

Letnik
Volume
57 (123)

Številka
Number
4

Ljubljana
oktober
2006

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

THE BOLOGNA PROCESS IN THE SLOVENIAN SCHOOL SYSTEM'S DEVELOPMENT

- Bologna process Between University and Bureaucracy (Introductory Discussion) – *Zdenko Medveš* 6
- From Sorbonne to Bologna and Beyond – On the Ideology of Current European Higher Education Policy – *Paul Kellermann* 24
- The Bologna Process and Teacher Education in Germany – *Theodor Sander* 38
- The Bologna Process from the Croatian Perspective – *Kristina Mužić, Vladimir Mužić* 66
- Conceptual Dilemmas in Implementing the Principles of the Bologna Process – *Rudi Kotnik* 82
- The Bologna Reform as an Ethnographic Phenomenon: the Case of the University of Ljubljana – *Miha Kovač* 100
- Incongruence in the Bologna Curricular Planning of Study Programmes – *Neja Markelj* 112
- The Bologna Programme Reform from a Bird's Eye View of Curricular Theory – *Urška Sešek* 132

REPORTS, ASSESSMENTS

- Majda Cencič: School for the Knowledge of Teachers – *Joca Zurc* 148
- Statement Accompanying the Open Letter of the Scientific Board of the Educational Research Institute – *Tadej Vidmar* 152
- National Award for Dr Martin Kramar – *Metod Resman* 154

BOOKS SHELF

- Temping Reading in the School Chronicle – *Mladen Tancer* 157
- New books in Pedagogical Library – *Tanja Šulak* 159

VSEBINA

BOLONJSKI PROCES V RAZVOJU SLOVENSKEGA ŠOLSTVA

– Bolonjski proces med univerzo in uradništvom (Uvodna razprava) – <i>Zdenko Medveš</i>	6
– Od Sorbone do Bologne in še naprej (O ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva) – <i>Paul Kellermann</i>	24
– Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji – <i>Theodor Sander</i>	38
– Bolonjski proces – s hrvaške perspektive – <i>Kristina Mužič, Vladimir Mužič</i>	66
– Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa – <i>Rudi Kotnik</i>	82
– Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani – <i>Miha Kovač</i>	100
– Neskladnosti v bolonjskem kurikularnem načrtovanju študijskih programov – <i>Neja Markelj</i>	112
– Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije – <i>Urška Sešek</i>	132

POROČILA, OCENE

– Majda Cencič: Šola za znanje učiteljev – <i>Joca Zurc</i>	148
– Izjava IO ZDPDS ob odprtem pismu Znanstvenega sveta Pedagoškega inštituta – <i>Tadej Vidmar</i>	152
– Državno priznanje dr. Martinu Kramarju – <i>Metod Resman</i>	154

S KNJIŽNE POLICE

– Mikavno branje Šolske kronike – <i>Mladen Tancer</i>	157
– Nove knjige v pedagoški knjižnici – <i>Tanja Šulak</i>	159

Dr. Zdenko Medveš

Uvodna razprava

Bolonjski proces med univerzo in uradništvom

Povzetek: Problem bolonjskega procesa je v tem, da pripravljene konceptualne, sistemske rešitve niso strokovno dodelane in enoznačne prav v tistih točkah, ki imajo izjemne posledice za študijske programe. Nedvomno je naša analiza pokazala tudi to, da so nejasnosti pogosto posledica dejstva, da se usklajuje o njih zdaj že 45 držav in mnogo drugih partnerjev, posebno univerz visokošolskih institucij z zelo različno ureditvijo visokega šolstva in različno tradicijo. Bolonjski proces označuje konflikt med univerzami/šudenti ter uradništvom na evropski in nacionalni (ministrstvi) ravni, zato v temeljnih dokumentih bolonjskega procesa, zlasti ko jih sprejemajo uradniki, nemalokrat zasledimo o ključnih vprašanjih zapise z značilno politično previdnostjo, podobne političnemu delfskemu preročišču. Zato bi morali spremembe, ki jih spodbuja bolonjski proces, uvajati premišljeno in previdno ter tudi na Slovenskem. Njihova implementacija bi bila uspešna le ob upoštevanju posebnosti, ki so navezane na tradicijo visokošolskega razvoja in aktualne pogoje dela. Najprej je seveda treba razjasniti sistemske okvire in vprašanja, povezana s stopnjami visokošolskega izobraževanja, in šele na tej podlagi so lahko uspešni tudi procesi notranje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva, ob upoštevanju kadrovske in tehnične pogojev študija.

Ključne besede: bolonjski proces, obdobja in stopnje študija, binarni in unitarni sistem, zaposljivost, izobraževanje, raziskovanje.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Uvod

Kako se v strup prevrača vse, kar srce si sladkega obeta. S to mislijo bi lahko začeli razpravo o bolonjski prenovi na Slovenskem. Kaj se v strup prevrača? To, da se celotna bolonjska prenova ustavlja pri formalnih vprašanjih o izobrazbenih stopnjah, čeprav naj bi bilo »tisto, kar /.../ dejansko zahteva na strukturni ravni *notranja prenova*, ta pa terja predvsem premišljene opredelitve metod, kompetenc, učnih izidov, kvalifikacij ipd.« (Zgaga 2004, str. 10). Še vedno ni znano, ali bo novela zakona o visokem šolstvu (2006) uveljavljena ali ne. Kot osrednje vprašanje bolonjske prenove se izkazuje prav vprašanje stopenj. Tudi zaradi njih je državni svet izglasoval veto na novelo zakona (maj 2006), zaradi njih je konec akademskih počitnic zaznamovalo neuspešno zbiranje podpisov za referendum o uveljavitvi novele zakona in končno so stopnje tudi eno od osrednjih vprašanj za pobudo ustavne presoje o tej zakonski noveli. Kakor koli je že konferenca evropskih ministrov za visoko šolstvo v Bergnu ugotavljala, da je »dvostopenjski sistem študija (*two-cycle degree system*) na široko uveden in je v večini državah v njem vpisanih več kot polovica študentov«, ostaja za naš prostor to še vedno nerešeno vprašanje, saj zanj očitno ne velja ugotovitev v Bergenskem komunikeju, da so »nujne zakonodajne reforme že opravljene«. Zaradi vsega tega tudi na tem mestu ne moremo prezreti teh vprašanj, saj sicer kratko malo ni jasen sistem, s katerim se slovensko visoko šolstvo umešča v evropski visokošolski prostor, ki naj bo vzpostavljen do leta 2010. To pa je eno od bistvenih vprašanj, ki ni vezano samo na ureditev sistema visokega šolstva, temveč na splošno posega tudi v državljsanske pravice, zlasti pri zaposlovanju, pravice iz dela in pravice do nadaljnjega izobraževanja.

To so vprašanja, ki jih ni mogoče marginalizirati s trditvami, da se lotimo bistva bolonjskega procesa, ki da je v prenovi in kakovosti študija. Gre za problem pravic, ki izhajajo iz pridobljene izobrazbe, kar daleč presega šolsko polje. Zato je teža jasne sistemske ureditve večja kot notranja vsebinska in didaktična prenova visokega šolstva. Ne glede na to vprašanja notranje prenove v tej tematski številki

Sodobne pedagogike ne bodo zanemarjena. Sistemске narave je razprava Kristine in Vladimirja Mužića, ki analizirata uvajanje bolonjskih »sprememb« na Hrvaškem, kar dopolnjujeta s kritično analizo bolonjskega procesa. Večina drugih prispevkov ne obravnava ureditve visokošolskega sistema in se praktično ne dotika stopenj, temveč meri prav na vsebinsko prenovu študijev; na določanje ciljev, razumevanje kompetenc (Rudi Kotnik), oblikovanje študijskih programov (Teja Markelj, Urška Sešek). Pa tudi *didaktični obrat*, ki naj bi ga spodbujal bolonjski proces z »*osredotočenostjo študija na študenta*« (*student-oriented*), ni zanemarjen, prisoten je z različnih vidikov, tako teoretskih kot z vidika pogojev za izvedbo. Temu je posvečena razprava Mihe Kovača. Toda če povzamemo Bergenski komunike, evropski visokošolski prostor še vedno pomeni predvsem troje: spodbujanje mobilnosti študentov in profesorjev, uvajanje primerljivega sistema študija z dvema stopnja ter implementacijo evropskega kreditnega sistema (ECTS), kar zvečuje pomen razjasnitve sistemskih vprašanj. Tudi avtorji, ki v tej tematski številki svoje razmišljanje posvečajo vsebinski prenovi (Kotnik, Markelj, Sešek), ugotavljajo, da programskih rešitev ni mogoče začeti ustrezno pripravljati, dokler niso razrešena vprašanja »zunanje ureditve oziroma pojasnjena struktura visokošolskega sistema«.

V tej številki objavljene razprave kritično analizirajo programski in didaktični model bolonjskega procesa, in to zlasti v točki njegovega temeljnega ideološkega diskurza, da umesti prihodnji razvoja evropskega visokega šolstva v ekonomsko-politični projekt lizbonske strategije. To je projekt, ki za svoj cilj razglša, da naj Evropa »/.../ *to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world*«. Kritična pozicija razprav pa ni kritikastrska, saj ne odklanja pomembnosti tega cilja, predvsem pa ne podpira zapiranja visokega šolstva v slonokoščeni stolp znanosti. Razprave, tudi najbolj kritične v tej smeri, ki sta jih zapisala Kellermann in Sander, izhajajo iz realnih perspektiv in problemov razvoja ter sprejemajo evropske izzive. Če je že v sodobni družbi problem množica brezposelnih, zahteva določeno skrb in odgovornost tudi od univerze, in če Evropa visoko postavlja cilj, da se razvije kot prva svetovna gospodarska velesila, potem je pač treba v evropski družini narodov sprejeti dejstvo, da služi izobraževanje različnim ciljem. Ob teh vsekakor legitimnih razvojnih strategijah pa bi lahko pričakovali, da bo »economy« za snovanje (visokega) izobraževanja vsaj enakovredno pomembna kot vse tisto, kar je Evropa razvila v svoji humanistični tradiciji. Vendar ni tako. Bolonjska strategija postavlja na prvo mesto funkcionalne cilje šolanja, predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti in v končni konsekvenci tem ciljem podreja praktične rešitve, kar bom skušal predstaviti ob vprašanju o zaposljivosti diplomantov po prvi bolonjski stopnji. Ne smemo zanikati, da se v vsem gradivu o bolonjskem procesu omenjajo tudi cilji evropske humanistične pedagoške tradicije, toda hkrati tudi ne prezreti, da vedno na drugem mestu. Tudi ob načelu vseživljenjskega učenja se kot konkretizacija njegove vrednosti zelo pogosto pojavlja le povezava z vlaganjem znanja v delovno silo. S tezo, da je znanje v svojem bistvu razumljeno kot investicija, da je znanje moč, je vendarle nakazan v evropski šolski politiki dokaj jasen obrat od humanistične optike, ki razume znanje predvsem kot vrednoto.

Gre za prelom s tradicijo evropskih univerz

Glede teh vprašanj, ki zadevajo ideološko ozadje bolonjskega procesa, je med objavljenimi razpravami v tej številki ključna Kellermannova: *Od Sorbone do Bologne in še naprej*. Poglavitno Kellermannovo sporočilo je, da pomeni bolonjski proces, s tem ko postavlja ekonomsko funkcijo študija pred humanistično, *prelom s tradicijo evropskega visokega šolstva*. Ali je ta prelom oziroma namera, da *bi se res dogodil*, tudi vir vseh težav pri definiranju novih študijskih stopenj in določanju njihovih razmerja do dosedanjih stopenj? Nekaj asociacij prav na to se kaže v ozadju komentarjev Zgage, ki ga lahko štejem ne le za sopotnika, temveč tudi soustvarjalca bolonjskega procesa. Takole razmišlja: »Če bi torej razmišljali o tem, da bi hkrati z nacionalno uvedbo novih 'bolonjskih stopenj' svojim prejšnjim nacionalnim kvalifikacijam avtomatično pripisali popolno ekvivalenco z novimi, bi razmišljali *popolnoma v nasprotju z namerami bolonjskega procesa*.« (2004, str. 9) »Med starimi 'diplomami' in novimi 'stopnjami' obstaja cezura: seveda niso identične, a tudi neidentične niso na *stari način*; *so drugačne*.« »Neposredne ekvivalence med njimi ni /.../. Iskanje neposredne ekvivalence, ki izhaja iz abstraktnega trajanja študija, je iskanje izgubljenega časa.« (Prav tam str. 10) Še več, za ugotavljanje »ekvivalence med starim in novim« ne ustreza niti »tradicionalno primerjanje *trajanja in splošnih vsebin študija*«, ker so bolonjski programi »osredotočeni na *učne izide* in dejansko dosežene *visokošolske kvalifikacije*« (prav tam, str. 121–122).

Ali se skozi takšno govornico vzpostavlja dvom o predbolonjskih diplomah? Najbrž ne. Nedvomno pa se želi poudariti prelom s tradicionalno univerzo, mogoče celo njen obrat k trgu dela in zaposljivosti diplomantov. Tako je mogoče razumeti formulacije, da bodo bolonjski diplomanti dosegali *dejanske kvalifikacije*, bodo torej res usposobljeni za zaposlitev, prejšnji programi so pa bili bolj nekakšna zbirka »*splošnih vsebin študija*«. Mar tudi takšen razmislek nakazuje na to, da so »stari programi« producirali nezaposljive diplomante (*unemployability*)?

Pri opredelitvi stopenj študija seveda ni razlogov, da bi izenačevali stare in nove programe, ali pa stare in nove diplome. Stare ostanejo to, kar so, nove pa bodo take, kot bodo. Toda zaradi reševanja življenjskih vprašanj, zaradi uveljavljanja pravic, ki izhajajo iz pridobljene izobrazbe, je nujno treba definirati razmerje enih do drugih. Lahko celo sprejemem tezo, da pomeni bolonjska reforma popoln *prelom* z univerzitetno evropsko tradicijo, lahko štejem za popolno izgubo časa iskanje vzporednosti med predbolonjskimi in bolonjskimi diplomami, lahko bodo bolonjski diplomanti res znali tisto, kar od njih pričakuje trg dela (bralcu priporočam, da v zvezi s tem natančno prebere razprave Markljeve, Kotnika in Kellermanna), pa vendar so »stari« diplomanti tu in niso vsi prav stari. Pri tem je zame povsem sholastično vprašanje, ali so njihove diplome enake novim; gre bolj za življenjsko vprašanje, kakšne pravice sledijo iz izobrazbe, ki so jo dosegli eni in drugi. Evropski visokošolski sistemi so tako različni, da ni mogoča enostavna in enoznačna prevedba bolonjskih stopenj za vse evropske države. Pa vendar najdemo tudi v dokumentih bolonjskega procesa vsaj eno mesto, ki za primer »dolgi študijev« delno pojasni njihovo razmerje do bolonjskih stopenj. Iz

sklepov helsinškega seminarju o stopnjah bachelor navajamo: »Tako imenovana dvostopenjska (two-tier) struktura *bachelor-master* ponuja kar nekaj prednosti, če jo primerjamo z dolgimi strukturami in pogosto nefleksibilnimi programi, ki so tradicionalni v mnogih državah in vodijo naravnost do stopnje master.« (Conclusions, 2001) To bi smelo veljati tudi za naše univerzitetne programe.

Tu moram ugotoviti, da so se pristojna telesa nekaterih evropskih držav, ob zmedu, ki spremlja definiranje stopenj v bolonjskem procesu, sicer dokaj pozno, pa vendarle jasno opredelila do bolonjskih stopenj in jih umestila v nacionalni sistem kvalifikacij. Zanimiva je kratka in jasna formulacija, ki se očitno sklada z omenjenimi sklepi helsinškega seminarja, s katero je Stalna konferenca ministrov za kulturo opredelila razumevanje bolonjskih stopenj v Nemčiji¹. Zanimiva je lahko tudi za nas, in sicer iz treh razlogov: a) ker je ureditev slovenskega visokošolskega sistema (posebno po letu 1993) bližje nemški ali srednjeevropski kot anglosaški, iz katerih naj bi bile izpeljane bolonjske stopnje²; b) ker se ne ukvarja z ugotavljanjem ekvivalence starih in novih diplom, temveč opredeli le pravice, ki iz njih izhajajo, in končno, c) ker opredeli, kako se bolonjske stopnje vključujejo v nacionalni sistem, in ne nasprotno. Nemški odziv na bolonjski proces leta 2003 je bil pravzaprav pozen. Štiri leta po sprejemu bolonjske deklaracije v praksi pa so se že izvajali t. i. »študiji Evropamaster«. Temu zgledu so po letu 2004 sledile mnoge evropske države, kjer so se zaradi uvajanja treh bolonjskih študijskih stopenj pojavile težave. Pri tem se vsaj »velike« evropske države niso domislile, da bi za svoje državljane razvrednotile svoje »stare« univerzitetne diplome s tem, da bi iz njih izhajajoče pravice postavile na raven bolonjske prve stopnje, kot se dogaja pri nas. Očitno se v odzivih na integracijske procese v Evropi kažejo med državami tudi razlike, ki so posledica različne stopnje nacionalne samozavesti, samospoštovanja in samopodobe.

O stopnjevanju študija

Ob vse tem pa niti ni bistveno to, kako prevesti stare stopnje na bolonjske, temveč se je treba soočiti z dejstvom, da je to problem tudi znotraj samega bolonjskega procesa. Sprejeti je treba dejstvo, da v bolonjskem procesu ni enotnih pogledov na to, da naj bo študij stopenjsko organiziran. V posameznih komuniquejih s konferenc ministrov od Prage do Bergna, še posebno pa v komuniquejih s pripravljajalnih srečanj na te konference se pojavljajo zelo različni pogledi na vprašanje stopenj in stopnjevanja študija. In to tako v deželah, ki imajo bodisi unitarno bodisi binarno organizirano visoko šolstvo.

Zgodba o stopnjah visokošolskega izobraževanja ima dva izrazito interesno protislovna konca. Prvi se nanaša na študijske programe, trajanje izobraževanja in standarde, ki jih je treba doseči za določen akademski poklic, drugi pa zadeva

¹ Bachelorabschlüsse verliehen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse der Fachhochschulen; konsekutive Masterabschlüsse verliehen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. (10-Thesen, 2003)

² V poročilih anglosaških dežel pogosto zasledimo stališče, da so »bolonjo« vpeljali že davno.

diplomante, njihove pravice v študiju in zaposlovanju. Skratka, prvi meri na strukturo ponudbe, dejavnost in delo (tudi dohodek) zaposlenih v visokem šolstvu, drugi pa na status, možnosti razvoja, delo (tudi prihodnji dohodek) diplomantov v različnih sferah zaposlovanja. V vsakem primeru so torej stopnje z vidika interesov izjemno eksplozivna snov.

Zgodba o stopnjah pa se ne začinja danes, vendar ni treba gledati daleč v zgodovino, da bi razumeli njena protislovja. Analitično dokumentirana zgodovinska študija bi presegla namen tega zapisa, za razumevanje dilem pa je vendarle treba spomniti na nekaj dejstev. Če poenostavimo razlike med obdobji, državami in univerzami, je študij na tradicionalni evropski univerzi organiziran unitarno. To pomeni na dveh med seboj jasno razmejenih stopnjah: dodiplomski, ki vodi do *akademskega poklica*, in podiplomski, ki pomeni študij *znanosti* (doktorski študij). Ne glede na to, da se v Humboldtovem konceptu univerze študije nenehno prepleta z znanostjo, je prva stopnja usmerjena k strokovnemu (usposobljenost za uporabo znanosti v poklicnem delu), druga pa znanstvenemu naslovu (usposobljenost za razvoj znanosti). Ob velikih šolskih reformah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja pa hkrati z naraščanjem števila študentov narašča tudi raznovrstnost študijskih poti in programov. Pojavljajo se krajše oblike študija, ki so izrazito praktično naravnane (visoke strokovne šole, pri nas višje šole), pa naj so organizirane v sestavi univerz ali zunaj nje. Tako se vzpostavlja bodisi binarni sistem (Fachhochschulen/Universitäten), ki je na primer značilen za skoraj ves nemško govoreči prostor, deloma za romanski in francoski, ali pa unitaren (stopnjevan) sistem (praviloma v anglosaških deželah), kakršen je bil vzpostavljen v šestdesetih letih tudi pri nas. Visokošolska zakonodaja je v šestdesetih letih prvič na Slovenskem vzpostavila stopenjsko strukturo visokega šolstva, ko je bila diploma prve stopnje (višje šole) pogoj za vstop v študij druge (visoke) stopnje. Ker je bil hkrati (ob odpravi rigorozna in uvedbi znanstvenega magistrskega študija) takrat v dva dela razdeljen tudi podiplomski študij, smo tako v šestdesetih letih dobili dve dodiplomski in dve podiplomski stopnji, kar je redko v evropskem prostoru. S tem je bila uvedena pri nas štiristopenjska zgradba visokega šolstva (dveletna višja in dveletna visoka (univerzitetna) stopnja ter dveletni magisterij in dveletni doktorski študij). Le izjemoma sta bili prva in druga stopnja (dodiplomskega) študija nedeljivo povezani brez vmesne diplome (medicina, stomatologija, veterina).

Stopnjevanje študija na dodiplomski stopnji – *t. i. unitarni sistem* – se je kar hitro izkazalo za problematično. Že ob koncu sedemdesetih let se zaostrijo razprave o tem, ali je smotrno in racionalen unitarni sistem organizacije univerze, ki kot pogoj za vstop v drugo stopnjo terjaja diplomu prve (višješolske) stopnje. Ali prva stopnja res lahko hkrati ponudi kakovostno usposobljenost za zaposlitev in daje teoretsko podlago za nadaljnji znanstveni študij? Poglavitni in najstarejši pomislek proti stopenjskemu študiju je prav pomislek zoper inverzijo (obrat) prakse in teorije. Za univerzo je bilo namreč vedno značilno, da je na začetku (v nižjih letnikih) prevladoval študij teorije (teoretičnih predmetov), v višjih letnikih pa prakse. Stopenjsko organiziran študij mora obrniti to na glavo. Na prvi stopnji (pri nas v višji šoli) prevladuje praksa, saj mora usposobiti

diplomante za praktično delo oz. zaposlitev, zato se teorija pomakne na drugo stopnjo, torej v višje letnike. Od tod večno vprašanje: Ali ne bi bilo smotrnejše, da bi študentom že od vsega začetka dali na izbiro bodisi študij, ki vodi do zaposlitve, bodisi študij, ki vodi do znanstvene stopnje? To je zgled t. i. binarne ali dualne ureditve univerze.

Razvoj slovenske univerze v obdobju 1970–1990 gre v smeri odpravljanja unitarne in uvajanja binarne ureditve. To se je zgodilo v nekaj reformnih korakih. Prvi korak proti stopenjskemu študiju ob koncu šestdesetih let pomeni odpravo *obveznega stopnjevanja* študija. Posledica je, da se na različnih študijskih področjih razvijejo različne variante: na eni univerzi se dolgo ohranja unitarna ureditev (prva stopnja je pogoj za drugo), drugod pa prevladuje binarna (višješolski študij je vzporeden visokošolskemu). V mnogih strokah (humanistika, arhitektura, umetnost in nekaterih družbenih vedah) je bil v sedemdesetih in osemdesetih letih višješolski študij zgolj zasilni izhod neuspešnih študentov, načrtno so se v ta študij vključevali zaposleni, ki so želeli doseči naslov inženirja. Razprave o unitarnem ali binarnem sistemu so segale tudi v osemdeseta leta in so bile intenzivne zlasti ob uvajanju usmerjenega izobraževanja. Z zakonom sta bili takrat predvideni obe možnosti: binarna in unitarna. Ob pripravi študijskih programov sta se tedaj edini slovenski univerzi kar »sporekli«. Ljubljanska ni hotela privoliti v obvezno stopnjevanje, mariborska pa se je zanj zavzemala kot pravilo. Kot kompromis se je tedaj rodila tudi tretja različica, imenovana »hibridna« (tudi Y-varianta), višješolski in visokošolski študij sta imela skupen samo prvi letnik. Hibridna varianta je bila kratkega veka zaradi težav pri vpisovanju študentov, saj pri vpisu v prvi letnik ni bilo jasno, koliko je višješolcev in visokošolcev, zaradi česar so bile pravno sporne omejitve vpisa.

Drugi korak proti stopnjevanju se končuje nekako ob koncu osemdesetih let in pomeni popolno odpravo binarnega sistema v nekaterih smereh študija, s tem da se povsem odpravlja možnost pridobitve diplome prve stopnje. Poleg medicine, ki tradicionalno ni imela prve stopnje, je bila tedaj le-ta odpravljena tudi v večini humanističnih študijev, arhitekturi, umetnosti in pedagoških študijih ter nekaterih družboslovnih. Ta radikalni rez je nastal zato, ker poklicne nomenklature na stopnji višje šole sploh niso predvidevale diplomantov oziroma zakonodaja na tej stopnji ni več predvidevala reguliranih poklicev. Značilen zgled za to je pedagoško področje z ukinitvijo poklica (naslova) »predmetni učitelj«. Bistveno pri tem drugem koraku se mi zdi to, da je bilo mogoče v nekaterih strokah doseči prvi akademski poklic šele na stopnji univerzitetnega izobraževanja. Tako so se znova pojavili »dolgi študiji«, značilni za tradicionalno evropsko univerzo. Študij traja uradno od 4 do 6 let, v resnici pa povprečno okoli sedem let.

Bistveno za razumevanje slovenskega sistema v sklopu bolonjskega procesa je sprememba visokošolske zakonodaje leta 1993, ki odpravi višje šole in uvede triletno visoko strokovno izobraževanje. Ta rešitev nedvomno spominja na germanski vzorec binarnega sistema, v katerem sta visokostrokovni in univerzitetni študij dve različni študijski stopnji. Nekateri fakultete so ohranile unitarno ureditev vse do leta 1993, ko so tudi te programe razdelile na dve

stopnji. Leta 1993 so vpeljale binarni sistem prav vse fakultete. Tako je na primer v poročilu Ekonomske fakultete (najdlje je vztrajala pri unitarnem sistemu) v publikaciji Univerze v Ljubljani ob 75. obletnici nepretrganega delovanja zapisano, da je v letih 1989/91 reformirala študijske programe, pri čemer je bil »študij razdeljen v dva programa: 4-letni fakultetni in 2-letni višješolski, ki je že pripravljen za prehod na 3-letni program visoke poslovne šole«³. Trend v reševanju problema stopnjevanja študija je bil torej na Slovenskem do 1993 zelo jasno naravnani na uvedbo binarnega (dualnega) sistema.

Poleg uvedbe binarnega sistema v dodiplomskem študiju oživijo leta 1993 tudi razprave o smotrnosti znanstvenega magisterija, ki se končajo tako, da (v zakonu 1993) magisterij ni več obvezna vmesna stopnja do doktorata, mogoč je neposredni prehod. S tem je bila po mojem mnenju leta 1993 v slovenski visokošolski zakonodaji začrtana enostavna pot do tristopenjskega bolonjskega sistema: visokošolski strokovni – univerzitetni – doktorski študij. Resno vprašanje je, kaj bi se zgodilo, če bi bolonjski proces, ki daje prednost unitarnemu sistemu, uvajali v slovensko visokošolsko zakonodajo leta 1993. Kako bi razumeli stopnje študija?

Bolonjske diskusije o prvi stopnji in stopnjevanju študija

Nedvomno je, da ambivalenten odnos do stopnjevanja študija ni samo slovenski pojav. Po sprejemu Bolonjske deklaracije se začne tudi polemične razprave o stopnjevanju študija zlasti na srečanjih univerz. Proti stopnjevanju se v teh razpravah pojavljajo vsi argumenti, znani tudi pri nas v osemdesetih letih, s to razliko, da v sodobnih evropskih razpravah niti ne gre za načelno nasprotovanje stopnjevanju študija, temveč za nasprotovanje naravnosti študijev prve stopnje na trg dela, gospodarsko uporabnost in zaposljivost (*employability*). Gre za nasprotovanje ekonomistični ideologiji, ki je v ozadju »bolonjskega procesa«. Iz te ekonomistične ideologije sledijo tudi konkretne in najbolj polemične izpeljave Bolonjske deklaracije, med katerimi zlasti izstopa zahteva Bolonjske deklaracije, da mora biti tudi »*first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification*«. Če ob tem navedemo še drugo zahtevo deklaracije za prvo stopnjo: »*Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies.*« (The Europeanu, 1993), smo v jedru problema. Kot bomo videli, sta ti dve zahtevi vzbudili največ kontroverznih razprav. Navsezadnje ta zahteva marsikje blokira uveljavljanje bolonjskega procesa in pri nas potekajo tudi zaradi tega priprave novih programov počasneje, kot bi sicer. Zahteva je problem za vsa okolja (države/univerze), ki so imela dosledno izpeljan binarni sistem, in zlasti za vse tiste stroke, v katerih ni bilo visokega strokovnega študija, ali pa krajših

³ Razdelitev enega programa v dva vzporedna programa pomeni prehod od unitarnega v binarni sistem. Poročilo je objavljeno let 1994, torej po letu, ko so bile višje šole z zakonom ukinjene. Zakon pa je predvideval, da se programi z novo ureditvijo uskladijo v letu dni.

programov, ker pač ni bilo akademskih poklicnih profilov na preduniverzitetni ravni (pri nas npr. medicina, profesura, pravo ...). »Popust« tej zahtevi je bil pozneje narejen, kot je znano, za skupino t. i. evropsko reguliranih poklicev.

Največ težav so imele z obema zahtevama (zaposljivost po prvi stopnji in obvezno stopnjevanje študija) univerze. V marcu 2001 se je sestalo v Salamanki več kot 300 evropskih visokošolskih zavodov in univerzitetnih evropskih organizacij in ustanovili so enotno Evropsko združenje univerz (European University Association – EUA). Na zasedanju je EUA sprejela priložnostno konvencijo, v kateri je o teh dveh ključnih vprašanjih (»zaposljivosti in stopnjevanju študija«) zapisano, da bi se: »*morale* (kreditne točke na prvi stopnji, op. Z. M.) *razlikovati glede na to, ali vodijo k zaposlitvi ali so predvsem priprava za nadaljnji podiplomski študij. Pod določenimi pogoji bi se univerza lahko odločila, da pripravi integrirani kurikulum, ki vodi neposredno na raven magistrske stopnje*« (citirano po prevodu iz Zgaga 2004, str. 223). Skratka zelo znane zahteve iz sedemdesetih in osemdesetih let pri nas. Zgodba se ponovi na zasedanju EUA v Gradcu dve leti pozneje, ko sprejme Združenje t. i. Graško deklaracijo (2003), v kateri je stališče iz konvencije v Salamanki formulirano bolj »akademsko« zavito, nemara pa tudi bolj komformistično, češ, da univerze med prednostne naloge uvrščajo »*nadaljnje razvijanje in promoviranje znanja, ki vodi k zaposljivosti, ter pripravo programov za prvo študijsko obdobje (first cycle programmes), ki bodo dajali možnost vstopa na trg dela*« (citirano iz Zgaga 2004, str. 239). Zdi se, kot da je trdno stališče univerz iz Salamanke »povoženo«, univerze disciplinirane v zahtevi po naravnosti na trg dela, toda odnos do zaposljivosti po prvi stopnji je vendarle jasno izražen, če sklepamo, da bi naj bi bila to le možnost, ne pa obveznost za vse diplomante.

Dilemo o »stopnjevanju in zaposljivosti po prvi stopnji« obnavljajo študentje. Zveza nacionalnih študentskih organizacij Evrope (ESIB) je sprejela dokument, ki je bil objavljen na berlinski konferenci septembra 2003. Dokument poudarja, »da je treba pri stopnji prvega študijskega obdobja (*first-cycle degree*) dopustiti različne profile (tj. praktični profil ob znanstvenem profilu)«. Toda ob tem študentje zahtevajo, da se »zaposljivost diplomantov te stopnje, kot tudi njeno družbeno vrednost, /.../ določi bolj natančno in ne zgolj izjaviti, da morajo biti stopnje prvega cikla zaposljive« (citirano po prevodu v Zgaga 2004, str. 247). Zanimiv je zlasti tisti del tega dokumenta, v katerem se študentje zavzemajo za nekakšne splošne kvalifikacije prve stopnje, čeprav ne bi bile »čisto ustrezne za trg dela«, če se ob njih reši vprašanje, »kaj posameznik z določeno stopnjo v praksi dejansko lahko dela« (prav tam, str. 248). Študentje vidijo rešitev v različnih profilih študija na prvi stopnji. Najprej se sicer zavzemajo za binarni sistem (»praktični profil ob znanstvenem«), vendar pa ne odstopajo tega, da mora imeti vsak diplomant prve stopnje tudi možnost zaposlitve, tudi diplomant »znanstvenega profila«. Če je prav razumeti, so študentje s tem vprašanje naslovili bolj na delodajalce in vlade, v Bolonjski deklaraciji pa je tako rekoč edina naslovnica univerza, ki naj zagotovi zaposljivost diplomantov z ustreznimi programi.

Isto vprašanje se zaostri na uradnem bolonjskem seminarju, ki je potekal oktobra 2004 na Bledu in je bil v celoti posvečen zaposljivosti v kontekstu bolonjskega procesa. Na seminarju so prevladovali predstavniki univerz, ki

so odklanjali ozračje ustvarjanja prepada med akademskimi in strokovnimi dejavnostmi univerz ter zavračali predstavo, da je rešitev zaposljivosti diplomantov le na njihovi strani, s tem da zagotovijo razvijanje specifičnih funkcionalnih kompetenc študentov. Nasproti temu štejejo povezovanje akademske in strokovne dejavnosti kot ugodno tudi za povečevanje zaposljivosti diplomantov, najpomembnejša za zaposljivost pa je kakovost študija. Zanimiva je ugotovitev iz blejskih sklepov in priporočil, ki implicitno že kaže tudi na negativne trende v posameznih državah zaradi vztrajanja pri unitarni prvi stopnji: »Ker je sprejemljivost in ustreznost stopenj prvega študijskega obdobja na trgu deloma pomanjkljiva, je potreben napor vseh zainteresiranih skupin (stakeholders) za boljšo osveščenost o teh stopnjah in za to, da bi sprejeli pomembne, raznovrstne stopnje /.../«, ki »vodijo ali na trg dela ali pa zagotovijo podlago za drugo študijsko obdobje /.../. Visokošolski zavodi naj kurikule razvijajo tako, da bodo študentom omogočili resnično izbiro.« (Prav tam, str. 335)

Zaplet, ki ga povzroča sporna opredelitev prve študijske stopnje v Bolonjski deklaraciji, je doživel svojstvene refleksije tudi šest let po sprejemu deklaracije na konferenci evropskih »visokošolskih« ministrov v Bergnu 2005, kar po mojem mnenju resno potrdi, da je naravnost na zaposlovanje po prvi stopnji evropski problem, zlasti pa problem, ki ga ni mogoče rešiti zgolj z zavezovanjem univerz, da to vprašanje rešijo s pripravo novih študijskih programov, ki zagotavljajo zaposlitev. V Bergenskem komunikeju se na določeni način »spogleduje« s študentskim predlogom (prej omenjeni predlog ESIB, sprejet na berlinski konferenci septembra 2003) in nekako izpostavlja skupno skrb in odgovornost vlad, delodajalcev in sindikatov za zaposlovanje, saj se zavzema za »širši dialog vlad, visokošolskih zavodov in socialnih partnerjev, da povečajo zaposljivost diplomantov s kvalifikacijami prvega študijskega obdobja (bachelor), vključno na primernih mestih v javnih službah.« (Bergenski komunike, str. 2)

Ali vse to ne kaže na poraz strategije Bolonjske deklaracije, ki je skrb za *employability* naslovila le na univerze? Ob teh zadnjih stališčih študentov (ESIB) in zlasti v Bergenskem komunikeju se zdi, da se zelo izraža centralnoevropski pogled na stopnjevanje študija v nasprotju z anglosaškim, s katerim je bil, kar ni nobena skrivnost, »nagovorjen« bolonjski proces. To v bistvu pomeni »nemško« interpretacijo stopenj bolonjskega procesa, po katerem daje študij na prvi stopnji predvsem splošno, temeljno, lahko bi rekli predpoklicno izobrazbo, magistrski študij pa šele omogoča specializacijo in poglobitev v ustrezen akademski poklic⁴.

⁴ Ta rešitev se v nemško govorečem prostoru pogosto uvaja zlasti za humanistične študije. Oglejmo si primer študija pedagogike na UNI Gradec, kjer se po prvi stopnji pridobi splošni strokovni naslov »Bakkalaurea/Bakkalaures philosophiae«. Po končanem študiju BAKK se lahko nadaljuje štirisemestrski Magisterstudium s tremi akademsko profiliranimi specializacijami: specialna ali integracijska pedagogika, socialna pedagogika, vseživljenjsko učenje. Po končanem Magisterstudium se pridobi naslov »Magistra/Magister philosophiae«. Kako je z zaposlovanjem po prvi stopnji, je bolj ali manj stvar delodajalcev. Če je študij kakovosten tako v organiziranih oblikah kot individualni študij, je konec koncev smešno predpostavljati, da posameznik po skupno petnajstih letih šolanja, od tega v osem let v gimnaziji in tri leta v študiju ene od humanističnih strok, ne bi bil usposobljen za nobeno strokovno delo, četudi še nima »licence« za opravljanje določenega akademskega poklica, kar omogoča pridobiti šele magistrski program.

Namig na takšno razumevanje bolonjskega stopnjevanja najdemo kot rešitev bolonjskih zadreg tudi v Kellermannovi razpravi, da »/.../ naj bi bil organiziran (študij prve stopnje, op. Z. M.) kot študij, ki uvaja v znanost in bi na eni strani posredoval, kaj pomeni *znanost kot splošno znanje* ter kot znanje, pomembno *za delo*; na drugi strani pa bi lahko dajal podlago za bolj strokovno diferenciran študij druge stopnje, ki naj pomeni nadaljevanje znanstvenega izobraževanja *v skladu z zahtevami konkretne dejavnosti*« (vsakokrat podčrtal Z. M.).

Končno pa se postavlja vprašanje, zakaj je Bolonjska deklaracija sploh postavila zahtevo, da diploma prve stopnje zagotavlja zaposljivost. Mar ni za vsako prvo diplomu evropskih univerz tradicionalno samoumevno, da pripravlja na zaposlitev, pa naj si gre za visokošolsko ali univerzitetno? Mar ni torej takšna zahteva v deklaraciji povsem tавтоloška? Nedvomno je, da je bil v evropskem prostoru tako visokostrokovni kot univerzitetni študij »/.../ relevant to the /.../ European labour market as an appropriate level of qualification«. Zato je težko pojasniti smisel te zahteve po zaposljivosti z diplomom prve stopnje. Tudi namigi na to, da so »poklicno profilirani« študiji določenih univerz preveč teoretski in producirajo diplomante, ki so za delo nepripravljeni, so preveč bizarni, čeprav bolonjski proces zaradi svoje navezave na »European economy projekt« ekonomiji v celoti daje prednost pred drugimi cilji. Toda ob tem je zanimivo, da se doslej nikjer niso spraševali o zaposljivosti diplomantov druge stopnje, čeprav se je »bolonjska« paradigma, da naj študij »služi trgu dela« na svoj način izrazila celo o diplomantih na tretji bolonjski stopnji. Razvidna je iz predlogov za binarno ureditev doktorskega študija, ki predvideva možnost strokovnega in znanstvenega doktorata.

Kaj je torej v ozadju zahteve po zaposljivosti diplomantov prve stopnje? Najverjetnejša se mi zdi domneva, da gre za povsem ideološko ozadje, ko se je skušalo s tem preprečiti uvajanje prve stopnje kot splošne ali predpoklicne; v to bi se lahko usmerile univerze/države s tradicionalno dolgimi študiji, če bi študije formalno razdelile v dva cikla in po prvem podeljevale diplome s strokovnimi naslovi, ki niso povsem jasno prepoznavni na trgu dela. Prej smo že analizirali takšne predloge posameznih držav in tudi izrecne predloge za splošne akademske profile, ki sta jih dala EUA in ESIB v samem bolonjskem procesu. Takšna rešitev je sporna samo, če je bolonjski proces v svojem jedru zavezan najprej ciljem ekonomsko-političnega projekta za pospeševanje evropskega gospodarskega razvoja.

Vse te razprave končno kažejo na to, da je več polemike s pragmatistično in k trgu dela naravnano ideologijo bolonjskega procesa kot s sistemsko nedodelanostjo bolonjskih stopenj. Analiza bolonjskih razprav o stopnjah pokaže, da pravzaprav ne moti stopnjevanost študija, temveč naravnano študija na neposredne potrebe trga dela. *Kompromisna rešitev, ki bi jo lahko uporabili tudi za domače potrebe, bi lahko bila:*

- možnost širšega profiliranja poklicev (strokovnih naslovov) na prvi stopnji, kjer gre za visoko stopnjo zamenljivosti poklicnih profilov, ali pa že doslej ni prepoznavnih kadrovskega potreb oziroma niso relevantne za zaposlovanje;
- stopnjevanost prve in druge stopnje študija je pravilo, univerze pa naj

imajo možnost pod določenimi pogoji pripraviti za posamezne študente na katerem koli študijskem področju integriran študij do »stopnje master« v obliki individualnega študijskega programa.⁵

Razumevanje stopenj v bolonjskem procesu

Zaradi gostobesednosti v dokumentih bolonjskega procesa in še posebno zaradi pogoste rabe pojmov, ki niso definirani, imajo naravo sinonimov, ali pa pojasnjujejo drug drugega (stopnja/diploma/obdobje/cikel), ter tudi zaradi različnih prevodov istih terminov v različne nacionalne jezike, je razumevanje stopenj eno najbolj zagonetnih vprašanj bolonjskega procesa. Najbrž smo k pojasnjevanju pojmov nekaj prispevali (ali pa celo še bolj zapletli) s spremljanjem razprav o naravi prve stopnje.

Zanimiva je primerjava opredeljevanja stopenj v bolonjskem procesu sploh. Že to je uganka, ali gre za tri ali za dve stopnji. Javnost največkrat prepozna bolonjski proces, kot proces, ki spreminja dve stopnji študija: prvo (bachelor) in drugo (master), češ da se stopnja doktorata v sistemu tako ali tako ne spreminja.

Natančen pregled dokumentov kaže, da to ne drži. Naj citiram daljši odlomek, ker je v njem mnogo zagonetk: »Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate /.../. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should be the master and/or doctorate degree as in many European countries.«

Najprej je treba razčistiti pojma, ki sta nekako paralelna, mogoče celo sinonima: obdobje (*»cycle«*) in stopnja (*»degree«*), ki jo lahko razumemo tudi v pomenu *»diploma«*. Da bi lahko razumeli nadaljnji razvoj, postavimo, da sta torej obdobji dve, stopnje pa dve/ali tri, saj drugo obdobje vodi do magisterija in/ali doktorata glede na to, kako je to urejeno v mnogih evropskih državah. Prvič lahko ugotovimo, da so tri stopnje izrecno definirane (*degree after the first cycle, master and/or doctorate degree*). Ni razumljiva formulacija *master and/or doctorate degree*. Ali sta ta dva veznika *»in/ali«* res domišljena, ali se je resno mislilo, da sta v sistemu lahko obe stopnji (master in doctorate) ali samo ena. Najbrž *»doctorate«* kot stopnja ni nikjer vprašljiv, *»master«* pa je bistvo bolonjskega procesa, če naj se uvedejo krajši študiji. Zato ni mogoče predpostavljati, da je v sistemu lahko samo ena od teh dveh stopenj. Očitno je, da ni domišljena vsaka pomembna beseda v Bolonjski deklaraciji.

Zagonetke s formulacijami o dveh obdobjih in stopnjah se nadaljujejo tudi v Praškem komuniqueju (2001), ki prav tako govori o *»strukturi stopenj, ki temelji na dveh glavnih študijskih obdobjih (cycles)«*, pri čemer tokrat kot stopnje opredeli *»dodiplomsko (bachelor) in magistrsko (master's) stopnjo«*. Da je v poimenovanju

⁵ S tem bi bili najbližje angleškemu modelu, kjer univerze tudi prakticirajo integriran študij do stopnje *»master«*, čeprav sicer velja pravilo, da je pogoj za vstop na *»študij master«* diploma *»bachelor«*.

stopenj in obdobji neki stvarni problem, kaže zasedanje Združenja evropskih univerz (EUA) v Gradcu 2003, ko sprejme konvencijo, s katero se zavzema za to, da se v bolonjski proces umesti tudi raziskovanje kot integralni del visokega šolstva. Očitno je, podobno kot ugotavljajo drugi avtorji (Kellermann), bolonjski proces raziskovalno vlogo univerz prezrl na račun svoje »tržno« naravnane ideologije. Zato je pomembno opozorilo Graške konvencije, da je za razvoj na znanju temelječega gospodarstva pomembna prav »povezava študija z raziskovalnimi prostori«. Ob tem konvencija tudi zahteva, da »bi morale (vlade) doktorski študij v polnem obsegu priznati kot tretje študijsko obdobje ('cycle') v bolonjskem procesu«. Torej ne zgolj za stopnjo v drugem obdobju, temveč za samostojno obdobje študija, kar ima pomembne implikacije⁶. Konvencija se je pripravljala kot gradivo za berlinsko konferenco ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, septembra 2003.

V Berlinskem komuniqueju (september 2003) se pojavlja nov odtенок v formulaciji stopenj: »Stopnje, dosežene po prvem študijskem obdobju, naj /.../ dopuščajo dostop do programov drugega študijskega obdobja. Stopnje, dosežene po drugem (sic!) študijskem obdobju, naj dopuščajo dostop do doktorskega študija.« Nenadoma se govori več stopnjah prvega obdobja, vsaj implicitno pa doktorski študij ni več v drugem študijskem obdobju, če je zanj potrebno prej doseči stopnjo (diplomo) »po drugem študijskem obdobju«. Kdo ve, zakaj tako bistvene stvari niso povsem jasno zapisane.

Pričakovali bi, da se bo stvar razrešila v Bergnu, kjer je bila 2005 tretja konferenca evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo. Tudi Bergenski komunique se ni mogel izogniti problemu stopenj in obdobji. Ob tem bi rad predstavil (poleg pitijskih opredelitev) še en vidik celotnega bolonjskega procesa, ki seveda ni značilen samo za Bergen, temveč spremlja tako rekoč vse bolonjske dokumente. Gre za to, kako se ključna besedila dokumentov prevajajo v nekatere jezike. Primerjal bom eno samo izjavo v treh jezikih: angleščini (to je izvirno besedilo, ki so ga ministri sprejeli) ter nemški in slovenski prevod:

»We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles /.../. We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles.«

»Wir stellen mit Genugtuung fest, dass das zeistufige Studiensystem weitgehend eingeführt worden und in den meisten Ländern bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben ist. Allerdings gibt es beim Übergang zwischen den Studiengängen noch einige Hindernisse /.../. Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst.⁷»

⁶ Če bi doktorski študij bil opredeljen kot obdobje, potem bi to obdobje tudi moralo imeti svoje ime. Če je prvo »undergraduate«, drugo »graduate«, potem bi bilo tretje »postgraduate«. S tem bi se marsikaj o stopnjah razčistilo. Žal so za takšne razmejitev stopenj v bolonjskih dokumentih samo nekateri indikatorji, jasno pa to ni izraženo kot konsenz v kakšnem dokumentu. Lahko domnevamo, zakaj ne.

⁷ Ob prevodu je navedena opomba Übersetzung des BMBF aus Englischen (14. 6. 2005), vorbehaltenlich einer Abstimmung mit der Schweiz, Liechtenstein und Österreich.

»Z zadovoljstvom opažamo, da je sistem stopenj z dvema glavnima študijskima obdobjema uveden v širokem merilu in da je v večini držav v njem vpisanih več kot polovica študentov. Še vedno pa je nekaj ovir pri dostopu med glavnimi študijskimi obdobji (cycles) /.../. Sprejemamo ogrožje kvalifikacij v EHEA, ki ga sestavljajo tri glavna študijska obdobja (cycles).«

Prevodi se razlikujejo v nekaj pomembnih podrobnostih in zato je vso zgodbo o obdobjih, stopnjah, študijskih programih še težje razumeti. Ali prevodi bolonjskih dokumentov v nacionalne jezike lahko kažejo na to, da si vsaka članica po svoje prikroji skupno evropsko sporočilo? V vsakem primeru moramo znova opozoriti na to, da vstopanje v evropski visokošolski prostor ne more biti stvar improvizacije prav ob ključnem vprašanju o stopnjah študija, ker so le-te okvir za izpeljavo konkretnih programskih rešitev.

Težave se pojavljajo prav za države, ki so imele taksonomijo visokošolskih stopenj urejeno drugače, kot določa bolonjski proces. In Slovenija je gotovo med njimi. Težavo še povečuje dejstvo, da slovenska visokošolska zakonodaja pred implementacijo bolonjskega procesa, to je pred letom 2004, ni povsem jasno opredeljevala stopenj študija. Zakon o visokem šolstvu iz leta 1993 ob uvajanju visokega strokovnega izobraževanja se je, milo rečeno, izognil jasni opredelitvi stopenj, še posebno razmerju med visokim strokovnim in univerzitetnim študijem. Posredno sicer lahko iz nekaterih kazalnikov (pogoji za vpis, trajanje študija) sklepamo, da gre za dve različni stopnji. Tretji kazalnik razlikovanja so tedaj dodali statuti obeh univerz in večine samostojnih visokošolskih zavodov, s tem, kako so določili pravico do nadaljevanja študija. Tako sta univerzi v svojih statutih omogočali neposreden vpis na magistrske študije samo iz univerzitetnih študijskih programov, iz visokošolskih pa ne. To vprašanje so spet drugače reševali nekateri samostojni visokošolski zavodi, ki so izjemoma dopuščali vpis v magistrske študije iz štiriletnih programov visokega strokovnega izobraževanja, iz triletnih pa ne. Toda Zakon o strokovnih naslovih in akademskih stopnjah iz tega časa z opredelitvijo različnih kategorij strokovnih naslovov (s kategorijama »diplomirani /.../« za visoke strokovne in »univerzitetni diplomirani /.../« za univerzitetne študijske programe) vendarle dovolj jasno pove, da sta to dve različni stopnji, ko pravi, da strokovni naslov *določa »stopnjo« in »vrsto« izobrazbe.*

Problem bolonjskega procesa je v tem, da pripravljene konceptualne in sistemske rešitve niso strokovno dodelane in enoznačne prav v tistih točkah, ki imajo izjemne posledice za študijske programe. Pojemovne nejasnosti, predvsem pa različni ideološki diskurzi, ki jih kažejo razprave o ključnih vprašanjih, opominjajo na previdnost do sprememb, ki jih spodbuja bolonjski proces, tudi na Slovenskem. Najprej je treba razjasniti sistemske okvire in vprašanja, povezane s stopnjami visokošolskega izobraževanja, njihovim znanstvenim in strokovnim profiliranjem, in šele na tej podlagi solahko uspešni tudi procesi notranje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva, ob upoštevanju kadrovske in tehnične pogojev študija. Pri določanju pomena bolonjskih stopenj bi se veljalo vrniti v preteklost in upoštevati logiko razvoja slovenskega visokošolskega sistema, ki je privedla do zakona leta 1993 in bila pozneje pozabljena. Naša analiza je pokazala,

kako usodno vpliva na strukturo sistema (tudi stopenj) razumevanje temeljnih nalog visokega šolstva. Ugotovili smo veliko soodvisnost med stopnjevanjem študija in prilagajanjem študija potrebam trga (gospodarstva). Prav tako smo ugotovili veliko skladnost v polemikah o ključnih vprašanjih, ko primerjamo sedanje bolonjske razprave s slovenskimi pred desetletji. Po mojem mnenju nima v slovenskem visokem šolstvu nobene dolgoročne perspektive diskurz, ki bi hotel prelomiti s tradicijo slovenske univerze in ustvariti sistem študija v nasprotju s temeljnim poslanstvom univerz v evropski zgodovini. Bolonjske diskusije jasno kažejo na to, da zavezanost temu poslanstvu ni nekaj lokalnega ali nacionalnega, temveč je vseevropske narave. Zato sta v razpravah zelo jasno izrisani dve paradigmi, pragmatično-ekonomistična, ki jo spodbuja uradništvo, in humanistična, ki ji pripadajo univerze ter študentje. In nedvomno je uradniška bolj omejena. Univerze se namreč zavedajo, da morajo svoje študije vključiti tudi v reševanje brezposelnosti, v ekonomski razvoj in biti v službi libonske strategije spodbujanja rasti evropskega gospodarstva, kar zahteva uradništvo, toda ob tem poudarjajo enakovrednost tradicionalne humanistične vloge univerz z vključevanjem v raziskovalne prostore, kar uradništvo spregleda. V nasprotju z zahtevano formalno uniformnostjo stopenj in enotnostjo študijev se univerze zavzemajo za večjo fleksibilnost in odprtost nasploh in zlasti v zadovoljevanju potreb trga. In navsezadnje, univerze sprejemajo idejo v študenta usmerjenega študija, kot opozarja Miha Kovač, celo ko nimajo zagotovljenih pogojev. Toda zato zahtevajo kurikularne rešitve, ki bi olajšale vpeljevanje fleksibilnih in individualiziranih programov, v nasprotju z uradniško pametjo, ki jih sili v to (vsaj v slovenskem prostoru), da s študijskimi programi in učnimi načrti profesorji sami sebi določijo metode, kako bodo poučevali, in študentom metode, kako naj se učijo. Uradniška pamet pa, kot da ne bi mogla razumeti, da tega že desetletja ne delamo več niti na ravni osnovne šole in da na študenta osredotočen študij ne prenese nikakršnega didaktičnega in metodičnega formalizma, temveč zahteva individualizirane metode in načine poučevanja ter učenja. Uradniki bodo morali svojo vlogo spregledati, da bi omogočili plodne učinke bolonjskega procesa.

Literatura

- Autonomie der Schule, 2002; http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/mitarbeiter/edelstein/pdf/dritte_bildungskommission.pdf;
- Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev (Bergenski komunike, maj 2005); <http://veps.pef.uni-lj.si/o5o520bergencommunique-slo.pdf>.
- Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit, Helsinki 16. in 17. februarja 2001.
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (November 2002), on enhanced European cooperation in vocational education and training; http://www.bobf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf.

- Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen (prevod BMBF, vorbehaltlich einer Abstimmung mit der Schweiz, Liechtenstein und Österreich; <http://www.Bologna-Bergen2005.no/Bergen/Conference, HTM>).
- Graška deklaracija (maj 2003) (EUA) naprej od Berlina: vloga univerz; citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- Harmonisation of the architecture of the European higher education system: (Sorbonne Declaration – maj 1998); citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces.
- Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- Izhodišča za oblikovanje razvojnega projekta Izhodišča za oblikovanje razvojnega projekta »Organizacijsko in vsebinsko nadgrajevanje gimnazijskega programa«, Zavod RS za šolstvo, 20. 6. 2002.
- The European Higher Education Area (Bologna Declaration – junij 1999); citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals; http://www.bologna-bergen2005.no/Dosc/00-Main_doc/o5o520_Bergen_Communique.pdf.
- Weißbuch Lehren und Lernen (1995). <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eu/lb-de.pdf>.
- Zgaga, P. (2004). Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (12. 6. 2003); <http://www.kmk.org/doc/beschl/bmthesen.pdf>.

MEDVEŠ Zdenko, Ph.D.

BOLOGNA PROCESS – BETWEEN UNIVERSITY AND BUREAUCRACY

Abstract: The problem of the Bologna process lies in the fact that the prepared conceptual, systemic solutions have not been expertly elaborated and clearly established in the very points that have an extreme impact on study programmes. Without doubt, our analysis also showed that the areas of unclarity frequently result from the fact that around 40 countries and many other partners are now trying to reach an agreement, which also is why the statements are similar to the political oracle of Delphi. Therefore, one should not simplify these issues by claiming that the issues concerning the levels and the study system are marginal, by saying that the Bologna process primarily concerns an internal reform of the contents and didactics. This is by all means true but the reform cannot be implemented at this level if the systemic frameworks are unclear.

Keywords: Bologna process, periods and levels of study, binary and unitary systems, employability, education, research.



Dr. Paul Kellermann

Od Sorbone do Bologne in še naprej

O ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva

Povzetek: Z »bolonjskim procesom« pogosto povezujemo tristopenjsko ureditev študija na bachelor, master in doktorsko stopnjo, kakor tudi vrednotenje po točkah in stopnjah ECTS (European Credit Transfer System). Manj znane pa so logike, ki se skrivajo za njim, zato so napačna predvidevanja, da se spričevala istovetijo s sistemom v Združenih državah Amerike, da se točke ECTS zmotno dodeljujejo tedenskim in semestrskim uram ter da se lestvica ocen zmotno razume kot enostaven prevod sedanjih ocen. Vendar pa v tem prispevku ne govorimo o diplomah, točkah in stopnjah, temveč o ideologiji, ki jo pospešuje »bolonjski proces« na škodo nalogam, ki so lastne študiju in univerzam in so nastale z zgodovinsko delitvijo dela. Bolonjski proces daje namesto razvijanju znanosti in spoznanj o naravi in družbi v splošno dobro prednost naravnosti študijev in univerz na »trg dela« in gospodarsko uporabnost. Vse to, kar naj bi bilo utemeljeno v duhu časa – kar pomeni prilagajanje univerze prevladujoči reducirani podobi sveta, brez ustrezne problematizacije – v polni meri podpira tudi lizbonska strategija.

Ključne besede: bolonjski proces, master in doktorska stopnja, evropski kreditni transferni sistem, znanstveni razvoj, trg dela.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Paul Kellermann, redni profesor za sociologijo, Inštitut za sociologijo, Univerza v Celovcu

1 Uvod

Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System (Pariz, Sorbona, 25. maj 1998) želi biti deklaracija v prid »Europe, its students, and more generally of its citizens«. Kot sredstvo za doseg tega omenjena deklaracija zahteva vzpostavitev »European area of higher education« s pomočjo »progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles [...] through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned«. Izrecni cilj je »to make our higher education schemes clear to all. In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree with possibilities of transferring from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work.« Ena od temeljnih usmeritev Sorbonske deklaracije je »that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be Europe of knowledge as well« (Sorbonska deklaracija, 1998, str. 1). To pomeni, da se znanje šteje za samostojno vredoto.

Če pazljivo beremo Bolonjsko deklaracijo (Bologna 1999), ki nastane leto dni pozneje, zaznamo pomembne odmike od tega ali celo prelome s tradicijo evropskega visokega šolstva, ki jo, kot se zdi, Sorbonska deklaracija še nadaljuje. Medtem ko le-ta popolnoma v skladu s tradicionalnimi univerzitetnimi vrednotami razglša, da krepí relativno svobodo in mobilnost študirajočih ter državljanov in državljanek v skladu s humanističnimi cilji, preusmerja Bolonjska deklaracija svoj cilj na človeški kapital, zaposljivost in mobilnost kot instrumente za krepitev konkurenčnega gospodarstva.

Ta prehod od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji se najjasneje vidi, ko primerjamo dva dokumenta. Prvi je omenjana Joint Declaration, ki so jo napisali na pariški Sorboni 25. maja 1998 »by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom«. Omenjeni dokument poudarja: »We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. To a large extent, these

have been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development.« (Sorbonne Joint Declaration 1998, str. 1) Beseda »economy« je v deklaraciji uporabljena zgolj v posebni, že navedeni izjavi, »that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy«. Nasprotno pa dokument Trends in Learning Structures in Higher Education« (Haug et al. 1999) – izrecno označen kot »Project Report prepared for the Bologna Conference on 18–19 June 1999« – interpretira Sorbonsko deklaracijo enostransko. Ta dokument naj bi bil po eni strani dokument, ki nadaljuje Sorbonsko deklaracijo, hkrati pa prispevek ob srečanju članov vlad in predstavnikov visokošolskih sistemov v Bologni junija 1999: »It should be seen both as a follow-up document to Sorbonne Declaration of May 1998 and as an input to the Bologna meeting of ministers/governments and higher education representatives on 18–19 June 1999.« (Haug et al. 1999, str. 9) Dokument vsebuje članek *The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: what it does say, what it doesn't*. Ta naj bi ministre in predstavnike nič manj kot 31 evropskih dežel poučil: »Hence the Sorbonne Declaration is not only about acadmic recognition or comparability per se: the raison d'être of the debate is intimately linked to the emergence of an ever more European and indeed international labour market.« (Haut et al. 1999, str. 29) S tem ko članek uvaja razsežnost »trga dela«, podtika Sorbonski deklaraciji, da »is a plea for Europe to take up its full role in the world markets of knowledge and education« (Haug et al. 1999, str. 29). Tako se je politični namen premaknil od »strengthening the intellectual, cultural, social and technical dimensions of Europe, its students and more generally of its citizens« k »trgom« dela, izobrazbi in znanju. To pripravljajno poročilo lahko pojmuje kot revizijo Sorbonske deklaracije v duhu trenutno primarne oziroma prevladujoče gospodarske naravnosti, ki je lastna tudi *Presidency Conclusions* Evropskega sveta v Lizboni z dne 23. in 24. marca 2000: »/.../ to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world.«¹ Kakor razlaga nekoliko pozneje dokument Communication from the Commission to the Council in the European Parliament z dne 21. novembra 2003, je konkurenčna sposobnost ključna za dosego lizbonskih ciljev: »Europe must become more competitive« (Komisija, 2003, str. 1). »The European educational and training systems show structural weakness and require urgent reform to achieve the Lisbon Strategy goal.« Navedene so štiri prioritete: 1) »Concentrating reform on investments on key points in each country,« 2) »Making life long learning a reality,« 3) »Creating a Europe of education and training,« in 4) »Giving Education & Training 2010' its rightful place in the implementation of the Lisbon Strategy« (Komisija, 2003, str. 24) Pojem »Evropa znanja« se je spremenil v instrumentalno zamisel nove politično-ekonomske² strategije, kjer na bi bila visoko šolstvo in znanje po eni strani organizirana kot sredstvo za krepitev konkurenčne sposobnosti gospodarstva, po drugi strani pa naj bi se ponujala kot tržno blago.

¹ Povezanost med Bolonjsko deklaracijo (1999) in General Treatment on Trade in Services (GATS 1995) in Trade-related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS 1995) vzpostavlja Joachim Hoefele (2005).

² »Ekonomsko« tu v pomenu duha časa razumemo kot gospodarsko naravnost, prej kot pa v prvotnem pomenu ustreznega gospodarjenja (gr. oikos, hiša) po pravilih (gr. nomoi, zakoni) »stalnega« gospodarnega ravnanja.

2 »Employability« in visoko šolstvo

Bolonjski proces torej očitno enostransko poudarja predvsem ekonomski smoter visokega šolstva. To usmeritev trenutno podpirajo tudi rektorji v zvezi evropskih univerz. Pri tem izrecno mislijo na »zaposljivost« (employability) diplomantov: »/.../ *employability rather than instruction is becoming the keyword for the development of a competitive Europe*« (Barblan 1999, Secretary General, Association of European Universities). »*From the tree aims underpinning the Bologna Declaration, enhanced employability seems to be the strongest source of change and reform in higher education.*« (Haug, Tauch 2001, str. 26)

Pomen izraza »employable« je »*suitable to be employed*« (Longman 1987, str. 333), nas navaja na to, da zahteva o »primernost za zaposlitev« velja samo za nameščence (odvisno zaposlene), za samostojno zaposlene (self-employment), podjetnike, pa ne. Tako razumljena zaposljivost nikakor ni odvisna samo od študija (sploh pa ne od univerz), temveč vsaj od naslednjih pogojev oziroma trendov:

- trga dela za diplomante,
- povezave med študijem in zaposlovanjem,
- trajanja študija na visokih šolah,
- zanimanja podjetij za modernizacijo in visokošolsko izobrazbo svojih zaposlenih,
- števila samostojnih poklicev kot tudi diplomiranih podjetnikov in podjetnic,
- ideologije ali sistema vrednot avtonomije državljanov in svobode izbire poklica,
- družbene organizacije dela sploh (samostojni, »novi« samostojni, nesamostojni, plačani, neplačani, inovativni, reproduktivni, preventivna zaposlitev itn. (prim. Kellermann 1985, str. 280 ff).

V vsakem primeru je treba primerno upoštevati soodvisnost med individualnimi osebnimi zmožnostmi/nagnjenji (abilities) in kolektivno-družbenimi danostmi (opportunities).

Kakor je v veliki meri neznana povezava med učenjem in produktivnostjo, so v veliki meri neznani tudi kvantitativni učinki med visokim šolstvom in višjo produktivnostjo. Enako neznani so kvalitativni odnosi med človeškimi sposobnostmi in družbenimi danostmi. Nekateri trdijo, da je bogastvo narodov odvisno od njihovih industrij in infrastrukture, drugi pa, da standard določa kvalificiranost delovne sile. Verjetno imajo prav oboji. Toda, gledano z večje distance je najpomembnejša usklajenost med kvalificirano in razpoložljivo delovno silo na eni ter danimi strukturnimi priložnostmi neke družbe na drugi strani. Prvo pa spet ne vključuje le splošne izobrazbenosti in poklicne usposobljenosti, temveč tudi ustrezne vrednote, zlasti odnos do izobrazbe in dela ter tudi do družbe nasploh. Nasproti temu so strukturne priložnosti, ki jih ponujajo organizacija dela, šolski sistem, poklici pa tudi dohodki in druge ugodnosti ne eni in sankcije na drugi strani. Vse te individualne in družbene predpostavke so temelj za delovni uspeh v prizadevanju za optimalnim življenjskim standardom – gospodarskim, političnim, kulturnim in socialnim. Če

tako gledamo, je analogija med zmožnostmi/nagnjenji in priložnostmi/danostmi pomembna ne samo za posameznika in bogastvo držav, temveč tudi za družbe nasploh in za vse življenje na Zemlji.

Politični namen v zvezi z visokim šolstvom v Bolonjski (1999) in Lizbonski deklaraciji (2000) dokaj jasno prepoznamo kot prilagajanje temu, kar lahko imenujemo »duh časa«. Duh časa lahko razumemo kot temeljno, a ne nujno zavestno, splošno naravnost ljudi v razumevanju procesov in razmer v življenju, in ima povsem naravo paradigme. Bistvene komponente duha časa so prevladujoče podobe in predstave o ljudeh, družbah in svetu. Splošna teorija ravnanja takšne podobe razume kot vodilo za ravnanje posameznika v konkretni situaciji. Da bi razumeli procese in strukture onkraj duha časa, je v zvezi z visokim šolstvom (kot izraz za vzajemno odvisnost poučevanja in učenja na univerzah) treba razlikovati vsaj tri ravni.

Na prvi pogled se zdita profesorjevo poučevanje in študentov študij med seboj neodvisni dejavnosti. Če pa pogledamo natančneje, moramo najbrž sprejeti dejstvo, da sta obe dejavnosti oziroma vlogi medsebojno institucionalno odvisni: neko organizacijo namreč lahko po pravici imenujemo visoka šola, če so na njej navzoči profesorji in študentje. Še podrobnejši pogled pa nas pripelje do ugotovitve, da se tudi tisti, ki na visokih šolah poučujejo, pri izvajanju svoje vloge neizbežno učijo tudi sami. To je pogojeno s kompleksno dejavnostjo poučevanja, ne le zaradi tega, ker priprava na pouk nenehno zahteva spremljanje novih informacij, temveč tudi zato, ker omogoča pridobivanje novih izkušenj v stiku s študirajočimi. Torej, tudi tisti, ki se uči, nehote poučuje tistega, ki uči.

Da bi spoznali celoten kontekst, lahko kot najpomembnejše pogoje poučevanja/učenja na univerzah navedemo: interakcijo med profesorji in študenti, okoljske pogoje, kot so prostor, čas in trajanje pouka, ter tretjič, vsebine poučevanja in študija. Čeprav so okoljski pogoji za uspeh ali neuspeh poučevanja in študija velikega pomena, se bomo v nadaljevanju zadržali samo pri vsebinskih vidikih študija. Preprosta razlaga za to je, da o interakciji in okoljskih pogojih pri snovanju in diskusiji o sedanji reorganizaciji visokega šolstva skoraj ni govora. V nasprotju s tem pa na načrtovanje aktualne reorganizacije šolskega sistema močno vplivajo temeljne in večinoma nezavedne predpostavke o učnih procesih in organizaciji študija.

3 Učenje, učeča se družba, vseživljenjsko učenje

(1) »Učenje« lahko definiramo kot ponavljajoče se priložnostno ali organizirano zbiranje izkušenj, ki postanejo sestavni del doživljanja, znanja, sposobnosti in zmožnosti posameznikov ali družb. Priložnostno učenje se začne pri posamezniku kot proces, ki traja vse življenje, takoj po rojstvu, najverjetneje pa že v pred rojstvom. Priložnostno učenje neke skupnosti že samo po sebi postopno spreminja prevladujoče nazore in kolektivno zavest. Nadaljevati bi bilo treba dosedanje raziskave, ki pojasnjujejo, kako nastajajo prevladujoči družbeni nazori in družbena zavest, kaj je njihova vsebina, kako se spreminjajo.

Organizirano učenje – razumljeno predvsem kot »šolanje« – pa se dogaja v tako imenovanih izobraževalnih institucijah od vrtca in osnovne šole prek visokega šolstva in univerz do nadaljnjega poklicnega usposabljanja in vseživljenjskega učenja. Bistvena naloga izobraževalnega sistema je pripraviti posameznika za življenje v kulturni skupnosti nasploh (socializacija), posebno pa ga usposobiti tudi za vstop v družbeno organizacijo dela (kvalifikacija). Teorije organiziranega učenja bi morali dopolniti s teorijami organiziranega poučevanja, kar pomeni vključiti vanje tudi dejavnike ter institucije za šolanje in usposabljanje. Poleg tega odpira razlikovanje med emocionalnim (stališča), kognitivnim (znanje) in motoričnim (spretnosti) učenjem pristop k analizi bolj celostnih učnih procesov. Seveda pa bi se morali zavedati analitične abstrakcije oziroma realne kompleksnosti procesov. Opis, analiza in razlaga procesov učenja so bistvenega pomena, ko gre za teoretično razumevanje človeškega ravnanja; vsebine doživljanja, znanja in vrste sposobnosti sicer res lahko razumemo kot temeljne orientacije na ravni zavesti, toda hkrati so tudi sredstva intencionalnega ravnanja. Teorija učenja brez povezave z ravnanjem ostaja nezadostna.

(2) Z antropološkega vidika je neogibno, da se posamezniki in skupnosti »učijo vse življenje«, torej absorbirajo izkušnje tako dolgo, dokler živijo – nemogoče je živeti brez nenehnega učenja. Z vsako vrsto aktivnosti nujno pridobivamo nove izkušnje. Vsaka akcija in interakcija zahtevata zavestno in nezavedno odločanje, kako presoditi neko dogajanje in v njem delovati. Posledice vsakega takega odločanja postajajo nove izkušnje skupaj z vsemi drugimi učinki. Če ne drugače, vsaka prejšnja izkušnja potrjuje naslednjo (torej »utrudi«), ali jo spremeni. Vendar pa nominalne implikacije pojmov »učea se družba« in »vseživljenjsko učenje« ciljata očitno na drugačno razumevanje učenja. Pri tem je pomembno upoštevati, kakor smo že pokazali, razlikovanje med priložnostnim ali »skritim« učenjem in organiziranim šolanjem. Na eni strani so nam torej dane nenehne »naravne izkušnje«, to pomeni, da se neprenehoma učimo, po drugi pa se ponuja organizirano učenje z usposabljanjem in šolanjem, ki je tudi potrebno. Ta zadnji način je najbrž mišljen, ko pristojni uradni organi propagirajo »vseživljenjsko« učenje.

(3) Čeprav je teoretično razumevanje »učee organizacije« še predmet diskusij, se je že pojavil tudi pojem »učea se družba«. *Learning society* lahko definiramo kot socialni sistem, ki nove izkušnje, spremenjene sposobnosti in še posebno novo znanje ciljno absorbira v svojo kulturo. Pričakuje se, da bo to povečalo kvalificirano usposobljenost (znanje) in razgledanost (vednost), pa tudi boljše razumevanje struktur in procesov v družbi in življenju. Bistven razloček med individualnim in kolektivnim učenjem je v tem, da se mora posameznik že od rojstva prilagajati obstoječi tradiciji, vzorci vedenja, sposobnosti, vrednote, verovanje, znanje in predvsem kompleksen jezikovni sistem pa razvijajo v družbi svojo kulturo iz generacije v generacijo.

Zakaj Evropska unija trenutno tako zelo poudarja vizije, kot je »učea se družba«, je na dlani. Evropska unija pričakuje, da bo učenje bistveno sredstvo za doseganje njenih gospodarskih ciljev. Vendar naj opozorim na naslednje: vemo sicer, da je medsebojna povezanost med učenjem in produktivno dejavnostjo, ne znamo pa natančno pojasniti soodvisnosti v tem odnosu. Če ne prej, je vsaj

od konference Gospodarska rast in investicija v izobraževanje, ki je bila leta 1961 v Washingtonu D. C., prisotna domneva, da investicije v človeški kapital (kvalificirano delovno silo) povečujejo produktivnost. Mnogo ljudi je tudi prepričano, da bo z investicijami v visokokvalificirano človeško delovno silo in v povezavi z visokorazvitimi produkcijskimi sredstvi (produktivni kapital) dosežen v prihodnje tudi višji dohodek, ki bo tako učinkovit, da bo za proizvodnjo potrebno³ vedno manj ljudi. Ta zgodovinski proces, ki prispeva k osvobajanju od fizičnega dela, se lahko izkoristi tudi za nadaljnje izobraževanje, ki naj bi ga posameznik izbiral po lastnem interesu.

4 Evropska univerza na razpotju

Pomembna značilnost ob nastanku modernih družb je bilo institucionaliziranje šol. Začelo se je z univerzami pred več kot 900 leti (Bologna 1088), nekaj stoletij pozneje so sledile vedno bolj diferencirane šolske institucije. Trenutno sega sistem od vrtcev do visokošolskih ustanov. Politični cilj Evropske unije je – pod zaščitnim znakom »vseživljenjskega učenja« – institucionaliziranje organiziranega izobraževanja od zgodnjega otroštva do upokojitve – in še naprej.

Ko poskušamo razumeti razvoj evropskih univerz od približno 12. stoletja prek razsvetljenstva do sodobne »družbe znanja«, lahko šele prepoznamo, kaj pomeni prelom s tradicijo. Radikalno sta se namreč spremenila dva bistvena pogoja za ustvarjalno raziskovanje in študij – to sta intrinzična motivacija (temelji na dvomu, radovednosti in kritiki) in stimulatívno, obetavno ozračje poučevanja, študija in raziskovanja. Dandanašnje radikalno spremembo povzročajo interesi in organizacije, ki so univerzi tuji (ključni besedi: zaposljivost in trgi). In pričakovane posledice so naraščajoča ekstrinzična motivacija študentov in učiteljev ter vedno bolj razosebljen (odtujen) svet dela in padajoča ustvarjalnost. (Prim. Kellermann 2002a)

Posebno nenavadno je, da so predsedujoči rektorskih konferenc Avstrije, Nemčije in Švice skupno izjavili, naj bodo doktorski študiji usmerjeni na zahteve trga dela (CRUS et al. 2004). Na »trg« torej in ne na posredovanje znanstvenih kompetenc oz. razvijanje sposobnosti za profesionalno delo. Če bodo ti cilji splošno sprejeti kot temeljna usmerjenost pri sedanji reformi visokega šolstva, bodo posledice usodne za študente in profesorje, za univerzo v celoti, za razvoj znanosti in tudi za načrtovanje poklicnega razvoja mnogo ljudi. Rad bi navedel najpomembnejše razloge za to trditev:

– Namesto intrinzičnega zanimanja za raziskave, študij, poučevanje in znanje bi pri študiju in poučevanju prevladoval zunanji pritisk. Kakor so pokazale empirične študije, ustvarja »flow experience« intrinzično motivacijo (Csikszentmihalyi, Schiefele 1993). »Flow« je občutek navdušenja in močne

³ »En zaposleni v avstrijskem poljedelstvu je pokrival potrebo po hrani: leta 1900 za dva, 1950 za pet, 1970 za 16, 1987 za 37 in 1998 za 70 ljudi.« ORF-Lexikon 2006, Bd. 1, str. 498.

stimulacije pri posebnih dejavnostih, kot so raziskovanje, študij in poučevanje. Ovire za nastanek izkušnje »flow« poslabša opravljanje dejavnosti (Frey 1997, str. 427)

– Namesto da bi pouk temeljil na znanstvenih spoznanjih, bi ga morali učitelji usklajevati z interesi zunajuniverzitetnega zaposlitvenega sistema, zaradi česar bi bil odvisen od negotovih in stalno spreminjajočih se pogojev in zahtev. Tako bi postalo strukturno spreminjanje družbene organizacije dela individualni problem študentov oz. diplomantov in nanje bi bilo preneseno tveganje negotovega razvoja.

– Namesto da bi univerze delovale kot institucije s svojim posebnim poslanstvom za razvijanje znanja in znanosti, bi morale postati agencije za razvoj trgov, cen in dobička. »Zgolj« po socialnih nalogah orientirane ustanove bi pri rektorjih in dekanih komaj še našle podporo za recimo »*social learning and citizenship education in the context of contemporary chances in European society*« (Children's Identity, 2001).

– Namesto naravnosti na boljše razumevanje narave in družbe, tehnične in organizacijske novosti ter odgovorno uporabo spoznanj bi bila znanost vedno bolj prikrojena na golo uporabnost ali celo izkoriščanje brez presoje socialnih in naravnih posledic (ustrezna priporočila v Plasonig 2001).

– Končno, a ne manj pomembno: študij, učenje in raziskovanje nasploh bi postali instrumenti konkurenčne spirale in gospodarske rasti, namenjeni sami sebi, namesto da bi bili vsakomur, ki čuti potrebo po izobraževanju in intelektualnih spoznanjih, v zadovoljstvo in zadoščenje.

Cilj bolonjskega procesa ni, kakor razglša deklaracija, politika odgovornega razvoja znanosti z namenom boljšega razumevanja vseh vidikov življenja v naravi in družbi, temveč je očitno cilj organizacija študijev v prevladujoči ekonomski paradigmi: narediti vse uporabno za denar.⁴

5 Razprava

Da bi našli prepričljiv odgovor na vprašanje, ali naj bo zaposljivost res pravi smoter visokega šolstva, predlagam razpravo o primerjavi treh alternativnih tipov ravnanja. Prvo takšno alternativo ponuja slavna knjiga Davida Riesmana *The Lonely Crowd* (1950), v kateri razlikuje med »od zunaj« in »od znotraj« vodenim tipom družbenega karakterja. Druga alternativa sta dve podobi učenjakov, ki sta že neposredno navezana na univerzo, in sicer gre za zelo znano prisposodbo Friedricha Schillerja (1789) o »učenjaku za kruh« in »filozofski glavi«. Prvi tip je zunanje naravnana na vir dohodka, drugi pa notranje usmerjen in pogloblja svoje znanje, da bi bolje razumel naravo in družbo. Tretje, mogoče socialno in ekonomsko še najpomembnejše nasprotje lahko vidimo med statusom

⁴ V Avstriji so bili na primer let 2005 po razpravi o »elitni univerzi« kot utemeljitev za nadregionalno ustanovo Austrian Institute of Advanced Science and Technology v skladu z duhom časa navedeni gospodarski interesi in ustvarjanje delovnih mest.

nameščenca (odvisno zaposlenega), za kar si prizadeva mnogo študentov v industrijskih deželah, in likom podjetnika Josepha A. Schumpetra (1912).

Vprašajmo se: kateri del teh treh nasprotnih dvojic več prispeva k razvoju znanosti in znanja, k razvoju pogojev in okoliščin življenja, kakršnega bi si želeli? Naj poudarimo, da tega ne razumemo predvsem kot etično vprašanje, temveč kot funkcionalno, torej s predpostavko, da je pravi namen človekovega dela predvsem zagotavljanje in izboljšanje družbenih življenjskih pogojev. Da, prav v zvezi z Lizbonsko deklaracijo je treba vprašanje razumeti prej funkcionalno kot pa moralno. So to zunanje usmerjeni tip, učenjak za kruh in uslužbenec ali pa so to intrinzično motivirana osebnost, filozofska glava in podjetnik? Lahko bi stavili: Riesman, Schiller in Schumpeter se ne bi odločili za »trg dela« in *employability*, temveč bi kot najmočnejšo silo tudi za produktivno delo izbrali osebni angažma. Najverjetneje bi to razpravo lahko sklenili takole: Edina prava pot za Evropo »to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world« je podpiranje univerz za razvijanje takšnih študentov, ki so intrinzično motivirani in so zmožni organizirati svoje dejavnosti v skupnosti znanstvenega dela. Trenutna evropska politika za prestrukturiranje visokega šolstva pa v resnici pelje Evropo po poti, po kateri mora zgrešiti postavljeni cilj, namreč, da bi postala najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo sveta. Od razglasitve te vizije leta 2000 ekonomske statistike vedno bolj izpričujejo takšno trditev.

6 Čemu visokošolska izobrazba?

Podobno kot Robert S. Lynd, ki je leta 1939 objavil delo *Knowledge for What?*, se lahko upravičeno vprašamo tudi danes: Čemu visokošolska izobrazba? Za negotovo zaposljivost, mobilnost in mednarodno ekonomsko konkurenco namesto za razvoj znanstvenih spoznanj, kultivirano oblikovanje osebnosti in stimulatивно sodelovanje v *scientific community*? Ali sta konkurenca in gospodarska rast zares sama sebi namen? Ob vsem tem še to: novejša empirična študija je pokazala, da je več kot 60 odstotkov od 35 000 vprašanih visokošolskih diplomantov iz enajstih evropskih držav bolj ali manj soglasnih v tem, da se prav nič ni spremenil pomen 36 kompetenc, deloma tudi zelo kompleksnih, če primerjajo čas, ko so diplomirali, in poklicne zahteve štiri leta pozneje. Na podlagi teh rezultatov lahko trdimo, da ni upravičen noben ugovor zoper klasično usmeritev študijev. Nič ne upravičuje naraščajočega zunanjega določanja študijev v prid močnejši naravnosti na poslovne interese. Seveda ni dvoma, da ima tudi visokošolska izobrazba pomanjkljivosti, kot vse, kar človek počne in zapušča prihodnjim rodovom. Zato pa je razumljivo nenehno prizadevanje za izboljšanje, kar tudi popolnoma ustreza znanstvenemu mišljenju. Posebno naj bi se spodbujalo razvijanje socialnih kompetenc, kompetenc za delovanje v socialni interakciji, in sicer s primernimi študijskimi načrti in določeno reorganizacijo študijev, ker vemo, da so tudi na teh področjih primanjkljaji. To je ena najpomembnejših ugotovitev mednarodno primerljivega raziskovalnega

projekta *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (Kellermann 2002b).

Visokošolsko izobraževanje bi se najbrž dalo izboljšati z uporabo instrumentov, ki so bili razviti na »poti od Sorbone do Bologne«, a so pogosto napačno razumljeni, vsekakor pa niso bili zamišljeni kot prednostna sredstva za razvoj nekega sistema, ki bi študirajočim sočasno omogočal pregleden sistem ponudbe in s tem odgovorno načrtovanje študija. Doseči prav to bi bil ne samo cilj družbe, ki se ima za demokratično, temveč tudi pravi način, da bi študentje navsezadnje lahko razvili svoje potencialne tudi v skladu s funkcijami, ki izhajajo iz človeškega kapitala. To usmerjenost tu lahko le programsko nakažemo:

– Namesto da bi bil študij prve stopnje v skladu z odredbami fakultete kot doslej diferenciran po strokovnih področjih, naj bi bil organiziran kot študij, ki uvaja v znanost in bi na eni strani posredoval, kaj pomeni znanost kot splošno znanje ter kot znanje, pomembno za delo; na drugi strani pa bi lahko dajal podlago za bolj strokovno diferenciran študij druge stopnje, ki naj pomeni nadaljevanje znanstvenega izobraževanja v skladu z zahtevami konkretne dejavnosti.

– Doktorski študiji, ki naj bi bili striktno usmerjeni v znanstveno raziskovanje, naj bi po natančnih pravilih znanstvenega pristopa resnično prispevali k »družbi znanosti«, in to z raziskovanjem vsakdanjih problemov ter perečih vprašanj, ki presegajo posamezno stroko in se celostno nanašajo na življenjski prostor.

– Točke ECTS bi lahko po eni strani v kurikulumu navajale, kakšen vložek truda se pri študiju pričakuje (ena točka pomeni med 25 in 30 študentove obremenitve »workloada«), po drugi strani pa bi lahko določeni razponi študirajočim signalizirali, kaj je v študiju pomembnejše, na kaj naj se pri njem osredotočijo.

– Ocenjevalni sistem, ki sledi iz ECTS, omogoča do sedaj komajda uporabljeno dimenzijo v zvezi s študijskim uspehom, namreč določanje študijskega v relativnem razmerju do skupnih rezultatov študentov; po načelih Gaussove krivulje (normalne distribucije) bi moralo najvišji študijski uspeh doseči 10 odstotkov najboljših od celotnega števila študentov, in to tudi pri predmetih, pri katerih se je po dosedanem načinu ocenjevanja komaj kdaj podelila takšna ocena. Nasprotno bi bili pri drugem predmetu, pri katerem se navadno podeljujejo zelo dobre ocene, individualni študijski uspeh točkovali s predlaganimi črkami A do E, tako da bi dosegli normalno razporeditev uspeha in vsako črko dodelili omejenemu številu študentov.

Če bi se povrh tega visokošolski učitelji znebili psihološkega predsodka, da morajo študirajočim ponuditi podrobne študijske načrte in razlage ter jim predpisovati, kaj naj počnejo, kako naj študirajo (torej emancipacija po predstavi »izobraževati« à la vlivanja v glavo), potem bi lahko pričakovali vrsto prednosti. S spremembo vrednotenja izobraževalnih konceptov, oblik dela in obsežnimi izpiti v korist povečanja pomena samostojnega študija bi se sprostile profesorske in izpitne zmogljivosti, ki bi zahtevo *universitas magistrorum et scholarium* vsebinsko šele zares izpolnile. Poleg tega lahko argumentiramo: Strogi učni načrti in šolski sistemi lahko v najboljšem primeru hlinijo poklicni uspeh, nikakor pa ga ne morejo zagotoviti; tveganja *de facto* ne nosijo načrtovalci,

temveč poznejši diplomanti. Prav zaradi tega bi morali študentje imeti možnost velike izbire, da bi svoje študije oblikovali samostojno in odgovorno. Tako bi se neposredno spodbujala njihova odgovornost in neposredni interes za študij.

7 Sklepi

Trenutno poteka prelom s tradicijo univerzitetnega izobraževanja, ki je bila načeloma uspešna. Gre za prelom z bistvenima pogojema za ustvarjalno raziskovanje in študij – intrinzično motivacijo in stimulacijo okolja/kulture za pridobivanje spoznanj – ki se v duhu časa spreminjata tako, da se naprej krepijo orientacije, ki niso lastne znanosti, in odtujene univerzitetne strukture. Enostranska interpretacija Sorbonske deklaracije (1998) v delovnih dokumentih za pripravo na bolonjsko srečanje in Bolonjska deklaracija sama (1999) določata zaposljivost, mobilno razpoložljivost (mobilnost) in konkurenčno sposobnost za središčne namene visokošolskega izobraževanja. Ti nameni izpodrivajo tradicionalne ideale sveta univerze: raziskovanje za znanstveni napredek, študij za oblikovanje izobražene osebnosti in za sodelovanje v skupnosti za razvoj znanosti. Trenutne uradne razglase, dokumente in politike v prizadevanjih za učečo se družbo, vseživljenjsko učenje in visokošolsko izobraževanje je treba gledati v kontekstu vizije Evropske unije, da bi postala najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo sveta. V tem prispevku smo argumentirali, da bi boljše razumevanje študija in znanja pokazalo, kako obstaja načelno sociološko-psihološko pogojeno protislovje med ekonomskimi cilji omenjene vizije in njenimi konkretnimi koncepti, s katerimi bi visokošolsko izobraževanje priredili v skladu s takšnimi nameni.

Druga točka kritike je, da v omenjenih uradnih dokumentih za reformo visokega šolstva ni moč najti sklicevanja na relevantne empirične rezultate, ni ocen pričakovanih posledic, znanstvenega razumevanja učenja in študija ali povezanosti med namembnostjo študija in kakovostjo življenja. Potrebna bi bila refleksija o vseh teh povezavah, če želimo, da bi si družbe ne prizadevale zgolj za to, da bi bila konkurenčnost in dinamičnost sama sebi namen, temveč bi bile zares sposobne izboljšati življenjske pogoje, h katerim spadata tudi intrinzična motivacija in kultura medsebojnega stimuliranja. Takšne pogoje bi lahko dosegli, če bi študij in raziskovanje postala neposredni dejavnosti zadovoljnega življenja, ne pa fragmenta odtujenega dela. Če povemo dialektično: bolj kot bodo študentje in drugi razumeli in organizirali znanstveno prizadevanje zaradi lastne vrednosti, večji bo prispevek k socioekonomskemu razvoju – in nasprotno! Povsem očitno bi pojmovanje bolonjskega procesa, ki zadeva evropsko univerzo in evropske študente, potrebovalo temeljit nov razmislek, če želi Evropska unija s pomočjo visokega šolstva in znanosti postati »*the most competitive and dynamic knowledge-based economy*«.

Literatura

- Barblan, A. (1999). *The Sorbonne Declaration – Follow-up and implications – A personal view*. Paris.
- Bologna Joint Declaration (Bolonjska deklaracija) (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999*.
- Children's Identity and Citizenship in Europe/European Commission Erasmus Programme – A Thematic Network Project 2001: *Dissemination of European Project for Preparing Professionals in Education*, Brussels.
- Commission of the European Communities 2003: *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Some Key-issues in Europe's Competitiveness – Towards an Integrated Approach (COM, 2003, 704 final)*. Brussels.
- Csikszentmihalyi, M., Schiefele, U. (1993). *Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Heft 2, 207–221.
- Frey, B. S. (1997). *On the Relationship between Intrinsic and Extrinsic Work Motivation*. *International Journal of Industrial Organization*, vol. 15, 427–439.
- CRUS, ÖRK, HRK (2004). *Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (CRUS), der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bonn, 27. März 2004*.
- Haug, G., Kristein, J., Knudsen, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Copenhagen, Brussels.
- Haug, G., Tauch, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*, Bonn.
- Hoefele, J. (2005). *Vom Preis der Wissenschaft und vom Wert der Freiheit*. V: A.Öztürk, L. Gürer, F. Flückiger, R. Ruprecht (Hg.), *Design of Education in the 3rd Millennium*. Vol. I, Istanbul, 542–553.
- Kellermann, P. (1985). *Zur Konstitution sozialer Ungleichheit durch die gesellschaftliche Organisation von Arbeit und Bildung*. V: Strasser, H., Goldthorpe, J. H. (Hg.), *Die Analyse sozialer Ungleichheit – Kontinuität, Erneuerung, Innovation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 280–306.
- Kellermann, P. (2002a). *Motivation, Organisation, Administration – Über Arbeitsbedingungen in der Universitätswelt aus soziologischer Sicht*. *Soziologie*, Heft 4, 5–19.
- Kellermann, P. (2002b). *Self-reported Competencies of Graduates and »Employability« as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe*. *National Research Programme Education and Occupation (NRP 42)*, Workshop documentation, Bern: 8–17.
- Longman Dictionary of Contemporary English 1987, Lizenzausgabe der Langenscheidt KG, Berlin/München: Langenscheidt.
- Lynd, R. S. (1939). *Knowledge for What? The place of social science in American culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ORF/Duden (2006). *Das Lexikon für Österreich in 20 Bänden*, Mannheim: Dudenverlag.
- Plasonig, G. (2001). *The Role of Science and Research as a Factor for Decisions on Business Locations*, paper presented at the »Wissenschaftstag«, 26. 10. 2001, Semmering (Österr. Forschungsgemeinschaft, Wien).

- Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000.
- Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002.
- Riesman, D. (1950/1964). *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. New Haven, London: Yale University Press.
- Schiller, F. (1789/1954). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? V: F. Schiller, *Gesammelte Werke*, 6. Band, Berlin: Aufbau-Verlag, 513–531.
- Schumpeter, J. A. (1912/1952). *Die Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sorbonne Joint Declaration (Sorbonska deklaracija) (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

KELLERMANN Paul, Ph.D.

FROM SORBONNE TO BOLOGNA AND BEYOND – ON THE IDEOLOGY OF CURRENT EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICY

Abstract: In contemporary Europe, the term »Bologna Process« is commonly associated with the division of university studies into three parts, those of Bachelor, Master and Doctoral Degrees, likewise with their valuation according to ECTS (European Credit Transfer System) points and grades. Far less commonly known are the logical ideas underlying the above, so that these degrees are now wrongly held to be equivalent to those of the US-American system, the points wrongly allocated to the number of hours of tuition per week, and the grades wrongly used as simple translations of the previous grades. Whatever, this article is not concerned primarily with degrees, points and grades, but with the ideology driving forward the Bologna Process to the detriment of the specific responsibilities of studies and universities which have evolved over the course of the division of labour in society. This ideology, instead of focussing on developing science and discoveries in nature and society for the general benefit of all, is, in line with current thinking – that is to say without any theoretical debate, and suited only to a currently dominant and reductionist world view – aligning the universities and their courses of study with the »labour market« and usability in the business sense, even going so far as to favour the big-talking »Lisbon Strategy«.

Keywords: Bologna process, master and doctoral degrees, european credit transfer system, science development, labour market.

Učiteljevo delo bodi delo pedagoga: „M o č i b u d i t i, pa te kolikor mogoče vzpodbujati k delovanju, to je vsa skrivnost pedagogike, ki si hoče napraviti šele počasi pot.“

Šola le nadaljuje, kar sta začela dom in cesta; in mnogo sta storila ta dva. Zato pa je greh zoper sv. Duha, če začne zidati šola nanovo, ko bi ji moral biti temelj že pridobljeno. In tu mu je vedno kardinalna zahteva: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben!“ pa: „Es lebe das herrliche, goldene Leben!“ je njegova deviza. Da, da, to dajmo otroku, ne pa okostenelosti današnje šole! . . .

Nehote mi prihaja tu na misel, kako se je zbudil pred leti Cankar in je zapisal o slovenskem narodu: „Tako se je zgodilo, da se dandanes umetnik in narod ne razumeta več . . . Ker je ostal narod tam, kjer je bil pred petdesetimi leti in se je po zaslugi svojih glasnih vodnikov pogreznil še za dobrih par klafter globlje, zahtevajo ljudje, da naj občepti tudi umetnik v jami nad Dobrušo ali v Črnem grabnu“ — pa si zamenjam „narod“ z „otrokom“, njegove „vodnike“ pa s „šolo“. — Ej, življenje je vedno isto, le njegova oblika je različna . . .

Če pa hočemo res doseči vse, kar nudi življenje, se moramo ozirati v prvi vrsti na umetnost — umetnost mora v šolo! Ne obstoji pa v tem, da so poslikane šolske stene z modernimi patronami, da uvedemo v šolo tudi risanje po modernih zahtevah; to je vse premalo:

„Vsaka ura mora biti umetnija! — Vsaka lekcija bodi močen odtis učiteljeve osebnosti. Vsak vzgojni in poučni vpliv na mladino naj bi iskal po umetniških sredstvih, t. j. po vseh sredstvih, ki jih podá učiteljeva individualiteta in vsakokratna snov.“

Scharrelmann sam priznava, da je ta zahteva zelo obširna, da, celo preobširno, ampak pot mora biti taka, da tvorita šola in dom skupni temelj za delo. To pa je mogoče le tedaj, če sta uglašena šola in dom na isti osnovni ton: na zbuditev in pospeševanje vseh vstvarjajočih moči v otroku.

Dr. Theodor Sander

Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji

Povzetek: Po daljšem kritičnem uvodu o obupnem stanju na področju izobraževanja učiteljev v Nemčiji postavlja avtor članka v politično analitičnem razmišljanju osnovno tezo, da je Bologna za povečanje kvalitete oz. za učinkovitost izobraževanja učiteljev popolnoma nerelevantna. Za politično intervencijo na podlagi bolonje je značilno: pomanjkljivo poznavanje realnosti izobraževanja učiteljev pri vseh udeleženi akterjih; praviloma pomanjkljivo zaznavanje problemov; uporaba neprimernih instrumentarijev; obsežno proizvajanje nasprotnih učinkov; informacijski deficiti po lastni krivdi; splošna tendenca k slepim akcijam; destabilizacija visokih šol (tudi izobraževanja učiteljev) kot nameren ali nenameren učinek političnega ravnanja; neizbežnost številnih destruktivnih posledic ravnanja – nasploh nesposobnost političnih instanc za racionalno vzpostavitev odnosa cilj–sredstvo. Bologna pa seveda pospešuje že prepoznaven preobrat od izobraževanja/izobraževanja učiteljev kot javnega dobrega k izobraževanju/izobraževanju učiteljev kot blaga, ki ga zasebna velepodjetja tržijo kot vsako drugo blago. Za socialni kontekst, v katerem poteka izobraževanje učiteljev, pomeni bolonja hkrati še večje spodbujanje ignorance in nekompetentnosti prihodnjih učiteljev kakor tudi zavračanje, ravnodušnost in nezainteresiranost pri študentih in učiteljih.

Ključne besede: bolonjski proces, učinkovitost izobraževanja, izobraževanje učiteljev, učiteljeve kompetence.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Theodor Sander, Früher Universität Osnabrück

Vsaka analiza politike z znanstvenimi pretenzijami, tudi analiza politične reorganizacije izobraževanja učiteljev v kontekstu tako imenovanega bolonjskega procesa, bi se morala pričeti z raziskovanjem današnje realnosti in aktualnih, dejanskih, bistvenih problemov izobraževanja učiteljev. Ne smemo se preveč čuditi veliki enotnosti izobraževalnih politikov, interesnih združenj in znanstvenikov v tem, da se tega bolj samoumevnega začetka nočejo lotiti. V kolikor obstajajo razhajajoča se mnenja (to v Nemčiji vsekakor drži za bolonjski proces na splošno in še posebej za reformo izobraževanja učiteljev), se zdi nasprotnikom in zagovornikom političnih namer na področju izobraževanja najpomembnejše, da za fiktivne probleme iščejo neuporabne rešitve z namišljenimi učinki ali da za obstoječe stanje skonstruirajo fiktivne probleme z za lase privlečenimi opisi vzrokov in nesmiselne, neefektivne politične ukrepe, ki se jih je zato treba lotiti.

1 Izobraževanje učiteljev kot univerzitetna praksa

1. Ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole.

Prvi element realnosti izobraževanja učiteljev je rigorozna delitev visokošolskega izobraževanja in šole kot poklicnega področja/mesta učiteljeve poklicne prakse, ta pa je spet povezana z rigorozno delitvijo šolskega izobraževanja in poklicnih področij/področij prihodnje poklicne prakse učencev. To dvojno ločevanje nikakor ni razvoj v napačno smer, zmeta ali pomota, marveč logični, konstitutivni element meščansko-kapitalističnega razvoja, poseben delni element splošnega ločevanja in nasprotja med meščansko družbo in državo. To ni le institucionalno ločevanje, ampak tudi poudarjanje pomembnosti glede na cilje in vsebine ter oblike izobraževanja, temelječe na nujnosti in razumnosti splošnega izobraževanja, onkraj cehovske, obrtniške in uporabniške naravnosti izobraževanja. Splošnost visokošolskega izobraževanja tiči potem

v razsvetljevanju s pomočjo znanosti, v izobraževalni vrednosti raziskovanja, v pridobivanju kompetenc razumsko kritične analize socialne (znotraj te tudi poklicne) realnosti z ozirom na principe in cilje modernih (demokratičnih) državnih ustav po francoski revoluciji 1789 in v ustreznem, na samostojnosti in odgovornosti temelječem položaju študenta in učitelja v izobraževalnem procesu. Le tako splošno izobraževanje ustvarja pogoje za to, da se lik učitelja etablira kot lik profesionalca, da učiteljevo profesionalnost ločimo od sporadično pridobljenih pedagoških kompetenc laikov (staršev, vodilnih v poklicnem okolju itd.), da se vsakodnevno delovanje in odločitve učitelja postavi na razumne temelje. Za učiteljevo pridobivanje splošnih (to pomeni znanstvenih in raziskovalnih) kompetenc ni nikjer nobene alternative ali nadomestila.

Alternative nikakor ne predstavlja preprosta razširitev praktičnih stikov prihodnjih učiteljev v okviru visokošolskega izobraževanja. Znani pedagog¹ je pred leti v nekem predavanju kritiziral nejasne udarne zahteve po večji vezanosti na prakso in je zelo strnjeno ugotovil, da bi ustrezni ukrepi lahko imeli šibke ali bežne učinke, »ker predstavlja vsakdanja praksa [v šoli] zgoščenost dogodkov in naključnost, ki ju ne anticipira nobeno izobraževanje« (Oelkers 2000). To tezo lahko postavimo še bistveno natančneje: vsi objavljeni podrobni katalogi učiteljevih kompetenc, ki jih v zadnjem času v nekaterih deželah, kot sta Velika Britanija in Švedska, tudi praktično uresničujejo, temeljijo na domnevi, da se da poklicno potrebne kompetence sistematično analizirati in da jih lahko šolska oblast definira kot splošnoveljavne smernice. Cilj izobraževanja učiteljev bi naj bil, da te kompetence posreduje v formalnem izobraževalnem procesu, tako da postanejo sestavni del osebnosti prihodnjega učitelja oz. njegovega ravnanja in da učitelju ves čas njegovega poklicnega delovanja omogočajo, da iz tega neizčrpljivega rezervoarja izbira ustrezne elemente ravnanja v določeni učni situaciji.

Pri takšnem razmišljanju se ne upošteva, da učitelju na delovnem mestu postavlja zahteve določena socialna situacija v razredu in da situacija v razredu zgolj zrcali prevladujoče socialne probleme in strukturalne spremembe v širšem družbenem okolju (prim. Sander 1997a, S. 9 ss.; Sander 1999). V ožjem smislu se šele v konkretni učni situaciji, v socialnem procesu interakcije med učiteljem in učenci jasno pokaže, v kolikšni meri so učitelji kompetentni ali pa ne. Kompetenca na tem nivoju pomeni variabilni socialni koncept v variabilni socialni realnosti (in seveda ne kak jasno definiran element osebnosti ali univerzalen repertoar ravnanj, ki bi se ga dalo katalogizirati); njen ustroj pa je popolnoma odvisen od vsakokratnih specifičnih socialnih interakcijskih procesov. Izkušnja v konkretni učni situaciji lahko tukaj včasih pomaga, ni pa odločilen in vedno koristen dejavnik pri dokazovanju pedagoških kompetenc. V širšem smislu splošni družbeni problemi vsakokratne zgodovinsko-socialne situacije določajo, kakšen je kompetenten oz. nekompetenten učitelj. Hkrati pa določajo, kateri so tisti momenti, od katerih je odvisen uspeh ali neuspeh pouka.

¹ Op. prev: Izraz pedagog (prevod izraza Erziehungswissenschaftler) v prevodu uporabljam za znanstvenike, ki se ukvarjajo s področjem vzgoje in izobraževanja.

Kar koli bi lahko rekli o upravičenosti anticipacije situacij na delovnem mestu v šoli in o kompetenčnih zahtevah v univerzitetnih izobraževalnih procesih ter o definiciji splošnih kompetenčnih okvirov na politični ravni, ni v primerjavi s temi preprostimi dejstvi vredno nič. Nimamo nobenih nespremenljivih učnih situacij, ki bi se jih dalo standardizirati in iz katerih bi se dalo poklicno analitično izluščiti nekaj takega, kot je profil učitelja – razen če bi bili privrženci nerealnih, neučinkovitih, tehnoloških konceptov pri pripravi urejenega pouka. Vsak namen, da bi opisali standardne zahteve, zato pomeni samo poskus, da v nekem dejanju samoprevare (nevodljive) socialne probleme predefiniramo v tehnično/tehnološke probleme. Značilno pri poklicu učitelja je ravno to, da so poklicne situacije na delovnem mestu zelo spremenljive, ne le pri različnih generacijah učencev, ampak celo znotraj ene same generacije učencev, šol in paralelk. Vse ustanove, ki sodelujejo pri izobraževanju za poklic učitelja, ne glede na to, če so to visoke šole ali šole, in ne glede na to, kakšen poudarek dajejo »praktičnim« oz. »teoretičnim« izobraževalnim elementom, se tukaj srečujejo z istimi težavami. Te nastajajo, ker ne poznajo socialnih in interaktivnih procesov, ki definirajo učitelja na šolskem področju in načeloma nimajo nobene možnosti prognoze ali anticipacije socialnih procesov in s tem spreminjajočih se šolskih situacij – razen če se to ne zgodi čisto po naključju.

2. Izobraževanje učiteljev, ko se daje prednost praksi in je teorija odpovedala.

Radikalno ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole v zgoraj opisanem smislu je torej v tem stanju stvari v vseh pogledih razumen in nujen element izobraževanja učiteljev v smislu omogočanja profesionalnosti. Toda, medtem ko institucionalno ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole še vedno traja (v nekaterih evropskih deželah se že nekaj časa trudijo, da bi to ločevanje vsaj delno odpravili s prenosom velikega dela izobraževanja na šole), splošno izobraževanje nikoli v zgodovini ni postalo konkretna vodilna misel univerzitetnega izobraževanja učiteljev. To je drug element realnosti izobraževanja učiteljev. Njegov negativni učinek je neprecenljiv – nobenih nadaljnjih razlag ne potrebujemo za popolno neučinkovitost pedagoškega študija, o kateri se vedno znova tarna. Na mesto splošnega izobraževanja je prišel nesmiseln skupek elementov (strokovni predmeti, predmetne didaktike, pedagoške znanosti, družbene vede, kratka praksa v šolah in drugih izobraževalnih ustanovah) brez jedra, brez celotnega koncepta in brez vsakršne izobraževalne ali poklicne relevantnosti, ki posamezno in vsi skupaj načeloma za utemeljitev profesionalnosti niso vredni nič. Zaradi tega pri izobraževanju učiteljev ne gre več za dejanski razvoj profesionalnosti, ampak za to, da ohranimo videz učiteljevega profesionalnega statusa in ga ščitimo pred zahtevami in ugovori laikov. Ustrezni poklicno relevantni elementi so le postopoma dobili jasno podobo in so jih v dolgem zgodovinskem procesu izobraževanja gimnazijskih učiteljev prenesli na vse kategorije učiteljev. Dovolj bo, da jih samo naštejemo:

- examen pro facultate docendi;
- formalizacija izobraževanja učiteljev kot veje univerzitetnega izobraževanja z ustreznimi izobraževalnimi ureditvami;

- koncipiranje dvofaznega izobraževanja z različnimi težišči in nalogami;
- nastanek relativno stabilnega kurikularnega okvira za izobraževanje učiteljev;
- nastanek samostojne poklicne znanosti v kontekstu izobraževanja učiteljev;
- etabliranje učiteljev kot državnih uslužbencev z uradnimi nalogami;
- specifična tehtna vloga šole/učitelja v reprodukciji socialnih struktur prek ocenjevalnih in selektivnih mehanizmov šole;
- uveljavitev splošnih standardov za urejeno opravljanje poklica (»pedagoški etos«) tako z ministrskimi odredbami in odloki kot tudi z razvojem poklicnega statusa samega in poklicne prakse, ki jo ustrezno normira poklicni status;
- dejansko izoblikovanje odnosa straši in šola/učitelj v šolski praksi v smislu hierarhičnega odnosa.

V primerjavi z drugimi evropskimi državami se je Nemčija že od začetka 19. stoletja razvijala drugače, saj je bila učiteljeva formalna upravičenost, torej njegove kvalifikacije za opravljanje poklica, vezana na dvostopenjsko izobraževanje – po univerzitetni diplomu, ki je prvi državni izpit, je moral opraviti še drugi državni izpit, in sicer potem, ko je opravil državni seminar, sprva povsod dvoleten, usmerjen na šolo in pouk. Druga izobraževalna faza je od začetka predstavljala nasproten model univerzi z radikalno diskvalifikacijo misli o splošnem izobraževanju in jo zamenjala z nerelevantnim treningom ravnanja v vsakodnevni učni situaciji. Zaradi tega je bila to od vsega začetka faza čistega zapravljanja časa, v kateri že od nekdaj – in to se dogaja še danes – spodbujajo le nesposobnost, neznanje, nefleksibilnost in birokratsko držo prihodnjih učiteljev. Kljub temu ugotavljamo, da študijski seminar in izobraževanje, ki tam poteka, v javni zavesti predstavljata mit večje praktične bližine izobraževanja in reprezentirata večjo učinkovitost šolskega navezovanja na prakso, da bi bila bolj temeljita profesionalnost. S stališča študijskega seminarja je univerzitetno izobraževanje, tako po navadi oznanjajo učitelji v teh seminarjih, popolnoma odveč ali pa ga je treba povsem spremeniti. Tudi v trenutni fazi bolonjskega procesa se vsi udeleženci v Nemčiji togo oklepajo druge faze izobraževanja učiteljev (pripravištvu z dodatnim študijskim seminarjem – Refendarsausbildung), tako da moramo v Nemčiji do konca izobraževanja učitelja še naprej računati s 6- do 7-letnim študijem ter z ustreznim »dodatnim izobraževanjem«, ki je pogoj tudi za vse kandidate za učitelje iz drugih evropskih držav (prim. Terhart 2000).

Bogastvo vezanosti na prakso. Kadar gre za diskusijo o visokošolskem izobraževanju učiteljev in za njegove probleme, znanstveniki/docenti danes skoraj vedno s slabo vestjo sklonijo glave, če jim očitajo premalo vezanosti na prakso. Med politiki obstaja že skoraj ustaljena standardna formulacija, v kateri brez zadrege zatrjujejo, da je v današnjem izobraževanju učiteljev preveč teorije in premalo prakse. Temu ustrezno je danes v Nemčiji čedalje več zagovornikov reforme, ki bi ohranila drugo, šolsko in na pouk vezano fazo (pripravištvu s seminarjem), a bi tudi v visokošolski študij uvedla več elementov (šolske, za pouk specifične) prakse za prihodnje učitelje – čisto po britanskem vzoru. Ne

popolnoma neupravičeno pa posamezni pedagogi ugovarjajo, da zahtevana (na pouk vezana) »praktična usmerjenost« ne le onemogoča problem transferja visokošolske didaktike, ampak tudi tvega, da bo postala odveč in potrdila prevladujočo šolsko realnost, ki bi jo vsekakor radi presegli. (Oelkers 2000)

Vsa debata med zagovorniki in nasprotniki večje »bližine praksi« je kajpada tako površna in vsebinsko prazna, da je to komaj mogoče opisati. Primerna diskusija o praktični vezanosti visokošolskega izobraževanja prihodnjih učiteljev se z mojega stališča prične šele tam, kjer se upošteva vsaj naslednjih *pet* ravni in njihovih delnih aspektov:

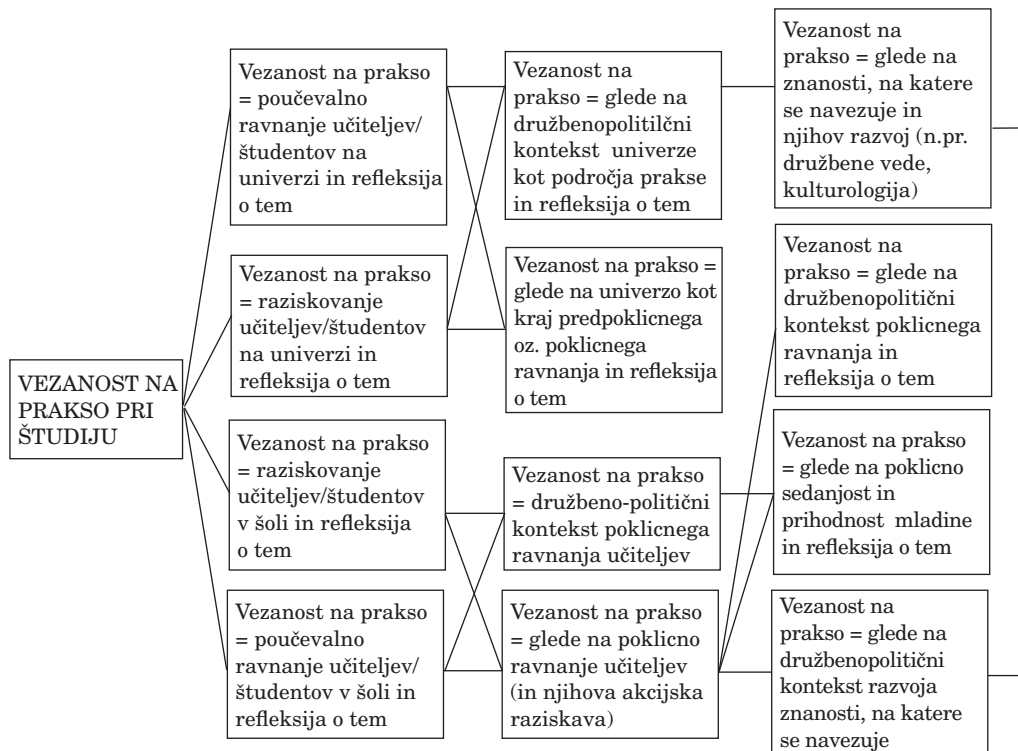
- 1. raven: načini poučevanja učiteljev in študentov pri univerzitetnih oblikah dela, pri čemer je že jasno, da imajo študenti malo ali nič možnosti vplivanja na to; načini poučevanja študentov in učiteljev pri pouku v šoli ali v drugih vzgojnih ustanovah, pri čemer je tudi jasno, da se učitelji praviloma radi umaknejo v vlogo opazovalca in kritika poteka pouka; raziskovanje študentov in učiteljev v univerzitetnem kontekstu, pri univerzitetnih oblikah dela študija in zunaj njih, dasiravno je aktivna udeležba študentov pri raziskovalnih projektih popolnoma neobičajna; raziskovanje študentov in učiteljev v šolskem kontekstu, dasiravno študentje niso večji uporabnih strategij in konceptov raziskovanja. Sicer pa raziskovalno analitično obravnavo pouka razumejo kot moteč element pri zgodnejšem pridobivanju kompetenc poučevanja (tudi namišljenih kompetenc poučevanja); nenehna refleksija vseh štirih delnih aspektov kot individualna ali skupinska aktivnost. Pri tem je popolnoma očitno, da se pedagoške procese znotraj univerzitetnega izobraževanja redko razume kot model za pridobivanje pedagoških kompetenc, še redkeje pa jih razumejo ali interpretirajo kot različico oz. model vezanosti na poklicno prakso, saj je z iztočnico praktična usmerjenost mišljena izključno šolska/učna praksa. To ima verjetno opraviti tudi s tem, da je v normalnem primeru pedagoška/didaktična kvaliteta univerzitetnega nauka prava katastrofa in v kontekstu modelnega učenja lahko predstavlja le negativni vzor.
- 2. raven: Družbeno-politični kontekst univerze kot družbenega praktičnega področja, tamkajšnji akterji, njihov interes in konkretne aktivnosti, njihova teža in vpliv na podobo univerze in na njene učne oblike, kakor tudi bistvene spremembe družbeno-političnega konteksta; univerza kot mesto predpoklicnega oz. poklicnega ravnanja, reguliranje akterjev in njihovo razumevanje samega sebe; med drugim tudi status, vedenje, kompetenca, izobraževanje in učinkovitost univerzitetnih učiteljev, kakor tudi status, vedenje in pridobivanje kompetenc študentov ter njihovo razumevanje dobrega učitelja; družbeno-politični kontekst šole in drugih vzgojnih ustanov kot družbeno praktično področje, ostali akterji, ki tam nastopajo, njihov interes in konkretne aktivnosti in njihov vpliv na funkcioniranje šole, kakor tudi bistvene spremembe družbeno-političnega konteksta; poklicno ravnanje učiteljev in vodstva šole, njihovo reguliranje, vedenje, učinkovitost in razumevanje samega sebe, kakor tudi njihove pedagoške izkušnje; nenehna refleksija vseh štirih delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.

Razume se, da do te refleksije pride kvečjemu v izjemnih primerih, kot nekaj posebnega in ločeno od preostalega izobraževalnega konteksta.

- 3. raven: Družbeno-politični kontekst poklicnega ravnanja v kapitalističnih družbah na sploh, predvsem sprememba poklicnega koncepta, poklicne podobe, poklicnih vsebin, poklicnega izobraževanja in poklicnega delovanja v konkretnih situacijah v podjetju, in sicer za mladino in odrasle; poklicna sedanjost in prihodnost mladine v kapitalističnih družbah v odnosu do njihove šolske izobrazbe; nenehna refleksija obeh delnih aspektov kot individualna ali skupinska aktivnost.
- 4. raven: Znanosti, ki se ukvarjajo z družbenimi fenomeni in razvoji (npr. družbene znanosti, kulturologije, pedagoške znanosti) v univerzitetnem kontekstu, njihove teoretične in metodične koncepcije, njihovo konkretno posredovanje in usvajanje pri univerzitetnih oblikah dela, premik težišč, diferenciacija in specializacija znotraj znanstvenih področij; družbeno-politični kontekst razvoja znanosti na različnih področjih, splošni pogoji produkcije ideologij v univerzitetnem okviru in v širšem družbenem kontekstu; politika razvoja znanosti in odnos znanosti do politike; nenehna refleksija obeh delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.
- 5. raven (*kot raven, ki korenito vpliva na vse ostale ravni*): *Razvoj odnosa socialnih razredov na splošno in spremembe delovnega in življenjskega sveta vladajočih in podrejenih znotraj meščansko-kapitalistične družbe, ki jih ta razvoj določa; pomen vedno bolj razširjenega nasprotja /protislovja meščanske družbe in države za usa družbena delna področja; refleksija obeh delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.*

Upoštevati je treba, da se pri tem pregledu vezanosti na prakso v univerzitetnem izobraževanju učiteljev ne gibljem na normativnem področju, kjer bi prikazoval, kako bi naj bilo, ali na področju naključnih želja, katerih uresničitev bi na univerzitetnem področju svetoval, ampak, *razen v nekaj izjemah*, na področju dejanskih danosti (ki se jih v zdajšnjem stadiju ne da odpraviti!). Vseh *pet* ravni je v izobraževanju učiteljev nenehno prisotnih, bodisi brez kakršnekoli refleksije, analize in teoretiziranja s strani učiteljev in učencev, pa četudi le na ravni skritega kurikulumu (prim. Sander 2004). S prisotnostjo faktične vezanosti na prakso nastajajo faktični izobraževalni učinki, pri čemer je popolnoma nepomembno, ali jih razumemo kot zaželene ali nezaželene, kot razumne ali nerazumne, kot funkcionalne ali nefunkcionalne, kot sistem stabilizirajoče ali v nasprotju s sistemom itd. Učinki nastajajo pač neodvisno od volje in zavesti udeleženih akterjev. *Preplet vezanosti na prakso je v nasprotju z dvojnimi institucionalnim ločevanjem izobraževanja učiteljev od šole kot poklicnega področja delovanja in prihodnje poklicne prakse učencev.* Grafični prikaz (prim. preglednica 1) želi dodatno poudariti, da predstavlja *pet* ravni in njihovih *štirinajst* delnih aspektov nujno celoto in da sta zanje značilna raznoliko prepletanje in odvisnost, ki se ju v grafičnem prikazu niti ni dalo v celoti nakazati. Če bi želeli kak posamezni delni aspekt izločiti iz celote in ga deklarirati kot odločilni dejavnik pri profesionalizaciji prihodnjih učiteljev, potem to lahko opišemo le kot nerealno in potvarjajoče poenostavljanje problema in kot zanimivo politično ravnanje z nerazkritimi ali

Preglednica 1 – Vezanost na prakso v univerzitetnem izobraževanju učiteljev



tudi nerazumljenimi posledicami. Mimogrede se mi postavlja vprašanje, ali ne bi v celostni vezanosti na prakso omogočila izobraževanja v kontekstu splošnega, če bi jo raziskali in reflektirali kot faktično danost v njeni celovitosti (in v dolgoročnem opazovanju kot zgodovinski proces). Od take postavitve vprašanja pa je sedanjje izobraževanje učiteljev še neskončno daleč.

Skromna teoretična ponudba. Prišli smo torej do zaključka, da je treba ustajene predstave o (poklicni) vezanosti na prakso in njeni funkciji v univerzitetnem izobraževanju učiteljev zaradi njihove površnosti nujno korigirati. Tarnanje nad premajhno vezanostjo na prakso v današnjem izobraževanju učiteljev je očitno neutemeljeno, nerazumljivo in absurdno. Toda kako je v nasprotju s tem z vezanostjo na teorijo v univerzitetnem izobraževanju učiteljev? V literaturi, ki je na voljo o znanstvenih aspektih izobraževanja učiteljev, so že od nekdaj glasni glede tega, da so strokovne, strokovnodidaktične, pedagoškoznanstvene in druge študije ter različni elementi praktične faze nepovezani drug ob drugem. Dodatno se pritožujejo še nad tem, da strokovne študije tradicionalno zavzemajo največji del celotnega časa študija in da so pedagoške študije bolj potisnjene na rob pozornosti prihodnjih učiteljev (prim. Terhart 2001, str. 196 ss.). Popolnoma jasno je, da se s tem tarnanjem za skoraj vse pedagoške izčrpa kritika posredovanja in osvajanja teorij v izobraževanju

učiteljev oz. v razvijanju teorij v pedagoških znanostih (primerjalna pedagogika, historična pedagogika, sistematična pedagogika, pedagoška psihologija, pedagoška sociologija). Hrup, ki ga tukaj zganjajo, je tako kot pri Shakespearu: Mnogo hrupa za nič. Popolnoma obrobne probleme stilizirajo v glavne, iz katerih potem implicitno izhajajo povsem neprimerne rešitve problemov, praviloma celo le navidezne rešitve. Bistveno osrednejše, bistveno hujše je izjemno problematično splošno stanje posredovanih znanstvenih elementov pri izobraževanju učiteljev, ki vsi skupaj pomenijo sistematično pripravo na ignoranco in nekompetentnost.

Na tem mestu se ne morem ukvarjati s posameznimi strokovnimi znanostmi/s strokovnimi didaktikami, za katere taka sodba drži še posebej drastično, ampak se omejujem na nekaj malo sumaričnih in povsem preliminarnih pripomb k pedagoškim znanostim. Kdor si ogleda današnje modne teme pedagoške znanosti – šibkost branja in pisanja, diskalkulija, sindrom slabe koncentracije, hiperaktivnost, spremenjeno otroštvo, nasilje med otroki in mladostniki, kvarni vpliv medijev, izjemna nadarjenost in spodbujanje le-te in mnoge druge – lahko le ugotovi, da v krogih pedagogov zadnje čase prevladujejo kolektivne blodne predstave po vzoru srednjeveškega čarovništva. To se mi zdi zelo resna ugotovitev, saj na nobenem izmed omenjenih področij niso niti najmanj upoštevani ustaljeni in doslej splošno sprejeti kriteriji snovanja teorij. Tako je na primer možno, da se v številnih objavah o izjemni nadarjenosti ponavadi ne razkrije, kaj avtor pod pojmom zelo nadarjen sploh namerava razumeti in kaj bi lahko bila prava vsebina tega pojma (v smislu, da »preprosto vemo, kaj je izjemna nadarjenost, če zelo nadarjene vidimo«) in da se ne ponuja niti enega skromnega analitičnega instrumenta, s katerim bi lahko na verjetnejši, znanstveno-metodološko neoporečen način identificirali izjemno nadarjene. Za to se ne potrudijo niti najskrajnejši zagovorniki teze o izjemni nadarjenosti, ampak tudi sami o tem pišejo čisto odkrito. Znanstvenega statusa teze o izjemni nadarjenosti pa, kot se zdi, take »banalnosti« ne omajajo ali celo postavljajo pod vprašaj. Podobno velja tudi za vse ostale navedene modne teme. Omenjene blodne predstave se z znatno hitrostjo širijo tudi v učiteljskih krogih. Vsak učitelj, ki da kaj nase, ima v razredu svoje legastenike, svoje otroke z zmanjšano sposobnostjo koncentracije, svoje hiperaktivne učence, svoje izjemno nadarjene, svoje nasilneže, svoje učence, ki imajo težave s primarnimi izkušnjami, svoje učence s poudarjenim delovanjem ene možganske polovice (in kar je še blodnih zmot). Preprosto vemo, da je ta ali oni otrok takšen – in temu ustrezno ravnamo (!), če je treba tudi z zdravili in drogami, ki povzročajo odvisnost, če to zagovarjajo medicinski in psihološki šarlatani.

Poleg kolektivnih blodnih predstav obstaja v pedagoški znanosti obsežno področje snovanja teorij, ki jih lahko v najboljšem primeru uvrstimo med psevdoznanosti, navidezne znanosti ali antiznanosti. Zanje je značilno, da v povojnem času, ali tudi že dlje, popolnoma ignorirajo vsestransko sprejeta načela uporabe metod in konstrukcije teorij znotraj celotnega sistema nastavkov, ki med sabo konkurirajo oz. tekmujejo. Vsakdo ve, da moramo ločevati vsaj med duhovnoznanstveno-hermenevtičnimi, empirično-analitičnimi, kritično-teoretičnimi, marksističnimi miselnimi nastavki – pri čemer so v uporabi tudi

druga razlikovanja. Nedvomno tudi vsak ve, da si različne teoretične smeri vzajemno odrekajo pravico do etikete (razumna) znanost. Predstavniki moje generacije se seveda še spominjajo velikega pozitivističnega spora v šestdesetih letih med Adornom in Popprom ter med njunimi učenci in privrženci, ki je trajno vplival na celo družbo vodilnih pedagogov takratnega časa. Kdor pogleda običajne objave, (morda presenečen) ugotovi, da številne izjave »pedagogov« ne sodijo v nobeno od omenjenih kategorij in znanstvenih tradicij, tudi če v posameznem primeru tam ne najdemo le nesmiselnih trditev. Popolnoma nejasno ostaja, če se posamezni avtor opira na kakšne znanstvene postopke razvijanja teorije. Druga različica psevdoznanosti je ta, da se najprej z obsežno uporabo običajnih metodoloških postopkov zbere empirični material, potem pa se pri interpretaciji rezultatov prav tako v veliki meri uporablja popolnoma poljubne razlage in pri tem vse skupaj ponuja kot vsoto nespornih dejstev. Seznan psevdoznanstvenih strategij bi se nedvomno dalo še razširiti.

Poleg kolektivnih blodnih zaznav in psevdoznanosti najdemo pri tvorjenju teorij v pedagoški znanosti tudi vulgarnoznanstvene različice. Zanje je značilno, da sicer lahko imajo znanstvene pretenzije, a je pri njih bistveno izključeno, dane povezave niso dojete, sklepi so površni itn. K spodbujanju vulgarnoznanstvenih različic je v veliki meri prispevalo dejstvo, da je v povojnem času v pedagoških znanostih prišlo do velike specializacije, ki se med drugim izraža v preimenovanju kateder, v kvalifikacijskih procesih znanstvenega podmladka, v seznamu publikacij posameznega znanstvenika, v spremenjeni podobi učnih ponudb in v zahtevah ter težiščih pri izpitih. Taki znanstveniki, ki so znali obravnavati celotno pedagogiko in filozofijo (kot Eduard Spranger v Berlinu) ali celotno pedagogiko in sociologijo (kot Theodor Geiger v Braunschweigu), so medtem popolnoma izumrli. Sposobnosti in znanja, da bi ustvaril izjemna dela na celotnem področju splošne in poklicnoizobraževalne pedagogike, vključno z zgodovinskim opazovanjem (tako kot je to počel moj akademski učitelj in mentor Herwig Blankertz v Berlinu in Münstru), danes nima nihče več.

Če si imenovane znanstvene različice pedagoških znanosti ogledamo s stališča njihove družbene funkcije, potem jih v smislu razlikovanja Maxa Horkheimerja vse skupaj lahko uvrstimo med afirmativne teorije (prim. pregled in shema 2, nanaša se posebej na primerjalno pedagoško znanost). V nasprotju s tem pa zaman iščemo kakršnokoli že formuliranje obsežne kritične teorije. V raziskovanju izobraževanja učiteljev bi to pomenilo teorijo, ki bi bila sposobna predstaviti raznolike aspekte vezanosti na prakso v njihovih imanentnih nasprotjih in prostislovjih in v gibanjih, ki iz tega izhajajo. Kritika pri tem ne pomeni zunanje početja nekega subjektivnega mišljenja z več ali manj poljubnega stališča. Nekaj kritično opazovati in raziskati zahteva, da za določen predmet (izobraževanje učiteljev; šolska politika kot reforma izobraževanja učiteljev) ne ponudimo kritike, za katero trdimo, da je razumna, od zunaj, ampak poskušamo ugotoviti in opisati, na kakšen način predmet kot tak vsebuje kritiko samega sebe. Kljub temu da prizadevanja za kritično teorijo v tem smislu najdemo, vendarle ostaja dejstvo, da gre tukaj za čisto posamezne, delne nastavke, da pa kompleksna kritična teorija znotraj pedagoške znanosti preprosto ne obstaja (z vprašanjem konstituiranja kritične pedagoške znanosti sem se sam

Preglednica 2: Alternativni koncepti primerjalnega raziskovanja izobraževanja

	Afirmativni teoretski nastavki	Kritični teoretski nastavki
Definicija predmeta, ki ga raziskujemo	Izobraževalni sistemi kot elementi kulturnih razlik (ki jih mora šolska politika upoštevati in ohranjati)	Izobraževanje in šolska politika kot posebne, a obstoječe oblike posredovanja in socialne kontrole – in spodbujanje nasprotovanja kontrolnim mehanizmom
Izbor informacijskih virov o predmetu	Omejitev na opazovanje normative zakonske podlage in normative vloge administrativnih in političnih definicij nalog in funkcij izobraževalnih sistemov in državne šolske politike	Poudarjanje virov za kompleksno in protislovno realnost socialnih in političnih procesov v izobraževanju in v šolski politiki
Metodološke možnosti v raziskovalnem procesu	Branje in citiranje virov večinoma uradnega značaja (preprosta obnova in povzemanje besedil, niti hermenevtična interpretacija)	Analiza socialnih procesov, vključno z vsemi udeleženi akterji in zainteresiranimi, njihova ravnanja, nazori in ideologije, njihovi specifični interesi, strategije in oblastni odnosi
Strategije interpretacije raziskovalnih rezultatov	Tendenco proizvajanja napovedi, ki se bodo samoumevno uresničile in ki potrjujejo mit »različnosti« izobraževalnega sistema in »razlik« med kulturami	Težišče na razumevanju osnovnih problemov v razvoju socialnih sistemov z analizo šolskega sektorja, izobraževalnih procesov in šolske politike
Temeljni cilji/funkcije raziskovanja	Proizvajanje afirmativnih ideologij (ideologija hladne vojne, evropske dimenzije, nacionalizma, regionalizma itd.)	Radikalna kritika socialnih sistemov (zgodovina, razvoj in učinkovanje razrednega sistema v izobraževanju in šolski politiki)

ukvarjal v več člankih – prim. Sander 1991; Sander 1996a; Sander 1996b; Sander 1997b; Sander 1997c; Sander 2000).

Ko smo prišli do te točke, se samoumevno vprašamo, kakšen smisel sploh ima, da paleta obstoječih nastavkov razvoja teorij posredujemo študentom, ki se izobražujejo za učitelje. Saj se teh nastavkov ne da uporabiti v nobeni konkretni raziskavi, niti v kontekstu šole, niti v kontekstu univerzitetnega izobraževanja učiteljev. Brumlik, ne posebej radikalen avtor, je, ne da bi mu ugovarjali, v

odmevnem članku trdil, da je pedagoška znanost po 200 letih napornih poskusov razvoja znanstvene teorije pavšalno v stanju, ki mu ustreza opis »bezanje v meglo z dolgimi palicami« (Brumlik 1989). Človeku se skorajda zdi, da tako meni tudi velika večina pedagogov, saj na znanstvenih (!) visokih šolah na splošno striktno pazijo, da prihodnji učitelji na noben način ne pridejo v stik s kakršnimi koli elementi znanstvenih spoznanj; niti v vlogi pasivnih recipientov niti v vlogi aktivnih udeležencev. Izobraževanje učiteljev je popolnoma neuspešno pri svoji najbolj osnovni nalogi znanstvene socializacije študentov – ne glede na to, kateri znanstveni konceptiji posamezni učitelj daje prednost in katere specifične posredovalne namene ima učitelj na tem področju znanstvene socializacije. Študenti se v času študija niti postopno ali vsaj delno ne približajo večji kompetentnosti pri vprašanih znanosti. Povsem prepričan sem, da od 100 študentov, ki se izobražujejo za učitelja, 98 študentov nima najmanjše predstave o najnovejših izsledkih na različnih delnih področjih pedagoške znanosti, da nimajo pojma o raziskovalnih težiščih in dosežkih svojih docentov in da ne poznajo raziskovalnih metod in procesov – da o sposobnosti kritičnega ukvarjanja z raziskovanjem in njegovimi rezultati sploh ne govorimo. Stanje teh študentov nebstveno presega stanje, v katerem so bili pred svojim »znanstvenim študijem«, in lahko bi celo rekli, da je zmeda in ignoranca glede znanstvenega dela in znanstvenih konstrukcij po študiju še večja kot pred študijem. Od njih se pričakuje samo, da pokažejo največji rešpekt in skoraj sveti strah pred resnicami oz. spoznanji znanosti, o katerih se več ne dvomi in ki jih učitelji slovesno častijo. Toda to, kar častijo, je znanost kot trdnjava vsebinsko praznih formul, neznanja in protirazsvetljenstva.

3. Učinki blokade v izobraževanju učiteljev.

Kaj vse to pomeni za proces usvajanja in izobraževanja študentov v pedagoških smereh študija in za učinkovitost učiteljevih izobraževalnih prizadevanj? Načeloma po vsem povedanem ostane le zaključek, da v univerzitetnem izobraževanju učiteljev v veliki meri in neomejeno funkcionira velika pestrost vezanosti na prakso; teoretiziranje in pridobivanje teorij pa v nasprotju s tem sploh ne, kakor sem to poskušal prikazati na delnem področju pedagoških znanosti, ne da bi pri tem kakšno različico teorije sprejel kot absolutno ali razumno. Kakšen učinek pa ima drastična prevlada vezanosti na prakso v izobraževanju učiteljev posamično na univerzitetni izobraževalni proces pri bodočih učiteljih, pa bi bilo treba podrobneje še raziskati. V pavšalni in začasni obliki pa moramo vendar že sedaj poudariti pet aspektov, v katerih se izraža neuspeh univerzitetnega in postuniverzitetnega izobraževanja učiteljev in njegova neučinkovitost kot formalnega sistema urejanja in reguliranja (prim. grafično predstavitev: preglednica 3):

(a) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja pri študentih in učiteljih ne more korigirati ali preseči vpliva zgodnjega otroštva in družinske socializacije na razvoj pedagoških vzorov, na ideje in konceptije dobrega učitelja, na motivacije, vrednostne predstave ter vzorce obnašanja itd. [upor]

(b) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja izpodkopava in zasenčuje kompleksen sistem neformalnih procesov učenja, ki

faza pred izobraževanjem (1)	faza univerzitetnega izobraževanja (2)	faza uvajanja v poklic (pripravništvo) (3)	faza stalnega izpopolnjevanja (4)
------------------------------	--	--	-----------------------------------

formalni učni procesi	formalni učni procesi ↑ OVIRE	formalni učni procesi	formalni učni procesi
neformalni učni procesi UPOR	neformalni učni procesi INTERFERENCA	neformalni učni procesi NASPROTJE	neformalni učni procesi RAZVREDNOTENJE

Preglednica 3. Blokiranje izobraževanja učiteljev

prihajajo do izraza v vseh fazah izobraževanja, od začetkov pa do pripravništva in do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. [interferenca]

(c) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja pri študentih nenehno izziva reakcije na celoten sklop izobraževanja, ki jih lahko najboljše označimo kot zavračanje učenja. [ovire]

(d) Izobraževanje učiteljev na visoki šoli kot formalni sistem poučevanja in učenja se nenehno sooča z domnevno pozitivnim nasprotnim modelom v obliki postuniverzitetnega seminarskega izobraževanja, ki se zaradi domnevne bližine poklicu in praksi kaže kot patentno zdravilo za vse, kar je bil slabega in izgubljenega v univerzitetnem izobraževanju. [protislovje]

(e) Izobraževanje učiteljev v vseh fazah (univerzitetno izobraževanje, uvajanje v poklic pri seminarju, nadaljnje izpopolnjevanje) se v celoti zato zdi diskvalificirano, ker so izobraževalne aktivnosti v teh fazah zelo malo relevantne za oblikovanje poklicnih kompetenc učiteljev in ker si te kompetence v omejeni obliki pridobijo šele na delovnem mestu po zaključku univerzitetnega izobraževanja in opravljenem pripravništvu. [razvrednotenje]

Pravkar opisani model poskuša ponuditi kolikor se le da popoln pregled dejanskih blokad izobraževanja učiteljev, ne vsebuje pa neposrednega namiga na posamezne vzroke blokad. Toda če vzamemo elemente tega modela v celoti, potem je jasno, da v takem kontekstu o profesionalnosti učitelja ni treba razpravljati – saj je ta nemogoča. Zahteva po splošnem izobraževanju učiteljev, ki se jo da izpeljati iz ustanovnega procesa moderne države v kapitalistični družbi, se je izkazala kot neizvedljiva. Na mesto splošnega izobraževanja v (tj. specifične kvalitete znanstvenega raziskovanja realnosti) je prišlo izobraževanje, ki mu skoraj popolnoma primanjkuje znanstvenega raziskovanja realnosti, v njem pa prevladuje nekontrolirana množica vezanosti na prakso. Učiteljem in študentom je vezanost na prakso vsekakor tuja, toda nasprotja in protislovja, ki jih ta vsebuje, so glavni gonilni element v razvoju univerzitetnega izobraževanja učiteljev.

Zavračanja, opozicije, frontne pozicije, nezainteresiranost itd. kot posledica socializacijskih procesov v izobraževanju učiteljev so postali pri študentih popolnoma normalni in pogosto jih srečamo pri učiteljih. Še bolj samoumevno je postalo, da študenti kritizirajo učitelje (tudi če to večinoma ni na odprt način) in da učitelji neredko negativno ocenjujejo študente, ki se izobražujejo za učitelje. Študenti na splošno vedo, da jih univerzitetno izobraževanje ne bo opremilo z nujnimi kompetencami in znanji, ki jih potrebujejo za prihodnje opravljanje izbranega poklica. Iz tega v veliki meri izhajajo dezintegrativne tendence sistema. Učitelji dobro razumejo, kako so problemi v izobraževanju učiteljev, vključno z redukcijo osebja in sredstev, spremenili situacijo na njihovem delovnem mestu. Nezadovoljstvo, ravnodušnost do nalog, ki jih morajo opraviti, in nezanimanje za poučevanje oz. tudi resignirano odpovedovanje kakršnemu koli raziskovanju, so čisto običajne posledice.

2 Država in reforma izobraževanja učiteljev

Skicirano stanje univerzitetnega izobraževanja učiteljev je področje, v katerega bi naj posegla državna reforma v kontekstu bolonjskega procesa in izobraževalnopolitičnih ciljev za leto 2010. Pri tem je popolnoma jasno, da bolonjski proces (prim. shemo 4 o ciljih in instrumentih) in z njim povezane novejšie iniciative na političnem nivoju načrtujejo radikalno transformacijo visokega šolstva vključno z izobraževanjem učiteljev, ki bi naj ponovno vzpostavila politično, birokratsko, hierarhično razpolaganje z visokošolskim sistemom, omogočila kar se da brezhiben sistem državnega nadzora, kontrole in evalvacije visokošolskega izobraževanja v najmanjše detajle, študente in učitelje pa vzela na vajeti kvalifikacijskih okvirov, modulariziranih struktur, točkovanja uspešnosti in permanentnega preverjanja opravljanja dolžnosti v smislu od zgoraj diktiranih predpisov, visoke šole vključevala v spiralo tekmovanja za najnižje stroške in za največ študentov in končno, financiranje visokošolskih obratovalnih stroškov v kar se le da veliki meri preložila na »konzumente« oz. »uporabnike« visokošolskega izobraževanja, tako da se na koncu za državni proračun pokažejo kar se da veliki varčevalni učinki in se tako v največji možni meri prispeva k obvladovanju problema dolgov javnih proračunov. (Pregled teh, kot neoliberalno označenih, političnih različič je na preglednici 5.)

Preden pa zaženemo razburjen in glasen protestni vik in krik zaradi takih namer, je gotovo smiselno, da po opravljenem orisu današnje realnosti na področju izobraževanja učiteljev trezno pretresemo, kakšen je politični domet državnih reformnih aktivnosti, katere instrumentarije imajo na voljo politične instance, ki delujejo na tem področju, kako te instrumentarije uporabljajo, katere učinke in stranske učinke to povzroča oz. jih lahko pričakujemo, katere celostne učinke za prenavo in kvalitetno izboljšavo rezultatov izobraževanja učiteljev lahko zaznamo in katere globalne posledice, mimo visoke šole, bo to predvidoma imelo v odnosu do današnjega stanja in dosežkov. Kot rezultat uvodoma navajam, da sta bila izobraževanje učiteljev in njegov razvoj v diahronem primerjalnem pogledu že od

nekaj poučni primer popolnega neuspeha kakršnih koli političnih intervencij, ki so poskušale spremeniti nezadovoljiva stanja. Pogled v tujino (sinhroni primerjalni pogled) nas prav tako pouči, da sicer v Evropi in drugod obstajajo različni modeli izobraževanja učiteljev, a je pritoževanje čez nezadovoljive rezultate tega izobraževanja povsod enako. Tudi bolonja in podobni poskusi – ob glasnem alarmantnem bitju plati zvona v psevdoznanstvenih raziskavah kot je PISA in mnogih drugih novejših in najnovejših prav tako psevdoznanstvenih raziskavah v nacionalnem nemškem okviru – zaradi svoje omejitve na nekaj sprememb formalnega sistema visokošolskega izobraževanja nimajo niti najmanjših možnosti, da bi uvedli novo obdobje zmožnosti političnega uveljavljanja in učinkovitosti. Na splošno tudi znanstveniki in politiki vse premalo razumejo, da so domišljave politične deklaracije (kot je Bolonjska deklaracija) ena zadeva, njihova politična uresničitev pa druga – kakor so to na svojo veliko žalost morali izkusiti številni častihlepni birokrati političnih aparatov v vzhodni Evropi po II. svetovni vojni (to je predmet moje disertacije o neuspehu načrtovanja izobraževanja v takratni NDR – prim. Sander 1983).

Glavni cilji:

- Povečanje mobilnosti študentov in profesorjev (mobility)
- Definicija novih zaposlitvenih možnosti za BA (employability)
- Spodbujanje konkurenčnosti med visokimi šolami (competitiveness/attractiveness)

Bistveni elementi »konvergenčnega procesa«:

- Uvedba primerljivih in preprosto razumljivih zaključkov študija (easily readable and comparable degrees)
- Organizacija študija v dvofaznem sistemu (studies organised in undergraduate/postgraduate phases – BA/MA structure)
- Modularizacija študija z večjim poudarkom na obveznih modulih (modularization)
- Uvedba kreditnega sistema ECTS z možnostjo akumulacije in transferja (credit accumulation and transfer system)
- Izboljšava zagotavljanja kvalitete z evalvacijo in akreditacijo (quality assurance, evaluation and accreditation)

Preglednica 4. Osnovni elementi bolonjskega procesa

1. *Pomanjkljivo zaznavanje problemov s strani političnih akterjev.* Povsem jasno je, da je iz realnosti izhajajoče zaznavanje problemov odločilno izhodišče vsake politične intervencije, ki želi biti učinkovita. V času, ko znanost svetuje politiki, je povsem običajno, da deželne vlade oz. zvezna vlada sestavi komisijo iz predstavnikov znanosti in šolske politike, v kateri bi naj prišlo do izraza tako razumevanje zadeve kakor tudi raziskovalne težnje obeh strani. Za kritičen pregled situacije in potreb po reformi v izobraževanju učiteljev je konferenca kulturnih ministrov 16 zveznih dežel pred nekaj leti ustanovila komisijo pod vodstvom Ewalda Terharta, njeno končno poročilo pa je v knjižni obliki izšlo leta 2000 (Terhart 2000) poleg posebnega zbornika materialov z različnimi posameznimi študijami o izobraževanju učiteljev. Kdor hoče izvedeti kaj o

popolni nesposobnosti pedagoške znanosti in šolske oblasti, da bi ustrezno opisali problem, naj prebere končno poročilo in nato še leto dni pozneje izdano zbirko Terhartovih spisov in predavanj (Terhart 2001).

- Politika poudarjanja formalnih procesov *vseživljenjskega učenja*
- Politika ustvarjanja formalnih okvirnih pogojev za delo učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) pod geslom *profesionalizacije*
- Politika razširjanja formalnih katalogov *poklicnih kvalifikacij* učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) kot podlage za izpite oz. teste kakor tudi za zaposlovanje učiteljev
- Politika uvajanja formalnih sistemov *vrednotenja učinkovitosti/dosežkov* učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) pri njihovem poklicnem delu (managing the performance of personnel)
- Politika uvajanja formalnega sistema *kriterijev kvalitete, kontrole kvalitete* in obveznih ukrepov za izboljšanje kvalitete izobraževalnih učinkov na visokošolskem in šolskem področju
- Politika reorganizacije formalnih postopkov *evalvacije in akreditacije študijskih programov* (uravnavanje rezultatov)
- Politika formalnega pospeševanja *decentralizacije* in povečanje *avtonomije* ustanov, ki izobražujejo učitelje in šol
- Politika formalne preobrazbe visokih šol v samostojna *podjetja/obrate*, ki se morajo za svoje financiranje v veliki meri potruditi sami (tretja sredstva, šolnine, prodaja storitev na trgu)
- Politika formalnega ustvarjanja *tekmovalnega* vzdušja med visokimi šolami/ustanovami, ki izobražujejo učitelje s ciljem zniževanja stroškov
- Politika formalnega novega definiranja *finančnega okvira* visokih šol/ustanov, ki izobražujejo učitelje (lump sums, globalni proračun)
- Politika postopnega prehoda od izobraževanja kot javnega dobrega k *izobraževanju kot blagu*, od državnih ponudb izobraževanja k ponudbi privatnih podjetij
- Politika razširjanja sektorja *virtualnih visokih šol/virtualnih učilnic* in učenja z novimi mediji (e-learning)

Preglednica 5. Aspekti neoliberalne politike v izobraževanju učiteljev

Posebna pomena za presojanje o nivoju refleksije v pedagoški znanosti je dejstvo, da pedagogi prav pri svojem najbolj osnovnem početju, svoji leta in desetletja dolgi poklicni izkušnji, pri tem, kar pri pedagoških procesih dnevno vidijo, namreč pri izobraževanju učiteljev, v poskusih teoretiziranja postanejo tako neskončno preprosti, plehki in neživljenjski. Pogosto se zdi, da so ta prizadevanja neskončna veriga formulacij o tem, kako bi naj bilo, in ki so potem očitno razumljene kot zadosten nadomestek za opisovanje tega, kako je in za konkretne analize. Povsem razumljivo bi še bilo, da univerzitetni učitelji na področju izobraževanja učiteljev, ki nikoli niso poučevali v šoli, ali v okviru svoje univerzitetne poklicne dejavnosti nikoli ne gredo v šolo, ne poznajo poklicnega področja v šoli, njegovih realnosti in problemov. Toda zaskrbljujoče je veliko nezanimanje za rigorozno znanstveno raziskovanje univerzitetnih poučevalnih/učnih procesov in njihovih pogojev ter skoraj popolno umanjkanje obseženih analiz lastnega področja dela in delovanja. Vsekakor v Nemčiji nimamo teorije izobraževanja učiteljev, ki bi jo lahko označili

kot znanstveno, z izjemo nekaj posameznih prispevkov o delnih problemih. Na kaj se torej opira nasvet znanstvenih svetovalcev? Kakšno zaznavanje problemov imajo pravzaprav pedagogi kot svetovalci političnih instanc, ki niso razumeli niti relevantnosti neformalnih učnih procesov v izobraževanju učiteljev? Kako lahko kritiziramo popolno nespamet političnih akterjev v ravnanju s postulatoma in pojmom večje »bližine praksi«, če niti pedagogi nimajo najmanjšega pojma o tem, kaj je dejansko učinkovita vezanost na prakso pri pedagoškem študiju? Kaj naj si mislimo o reformnih načrtih političnih instanc, ki so nastali na osnovi svetovanja pedagogov, ki realnosti izobraževanja učiteljev sploh ne razumejo in ki raziskovanje realnosti zamenjujejo s svojimi osebnimi fantazijami in fikcijami ali tudi s tistimi, ki se zgodovinsko že dolgo ohranjajo kot kolektivna lastnina?

2. *Uporaba neprimernih instrumentov.* Razumljivo je, da politični akterji neodvisno od političnega svetovanja tudi sami zaznavajo probleme in imajo svoje perspektive delovanja. Pri tem je značilno, da politični akterji verjamejo v odločilni pomen in učinkovitost formalnih aspektov sistema izobraževanja učiteljev, medtem ko neformalnih aspektov ob tem bodisi ne poznajo ali se jim zdijo nepomembni. Iz tega izhaja popolno precenjevanje relevantnosti aktov zakonodaje, odredb in smernic, strukturnih elementov na organizacijski in kurikularni ravni, administrativnih posegov in napotkov, birokratskih kontrol in nadzornih ukrepov. Neprimernosti uporabljenih instrumentov glede na cilje, ki jih je treba doseči, se ne zavedajo.

V Nemčiji so v preteklih letih zelo živahno debatirali o tem, ali ne bi bilo treba izobraževalne strukture učiteljev temeljito spremeniti. Med predlogi s politične strani je posebno razburjenje med znanstveniki povzročil predlog, da bi celotno izobraževanje učiteljev – ali vsaj izobraževanje osnovnošolskih učiteljev – prenesli na visoke strokovne šole oz. ustanovili izobraževalne institucije nižjega akademskega ranga, ki bi bile podobne bivšim pedagoškim visokim šolam (prim. pregled v Terhart 2001, str. 230 ss). V predlogu samem se artikulira predsodek, ki je še vedno prisoten – skoraj trideset let po tem, ko so bile skoraj popolnoma ukinjene pedagoške visoke šole in uvedeno univerzitetno izobraževanje za vse učitelje – da namreč izobraževanje osnovnošolskih učiteljev potrebuje več poklicno praktičnih poudarkov in da mu ni nujno treba imeti znanstvenega značaja. Podobno razburjenje je povzročila diskusija o tem, da bi za izobraževanje učiteljev v okviru stopenjskega izobraževanja uvedli rigorozne delitve strokovne kvalifikacije in temu sledečega poklicnega izobraževanja. Vsak, ki se količkaj ukvarja s strukturami in oblikami izobraževanja učiteljev v Evropi, seveda ve, da stopenjsko izobraževanje že dolgo obstaja: npr. v Združenem kraljestvu (Postgraduate Certificate in Education), v Franciji od uvedbe »Instituts Universitaires de la Formation des Maitres«, v Italiji od uvedbe »scuola di specializzazione«; povsod pa temelji na predstavi o stopenjski, konsekutivni študijski strukturi, ki strokovno znanost (v veliki meri) loči od poklicnih znanosti. Pred uvedbo »scuola di specializzazione« za prihodnje učitelje na *šolah sekundarne stopnje tipa II* razen faze mentoriranega uvajanja v poklic na začetku poklicne poti ni bilo v študiju predvidenega nobenega poklicno vezanega uvoda. To so več ali manj enakovredne rešitve, od katerih ni nobena vodila bližje k cilju izobraziti kompetentnega učitelja. Sedaj bi naj torej

v Nemčiji uvedli splošno dvofazno strukturo v univerzitetnem izobraževanju učiteljev, ki se raznolikih blokad v izobraževanju učiteljev in problema njegove neučinkovitosti sploh ne bo dotaknila. Čemu torej vse to?

To, da s poljubnimi spremembami formalnega sistema izobraževanja učiteljev v danih pogojih v smislu zastavljenih ciljev ne dosežemo nobenega učinka, preprosto ne prodre v zavest najvišjih šolskih uradnikov, ker z neuspehom instrumentarija, s katerim delujejo, postaja vprašljiva tudi njihova vloga. Šolski politik zato raje živi v svetu lastnih iluzij in samoprevar in preprosto še naprej operira z neprimernimi instrumenti in izumlja pozitivne učinke, ki si jih sam želi ali pa brez sramu zatrjuje, da so ti že vidni.

Značilen primer je povečana mobilnost študentov, za katero si prizadeva bolonjski proces. Prezgodaj bi bilo verjeti, da bi lahko mobilnost študentov iz pedagoških smeri študija oz. učiteljev v Evropi povečali z uvedbo enotne študijske strukture v obliki BA-/MA-študijskih programov in z enotnimi zaključki študija. Resnične bariere večjega pospeševanja mobilnosti v izobraževanju učiteljev so že dolgo znane, ker jih na nivoju EU že leta dolgo zadostno raziskujejo in o njih diskutirajo. Razen hudih jezikovnih problemov, ki jih imajo študenti iz južne evropske dežele, iz Anglije, Irske, Francije itd., igrajo glavno vlogo nepropustne in izjemno birokratske ureditve izobraževanja učiteljev. Kot anekdotično ilustracijo lahko navedem, da me je pred leti študentka, ki je prišla na izmenjavo iz Santanderja (Španija), preden se je za to odločila, zelo zaskrbljeno vprašala, če v Osnabrücku ponujamo tudi predmet »španska književnost, 5. stopnja«, ki ga mora absolvirati po zahtevah svoje univerze. Na žalost sem ji moral povedati, da ni tako in da tudi prejšnjih stopenj »španska književnost, 1.–4. stopnja« ni v našem učnem načrtu, da pa bi se mi izmenjava kljub temu zdela smiselna. Potem se je res pustila pregovoriti in prišla v Osnabrück, čeprav nekoliko razočarana nad revščino naše kurikularne ponudbe španščine. Eden izmed zelenih učinkov (morda celo glavni učinek) uvedbe BA-/MA-študija je, da bi našli ustrezno obsežno, študijskemu programu primerno mentorstvo študentov in učiteljev v čisto »šolskem« stilu tudi v Nemčiji, kjer je bilo to do sedaj prisotno le v zmerni obliki. Pričakujemo torej lahko, da instrumentarij spremenjenih študijskih struktur ne bo pomenil povečanja mobilnosti študentov, ki se izobražujejo za učitelje, marveč v Nemčiji morda celo zmanjšanje pripravljenosti študentov na izmenjavo.

Sploh pa je nekoliko presenetljivo, da si šolska politika domišlja, da se z uvedbo »enotnih«, »in jasno prepoznavnih« stopenj visokošolskega izobraževanja, in torej tudi izobraževanja učiteljev, trudi za izobraževalnopolitično integracijo Evrope. Enotni stopnje bodo zagotovile, da bodo popolnoma neenotni pogoji, okoliščine in predpostavke v različnih deželah in na različnih visokih šolah dobile še večjo težo kot doslej. Nedvomno bo enotnost stopenj obstajala le v imenu, ne pa tudi na dejanskem nivoju. Hierarhiziranje visokih šol in študijskih programov v nacionalnem in evropskem okviru, ki tako in tako že obstaja, se bo v luči tega razvoja še enkrat zaostri.

3. *Nasprotni učinki političnega ravnanja.* Za stopenjske BA-/MA-študijske programe je v okviru bolonjskih dogovorov predvideno uvajanje modularne izobraževalne strukture. Predstavljamo si, da bi lahko segmentiranje izobraževanja

učiteljev v približno 150–200 modulov okrepilo samo videz obsežno zamišljene ponudbe znanja in kompetenc. Z modularizacijo in s splošnoveljavno uvedbo kreditnih točk za študijske dosežke prihaja v poučevalni in učni situaciji v primerjavi s sedanjim stanjem neizbežno do sprememb. Kategorije in nastavki študija, ki ga študenti sami organizirajo in določajo, prekrija in spodriva vseskozi dirigiran vnaprej izdelan model študijskih programov, ki končno ni nič drugega kot vrsta izpitnih in izpraševalnih situacij in nagrajuje nesamostojnost zaradi določenih obveznih nalog. Iz lastnih izkušenj pri poučevanju sklepam, da bi velik del študentov zelo pozdravil popolnoma »šolski« študij, ki jim odvzema odgovornost, težave z izbiro in skrb za samostojno razmišljanje o tem, kaj morajo doseči. Po drugi strani pa je komajda pretirano trditi, da čuti velika večina učiteljev potrebo po neskončnih predavanjih, s katerimi slušatelje obsoja na pasivnost oz. jih ziblje v globok spanec. Kot nadaljnjo anekdoto s svojega obzorja, moram povedati, da so posamezni učitelji celo priložnost slovesa ob odhodu v pokoj izkoristili za to, da so dragim kolegom v neskončnih predavanjih o lastni dejavnosti pojasnili, kje v karieri bodočega upokojenca lahko iščejo vrhunce in zasluge – za vsak primer, če so jih kolegi po naključju prezrli. Človek pač ne čaka na to, da ga bodo kolegi ob slovesu hvalili, ampak se raje »na pravi način« hvali sam. Sicer pa iz lastnih izkušenj vem, da na velikih konferencah tudi kvalificirani visokošolski učitelji pogosto niso sposobni, da bi v skladu s konferenčnimi pravili svoj obsežen manuskript povzeli v zgoščenem 10-minutnem predavanju. Neskončno monološko govorjenje učiteljev, za katere niti 90 minut ne zadostuje, je na visoki šoli še bolj v navadi kot v osnovni ali srednji in to postane za veliko prihodnjih učiteljev vzor in model za njihovo poučevanje.

Vsekakor se je bati, da modularni sistem s svojimi številnimi izpitnimi situacijami daje potuho tipu učitelja, ki se nikoli ni zavedal, da so predavanja pred študenti, ki so daljša od 15 minut, neučinkovita in brez vrednosti, ni opazil pasivnega obnašanja učečih se in tudi sicer ni navajen preveč razmišljati o učnih procesih in njihovi visokošolskodidaktični podobi. Številnim izpitnim situacijam, ki dajejo prednost tudi spremenjenim izpitnim modalitetam s poudarkom na čistem leksikalnem preverjanju znanja, bodo predvidoma naklonjeni tudi številni učitelji, saj te obljublajo, da bodo bolje kos »problemu lenobe« pri študentih, nad katerim se toliko pritožujejo. Po drugi strani pa lahko izhajamo iz tega, da bo močno »pošolan« izobraževalni sistem povzročil drugačen izbor študentov v pedagoških smereh študija. Rekrutiranje primernih kandidatov za učiteljski poklic je tako in tako danes v mnogih evropskih državah velik problem, predvsem tam, kjer so že vpeljali zelo »pošolan« sistem. V Angliji je na primer v strokovni javnosti pred nekaj leti za veliko vedrine poskrbel Tony Blair, ko je slovesno oznanil, da si bo njegova vlada prizadevala, da bodo v prihodnje kandidate za pedagoški poklic rekrutirali predvsem iz zgornje, po dosežkih najboljše petine vseh maturantov. Izhajamo lahko iz tega, da slej ko prej v glavnem prihajajo iz po dosežkih najšibkejše petine. Spekter dosežkov kandidatov za učiteljski poklic se v Nemčiji od tega – vsekakor še zaenkrat – drastično razlikuje in ima vsaj obliko normalne razporeditve. To se bo z vpeljavo BA-/MA-studijskega programa v smislu prilagoditve na angleški model z veliko verjetnostjo spremenilo, ker bo pri dani motivacijski strukturi študentov pedagoških smeri študija za intelektualno zahtevne v trenutku postal neprivlačen.

Če vzamemo resno razlage šolskih oblasti, potem grozi z njihovega stališča tudi v Nemčiji resen problem profesionalizacije učiteljev. Modularni in kreditni sistem, ki pomeni udarec desetletja trajajočim debatam visokošolske didaktike, povzroča predvidljive nasprotno učinke, ker bo po njegovi uvedbi problem profesionalizacije še veliko resnejši kot prej. Razvoj v Angliji in v drugih evropskih državah je poučni primer.

4. *Informacijski defeciti političnih akterjev, ki jih sami producirajo.* V Nemčiji dolgo časa niso dvomili v funkcioniranje formalnih mehanizmov hierarhične evalvacije, ki so jih na ravni strokovnih področij dopolnjevali bolj ali manj učinkoviti neformalni mehanizmi. To se je v zadnjih letih spremenilo, pri čemer iniciativa jasno prihaja od vlad/šolskih oblasti. Nezadovoljstvo z mehanizmi nadzora in kontrole, ki so obstajali doslej (in bodo gotovo tudi v prihodnosti) kakor tudi z informacijami, ki jih prek njih dobijo o stanju izobraževalnega sistema, se izraža v vrsti zahtev in predlogov, ti pa na splošno zajemajo vsaj naslednje točke:

- razširitve centralne, hierarhične kontrole z uvedbo sistematičnega in koherentnega evalvacijskega okvira z zajetjem velikega števila aspektov in pogojev doseganja rezultatov na visokih šolah;
- kombinacija zunanje in notranje evalvacije, katere stalna naloga je sistematično zajetje podatkov in redno obsežno sestavljanje poročil različnih strokovnih področij in njihovih članov;
- obvezna samoevalvacija učiteljev in/ali redna študentska evalvacija;
- modularizacija celotnega študija in delitev kreditnih točk za študijske dosežke kot specifična in v prihodnosti prevladujoča evalvacija študentov;
- ustvarjanje »kvazitržne situacije«, ki visoke šole in njihove delne institucije spravlja v medsebojno tekmovanje, predvsem za skrajšanje študijskega časa in druge ukrepe zniževanja stroškov izobraževanja;
- s tem postane možno, če ne že nujno (in v nekaterih članicah Evropske unije že uvedeno) prepletanje evalvacije ustanov, ki izobražujejo učitelje, akreditiranja in delitve sredstev;
- povečanje »odgovornosti« (accountability) visokošolskih ustanov do javnosti in do administrativne hierarhije in sicer tako, da se uvede globalne proračune in se posamezne odločitve o interni uporabi sredstev prepusti kreganju strokovnih področij na visokih šolah (čemur pogosto pravijo »avtonomija«), tudi tukaj povezano s temeljito evalvacijo rezultatov.

V tem kompleksu se artikulira drastična in obsežna razširitev potrebe po informaciji, kontroli in nadzoru kakor tudi kontrolnih ukrepov administrativnih institucij države, ki se na to navezujejo. Hkrati imajo šolske oblasti številne zaveznike na ravni visokošolskih združenj in visokošolskih uprav, ki v marsikaterem pogledu od te razširitve še profitirajo ali menijo, da profitirajo. Nove evalvacijske ideologije tukaj ni treba ponovno kritično pretresati, ker je bilo to opravljeno že drugje (prim. Sander 1995; Sander 2002 in tam citirano literaturo). Lahko povzamemo: Uporaba zavezujočih katalogov na državnem ali vsaj regionalnem nivoju skrbi za to, da so razlike v pogojih visokih šol in strokovnih področij za doseganje določenih rezultatov (in ne razlike v dosežkih) odločilne za presojo kvalitete, vendar v evalvaciji te

razlike niso zabeležene, in se jih absurdno interpretira kot različne dosežke. Veliko truda se na splošno vlaga v diferenciranost katalogov znanj, pri čemer je dosežek vedno opisan le formalno (ali celo vsebinsko prazno). Tudi če bi bil obseg katalogov ekstremno velik, ostaja pri vsakem vrednotenju neizbežnost interpretativnih dejanj pri vrednotenju dosežkov. Skoraj nikakršnih napotkov ni, kateri kriteriji veljajo za uvrstitev v različne vrednostne kategorije (npr. »dobro«, »povprečno«, »slabo«). Vse to je prepuščeno vsakemu posameznemu ocenjevalcu, vsekakor sedaj odvisno od nastajajočih tradicij in navad presojanja pod regulirajočim vplivom političnih instanc. Na splošno prevladuje v evalvaciji veliko preozko in pogosto čisto absurdno razumevanje nalog, problemov in dosežkov visokih šol/ustanov za izobraževanje učiteljev, ki dosledno izključuje celoten družbeni kontekst in visoke šole definira kot nekakšne podjetniške institucije, ki bi jih morali napraviti učinkovite same zase. O vprašljivosti ali neizvedljivosti vseh metod evalvacije dosežkov in kvalitete, pa naj gre za eksperimentalne dizajne z uporabo indikatorskih sistemov ali za nastavke anketiranja (še posebej za tako priljubljene študentske ankete), se v zadevni strokovni literaturi sploh ne razpravlja. Na splošno torej ne moremo trditi, da gre pri novih evalvacijskih strategijah za racionalne postopke merjenja dosežkov in presojanja kvalitete. Z evalvacijskimi postopki (vseeno kakšne vrste) pridobljeni podatki in informacije so kot podlaga političnega delovanja popolnoma nepomembni.

To pa ne pomeni, da v kontekstu političnega delovanja niso pomembni. Običajni indikatorji dosežkov in definicije kvalitete niso nič drugega kot politični konstrukti tistih vladnih instanc, ki čutijo vedno večjo potrebo po vseobsežni kontroli. Specifikum in resnična prednost teh konstruktov z vidika kontrolorjev sta, da imajo tam opisani predmeti le fiktivni značaj in se jih ne da povezati z dano realnostjo izobraževanja učiteljev oz. z njegovimi dejanskimi možnimi dosežki. S tem imajo kontrolorji idealno situacijo, ki jim odpira vsakršno možnost poljubne interpretacije in prav tako poljubnega političnega delovanja.

5. *Slepe akcije političnih instanc.* Evalvacija bi naj zajela dosežke študijskih programov, učiteljev in študentov – toda mar to res opravlja izčrpno? Kako lahko označimo značilna področja delovanja institucij, ki izobražujejo učitelje, na katera bi se moral opirati vsak racionalen (ali tudi iracionalen) evalvacijski postopek? Znotraj in zunaj visokih šol je očitno zelo razširjeno pojmovanje, da pri akademskem izobraževanju učiteljev ne gre za nič drugega, kot da prihodnje učitelje izobrazimo za njihove poučevalne in vzgojne naloge v šolskem kontekstu. Vsekakor to razširjeno mnenje izraža le normativen in ekstremno poenostavljen koncept funkcije visoke šole in izobraževanja učiteljev, ki se nikakor ne ujema z njuno realnostjo – mnenje, ki ga zaznamujejo predstave o tem, kaj bi naj izobraževanje učiteljev v smislu določenih skupin oseb in institucij opravljal, ne da bi jih skrbelo za to, ali to dejansko sploh lahko opravlja – in predvsem ne da bi spraševali, kaj dejansko opravljajo. Kdor se sklicuje samo na dejanske dosežke, bi moral razmisliti vsaj o naslednjih aspektih (podrobneje o tem vprašanju Sander 2002):

(a) Reguliranje trga delovne sile glede na rastoče probleme zaposlovalnega sistema. Znotraj visokošolskega sektorja je bila ekspanzija izobraževanja

učiteljev v šestdesetih in sedemdesetih letih odločilni dejavnik za zvišanje participacijskih stopenj. Vsaj od srede osemdesetih let pa je izobraževanje učiteljev to funkcijo naglo spet izgubljalo, na njegovo mesto pa so prišla druga področja akademskega študija, medtem ko so visoke šole skupaj postajale vedno pomembnejši dejavnik reguliranja tržišča delovne sile. Vsak zase naj razmisli o stanju vlad, ki so pod geslom skrajševanja študija in večje učinkovitosti študija v devetdesetih letih vedno bolj omejevale naloge visokih šol kot rezervnih mehanizmov trga delovne sile.

(b) Reprodukcijska družbenih struktur na podlagi obstoječe delitve dela. Izobraževalni sistem kapitalističnih družb, predvsem izobraževalni sistem na osnovi uveljavljenega splošnega obveznega šolanja, gradi na osnovni misli, da morajo izobraževalne institucije upoštevati princip formalne enakosti in odmisлити vsa družbena nasprotja in razlike. Izobraževalne ustanove se morajo ločiti od vseh tradicij in konvencionalnih dolžnosti, v katerih se reproducira obstoječa delitev dela prek cerkve, obrti, poklicnih stanov, socialnih razredov, družin itd. Namesto tega zagotavljajo reprodukcijo družbene delitve dela z obveznim šolanjem in izobraževanjem znotraj šol kot javnih ustanov in ga legitimirajo z različnim šolskim uspehom, ne da bi pri tem znotraj vertikalno in horizontalno strukturiranih šolskih sistemov obstajale ločene šole za otroke kapitalističnega in delavskega razreda. Reprodukcijska delitev dela in socialne strukture z odločilnim sodelovanjem učiteljev šele s tem postane vprašljiva, da je bila povezava izobraževalnega in zaposlovalnega sistema ob rastoči brezposelnosti vedno bolj sproščena. S tem je tudi priprava učiteljev na njihovo socialno nalogo reprodukcije dobila druge poudarke (npr. v diskusiji o izjemni nadarjenosti, o vlogi spolne pripadnosti v izobraževalnem procesu, o podpiranju etničnih manjšin).

(c) Ideološka integracija, predvsem s prizadevanji na nivoju državljanske vzgoje. Človek in državljan, ne pripadnik določenega razreda ali določene poklicne skupine, je v idealni predstavi teoretikov s področja izobraževanja in državnih utopistov subjekt in objekt v izobraževalnem procesu. To je imelo poseben smisel pri vzgoji prihodnjih državnih uradnikov za njihove družbene funkcije, med drugim predvsem tudi pri vzgoji učiteljev. Vsaj v izvorih modernega izobraževanja učiteljev je to pomenilo ukvarjanje posebej s filozofijo kot novim integrativnim konceptom, s filozofijo kot mater studiorum. Od tega se je današnje izobraževanje učiteljev – posebej izrazito v povojnem času – očitno zelo oddaljilo. Nihče resnično ne pričakuje, da bi lahko katero koli izobraževalno področje učiteljev, ali tudi vsa področja skupaj, pospeševala tisto ideološko integracijo, ki je bila vedno mišljena z državljsko vzgojo. K temu je treba dodati še druge momente vprašljivosti državljanske vzgoje, ki jih najdemo zunaj visokih šol in njihovih izobraževalnih interesov. Vsaka državljanska vzgoja, kdorkoli jo že izvaja, danes močneje kot kdajkoli naleti na fenomene, ki so jih, vsem radikalnim tendencam nenaklonjeni, politologi v novejšem času imenovali »prelomljena obljuba demokracije«, pri čemer so morda vendarle spregledali dejstvo, da demokracija v kapitalističnih razmerah ne more držati obljub. Do integracije pa mora samo po sebi umevno priti tudi takrat, če ostaja demokracija na visoki šoli in izven visoke šole iluzorna.

(d) Priprava učiteljev na naloge reguliranja trga delovne sile, socialne reprodukcije in ideološke integracije na šolski ravni.

Skicirane osnovne naloge izobraževanja učiteljev v celoti manjkajo v opisu predmeta novejših debat o evalvaciji. Nadomeščajo jih popolnoma dekontekstualizirani modeli profesionalnosti in profesionalizacije, ki ne zajemajo niti sekundarnih nalog akademskega izobraževanja učiteljev, ampak le cilje, ki jih akademske ustanove načeloma ne morejo uresničiti. Kdor se prepričuje, da je akademsko izobraževanje učiteljev sposobno prihodnjim učiteljem posredovati poklicne kompetence konkretne organizacije procesov poučevanja in učenja, kdor se slepi, da so učitelji te kompetence že od nekdanj pridobivali v učnih procesih, vezanih na delovno mesto, med opravljanjem poklica (in nikjer drugje), živi v svetu iluzij in sanj. S tem ko novejše debate postavljajo prav te kompetence v središče evalvacijskih procedur, konstruira evalvacija izobraževanja učiteljev kataloge nalog in opise dosežkov, ki so popolnoma nerealni in ki jih ustanove za izobraževanja učiteljev nikoli ne morejo uresničiti – kar koli že počnejo. Na strani šolskih oblasti taka usmeritev daje v veliki meri potuho slepim akcijam, ki jih izvajajo brez ustreznega razumevanja pravih nalog in dosežkov izobraževanja učiteljev in ki ne morejo biti pravične do pravih dosežkov izobraževanja učiteljev.

6. *Destabilizacija visokih šol.* Povsod v Nemčiji so deželne vlade v preteklih letih prešle na to, da so univerze in visoke šole spremenile v tako imenovana deželna podjetja in pri tem hkrati uvedle nove modele financiranja visokošolskih ustanov. Ti modeli temeljijo na tem, da se prehaja iz sistema financiranja, ki je vezano na nekaj stvarnega, na sistem pavšalnega razdeljevanja sredstev in h globalnemu proračunu, od relativno avtomatiziranega sistema internega razdeljevanja sredstev (pri katerem se je izobraževanje učiteljev že dlje časa slabo odrezalo) k bolj storilnostno naravnemu sistemu (karkoli storilnostna naravnost konkretno pomeni), od sistema, ki načeloma temelji na državnem financiranju, na sistem, ki zavezuje k večjemu financiranju iz tretjih sredstev, iz privatnih virov (z očitnimi razlogi za slabše startne možnosti izobraževanja učiteljev) in od splošnega financiranja nosilcev k večjemu vključevanju »konzumentov« v financiranje visokošolskih nalog s pomočjo šolnin, pri čemer ima posamezna visoka šola, npr. na Nižjem Saškem pravico, da sama določi šolnino. Celotna prenova poteka pod geslom »večja avtonomija za visoke šole«. Medtem pa se marsikatera visoka šola že pritožuje, da je avtonomija sedaj še manjša, kot je bila prej, ker avtonomija ob drastičnem reduciranju osebja in sredstev (posebej relevantno tudi za izobraževanje učiteljev) ne pomeni nič več kot obupen poskus upravljanja vedno manj sredstev ter zapletanje v lokalne diskusije o tem, kdo znotraj univerze mora nositi največje breme reduciranja sredstev in varčevanja z osebjem. Slej ko prej se visokim šolam ne dovoljuje, da bi odtujili zemljišča, ki so v njihovi lasti, ali da bi izbrali zanje najugodnejšega ponudnika električne energije.

V končni fazi se celoten manever šolskih oblasti izteče v to, da bi se v največji možni meri zmanjšal obseg državnega financiranja visokošolskih ustanov. Ta prizadevanja so v kontekstu splošne tendence vedno večje zadolženosti vseh deželnih proračunov v Nemčiji in kriznega zaostrovanja razvoja v »Big Businessu«. Javni proračuni morajo velike zlome podjetij z nepredvidljivimi posledicami preprečevati tako, da »Big Businessu« že več kot 15 let dajejo *vedno*

večja darila (plačilo transferja, subvencioniran prevzem državnih obratov s privatnim kapitalom, davčne olajšave, vračilo davkov itd.). Na tem mestu bodi dovolj preprosta ugotovitev, da ta darila pomenijo astronomske vsote in da se že postavlja vprašanje, kako dolgo bodo to sploh še lahko financirali. V istem kontekstu se postavlja tudi vprašanje, kako dolgo bodo delovanje visokih šol še lahko vedno bolj destabilizirali, preden bodo morali vse visoke šole zapreti ali pa strokovna področja, namenjena izobraževanju učiteljev, prodati zasebnih ustanovam. Take misli v kontekstu delovanja multinacionalnih medijskih podjetij, kot je to na primer koncern Bertelsmann, nikakor niso absurdne in pri šolskih politikih ne vzbujajo ogorčenja.

7. Povzročanje destruktivnih posledic ravnanja. Prav na primeru daljnosežnih izkušenj v Veliki Britaniji s sistemom New Public Management od angleških kolegov pogosto slišimo, da se počutijo, kot da so jih kot žrtve odpeljali pod sekiro. Tak pogled se mi zdi iz dveh razlogov preveč površinski. Po eni strani se izobraževalnopolitičnemu ravnanju vlad pripisuje cilj–sredstvo–racionalnost in učinkovitost, ki po vseh izkušnjah kot tako ne obstaja. Prav primer skrajševanja študijskega časa, ki je v središču državnih aktivnosti za izboljšanje kvalitete, vendarle kaže, da državne instance zaradi napačnih pogledov svojih političnih interesov težijo k ukrepom, ki želijo spodkopati stabilnost celotnega družbenega sistema (tendencialno zvišanje brezposelnosti). Sicer pa to ni neželen in naključen stranski učinek, ampak je značilen glavni učinek državnega ravnanja v razredni družbi – spodkopavanje in uničenje sistemske stabilnosti. Po drugi strani pa izobraževalnopolitične ukrepe sprejemajo v kontekstu celotne situacije, ki jo lahko interpretiramo kot dinamično. Nove strategije evalvacije preprosto ne krepijo le pozicij moči kontrolirajočih instanc, ampak hkrati implicirajo mehanizme proizvodjanja kritike in opozicije proti tem tendencam. Visoko šolstvo se je v zadnjih desetletjih razvijalo vedno bolj neugodno – in to velja v izjemno zaostreni obliki za izobraževanje učiteljev. V Evropi se študentje vedno bolj odvrčajo od sektorja, v katerem so rigorozni mehanizmi kontrole in nadzora ob hkratnem dramatičnem poslabšanju situacije na delovnem mestu postali pravilo.

Sklep. Možno je, da tukaj opravljena analiza politike v kontekstu bolonjskega procesa ni naštela vseh bistvenih elementov, ki bi jih bilo treba upoštevati. Toda vsota tukaj navedenih elementov popolnoma izključuje vodenje reformnega procesa izobraževanja učiteljev s strani izobraževalne administracije ali drugih akterjev. Tako imenovani bolonjski proces se sicer da izpeljati v smislu transformacije formalnega sistema izobraževanja učiteljev in so ga v izobraževanju učiteljev delno že izvedli, toda ta transformacija formalnega sistema je za izobraževanje učiteljev popolnoma nepomembna. Stranski učinki transformacije pa bi lahko bili znatni:

- zmanjšanje mobilnosti;
- nesmiseln formalizem enotnih stopenj (diplom) študija;
- negativne spremembe poučevalnih/učnih procesov prek modularizacije in kreditnih točk;
- slabša kvaliteta in učinkovitost izobraževanja;
- nerelevantnost evalvacijskih mehanizmov za konkretno raziskovanje kvalitete;

- nesmisel skrajšanega časa študija;
- neželeni učinki na celotnem trgu delovne sile;
- novi problemi pri rekrutiranju kandidatov za učiteljski poklic;
- večja hierarhizacija visokih šol/strokovnih področij itd.

Bistvene učinke se morda da doseči z instrumentariji bolonjskega procesa v preoblikovanju financiranja visokega šolstva, toda verjetno nihče ne bo trdil, da finančna izkrvavitev visokega šolstva obljublja pozitivne učinke znotraj visokega šolstva in študijskih programov. Kot pozitivno lahko to tendenco označijo kvečjemu tisti zasebni koncerni, ki so v svoje načrte že vključili ustanavljanje lastnih privatnih visokih šol, nakup celotnih državnih visokih šol pod ceno in trženje izobraževalnih ponudb za gotovino. V tej perspektivi se Bolonjska deklaracija iz leta 1999 vsekakor izkaže kot zavajajoče govoričenje in prazno frazarjenje.

Literatura

- Brumlik, M. (1989). Mit langen Stangen im Nebel stochern. Verspielte Aufklärung: Die aktuelle Situation der Erziehungswissenschaften und die Versuchungen des Zeitgeistes, in: Frankfurter Rundschau Nr. 235, 10. oktober 1989, str. 13.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, v: *sowi-onlinejournal* 0/2000. URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>.
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Materialband, Bonn 1999.
- Sander, T. (1982). Bildungsplanung als Illusion. Empirische Untersuchungen zur Unplanbarkeit des Bildungswesens in der DDR, Münster 1983 (disertacija, Dortmund 1982).
- Sander, T. (1991). Chancengleichheit und Gesamtschule. Kritische Bemerkungen zur Diskussion in den westlichen Bundesländern, in: Th. Sander (Hrsg.), *Auf dem Wege zur deutschen Bildungseinheit?* Osnabrück 1991, str. 77–88.
- Sander, T. (1995). Quality improvement and austerity measures in Teacher Education: lessons from Germany, v: *European Journal of Teacher Education* 18(1995)1, str. 97–113.
- Sander, T. (1996). Curriculum change and didactics/curriculum theory in Germany in a 20-year perspective, v: I. Nilsson (ed.), *European Curriculum Theory and Research in a Twenty Year Perspective (Monographs on Teacher Education and Research, Umeå University, vol. 2)*, Umeå 1996, str. 35–72 (Sander 1996a).
- Sander, T. (1996). Research on Teacher Education in Germany: A re-appraisal of radical approaches in the context of modernisation, in: D. Kallós/I. Nilsson (eds.), *Research on Teacher Education in Finland, Germany and Sweden (=Monographs on Teacher Education and Research, Umeå University, vol. 1)*, Umeå 1996, str. 67–110 (Sander 1996b).

- Sander, T. (1996). Introduction: Problems and origins of the debate on promoting life-long learning strategies for teachers, v: Th. Sander/J.M. Vez (eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*, Osnabrück 1996, str. 9–38 (Sander 1997a).
- Sander, T. (1997). *Erziehung und Klassenkampf*. Some notes on the historical role and the political functions of a journal of the German radical Left, in: I. Nilsson/L. Lundahl (eds.), *Teachers, Curriculum and Policy. Critical perspectives in Educational Research*, Umeå 1997, str. 59–90 (Sander 1997b).
- Sander, T. (1997). *Cold War and the Politics of Comparative Education – the case of divided Germany*. Contribution to the AERA Conference in Chicago, März 1997 (ERIC-Veröffentlichung ED 421 379) (Sander 1997c).
- Sander, T. (1999). *Professionalisierung von Lehrern – ein berufsconstituierender Mythos*, v: C. Solzbacher/Chr. Freitag (Hrsg.), *Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*, Osnabrück 1999, str. 18–25.
- Sander, T. (2000). *Politics of Comparing The Politics of Comparing Teacher Education Systems and Teacher Education Policy*, v: R. Alexander/M. Osborn/D. Phillips (eds.) *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*, vol. 2 – Policy, Professionals and Development, Wallingford, Oxford, 2000, str. 161–201.
- Sander, T. (2002). *Neuere Entwicklungen der Lehrerbildung in Europa – die Evaluationsdebatte*, in: H. Macha/C. Solzbacher (Hrsg.), *Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2002, str. 80–101.
- Sander, T. (2004). *Študenti in učitelji v procesu univerzitetnega študija: pomen in funkcija skritega učnega načrta v izobraževanju učiteljev*, v: *Sodobna Pedagogika* 2/2004, str. 14–35.
- Terhart, E. ur. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim-Basel 2000.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim-Basel 2001.

Opomba o pomembnih spletnih virih:

Obsežne podatke o vseh vprašanih bolonjskega procesa, vključno z novo strukturo izobraževanja učitelja, najdemo na spletnih straneh nemškega izobraževalnega serverja (URL: <http://www.bildungsserver.de>) – če v iskalniku strežnika iščete pod gesli »Bolognaprozeß« oz. »Bolognaprozeß Lehrerbildung« oz. »BA-MA Lehrerbildung«. Če želite izvedeti več o situaciji izobraževanja učiteljev v posameznih zveznih deželah, v sistem URL vtipkate geslo »Lehrerbildung Länder«. Zelo obsežne ponudbe informacij najdete tudi na serverju rektorske konference (URL: <http://www.hrk-bologna.de>), med drugim tudi nova stališča HRK o reformi izobraževanja učiteljev iz februarja 2006. Materiali Zveznega ministrstva za šolstvo in raziskovanje najdete na URL: <http://www.bmbf.de> pod geslom »Bologna-Prozess«, z nekaj gradiva o izobraževanju učiteljev, za katerega pa so pristojne zvezne dežele. Gradiva stalne konference kulturnih ministrov dežel najdete na URL: <http://www.kmk.org>. Obsežni pregledi razvoja izobraževanja učiteljev in reform, vključno s stališči o tem, najdete na strani GEW (URL: http://www.gew.de/Ausbildung_von_LehrerInnen_und_PaedagogInnen.html). Zelo koristen je tudi kronološki pregled na strani GEW o etapah debat o reformi v izobraževanju učiteljev avtorice Claudie Kleinwächter, ki vsebuje številne povezave (linke) – za tiste, ki jih to zanima, je to zelo preprost začetek.

Povsem drug pogled na bolonjski proces v večjem kontekstu globalnih izobraževalnih trgov in neoliberalizacije pa ponujajo številni predstavniki kritike privatizacije izobraževanja oz. ravnanja z izobraževanjem v Nemčiji. Za uvod svetujem številne povezave (linke) v podatkovni bazi za seminar »svetovno trgovanje z izobraževanjem« pod spletnim naslovom URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/lohmann/datenbank/index.html> in na strani napovedi seminarja Christe Lohmann k temi »European Higher Education Area« in globalni izobraževalni trg pod spletnim naslovom URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/Som4/EHEA/index.html>. Velika zbirka materiala o šolninah, bolonjskem procesu, izobraževanju učiteljev, globalizaciji, itd. s številnimi kritičnimi izjavami pod spletnim naslovom URL: http://www.unsere-uni.de/docs_lehre.shtml.

Več gradiva o GATS in privatizaciji izobraževanja pod spletnim naslovom URL: http://gew-du.de/s_s_site/gats_gew.html.

O mednarodnih/narodnih/regionalnih raziskavah PISA, IGLU itd. in o vlogi OECD v izobraževalnem sektorju več zanimivih prispevkov pod spletnim naslovom URL: http://www.links-netz.de/rubriken/R_bildung.html.

Prevod: Vesna Kondrič Horvat

SANDER, Theodor, Ph.D.

THE BOLOGNA PROCESS AND TEACHER EDUCATION IN GERMANY

Abstract: After an extensive introduction criticising the sad situation of the field of teacher education in Germany, the article's author sets up the basic thesis of his politically analytical considerations that Bologna is totally irrelevant to improving the quality and efficiency of teacher education. The political intervention realised through the Bologna basis is characterised by: insufficient knowledge of the reality of teacher training by all participating actors, the usually insufficient detection of problems, the use of inappropriate instruments, extensive production of counter-effects, information deficit due to one's own fault, a general tendency towards blind action, the destabilisation of higher education institutions (including teacher education) as an intentional or unintentional effect of political action, the unavoidability of many destructive consequences of action – general inability of political institutions to rationally establish the goal-means relationship. Certainly, Bologna accelerates the recognisable turn from (teacher) education as a public good to (teacher) education as a product that private wholesalers market like any other goods. For the social context in which teacher education is taking place, Bologna simultaneously means the additional encouragement of ignorance and incompetence of future teachers, coupled with the rejection, indifference and disinterest of students and teachers.

Keywords: Bologna process, education efficiency, teacher education, teachers' competencies.

Dr. Kristina Mužić, dr. Vladimir Mužić

Bolonjski proces – s hrvaške perspektive

Povzetek: Bolonjska deklaracija je nujno deklarativna – po svojem imenu in kot mednarodni dokument. V tem pomenu je sprejeta v akademski javnosti in prosvetno-političnih krogih na Hrvaškem ter se poskuša uresničiti v praksi. Toda obsežen seznam vprašanj, ki se pri tem pojavljajo, prinaša tudi težave in nesporazume. Težave so v interpretaciji in še posebno v prizadevanjih za uresničitev deklaracije v praksi. V prispevku se izpostavljajo s tem povezani pravni vidiki, problem osebnih stališč v zvezi s sprejemanjem idej, ki so vpete v to deklaracijo, pa tudi praktično (terensko) uresničitvijo njenih načel. Pri tem se opozarja tudi na nekatere specifične vidike, povezane s problemom akademskega izobraževanja učiteljev razrednega pouka.

Ključne besede: visoko šolstvo v Hrvaški, Bolonjska deklaracija, politična stališča, akademska kritika, študenti, visokošolski učitelji, akademska svoboda, kakovost pouka, evalvacija rezultatov, izobraževanje osnovnošolskih učiteljev.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Kristina Mužić, docentka, dekanica Visoka učiteljska škola v Pulju
Dr. Vladimir Mužić, professor emeritus, Univerza v Zagrebu*

Bolonjska deklaracija je vendarle samo deklaracija

Bolonjska deklaracija je v svojem bistvu mednarodni diplomatski dokument. V njej mora prevladovati deklarativni vidik, pri čemer ima ta »deklarativnost« pozitivno, in ne negativno konotacijo. V njej niti ne bi mogel biti v ospredju strokovnopedagoški vidik. Ta deklaracija je zato naravnana k formalnemu, še posebno formalnopravnemu usklajevanju v evropskem prostoru, kar se še posebno kaže v uvajanju točkovnega sistema ECTS. V njej ni (in tudi ne more biti) zapisanih eksplicitnih kazalnikov realne učinkovitosti, o družbeni koristnosti študija za posameznika in družbo itn., kakor tudi o posameznih vidikih, povezanih npr. z demokratičnostjo, problemom avtonomije univerze na eni strani, na drugi strani pa nujnost zunanje evalvacije rezultatov. Pomembna je evalvacija (veljavnosti, objektivnosti, vseobsežnosti itn.) prav vseh teh vidikov.

To pomanjkanje eksplicitnosti daje širok prostor različnim interpretacijam, ki so nujno odvisne od subjektivnih pristopov v posameznih okoljih, konkretno hrvaških, tudi pri ljudeh z »določeno avtoriteto« na tem področju. Te »avtoritete« so pogosteje bolj opredeljene s »politično podobnostjo« kot pa teoretičnim in praktičnim pedagoškim, psihološkim, sociološkim, antropološkim, ekonomskim itn. znanjem in sposobnostmi. V visokem šolstvu so ugovori v zvezi s tako opredelitvijo (držo) vendarle manj pogosti in manj glasni kot na primer v osnovnem in srednjem šolstvu.

Vprašanja, povezana s sprejemanjem bolonjske reforme, imajo na Hrvaškem (verjetno pa tudi v drugih državah) – z majhnimi razlikami – tri vidike: (a) pravni oziroma zakonodajni, (b) kako ideje, ki so vpete v Bolonjsko deklaracijo, osebno (subjektivno) sprejemajo akademske skupine (študentje, učitelji in sodelavci) in (c) njena realna (praktična, »terenska«) realizacija, kar je vsekakor najpomembnejši vidik, zato bo o tem v nadaljevanju tudi največ govora.

a) Pravni vidik

V zvezi s tem vidikom, to je z ustreznimi zakonskimi in podzakonskimi predpisi, je bistvena okoliščina, da so današnji Zakon o znanstveni dejavnosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju Zakon), kakor tudi nekateri drugi najpomembnejši predpisi o njegovem izpolnjevanju (glej Rajčić 2005), že usklajeni z načeli Bolonjske deklaracije, ki sta jo na Hrvaškem sprejeli tudi šolska politika in strokovna (akademska) javnost. Kar zadeva ta vidik, so bolonjska načela torej v predpise že vpeta. Na primer:

V določbah o vrstah študija (čl. 70–75 Zakona) so predpisani trije študijski nivoji: preddiplomski (3 leta), diplomski (2 leti) in postdiplomski (2 leti), vsak od teh nivojev pa mora biti usklajen z evropskim sistemom točkovanja ECTS (kreditov). Pri pridobivanju licenc za opravljanje dejavnosti visokošolskih ustanov (fakultet, univerz) in njihov vpis v Register (Upisnik, čl. 51) se zahteva (člen 4, toč. 1), da morajo biti študijski programi po kakovosti usklajeni s standardi držav Evropske unije, točkovna vrednost (čl. 78, alineja 3, toč. 4) vsakega predmeta pa se določa skladno z ECTS. Med dokumenti o dokončanju študija se navaja (čl. 84) tudi informacijski paket za prenos ECTS točk (kreditov) itn. V skladu s tem so napisani tudi ustrezni podzakonski predpisi, npr. Pravilnik o merilih in kriterijih za ustanavljanje visokih šol (Rajčić 2005, str. 291 in drugje), zahteva, da morajo biti študijski programi po kakovosti usklajeni s standardi Evropske skupnosti in primerljivi z njihovimi programi (čl. 6), s Pravilnikom o merilih in kriterijih za vrednotenje kakovosti in učinkovitosti visokih šol (fakultet) in študijskih programov (Rajčić 2005, str. 299 in drugje), se pri vrednotenju (čl. 4) upošteva tudi organizacija študijskega programa, kjer so zapisani tudi kriteriji in pogoji prenašanja točk ECTS itn.

Ti pravni predpisi so ustrezno zakonsko izhodišče za uvajanje bolonjskih načel v hrvaško visoko šolstvo. To so seveda najprej formalni vidiki s posebnim poudarkom na uvajanju sistema ECTS. Ti so nujni prvi pogoj za praktično uresničitev, ne pa zagotovilo, da se bodo načela tudi uresničila. To je samo po sebi jasno, vendar so nekateri šolski politiki na to premalo pozorni.

b) Subjektivno sprejemanje Bolonjske deklaracije

Ocena, ali je neka ideja, stališče sprejeto, ima lahko nekaj vidikov. En vidik je verbalno izraženo splošno strinjanje, pri čemer pa gre zopet samo za deklarativno raven. To je v strokovnih oziroma akademskih krogih (med učitelji, študenti) prisotno skoraj v polni meri. Kakšen negativni glas se lahko sliši samo od posameznih predstavnikov množičnih medijev, ki reformo umeščajo v koncept svojega splošnega stališča proti »evropeizaciji« (na Hrvaškem se to včasih imenuje »evroskepticizem«, kar je semantično netočno, ker »skepticizem« implicira kritično, ne pa tudi nujno negativno stališče). Tako J. Pavičić (2005) v svojem novinarskem prispevku Prva metla iz Evrope vidi bolonizacijo v kontekstu splošnega »prilagajanja Evropi«, in članek podnaslovi Hrvaška je reformo visokega šolstva sprejela kot Miki miško. Vendarle ob

takem novinarskem pretiravanju najdemo zanimiv dokaz o – po avtorjevem mnenju – treh različnih mišljenjih o bolonjski reformi v hrvaških akademskih (strokovnih) krogih: »Del akademikov podpira reformo, vendar so prestrašeni zaradi hitrosti sprejemanja ukrepov in kratkega pripravljalnega obdobja. Drugi pravijo, da je v državi, kakršna je Hrvaška, uspešna samo šok terapija in da bi daljše obdobje prilagajanja le podaljšalo obdobje praznega prepričevanja in odlaganja neogibnega skoka v hladno vodo. Tretji so navdušeni, optimistični in razglašajo, da se je na univerzi končalo obdobje vsesplošnega nereda.

Posebno v zvezi s študenti je treba povedati, da, za razliko od drugih držav, ki so članice Evropske skupnosti, na Hrvaškem ni (ali pa vsaj ni javno organizirano) gibanja študentov, s katerim se protestira proti negativnim posledicam, ki jih prinaša bolonjski proces (glej *Europa studentmobilizoj kontra la Bolonja Traktato ...*, 2006; ...11 Mayo Huelga Europea de Estudiantes ..., 2006).

Omenjena splošna verbalna strinjanja z idejo in načeli Bolonjske deklaracije pa vsebujejo zelo različna razumevanja in interpretacije o njeni dejanski vsebini. Te razlike so odvisne od mesta in funkcije oseb (ali so to študentje ali pa visokošolski učitelji, ali uslužbenci šolskih oblasti ali ljudje zunaj teh krogov), od individualnih razlik v splošnih stališčih (splošnodružbenih, pedagoških, ideoloških itn.) ali pa od osebnih interesov. Drugačno je stališče študentov, katerih študijski *cilj* je čim prej priti do *diplome* (kakor je pri večini študentov vedno bilo), od stališč študentov, katerih *cilj* pridobivanje izobrazbe, ki jim bo zagotavljala *uspešno opravljanje njihovega poklica* (ti so na žalost v manjšini).

Pri učiteljih, ki verbalno (načelno) sprejemajo Bolonjsko deklaracijo, se prav tako pojavljajo različna stališča. Na eni strani so entuziasti, ki si tudi brez Bolonjske deklaracije prizadevajo – v skladu z danimi materialnimi in časovnimi možnostmi – posodobiti pouk in jim to tudi uspeva. Je pa vrsta učiteljev, ki so trdno prepričani, da bo »bolonja« bolj ali manj »prisilila« tiste visokošolske učitelje, ki so po značilnostih in delu še daleč od sodobnega pogleda na študij, da se bodo spremenili v »bolonjski« smeri. Na drugi strani so tisti, ki se opirajo na dosedanje izkušnje in si pri tem na različne načine prizadevajo za »reformiranje«, in tiste obstoječe univerzitetne strukture, ki so odporne na resnične spremembe. Mislijo, da bo univerza kljub vsem zunanjim, organizacijskim, največkrat »kozmetičnim« spremembam ostala ista, konzervativna bit univerzitetnega delovanja. Pri tem se sklicujejo na obstoječo »*longitudinalno generacijsko negibljivost*«, tj. pojav, da novi kader (asistenti, mladi raziskovalci) prihaja iz kroga študentov, ki so se pokazali kot najboljši v sedanjih oblikah visokošolskega dela, manj pa iz kroga študentov, ki so s svojim divergentnim razmišljanjem iskali nove poti in bili zato pri tradicionalno usmerjenih učiteljih manj priljubljeni. Navsezadnje, veliko najbolj nadarjenih študentov, tistih, ki so ustvarjalno usmerjeni in imajo visok nivo aspiracij, išče boljše možnosti za samostojni ustvarjalni razvoj in/ali za zagotavljanje višjega življenjskega standarda.

Poleg vsega tega ni treba pozabiti, da med osebna (subjektivna) sprejemanja Bolonjske deklaracije ne gre šteti samo stališč visokošolskih subjektov (učitelje, študente). Sem sodi tudi informiranost širše javnosti. Tu pa je položaj manj zadovoljiv kot pa položaj v zvezi s spremembami v osnovnem in srednjem

šolstvu (o čemer bo govor pozneje). Ni namreč celostne, popularno usmerjene informacije oziroma edicije, ki bi informirala, kot je informirala pri spremembi osnovnih in srednjih šolah (glej npr. Moja nova šola, 2005). Obstaja samo vrsta posamičnih zapisov v zvezi s »ključnimi« vprašanji (npr. v člankih Uzelac 2005; Čikeš 2005).

c) »Terensko« uresničevanje bolonjskega procesa

Kljub prej povedanemu, da je zakonodajna podlaga zadovoljiva in razpon pretežno pozitivnih stališč do bolonjskega procesa širok, ostaja temeljno in najpomembnejše vprašanje resnične »terenske« realizacije bolonjske reforme. Pri razčlenjevanju te specifične in obsežne problematike bomo v nadaljevanju najprej razpravljali o povezanosti bolonjske reforme z aktualnimi prizadevanji okoli sprememb v osnovnem in srednjem šolstvu na Hrvaškem, nato pa bomo prešli na problem uresničevanja kakovosti pouka in položaj študentov. Sledila bo razprava o nekaterih vidikih samega pouka in njegove povezanosti z uresničevanjem bolonjskih načel, za tem pa še nekatera vprašanja načrtovanja, organizacije, poteka in evalvacije pouka. To zaporedje je zaradi povezanosti teh področij vendarle samo okvirno, saj se ta vprašanja na posameznih mestih prepletajo.

Spremembe v osnovnem in srednjem šolstvu ter bolonjski proces

Za pojasnjevanje »bolonjske« visokošolske problematike na Hrvaškem je pomembna njena povezanost z aktualnimi prizadevanji za spremembe na nižjih stopnjah izobraževanja, to je spremembe v osnovnem in srednjem šolstvu. Te se na Hrvaškem uresničujejo v okviru nacionalnega izobraževalnega standarda (poznana je s kratico HNOS – glej Moja nova škola, 2006). Temeljne opredelitve in osnovna izhodišča tega dokumenta so v skladu s sodobnimi »svetovanimi« pogledi na to problematiko (glej Paar 2005; Šetić 2006) in so lahko dobra podlaga za pripravo prihodnjih študentov za študij po načelih Bolonjske deklaracije. Temu so lahko v oporo tudi nekatere operativne rešitve, na primer »državna matura«.

Vendar pa so tudi pri uvajanju sprememb v osnovno in srednjo šolo dokumentirano upravičena kritična stališča v zvezi s posameznimi rešitvami. Ta se še posebej nanašajo na znanstveno in strokovno utemeljevanje postopkov uvajanja novega, kakor tudi na vrsto posameznih rešitev v zvezi z nekaterimi učnimi predmeti. Izmed takih precej kritičnih del, še posebej izstopajo dela D. Rosandića (2005, 2006). Ta se nanašajo na metodologijo uvajanja sprememb ter na nekatere specifične vidike metodike pouka hrvaškega jezika in književnosti. Članek M. Polića (2005) pa ocenjuje in kritizira HNOS tako z vidika njegove pedagoške utemeljenosti kakor z vidika filozofije vzgoje in izobraževanja. Kritični glasovi so se slišali tudi na zboru Akademije vzgojnih znanosti Hrvaške decembra 2005.

Misli v teh delih, *mutatis mutandis*, so lahko relevantne tudi za problematiko uvajanja bolonjske reforme. Izogniti se je treba morebitnim pomanjkljivostim pri uresničevanju HNOS-a, da ne bi bile te napake »inicialni hendikep« za spremembe v visokem šolstvu. Zaradi tega bi trpeli študentje in učitelji pa tudi družba v celoti (slabša rast nacionalnega dohodka, nižja povprečna življenjska raven prebivalstva ipd., vse do povzročanja socialnih problemov).

Pomembno je tudi, da je v zvezi s problematiko uvajanja HNOS-a slišati stališča »pro et contra«, žal pa ni neposredne konfrontacije takih stališč, saj bi taka razprava lahko pripeljala do koristnih rešitev. V nekaterih delih je namreč položaj pri uvajanju HNOS-a podoben kot položaj pri uvajanju nekaterih vidikov bolonjskega procesa.

Kakovost pouka: eden od osrednjih in težko uresničljivih ciljev

Problematika »terenskega« uresničevanja bolonjskega procesa ima na Hrvaškem vrsto med seboj povezanih vidikov. Med njimi je posebej poudarjen pomen kakovosti pouka. V Bolonjski deklaraciji je to zapisano med pomembnejšimi cilji za vzpostavljanje evropskega prostora visokega (univerzitetnega) izobraževanja, podrobneje pa se razčlenjuje v poglavju knjige Evropske komisije o uresničevanju Evrope s pomočjo edukacije in izobraževanja pod naslovom: *Kakovost – obveznost*, ki jo je treba posplošiti (Commission Européenne ..., 1997, str. 69–79). Kakovost se redno omenja tudi v relevantnih hrvaških dokumentih in tiskanih delih.

Problem kakovosti pouka je zopet v njegovem uresničevanju, pri čemer pa ni nepomembna niti okoliščina, da ni semantično enoznačne opredelitve samega pojma, npr. v odnosu do pojma odličnost, ustvarjalnost itn. V zvezi s tem je zanimivo, da tudi slovar Evropskega centra za visoko šolstvo (Vlasceanu et al. 2004, str. 41–48) piše, da ima pojem kakovosti lahko različne pomene, da se lahko razume tudi kot »odličnost«, kot ustreznost (ko je v mislih določen namen) in kot težnja za stalnim izboljševanjem obstoječega.

Ne to, da se kar naprej sklicuje na kakovost, ampak dejstvo, da večina učiteljev v visokem šolstvu na Hrvaškem razume ta pojem »po svoje«, ustvarja vtis, da je visokošolski pouk pogosto daleč od tistega, kar bi bilo skladno z idejami Bolonjske deklaracije. Ker na tem mestu ni prostora za izčrpnije dokazovanje s primeri, bomo kljub vsemu izpostavili naslednje. Tako šolske upravne strukture kakor tudi akademski krogi govorijo in pišejo o tem, da se je treba izogibati *ex cathedra* predavanjem in za študente uvajati kar se da aktivne oblike dela. Kljub temu se položaj, ko prevladujejo pri delu s študenti predavanja *ex cathedra*, ne spreminja. Še več: učitelji mislijo, da tega sploh ni treba spreminjati. Pri vsem tem človek ne ve, ali je večja ironija ali paradoks, da se po drugi strani po sedaj veljavnih uradnih predpisih za določanje učne obveznosti (tudi honorar za zunanje sodelavce) kot enota jemlje in vrednoti ura predavanj (te pa so v večini *ex cathedra*), da je ura seminarja »vredna« dve tretjini predavanja, ura vaj pa samo polovico predavanja. Prav vaje pa, če jih učitelj dobro organizira in individualizirano izvaja, zahtevajo precej večji napor, boljšo pripravo, večji del ustvarjalne improvizacije in so za profesionalno izobrazbo plodnejše kot pa predavanja *ex cathedra*.

Osrednje mesto študenta

V zapisih in diskusijah o uvajanju bolonjskih načel so v središču razprav pogosto študenti, tj. tisti subjekti visokošolskega pouka, zaradi katerih visokošolsko izobraževanje (poleg znanstvenega dela) obstaja. Ker se to razume kot eden od »prioritetnih ciljev« pri uresničevanju bolonjskega procesa, se poudarja, da je »postavljanje študentov v središče sistema velika sprememba glede na dosedanje akademske paradigme, ki je tradicionalno usmerjena k učitelju« (Primorac 2005). Pri tem se povsem upravičeno (glej Divjak 2005) poudarjajo naslednje zahteve: (a) programi morajo temeljiti na obremenjenosti študenta, ne pa učitelja; (b) pomembni so rezultati in ne vsebina učenja; (c) metode dela postavljajo študenta v središče študijskega procesa; (9) z več svobode pri izbiri predmetov študentje lahko oblikujejo svojo pot skozi študij in (č) študente je treba pripraviti za vseživljenjsko učenje, zaposlovanje in samozaposlovanje.

Današnja praksa je bila seveda daleč od tega veliko zaradi pomanjkanja pogojev, ki bi olajšali oziroma sploh omogočili take spremembe. V prejšnjem poglavju, tistem o subjektivnem sprejemanju sprememb, je bila opisana verbalna, deklarativna podpora za spremembe. Na žalost to ni realen odsev dejanskih možnosti in stališč – tudi študentskih, ne samo učiteljskih.

Če pogledamo v resnici preširoko postavljeno »parolo«, da bo študentom olajšan študij, pridemo do nujne, v realnosti pa težko uresničljive zahteve po boljših pogojih za ustvarjalni študij. To med drugim predpostavlja manj študentov na profesorja, manj študentov na mentorja ali asistenta itn., kar seveda pomeni manjše študijske skupine študentov in več individualne aktivnosti. Zahteva izločitev zastarele literature in drugih virov učenja, optimalni odnos oziroma sinkretično usklajenost teoretičnega in praktičnega dela študija in večjo usmerjenost k potrebam prihodnjega dela. Skratka – koristnejši izbor in usmerjanje zahtev, ki se postavljajo pred študente, ne pa samo enostavno »rezanje« študijskih vsebin. Dalje se zahteva precej boljšo komunikacijo študentov z učitelji in upravo (humanejšo, bolj »pedagogizirano«, manj upravno-birokratsko itn.). Vse to implicira bolj rigorozno *kontrola* in stalno prizadevanje za uresničevanje prejšnjih zahtev – torej *evalvacija* študijske uspešnosti z večjim poudarkom na njenem formativnem vidiku.

Ni presenetljivo, da znaten del študentov gleda na to drugače. Do diplome želijo priti laže, z manj osvojenega znanja in manj rigoroznimi nujno potrebnimi študijskimi pogoji. Pri tem jim pride večasih prav tudi demagoški pristop šolske politike – nezadostno poudarjanje dejanskih zahtev bolonjskega procesa in problemov, ki iz tega izhajajo. Vse to ustvarja zablodo o »lažjem«, ne pa tudi uspešnejšem študiju.

Vprašanje sistemske strukture študija – posebno v izobraževanju učiteljev osnovnošolskega izobraževanja

S spremembo dosedanjega sistema, tj. 4 ali več let dodiplomskega študija z nadaljevanjem v magisterij in doktorat, v sistem 3 leta (bakalavreat) + 2 leti (magisterij) + 2 leti (doktorat), so se odprli specifični problemi za vsak posamezni študij oziroma vsako visokošolsko ustanovo. Njihov opis presega namen in možnosti te razprave, zato naj na tem mestu le na kratko opišemo problematike, ki se pojavlja ob vprašanju izobraževanja učiteljev osnovne šole (razrednega pouka), ki je za bralce Sodobne pedagogike še posebno zanimiv, zanimiv pa je tudi za avtorja tega prispevka.

Spremembe na tem področju še vedno potekajo. Za prvi dve stopnji študija so se našli dve rešitvi: prva je tri leta bakalavreatske stopnje in dve leti magisterija, druga pa petletni enotni učiteljski študij za magistra primarnega (osnovnošolskega, razrednega) izobraževanja. Ta druga možnost je, kot kaže današnji položaj, definitivna rešitev za izobraževanje učiteljev. To pravzaprav podaljšuje kompletni učiteljski študij s prejšnjih štirih let na petletni študij, kar je 25 odstotkov več. S tem se postavlja tudi vprašanje, ali ta razlika v času študija (poleg večje finančne, prostorske in drugih obremenitev) pomeni v takem deležu tudi boljše usposabljanje študentov za prihodnji poklic.

Odločitev o enotnem petletnem študiju za magistra osnovnega izobraževanja na vseh šolah (univerzah), ki pripravljajo prihodnje učitelje (na Hrvaškem je teh devet), odpira vprašanje, ali so vse te šole usposobljene za to spremembo. Ta problem je kritično razčlenil M. Polić (profesor filozofije vzgoje na Učiteljski fakulteti v Zagrebu) v članku z naslovom *Potemkinove vasi hrvaškega šolstva* (2006). Avtor izhaja iz prejšnjega položaja, ko je šolska politika vrsto let, tudi tam, kjer so bili pogoji (kader, materialna opremljenost), preprečevala izobraževanje učiteljev na fakultetni stopnji in iskala le polovične rešitve. V začetku tega leta je s politično odločitvijo vseh devet šol, ki izobražujejo učitelje, preoblikovalo svoj dosednji študij v enoten petletni univerzitetni magistrski študij, »čeprav za to večina nima potrebnih znanstvenih kadrov«. Tako »njihovim študentom ne bo omogočeno pridobivanje enakih kompetenc, temveč se jim bo dalo samo enakovredne diplome, ki pa bodo prikrile dejanske razlike v kompetencah«.

Iz povedanega izhaja logičen sklep, da sedanje bistvene razlike v vrednosti zbranih ECTS točk (kreditov) med posameznimi učiteljskimi fakultetami (pa tudi na drugih visokošolskih študijih na Hrvaškem) postavlja pod vprašaj mednarodno primerljivost, prav ta pa je ena od bistvenih značilnosti Bolonjske deklaracije, ki se na Hrvaškem tako močno poudarja. Dejstvo, da obstajajo nekatere razlike tudi med šolami, ki usposabljuje učitelje v nekaterih drugih evropskih državah, kakor tudi razlike med državami, ni prav velika tolažba.

Iz te razprave izhaja tudi vprašanje, ali ni ob vseh teh problemih bolj izražen »pritisk politike« kot pa reševanje na podlagi racionalnega in humanega in še posebno pedagoškega razmišljanja. Narava šolske politike je drugačna, zato se pogosto dogaja, da pristopi k načrtovanju in uresničevanju ciljev niso ravno realistični. Pomembnejše kot to je »uskklajevanje z Evropo«, prizadeva pa si tudi

za to, da bi bili koraki spreminjanja kar se da hitri in »vidni« (kar se verjetno ujema tudi s štiriletnimi parlamentarnimi volitvami). Ker je »pritisk politike« relevanten tudi v zvezi z Bolonjsko deklaracijo, bi na tem mestu spomnili na dve okoliščini.

a) Pozablja se (namerno ali nenamerno), da se lahko največji del ciljev, povezan s spremembami v izobraževanju, torej tudi pri visokošolskem študiju, razvrsti (po sociologu M. Webru 2001, zv. 10, str. 396) v t. i. *idealne tipe*. V svoji popolnosti načelno ti niso uresničljivi; uresničljivi so samo v pomenu asimptotičnega približevanja (seveda širše mišljeno, ne v smislu matematične opredelitve pojma). Javno izražanje takih stališč je lahko z vidika šolskopoličnih avtoritet politično neoportuno, in to tem bolj, ker morajo vnesti tudi nekaj demagogije, že zaradi boja za volilne glasove. Pri tem na Hrvaškem (kakor tudi v nekih drugih državah) ni kontinuitete v uvajanju sprememb (reform) pri spremembi politične, torej tudi šolskopolične garniture. Vse se poskuša zopet načrtovati in uresničevati na novo, »ker tisto prej sploh ni bilo dobro«.

Vendar je treba povedati, da ta vpliv političnega trenutka na šolstvo (tudi na visoko šolstvo) ni specifičen za današnjo hrvaško problematiko, tudi z zgodovinskega vidika ne, saj je že od časov vladarice Marije Terezije znana parola: »Die Schule ist ein Politicum«. No, v šolskem absolutizmu je bil ta sistem razmeroma stabilen, danes pa vsaka sprememba vlade ali stranke na oblasti pomeni *prekinitev* kontinuitete pri uvajanju sprememb.

b) Od tod izhaja velik del pedagoškega voluntarizma in neupravičenega hitenja, kar se kaže v nekritičnosti, včasih tudi v površnosti pri vpeljevanju sprememb. Ne le da se z veljavnimi, zanesljivimi, objektivnimi itn. postopki ne ugotavlja obstoječega stanja – začetne (vhodne) stopnje in razlik znotraj tega, brez česar ni mogoče ugotavljati vrste in intenzivnosti kakršnih koli sprememb. Ta površnost se (ne vedno, vendar pogosto) nanaša na nekatere postopke pri uporabi metodologije načrtovanja, spremljanja in ugotavljanja rezultatov sprememb. Kot eno od kritičnih točk bi lahko navedli tisto, ki se nanaša prav na jasno zahtevo po zmanjševanju faktografskega učenja. Ta upravičena zahteva (pri kateri se včasih tudi pretirava) daje poudarek na tistih študijskih vsebinah, ki se nanašajo na uporabo, interpretacijo in valorizacijo v celotnem procesu visokošolskega študija – od načrtovanja do evalvacije. Proces se pogosto preskoči prav v tej zadnji etapi, in to zato, ker je lažje preverjati ter izdelovati instrumente za preverjanje (teste, naloge objektivnega tipa, lestvice ocenjevanj itn.) na področju faktografskega znanja kot pa v uporabi, interpretaciji, valorizaciji in drugih višjih kognitivnih nivojih, tj. elementih ustvarjalnega reševanja problemov.

Nekatera vprašanja, povezana z načrtovanjem in potekom pouka

V zvezi z načrtovanjem pouka Zakon (79. člen) predvideva, da se študiji izvajajo skladno z izvedbenimi načrti, ki jih mora visokošolska ustanova (skladno s študijskim programom) vsako leto sprejeti in objaviti pred začetkom študija. To je skladno s tistimi cilji Bolonjske deklaracije, ki se nanašajo na oblikovanje učnih programov, kar je ena od predpostavk za promocijo evropske

dimenzije visokega šolstva. Ta obveznost je pravzaprav obstajala že prej, ampak v praksi je bilo (pa tudi danes je) še daleč od njene polne uresničitve. Mislimo na vsakoletno izdelavo izvedbenega načrta kakor tudi na dejansko realizacijo. Tam, kjer se izdeluje, je pogosto samo formalni dokument (da se zadovolji predpisom), ki se pogosto iz leta v leto tudi samo prepisuje, njegovega uresničevanja pa se ne nadzoruje. Precej je razširjeno mišljenje, da gre tu za nepotrebno administrativno »papirologijo«, s katero se med drugim preprečuje prožnejši pristop k pouku (študiju) in krši akademska študijska svoboda (na nemškem govornem območju se to imenuje »Lehrfreiheit«).

Ob vprašanju načrtovanja pouka se pojavlja tudi vprašanje *administrativnega spremljanja realizacije pouka*, ki mora biti v skladu s sistemom ECTS. Tu je stanje še vedno dovolj neurejeno, posamezna prizadevanja, da bi se to vsaj formalno nekoliko rešilo, pa vodijo tudi v groteskne položaje. Tako se je na eni od visokih šol pojavila zahteva za izpolnjevanje posebnega obrazca za vsak predmet. V tem obrazcu naj bi predvidoma za vsakega študenta in vsak semester izpolnjevali 18 rubrik, kamor bi vpisovale točke (!). Rubrike so domače naloge, testi, eseji, kolokviji, redni in popravni izpiti, skupno število točk, predlog ocene itn. Če bi bil to predmet, ki ga posluša na primer 40 študentov (pogosto pa jih je mnogo več), bi moral učitelj v enem semestru izpolniti 720 rubrik (18 x 40). Brez komentarja!

Večstranski vidiki evalvacije

Splošno je znano, da ustrezno izpeljana evalvacija in uporaba njenih rezultatov predstavljata nepogrešljiv vidik uspešne dejavnosti na vseh področjih, in tako je tudi v visokem šolstvu. To je prisotno tudi v Bolonjski deklaraciji, čeprav se v njej evalvacija eksplicitno ne omenja. Evalvacija v visokem šolstvu lahko obsega vrsto subjektov in objektov evalvacije in samevalvacije v medsebojni povezavi: učitelj, študent, predmet – visokošolska ustanova – skupnost visokošolskih ustanov (univerza in skupnost visokih šol) – državni šolski organi – pa tudi razna združenja, na primer javni in zasebni skladi, regijske skupnosti, itn. Preden opišemo položaj in zapišemo naše opombe, bomo podali neko splošno ugotovitev, ki velja za vse nosilce in smeri evalvacije v visokem šolstvu, in sicer: čeprav Bolonjska deklaracija in vsi nacionalni dokumenti, tiskano gradivo in ustne izjave poudarjajo prizadevanja za izboljšanje visokošolskega študija, velika večina aktivnosti visokošolske evalvacije ni neposredno usmerjena na izboljšanje pouka, kar bi bil »formativni« namen, ampak le na ugotavljanje (oziroma oceni) nekega končnega rezultata, tj. »sumativni« namen.

Opis nekaterih primerov (vseh se seveda ne moremo zajeti) začnemo s »klasičnim« primerom, tj. učiteljevim izpitnim ocenjevanjem študentov. Ta način na splošno še vedno dobro deluje, vendar pa je za uspešno uresničitev bolonjskega načela treba opozoriti na nekatere pomanjkljivosti, ki bi se jim morali v prihodnje izogniti. Tudi za ta primer velja ugovor, da izpitni postopki ne rabijo dovolj izboljšanju osvajanja študijskih vsebin, to je formativnemu namenu. To posebno velja, ko je študent na izpitu neuspešen, ko bi moral dobiti

povratno informacijo o neuspehu in nasvet, kako in kaj delati, da bi odpravil pomanjkljivosti in bil na naslednjem izpitnem roku uspešen.

Druga, s prejšnjo povezana pomanjkljivost, so pojavi ekstremnih osebnih kriterijev preverjanja znanja in ocenjevanja, od ekstremno strogih do ekstremno »popustljivih«, zaradi česar ni mogoče primerjati ocen raznih predmetov. Za tem pojavom se pravzaprav skriva izpitna samovolja učiteljev. Kar zadeva pretirano število neuspešnih izpitov (če so ti upravičeni, ne pa rezultat učiteljeve samovolje), ne smemo pozabiti, da so v sodobnem »bolonjskem« pristopu za izpitni uspeh in neuspeh odgovorni tako študentje kot tudi učitelj, ki morda ni dal pravočasno nujnih potrebnih, analitičnih in natančnih informacij o svojih izpitnih kriterijih, niti ni ugotavljal, ali bodo študenti imeli možnost, da zadostijo tem kriterijem. To pomeni imeti s študenti ustrezno komunikacijo, možnost, da dobijo dodatna pojasnila ali celo predavanja, ko je študijska snov nejasna.

Za ponazoritev te problematike je lahko podatek, da je bilo v študijskem letu 2005/06 na neki visokošolski ustanovi, pri letnem izpitu iz enega predmeta v enem dnevu negativno ocenjenih celo 87 odstotkov študentov, tj. od sedem študentov je bil uspešen – in to z zadostnim – samo eden. V preostalih dveh izpitnih dneh je bil odstotek neuspešnih nekoliko manjši, nikoli pa pod 70 odstotkov. Na kateri ustanovi in pri katerem predmetu se je to zgodilo, ni pomembno, ker najdemo take pojave osebnih značilnosti (kriterijev, enačb) ocenjevanja še na drugih ustanovah. V takih situacijah posamezni študentje ustno protestirajo, tudi npr. s komentarjem, da se bolj »pada« na izpitih pri zunanjih sodelavcih, ker so plačani od števila izpitov, česar pa seveda ni pri stalno zaposlenih učiteljih. Skorajda pa ni s predpisi predvidenih pritožb na oceno, morda tudi zato, ker ne poznajo predpisa, ali pa zato, ker ne zaupajo postopku pritožbe.

Včasih se izvaja s predpisi in internimi dokumenti predpisano vrednotenje učiteljev (glej Bagar in Softić 2006). Na deklarativni ravni se v glavnem tako sprejema, čeprav imajo nekateri učitelji pripombe tudi na to. Pravijo, da študenti niso zreli, da bi »ocenjevali« profesorje. Na oceno vpliva tudi dejstvo, da, ko so študentom pomembnejši izpiti in diploma kot pa v resnici usvojeno znanje in sposobnosti, potem bolj blago (boljše) ocenjujejo na izpitih »popustljive« učitelje, strožje (nižje) pa tiste učitelje, ki so zahtevnejši in »strožji«, vendar pa uspešnejši, ko gre za pripravo študentov na poklic. Prezgodaj je še pričakovati podatke o delovanju tega vidika evalvacije na izboljšanje študijskega procesa in s tem realizacijo »bolonjskih« idej – kar je (vendar ne »demagoški vidik«) edino upravičen namen študentskega vrednotenja učiteljev.

Od drugih vidikov evalvacije in samoevalvacije naj spomnimo samo še na tisto, ki je usmerjena na evalvacijo visokošolske ustanove. Zunanja evalvacija, ki je predvidena s predpisi, je na Hrvaškem v glavnem še vedno na ravni pripravljanih aktivnosti. Definiran je samo postopek vrednotenja pri izdajanju dovoljenj za začetek dela visokošolske ustanove (glej Pravilnik o merilih). Njegovi rezultati pa se uporabljajo kot eden od kriterijev za dodeljevanje finančnih sredstev.

Podoben je položaj s samovrednotenjem visokega šolstva. V zvezi s tem je treba poudariti aktivnost Univerze v Zagrebu (glej Self evaluation report, 2004).

Vodstvo (rektor, prorektorji in nekaj profesorjev) te univerze, s svetovalno pomočjo rektorjev in prorektorjev nekaterih univerz v Nemčiji, ZDA in Madžarske, je izdelalo s podatki podkrepnjeno, znanstveno pripravljeno poročilo o problematiki in prvih rezultatih samoevalvacije na tej univerzi.

Na koncu še o akademski svobodi in avtonomiji univerze

Včasih se najdejo tudi poskusi napačnega interpretiranja enega od temeljnih načel univerze – avtonomije univerze in akademske svobode. To se nanaša na prej obravnavane probleme evalvacije. V prej citiranem poročilu Univerze v Zagrebu, v poglavju o študentskem vrednotenju pouka (Self evaluation report, 2004, str. 35), zasledimo med komentarji učiteljev stališče, da se z vrednotenjem pouka (študija, in s tem tudi učiteljev), kot ga ocenjujejo študenti, »krši avtonomija učiteljev«. Taka stališča niso presenečenje, ker obstaja tako kot na splošno tudi v povezavi s kakovostjo pouka in emocionalnim odnosom do svojega dela med univerzitetnimi učitelji distribucija kakovosti: od vrhunskih prek »povprečnih« do tistih najslabših na drugi strani ekstrema. O tem zadnjem ekstremu se rado molči, ustvarja se »nimbus« o neobstoju tega negativnega ekstrema. Vendar pa je res, da si posamezni učitelji jemljejo »pravico« do samovolje pri svojem pouku, neobjektivnosti pri določanju izpitnih uspehov (prehodnost, višina ocene); vsemu temu bi lahko rekli »pravica« do slabega pouka.

Če pustimo ob strani tega in podobne primere enostranske interpretacije, je vendarle bistveno, da sta avtonomija univerze in akademska svoboda utemeljeni tako s tradicijo kakor tudi z vrsto dokumentov. Omenjeni sta tako v Bolonjski deklaraciji, v hrvaškem Zakonu o znanstveni dejavnosti in visokem izobraževanju ter vrsti internih dokumentov (npr. v statutih visokošolskih ustanov). Ni pa konsenza v zvezi s pomenom tega sklopa vprašanj. To se še posebej nanaša na problem zunanje kontrole, mimo katere ne gre noben sistem izobraževanja, čeprav se, ko sledimo izhodiščem Bolonjske deklaracije (po Debreczeni 2005), akademska svoboda lahko opredeli kot »svoboda pripadnikov akademske skupnosti, znanstvenikov, predavateljev in študentov, da sledijo osebnim izobraževalnim in raziskovalnim interesom, pri tem pa so neodvisni od političnih, filozofskih in epistemoloških stališč«. Seveda pri tem ne gre za nekaj, kar je za vedno opredeljeno, ampak predstavlja »dinamičen proces med univerzo, državo in družbo«, vedno bolj pa tudi gospodarstvo, še posebno gospodarske korporacije. Velik napor bo potreben, da se ta »dinamični proces« v soglasju z vsemi zainteresiranimi subjekti zares uresniči v razvoju hrvaškega visokega šolstva.

Sklep

Opisani položaj ne ponuja prav rožnate slike. Vendar pa je treba vedeti, da tako ni samo v hrvaškem visokem šolstvu. Vse to se je dogajalo tudi v najrazvitejših evropskih državah. Tako na primer eden od novejših opisov

nemškega šolskega sistema, ki vključuje tudi visoko šolstvo (Cortina idr. 2003, str. 584), navaja široko razširjeno mišljenje, da je nemška univerza v svojem jedru zarjavela (»die deutsche Universität sei im Kern verrotten«).

Nadaljnja usoda sprememb v hrvaškem visokem šolstvu bo odvisna od načina reševanja problemov, ki se bodo pri tem pojavljali, v zvezi s tem pa bi opozorili na pomanjkanje kritičnega, tudi znanstvenega pristopa k uvajanju sprememb. To velja za precejšen del prizadevanj na tem področju. V tem je tudi poanta tega prispevka, v katerem so večidel prikazana osebna videnja, doživljanja in izkušnje ter zdravorazumski (common sense) sklepi, manjka pa seveda njihova eksaktna, znanstvena verifikacija. Avtorja sta morala uporabiti subjektivne ocene, rezultate lastnega, pretežno nesistematičnega opazovanja, posameznih »kritičnih primerov«, anekdotskih izjav, kakor tudi objavljenih prispevkov v strokovnem in dnevnem časopisju.

Odpravljanje takih pomanjkljivosti pri uresničevanju idej Bolonjske deklaracije predpostavlja bolj realno, manj evforično in manj politično obarvano gledanje na ta proces ter uporabo preverjenih validnih instrumentov znanstvenega spremljanja vseh relevantnih variabel. To vključuje vdolavo mehanizmov usklajevanja in po potrebi spreminjanja na podlagi objektivnih kazalnikov. To pomeni tudi zagotavljanje njihove kontinuitete ne glede trenutne politične konstelacije, kakor tudi sprejetje že obstoječih pozitivnih rezultatov. S tem bi bili dani temelji za upravičeno posploševanje pozitivnih strani in za uspešno izpeljavo bolonjskega procesa, njegov prispevek k razvojnim spremembam v hrvaškem visokem šolstvu.

Literatura

- Bagar, L. in Softić, L. (2006). Studenti konačno ocenjuju profesore. Glas Istre, 24. 5. 2006, str. 9.
- Barišić, P. (2005). Hrvatska punim jedrima plovi u europsku luku obrazovanja – Zakonski i institucionalni okvir Bolonjskog procesa, Vjesnik – prilog: Bologna process, 14. 4. 2005, str. 6.
- Bolonjski proces – Europski prostor visokog obrazovanja (Bolonjska deklaracija) (2005), www.public.mzos.hr/Download/2005/05/03/bolonjska_deklaracija.pdg.
- Commission Européenne – Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation (1997), Office de publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Cortina, K. S. idr. (ur.) (2003). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Čikeš, N. (2005). Ispuniti zahtjeve tržišta rada – Kvalifikacije i kompetencije u Europskom prostoru visokog obrazovanja. Vjesnik: prilog: Bologna process, 14. 4. 2005, str. 35.
- Debreczeni, P. (2005). Akademska sloboda i sloboda akademije – Institucionalna autonomija i odgovornost, Vjesnik – prilog: Bologna process, 14. 4. 2005, str. 17.
- Divjak, B. (2005). Europski sustav prijenosa bodova – Proces podučavanja i učenja mora biti takav da u njegovu središtu bude student, a ne nastavnik. Vjesnik – prilog: Bologna process, 14. 4. 2005, str. 12.

- Europa studentmobilizoj kontrau la Bolonja Traktato dauras (2006), <http://barcelona.indymedia.org/feature/display/257869/index.php>.
- Moja nova škola – Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb.
- Paar, V. (2005). Temeljna opredjeljenja HNOS-a, Školske novine, 13. 12. 2005, str. 2.
- Pavičić, J. (2005). Prva metla iz Europe, Jutarnji list, 29. 1. 2005., str. 24.
- Polić, M. (2005). HNOS je utemeljen na pedagogiji 19. stoljeća. Školske novine, 8. 11. 2005, str. 3.
- Polić, M. (2006). Potemkinova sela hrvatskog školstva. Školske novine, 2. 5. 2006, str. 5.
- Pravilnik o mjerilima i kriterijima za vrednovanje kvalitete i učinkovitosti visokih učilišta i studijskih programa (2005) <http://www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2005/0139.htm>.
- Primorac, D. (2005). Što nam donosi Bolonjski proces? – Hrvatska ispunila tri prioritetna cilja. Vjesnik – prilog: Bolonjski proces, 14. 6. 2005, str. 3.
- Rajčić, D. (2005). Komentar Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Rosandić, D. (2005). Hrvatsko školstvo u okružju politike, Školska knjiga, Zagreb.
- Rosandić, D. (2006). Europeizacija hrvatskoga školstva kao metodološko-pedagoški problem. U zborniku: Europski izazov hrvatskom školstvu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, str. 59–77.
- Self evaluation report (2004). University of Zagreb, Zagreb (mimeo).
- Šetić, N. (2006). Osnovna polazišta promjena u odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj. U zborniku: Europski izazov hrvatskom školstvu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, str. 115–125.
- Šimeg, M. (2006). Ministar Dragan Primorac: Do 2010. hrvatske će škole biti najbolje u regiji. Školske novine, št. 23–24, 13. 6. 2006, str. 3.
- Uzelac, S. (2005). Ključna pitanja i ključni odgovori, Vjesnik – prilog: Bologna process, 14. 4. 2005, str. 5.
- Vlasceanu, L. et al. (2004). Visoko školstvo – Osiguranje kvalitete i akreditacija – Rječnik temeljnih pojmova i definicija, Educa, Zagreb.
- Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Max Weber (2001). V. Brockhaus Encyclopedie, Brockhaus, Leipzig – München.
- 11 Mayo Huelga Europea de Estudiantes contra el Plan Bologna (2006). <http://barcelona.indymedia.org/newswire/display/253770/index:php>.

MUŽIĆ Kristina, Ph.D., MUŽIĆ Vladimir, Ph.D.

THE BOLOGNA PROCESS FROM THE CROATIAN PERSPECTIVE

Abstract: The Bologna Declaration is necessarily declarative – by its name and as an international document. Within this meaning it is being accepted in the academic public and education policy circles of Croatia, and seeks to be implemented in practice. However, the extensive list of questions arising also brings some problems and disagreements. Problems lie in interpretation and particularly in efforts to implement the Declaration in practice. The article highlights the related legal aspects, the problem of personal viewpoints concerning the acceptance of the ideas incorporated in this Declaration, and the practical implementation of its principles. It also draws attention to certain specific aspects concerning the problem of the university education of teachers teaching in the lower grades of primary school.

Keywords: higher education in Croatia, Bologna Declaration, political viewpoints, academic criticism, students, higher education teachers, academic freedom, quality of education, evaluation of results, education of primary school teachers.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI LIST

Letnik CIII.

Junij 1932.

Štev. 10.

Drago Mehora:

Zakaj stremimo za preosnovno šolstva.

Dokazovanje, da po starih potih ne gre več dalje, je danes že nemoderno, potrebno pa je že in bo potrebno, dokler bodo otroci s krinkami pridnih učencev hodili v kasarniško pustą poslopja s strašnimi črnimi napisy in jim bo zvonec delil sivo monotonost v ure in predmete.

Stari šolski sistem stoji pred likvidacijo. Okamenel je v svoji končni formi in ne more več najti stika z življenjem in resničnostjo. Kar je mrtvo, ne more več služiti oblikovanju živega človeka. Mislim, da se toleriranje šolsko - vzgojnega načina preteklosti danes ne da z ničemer več opravičiti. Nova šola prinaša novega duha. To ni izboljšavanje in krpanje; reforma sega do dna. Med duhom stare in nove šole ni kompromisa.

To morajo pomisliti oni, ki smatrajo zgolj metodične reforme in korekture za moderno šolo. Mnogo bo treba rušiti in zidati, da se približamo idealu sodobne šole. Vzorna šola preteklosti (to je namreč dosedanji, do virtuoznosti izdelani in do kosti zgrešeni šolski sistem) je bila po svojem vzgojnem delu negativna in po svojem vplivu na duševno rast otroka in mladostnika kvarna. Ali to je sistem, saj vemo, da je bil vedno tudi učitelj, ki ni bil hlapec sistema, ampak najprej človek. To je naša pot do otroka preko vseh predpisanih metod in postopkov. Bil je umetnik in njegova cena je tem večja, ker je živel v dobi edino zveličavne, v mnogih učenih knjigah uzakonjene pedagogike, ki ji tedaj še niso izpodkopavali temeljev.

Učiteljeva osebnost je in bo težišče šole, tudi najmodernejše, vendar pa se položaj in učiteljeva vloga v sodobni šoli bistveno razlikuje od učiteljeve vloge v stari šoli. V stari šoli in izven nje je bilo učiteljevo stališče vzvišeno in izolirano. Nujna posledica tega je bila nepriljubljenost in zato neuspehi. Izven učiteljeve besede ni bilo pouka, proti njegovi volji ne priziva. Učenec je bil sprejemajoči avtomat, objekt, ki so ga učili in vzgajali, kakor je bilo zapovedano. V šablono je stlačil učitelj prav vsako snov. Učil je n. pr. pomlad po strašni sliki na steni. (Še danes so mi pred očmi tisti rumenozeleni letni časi na slikah.) Če se je učenec hrepenel zazrl v pravo, živo pomlad zunaj in ni slišal, kaj ga je nalašč prav tedaj vprašal učitelj, je bil kaznovan radi nepazljivosti.

Iz te »vzorne šole« je stopal pridni učenec mirno in spodobno do prvega ovinka, kamor ni več seglo učiteljevo oko s praga, nato pa je poskočil, odvrigel pridnega učenca in postal spet otrok.

To je majhna sličica iz preteklosti, ki ni niti karikirana niti pretirana. Obsodbo te šole beremo marsikje. »V svojem življenju sem najbolj sovražil šolo«, je rekel Cankar in vem, da je mislil iskreno.

Dr. Rudi Kotnik

Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa

Povzetek: Implementacija načel bolonjske reforme ima vsaj dva vidika. Eden je na ravni države, pri katerem gre za to, kako so ta načela formulirana v zakonih in predpisih. Drugi vidik je v načinu razumevanja zakonskih formulacij na ravni univerz. Država se z zavezanostjo uresničevanja bolonjskih načel postavlja v kontroverzno vlogo: je spodbujevalka izboljšanja kakovosti izobraževanja in hkrati zastopnica korporativnih interesov v razmerah globalizacije. To pomeni, da s tem spreminja temeljno vlogo izobraževanja v globalizirani družbi. Tudi avtonomija univerze ima kontroverzno vlogo: lahko pomeni varovanje akademskih standardov, da bi ne postala servis ekonomije in politike; hkrati pomeni ohranjanje rigidnosti za kvalitativne spremembe. Ta prispevek je zato poskus analize, ki bi hkrati pokazala na potencial, ki ga prinaša bolonjski proces, in na njegove pasti. Oboje ima podlago na eni strani v historičnem ozadju bolonjskega procesa in najnovejših analizah konceptualnih dilem bolonjskega procesa in njegovih dokumentov, kot je Tuning. Analiza vodi v sklep, da potrebuje visokošolsko izobraževanje v razmerah tranzicije namesto sprejemanja seznamov »kompetenc« izvirne rešitve, ki zahtevajo reflektiran pristop k predpostavkam in implikacijam bolonjskega procesa.

Ključne besede: kompetentnost, kurikulum, izkustveno učenje, filozofija, psihoterapija.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Rudi Kotnik, docent za filozofijo in didaktiko filozofije, Oddelek za filozofijo, Pedagoška fakulteta v Mariboru

Uvod

V svojih tezah za posvet v Portorožu junija 2003 Zgaga (2003) opozarja, da je »vprašanje trajanja študijskih stopenj sicer pomembno in v mnogih pogledih v središču 'bolonjskih' vprašanj; če pa ga obravnavamo izolirano, postane kontraproduktivno« (str. 1). Isto bi lahko rekli za tematiko kreditnega sistema, ki se sicer že uvaja, vendar je videti, kot da gre za prevajanje ur v kreditne točke. Zgaga ugotavlja, da je v razmerju do konceptov in sistemov ter politik in strategij kreditni sistem le »orodje, ki temelji na konceptualnih spremembah« (str. 3), in posebej poudarja, da »zahteva veliko več kot zgolj aritmetično sposobnost pretvarjanja 'ur' v 'točke'. Tega orodja ni mogoče dobro uporabljati brez konceptualne osnove, na kateri je nastal: *kreditni sistem predpostavlja novo visokošolsko kurikularno filozofijo*« (ibid.). Navaja opozorila o »'mehanski arhitekturi' bolonjskega procesa, ki v duhu nekakšnega redukcionalizma pozablja na vse druge, imenujmo jih 'organske' komponente procesa« (ibid.). Zato je zanj toliko pomembnejša pozornost »spremembam študijskih struktur«, kar pomeni »*konceptualni preobrat razumevanja visokošolskega oziroma univerzitetnega študija*. Spremembe glede trajanja študija so samo konsekvence globljih konceptualnih sprememb.« (Str. 2)

Ker smo tri leta pozneje že v fazi implementacije teh načel, nas zanima, kako le-ta poteka. Če izvzamemo razprave in osredotočenost na trajanje študija in dileme formul $4 + 1$ ali $3 + 2$, pri čemer dobimo občutek o prepričanju, da je to že jamstvo o primerljivosti, potem je ena najpogosteje izrečenih besed kompetenca. V akademski sferi, zlasti pa v trenutnem procesu akreditacije visokošolskih študijskih programov (bodisi obstoječih ali novo nastajajočih) izraz kompetenca na konceptualni ravni tako zagovorniki kot nasprotniki velikokrat uporabljajo samoumevno. In vendar ima ta kontroverzni pojem množstvo pomenov, svoje historično, politično itn. ozadje ter množstvo konotacij v zvezi s tem pojmom.

Narava sprememb in situacija

Kako so načela bolonjskega procesa implementirana v našo zakonodajo in kakšna je narava teh sprememb? Novela zakona o visokem šolstvu, <http://www.portalnjanja.com/zanimive-povezave/solska-zakonodaja/?showID=164> z dne 21. maja 2004 v 14. členu pravi, da se morajo študijski programi oblikovati po načelih »o vzpostavljanju evropskega visokošolskega prostora tako, da so primerljivi s programi drugih visokošolskih zavodov v tem prostoru«. Med drugim to pomeni, da morajo študijski programi vsebovati (kar najdemo v drugi alineji drugega odstavka) »opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc, ki se s programom pridobijo«. Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov pa to alinejo postavijo kot samostojno 2. točko 7. člena. Omenjeno formulacijo iz zakona ponovijo in se ob pojmu kompetenc sklicujejo na »sodobne izobraževalne teorije in projekte«. Pri tem izpostavijo diplomantovo usposobljenost in jo povežejo s študijskimi dosežki »predvsem glede na doseženo znanje in njegovo uporabo, oziroma glede na to, kaj naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa«. Kot primer naštejejo splošne in predmetnospecifične kompetence (glej 7. člen Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov – Ur list 17. 9. 2004, št. 101, str. 12182).

Omenjene formulacije, ki govorijo o ciljnih, kompetencah in študijskih dosežkih, so videti rutinske in ponavadi pri sodelujočih v prenovah ne vzbudijo posebne pozornosti. Če je tako, je ravno zato smiselno opozoriti na širše razsežnosti in pomembnost takih formulacij. V zakonu in akreditacijskih merilih se namreč uzakonja eno izmed temeljnih bolonjskih načel, in sicer primerljivost programov, ki so jim podlaga študijski dosežki. Če smo pozorni na formulacije, potem lahko vidimo, da študijski dosežki in kompetence niso zgolj dodatek dozrajšjih programov, ampak tisto, na čemer morajo programi temeljiti. To pa z vidika kurikularne strategije pomeni že paradigmatško spremembo. Za kakšno spremembo gre?

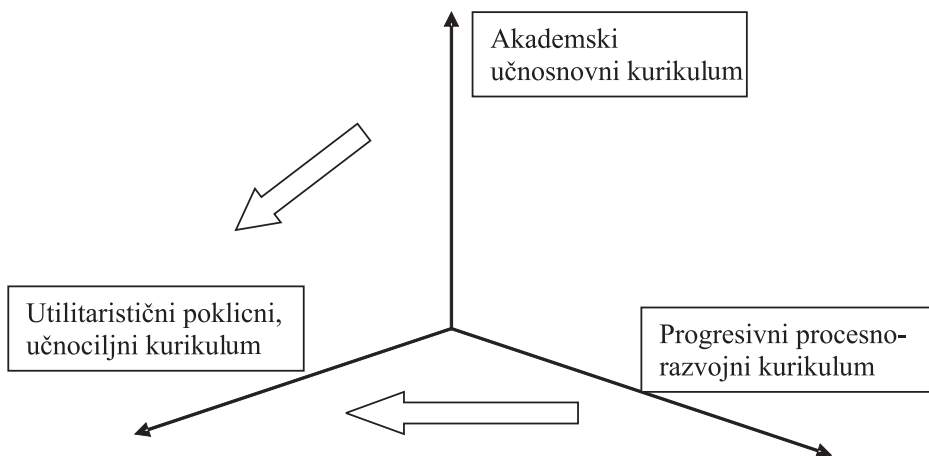
Znano je, da so temeljni cilji bolonjskega procesa *kvaliteta, primerljivost in kompatibilnost*. Tuning (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003) kot eden izmed temeljnih dokumentov to izrecno postavlja v ospredje in za realizacijo tega ponuja »novo edukacijsko paradigmo«. Bolonjski proces in Tuning predvidevata, da bi temeljna načela bolonjskega procesa: kvaliteta, primerljivost in skladnost študijev in izobraževalnih sistemov, omogočala koncepta študijski dosežek (learning outcome) in kompetenca. S tem ko bi imeli enotne standarde oziroma minimalne zahteve o rezultatih izobraževanja, bi imeli jamstvo primerljivosti in bi spodbujali kvaliteto. *Osredotočenost na dejanske dosežke oziroma rezultate izobraževanja naj bi bila stimulacija za ustrezno zasnovano izobraževanja, ki bi pomenila premik v osredotočenosti: z input na output, s poučevanja na učenje, z učitelja na učenca, z učitelja kot prenašalca vednosti na učitelja kot tistega, ki jo strukturira in je učencu supervizor na poti h kompetentnosti* (str. 63–64). Sklicevanje na »novo edukacijsko paradigmo« zveni zelo obetavno in pogosto vzbudi visoka pričakovanja, saj naj bi bistveno vplivala na strukturiranost

študijskega procesa oziroma na strategije poučevanja in učenja. Vendar pa temeljitejša analiza pokaže tudi druge razsežnosti, ki kažejo na kontroverznost celotnega pristopa. Zato si oglejmo nekaj vidikov te problematike.

1 Vidik kurikularne strategije

Kot izhodišče za umestitev situacije v našem visokošolskem izobraževanju se mi zdi smiselno spomniti na model, ki ga je Ross (2000) sicer izdelal na podlagi specifičnih britanskih razmer, vendar pa se mi njegova univerzalnost znova in znova potrjuje, saj omogoča vpogled v umeščenost določenega izobraževalnega modela tudi v vmesni prostor. Čeprav pri nas nimamo ustreznih raziskav (oziroma mi niso znane), ki bi potrdile naravo kurikularnega načrtovanja, predvsem pa izvajanja na ravni posameznih visokošolskih institucij in posameznikov, ponuja dober vpogled v situacijo tako institucionalni pristop k bolonjski reformi kot tudi njeno izvajanje. Kot nazoren primer, ki kaže prav izhodiščno predpostavko in razumevanje tako izhodišč bolonjske reforme kot tudi implementacijo ter izvajanje, so lahko določila v zakonih in predpisih in drugih aktih ter obrazcih.

Že na več drugih mestih (Kotnik 2006a, 2006b, 2006c) sem razvil in utemeljil potrebo po konsenzu o temeljnih predpostavkah bolonjske prenove glede na naravo in specifiko našega izobraževalnega sistema. Zato bom bistvene poudarke le povzel. Kot referenčni okvir pa se mi najučinkovitejši kaže ravno Rossov model, ki v tridimenzionalni obliki ponazori trende kurikularnega načrtovanja:



Kot je razvidno iz skice, pomeni bolonjska reforma izrazit premik v smer utilitarističnega učnociljnega kurikula. To nam je lahko razumljivo zaradi globalizacijskih trendov kot tudi moči, ki jo dobiva korporativna država pod pritiskom kapitala. Pritisk na univerze, da tradicionalni učnosnovni kurikulum prilagodijo življenjskim okoliščinam in »družbenim« potrebam, ima tudi svojo

racionalno podlago. Kaže na eno od kontroverznosti ne le bolonjskega procesa, ampak tudi širših trendov. Na praktični, pragmatični ravni je v visokošolskem izobraževanju dovolj evidence o nekoristnosti in neuporabnosti, da je pritisk države do določene mere legitimen. (Čeprav obstajajo visokošolskih institucije, ki so že same skrbele za kvaliteto in evropsko primerljivost, pa čeprav z učnosnovnim krikulumom.) Kljub temu da je torej ta premik deloma razumljiv, je zaradi izhodiščnih načel izobraževanja in globalne funkcije izobraževanja tako zelo pomemben, da bi se morali tega zavedati in vključiti v razprave. Zlasti je to pomembno zaradi vprašanja, ali smo se pripravljene odreči temu, kar ta premik prinaša.

Obstaja pa še ena nevarnost. Znano je namreč, da se univerza prilagaja specifično. Nekateri jo imajo za najrigidnejši del izobraževalnega sistema, kar se kaže v tem, da se spremembe zgodijo tako, da bistvene stvari ostanejo take, kot so bile. Velika nevarnost pri bolonjski reformi je, da v tem prisilnem prilagajanju univerza kompromisno sprejme problematične vidike reforme, ne pa tistih vidikov, ki so dejansko ali potencialno pomembni za kvaliteto izobraževanja. To konkretno lahko pomeni, da univerze pristanejo na samoumevni diskurz kompetenčnega pristopa, se v privzetih dokumentih sklicujejo nanj in na »kompetence«, izvedbena raven pa ostane zavezana učnosnovnim načelom. Druga možnost je, da so zaradi nepoznavanja ali nereflektiranega pristopa »kompetence« razumljene in uporabljene v problematični behavioristični različici. Seveda so tudi primeri, ko se visokošolske institucije reforme lotijo z namenom, da zares sledijo temeljni ideji (kvaliteta, primerljivost, kompatibilnost) in pri tem iščejo svoje rešitve, prilagojene specifičnosti situacije in razmer (Razdevšek Pučko, Rugelj 2006, str. 34–41). Vse to so ugotovitve, ki temeljijo na izkušnjah in neformalnih poročilih in močno dvomim, da bi empirične raziskave lahko pokazale kakšno drugačno sliko o naravi teh sprememb oziroma o tem, kakšne spremembe se zares dogajajo.

Če se vrnemo k omenjeni formulaciji v noveli Zakona o visokem šolstvu, ki izrecno poudarja osredotočenost na študijske dosežke in »kompetence« ter na to, kar naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa, potem ugotovimo dvoje:

- da je premik iz učnosnovnega v učnociljni kurikulum uzakonjen in visokošolske institucije o naravi kurikularne preнове pravzaprav ne morejo odločiti;
- če se zavedamo, da ima bolonjski proces implikacije tudi za celoten izobraževalni sistem, potem lahko ugotovimo, da ideje o razvoju našega izobraževanja v smeri kombinacije učnociljnega in procesno-razvojnega kurikuluma, ki so bile vsebovane še v Izhodiščih kurikularne preнове iz leta 1996 (glej tudi Krofličev predlog, 2002, str. 180–184), niso več aktualne. Zavedati se je torej treba, da se odrekamo elementom procesnorazvojnega kurikuluma. Razen če bi jih iskali v ustreznih »kompetencah«, kar Tuning v nekem smislu omogoča, ko se zavzema tudi za »how to be« (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003, str. 69).

Če torej o kurikularnemu modelu in s tem o temeljnih konceptualnih vprašanih reforme ni mogoče razpravljati, se postavlja vprašanje, kaj ostane visokošolskim institucijam. Vsekakor je še vedno odprto izjemno pomembno vprašanje o načinu implementacije. To pomeni, da je zaradi možnosti različnih interpretacij še kako pomembno razumevanje temeljnih pojmov in njihovega zgodovinskega ozadja, da bi lahko našli našim razmeram primerne rešitve.

2 Kontroverznost pojma kompetence

Pojem kompetence, skupaj s kompetenčnim pristopom, ima zgodovinsko ozadje, ki sega tja v šestdeseta in sedemdeseta leta v ZDA. Kompetenčni pristop (Competence Based Education and Training – CBET) je bil predmet številnih razprav in polemik. Najbolj je prišla do izraza uvedba CBET v poklicno izobraževanje v Veliki Britaniji, kjer je v devetdesetih letih potekala izjemno ostra polemika. Prinesla je pomembne rezultate najprej v tem, da je problematizirala temeljne pojme, pri čemer se je izkazalo, da smo namesto jasnih definicij dobili vpogled v različna teoretska razumevanja. V končni instanci so bila to različna filozofska izhodišča. Ko gre za pojem kompetence v angleškem poklicnem izobraževanju, teoretiki soglašajo, da gre za nerefektirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celoten, na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges 1996; Hyland 1997), saj je pretirano redukcionističen, ozek, rigiden, atomiziran in teoretsko, empirično ter pedagoško nejasen (Chappell 1996; Hyland 1994). Tudi v sistemu so kritiki (Callender), ki navajajo ozkost, poenostavljenost, naravnost na preverjanje, vodenost od delodajalcev itn. Ugotavljajo, da lahko ta ozkost bolj spodbuja rigidnost kot pa fleksibilno uporabo sposobnosti. Neki učitelj je izjavil: »Namesto kompetentnih ljudi bomo imeli ljudi s kompetencami« (navedeno po Bates 1997).

Razlike se pokažejo, ko gre za vprašanje, ali je ta pojem mogoče razumeti drugače oziroma, kako ga je mogoče spremeniti, da bi rezultatski pristop lahko ohranili. V teh poskusih »rekonstrukcije« naj bi pojem kompetence ponujal podlago za bolj dinamičen in fleksibilnejši pristop. Pojem kompetence tako dobiva širši pomen: postaja integriran, holističen in relacijski. Tako interpretirana kompetenca ni trenirano vedenje, ampak preišljena zmožnost in razvojni proces (Bates 2002). Še vedno pa je za nekatere vprašljiv celoten pristop kot tak. Hyland (1997b) namreč vztraja, da nebehavioristični pojem kompetence ni mogoč (str. 492).

Iz zelo ostre in kritične naravnosti do pojma kompetence (Barnett 1994; Carr 1993, 2002; Collins 1991; Norris 1991) je za nas posebno zanimiva in vredna poudarka Hylandova pobuda o nujnosti pojmovnega razlikovanja med »ožjim atomističnim dispozicijskim pomenom kompetence«, ki se nanaša na »dosežke in vidike dejavnosti«, ter »bolj holistično verzijo 'kompetence' kot zmožnosti (*capacity*)«, ki ima širi pomen in se »nanaša na evalvacijo oseb« (str. 21). To razlikovanje je ključno za razmejevanje med nerefektiranimi in nekritičnimi behaviorističnimi pristopi ter holističnimi pristopi. V angleščini to razliko

omogočata izraza *competency* (pl. *competencies*) in *competence*, v slovenščini pa izraza kompetenca (kompetence) in kompetentnost (Hyland 1994; glej tudi Carr 1993). Pomembnejše kot samo razlikovanje so implikacije, kar je razvidno v slovenskem jeziku celo bolj kot v angleškem. Če razumemo kompetentnost (zgolj) kot vsoto kompetenc, kar marsikdo verjame, potem ima tak pomen bolj ali manj atomističnih kompetenc, ki izhajajo iz funkcionalne analize, nujno behavioristično podlago. Če pa kompetentnost razumemo v holističnem smislu in temu ustrezno zasnujemo izobraževanje, potem kompetenc ne potrebujemo več. (Več o celotni temi: Kotnik, Borstner 2004; Kotnik 2004, 2006a, 2006b, 2006c)

Lahko torej razumemo, da se je akademska sfera tako ostro odzvala na uvajanje kompetenčnega pristopa v britansko poklicno izobraževanje. Ta različica kompetenčnega pristopa in ustrezno poklicno kvalifikacijsko ogrodje sta bila izrazito behavioristično naravnana in sta v resnici dajala bolj prednost temu, kar kandidat zna narediti, kot pa njegovemu znanju, ki je postalo nepomembno. Še bolj je akademska sfera protestirala, da bi ta neuspeli poskus lahko bil model za visokošolsko izobraževanje ali celotno izobraževanje. Zato nas toliko bolj zanima, kaj se na podlagi te britanske negativne izkušnje, ki jo je Velika Britanija, paradoksnost, začela izvažati v dežele tretjega sveta in celinsko Evropo (Hyland 1997b), lahko naučimo.

Odzivi na bolonjski proces v našem prostoru so skladni s kontroverznostjo celotne situacije, omenjene že na začetku. Seveda so pričakovano različni in izhajajo iz vrednostnega opredeljevanja do zdajšnjega izobraževalnega sistema. Ko pogosto slišimo izjave, da so naši diplomanti dobri ali primerljivi, se sprašujemo, kako bi bilo mogoče take sodbe utemeljiti. Na drugi strani zasledimo precej drugačna prepričanja, ki v bolonjski prenovi vidijo takole rešitev:

Univerza je podobno kot srednja in osnovna šola enako slaba, res slaba. /.../ Vse skupaj je precej zanič, tako da komaj lahko najdem kako dobro besedo za našo univerzo. (Jambrek 2004)

Najdemo pa tudi sodbe, ki ne skrivajo svojega vrednostnega izhodišča:

Bolonjski proces ni zgolj nasilje nad univerzo: je prostaško utilitaristično nasilje – ki svojega kapitalskega prostaštva in etatične nasilnosti ne prikriva /.../ je mešanica dirigističnega etatizma in managerske ideologije množične industrijske proizvodnje. (Močnik 2004)

In vendar vsaka od teh sodb odseva en vidik protislovne realnosti, ki ji lahko pritrdimo. Tako kot položaj na eni izmed francoskih univerz opisuje zelo zanimiv članek v *International Herald Tribune*, na katerega me je opozoril Pavel Zgaga. Elaine Sciolino (2006) pravi, da univerza, ki jo opisuje, ni niti najboljši niti najslabši kraj za študij, »prej odseva krizo arhaičnega državnega univerzitetnega sistema: prenatrpan, podhranjen, neorganiziran in v odporu do sprememb, ki jih zahteva okolje«. Avtorica namreč prikazuje paradoksnost nedavnih študentskih nemirov v Franciji, v katerih so študentje nasprotovali vladnim uredbam tudi »iz strahu, da ne bodo dobili služb, zavedajoč se, kako malo je vredna njihova izobrazba¹«.

¹ <http://www.iht.com/articles/2006/05/11/news/france.php>

Vidimo torej, da Slovenija ni edina od evropskih držav v takem položaju. Hkrati je malo lažje razumljiva kontroverzna vloga države. In navsezadnje: lažje nam je razumljiv diskurz, v katerem poteka implementacija. Dokumenti se s konceptualno zasnovo in terminologijo (npr. kompetenc) sklicujejo na »sodobne izobraževalne teorije« in pedagoški vedi po eni strani določajo zgolj instrumentalno vlogo, po drugi strani s tem ustvarjajo in ohranjajo samoumevnost konceptov, za katere posamezni teoretiki trdijo, da jih z vidika pedagoške vede ni mogoče zagovarjati. Kot primer naj navedem znani pojem ključnih kompetenc, ki se obravnava kot samoumeven, navkljub dvomom teoretikov o njegovi smiselnosti. Številne analize (Bridges 1996; Holmes 1998; Hyland 1994, 1997a) namreč ugotavljajo, da splošne spretnosti ali splošne »kompetence«, izvzete iz konteksta, niti ne obstajajo niti ne morejo obstajati. Hyland (1994) pravi:

Seveda lahko karkoli *opišemo* kot ključno spretnost, tako kot se lahko za kar koli *dogovorimo*, da je kompetenca; drugo pa je, ali ima to izobraževalni ali pa logični smisel (str. 25).

Zato se je akademska sfera v Veliki Britaniji uprla temu, da bi jim državne institucije predpisovale nekaj, kar ne obstaja. Ti koncepti, ki jih po zgledu bolonjske reforme predpisujeta naša zakonodaja in predpisi, imajo svojo spornost že v sami zasnovi kompetenčnega pristopa. Bolonjski dokumenti pa kot politični kompromis med različnimi koncepti vnašajo konsistenco kot dodaten problem. Kot vidimo, se nejasnosti v razlikovanju med temeljnimi pojmi prenašajo iz dokumenta Tuning v zakonodajo, od tod pa v visokošolsko kurikularno načrtovanje. Če se v obravnavi pedagoških vprašanj znajdemo na drugih področjih, kot je na primer politika, je to zato, ker so pri bolonjskem procesu ta vprašanja že v sami zasnovi politična. Vendar pa se kažejo kot pomembna tudi konceptualna vprašanja.

3 Konceptualni vidik

Natančno branje formulacije iz *Novele Zakona o visokem šolstvu* (2004) nas pripelje do pomembnega konceptualnega vprašanja, zelo pomembnega za implementacijo načel bolonjskega procesa. Kot smo že videli, morajo študijski programi vsebovati (kar najdemo v drugi alineji drugega odstavka 14. člena) »opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc«. Pomembna se mi zdi beseda *oziroma*, na podlagi katere bi lahko sklepali, da gre za sinonimna izraza. Tudi formulacija iz Meril za akreditacijo (2004), ki govori o študijskih dosežkih in kompetencah, ne pojasni razlike med izrazoma. To ni naključje, saj je izvor teh pojmovnih (ne)razlikovanj že v dokumentu Tuning. Postavlja se vprašanje, ali je ta razlika pomembna ali ne. Za nas je pomembno dejstvo to, da so formulacije dokumenta Tuning in zakonske formulacije pomembne za samo implementacijo na ravni visokošolskih institucij v kurikularnem načrtovanju in končno v izdelavi učnih načrtov.

Če začnemo s študijskimi dosežki (learning outcomes), najdemo na uvodnih spletnih straneh² Tuninga njihovo opredelitev kot »izjave o tem, kaj se od učenca na koncu procesa učenja pričakuje, da bo znal, razumel in/ali bo sposoben demonstrirati«, medtem ko kompetence opredelijo kot »dinamično kombinacijo vednosti, razumevanja, spretnosti in zmožnosti«, kar kaže na načelno razlikovanje med učnimi rezultati in kompetencami. Toda v dokumentu Tuning (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003) najdemo tudi opredelitev, da so »učni rezultati skupek kompetenc«, ter izjavo, da se vsi ti izrazi uporabljajo kot sinonimi medsebojno zamenljivo. Kompetence so opredeljene tudi takole:

Kompetence predstavljajo kombinacijo atributov (glede na vednost in njeno aplikacijo, vrednote, sposobnosti in odgovornosti), ki opisujejo raven ali stopnjo, do katere jih je oseba zmožna izvesti. /.../ Kompetence je mogoče izvršiti, izvesti [carry out] in oceniti (str. 69).

Ta in tudi druge formulacije v dokumentu nas soočijo z vprašanjem, za kakšen pojem kompetence gre. Sklicevanje na integrirani pojem kompetence nas vodi k izvoru samemu, se pravi k avstralskim avtorjem, ki so problematične vidike CBET in s tem pojem kompetence poskusili premagati že sredi devetdesetih let (Hager in Gonczi 1994, 1996) s širšim pojmovanjem kompetence, ki ni več atomistično in se »izogiba množstvu nalog z izborom ključnih nalog, značilnih za neki poklic«. To pojmovanje kompetence naj bi bilo holistično, ker »je naravnano na organsko naravo učenja, ki vključuje celotno osebo, vključujoč dispozicije in zmožnosti« (Hager 2004, str. 425). To je prva značilnost. Vendar pa Hager ohranja zanj in za njegov pristop zelo pomembno in ostro razlikovanje med kompetenco in študijskim rezultatom (dosežkom) (learning outcome). Učni rezultat je zanj (pozor!) le podvrsta, ožji pojem od performance in ga torej ni mogoče razumeti v širšem pomenu.

Tako ni čudno, če Hager (2006, str. 31–38) sam, kot avtor integriranega pojma kompetence, na katerega se sklicuje Tuning, podredi konceptualno osnovo Tuninga ostri kritiki. Čeprav projektu Tuning priznava pomembnost zastavljenih ciljev in teženj v smeri konvergence programov prek edukacijskih struktur, ki naj bi omogočile ekvivalentnost in transparentnost, pa vendar odločno vztraja pri svojem stališču, da je konceptualno nejasen v temeljnih idejah in da so hibe v samih temeljih tako resne, da je celoten projekt že v samem začetku usodno pomanjkljiv. Temeljno pomanjkljivost vidi v enačenju učnih izidov in kompetenc:

Glavni argument /.../ je, da je rezultate performance [learning outcomes] mogoče natančno opisati in da so učni rezultati Tuninga podvrsta rezultatov performance. Nasprotno pa kompetenc ni mogoče natančno opisati na ta način. Projekt Tuning tako z napačnim enačenjem učnih rezultatov in kompetenc slednjim prisoja zmotno objektivnost. Teorija Tuninga se tako opira na poenostavljeni pojem kompetence, ki ne more zagotoviti realizacije zastavljenih ciljev (Hager 2006, str. 31).

² <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>

Za Hagerjevo integrirano različico kompetenčnega pristopa je torej bistvenega pomena že omenjeno ostro razlikovanje med dvema logično in konceptualno različnima stvarima: performanco (izvajanjem, izvedbo) z njenimi rezultati in kompetenco, ki to performanco omogoča.

V tej različici kompetenčnega pristopa, ki sega že vsaj v sredino devetdesetih let, sta torej dve pomembni distinkciji. Ena se nanaša na samo naravo kompetenčnega pristopa in se skuša s širšim pojmovanjem kompetence (»ključne naloge za poklic«) izogniti funkcionalni analizi in atomizmu. Druga se nanaša na prvo in želi to širše, »holistično« zasnovano kompetenco (ki so ji podlaga zmožnosti, sposobnosti in spretnosti) razlikovati od performance. Ali ta pristop razrešuje dileme prejšnjega kompetenčnega pristopa, je posebno vprašanje, ki ga obravnavam na drugem mestu (v tisku). Vsekakor pa izkušnje kažejo, da problemov ne rešuje samo konceptualna zasnova, pač pa tudi kontekstualni in implementacijski vidik. Kakšen pomen imajo te distinkcije za naš kontekst?

Kaj to pomeni za kurikularno načrtovanje v naših razmerah?

Ugotovimo lahko, da se je dobro zavedati razlike med performanco in tem, kar to performanco vsaj potencialno omogoča, da vemo, ali v učnem načrtu predpisujemo bodisi rezultate, ki jih od študenta ali študentke pričakujemo, ali pa zmožnosti za doseg te rezultatov. Drugo vprašanje pa je, ali je pedagoška veda s tem izumila nov koncept, ki si zasluži posebno poimenovanje. Lahko se strinjamo s stališči (Hager 2006; Holmes 1992), da lahko o zmožnostih le sklepamo na podlagi študijskih dosežkov. To je toliko pomembnejše, ko izdelujemo kriterije ocenjevanja in lestvice ocen. Ko ocenjujemo dosežke, je pomembno, da se zavedamo, kaj lahko neposredno ocenimo kot dosežek, kaj pa je tisto (zmožnosti, sposobnosti), o čemer lahko le sklepamo ali presojava. Če na primer od študenta pričakujemo sposobnost kritične analize (nekateri bi temu rekli kompetenca, čeprav to ni nič novega in za to ne potrebujemo novega izraza), moramo po načelih pristopa, ki sledi študijskim dosežkom (Outcomes Based Approach), predvideti tudi, kaj je tisto, kar mora študent konkretno narediti za evidenco o tej sposobnosti. In tu se začenjajo pasti kompetenčnega pristopa. Lahko je »kompetence« formulirati na splošnejši ravni, ki se izognejo behaviorističnemu atomizmu in funkcionalni analizi, težje pa je izdelati ustrezne deskriptorje performance, ki bi omogočali evidenco te »kompetence«. Natančnejšo evidenco bi pričakovali iz podrobnejših in jasnejših deskriptorjev, kar nas seveda po ovinku znova pripelje k funkcionalni analizi in atomizmu. V nasprotnem primeru nam ostaja le presoja – kar mnogi izkušeni pedagogi tudi v resnici uporabljajo. Največja past je tam, kjer deskriptorje performance zahtevajo institucije, ki si želijo čim večjo objektivnost in zato vztrajajo pri merljivih rezultatih. Ko gre za pridobivanje finančnih sredstev, so izvajalci v svojih študijskih programih tako prisiljeni »predvideti merljive rezultate«. Tako se izkaže, da kompetenčni pristop bolj potrebuje birokracija kot pa pedagoška stroka. Zato je tudi splošna sodba o naravi kompetenčnega pristopa, da ne gre za »pedagoško metodo, ker je to v bistvu pristop politike« (Jackson po Kerka 1998), razumljivejša. Ali gre potem sploh še za proces poučevanja oziroma učenja? Kot pravi Kerka, je za nekatere to »mit ali vsaj vljudna fikcija« (prav tam).

Kompetenčni pristop je že kar nekaj časa normativno uveljavljen v Veliki Britaniji, Avstraliji, na Novi Zelandiji itn. K temu sodi tudi Nacionalni kvalifikacijski sistem (NVQS), ki predstavlja enoten sistem kot dogovor o standardih, prek katerih naj bi država državljanom omogočala jamstvo, da izobraževalne institucije izpolnjujejo te standarde. Kdor to pozna, pozna tudi kontroverznost tega projekta – kar priznava tudi eden izmed njegovih avtorjev v okviru bolonjskega procesa (Adam 2003, str. 33) – pa tudi njegovo zahtevnost. Znano je, da so bile za implementacijo potrebne dolge in sistematične priprave, predvsem pa usposabljanje ljudi, ki so v kurikularni prenovi sodelovali. Seveda so se za prehod v »novo paradigmo« usposabljali tudi izvajalci izobraževanja. Številne so tudi publikacije na to temo (glej npr. Gosling in Moon 2002), ki predstavljajo navodila za uporabo študijskih dosežkov in kriterijev preverjanja. Če bi torej v našem kontekstu res želeli uspešno uveljaviti bolonjska načela, si je težko predstavljati, da bi bilo to mogoče brez poznavanja, razumevanja, se pravi brez ustreznih priprav.

Lahko bi rekli, da imamo pri nas protislovje med uzakonjenim kompetenčnim pristopom in predlogi formularjev za učne načrte, kjer so kompetence in/ali študijski dosežki sicer omenjeni, vendar nekonsistentno. Gre za obrazca učnega načrta na ljubljanski in mariborski univerzi. V obeh zasledimo isto nedoslednost, ki pomeni tudi nekonsistentnost s kompetenčnim pristopom in temeljnimi načeli bolonjskega procesa. V obrazcu je videti, kot da gre le za vrstni red, kjer je vsebina naključno na drugem mestu za cilji³. Če pogledamo primere obrazcev, ki konsistentno sledijo kompetenčnemu pristopu, potem vidimo, da je vsebina na koncu, kar ima zelo pomembno konceptualno podlago. Poanta je v tem, da so skladno z načeli kompetenčnega pristopa v ospredju študijski dosežki. Se pravi, da je kot cilj pomembno, kaj bo študent(ka) obvladal(a) na koncu, da je ta cilj mogoče doseči na več načinov in da so torej sredstva podrejena ciljem. Učitelju je prepuščeno, kako bo s študenti dosegel te cilje. To pomeni, da vsebina sama, ki je v ospredju učnosovnega kurikularnega modela, ni v ospredju in je tudi nima smisla predpisovati oziroma je smiselna le v grobih obrisih. Podobno velja za literaturo, zaradi česar smo pri nas že imeli probleme, ki kažejo na to neskladnost. Sklep bi torej bil, da je še kako smiselno poznati in razumeti bistvo bolonjske preнове in njenih načel ter ugotoviti, kaj od tega je v naših specifičnih tranzicijskih pogojih smiselno, koristno in uporabno z različnih vidikov. Omenjeni primer vsekakor je nekaj, kar lahko spodbuja kakovost izobraževanja.

Če bi nekdo naredil raziskavo nastajajočih učnih načrtov, ki jih morajo visokošolski učitelji narediti za akreditacijo študijskih programov, bi rezultati raziskave verjetno pokazali: da so prvi problem nejasni obrazci, da (velika) večina učiteljev te razlike ne pozna in da bi se na seznamu študijskih dosežkov pojavljale tudi »kompetence«, med »kompetencami« pa tudi »študijski dosežki«. To pomeni, da je to konceptualno razlikovanje ali vsaj zavedanje tega razlikovanja

³ Predvidevamo lahko, da je izvor v Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov; ta navajajo vsebino v tem vrstnem redu (str. 12182), ki pa za načrtovalce ni obvezujoč. Če bi načrtovalec obrazca poznal bistvena bolonjska načela in jih razumel, bi verjetno to upošteval.

koristno in smiselno. Drugo vprašanje je, ali z uvajanjem kompetenčnega pristopa v resnici prehajamo z učnosovnega na učinkiljni kurikulum ali pa je naša implementacija na nekem vmesnem področju. Dobro bi bilo vsaj to, da vemo, kje smo.

Ob tem se postavlja kar več vprašanj, ki pa jih bom samo omenil, saj presegajo namen tega prispevka in zahtevajo posebno obravnavo. Ker je Tuning kot uglaševanje med različnimi evropskimi idejami in načeli politični kompromis, je cena tega kompromisa nekonsistentnost. Postavlja se vprašanje, kaj bi bilo, če bi Tuning dosledno sledil izvorni različici integriranega modela kompetence na podlagi omenjenega ostrega razlikovanja – kar si je seveda težko predstavljati.⁴ To vodi v naslednje vprašanje: Ali bi to razlikovanje omogočalo konsistentno edukacijsko paradigmo? In slednjič, ali je konsistentna edukacijska paradigma na takih načelih sploh mogoča?

Medtem ko je za Hagerja kot zagovornika kompetenčnega pristopa problematična samo konceptualna zasnova bolonjske preнове, je za Hylanda kot poznavalca in kritika problematičen (kljub nekaterim pozitivnim elementom) celoten projekt. Hyland (2006) je prepričan, da kompetenčni pristop zaradi filozofskih in izobraževalnih napak v britanskem poklicnem izobraževanju ni dosegel najbolj temeljnih ciljev. Tako so zanj tudi pri bolonjskem procesu »ključni cilji visokošolske reforme in harmonizacije še vedno pod prevelikim vplivom neobehaviorističnega redukcionizma, ki nadomešča bogate koncepcije vednosti in razumevanja z ozko predpisujočimi kompetencami in spretnostmi« (str. 24). Tako kot opozarja na širše vidike kompetenčnega pristopa, tudi pri bolonjskem procesu opozarja na gonilne sile teh procesov: »neo-liberalni projekt transformiranja javnih ustanov kulture pod 'korporativno državo', kruti komercializem, ki predpisuje trženje z vnaprej 'zapakiranimi' kvalifikacijami« (str. 24).

Postavlja se torej resno vprašanje, ali pojem kompetence res potrebujemo. Ali je nujen? Ali lahko shajamo brez njega? Če pogledamo nekatere sezname kompetenc diplomantov študijskih programov, lahko ugotovimo, da seznam »kompetenc« ni problematičen, saj sledi splošnejšemu modelu »kompetenc« kot izboru »ključnih nalog, značilnih za neki poklic«. Vendar pa se lahko upravičeno vprašamo, ali omenjeni seznam kvalitet diplomantov res moramo poimenovati »kompetence«. V številnih kritikah kompetenčnega pristopa imamo dovolj razlogov (Hyland, Holmes) za previdnost, ker bi pojem kompetence prinesel več problemov kot rešitev. Prvi razlog je nedvomno v velikem številu različnih razumevanj pojma kompetence, kar ponavadi privede vsaj do nesporazumov. Zakaj teh kvalitet ne bi poimenovali kot to, kar so (znanje, razumevanje,

⁴ Da je to razlikovanje kot teoretski model prvi uporabil Chomsky, kar se v literaturi pogosto omenja, je pri nas opozoril Medveš (2006, str. 19), vendar pa je pomen v izobraževanju že tako spremenjen, da je vprašanje, ali bi oba modela sploh lahko imela kaj skupnega. Do tega je skeptičen tudi sam Chomsky (2006), saj gre pri lingvističnem razumevanju kompetence za vrojene zmožnosti, ali kot pravi sam Chomsky: »Ne bi rekel, da je kompetenca vrojena, vendar pa glavne komponente so.« (Prav tam) Vsekakor pa »njegov pomen ne implicira niti akumulirane vednosti, niti neke zmožnosti, niti sposobnosti« (Phillips in Tan 2005).

sposobnosti, spretnosti) – dvomi o tem, da smo s kompetencami dobili nekaj novega, so zelo upravičeni. Drugi razlog je v znanem problemu, da se glede posamične »kompetence« predstave delodajalcev, učiteljev in študentov med seboj velikokrat razlikujejo, zaradi česar nekateri postavljajo pod vprašaj tudi veljavnost raziskav, ki se na to nanašajo (Holmes 1998).

4 Alternative

Akadska sfera v deželah, ki so same doživele fiasko kompetenčnega pristopa v poklicnem izobraževanju, je glede samega pojma sicer razdeljena in vendar dokaj enotna in previdna, ko gre za uvajanje tega pristopa v visokošolsko izobraževanje. Medtem ko so zagovorniki kompetenčnega pristopa poskušali prirediti pojem kompetence akademskim potrebam, pa Hyland (1994, str. 26) vztraja pri stališču, da pojem kompetence v pedagoško vedo ne prinaša nič novega, pač pa ima kot slogan predvsem vlogo prepričevanja. Dejstvo je, da njegova monografija, ki je posvečena samo kompetenčnemu pristopu in pojmu kompetence, do danes ni doživela ustreznega odziva, ki bi poskušal Hylandovo stališče ovreči.

Zakonodaja se je prilagodila bolonjskim reformam tako, da je sprejela izhodiščno idejo »kaj naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa«. Toda že tu je detajl, ki je z vidika pedagoške vede lahko zelo pomemben. Gre za to, kako razumemo besedo »napraviti« in kaj iz nje izpeljemo. Na tej točki je možnost diskusije in iskanja kreativnih rešitev. Če poznamo razvoj rezultatskega pristopa in kompetenčnega pristopa, nam je jasno ozadje neuspelega britanskega eksperimenta v poklicnem izobraževanju, ki je z besedo »napraviti« mislil resno. Vzel jo je ne le dobresedno, ampak tudi kot nasprotje besedi »vedeti« – kar je dobro znano iz že kar anekdotičnih izjav Margaret Thatcher. Ta izrazito behavioristična predpostavka lahko nosi v sebi zelo usodne implikacije, sploh pa če gre za prenašanje kompetenčnega pristopa na univerzitetni sistem – temu se je v devetdesetih letih britanska akademska sfera silovito uprla. Ker so se britanske univerze lahko učile iz omenjenih eksperimentov, so se zahtevam države in kapitala *lahko* prilagodile bistveno drugače. Pravim »lahko«, saj so se te spremembe dogajale različno – tako kot se to zdaj dogaja z bolonjsko reformo drugje po Evropi. Kogar zanima, si lahko ogleda »benchmark statements« za področje filozofije, ki niti enkrat ne omenja besede kompetenca (glej <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp>).

Če si dokument, ki predstavlja enotne standarde na posameznih stopnjah študija filozofije za celotno področje Združenega kraljestva, ogledamo pobližje, lahko opazimo, da po eni strani sledi temeljni ideji kompetenčnega pristopa. Orientiran je torej na sposobnosti, ki naj jih študent na koncu študija obvlada. Ko so predstavniki mnogoštevilnih univerz s področja filozofije iskali konsenz o nacionalnem standardu na svojem področju, so na to vprašanje prej našli odgovor v sposobnostih, ki naj jih da študij filozofije, ne pa v vsebini. Ko omenjajo

vsebinsko, jo sicer kot poznavanje in razumevanje *nekaterih* teorij, avtorjev, problemov; nikakor pa ni omenjeno niti eno ime. Sposobnosti, ki jih navajajo, so razvrščene v tri sklope: intelektualne sposobnosti, sposobnost sodelovanja v filozofski diskusiji in spopadanja s problemi ter sposobnost širine pogleda. Izvzeti velja drugo, ker je to nekaj, kar zahteva ustrezno strategijo poučevanja in učenja, za katero težko najdemo mesto v tradicionalnem učnosnovnem kurikulumu. Iz tega primera standardov lahko razberemo tisto plat bolonjske reforme, ki je manj problematična (čeprav je v nekaterih temeljnih vidikih lahko diskutabilna) ali celo korak v smer, ki lahko v določenem smislu omogoča kvaliteto izobraževanja. Vsekakor pa sem prepričan, da je ta vidik tisto, kar v našem sistemu potrebujemo. Nadalje lahko iz primera razberemo učinkovit, predvsem pa premišljen in konsistenten kompromis med institucionalnimi zahtevami (v Veliki Britaniji je to potekalo neodvisno od bolonjskega procesa) in akademskim odporom do kompetenčnega pristopa.

Sam se ukvarjam z dvema področjema: specialno didaktiko in psihoterapijo. Zato sem se v izdelavi celotnega študijskega programa za psihoterapijo in številnih učnih načrtov za obe področji lahko prepričal, kaj je smiselno in kaj ne. Moje ugotovitve so, da je Hagerjevo vztrajanje pri ostrem razlikovanju med kompetencami in deskriptorji performance smiselno zato, da ločimo eno in drugo, se pravi zmožnosti in dejanski študijski rezultat oziroma dosežek. To pa zame tudi pomeni, da mi zadostujejo izrazi zmožnosti, sposobnosti in ne potrebujem izraza kompetenca. Vsekakor pa me zanima, ali bo na koncu študijskega procesa študent(ka) ali edukant(ka) kompetenten (kompetentna) na svojem profesionalnem področju. Zato mi je rezultatski pristop blizu in potreben toliko, kolikor se v študijskem procesu orientiram in uravnavam proti splošno formuliranim rezultatom, ki jim skupaj sledimo. Vendar pa nikakor ne vidim pedagoškega smisla v natančnem izdelovanju tako imenovanih študijskih dosežkov in deskriptorjev performance, kar strogo vzeto rezultatski pristop zahteva. Smiselna se mi zdi *temeljna ideja*, da so nam okvirno znani rezultati, ki jih želimo doseči, in da lahko izdelamo ter sproti prilagajamo ustrezne strategije učenja in poučevanja. Na obeh področjih mi dolgoletne izkušnje kažejo prednosti izkustvenega učenja, ki je kot strategija učenja in poučevanja skladna z rezultatskim pristopom le toliko, kolikor so študijski dosežki formulirani splošno. Hkrati tudi večina kritikov kompetenčnega pristopa vidi alternativo v izkustvenem učenju (Holmes, Hyland). *Veliko pomembnejše kot omenjeni pristop se mi kaže nenehno spremljanje študentovega napredka in delo z njim, to pa je že povsem druga zgodba. Tu je tista »nova edukacijska paradigma«, ki pa jo je treba vzeti resno.*

Izkušnje utrjujejo prepričanje, da od učiteljev, ki pri svojem delu predvsem posredujejo vednost (sledijo načelom učnosnovnega modela izobraževanja), težko pričakujemo, da bodo pri svojem delu pozorni tudi na razvijanje sposobnosti (ki so sicer lahko ravno tako rezultat učnosnovnega pristopa). Zavedanje tega premika v poudarku je lahko pomembno, in to je eden tistih elementov bolonjskega procesa, ki lahko prinese pozitivne premike v izobraževanju. Če realizacija tega koristnega vidika trenutno še ni mogoča, je lahko vsaj projekt.

Kaj je torej racionalna podlaga kompetenčnega pristopa, ki ga vnaša bolonjski proces?

Diskusije s kolegi s področja izobraževanja in psihoterapije mi kažejo naslednje: Britanski kolegi na področju izobraževanja, ki so šli v zadnjih dveh desetletjih skozi institucionalni proces uvajanja rezultatskega pristopa in kompetenčnega pristopa in se zavedajo tako koristnosti kot tudi pasti tega pristopa, so se institucionalnim zahtevam prilagodili tako, da so skušali slediti temeljnim zahtevam rezultatskega pristopa pa tudi svojim načelom. Na vprašanja, ali so temeljna načela humanistične psihologije združljiva z rezultatskim pristopom, nekateri odgovarjajo pritrtilno, in to pokažejo na svojih študijskih programih, ki seveda temeljijo tudi na njihovi tradiciji. Analogno temu je za naše razmere ob upoštevanju naše tradicije mogoče najti racionalne rešitve z upoštevanjem omenjenih načel. Kaj to pomeni na konkretnější ravni? Če iz celotne teoretske analize povzamemo bistvene ugotovitve, bi jih lahko na pragmatični in konkretnější ravni povzeli takole:

1. Kontroverzna vloga države, ki z uvajanjem sprememb želi spodbuditi kvaliteto izobraževanja, lahko razumemo in zato sledimo do tam, ko gre res za proklamirana načela kvalitete, primerljivosti in kompatibilnosti.
2. Zato je naloga pedagoške vede, da v specifični tranzicijski situaciji razišče ustrezna načela in strategije in zavrne zgolj instrumentalno-operativno vlogo.
3. Prilagajanje študija dejanskim potrebam delodajalcev ima svojo racionalno podlago in hkrati svoje meje, ki jih je smiselno v grobem ugotoviti in pri njih vztrajati.
4. Smiselno ali celo nujno je upoštevati racionalno podlago kompetenčnega pristopa, ki je v določenem priznavanju pomembnosti ciljne naravnosti in v poudarjanju pomembnosti razvijanja sposobnosti (slednje je mogoče deloma izraziti tudi kot »višje kognitivne cilje«).
5. Četudi so temeljna načela utilitarističnega učnociljnega modela izobraževanja uzakonjena, pušča njihova interpretacija še vedno dovolj prostora, da jih uskladimo z načeli humanistične psihologije in vključimo elemente procesnorazvojnega kurikulumu.
6. Pomembno je, kako posamezna stroka razume in seveda v kakšni obliki splošnosti formulira »študijske dosežke«.
7. To pomeni, da rešitev ni v prevzemanju ali prepisovanju seznamov »kompetenc«.
8. Sam kontaminirani pojem kompetence zaradi kontroverznosti, mnoštva pomenov in konotacij lahko mirno opustimo in vztrajamo pri že znanem in holističnem pojmu kompetentnost.
9. Pot h kompetentnosti oziroma strategije poučevanja in učenja se kažejo kot veliko pomembnejše. Če vzamemo to resno, potem pomeni to vračanje elementov procesnorazvojnega kurikulumu.
10. Sklicevanje dokumentov na »sodobne teorije« je mogoče soočiti s teorijami, predvsem pa izkušnjami, ki dajejo prednost različnim oblikam izkustvenega učenja.

Literatura

- Adam, S. (2003). Danish Bologna Seminar 27–28th March 2003 Qualification Structures in European Higher Education. <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/BasicReportforSeminar.pdf> (6. 12. 2003).
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*.
- Bates, I. M. (1997, 2002). The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986–1996. Education-line. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm> (5. 5. 2006).
- Bergan, S. (2003). Qualification Structures in European Higher Education. Report by the General Rapporteur Sjur Bergan, Danish Bologna seminar. København, march 27–28, 2003 www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Koebenhavn_Bologna_Reprot_final.pdf (5. 5. 2006).
- Bridges, D. (1992). *Transferable Skills: A Philosophical Perspective*. V: *Studies in Higher Education*.
- Bridges, D. (1996). Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30, No. 3.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), p. 253–271.
- Carr, D. (2002). Is Teaching a Skill?
- Chappell, C. (1966). Quality & Competency Based Education and Training. In *The Literacy Equation*, p. 71–79. Red Hill, Australia: Queensland Council for Adult Literacy.
- Chomsky, N. (2006). Osebna korespondenca, elektronska pošta z dne 30. 4. 2006.
- Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation*. London: Routledge.
- Gonzalez, J. in Wagenaar, R. (urednika) (2003). Tuning Educational Structures in Europe, Final Report Phase One. University of Deusto/University of Groningen http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC (19. 2. 2006).
- Gosling, D. in Moon, J. (2001). *How To Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC.
- Hager, P. in Gonczi, A. (1994). General Issues About Assessment of Competence. *Evaluation in Higher Education*. 02602938, Apr 94, Vol. 19, Issue 1.
- Hager, P. in Gonczi, A. (1996). What is Competence? *Medical Teacher*, 0142159X, Mar 96, Vol. 18, Issue 1.
- Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 56, no. 3, p. 409–433.
- Hager, P. (2006). Some Conceptual Questions About the Tuning Project. V: *Prospero* 12/1, p. 31–38.
- Holmes, L. (1992). Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis prepared for Course Tutors' Conference, Institute of Personnel Management at UMIST, 6–8 July 1992. <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm>.

- Holmes, L. (1998). »One more time, transferable skills don't exist ... (and what we should do about it)«. Presented at Higher Education for Capability conference, 'Embedding Key Skills Across the Curriculum', Nene College, Northampton, 27th February 1998 <http://www.re-skill.org.uk/grads/transkil.htm> (30. 4. 2004).
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Hyland, T. (1997a). The skills that fail to travel. V: *The Times Higher Education Supplement*. Objavljeno: 2. May 1997.
- Hyland, T. (1997b). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*. Vol 31, no. 3., p. 491–503.
- Hyland, T. (1998). Exporting Failure: the strange case of NVQ and overseas markets. *Educational studies*, Vol. 24, no. 3, p. 369–380.
- Hyland, T. (2006). Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism in the Harmonisation of European Higher Education Systems. V: *Prospero* 12/1 (str. 24–30).
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jambreč, P. (2004). Intervju. *Mladina*, 6. 9. 2004.
- Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training*. Education Resources Information Center. Pridobljeno 6. 12. 2003 s: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory*. London: Lea.
- Kotnik, R., Borstner, B. (2004). Rezultati kot vstopnica za evropski prostor. *Vzgoja in izobraževanje*, 2004 (1), str. 38–42.
- Kotnik, R. (2004). Controversies of Bologna process in transition context. V: Lazaridou, A. (ur.), Papanikos, Gregory T. (ur.), Pappas, Nicholas (ur.). *Education: concepts and practices*. Athens: Institute for Education and Research, 2004, str. 321–331.
- Kotnik, R. (2006a). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, 37, št. 1, str. 12–19.
- Kotnik, R. (2006b). A new educational paradigm?: assumptions and implications. *Prospero* (Norwich), vol. 12, no. 1, p. 14–23.
- Kotnik, R. (2006c). Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa: holizem kot alternativa. V: Tancig, Simona (ur.), Devjak, Tatjana (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 222–236.
- Krofič, R. (2002) *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Medveš, Z. (2006) Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2006/1, str. 19–21.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov – Ur. list 17.–9. 2004, št. 101, str. 12182.
- Močnik, R. (2004) *Bolonjska zarota*, *Mladina*, 2004/21, 24. 5. 2004.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*; 1991, Vol. 21 Issue 3, p. 331–342.
- Novela zakona o visokem šolstvu <http://www.portalznanja.com/zanimive-povezave/solska-zakonodaja/?showID=164> z dne 21. maja 2004.

- Phillips, J. in Tan, C. (2005). »Competence, Linguistic« The Literary Encyclopedia. 19 Jul. 2005. The Literary Dictionary Company. 28 April 2006. <<http://www.litencyc.com/php/sttopics.php?rec=true&UID=208>>.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Vzgoja in izobraževanje, 2006/1, str. 34–41.
- Ross, A. (2000). Curriculum: Construction and Critique. London: Routledge Falmer.
- Sciolino, E. (2006). For French Universities, bad marks, International Herald Tribune, Europe. (12. 5. 2006) <http://www.iht.com/articles/2006/05/11/news/france.php>.
- Subject benchmark statements: Philosophy, QAA <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp>.
- Zgaga, P. (2003). Bolonjski proces terja mnogo več kot »mehansko« spremembo strukture študija: Modeli študija in uresničevanje bolonjskega procesa: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Služba za programe EU, CPI, Ljubljana, 4. junij 2003. <http://www.cpi.si/Datoteke/Bolonjski%20proces/Referat%20dr%20Zgaga.pdf>.

KOTNIK Rudi, Ph.D.

CONCEPTUAL DILEMMAS IN IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract: The implementation of the principles of the Bologna process involves at least two aspects. One, on the state level, refers to the codification of the principles in legislation; the other refers to the way in which these principles are understood by universities. The state has a controversial role; it is the promoter of the quality of education and at the same time the representative of corporate interests in the global world. Consequently, it is changing the fundamental role of education in global society. The role of the autonomy of universities, as well, is controversial: it can protect academic standards against business and politics, and at the same time it maintains rigidity in relation to any creative changes. The paper is therefore an attempt at analysis to simultaneously show the creative potential of the Bologna process and the traps. A historical background is provided for this purpose, as well as a conceptual analysis of the key concepts. The conclusion drawn from this analysis is that higher education needs creative adjustments which demand a reflective approach to the assumptions and implications of the Bologna process. It seems that the mere adoption of prescribed packages of 'competencies' is counterproductive in our context as a transition country.

Keywords: competence, curriculum, experiential learning, philosophy, psychotherapy.

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, skladien 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 vložene 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 popravljaj 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 preнове 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.

Neja Markelj

Neskladnosti v bolonjskem kurikularnem načrtovanju študijskih programov

Povzetek: Prispevek poskuša opozoriti na nekatere neskladnosti in probleme v kurikularnem načrtovanju študijskih programov v bolonjskem procesu. Avtorica zagovarja Klafkijevo idejo, da temeljno vprašanje kurikularnega načrtovanja ni kaj oz. kako poučevati, temveč zakaj. Tako so v kurikulumu vedno skrite trenutno prevladujoča ideologija in implicitne teorije načrtovalcev kurikuluma, kar se lepo pokaže prav v bolonjskem kurikularnem načrtovanju. Začetnim željam po oblikovanju harmoniziranega evropskega visokošolskega prostora (EHEA) so se pridružile politične in ekonomske težnje Evropske unije. Te namerno ali nezavedno spreminjajo smer kurikularnega načrtovanja, kar pokaže analiza uradnih dokumentov: nekatera uradno sprejeta načela se v konkretnem oblikovanju skupnih okvirov študijskih programov prezrejo ali celo prekršijo. Odprtost kurikulumov na internacionalni ravni in s tem avtonomija univerz se zmanjšujeta s postavljanjem kvalifikacijskih ogrodij. Za izborom učnih dosežkov in kompetenc kot standardov znanja pa se čuti neoliberalistične politične težnje, posledica česar je postopna redukcija univerzitetnega študija na specialistični.

Ključne besede: bolonjski proces, kurikulum, učni dosežki, kompetence, avtonomija univerze.

UDK: 378:37.014.5

Pregledni znanstveni prispevek

Nina Markelj, mlada raziskovalka, Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani

Uvod

Evropska unija je nastala z namenom doseči določene politične cilje (portal Evropske unije: http://europa.eu/index_sl.htm). Vodilni akterji Evropske unije so prepričani, da članice vsaka zase niso dovolj gospodarsko močne, da bi se uspešno spopadle z velesilami svetovne trgovine. Zato menijo, da morajo nastopati združeno, če hočejo zagotoviti gospodarsko rast in postati konkurenčne večjim gospodarskim silam. V Lizboni so si leta 2000 postavili cilj: ustvariti gospodarsko močan trg, ki bi bil notranje povezan in navzven kompetenten prostor; v desetih letih naj bi Evropska unija postala »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti, z več in boljšimi službami in večjo socialno kohezijo« (portal Evropske unije: http://europa.eu/index_sl.htm).

Podrobno so opredelili način doseganja cilja: z razvojem in poenotenjem¹ ali harmonizacijo različnih področij, med drugimi tudi raziskovalne dejavnosti ter izobraževanja in usposabljanja. Pri *vzpostavitvi Evropskega raziskovalnega prostora* (ERA) se uvajajo ukrepi za spodbujanje mobilnosti raziskovalcev in ukrepi, ki bodo v Evropo pritegnili vodilne svetovne znanstvenike in jih tudi obdržali. Za prispevek najpomembnejša strategija pa je vzpostavitev učinkovitega sistema izobraževanja, ki bi bil tesneje povezan z gospodarstvom in bi služil njegovemu razvoju. Evropski visokošolski zavodi so se torej spoprijeli z izzivom *ustvariti Evropski visokošolski prostor* (EHEA), ki bi bil tekmeč drugim delom sveta. To bi seveda pomenilo boljše kakovost, boljše razmere izobraževanja in nadaljnji razvoj znanja, s čimer bi se povečala privlačnost študija za domače in tuje študente.

¹ Po Medvešu (2001) gre tu za poenotenje (homogenizacijo) politike in izvedbenih rešitev nekaterih področij na ravni Evropske unije. Vendar je področje izobraževanja z načelom subsidiarnosti izvzeto. Načelo subsidiarnosti, ki je sestavni del Maastrichtske pogodbe, podpisane leta 1992, članicam omogoča, da samostojno odločajo, ali bodo legitimno nastale predloge na ravni Evropske unije vključile v svoj pravni sistem.

S tem namenom se razvija tudi t. i. bolonjski proces, ki predstavlja *harmonizacijo*² evropskega visokošolskega prostora. Bolonjski proces se je sicer začel z zamisljivo omogočiti večjo mobilnost študentov med evropskimi državami z oblikovanjem primerljivih in kompatibilnih študijskih programov, vendar pa se je sčasoma in še posebno po libonski strategiji razvil v zelo obsežen proces, katerega pomembnejši cilj je izobraziti sposobno in prilagodljivo delovno silo, ki bo popeljala evropsko gospodarstvo naprej.

Enoten visokošolski prostor je podlaga za gradnjo evropske družbe, temelječe na znanju, vendar zahteva harmonizacija evropskih univerzitetnih študijskih programov ogromno premisleka, dogovarjanj in usklajevanj, saj so razlike v organizaciji dela in vsebinski izpeljavi programov med posameznimi univerzami ogromne. Dogovoriti se je treba, na katerem nivoju oz. nivojih naj bi bili študijski programi usklajeni, kako naj bi bila videti skupna struktura, kateri elementi naj bi bili skupni, kakšni naj bi bili minimalni kriteriji kakovosti in kako naj bi potekala evalvacija.

Tako so ministri, pristojni za visoko šolstvo (v nadaljevanju *ministri*), na ravni Evrope začeli proces kurikularnega načrtovanja, to pomeni, da morajo postaviti teoretska in sistemska izhodišča načrtovanega kurikulumu, se opredeliti, kako natančno bodo začrtali proces izobraževanja, in v skladu s temi odločitvami opisati, določiti sestavine kurikulumu.

V prispevku se bom omejila le na nekatere vidike kurikularnega načrtovanja v bolonjskem procesu. Najprej bom pokazala, da uradni načrtovani kurikulum ni nikoli neodvisen od prevladujočih ideoloških teženj v družbi. Nato pa bom poskušala pokazati, kako ideološko ozadje bolonjskega procesa vpliva na oblikovanje študijskih programov, njihovo praktično izpeljavo ter s tem na vrsto in kakovost znanja.

Prav tako menim, da se konkretno oblikovanje skupnega okvira študijskih programov pomembno razlikuje od uradno dogovorjenih in zapisanih načel bolonjskega procesa prav zaradi politične in ekonomske ideologije o enotni Evropi in drugih implicitnih teorij vseh, ki dejavno sodelujejo v bolonjskem kurikularnem načrtovanju. Poskušala bom pokazati, kako se v poskus harmonizacije evropskega visokošolskega prostora vpletajo politične in ekonomske težnje; priporočila posegajo v »moralno in intelektualno neodvisnost univerz od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj« (Magna Charta Universitatum, 1988, str. 2).

Zaradi ogromne produkcije dokumentov v sklopu bolonjskega procesa sem se omejila na analizo deklaracij in dokumentov, ki so jih sprejeli ministri na rednih dveletnih srečanjih, ter na analizo poročil uradnih bolonjskih seminarjev, ki so obravnavali oblikovanje zunanje in notranje strukture študijskih programov ter zagotavljanje njihove kakovosti.

² Termin harmonizacija je bil prvič uporabljen v samem naslovu Sorbonske deklaracije (1998): Harmonizacija arhitekture evropskega visokošolskega prostora. V skladu s tem moramo ta termin razumeti v kontekstu poenotenja zunanje strukture visokošolskih sistemov. Kot bomo videli, pa so pozneje začeli tudi s postavljanjem skupnih referenčnih okvirjev na ravni ciljev terciarnega izobraževalnega sektorja in mehanizmov evalvacije programov.

Izhodišča kurikularnega načrtovanja

Ko načrtujemo kurikulum za določeni vzgojno-izobraževalni program, moramo najprej razjasniti namen vzgojno-izobraževalnega programa (Zakaj?) in kakšne učinke pričakujemo (Kaj?), pri čemer je treba upoštevati značilnosti in okoliščine, v katerih se bo le-ta izvajal in ki so nam na voljo oz. nas omejujejo (Kako?) (npr. specifični dejavnik v visokošolskem prostoru je tesna prepletenost pedagoške in raziskovalne dejavnosti ter avtonomija univerze (Kroflič 1992)).

Če pri kurikularnem načrtovanju ne upoštevamo vseh dejavnikov, ki vplivajo na izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, se lahko zgodi, da program daje drugačne učinke ali se celo izvaja drugače. Primer: zaradi avtonomije univerze kot vrednote akademskega prostora so lahko od zunaj vsiljena ideologija in novi načrti sprejeti samo navidezno, jedro vzgojno-izobraževalnega procesa pa ostane enako.

Različni teoretiki (Kelly 1989, po Krofliču 2002; Kroflič 2002; Možina 2003b) tudi opozarjajo, da ne smemo pozabiti na dinamično naravo izobraževalnega procesa, zaradi česar je dejanski kurikulum lahko precej drugačen od uradnega. Dejavniki, ki sooblikujejo dejanski kurikulum, so povezani z družbeno strukturo in kulturo in delujejo prek institucionalne organiziranosti in osebne strukture posameznikov, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces (pojav t. i. skritega kurikuluma).

Pomembno pa vplivajo tudi vrednote in prepričanja načrtovalcev uradnega kurikuluma. Po Krofliču (2002) temelji nameravani kurikulum na konceptih in prepričanjih različnih pripadnikov družbene in strokovne skupnosti (politiki, raziskovalci in strokovnjaki področja, učitelji, včasih tudi udeleženci izobraževanja). Ti niso eksplicitno zapisani v načrtovanem kurikulumu, vendar so v njem vseeno imanentno navzoči. Mnogi teoretiki (po Krofliču 2002) trdijo, da je pri vsakem načrtovanju kurikuluma prisotna določena ideološka dimenzija, ki pomembno vpliva na smer načrtovanega izobraževalnega procesa.

Načela in cilji bolonjskega procesa

Oblikovanje EHEA temelji predvsem na dveh dokumentih: Magni Charti Universitatum in Bolonjski deklaraciji. Vsi drugi temeljni dokumenti oz. deklaracije so pravzaprav njuna nadgradnja.

V Magni Charti Universitatum (1988) so se evropski rektorji podpisniki, zavedajoč se pomembne vloge univerz pri kulturnem, znanstvenem in tehnološkem razvoju družb, zavezali k ohranitvi moralne in intelektualne neodvisnosti univerze od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj, ohranitvi humanistične tradicije in vsesplošnosti znanja ter povezanosti poučevanja in raziskovanja.

S Sorbonsko deklaracijo (1998) so se štirje evropski ministri zavezali k (1) harmonizaciji visokošolskih prostorov zaradi boljšega priznavanja drugje pridobljenih kvalifikacij, lažje mobilnosti in zaposljivosti študentov; in (2) k

oblikovanju evropskega visokošolskega prostora, v katerem lahko »nacionalne identitete in skupni interesi delujejo vzajemno ter drugi druge krepijo v prid Evrope, njenih študentov in njenih državljanov nasploh« (Sorbonska deklaracija, 1998, str. 2). Posredno bi to pripomoglo k ustvarjanju Evrope znanja.

Da bi dosegli notranjo in zunanjo primerljivost, so se dogovorili o uporabi skupnega kreditnega sistema in oblikovanju skupnih študijskih programov. Poleg tega se države podpisnice zavežejo tudi k upoštevanju priporočil Lizbonske konvencije (1997), ki govori o medsebojnem prepoznavanju kvalifikacij (razen ob prevelikih odmikih programov). Za nadaljevanje prispevka je pomembno, da poudarim, da ne govorijo o skupnih kvalifikacijskih okvirih, temveč so razlike v izpeljavi programa zaradi tradicije in kulture upoštevane in spoštovane.

Leta 1999 so ministri podpisali deklaracijo (Bolonjska deklaracija, 1999), katere namen sta predvsem promocija in pospešitev gradnje EHEA, ki bi pripomogel k uresničitvi cilja Evropa znanja.

Da bi lahko začeli uresničevati zastavljene cilje, so se zavezali k šestim točkam, ki so jih v naslednjih letih dopolnili na deset (Praški komunike, 2001; Berlinski komunike, 2003; Bergenski komunike, 2005): (1) sistem prepoznavnih [*readable*] in primerljivih stopenj [*degrees*], (2) vzpostavitev tristopenjskega izobraževalnega sistema na dodiplomski in podiplomski stopnji [*cycles*], (3) vzpostavitev kreditnega sistema (kot npr. ECTS), (4) pospeševanje mobilnosti in širšega dostopa do študija, (5) zagotavljanje kakovosti z vzpostavitvijo skupnih kriterijev in metodologije ugotavljanja kakovosti, (6) pospeševanje evropskih razsežnosti v visokošolskem izobraževanju, (7) razširiti idejo vseživljenjskega učenja, (8) vzpostavitev sodelovanja visokošolskih ustanov in študentskih organizacij v bolonjskem procesu, (9) povečati prepoznavnost in privlačnost EHEA ter (10) povezati EHEA in ERA.

Kritične točke v procesu harmonizacije evropskega visokošolskega prostora

Oblikovanje enotne zunanje strukture evropskih visokošolskih sistemov

Čeprav je danes poglavitno vodilo bolonjskega procesa oblikovati prožnejši študij z manjšo stopnjo osipa in ki pošlje diplomante na trg delovne sile v krajšem času (Rustad 2004), je bila sprožilna ideja bolonjskega procesa omogočiti večjo mobilnost študentov z lažjo prepoznavnostjo in priznavanjem opravljenih obveznosti druge (Sorbonska deklaracija, 1998). Zaradi tega je bil prvi korak kurikularnega načrtovanja poenotiti zunanjo strukturo visokošolskih sistemov (Bolonjska deklaracija, 1999). To pomeni, da kurikularno načrtovanje v bolonjskem procesu ne izhaja iz ciljev ali vsebin kot navadno, temveč iz zunanje strukture izobraževalnega procesa, iz skupnih stopenj in študijskih obdobj.

Pozneje so ministri ugotovili, da enotna zunanja struktura ni dovolj niti za vzpostavitev transparentnosti in primerljivosti, kaj šele za spodbudo k oblikovanju kakovostnih visokošolskih programov. Podobno je opozorila tudi

EUA v Trends 2003 (Reichert in Tauch 2003). Zato so začeli oblikovati skupen referenčni okvir kvalifikacij.

Oblikovanje kvalifikacijskega ogrodja EHEA

Že leta 1997 so se z Lizbonsko konvencijo ministri zavezali k medsebojnemu priznavanju kvalifikacij, v Berlinskem komuniqueju (2003) pa k oblikovanju referenčnega okvirja na internacionalni ravni, ki bi omogočal medsebojno primerjavo študijskih programov in kompatibilnost visokošolskih sistemov. Le-ta se mora ujemati z nameni visokošolskega izobraževanja: priprava na trg delovne sile in na aktivno državljanstvo v demokratični družbi, osebni razvoj in razvoj široke in poglobljene baze znanja. Na podlagi skupnega okvira bi jih morali oblikovati tudi na nacionalnih ravneh. Šele to bi omogočilo večjo transparentnost, primerljivost in s tem priznavanje visokošolskih kvalifikacij (Bergan 2003).

Ministri so se strinjali (Report for BFUG, 2004), da je treba večjo pozornost v študijskem procesu usmeriti na posameznika. Potreben čas (mišljeno je število ur predavanj, vaj in drugih oblik dela profesorja s študenti), da študent doseže neko kvalifikacijo, ni odločilen kriterij za opis njene kakovosti, zato naj bi kvalifikacije opisovali s stopnjo obremenitve, stopnjo zahtevnosti, učnimi dosežki in profili (Bergan 2003).

Kot deskriptorji stopenj za EHEA se uporabijo *dublinski deskriptorji*, ki jih je oblikovala neformalna skupina JQI, in sicer za dodiplomsko [*bachelor*], magistrsko [*master*] in doktorsko stopnjo, ter krajši programi na dodiplomski ravni [*short-cycle programmes within the bachelor level*] (JQI, 2004a, 2004b). Oblikovani so kot učni dosežki študijskega programa v obliki splošnih (generičnih) zmožnosti in lastnosti [*attributes*], ki naj bi jih študent pridobil med študijem.

Splošni dublinski deskriptorji, ki se nanašajo na posamezne stopnje v izobraževalnem procesu, obsegajo naslednja področja: znanje in razumevanje, aplikacija pridobljenega znanja in razumevanja, oblikovanje mnenja o stvareh, komunikativnost in učenje spretnosti (JQI, 2004b). Specifični pa obsegajo naslednja področja: kompetentnost na nekem znanstvenem področju, pri raziskovalni dejavnosti, pri načrtovanju, upoštevanje časovnega in socialnega konteksta, sodelovanje in komunikativnost, osnovne intelektualne sposobnosti in znanstveni pristop (JQI, 2004a).

Študijski programi različno razvijajo kompetentnost na prej naštetih področjih, ker so zasnovani drugače; k temu pripomore tudi fleksibilnost študijskih programov, ker si študenti lahko v določenem deležu prosto izbirajo module. Tako lahko že v istem študijskem programu dobimo mnogo različnih profilov.

Podobno nalogo je prevzel tudi *projekt Tuning* (González in Wagenaar (ur.) 2003), ki mu je uspelo v sodelovanju z univerzitetnimi profesorji, diplomanti in delodajalci izločiti 30 splošnih kompetenc in za nekatera predmetna področja tudi predmetnospecifične kompetence. Kompetence so vpeli v kreditni sistem ECTS,

ki so ga naravnali na »različne vidike vedenja in lastnosti, ki se od diplomanta pričakujejo, če ob ustrezni kakovosti institucije investira predvideni obseg osebnega študijskega dela« (Zgaga 2004, str. 96). Govorijo o širši strukturi kompetenc, ki naj bi jo oblikovalci kurikulumov upoštevali: generične, interdisciplinarne, področnospecifične ter predmetnospecifične kompetence (Rustad 2004).

Iskanje referenčnih točk za primerljivost in kakovost izobraževalnih sistemov

Za postavitev skupnega kvalifikacijskega ogrodja so potrebovali referenčno točko primerljivosti in kakovosti. Danes so podlaga skupnega ogrodja splošni, vendar natančno opisani učni dosežki za vsako stopnjo in raven študija za različna področja. Le-ti so tudi oblikovani kot standardi kakovosti (v obliki kompetenc), ki se tudi preverjajo.

Od začetka iskanja tistega, kar bi lahko bila referenčna točka vseh visokošolskih sistemov v Evropi, se je pojavilo ogromno pojmov in terminov, s katerimi so poskušali natančneje opisati visokošolske programe. Preglednica 1 prikazuje opredelitve različnih terminov, ki so uporabljeni v uradnih dokumentih.

<i>Termin</i>	<i>Slovenski prevod</i>	<i>Opredelevitev termina</i>	<i>Dodaten opis in mogoči vplivi na učni proces</i>
Programme specifications	programski opisniki	Dajejo informacije študentom in učiteljem o programu.	So splošni in se nanašajo na celoten študijski program.
Level descriptors	opisniki stopnje	Splošni opisi tistega, kar pričakujemo od študenta po končani študijski stopnji (3 za vsako leto dodiplomske stopnje (<i>bachelor</i>) in 2 za podiplomski stopnji (<i>master</i> in <i>doctorate</i>)).	Angleški izobraževalni sistem jih razvršča na 4 področja: (1) znanje in razumevanje (baza znanja in etična vprašanja); (2) kognitivno-intelektualne sposobnosti (sposobnosti analize, sinteze, evalvacije in aplikacije); (3) prenosljive ključne [transferable key] kompetence (delo v skupini, prepoznavanje in uporaba virov, samevalvacija, upravljanje informacij, avtonomnost, komunikativnost, reševanje problemov); (4) praktične spretnosti (sposobnost aplikacije in avtonomnost pri uporabi naučenih spretnosti).
Subject benchmark statements	predmetni standardi	Standard ali referenčna točka za merjenje in vrednotenje kakovosti študija za posamezno predmetno področje.	Določa, kaj naj bi značilni študent znal z nekega predmetnega področja, ko diplomira.

<i>Termin</i>	<i>Slovenski prevod</i>	<i>Opredelitev termina</i>	<i>Dodaten opis in mogoči vplivi na učni proces</i>
Competences	kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – dinamična kombinacija znanja, razumevanja, spretnosti in sposobnosti (po projektu Tuning) – pridobljene sposobnosti in spretnosti in stopnja njihove osvojenosti (po JQI) – učni dosežki nekega študijskega programa oz. tega, kar naj bi bil študent sposoben napraviti na koncu izobraževalnega procesa (po ESIB) 	<p>Po projektu Tuning je razvoj kompetenc cilj izobraževalnih programov. Razdeli jih na splošne, ki so neodvisne od (znanstvenega) področja, ter predmetnospecifične. Obsegajo znanje in razumevanje (področja s teoretičnega vidika), vedeti kako (operativno in praktično znanje) ter vedeti kako biti (vrednote in načini vedenja v nekem socialnem okolju). Kompetence so kombinacija posameznikovih lastnosti (znanje, njegova uporaba, odnos, spretnosti in odgovornosti), ki skupaj opišejo stopnjo obvladanja neke stvari, procesa.</p>
Learning outcomes	učni dosežki ³	<p>Natančna izjava o tem, kaj pričakujemo od udeleženca v učnem procesu, da bo znal, razumel in/ali bil sposoben prikazati na koncu učnega obdobja, vključno z natančno identifikacijo spretnosti in sposobnosti, ki jih bo udeleženec osvojil po uspešno končanem modulu, enoti ali stopnji.</p>	<p>Učni dosežki povedo zahteve za pridobitev kreditnih točk.</p>

Preglednica 1: Predstavitev različnih terminov, ki so uporabljeni v dokumentih bolonjskega procesa (povzeto po Adam 2004; González in Wagenaar (ur.) 2003; JQI, 2004b; Moon 2004; <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, 2006)

³ Zgaga (2004) prevaja termin learning outcomes v učni izidi, kar je v neposrednem prevodu besede korektno. Vendar glede na spremembo dojemanja učnega procesa od orientiranosti na učitelja (teacher-oriented) na orientiranost na učečega (student-oriented) menim, da je dosežek primernejši prevod. Dosežek pomeni nekaj, »kar je posledica kakega dela, prizadevanja« (SSKJ, 1994), izid pa pomeni »posledico kakega dejanja, poteka« in se razume bolj kot eden izmed možnih izidov. Učeči se nekaj doseže, učitelj pa povzroči neki učinek (tj. pojav, ki nastane zaradi učinkovanja česa/koga na kaj/koga, navadno je to zaželena, pričakovana posledica kakega dela, prizadevanja (SSKJ, 1994)).

V dokumentih je opaziti zmedo glede opisanih terminov, saj nekatera poročila uporabljajo ene, druga druge pojme, ponekod pa celo niso dosledni pri terminologiji. Nekateri termini se vsebinsko med seboj tudi prekrivajo. Vendar podrobnejša analiza pokaže medsebojne razlike in hierarhične povezave. Programski opisniki, deskriptorji stopnje ter predmetni standardi so hierarhično med seboj povezani koncepti – prvi se nanašajo na program, drugi na stopnjo v programu in zadnji na modul, predmet, ki se izvaja na določeni stopnji. Po tej vertikali navzdol se povečuje tudi specifičnost opisnikov, ki postajajo vse natančnejši in vse bolj povezani s specifičnim znanjem predmetnih področij. Drugače pa so vsi trije po svoji naravi deskriptorji (poslovenjeno opisniki), ki navadno niso uporabljeni kot standardi znanja, ker niso vedno objektivno merljivi.

Koncept učnih dosežkov naj bi postal temelj poenotenja izobraževalnih stopenj (Berlinski komunike, 2003), uporabljal naj bi se tako za opis pričakovanega znanja študentov za posamezne predmete, module kot tudi vse vertikalne stopnje študija. Tako se od predmetnih standardov razlikujejo po tem, da se le-ti nanašajo samo na posamezne predmete, medtem ko se lahko učni dosežki nanašajo tudi na študijsko leto, stopnjo in celoten program. Od programskih opisnikov (enako tudi za opisnike stopenj) se razlikujejo v tem, da več povedo o znanju in kompetencah diplomanta, saj učni dosežki naj ne bi bili samo vsota vseh modulov, predmetov študijskega programa, temveč naj bi predstavljali sinergijski izkupiček posameznih delov študijskega programa (Adam 2004).

Koncepta kompetenc in učnih dosežkov pa ni tako lahko razmejiti, ker se v mnogih dokumentih termina vsebinsko prekrivata ali sta celo izenačena. Prav tako ni neke enotne opredelitve obeh konceptov. S tem imajo težave tudi v bolonjskem procesu udeleženi strokovnjaki. Adam (2004; tudi Moon 2004) opozarja, da nekateri zamenjujejo učne dosežke s cilji, predvsem tistimi na operativni ravni, in hkrati pojasnjuje, da so cilji povezani s poučevanjem, medtem ko učni dosežki z učenjem.

Vendar pa je mogoče oblikovati neko smiselno celoto, če bolonjske učne dosežke dojamemo, kot so pri nas v učnih načrtih za osnovno šolo razumljeni in uporabljeni standardi znanja – kaj naj bi vsi učenci znali, dosegli in obvladali po določenem triletju. Podobno pravi tudi Moon (2004), da so učni dosežki minimalni standardi znanja, ki jih morajo doseči vsi.

Učni dosežki so neosebni, ker se kot standardi znanja nanašajo na končan študijski proces (modul, študijsko leto, študijsko obdobje) in veljajo za vse vanj vključene študente. Na drugi strani pa pri kompetencah zaznamo tudi rahel osebni pridih – kompetenca je tisto, kar študent usvoji in postane njegova lastnost – kaj obvlada v nekem trenutku. Kompetence za razliko od učnih dosežkov opišejo tudi stopnjo obvladanja nečesa.

Ker pa so se dogovorili, da bodo učne dosežke oblikovali na podlagi Bloomove taksonomije ciljev (Adam 2004), po kateri so doseženo znanje, spretnosti in sposobnosti razvrščeni v taksonomske kategorije glede na nivo zahtevnosti in razumevanja, se oba koncepta vsebinsko spet prekrijeta. Projekt Tuning se

je odločil učne dosežke začrtati s kompetencami (po Zgaga 2004), enako pa so zagato rešili snovalci kvalifikacijskih okvirov, ko so po načelu nadgrajevanja prej usvojenega znanja začeli pisati učne dosežke v obliki kompetenc (Adam 2004).

Tudi pri razvoju mehanizmov za zagotavljanje kakovosti študija⁴ so prešli tradicionalno razumevanje in se od preverjanja vhodnih elementov (input, tj. npr. število ur predavanj) preusmerili na preverjanje izhodnih elementov (output, tj. npr. doseženi učni izid) (Adam 2004). Kot evalvacijsko metodo uporabljajo *benchmarking* (Hämäläinen, Hämäläinen, Dørge Jessen, Kaartinen-Koutaniemi, Kristoffersen (ur.) 2002), tj. metoda simulacije z linearno optimizacijo stohastičnih spremenljivk, kar v bistvu pomeni medsebojno primerjavo produktov ali učinkov procesa (v tem primeru učinkov študijskega programa) glede na opredeljene standarde.

Značilnosti kurikularnega načrtovanja v bolonjskem procesu

Po Kellyju (1989; po Kroflič 2002) naravnost načrtovanega kurikuluma pomembno začrta glavno smer izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa, od katere se pozneje pojavijo manjši odmiki zaradi nekontroliranih dejavnikov. Tudi Klafki (1988; po Kroflič 2002) je prepričan, da je najpomembnejše pri kurikularnem načrtovanju odgovoriti na vprašanje zakaj, šele nato odgovarjati na vprašanja kaj in kako. Zdi pa se, da se v bolonjskem procesu govori predvsem o zunanji strukturi izobraževalnega sistema in učnih dosežkih oz. kompetencah ter o notranjih in zunanjih mehanizmih zagotavljanja kakovosti. Zelo malo se razpravlja o drugih elementih kurikuluma in o tem, kakšne posledice imajo skupni okviri začetka načrtovanja za druge elemente in učno uspešnost.

Logika zunanje strukture kot izhodišča ni prava. Menim, da bi bilo treba najprej opredeliti, zakaj in kaj želimo (npr. katero znanje in kakšne kakovosti, profil diplomanta), in glede na to določiti, kako bomo prišli do tega. Že med različnimi znanstvenimi disciplinami so tako velike razlike, da je težko verjeti, da prav vsem ustreza zunanja struktura 3 + 2 ali 4 + 1.

Načrtovani kurikulum na internacionalni ravni naj bi bil zaradi načel o avtonomnosti univerz ter spoštovanja kulturnih razlik precej odprt in je res strukturiran samo s priporočili in smernicami. Vendar pa so se zaradi boljše preglednosti in primerljivosti programov pozneje odločili za postavitev skupnega referenčnega okvira, katerega podlaga so splošni, vendar natančno opisani učni dosežki, ki so oblikovani kot preverljivi standardi kakovosti (v obliki kompetenc).

Opaziti je premik od tradicionalno uporabljanih *learning achievements* k *learning outcomes*⁵. Učni dosežki naj bi bili oblikovani na podlagi Bloomove

⁴ ENQA je podala predlog standardov Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005), na podlagi katerega so oblikovali Evropske standarde in smernice (European Standards and Guidelines (E4)) (Wagenaar 2006).

⁵ Oba izraza se v slovenščino prevedeta kot učni dosežek (glej opombo 1).

taksonomije ciljev in zapisani kot kompetence. Tako naj bi z njimi bolje izrazili vsebino, zahtevnost in stopnjo znanja kot pa samo z *learning achievements*, ki jih univerze uporabljajo sedaj.

V kompetenčno oblikovanih standardih in smernicah za preverjanje kakovosti začutimo vpliv filozofskega pragmatizma in pedagoškega behaviorizma, ki zahtevata konkretne in merljive učinke vzgojno-izobraževalnega programa. Preverjanje le-teh v obliki konkretnih in merljivih nalog je precej lažje in bolj objektivno kot opisovanje atributov, ki so podlaga temu vedenju (Kerka 1998). Posledično je omogočeno objektivno preverjanje znanja študentov in preverjanja kakovosti študijskih programov.

Vendar pa lahko objektivno merimo in preverjamo samo tisto, kar lahko vidimo. To je temeljna ideja behaviorizma: kakšne so reakcije (*output*) glede na zunanje dražljaje (*input*), pri čemer nas ne zanima, kakšni notranji mehanizmi in procesi potekajo in na kaj vse še sovplivamo.

Ljudje nismo stroji, ki bi dajali enoznačne odgovore, temveč razmišljajoča in čustvujoča bitja, ki se na enake dražljaje odzivajo različno. In ne smemo pozabiti, da ravno v tem tiči umetnost poučevanja: kako v posamezniku razvijati še neko drugo dimenzijo kot samo posredovati znanje. Večine splošnih kompetenc pa še ne znamo objektivno meriti, zato lahko predvidimo, da bodo izpuščene pri preverjanju učinkov in s tem kakovosti študijskih programov. Bergan (2003) opozarja, da zato obstaja velika nevarnost, da naredimo korak nazaj: od vzgoje in izobraževanja do treninga.

Podobno opozarja Kotnik (2006): kompetenčni pristop omejuje vplive in učinke vzgojno-izobraževalnega programa. Trditev lahko pojasnimo z večdimenzionalnostjo vzgoje in izobraževanja: prisotnih je mnogo dimenzij, katerih večine ne znamo objektivno preverjati in ocenjevati. Hyland (1993; po Kotnik 2006, str. 15) povzame kritike pedagoškega behaviorizma: »Take težnje zvedejo kompleksne človeške dejavnosti na koščke merljivega obnašanja.« To se vidi v tem, da poskušajo meriti posamezno kompetenco in ne posameznikovega znanjenja in učinkovitosti v kompleksni situaciji (vsota posameznih kompetenc le-tega še ne omogoča), kar je tudi glavna kritika nasprotnikov kompetenčnega pristopa⁶ (po Kotnik 2006).

Zavedati se je treba, da od univerzitetno izobraženega posameznika pričakujemo več kot samo doseganje učnih dosežkov, tisto več, kar ga opredeljuje kot intelektualca. Tu vstopi tradicionalno razumevanje univerze kot okolja z akademskimi vrednotami, ki pomembno sooblikujejo družbo (Markelj, Kugovnik, Majerič 2005a, 2005b), zato se mora vsaj del takšnega razumevanja pri preoblikovanju evropskega visokošolskega prostora ohraniti.

⁶ Chomsky (Phillips in Tan 2005) je postavil na področju lingvistike teoretični model »kompetenca – performanca«. Po integraciji koncepta v sociološke in sociolingvistične teorije, s tem pa tudi v pedagogiko, kompetenco razumemo kot »potencial, zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive, vrednotno naravnost, kar ji daje značaj visoke stopnje posplošenosti, visokega transfera. Performanca pa je le aktualna raba kompetence, reagiranje v konkretni situaciji« (Medveš 2006, str. 19). Glede na Chomskyjev model pride v bolonjskem procesu od redukcije kompetence na njeno praktično izvedbo – performanco.

Drugače razumljeni učni dosežki posledično povzročijo tudi spremembo v dojemanju učnega procesa – iz orientiranosti na učitelja [*teacher-oriented*] (kaj učitelj želi) v orientiranost na učečega se [*student-oriented*] (kaj učeči se doseže).

Orientiranost na učečega se spremeni tudi razumevanje obremenitve študenta, ki se jo sedaj razume kot število vseh ur, ki jih povprečni študent potrebuje, da uspešno opravi vse zahteve oz. doseže predvidene učne dosežke. Tu se pojavi vprašanje, kaj je povprečni študent. V bistvu je to imaginarni opis, ki ga lahko prosto spreminjamo. Premisliti je, ali se za opisom povprečnega študenta kot bolj sposobnega, kot v resnici je večina študentov, skriva težnja po skrajšanju študija. Ob tem se lahko še vprašamo, ali morda ne želimo zmanjšati obsega ur obstoječih predmetov pod pretvezo prenosa dela odgovornosti za svoje znanje na študenta, da opravi več samostojnega dela doma.

Načrtovanje visokošolskih programov pred bolonjskim procesom je temeljilo predvsem na vsebinsko oblikovanih ciljeh, poudarjeni so bili pristopni pogoji, trajanje študija, predmetnik z urami in vsebino (teme, teorije ipd., ki jih mora študent usvojiti) ter predavatelji. Obremenitev študentov se šteje kot število ur v stiku s predavatelji. Zato lahko tehniko načrtovanja označimo kot učnosnovno s primesmi učnociljnega (Kroflič 1992).

Na drugi strani je tehniko načrtovanja v bolonjski prenovi težko opredeliti. Orientacija na učečega postavlja v središče njegove potrebe ter poskuša vplivati na njegov osebni razvoj in potencialov, kar so značilnosti procesno-razvojnega načrtovanja (Kroflič 2002). Vendar je bilo kot prvo izhodišče načrtovanja postavljena zunanja struktura študijev in kot drugo kvalifikacije (znanje, kompetence, sposobnosti in spretnosti) oz. učni dosežki, zapisani v obliki kompetenc. To pa je značilnost učnostilnega načrtovanja [*skills-based planning*], ki poudarja razvoj različnih učnih strategij, ki omogočajo posamezniku samostojnost in odgovornost do lastnega razvoja (po Kroflič 1992).

Orientiranost na učečega predvideva njegovo sodelovanje pri oblikovanju individualnega študijskega programa: »Obstaja težnja, da se oblikuje študijske programe tako fleksibilne, da bo študent sam kombiniral predmete z različnih področij, kakor bo želel glede na boljše zaposlitvene možnosti, osebni interes ali kateri drugi razlog.« (Bergan 2003, str. 7)

Takšno individualno sestavljanje študijskih programov lahko vodi do zmede – kaj je še prepoznavno kot neka kvalifikacija in kaj še dosega določeno kakovost? Bergan (2003) na to odgovarja, da so mogoče tri vrste legitimnih modulov, ki oblikujejo kvalifikacijski profil diplomanta:

- predmeti/moduli, ki so neposredno povezani s študentovo specializacijo;
- predmeti drugih področij, ki so z izbrano specializacijo delno povezani in so namenjeni za širitev pogleda študenta na svoje področje;
- predmeti, ki niso povezani z izbrano specializacijo, vendar širijo študentovo obzorje, vplivajo na njegov osebni razvoj in razvoj generičnih kompetenc.

Vendar pa je treba opredeliti, kolikšen delež lahko dosegajo predmeti 2. in 3. tipa ter kakšne zahtevnosti so lahko, da ne bo prihajalo do neprepoznavnih

kvalifikacij. Za univerze/fakultete bo zelo težko povleči mejo med predmeti, ki podpirajo osnovno specializacijo, in predmeti, ki niso povezani z njo.

Na višjih stopnjah je lahko samostojno odločanje in sestavljanje študijskega programa mogoče, zagotovo pa ne more biti v prvem študijskem obdobju, saj študenti še nimajo dovolj potrebnega znanja. Zato je treba paziti, da študentje postopoma v študijskih obdobjih prevzemajo odgovornost za svoje učenje; tako postanejo dovolj kritični in samostojni pri usmerjanju svojega študija.

Menim, da bo tu treba študentom, vsaj na prvi stopnji, pomagati (npr. poklicno-studijsko svetovalna služba), kar je seveda naloga visokošolskih zavodov. Obstaja pa tudi možnost oz. nevarnost, da posamezni visokošolski zavod omeji svobodno izbiro in omeji izbor dovoljenih izbirnih predmetov. S tem pa sta kršeni bolonjski načeli: (1) da študenti sooblikujejo študijski program in (2) da se del odgovornosti za študij prenese na njih same.

Še nekaj problemov in nevarnosti ...

Heerens (Rustad 2004) opozori, da bi moral študij študentom omogočati pridobitev uravnoteženega znanja med širokim in specialističnim ter prenosljive [*transversal*] spretnosti in znanje (kako se učiti). Kasevich (Rustad 2004) dodaja, da niti dublinski deskriptorji niti druga relevantna literatura ne poudarjajo dovolj razvoja kreativnega mišljenja in da današnji izobraževalni sistem proizvaja posameznike, ki lahko rešujejo le značilne probleme, vendar pa ne znajo oblikovati novih rešitev in idej.

Zanimiv je ruski problem in odgovor evropskih strokovnjakov nanj (Rustad 2004): ruski dodiplomski programi imajo predpisan sklop humanističnih predmetov, ki so namenjeni razvijanju kritičnega mišljenja in nekaterim splošnim kompetencam. To povzroča težave pri primerjavi programov z drugimi univerzami, zato so jim na seminarju predlagali, naj ta sklop predmetov – ukinejo. Na istem seminarju so predlagali, da sta potrebna kulturna sprememba v visokem šolstvu in okrepljeno sodelovanje z gospodarskimi institucijami, da bi lahko visokošolski programi oblikovali takšne diplomante, kakršne potrebuje gospodarstvo s hitrimi spremembami.

Zaposljivost diplomantov je res pomembna, zato je treba izboljšati sodelovanje z gospodarstvom. Vendar Laval (2005) opozori, da je sodobna šola razumljena kot podjetje, ki mora upoštevati prisilo trgov: njena naloga je ustvarjanje človeškega kapitala – kombinacija poklicnih kompetenc ter nekaterih osebnostnih in moralnih lastnosti, ki dokapitalizirajo podjetje. Tako so predstavljene in razumljene tudi generične kompetence oz. kvalifikacije. Vendar pa ko iz njih izpeljejo konkretno kvalifikacijsko ogrodje, ugotovimo, da so se prvotni cilji kurikularnega načrtovanja nekoliko spremenili. Zaradi učnih dosežkov, temelječih na Bloomovi taksonomiji, da so lahko preverljivi in merljivi, oblikovanje kvalifikacijskega okvira sprejema samo merljive kompetence, izogne pa se nemerljivim splošnim, kot so npr. osebnostni razvoj, vrednotni sistem ipd. Nekateri kritiki zagovarjajo stališče, da pojav takšnega pristopa ni naključen,

saj gre za ekonomske vplive: z degradacijo izobraževanja na trening se hitreje in ceneje dobi dobro usposobljeno in vodljivo delovno silo (Jackson 1994; po Kerka 1998). Tu je nakazan velik ideološki odmik od tradicionalnega razumevanja visokega šolstva, ki daje poudarek na akademskih vrednotah.

Toda tu se pojavi vprašanje: Ali je mogoče oblikovati takšne študijske programe, ki bi v krajšem času študentom hkrati dali široko in specialistično znanje, a hkrati tudi praktično znanje in izkušnje? Kako potem zagotovimo doseganje nekaterih bolonjskih ciljev (prilagodljivost, kritičnost in druge splošne kompetence), če naj bodo vsi predmeti/moduli neposredno povezani z želeno kvalifikacijo? Kako lahko v krajšem času študenti dosežejo po taksonomski ravni višji nivo znanja? Ena izmed rešitev bi bila poostritev vstopnih kriterijev v visokošolske programe (kar pa je v nasprotju z ideologijo bolonjskega procesa, ki podpira množičnost – odprtost vsem) ali pa kompatibilno reformirati tudi osnovnošolski in srednješolski sistem.

V zvezi s tem pa se postavi še eno vprašanje: Kako lahko postavimo zahtevo po enaki zunanji formi (tu sta mišljena čas študija in raven zahtevnosti), če pa so že osnovnošolski in srednješolski izobraževalni sistemi po Evropi drugačni tako po trajanju, nivoju zahtevnosti kot po pričakovanih dosežkih? Družba mora poskrbeti, da je njen izobraževalni sistem smiselno zaokrožen in nepretrgan, od tod tudi izvirajo razlike med visokošolskimi sistemi po Evropi. Dejstvo je, da je znanje dijakov po dokončani srednji šoli različno tako po kakovosti kot vsebini, vrsti znanja ipd. Te razlike lahko povzročijo težave pri mobilnosti zaradi šibkega ali pa samo drugačnega znanja nekaterih študentov. Rešitev bi lahko bila ta, da se univerzam pusti proste roke pri določitvi trajanja študija na prvi stopnji (gre za zunanjo strukturo), kajti določen čas je potreben, da se razlike v znanju izenačijo. Postaviti je treba samo končne učne dosežke – raven znanja, spretnosti in sposobnosti po končani stopnji študija.

Toda če se lotimo prenove izobraževalnih sistemov zaradi internacionalne politike in ekonomije, potem se je treba zavedati, da bo v nekaterih državah nastalo razhajanje med srednješolskim in visokošolskim izobraževalnim sistemom (tj. neuskkljenost v kurikularnem načrtovanju na primarni, sekundarni in terciarni ravni), ki ga bo treba premagati tako, da se bo srednješolski sistem prilagodil, le-temu pa pozneje še osnovnošolski. Nevarnost te verižne reakcije pa je v tem, da bi se celoten izobraževalni sistem po Evropi uniformiral, s čimer Evropa lahko izgubi svojo raznolikost.

Načelo avtonomnosti ter moralne in intelektualne neodvisnosti univerze

Avtonomnost univerze, tj. da deluje po svojih pravilih, je njen zaščitni znak že vse od njenega nastanka. Sonja Kump (1994) pojasnjuje, da je avtonomnost univerze tem manjša, kolikor bolj mora delovati v skladu z zunanjimi zahtevami. Njen obseg je bil vedno odvisen od porazdelitve družbene moči ter od političnih in ekonomskih teženj.

Sčasoma, konkretnije z začetkom industrijske revolucije, je univerza poleg tradicionalne vloge (tj. prenašanje (splošnega) znanja in kulturne tradicije) dobila še vlogo pripravljalka na poklicno življenje (specializirano znanje). Od takrat se bojuje s »ciljnim dualizmom«, kakor ga poimenuje Kroflič (1992, str. 85), »med zahtevami poklica ter zahtevami po lastni reprodukciji akademskih znanstvenih in umetniških kadrov«. To je prav lep primer vprašanja temeljnega smotra visokošolskega študija oz. iskanje odgovora na vprašanje ZAKAJ, kot pravi Klafki (1988, po Kroflič 2002).

Zaradi finančne podpore, ki jo je dajala družba, univerza ni mogla zavračati družbenih potreb po izobraževanju specialistov, hkrati pa je želela ohraniti tradicionalne akademske vrednote. Zato so univerze poskušale ohraniti svojo avtonomijo. Saj če bi se univerza odrekla svojim akademskim vrednotam, si ne bi več zaslužila imena *univerza* (po Kump 1994).

Načelo avtonomije univerze ter njene moralne in intelektualne neodvisnosti od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj so rektorji nekaterih evropskih univerz podpisali z Magno Charto Universitatum (1988). Ministri so se ga zavezali spoštovati, saj »/.../ zagotavljata, da se sistemi visokega šolstva in raziskovanja nenehno prilagajajo spreminjajočim se potrebam, družbenim zahtevam ter novim znanstvenim spoznanjem /.../« (Bolonjska deklaracija, 1999, str. 1). Vendar pa se to načelo prekrši večkrat, z istim dokumentom vred – Bolonjsko deklaracijo.

Prvič, čeprav so bili predstavniki predhodnic EUA (European University Association) navzoči na uradnem sestanku, so Bolonjsko deklaracijo podpisali ministri, in ne rektorji evropskih univerz, to pomeni, da je bil podpisan *medvladni dokument* o skupnem sodelovanju v visokem šolstvu. Ker torej celotno kurikularno prenavo evropskih visokošolskih sistemov vodijo zahteve evropske politike in družbe v smeri razvoja Evrope kot družbe znanja, se pod bolonjskim kurikularnim načrtovanjem razvija sistemski kurikulum, saj izhaja iz družbe in družbenih zahtev in je posledično ideološko obarvan (Lunenberga 1991; po Pečjak in Košir 2002).

Drugič, ministri so na koncu Bolonjske deklaracije (1999, str. 2) zapisali, da »pričakujejo, da bodo univerze odgovorile takoj in pozitivno ter dejavno pripomogle, da bodo njihova prizadevanja uspešna«. Ker so javne univerze finančno odvisne od državnega financiranja, je pričakovati, da se bodo prostovoljno odločile za visokošolske reforme. Vendar pa se je treba zavedati, da od zunaj vsiljena ideologija lahko povzroči samo navidezno strinjanje izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, jedro procesa pa se ne spremeni.

Prav tako je glede spoštovanja neodvisnosti in avtonomije univerz sporna šesta točka Bolonjske deklaracije, ki govori o vpeljevanju »evropskih razsežnosti« (Op. a.: Tu je mišljena evropska kultura, ideje o evropski skupnosti ipd.) tudi s kurikularnimi spremembami, kar pa pomeni ideološko-politični poseg v neodvisnost univerz.

Ker je eno izmed načel bolonjskega procesa ohranitev kulturne raznolikosti tudi v visokošolskem izobraževanju, morajo snovalci kurikuluma pustiti državam podpisnicam precej avtonomije, da lahko v skupno zasnovane okvirje vpletejo

narodne posebnosti, to pa je pravzaprav pravica javnih univerz do avtonomije. Zato so nameravani kurikulum na internacionalni ravni načeloma strukturirali samo s priporočili in bi moral biti precej odprt.

Vendar pa so se ministri ob podpisu tudi odločili, da bodo postavili konkretne skupne okvire, s katerimi bi dosegli večjo stopnjo primerljivosti. Čeprav so opozorili, da referenčni deskriptorji ne smejo neposredno definirati kurikulumov in je oblikovanje le-teh avtonomija univerz (Leegwater in Vercruysee 2002), pa kljub temu postavljen kvalifikacijski okvir pomeni precejšen poseg v avtonomijo ter moralno in intelektualno neodvisnost univerz, ker v veliki meri narekuje kaj in kako. Na začetku velika odprtost kurikulumov na mednacionalni ravni (oz. drugače povedano obseg avtonomije univerz oz. velikosti njihovega manevrskega prostora v kurikularni reformi študijskih programov) se tako prek oblikovanja skupnega kvalifikacijskega okvirja ter skupnih standardov in mehanizmov zagotavljanja kakovosti študija postopoma zmanjšuje.

Sklepna misel

Razumevanje bolonjskega procesa kot povprečevanje⁷ študijskih programov zaradi primerljivosti visokošolskih sistemov v evropskem prostoru je v nasprotju z razumevanjem akademske svobode in prvim načelom Magne Charte Universitatum (moralna in intelektualna neodvisnost od politike in ekonomskih tendenc). Ravno evropska politika in ekonomija pa sta sprožili bolonjski proces v takšnem obsegu, kot poteka danes.

Bolonjski proces je prinesel marsikatero svežo zamisel in zanimivo rešitev, vendar postavljanje časovnih rokov in hitenje s kurikularnimi reformami ni v redu. Pozitivno je, da so se odločili univerzitetne programe posodobiti in natančneje določiti, vendar menim, da bi bilo treba marsikatero stvar še enkrat premisliti.

Ena izmed prednosti Evrope, kot je razumljena tudi v uradnih dokumentih bolonjskega procesa, je bogata raznolikost narodov. Če želimo različnost v EHEA obdržati, potem moramo paziti, da ne bodo nacionalni kvalifikacijski okviri oblikovani po enakem kopitu – enakem kvalifikacijskem okviru za EHEA, kar se lahko kaj hitro zgodi ob nekritičnem prevzemanju. Obstaja nevarnost prevelike uniformnosti nasproti željam po ohranjanju tradicionalne raznovrstnosti in razlik.

Še posebno velika nevarnost nekritičnega prevzemanja že oblikovanih skupnih referenčnih okvirjev pa je za pozneje pridružene podpisnice bolonjskega procesa, ki morajo v precej krajšem času (nekateri tudi za polovico krajšem) opraviti ravno tako velike kurikularne reforme v visokem šolstvu. Opazimo lahko, da so med visokošolskimi sistemi pozneje pridruženih držav precej večje

⁷ Vse univerze – odlične, dobre, povprečne in slabe, takšne in drugačne – si sedaj prizadevajo za enotni standard kakovosti in prilagajajo svoje študijske programe evropski šabloni. Zato izraz povprečevanje – gre za zmanjševanje razlik med univerzami.

razlike med starim visokošolskim sistemom in želenim evropskim kot pa pri prvih podpisnicah, saj so slednje začele z manjšimi reformami v tej smeri že mnogo prej (npr. Velika Britanija). Tako da morajo nove podpisnice vložiti precej več truda, in to v krajšem času. Prav zaradi tega obstaja bojazen, da bodo v naglici kratko malo prevzele že oblikovan referenčni okvir, ki ga ne bodo dovolj prilagodile svoji tradiciji, značilnostim, izkušnjam in potrebam. Na nas je, kako bomo izkoristili priložnost – ali bomo nekritično prevzemali tuje zamisli ali pa bomo ob razvoju ohranili tudi tradicionalno vlogo univerze kot prenašalke neodvisnega znanja in moralno-vrednotnega stebra družbe.

Literatura

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. UK Bologna Seminar 1.–2. July 2004. Edinburg, Scotland: Heriot-Watt University. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>, dostopno tudi na <http://www.scotland.gov.uk/publications/recent.aspx>.
- Bergan, S. (2003). Qualification structures in Higher Education in Europe. Danish Bologna Seminar, 27.–28. marec 2003, København. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bergenski komunikacije. Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev (2005). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Berlinski komunikacije. Realising the European Higher Education Area (2003). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bologna Follow-up Group (2005). From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen, 19–20 May 2005. Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2004). A framework for qualifications of the European higher education area. Pridobljeno 8. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>.
- Hämäläinen, K., Hämäläinen, K., Dørge Jessen, A., Kaartinen-Koutaniemi, M., Kristoffersen, D. (ur.) (2002). Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsinki: ENQA. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.enqa.eu/files/benchmarking.pdf>.
- JQI (2004a). Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. Pridobljeno dne 12.5.2006 s svetovnega spleta: http://www.jointquality.org/content/descriptors/AC_English_Gweb.pdf.
- JQI (2004b). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.

- Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. Pridobljeno 27. 8. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.calpro-online.org/eric/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>.
- Kotnik, R. (2006). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja & izobraževanje*, 37, št. 1, str. 12–19.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kump, S. (1994). Akademska kultura. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Laval, C. (2004). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Leegwater, M., Vercruysee, N. (2002). Working on the European Dimension of Quality. Conference report, 12.–13. marec 2002, Amsterdam. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Lizbonska deklaracija. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher education in the European region (1997). Pridobljeno dne 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Maastichtska pogodba (1992). Treaty on European Union (92/C 191/01). Pridobljeno 15. 8. 2006 s svetovnega spleta: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.
- Magna Charta Universitatum (1988). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Markelj, N., Kugovnik, O., Majerič, M. (2005a). The connection between university sport and academic culture. Neobjavljeni prispevek na konferenci FISU-CESU, 12–15. avgust 2005, Ege University, Izmir, Turkey.
- Markelj, N., Kugovnik, O., Majerič, M. (2005b). The role of university sport is much more important than we think. V: Milanović, D. (ur.), Prot, F. (ur.). 4th International Scientific Conference on Kinesiology »Science and Profession – Challenge for the Future«, Opatija, Croatia, September 7–11, 2005. Science and profession – challenge for the future: proceedings book, str. 738–740. Zagreb: Faculty of Kinesiology, University of Zagreb.
- Medveš, Z. (2001). Evropa in šolstvo (Uvod k tematskemu delu). *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 6.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja & izobraževanje*, 37, št. 1, str. 19–21.
- Moon, J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assesment criteria. UK Bologna Seminar, 1.–2. julij 2004. Edinburg, Scotland: Heriot-Watt University. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Možina, T. (2003a). Izvedbeni kurikulum – teoretska izhodišča. V: Mohorčič Špolar, V. A. (ur.). Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikuluma v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih – končno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 26. 4. 2006 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2001/mohorcic_spolar.pdf.
- Možina, T. (2003b). Kakovost v izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Philips, J., Tan, C. (2005). Competence, Linguistic. *The Literary Encyclopedia*, 19.7.2005. The Literary Dictionary Company. Pridobljeno 13. 4. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.litencyc.com>.

- Portal Evropske unije. Pridobljeno 25. 4. 2006 s svetovnega spleta: http://europa.eu/index_sl.htm.
- Praški komunike. Towards the European Higher Education Area (2001). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Projekt Tuning. Tuning Educational Structures in Europe. Pridobljeno 23. 4. 2006 s svetovnega spleta: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Reichert, S., Tauch, C. (2003). Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area. Pridobljeno 17. 5. 2006 s svetovnega spleta: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0307TRENDS_III.PDF.
- Rustad, S. (poročevalec) (2004). Bachelor's Degree: What is it? Bologna Follow-up Seminar, 25.–26. november 2004, St. Petersburg State university, Rusia. Pridobljeno 10. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
- Sorbonne Joint Declaration (1998). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Wagenaar, R. (2006). European and National Qualification Frameworks and the Contribution of Tuning. Poročilo na seminarju Curricular Reform Taking Shape; Learning Outcomes and Competencies in Higher Education. Pridobljeno dne 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&subcat=12&catid=20&limitstart=0&limit=5.
- Zgaga, P. (2004). Bolonjski proces: Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

MARKELJ Neja

INCONGRUENCE IN THE BOLOGNA CURRICULAR PLANNING OF STUDY PROGRAMMES

Abstract: The article tries to show a certain incongruence and problems in the curricular planning of study programmes in the Bologna process. The author advocates Klafki's idea that the basic issue of curricular planning is not what or how to teach, but why. Thus, the curriculum always embeds the currently prevailing ideology and implicit theories of the curriculum designers, which is well shown in the Bologna curricular planning. The initial desires to design a harmonised European Higher Education Area (EHEA) were joined by the political and economic aspirations of the European Union. The latter intentionally or unwarily change the direction of curricular planning, which is shown by the analysis of official documents: in the specific formulation of common frameworks of study programmes, certain officially adopted principles get overlooked or even breached. The openness of curricula at the international level and thus the autonomy of universities are being reduced through the setting up of qualification structures. One can sense political aspirations behind the selection of school results and competencies as knowledge standards, resulting in a gradual reduction of university studies to specialist studies.

Keywords: Bologna process, curriculum, school results, competencies, autonomy of the university.

Kdor zna čitati te besede le po črkah in po domačem, si misli kaj bodi. Kdor pa čita duševno in pogleda naprej, bo kmalu spoznal, kam pes taco moli. „Stvari, ki nimajo nobene zveze z neposrednim življenskim krogom, so brez vsakega pomena za izobrazbene smotre. One izginejo iz spomina v najkrajšem času“. Jaz vidim v teh besedah popolno zanikanje formalne izobrazbe, ki jo potrebuje vsak človek. Kaj je življenski krog in kaj je neposredni življenski krog? Hlapec, dekla, delavec i. dr. ne poznajo druga, kakor hlev, kuhinjo, lonce, burklje, svinjak, razno orodje ter domače in sosedne osebe in živali. Vedo, kdaj so lačni in siti, kdaj je čas molitve, dela in počivanja in še druge malenkosti. To je menda ožji življenski krog. Ako pridejo slučajno v mesto ali kam drugod, to je menda življenski krog. Kar torej ljudje vidijo in slišijo, ki ni na domu in pri domu, nima za njih nobene veljave. Jaz si domišljujem življenski krog tako velik, da poznam le njegovo središče, krožne črte ali periferije pa ne. In prav je tako. Čemu sem se učil obrazec $2 r \pi$, ki po njem računimo dolgost periferije, če pa ne poznam polmera in ne morem računiti in najti meje svojega življenskega kroga? Ni li boljše ostati s telesom doma, z duhom pa spodaj, pa se ni treba ukvarjati z raznimi znanostmi in učenostmi, ki niso v stiki z življenskim krogom.

Draži in mika me govoriti šaljivo še dalje. Toda „Popotnik“ ni list za šale. Jaz si ne morem misliti stvari, ki bi ne imela z življenjem nobenega stika. A ne mislim le na telesno vegetiranje, ampak na duševno življenje z vsemi interesi. Kdo še ni videl in gledal otrok in doraslih, ki so napeli oči in odprli usta, ko ste jim pravili kakšno novico iz daljnih krajev? Interes, zanimanje ne pozna meje in radi tega ima največo veljavo za pouk in odgojo za napredek človeštva. In temu naj bi pritegnili ljudsko-šolski učitelji, da pustimo vso gojitev formalne izobrazbe?

Dr. Urška Sešek

Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije

Povzetek: Članek izhaja iz prepričanja, da je bolonjska reforma priložnost za zboljšanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu, vendar samo, če jo razumemo v širšem kontekstu in kritično udejanjamo. Za to pa potrebujemo določeno mero znanja o kurikulumu in kurikularnem načrtovanju, ki ponavadi precej presega posamezna predmetna področja visokošolskih učiteljev. V članku je podan kratek pregled splošne literature o kurikulumu od same definicije tega osrednjega pojma do zgodovinskega razvoja vsebin, ciljev in metod izobraževanja ter sodobnih trendov kurikularne teorije. Sledi predstavitev poglobitvenih spoznanj o načrtovanju kot ključnem kurikularnem procesu, v katerem se prav tako kažejo različne paradigmatško pogojene možnosti. Posebej je predstavljena še analiza potreb kot izhodišče sodobnega kurikularnega načrtovanja, ki ga priporočajo in nalagajo tudi bolonjski dokumenti. V luči podanega teoretičnega pregleda se v sklepu razmišlja o umestitvi bolonjske reforme v prej predstavljene kurikularne modele ter o optimalnem pristopu k tej s pomočjo kurikularnega znanja nosilcev slovenskih visokošolskih programov.

Ključne besede: bolonjska prenova, kurikulum, kurikularna teorija, kurikularno načrtovanje, analiza potreb.

UDK: 378:37.014.5

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Urška Sešek, asistentka, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

1 Uvod

V zadnjih nekaj desetletjih doživlja večina svetovnih držav vedno hitrejšo in obsežnejšo spremembo na vseh področjih, kar se kaže tudi v delovanju in vlogi visokošolskega izobraževanja. Za zahodne družbe je od sedemdesetih let značilna veliko večja dostopnost visokega šolstva širšemu prebivalstvu, pa tudi vedno večji pritiski vlad in gospodarskih organizacij na visokošolsko politiko, predvsem zahteve po večji uspešnosti, ekonomičnosti in tržni usmerjenosti. Vsemu temu smo priča tudi v Sloveniji; v zadnjih dveh desetletjih sta se zelo zvečala obseg izrednega študija ter število novih visokošolskih ustanov in programov (kar pomeni decentralizacijo in pojav konkurence), spreminja se način financiranja in upravljanja visokega šolstva. Leta 1999 je Slovenija vstopila v vseevropski proces reform visokega šolstva po Bolonjski deklaraciji. S tem se je zavezala k številnim spremembam, od reorganizacije študijev v tri stopnje do uvajanja kreditnega sistema in prenove programov na podlagi analize potreb diplomantov, vse za poenotenje ter izboljšanje kakovosti in konkurenčnosti visokošolskega izobraževanja.

Ker je izboljšanje kakovosti študija eden poglobitvenih ciljev bolonjske reforme, so se njeni snovalci prav gotovo vprašali, kateri so tisti dejavniki, ki najbolj določajo kakovost izobraževalnega programa. Kot pravi angleška strokovnjakinja za visoko šolstvo Susan Toohey: »*Much of the creativity and power in teaching lies in the design of the curriculum /.../. Of course the way in which the curriculum is brought to life is equally important, but the power of good teacher-student interactions is multiplied many times by good course design.*« (Toohey 1999, str. 1) Ena od poglobitvenih zahtev bolonjske reforme je v resnici prav prenavljanje študijskih programov. Vendar je v tem visoko šolstvo v zelo drugačnem položaju kot velika večina izobraževalnih ustanov na nižjih ravneh, katerih kurikulum je predpisan od zunaj – v visokem šolstvu so kurikularne odločitve predvsem v rokah učiteljev samih. Težava, ki je povezana s tem dejstvom, pa je, da so visokošolski učitelji izbrani praviloma na podlagi

akademskih sposobnosti in znanstvenih dosežkov, pedagoško-didaktična izobrazba pa marsikje, ne samo v Sloveniji, sploh ni pogoj za pridobitev mesta visokošolskega učitelja. Avtorji s področja visokošolske didaktike opozarjajo, da zaradi tega visokošolskim učiteljem primanjkuje znanja in usposobljenosti za optimalno uspešno kurikularno snovanje in odločanje, ki pa je temeljni kamen njihovega pedagoškega dela. Za uspeh bolonjske reforme, razvoj visokega šolstva ter uspeh Slovenije nasploh bi bilo zato velikega pomena povečati znanje o kurikulumu in kurikularnem načrtovanju pri izvajalcih visokošolskih programov. Prispevek k temu naj bi bil tudi ta članek, saj je spreminjanje izobraževalnega sistema, posebno tako obsežno, kot je bolonjska prenova, lahko uspešnejše in manj stresno, če imamo določen vpogled v pojme in dejstva s področja kurikularne teorije.

2 Kaj moramo vedeti o kurikulumu

Začnimo z opredelitvijo samega osrednjega pojma – kurikulumu. Connelly in Lantz (1991, str. 15–19) v Mednarodni enciklopediji kurikulumu naštejeta kar devet definicij z različnimi poudarki. Kurikulum lahko pomeni določen izobraževalni program kot celoto, lahko označuje zgolj vsebine tega programa, lahko pa označuje kar celotno področje izobraževalnih ved (Širec 1983). Kljub takšnemu razponu mogočih konceptualizacij kurikulumu pa, kot ugotavlja tudi Cvetek (1993), prevladuje definicija, ki jo je leta 1949 utemeljil R. Tyler: Kurikulum je načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi sestavinami: cilji, vsebinami, metodami in načini ocenjevanja in vrednotenja. Pojem kurikulum torej v izhodišču označuje načrtovanost, organiziranost, racionalnost in ciljno usmerjenost vzgojno-izobraževalnega procesa.

Znanost o kurikulumu se je v dvajsetem stoletju razvila predvsem v dve smeri. Prva je ta, da se je tako količinsko kot vsebinsko zelo razmahnila in se pri tem začela ukvarjati ne samo z vzgojno-izobraževalnimi programi na splošno, ampak vedno bolj tudi s konkretnimi predmetnimi področji. Druga razvojna težnja je, da se kurikulum ne obravnava več toliko kot statičen pojav, kot zgolj urejen skupek zamisli o tem, kaj, kako in zakaj naj bi se učenci naučili. Avtorji vedno bolj ugotavljajo, da so najmanj enako pomembni, če ne še pomembnejši procesni vidiki kurikulumu (npr. Gay 1991, str. 293–295). Le-ti obsegajo načrtovanje, izvedbo, vrednotenje, spreminjanje in upravljanje izobraževalnega programa. Pregled literature pokaže, da sodobnejši viri o kurikulumu (prim. npr. Kelly 1989 in Marsh 1992) vedno več prostora namenjajo prav pojmom, kot so »*curriculum planning*«, »*curriculum development*«, »*curriculum implementation*«, »*curriculum management*« ipd. Lahko rečemo, da je mogoče ločevati med vsebinskimi vidiki kurikulumu (kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu naučili) in procesnimi vidiki (kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja oziroma upravlja izobraževalni program). V literaturi vidimo, da izraz kurikulum pomeni predvsem vsebinske vidike, za procesne vidike pa se uporabljajo prej naštetih večbesedni izrazi.

<i>Vsebinski vidiki kurikulumuma</i>	<i>Procesni vidiki kurikulumuma</i>
Cilji	Načrtovanje
Vsebine	Izvedba
Metode	Vrednotenje
Ocenjevanje	in spreminjanje

Prikaz 1: Dva vidika sodobnega pojmovanja kurikulumuma

Če pogledamo razvoj vsebinskih vidikov kurikulumuma, vidimo, da pojmovanja ciljev, vsebin in metod izobraževanja ter povezav med njimi niso bila vedno enaka. Vsak izobraževalni program in šolski sistem je umeščen v določen prostor in čas, zato ima vedno ideološke in sociopolitične razsežnosti, saj izhaja iz prevladujočega pojmovanja narave znanja in učenja, narave človeka kot posameznika in človeške družbe ter namena izobraževanja (gl. Kelly 1989, Marsh 1992, Posner 1995). Sodobni pregledi kurikularne teorije poudarjajo, da je bil v nekaterih obdobjih eden od treh osnovnih vsebinskih elementov kurikulumuma (cilji, vsebine, metode) pojmovan kot najpomembnejši na račun drugih dveh. Vpetost kurikulumuma v širše družbeno dogajanje prikazuje v poznih osemdesetih letih odmevni Skilbeckov opis treh najvplivnejših smeri v zgodovini izobraževalne teorije in prakse (povzeto po Clark 1987, Kelly 1989):

- a) klasični humanizem – izobraževanje kot prenos obstoječih kulturnih vrednot,
- b) rekonstrukcionizem – izobraževanje kot modifikacija vedenja družbenih skupin,
- c) progresivizem – izobraževanje za samouresničenje posameznika.

Prvi in po mnenju mnogih avtorjev je najvplivnejši je *tradicionalni model kurikulumuma*, katerega bistvo je prenos izbranih vsebin na mlade generacije. Znanje se enači z vsebinami in pojmuje kot nekaj, kar obstaja samo po sebi, ločeno od človeka. Kelly zavzame kritično stališče do takega pojmovanja znanja, katerega korenine segajo v platonistično filozofijo nadvlade intelekta in abstrakcije nad izkustvom. Posamezniku namreč le-ta jemlje svobodo in dejavno vlogo, hkrati pa je podlaga za družbeno razslojevanje in neenakosti. Tudi Posner se kritično opredeli do tradicionalnega kurikulumuma (Posner 1995, str. 47), hkrati pa navaja več sodobnih ameriških teoretikov, ki ga zagovarjajo, npr. E. D. Hirscha in W. Benneta. Ob branju njunih razprav se moramo strinjati s Clarkom (1987), da ima vsak od zgodovinsko vplivnih kurikularnih modelov kljub resnim pomanjkljivostim v sebi tudi potencial, ki ga je treba upoštevati pri sodobnem kurikularnem načrtovanju.

Drugi pomembni tip kurikulumuma, t. i. *učnocijljni kurikulum* (izraz povzemam po Kroflič 1997), ima za bistvo izobraževanja cilje in smotre. Razvoj tega tipa kurikulumuma je spodbudil tehnološki napredek v 20. stoletju ter z njim rastoča storilnostna naravnost ter zahteve po jasni korelaciji med postopki in rezultati.

Utemeljitelj učinkljivega kurikuluma je Američan Ralph Tyler, katerega preprosti linearni model načrtovanja izobraževalnega procesa iz leta 1949 je do danes verjetno najvplivnejši nasploh. Obsega štiri vprašanja: katere cilje želimo doseči, s katerimi vsebinami naj bi jih dosegli, s kakšnimi postopki ter kako vrednotiti doseganje ciljev. (Ocenjevanje in testiranje je v tej paradigmi doživelo pravi razcvet.) Velik zamah je tako načrtovanje in izvajanje izobraževanja dobilo tudi z delom B. Blooma in sodelavcev, ki so v duhu behavioristične psihologije natančno opredelili človekov kognitivni in afektivni razvoj. Le-ta naj bi bil linearen in hierarhičen, učenčev napredovanje v njem pa naj bi se merilo s pomočjo jasnih opisov sprememb njegovega vedenja. Privlačnost učinkljivega kurikuluma je v tem, da je zelo znanstven in objektiven ter zelo prikladen za poenostavljanje in nadzorovanje izobraževanja. Hkrati pa je doživel tudi resne utemeljene kritike, saj postavlja posameznike in cele generacije učencev v pasivno vlogo ter reducira izobraževanje in učenje na skorajda mehanični proces. Jasno je, da nekatera področja človekove dejavnosti v veliki meri izključujejo tako učenje (npr. umetnost). Poleg tega so se zagovorniki učinkljivega kurikuluma v ukvarjanju s »tehniko« zavestno izognili odločanju o vsebini in vrednotah izobraževanja, ki pa so, kot pravi Kelly (1989), bistvo kurikularnega odločanja.

Tretji, najmlajši pristop, ki se precej razlikuje tako od tradicionalnega kot od učinkljivega, pa je t. i. *procesni kurikulum*. Filozofsko podlago zanj so ustvarili misleci kot Rousseau, Froebel, Montessori in Dewey z izhajanjem iz razvojnih potreb posameznega učenca ter Hobbes, Descartes in Locke, ki so dali veljavo izkustvenemu učenju. Znanstveno podlago so prispevali velikani razvojne psihologije Piaget, Vygotsky in Bruner. Procesni pristop h kurikulumu se ne odpoveduje postavljanju ciljev, vendar jih ne opredeljuje tako natančno in hierarhično kot učinkljivi kurikulum, temveč širše, kot načela in vrednote, ki so merilo tako za izbiro vsebin kot metod v izobraževalnem procesu. Bistvo učenja ni več cilj kot končno stanje, ki je zunaj procesa učenja samega, temveč je poglobitveni element kurikularnega načrtovanja načelo, ki je kot vodilo prisotno že v samem procesu učenja. Poudarek je torej bolj na metodi kot na vsebini v tradicionalnem pomenu, tako vsebina kot metoda pa se ravnata po temeljni filozofski postavki, da je poglobitveni cilj izobraževanja vsestranski razvoj in samouresničenje posameznika. Iz tega izhaja pomen posameznikove svobode, avtonomije mišljenja ter pravice do lastnega učnega sloga in tempa, kar pomeni tudi potrebo po individualizaciji izobraževalnega procesa. Pomemben vidik procesno-razvojnega kurikuluma je tudi, da se ne omejuje zgolj na kognitivni in intelektualni razvoj, temveč vključuje učenčev moralni, socialni in afektivni razvoj. Kelly (1989) poudarja, da je procesno-razvojni kurikulum pogojen z obstojem demokratične družbe ter hkrati edini primerni model izobraževanja za tako družbo. Procesni kurikulum je doživel nekaj kritik. Kot navaja Kelly, se med drugim v praksi ni uveljavil zato, ker je njegovo izvajanje drago, Posner (1995) pa poudari še, da je bil v Združenih državah Amerike nerazumljen že ob uvajanju, nato pa je neugodno ozračje v družbi še poslabšala druga svetovna vojna. Res je tudi, da izvajanje procesnega kurikuluma zahteva daleč najbolj sposobljenega in motiviranega učitelja.

Podobno delitev najdemo v Mednarodni enciklopediji kurikuluma (Klein 1991, str. 335–340), kjer avtor uporablja termin »*curriculum design*«. V njegovem opisu modela, ki temelji na organizacijskem principu prenosa znanja s posameznih področij, prepoznamo tradicionalni kurikulum, nato sledi model, ki vzame za izhodišče učenca (procesni kurikulum), t. i. »*competency approach*« pa ustreza učinkovitemu kurikulumu.

Strokovnjaki za kurikulum večinoma priporočajo celostni pristop h kurikulumu, v katerem so vse tri poglobitve filozofije in s tem povezani različni viri odločanja uravnoteženi. Praksa pa po mnenju avtorjev žal tega večinoma ne odslikava. Klein (1991, str. 335) pravi, da marsikje še vedno prevladuje upoštevanje samo ene filozofije kurikuluma na račun drugih dveh. Tudi Kelly (1989) ugotavlja, da se v praksi namesto uravnoteženega kurikuluma pogosto izvaja tradicionalni ali učinkoviti kurikulum z zgolj nekaj primesmi razvojnega.

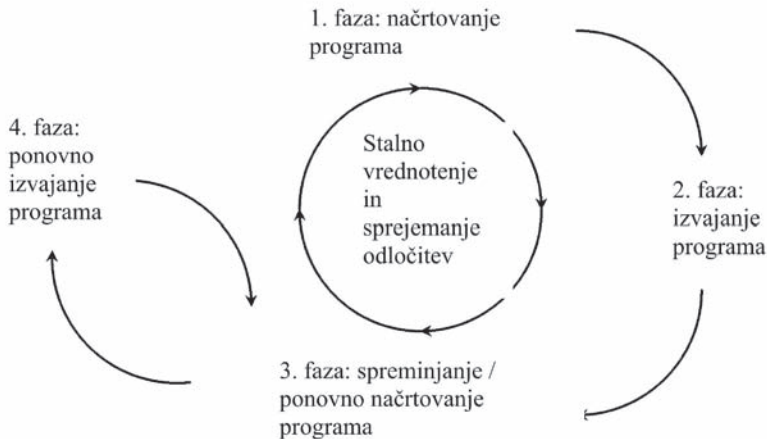
Vsa tri opisana pojmovanja vsebinskih vidikov kurikuluma se lahko v praksi izražajo v katerem koli izobraževalnem programu, ne glede na njegovo raven, obseg ali vlogo v družbi. Glede na slednje kriterije bi namreč lahko opredelili zvrsti kurikuluma še drugače. V literaturi tako najdemo izraz kurikulum rabljen tudi v besednih zvezah, kot so »osnovnošolski kurikulum«, »visokošolski kurikulum«, »kurikulum poklicnega izobraževanja«, »kurikulum izobraževanja odraslih«, pa tudi v povezavi s posameznimi predmetnimi področji (»matematični kurikulum«). Ti izrazi se lahko nanašajo zgolj na del posameznega izobraževalnega programa (en predmet, npr. matematika), na izobraževalni program kot celoto (npr. program slovenske devetletne osnovne šole) ali celo na skupek vseh sorodnih izobraževalnih programov v določenem času in prostoru (npr. programi izobraževanja odraslih v Sloveniji po letu 2000).

3 Načrtovanje kurikuluma

Najmanj enako pomembni kot vsebinski vidiki kurikuluma so procesi, s katerimi se vsebinski vidiki definirajo, udejanjajo in spreminjajo. V Mednarodni enciklopediji kurikuluma (Lewy 1991) obsegata skoraj tretjino strani poglavji *Curriculum Processes* in *Curriculum Evaluation*. Za sodobnejše avtorje, tako splošne kot visokošolske kurikularne teorije (glej npr. Kelly 1989, Marsh 1992, Toohey 2000), je značilno, da se vedno bolj posvečajo procesom načrtovanja, vrednotenja, prenov in upravljanja kurikuluma, predvsem s širšega organizacijskega vidika. Nekateri avtorji celo trdijo, da so procesni vidiki kurikuluma pomembnejši oziroma odločilnejši za kakovost vzgojno-izobraževalnega programa kot vsebinski, kar je tudi logično, če pomislimo, da sta vsak načrt in vsako doseganje ciljev nasledek nekega procesa.

Seveda so vsi kurikularni procesi, od načrtovanja do izvajanja, vrednotenja in spreminjanja, tesno medsebojno povezani in so kompleksna celota, vendar pa jih je deloma mogoče in tudi potrebno obravnavati ločeno. Pri tem je temelj

in izhodišče kurikularno načrtovanje, kot prikazuje grafični prikaz cikla kurikularnih procesov (Graves 1996) v nadaljevanju. V literaturi v angleškem jeziku ga najpogosteje označujejo izrazi »curriculum / syllabus / course / program development / design / planning«.¹



Prikaz 2: Krog kurikularnih procesov

Zakaj je načrtovanje osnovni proces, brez katerega ni uspešnega kurikuluma in uspešnega vzgojno-izobraževalnega programa? Avtorji kurikularnih del so enotnega mnenja, da brez zavestnega, sistematičnega načrtovanja izobraževalni program ne more uresničiti zelenih ciljev.

»Curricula differ in their purposes or functions; the design should follow from this as a result of enlightened deliberations. [...] the curricular elements must be handled with considerable consistency. [...] Unless this consistency is present, the design will have gaps in it and the impact of the curriculum upon students will be lessened.« (Klein 1991, str. 341)

»The needs for instructional improvement are too great and resources are too limited to allow us to be inefficient and ineffective. We cannot afford to leave things to chance, hoping that the right questions will be asked, [...], and all the appropriate options will be explored.« (Diamond 1989, str. 15)

Pomen načrtovanja za uspeh izobraževalnih programov jasno ponazarja tudi kanadska raziskava iz leta 1990 (Sork 1991, str. 15–27), ki je z analizo mnenj udeležencev poskušala ugotoviti dejavnike uspešnosti programov strokovnega izobraževanja za odrasle. Menim, da lahko izide precej posplošimo, saj kljub nespornim specifikam v bistvu veljajo za izobraževanje odraslih iste zakonitosti kot za vse druge oblike izobraževanja (Houle 1989, str. 221). V raziskavi so anketiranci opisali 118 različnih programov, ki so se jih udeležili. Od tega so jih 48 označili kot izjemno neuspešne. Na vrhu seznama vzrokov za neuspeh

¹ Opozoriti je treba, da se izraz »course« v angleški literaturi uporablja z dvema različnima pomenoma; lahko označuje en sam študijski predmet, lahko pa celotni program.

sta bila po končani analizi: *Poor instructional design: content* ter *Poor program planning/ineffective planner* (Sork 1991, str. 21). Na ključno vlogo procesov načrtovanja kurikuluma kaže tudi samo dejstvo, da se kurikularna teorija na splošno največ ukvarja prav s tem vidikom (Goodlad 1991).

Na tem mestu moramo omeniti odnos med načrtovanjem novega programa in prenovo oziroma spreminjanjem že obstoječega.² Diamond (1989, str. 39) in Houle (1989, str. 219) poudarjata, da proces načrtovanja novega programa ni povsem enak procesu prenove že obstoječega, vendar ima enake temeljne značilnosti. To nam potrdi tudi pregledovanje literature o kurikulumu; opazimo namreč, da se avtorji pogosto ne trudijo ločevati med načrtovanjem novih programov in prenovo obstoječih ter da pojem »*curriculum development*« navadno zajema oboje (gl. npr. Rülcker 1991, str. 281–289). Finneyeva (2002, str. 75) govori o »*curriculum renewal*«, saj večina projektov kurikularnega načrtovanja v praksi »ne začena iz nič«, temveč temelji na ovrednotenju že obstoječih programov. Ob pogledu na dogajanja v slovenskem izobraževanju zadnjih nekaj desetletij lahko pritrdimo, da se v praksi v resnici predvsem prenavlja že obstoječe programe ali pa se, ob uvedbi novih, vzame za izhodišče podobne programe, ki že obstajajo drugje.

Namen vsakršnega kurikularnega načrtovanja je opredelitev vsebine kurikuluma oziroma sestavin izobraževalnega programa, kar bi lahko zajeli v vprašanje, *kaj* načrtujemo: cilje, vsebine, metode poučevanja, metode preverjanja in vrednotenja ali še katere druge vidike izobraževalnega procesa, razmerja in poudarke med le-timi. Same *procese* kurikularnega načrtovanja pa bi lahko zajeli v naslednja ključna vprašanja:

1. *kdo* načrtuje oziroma sodeluje pri načrtovanju (osrednje telo) odgovorno za izobraževanje, šola oziroma ustanova sama, učitelji sami, učenci, kandidati za vpis v izobraževalni program, nekdanji diplomanti);

2. *kdaj* se načrtuje (samo pred začetkom izvajanja izobraževalnega programa, tudi ali samo sproti, ko program že poteka, katere vidike programa načrtujemo prej, katere pozneje);

3. *kako* se načrtuje (kakšni postopki se pri tem uporabljajo; kje in kako se pridobivajo podatki, na podlagi katerih se sprejemajo odločitve).

Od česa so odvisni odgovori na ta vprašanja? Pogled v splošno kurikularno teorijo (Kelly 1989) razkrije, da predvsem od prevladujoče filozofije izobraževanja. Kellyev opis treh temeljnih modelov kurikuluma, ki so se razvili sčasoma, kaže, da vsebinske razlike med njimi, torej različna vrednotenja in pojmovanja ciljev, vsebin in metodologije, spremljajo tudi razlike na ravni procesov načrtovanja.

Bistvena razlika se pokaže pri vprašanju, *kdo* načrtuje kurikulum. V tradicionalnem in učinkiljnim modelu lahko načrtuje pouk učitelj sam, še

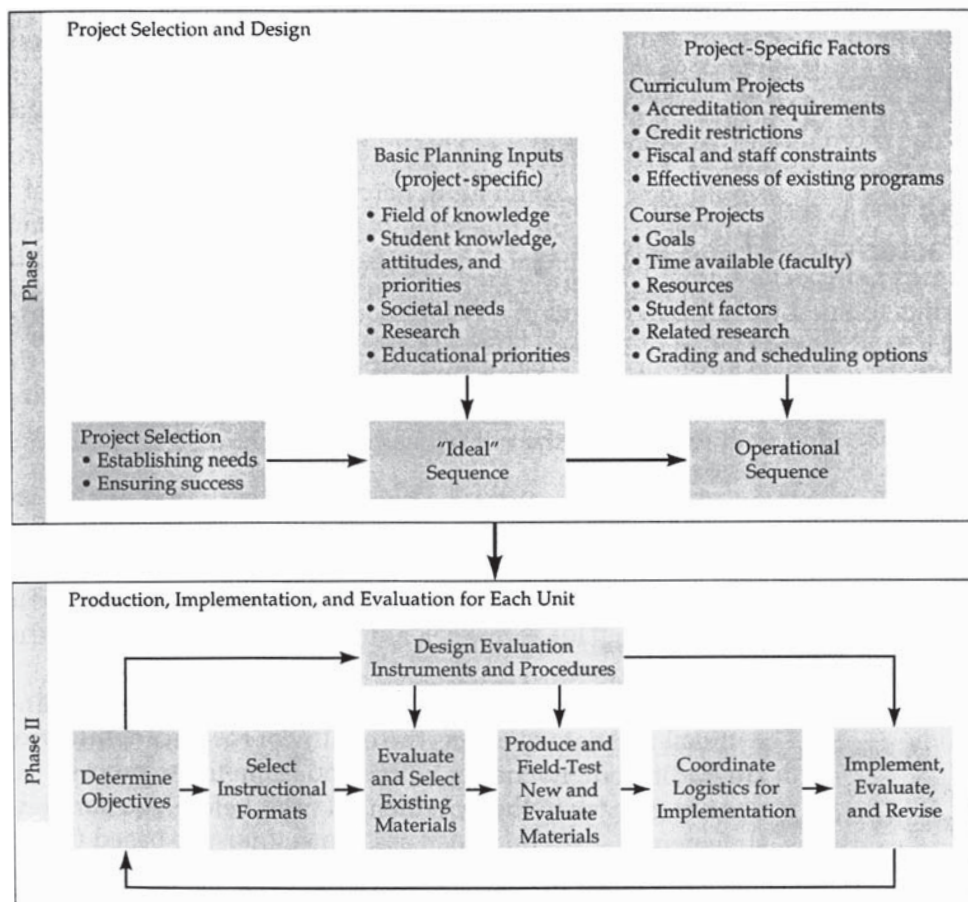
² V literaturi najdemo izraze »*curricular change*«, »*curricular reform*«, »*curricular innovation*«, »*redesigning a program*« ipd. Fullan (1991, str. 279) definira kurikularne spremembe kot spremembe v katerem koli vidiku izobraževalnega programa, ki so novost za udeležence (čeprav niso nujno novost v splošnem merilu). Kadar pa gre za novost v absolutnem merilu, govorimo o kurikularni inovaciji. Izraz kurikularna reforma ponavadi označuje obsežnejše spremembe, ki se pogosto vpeljujejo centralno, vpeljujejo jih nadrejena strokovna telesa in veljajo za celoten vzgojno-izobraževalni sistem v neki državi ali regiji.

pogosteje pa (posebno za nižje ravni šolstva) neko nadrejeno strokovno telo zunaj same izobraževalne institucije. Za klasični model določanja vsebin je bistvena vsebinska podkovanost načrtovalca, zato je to praviloma akademik. Za določanje behavioristično definiranih učnih ciljev pa je potreben posebej usposobljen strokovnjak, kar učitelj sam pogosto ni oziroma se mora tega šele naučiti. Učenci v ta proces sploh niso vključeni, saj se jim ne pripisuje ne sposobnost ne odgovornost, da bi soodločali, česa in kako naj bi se naučili. Bistvena značilnost procesnega modela pa je v tem, da ima pri načrtovanju pouka učitelj zmeraj dejavnejšo vlogo, poleg tega pa v njem sodelujejo tudi učenci.

Glede vprašanja *kdaž* se načrtuje: pri tradicionalnem in učinkiljnem modelu poteka načrtovanje povečini ali celo samo pred samim začetkom izvajanja izobraževalnega programa. Vsebine oziroma cilji in učne dejavnosti so tako v celoti predvidene vnaprej in se med izvajanjem programa ne spreminjajo in ne prilagajajo. V procesnem modelu kurikuluma je poprejšnje opredeljevanje bolj okvirno, kot načrtovanje pa šteje tudi sprotno učiteljevo odločanje med samim izvajanjem oziroma med potekom izobraževalnega programa.

Pri primerjavi različnih modelov kurikuluma ni velikih razlik glede na vprašanje, *kako* se načrtuje, saj sta pri vsakem modelu bistvena dva postopka: izbira in gradacija (zaporedje, stopnjevanje). To je tudi logično, glede na to, da izobraževalni program poteka linearno v času in zato nujno mora razporediti svoje dejavnosti, cilje in vsebine v linearno zaporedje časovnih enot. Razlika je le v tem, katere vsebinske sestavine se določa prej in katere pozneje. Z drugimi besedami, katere se vzame za izhodišča, ki pogojujejo nadaljnjo izbiro in gradacijo. Pri tradicionalnem modelu načrtovalci izhajajo iz vsebin – katera področja vedenja, katere teme je treba »pokriti«. Šele nato se posvetijo izbiri metod podajanja in preverjanja znanja. Pri učinkiljnem kurikulumu je primarna specifikacija behaviorističnih ciljev, ki se natančno hierarhično opišejo ter so podlaga tako celotnega programa kot vsake posamezne učne ure ter postopkov in kriterijev za preverjanje učenčeve uspešnosti. Za procesno-razvojni kurikulum pa je značilno, da je načrtovanje bolj okvirno. Najprej se izberejo načela (ki izhajajo iz spoznanj o načinih in procesih učenja), nato pa sledi izbira in gradacija učnih dejavnosti, ki naj bi te procese najbolj spodbujale; vsebine so sekundarnega pomena.

Če povzamemo našete razlike v pristopih h kurikularnemu načrtovanju glede na tri osnovne filozofije kurikuluma, se le-te kažejo predvsem v tem, kdaj načrtovanje poteka, kako natančno je v kateri fazi procesa ter kdo v njem sodeluje. Pregled modelov kurikularnega načrtovanja v različnih sodobnih virih kaže precej enotno sliko, iz katere razberemo še eno potrditev, da tudi v današnjem času kurikularno teorijo in prakso precej zaznamujejo načela učinkiljnega kurikuluma. Kljub mnogim kritikam (gl. npr. Beyer 1991, str. 304) se, v nekoliko nadgrajeni obliki, še vedno uporablja osnovni model procesa kurikularnega načrtovanja, ki ga je v petdesetih letih utemeljil Ralph Tyler. To je razvidno tudi iz naslednjega grafičnega prikaza (iz Diamond 1989).



Process for the Development of Education Programs

Iz prikaza je razvidno linearno sosledje definicije ciljev ali načel, opredeljenih na podlagi ugotovitve potreb po izobraževalnem programu, nato izbire in organizacije vsebin, metod podajanja in preverjanja znanja ter načinov evalvacije. Kot poudarja vrsta avtorjev, pa lahko takšen model le delno prikaže kompleksnost procesa kurikularnega načrtovanja. Navedene faze so sicer nujne in medsebojno tesno povezane, vendar v praksi praviloma ne potekajo linearno. Načrtovalci pogosto ne začnejo z definicijo ciljev (in to tudi ni nujno za uspeh načrtovanja), pač pa vzamejo za izhodišče katerega koli od elementov kurikuluma glede na svoja pojmovanja in okoliščine (npr. gradivo, učence in njihove potrebe, vsebine, metodologijo), nato pa se postopoma definirajo še ostali elementi, pri čemer se proces giblje od delčkov k celoti in nazaj.

Organsko naravo procesa kurikularnega načrtovanja nazorno opisuje tudi Eash (1991, str. 67) v Mednarodni enciklopediji kurikuluma, ko poudari soodvisnost različnih vidikov kurikuluma:

»The components are interdependent in a manner analogous to the systems /.../ of the human body. Any alteration in one system (component) affects the structure and functioning of the others. They must all be well-coordinated for the organism to live and develop; yet, they may be separated for purposes of description, study and research.«

Kurikularno načrtovanje lahko poteka na najmanj dveh ravneh: na ravni načrta izobraževanja za vso državo (regijo itn.) in na ravni posameznega izobraževalnega programa ali posameznega učnega predmeta. Predmeti v programu so lahko bolj ali manj sorodni. Splošnejši/osnovnejši ko je program, različnejši predmeti ga sestavljajo (npr. v osnovni šoli od jezikov do tehnike, športa in umetnosti, pri študiju medicine pa deset predmetov zgolj s področja medicine). Program kot celota mora seveda biti koherenten, nobenega posameznega predmeta ni mogoče načrtovati povsem v vakuumu, vizija programa kot celote pa nasprotno lahko zelo vpliva na načrtovanje posameznih predmetov. Splošna kurikularna literatura (ki ni vezana na noben konkreten učni predmet) seveda večinoma obravnava procese kurikularnega načrtovanja z vidika programa oziroma systemskega načrtovanja, literatura z določenega predmetnega področja pa obravnava pretežno načrtovanje posameznega predmeta. Seveda veljajo za obe ravni določene specifikke, hkrati pa tudi enake temeljne zakonitosti (Diamond 1989, str. 37). Proces je tako ciklični in rekurziven namesto linearen, vendar pa mora končni izdelek kljub navidezni kaotičnosti procesa odsevati vzročno povezanost izbire ciljev ter na podlagi le-teh vsebine in metode dela, ki naj bi bile primerne za doseganje teh ciljev (Oberger 1991, str. 303, Diamond 1989, str. 11, Houle 1989). Načrtovanje novega programa je na primer mogoče začeti tako, da pregledamo izpitne naloge podobnega že obstoječega programa, vendar nas bo to nujno v nekakšnem vzvratnem hodu pripeljalo najprej do vprašanj o vsebinah in ciljih programa, ki so vidni iz izpitnih nalog, nato pa še do utemeljenosti teh vsebin in ciljev oziroma potreb učencev in družbe.

Do sedaj naštetje splošne zakonitosti kurikularnih procesov, ki jih zajame pojem *»curriculum development«*, dobro povzame Gay (1991, str. 294), ki pravi, da imajo le-ti vedno politične in socialne dimenzije in da niso nikoli *»purely rational or scientifically objective, nor a neatly sequentialized and systematic process«*. K temu prištejmo še dejstvo, da pomeni proces kurikularnega načrtovanja veliko količino informacij in odločitev, zato je danes na tem področju uveljavljena potreba po sodelovalnem pristopu in skupinskem delu (gl. Diamond (1989, str. 16, 237), Gay 1991, str. 259).

4 Ključni postopek kurikularnega načrtovanja – analiza potreb

Že prej smo omenili enkratnost vsake situacije, v kateri se načrtuje določen vzgojno-izobraževalni program. Vzporedno z rastočo kompleksnostjo sodobne družbe naraščata tudi število in medsebojna prepletenost dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost izobraževalnega programa in jih je zato treba upoštevati tudi pri njegovem načrtovanju. Vsaka izobraževalna ustanova se sooča z vedno

bolj raznolikimi in spreminjajočimi se zahtevami različnih interesnih skupin (angl. *stakeholder*), od širše družbene skupnosti do izobraževalnih oblasti in tudi učencev samih. Zato postaja vedno pomembnejše, da se že v začetni fazi načrtovanja programa načrtovalci čim temeljiteje seznanijo z vsemi tovrstnimi dejavniki. Skoraj vsak sodobni vir poudarja pomen temeljitega seznanjanja z obstoječim položajem, v katerem se načrtuje oz. prenavlja izobraževalni program, predvsem pa proučitev potreb učencev oziroma uporabnikov programa. Nekateri avtorji poimenujejo to temeljno pridobivanje podatkov analiza potreb, drugi ne (npr. Toohey 1999), vendar gre pri vseh za isti proces. Analiza potreb (in na podlagi tega opredelitev diplomantovega lika) naj bi bila ena od poglavitnih sestavin prenove študijskih programov v okviru bolonjske reforme, zato sedaj na kratko podrobneje pogledjmo še ta vidik.

Sistematično proučevanje potreb učencev v izobraževalnih programih se je začelo v 20. stoletju v Združenih državah Amerike, ko so zaradi industrijske revolucije nastale globoke družbene spremembe in s tem tudi spremembe vloge izobraževanja. Šolanje je postajalo bolj množično kot kdaj koli prej tako glede obveznega splošnega izobraževanja kot razmaha poklicnega izobraževanja, ki je sledil vedno večjemu razvejanju gospodarskih in drugih družbenih dejavnosti. Dolga stoletja prej usposabljanje za poklice ni potekalo v okviru šolskega sistema, temveč zgolj v praksi, šolanje pa je bilo privilegij bogatih in ni služilo ekonomskim interesom tako in v takem obsegu kot od industrijske revolucije naprej. Izobraževalne dejavnosti so se takrat prvič začele pojmovati podobno kot gospodarske dejavnosti. Uveljavila se je filozofija t. i. »*accountability*« – ustanova mora transparentno dosegati (ekonomske) cilje, sicer je nelikvidna in nima razloga za obstoj. Financerji programa želijo imeti pregled nad delom in nadzor nad uspehom programa, uspeh ekonomsko pomeni dobiček, za doseganje le-tega pa je nujno, da storitev, na primer izobraževalni program, izpolnjuje neko (tržno) potrebo. Svoje je k razmahu analize potreb za izobraževalne programe v tem času prispeval tudi razvoj družboslovnih znanosti, predvsem psihologije, saj je bil v šestdesetih letih zelo močan behaviorizem. Le-ta se je osredotočal na delovanje in razvoj človekovega vedenja in je natančno opredeljeval njegove kognitivne in druge zmožnosti, kar je bilo zelo koristno pri definiranju poklicnih potreb mladih in odraslih v programih izobraževanja in usposabljanja ter še bolj pri spremljanju uspeha teh programov.

Danes je analiza potreb v zahodnih družbah izredno razširjena v gospodarstvu (za trženje, usposabljanje kadrov itn.) ter v negospodarskih, predvsem socialnih dejavnostih (programih pomoči, zdravstvene oskrbe ipd.), pa tudi v izobraževalni dejavnosti, kar velja tako za splošne izobraževalne programe in še posebej za ožje specializirane programe, kot so npr. poklicna usposabljanja. V angleškem jeziku se na področju izobraževanja največ uporabljata izraza »*needs analysis*« in »*needs assessment*«.

Marsikdo pozna analizo potreb samo v njeni ozko pojmovani vlogi ekonomske kategorije, vendar je že od šestdesetih let doživljala precejšen razvoj. Zgodnejši avtorji so se osredotočali predvsem na analizo ciljne situacije, ki nam pokaže na primer, kakšno znanje in sposobnosti mora imeti diplomant, ki dobi licenco za

določen poklic. To je sicer pomemben vidik, vendar je le eden od vidikov potreb. Drugi vidik je t. i. analiza učnih potreb – danosti, učnih strategij in želja samih študentov. Tretji in četrti vidik predstavlja analiza prejšnjega znanja študentov in danosti izobraževalne ustanove (od materialnih do kadrovskih). Ker se vsi naštetih vidiki potreb tudi spreminjajo (danes še posebno hitro), mnogi avtorji poudarjajo, naj bo njihovo proučevanje stalen proces, ne zgolj enkratno dejanje ob začetku prenove ali ustanavljanja programa. Kot vidimo, je analiza potreb danes lahko sinonim za temeljito pripravo na proces kurikularnega načrtovanja v obliki seznanjanja z vsemi različnimi informacijami, ki lahko bistveno vplivajo na vsebine, izpeljavo in uspeh programa. Pri tem imamo na voljo precej literature o metodologiji analize potreb ter tudi posamezne opise primerov iz prakse za različne ravni, kontekste in področja (gl. npr. Witkin 1984, Brown 1995).

5 Sklep – bolonjska reforma v luči teorije

Z vidika kurikularne teorije je bolonjska reforma primarno od zgoraj vsiljena sprememba (*»top-down«*), čeprav raziskovalca Evropske zveze univerz poročata, da so jo mnoge visokošolske ustanove sprejele kot spodbudo za hitrejšo uvajanje sprememb, ki so jih že načrtovali (Tauch in Reichert 2005, str. 41). Prav gotovo pa je tudi izraz neke splošne konceptualizacije izobraževanja. Kritiki na primer trdijo, da kompetenčni pristop k opredeljevanju študijskih ciljev na podlagi analize potreb diplomantov ter poudarjanje pomena njihove zaposljivosti vodi v reduciranje izobrazbe na ekonomsko oziroma tržno kategorijo (gl. npr. Kotnik 2006, str. 122–124). Takšen pristop se ujema z učniciljnim pojmovanjem kurikulumu, ki se po stoletjih prevlade tradicionalnega modela sedaj v širšem merilu uvaja tudi v evropski visokošolski prostor (v Združenih državah Amerike je ta proces potekal že v šestdesetih in sedemdesetih letih). Progresivistični model izobraževanja, kakršnega so propagirali takšni velikani izobraževalne misli kot John Dewey ter pri nas Janez Svetina, je precej odsoten – bolonjska reforma naj bi sicer pospešila osredinjenost na študenta v pedagoškem procesu, vendar je spet vprašanje, koliko se zdi načrtovalcem programov pomemben cilj celostno uresničevanje potencialov študentov, koliko pa jih bodo razvijali le za dosedanje bolj instrumentalnih izobraževalnih ciljev.

Poznavanje in razumevanje različnih modelov izobraževanja ter z njimi povezanih pojmovanj vsebin, ciljev in metod izobraževanja, pa tudi načinov načrtovanja, prenove in upravljanja izobraževalnih sistemov in programov nam gotovo lahko pomaga bolje razumeti spremembe, ki jih od nas zahteva čas. Na podlagi takšnega znanja tudi lažje ozavestimo svoja prepričanja, ki so ključnega pomena za naše pedagoške in organizacijske odločitve. Šele ko smo jih ozavestili, jih lahko tudi spremenimo. Na podlagi jasno opredeljenih lastnih prepričanj in pojmovanj se lažje odločamo, kako bomo sodelovali v spremembah; kako se bomo odzvali na tiste, na katere sami ne moremo vplivati, ter kako se bomo lotili tistih sprememb, ki izvirajo iz naše motivacije. Lažje se bomo izognili pastem in se ne bomo pretirano istovetili z zgolj enim od mogočih pristopov, pa

tudi ne neutemeljeno zavračali novosti. Prav gotovo velja razmisliti o pozivih strokovnjakov kurikularne teorije, da je treba iskati ravnotežje – našemu kontekstu najprimernejšo kombinacijo vseh mogočih pristopov h kurikulumu. V praksi to pomeni, da bomo na primer pri snovanju programov bolj kot do sedaj upoštevali mnenja in podatke študentov in diplomantov, vendar jim dali pravo mesto, pri opredeljevanju ciljev novih programov pa ne zavrgli pomena vsebin na račun kompetenc, hkrati pa ne pozabili na vrednote. Kot poudarja Kotnik (2006, str. 119), gre pri resnični prenovi kurikuluma za spremembe paradigme. Pri tem ne bi bilo prav, da bi zgolj zavrgli staro paradigmo in se oklenili tiste, ki je za nas nova (kot ne bi bilo prav, da bi popolnoma zavračali novo). Morda bi celo lahko rekli, da ni tako pomembno, kaj je za nas stara in nova paradigma, temveč je pomembno presoditi, kaj od enega in drugega je vredno vzeti in združiti. Za tako presojanje pa nujno potrebujemo znanje; pa ne toliko znanje določenega predmetnega področja, temveč znanje o kurikulumu kot kompleksnem okviru človekove izobraževalne dejavnosti.

Literatura

- Beyer, L. E. (1991). Curriculum Deliberation. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, J. D. (1995). The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development. Boston: Heinle & Heinle.
- Clark, J. L. (1987). Curriculum Renewal in School Foreign Language Teaching. Oxford: OUP.
- Connely, F. M., Lantz, O. C. (1991). Definitions of Curriculum. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Cvetek, S. (1993). Visokošolski kurikulum. Strategije načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov. Maribor: Dialog, d. o. o.
- Diamond, R. M. (1989). Designing and assessing courses and curricula: a practical guide. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eash, M. J. (1991). Curriculum Components. V: Lewy, A. The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Finney, D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. V: Richards, J. C., Renandya, W. A., Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. Cambridge: CUP.
- Fullan, M. (1991). Curriculum Change. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Gay, G. (1991). Curriculum Development. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Goodlad, J. I. (1991). Introduction: Curriculum as a Field of Study. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Graves, K. (1996). Teachers as Course Developers. Cambridge: CUP.
- Houle, C. (1989). The design of education. San Francisco, London: Jossey-Bass.

- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Klein, F. M. (1991). *Curriculum Design*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Kotnik, R. (2006). Bolonjski proces in njegove implikacije: nujnost holističnega pojma kompetentnosti. *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, 21, št. 1, str. 118–124.
- Kroflič, R. (1997). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, 79, št. 1, str. 3–11. Ljubljana: Andragoški center RS.
- Lewy, A. (1991). *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Oberg, A. A. (1991). *Curriculum Decisions*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Reichert, S., Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. <www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf> (27. 6. 2006).
- Rülcker, T. (1991). *Curriculum Reform*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Sork, T. J. (1991). *Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Širec, J. (1983). Kaj je kurikulum? *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 318–322.
- Toohey, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEŠEK Urška, Ph.D.

THE BOLOGNA PROGRAMME REFORM FROM A BIRD'S EYE VIEW OF CURRICULAR THEORY

Abstract: The article is based on the belief that the Bologna reform is an opportunity to improve the quality of Slovenian higher education, but only if it is understood in a wider context and critically implemented. For this, we need a certain level of knowledge about curriculum and curricular planning that usually moves well beyond the individual subject areas of higher education teachers. The article gives a brief overview of the general literature on the curriculum, from a definition of this central notion to the historical development of the contents, goals and methods of education, along with contemporary trends in curricular theory. This is followed by a presentation of the principal findings about planning as the key curricula process, where different paradigm-depending possibilities are also shown. There is a special presentation of the analysis of needs as the starting point for contemporary curricular planning, which is also recommended and imposed by the Bologna documents. In light of the theoretical overview presented, the conclusion contemplates the placement of the Bologna reform within previously presented curricular models and the optimal approach to the reform by means of the curricular knowledge of the holders of Slovenian higher education programmes.

Keywords: Bologna reform, curriculum, curricular theory, curricular planning, analysis of needs.

V Sodobni pedagogiki 3/2006 je prislo v prispevku dr. Tadeja Vidmarja z naslovom VSEŽIVLJENJSKO UČENJE PRED SVOJO SODOBNO KONCEPTUALIZACIJO do napacnega zapisa grskih besed in sicer:

- ἀρετή (*areté*)
- παιδεία (*paideía*)
- παιδεία
- Παιδεία
- (καιρός, *kairós*)
- (καλοκάγαθία, *kalokagathía*)

Poročila, ocene

Majda Cencič: Šola za znanje učiteljev

(Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Založba Annales, 2004, 241 strani)

Za vsakega študenta, diplomanta in profesorja neke študijske smeri je veliko vredno, če pozna zgodovino razvoja izobraževanja svoje stroke oz. pot do današnjega študijskega programa, prostorov in neotipljive, a specifične fakultetne klime, ki je nastajala, se brusila in oblikovala več desetletij. Diplomanti in profesorji Pedagoške fakultete smo tako delo dobili z znanstveno monografijo z naslovom *Šola za znanje učiteljev* avtorice Majde Cencič. Delo natančno oriše zgodovino izobraževanja učiteljev, pri čemer se predvsem posveča razvoju izobraževanja učiteljev za zgodnje poučevanje, in to na območju Primorske. Da se delo večinoma posveča temu območju, nakazuje tudi sam podnaslov knjige z besedami *Od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem*. Čeprav je monografija posvečena zgodovini izobraževanja tako imenovanih učiteljev razrednega pouka, pa je v povezavi z njim omenjena tudi zgodovina izobraževanja učiteljev za višje razrede osnovne šole in gimnazije.

Monografijo je avtorica razdelila na 10 poglavij, delo začne z uvodom in konča s sklepnimi mislimi. Osrednji vsebinski del monografije, sestavljen iz osmih poglavij, pa je namenjen zgodovinskemu prikazu izobraževanja učiteljev, od prvih začetkov izobraževanja za učiteljski poklic v obliki pedagoških tečajev za učitelje prek nastanka in razvoja učiteljskih, zaposlovalnih tečajev med prvo svetovno vojno, izobraževanja učiteljev v obdobju italijanske vlade (med prvo in drugo svetovno vojno), partizanskih šol in učiteljskega izobraževanja med drugo svetovno vojno, tečajev in učiteljskih prvo desetletje po drugi svetovni vojni, nastanka petletnih učiteljskih, nastanka oddelkov Pedagoške akademije in vse do univerzitetnega izobraževanja profesorjev razrednega pouka ter ustanovitve Univerze na Primorskem. Najobsežnejše poglavje je namenjeno opisu nastanka in razvoja učiteljskih, večji poudarek pa je tudi na izobraževanju učiteljev prvo desetletje po prvi svetovni vojni, partizanskem šolstvu med drugo svetovno vojno ter razvoju od petletnih učiteljskih do Pedagoške fakultete.

Avtorica začne vsako poglavje s kratkim pregledom družbeno-političnih razmer, nadaljuje z glavnimi značilnostmi osnovnošolskega šolstva v tem obdobju, pri čemer zajame v analizo vse slovensko ozemlje, osrednjo pozornost pa namenja prikazu učiteljskega usposabljanja na območju Primorske. Posamezno poglavje konča s sklepom, ki povzame glavne predstavljene misli. Povezava med družbeno-političnimi razmerami, šolskim sistemom ter posledicami, ki se kažejo v spremembah na področju izobraževanja učiteljev, dajejo delu znanstveno izvirnost in odličnost.

Delo, ki je nastalo ob 30. obletnici delovanja Pedagoške fakultete Koper, se izredno poglobljeno, sistematično in uravnoteženo loteva zgodovine

izobraževanja učiteljev na Primorskem. Avtoričino poznavanje pedagogike, občutljivost za izobraževanje učiteljev in čut za zgodovino dajejo delu izredno berljivost in privlačnost. Knjigo odlikuje tudi bogato slikovno gradivo (npr. fotografije šolskih razredov, šolskih prostorov), ki je skrbno izbrano in ima veliko izpovedno vrednost, saj zelo nazorno odslikava duh časa. Monografiji daje svežino in zanimivost. Med slikovnim gradivom velja poleg slik izpostaviti tudi spričevala, in sicer vse od začetkov izobraževanja učiteljev do danes. Fotografije izvornih spričeval prikazujejo predmetnik šolanja učiteljev v različnih obdobjih, predvsem pa omogočajo stik z realnim življenjem, izražajo čas v preteklosti v izkazih o šolskem uspehu, ki so tudi danes osrednji dokument ocenjevanja znanja v šolstvu. Izpostaviti velja tudi navedbo več citatov iz arhivskega gradiva, s katerimi avtorica podkrepljuje svojo pripoved razvoja šolstva in z njim pogojenega razvoja, kot pravi naslov dela, Šol za znanje učiteljev. Pohvaliti je treba tudi bogate spremljevalne opombe in dodatna pojasnila, zapisane v obliki sprotnih opomb na dnu strani, ki dajejo delu dodatno težo, saj omogoča poglobljen raziskovalni instrumentarij. Ob koncu monografije so priloženi sezname uporabljenega arhivskega gradiva, literature, kratic in okrajšav. Mogoče bralec pogoša le še predstavitev avtorice, ki bi bila ob tako obsežno opravljenem delu vsekakor zelo dobrodošla.

Z znanstveno monografijo *Šola za znanje učiteljev* je mogoče študirati različna področja razvoja pedagoške znanosti. Izpostaviti velja razvoj feminizacije učiteljskega poklica, predmetnika tako na učiteljišču kot tudi v osnovni šoli, znanstvene periodike s področja poučevanja in učenja, razvoj vloge slovenskega jezika ter zapis o Kopru kot središču današnjega učiteljskega izobraževanja na območju Primorske.

Iz monografije lahko razberemo pogloblitve vzvode v preteklosti, ki so vodili do današnje domala popolne feminizacije učiteljskega poklica. Pomembna prelomnica je bil tretji avstrijski osnovnošolski zakon iz leta 1869, ki je prvič v zgodovini omogočil slovenskim dekletom enakovredno učiteljsko izobraževanje kot njihovim vrstnikom. Tako pa je tretji avstrijski osnovnošolski zakon, kot piše avtorica, odprl ženskam pot v edini intelektualni poklic, ki je bil takrat dostopen za dekleta. To dejanje je pomenilo priložnost za dekleta, ki so v vedno večjem številu vstopala v učiteljske vrste, proces feminizacije v preteklosti povsem moškega poklica se je začel. Pa vendarle so bile kljub vedno večjemu deležu učiteljic v šolstvu v vrednotenju dela posameznega spola precejšnje razlike. Na primer v sedemdesetih letih 19. stoletja so učiteljice dobivale v Avstriji le 80 odstotkov učiteljske plače ob enakih pogojih v primerjavi z moškimi učitelji. Utemeljitev navedenega je bilo dejstvo, da jim ni treba vzdrževati družinskih članov. Če pa so se v obdobju službovanja poročile, pa so iz učiteljskih vrst celo prostovoljno izstopile. Prikaz razvoja vloge ženskega in moškega učitelja v naši družbi nam pomaga razumeti današnje stanje, razmišljanje in vzorce vedenja, ki so odsev dogodkov v preteklosti.

Za študenta vsake študijske smeri je zanimivo vedeti in razumeti, kako je nastal predmetnik njegovega študija. Zakaj študira prav določene predmete in v določenem obsegu. Gre za uveljavljene interese nekaterih učiteljev, političnih

reform ali pa so korenine globlje v preteklosti. Zgodovina prikaza razvoja šole za učitelje nam zelo lepo prikaže, kako se je predmetnik današnje Pedagoške fakultete dopolnjeval in spreminjal od prvih začetkov izobraževanja za učiteljski poklic do današnje Univerze na Primorskem. Vidimo lahko, da je današnji predmetnik oz. študij zgodnjega poučevanja in učenja nič več in nič manj kot odsev preteklosti, prehojene poti v dvesto letih učiteljskega izobraževanja.

Monografija se dotakne tudi razvoja znanstvene periodike, namenjene vprašanjem zgodnjega poučevanja in učenja. Prvi pedagoški časnik Popotnik, ki je izhajal v letih med 1880 in 1941, pomeni zametek za današnje znanstvenopedagoško periodiko.

Delo pa ne govori samo o učiteljih, šolstvu in učiteljiščih, temveč tudi o vlogi slovenskega jezika. Kaže na njegovo zatiranje, ponovno oživljanje in je tako pomemben presek časa med prvimi podatki o šolstvu in vse do danes. V (ne)upoštevanju slovenskega jezika v šolah in na učiteljiščih v preteklosti je viden vpliv germanskih sosedov na severu in romanskih na zahodu. Prikazana je vloga šolstva kot pomembnega soodločevalca v procesu ohranjanja slovenskega jezika in nacionalne identitete.

Avtorica nam v delu predstavi vsa pomembna učiteljska primorska mesta, kot so Gorica, Tolmin, Trst, Pulj in Koper. V poteku zgodovinskih dogodkov vidimo, kako je Koper dobil učiteljišče in kako se je le-to razvijalo vse do današnje Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Avtorica nam predstavi ključne oz. prelomne točke v času, ki so zasukali potek dogodkov v znano smer, in ne v katero drugo. *Šola za znanje učiteljev* je tako predvsem delo, ki nam pomaga razumeti nastanek in umeščenost Pedagoške fakultete v Kopru ter posledično tudi celotne Univerze na Primorskem. Prva šola, namenjena izobraževanju učiteljev, je začela delovati v Kopru v šolskem letu 1872/73, ko se je 15. septembra 1872 odprlo moško italijansko učiteljišče (*Scuola magistrale maschile in Capodistria*). Koper je imel pomembno vlogo tudi leta 1875, ko je bilo med tremi mesti z moškimi učiteljišči, Trstom, Gorico in Kopro, prav Koper tisto mesto, ki je bilo izbrano za moško učiteljišče, ki bo služilo vsej Primorski in postalo trojezično, preostali, v Trstu in Gorici, sta bili ukinjeni. Italijansko učiteljišče v Kopru je tako dobilo še slovenski in hrvaški oddelek učiteljišča. Zakaj je bil med dvema močnejšima mestoma izbran ravno Koper, navaja avtorica razlago Vilharja (1975), ki pripisuje rezultat naslednjim dogodkom in razlogom:

- malo dijakov v vseh treh primorskih učiteljiščih je pogojevalo združitev v eno samo učiteljišče ter zaprtje drugih dveh;
- Koper je bil v primerjavi z Gorico in Trstom veliko mirnejše mesto, brez izgredov;
- Koper je bil zaradi geografske lege med vsemi tremi mesti v največjem stičišču vseh treh dežel, Slovenije, Italije in Hrvaške.

Prvo slovensko učiteljišče v Kopru je pomenilo enega izmed odločilnih korakov za razvoj Kopra. Učiteljišče je omogočilo in spodbudilo odprtje prve slovenske osnovne šole v Kopru (šolsko leto 1875/76), ki je bilo posledica ustanovitve praktične vadnice za gojence slovenskega učiteljišča. Koprsko učiteljišče je bilo tudi prvo, ki je ob hospitacijah, ki so bile v tretjem letniku

šolanja, uvedlo zadnje leto šolanja na vadnicah še praktične vaje (povprečno 6 ur na teden). Prvim samostojnim učnim nastopom prihodnjih učiteljev so tako kot dandanes sledili kritični pogovori z analizo nastopa. Vse to se je dogajalo v Kopru že v sedemdesetih letih 19. stoletja.

Sklenemo lahko, da znanstvena monografija *Šola za znanje učiteljev* ponuja vpogled v razumevanje današnjega študijskega programa izobraževanja učiteljev. Prinaša odgovore na mnoga osebna in skupna vprašanja, ki zadevajo tovrstno izobraževanja, in pojasnjuje razvoj tako imenovanega »učiteljskega duha«. A ne gre zanemariti tudi dejstva, da nam to delo z zgodovinskimi pričevanji in dokazi predstavlja dolgo prehojeno pot, ki jo ima učiteljski poklic. Če je univerzitetni študij razrednega pouka prisoten v slovenskem akademskem prostoru slabih dvajset let, pa vidimo, da ima izobraževanje učiteljev v celotnem intelektualnem prostoru globoke korenine. Poznavanje zgodovine pomeni za študenta, diplomanta in profesorja današnje pedagoške fakultete razumevanje današnjega stanja, ob tem pa mu daje tudi občutek veličine, pomembnosti in potrebnosti učiteljskega poklica v slovenski družbi. O slednji pomembnosti učiteljskega poklica lepo govori naslednji odstavek (str. 153): *»Učiteljski poklic je po svojih zahtevah eden izmed onih poklicev, pri katerih odločuje najprej talent, tj. prirojene dispozicije, potem šele izobrazba. Človeka je mogoče izobraziti za take poklice le tedaj, če jim je dala narava za to posebne darove. Kdor nima darov, ga najboljša šola ne more usposobiti za uspešno poklicno delo. Zato bomo morali od onih, ki se bodo želeli posvetiti vzgojnemu delu, odbrati samo ono mladino, ki bo v šolskem letu, v življenju in pri psihološkem opazovanju pokazala svoje vzgojne talente.«*

Poznati zgodovino pomeni razumeti sedanjost, razumeti duh današnjega izobraževanja profesorjev razrednega pouka na univerzi na Primorskem. Iz bogatega dela Majde Cencič vidimo, da je bila vzpostavitev izobraževanja primorskih učiteljev naporno delo, v katerega je bilo vloženo veliko truda, osebnih prizadevanj in volonterskega dela predhodnikov današnjih učiteljev. Menim, da moramo ceniti in spoštovati to delo ter v tem duhu delovati tudi v prihodnje. Danes je izobraževanje profesorjev razrednega pouka univerzitetni študij – študij, ki prerašča samo poklicno izobraževanje in se usmerja v razvoj svoje znanosti, znanosti zgodnjega poučevanja in učenja, ki je edinstvena za Pedagoško fakulteto. Pričujoča znanstvena monografija si zato vsekakor zasluži pozornost vseh učiteljev, ki so bili študenti v delu navedenih učiteljskih šol, ter pozornost tudi v vseh današnjih in jutrišnjih učiteljev, da bodo znali razumeti, predvsem pa spoštovati in ceniti svojo stroko in s tem Pedagoško fakulteto.

Dr. Joca Zurc

Izjava IO ZDPDS ob odprtem pismu Znanstvenega sveta Pedagoškega inštituta

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije sledi dogajanjem v pedagoški znanosti pa tudi šolski politiki. Tako smo po sredstvih javnega obveščanja, objavljenih izjavah Vlade Republike Slovenije, ministra, pristojnega za znanost, in posameznih članov Pedagoškega inštituta ter izjave, ki jo je za javnost zapisal Znanstveni svet Pedagoškega inštituta, spremljali dogajanje v zvezi z vodenjem in ocenjevanjem dela Pedagoškega inštituta.

Začuden smo nad tem, s kakšno lahkoto, povsem nedokumentirano je bila izrečena splošno negativna ocena o delu Pedagoškega inštituta v zadnjem obdobju, ko ga je vodil dr. Zoran Pavlovič. Kot smo lahko razbrali, se nekdanjemu direktorju očita netransparentno vodenje inštituta kot javne raziskovalne institucije in neuresničevanje raziskovalnih nalog s področja šolske politike, teoretičnih in šolskosistemskih vprašanj ter drugega. Ni nam znano, da bi bil doslej naveden en sam dokaz za podkrepitev navedenih očitkov. Menimo, da so dokazi celo nasprotni. Kot smo lahko prebrali v poročilih Agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS), so bile ocene raziskovalnega programa in posameznih raziskovalnih nalog (seveda po znanstveno sprejetih kriterijih ocenjevanja) visoke. Raziskovalni rezultati Pedagoškega inštituta so znani tudi domači in mednarodni strokovni javnosti.

Verjeli smo, da je Republika Slovenija na podlagi zakonodaje, ki jo je sprejel Državni zbor Republike Slovenije, razvila mehanizme in institucije (kot je ARRS) za kvalificirano ocenjevanje kakovosti, uspešnosti ali neuspešnosti raziskovalnega dela in raziskovalnih institucij ter da je državni zbor s predpisi prenesel na te institucije zakonske pristojnosti za razvijanje sistemov, metodologije in meril ocenjevanja znanstvenoraziskovalnega dela. Očitno pa se zdaj z ocenjevanjem raziskovalnega dela javnega znanstvenega zavoda ukvarja neposredno Vlada Republike Slovenije. Ni nam znano, da bi vlada takšne pristojnosti imela, razen mogoče znotraj svojih splošnih pristojnosti in odgovornosti za stanje na določenem področju, to pa bi lahko uporabljala le v kriznih razmerah, ko bi redni mehanizmi odpovedali. Pri tem nam tudi ni znano, da bi imela vlada izdelan sistem ter zlasti metodologijo in merila za ocenjevanje znanstvenega in raziskovalnega dela.

To, kako je vlada ignorirala ocene, ki jih je Pedagoški inštitut za svoje delo dobil od pristojnih institucij oziroma organov in pedagoških delavcev praktikov, ter kako je vzporedno ocenjevala njegovo delo po netransparentnih kriterijih, si ne moremo razlagati drugače, kot da gre za potezo s političnimi cilji.

Da utegne biti to res, potrjuje sklep vlade na ministrov predlog, da ne da soglasja

k imenovanju sedaj že nekdanjega direktorja za vršilca dolžnosti, ter način, na kakršnega je bil imenovan novi vršilec dolžnosti direktorja. Vlada Republike Slovenije ima sicer kot ustanoviteljica pravico s svojim soglasjem vplivati na kadrovanje v znanstvenih institucijah, vendar pri tem ne sme ignorirati meril, ki jih določa statut organizacije, h kateremu je navsezadnje dala soglasje vlada sama. Menimo, da je to napačna in nekorektna politična poteza, ki si jo je dovolila Vlada Republike Slovenije in s katero si zmanjšuje ugled in podporo v znanstveni javnosti.

Korak v smeri političnega discipliniranja znanstvenikov in znanosti je vlada naredila tudi s tem, da je za vršilca dolžnosti direktorja Pedagoškega inštituta imenovala osebo iz vrst ministrovih svetovalcev, ki ne izpolnjuje nekaterih ključnih pogojev za mesto direktorja. Ne glede na to, da bi se kandidat v prihodnje lahko razvil v dobrega raziskovalca, ob imenovanju ni izpolnjeval osnovnih pogojev, ki jih določa statut Pedagoškega inštituta: to so zlasti zahtevane izkušnje v vodenju raziskovalnih projektov ter osem let minimalnih splošnih delovnih izkušenj.

Nazadnje se tudi sprašujemo, kakšno bo po vsem tem sodelovanje med direktorjem in delavci – raziskovalci Pedagoškega inštituta, saj postopek zaradi sestave upravnega odbora, v katerem imajo predstavniki vlade večino, ne omogoča imenovanja direktorja po volji in kriterijih zaposlenih znanstvenikov. To je tudi mogoče razbrati iz odprtega pisma Znanstvenega sveta Pedagoškega inštituta. Vprašanje je, ali bo v takih pogojih Pedagoški inštitut lahko dosegal enake raziskovalne rezultate, kot jih je doslej. Rezultati inštituta namreč niso samo delo posameznih raziskovalcev, ampak v velikem obsegu izid medsebojnega sodelovanja, zlasti sodelovanja med vodstvom institucije in člani, nosilci znanstvenih projektov.

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije zato podpira protest, ki ga je z odprtim pismom objavil Znanstveni svet Pedagoškega inštituta.

*Predsednik ZDPDS
dr. Tadej Vidmar*

Martin Kramar dobitnik republiške nagrade na področju šolstva za leto 2006

Dr. Martin Kramar, izredni profesor Pedagoške fakultete v Mariboru, v letih 1993–1997 predsednik Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije in od 1991 do 1998 č okem šolstvu prejel Nagrado Republike Slovenije na področju šolstva za leto 2006.

Dr. Kramar je že polnih trideset let stalno zaposlen na Pedagoški fakulteti v Mariboru in je nosilec in izvajalec didaktike na dodiplomskih in podiplomskih univerzitetnih študijskih programih. Dvakrat je bil prodekan fakultete in predstojnik oddelka za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

Kot predstojnik oddelka je pomembno in ustvarjalno prispeval k strokovni in znanstveni rasti mariborske pedagoške fakultete, še posebno pri sodobnem oblikovanju univerzitetnih programov dodiplomskega in podiplomskega študija pedagoške skupine predmetov. Prenovil oziroma izpopolnil je izobraževalni program za pridobitev pedagoške in pedagoško-andragoške izobrazbe ter vodil pripravo in dejavno sodeloval v izvajanju programa osnove visokošolske didaktike za didaktično izobraževanje in izpopolnjevanje univerzitetnih pedagoških delavcev na univerzi v Mariboru.

V obeh pomembnih funkcijah – kot prodekan in predstojnik oddelka – je ustvarjalno prispeval h kakovstni rasti in oblikovanju posodabljanja pedagoškega študijskega procesa, k dopolnjevanju koncepta izobraževanja pedagoških kadrov in k zaznavno pedagoškemu profiliranju pedagoške fakultete v Mariboru. Nermalokrat se je moral spoprijemati z velikimi težavami in premagovati odpore, ki so inertno preprečevali ali ovirali nastajanje in uveljavljanje novih, boljših in vrednejših pedagoških hotenj. V vsem tem času življenja in dela na fakulteti je opravljal še vrsto pomembnih in odgovornih nalog, v katerih sta se popolnoma izražali njegova predmetna strokovnost in disciplinirana predanost delu. V to je dr. Kramar vložil veliko življenjske energije, dodal znanja in zanj značilne vztrajnosti. Objektivni kronist razvoja pedagoške akademije v Mariboru in njenega preraščanja v današnjo pedagoško fakulteto ne bo mogel mimo njegovega imena, saj je, ob še nekaterih zavzetih sodelavcih in pedagoških somišljenikih, pustil vidne in trajne organizacijske in pedagoške sledi ter velik delež pri organizacijskem, strokovnem in znanstvenem dvigu te mariborske pedagoške ustanove in njenem celostnem uveljavljanju v slovenskem, nekdanjem jugoslovanskem in širšem srednjeevropskem prostoru.

Strokovno, znanstveno in raziskovalno delo dr. Kramarja je usmerjeno predvsem na temeljna vprašanja sodobne didaktike, kakršna so: konceptualne didaktične značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, didaktični sistemi, učne metode, načrtovanje in priprava sodobnega učnega procesa, didaktična analiza in

vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela ter kakovostni razvoj izobraževanja. V ospredju in središču tega zanimanja je poudarjena antropološko-pedagoška konotacija položaja in vloge učencev kot aktivnih subjektov v didaktično soodvisnem učnem procesu.

Pedagoško delo in raziskovalni dosežki dr. Kramarja so cenjeni na matični fakulteti kot tudi zunaj nje v širšem slovenskem prostoru. Študijski proces sprotno in kontinuirano aktualizira in pri tem upošteva domačo in tujo sodobno pedagoško doktrino, zlasti na področju predmetnosti didaktike. Njegovo izvajanje študijskega procesa je temeljito in na trdnih znanstvenih temeljih. Sam nenehno proučuje in raziskuje mnoga temeljna vprašanja sodobne vzgoje in izobraževanja, svoje in tuje izsledke vnaša v študijski proces in jih diseminira v pedagoškem znanstvenem tisku in na strokovno-znanstvenih simpozijih doma in v tujini. Je cenjen, odgovoren, zavzet in vodljiv mentor diplomantom, magistrantom in doktorantom.

Dr. Kramar svoje pedagoške dejavnosti ni zamejil med fakultete zidove, marveč je in še dejavno deluje zunaj matične ustanove. Iz obilice dosedanjih njegovih dejavnosti omenimo le nekaj najpomembnejših. Kot zunanji predavatelj že vrsto let sodeluje v Šoli za ravnatelje. Sodeloval je v poveljniško-štabni šoli pri Ministrstvu za obrambo Republike Slovenije pri oblikovanju programa izobraževanja častnikov slovenske vojske ter je nosilec in izvajalec predmeta vojaška didaktika. Občasno predava v podiplomskem magistrskem študiju pedagogike na filozofski fakulteti vseučilišča v Zagrebu. Od leta 1997 je konzulent in izvedenec za razredni pouk pri inšpektoratu Republike Slovenije za šolstvo in šport. Bil je član Strokovnega sveta Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje; pri Zavodu za šolstvo in šport Republike Slovenije je sodeloval pri več projektih in v izvajanju programov strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev; bil član Nacionalne komisije za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju pri Ministrstvu za šolstvo in šport Republike Slovenije; bil član Sveta za evalvacijo prenove vzgoje in izobraževanja; član komisije za humanistično-družboslovne vede in izobraževanje pri Svetu za visoko šolstvo Republike Slovenije in član upravnega odbora univerze v Mariboru. Več let je bil član uredniškega odbora Sodobne pedagogike, od leta 1992 je član uredniškega odbora revije Educa (dve leti je bil njen glavni urednik), je član uredniškega odbora revije Vodenje v vzgoji in izobraževanju in član uredništva revije Pedagogijska istraživanja, ki jo izdaja Hrvatsko pedagogijsko društvo v Zagrebu. Je tudi član Slovenskega društva pedagogov in član AERLI.

Strokovno in znanstveno se je zaznavno uveljavil v slovenskem pedagoškem prostoru in v zamejstvu. Je iskan in vabljen predavatelj na mnogih pedagoških kolokvijih, simpozijih in kongresih, v »šolah«, seminarjih in tečajih, ki jih organizirajo republiške izobraževalne in šolske institucije. Doslej je opravil domala sto predavanj s pedagoško in didaktično tematiko za učitelje osnovnih in srednjih šol. Predaval je slovenskim učiteljem v Gorici in Trstu. Na domači fakulteti je organiziral, vodil in sodeloval z referati na več odmevnih znanstvenih simpozijih z mednarodno udeležbo in poskrbel, da je po vsakem posvetu izšel reprezentativni zbornik.

Dozdajšnja bibliografija dr. Kramarja šteje domala dvesto petdeset objavljenih enot. Objavil je več samostojnih knjig, znanstvenih, strokovnih in poljudnoznanstvenih člankov, recenzij, ocen in poročil. Objavljala je v pedagoških znanstvenih revijah: Didacta, Educa, Sodobna pedagogika in drugih ter v več zbornikih. Nekaj enot je bilo objavljenih v tujem pedagoškem znanstvenem tisku. Njegova samostojna knjižna dela so: Pedagoški položaj učencev v šoli samoupravne socialistične družbe (1980), Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole (1990), Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli (1994) in Vojaška didaktika (1997). Nekaj del je tudi v soavtorstvu, zadnje Didaktika, visokošolski učbenik (2004).

Za pedagoško, strokovno in znanstveno delo na pedagoški fakulteti, v ožjem in širšem prostoru, je leta 1993 prejel srebrno plaketo Univerze v Mariboru; prejel je priznanje Zavoda RS za šolstvo in šport za ustvarjalno delo pri razvijanju in izvajanju izobraževalnega programa v Šoli za ravnatelje; več drugih priznanj in letos nagrado Republike Slovenije na področju šolstva za leto 2006 za življenjsko delo v visokem šolstvu.

Lavreatu pomembnega družbenega priznanja naše iskrene čestitke!

Mag. Mladen Tancer

S knjižne police

Mikavno branje Šolske kronike

Šolska kronika – zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, glasilo Slovenskega šolskega muzeja v Ljubljani, je v letu 2005 sklenila štirinajsti letnik tekočega in neprekinjenega izhajanja, sicer pa kot naslednica Zbornika za zgodovino šolstva in prosvete, ki je začel izhajati leta 1964, že osemtrideseti letnik. Prvih sedem letnikov Šolske kronike je izhajalo letno v enem zajetnem zvezku, od osmega letnika dalje pa letno v dveh zvezkih s tekočo paginacijo v doslej skupnem obsegu 4875 strani ali v povprečju na letnik 348 strani. Izjemno bogato je slikovno gradivo, (kakovostne črno-bele in barvne slike!), še posebej na ovitkih posameznih zvezkov. Letni natis Šolske kronike je bil sprva 500 izvodov, nato 1000 izvodov in zadnja leta izhaja v 800 izvodih.

Šolska kronika 14/2005 obsega 455 strani, natisnjena je v 800 izvodih, a izid obeh zvezkov sta sofinancirala Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije ter Agencija za raziskovalno dejavnost R Slovenije. Prvi zvezek je uredil mag. Stane Okoliš, drugega Marjetka Balkovec Debevec.

V obeh zvezkih je 66 objavljenih enot. Besedila je napisalo 59 avtorjev. Ohrabrujoče je in dobro znamenje zanimanja za Šolsko kroniko se kaže v spoznanju, da je v tem letniku ŠK 44 novih avtorjev, ki so se prvič vključili med sotrudnike-pisce!

Še kratek in zgolj informativni pregled vsebine obeh zvezkov.

V prvem zvezku med članki in prispevki je sedem zapisov. S. Južnič piše ob 300-letnici rojstva Hallersteina o njegovih šolskih letih na Kranjskem; M. Hriberšek nas seznanja s položajem klasičnih jezikov po prvi svetovni vojni in prizadevanjih za ohranitev humanistične izobrazbe; J. Ciperle predstavi zlate in črne knjige v Slovenskem šolskem muzeju; Od krede in table do računalnika in interneta je besedilo A. Skerlovnik Štancar; o praznikih piše D. Lorber; Z. Perat je svoj prispevek naslovil Zgodba »Zgodovine pedagoške kulture v antični dobi« in A. Koren ob desetletnici Šole za ravnatelje razmišlja o tradiciji slovenskega ravnateljstva. Vsi zapisi so poglobljeni, zanimivi, poučni in vredni pozornega branja!

V razdelku Spomini na šolo sta dva zapisa. Obsežno in zanimivo gradivo je v razdelku Iz muzejskega dela (šest zapisov), med Drobtinicami iz šolske preteklosti je tudi šest zapisov in enajst prispevkov v razdelku Poročila in ocene. Spominom na šolo sta odmerjena dva prispevka in jubilejne šole je predstavila S. Pavlič.

Drugi zvezek je besedilno in slikovno bogato pisani tematski zbornik Matura X let, posvečen razstavi Ob deseti obletnici splošne mature 1994/95 – 2004/05, ki jo je pripravil Slovenski šolski muzej v Ljubljani in je vsebinsko v celoti slika refleksij in kalejdoskopskih spominov posameznikov na njihova maturantska leta, hkrati pa kar kritičen pogled na prejšnje oblike mature in na sedaj veljavno izvedbo mature. Drugi zvezek-zbornik ŠK je vsebinsko izjemno

zanimiv, sporočilno bogat in za slovensko šolsko zgodovino pomeni gradivo, h kateremu se bodo raziskovalci naše šolske (pol)preteklosti in načrtovalci spreminjanja in posodabljanja mature kar pogosto vračali po zanesljive in preverjene informacije. S prispevki je sodelovalo 34 avtorjev, med njimi vrsta znanih slovenskih osebnosti.

Mag. Mladen Tancer

Nove knjige v pedagoški knjižnici

Slavko GABER (ur.): Zakaj Finci letijo dlje? Nova Gorica, Ljubljana, Educa, Melior – Pedagoška fakulteta, 2006.

Knjiga *Zakaj Finci letijo dlje?* je delo avtorjev Slavka Gabra, Zore Rutar Ilc, Ivana Lorenčiča, Fani Nolimal, Slave Pevec Grm, Klare S. Ermenc in Veronike Tašner. V letošnjem letu je izšla v založništvu novogoriške Educe in Meliorja ter Pedagoške fakultete Ljubljana. Njen poglobitveni namen je podati analizo finskih kulturnih vrednot in finskega šolskega sistema ter razkriti prav tiste elemente, ki Finsko na gospodarskem in izobraževalnem področju v zadnjih letih povzdigujejo v zgodbo o uspehu.

Knjigo sestavljata dva dela. Slavko Gaber bralca v uvodu seznanja z značilnostmi sodobne finske družbe, ki so posledično vplivale na uspehe finskih osnovnošolcev pri raziskavah PISA v letu 2000 in 2003 ter TIMSS v letu 1995 in 2003. Finski učenci so se v PISI obakrat zelo dobro odrezali v bralni pismenosti ter v TIMSSU z dobrimi rezultati v znanju matematike, statistike in naravoslovnih predmetov.

Finci sami pripisujejo razloge za uspešnost decentralizaciji svojega šolstva, dobrim podpornim sistemom, ustreznim standardom znanja, dobri organizacijski strukturi šol, integraciji imigrantov, poklicnemu razvoju učiteljev, visokemu interesu učencev in učiteljev za učenje, visokim pričakovanjem staršev in učiteljev glede uspešnosti otrok in navsezadnje splošnemu družbenemu ozračju, ki je naklonjeno tako vestnemu delu kot pridnemu učenju. Pomembno je, da so Finci privrženci skupne šole, ki zagotavlja enake možnosti vsem. Prav posebno skrb namenjajo manj uspešnim učencem, otrokom staršev z nižjim socialno-ekonomskim statusom in imigrantom. Kar 20 odstotkov otrok je deležnih dodatnih sredstev za izobraževanje. V njihovi zgodbi o uspehu sta nezanemarljiva tudi skrb za kakovostno izobrazbo učiteljev ter visok status učiteljskega poklica. V ozadju je še prizadevanje za čim manjše razlike v kakovosti šol po vsej državi in dana možnost izbire šolskega okoliša. So zagovorniki visokih standardov znanja in imajo visoka pričakovanja od izobraževanja. Finci veliko vlagajo v javno šolstvo, zato so šole dobro opremljene ter imajo visoko in primerljivo materialno življenjsko raven po vsej državi.

Nadalje avtorja Veronika Tašner in Slavko Gaber predstavita zgodovinske in kulturnovrednotne posebnosti Finske kot ozadje in prvi pogoj njene uspešnosti. Finska je država, ki ohranja socialne pravice in svojim ogroženim državljanom pomaga. Je država blaginje z brezplačnim izobraževanjem od vrtca do univerze, kakovostnim zdravstvenim, pokojninskim in bolniškim zavarovanjem. Te standarde je ohranjala tudi med recesijo. Fince opredeljuje protestantska etika, ki je postala prevladujoča delovna in življenjska etika. V svoji razgibani zgodovini so bili zelo ogrožen narod, ki je osamosvojitve dosegel v letih 1917–1918. Zaradi svoje burne zgodovine so Finci zadržani, premišljeni in pragmatični. Do petdesetih let

prejšnjega stoletja je bila Finska večinoma agrarna država. V sodobnem času jo preplavlja t. i. hekerska etika, ki jo opredeljujeta predvsem strast in užitek v delu, povezana z ustvarjalnostjo. Prevladujoče kulturne vrednote sodobne Finske so: uveljavljanje osebne integritete, osebni razvoj in osebna samopotrditvev, globalna skrb za človeštvo, visoka stopnja nacionalne pripadnosti, odločnost, pokončna drža, sramežljivost in skromnost, resnicoljubnost in poštenost, realnost in pragmatičnost, pomembna vrednota pa je tudi znanje.

Osrednji del knjige, ki ga sestavljajo prispevki avtorjev Fani Nolimal, Klare S. Ermenc, Ivana Lorenčiča, Slave Pevec Grm in Zore Rutar Ilc, je namenjen prikazu finskega šolskega sistema na osnovni in srednji stopnji, predstavlja pa tudi poklicno izobraževanje. Posebej izpostavijo ocenjevanje šolske uspešnosti na Finskem. Podana je struktura finske osnovne šole, njen koncept ter kurikulum s cilji, vsebinami in želenimi učnimi dosežki, organizacijska struktura finske osnovne šole s prožno organizacijo pouka in urniki. Finska osnovna šola je v 99 odstotkih javna, je neselektivna, z individualiziranimi pristopi k učenju, večjo obremenitvijo v višjih razredih, s takojšnjo učno pomočjo tistim, ki ne zmorejo. Šole imajo visok materialni standard, ki dopušča poudarek na aktivnih metodah dela.

Nadaljujejo z orisom značilnosti splošne srednje šole in poklicnega izobraževanja, s prikazom reformnih posegov in njihovih učinkov. Izkazuje se prizadevanje za izenačenje srednješolskih programov splošnega in poklicnega izobraževanja, kar je povzročilo, da ima Finska najbolj egalitarno sestavo univerzitetnih študentov. V srednješolskem izobraževanju si prizadevajo za izbirnost učnih predmetov in individualizacijo učnih poti.

Finci so se pri ocenjevanju odpovedali le vlogi ocenjevanja in opazovanja rezultatov učenja, ampak je ocenjevanje kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja. Ocenjevanje spodbuja prevzemanje odgovornosti za lastni profesionalni razvoj in učiteljeva naloga je voditi učence na poti njihove profesionalne rasti.

Tu in tam pisci finski šolski sistem primerjajo s slovenskim.

V tretji del knjige so avtorji umestili svoje razmisleke o tistih rešitvah v finskem šolstvu, ki bi jih kazalo posnemati in z razmislekom prenesti v naš šolski prostor:

- slovensko šolo bi kazalo spremeniti po finskem zgledu v šolo »visokih pričakovanj«;
- vpeljati tekmovalno učenje v smislu razvijanja kognitivnih spretnosti izboljševanja učnih učinkov;
- ohranjati skupno šolo in ponuditi čimprejšnjo pomoč tako tistim, ki zaostajajo, pa tudi najsposobnejšim;
- izboljšati izobraževanje učiteljev in jim omogočiti študijski dopust v obliki »sobotnega leta«;
- staršem ponuditi možnost izbire želenega šolskega okoliša za njihove otroke;
- zvečati pozitiven odnos do šolskega dela in do dela nasploh, saj se na zgledu Finske lahko naučimo, da je »nezahtevna šola slaba šola«;
- vpeljati ustrezno decentraliziran in dereguliran šolski sistem z ustrezno stopnjo fleksibilnega kurikuluma;

- uvesti deseti razred z namenom dodatno usposobiti učence za nadaljnje šolanje;
- postopno se lotiti vpeljave izbirnosti v srednji šoli;
- spremeniti koncept šolskega ocenjevanja od ocenjevanja rezultatov k vplivanju na učne poti posameznega učenca, na njegovo napredovanje in pozitivno samopodobo.

V razmislek pa naj predstavitev knjige sklenemo z zgovornim citatom iz nje:

»Finska kljub visokim dosežkom, kljub visokemu življenjskemu standardu in mednarodni uveljavljenosti vsaj v šolstvu ni popustila želji po lažnjem življenju in zlahka pridobljenih ocenah. Ognila se je pojmovanju upravičenosti do uspeha brez truda in priznala pomen dejanskega spoprijemanja z neuspehom. Finci in Finke vedo, da je nezahtevna šola slaba šola.«

Andreja HOČEVAR: Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005.

Ker droge prodirajo med vse mlajšo populacijo tudi v Sloveniji, je obravnavana znanstvena monografija avtorice Andreje Hočevar nad vse aktualna. Izšla je v sozaložništvu ljubljanske Pedagoške fakultete in Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete.

Avtorica se v knjigi posveča dvema vprašanjem: kako s preventivo omejiti rabo in zlorabo drog in kako lahko starši kot zelo pomembna ciljna skupina preventive s svojimi vzgojnimi slogi vplivajo na rabo in zlorabo drog pri svojih otrocih.

Knjiga obsega 380 strani in jo poleg uvoda sestavlja še šest poglavij. Opremljena je z bogatim seznamom literature ter s stvarnim in imenskim kazalom.

V prvem poglavju se avtorica poglobi v opredeljevanje naslednjih osnovnih terminov, opisuje njihove različne rabe in pomene ter podaja njihove najustreznejše definicije: droge, raba drog, zloraba drog, zasvojenost, odvisnost, uporabnik drog in preventiva.

V drugem poglavju izčrpno prouči modele ukrepov in pristopov različnih politik in držav v preprečevanju drog ter ukrepe za zmanjšanje škode. Analizira prednosti in slabosti tako prohibicijskega kot protiprohibicijskega pristopa posameznih političnih praks držav.

V tretjem poglavju analizira različne konkretne pristope držav v politiki do drog. Predstavi sodobna svetovna prizadevanja v reševanju te pereče problematike in dejavnosti v:

- OZN, ki je pomembna za globalni sistem nadzora nad drogami in je usmerjevalka globalne svetovne politike do vprašanja drog;
- Združenih držav Amerike, ki prav tako zelo sooblikujejo svetovano politiko do drog;

- Evropske unije, ki s svojimi strategijami na področju drog 2005–2012 sledi ciljem varovanja zdravja, informiranju in preventive (posebej izpostavi programe Nizozemske, Švedske in Slovenije);
- Avstralije.

V četrtem poglavju Politike do drog in vprašanje človekovih pravic avtorica razčleni razmerja med kriminaliziranjem uporabe drog in vprašanjem posameznikove svobode. Prohibicijo drog nekateri razumejo kot ogrožanje človekovih pravic in avtorica nadalje analizira, do kod lahko segajo ukrepi za samozaščito družbe, kako je s pravico do posameznikove zasebnosti in suverenosti. Poda sklepno ugotovitev, da je neravnovesje med zaščito osebne svobode posameznika in med samozaščito družbe nerazrešljiv konflikt, ki se mu ni mogoče izogniti.

Peto poglavje nameni analizi vloge staršev pri preventivi. Pri tem posebej obravnava politike tistih držav, ki si prizadevajo za popolno abstinenco, pa tudi tiste, ki so se odločile delovati le na zmanjševanje tveganja in škode med populacijo zaradi zlorabe drog. Analizira konkretne vpetosti ter z državnimi dokumenti in zakoni predvidene naloge in vloge staršev v Združenih državah Amerike, državah Evropske unije in Avstraliji.

Avtorica sklepno ugotavlja, da politike različnih držav v preprečevanju rabe in zlorabe drog izhajajo iz različnih strokovnih izhodišč, takih, ki služijo družbenim in ideološkim temeljem določene države. Torej vsaka družba rabo drog ureja tako, da je to usklajeno z njeno temeljno ideologijo in s cilji.

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
Tržaška 2
1000 Ljubljana

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije organizira mednarodni znanstveni posvet

VZGOJNI KONCEPT NA RAZPOTJIH SODOBNOSTI

Posvet bo 13. in 14. aprila 2007 v Žalcu.

V šoli se nenehno prepletata dva procesa: izobraževanje in vzgajanje. Vzgojni proces oziroma vzgojne cilje uresničuje šola različno, z različnimi dejavnostmi, večinoma pa pri pouku. Prav pri pouku pa teh dveh procesov skoraj ni mogoče ločiti ali razmejiti. Med seboj se prepletata v vsebini pouka, metodah in oblikah dela in navsezadnje v delovnih in medčloveških odnosih, ki se ob vsem tem vzpostavljajo med vzgojitelji, učitelji, drugimi zaposlenimi na šoli, otroki, učenci, dijaki, starši, okoljem. Zaradi vsega tega je vzgojni proces zelo obsežen, raznolik, vendar hkrati celosten, saj se učinki vseh njegovih mnogovrstnih vplivov kažejo v oblikovanju in razvoju določene podobe osebnosti, zlasti njene socialne razsežnosti, ki posamezniku omogoča ali otežuje vključevanje v skupnost. Še več, tudi z vzgojo se v družbi vzpostavljajo prevladujoči nazori in se oblikuje kolektivna zavest kot koheziven element, brez katerega ne more obstajati nobena socialna skupina ali skupnost. Dosedanje raziskave ne dajejo povsem jasnega odgovora na to, kaj sestavlja družbeno zavest, kako se spreminja in kako se sploh oblikuje pri posamezniku.

Sodobnost bistveno spreminja vlogo šole. Dinamični čas zahteva od nje nemogoče, prenašanje in s tem ohranjanje pozitivnega izročila v razvoju človeške civilizacije, kulture in duha (»zazrtost nazaj«), na drugi strani pa emancipiranega, avtonomnega posameznika, ki naj bo sposoben ustvarjati novo (»zavezanost prihodnosti«). Mnogo nasprotij nastaja zaradi tega med šolo, ki ostaja varuhinja tradicije, in okoljem, ki bolj ali manj hitro »drsi« v duhovno povsem spremenjen svet. To okolje pogosto ni prijazno do šole in zlasti do njenega vzgojnega poslanstva. Vzgojitelji in učitelji se sicer zavedajo, da je paternalistični vzgojni koncept, v katerem ni prostora za otrokovo svobodo in avtonomijo, dokončno preživel. Toda, s čim ga nadomestiti in kako? Kako se izogniti protislovju, da otrokova svoboda in avtonomija v vzgoji ne pripeljeta do roba, ko je vzgojni vpliv nemogoč ali celo nedopusten? Sodobni čas postavlja v zaostreni obliki v ospredje klasično dilemo evropske pedagogike in šole: vplivati ali pustiti rasti.

Nedvomno pa moramo priznati, da je vsaj ena stvar jasna. Celotnemu delu šole in zlasti njenemu vzgojnemu delovanju se danes postavljajo dokaj jasni okviri. Mislimo na šolo kot pravni sistem in znotraj tega zlasti na otrokove pravice. Te pomenijo hkrati enega od ciljev (učenje o človekovih pravicah) in mejo vzgojnega delovanja. V kakšnem razmerju se ob pravilih in normativnih vrednotah, ki jih določajo predpisi na temelju otrokovih pravic, v šoli pojavlja tista dimenzija, na kateri je rasla celotna novoveška šola?

Kje so rešitve? Ali za sodobno šolo še velja pedagoški zakon, da je vzgojni vpliv tem močnejši, kolikor enotnejši je? Kaj enotnost vplivanja pomeni za šolo samo, kaj za njena razmerja do otrokovega okolja, posebno do družine? Iz tega izhajajo ključne teme posveta:

- nedvomno je vsak učitelj/vzgojitelj dolžan vzgajati, toda ali je vzgojno delovanje lahko stvar njegovega osebnega koncepta;
- ali šola lahko jasno (zavestno) opredeli svojo vzgojno vizijo kot skupno usmeritev vseh akterjev, notranjih in zunanjih;
- ali je šola sposobna zagotoviti dosledno izvedbo take vizije pri vseh akterjih in dejavnostih;
- ali je sposobna spremljati in ovrednotiti učinke uresničevanja te vizije ter na podlagi tega vizijo dopolnjevati.

Vse to pomeni zahtevo, da vsaka šola razvije svoj vzgojni koncept. Zdi se, da je čas ugoden za razmislek o tem vprašanju. Pobude za to prihajajo z različnih strani. Več je raziskav, ki skušajo najti utemeljen odgovor na ta vprašanja. Pobude šolam v tej smeri daje Ministrstvo za šolstvo in šport. In vse to se osredotoča na vprašanje, ali bi lahko bila rešitev v tem, da ima vsaka šola dokument, ki je njen »vzgojni načrt«. Kaj je to? Ali gre pri tem samo za določanje posebnih dejavnosti ob pouku (program šole za mir, ekološki projekti, socialni programi ...), ali gre za hišne rede, kar vse je našim šolam že dobro znano? Ali gre za kaj več? Ali gre tudi za dogovor o poenotenju vzgojnih prizadevanj vseh v šoli in vseh tistih zunaj nje, ki jih to neposredno zadeva, posebno družine?

Temeljni cilj posveta bo predstavitev različnih pogledov na vzgojno funkcijo današnje šole, še posebej pomoč šolam pri snovanju načrtnega vzgojnega delovanja. Predstaviti želimo najnovejše raziskovalne rezultate, soočiti različne poglede, izkušnje in dosežke šol, zlasti glede temeljnega vprašanja: ali naj šole formalno pripravljajo svoj vzgojni koncept (načrt) kot posebni dokument. Na posvetu bodo sodelovali nosilci raziskovalnih projektov, povezanih s to tematiko, ter drugi raziskovalci, ki v svoje bibliografije uvrščajo izvirne znanstvene prispevke v zvezi z omenjeno temo.

Delo posveta bo potekalo plenarno in v skupinah, načrtujemo pa tudi panelno razpravo »za okroglo mizo«. Vse je seveda odvisno od tega, koliko gradiva bo organizacijski odbor prejel tudi neposredno od šol.

In komu je posvetovanje namenjeno? Predvsem vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim in drugim strokovnim delavcem ter ravnateljem in njihovim

sodelavcem **v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih!** Vabimo vas, da se udeležite znanstvenega posveta.

V plenarnem in skupinskem delu boste predstavili svoje poglede, izmenjali izkušnje in sooblikovali predloge rešitev. **Za posvet lahko pripravite pisni prispevek.** Uvrstili ga bomo, če bo vsebinsko umeščen v tematiko posveta. Prispevke za posvet bomo objavili v posebni številki Sodobne pedagogike ali priložnostnem zborniku. Zadnji rok za oddajo prispevkov je **20. januar 2007**. O vključitvi prispevka v program posveta in zbornik bo odločal pripravljalni odbor posveta oziroma uredniški odbor Sodobne pedagogike glede na tematiko, kakovost in merila objavljanja.

Kotizacija za posvet je 35.936 SIT (150 €), za drugega in vsakega nadaljnega udeleženca iz iste organizacije znaša kotizacija 29.955 SIT (125 €) na osebo. Za udeležence, ki bodo na posvetu predstavili referate ali druge pisne prispevke, je kotizacija 23.964 SIT (100 €). V ceno je vključen DDV. Avtorji prispevkov morajo kotizacijo poravnati do 20. januarja 2007. Teh kotizacij ne vračamo. Drugi udeleženci bodo kotizacijo lahko plačali še do 20. marca 2007. Po 20. marcu teh kotizacij ne vračamo.

Na posvet se prijavite s prijavnico na naš naslov: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Tržaška 2, Ljubljana, lahko tudi po elektronski pošti: group1.ljzpd@guest.arnes.si ali faksu: 01/426 91 62.

Vaše prijave pričakujemo do 31. decembra 2006.

Dodatna pojasnila lahko dobite po telefonu 01/425 01 08. Oseba za stike je Alenka Ternovec, tajnica Zveze.

Predsednik ZDPDS:
dr. Tadej Vidmar

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
Tržaška 2
1000 Ljubljana

PRIJAVNICA

VZGOJNI KONCEPT NA RAZPOTJIH SODOBNOSTI

Posvet bo 6. in 7. aprila 2007

Ime in priimek, naziv:

Domači naslov:

E-pošta:

Organizacija:

Naslov:

Davčna št.:

Telefon:

E-pošta:

Na posvetu bom sodeloval(a):

- a) z referatom b) s poročilom c) s pisno razpravo

z naslovom:

.....

Kotizacija bo poravnana z nakazilom na račun

Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije št.: 02017-0012384389.

Kraj, datum:

.....
Žig in podpis odgovorne osebe