

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 pogostejše 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 *kontrol*o in stalno prizadevanje za uresničevanje prejšnjih zahtev – torej *evalvacijo* 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 včasih 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 magistrata 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 magistrata 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 usposabljaajo 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 »usklajevanje 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. Webu 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 izpiti 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 izpiti »popustljive« učitelje, strožje (nižje) pa tiste učitelje, ki so zahtevnejši in »strožji«, vendar pa uspešnejši, ko gre za pripravo študentov na poklic. Prezgoda 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 pripravljalnih 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 podkrepjeno, 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 časopisu.

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 vdelavo 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 ocjenjuju 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 prioriteta 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 okruženju 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 Encyklopedie, Brockhaus, Leipzig – München.
- 11 Mayo Huelga Europea de Estudiantes contra el Plan Bologna (2006). <http://barcelona.indymedia.org/newswire/display/253770/index.php>.

Prevod: dr. Metod Resman

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.