost, nedisciplina).
- Mentor zna podpirati mentoriranca pri njegovem delu, tako na spoznavnem kot čustvenem področju, ter ga hkrati izziva k spremembam v nadaljnjem razvoju znanj in spretnosti.
- Mentor zna spodbuditi mentoriranca, da ga ta brez zadržkov lahko vpraša za nasvet.
- Mentor uspešno sodeluje s sodelavci v instituciji, z vodstvom, s strokovnimi institucijami in zavodi ter zna povezati kadrovske potencial institucije za čimbolj učinkovito usposabljanje mentoriranca.

Organizacijsko-administrativne kompetence mentorjev:

- Mentor zna primerno obvladovati čas glede na svoje cilje (organizacija, načrtovanje in izvedba mentorstva) in k temu navaja tudi mentoriranca.
- Mentor naj bi znal ustrezno organizirati mentorirančevo delo, učenje idr. (po potrebi spreminjati urnik, vodenje dokumentacije o mentorirančevem delu in učenju idr.).

Spoznamo, da naj bi imel vsak učinkovit mentor, ne glede na področje njegovega mentorskega dela, tako strokovne kompetence s svojega strokovnega področja dela, odnosno komunikacijske kompetence, ki so pomembne za dober odnos med mentorjem in mentorirancem, ter organizacijsko-administrativne kompetence, ki so pomembne za samo učinkovito organizacijo mentorstva. Pomembno je, da vsak mentor pozna kompetence in jih tudi ureničuje, saj mu zagotavljajo učinkovitost mentorstva.

Značilnosti učinkovitega mentorja in njegove kompetence

Učinkovitost mentorja se pokaže v mentorskem odnosu z mentorirancem in v samem procesu mentorstva. Mentoriranci potrebujejo čim bolj učinkovitega mentorja, ki zna voditi, ima jasne cilje, pomaga mentorirancu najti, kar je tisto, kar želi doseči, in zakaj si to želi doseči. Učinkovito delovanje mentorja se kaže takrat, kadar mentor doseže najvišjo stopnjo pri izobraževanju s pomočjo mentorstva, ko se mentor in mentoriranec soočita v diadnem odnosu ali odnosu medsebojnega sodelovanja dveh oseb (Krajnc, 1984), kar smo že omenjali.

Med značilne sposobnosti učinkovitega mentorja prišteva Brajša (1993) najprej učinkovito, jasno komunikacijo. Mentorjeva komunikacija mora biti koherentna, kar pomeni, da to, kar mentor dejansko misli in čuti, tudi izraža verbalno in s svojim vedenjem. Na ta način ima lahko mentoriranec zaupanje v mentorja. Poleg jasne komunikacije mora mentor priznavati razlike v mišljenju in delovanju ter dajati svobodo mentorirancu z namenom, da se ta drugače razvija, kot bi se odločal mentor. Mentor naj bi kljub določeni psihični bližini v odnosih spoštoval in ohranjal tudi »razdaljo« med seboj in mentorirancem. Mentor mora biti sposoben komunicirati na enakovredni ravni jaz-ti in ne sme mentoriranca postaviti v podrejen položaj jaz-ono. To pomeni, da mora mentor priznavati sposobnost mentoriranca, da je odgovoren in da sam tudi opravi potrebno pot učenja uspešno. Mentor naj bi obvladal tudi občutljivo reagiranje na doživljanje mentoriranca in mu pomagal odkriti tudi podzavestne zdrse in konflikte, ki preprečujejo ali vsaj zmanjšujejo učenje.

Nekoliko drugače razlaga učinkovitega mentorja Opalk (2003). Omenja, da je učinkovit mentor oseba, ki razmišlja o svoji vlogi mentorja, o pričakovanjih, predsodkih in omejitvah. Učinkovit mentor je dejansko takrat, ko postavi na stran svoje ambicije, upanja in strahove ter vse to vidi v mentorirancu; šele takrat je mentor pripravljen razvijati pravi učinkovit mentorski odnos. Učinkovit mentor je tisti, kot navaja Opalk (prav tam), ki svojo vlogo jemlje odgovorno in je tudi spoštovan med zaposlenimi kolegi in dobro pozna institucijo, v kateri dela, ter kulturne norme. Poleg tega ima za mentoriranca čas in ga ustrezno vodi, obvladuje komunikacijske sposobnosti in je tudi dober poslušalec. Učinkovit

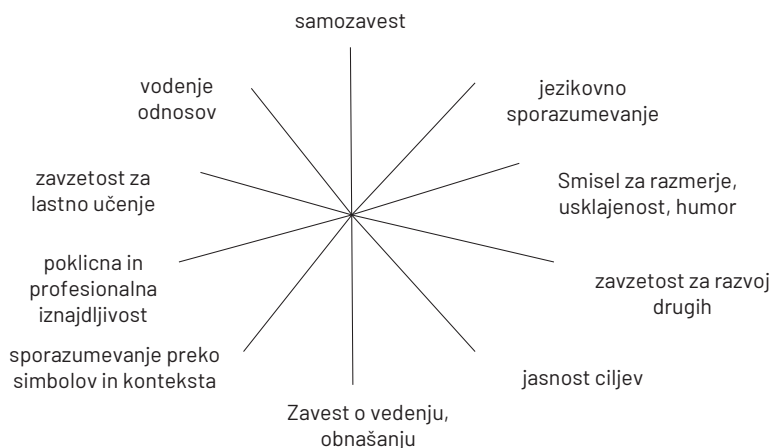
mentor je pripravljen učiti in poučevati mentoriranca, rad mu pomaga in ima sposobnost empatije. To pomeni, da je učinkovit, ker sprejema mentoriranca z zaupanjem in brez predsodkov, izraža optimizem in spodbuja mentoriranca, predvsem pa je odkrita osebnost in hkrati zna postavljati mentorirancu izzive.

Clutterbuck (2004) učinkovitost mentorja povezuje s pozitivnim ozračjem, tako da je mentor tisti, ki je sposoben ustvariti pozitivno ozračje, spodbuja mentoriranca, da mu zaupa. Pri tem pa mora mentor znati komunicirati, aktivno poslušati in tudi postavljati mentorirancu odprta vprašanja. Na ta način omogoča uspešno učno klimo, zna navezovati pristne človeške odnose, uporablja empatijo in zna gledati na dogajanja kar se da objektivno. Enako poudarja Govekar-Okoliš (2011), ki meni, da je učinkovit mentor spreten v komunikaciji, je demokratičen, odločen, samozavesten in ustvarjalen. Tak mentor je za mentoriranca tudi bolj zaupljiv. Pomembno je, da je mentor tudi »razmišljujoč praktik«. To pa je takrat, ko se uči iz lastnih izkušenj in jih vnaša v svoje delo ter zna povezati teoretična znanja s prakso. Mentor mora sam skrbeti za svoje osebno strokovno izpopolnjevanje, svoje vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Da je mentor učinkovit, pa je pomembno tudi, kakšne so njegove kompetence.

Clutterbuck je na podlagi raziskav skupaj s sodelavci prišel do spoznanja mentorjevih kompetenc, ki jih je povezal z učinkovitim mentorjem. Na delavnici so spraševali mentorje in mentorirance, naj navedejo lastnosti, ki bi jih najmanj pričakovali pri učinkovitem mentorju, ter lastnosti, za katere bi želeli, da jih ima učinkovit mentor. Ugotovili so pet ujemajočih se parov sposobnosti oziroma kompetenc (glej Shemo 3), ki se povezujejo z učinkovitim mentorjem in izhajajo iz že prej omenjenega modela (glej Shemo 2) mentorjevih desetih kompetenc (Clutterbuck in Lane, 2004).

Shema 3

Pet parov mentorjevih kompetenc (prirejeno po Clutterbuck in Lane, 2004, str. 49).



Prikaz petih parov kompetenc učinkovitega mentorja (Shema 3) nas seznani s pomenom značilnosti, ki mentorja označujejo za učinkovitega:

1. *Samozavest in zavest o vedenju in obnašanju*

Mentor potrebuje visoko stopnjo samozavesti in razvito samospoštovanje, zato da prepozna in uravnava svoje lastno vedenje, čustva in empatijo v procesu nujenja pomoči. Mentor mora biti seznanjen z vzorci obnašanja posameznikov in skupin, da jim lahko pomaga. Učinkovit mentor pomaga mentorirancu, da razvije zavest o vedenju in obnašanju ter samospoštovanje (Clutterbuck in Lane, 2004, str. 50).

2. *Poklicna in profesionalna iznajdljivost ter smisel za razmerje, usklajenost in humor*

Iznajdljivost je spoznavna modrost, ki jo mentor pridobi z mnogimi različnimi izkušnjami. Z iznajdljivostjo, s smislom za razmerje, za usklajenost ter s humorjem se izogne problemom, ki jih je predvidel in najde boljše možnosti, kako se problemom izogniti. Iznajdljivost je člen med izkušnjo ter med sposobnostjo uporabiti izkušnjo za učinkovito vodenje druge osebe (prav tam, str. 51).

3. *Jezikovno sporazumevanje in sporazumevanje prek simbolov (komunikacija)*

Komunikacija ni samostojna spretnost, temveč je kombinacija številnih spretnosti. Najpomembnejše spretnosti učinkovitega mentorja so:

- da zna aktivno poslušati,
- je skrben prejemnik sporočila,
- informacije vzporedno predeluje in
- zna zaključiti pogovor (prav tam).

4. *Zavzetost za lastno učenje in zavzetost za razvoj drugih*

Mentor mora biti pripravljen, da se stalno izobražuje in uči ter dopolnjuje svoje znanje, da bo lahko pomagal mentorirancu. Učinkovit mentor ponavadi postane vzor za samoizobraževanje, saj v vsaki izkušnji vidi priložnost za učenje, istočasno pa je zelo zavzet za pomoč drugim ter jim tako pomaga, da se razvijajo (prav tam, str. 52).

5. *Vodenje odnosov in jasnost ciljev*

Vodenje odnosov in jasnost ciljev sta nepogrešljivi kompetenci v mentorskem procesu. Pomenita vzpostavitev odnosa, njegovo vodenje, zastavljanje ciljev in refleksijo poteka mentorskega procesa. Kompetenci sta pomembni za mentorja in mentoriranca. Mentoriranec potrebuje nekoga, ki ga vodi in usmerja, ker sam tega ne zmore. Jasnost cilja je pomembna,

saj mora biti mentor sposoben pomagati mentorirancu najti tisto, kar si želi doseči. Mentor mora biti do mentoriranca zaupljiv, kar dosega z odprtim demokratičnim odnosom. Pomembno je tudi, da se mentor sam uči iz lastnih izkušenj in jih vnaša v svoje delo ter zna povezati teoretična znanja s praktičnimi (prav tam).

Spoznamo, da mora mentor, če želi biti učinkovit v mentorskem odnosu, sam skrbeti za svoje osebno izpopolnjevanje, svoje vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Tako kot je pri Clutterbucku (2004) pomembna vrsta osebnih lastnosti in sposobnosti mentorja (samozavest, profesionalnost, komunikacija ...) ter pripravljenost mentorja (za pomoč pri učenju drugim, samoizobraževanje, vodstvo odnosa in jasnost ciljev) za uspešno usposabljanje in sodelovanje, pa je Brajša (1993) med značilne sposobnosti učinkovitega mentorja prištel najprej učinkovito, jasno in koherentno komunikacijo. Zgoraj omenjeni avtorji opozorijo, da je značilnost učinkovitega mentorja v veliki meri odvisna prav od mentorjeve komunikacije in sposobnosti za uspešno mentorstvo.

Značilnosti neučinkovitega mentorja

Biti neučinkovit mentor oz. slab mentor nam pove, da je bil odnos med mentorjem in mentorirancem neuspešen. Pravimo, da se mentor in mentoriranelec nista ujela, ker med njima ni bilo prave povezave in proces mentorstva ni bil učinkovit in kakovosten. Pri tem odnosu so nastali tudi konflikti, ki so bili neuspešno razrešeni. Komunikacija ni bila pravilna. Med mentorjem in mentorirancem se lahko pojavijo številne težave, ki so odraz slabega oziroma neučinkovitega mentorja. Opalk (2003) omenja, da je mentor neučinkovit, če se mentorirancu ne posveča dovolj, ne sprevidi posameznikovih omejitev in pričakuje preveč ali pa je preveč zaščitniški in preveč nadzira mentoriranca. Ponavadi mentor tudi ne upošteva sposobnosti in interesov mentoriranca ter jih ne razume, je nezmožen podajati negativne povratne informacije na ustvarjalen način in svoje delo mentoriranja premalo strukturira.

Podobno tudi Rečnik (2004 v Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016) omenja, da so značilne za neučinkovitega mentorja tudi napačne oblike sporazumevanja med mentorjem in mentorirancem. Med te prišteva mentorjevo grožnjo in svarilo, kjer mentor ukazuje mentorirancu, ta pa se počuti prestrašenega ter razvije sovražen odnos in odpor do mentorja. Napačna oblika je tudi stalno pridiganje in moraliziranje mentorja kot avtoritete nad mentorirancem. Ta se ponavadi brani z visoko užaljenostjo, ima lahko občutek krivde in mentorju ne zaupa. Napačno pa je tudi mentorjevo (kratkotrajno ali dolgotrajno) kritiziranje, saj nima pozitivnega učinka na mentoriranca, temveč negativne. Mentoriranelec, ki je kritiziran, razvija negativno samopodobo.

Ugotovimo, da so vzroki za neučinkovitost mentorja lahko različni. Posledice slabega mentorstva in mentorskega odnosa med mentorjem in mentorirancem vodijo v neučinkovitost praktičnega usposabljanja študentov. Na učinkovitost mentorskega odnosa pa vpliva tudi samo načrtovanje priprave in izvedbe mentorstva že na fakulteti.

Kaj je mentorstvo in pomen mentorstva v praktičnem usposabljanju

Mentorstvo je usmerjanje, vodenje neizkušenega človeka z nasveti, pojasnili. Gre za proces vodenja, svetovanja in učenja osebe. Pravimo, da je mentorstvo oblika (andragoškega) dela, ki je lahko formalno ali neformalno. Obstaja več opredelitev mentorstva. Omenimo, da je mentorstvo na področju izobraževanja odraslih pomembna tehnika vodenja za razvoj mlajših (zaposlenih) in učinkovit način njihove socializacije ter širjenja znanj in izkušenj v organizaciji (Menges, 2016). Tudi Bernardin (2013) omenja, da ima mentorstvo odločilno vlogo pri učenju in razvoju managementa. Pri tem je pomembno sodelovanje med mentorjem in mentoriranci v organizaciji. Clutterbuck (2004) vidi mentorstvo kot vzajemen odnos med mentorjem in mentorirancem. Poudarja, da je dobro mentorstvo takšno, pri katerem se mentor in mentoriranec vzajemno spoštujeta, prepoznata lastno potrebo po osebnem razvoju ter imata razvito predstavo, kako napredovati v mentorskem procesu. To pomeni, da imata skupen cilj. Mentorstvo pa je tudi dinamičen in medoseben proces, ki se zgodi znotraj faz, kjer pride do nastajanja izkušnje za mentorja in mentoriranca (Zachary, 2019).

Spoznamo, da je vsako mentorstvo drugačno in se razlikuje od drugih. Primerjava raziskovanja mentorstva na različnih področjih (npr. študijskem, delovnem, zasebnem) pokaže tudi številne podobnosti (Allen in Eby, 2007). Eby, Rhodes in Allen (2007) navajajo naslednje skupne značilnosti mentorstva:

- mentorstvo predstavlja edinstven odnos med posameznikoma,
- mentorstvo je učno partnerstvo,
- mentorstvo je proces, ki ga opredeljuje način opore mentorja mentorirancu,
- mentorski odnos je vzajemen, vendar še vedno asimetričen,
- mentorski odnos je dinamičen in se spreminja skozi čas.

Za mentorstvo v praktičnem usposabljanju je značilno, da je formalno mentorstvo. To pomeni, da mentorske odnose urejata zakon in organizacija (je organizacijsko predpisano). Značilni so formalni mentorski programi – namenjeni za napredek osebnega in strokovnega razvoja oseb. Mentorski odnosi se ne razvijajo le spontano in prostovoljno, temveč imajo formalno določen okvir delovanja: načrt, vsebino, cilje, metode dela, kompetence praktikantov idr. (Govekar-Okoliš, 2018).

Načrtovanje priprave mentorstva za praktično usposabljanje študentov na fakulteti

Formalno-pravne osnove za kakovostno izvajanje praktičnega usposabljanja študentov po bolonjski prenovi

Za oblikovanje posameznega študijskega programa so poleg Zakona o visokem šolstvu (Ur. L. RS, št. 119/2006) pomembna Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Ur. l. RS, št. 101/2004) in Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (Ur. l. RS, št. 124/2004).

V 7. členu Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Sveta RS za visoko šolstvo (Ur. l. RS, št. 101/2004) so opredeljene obvezne sestavine študijskih programov; 4. alineja 5. točke navaja, da je treba v predmetniku določiti delež praktičnega usposabljanja v programu, način izvedbe ter kreditno vrednotenje.

V 9. členu so opredeljena merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program; 4. alineja 2. odstavka določa, da se upoštevajo delovne izkušnje – npr. priznavanje praktičnega usposabljanja in drugih učnih enot programa, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah.

V 18. členu so opredeljene obvezne priloge k vlogi za akreditacijo študijskega programa: 7. alineja 1. odstavka zahteva predložitev dokazil o izpolnjenih pogojih za izvedbo prakse.

V Merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS Sveta RS za visoko šolstvo (Ur. l. RS, št. 124/2004) je določeno, da je 1 kreditna točka (KT) = od 25 do 30 ur obremenitve študenta. Iz predmetnika mora biti razvidno število KT, potrebnih za dokončanje posamezne enote programa, tj. predmeta, modula, praktičnega usposabljanja, diplomske naloge ipd. Posamezni predmet mora biti ovrednoten z najmanj 3 KT, 1 teden praktičnega usposabljanja pa z 2 KT.

Področje zdravstvenega zavarovanja študentov urejata Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju ZZVZZ (Ur. l. RS, št. 72/2006 – uradno prečiščeno besedilo) ter Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju ZPIZ (Ur. l. RS, št. 104/2005 – uradno prečiščeno besedilo).

Zahteve morajo upoštevati vse delovne organizacije/zavodi, kjer se izvaja praktično usposabljanje, in vse fakultete znotraj Univerze v Ljubljani, ki pripravljajo programe in študente za praktično usposabljanje po bolonjski prenovi.

Dokumenti za izvedbo praktičnega usposabljanja (primer za Univerzo v Ljubljani)

Praktično usposabljanje študenta s fakultete poteka v določeni instituciji, če je podpisana tripartitna pogodba (praktikant/študent, delovna organizacija in fakulteta), ki določa pogoje usposabljanja. Vzorci posameznih dokumentov za izvedbo praktičnega usposabljanja so navedeni v Smernicah za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani, v Prilogi 4 (Kristl idr., 2007), ki so osnova za pripravo tripartitne pogodbe.

Navedeni so naslednji vzorci dokumentov za izvedbo praktičnega usposabljanja:

1. Priloga: Izjava zavoda/gospodarske družbe (izpolni izvajalec praktičnega usposabljanja),
2. Priloga: Prijava študenta na praktično usposabljanje (izpolni študent),
3. Priloga: Pogodba o praktičnem usposabljanju (izpolni fakulteta, izvajalec praktičnega usposabljanja in študent),
4. Priloga: Poročilo o opravljenem praktičnem usposabljanju (izpolni študent),
5. Priloga: Potrdilo o opravljenem praktičnem usposabljanju (izpolni »zunanj« mentor),
6. Priloga: Anketni vprašalnik – Ocena strokovne prakse (izpolni študent anonimno za analizo strokovne prakse)(Kristl idr., 2007, str. 44–56).

Kakovost izvedbe praktičnega usposabljanja študenta je zagotovljena z dokumenti (tripartitno pogodbo), s katerimi se v celoti spremlja evalvacija praktičnega usposabljanja.

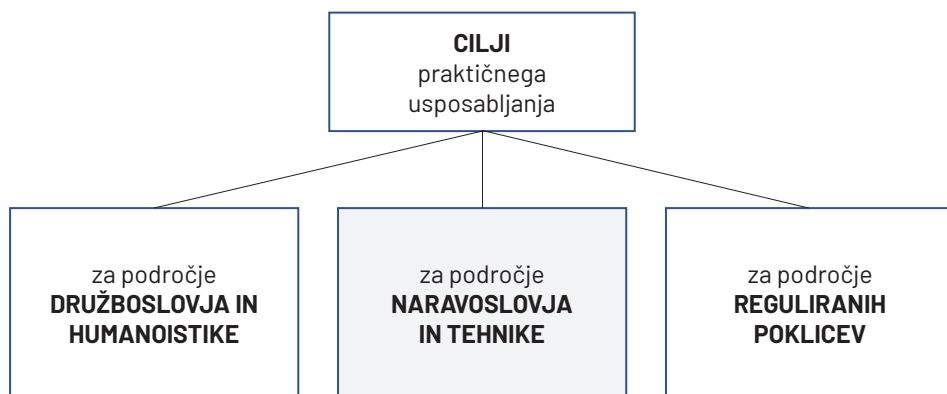
Pomen učnega načrta praktičnega usposabljanja

Cilji praktičnega usposabljanja študenta praktikanta

Praktično usposabljanje študentov praktikantov je ena od številnih aktivnih oblik študijskega dela. Ker je praktično usposabljanje študentov glede na posamezne študijske programe že do zdaj zelo različno in bo tudi v prihodnje, lahko podamo nekaj splošnih ciljev praktičnega usposabljanja po strokovnih področjih, ki smo jih pridobili na osnovi Smernic za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007, str. 8–10) ter na seminarjih z mentorji praktičnega usposabljanja v Ljubljani decembra 2007 (Govekar-Okoliš, 2007) in Postojni septembra 2009 (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2009) ter na drugih domačih in mednarodnih (ESS) usposabljanjih mentorjev za praktično usposabljanje študentov (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Govekar-Okoliš, 2018).

Shema 4

Cilji praktičnega usposabljanja praktikanta (izdelano po Kristl idr., 2007).



Cilji praktičnega usposabljanja za področje družboslovja in humanistike

Cilji praktičnega usposabljanja študenta praktikanta so:

- dopolniti teoretično znanje, ki ga praktikanti pridobijo v študijskem procesu, s praktičnimi znanji na področju določene stroke,
- približati določeno strokovno delo,
- spoznavanje delovnega procesa,
- sodelovanje pri izvedbi strokovnih nalog,
- samostojno opravljanje strokovnih nalog,
- pridobiti znanja in izkušnje ter spodbujanje praktikantovega profesionalnega razvoja na področju določenega strokovnega dela,
- kritično opazovanje procesa praktičnega usposabljanja v izbrani instituciji, priprava poročila s prakse, ki vsebuje opis in vrednotenje dejavnosti, pri kateri je posamezni praktikant sodeloval (Govekar-Okoliš in Krajnc, 2016).

Cilji praktičnega usposabljanja za področje tehnike in naravoslovja

Cilji praktičnega usposabljanja študenta praktikanta so:

- sinteza teoretičnih in praktičnih strokovnih znanj v organizaciji na področju gospodarstva, kjer se usposablja,
- socializacija dela praktikanta, ki vključuje delo praktikanta v delovnem okolju organizacije, podjetja in zavoda, kjer se mora vključiti v redno delo kot vsi zaposleni,
- praktično reševanje določenega problema iz vnaprej izbranega področja, ki

- ga rešuje skupaj z mentorjem iz podjetja in nosilcem področja oz. predmeta,
- da praktikanti spoznajo značilnosti operativnega dela v nekem izbranem podjetju,
- da praktikanti na koncu lahko zaključijo praktično usposabljanje z zagovorom naloge (prav tam).

Cilji praktičnega usposabljanja za regulirane poklice

Reguliran poklic je poklicna dejavnost ali skupina poklicnih dejavnosti, katerih dostop do opravljanja ali enega od načinov opravljanja neposredno ali posredno določajo zakoni ali drugi predpisi glede posebnih poklicnih kvalifikacij.

Način opravljanja dejavnosti zajema predvsem uporabo poklicnega naziva, ki je z zakoni ali drugimi predpisi omejen na imetnike določene poklicne kvalifikacije.

Regulirani poklici so: zdravnik, medicinska sestra za splošno zdravstveno nego, zobozdravnik, veterinar, babica, farmacevt, arhitekt ... (Kristl idr. 2007, str. 9–10).

»Programi praktičnega usposabljanja za regulirane poklice morajo biti usklajeni z Direktivo EU 2005/36/ES in z njo povezano slovensko zakonodajo (Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 2005 /36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij).« (Prav tam, str. 8)

Cilji praktičnega usposabljanja študenta so:

- približati določeno strokovno delo,
- spoznavanje delovnega procesa,
- sodelovanje pri izvedbi strokovnih nalog,
- samostojno opravljanje strokovnih nalog,
- nadgrajevanje sposobnosti odločanja, pogajanja in skupinskega dela,
- kritično opazovanje procesa praktičnega usposabljanja v izbrani instituciji,
- priprava poročila s prakse, ki vsebuje opis in vrednotenje dejavnosti, pri kateri je posamezni praktikant sodeloval,
- usposabljanje, ki je posebej namenjeno opravljanju določenega poklica (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016).

Opis vsebine praktičnega usposabljanja

Mentor pri načrtovanju praktičnega usposabljanja študenta izhaja iz opredelitve vsebine praktičnega dela, izobraževanja in učenja po učnem načrtu.

Dosežki – znanje in razumevanje študenta

Mentor mora predvideti, kakšne dosežke in znanje bo študent pridobil v praktičnem usposabljanju glede na učni načrt s fakultete, glede na možnosti in delovanje institucije ter glede na svoje teoretične in praktične cilje praktičnega usposabljanja ob upoštevanju določenih potreb študenta.

Uporaba znanja študenta

Mentor mora pri načrtovanju praktičnega usposabljanja študenta upoštevati uporabna znanja študenta, po učnem načrtu. Pozoren mora biti, da študenti ne glede na strokovno področje študija povezujejo teoretična znanja in spoznanja s prakso, kar jim omogoča sodoben pristop pri reševanju strokovnih problemov idr.

Metode poučevanja in učenja študenta v praktičnem usposabljanju

Pri načrtovanju praktičnega usposabljanja se upošteva tudi metode poučevanja, učenja in izobraževanja študenta po učnem načrtu:

- opazovalna praksa,
- sodelovanje pri določenem strokovnem delu,
- samostojna priprava manjše raziskovalne naloge idr.

Evalvacija praktičnega usposabljanja študenta

Upoštevati se morajo metode ocenjevanja in ocenjevalna lestvica ter metode evalvacije kakovosti praktičnega usposabljanja po učnem načrtu (prav tam).

Potek načrtovanja priprave mentorstva za praktično usposabljanje

Kako načrtovati pripravo mentorstva za praktično usposabljanje na fakulteti?

Rezultat začetnega oblikovanja priprave je dokončno oblikovanje načrta izvajanja praktičnega dela praktikanta v organizaciji, kjer se, glede na določen učni načrt praktičnega usposabljanja, upoštevajo: cilji praktičnega usposabljanja, vsebina, znanje, razumevanje in dosežki študenta, uporaba znanja študenta, metode poučevanja in učenja študenta v praktičnem usposabljanju in evalvacija.

V nadaljevanju je opisan primer priprave študentov na andragoško praktično usposabljanje na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (nepedagoška praksa).

Priprava gradiva za praktično usposabljanje

- Napisati navodila študentom za praktično usposabljanje;
- napisati dopis za institucije;
- napisati program praktičnega usposabljanja;
- potrdilo o praktičnem usposabljanju;
- pripraviti izjavo študenta – interni obrazec fakultete;
- vprašalnik za interno vrednotenje praktičnega usposabljanja;
- napisati seznam najboljših institucij za praktično usposabljanje.

Srečanje s študenti pred odhodom na praktično usposabljanje

Pripraviti predstavitev za srečanje, kjer se študentom natančno opiše vse posebnosti izvedbe praktičnega usposabljanja:

- časovni potek prakse;
- kdaj oddajo poročila s prakse, vprašalnik, oceno mentorja, potrdilo o opravljeni praksi in izjavo študenta;
- na kaj vse morajo biti pozorni, ko se osebno dogovarjajo za delo na praktičnem usposabljanju;
- kakšno je lahko njihovo delo na praktičnem usposabljanju ...;
- prikaz seznama najboljših institucij iz prejšnjega študijskega leta;
- o sklepanju pogodb za zavarovanje.

Urejanje zavarovanj študentov pred odhodom na praktično usposabljanje

Študenti po e-pošti pošljejo Potrdila o opravljanju prakse – potrjena s strani institucije, da se na fakulteti uredi zavarovanje en mesec pred odhodom na prakso.

Urejanje pogodb (dogovorov o praktičnem usposabljanju študentov v organizacijah) pred odhodom na praktično usposabljanje

Zbiranje Potrdil o opravljanju praktičnega usposabljanja in Izjav študentov

Študenti najprej oddajo po e-pošti Potrdila o opravljanju prakse (s tem se pridobi podatek, na kateri instituciji bo opravljal prakso, termin prakse, kdo bo mentor in njegov e-naslov).

Sproti se beleži podatke o študentu, instituciji in mentorju v tabelarični seznam na fakulteti.

Zbirajo se tudi Izjave študentov – obrazci fakultete, ki jih oddajo v skenirani obliki. S tem študenti potrjujejo, da so seznanjeni z delom v instituciji in glede tajnosti podatkov v organizaciji izvajalki praktičnega usposabljanja.

Komunikacija z mentorji v organizacijah in vodstvenim osebjem

Končna ureditev pogodb dveh vrst: dvopartitne pogodbe (med fakulteto in organizacijo) in tripartitne pogodbe (med fakulteto, študentom in organizacijo). Zunanje mentorje se sezna v organizaciji z učnim načrtom praktičnega usposabljanja s fakultete, formalnimi osnovami mentorstva idr.

Izpeljava mentorstva na fakulteti za praktično usposabljanje študentov

Naloge mentorja na fakulteti pri izpeljavi praktičnega usposabljanja študentov

Mentor na fakulteti skrbi za ustreznost izvajanja praktičnega usposabljanja glede na: vsebine določene stroke, metode izobraževanja in tehnike izobraževanja idr.

Zato lahko predpostavljamo, da mentor na fakulteti (ne glede na strokovno področje) pri izpeljavi praktičnega usposabljanja študentov spremlja:

- motivacijo študenta in izvaja svetovanje;
- komunikacijo študenta v organizaciji;
- nadzoruje potek izvajanja praktičnega usposabljanja;
- sprotno vrednotenje praktičnega dela praktikanta;
- osebni in profesionalni razvoj praktikanta ter navajanje k vseživljenjskemu učenju in izobraževanju;
- doseganje ustreznih kompetenc praktikantov.

Razvoj kompetenc študentov praktikantov

Vsak učni načrt praktičnega usposabljanja na fakulteti mora opredeliti tudi kompetence študentov, po katerih mentor vrednoti kakovost njihovega dela v organizaciji in na fakulteti.

Za kakovostno praktično usposabljanje je pomembno tudi teoretično in praktično znanje študenta, njegova motivacija, komunikacija, sodelovanje, praktično delo, učenje in izobraževanje v organizaciji idr. Mentor na fakulteti in mentor v organizaciji morata poznati tudi kompetence študenta praktikanta, da je lahko njegovo mentoriranje bolj kakovostno.

Splošne kompetence študentov praktikantov, ne glede na strokovno področje, so:

- Praktikant zna povezati teoretična znanja s praktičnimi znanji in spoznanji ter izkušnjami.

- Je usposobljen za spremljanje in vrednotenje strokovne dejavnosti z vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika.
- Pridobi praktične izkušnje pri načrtovanju, vodenju, izvajanju in vrednotenju strokovne dejavnosti.
- Sodeluje z zaposlenimi v instituciji, kjer opravlja praktično delo in z njimi ustrezno komunicira.
- Pridobi znanja o pomenu, možnostih in oblikah osebnega strokovnega izobraževanja, o spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja, o pomenu vseživljenjskega učenja in izobraževanja.
- Pozna konkretne situacije, različne vloge strokovnega sodelavca in procesov znotraj določene institucije in razvije poklicne kompetence (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016).

Mentor na fakulteti pri izpeljavi praktičnega usposabljanja študentov spremlja proces praktičnega usposabljanja praktikanta v določeni instituciji in naredi poleg sprotne evalvacije tudi končno evalvacijo celotnega poteka praktičnega usposabljanja. Ugotovimo, da je za izboljšanje priprave in izpeljave mentorstva na fakulteti za kakovostno praktično usposabljanje študentov pomembna evalvacija.

Evalvacija mentorstva na fakulteti za visokošolske študente na praktičnem usposabljanju v gospodarstvu in negospodarstvu

Kaj je evalvacija in pomen evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju?

Evalvacija ima poseben pomen na področju izobraževanja, usposabljanja in praktičnega usposabljanja.

O tem, kaj je evalvacija, lahko najdemo v virih skupne značilnosti opredelitev evalvacije pri različnih avtorjih (Coursini, 2002; Ferjan, 2005; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2018; MacBeath, Sugimine, idr., 2003; Možina, 2003; idr.). Ti enačijo pojem evalvacije z ovrednotenjem in ocenjevanjem izobraževanja in usposabljanja. Drugi pojem evalvacije razumejo kot vrednostno sodbo ali kot orodje za ugotavljanje odlik in šibkosti z namenom izboljšanja izobraževanja in usposabljanja (Mulej, 2007; Navotnik, 2010). Carruthers (2009) ter Govekar-Okoliš in Kranjčec (2018) omenjajo, da je namen evalvacije pravzaprav odgovoriti si na vprašanja, kot so kakšni so rezultati, kakšne rezultate smo pričakovali, kako se oboji med seboj skladajo in če se ne, zakaj se ne.

Spoznamo, da se evalvacija v današnjem času povezuje s konceptom vseživljenjskega izobraževanja, ki v ospredje postavlja pomen kakovosti

izobraževanja posameznika in celotnega izobraževalnega procesa, kakovost izobraževalnih ustanov, izobraževalnih programov, učnih predmetov in tudi praktičnega usposabljanja.

Namen evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju

Glede na zgoraj omenjene opredelitve evalvacije lahko zapišemo, da pomeni evalvacija mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju merjenje in ugotavljanje uspešnosti ter učinkovitosti izobraževanja, usposabljanja in praktičnega dela študenta v organizaciji. Namen evalvacije je torej odkrivati ter popravljati – sproti in na koncu praktičnega usposabljanja: raznovrstne šibkosti in napake, ocenjevati študentovo delo, evalvirati delo mentorja v organizaciji, evalvirati organizacijo izvajalko prakse ... Ugotavljamo kakovost celotnega procesa praktičnega usposabljanja, do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje praktičnega usposabljanja. Poudarimo, da je glavni namen evalvacije mentorstva v praktičnem usposabljanju, da s povratno informacijo ugotovimo učinkovitost in pomanjkljivosti praktičnega usposabljanja.

Zakaj je treba na fakulteti evalvirati praktično usposabljanje študentov?

Evalvacija praktičnega usposabljanja študentov je, kot smo ugotovili, formalna zahteva učnih načrtov in študija na fakulteti, ki se preveri v praksi. Zbiramo podatke o kakovosti procesa praktičnega usposabljanja. Zbiramo dosežke praktičnega usposabljanja študentov. To pomeni, da merimo uspešnost in učinkovitost praktičnega usposabljanja ter izobraževanja v organizaciji. Pri tem ugotavljamo pomanjkljivosti, s pridobljenimi informacijami pa lahko v prihodnje izboljšamo praktično usposabljanje študentov, s tem pa tudi mentorstvo.

Subjekti evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju

Subjekti evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju so različni. Lahko govorimo o vseh subjektih na splošno, ki so prisotni v celotnem procesu mentorstva študentom na praktičnem usposabljanju.

O tem, kdo so nasploh subjekti evalvacije mentorstva na praktičnem usposabljanju študentov, lahko izpostavimo model subjektov evalviranja praktičnega usposabljanja, kar prikazuje Shema 5.

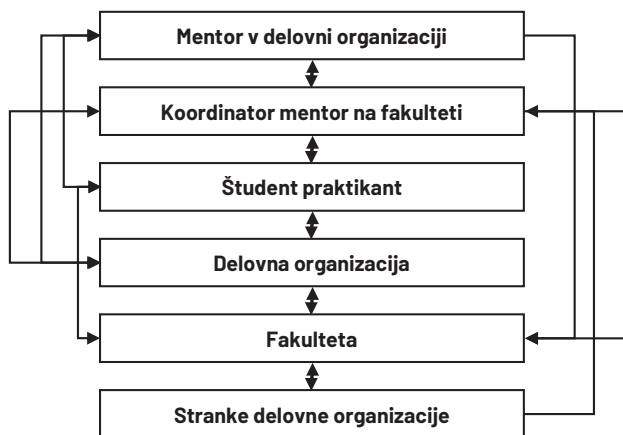
Iz raziskave Govekar-Okoliš in Kranjčec (2016) o tem, kdo so nasploh subjekti evalvacije v praktičnem usposabljanju študentov, ugotovimo, da lahko izpostavimo šest subjektov: mentor v delovni organizaciji, koordinator mentor na fakulteti oz. visokošolskem zavodu, študent praktikant, fakulteta, delovna

organizacija in stranke delovne organizacije. Spoznamo, da so omenjeni subjekti evalvacije med seboj povezani in odvisni drug od drugega v samem procesu praktičnega usposabljanja, kar velja tudi za evalvacijo.

Zunanji mentor v organizaciji evalvira študenta, njegovo delo in napredek, odnos do dela in zaposlenih, njegovo komunikacijo oz. veščine komuniciranja, doseganje ciljev in kompetenc praktičnega usposabljanja, njegovo poročilo oz. zahtevane naloge s strani fakultete idr., odvisno za kakšno praktično usposabljanje gre glede na strokovno področje. Zunanji mentor opravlja evalvacijo sproti in na koncu praktičnega usposabljanja v organizaciji. Evalvira tudi mentorja/kordinatorja na fakulteti oz. visokošolskem zavodu ter izvede samoevalvacijo. Ta je zanj pomembna, zaradi nadaljnjega bolj kakovostnega mentorstva študentom na praktičnem usposabljanju v prihodnje (prav tam).

Shema 5

Model subjektov evalviranja praktičnega usposabljanja (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016, str. 121).



Kordinator mentor na fakulteti oz. na visokošolskem zavodu evalvira sproti in na koncu praktičnega usposabljanja študenta praktikanta. Evalvira njegovo pridobljeno znanje, pridobljene izkušnje, doseganje posameznih kompetenc, celotno izvedbo praktičnega usposabljanja, njegovo poročilo oz. nalogo s praktičnega usposabljanja in drugo, kar se zahteva po učnem načrtu praktičnega usposabljanja študenta.

Študent praktikant prav tako evalvira v celoti ves potek praktičnega usposabljanja od načrtovanja in izvedbe ter izpelje sprotno in končno evalvacijo ter samoevalvacijo praktičnega usposabljanja, odvisno od evalvacijskih zahtev učnega načrta in mentorja na fakulteti. Študent evalvira oba mentorja, organizacijo, zaposlene v organizaciji, strokovno področje v organizaciji,

doseganje ciljev, ustreznost oz. primernost strokovnega področja za njegov prihodnji poklic, za katerega se izobražuje (prav tam).

Organizacija, kjer poteka praktično usposabljanje, evalvira fakulteto, njene študijske programe, doseganje študentovih teoretičnih znanj, koordinatorja mentorja na fakulteti, njegovo sodelovanje in odnos do organizacije, evalvira svoje mentorje v organizaciji, njihovo kakovost mentorstva. Evalvira, ali ji mentorstvo študentom koristi, in nasploh smiselnost praktičnega usposabljanja študentov za organizacijo. Tudi stranke organizacije lahko evalvirajo študenta, kako je bil uspešen v organizaciji, kako se je znašel na praktičnem usposabljanju, v komunikaciji, pri delu idr.

Fakulteta oz. visokošolski zavod prav tako evalvira poleg študenta (pridobljena strokovna znanja, izkušnje, njegova poročila s praktičnega usposabljanja, mnenja študenta idr.) tudi organizacijo. Evalvira angažiranost organizacije pri izvajanju praktičnega usposabljanja, njeno strokovnost dela, zunanjega mentorja in koordinacijo z vodstvom organizacije. Na fakulteti pa se evalvira tudi koordinatorja mentorja, njegovo vodenje, organizacijo, načrtovanje, izpeljavo in evalvacijo študentov (prav tam). Iz raziskave sta avtorici ugotovili, da sta pri evalvaciji praktičnega usposabljanja pomembni tako sprotna kot končna evalvacija vseh vključenih v proces praktičnega usposabljanja.

Subjekti evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju na fakulteti

Subjekti evalvacije mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju na fakulteti oz. visokošolskem zavodu so (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016):

- študenti praktikanti sami;
- mentorji oz. vodje praktičnega usposabljanja na fakulteti;
- posamezni profesor znotraj posameznih predmetov na fakulteti;
- skupna letna evalvacija mentorja in študentov na fakulteti za posamezno področje praktičnega usposabljanja;
- skupna letna evalvacija mentorja s fakultete in zunanjih mentorjev iz organizacij.

Kaj mentor na fakulteti evalvira pri študentih na praktičnem usposabljanju?

Govorimo lahko o različnih vidikih evalviranja praktičnega usposabljanja študentov na fakulteti:

- Ugotavljamo doseganje učnih ciljev praktičnega usposabljanja, določenih v učnih načrtih. Razlike so po strokovnih področjih.
- Ugotavljamo doseganje strokovnih kompetenc študentov praktikan-tov, ki se med seboj razlikujejo glede na določen učni načrt praktičnega

usposabljanja na določeni fakulteti.

- Ugotavljamo doseganje kakovosti mentorstva praktičnega usposabljanja v organizaciji izvajalki praktičnega usposabljanja, na fakulteti s skupno evalvacijo, lahko tudi na podlagi posredovanih poročil in ocen zunanjega mentorja iz organizacije (prav tam).

Načini evalvacij mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju

Načini evalvacij mentorstva nam povedo, kako lahko evalviramo praktično usposabljanje. Načini evalvacij so različni glede na to, kje poteka evalvacija (na fakulteti ali v organizaciji izvajalki prakse). Razlike pa so določene s samimi študijskimi programi praktičnega usposabljanja. Ti so različni glede na določeno strokovno področje (družboslovje in humanistika, tehnika in naravoslovje ter regulirani poklici).

Kako lahko mentor na fakulteti evalvira študente na praktičnem usposabljanju?

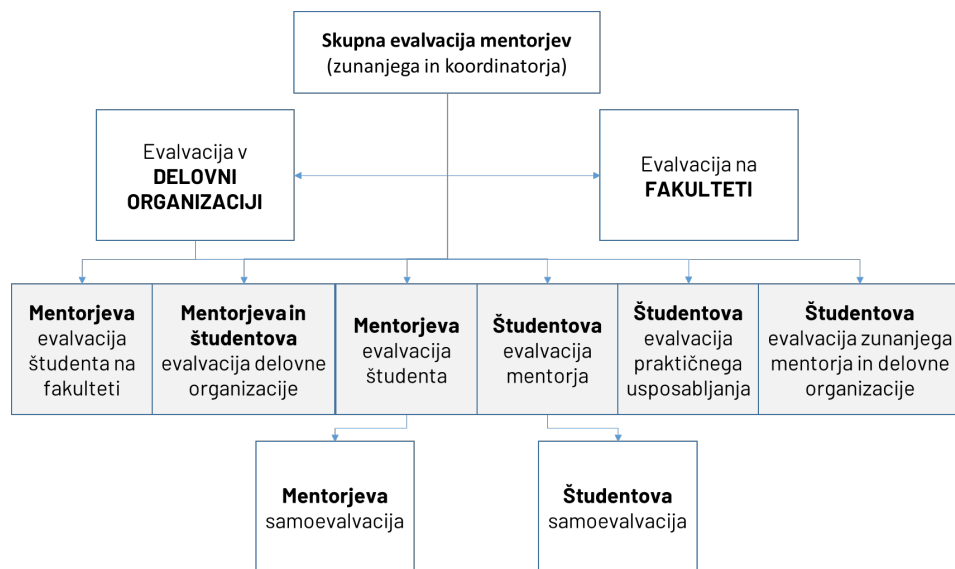
Praktično usposabljanje študentov lahko evalviramo na fakulteti na različne načine, odvisno od strokovnega področja. Kako evalviramo, je določeno v študijskem programu praktičnega usposabljanja študentov, ki ga mora upoštevati mentor na fakulteti. Načini, kako mentor na fakulteti lahko evalvira študente na praktičnem usposabljanju, so lahko s pogovorom, ko mentor želi ugotoviti, katere kompetence je študent dosegel na praktičnem usposabljanju ter kateri so doseženi ključni cilji praktičnega usposabljanja. Mentor se lahko odloči, da evalvira z vprašanji, bodisi pisno (z anketo, strokovno nalogo, poročilom idr.) bodisi ustno (strukturiran ali nestrukturiran intervju). Mentor lahko uporabi način z razčlenjevanjem in interpretiranjem podatkov in rezultatov praktičnega usposabljanja: pisno (anonimni lističi z vprašanji, plakat ...), ustno (diskusija), kar pogosto mentor na fakulteti uporabi, če gre za skupinsko evalvacijo. Obstaja pa še en način evalvacije praktičnega usposabljanja mentorja na fakulteti, da obiše organizacijo, izvajalko praktičnega usposabljanja ter se osebno sreča z zunanjim mentorjem in vodstvom organizacije (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016).

Vrste evalvacij mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju

V praktičnem usposabljanju študentov prepoznamo lahko več vrst evalvacij mentorstva, ki potekajo na fakulteti in v organizaciji izvajalki praktičnega usposabljanja študentov. Evalvacije potekajo med različnimi subjekti evalvacije praktičnega usposabljanja:

Shema 6

Vrste evalvacij v praktičnem usposabljanju (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016, str. 125).



Sprotna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov na fakulteti

Med vrstami evalvacij je pomembna sprotna evalvacija. Abermann (2015) omenja, da omogoča sprotna evalvacija mentorju in mentorirancem sprotno prilagajanje in kakovostno izboljševanje izobraževanja in učenja. Sprotna evalvacija poteka na osnovi povratnih informacij. Na tak način se pridobivajo informacije o uspešnosti in ustreznosti vseh vpletenih v mentorski proces.

Sprotna evalvacija praktičnega usposabljanja poteka tako na fakulteti kot v organizaciji izvajalki praktičnega usposabljanja. Pri sprotni evalvaciji je pomembna povratna informacija. Mentor na fakulteti lahko ves čas procesa praktičnega usposabljanja izvaja sprotno evalvacijo, na osnovi povratnih informacij študenta ali zunanjega mentorja. Sprotni lahko svetuje, usmerja in prilagaja zastavljen program praktičnega usposabljanja postavljenim ciljem. Takšna evalvacija daje informacije o uspešnosti in ustreznosti mentorjevega in študentovega dela v organizaciji. Najboljši kazalnik vrednotenja je sprotna evalvacija, ker pokaže na sprotno uspešnost praktičnega usposabljanja, zato lahko sprotno usmerjamo in motiviramo študenta h kakovostnejšemu praktičnemu usposabljanju.

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov na fakulteti

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov sodi med vrste evalvacij mentorstva. Poteka na fakulteti in v organizaciji izvajalki praktičnega usposabljanja študentov. Na fakulteti se na osnovi končne evalvacije študentom zaključí predmet praktičnega usposabljanja.

Končna evalvacija mentorstva je zadnji del mentorskega procesa, ko zbiramo podatke o kakovosti praktičnega usposabljanja študenta. Posebej se zbirajo vsi dosežki in rezultati praktičnega usposabljanja. Gre za končno evalvacijo študenta, zunanjega mentorja in mentorja na fakulteti. Z evalvacijo želimo ugotoviti čim več pomanjkljivosti ter s pridobljenimi informacijami čim bolj izboljšati praktično usposabljanje študentov v prihodnje.

Menimo, da so rezultati končne evalvacije na fakulteti pomembni, če jih uporabimo kot podlago za izboljšanje učenja in za kakovostnejše izobraževanje ter delo na praktičnem usposabljanju. Predvsem pa tudi lažje nadalje prilagajamo program praktičnega usposabljanja. Glede na različna področja praktičnega usposabljanja študentov (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016) spoznamo, da je končna evalvacija praktičnega usposabljanja študenta na fakulteti sestavljena iz:

- ocene poročila s prakse ali strokovne naloge;
- ocene zunanjega mentorja iz organizacije;
- nastopne predstavitve študentovega praktičnega usposabljanja na fakulteti z zagovorom;
- samoevalvacije študenta (anketni vprašalnik ...) idr.

Ugotovimo, da končna evalvacija mentorja na fakulteti študentom na praktičnem usposabljanju poteka tako, da mentor pripravi za vsakega študenta posebej končno evalvacijo praktičnega usposabljanja. Upošteva merila evalvacije (opisne ocene – kompetence ali numerične ocene) po učnem načrtu in zaključí praktično usposabljanje študenta. Mentor na fakulteti oz. visokošolskem zavodu pa naredi tudi samoevalvacijo.

Samoevalvacija mentorstva mentorja študentom na praktičnem usposabljanju

Različni avtorji oz. viri, npr. Easley in Mitchell 2007; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2018; Navotnik 2010; Self-Evaluation 2020; Velikonja, Svetina in Možina 2012 idr., poudarjajo, da je glavni namen samoevalvacije ugotavljanje uspešnosti lastnega delovanja v preteklosti, da bi ovrednotili obstoječe stanje in naredili kakovosten načrt za prihodnost. Rogers (2002) omenja, da je samoevalvacija proces presoje, saj izboljšuje ravnanje v izobraževanju, kjer smo pozorni na kakovost, odnos in učinkovitost. Samoevalvacija pomaga načrtovati

nove strategije, izbirati in določati prednosti. S samoevalvacijo posameznik določi svoja pričakovanja in želene dosežke ter opredeli, kaj bo za doseganje dosežkov tudi naredil.

Samoevalvacija lahko poteka sproti, večinoma pa poteka na koncu mentorstva. Samoevalvacijo povezujemo s posameznikom, mentorjem ali mentoriranci, oziroma s skupino. Lahko pa poteka samoevalvacija tudi na ravni celotne institucije. V našem primeru izpostavljamo pomen samoevalvacije mentorja na fakulteti oz. visokošolskem zavodu.

Primer načrta samoevalvacije mentorja na fakulteti z vprašanji:

- Kaj lahko izboljšam pri vodenju študentov na praktičnem usposabljanju (od organizacije, načrtovanja, izpeljave do evalvacije)?
- Kako bom to storil/-a?
- S kom vse se lahko posvetujem, če pride do težav in dilem?
- Kako bom preverjal/-a učinke praktičnega usposabljanja?
- Kako oblikovati in izpopolniti program praktičnega usposabljanja, da bo učinkovit (od načrtovanja, izpeljave in evalvacije)? (prirejeno po Velikonja, Svetina in Možina, 2012, str. 260).

Vse vrste evalvacije (sprotne, končne in samoevalvacije) so zelo pomembne za mentorja/kordinatorja na fakulteti oz. visokošolskem zavodu. To pa zato, ker z njimi ugotavljamo učinke mentorstva študentov na praktičnem usposabljanju, ki so lahko dobri – govorimo o prednostih oz. koristih praktičnega usposabljanja – ali pa tudi slabi. Prednosti oz. koristi praktičnega usposabljanja so takrat, ko študent pridobi med praktičnim usposabljanjem dragocene izkušnje v pravem delovnem okolju. Lahko realno oceni delovno organizacijo, v kateri je opravljal praktično usposabljanje, glede na svoje pridobljene izkušnje. Spozna možne poklicne poti na določenem strokovnem področju, ki ga zanima. Študent oceni svoje delo, znanje in pridobljene spretnosti ter ugotovi, katera znanja in spretnosti mora še izboljšati in razviti. V času praktičnega usposabljanja pridobi nova znanja, nove spretnosti idr. in strokovne kompetence, zato mu praktično usposabljanje pomeni pomembno pot v strokovnem razvoju. Študent, ki opravi določeno strokovno prakso, ima večjo možnost, da dobi pozneje ponudbo za službo. Lahko vzpostavi mrežo poslovnih stikov za prihodnje priložnosti strokovnega sodelovanja in pridobi reference.

Sklepne misli

Učinkovitost mentorja na fakulteti ali v visokošolskem zavodu za vodenje praktičnega usposabljanja študentov je odvisna od mentorjeve izobrazbe,

znanja, izkušenj in strokovnosti. Imeti mora tudi ustrezne kompetence; kot smo omenili, so te strokovne, odnosno-komunikacijske in organizacijsko-administrativne. Vendar to ni dovolj. Mentor mora te kompetence znati ureničevati in realizirati, da je lahko kompetenten mentor. Kakšen je mentor, koliko je učinkovit oz. kako lahko povečamo učinkovitost mentorja za vodnje praktičnega usposabljanja študentov na fakulteti, pove šele evalvacija (sprotna in končna ter samoevalvacija) praktičnega usposabljanja študentov. Mentor na fakulteti naj bi s pomočjo ugotovitev evalvacije in samoevalvacije za v naprej lahko izboljšal pripravo, kakovostno izvedbo in evalvacijo študentov za praktično usposabljanje. Izboljšal naj bi prav tako tudi sodelovanje z zunanjimi mentorji in institucijami oz. vodstvi.

Spoznali smo, da je mentor na fakulteti mentorirancu vodja, usmerjevalec, motivator, svetovalec in ima pomemben vpliv na razvoj njegove osebnosti in prihodnji poklic na področju gospodarstva in negospodarstva. Spoznali smo, da obstajajo razlike med mentorji na fakultetah oz. visokošolskih zavodih glede na njihova strokovna področja. Razlike so glede na učne načrte za praktično usposabljanje (od ciljev, doseganja znanj, uporabe znanj, metod, oblik izobraževanja in usposabljanja, evalvacije in trajanja praktičnega usposabljanja). Iz omenjenega sklepamo, da so različne tudi priprave študentov na fakulteti za praktično usposabljanje, saj se študente različno pripravljajo glede na določeno strokovno področje (družboslovje-humanistika, tehnika-naravoslovje ali za regulirane poklice). Prav tako so različne tudi izvedba mentorstva in oblike sodelovanja mentorjev na fakulteti z zunanjimi mentorji na institucijah izvajalkah praktičnega usposabljanja. Razlike pa so tudi v evalvaciji.

Mentor mora na fakulteti oz. visokošolskem zavodu za izboljšanje priprave in izpeljave mentorstva za praktično usposabljanje študentov slediti formalno-pravnim osnovam za praktično usposabljanje študentov. Izhajati mora iz učnega načrta praktičnega usposabljanja in ga po potrebi posodabljati. Mentor na fakulteti naj bi čim bolj učinkovito pripravil študente na praktično usposabljanje pred izvedbo praktičnega usposabljanja. Učinkovito mora voditi ustrezno dokumentacijo o izvajanju praktičnega usposabljanja. Pomembna je mentorjeva učinkovita komunikacija. Sodelovati mora z organizacijami, zunanjimi mentorji in študenti pred in med praktičnim usposabljanjem. Mentor na fakulteti tudi skrbi za učinkovito motivacijo in svetovanje študentom ter jih spremlja med izvajanjem praktičnega usposabljanja v celoti. Podobno v svoji raziskavi ugotovi tudi Feeney Jonson (2013), da mora mentor v odnosu do mentoriranca razvijati mentorirančeve kompetence, da ta pridobi ustrezna znanja, spretnosti, posebej pa tiste kompetence, ki so nujne za opravljanje prihodnjega poklica. Mentorjeva naloga je, da dviga mentorirancu samozavest, z namenom, da ta postane odgovoren ter verjame vase in v svoje

odločitve. Prav tako Feeney Jonson (prav tam) ugotavlja, da mentor spodbuja samorazvoj mentoriranca, saj mora ta pridobiti sposobnost prevzeti nadzor nad osebnim in profesionalnim delom. Zato mora mentor tudi skrbeti za razvoj profesionalnosti mentoriranca, da razume in spoštuje dolžnosti in etična načela svojega prihodnjega poklica. Za izboljšanje priprave in izpeljave mentorstva na fakulteti za kakovostno praktično usposabljanje študentov pa je pomembna, kot smo ugotovili, tudi evalvacija.

Mentor na fakulteti oz. visokošolskem zavodu lahko izboljša kakovost mentorstva študentom na praktičnem usposabljanju, da izvaja redno sprotno in končno evalvacijo študentov po zahtevah učnega načrta praktičnega usposabljanja študentov. Prav tako naj bi izboljšal kakovost mentorstva z redno sprotno in končno evalvacijo organizacije in zunanjega mentorja ter njegove ocene študenta. To bi mu omogočilo, da bi izboljšal sodelovanje z organizacijo in zunanjimi mentorji. Predlagamo občasna evalvacijska srečanja mentorja koordinatorja na fakulteti oz. visokošolskem zavodu z zunanjimi mentorji, in sicer po opravljenem praktičnem usposabljanju v določenem študijskem letu ali pa na začetku študijskega leta. Pomembno je, da mentor koordinator na fakulteti oz. visokošolskem zavodu na koncu študijskega leta, ko so študenti opravili praktično usposabljanje, zunanjim mentorjem daje povratne informacije o mentorstvu in jim izda potrdilo o mentorstvu. S to povratno informacijo mentor koordinator na fakulteti skrbi za nadaljnje kakovostno sodelovanje z zunanjimi mentorji, vodstvom organizacij, podjetij in zavodov.

Ugotovimo, da je mentorstvo visokošolskih učiteljev študentom na praktičnem usposabljanju odgovorno delo, saj skrbijo za čim bolj kakovostno praktično usposabljanje študentov v gospodarstvu in negospodarstvu. Praktično usposabljanje študentov pomeni znotraj določenega strokovnega področja enega od prvih stikov študenta praktikanta s prakso, s stroko, prihodnjim poklicem, znotraj katerega lahko študent implementira ter ovrednoti svoje teoretično znanje s praktičnim znanjem, pridobiva nova znanja, izkušnje, sposobnosti in osebni profesionalni razvoj. Pri tem je pomembna pripravljenost mentorja na mentorstvo, da je mentor vir podpore in usmerjanja ter da je mentor zaradi študenta. Spoznamo, da je mentor študentu praktikantu vzor in ima pomemben vpliv na razvoj njegove osebnosti in prihodnje poklicne kariere. Zaključimo lahko z mislijo, da je dober študent praktikant takrat, ko preseže svojega mentorja, in mentor je dober mentor, če se tega razveseli.

Literatura in viri

Abermann, G. (2015). The Reality Gap – How Enterprises Perceive Intercultural Management. *International Journal of Synergy and Research*, 4(1), 39-51.

- Allen, T. D. in Eby, L. T. (2007). Overview and Introduction. V: T. D. Allen in L. T. Eby (ur.). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Malden: Blackwell Publishing, str. 3–6.
- Bernardin, H. J. (2013). *Human resource management: an experimental approach*. McGraw-Hill/Irwin: New York, NY.
- Bizjak, C. (2004). *Organizacija pripravništva na šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brečko, D. in Painkret, S. (2018). *Mentor in mentorski proces*. Ljubljana: Sofos.
- Carruthers, T. E. (2009). Roles and Methods. V Chmiel N. (Ur.), *Introduction to work and organizational psychology: a European perspective*. Oxford: Blackwell Publishers. 30.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. London: Chartered of Personnel and Development CIPD House.
- Clutterbuck, D. in Lane, G. (2004). *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Coursini, R. J. (2002). *The dictionary of psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 2005 /36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij (Uradni list Evropske unije, L 255/2005).
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. in Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. V: T. D. Allen in L. T. Eby (ur.). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Malden: Blackwell Publishing, str. 7–20.
- Easley, S. D. in Mitchell, K. (2007). *Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti*. Nova Gorica: Educa.
- Feeney Jonson, K. (2013). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. London: Sage Ltd.
- Ferjan, M. (2005). *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Garvey, R., Stokes, P. in Megginson D. (2009). *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gibbons, A. (2013). *Mentoring Definitions. The Coaching & Mentoring Network*. Dostopno na: <http://www.coachingnetwork.org.uk/informationportal/Articles/viewArticle.asp?artId=54>, (pridobljeno 24. 3. 2020).
- Govekar-Okoliš, M. (2007). *Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani (Gradivo za seminar z dne 15. 12. 2007)*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M. (2011). *Characteristics of mentors in the practical training of students*. V: J. Bergland Holen and A. Philips. *Studies in Education From Diverse Context*. Grand Forks: College of Education and Human development, University of North Dakota, 59–70.
- Govekar-Okoliš, M. (2018). Mentors' perceptions on effects of their mentoring with higher education students in companies after the adoption of the Bologna process. *European journal of higher education*, 8(2), 185–200.
- Govekar-Okoliš, M. (2020). *Kompetence mentorja – visokošolskega učitelja za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov v gospodarstvu in negospodarstvu (nepedagoška praksa)*[delavnica 7. 2. 2020]. Posvet projekta INOVUP Izzivi in dileme visokošolskega poučevanja: Kje smo in kam želimo, Univerza v Mariboru.

- Govekar-Okoliš, M. in Kermavnar, N. (2020). Nursing mentoring and mentors' views on the efficiency of university students' practice. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(2), 87-103.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2009). *Seminar za mentorje praktičnega usposabljanja (Gradivo za seminar I. in II. del: 11. in 12. 9. 2009)*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*, (Zbirka Razprave FF). 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2018). *Evalvacija mentorstva v izobraževanju starejših odraslih*. V: N. Ličen, M. Mezgec (ur.). *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Str. 407-417.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: theory and practice*. London, New York: Routledge.
- Johnson, W. B. (2016). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*, [Second Edition], New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kermavnar, N. in Govekar-Okoliš, M. (2016). Pogledi mentorjev in študentov zdravstvene nege na praktično usposabljanje. *Andragoška spoznanja*, 22, (2), 23-37.
- Kristl, J., Juriševič, M., Šoukal Ribičič, M. Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z., ... Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza Ljubljana.
- Krajnc, A. (1984). *Sodoben razvoj izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje.
- MacBeath, J. E. C., Sugimine, H., Sutherland G., Nishimura M. and the students of The Learning school (2003). *Self-evaluation in the global classroom*. London and New York: Routledge Falmer.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 29-43.
- Menges, C. (2016). Toward Improving the Effectiveness of Formal Mentoring Programs. *Group & Organization Management*, 4(1), 98-129.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2004). Ur. I. RS, št. 101/04.
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS. (2004). Ur. I. RS, št. 124/04.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mulej, B. (2007). *Model evalvacije izobraževanja v visokotehnoškem podjetju*. (Magistrsko delo). Kranj: Univerza v Mariboru.
- Navotnik, A. (2010). *Vpeljevanje modela samoevalvacije v svetovalno središče Koroška*. (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priručnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.

Parsloe, E. in Wray, M. J. (2000). *Coaching and Mentoring: practical methods to improve learning*. London: Kogan Page.

Puklek Levpušček, M. (2007). *Kompetence učiteljev – mentorjev študentov*. V: C. Peklaj (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 49–59.

Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.

Roles and Tasks of a Mentor. (2018). *Adapted from the Mass Mentoring Partnership. Mentoring 101 Train the Trainer Curriculum*. Dostopno na: <https://www.uwb.edu/getattachment/premajor/atp/faculty-and-staff-mentors/mentor-resources/ATP-Mentorship-Program-Roles-and-Tasks.pdf> (pridobljeno 8. 6. 2020).

Self-Evaluation. (2020). Pridobljeno s <https://www.nde-ed.org/TeachingResources/ClassroomTips/Self-evaluation.htm>, (pridobljeno 8. 6. 2020).

Velikonja, M., Svetina, M., Možina, T. (2012). *Andragoško vodenje: za vodenje izobraževanja odraslih in učitelje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations, [Eight Edition]*. England: Pearson Education Limited, Edinburgh Gate Harlow.

Zachary, L. J. (2019). *Group Mentoring in Business*. Dostopno na: <https://www.thebalancecareers.com/group-mentoring-1917837>, (pridobljeno 8. 6. 2020).

Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju. (2005). ZPIZ Ur. l. RS, št. 104/05.

Zakon o visokem šolstvu. (2006). Ur. l. RS, št. 119/06.

Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju ZZZV. (2006). Ur. l. RS, št. 72/06.

SPREMLJANJE NA DELOVNEM MESTU KOT OBLIKA PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA

Danijela Makovec Radovan
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Praktično usposabljanje predstavlja enega od sestavnih delov študija na veliki večini študijskih programov, ki se izvajajo na Univerzi v Ljubljani.

Praktično usposabljanje

Praktično usposabljanje, ki se v študijskih programih in smereh pojavlja v različnih oblikah in pod različnimi imeni (Kristl idr., 2007, str. 3 identificira naslednje: *praktično izobraževanje, študijska praksa, pedagoška praksa, delovna praksa, strokovna praksa, počitniška praksa, praksa, praktično delo, izvajalska praksa, praksa na gradbišču oz. biroju, vojaška praksa, prostovoljno delo, klinična praksa, klinične vaje, poliklinične vaje, nastopi, hospitacije*), predstavlja enega od sestavnih delov študija na veliki večini študijskih programov, ki se izvajajo na Univerzi v Ljubljani.

Prisotnost praktičnega usposabljanja v študijskih programih lahko utemeljemo skozi dva vidika. Prvega predstavljajo pravne podlage, zapisane v zakonih in drugih pravnih aktih, ki urejajo področje visokega šolstva, drugi vidik pa je povezan z vsebinsko utemeljitvijo smiselnosti in pomena praktičnega usposabljanja za doseganje ciljev študijskih programov.

Če se ustavimo najprej pri prvem vidiku. Pravno podlago najdemo v Zakonu o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 32/2012), ki v svojem 33. členu opredeljuje praktično usposabljanje v delovnem okolju kot obvezno ali priporočeno sestavino študijskih programov, kar velja za univerzitetne in enovite magistrske študijske programe. Če je praktično usposabljanje v delovnem okolju obvezna sestavina visokošolskih strokovnih študijskih programov, pri magistrskih študijskih programih isti zakon določa, da so njihov obvezen sestavni del tudi projektne ali druge oblike nalog (temeljne, aplikativne ali razvojne raziskovalne naloge), ki potekajo v delovnem okolju.

Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Ur. l. RS, št. 42/2017) sicer niso dokument, ki bi predstavljal kakršno koli pravno podlago za praktično usposabljanje v visokošolskih programih, vendar so določbe omenjenega dokumenta zelo pomembne tako pri oblikovanju študijskih programov kot njihovem izvajanju. Kakovost

različnih vidikov praktičnega izobraževanja je namreč eden od pomembnih kriterijev oz. standardov, po katerem se znotraj meril vrednoti oz. presoja študijske programe. Neustrezna sistemska ureditev praktičnega izobraževanja studentov in njegovega izvajanja ter nezadovoljstvo udeležencev praktičnega izobraževanja pomenita tudi slabšo oceno kakovosti izvajanja samega programa. Zapisano seveda ne pomeni, da mora biti praktično usposabljanje znotraj programov dobro urejeno zato, ker to lahko vpliva na oceno pri (re)akreditaciji programa, ampak nakazuje na dejstvo, da praktično usposabljanje predstavlja pomemben vidik študijskih programov, saj omogoča »avtentično preverjanje uporabnosti teoretičnega in aplikativnega znanja, ki ga pridobivajo v predavalnicah, seminarjih in laboratorijih visokošolskih zavodov« (Kristl idr., 2007, str. 7), istočasno pa povezovanje z delovnim okoljem omogoča pridobivanje spretnosti in veščin, ki jih študenti v okviru dejavnosti na fakulteti ne morejo pridobiti.

V prvi vrsti so tu mišljene spretnosti, veščine (lahko tudi kompetence), ki se neposredno nanašajo na opravljanje delovnih nalog v poklicu, za katerega se študentje izobražujejo, ob slednjih pa tudi spretnosti, ki se na opravljanje delovnih nalog oz. poklica nanašajo posredno (t. i. mehke spretnosti, kompetence). In usvajanje obeh vrst spretnosti oz. kompetenc je zagotovo eden od osnovnih in tudi prvih ciljev praktičnega usposabljanja v visokošolskih programih in nabor tovrstnih spretnosti oz. kompetenc, ki jih študenti pri praktičnem usposabljanju pridobivajo, je zelo širok ter se tudi precej razlikuje glede na visokošolski program. Drugi cilj praktičnega usposabljanja je bolj univerzalen in praktično enak ne glede na študijski program ali smer. Gre za vzpostavljanje poklicne identitete posameznika, za katero Muršak (2012, str. 74) zapiše, da »predstavlja posameznikovo doživljanje sebe v povezavi s poklicem oz. poklicnim delom, ki ga opravlja« in je istočasno tudi »socialno priznan način, na katerega se posamezniki poistovetijo drug z drugim na področju dela, poklicnem področju ali področju zaposlitve« (prav tam). Razvoj poklicne identitete se začne že v času izobraževanja, torej študija, ko posameznik začne pridobivati prva znanja, potrebna za opravljanje poklica, a se lahko dokončno razvije šele v interakciji z drugimi. Gre namreč za razmerje »med doživljanjem posameznika in njegovim resničnim položajem, kot mu ga predstavlja njegova socialna okolica. To pa sestavljajo različne socialne skupine, v katere se vključuje na različnih področjih svoje dejavnosti oziroma svojega življenja« (Muršak, 2009, str. 156). Poleg učiteljev in drugih sodelavcev, ki izvajajo študijski program na fakulteti, pomemben identifikacijski dejavnik predstavljajo tudi mentorji na praktičnem usposabljanju, tudi zato, ker slednji vsakodnevno živijo poklic ter opravljajo naloge in opravila, za katera študent pridobiva znanje (teoretično in praktično) na fakulteti, ter jim poklic predstavljajo z drugega zornega kota, kot to počnemo visokošolski učitelji.

V pričujočem poglavju bomo obravnavali spremljanje na delovnem mestu, ki velja za eno od oblik praktičnega usposabljanja, zaradi svoje specifičnosti pa je še posebej primerno ravno v točkah, ko želimo pri študentih okrepiti tudi elemente razvoja poklicne identitete.

Spremljanje na delovnem mestu

O učenju na delu

Spremljanje na delovnem mestu (poznano tudi kot »job shadowing«) je ena od oblik učenja na delu. Učenje na delu je po opredelitvi Dretskega (1981) pridobljeno sredi dela in je namenjeno temu, da je delo dobro opravljeno, Brennan in Little (1996) pa sta ga opisala kot učenje za delo, na delu (v službi) in z delom oz. skozi delo. In to učenje je lahko formalno ali neformalno in se pridobiva z izkušnjami opravljanja delovnih nalog. Pri njuni opredelitvi je pomembno, da je poudarek na učenju in ne zgolj opravljanju nekaterih delovnih nalog. Novejše opredelitve (mdr. Keevers in Outhwaite, 2001) učenje na delu razumejo predvsem kot termin, ki razlaga odnos med učenjem in delom.

Pri učenju na delu gre za koncept, ki predstavlja tudi premik od pogleda na izobraževalne institucije kot osrednja mesta, v katerih se odvija »veljavno« učenje, k prepoznanju moči in pomena delovnega okolja kot mesta učenja (Boud in Garrick, 1999). Avtor modela učenja na delu zapiše, »da mora učenje na delu združevati teorijo in prakso, saj teoretična izhodišča dobijo smisel, ko so realizirana v praksi, obenem pa je praksa smiselna, ko je reflektirana skozi teoretična izhodišča« (Raelin, 1997, str. 564).

Izhodišča učenja na delu najdemo v krogu izkustvenega učenja K. Lewina (Kolb, 2015, str. 32), ki učenje razume kot integriran proces rasti, ki poteka v štirih fazah. Začne se s konkretno (osebno) izkušnjo, ki predstavlja preizkus veljavnosti abstraktnih pojmov, daje jim tudi življenjskost, oprijemljivost, osebni smisel (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019, str. 14). Izkušnji sledi »zbiranje podatkov in razmišljujočih opažanj; ti podatki se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve ter se v obliki povratne informacije vrnejo nosilcem izkušnje. Na tej osnovi posameznik zasnuje načrt za novo, drugačno akcijo, ki vodi do nove izkušnje in krog se ponovi« (prav tam). Avtorice ob tem še zapišejo, da se »s takim procesom razrešujejo napetosti in konflikti med neposredno izkušnjo in teoretsko analizo ter prihaja do napredka pri učenju« (prav tam), zato je znotraj izkustvenega učenja enako pomembna prav vsaka od omenjenih štirih faz, učenje se namreč lahko zgodi v kateri koli od njih, pri čemer nikakor ne smemo izpustiti niti pomena povezovanja posameznih stopenj, saj le-to predstavlja bistvo kakovostnega učenja.

Lewinov model eksperimentalnega učenja je z učnimi fazami nadgradil Kolb in njegov krog izkustvenega učenja je danes sicer poznan precej bolj od opisanega, njuno izhodišče pa, kot smo že zapisali, povzemajo tudi avtorji, ki proučujejo učenje na delu.

Eden takih je Raelin, ki je v svojem modelu učenja izhajal iz Lewinovega modela in na podoben način identificiral štiri faze učenja na delu. To so: konceptualizacija, ki pomeni usvajanje teoretičnega znanja, istočasno pa lahko predstavlja tudi osnovo za poznejši razmislek o dejavnostih (in tudi njihovo ponovno oceno). Njeno nadaljevanje je faza preizkušanja, kjer posameznik dobi priložnost, da svoje konceptualno znanje dejansko preizkusi v praksi in ga posledično lahko tudi umesti v nek kontekst (Raelin, 1997). Faza preizkušanja je lahko izpeljana tudi kot reševanje praktičnih primerov (v učilnici), vaje, seminarji na fakulteti, ki predstavljajo pomembno pripravo na vstop v naslednjo fazo, ki jo avtor imenuje izkušnja. Znotraj izkušnje razume predvsem pridobivanje konkretnih izkušenj v delovnem procesu, torej v realnih (ne simuliranih) situacijah, zato je pomembno, da je na te izkušnje tudi pripravljen (in temu je namenjena faza preizkušanja). Kot zadnje omenja fazo refleksije, v kateri posameznik izkušnjo analizira, osmisli, prilepi na konceptualizacijo, na izkušnjo dobi tudi povratno informacijo (prav tam). Avtor še zapiše, da je 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, str. 565).

Maier in Thomas (2013), ki sta med študenti gostinstva izvedla longitudinalno raziskavo, v kateri sta primerjala učinke učenja v učilnici in izkustvenega učenja, sta faze izkustvenega učenja povzela po Kolbovem modelu. Za študente sta organizirala dejavnosti, ki so se odvijale v delovnem okolju in so bile istočasno podprte z učnimi dejavnostmi v spletnih učilnicah. Ugotovila sta, da aktivnosti, ki izhajajo iz načel izkustvenega učenja, študentom ponujajo bolj poglobljeno učenje s pomočjo integriranih izkušenj iz resničnega življenja tudi zato, ker se odvijajo v skrbno strukturiranem okolju dejavnosti, za katero se študenti izobražujejo. Kot ključno sta izpostavila premostitev vrzeli med teorijo in praktično uporabo znanj, saj so študenti teoretična znanja lažje postavili v kontekst dela oz. ga uskladili s poslovnim kontekstom v resničnem življenju (prav tam, str. 15). Tudi drugi avtorji (mdr. Armstrong, 2003; Ruhanen, 2005; Grimwood, Arthurs in Vogel, 2015), poročajo o številnih pozitivnih učinkih tovrstnega učenja, še posebej v primerjavi s t. i. »klasičnim učenjem«, ki se dogaja v simuliranih situacijah in poteka v izobraževalni instituciji (in ne v delovnem okolju). Zato, kot izpostavlja Shortt (1987), v mnogih programih uporabljajo izkustveno učenje kot orodje, s katerim študentom zagotavljajo pridobivanje dejanskih izkušenj.

Znotraj koncepta učenja na delu so ob pridobivanju neposrednih izkušenj vseskozi v ospredju procesi, ki posamezniku pomagajo, da izkušnje osmislijo in umestijo v nek širši kontekst. Skladno s to logiko sta učenje na delu, ki poteka v t. i. izobraževalne namene, kar pomeni, da je namenjeno predvsem dijakom, študentom, ki se za poklic šele usposablja, opredelila tudi Hamilton in Hamilton (1997), ki pravita, da gre pri učenju na delu za organizirano učno dejavnost, ki se dogaja v delovnem okolju (prav tam, str. 6). Podobno opredelitev najdemo tudi v dokumentu Glasgow Caledonian University, kjer zapišejo, da gre pri učenju na delu za veliko več kot zaposlitev na delovnem mestu. Avtorji so učenje na delu opredelili kot »doseganje načrtovanih učnih rezultatov s pomočjo izkušenj z opravljanjem delovne vloge ali funkcije. Izkustveno učenje pa dopolnjuje usmerjeno branje, raziskovanje ali skupinsko delo na fakulteti, s čimer so zagotovili, da je učenje postavljeno v kontekst trenutne teorije ali prakse« (Burke idr., 2009, str. 21).

V okviru »Foundation Degree Forward (FDF)« so celo identificirali nekaj karakteristik oz. značilnosti učenja na delu v izobraževalne namene, ki temeljijo na Deweyevem konceptu pomena izkušenj za učenje (prav tam, str. 22). Prva značilnost, ki so jo poudarili, je, da je učenje na delu pedagoški pristop, ki uporablja ideje izkustvenega učenja. Tu je potreben odmik od logike, da gre pri učenju zgolj za delovno prakso, in učenje na delu, kot še dodajajo avtorji, trdno umešča v področje pedagogike (prav tam). Druga značilnost je, da učenje na delu zahteva določena trajajoča obdobja, povezana z realnim delom v delovnem okolju, vendar je to udejstvovanje lahko posredno ali neposredno (prav tam). Tretja značilnost učenja na delu je, da je izkušnje, pridobljene z učenjem na delu treba nenehno reflektirati (prav tam). In četrta značilnost govori o tem, da učenje na delu zahteva, da so izkušnje, pridobljene na delu, povezane z aktivnostmi v okviru študija, da se zagotovi konceptualna podlaga učenju, ki se odvija na delovnem mestu (prav tam).

Tako pri umeščanju praktičnega usposabljanja v študijske programe kot pri organizaciji in izvedbi je smiselno ob logiki, da gre pri tovrstni študijski aktivnosti za pridobivanje praktičnih izkušenj, vzpostaviti tudi logiko, ki izhaja iz predstavljenega koncepta učenja na delu. Slednje omogoča, da z ustreznimi dejavnostmi na fakulteti različne oblike usposabljanja postavimo v širši kontekst učenja, kar dobro povzemajo tudi omenjene značilnosti učenja na delu, s čimer študentom omogočimo tudi dejansko učno izkušnjo. Spremljanje na delovnem mestu, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, je lahko ena od oblik praktičnega usposabljanja, ki je zaradi svojih značilnosti in oblik primerna dejavnost v različnih fazah študija.

Kaj je spremljanje na delovnem mestu?

Izkustveno učenje in učenje na delu se pojavljata v več oblikah, znotraj obeh pa se kot aktivnost pojavlja tudi spremljanje na delovnem mestu. Kwong (idr., 2017, str. 3) v kontekstu izkustvenega učenja govori o oblikah, kot so: obiski na terenu, izvajanje projektov, simulacije in študije primerov. Vse naštetu pa lahko vključuje tudi pripravništvo, vaje in spremljanje na delovnem mestu. Podobno razdelitev, sicer znotraj učenja na delu, najdemo tudi pri avtorjih Hamilton in Hamilton (1997), ki govorita o osmih vrstah učenja na delu, razdeljenih v tri kategorije:

- **Obiski delovnih mest:** tu omenjata ekskurzije, oz. enkratne obiske organizacije, z namenom opazovanja in spoznavanja organizacije. Druga aktivnost v tej kategoriji je spremljanje na delovnem mestu (ang. *job shadowing*).
- **Delovne izkušnje:** sem uvrščata dejavnosti, ko organizacija ponuja storitev učenja in neplačano pripravništvo, prostovoljsko delo, pri čemer ni nujno, da je karierno orientirano. Druga vrsta dejavnosti so podjetja, ki jih upravljajo mladi, kjer gre za delovno okolje, ustanovljeno z namenom, da mladi pridobivajo prve delovne izkušnje (prve zaposlitve) in tudi izkušnje z vodenjem in upravljanjem podjetja.
- **Zaposlitev:** znotraj te kategorije govorita o treh vrstah učenja. Prva so zaposlitve za mlade, ki so namenjene mladim (predvsem najstnikom), vendar ponavadi niso toliko povezane s pridobivanjem priložnosti za učenje (ampak so naravnane na opravljanje delovnih nalog). Druga vrsta je subvencionirano usposabljanje za zaposlene oz. plačano delo, ki je del izobraževalnega programa. Nadalje omenjata kooperativno izobraževanje in plačano pripravništvo, pri čemer gre za izkušnje, povezane z delom, ki se pridobivajo znotraj izobraževalnega programa. Tretja vrsta je vajeništvo mladih, ki ga opredelita kot večletno usposabljanje pri delodajalcu skupaj z učenjem v šoli z namenom pridobiti formalno izobrazbo (prav tam, str. 10). Slednje poteka tudi v Sloveniji v programih srednjega poklicnega izobraževanja in po Zakonu o vajeništvu iz leta 2017 (Ur. l. RS, št. 25/2017) se v vajeniški obliki izobraževanja izvede najmanj 50 % izobraževalnega programa kot praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu, najmanj 40 % izobraževalnega programa pa izvede šola, od tega vse splošno izobraževalne predmete.

Hamilton in Hamilton (1997, str. 10) spremljanje na delovnem mestu opredelita kot aktivnost, ki traja neko (daljše) časovno obdobje ter vključuje več obiskov organizacije z namenom opazovati zaposlenega na posameznem delovnem mestu.

Job Shadowing Guidelines Univerze Manchester Metropolitan (b. l.) isto aktivnost definira kot aktivnost, lahko tudi (izobraževalni) program, ki dijaku ali

študentu omogoča, da pridobi celovit vpogled v to, kakšno delo posameznik na določenem delovnem mestu opravlja (prav tam, str. 3). Podobno zapiše tudi Reese (2005), ki pravi, da gre pri spremljanju za »priložnost za učenje na delovnem mestu, pri kateri študenti raziskujejo službo tako, da delavnik preživijo s spremljanjem izkušenega zaposlenega« (Reese 2005, str. 18). Gre predvsem za priložnost, da spoznajo oz. raziskujejo poklic (lahko tudi delovno mesto), ki jih zanima, kar pa ne pomeni, da gre pri spremljanju le za elemente načrtovanja lastne kariere, saj spremljanje omogoča, da vidijo, kako se znanja in spretnosti, ki jih pridobivajo na fakulteti, uporabljajo v realnih situacijah, kar po mnenju avtorice lahko tudi okrepi posameznikovo učenje (prav tam, str. 19).

Če povzamemo opredelitve avtorjev, lahko zapišemo, da je spremljanje na delovnem mestu aktivnost, pri kateri študent spremlja zaposlenega na nekem delovnem mestu in skozi opazovanje dela zaposlenega pridobiva informacije o tem, kakšne so zadolžitve oz. delovne naloge posameznika na nekem delovnem mestu. Glavni del spremljanja predstavlja torej opazovanje, ki pa ga dopolnjuje razgovor z gostiteljem (osebo, ki jo študent spremlja), na katerem sogovornika odpirata vprašanja, povezana s poklicem, predvsem tista, ki zanimajo študenta, istočasno pa je razgovor tudi priložnost za refleksijo videnega, razreševanje dilem in morebitnih nejasnosti, ki se med opazovanjem pojavijo pri študentu.

Vrste spremljanja

Kot smo že zapisali, gre pri spremljanju na delovnem mestu za aktivnost, ki traja različno dolgo. Reese (2005) piše o t. i. »**National Groundhog Job Shadow Day**«, ki ga v Ameriki organizirajo od leta 1996 in v katerem vsako leto priložnost enodnevnega spremljanja dobi več kot en milijon mladih (prav tam, str. 18), o enodnevnem oz. osemurnem spremljanju študentov poročajo tudi Oswald in sodelavci (2017), spremljanje pa lahko traja tudi več dni oz. tednov. Trajanje spremljanja je odvisno predvsem od namena, ki ga s spremljanjem želimo doseči. Drugi kriterij, od katerega je odvisna tudi dolžina spremljanja, je vrsta. Razlikujemo namreč med različnimi vrstami spremljanja na delovnem mestu. Smernice za načrtovanje spremljanja na delovnem mestu Univerze v Manchesteru (b.l.) navajajo tri vrste spremljanja:

Opazovanje tipa »muha na steni«, pri katerem gost preživi pri gostitelju določeno časovno obdobje in v tem času opazuje vsakodnevno delo gostitelja. Sem sodijo dejavnosti, kot so prisotnost na sestankih, opazovanje interakcij gostitelja z drugimi (npr. s strankami) (prav tam, str. 5) ... Kot še zapišejo v omenjenih smernicah, gre pri tej vrsti spremljanja za tipičen prikaz tega, kakšen je vsakdanjik gostitelja, tovrstno opazovanje pa je najbolj primerno

takrat, ko obiskovalec (oz. gost) želi dobiti dober vpogled v to, kakšne so v resnici delovne naloge gostitelja (prav tam).

Naslednja vrsta spremljanja je »srečanje ob aktivnosti«, pri kateri gost gostitelja spremlja pri specifičnih aktivnostih, ki se odvijajo v določenem časovnem obdobju (prav tam). To pomeni, da gost gostitelja ne spremlja v strnjem časovnem obdobju, temveč se srečujejo takrat, ko se v organizaciji dogajajo aktivnosti, pri katerih sodeluje tudi gost. V okvir spremljanja poleg neposrednega sodelovanja v aktivnosti sodijo tudi kratki pregledi dogajanja in poročanje o tem, kaj se bo pri aktivnostih dogajalo tudi v prihodnje (prav tam). Omenjena vrsta opazovanja je v okviru spremljanja, ki poteka znotraj izobraževanja, najbolj primerna v situacijah, ko študenti želijo spoznati neko specifično aktivnost zaposlenega ali podjetja.

Tretja vrsta spremljanja pa je pravzaprav že nadgradnja osnovnega modela spremljanja, avtorji jo imenujejo »dodatne roke ali tudi delitev dela«, saj opazovalec začne sam opravljati nekatere naloge, ki jih je prej spremljal. Slednje mu omogoča pridobivanje neposrednih izkušenj s samo vlogo, hkrati pa ima ob sebi gostitelja, ki spremlja opravljanje naloge. Oblika je še posebej primerna v situacijah, ko so študenti tudi vsebinsko vključeni v kakšnega od projektov ali aktivnosti organizacije. Kot še zapišejo v smernicah, tovrstno opazovanje ni možno vedno in pri vseh oblikah ter je stvar dogovora med gostiteljem in gostom (prav tam).

Čeprav je bistvo aktivnosti v spremljanju gostitelja, pa sama aktivnost, ne glede na obliko ali vrsto, ki jo izberemo, predvideva tudi možnost postavljanja vprašanj (Gill, 2012 in Outram, 2012 v Bindal 2014, str. 528), s katerimi gost (oz. študent) pridobiva dodatne informacije in pojasnila o tem, kar vidi in ga zanima. Service in sod. (2017), ki so faze spremljanja na delovnem mestu neposredno povezali s Kolbovim modelom izkustvenega učenja, izpostavljajo, da se gostje (študenti) pri spremljanju v prvi vrsti učijo skozi aktivnosti, ki so jim priča, saj jim le-te predstavljajo konkretne izkušnje. Tako se učijo z opazovanjem, poslušanjem, učijo pa se tudi skozi dnevno refleksijo, ki jo opravljajo z gostiteljem, kar se povezuje z razmišljajočim opazovanjem. O izkušnjah, ki so jih pridobili med spremljanjem, pa bodo študenti razmišljali tudi po spremljanju in na podlagi njih konceptualizirali svoje znanje (abstraktna konceptualizacija). Ko se bodo vrnili v delovno okolje, bodo pridobljeno uporabili na delovnem mestu (aktivno eksperimentiranje) (prav tam, str. 5-6).

Zapisano nakazuje na to, da moramo aktivnost spremljanja, če želimo, da gre istočasno za učno izkušnjo, tako tudi zastaviti. Slednje predvsem pomeni, da je treba študente na spremljanje dobro pripraviti. Izkušnja sama po sebi še ne pomeni učne situacije, če posameznik nima možnosti, da bi na svoja vprašanja lahko dobil odgovor, svoje dileme in doživeto izkušnjo pa reflektiral. Kolb

izkustveno učenje razume kot »ciklično-krožen proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja« (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh 2019, str. 17). Vse skupaj se začne s konkretno izkušnjo, pri kateri avtorice izpostavljajo »razsežnost konkretne izkušnje (neposredno dojetje stvarnosti oziroma dogodkov) na eni strani in razumske predelave te izkušnje (abstraktno razmišljanje, konceptualizacija na drugi. Druga razsežnost vsebuje na eni strani razmišljujoče opazovanje dogajanja, na drugi pa poseganje v to dogajanje – aktivno eksperimentiranje« (prav tam). Prav razmišljujoče opazovanje dogajanja je tisti vidik, ki pri posamezniku spodbudi proces učenja, saj mora na svoja vprašanja ali dileme poiskati odgovore. Slednje lahko najde v obstoječem znanju ali pa doživeto sproži potrebo po tem, da išče nove rešitve in nova znanja. Del učenja se lahko zgodi že na samem spremljanju, če v razgovoru, ki ga študent opravi z gostiteljem, izpostavi svoje dileme in vprašanja. V vsakem primeru pa mora biti ta del podprt z dejavnostmi na fakulteti. V nadaljevanju zato izpostavljamo dva vidika, ki ju vidimo kot ključna za to, da s spremljanjem študentom zagotovimo učno izkušnjo. Prvi vidik je ustrezna priprava na spremljanje, drugi pa refleksija doživete izkušnje.

Priprava na spremljanje

Spremljanje na delovnem mestu je aktivnost, ki se dogaja zunaj fakultete, a če jo v študijski program umestimo kot eno od dejavnosti, prek katere se študenti učijo, je za uspešnost tovrstnega učenja v prvi vrsti potrebna ustrezna priprava, ki jo s študenti opravimo na fakulteti. Priprava študentom omogoča, da se seznanijo s samo aktivnostjo, s cilji, ki jih bodo pri tem dosegali, z načinom izpeljave in tudi s tem, kaj sledi po opravljenem spremljanju.

Pri pripravi na spremljanje na delovnem mestu tako govorimo o dveh ravneh priprave, ki pa lahko potekata sočasno. Prva raven je organizacijska raven spremljanja, v katero sodi izbor institucije, navezovanje stikov z izbranimi institucijami, priprava potrebnih soglasij, seznanjanje študentov s pravili glede varovanja osebnih podatkov ... Ker gre za aktivnost, ki je organizirana v okviru študijskega programa, je priporočljivo, da prvi stik z institucijo naveže nosilec predmeta oz. vodja aktivnosti spremljanja, sicer pa vso ostalo komunikacijo in dogovarjanje lahko prepustimo študentom. S tem, ko jih postavimo v situacijo, da si organizirajo spremljanje in se zanj z gostiteljem dogovorijo sami, jim omogočamo tudi pridobivanje izkušenj, ki jim bodo koristile predvsem pri iskanju zaposlitve.

Druga raven pa je vsebinska priprava, ki jo lahko razdelimo v dva dela. Najprej se študenti seznanijo s samim spremljanjem, v kolikor aktivnosti še ne poznajo. Spremljanje na delovnem mestu je kot ena od oblik praktičnega

usposabljanja v nekaterih segmentih zagotovo primerljiva z drugimi oblikami tovrstnega usposabljanja, ki jih v našem visokošolskem prostoru poznamo bistveno bolj. Ključno razliko med spremljanjem in drugimi oblikami praktičnega usposabljanja pa vidimo v tem, da vsebino spremljanja študentje v veliki meri določajo sami. Čeprav je cilj aktivnosti enak za vse študente študijskega programa, pa odločitev študenta, koga bo spremljal, v veliki meri vpliva na to, kakšni bodo vsebinski poudarki posameznega spremljanja, saj se delo posameznikov, ki imajo v osnovi isto vrsto izobrazbe, v različnih institucijah lahko razlikuje. Zapisano nakazuje na dokaj ohlapno strukturo aktivnosti, kar vpliva tudi na samo pripravo. Le-ta mora biti taka, da študentom omogoči celovito pripravo tudi na doseganje tistih ciljev, ki so zaradi posameznikove izbire drugačni od ciljev drugih študentov. Ena od poti, kako zapisano doseči, je, da znotraj prvega koraka priprave študenti določijo cilje svojega spremljanja, pri čemer so lahko študentu v pomoč nekatera vprašanja, kot so: »Kaj konkretno me zanima, v kateri instituciji bi želel spremljanje opraviti, koga bi želel spremljati? In zakaj? ...«. Ko najdejo odgovor na tovrstna vprašanja, lažje izberejo institucijo, v kateri bodo spremljanje opravili.

Po opravljenem postopku izbire institucije sledi naslednji vidik priprave, ki zajema pripravo vprašanj za gostitelje. Aktivnost spremljanja namreč predvideva tudi nekaj časa za razgovor, prek katerega študent pridobi dodatne informacije o delovnem mestu, delu, ki ga opravlja njegov gostitelj, skupaj z gostiteljem pa lahko v razgovoru razjasnita tudi morebitne nejasnosti, ki so se študentu pojavile med spremljanjem. Medtem ko si vprašanja, ki se študentu porajajo med samim spremljanjem, le-ta pribeleži sproti, pa je dobro vprašanja, ki se nanašajo na spoznavanje poklica ali delovnega mesta, pripraviti vnaprej.

Ker so vprašanja poleg opazovanja tisti vidik spremljanja, pri katerem študenti pridobijo največ podatkov, lahko dejavnost izpeljemo tako, da pripravo vprašanj ločimo na t. i. **splošna in specifična vprašanja**. Znotraj prve kategorije govorimo o vprašanjih, ki so enaka za vse študente in s pomočjo katerih pridobivajo informacije o različnih vidikih poklica. Odgovore na tovrstna vprašanja lahko po zaključku spremljanja med seboj tudi primerjamo, kar predstavlja dobro osnovo za dejavnosti, ki se v okviru fakultete odvijajo po samem spremljanju.

Druga vrsta vprašanj so tista vprašanja, ki jih študenti pripravijo individualno in so vezana na vidike spremljanja, kjer v ospredje pridejo posebnosti posameznega delovnega mesta ali zaposlitve. V okviru priprave vprašanj pa je smiselno študente opozoriti tudi na to, da se jim bo med samim spremljanjem zagotovo porodilo še kakšno vprašanje, ki ga potem dodajo med ta, ki jih za gostitelja pripravijo vnaprej.

Priprava na spremljanje je z vidika zagotavljanja učne situacije enako pomembna, kot je pomembna faza refleksije. Dobra organizacijska priprava na spremljanje namreč pri študentih lahko poveča občutek suverenosti, saj vedo, kaj morajo urediti pred spremljanjem, kako naj se na spremljanju obnašajo, na katere vidike naj bodo še posebej pozorni. Vse to pa zmanjšuje tudi strah pred neznanim. Ustrezna vsebinska priprava pa vpliva predvsem na to, da študenti izkušnjo spremljanja doživijo strukturirano, poglobljeno in iz aktivnosti potegnejo največ, kar lahko.

Refleksija spremljanja

V procesu izkustvenega učenja je refleksija pojmovana kot »orodje, s katerim izkušnjo spremenimo v znanje« (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019, str. 89), in je zato pravzaprav tista točka, ki izkušnji daje tudi učno komponento. Da je refleksija osnova za poglobljeno učenje, je izpostavil že Dewey (1933), Raelin pa zapiše, da refleksija pomeni »sposobnost razkriti in ozavestiti sebi, kar si načrtoval, opazoval ali dosegel v praksi oz. skozi izkušnjo« (Raelin 1977, str. 567) in je kot taka povezana tudi z rekonstrukcijo mišljenja (prav tam). V teoriji izkustvenega učenja je refleksija opredeljena kot notranja preobrazba izkušnje (Kolb 2015, str. 58). Ta dokaj široka opredelitev pa vključuje več natančnejših procesov refleksije, ki pa se razlikujejo tudi glede na stil učenja in stopnjo razvoja posameznika (več o tem v Kolb in Kolb, 2011). Po Kolbu (2015, str. 205) človeški razvojni proces sestavljajo tri razvojne faze zorenja: pridobivanje, specializacija in integracija, ki pa so povezane z različnimi reflektivnimi procesi. Slednje je s poimenovanji razmislek, preoblikovanje in reforma opredelil Humphrey (2009 v prav tam, str. 58). V nadaljevanju predstavljamo najbolj ključne poudarke. Prva stopnja je *razmislek*. Refleksija na tej (osnovni) stopnji predstavlja spontano refleksivno opazovanje neposrednih izkušenj. Povečini gre za spontane, nestrukturirane refleksije. Neposredne čutne izkušnje so tu povezane predvsem s spomini, podobami ter čustvi (prav tam). Druga stopnja je *preoblikovanje*. Razlikovanje med (naključnim) spontanim odzivom na eni strani in intenzivnim procesom refleksije, t. i. kritično refleksijo, najdemo že pri Deweyu (1933, str. 14). Po Humphreyu pa kritična refleksija vključuje pregled in kritiko reflektivnih opazovanj iz specializiranih teorij in analitičnih okvirov (v Kolb 2015, str. 58). Slednji se uporablja za preučevanje domnev, ki jih posameznik lahko tudi preoblikuje, saj je za proces značilno tudi sprejemanje alternativnih perspektiv, ki omogočajo globlje razumevanje (prav tam). Podobno opredelitev najdemo tudi pri Marentič Požarnik, Šteh in Šarič (2019), ki zapišejo, da je za kritično refleksijo značilno, »da se, potem ko so že proučeni možni pogledi, perspektive in razlage, vzpostavi nov odnos do obravnavane zadeve.

Kompleksno in poglobljeno razumevanje dogodka omogoči postavljanje novih vprašanj. Prav tako je za kritično refleksijo značilna zmožnost presoje glede na relevantne cilje, vrednote in splošna etična načela. S tem, ko pogledamo na zadevo s širšega družbenopolitičnega vidika, se lahko zavemo lastne vloge in odgovornosti pri ohranjanju obstoječega stanja oziroma njegovega spreminjanja« (prav tam, str. 92). Tretjo stopnjo Humphrey imenuje reforma. Tu je refleksija na integrativni ravni, kar recimo Freire navaja kot prakso (*ang. praxis*), in vključuje kritično refleksijo s celotnim učnim ciklom, ki ustvarja proces, v katerem se delovanje preoblikuje z refleksijo, refleksija pa se reformira in seznanja z dejanjem in posledicami iz izkušenj (prav tam). Refleksija torej vpliva na to, da je neko učenje uspešnejše od tistega, pri katerem se proces refleksije sploh ne zgodi, ali pa gre za nek spontan, nestrukturiran oz. nekritičen refleksivni proces. Kadar govorimo o študijskih aktivnostih, kot je lahko tudi spremljanje na delovnem mestu, si je treba prizadevati, da je refleksija izpeljana tako, da pri študentih spodbuja kritično raven.

Na tem mestu omenjamo še enega avtorja, in sicer Mezirowa (v Raelin 1977, str. 567), ki pa refleksijo deli na več oblik, in sicer govori o treh oblikah refleksije:

- Prva, *vsebinska refleksija* temelji na tem, kar zaznamo, mislimo, občutimo ali kako delujemo. Sprva je bila tudi ta utemeljena z Deweyjevo predstavo o »kritičnem preiskovanju« (1933), ki temelji na implicitnem hipotetično-deduktivnem modelu, kar pomeni, da razmislek o vsebini vključuje pregled načina, kako zavestno uporabljamo ideje pri načrtovanju in izvajanju vsake faze reševanja problema (prav tam).
- Druga je *procesna refleksija*, ki pomeni pregled, kako vstopamo v reševanje problemov z namenom slediti postopkom in predpostavkam, ki se tam uporabljajo. Procesna refleksija upošteva tudi naš način razmišljanja v dani situaciji (prav tam).
- Tretja oblika refleksije po Mezirowu je *premisna refleksija* (tudi refleksija predpostavke), ki pomeni zadnjo stopnjo spraševanja o samih predpostavkah, ki se nanašajo na izhodišče problema. Pri tej obliki refleksije premišljujemo vprašanja, s katerimi izpodbijamo naša temeljna prepričanja. Slednjo obliko refleksije dosežemo v obdobju odraslosti, torej v obdobju, ko smo sposobni prepoznati paradigamatsko predvidevanje v našem razmišljanju (prav tam).

Glede na izhodišče Mezirowa, in ob prizadevanju po spodbujanju kritične ravni refleksije, lahko po opravljenem spremljanju na delovnem mestu s študenti na fakulteti opravimo refleksijo na dveh ravneh. Prva raven refleksije, je t. i. vsebinska raven, na drugi ravni opravljene refleksije pa združimo t. i. **procesno** in **premisno** refleksijo.

Vsebinsko refleksijo lahko študenti opravijo s pomočjo analize zapisov, pridobljenih med spremljanjem, ter z analizo opravljenega razgovora z gostiteljem. Vsebinski vidik refleksije je lahko opravljen tudi s pripravo na predstavitev in samo predstavitev za kolege, v kolikor se predstavitev spremljanja predvidi kot ena od zadolžitvev oz. nalog študentov. V tem primeru je za študente smiselno pripraviti oporne točke, predvsem zato, da so predstavitve vsebinskih vidikov podobne, kar omogoča tudi nekatere primerjave sicer različnih spremljanj.

Procesni oz. premisni del refleksije spremljanja pa razumemo kot vidik, ki je bolj oseben, saj študenti pri tej refleksiji razmišljajo tudi o tem, kako so se na spremljanju znašli, kako so se počutili, izpostavljajo prednosti in morebitne slabosti, kot so jih doživeli sami, izprašujejo teoretske predpostavke ... Prav zaradi osebne oz. intimne narave zapisov študentov je smiselno, da ta vidik refleksije oddajo nosilcu, ne da bi ga posebej predstavljali kolegom. Tudi za ta vidik refleksije je študentom smiselno vnaprej pripraviti okvirna vprašanja oz. oporne točke, s pomočjo katerih naj reflektirajo svojo izkušnjo.

Spremljanje na delovnem mestu večina študentov doživi kot intenzivno in dokaj močno izkušnjo, ki v njih zbudi tudi različne čustvene reakcije (navdušenje, veselje, razočaranje, strah, zaskrbljenost ...). Z opravljenimi refleksijami jim omogočimo, da svoje odzive ustrezno izrazijo ter nekam umestijo (v obstoječe miselne sheme ali na podlagi izkušnje razvijajo nove). Izkušnjo in čustveno vpletenost študenti tako usmerijo v učenje, kar je tudi temeljni namen tako zasnovane študijske aktivnosti.

Učinki spremljanja

Kadar spremljanje na delovnem mestu v študijski program vpeljujemo kot študijsko aktivnost, moramo razmišljati tudi o učinkih, ki jih tovrstna aktivnost lahko prinese. Avtorji, ki se s tovrstno tematiko ukvarjajo v tujini, navedejo različne vrste učinkov, ki smo jih razdelili v tri sklope.

Prvi sklop ugotovitev se nanaša na primerjavo aktivnosti spremljanja na delovnem mestu z drugimi študijskimi dejavnostmi na fakulteti. McCarthy in McCarthy (2006) sta spremljanje proučevala v študijskih programih s področja poslovnih ved. V okviru študija so študenti opravili osemurno spremljanje na delovnem mestu, ki sta ga potem avtorja primerjala z drugimi aktivnostmi v okviru študija, kot so predstavitve oz. govorni nastopi študentov, učenje s pomočjo reševanja poslovnih primerov, učenje z video posnetki. Aktivnost spremljanja je bila glede na koristnost in uporabnost med omenjenimi po oceni študentov ocenjena najvišje. V raziskavi so opravili tudi primerjavo med izkušnjo spremljanja na delovnem mestu in delom s simuliranimi primeri, ki je kot aktivnost potekala na fakulteti in je bila med študenti sicer zelo

priljubljena. Med obema aktivnostma so se v ocenah študentov pojavljale statistično pomembne razlike, ki kažejo na to, da so študenti glede na koristnost in uporabnost spremljanje na delovnem mestu ocenili višje od druge aktivnosti. Podobno so ugotovili tudi Mader in sod. (2017), ki so evalvirali projekt »The Professional«, v katerem so spremljanje na delovnem mestu opravljali študentje marketinga. Avtorji navajajo, da so študentje med največje prednosti spremljanja uvrščali predvsem pridobivanje izkušenj, ki se navezujejo na konkretna opravila in zadolžitve poklica, za katerega se usposablja, kot so komunikacija s strankami, fleksibilnost pri naročanju, predvidevanje količin za naročilo ... (Mader idr. 2017, str. 118). V primerjavi z drugimi študijskimi aktivnostmi oz. projekti, ki so jih študenti opravili v letniku, so navajali, da je bil to edini projekt, v katerem so prišli v neposreden stik s strokovnjakom, in ki jim je omogočal pridobivanje neposrednih izkušenj, ter ga zato ocenjevali kot odlično izkušnjo in bistveni del njihovega študija (prav tam).

Drugi sklop ugotovitev o učinkih spremljanja na delovnem mestu se nanaša predvsem na povezovanje ter poglobljanje znanja študentov. Chen in Shaurette (2012), ki sta pisala o vključitvi spremljanja na delovnem mestu v podiplomske programe gradbeništva za mednarodne študente, namreč navajata, da spremljanje lahko prinese kar nekaj prednosti. Izpostavljata predvsem učinke pri razvoju znanja študentov, izboljšanju uporabe strokovnega jezika (oz. terminologije) ter možnosti raziskovanja in odnosov z industrijo. Pri razvoju znanja študentov govorita o poglobljenem razumevanju, ki je bilo pridobljeno z izkušnjo spremljanja na delovnem mestu in je pomagalo osmisлити abstraktne koncepte, ki jih študenti usvajajo na fakulteti (prav tam, str. 6). Znotraj sklopa omenjamo še avtorici Wilks in Ross (2014), ki sta razvili program spremljanja na delovnem mestu z namenom, da bi bodoči učitelji premagali strah ter pridobili dodatno zaupanje, ki ga potrebujejo pred nastopom dela. Spremljanje, ki so ga študenti opravljali, preden so opravljali študijsko prakso, se je odvijalo v času šestih tednov, študenti pa so spremljanje opravljali en dan v tednu (torej skupno 48 ur). Avtorici zapišeta, da programi, kot je spremljanje na delovnem mestu, študentom omogočajo, da povežejo praktična znanja s teoretičnimi predpostavkami (prav tam, str. 101). Posebno moč programa spremljanja vidita tudi v tem, da so bili študenti še vedno vključeni v svoje teoretične in metodične enote, ki so jih lahko opazovali in izkušali tako v razredu kot v okviru dejavnosti na fakulteti. Vsak teden pa so lahko v pogovorih s svojimi gostitelji reflektirali svoja opažanja. Nadaljnji razmislek in razprava, ki sta se odvijala na fakulteti, pa sta študentom pomagala pri navezovanju opazovanj in pogovorov z gostitelji na predavanja in ostale aktivnosti v okviru študija (prav tam, str. 103).

Zadnji sklop ugotovitev o učinkih spremljanja predstavljajo ugotovitve, ki govorijo o povezovanju fakultet z drugimi institucijami. Prej omenjeni avtorici

Wilks in Ross (2014) pišeta tudi o tem, da izkušnja spremljanja na delovnem mestu predstavlja pomembno priložnost, da se univerza in skupina lokalnih srednjih šol povežejo (prav tam, str. 102). Ugotovili sta namreč, da je program spremljanja prinesel spremembe v tem, kako se različni partnerji v procesu povezujejo med seboj na več točkah, vsi pa pomembno doprinesejo v celotnem strokovnem razvoju prihodnjih učiteljev (prav tam, str. 105). O podobnih ugotovitvah za naše okolje ne moremo pisati, saj raziskav, v katerih bi se avtorji ukvarjali z učinki spremljanja na delovnem mestu, ni. Je pa partnerstvo izpostavljeno znotraj praktičnega usposabljanja, kamor uvrščamo tudi spremljanje na delovnem mestu. Da je temelj za uspešno izvedbo praktičnega usposabljanja partnerski odnos med visokoškolskimi zavodi in delodajalci (podjetji, zavodi, inštituti), je zapisano v

Smernicah za praktično usposabljanje Univerze v Ljubljani (Kristl idr., 2007). Avtorji izpostavijo, da *»partnerstvo temelji na zaupanju, medsebojni pomoči in odgovornosti vseh partnerjev. Delodajalci se morajo zavedati pomena takega sodelovanja in izkoristiti priložnost, ki jim jo stik s študenti ponuja in si s kvalitetno ponudbo praktičnega usposabljanja zagotoviti kvalitetne bodoče strokovnjake oz. delovno silo, po drugi strani pa morajo visokoškolski zavodi ponuditi v svojih programih znanja, ki bodo v kar največji meri zadovoljevala potrebe trga znanja in dela«* (prav tam, str. 7). Da se visokoškolski zavodi zavedajo pomena sodelovanja z institucijami, kjer poteka praktično usposabljanje, kaže tudi več projektov z naslovom Partnerstvo fakultet in šol, ki so potekali na fakultetah, ki izobražujejo pedagoške delavce (gl. Vovk Korže idr., 2007). Za zaključek sklopa se ponovno vračamo na aktivnost spremljanja na delovnem mestu, saj le-ta prinaša prednosti tudi za gostitelje, kar so ugotavljali v raziskavah, ki smo jih že omenili (mdr. Chen in Shaurette, 2012, Wilks in Ross, 2014). Številni učitelji gostitelji, ki so razmišljali o pogovorih, ki so jih opravili s svojimi gosti, so namreč opazili, da so, ko so študentom pojasnjevali svoja ravnanja, začeli reflektirati svoje delo, zato jim je izkušnja spremljanja pomagala pri samoizpraševanju ter razumevanju in okrepitvi lastnega razmišljanja in utemeljitvi njihove prakse (Wilks, J. in Ross, K. 2014, str. 102). Kot je dejal eden od učiteljev, *»študenti te prisilijo, da razmišljaš o svoji lastni učiteljski praksi in zato delo s študenti zagotovo priporočam tudi za lasten profesionalni razvoj«* (Ward in Hart v prav tam).

Zaključek

V poglavju smo predstavili spremljanje na delovnem mestu kot aktivnost, ki jo lahko ponudimo študentom v času študija. Ker sama aktivnost še ne pomeni učne izkušnje, smo v poglavju želeli izpostaviti tudi pogoje in načine, kako

študentom s spremljanjem zagotoviti tudi učno izkušnjo. Besedilo zaključujemo z navedbo učinkov, ki jih lahko s spremljanjem na delovnem mestu, kot obliko praktičnega usposabljanja v visokošolskih programih, tudi dosežemo.

Prvi je razvoj poklicne identitete. Kot smo zapisali v začetku poglavja, se poklicna identiteta začne razvijati že v času študija. Pomemben in nujno potreben vidik predstavljajo teoretična izhodišča, vendar stik z delovnim okoljem posamezniku prinese bolj oprijemljiv vpogled v to, kar zaposleni na nekem delovnem mestu vsakodnevno počne. Opazovanje, kakšne so zadolžitve zaposlenega, njegova interakcija z drugimi, načini reševanja delovnih nalog ... za študenta predstavljajo konkretiziran prikaz tega, kar poslušča na fakulteti, istočasno pa gre pri opazovanju zapisanega tudi za poklicno identiteto, kjer posameznik »razvija odnos do dela in razumevanje sebe v odnosu do dela« (Muršak 2012, str. 75), pri čemer je odločilnega pomena tudi referenčna skupina, v kateri posameznik delo opravlja in »kjer se ustvarjajo dinamični skupinski odnosi med pripadniki iste vrste poklicne skupine« (prav tam, str. 76). Če torej izhajamo iz predpostavke, da »poklicno identiteto kot del celotne posameznikove identitete opredelimo kot tisto sestavino, ki nastaja in se oblikuje predvsem na podlagi njegove vključitve v delo in procese dela« (Muršak, Javrh in Kalin 2011, str. 20), je stik z delovnim okoljem in zaposlenimi nujen, saj se poklicna identiteta samo v (izoliranem) okolju izobraževanja na fakulteti ne more razvijati. Skozi spremljanje na delovnem mestu študent dobi hiter vpogled v poklic, istočasno pa študentu odpira vprašanja tudi o tem, ali se vidi v nekem poklicu, kar je pomembno tako z vidika razvoja njegove poklicne identitete, kot nenazadnje tudi z vidika motivacije za študij.

Izkušnja pri posamezniku poleg zapisanega pomeni tudi točko, na katero veže znanje, ki ga pridobiva na fakulteti, oz. točko, iz katere vznikne učenje. V Raelinovem modelu učenja se proces prične s konceptualizacijo oz. usvajanjem teoretičnega znanja, ki pomeni tudi osnovo za nadaljnje razmisleke in analizo dejavnosti, ki sledijo v naslednjih fazah. V fazi preizkušanja, ki je druga faza v istem modelu, gre povečini za reševanje (praktičnih) primerov v okviru dejavnosti na fakulteti, kot so vaje oz. seminarji. Učenje poteka v simuliranem okolju in pod vodstvom učitelja. Slednje ima (poleg pridobivanja znanja na ta način) pozitivno vrednost tudi v tem, da učenje poteka v skupini, kjer se študenti med seboj poznajo, in v okolju, kjer so napake normalen del učnega procesa. Šele po fazi preizkušanja Raelin predvidi fazo konkretne izkušnje, ki pa se dogaja v delovnem okolju, torej zunaj fakultete, lahko tudi kot spremljanje na delovnem mestu. V aktivnosti učenje poteka predvsem skozi opazovanje študentovega gostitelja, ki pa ga dopolnjuje tudi razgovor, na katerem sogovornika odpirata različna vprašanja, a samo spremljanje predstavlja le en vidik učenja, ki ga zato, da lahko govorimo o študijski aktivnosti, morajo podpirati dejavnosti na fakulteti. Znotraj tega smo v poglavju kot pomembno

izpostavili tako pripravo kot refleksijo spremljanja. Spremljanje na delovnem mestu ima v primerjavi z drugimi oblikami praktičnega usposabljanja precej ohlapnejšo strukturo, saj študentje na aktivnost odhajajo s precej manj zahtevami kot morda pri drugih oblikah praktičnega usposabljanja. Slednje pa pomeni tudi, da je to raznolikost treba upoštevati tako pri pripravi, kjer je treba zagotoviti dovolj široko pripravo, da te raznolikosti zajame v čim večji meri. Na drugi strani pa je zaradi omenjenega spektra refleksij po opravljenem spremljanju lahko izjemno širok, na kar mora računati tudi učitelj. Skozi refleksije različnih vidikov (istega) ali različnih zaposlitev nekega poklica študentje spoznajo več zornih kotov poklica, predvsem kadar opazujejo posameznike na različnih delovnih mestih. Tovrstno učenje, ki poteka v štirih fazah, je ciklični proces, ki se po Kolbu začne z izkušnjo, v Raelinovem modelu pa, kot smo že izpostavili, s fazo konceptualizacije, torej s pridobivanjem teoretičnega znanja. Prav zaradi te razlike menimo, da je Raelinov model morda celo bolj primeren za doseganje ciljev praktičnega usposabljanja znotraj študijskih programov, saj se študenti na opravljanje poklica šele pripravljajo in morajo pred prvim praktičnim usposabljanjem imeti vzpostavljen vsaj osnovni teoretični okvir, na katerega lahko potem vežejo tudi spoznanja, ki jih prinese konkretna izkušnja.

Želeli bi izpostaviti, da spremljanja na delovnem mestu ne vidimo kot aktivnost, ki bi nadomestila katero od bolj uveljavljenih oblik praktičnega usposabljanja, ki se v našem visokošolskem prostoru pojavljajo, je pa predvsem, zaradi dokaj enostavne strukture in krajšega obsega, lahko dober način za doseganje ciljev posameznih študijskih programov.

Za študente, ki so bolj na začetku študija, je najprimernejša vrsta spremljanja zagotovo »muha na steni«, saj tu študent zaposlenega le opazuje, v procese dela pa se sam aktivno ne vključuje. Sama aktivnost spremljanja pa je primerna oblika praktičnega usposabljanja zato, ker za druge oblike praktičnega usposabljanja študenti morda nimajo dovolj strokovnega znanja, saj je od začetka študija minilo premalo časa, da bi to znanje v dovoljšni meri pridobili. Z aktivnostjo spremljanja v začetnih letnikih študentom omogočimo prvi stik z opravljanjem njihovega prihodnjega poklica, kar lahko vpliva na motivacijo za študij, na samo izkušnjo pa lahko vežejo tudi znanja, ki jih slišijo na fakulteti.

Če aktivnost študentom ponudimo v višjih oz. zaključnih letnikih študija, jim lahko, poleg že izpostavljene vrste spremljanja in pod pogojem, da so v nižjih letnikih že opravili neko obliko praktičnega usposabljanja in jim zato stik z delovnim okoljem ni tuj, ponudimo tudi druge vrste spremljanja, kot so »srečanje ob aktivnosti« ali »dodatne roke«. Za to skupino študentov je aktivnost primerna, saj lahko na spremljanju povezujejo teoretična izhodišča s praktičnimi aplikacijami ter oboje tudi prevprašujejo. Skozi spremljanje

lahko razmišljajo tudi o svoji poklicni poti, kje se vidijo, kakšna delovna okolja jim ustrezajo, pridobijo izkušnjo, kako navezati stik v profesionalnem okolju, kar jim je lahko v pomoč tudi pri iskanju zaposlitve. Možnosti je tu še več, vendar so prav vse odvisne od ciljev, ki jih za praktično usposabljanje postavimo za posamezen študijski program.

Spremljanje na delovnem mestu je aktivnost, ki je po svoji strukturi še najbolj podobna opazovalni praksi, vendar je razlika med obema v tem, da pri spremljanju študenti opazujejo vse, kar v času obiska počne njihov gostitelj in ne zgolj tistih specifičnih dejavnosti, ki so pri opravljanju nekega poklica bolj v ospredju. Na podlagi zapsanega menimo, da je spremljanje na delovnem mestu aktivnost oz. način učenja, ki ga, seveda s specifičnimi prilagoditvami glede na stopnjo ali področje študija, lahko uporabljamo v večini študijskih programov. Za študente je aktivnost lahko bogata izkušnja, ki jo lahko omogoči le delovno okolje. Zato, da ta izkušnja postane tudi (po)učna, pa mora biti spremljanje dobro podprto z dejavnostmi na fakulteti, saj bo sicer lepa izkušnja obstala v zraku in izgubila svoj učni potencial.

Literatura

- Armstrong, E. K. (2003). Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(1), 5-16.
- Bindal, T. in Goodyear, H. (2014). Newly qualified doctors' views of their job shadowing experiences. *British Journal of Hospital Medicine*, 75(9), 528-532.
- Boud, D. in Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Brennan, J. in Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Department for Education and Employment.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M. in Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(1), 15-33.
- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. *Cedefop research paper*; No 49.
- Chen, Y. in Shaurette, M. (2012). The Learning Cycle of an International Graduate Student in Construction Job-Shadowing. *48th ASC Annual International Conference Proceedings*, str. 1-8.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, etc.: Heath & Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Grimwood, B. S. R., Arthurs, W. in Vogel, T. (2015). Photo essays for experiential learning: Toward a critical pedagogy of place in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(4), 362–381.
- Hamilton, M. A. in Hamilton, S. F. (1997). *Learning Well at Work: Choices for Quality*. National School-to-Work Opportunities Office, Washington, DC.; Cornell Univ., Ithaca, NY. Dept of Human Development and Family Studies.
- Job Shadowing Guidelines (b.l.). *Human Resources Organisation Development Training & Diversity*. Manchester Metropolitan University. Dostopno na: https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-andhandbooks/Job_Shadowing_Guidelines.pdf (pridobljeno: september 2019).
- Keevers, L. in S. Outhwaite. (2001). All in a day's work: *Investigating workplace learning in AOD work*. V: A.M. Roche in J. McDonald (ur.), *Systems, settings, people: Workforce development challenges for the alcohol and other drugs field*, (str. 151–160). Adelaide, Australia: National Centre for Education and Training on Addiction.
- Kolb, A. Y. in Kolb, D. A. (2011). *Learning Style Inventory Version 4.0*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. izd.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Kristl, J., Jurišević, M., Šoukal Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z. ... Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza Ljubljana.
- Mader, F. H., Mader, D. R. D. in Alexander, E. C. (2017). Job Shadowing Experiences as a Teaching Tool: A New Twist on a Tried and True Technique. *Atlantic Marketing Journal* 5(3), 113–120.
- McCarthy, P. R. in McCarthy, H. M. (2006). When case studies are not enough: integrating experiential learning into business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201–204.
- Maier, T. A., & Thomas, N. J. (2013). Hospitality leadership course design and delivery: A blended-experiential learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(1), 11–21.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2017). *Uradni list RS*, št. 42. (20. 5. 2020). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2150?sop=2017-01-2150> (Pridobljeno 15.4.22).
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 154–171.
- Muršak, J. Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Padron, T. C., Fortune, F., Spielman, M. in Tjoei, S. (2017). The job shadow assignment: career perceptions in hospitality, recreation and tourism. *Research in Higher Education Journal*, 32, 1–20.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 106–125.
- Promoting adult learning in the workplace (2018). *Final report of the ET 2020 Working Group*

- 2016 – 2018 on Adult Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Service, B., Dalgic, G. E. in Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520. doi:10.1080/19415257.2017.1378705
- Raelin, J. A. (1997). *A model of Worked Based Learning (WBL)*. *Organization science* 8(6), 563–578.
- Reese, S. (2005). Exploring the world of work through job shadowing. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 80(2), 18–23.
- Ruhanen, L. (2005). Bridging the divide between theory and practice: Experiential learning approaches for tourism and hospitality management education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(4), str. 35–39.
- Shortt, G. B. (1987). A case study of the relationship between cognitive style and experiential learning in hospitality management education. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 11(1), 1–18.
- Ure, C. (2009). Practicum partnerships: *Exploring models of practicum organisation in teacher education for a standards-based profession*. In Australian Learning and Teaching Council final report.
- Vovk Korže, A., Vihar, N. in Nekrep, A. (2007). *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Wilks, J. in Ross, K. (2014). Shadowing, »The Most Valuable Thing You Can Do«: Threading Informal Classroom Experiences into Secondary Pre-Service Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 93–106.
- Zakon o vajeništvu* (2017). Uradni list RS, št. 25/17. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK07512> (pridobljeno: 1. 12. 2019).
- Zakonu o visokem šolstvu* (2012). Uradni list RS, št. 32. (26. 5. 2020). Dostopno na: https://www.uradni-list.si/_pdf/2012/Ra/r2012032.pdf (pridobljeno: 1. 12. 2019).

O AVTORJIH

Monika Govekar Okoliš

Dr. Monika Govekar Okoliš je redna profesorica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Predava zgodovino izobraževanja odraslih, andragogiko za bodoče učitelje na FF, vodi andragoško prakso, izobražuje učitelje znotraj pedagoško andragoškega izobraževanja na Centru za pedagoško izobraževanje FF. Izvaja predavanja iz Pedagogike z andragogiko na FMF, FKKT in BF UL. V zadnjem času je razvila in predava nov predmet Mentorstvo in izobraževanje mentorjev. Raziskuje področja nacionalne in svetovne zgodovine izobraževanja odraslih, andragogike ter mentorstva. Na teh področjih sodeluje doma in v tujini kot raziskovalka in predavateljica, v več domačih in mednarodnih projektih, poletnih šolah, delavnicah in seminarjih. Je članica mednarodnega združenja European Society for Research on the Education of Adults. Je avtorica več znanstvenih domačih in tuje monografije, učbenikov, izvirnih mednarodnih in domačih člankov ter prvega študijskega programa za izpopolnjevanje mentorjev na CPI FF.

Katja Jeznik

Dr. Katja Jeznik je docentka za področje teorije vzgoje in občo pedagogiko in je od leta 2014 zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovanje, poleg splošnih pedagoških vprašanj, zaznamuje raziskovanje inkluzije v izobraževanju s poudarkom na osebah s posebnimi potrebami. Vseskozi sodeluje v različnih nacionalnih in mednarodnih projektih s področja vzgoje in izobraževanja. Aktivno sodeluje tudi na različnih domačih in tujih znanstvenih konferencah. Je (so)avtorica različnih znanstvenih člankov ter monografij v slovenskem in angleškem jeziku, sodeluje pa tudi v uredniških odborih dveh (znanstvenih) revij s področja vzgoje in izobraževanja.

Jana Kalin

Dr. Jana Kalin je redna profesorica za didaktiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učiteljevega dela in njegovega profesionalnega razvoja, avtonomijo in ugledom učiteljev, vlogo razrednika in oddelčne skupnosti, sodelovanjem šole, staršev in okolja ter s kakovostjo univerzitetnega študija. V obdobjih 2009 – 2012 ter 2016 – 2021 je vodila programsko skupino: »Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti«. Vključena je bila v številne raziskovalne projekte s kolegi iz tujine. Od leta 2013 je vodja uredništva

za tisk visokošolskih in drugih učbenikov na FF UL. Bila je mentorica številnim študentom pri diplomah, magisterijih in doktoratih. O vprašanih pouka, vodenja razreda in visokošolske didaktike izvaja seminarje za učitelje. Sodeluje v uredniških odborih strokovnih in znanstvenih revij, raziskovalne izsledke pa redno predstavlja na konferencah ter v znanstvenih in strokovnih publikacijah.

Danijela Makovec Radovan

Dr. Danijela Makovec Radovan je docentka za poklicno pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Znanstvenoraziskovalno se ukvarja s proučevanjem področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, znotraj katerega raziskuje različne segmente, kot so zgodnje opuščanje šolanja, vajeništvo, didaktični vidiki poklicnega in strokovnega izobraževanja, profesionalni razvoj učiteljev ter sistemske in ekonomske osnove izobraževanja. Avtorica se ob tem ukvarja tudi s posledicami kriznega izobraževanja na daljavo, ki je bilo vpeljana v času pandemije covid-19, ter elementi uvajanja kombiniranih oblik v različne ravni izobraževanja. Objavila je številne znanstvene prispevke v domačem in mednarodnem prostoru, prav tako kot raziskovalka deluje pri projektih doma in v tujini, strokovno pa sodeluje predvsem s šolami in svetovalnimi institucijami, zlasti s Centrom RS za poklicno izobraževanje.

Jasna Mažgon

Dr. Jasna Mažgon je redna profesorica za področje pedagoške metodologije in statistike na Filozofski fakulteti UL. Doktorirala leta 2005 s področja pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je zaposlena od leta 1996. Raziskovalno se ukvarja s kvalitativnimi metodami pedagoškega raziskovanja, kar se odraža v vrsti objavljenih znanstvenih del. Vključena je bila v številne raziskovalne projekte, kot metodologinja tudi aktivno sodeluje z inštitucijami, ki skrbijo za razvoj sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Je nosilka predmetov s področja pedagoške statistike in metodologije.

Borut Mikulec

Dr. Borut Mikulec je izredni profesor za andragogiko na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njegovo raziskovanje se osredotoča na mednarodne in primerjalne raziskave v izobraževanju odraslih, vlogo transnacionalnih organizacij (EU, OECD, UNESCO) pri oblikovanju izobraževalne politike, evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij, profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, nadaljevalno poklicno izobraževanje ter dejavno državljanstvo. Sodeloval je pri več nacionalnih in mednarodnih

projektih na področju izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja. Je (so)avtor več kot 100 publikacij, član pomembnejših mednarodnih združenj s področja izobraževanja odraslih (ESREA, ISCAE) in Strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih ter od leta 2017 glavni urednik mednarodne znanstvene revije »Andragoška spoznanja«.

Romina Plešec Gasparič

Dr. Romina Plešec Gasparič je asistentka za didaktiko, od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi predmeta didaktika za različne študijske smeri. Pri raziskovalnem delu se osredotoča na učne oblike, didaktična načela, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme. Kot recenzentka sodeluje z različnimi slovenskimi in tujimi revijami.

Katarina Rojko

Dr. Katarina Rojko je docentka na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu. Njeno osnovno raziskovalno delo se osredotoča na vplive IKT in obratno. Je tudi prodekanja za izobraževanje v drugem štiriletnem mandatu, zato se je tudi njena raziskovalna usmeritev razširila tudi na izobraževalno področje. Pred zaposlitvijo v visokošolski sferi je več kot 10 let pridobivala izkušnje kot zaposlena v dveh multinacionalnih podjetjih s področja IKT. Od zaposlitve na Fakulteti za informacijske študije je vodila že več kot 10 projektov financiranih iz nacionalnih in/ali EU virov.

Klara Skubic Ermenc

Dr. Klara Skubic Ermenc je izredna profesorica in predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer predava predmete s področja primerjalne in mednarodne pedagogike ter medkulturne vzgoje in izobraževanja. Raziskuje sodobne trende na področju izobraževanja v Evropi, s poudarkom na poklicnem izobraževanju. Raziskovalno se ukvarja tudi z vprašanji medkulturne in inkluzivne vzgoje, zlasti z vključevanju učencev priseljencev in pripadnikov manjšinskih etničnih skupnosti v vzgojo in izobraževanje. Kot ekspertka ali raziskovalka je sodelovala v 15 domačih in evropskih projektih in raziskavah. Samostojno ali v soavtorstvu je objavila več kot 60 znanstvenih člankov in poglavij v monografijah ter v soavtorstvu tri znanstvene monografije. Ima bogate uredniške izkušnje pri domačih in tujih znanstvenih monografijah, bila je tudi glavna urednica *Sodobne pedagogike* (2015-2017) ter predsednica Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (2018-2020). Predavala je univerzah na Poljskem, Slovaškem, Južni Afriki, Srbiji, kjer je bila tudi gostujoča profesorica (2017).

Marjeta Šarić

Dr. Marjeta Šarić je docentka za psihologijo, zaposlena kot visokošolska sodelavka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. V doktorskem delu je raziskovala čustva pri poučevanju, uravnavanje čustev in vlogo refleksije pri tem. Njeni raziskovalni interesi segajo še na področja profesionalnega razvoja učiteljev in razumevanja ter spodbujanja kritične refleksije pri učiteljih in študentih. V preteklih letih je sodelovala tudi pri obsežni raziskavi o šolskem svetovalnem delu v Sloveniji. Aktivno deluje na področju spodbujanja kakovosti visokošolskega poučevanja s pripravo in izvedbo delavnic in predavanj za visokošolske učitelje.

Damijan Štefanc

Dr. Damijan Štefanc je izredni profesor za področje didaktike in kurikularnih teorij na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Strokovno in raziskovalno ga zanimajo zlasti vprašanja ocenjevanja znanja, kurikularnega načrtovanja v splošnem izobraževanju, zamolčanega kurikula in vplivov sodobnih tehnologij na institucionalno izobraževanje. Kot ekspert za področje didaktike sodeluje z Zavodom RS za šolstvo, Centrom RS za poklicno izobraževanje, Pedagoškim inštitutom in drugimi strokovnimi in svetovalnimi institucijami na področju vzgoje in izobraževanja. Je koordinator projekta Inovativne in prožne oblike poučevanja v visokošolskem izobraževanju na Filozofski fakulteti, kjer izvaja tudi usposabljanja za pedagoške delavce v visokem šolstvu. Je član izvršnega odbora Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije in glavni urednik revije Sodobna pedagogika, slovenske znanstvene revije za področje vzgoje in izobraževanja z najdaljšo tradicijo na Slovenskem.

Barbara Šteh

Dr. Barbara Šteh je izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Sodelovala je pri pripravi študijskega programa izpopolnjevanja za visokošolske učitelje Visokošolska didaktika I in II ter pri pripravi in izvajanju pedagoško andragoškega izobraževanja za predavatelje višjih strokovnih šol. Na oddelku se v vlogi koordinatorice učiteljev tutorjev angažira pri zagotavljanju pogojev za uspešen študij vseh študentov, ki zaprosijo za poseben status. Sodelovala je pri več nacionalnih in mednarodnih raziskovalnih projektih. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učenja in poučevanja: s proučevanjem vloge pojmovanja učenja, znanja in poučevanja, učiteljeve in učenčeve vloge, spodbujanjem aktivnega učenja in samouravnavanja učenja, uvajanjem kakovostnega ocenjevanja, z zagotavljanjem kakovostnega sodelovanja med učitelji in starši ter med šolo in skupnostjo. Ob tem jo še posebej zanima kakovost univerzitetnega študija, spodbujanje in razvijanje kritične refleksije, razvijanje

učeče se skupnosti ter profesionalni razvoj učiteljev. Od januarja 2003 je članica in od leta 2015 nacionalna predstavnica združenja ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching).

Matej Urbančič

Dr. Matej Urbančič je docent za področje andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Osrednje področje strokovnega, raziskovalnega in pedagoškega dela je načrtovanje izobraževanj za odrasle, razvoj spodbudnega okolja za učenje in poučevanje in možnosti usposabljanja specifičnih skupin zaposlenih. Raziskovalno se posveča tudi različnim vidikom uporabe tehnologije v izobraževanju, sploh vzpostavljanju kakovostnega učnega okolja, proučuje pristope za uvajanje tehnologije v pouk in možnosti za razvoj učinkovitejših orodij za poučevanje in učenje, sploh na terciarni ravni.

Milena Valenčič Zuljan

Dr. Milena Valenčič Zuljan je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer predava študentom bodočim pedagoškim delavcem didaktiko, profesionalni razvoj in visokošolsko didaktiko (izbirni predmet na doktorskem študiju). Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v različne didaktične teme kot so: učne metode, učne oblike, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje, didaktična načela, učna diferenciacija in individualizacija, preverjanje in ocenjevanje, konstruktivizem itd. Njeni raziskovalni interesi vključujejo tudi mentorstvo, oblikovanje spodbudnega učnega okolja, rezilientnost in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Sodelovala je pri številnih projektih in vodila več nacionalnih projektov. Je urednica in recenzentka različnih revij in znanstvenih monografij, med drugim mednarodne monografije *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*. Je (so)avtorica več kot 100 znanstvenih del.

Tadej Vidmar

Dr. Tadej Vidmar je redni profesor za zgodovino vzgoje in izobraževanja na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegovo raziskovalno delo se osredotoča na dve področji, tj. na zgodovino šolstva, kjer poseben poudarek namenja primerjalnemu preučevanju odnosa oblasti do šole/šolstva, razvoja šolskih struktur in sistemov v Evropi od srednjega veka do danes ter na razvoj pedagoških konceptov v Evropi, kjer je v ospredju nastanek in razvoj konceptov, idej in teorij, ki so se razvili na področju vzgoje in izobraževanja ter v okviru pedagogike kot znanstvene discipline v evropskih državah.

STVARNO KAZALO

A

ADDIE, 149-150, 163, 165-166
 afektivne učne aktivnosti, 172
 AGILE, 149-150, 161
 aktivna vloga študentov, 113, 169, 171, 175
 aktivno državljanstvo, 14, 16
 aktivno učenje, 14, 109
 argumentacija, 86
 ASSURE, 149-150

B

Bergmann, Jon, 108, 110-112, 117-118
 Biggsova SOLO taksonomija, 51, 53
 Bloomova taksonomija, 51, 53, 111
 Bolonjska deklaracija, 13-14, 42
 bolonjska reforma, 10, 14, 52, 62

C

cilji predmeta, 58-60, 170

D

debata, 93-95
 dejavniki učenja, 171, 178, 185
 dejavniki učnega procesa, 68
 didaktika, 5-6, 68, 89, 100, 126, 132-133, 200
 diferenciacija, 68, 76, 113, 118, 132, 147, 200
 digitalizacija, 5, 28, 30-32, 38
 digitalna didaktika, 132
 digitalne kompetence, 55, 130-133, 146-149
 diskusija, 75, 78, 83-104, 153, 156, 174, 185, 232
 dokumentacijske metode, 113

E

EOVK, 41, 45, 47, 55, 61

evalvacija, 11, 13, 22, 58, 77, 107, 109, 124, 127, 130, 134-135, 146, 150, 155, 161, 202, 212, 222, 225, 228-237, 241
 Evropa znanja, 13
 evropeizacija izobraževanja, 41, 46
 evropski visokošolski prostor, 26, 45

F

formativno vrednotenje, 132

H

Humboldtova univerza, 27-28

I

individualizacija, 72, 76, 79, 112-113, 118, 126, 200, 205
 individualni izvedbeni načrt, 36
 inkluzivnost, 202, 204
 integracija, 42, 57, 110, 133, 146, 150, 199, 201, 204, 251
 interaktivni model načrtovanja, 149
 interaktivnost, 109-110, 116, 153
 izidi, 6, 41-42, 44-45, 47-58, 60-61
 izvedbene sestavine, 35-36
 izvedbene sestavine načrta, 35

J

javni visokošolski zavodi, 10

K

kompetence, 5-6, 12, 14-18, 30, 35, 41, 43-46, 49-51, 54-59, 61, 79, 89, 93, 109, 130-133, 146-150, 160, 185, 203, 210, 212-218, 220, 227-228, 230-232, 234-236, 242
 kompetence mentorjev, 212-218
 kongruentnost, 36-38
 korporativizacija visokega šolstva, 29

kurikul, 18, 21-26, 36-38, 48
 kurikularni dejavniki, 22
 kurikularno načrtovanje, 6, 21-26, 34,
 36-39, 41-42, 47, 50, 52, 56, 62

M

marketizacija študija, 28-29, 38
 masivizacija študija, 5, 28-29, 38
 mentor, 14, 72, 76, 159, 209-220, 222,
 224-237, 242
 metakognitivne učne aktivnosti, 172, 176
 metoda
 delo z besedilom, 113
 diskusija, 83-85, 88-89, 101-104
 dodatne roke, 248, 257
 muha na steni, 247, 257
 obrnjeno učenje, 70, 79, 107-118
 srečanje ob aktivnosti, 248, 257
 model učnih vzorcev, 176
 MOOC, 129, 157-159

N

neformalno izobraževanje, 133
 notranja motivacija, 67, 100, 173

O

ogrodje kvalifikacij, 25, 41, 45
 osebne značilnosti študentov, 178

P

panelna diskusija, 93-94
 pedagogika, 126, 134, 171, 202, 204, 245
 pojmovanje učenja, 171-172, 174, 176
 pouk v živo, 108-109, 111, 113
 povratna informacija, 72, 75-76, 102, 107,
 111, 115, 117, 182-185, 210, 219, 233,
 237, 243
 praktično usposabljanje, 209-211, 221-
 222, 224-232, 234-237, 241-242,
 246, 255, 258
 predavanje, 7-8, 13, 29, 53, 67, 69-72, 74,

83-84, 89-90, 99, 101-103, 107-108,
 110, 114, 150, 154
 predmetnik, 25, 34-36, 148, 150, 221
 pristopi k poučevanju, 174-175
 pristopi k učenju, 171-172, 180
 problemski pouk, 109, 112, 116
 projektno učno delo, 109
 prostor učenja, 169-170

R

razprava o prebranem, 93, 96-97
 razvoj kompetenc, 50, 227

S

samoregulativno učenje, 144, 158, 161
 samouravnavanje učenja, 67, 174-175,
 177-179, 181-183, 185
 SAMR, 149-150
 sestavine študijskih programov, 25, 221
 sestavine učnih načrtov, 35
 skupinska učna oblika, 68, 74-76
 sodelovalno učenje, 67, 74, 77-79, 177
 SOK, 45-46, 49, 55
 spletna diskusija, 93-94, 98-101
 spletna okolja, 70, 128-129, 134, 148, 156
 spremljanje na delovnem mestu, 241,
 243, 245-247, 249, 252-258
 spretnosti, 14, 16, 43-46, 49-51, 54,
 56, 58-59, 67, 69, 72-73, 75, 83, 85,
 87-88, 91, 95-96, 101-104, 107, 116,
 130, 134, 144, 146, 156, 160, 169, 174,
 181-183, 209-210, 213, 215, 218, 221,
 235-236, 242, 247
 standardi znanja, 35, 47, 55, 201-202
 storilnostna motivacija, 173
 strategija internacionalizacije, 17-18
 sumativno vrednotenje, 132

Š

študijska vsebina, 37, 54, 57-58, 61, 89,
 98

T

taksonomijami razvoja profesionalne
ekspertnosti, 51
tehnologizacija, 5, 28, 30-31, 38
trendi razvoja tehnologije, 123

U

učenje na delu, 243-246
učna aktivnost, 15, 112, 118, 170, 172
učna analitika, 126-127, 160
učna načela, 112
učna oblika
 delo v paru, 73-74
 frontalna učna oblika, 68-71
 individualna učna oblika, 71
 skupinska učna oblika, 68, 74-76
učne metode, 14, 110, 112-113, 200
učni cilji, 51, 75-78, 110-112, 129, 172, 180-
 181, 186, 194, 231
učni izidi, 6, 35, 41-62
učni vzorci, 176, 178-179
učno delo, 68, 109
učno okolje, 73, 87, 125, 129-130, 134, 141,
 146, 152-153, 155, 169-170

V

visokošolski kurikulum, 22-24, 26, 36-37
vloge mentorja, 209
vrste diskusije, 84, 93
vseživljenjsko učenje, 13-16, 41, 43, 215,
 217, 219, 228
vzorci načinov učenja, 177

Z

Zakon o Univerzi v Ljubljani, 9
zgodovina izobraževanja, 7
znanje, 5, 12-13, 24, 31, 34, 37, 43-46,
 49-51, 53-56, 58, 67, 76-78, 84-86,
 90, 110-111, 131-134, 143, 150, 154, 160,
 169-170, 172-174, 177, 182, 184, 199,
 212, 214, 218, 223, 225, 227, 230, 235,
 237, 242, 244, 248, 251, 256-257
zunanja motivacija, 173, 181

Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD