

Dr. Miha Kovač

Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani

Povzetek: V prvem delu analiziramo zapise o bolonjski reformi in opozorimo, da se večina člankov in raziskav izogiba dejstvu, da bolonjski proces poteka v različnih kulturnih in vrednotnih okoljih, zaradi česar se tudi bolonjska načela udejanjajo na različne načine. Avtor na primeru Univerze v Ljubljani pokaže, da ta uvaja »na študenta usmerjen študijski proces« v času, ko se zaradi naglega povečevanja števila študentov razmerje med številom študentov in profesorjev slabša in ko v primerjavi z univerzami v razvitih državah pri nas drastično primanjkuje čitalniških mest. Na podlagi tega avtor postavi tezo, da bi bilo glede na infrastrukturne pogoje bolonjski proces lažje izvajati pred tridesetimi leti kot danes. Ker hkrati bolonjski proces poteka na birokratiziran način, ki univerzitetne učitelje iz raziskovalcev in pedagogov spreminja v administratorje, avtor postavi tezo, da bo bolonjski proces v specifičnem slovenskem okolju nižal kakovost univerzitetnega študija.

Ključne besede: Bolonjska deklaracija, bolonjski proces, univerza, študijski program, vrednotni sistemi, knjižnica, družba znanja.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Miha Kovač, docent, Oddelek za bibliotekarstvo, Filozofska fakulteta v Ljubljani

1 Nekaj metodoloških dilem pri analizi bolonjske reforme

Ena od bolj nenavadnih lastnosti tako imenovanega procesa bolonjske prenovne visokošolskega študija je relativno malo resnih raziskav o njem. Tako že preprosto iskanje po spletu s pomočjo Googlovega brskalnika pokaže, da je na večini spletnih strani, ki jih je mogoče priklicati z geslom »Bologna declaration« ali »Bologna process«, objavljena vrsta dokumentov deklarativne narave ali pa priložnostni govori ob sprejemanju različnih prenovljenih študijskih programov, kot da bi šlo za povsem nekonflikten in samoumeven družbeni proces; kako kritično polemiko ali resnejšo diskusijo o naravi reforme odkrije šele natančnejše brskanje, kar je vsekakor nenavadno za proces, ki naj bi preoblikoval celotni evropski visokošolski prostor. Kot opozarja že R. Pembridge (Pembridge 2004), pokaže podobno stanje tudi pregled časopisnih polemik ali študij na to temo, objavljenih v monografskih in periodičnih publikacijah. Tovrstne zapise je mogoče razdeliti v dve kategoriji. Prvi tip besedil se ukvarja s samim razvojem dokumentov, vezanih na deklaracijo, vendar se ta besedila ne poglobljajo v načine implementacije bolonjskih dokumentov v različnih državah. Reprezentativen in tudi v tuji literaturi pogosto citirani avtor tovrstnih člankov in monografij je Zgaga (Zgaga 2003, 2004, 2005). V drugi tip besedil pa sodijo časopisne polemike, ki niso bile vezane na samo naravo reforme, ampak na način njene realizacije: tako so bile denimo za Nemčijo že od konca prejšnjega desetletja značilne diskusije o tem, ali je mogoče prvostopenjske triletne programe imeti za resen univerzitetni študij ali ne. Pri tem se je v zadnjih letih zgodil zanimiv obrat: če so namreč na začetku prenovne nemške univerze s precejšnjo evforijo ustanovljale programe po modelu 3 + 2, delodajalci pa so se ob tem skeptično spraševali, ali bodo prvostopenjski diplomanti znali dovolj, so po letu 2003 univerze začele kritizirati prvostopenjske programe, češ da je v treh letih nemogoče doseči enake standarde znanja kot pri nekdanjem štiriletnem univerzitetnemu študiju (še posebno glasne so bile pri tem tehniške fakultete) – hkrati s tem pa so se premislili tudi delodajalci in navkljub skepsi ob začetku

reformne postali navdušeni nad triletnimi prvostopenjskimi diplomanti. To njihovo navdušenje se je v Nemčiji kazalo tudi v tem, da je bilo devet mesecev po diplomi brezposelnih le 6 odstotkov tovrstnih diplomantov (Finetti 2004). Kritike bolonjskega procesa, češ da novi programi ne dosegajo standardov starega, predbolonjskega univerzitetnega študija, zaradi česar pomeni reforma začetek razkroja univerz, je sicer mogoče zaslediti tudi v številnih drugih evropskih državah (gl. denimo Hirtt 2000 in Abelard 2003). *Diferentio specifica* slovenskega prostora je, da pri nas tovrstnih razprav skoraj ni bilo.

1.1 Kako razumeti in misliti bolonjsko reformo?

R. Pembridge (2004) navaja, da številni interpreti razumejo bolonjsko reformo kot univerzitetni odgovor na nastanek enotnega evropskega trga oziroma na prost pretok kapitala in delovne sile v Evropski uniji. Tako razumevanje bolonjskega procesa se zdi skorajda že samoumevno v času, ko globalizirani mediji ustvarjajo »enoten evropski avdiovizualni prostor«, s čimer pomembno spreminjajo evropske nacionalne kulture, in ko se celo kriminal spreminja v globalno »evropsko industrijo« (Castells 1999, str. 344). Seveda pa tovrstne ugotovitve o spremembah, ki jih prinaša bolonjski proces, ostajajo zgolj na deskriptivni ravni; tisto, kar po našem mnenju pri tovrstnem razumevanju globalizacije univerzitetnega prostora umanjka, je iskanje odgovorov na dilemo, kakšne posledice ima globalizacija znanja in univerzitetnega prostora za samo znanje in za poklicne kompetence, ki jih zagotavlja visokošolski študij.

V pričujočem besedilu bomo poskusili nakazati eno od mogočih smeri, v kateri bi se lahko gibale tovrstne analize. Naše temeljno izhodišče pri tem bo, da »bolonj izacija univerz« na različnih lokalnih ravneh poteka na različne načine. Ni namreč treba biti izvedenec v recepcijski teoriji za ugotovitev, da je izjemno visoka stopnja verjetnosti, da bo Bolonjska deklaracija v različnih evropskih državah brana različno in se bo skladno s tem in z različnimi razmerami v visokem šolstvu v različnih državah tudi različno udejanjala v praksi.

S tega zornega kota se je mogoče samo strinjati z R. Pembridge, ki ugotavlja, da so bile dosedanje razprave o bolonjski reformi omejene na komentiranje, kritiziranje in analiziranje samega besedila deklaracije in spremljajočih dokumentov, ne pa na raziskovanje tega, kako so se smernice, ki jih prinaša besedilo, realizirale v šolskih politikah različnih evropskih držav. Povedano drugače, objekt analize bi po njenem mnenju morale postati konkretne interpretacije in implementacije bolonjskega procesa, ki so nastale »skoz lokalne interpretacije, strategije in pogajanja« (Pembridge 2005), zaradi česar je je razmeroma visoka stopnja verjetnosti, da se bolonjska reforma v različnih državah realizira različno. S tega zornega kota lahko rečemo, da bolonjska reforma na neki način spominja na globalizacijske procese v medijih: podobno kot denimo nemški televizijski koncern RTL oddaja svoje programe pod enotno blagovno znamko v različnih državah, a jih hkrati prilagaja lokalnim kulturnim okoljem, in podobno kot največje svetovne revije, kot so Business Week, National Geographic ali Cosmopolitan, izhajajo v različnih, a hkrati še

vedno enotnih lokalnih izdajah, je tudi bolonjska reforma v različnih okoljih zaživela na sebi lasten način, hkrati pa je ohranila svojo značilno prepoznavnost. Raziskovalci sodobnih medijev bi prej ali slej rekli, da je treba raziskati različne oblike lokalizacije bolonjskega procesa v različnih nacionalnih kulturah, tj. kaj prinašajo, kje se razlikujejo, kaj je njihov skupni imenovalec.

V skladu s tem bi bilo po R. Pembridge (prav tam) bolonjsko reformo treba raziskovati kot etnološki pojav, ki obstaja v različnih državah v različnih oblikah, od tega, da v nekaterih državah pomeni zgolj preobleko za stare pedagoške programe, do tega, da se ponekod z njo pojavljajo nove pedagoške prakse, ki pa so si med seboj lahko zelo različne – če sploh ne omenjamo različnih pogledov na tisto znanje v najširšem pomenu besede, ki naj bi bilo končni rezultat študijskega procesa. Skratka, eno od temeljnih izhodišč raziskovanja bolonjskega procesa je, da ima globalizacija univerzitetnega prostora, kot se vzpostavlja z bolonjskim procesom, lahko na kompetence in znanje v različnih okoljih različne vplive in s tem različne pojavne oblike.

V pričujočem besedilu bomo poskusili opozoriti na nekaj po našem mnenju specifično slovenskih »etnoloških« momentov pri implementaciji reforme in pokazati, da reforma tako, kot je zastavljena v Sloveniji, vodi k ciljem, ki so prav nasprotni od deklariranih – namreč k bistveno nižji kakovosti univerzitetnega študija.

2 Bolonja v Sloveniji: nekaj spregledanih vprašanj

Tako kot drugje po Evropi naj bi bolonjska reforma tudi v Sloveniji spremenila samo univerzitetno paradigmo tako, da bi bili »študijski programi in njihovi moduli osredotočeni na študente, ne pa na profesorje« (Tunning 2005). To pomeni, da naj bi se v novih programih v temelju spremenilo obravnavanje in sami načini učenja, tako da se učenje ne bi več opiralo na »tradicionalno paradigmo 'časa sedenja' /sitting time/, pač pa na novo paradigmo doseženih kreditnih točk, ki kombinirajo učinkovito vloženi študentski čas študija /.../ s preverjanjem učnih izidov« (Zgaga 2005, str. 123). Skratka, opisno rečeno: sodoben študij, skladen z načeli bolonjskega procesa, naj bi bil študij, »ki v središče postavlja študenta, zato je treba programe navajati na različne vidike vedenja in lastnosti /.../, /.../ ki se od diplomanta pričakujejo, če ob ustrezni kakovosti institucije /.../ investira predviden obseg osebnega študijskega dela ustrezne kakovosti« (Zgaga 2005, str. 96). Posledično naj bi bolonjska reforma v primerjavi s starim načinom študija pomembno povečala obseg študentovega osebnega dela (s seminarskimi nalogami, samostojnimi projekti ipd.) in pretrgala s tradicijo predavanj ex cathedra. Slednji način dela naj bi bil po mnenju zagovornikov reforme neučinkovit in na evropskih (in s tem seveda tudi na slovenskih) univerzah očitno preveč prisoten, tako da je njegova odprava postala eden od pogojev za večjo uspešnost in učinkovitost študija: če bi bil namreč cilj reforme zgolj povečati mobilnost študentov, potem bolonja kot taka ne bi bila potrebna, ampak bi bilo dovolj, če bi študentovo delo po vseh evropskih

univerzah začeli vrednotiti s krediti ECTS (kar je sicer proces, ki se je začel kakih deset let pred bolonjsko reformo).

Ker smo v slovenskih razpravah o bolonjski reformi ostali na tovrstni opisni ravni, ki predpostavlja skoraj absolutno vero v prej zapisane predpostavke reforme, smo si s tem pri implementaciji reforme prikrili vsaj tri protislovja, ki potrebujejo analitično obdelavo in iz nje izhajajočo razlago posledic. Prvič, ne poznam jasnega in nedvoumnega dokaza ali analize, da je bil stari način študija za produkcijo vrhunskega znanja slabši od sedanjega. To vprašanje sicer zahteva posebno teoretsko obravnavo, ki presega namen tega pisanja, zato tu še enkrat zgolj opozarjamo, da je diskusija o tem problemu ob začetkih reforme v Sloveniji umanjala, zaradi česar je ostalo nerazčiščeno vprašanje, kaj je bistvo kompetenc, ki so cilj novega študija. Ali, če sem še nekoliko natančnejši, eden od problemov bolonjske reforme v Sloveniji je, da nismo razčistili, kaj se zgodi, če univerzitetno paradigmo premaknemo z osvajanja znanja na osvajanje kompetenc, ne da bi hkrati jasno definirali, kaj s takim premikom želimo doseči, tj. »kaj je tisto, po čemer je kompetenca to, kar je, in ne nekaj drugega, npr. znanje, veščina ali sposobnost /.../« (Kodelja, v Laval 2005). Nevarnost, ki jo tovrstno nereflktirano početje prinaša, namreč je, da z reformo (= s stavo na deklarirano drugačen način dela, na povečevanje izbirnosti, na zmanjševanje ur predavanj za temeljne predmete in hitrejšo potjo do prvega poklica ipd.) reduciramo horizont vednosti in izobrazbe ter znižamo standarde znanja. Ker so bile, kot smo videli prej, diskusije o teh problemih bistveno bolj kot pri nas prisotne v drugih evropskih državah, lahko iz tega sklepamo, da je ena od posebnosti bolonjske reforme pri nas tudi, da je potekala ob bistveno nižji stopnji kritične refleksije.

Drugič, ni jasno, kako izhodišča o osredotočenosti novih programov na študente naddoločajo omejitve, ki jih prinaša dejstvo, da se je pri nas, podobno kot še kje v Evropi, v zadnjih tridesetih letih drastično povečalo število študentov (več o tem gl. Zgaga 2005), saj se s tem pomembno spreminja tudi sama narava univerze. Vsaj glede na velikost v terciarno izobraževanje vključene populacije začenja namreč univerza dobivati podobno vlogo, kot so jo nekoč imele srednje šole, pri čemer trend povečevanja števila študentov presega meje, pri katerih tako povečevanje vpisa ne bi objektivno prinašalo tudi izrazito negativnih posledic za kakovost študija in standarde znanja. Tudi posledice tega dejstva presega namen tega pisanja in ga zato puščamo ob strani.

2.1 Infrastrukturni manko slovenskega bolonjskega procesa

Tretje protislovje pa je infrastrukturne narave in mu v tem prispevku namenjamo osrednjo pozornost. Če naj bi namreč študentje v reformiranih programih več samostojno delali, bi – četudi odmislimo prej izpostavljene pomisleke in verjamemo, da prinašajo bolonjske spremembe hitrejšo pot do bolj kakovostnega znanja in kompetenc za opravljanje določenega poklica – morali imeti za to ustrezne infrastrukturne pogoje. Za tak način dela namreč študentje potrebujejo knjižnice, ki so odprte od jutra do poznega večera, ustrezno število

računalniško opremljenih čitalniških sedežev ter seveda mentorje in tutorje, ki jih pri samostojnem delu vodijo – to spet pomeni, da mora biti razmerje med številom vpisanih študentov in študentk ter številom redno zaposlenih učiteljev tako, da je tak način dela sploh mogoč.

Vsaj glede na statistične podatke se zdi, da se Univerza v Ljubljani od tovrstnih pogojev za delo oddaljuje, pri čemer ni videti, da bi, razen redkih izjem, tako stanje koga navdajalo z zaskrbljenostjo, kaj šele da bi bilo preseganje takega stanja razumljeno kot eden od temeljnih pogojev za uspešno izvedbo reforme. Po podatkih na spletni strani Univerze v Ljubljani (<http://www.uni-lj.si/Univerza/tabele.asp>) je bilo namreč konec leta 2005 vanjo redno vpisanih 46.963 dodiplomskih študentov, redno zaposlenih pa je bilo 1494 univerzitetnih učiteljev (višjih predavateljev, docentov, izrednih in rednih profesorjev); to pomeni, da je bilo razmerje med študenti in učitelji približno 1 : 30. Ko te številke postavimo v zgodovinsko perspektivo, dobimo zanimiv rezultat. Že Zgaga (Zgaga 2004) namreč opozarja, da je bil med letoma 1981–2002 na obeh slovenskih univerzah negativni trend razmerja med študenti in učitelji, ki se je po letu 2002, ko smo uvajali bolonjsko reformo, samo še nadaljeval: leta 1981 je bilo denimo na obe slovenski univerzi vpisanih 26.207 višješolskih in visokošolskih študentov, predavalo pa jim je 1698 višješolskih predavateljev, docentov, izrednih in rednih profesorjev (prav tam), to pomeni, da je bilo tedaj razmerje med učitelji in študenti v Sloveniji 1 : 15, torej še enkrat boljše kot danes na Univerzi v Ljubljani. Ta podatek sicer ni najbolj eksakten, ker za leto 1981 ni jasno, ali so statistike zajele tudi zunanje predavatelje, niti takrat predavateljskih ur še niso preračunavali v FTE; točen podatek o gibanju razmerja med številom študentov in številom profesorjev bi bilo namreč mogoče izračunati šele na tej podlagi. Toda tudi če bi leta 1981 statistika ob redno zaposlenih zajela zunanje predavatelje, leta 2006 pa zgolj redno zaposlene, pri čemer bi ob njih predavala še tretjina zunanjih, honorarnih sodelavcev, bi še vedno veljalo, da je bilo na slovenskih visokošolskih ustanovah razmerje med študenti in profesorji v povprečju ugodnejše leta 1981 kot leta 2006 na Univerzi v Ljubljani, saj bi se v tem primeru razmerje med študenti in profesorji izboljšalo zgolj z 1 : 30 na 1 : 20 – kar je še vedno za tretjino slabše kot pred petindvajsetimi leti. Skratka, če je predpostavka bolonjske reforme več samostojnega študentskega dela ob ustreznem sodelovanju tutorjev, smo bili možnostim za tako delo glede na razmerje med študenti in profesorji pred tridesetimi leti precej bliže kot danes.

Podobno je tudi z dostopnostjo in opremljenostjo knjižnic. Standardi ameriškega združenja knjižnic iz leta 1995¹ namreč pravijo, da naj bi bilo na univerzah, kjer živi v kampusu manj kot polovica študentov, razmerje med študenti in čitalniškimi sedeži 1 : 5. To pomeni, da bi za okoli 45.000 redno vpisanih študentov Univerze v Ljubljani po takih standardih potrebovali približno 9000 čitalniških sedežev; če bi zraven dodali še izredne in podiplomske

¹ Po tem letu je ALA prenehala izdajati tako natančne standarde, ker je kvaliteta knjižnic postala del akreditacije univerz. Več o knjižničnih standardih v ZDA glej <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardslibraries.htm>.

študente ter vse zaposlene učitelje in sodelavce na univerzi, bi bila ta številka še višja in bi se gibala tam okoli 12.000 sedežev. Vse knjižnice ljubljanske univerze, skupaj z Narodno in univerzitetno knjižnico (<http://www.nuk.uni-lj.si>) ter Centralno tehniško knjižnico (<http://ctklj.ctlk.si/>), pa imajo na voljo le okoli 2000 sedežev, torej štiri- do šestkrat manj kot v primerljivih ameriških izobraževalnih ustanovah (več o knjižnicah na Univerzi v Ljubljani glej <http://www.uni-lj.si/Knjiznice/organizacija.asp>).

Še bolj katastrofalne razmere so glede opremljenosti z računalniki. Glede tega sicer v razvitem delu Evrope in v Združenih državah Amerike niso nikoli poznali jasnih standardov, vendar je tam praksa, da se večino čitalniških mest v univerzitetnih knjižnicah poskuša usposobiti za dostop do interneta – če ne prek stacionarnih računalnikov pa vsaj s pomočjo priključkov, prek katerih se lahko študenti z lastnimi notesniki na čitalniškem mestu priključijo na internet; še dodatna možnost je seveda brezžični internet. Na Univerzi v Ljubljani je bilo po zadnjih podatkih iz leta 2002 na voljo zgolj 204 računalniško opremljenih mest (<http://www.uni-lj.si/Knjiznice/organizacija.asp>), kar jo prej ali slej bolj bliža univerzam v Bakuju, Frunzeju in Tbilisiju kot pa v zahodni Evropi in v Združenih državah Amerike.

V Sloveniji se ne politika niti univerzitetniki nismo povsem zavedali teh paradoksov, ko smo začeli bolonjsko reformo, saj nismo vztrajali, da so zanj potrebna ustrezna finančna sredstva, ki bi, podobno kot denimo na sosednjem Hrvaškem, za učinkovito izvajanje bolonjskih programov zagotovila tako dodatna učiteljska delovna mesta kot tudi dodatne čitalniške zmogljivosti, do katerih bi, vsaj kar zadeva fakultete v središču Ljubljane, najlažje prišli z gradnjo nove zgradbe Narodne in univerzitetne knjižnice, ki se je v Sloveniji lotevamo že vse od leta 1987 (več o tem na <http://www.nuk.uni-lj.si/vstop.cgi>). Še več: v slovenskem akademskem prostoru očitno prevladuje prepričanje, da s tovrstnim infrastrukturnim mankom ni nič narobe, saj je denimo tudi vodstvo Filozofske fakultete na Univerzi v Ljubljani ob začetku reforme od vseh predstojnikov oddelkov zahtevalo, naj podpišejo izjavo, s katero so se obvezali, da bomo bolonjske programe realizirali z enakim številom učiteljev in z enakimi finančnimi sredstvi, kot so izvajali »predbolonjske« programe. Ta poteza je bila prej ali slej logična posledica dejstva, da akreditacijski papirji nikjer niso zahtevali, da bi fakultete pojasnile, kakšne pogoje so za samostojno delo imeli študenti doslej in kako se bodo ti pogoji izboljšali glede na bolonjske zahteve.

Vse to pa seveda pomeni, da je ena od posebnosti bolonjske reforme v Sloveniji tudi nevarnost, da se reforma spremeni v svojevrstno Potemkinovo vas, ki bo kakovost študija poslabšala, ne pa zboljšala: »Bistveno manjše število kreditov bolonjske prve stopnje kot pri primerljivih programih dosedanjega univerzitetnega programa, večja izbirnost in zmanjšan obseg ciljev pri temeljnih predmetih ob nespremenjenih materialnih in kadrovskih pogojih pač ne morejo dati enakega znanja in usposobljenosti, pa četudi se metode dela povsem spremenijo.« (Kovač Šebart 2006) Povedano drugače, če univerzitetni študij skrajšamo s štiri na tri leta, pri čemer se zadnjih dvajset let sistematično slabšajo infrastrukturni pogoji za samostojno delo študentov, je logično pričakovati, da

bodo v bolonjskih prvostopenjskih programih študenti osvojili manj znanja kot v sedanjih univerzitetnih programih².

Tak način izvajanja bolonjske reforme dovolj jasno pritrjuje ugotovitvi R. Pembriidge o različnih etnoloških posebnostih lokalnih bolonjskih reform: uvajati »na študenta usmerjenem način študija« na univerzi, kjer je razmerje med študenti in profesorji 1 : 15 in kjer imajo študenti na voljo bogato založeno knjižnico z dovolj računalniško opremljenimi čitalniškimi sedeži, je namreč nekaj popolnoma drugega, kot to početi na univerzi, kjer so ta razmerja še enkrat slabša. Še več: krediti ECTS na univerzah s tako različnimi pogoji za samostojno delo študentov kratko in malo ne morejo meriti enake količine vložnega študentskega dela in osvojenega znanja, zato jih je prej ali slej smiselno uporabljati le na univerzah, ki imajo ne samo primerljivo formalno strukturo programov, ampak tudi podobno kadrovsko in materialno infrastrukturo. Evropski uniji zato ne bi škodilo kaj malega zgledovanja po Združenih državah, kjer akreditacije za zasebne in državne univerze (kot jih postavljata zasebni Council for the Higher Education Accreditation in državni United states Department of Education) redno obnavljajo in pri tem upoštevajo tudi infrastrukturne možnosti, ki jih univerze dajejo študentom za študij in ki morajo biti med sabo primerljive.

2.2 *Od znanstvenika do administratorja*

Ob tem velja opozoriti še na en problem, s katerim smo se v Sloveniji soočili vsi, ki smo se ukvarjali z bolonjsko prenovo. Ko bo nekoč neki zgodovinar pisal o bolonjskih reformah na Univerzi v Ljubljani, bo najbrž presenečeno odkril, da so vloge Ekonomske fakultete, Fakultete za družbene vede in oddelkov za prevajalstvo in bibliotekarstvo s Filozofske fakultete pripravljene na različne načine. Še bolj presenečen pa najbrž bo, ko bo odkril, da je tudi vloga Oddelka za umetnostno zgodovino, ki je na univerzo odkorakala nekaj mesecev za vlogama obeh oddelkov z iste fakultete, pripravljena na drugačen način, saj so medtem na univerzi spremenili obrazce za zapisovanje vsebin predmetov. Povedano drugače, te razlike niso posledice tega, da bi vsaka fakulteta ali oddelek na Filozofski fakulteti te vloge popravljal po svoje: problem je bil v tem, ker na Univerzi v Ljubljani na začetku prenove niso dorekli jasnih pravil igre, zaradi česar že potrjenih programov ni bilo mogoče vzeti za »mušter« pri delu. To je – navkljub več kot korektni in konstruktivni pomoči zadolženih uradnikov na univerzi³ – delo seveda zelo otežilo, saj je bilo včasih že pripravljene vloge potrebno prenašati s starih obrazcev na nove.

²S tega zornega kota je bila, mimogrede bodi povedano, tudi edino racionalna odločitev državnega zbora, da dosedanji univerzitetni študij in diploma z zakonom nista izenačena s študijem in diplomom na prvi bolonjski stopnji. Tisti, ki so trdili, da bo reforma sama po sebi zvišala kakovost študija in pridobljenega znanja, brez razmisleka o univerzitetni infrastrukturi, so po mnenju avtorja teh vrstic ravnali kratko in malo neodgovorno.

³Avtor tu govori iz svoje osebne izkušnje, saj je kot predstojnik Oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo aktivno sodeloval pri »administriranju« bolonjske prenove na oddelku.

Vendar to ni bilo edino nepotrebno delo pri pripravi novih programov. Že kratek pregled preglednic v prenovljenih bolonjskih programih namreč pokaže, da so nekatere same sebi namen. Za zgled tega dajemo preglednico predmetnika drugostopenjskega študijskega programa bibliotekarstvo, ki prikazuje vsebinsko strukturo programa glede na horizontalno in vertikalno povezanost predmetov s kreditnimi točkami (KT), kontaktnimi urami (KU) ter letnim in celotnim številom ur študijske obveznosti študenta (ŠO):

	KT	KU	ŠO
<i>1. letnik</i>	60	465	1800
<i>Temeljne bibliotekarsko-informatološke vsebine vsebine</i>	26	210	780
Organizacija informacij	8	75	240
Načrtovanje in vzdrževanje digitalne knjižnice	8	60	240
Uporabniki informacijskih virov in storitev	4	30	120
Raziskovalne metode	6	45	180
<i>Vsebine s področja upravljanja in vodenja</i>	8	60	240
Marketing	4	30	120
Menedžment	4	30	120
<i>Izbirne vsebine</i>	26	195	780
Izbirni predmet C ali D	6	45	180
Izbirni predmet C ali D	4	30	120
Izbirni predmet C ali D	4	30	120
Izbirni predmet C ali D	4	30	120
Izbirni predmet C ali D	4	30	120
Izbirni predmet C ali D	4	30	120

Paradoks te preglednice je prej ali slej v izbirnih predmetih: program namreč določa za 26 kreditnih točk izbirnih predmetov z domačega ali drugih oddelkov Filozofske fakultete ali fakultet Univerze v Ljubljani. Toda 26 kreditnih točk je med izbirne predmete mogoče razdeliti na zelo različne načine, sploh če si jih študent izbira na različnih oddelkih in fakultetah: tako si denimo lahko izbere štiri predmete po pet kreditnih točk in enega po šest, ali šest predmetov po štiri kreditne točke ali šest po štiri, ali pa en predmet po deset točk, enega po osem in enega po šest kreditnih točk itn. Dodaten problem je seveda še to, da imata lahko predmeta z enakim številom točk drugačno število kontaktnih ur. Skratka, pisati kreditne točke in kontaktne ure izbirnih predmetov v preglednico, s katero želimo predstaviti strukturo predmetnika, je povsem odveč, saj je mogočih kombinacij več, kot jih lahko prikaže ena sama preglednica. Še več: taka preglednica je lahko celo zavajajoča, saj ustvarja vtis, da lahko študent vpiše zgolj natančno tako kombinacijo izbirnih predmetov, kot je zapisana v preglednici, kar bi bilo seveda v nasprotju z načeli izbirnosti, kot naj bi jih uvedla bolonjska reforma. Vsaj pol zgornje preglednice je zato administrativni nesmisel, ki več skriva kot pojasnjuje.

Vodstvo Univerze v Ljubljani je v času, ko je svoje bolonjske programe oddajal Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, navajanje kontaktnih ur študenta zahtevalo še v preglednici osnovne strukture programa, in to prav tako v kombinaciji s kreditnimi točkami:

	KT	KU
<i>1. letnik</i>	60	470
<i>Temeljne bibliotekarske vsebine</i>	26	210
Vsebine s področja upravljanja in vodenja	8	60
Izbirne vsebine	26	200
<i>2. letnik</i>	60	275
Bibliotekarsko-informatološke vsebine	20	195
Magistrsko delo	30	
Izbirne vsebine	10	80

Tudi tu ni jasno, ali mora študent izbirne predmete izbrati tako, da se število kontaktnih ur izide natančno tako, kot jih prikazuje preglednica, ali pa je mogoče imeti tudi kakšno kontaktno uro več ali manj. S tega zornega kota bi bilo seveda bolj logično, če bi bilo v preglednici treba zapisati zgolj število kreditov, ki jih je treba doseči z izbirnimi predmeti: tudi v tem primeru bi bilo to bistveno manj zavajajoče za študente, profesorjem na oddelku pa bi prihranilo nekaj nepotrebnega administrativnega dela.

Po vsem povedanem se je zato težko izogniti vtisu, da je ena od posebnosti bolonizacije slovenskega univerzitetnega prostora tudi to, da vključuje dobršno mero nepotrebnega administriranja, saj je format, v katerem so zapisani prenovljeni programi, pomembnejši od njihove vsebinske strukture: akreditacijski obrazci namreč niso zahtevali nobene preglednice ali vsebinskega opisa, ki bi prikazoval, kje in kako se vsebine predmetov stikajo, nadgrajujejo ali podvajajo. Ali, če to povemo še nekoliko neposredneje, način dela pri pripravi bolonjskih študijskih programov je potekal tako, da je njihovim avtorjem med vrsticami sugeriral prepričanje, da je forma študijskega programa pomembnejša kot njegova vsebina; neposreden dolgoročni učinek tega je lahko, da bo njena birokratska forma postala vsebinsko jedro bolonjske reforme v Sloveniji. Če k temu dodamo še dejstvo, da so se »bolonjski obrazci« v času reforme spreminjali, zaradi česar so morali nekateri programe prepisovati na nove obrazce, se je težko izogniti sklepu, da je bil eden od stranskih učinkov reforme tudi to, da je raziskovalce in pedagoge z doktoratom znanosti začela spreminjati v tretjerazredne uradnike, ki, namesto da bi raziskovali in delali s študenti, svoje dneve preživljajo v izpolnjevanju obrazcev.

Še dodaten problem pa se skriva v dejstvu, da se za ves sistem uvajanja prenove zdi, da se giblje na robu administrativnega kaosa: v času, ko nastaja pričujoče besedilo, denimo še ni bilo jasno, na kakšen način izbirne predmete formalno vključiti v študentov študijski rezultat na koncu letnika, kaj šele da bi obstajal enoten elektronski indeks za vso Univerzo v Ljubljani, iz katerega bi bilo jasno in nedvoumno videti, da je denimo študent posameznega oddelka opravil izpite pri izbirnih predmetih v vrednosti 12 kreditov na neki drugi

fakulteti, s čimer je, skupaj z 48 krediti na matičnih fakulteti, zbral potrebnih 60 kreditov in s tem izpolnil pogoje za vpis v naslednji letnik. To seveda lahko pomeni le dvoje: ali vodstvo Univerze v Ljubljani tiho pričakuje, da študentov, ki bi si izbirne predmete izbirali po drugih fakultetah, sploh ne bo, in je bilo govorjenje o bolonjski izbirnosti zgolj ena od koč v Potemkinovi vasi – ali pa bo sistem študija na Univerzi v Ljubljani razpadel v tistem hipu, ko bodo študenti vzeli reformo zares.

Ta skupek togega formalizma in hoje po robu administrativnega kaosa velja analizirati v luči uvodoma opisanega dejstva, da dopušča infrastruktura Univerze v Ljubljani danes manj na študenta usmerjenega dela, kot ga je pred petindvajsetimi leti. S tega zornega kota namreč Bolonjska deklaracija vedno bolj spominja na resolucije, ki so jih nekoč sprejemali na partijskih kongresih, saj je skupek ciljev, ki so sami po sebi videti povsem simpatični, a so hkrati tako obči, da se jih da tolmačiti na različne načine, poleg tega pa ni povsem jasno, kdo, kdaj in na kakšen način jih bo realiziral – način, na katerega se delamo, da jih bomo realizirali, pa nas hkrati ves čas odnaša na rob kaosa.

Vse to nas zato zgolj potrjuje v ugotovitvi, ki se nam je v pričujočem pisanju že nekajkrat ponudila: da je namreč ena od pomembnih folklornih posebnosti bolonjske reforme v Sloveniji tudi razmeroma visoka stopnja verjetnosti, da bo reforma znižala, ne pa zvišala kakovost terciarnega izobraževanja. Povedano drugače, vse, kar smo povedali prej, po našem mnenju dovolj jasno nakazuje, da smo v Sloveniji univerzitetno paradigmo premaknili z osvajanja znanja na osvajanje kompetenc tako, da smo s tem reducirali vednosti ter znižali raven znanja. Taka ugotovitev seveda zahteva resen in dolgoročen razmislek o nadaljnji usodi ne samo terciarnega izobraževanja v Sloveniji, ampak vse slovenske družbe, saj to pomembno znižuje njeno kompetitivnost, hkrati pa lahko dolgoročno povzroči resne identitetne težave. Tak razvoj slovenskih univerz namreč pomeni zgolj to, da se bo resnična intelektualna elita začela šolati le v tujini. Na primer na univerzah, ki so se na bolonjsko reformo požvižgale. Ali pa so jo vsaj razumele na nekoliko inteligentnejši način kot v Sloveniji.

Literatura

- Abelard (2003). *Universitas Calamitatum: Le Livre noir des reformes universitaires*. Broissieux: Editions de Croquant.
- Castells, M. (1999). *End of Millenium*. Oxford: Blackwell.
- Hirtt, N. (2000). *Les Nouveaux Maitres de l'Ecceole*. Paris: VO-Editons.
- Kovač Šebart, M. (2006). *Zahtevam primeren status in stopnja izobrazbe*. Šolski razgledi, Ljubljana, oktober 2006.
- Pembridge, R. (2004). *Locating Ourselves in the »European Higher Education Area«: investigating the Bologna Process in Practice*. <http://www.epsnet.org/2004/pps/Keeling.pdf>
- Kodelja, Z. (2005). *Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja*. Objavljeno v: Laval, C. (2005), *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana, Krtina.

- Zgaga, P. (2005). *Bolonjski proces*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih teorij.
- Zgaga, P. (2004). *Analiza gibanj v strukturi študentov in diplomantov terciarnega izobraževanja 1981–2004*, dostopno na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/ana-trends-struct-stud-grad-slo-slv-t01.pdf.
- Zgaga, P., *Bologna Process between Prague and Berlin: report to Ministers of Education of the signatory countries*. Berlin, European Commission, str. 4–117.

Spletni viri:

- Bolonjski program oddelka za prevajalstvo
<http://prevajalci.ataco.si/lang/dodiplbp.php?op=print&id=DODBP>
- Bolonjski program oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo
http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/biblio/bibliotekarstvo_in_informatika/Bolonja-Index.htm
- Bolonjski programi ekonomske fakultete
<http://www.ef.uni-lj.si/studij/r3p2/meniDODIP.asp>
- Bolonjski programi Fakultete za družbene vede
<http://www.fdv.uni-lj.si/>
- Finetti, M. (2004): *What's a Bachelor Worth?* Dostopno na <http://www.goethe.de/wis/stu/htm/en216037.htm>
- Tuning Educational structures in Europe. Pridobljeno 15. 9. 2006 s <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>
- Standardi ameriških univerzitetnih knjižnic <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardslibraries.htm>
- Council for the Higher Education Accreditation (<http://www.chea.org/>)
- United states Department of Education (<http://www.ed.gov>)

KOVAČ Miha, Ph.D.

THE BOLOGNA REFORM AS AN ETHNOGRAPHIC PHENOMENON: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA

Abstract: The paper analyses texts concerning the Bologna reform and stresses the fact that most of them remain blind to the fact that the so-called Bologna process takes place in different cultural environments throughout Europe. As a consequence, the Bologna reforms exist in different local forms. The paper analyses the Bologna process at the University of Ljubljana where the ratio between professors and students has drastically increased in favour of the latter. Even more, the ratio between the number of seats in university libraries and students is 1:12, which is much worse than the ALA standards from the mid-1990s. On this basis, the paper stresses that, in these circumstances, it is almost impossible to conduct a student-centred study process that should in fact be one of the cornerstones of the Bologna process.

Keywords: Bologna Declaration, Bologna process, university, study programme, value system, library, knowledge society.