

## **Slavko Cvetek (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija & praksa. Ljubljana: Buča**

Avtor Slavko Cvetek je spisal znanstveno monografijo *Učenje in poučevanje v visokem izobraževanju: Teorija & praksa*, da nas opozori na vrsto aktualnih vprašanj in dilem, pred katerimi je visoko šolstvo v današnji hitro spreminjajoči se stvarnosti in negotovi prihodnosti.

Monografija je sestavljena iz 12 poglavij, ki imajo enotno strukturo. Uvodnim teoretičnim podlagam tako vedno sledijo primeri iz visokošolske prakse ter zaključek s povzetim bistvom in osvetlitvijo razmer v Sloveniji.

V prvem poglavju, *Visokošolsko učenje in poučevanje v dobi negotovosti in sprememb*, so podane najpomembnejše spremembe v visokošolskem izobraževanju, ki temeljijo na paradigmatškem premiku od poučevanja k učenju, s ciljem usposobiti študente za izzive sodobnega časa. Avtor izpostavi vrsto sprememb, vezanih na pojmovanje kakovosti izobraževanja, pojmovanje učenja in poučevanja, visokošolskega kurikula ter na razumevanje odnosa med teorijo in prakso.

Logično nadaljevanje tega poglavja je drugo poglavje, tj. *Pogledi na kakovost v visokem izobraževanju*. V njem avtor najprej opredeli pojem kakovosti, potem pa preide na kakovost v visokem izobraževanju in z njim povezano dilemo zavze-manja za izboljšanje kakovosti in za odgovornost do drugih. Pri tem zaključí, da sta izboljšanje in odgovornost »tisti kompas, ki bo univerzam in visokošolskim ustanovam pomagal krmariti med Scilo in Karibdo kakovosti visokošolskega izobraževanja.« (Cvetek 2015, str. 20)

V tretjem poglavju, *Pristopi k učenju in njihov vpliv na uspešnost učenja in študija*, avtor najprej opozori na nujnost sprememb v visokošolskem izobraževanju, ki izhajajo iz sprememb v generacijah študentov; pri tem posebej izpostavi t. i. spletno generacijo zadnjih 20 let 20. stoletja. Ob tem jasno in argumentirano zagovarja stališče, da je ključni dejavnik študijske uspešnosti, ne glede na generacijo študentov, njihovo pojmovanje učenja. Gre za to, da nekateri študentje težijo k površinskemu učenju, drugi h globinskemu – in prav na slednjem, torej globinskem učenju, mora biti po avtorjevem mnenju zasnovano visokošolsko izobraževanje. Njegovo doseganje vidi avtor v angažiranosti študentov, torej njihovi konativno-emocionalni pripravljenosti za vlaganje truda. S tem avtor hkrati že napove nujnost preseganja po njegovi oceni globoko zasidranega transmisijškega pojmovanja poučevanja v visokem izobraževanju.

O različnih pristopih razpravlja v naslednjem, tj. četrtem, poglavju z naslovom *Pristopi k poučevanju v visokem izobraževanju*. Izpostavi dva pristopa k poučevanju, in sicer poučevanje, v katerem je v središču učitelj, in poučevanje, v katerem je v središču študent. Pri tem izrazi skrb, da je malo dokazov, da se poučevanje spreminja v smeri k študentu in učenju. Pozornost nameni tudi študentski anketi, ki po svetu velja za zelo uveljavljeno tehniko zbiranja podatkov o kakovosti poučevanja. Žal je ta pristop obremenjen z vrsto napak ocenjevanja – to pa ogroža njegovo veljavnost in zanesljivost.

V petem poglavju, *Uččnost kot most med poučevanjem in raziskovanjem*, najdemo razlago pojma uččnost, uččno poučevanje; pri tem razberemo avtorjevo

zavzemanje za učeno poučevanje v visokem šolstvu, ki študenta vodi do učenosti (poglobljeno razumevanje, razmišljanje, povezovanje, raziskovanje, uporaba, evalvacija). Avtor ugotavlja, da bolonjska reforma pri nas žal ni prinesla bistvenih transformacijskih sprememb v visokošolskih ustanovah; pozornost je usmerjena h kompetencam in učnim dosežkom, ne pa k uresničevanju idej »nove učenosti«. (Prav tam, str. 52)

Kaj avtor misli s tem, bralcu razkrije v naslednjem, tj. šestem, poglavju, ki ga poimenuje *Dileme in perspektive visokošolskega kurikuluma*. Razlaga pojma kurikulum sledi razlaga produktivnega in procesnega pristopa k njegovemu oblikovanju le-tega. V nadaljevanju opazimo avtorjevo zaskrbljenost nad dejstvom, da »poteka danes načrtovanje in oblikovanje predmetov in programov (kurikulumov) v visokem izobraževanju večinoma na osnovi produktnega oz. na izidih utemeljenega pristopa in modela« (prav tam, str. 55). Hkrati zaznamo avtorjevo pozitivno stališče do že opaznih paradigmatičnih premikov »od racionalnega statičnega [...] vnaprej determiniranega kurikuluma [...] v smeri [...] kurikuluma, ki je utemeljen tako na razumu kot na čustvih, ki je dinamičen, kompleksen in nepredvidljiv ter zato predstavlja za študente izziv in spodbudo za njihovo angažiranje.« (Prav tam, str. 67) Prav to, kot smo že izpostavili, pa je za avtorja odločilen prediktor globinskega učenja študentov in s tem njihove učenosti.

V sedmem poglavju, *Spreminjajoča se podoba ocenjevanja v visokem izobraževanju*, je razvidno, da avtor skladno z empiričnimi raziskovalnimi spoznanji ocenjevanju pripisuje večji vpliv na učenje študentov kot pa samemu poučevanju. Smiselno nadaljevanje tega dejstva je obravnava različnih vrst ocenjevanja; avtor izpostavi formativno, sumativno, normativno in kriterijsko ocenjevanje. Ugotavlja, da se v Evropi uveljavlja formativno ocenjevanje, pri nas pa za sklepanje o tem ni dovolj empiričnih spoznanj, zato avtor domneva, da je »ocenjevanje za ,učenje‘ [...] izziv za prihodnost.« (Prav tam, str. 83)

Priložnost, da se seznanimo z enim od novejših konceptov na področju oblikovanja visokošolskega kurikula, nam avtor ponudi v osmem poglavju, tj. *Konstruktivna poravnava v visokošolskem kurikulumu*. Gre torej za koncept/model konstruktivne poravnave, ki se v Evropi in drugje v svetu vse bolj uveljavlja kot ustrezen v prizadevanjih za optimalno usklajenost med predvidenimi učnimi izidi (cilji), aktivnostmi poučevanja in učenja ter ocenjevanjem znanja. Visokošolsko izobraževanje pri nas pa žal, kot ugotavlja avtor na osnovi analize izbranih učnih načrtov, v tem pogledu zelo zaostaja. Kot razlaga, »se resna in odkrita razprava [...] o doseganju notranje skladnosti (poravnanoosti) v učnih načrtih predmetov in študijskih programov v Sloveniji še niti ni začela.« (Prav tam, str. 93)

V visokošolskem izobraževanju je relativno neuveljavljena tudi teorija o praznih pojmih, ki nam jo avtor predstavi v devetem poglavju, tj. *Pražni pojmi v visokošolskem učenju, poučevanju in kurikulumu*. Gre za pojme dane znanstvene discipline, ki jih mora študent usvojiti, saj pomenijo prag za razumevanje, razmišljanje in ravnanje v skladu z določeno znanstveno disciplino. Pri tem je avtorjevo stališče, da je teorija praznih pojmov »močan argument zoper preobremenjenost visokošolskega kurikuluma z vsebino« (prav tam, str. 100) in njegovo prizadevanje »za uveljavljanje načela ,manj je več‘ [...]« (prav tam).

Čeprav je refleksija znan miselni proces, uveljavljen tako v družboslovju in humanistiki kot tudi v naravoslovju in tehniki, se srečujemo z vrsto različnih, tudi nasprotujočih si interpretacij. Avtor mu zato povsem upravičeno nameni pozornost v desetem poglavju, ki se imenuje *Refleksija v visokošolski izobraževalni teoriji in praksi*. Predpostavlja, da sta refleksija in reflektivna praksa za študente »najdragocenejši izobrazbeni kapital, ki jim ga lahko dajo visokošolske ustanove« (prav tam, str. 110). Da bi to dosegli, »je potrebno izobraževanje (kurikulum), v katerem sta teoretični (akademski) in praktični (profesionalni) vidik enakovredna [...] in v medsebojni povezavi ter v katerem študenti na osnovi izkušenj preverjajo obstoječa in gradijo nova spoznanja [...], ki so podlaga njihovi (bodoči) praksi.« (Prav tam, str. 113) Po avtorjevem mnenju smo v Sloveniji v tem procesu šele na začetku.

Iz 11. poglavja, *Didaktična usposobljenost in profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev*, razberemo avtorjevo skrb za izboljšanje didaktične usposobljenosti visokošolskih učiteljev in s tem kakovosti visokošolskega poučevanja in učenja. Izpostavi nekaj primerov programov didaktičnega usposabljanja visokošolskih učiteljev po svetu in opozori, da program usposabljanja poteka tudi pri nas, in sicer na Univerzi v Ljubljani, ne pa na Univerzi v Mariboru. Ob tem dejstvu avtor ni ravnodušen – zaznamo lahko njegov dvom o uresničevanju sicer zapisanega strateškega cilja vzpostavitve na študenta osredotočenega učenja.

Avtor zaključi monografijo z 12. poglavjem, *Visokošolsko učenje in poučevanje za negotovost in spremembe*. Seznan nas z nekaterimi motivi, ki so prevzeti iz znanih pravljic in so našli mesto v sodobnih strokovnih diskurzih o prihodnosti visokošolskega izobraževanja. Največ pozornosti nameni motivu »ne prevroče, ne premrzlo, ampak ravno prav« (prav tam, str. 136), ki mu nekatere univerze danes sledijo, da bi svoje delovanje optimalno uskladile s hitro spreminjajočo se, kompleksno in negotovo družbeno stvarnostjo. V skladu z motivom »ravno prav« ter na osnovi poglobljene, kritične analize dosedanjih znanstvenih spoznanj in visokošolskih praks nam avtor ob koncu predstavi kompleksen seznam ciljev prihodnjega delovanja univerze (npr. uravnoteženo raziskovalno in pedagoško delo, študentje partnerji, zavzemanje za zagotavljanje in izboljšanje kakovosti, učenje kot cilj, enakovreden odnos do pedagoškega in raziskovalnega dela, procesno naravnani pristopi k poučevanju, didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev). Iz njega je jasno razvidno avtorjevo zavzemanje za »ustrezno ‚visoko‘ [...] učenje [...], ki ga je mogoče uresničiti samo skozi ustrezno ‚visoko‘ [...], današnjemu času [...] ter značilnostim študentov prilagojeno poučevanje.« (Prav tam, str. 139)

Pred nami je znanstvena monografija, ki temelji na številnih (klasičnih, elektronskih) virih (skupaj 494), na katere se avtor korektno sklicuje, da visokošolsko izobraževanje temeljito osvetli z epistemološkega vidika ter z vidika tuje in domače visokošolske prakse ter s tem pomembno izpopolni deficitarno znanstveno obravnavo tega problema pri nas. Monografija pa se ne odlikuje le po vsebinski plati, ampak tudi po avtorjevem dovršenem znanstvenem slogu pisanja. Spisana je strokovno koncizno, pregledno in sistematično, hkrati pa raznoliko in živo. Slednje avtor doseže z vrsto citatov, s katerimi dosledno uvede vsako poglavje ali z njimi bogati sproti strokovni diskurz ter s tem doseže, da na bralca delujejo kot »nervus rerum« branja od prvega do zadnjega poglavja. Skratka, besedilo je privlačno in

avtor je svoj cilj, da knjigo približa »visokošolskim učiteljem in sodelavcem, ki si želijo bolje razumeti učenje svojih študentov in svoje poučevanje [...] v dinamičnem, kompleksnem in zato vse bolj negotovem svetu visokošolskega izobraževanja« (prav tam, str. 3), nedvomno dosegel.

*Dr. Branka Čagran*