

Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje kot izhodišče za zagotavljanje smiselnega in personaliziranega visokošolskega izobraževanja

Sonja Rutar

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

sonja.rutar@pef.upr.si

Osrednji namen prispevka je opredelitev teoretskega okvira pedagoških izhodišč za izvedbo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja. V prispevku zato (1) kontekstualiziramo legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja, (2) analiziramo kurikularna izhodišča, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, in (3) definiramo temeljna načela na študenta osredinjenega poučevanja. Utemeljujemo, da je na študenta osredinjeno učenje in poučevanje mogoče realizirati skozi naslednja načela: (a) avtonomijo učitelja in pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika, (b) participacijo študentov v pedagoškem procesu ter (c) sokonstrukcijo smiselnega in personaliziranega znanja.

Ključne besede: na študenta osredinjeno poučevanje, študent, učitelj, pedagoški proces, visokošolsko izobraževanje

Uvod

Na študenta osredinjeno izvajanje visokega izobraževanja ima kljub dejstvu, da je trenutno teoretsko še nezadostno obravnavano, priložnost za hitrejši razvoj in jasno konceptualizacijo ob pregledu teoretičnih in aplikativnih izpeljav na učenca osredinjenega poučevanja na nižjih ravneh izobraževanja. Vendar sta ravno nezadostna teoretizacija koncepta in njegova nejasnost ključna razloga za to, da so izpeljave na študenta osredinjenega poučevanja pomanjkljive (Klemenčič 2019).

Poizkusi konceptualizacije in uveljavljanja na otroka osredinjenega poučevanja na nižjih ravneh izobraževanja so utemeljeni na različnih kulturno pogojenih predstavah o vlogah učenca in učitelja v izobraževanju ter vlogi izobraževanja v družbi. Prizadevanja pri spreminjanju pedagoškega procesa so predvsem na nižjih ravneh izobraževanja izhajala iz reformske pedagogike, ki, kot pravi Medveš (2007, 51), sodi »v čas iskanj novih, humanejših oblik

vzgoje posebno v šolskem delu«, ob dejstvu, da se reformska pedagogika ni odpovedala vzgojnosti pouka in s tem vlogi učitelja, njegovi osebnostni izgrajenosti ter zaupanju v intencionalnost in načrtnost učnega (vzgojnega) procesa. Uvodoma je namreč treba poudariti ravno to. Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje ne pomeni odsotnosti strukture in načrta, pač pa obratno – predstavlja formativno vlogo visokošolskega prostora ter učitelja, ki osebno in didaktično ustrezno omogoča to, zaradi česar se učeči se odloča/odloči za vstop v visokošolsko izobraževanje.

In če sledimo Humboltovi predstavi vloge univerze kot skupnosti, prežete z učenjem, kjer se zbirajo študentje, predani učenju (nem. *Wissenschaft*), jim je treba zagotavljati popolno svobodo za interakcijo z njihovimi kolegi, vrstniki v tem okolju (Sorkin 1983). Humboldt je verjel, da se posameznik lahko razvija, če najde ustrezen izhod za svojo energijo, da je le-ta lahko vključena v aktivnosti, v katerih posameznik lahko realizira svoje potenciale in razvije svoje sposobnosti. Ključen pogoj za to pa je po njegovem svoboda. Učeči se mora imeti svobodo za ravnanje, za to, da se lahko zanese nase. Obenem pa verjame, da samoformacija zahteva tudi socialno povezanost, kajti izoliran človek se ne more razvijati. *Bildung* zahteva izmenjavo med posamezniki (Sorkin 1983).

Raziskave kažejo, da na izbiro mednarodnih študentov za študij na določeni univerzi vplivajo predvsem: (1) možnost za pridobivanje določenega znanja na določeni univerzi (predmet, ki jih zanima oziroma bi pri njem pridobili znanje za uresničevanje svojih kariernih poti), (2) kakovostni profesorji in (3) visokokakovostno poučevanje (QS 2019). Študentje tako primarno želijo pridobiti določena znanja (vpisujejo se v programe univerz, kjer bodo ta znanja lahko pridobili) in se srečevati z učitelji, ki kakovostno poučujejo. Tudi domači študentje pričakujejo, kot ugotavlja Štembergerjeva (2017), da učitelji in sodelavci dobro obvladajo svoje področje ter ustrezno strukturirajo predavanja in vaje. Univerza lahko ob ustreznem pristopu nudi to, kar študentje pričakujejo, in še več: predvsem vpogled v nova ali šele razvijajoča se spoznanja (raziskovalna spoznanja in raziskave), srečevanje z raziskovalci in ob tem spoznavanje postopkov pridobivanja novih spoznanj (raziskovalno metodologijo) in nenazadnje pridobivanje vpogleda v etične razsežnosti ter poslanstvo znanosti. Danes imajo predvsem mladi različne priložnosti za lastno osmišljanje svojega življenja, zato je strukturirana oblika visokošolskega izobraževanja zgolj ena izmed možnosti, med katerimi mladi lahko izbirajo. V prispevku izhajamo iz predpostavke, da je odločitev za visokošolsko izobraževanje pogojena z avtonomno izbiro za vstopanje v za posameznika vsebinsko in organizacijsko smiselne procese učenja ter poučevanja.

Ob vpogledu v celotno zgodovino šolstva in težave, ki jih je obravnavala pedagogika oziroma posamezniki, ki so pomembno prispevali k razvoju pedagogike kot znanosti, ugotavljamo, da sta bila (1) struktura in (2) način izvedbe pedagoškega procesa vedno eni izmed osrednjih tem pedagoškega proučevanja. Vprašanja, ki se stalno zastavljajo, so: kaj naj bi se učeči (na)učil, kako naj bi se (na)učil, kakšna naj bo učenčeva vloga v procesu učenja in kakšna naj bo vloga učitelja.

Proces učenja in poučevanja je v vseh pedagoških teorijah izpeljan iz vedenja oziroma predstave o tem, kakšne možnosti ima posameznik, da se nečesa nauči (spoznavni interes in zmožnosti za učenje), in kako mu lahko učitelj pri tem pomaga (didaktika). Vedno je pedagoški proces vodil tudi namen in s tem to, kar nam predstavlja vrednoto (načela, cilji). Zapisano velja za vse stopnje izobraževanja. Množičnost izobraževanja in heterogenost populacije na univerzitetni ravni (različna stopnja in vrsta motivacije, zmožnost učenja) pa tudi raznolikost študentov glede na socialno-ekonomsko okolje, iz katerega prihajajo, raznolika predhodna izobrazba, profesionalni cilji in aspiracije so vodili v iskanje najustrežnejših načinov poučevanja za zadovoljevanje raznolikih potreb (Geven in Attard 2012) in različnih načinov učenja. S prilaganjem temu stanju danes nimajo težav zgolj profesorji, pač pa tudi študentje, ki svojih profesorjev nimajo več na razpolago v tolikšni meri kot v času, ko so bile skupine manj številčne. Zato se je potreba po reflektiranju organizacije in izvedbe študijskega procesa ter ustreznem strukturiranju pedagoškega procesa pojavila v sodobnem času, ob množičnem vpisu na programe visokošolskega izobraževanja, kar je posledično vodilo v veliko heterogenost študentov. Nenazadnje pa je k spreminjanju visokošolskega izobraževanja, predvsem poučevanja, pomembno prispevalo študentsko gibanje v 60. letih 20. stoletja, ki je opozarjalo tudi na neustrezne didaktične izvedbe visokošolskega izobraževanja (Schmidt 1972).

Vendar je bil namen izobraževanja, pojmovan kot prenos znanja in z učiteljem kot nosilcem tega prenosa, problematiziran že v antiki. Učitelj je sicer pomembna oseba, saj k njemu pridejo učenci/študentje z namenom, da se nečesa naučijo. To naj bi jim omogočil učitelj (Ramsden 2003). Vendar v prispevku zagovarjamo tezo, da je učitelj na fakulteti zato, da uskladi cilje in vsebine študijskega programa z interesi, s predznanjem – s predhodnimi pojmovanji in zanimanji študenta. Ključno je torej vprašanje: kako naj bi se posameznik učil in kako naj bi učitelj poučeval, da bi bili za študenta vsebine in načini učenja smiselni? Kljub dejstvu, da študentje sami izberejo določen študijski program, vsebino, ki jo želijo spoznavati, preučevati, se v pedagoškem procesu stalno zastavlja vprašanje, kaj naj bo predstavljeno, kako naj

bo vsebina predstavljena ter kakšno vlogo naj bi pri tem imel študent in kakšno visokošolski učitelj, sodelavec.

Z osrednjim namenom, da bi visokošolsko izobraževanje bilo oziroma lahko postalo smiselno za študente, ki prihajajo na fakulteto po znanje, bomo v prispevku (1) kontekstualizirali legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja, (2) analizirali kurikularna izhodišča, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega poučevanja, in (3) definirali temeljna načela na študenta osredinjenega poučevanja.

Legitimnost na študenta osredinjenega učenja in poučevanja

Slovenski pedagog profesor Vlado Schmidt, ki je že v zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja za asistente vseh fakultet ljubljanske univerze izvajal predavanja o visokošolski didaktiki na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti (kot je zapisal sam leta 1972), je visokošolsko didaktiko utemeljeval s potrebo po kritičnosti do podedovanih načinov pouka in družbenih zahtev po uniformiranih ljudeh. S študentskim gibanjem, ki se je ukvarjalo tudi z didaktičnimi težavami visokošolskega pouka (Schmidt 1972, 3), so študentje želeli doseči, da bi bili »aktivneje udeleženi pri svojem visokošolskem izobraževanju, da bi postali [...] subjekt pouka, ki bo prenašal težišče svoje zahtevnosti do študentov od zapomnjevanja in obnavljanja učne snovi do razvijanja njihovega mišljenja«. To se, kot je zapisal Schmidt (1972, 3), »popolnoma sklada s pedagogiko in pedagoško psihologijo, ki nedvoumno ugotavljata, da je tak položaj učencev v učnem procesu najvažnejši pogoj za uspeh, če namreč hočemo v tem procesu vzgajati samostojno in kritično misleče ljudi«.

V evropskem visokošolskem prostoru je bilo v okviru bolonjskega procesa pričakovanje po večji meri zagotavljanja na študenta osredinjenega učenja prvič izraženo leta 2007 v dokumentu »London Communiqué«. S tem je bilo med načela bolonjskega procesa poleg mednarodne mobilnosti študentov in zaposlenih, avtonomije univerz, javne odgovornosti za visokošolsko izobraževanje in socialne dimenzije bolonjskega procesa umeščeno tudi načelo participacije študentov pri procesih vodenja v visokošolskem izobraževanju (Zgaga 2012). Inštitucionalne odločitve v procesih vodenja v visokošolskem izobraževanju, v katere naj bi bili vključeni študentje, pomembno vplivajo na organizacijo in izvedbo pedagoškega procesa, vendar je tudi participacija študentov na ravni izvedbe programa ključna dimenzija realizacije na študenta osredinjenega visokošolskega izobraževanja.

Legitimnost na študenta osredinjenega učenja v visokem šolstvu je bila zagotovljena najprej na evropski ravni, v okviru bolonjskega procesa, na nacionalni ravni pa se zrcali v prevzemanju standardov in vodil za zagotavljanje

kakovosti v visokem šolstvu (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* 2015), ki jih je Nacionalna agencija za kakovost visokošolskega izobraževanja (NAKVIS) leta 2017 vsebinsko ume-stila v Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Univerze in visokošolski zavodi so zadolženi za izvedbeno raven, vendar tudi za interno spremljanje ter zagotavljanje kakovosti. V skladu z ESG-standardom 1.3 morajo inštitucije zagotavljati izvedbo programov tako, da le-ta študente spodbuja k prevzemanju aktivne vloge pri kreiranju učnega procesa in da ocenjevanje študentov odraža ta pristop. V nadaljevanju je veliko poudarka namenjeno zagotavljanju spoštljive interakcije med študenti in učitelji, upoštevanju raznolikosti, spodbujanju občutka avtonomnosti študentov in pričakovanju, da ima na študenta osredinjeno učenje pomembno vlogo pri stimuliranju študentove motivacije, samorefleksije in vključevanja v učni proces. Poudarjeni so premišljen razvoj in posredovanje (angl. *delivery*) študijskih programov ter ocenjevanje znanja. Tako pojasnjen koncept na študenta osredinjenega učenja, ki je sicer pridobil ustrezno legitimost v evropskih in nacionalnih določilih, na žalost še ne omogoča polne realizacije dejanskega pedagoškega pojma na študenta osredinjenega učenja in poučevanja.

Pričakovanja so v dokumentih, predvsem v *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015), zapisana zelo previdno, celo preveč, če upoštevamo, da je že v *Konvenciji o otrokovih pravicah* (1989) opredeljeno, da imajo otroci možnost izraziti svoje mnenje o zadevah, ki so v povezavi z njihovim življenjem. To bi lahko v visokošolskem pedagoškem polju pomenilo: študentje imajo pravico izraziti svoje mnenje in predloge o vsebini ter izvedbi pedagoškega procesa. Preseneča predvsem splošni diskurz ESG-standardov. V standardih kakovosti (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* 2015) ni eksplicitno pričakovana udeležba študentov pri načrtovanju, načrtovanju izvedbe, izvedbi ter evalvaciji študijskih dosežkov. Način definiranja standarda si lahko razlagamo kot nezadostno poznavanje pedagoškega koncepta na študenta osredinjenega poučevanja ali kot zavestno omejevanje pristojnosti študentov. Pri opredelitvi pomena na študenta osredinjenega učenja je uporabljena beseda *delivery* (posredovanje) in besedna zveza *encourages a sense of autonomy in the learner* (spodbujanje občutka avtonomnosti pri učečem se). Sklepamo lahko, da gre za napačno pojmovanje razvoja znanja, kar je razvidno iz samega diskurza. Znanja namreč ni mogoče posredovati, občutka avtonomnosti pa tudi ni smiselno spodbujati, pač pa mora učeči se imeti možnost za avtonomno delovanje in izražanje svojih stališč ter mnenj. V relaciji

z učiteljem in v učnem procesu pa mora učeči se imeti možnost delovati kot sokreator znanja, predmeta, programa. Vendar s tem izstopimo iz varnega območja predvidljivih in primerljivih kompetenc, kreditnega ovrednotenja, omogočanja mednarodne mobilnosti, kar je bila osrednja poanta Bolonjske deklaracije, podpisane 19. junija 1999. Bolonjski proces je namreč veliko pozornosti namenil strukturi in procesu, primerljivosti in enotnosti, malo pa je posvetil individualnim potrebam in zmožnostim študentov (Geven in Attard 2012). Protislovno je pričakovati mednarodno primerljivo strukturo visokošolskih programov (kar je bilo, verjamemo, zapovedano z dobrimi nameni) in obenem v neposrednem procesu izobraževanja z na študenta osredinjenim učenjem zagotavljati izbiro v zvezi s tem, kaj in kako naj bi se učili ter kako naj bi bili ocenjevani (O'Neill in McMahon 2005). Kljub temu zapletu verjamemo, da je v pedagoški situaciji, klub pogosto rigidnemu določanju strukture programov ter obveznosti učiteljev in študentov, mogoče realizirati na študenta osredinjeno učenje in poučevanje.

Struktura kurikuluma, ki omogoča na študenta osredinjeno učenje in poučevanje

V aktualni organizaciji visokošolskega izobraževanja je (vsaj formalno) svoboda visokošolskega učitelja omejena s strukturo študijskih programov. Koncept na študenta osredinjenega učenja in poučevanja bi se v resnici lahko realiziral šele takrat, ko bi lahko presegli programsko organizirano visokošolsko izobraževanje (Medveš v Univerza na Primorskem 2017), ki predvideva v času študija pridobitev s študijskim programom vnaprej določenih kompetenc, kar posledično omogoča pridobitev ustrezne listine (Zakon o visokem šolstvu 2012). Vnaprej predvideni študijski izidi tako predstavljajo regulirano varnost in zagotovilo študentom, da bodo predpisana znanja pridobili, obenem pa (lahko) vodijo v pasivizacijo študentov, ker je vsebina, ki naj bi jo spoznavali, vnaprej določena. Kajti vprašanja, ki si jih zastavljajo študentje, dejansko lahko pomembno odstopajo od predvidenega načrta, zato lahko dobijo tudi občutek, da morda niso zaželeni.

Vendar bi morala biti za visokošolsko izobraževanje značilna svoboda/avtonomija (Humboldt v Sorkin 1983), ki izhaja iz raziskovalne, znanstvene avtonomije in nikoli dokončnih rešitev ter spoznanj. Obenem pa presega vnaprej določene, enoznačno definirane učne izide, vnaprej določeno družbeno inkulturacijo ter promovira nastajajoče pomene, singularnost, edinstvenost pomena, ki nastaja v izobraževalnem procesu, ob podpori učitelja. Pomenov namreč ni mogoče prenašati; nastajajo v interakcijah v pedagoških situacijah, v kontekstu edinstvenosti vsakega posameznega študenta (Osberg in

Biesta 2008). Četudi morda ne bi želeli problematizirati namena izobraževanja in reinterpretirati obstoječega vedenja, nastajajočega znanja (vsebinsko in procesno) ni mogoče omejevati. Predvsem pa poučevanje ne determinira učenja (Osberg, Biesta in Cilliers 2008). To, kar se študentje naučijo, je sicer lahko v povezavi s tem, kar učitelj poučuje, vendar ni nujno identično. V izobraževalnem procesu se učenci naučijo veliko več in drugačne stvari, kot naj bi se jih naučili (Osberg, Biesta in Cilliers 2008). V učno situacijo vstopajo kot individuumi s svojimi predhodnimi pojmovanji in svojimi vprašanji, kar vodi v individualizirano, personalizirano konstrukcijo znanja in, če se dogajanje v učni situaciji ujema s pričakovanji, tudi v smiselno učenje.

Vendar odgovornosti za ustrezno organizacijo visokošolskega izobraževanja, v katerem bo študent pozitivno pripoznan kot oseba s svojimi potenciali, ne more prevzeti učitelj sam. Kot smo že zapisali, je bolonjski proces potrebo po zagotavljanju na študenta osredinjenega poučevanja pripoznal šele leta 2007. Ponovno bi želeli izpostaviti prve sodobne zapise o visokošolski didaktiki iz 70. let prejšnjega stoletja. Profesor Schmidt je namreč odkrito in jasno zapisal, da »visokošolske didaktike ni mogoče ločiti od visokošolske politike, od nazorov o poteh družbenega razvoja, od vloge znanosti in univerze pri tem razvoju, od odnosa med teorijo in prakso«. Meni, da svojo družbeno vlogo pouk razkriva tudi z načinom obravnavanja snovi in da enotnega mnenja oziroma stališča o znanstvenih nalogah, družbenih in vzgojnih smotrih visokošolskega pouka ni in ga tudi ne bo, dokler bodo ljudje imeli različne interese. V tem vidi tudi razlog, da ni ene same visokošolske didaktike. Različnih interesov se je zavedal tudi Habermas (1971), ki je s svojo kritično teorijo opozarjal na različne interese na področju znanja, ki neposredno vodijo v kurikularno strukturo, vsebine in načine poučevanja. Utemeljuje, da na področju znanja obstaja tehnični, praktični in emancipatorni interes. Tehnični sicer zagotavlja znanja, vendar takšno pojmovanje znanja vodi zgolj v reproduciranje obstoječega, pri praktičnem interesu se že vzpostavi reformirana konstrukcija znanja v procesu nastajanja, vendar šele emancipatorni interes omogoča vzpostavljanje situacije, v kateri se zagotovi kritičen odnos do obstoječega znanja, vedenja in izpraševanja, zakaj se nečesa učimo. Ravno različna razumevanja znanja in vloge znanja v družbi ter visokošolskega izobraževanja vodijo v specifične strukture visokošolskih kurikulumov, iz katerih izhajajo argumentacije za določene vsebine in načine poučevanja.

Annala, Lindénova in Mäkinen (2016) so preučevale kurikularne pristope v zadnjih desetih letih, analizirale pa so jih skozi objave s področja visokošolskega izobraževanja. Pristope so razvrstile v štiri kategorije. Najpogostejše prisoten pristop razvoja in strukture kurikulumu je na *predmetno* (na učni pro-

gram) osredinjen pristop, ki se osredotoča predvsem na vsebino, znanje oziroma predmete, ki naj bi bili poučevani. Drug, k rezultatu oziroma produktu orientiran pristop, ki so ga pripoznale predvsem pri kurikularnem ideologu Ralphu Tylerju, ki je svoj pristop razvil že v svojem delu z naslovom *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) in ki kljub dejstvu, da je osrednja tema rezultat, učenje razume kot proces, ki se dogaja skozi aktivnost študenta oziroma, kot je sam zapisal, »gre za to, kar naj bi se učil učenec, in ne, kaj naj bi počel učitelj« (Tyler 1949, 63). Definiral je štiri ključna kurikularna vprašanja oziroma načela, na katera mora kurikulum odgovoriti, jim slediti:

1. Kakšne izobraževalne namene mora šola doseči? (Določitev ustreznih učnih ciljev)
2. Kako naj bodo učne izkušnje izbrane, da bodo dosegale te cilje? (Organizacija ustreznih učnih izkušenj)
3. Kako je mogoče organizirati učne izkušnje za učinkovit pouk? (Organizacija učnih izkušenj za maksimiziranje njihovega učinka)
4. Kako je mogoče ovrednotiti učinkovitost učnih izkušenj? (Ocenjevanje procesa in pregled področij, ki niso bila učinkovita)

Procesno orientiran pristop k oblikovanju kurikuluma so Annala, Lindénova in Mäkinenova (2016) prepoznale v pristopu k oblikovanju kurikuluma, pri katerem je osrednji način razvoja kurikuluma proces. Pri tem razvoju kurikuluma so pripoznane študentove predhodne učne in življenjske izkušnje. Proces in rezultat nista vnaprej definirana, pač pa je poudarek na upoštevanju različnih perspektiv: (1) poteka usklajevanje med temeljnimi idejami in cilji kurikuluma; (2) proces vključuje načrtovanje, izvedbo in naučeno; (3) vsebuje kumulativen učni cikel znotraj kurikuluma in (4) razvoj kurikuluma, ki je utemeljen na izkušnjah učiteljev, študentov in drugih zainteresiranih. Bolj kot sam rezultat in vnaprej definiran cilj je poudarek na usklajevanju, z namenom učenja in obenem upoštevanja raznolikih perspektiv. Med literaturo pa je mogoče prepoznati tudi razvoj kurikuluma, *kurikulum kot aktivnost*, pri katerem je poudarek na informirani, emancipatorni akciji, ki vključuje stalno izpraševanje o ustreznosti, pomenu, potrebah po spremembi (Annala, Lindén in Mäkinen 2016). Razvija se skozi stalno interakcijo med akcijo in refleksijo potrebnega ter vrednega oziroma pomembnega na področju znanja.

Povzamemo lahko, da je na študenta osredinjen kurikulum in poučevanje, ki predvideva predvsem relativizacijo dominantnih perspektiv in togo definiranih ter vnaprej predvidenih vsebin, izidov oziroma rezultatov, mogoče misliti, teoretizirati in realizirati v pogojih, za katere so značilna ustrezna medse-

bojna, institucionalna in socialna razmerja moči, značilna za konkreten in določen prostor ter čas. Emancipacija študenta v procesu izobraževanja namreč ne zahteva zgolj njegove proaktivnosti in angažiranosti, pač pa tudi ustrezno, spodbudno učno okolje, ki omogoča tveganja, presenečenja in stalna preizpraševanja o ustreznosti in smislu prevladujočih resnic ter spoznavnih načinov za določenega posameznika in skupnost. Kar se v celoti sklada s Humboldtovi pogoji univerze: s svobodo in z odsotnostjo podvrženosti prisile ali omejenosti s takojšnjimi nameni (Sorkin 1983).

Načela na študenta osredinjenega učenja in poučevanja

Za to, da bi lahko izpeljali didaktične vidike na študenta osredinjenega učenja in poučevanja (kar je osrednji vsebinski element dejanske realizacije mednarodnih in nacionalnih dokumentov, ki pričakujejo na študenta osredinjeno učenje), bomo v nadaljevanju opredelili načela na študenta osredinjenega poučevanja, iz katerih je mogoče izpeljati spremembe načinov in metod poučevanja v visokem šolstvu. Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje brez jasne konceptualizacije ostaja prazen in predvsem nedorečen pojem. Vendar sta se tako koncept kot tudi samo spreminjanje načinov poučevanja v praksi zgodila sočasno. Ideja in praksa sta vodili v vedno jasnejše in celostnejše definiranje pristopa, ki je izhajal iz prizadevanja za spreminjanje vlog študenta in učitelja v procesu učenja ter poučevanja zato, ker obstoječi načini poučevalnih interakcij niso več vodili k zaželenemu procesu in rezultatu.

Ob zagotovljeni dostopnosti literature in drugih virov si kot rezultat visokošolskega izobraževanja ne predstavljamo (več) zgolj spoštljive enciklopedičnosti učečih se, pač pa tudi afektivni in kognitivni razvoj ter pridobivanje spretnosti in razvoj osebnostnih lastnosti (sodelovanja, reševanja problemov, visoke stopnje pismenosti, analitičnega, sinteznega in kritičnega razmišljanja, zmožnosti etične in moralne presoje, odgovornosti za svoje učenje, neodvisnosti). Ta rezultat pa je odvisen predvsem od kakovosti učnih izkušenj. Dewey (1938, str. 51) meni, da »smo samo tako, da v vsaki trenutni situaciji izluščimo popolni pomen vsake trenutne izkušnje, pripravljeni za to, da to lahko naredimo tudi v prihodnosti«. Prepričan je, da učenje ne more opravljati funkcije priprave, če se ne učimo na ustrezen način. Nič nam ne pomaga učenje določenih dejstev, če v procesu učenja izgubimo, kot pravi Dewey (1938), svojo dušo in željo za uporabo naučenega v prihodnje.

V sami konceptualizaciji na študenta osredinjenega poučevanja želimo presegati tradicionalno dihotomijo subjekta in objekta v vzgoji. Cilj tudi ni več uspešna integracija in socializacija posameznika v sistem pričakovanih in obstoječih vedenj ter ravnanj, pač pa vzpostavljanje skupnega poizvedo-

vanja, odkrivanja in razvoja znanja v spoštljivih medsebojnih odnosih vseh, vključenih v proces visokošolskega izobraževanja.

Po zgledu na sintezno predstavitev Klemenčičeve, Pupinisove in Kirdulytėjeve (2020), da je treba za zagotavljanje na študenta osredinjenega učenja in poučevanja zagotoviti zakonodajne vidike in pravila, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, na študenta osredinjen kurikulum in pedagoški proces, na študenta osredinjeno ocenjevanje, fleksibilne načine učenja, pomoč/podporo učencem in učiteljem, prostore, ki omogočajo aktivno učenje in knjižnice, tehnološko infrastrukturo, povezave in partnerstvo v učeči se skupnosti, bomo v nadaljevanju predstavili ključna načela, ki so lahko v prihodnje vodila pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju na študenta osredinjenega učenja in poučevanja.

Avtonomija učitelja in pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika

Zakonske podlage in predpisi, ki urejajo področje visokega šolstva, ne določajo pedagoških izpeljav na izvedbeni ravni, kar je ustrezno in učitelju omogoča avtonomen ter za študenta smiselni izbor vsebin, metod in drugih načinov poučevanja. Zakon o visokem šolstvu (2012) predpisuje zgolj splošno odgovornost študentov in učiteljev z določilom: »Kdor opravi vse obveznosti po študijskem programu za pridobitev izobrazbe, si pridobi javnoveljavno izobrazbo in dobi diplomo, ki je javna listina. Vsebino in obliko diplome določi pristojni organ visokošolskega zavoda in ju objavi v Uradnem listu Republike Slovenije.« Študent mora opraviti vse obveznosti, ki jih določa študijski program, učitelj pa mora študentu omogočati razvoj znanja in pričakovanih kompetenc. Zakon določa tudi pravice študentov s posebnimi statusi z možnostjo prilagoditve izvajanja študijskih programov in dodatne strokovne pomoči pri študiju. Univerza je v celoti avtonomna pri izboru vsebin, metod in načinov poučevanja ter ocenjevanja. Določen je zgolj obseg delovne obveznosti učiteljev in sodelavcev, vendar je učitelj zavezan k izvajanju pedagoškega procesa, kot ga je v postopkih akreditacije predlagala univerza sama oziroma visokošolski zavod. Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS) po zaključeni strokovni presoji potrdi in akreditira program v celoti, vključno s predlaganimi metodami poučevanja, z obveznostmi študentov in ocenjevanjem znanja.

Ob vsebinski in procesni avtonomiji učitelja je v njegovi pristojnosti tudi moč odločanja pri načrtovanju, izvedbi in ocenjevanju/evalvaciji, kar pa lahko vodi tudi v njegovo nezmožnost za kritično reflektiranje lastnih odločitev. Razlog za morebitno nezmožnost je dejstvo, da je nosilec znanja in

odločanja (ter ocenjevanja ustreznosti vsebine in procesa) tudi nosilec moči. Znanje je bilo tradicionalno pojmovano kot last, ki se prenese in deponira v učečega se, kot je značilnost tradicionalnega poučevanja s prisposodobno bančnega sistema opisal Freire (1970). Učitelj, ki sam v celoti prevzema odgovornost za poučevanje in posredno tudi za vsebino učenja učečega se, določa: vsebino, razpored vsebin, pogoje za učenje, zahteve v zvezi s prisotnostjo pri predmetu, proces spremljanja in ocenjevanja znanja (Weimer 2002). Pasivizacija študentov je zato (lahko) logična posledica pričakovanj in razdelitve vlog v študijskem procesu, ki izhaja iz podobe o študentu. Pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika je ob avtonomiji učitelja mogoče zgolj ob preseganju hierarhičnega pojmovanja vlog učitelja kot nosilca znanja in učenca kot nevednega ter nekompetentnega iskalca znanja.

Načini poučevanja zato odražajo predvsem splošno družbeno in specifično učiteljevo podobo o študentu, ki je odraz kulturno pogojenih predstav in pričakovanj v odnosu do študenta in visokošolskega izobraževanja. Ti se manifestirajo predvsem v poučevalnih interakcijah učitelja s študenti (Čotar Konrad 2020; Bardorfer in Kavčič 2020; Bratož in Pirih 2020). Zanimivo in obenem problematično je tudi dejstvo, da študent svoja lastna ravnanja in odnose z učiteljem najpogosteje prilagodi glede na učiteljeva pričakovanja (Rutar in Bratož 2017). To se dogaja ne glede na to, kaj in kako bi študent dejansko lahko prispeval v določeni učni situaciji (čeprav je morda že deloval raziskovalno, sodeloval v delovnem okolju, tega ne bo predstavil svojim kolegom in učiteljem, če se bosta od njega pričakovala zgolj pasivna prisotnost in poslušanje vsebin, ki so lahko zanj delno ali v celoti nerelevantne, vendar v celoti skladne z akreditiranim študijskim programom).

Podobo o študentu razkrijejo predvsem odgovori na spodnja vprašanja:

- Ali je študent v procesu izobraževanja pojmovan kot kompetenten sogovornik pri konstruiranju in rekonstruiranju svojega znanja in resnic?
- Kaj se v visokošolski učni interakciji pričakuje od študenta in kaj študent dejansko zmore (študent lahko dejansko zmore več, kot se od njega pričakuje)?
- Ali se ugotavlja, s kakšnim predznanjem prihaja študent v predavalnico in ali ima sploh priložnost pokazati to znanje?
- Kaj lahko študent od tega, kar je v svojem življenju že doživel, spoznal, predstavi in vključi v spoznavni proces v učeči se skupnosti?
- Kako je študentu omogočeno izražanje stališč, mnenj, predlogov in ali ima sploh možnost, da je slišan (ali načini odražajo zmožnosti študentov ali zgolj zmožnosti učiteljev)?

- Ali lahko učitelj in študent v skupnih razpravah in z raziskovalnim pristopom presegata s študijskim programom vnaprej določena (normativna) pričakovanja, obenem pa določene obveznosti izpustita, kar je kot skrb za nadarjene in znanstveno angažirane študente opredelil Schmidt (1972, 123), ki je zapisal: »[Č]e hočemo, da bo študent dodatno sprejemal nekaj svojega, mu moramo črtati nekaj splošno obveznega, saj bo njegov študij še kljub temu zahtevnejši.« Zavzemal se je celo za pripravo individualnih študijskih načrtov za nadarjene študente.
- In končno se moramo vprašati, kaj organizacija visokošolskega izobraževanja dejansko pričakuje od visokošolskega učitelja?

Kot pravita Shore in Freire (1987, 10):

Izobraževanje je veliko lažje kontrolirati, če učitelj sledi kurikularnim standardom in če študentje ravnaajo tako, kot da samo učiteljeve besede nekaj štejejo. Če učitelji ali študentje krepijo moč predelave [*re-make*] znanja v predavalnicah, dejansko ob tem krepijo tudi moč [*re-make*] predelave družbe. Struktura uradnega znanja je tudi struktura družbene avtoritete. Zato za ohranjanje učiteljev in študentov znotraj uradnih dogovorov prevladujejo učni načrti, predpisana literatura in didaktična predavanja. Pedagoški proces, ki je utemeljen na predavanjih in pasivnem kurikulumu, ni zgolj slaba pedagoška praksa, pač pa je model poučevanja, ki v največji možni meri promovira dominantno avtoriteto v družbi in odvzema moč študentom.

Zato je za realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja prvo in osrednje načelo pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika v učeči se skupnosti.

Participacija študenta – z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti

Na študenta osredinjeno poučevanje in posledično učenje predvideva vključevanje študentov v odločanje z namenom vzpostavljanja za študenta smiselnega učenja. Presega enosmerno posredovanje vsebin in pojmovanje učenja kot procesa prenosa vedenja na podlagi hierarhičnih razmerij moči v izobraževalnem procesu. V na študenta osredinjenem procesu poučevanja in učenja tvegajo, konstruirajo ter ponovno rekonstruiranje resnico in znanje vsi, ki so vključeni v proces izobraževanja – študentje in učitelji.

Aktivnega učenja in študija ni mogoče vedno enačiti s participacijo oziroma samoregulacijo učenja in razvoja – s samouravnavanjem svojega la-

stnega učenja, pridobivanja znanja, spretnosti in stališč v procesu visokošolskega izobraževanja. Temeljno razliko med učenjem, v katerem je študent zgolj aktiven, in participacijo študentov v procesu visokošolskega izobraževanja predstavlja na študenta osredinjeno poučevanje, pri katerem je študent sokreator ciljev, vsebin in izvedbe ter udeležen v procesu refleksije oziroma evalvacije.

Aktivno učenje, ki ni načrtovano in izpeljano po načelih participacije študentov v procesu izobraževanja, je dejansko lahko zgolj navidezna participacija, ki se je učitelji in študentje, vključeni v proces izobraževanja, pogosto ne zavedajo. Navidezna participacija učencev je pogosta tudi na nižjih ravneh izobraževanja (Rutar 2013; 2015). Problematičnost navidezne participacije je namreč v tem, da je slednja ujeta predvsem v svoje lastne deklarirane namene in pojavnost. Veliko lažje se je namreč upreti transparentni nadvladi nekoga, ki meni, da je edini nosilec znanja v prostoru in ki v skladu s svojimi prepričanji tudi ravna z drugimi, kot da so nevedni. Veliko težje pa učeči se definira nelagodje (če si ga sploh dovoli doživljati), ko deluje v naklonjenem okolju, v ustreznih strukturnih pogojih (prostorski, kadrovski), vendar z istočasnim doživljanjem odtujenosti od vsebin in načinov poučevanja. Odtujenost vodi v pasivizacijo in reguliranje načinov vstopanja sveta v posameznika (kot da je svet izven posameznika), reguliranje depozitov informacij, za katere učitelji menijo, da konstituirajo resnično/pravo znanje (Freire 1970).

Lahko bi trdili, da se je Freire zavedal nians nadvlade, med drugim, kot smo že zapisali, prikrite nadvlade. Sam je predstavil, kot je zapisal, stališča in prakse, ki odsevajo zatiralsko družbo v celoti (1970, 54):

- učitelj poučuje in študentje so poučevani;
- učitelj ve vse in študent ne ve ničesar;
- učitelj razmišlja, misli in študentje so o tem poučevani;
- učitelj govori in študentje pridno poslušajo;
- učitelj disciplinira in študentje so disciplinirani;
- učitelj izbira ter uveljavlja svojo izbiro in študentje se s tem strinjajo;
- učitelj deluje, je aktiven in študentje imajo iluzijo aktivnosti skozi aktivnost učitelja;
- učitelj izbere vsebino programa in študentje (s katerimi se ne posvetuje) se temu prilagodijo;
- učitelj meša avtoriteto znanja s svojo strokovno avtoriteto in jo postavlja v nasprotje s svobodo učencev;
- učitelj je subjekt učnega procesa, medtem ko so učenci izključno objekti.

V zapisu je sicer izpostavljen učitelj, kot izvajalec procesa, in študent/učenec, ki mu je proces namenjen, vendar ne smemo spregledati, da kurikularne izbire lahko vodijo globalne, evropske in nacionalne politike ter strategije. Zato lahko predpostavljamo, da v situacijah, opisnih zgoraj, učitelj vede ali nevede deluje v interesnem območju spreminjanja zavesti zatiranega in ne spreminjanja situacije, v kateri poteka zatiranje (Simon de Beauvoir v Freire 1970, 55). Nereflektirano lahko raziskovalec, ki zvedavo in strastno išče rešitve temeljnih problemov in ga zanimata izključno resnica ter iskanje poti do nje, uporablja besedne zveze, kot so potrebe na trgu dela, človeški viri, vitka administracija, ki so nastale izven avtonomnega področja znanosti in imajo namen, če uporabimo in to pojasnimo s Freirovo teorijo (1970), študente transformirati v objekte prejetanja, kontroliranega razmišljanja in delovanja, inhibiranja kreativnih moči.

Kot smo že poudarili, je navidezno participacijo študentov težko prepoznati. Freire je to opredelil v zgoraj zapisani postavki: *učitelj deluje, je aktiven in študentje imajo iluzijo aktivnosti skozi aktivnost učitelja*. To se dogaja tudi na nižjih ravneh izobraževanja. Ko učitelj ali vzgojitelj izbere vsebine, aktivnosti in jih predstavi učencem/študentom na zanimiv način, jih vključi v (za študente zanimive) dejavnosti, o katerih se z učenci/študenti ne posvetuje, pač pa jih zgolj organizira zanje (ker sebe pojmuje kot ekskluzivnega eksperta za določeno vsebinsko področje), učenci/študentje dejansko razvijajo iluzijo aktivnosti in participacije. Tudi opazovalci dogajanja v aktivnosti učenca/študenta pogosto ne prepoznajo ključne razlike med (1) *dejansko participacijo študenta v vlogi kompetentnega sogovornika in sooblikovalca procesa izobraževanja* ter (2) *participacijo s posrednikom, s študenti v mislih*. Dejstvo pa je, da o aktivni udeležbi, participaciji učenca/študenta v procesu izobraževanja lahko govorimo šele takrat, ko študent aktivno, s svojimi predlogi, mnenji, spoznavnimi vprašanji in dilemami sodeluje v procesu (1) načrtovanja, (2) načrtovanja izvedbe, (3) pri izvedbi in (4) refleksiji oziroma evalvaciji študijskega procesa in razvoja znanja – lastnega in skupnega.

Temeljni indikator na študenta osredinjenega učenja in poučevanja je tako pedagoški proces, v katerem je *študent pripoznan kot kompetenten sogovornik s svojimi lastnimi vprašanji, ki imajo pri razvoju znanja enako težo in vrednost kot dosedanje vedenje (to, kar že vemo) – predmetno znanje in vprašanja drugih sogovornikov (učiteljev)*. V na študenta osredinjenem pristopu – s participacijo študentov – vprašanja študentov predstavljajo izhodišče za učiteljevo podporo študentu za pridobivanje temeljnega informiranega znanja in/ali izhodišče za odpiranje novih, še neraziskanih problemov.

Predvidevamo, da si študentje kompleksna vprašanja, ki jih zmorejo tudi

ustrezno artikulirati, pogosteje zastavljajo v višjih letnikih visokošolskega izobraževanja oziroma na podiplomskem študiju. Pripravljeni pa moramo biti in omogočiti razvoj študentov, ki si kadar koli v času študija zastavljajo tako zahtevna in kompleksna vprašanja. Kajti že Schmidt (1972) je zapisal, da je »skrb učiteljev za napredek nadpovprečnih študentov njihova najvažnejša pedagoška naloga«. Napačna pa bi bila predstava, da je na študenta osredinjeno učenje namenjeno zgolj skrbi za nadarjene študente, ki pogosto zastavljajo vprašanja.

Zato se participacija študenta – z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti – realizira v procesu, ki pri organizaciji (ciljih, vsebini, izvedbi, procesu spremljanja in ocenjevanja) v največji možni meri upošteva in v odločitve in izvedbo vključuje to, kar študentje prispevajo v učni situaciji in potrebujejo za razvoj svojih potencialov. V pedagoški terminologiji *na študenta osredinjeno pomeni poučevanje in organizacijo kulturno kontekstualiziranega in individualiziranega procesa, ki upošteva vsa predznanja študentov ter v odločitve in organizacijo ter izvedbo pedagoškega procesa vključuje vsebino pobud in vprašanj študentov ter zagotavlja spodbudno učno okolje za razvoj znanja, spretnosti in stališč.*

Sokonstrukcija smiselnega in personaliziranega znanja

Učenje in znanje pa je lahko smiselno, ko nam to, kar se učimo, tudi osebno nekaj pomeni; ko lahko to, kar spoznavamo in doživljamo, povezujemo z že doživetim, spoznanim in vprašanji, ki smo si jih zastavljali. Ko se nove vsebine lahko pojmovno povežejo s predhodnimi predstavami, pridobijo osebni smisel, zato tudi spoznavno in čustveno angažirajo posameznika.

Že Friedrich Herbart je v svojem delu *Obča pedagogika* iz leta 1806 poudaril, da so trenutne izkušnje modificirane v luči predhodnih izkušenj. Menil je, da so ideje asociativno povezane v določene pomene. In ko ideja dobi svoje mesto, je ves nadaljnji potek in razvoj stvar asimilacije novega v staro ter že obstoječe skozi pomene. Meni celo, da bo učeči se opazil zgolj to, kar so ga predhodne izkušnje naučile opaziti (Knox 1975).

Smiselno učenje mnogi avtorji (Mayer 2002; Novak 2002), ki verjamejo, da učenje ni zgolj memoriranje z namenom kasnejšega priklica in reproduciranja, pojmujejo kot konstruiranje znanja, pri katerem poteka iskanje pomena določenih izkušenj. Pri konstruktivističnem učenju so študentje vključeni v aktiven kognitivni proces, kot so osredotočanje pozornosti na relevantne informacije, mentalno organiziranje novih informacij v koherentno reprezentacijo in mentalno integracijo novih informacij z že obstoječim znanjem.

Tudi Dewey (1938) je zagovarjal načelo kontinuitete izkušenj s tezo, da

vsaka izkušnja vzame nekaj od predhodnih in na nek način spremeni kvaliteto tistih, ki se pojavijo kasneje. Pri razlagi kontinuitete predstavi pojem razvoja in meni, da je rast kot razvoj v fizičnem, intelektualnem in moralnem smislu primer načela kontinuitete. Vsaka izkušnja pa je po njegovem mnenju energija. In vsaka človeška izkušnja je vedno družbena: zanjo sta značilna kontakt in komunikacija. Ko posameznik prehaja iz ene situacije v drugo, se njegov svet, njegovo okolje širi in povezuje. Posameznik sebe ne doživlja, kot da bi živel v drugem svetu, pač pa v drugem delu ali vidiku istega sveta. Znanje in spretnosti, ki jih je pridobil v eni situaciji, postanejo instrument učinkovitega ravnanja v situacijah, ki sledijo. Proces se tako nadaljuje, dokler se nadaljujeta življenje in učenje.

Dewey (1938) je pri zagovoru progresivne vzgoje, ki v današnjem času vsebinsko pomeni na učečega se osredinjeno učenje, poudaril predvsem vlogo učitelja pri prepoznavanju potreb, interesov učečih se in odgovornost učitelja za izbiro objektivnih pogojev, razumevanje potreb ter kapacitet posameznikov, ki se učijo. Dejal je, da »ni dovolj vedenje, da so bili določeni materiali in metode preverjeno učinkoviti z drugimi posamezniki in v drugem času. Obstajati mora razlog, da mislimo, da bodo delovali pri generiranju kakovostnih učnih izkušenj s točno določenimi posamezniki, v točno določenem času.« (str. 47)

Druga dimenzija smiselnosti učenja in znanja pa izhaja iz priložnosti vzpostavljanja lastne poti iskanja pomenov in resnic. Medveš (v Univerza na Primorskem 2017) opozarja, da na področju zagotavljanja na študenta osredinjenega poučevanja obstajajo večna vprašanja in tudi dvomi, vendar tudi vizionarsko meni, da bi se moralo uveljaviti »da ima študent pravico do svoje poti iskanja resnice in pravico do iskanja resnice [...] in študij kot komunikacija bi moralo biti načelo, kjer učitelj nastopa kot mentor in nastopa kot mediator. Funkcija mentorja je, da usklajuje mnenja, ne arbitrira, ampak predpogoj za to je, da študentje študirajo [...] in da študentje pričakujejo, da jim bo univerza znanje zmoderirala in ne da jim ga bo posredovala«. V tem tudi vidimo priložnost za personalizirano pot in vzpostavljanje smisla učenja ter materije znanja.

Sklep

Teoretske razprave, ki se vsebinsko ukvarjajo z načini spoznavanja, s spoznavnimi zmožnostmi in preizpraševanji, segajo že v obdobje antike. Da je bilo to vedno drzno početje, priča smrt in usmrtitev Sokrata, ki je mlade ljudi spodbujal k izpraševanju in aktivnemu iskanju resnic. Predvidevamo, da razlog za večtisočletno prizadevanje za aktivno vlogo učečih se v procesu spoznava-

nja ni slučajno. Nosilci informiranega znanja in resnic so bili vedno tudi nosilci moči. Zato je prizadevanje za uresničevanje na študenta osredinjenega poučevanja v visokošolskem izobraževanju bolj prizadevanje za porazdelitev moči kot pedagoško vprašanje.

V naši razpravi smo se osredotočali predvsem na (1) kontekstualizacijo legitimnosti na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, (2) analizo kurikularnih izhodišč, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega poučevanja, ter (3) definiranje temeljnih načel na študenta osredinjenega poučevanja. Izhajamo iz predpostavke, da prizadevanje za organizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja izhaja iz prizadevanj za organizacijo humanejših oblik vzgoje (Medveš 2007), upoštevanje načinov konstruiranja znanja (Marentič-Požarnik v Univerza na Primorskem 2017) ter pojmovanje študenta kot kompetentnega sogovornika pri konstrukciji oziroma rekonstrukciji znanj in resnic.

Legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja v visokem šolstvu je bila formalno izražena leta 2007 v »London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World« (2007). V visokem šolstvu in na nižjih ravneh izobraževanja pa ostaja pedagoškokonceptualno nedorečena. Zato smo v pričujoči razpravi definirali kurikularna izhodišča, ki omogočajo izpeljavo na študenta osredinjenega poučevanja kljub dejstvu, da se univerza v odnosu do študentov in družbe obvezuje, da bo študent v času študija razvil pričakovana znanja na določenem študijskem programu. To pa ne more predstavljati ovire, da se študent uči na individualiziran način in nauči več, kot predpisuje program. Osbergova, Biesta in Cilliers (2008) namreč poudarjajo, da se v izobraževalnem procesu učenci naučijo veliko več in drugačne stvari, kot naj bi se jih naučili. Obenem pa poudarjajo, da znanj in pomenov ni mogoče prenašati, kajti nastajajo subjektivno, v interakcijah.

Prav interakcije so temelj na študenta osredinjenega učenja in okolje, v katerem se realizirata avtonomnost učitelja in kompetentnost študenta. Ta navidezna dvojnost predstavlja izhodiščno načelo. Učitelj namreč lahko avtonomno razvija in realizira kurikulum, vendar lahko tudi avtonomno omogoča vključenost študenta v enakovredno interakcijo v učeči se skupnosti. To šele omogoči realizacijo naslednjega načela – participacije študenta z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti. Participacija študenta je mogoča zgolj v tveganih interakcijah, v katerih učitelj zmore avtonomno preizpraševati vnaprejšnje resnice in programe ter verjame, da ga ima študent s čim nagovoriti. S tem se preseže togost vnaprejšnje določenosti programa in zagotovi v procesu razvijajočo se vsebino in formo kurikuluma, ki omogoča več,

kot predvideva program. Prav to pa je to bistvo znanosti – preizpraševanje obstoječih vedenj in iskanje novih resnic ter spoznanj. In nenazadnje, ključno načelo, ki ga želimo izpostaviti kot pogoj realizacije na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, je tudi sokonstrukcija smiselnega in personaliziranega znanja, ki izhaja iz predpostavke, da je študent kompetentno bitje, s kontinuiteto izkušenj (predhodnih in sedanjih, ki vodijo v razlago, odnose in ravnanja v prihajajočih) (Dewey 1938). V teh pogojih in okolju na študenta osredinjenega učenja je učitelj nepogrešljiv. Vendar ne zato, da bi bil ali ostal edini ključni vir informacij, iz katerih bi se lahko razvila znanja, pač pa moderator (Medveš 2017) in sogovornik. Tudi zato, da skupaj s študenti presodi, zakaj imajo določena znanja v kurikulumu in družbi tolikšen pomen (Apple 1992) in zakaj določena znanja v družbi štejejo kot veljavna. Ravno z osvobajanjem skozi načela – avtonomijo učitelja in pripoznano kompetentnostjo študenta, participacijo študentov v pedagoškem procesu ter sokonstrukcijo smiselnega in personaliziranega znanja – je mogoče realizirati na študenta osredinjeno učenje in poučevanje – z učiteljem kot sogovornikom pri odkrivanju obstoječih, vendar pogosto nereflektiranih in samoumevnih resnic. In ravno v tem je moč univerze in znanosti, ki jo lahko živi samo univerza sama.

Literatura

- Annala, J., J. Lindén in M. Mäkinen. 2016. »Curriculum in Higher Education Research.« V *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice*, ur. J. M. Case in J. Huisman, 171–189. London in New York: Routledge.
- Apple, W. M. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bardorfer, A., in T. Kavčič. 2020. »Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 94–111.
- Bratož, S., in A. Pirih. 2020. »Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 58–73.
- Čotar Konrad, S. 2020. »Medosebna usmerjenost, subjektivno psihološko blagostanje in akademski dosežki študentov.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 112–131.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Prev. M. B. Ramos. New York: Seabury.
- Geven, K., in A. Attard. 2012. »Time for Student-Centred Learning?« V *European Higher Education at the Crossroads*, ur. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu in L. Wilson, 153–172. Dordrecht: Springer.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and Human Interests*. Prev. J. J. Shapiro. Boston: Beacon.

- Klemenčič, M. 2019. »Predgovor.« *V Na študenta osredinjeno poučevanje: priročnik za visokošolske učitelje*, ur. S. Cvetek, I–III. Ribiško selo: Akadem.
- Klemenčič, M., M. Pupinis in G. Kirdulytė. 2020. »Mapping and Analysis of Student-Centred Learning and Teaching Practices: Usable Knowledge to Support More Inclusive, High-Quality Higher Education.« NESET Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Knox, H. M. 1975. »The Progressive Development of JF Herbart's Educational Thought.« *British Journal of Educational Studies* 23 (3): 265–275.
- Konvencija o otrokovih pravicah. 1989. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovi-pravicah.pdf>.
- »London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World.« 2007. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Mayer, R. E. 2002. »Rote versus Meaningful Learning.« *Theory into Practice* 41 (4): 226–232.
- Medveš, Z. 2007. »Vzgojni modeli v reformski pedagogiki.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 50–69.
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 42. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2150>.
- Novak, J. D. 2002. »Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners.« *Science Education* 86 (4): 548–571.
- O'Neill, G., in T. McMahon. 2005. »Student-Centered Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?« *V Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, ur. G. O'Neill, S. Moor in B. McMullin, 27–36. Dublin: AISHE.
- Osberg, D., in G. Biesta. 2008. »The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation.« *Journal of Curriculum Studies* 40 (3): 313–328.
- Osberg, D., G. Biesta in P. Cilliers. 2008. »From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling.« *Educational Philosophy and Theory* 40 (1): 213–227.
- QS. 2019. *International Student Survey: Growing Global Education; Rising to the International Recruitment Challenge*. 2019. London: QS.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. 2. izd. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Rutar, S. 2013. *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

- . 2015. »Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašnja vzgojno izobraževalnega dela* 46 (4–5): 13–19.
- Rutar, S., in S. Bratož. 2017. »Od spodbujanja mobilnosti tujih študentov v Slovenijo do zagotavljanja kakovosti študija: perspektiva tujih študentov.« V *Vidiki Internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 35–48. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Schmidt, V. 1972. *Visokošolska didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Shor, I., in P. Freire. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, CT, in London: Bergin & Garvey.
- Sorkin, D. 1983. »Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810.« *Journal of the History of Ideas* 44 (1): 55–73.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Bruselj.
- Štemberger, T. 2017. »Kaj študentje pričakujejo od visokošolskih učiteljev in sodelavcev?« V *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 257–279. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL, in London: University of Chicago Press.
- Univerza na Primorskem. 2017. »UP: 8. Rektorska konferenca Republike Slovenije in okrogla miza.(Portorož, 17. maj 2017).« Video na YouTubeu, 1:36:09. 18. maj. <https://youtu.be/u3izbHEljDc>.
- 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. 2012. »Reconsidering the EHEA Principles: Is There a 'Bologna Philosophy'?« V *European Higher Education at the Crossroads*, ur. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu in L. Wilson, 17–38. Dordrecht: Springer.
- Weimer, M. 2002. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Student-Centred Learning and Teaching as a Starting Point for Providing Meaningful and Personalized Higher Education

The main purpose of the paper is to define the theoretical framework of pedagogical starting points for the implementation of student-centred learning and teaching. In this paper, therefore, (1) we contextualize legitimacy of student-centred teaching, (2) we analyse curricular starting points that enable the realization of student-centred learning and teaching, and (3) we define basic principles of student-centred teaching. We argue that student-centred learning and teaching can be realized through the following principles: (a)

teacher autonomy and recognition of the student as a competent interlocutor, (b) student participation in the pedagogical process, and (c) co-construction of meaningful and personalized knowledge.

Keywords: student-centred teaching, student, teacher, pedagogical process, higher education