

Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja v Sloveniji

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

maja.mezgec@pef.upr.si

Namen prispevka je preučiti profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji, predvsem z vidika uvajanja in usposabljanja za pedagoško delo. Preučiti želimo, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu ter kako se pedagoška usposabljanja umeščajo v profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji. Ob tem upoštevamo širši evropski visokošolski prostor, EHEA, kjer se v zadnjih desetletjih pripisuje večji pomen kakovosti visokošolskega poučevanja. Vprašanje kakovosti poučevanja in izobraževalnega procesa se vpenja v sam koncept kakovosti univerze, zaradi česar pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev pridobiva na pomenu.

Ključne besede: visokošolski učitelj, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev, visokošolska didaktika

Uvod

Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja¹ je ključen dejavnik zagotavljanja kakovosti pedagoškega dela (Mezgec 2020). V pričujočem prispevku svojo pozornost usmerjamo v slovenski prostor in analizo urejenosti tega področja na štirih slovenskih javnih visokošolskih zavodih, ob upoštevanju umeščenosti slovenskih univerz v skupni evropski visokošolski prostor – EHEA. V evropskem visokošolskem prostoru prihaja v zadnjih desetletjih v ospredje vprašanje kakovosti visokošolskega poučevanja, ki se vpenja v sam proces kakovosti univerze, zaradi česar pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev pridobiva vedno večji pomen (Evropska komisija 2013, Rutar 2011; Aškerc in Kočar 2015). Kljub temu pa ima za razvoj akademske kariere v Sloveniji, podobno kot v številnih evropskih državah, večjo težo raziskovalno delo (Aškerc in Kočar 2015; Zgaga 2017).

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

Univerze od nekdaj razvijajo svoje dvojno poslanstvo: raziskovanje in izobraževanje. Posledično je visokošolski učitelj razpet med raziskovalnim in pedagoškim delom. Ti dve vlogi se prepletata in dopolnjujeta: da nekdo postane visokošolski učitelj, mora izkazovati znanstveno uspešnost s svojim raziskovalnim delom, obenem pa tudi ustrezno pedagoško usposobljenost, ki naj bi jamčila ustrezen razvoj znanja (Mezgec 2020). Visokošolski učitelj je torej strokovnjak s širokim naborom kompetenc. Deluje pa v okolju, ki se naglo spreminja: spreminja se raziskovalno delo, h kateremu so bistveno prispevali tehnološki razvoj, njegove aplikacije na raziskovalno delo in uporaba IKT. Spreminja pa se tudi pedagoško delo. Z vidika pedagoškega dela imajo danes visokošolski učitelji opravka z večjim številom študentov, ki so zelo raznoliki. Visokošolsko izobraževanje ni več elitno izobraževanje (Jelenc Krašovec 2003) peščice nadarjenih študentov (Marentič Požarnik 2009). Ena od posledic povečanega števila študentov, ki vodi v t.i. masifikacijo univerzitetnega študija, je, da ob vpisu številni študenti razpolagajo z raznolikim kulturnim, socialnim in intelektualnim kapitalom ter predznanjem (Forsyth in Furlong 2003).

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

Tudi evropski visokošolski prostor so v preteklih letih zaznamovale globoke spremembe: rast števila študentov, diverzifikacija programov izobraževanja in institucij, ki izvajajo programe, bolonjska reforma, strukturne spremembe nacionalnih sistemov, tudi na področjih financiranja, vzpostavljanja in zagotavljanja kakovosti. Z novimi izzivi se sooča akademsko osebje, ki je med svojim delom vseskozi vpeto v omenjene spremembe (Eurydice 2017). Navedenim spremembam gre dodati še učenje, podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), kar visokošolske učitelje postavlja v položaj, ko potrebujejo nova znanja in pedagoške kompetence (Fraser, Greenfield in Pancini 2017). Potreba po IKT-kompetencah za izobraževanje na daljavo je bila še bolj občutena med epidemijo bolezni covid-19. Številne univerze so se znašle v situaciji, ko so zaradi neugodne epidemiološke slike in ukrepov za

preprečitev okužb izvedbo pedagoškega procesa v celoti, ali skoraj v celoti, prenesle na splet.

Namen prispevka je preučiti profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji, predvsem z vidika uvajanja in usposabljanja za pedagoško delo. Preučiti želimo, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijajo kompetence za delo v pedagoškem procesu ter kakšno veljavo/težo ima profesionalni razvoj visokošolskega učitelja na pedagoškem področju v primerjavi z znanstveno-raziskovalnim delom na javnih univerzah.

Profesionalni razvoj (visokošolskega) učitelja

Pri oblikovanju definicije profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja bomo izhajali iz definicije profesionalnega razvoja učitelja nasploh, saj je med profesionalnim razvojem učitelja in visokošolskega učitelja veliko vzporednic, resda pa tudi nekaj pomembnih razlik (Mezgec 2020). Med razlikami velja navesti, da delujeta v različnih sistemih, ki imata drugačno ureditev, in da ima visokošolski učitelj dve vlogi oziroma da se vzporedno razvija na dveh ravneh, ki se prepletata: v vlogi raziskovalca in vlogi učitelja. Vendar pa primerjalne analize kažejo, da je v številnih sistemih poudarek predvsem na raziskovalnem delu in znanstvenih dosežkih ter v manjši meri na poučevanju (Evropska komisija 2013; Eurydice 2017), kar posledično pomeni, da ima za razvoj kariere večjo težo odličnost na raziskovalnem področju kot na pedagoškem.

Pri pedagoškem delu pa je mogoče zaslediti vrsto vzporednic med profesionalnim razvojem visokošolskega učitelja in učitelja na nižjih stopnjah izobraževanja (Mezgec 2020). Prvič, gre za vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh; Obranova in Ivanuš Grmekova (2010) trdita, da je pri učitelju profesionalni razvoj stalen proces skozi vsa obdobja njegove poklicne poti. Drugič, učiteljev profesionalni razvoj pomembno vpliva na kakovost učenja in poučevanja (Obran in Ivanuš Grmek 2010; Čepić in Kalin 2019). Obema je skupno tudi, da pozitivna klima delovnega okolja pripomore k učinkovitejšemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju (Obran in Ivanuš Grmek 2010).

Profesionalni razvoj visokošolskega učitelja je torej vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh (Makovec 2018; Cencič 2011). Beijgaard, Verloop in Vermunt (2000) v pedagoškem delu visokošolskih učiteljev prepoznavajo tri dimenzije: predmetno, didaktično in pedagoško. Pri prvi je poudarek na poznavanju predmetnega področja in pri univerzitetnih učiteljih ta dimenzija zajema znanstveno-raziskovalno delo s predmetnega področja. Druga dimenzija zadeva strokovno znanje s področja didaktike (Beijgaard, Verloop in Vermunt 2000) oziroma vodenje učnih procesov in ustvarjanje učnih okolij. Tre-

tja pa se nanaša na ekspertno znanje s področja pedagogike, ki pokriva področje odnosov, vrednot, morale in čustev.

V tradicionalnem modelu univerze je bilo samo po sebi umevno, da so visokošolski učitelji z učenci zmožni deliti svoje znanje, do katerega so prišli z znanstveno-raziskovalnim delom. Na podlagi svojega znanstvenega delovanja so bili vključeni tudi v pedagoški proces. Vendar je bil ta model primeren za manjše, homogene skupine študentov, ki so imele dostop do visokošolskega izobraževanja. V današnjem času pa se kaže kot zastarel in neprimeren za večje število študentov, ki vstopajo v visokošolsko izobraževanje in so obenem zelo raznoliki (Bucklow in Clark 2000) na področjih predznanja, kulturnega in socialnega kapitala, motivacije in zmožnosti za uspešen študij.

Doktorski študij kot začetek poklicne poti visokošolskega učitelja

Podobno kot v večini držav se tudi v Sloveniji po bolonjski reformi akademska kariera začenja z doktorskim študijem (Eurydice 2017).² Poročilo Eurydicea (Eurydice 2017), ki vključuje pregled podatkov o zahtevani izobrazbi akademskega osebja, postopku zaposlovanja in delovnih pogojih, zunanjem zagotavljanju kakovosti in osrednjih nacionalnih strategijah internacionalizacije v 35 državah, kaže, da je doktorski študij pogoj za pridobitev akademskega naziva, ki kandidatu odpira pot v akademske vode. Tudi v evropskih izhodiščih za skupen okvir razvoja znanstvene kariere (Directorate General for Research & Innovation of the EC 2011) je doktorski študij postavljen v izhodišče oziroma začetek karierne poti raziskovalca. V sistemih, kjer doktorat ni formalno obvezna kvalifikacija za vse kategorije akademskega osebja, je vseeno pomemben element za napredovanje v akademski karieri. Tako lahko upravičeno trdimo, da je doktorski študij vstopni pogoj za razvoj akademske poklicne poti.

Po bolonjski reformi traja doktorski študij vsaj tri leta (180 ECTS)³ in ima dvojno funkcijo, saj naj bi po svoji namembnosti zadostil dvema potrebama: pomenil naj bi obdobje usvajanja visokospecializiranega znanja prek znanstveno-raziskovalnega dela, sočasno pa tudi prvi korak na akademski poti (Eurydice 2017).

Povezava med doktorskim študijem in neposredno pripravo na pedagoško delo visokošolskega učitelja pa ni tako izrazita. Samo v nekaterih drža-

² Izjemo predstavlja profesionalna pot višjega predavatelja in predavatelja na visokošolskih strokovnih programih, za kar se na zahteva doktorski naziv.

³ ECTS (European Credit Transfer System) je enotno merilo za kreditne točke, ki so namenjene vrednotenju časovne obremenitve povprečnega študenta s študijem za dosego predvidenih učnih dosežkov.

vah predpisi določajo, da je pedagoška praksa obvezen del doktorskih študijskih programov. Poleg tega – kadar predpisi določajo obvezno pedagoško prakso – velja ta obveza zgolj za nekatere kategorije doktorskih kandidatov (Eurydice 2017). Vseeno pa podatki omenjene raziskave kažejo, da *de facto* velik del doktorskih študentov sodeluje v pedagoškem procesu, pa čeprav to ni del obveznega usposabljanja in izobraževanja v doktorskih programih. V nekaterih državah imajo tudi formalno urejeno delovno mesto asistenta, kar velja tudi za Slovenijo.

Če je jedro doktorskega študija priprava na znanstveno-raziskovalno delo, sočasno pa je doktorski naziv pogoj za začetek akademske poti, se postavlja vprašanje, v kolikšni meri doktorski študij usposablja kandidate tudi za pedagoško delo, ki je del obveznosti visokošolskega učitelja. Zanima nas, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu v začetni fazi kariere.

Ugotovitve raziskave Eurodoc 2011, ki je potekala v 12 evropskih državah, pričajo, da ob začetku doktorskega študija večji delež doktorskih študentov meni, da nimajo ustreznih kompetenc za poučevanje. Velik del jih omenja, da med doktorskim študijem niso pridobili pedagoških izkušenj in da niso zadovoljni z lastnimi pedagoškimi kompetencami (Ates in Brechelmacher 2013). Ob oziroma po doktorskem študiju pa so za karierni razvoj pomembne še druge spremenljivke, kot so mentor, intelektualna podpora, ki jo doktorski študent dobi med študijem, kakovost doktorske disertacije, objave, udeležba na konferencah, mednarodne reference, mreženje ipd. (Kwiek in Antonowicz 2015 v Eurydice 2017).

Podatki o Sloveniji, zbrani v mednarodni raziskavi mreže APIKS – Akademski poklic v družbi znanja (Flander, Klemenčič in Kočar 2020), nakazujejo na tri najpogostejše oblike začetka akademske poti, in sicer: mladi raziskovalec, asistent in doktorand, ki pride od zunaj. V prvem in drugem primeru velja, da ima mentor veliko težo, saj je od njegovega mesta v hierarhiji ustanove in neformalnega vpliva odvisno, ali bo kandidat imel realne možnosti akademske kariere v domači ustanovi (Flander, Klemenčič in Kočar 2020). Vplivni mentorji svoje varovance ustrezno pripravijo na akademsko kariero in jim svetujejo, kako si zagotoviti pogoje, da pridobijo ustrezno akademsko mesto. Te dinamike so v Slovenskem visokošolskem prostoru, ki ga zaznamuje visoka stopnja akademske homogenosti⁴ (Klemenčič in Zgaga 2015 v Flander, Kle-

⁴ Zaposlitvena politika, da se doktorande zaposli na dotični fakulteti, kjer so doktorirali, kar je delno ovira mobilnosti akademskega osebja po državi (Klemenčič in Zgaga 2015 v Flander, Klemenčič in Kočar 2020, 24).

menčič in Kočar 2020), zelo prisotne. Če je za mladega raziskovalca značilno, da je vključen predvsem v raziskovalno delo in svoj čas prvenstveno namenja pripravi doktorske disertacije, je asistent vključen predvsem v pedagoško delo. S poučevanjem je obremenjen deset in več ur tedensko. V tretjem primeru gre tako za kandidate, ki prihajajo iz neakademskega okolja, kot za doktorande, ki so doktorski naziv pridobili v tujini.

Tako v Sloveniji kot širše v evropskem visokošolskem prostoru velja, da doktorskemu študiju sledi negotovo obdobje, med katerim kandidati poglobijo svoje znanstveno-raziskovalno delo, se usmerijo v poučevanje na visokošolski ravni ali oboje (Eurydice 2017). Obdobje negotovosti in prekarne delo lahko traja različno dolgo, odvisno tudi od nacionalne zakonodaje in predpisov glede zaposlovanja akademskega osebja. V nekaterih državah je nadaljnji zakonski pogoj za prvo zaposlitev na delovnem mestu akademskega učitelja habilitacija, ki predvideva dodatno znanstveno-raziskovalno delo, objave in preizkusno predavanje, usposobljenost kandidata pa preverjajo zunanji strokovnjaki (Eurydice 2017).

V Sloveniji to področje urejajo Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju ZViS) ter interni akti visokošolskih zavodov – merila za izvolitev v nazive. ZViS določa, da so visokošolski učitelji docent, izredni profesor in redni profesor ter lektor (52. člen), med pogoji za izvolitev pa navaja, da je lahko v naziv docenta, izrednega profesorja in rednega profesorja izvoljen, kdor ima doktorat znanosti in preverjene pedagoške sposobnosti (55. člen). Podrobnejša določitev postopka za izvolitev v nazive pa je prepuščena visokošolskim zavodom (57. člen). Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju NAKVIS) je opredelil Minimalne standarde za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (2010). Ob upoštevanju minimalnih standardov NAKVIS-a je vsaka slovenska javna univerza oblikovala interne pravne akte, merila za izvolitve nazive, v katerih so navedeni postopki natančneje opredeljeni. V merilih so opredeljeni elementi, ki konstituira pedagoško usposobljenega visokošolskega učitelja kot tudi način izkazovanja pedagoške usposobljenosti ob prvi izvolitvi v naziv (Bajželj 2020). Poleg pedagoške usposobljenosti morajo kandidati izkazovati ustrezno usposobljenost za znanstveno-raziskovalno in strokovno delo. Vsem štirim javnim visokošolskim zavodom⁵ je skupno, da ob prvi izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja kandidat pedagoško usposobljenost izkazuje s preizkusnim predava-

⁵ Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije Novo Mesto.

njem.⁶ Na Univerzi na Primorskem pa so kandidati poleg preizkusnega predavanja zavezani opraviti tudi pedagoško-andragoško izobraževanje ali pa morajo izkazovati pedagoško usposobljenost z izvajanjem vaj v obdobju enega študijskega leta (»Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem« 2018, 19. člen). S sistematičnim internim izvajanjem pedagoško-andragoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev je Univerza na Primorskem začela v študijskem letu 2010/2011 (Rutar 2011). Na osnovi navedenega lahko ugotovimo, da se – razen na Univerzi na Primorskem, kjer se izrecno zahteva pedagoško-andragoško usposabljanje pred prvo izvolitvijo v naziv – predpostavlja, da je visokošolski učitelj ustrezno izhodiščno usposobljenost za pedagoško delo pridobil že pred prvo izvolitvijo v naziv. Izkazuje pa jo tudi s preizkusnim predavanjem.

Če ta podatek primerjamo z zahtevami po usposabljanju za učitelje na nižjih ravneh izobraževalnega sistema, ugotovimo nekaj neskladij. Vzgojitelj predšolske vzgoje se za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela na visokošolski ravni izobražuje tri leta, učitelj razrednega pouka pet let, visokošolski učitelj pa mora po magistrskem študiju opraviti triletni doktorski študij, v katerem niso predpisane pedagoško-andragoške vsebine, mora pa ob začetku svoje poklicne poti izkazovati pedagoško usposobljenost, za katero ni točno predpisanega izobraževanja (z izjemo Univerze na Primorskem in delno Fakultete za informacijske študije v Novem mestu).⁷ Dalje kolektivna pogodba učiteljev in vzgojiteljev določa pravico pedagoškega osebja do petih dni nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na leto oziroma do 15 dni v treh letih (Eurydice 2021). Lahko bi sklepali, da se na nižjih ravneh zahteva certificirano znanje in kompetence za poučevanje, na najvišji stopnji izobraževanja pa se zahteve urejajo drugače oziroma je preizkusno predavanje zadosten element za izkazovanje začetne pedagoške usposobljenosti visokošolskega učitelja. Opisana situacija je posledica dejstva, da ima visokošolska kultura jasna pravila obnašanja in vedenjske kodekse, ki se ohranjajo in prenašajo na mlajše generacije visokošolskih učiteljev (Kump 1994). Mlajši učitelji sledijo zgledu starejših sodelavcev, vendar se postavlja vprašanje, ali razpolagajo z ustreznim znanjem, da bi presodili, ali ti pedagoški pristopi odgovarjajo na potrebe sodobnih visokošolskih sistemov in pristopov. Drugi element, ki ga

⁶ Merila Fakultete za informacijske študije Novo Mesto sicer predvidevajo ali preizkusno predavanje ali ustrezna dokazila o pedagoško-andragoškem usposabljanju.

⁷ Na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu mora kandidat pred prvo izvolitvijo v naziv izkazovati pedagoško usposobljenost s preizkusnim predavanjem ali z ustreznimi dokazili o opravljenem pedagoško-andragoškem usposabljanju (»Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Fakultete za informacijske študije v Novem mestu« 2014, 11. člen).

je potrebno upoštevati pri usposabljanju visokošolskih učiteljev, je, da kandidati niso tako številni; ne gre torej za množičen pojav, kot npr. usposabljanje za učitelje razrednega pouka ali vzgojitelje za predšolsko vzgojo, ampak za nižje število kandidatov, pri katerem je možno individualno mentoriranje mladih kandidatov. V kontinuiteti, ki naj bi se začela z delom asistenta in nadaljevala s preходом na delovno mesto visokošolskega učitelja, preizkusno predavanje predstavlja formalno demonstriranje usvojenih kompetenc in formalni zaključek začetnega usposabljanja. Težko bi si razlagali, da je preizkusno predavanje postavljeno kot izhodiščna točka usposabljanja za pedagoško delo, saj po izvedenem preizkusnem predavanju ni predvidena neka kontinuiteta v smislu povratnega informiranja, mentoriranja, nadgrajevanja kompetenc za poučevanje in institucionalne podpore za izboljšanje lastnega pedagoškega dela. Druga možna interpretacija pa je, da je v visokem šolstvu težišče na usposobljenosti za raziskovalno delo, zato se pedagoški usposobljenosti kandidatov ne pripisuje tolikšne teže in posledično proces profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja ni jasno začrtan.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje⁸ kot dejavnik profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev

Slovenski visokošolski zavodi so del evropskega visokošolskega prostora (EHEA), zato sledijo standardom in načelom tako na nacionalni kot na evropski ravni (Baželj, 2020). Z namenom, da bi oblikovali skupen okvir sistemov zagotavljanja kakovosti za učenje in poučevanje na evropski, nacionalni in institucionalni ravni, je Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu v sodelovanju z drugimi nosilci interesov oblikovalo standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG 2015 2016). Sprejeli so jih pristojni ministri evropskega visokošolskega prostora. V njih so zajete tudi smernice glede usposabljanja visokošolskih učiteljev (5. standard): visokošolski zavodi naj bi nudili možnosti za strokovni razvoj učiteljev in ga spodbujali ter spodbujali inovacije v metodah poučevanja in uporabo novih tehnologij (ESG 2015 2016). Tudi Skupina EU na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva državam članicam priporoča obvezno certificirano usposabljanje za profesorje in druge učitelje (Evropska komisija 2013).

⁸ V nadaljevanju se poimenovanji programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter programi stalnega profesionalnega razvoja uporabljata kot sinonimni. Pri prvem gre za besedno zvezo v rabi v slovenskem prostoru, pri drugem pa za uradni prevod besedne zveze *continuous professional developmental programme*, ki jo uporablja Evropska komisija v omenjenih poročilih.

Na osnovi primerjalne študije Eurydicea (Eurydice 2017) pa ugotavljamo, da v Evropi skoraj ni obsežnih programov stalnega profesionalnega razvoja, v katerih bi akademsko osebje imelo priložnost nadgraditi svoja pedagoška znanja in izboljšati svoje kompetence za pedagoško delo. Večina tovrstnih pobud so osamljene dejavnosti posameznih visokošolskih institucij. Institucije na nacionalni ravni, ki so pristojne za visokošolsko in univerzitetno izobraževanje ter za znanstveno-raziskovalno delo, imajo pri zagotavljanju nadaljnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev obrobno vlogo. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje visokošolskih učiteljev se financira iz rednega financiranja visokošolskih ustanov in v ta namen ni posebej rezerviranih namenskih sredstev. Posledično se lahko ustanove samostojno odločajo glede deleža sredstev, ki ga namenjajo programom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja visokošolskih učiteljev. Nacionalne institucije to področje sicer lahko urejajo z določanjem pravic in dolžnosti zaposlenih učiteljev ter vstopnih pogojev za opravljanje poklica, vendar, razen nekaterih deklarativnih načel, jasne smernice o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju visokošolskih učiteljev na višjih ravneh niso sistemsko opredeljene.

Za programe stalnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev je torej značilna velika mera institucionalne avtonomije, po drugi strani pa tudi odsotnost obsežnejših strukturiranih programov, namenjenih visokošolskim učiteljem. Pobude niso sistemsko urejene na nacionalni ravni in nastajajo v okviru posameznih visokošolskih ustanov, občasno tudi na nacionalni ravni kot posledica zunanjega financiranja iz evropskih skladov. Tako fragmentacijo zasledimo tudi v Sloveniji, kjer vsaka javna univerza srbi za izobraževanje svojih zaposlenih.

Primer dobre prakse predstavlja projekt »Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo« (v nadaljevanju INOVUP),⁹ ki neposredno pokriva tudi področje visokošolske didaktike ter dvig kompetenc na tem področju. V sklopu predvidenih aktivnosti vsi štirje javni visokošolski zavodi skupaj izvajajo brezplačna usposabljanja za visokošolske učitelje. Projekt se je začel izvajati 1. 10. 2018 in se zaključi 30. 9. 2022. Od začeta projekta do začetka akademskega leta 2020/2021 je bilo izvedenih 197 usposabljanj, ki se jih je udeležilo približno 4.000 visokošolskih učiteljev in sodelavcev.¹⁰ Poleg usposabljanj se v sklopu projekta izvajajo še multiplika-

⁹ INOVUP ali projekt »Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo« je namenjen izboljševanju kakovosti visokošolskega izobraževanja z uvedbo prožnejših, sodobnih oblik učenja in poučevanja. Projekt INOVUP si s svojimi aktivnostmi prizadeva za boljšo pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev.

¹⁰ Podatki do 30. 9. 2020.

torski obiski, posveti, pripravljajo pa se tudi publikacije na temo visokošolske didaktike.

Problem sistemske urejenosti predstavlja velik izziv v večini evropskih držav. Številne države si sicer prizadevajo, da bi to področje uredile in normirale. V večini nacionalnih sistemov so usposabljanja priporočena, v nekaterih državah razmišljajo o obveznem usposabljanju visokošolskih učiteljev in razvijajo model za to, v drugih pa so usposabljanja že obvezna (Trowler in Bamber 2005). Trowler in Bamberjeva (2005) menita, da je stanje, ko je več subjektov odgovorih za oblikovanje politik za izboljšanje visokošolskega poučevanja in soudeleženih pri tem, podobno božičnemu drevesu, na katerem je veliko lesketajočih se okraskov, a je za njih značilno, da med seboj niso usklajeni, niso dolgotrajni ter nimajo nobenega trajnostnega učinka na vsakdanje življenje institucije. Problem je predvsem v raznolikosti vrednot in namenov, ki jih imajo različni akterji, kar se kaže v raznolikosti ponudbe in pristopov usposabljanj za visokošolske učitelje (Bamber 2002).

V Sloveniji je bila leta 2013 izvedena raziskava, namenjena analizi položaja pedagoškega dela in pedagoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev. Od 513 anketiranih (5,85 % celotne populacije visokošolskih učiteljev), skoraj polovica (47 %) ni bila vključena v nobeno obliko pedagoškega usposabljanja ali programa (Aškerc in Kočar 2015, 90). Tretjina učiteljev pa je v zadnjih desetih letih zaključila visokošolsko pedagoško-andragoško usposabljanje (tako formalno akreditirane programe kot neformalne oblike izobraževanja in usposabljanja različnega obsega) (Aškerc in Kočar 2015). Nadalje so raziskovalci preučili mnenja in prepričanja visokošolskih učiteljev o potrebi po začetnih in nadaljnjih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji. Zbrani podatki kažejo, da so bili posamezniki, ki so sledili daljšim usposabljanjem, naklonjenejši usposabljanjem in so pripisovali večji pomen potrdilom in certifikatom pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih (Aškerc Veniger 2018). Sicer pa se je večina anketiranih udeležila krajših usposabljanj, v povprečju trajajočih 37 ur, kar v ECTS pomeni nekaj več kot ena kreditna točka. Drugi zanimiv podatek je, da anketiranci pripisujejo večji pomen začetnemu pedagoškemu usposabljanju za kandidate, ki nimajo predhodne pedagoško-andragoške izobrazbe, kot pa začetnemu usposabljanju, ki bi bilo obvezno za vse, ne glede na predhodno izobrazbo kandidatov. Predpostavlja se, da so tisti, ki so zaključili pedagoške študijske programe, že ustrezno usposobljeni. Manjši pomen pa pripisujejo stalnemu strokovnemu usposabljanju (Aškerc Veniger 2018). Podatek odraža obrobni položaj visokošolske didaktike v Sloveniji, kjer ji niti njeni neposredni uporabniki ne prepisujejo velikega pomena. Sklepamo lahko, da med tistimi, ki so usvojili pedagoška znanja za

poučevanje na nižjih ravneh, vlada prepričanje, da so znanja, pridobljena za pedagoško delo na nižjih ravneh izobraževanja, zadostna tudi za delo v visokem šolstvu. Tudi v sklopu projekta INOVUP je bila leta 2019 izvedena raziskava med visokoškolskimi učitelji in sodelavci na slovenskih visokoškolskih zavodih: Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru, Univerzi na Primorskem in Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu. V anketi je sodelovalo 838 visokoškolskih učiteljev, namenjena pa je bila predvsem ugotavljanju potreb za pripravo programov usposabljanja. Zbrani podatki kažejo, da bi se visokoškolski učitelji želeli izobraževati predvsem za tiste oblike dela, ki jih najmanj uporabljajo in se čutijo zanje manj usposobljene: obrnjeno učenje, poučevanje z vključevanjem MOOC-ov, učenje z raziskovanjem in uporabo osebnih naprav (angl. *bring your own device.*) (Bajželj 2020). Izražena želja po usposabljanjih, ki naslavljajo uporabo IKT, je bila prisotna še pred pandemijo covid-19, in lahko pričakujemo, da je v danih razmerah še aktualnejša.

Stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje visokoškolskih učiteljev v Sloveniji ni obvezno in ni posredno povezano z napredovanjem te izboljšanjem osebnega dohodka. Podobno kot v večini evropskih držav na slovenskih univerzah učiteljem ni potrebno predložiti certifikata kompetentnosti za izvajanje pedagoškega dela, razen na Univerzi na Primorskem, ko gre za prvo izvolitev v naziv ter delno na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu (za prvo izvolitev je predvideno ali preizkusno predavanje ali potrdilo o pedagoški usposobljenosti). Pedagoška usposabljanja torej niso med pogoji za vstop v poklic visokošolskega učitelja (Aškerc Veniger 2018). Tudi po prvi izvolitvi v naziv habilitacijska merila slovenskih visokoškolskih zavodov poudarjajo pomen znanstveno-raziskovalnega in strokovnega dela, manj poudarka pa je na pedagoški usposobljenosti (Šarić in Košir 2012; Aškerc in Kočar 2015), kar se odraža tudi v točkovanju pri naslednjih izvolitvah v naziv ter pri napredovanju v nazive. Kandidati bistveno manj točk pridobijo za naložbo v razvoj lastnega pedagoškega dela (udeležbo na usposabljanjih, seminarjih itd.) kot pa za razvoj lastnega raziskovalnega dela (sodelovanje pri projektih in objave). Marentič Požarnikova trdi, da na tem področju ni jasne nacionalne politike, ki bi si prizadevala za dvig ravni pedagoških kompetenc visokoškolskih učiteljev in posledično visokošolskega poučevanja (Marentič Požarnik 2009). Podobno tudi v številnih evropskih državah razvoj učne praski ni prednostna naloga za nove visokošolske učitelje in visokošolsko osebje večjo pozornost namenja pripravi na raziskovalno kariero kot pripravi na učiteljsko (Pleschová idr. 2012).

Lahko torej povzamemo, da karierni razvoj večinoma diktirajo dosežki znanstveno-raziskovalnega dela, pri čemer ima pedagoško delo manjši po-

men, kar negativno vpliva na udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja in na prizadevanja posameznikov za razvoj lastne pedagoške prakse.

Sklep

V preteklosti je paradigma poučevanja (tudi v visokem šolstvu) temeljila na klasični predpostavki, da je za doseganje akademske resnosti in učinkovitosti potreben prenos, transmisija informacij, ki jih posreduje nekdo, ki ve in zna to, kar je potrebno znati študentom. Od tod tudi razumevanje, da je za visokošolskega učitelja dovolj, da je izjemen strokovnjak na svojem področju. To je bilo morda res, ko se je visoko šolstvo soočalo z generacijami najboljših, visoko motiviranih študentov, ki so sami znali (in želeli) regulirati svoj proces učenja in profesionalne rasti (Rutar 2011). Usposabljanje visokošolskih učiteljev za pedagoško delo v slovenskem prostoru je zaznamovalo prepričanje, da pedagoško uspešnost določa učiteljeva znanstvena kvalifikacija, češ da je dober znanstvenik tudi dober pedagog (Schmidt 1972, 12). V zadnjih letih pa je prišlo do pomembnih premikov v smeri srbi za pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev (Aškerc in Kočar 2015). Povečana naložba v usposabljanje visokošolskih učiteljev in postopen razvoj visokošolske didaktike kot pedagoške discipline odražata zavedanje, da je kakovost poučevanja tesno povezana s konceptom kakovosti visokega šolstva.

Ob upoštevanju prejšnjih ugotovitev, da pri doktorskih kandidatih, ki nameravajo kariero nadaljevati v akademskem svetu, doktorski študij ni izrecno namenjen usposabljanju za pedagoško delo, se postavlja vprašanje, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu. Univerze so imele svoja nepisana pravila, na osnovi katerih so usposabljele nove kohorte visokošolskih učiteljev. Tradicionalno se je poklicna pot začela z vlogo asistenta in pri tem je bodoči učitelj potrebna pedagoška znanja postopoma pridobil od svojih predhodnikov. Način dela in usposabljanja za poklic, ki je veljal od nekdaj, pa verjetno ni ustrezen v današnjih razmerah, za katere so med drugim značilni porast študentske populacije, raznolikost le-te, uporaba IKT v izobraževanju, mednarodna mobilnost ter internacionalizacija visokega šolstva. In če je nekoč prevladovalo prepričanje, da je visoko šolstvo statično, se danes kaže povsem drugačna slika: gre za dinamične institucije, ki si prizadevajo, da bi dohajale družbene spremembe (Mezgec 2020).

Doktorski študij, ki je začetno izobraževanje za delo visokošolskega učitelja, doktorske študente prvenstveno usposablja za raziskovalno delo in je, če sploh, le v manjši meri usmerjen v posredovanje in razvijanje pedagoškega

znanja ter kompetenc. Zato se pojavlja potreba po dodatnem pedagoškem usposabljanju, ki bi visokošolskim učiteljem omogočalo, da razvijejo nove načine, kako se uspešno odzivati na spremembe v zunanjem okolju ter odgovarjati na pričakovanja deležnikov in družbe. Da bi bile kos izzivom, so številne univerze po svetu začele razvijati standarde in programe usposabljanja za univerzitetne učitelje. Tudi slovenske univerze danes delujejo v prostoru, kjer so težnje usmerjene v to, da bi pedagoška usposabljanja postala del kvalifikacije visokošolskih učiteljev (Aškerc Veniger 2018). Zaznati gre torej potrebo po kakovostnem začetnem pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev ter razvoju sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki mora biti sistematično načrtovan, skladen z razvojnimi potrebami posameznika in ustanove ter enako dostopen vsem visokošolskim učiteljem. Marentič Požarnikova (1998) je že oblikovala model didaktičnega usposabljanja za visokošolske učitelje, ki zajema sedem komponent, in sicer: začetna usposabljanja za asistente; mentorstvo izkušenih visokošolskih učiteljev za novince; (mono)tematske seminarje in tečaje; pedagoške delavnice; akcijsko raziskovanje področja; mreže strokovnjakov; vzajemno oziroma diadično usposabljanje. Poleg sistematičnega oblikovanja modela stalnega nadaljnega usposabljanja pa je treba upoštevati tudi druge dejavnike, ki pri visokošolskem učitelju krepijo notranjo motivacijo za lasten profesionalni razvoj. Slednji je namreč vseživljenjski proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo.

Literatura

- Aškerc, K., in S. Kočar. 2015. »Teaching and the Pedagogical Training of University Teaching Staff – Practice and Opinions under Slovenian Higher Education Legislation.« *Education Inquiry* 6 (2): 159–175.
- Aškerc Veniger, K. 2018. »Mnenja visokošolskih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji.« V *Internacionalizacija izobraževanja*, ur. A. Flander, 108–123. Ljubljana: Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ates, G., in A. Brechelmacher. 2013. »Academic Career Paths.« V *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries*, ur. U. Teichler in E. A. Hohle, 13–35. The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 8. Dordrecht: Springer.
- Bajželj, Š. 2020. »Analiza stanja na področju učenja in poučevanja v visokem šolstvu: inovativne oblike učenja in poučevanja (INOVUP).« Neobjavljeno gradivo.
- Bamber, V. 2002. »To What Extent Has the Dearing Policy Recommendation on

- Training New Lecturers Met Acceptance? Where Dearing Went that Robbins Didn't Dare.« *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development* 6 (3): 433–457.
- Beijaard, D., N. Verloop in J. D. Vermunt. 2000. »Teacher's Percepton of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective.« *Teaching and Teacher Education* 16 (7): 749–764.
- Bucklow, C., in P. Clark. 2000. »The Role of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education in Supporting Professional Development in Learning and Teaching in Higher Education.« *Teacher Development* 4 (1): 7–13.
- Cencič, M. 2011. »Celostni razvoj pedagoških delavcev.« V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, ur. T. Vonta in S. Ševkušič, 29–38. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Čepič, R., in J. Kalin. 2019. »Sklepni razmislek.« V *Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence*, ur. R. Čepič in J. Kalin, 107–116. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Reka: Pedagoška fakulteta.
- Directorate General for Research & Innovation of the European Commission. 2011. »Towards a European Framework for Research Careers.« https://cdns.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf.
- ESG 2015: standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru. 2016. Prev. J. Širok. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
- Eurydice. 2017. *Modernisation of Higer Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Eurydice Report. Luksemburg: Publication Office of the European Union.
- . 2021. »Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev.« https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-73_sl.
- Evropska komisija. 2013. »Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev.« https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/sl/IP_13_554.
- Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu. 2014. »Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Fakultete za informacijske študije v Novem mestu.«
- Flander, A., M. Klemenčič in S. Kočar. 2020. *Akademski poklic v družbi znanja (APIKS) in pogoji za akademsko delo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Forsyth, A., in A. Furlong. 2003. »Access to Higher Education and Disadvantaged Young People.« *British Education Research Journal* 29 (3): 205–225.
- Fraser, K., R. Greenfield in G. Pancini. 2017. »Conceptualising Institutional Support for Early, Mid, and Late Career Teachers.« *International Journal for Academic Development* 22 (2): 157–169.

- Jelenc Krašovec, S. 2003. *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Sophia.
- Klemenčič, M., in P. Zgaga. 2015. »Slovenia: The Slow Decline of Academic Inbreeding.« *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives*, ur. M. Yudkevich, P. G. Altbach in L. E. Rumbley, Laura E., 156–181. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan.
- Kump, S. 1994. *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče
- Kwiek, M., in D. Antonowicz. 2015. »The Changing Paths in Academic Career in European Universities: Minor Steps and Major Milestones.« V *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, ur. T. Fumasoli, G. Goastellec in B. M. Kehm, 42–68. Dordrecht: Springer.
- Makovec, D. 2018. »Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 69 (3): 28–47.
- Marentič Požarnik, B. 1998. »Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti.« V *Za boljšo kakovost študija: pogoji o visokošolski didaktiki*, ur. B. Mihevc in B. Marentič Požarnik, 29–48. Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- . (2009). »Improving the Quality of Teaching and Learning in Higher Education through Supporting Professional Development of Teaching Staff.« *Napredak* 150 (3–4): 341–359.
- Mezgec, M. 2020. »Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja.« *Andragoška spoznanja* 26 (2): 75–85.
- Minimalni standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih. 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 95. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-4997>
- Obran, M., in M. Ivanuš Grmek. 2010. »Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (1): 19–32.
- Pleschová, G., E. Simon, K. M. Quinlan, J. Murphy, T. Roxa, in M. Szabó. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Rutar, S. 2011. »Pedagoško-andragoško usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi na Primorskem.« V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, ur. T. Vonta in S. Ševkušič, 39–53. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, V. (1972). *Visokošolska didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šarič, M., in K. Košir. 2012. »Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu.« *Pedagoška obzorja* 27 (3–4): 135–150.
- Trowler, P., in R. Bamber. 2005. »Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures.« *International Journal for Academic Development* 10 (2): 79–93.

- Univerza na Primorskem. 2018. »Merila za izvolitev v nazive Univerze na Primorskem.«
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zgaga, P. 2017. »Higher Education Systems and Institutions, Slovenia.« V *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, ur. J. Shin in P. Teixeira. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_378-1

Higher Education Teachers' Professional Development and Training in Slovenia

The aim of the article is to investigate the professional development of higher education teachers in Slovenia, with special focus on the beginning of their academic career and initial training for teaching. In the paper we analyse when and how higher education teachers acquire knowledge and develop competencies for teaching tasks and how teacher training is included in the professional development paths of higher education teachers in Slovenia. In the European Higher Education Area EHEA, the quality of teaching performance is gaining importance. The issue of quality in teaching and training is closely related with the concept of university quality assurance and within that the importance of teaching performance is rising.

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