

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nika Berlic

**Razprava v učnem procesu**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nika Berlic

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Somentorica: asist. Maja Turnšek – Hančič

**Razprava v učnem procesu**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

## *ZAHVALA*

*Iskreno se zahvaljujem svoji mentorici doc. dr. Alojziji Židan in somentorici asist. Maji Turnšek – Hančič za vse strokovne nasvete in velikodušno vsestransko pomoč pri izdelavi diplomskega dela. Zahvaljujem se tudi vsem intervjuvanim osebam, ki so bile pripravljene sodelovati pri raziskovalnem delu diplomskega dela.*

*Največja zahvala pa gre staršem in sestri ter vsem ostalim, ki ste verjeli vame, mi stali ob strani in me bodrili v najtežjih trenutkih!*

*Hvala!*

## **Razprava v učnem procesu**

Razprava, kot metoda učenja, je v učnem procesu zaželena, saj služi povečanju učenčeve/ študentove moči razumevanja, učenci/ študenti lahko na ta način osvojijo veliko znanja, naučijo se razpravljati oz. razvijejo komunikacijske veščine in pri tem ohranijo spoštovanje do sogovornika; poleg tega se na ta način posameznikova identiteta lahko razvije v pravo smer, učenci/ študenti postanejo aktivni in dinamični. Vendar je največja ovira na poti do razprave množičnost študija oz. velike študijske skupine, s čimer se sooča Fakulteta za družbene vede.

Bolonjska reforma naj bi prinesla spremembe na področju izobraževanja prav v smislu individualiziranega dela in ravno tu postaja kontradiktorna. Kako se lahko profesorji osredotočijo na posameznega študenta, če množičnost študija na fakulteti onemogoča individualizirano delo? Vse intervjuvane osebe – tako eksperti, profesorji kot študenti – se strinjajo, da je sicer bolonjska reforma na Fakulteti za družbene vede prinesla prevetritev programov, vendar pa je hkrati akademsko raven študija približala srednješolski. Kvalitativna raziskava, opravljena na vzorcu 4 študentov, 3 profesorjev in 7 ekspertov, je prav tako potrdila, da bolonjska reforma ni prinesla sprememb na področju kakovosti učnega procesa v smislu večje uporabe razprave kot metode učenja v učnem procesu.

**Ključne besede:** razprava, učni proces, visoko šolstvo, bolonjski proces.

## **Deliberation in Classrooms**

Deliberation as a method of teaching and learning is convenient in school lessons, because it magnifies students ability of understanding, increases amount of captured knowledge and enhances communication and deliberation skills with maintained respect to the communication partner. Deliberation is a good method of learning because the individual identity can be, with useage of that type of learning method, properly developed and also because the students become more active and dynamic. The greatest barrier on way to the quality deliberation is massification of education which the Faculty of Social Science in Ljubljana is confronting with.

Bologna Reform should bring changes in the field of education in sense of individual work but at the same time it becomes contradictory, because of the fact that professors can not be able to properly dedicate to the individual because of a large academic groups which are results of massification in education that prevents individualized way of working.

All interviewees – experts, professors and students agree that Bologna Reform has added some freshness to academic programmes but at the same time it has brouht the academical level nearer to the level of secondary school. Qualitative research, done among 4 students, 3 professors and 7 experts, also confirmed that Bologna Reform has not brought any changes in sense of greater usage of deliberation as a method of learning in shool lessons.

**Key words:** Deliberation, Lesson, Higher Education, Bologna Process.

# KAZALO

## Kazalo vsebin

<b>KAZALO</b> .....	<b>5</b>
KAZALO VSEBIN .....	5
KAZALO TABEL IN SLIK .....	5
<b>1 UVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>2 TEORETSKI UVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>3 RAZPRAVA</b> .....	<b>13</b>
3.1 RAZPRAVA V UČNEM PROCESU .....	18
3.2 OBLIKE RAZPRAVNE METODE .....	28
3.3 PREDNOSTI IN SLABOSTI RAZPRAVE .....	29
<b>4 UČNI PROCES</b> .....	<b>33</b>
4.1 STRUKTURIRANJE UČNEGA PROCESA .....	34
4.2 ODNOS UČITELJ/ PROFESOR – UČENEC/ ŠTUDENT .....	37
4.3 UČENJE PRI POUKU .....	39
4.4 POUK KOT KOMUNIKACIJSKI PROCES .....	42
4.4.1 Splošno o komuniciranju.....	43
4.4.2 Komuniciranje v učnem procesu.....	45
4.4.3 Uporaba neverbalnega komuniciranja v učnem procesu.....	51
4.5 UČITELJ (PROFESOR) V UČNEM PROCESU .....	53
4.5.1 Tipi učiteljev .....	57
4.5.2 Pedagoški poklic danes.....	59
4.5.3 Učitelj/ profesor kot mentor.....	61
<b>5 SLOVENSKI VISOKOŠOLSKI SISTEM</b> .....	<b>65</b>
<b>6 BOLONJSKI PROCES</b> .....	<b>68</b>
<b>7 EMPIRIČNI DEL – RAZISKAVA</b> .....	<b>79</b>
7.1 O METODI .....	80
7.2 RAZISKOVALNI VZOREC .....	81
7.3 ANALIZA KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE .....	84
7.3.1 UVEDBA BOLONJSKEGA SISTEMA.....	85
7.3.2 POGOJI DELA NA FAKULTETI ZA DRUŽBENE VEDE .....	95
7.3.3 FINANCIRANJE.....	103
7.3.4 SPLOŠNO O IZBIRI ŠTUDIJA OZ. PEDAGOŠKEGA POKLICA.....	107
7.3.5 ODNOSI .....	110
<b>8 ZAKLJUČEK</b> .....	<b>116</b>
<b>9 LITERATURA</b> .....	<b>122</b>
<b>PRILOGA A: DEFINICIJA POJMOV</b> .....	<b>127</b>
<b>PRILOGA B: VPRAŠALNIKI</b> .....	<b>137</b>

## Kazalo tabel in slik

Tabela 3.1: Oris razpravnega pogovora in diskusije .....	15
--	----

Slika 4.1: Didaktični trikotnik .....	1
Slika 4.2: Shema komuniciranja.....	1
Slika 5.1: Shema terciarnega izobraževanja v Sloveniji.....	66

# 1 UVOD

Razprava se začne, ko ljudje med seboj komunicirajo skozi odprto, vključujočo izmenjavo mnenj oz. stališč, ki združuje in spoštuje različna stališča (Gastil 2008, xii). Razprava je torej vrsta komuniciranja. Običajno pojem razprave zasledimo v političnem okolju, kjer se odvijajo teme, pomembne za celotno družbo – problematika onesnaževanja, volitve ipd. V diplomski nalogi pa se bom osredotočila na razpravo v šoli in učnem procesu. Kaj pomeni razprava v učnem procesu in zakaj je pomembna? Če poskušam omisliti naslov diplomskega dela, ga moram najprej razčleniti; prve asociacije, ki se porodijo na pojem *razprava*, so: komuniciranje in demokratičnost, termin *učni proces* pa lahko takoj povežem s šolo, komuniciranjem, znanjem, izobraževanjem in vzgojo. To pa so tudi pojmi, ki bodo v diplomski nalogi pogosteje omenjeni in opredeljeni. Preden pa bom v uvodu opisala potek diplomskega dela, pa bom na kratko razložila, zakaj je razprava v učenem procesu tako zelo pomembna.

Učni proces je vzgojno-izobraževalni proces, zato ima tudi razprava tu nekoliko drugačno vlogo, kot jo ima npr. v političnem procesu. Značilnosti razprave sicer lahko apliciramo v kontekst učnega procesa, vendar moramo biti pazljivi, saj je ne moremo enačiti z vlogo, ki jo ima razprava v drugih kontekstih. Razprava v učnem procesu omogoča, da posamezniki izrazijo svoja mnenja in stališča, vendar pod mentorstvom učitelja, strokovnjaka. V šoli se posamezniki še razvijajo, izobražujejo, iščejo sami sebe, naloga učiteljev pa je, da jih spodbujajo in vodijo v pravilno smer. To pomeni, da njihova vloga ni samo podajanje znanja, temveč tudi spodbujanje k večsmernemu komuniciranju in s pomočjo tega razvijanje zdrave osebnosti. Da razprava lahko poteka na demokratičen način, mora biti tudi samo vzdušje v razredu zasnovano na ta način. Učitelj torej ni oz. ne sme biti samo strokovnjak, ki podaja določeno znanje, njegova vloga je tudi pedagoška in psihološka. Poleg tega je zelo pomembno, kakšen način podajanja znanja se poslužuje učitelj. Bistvo kakovostnega učnega procesa temelji prav na komuniciranju. Ta je osrednji in najbolj pomemben dejavnik učnega procesa. Prav tega – večsmernega komuniciranja – pa v slovenskem šolstvu, kljub reformam, še

vedno primanjkuje. Torej, da razprava lahko poteka na demokratični način, mora biti celotni učni proces kakovostno zasnovan.

V diplomski nalogi se bom osredotočila na bolonjsko reformo in poskušala ugotoviti, v kolikšni meri je razprava v terciarnem izobraževanju po tej reformi omogočena. Raziskovalno vprašanje v diplomski nalogi bo torej sledeče: **Ali je bolonjska reforma doprinesla kakšne spremembe na področju razprave v učnem procesu?**

Diplomsko nalogo bom zato zasnovala v dveh delih. V prvem – teoretskem – delu, bom najprej opredelila učni proces in razpravo, ki jo bom vanj umestila. To pomeni, da bom v teoretskem delu zajela naslednje pojme: razprava, komuniciranje, učni proces, vzgoja, izobraževanje, demokratičnost in bolonjska reforma. V drugem – raziskovalnem – delu diplomskega dela, pa bom, s pomočjo intervjuja ekspertov, poglobljenega intervjuja med profesorji<sup>1</sup> in študenti, poskušala raziskati, kakšna je danes situacija v slovenskem terciarnem izobraževanju, ali je bolonjska reforma doprinesla kakšne spremembe.

Osnovnošolski in srednješolski sistem se od visokošolskega izobraževanja sicer razlikujeta, predvsem v tem, da je v osnovnih šolah in srednjih šolah večji poudarek tudi na vzgoji posameznika in ne samo izobraževalni funkciji šole. Učenca se smatra kot osebo, ki je v procesu dozorevanja. V terciarnem izobraževanju pa je študent že obravnavan kot dozorela osebnost. Kljub tej razlikam, pa tako za osnovno šolo, srednjo šolo kot tudi univerzo velja, da je treba na vseh treh ravneh skrbeti za kakovostno izobraževanje, odnosi, okolje, načini poučevanja v svojem bistvu ostajajo enaki in tudi razprava, kot metoda poučevanja, je zaželeno in dobrodošla na vseh treh stopnjah. Tudi visokošolski prostor bi moral nameniti pozornost vzgajanju posameznika v celovito osebnost, in sicer v smislu, da se profesor posveča študentu, ga obravnava kot posameznika s celovito osebnostjo in mu nudi svobodo in možnost kritičnega razmišljanja ter ga obravnava kot enakovrednega komunikacijskega partnerja v argumentirani razpravi. Posameznik se sicer razvija in uči celo življenje (tj. vseživljenjsko izobraževanje), fakulteta pa naj bi tudi imela izobraževalno-vzgojno

---

<sup>1</sup> Intervju s profesorjem je razumljen kot pogled na problematiko z vidika profesorja in ne kot eksperta s področja izobraževanja, se pravi je mišljen vidik profesorja - pedagoga. Intervjuji s profesorji – eksperti s področja izobraževanja, so v nadaljevanju razvrščeni v kategorijo intervjujev z eksperti.



funkcijo, tj., da posameznika izobrazí (nudi novo znanje, ki se ga lahko pridobi v učilnici kot tudi iz samostojnega iskanja virov informacij) ter s pomočjo kritičnega razmišljanja vzgaja njegove kompetence.

Prav zaradi tega razloga bom v prvem, teoretskem delu (kjer se mi bo zdelo to pomembno), uporabljala dvojna poimenovanja, na način: učenec/ študent in učitelj/ profesor. V poglavju, ki se nanaša samo na terciarno izobraževanje, bom ohranila enojno – specifično – poimenovanje: študent – profesor.

Preden se bom natančneje lotila vsakega poglavja posebej, bom v nadaljevanju, v t. i. teoretski uvod, najprej strnila ključne ideje.

## **2 TEORETSKI UVOD**

Razprava se nanaša na družbeni proces komuniciranja, kjer ima vsak posameznik enakovredno pravico govora. Da pa komuniciranje lahko poteka na enakovredni ravni pa morajo biti vsi udeleženci na enakovredni stopnji komuniciranja (Gastil 2008, 9).

Gastil (2008, xii) meni, da sta pogovor in diskusija najbolj enostavni obliki razprave. Razpravo lahko torej uvrstimo med oblike medosebnega komuniciranja, navadno poteka v manjši skupini, čeprav je najmanjša enota, kjer se razprava že lahko razvije, med dvema človekoma. Uletova (2009, 22), ko opredeljuje medosebno in skupinsko komuniciranje, pravi, da je razlika med njima v tem, da v skupinskem komuniciranju ni nujno, da vsak udeleženec dejavno sodeluje v komunikacijskem procesu, za medosebno komuniciranje pa je to značilno. V skupinskem komuniciranju torej ni nujno, da so vsi člani enako aktivni. Ko se razprava začne odvijati v šoli, pa sta aktivnost in udejstvovanje učencev/ študentov zelo pomembna. Za razpravo v učnem procesu je torej zelo pomembno, da je nadzorovana s strani učitelja/ profesorja – mentorja, saj je od kakovostne razprave in komuniciranja odvisen tudi osebni razvoj posameznega učenca/ študenta.

Po triadični teoriji (Blažič 2000, 120) pri pouku sodelujejo trije dejavniki: učitelj/ profesor, učenec/ študent in učne vsebine. Tomičeva (1997, 34) izpostavi trojne naloge pouka: materialne, kjer ima pouk predvsem izobraževalno nalogo, funkcionalne, kjer učenci/ študenti razvijajo številne in raznovrstne sposobnosti, ter vzgojne, kjer se razvija učenčeva/ študentova osebnost. Slovenska javna šola skorajda ne usmerja učencev/ študentov k uravnavanju subjektivnega, notranjega sveta, razen pri zunajšolskih dejavnostih in izbirnih predmetih (Novak 2005, 44). Vendar bi moralo subjektivno znanje v javnih šolah zavzeti pomembnejše mesto. Učitelji/ profesorji si namreč ne vzamejo časa za spodbujanje ustvarjalnosti učencev/ študentov na podlagi njihovega subjektivnega znanja, osebno pomembnega učenja in ustvarjalnega mišljenja. Dobro dialoško komuniciranje in kakovostna razprava pa odpirata prostor onkraj vsakdanjih zahtev in pričakovanj (Novak 2005, 43–44). Razpravo Tomičeva (1997, 137–138) omeni tudi kot vrsto učne oblike. Pravi da diskusija poteka med skupinami, ki jih učitelj/ profesor oblikuje. V vsaki skupini je prisoten vodja, ki ima različne vloge: od inštruktorja, facilitaorja, nevtralnega moderatorja, konzulatenta, svetovalca, do »potujočega pevca« (tj., da dela z več skupinami hkrati). Skozi razpravo kot učno obliko, se učenci/ študenti lahko urijo tako v veščinah komuniciranja, izpopolnjujejo svoje znanje, saj morajo vsi najprej dobro poznati informacije, da se lahko razprava razvije, soočijo se z drugimi stališči in se naučijo sodelovati – razvijati demokratično razpravo, hkrati pa jih učitelj/ profesor, kot mentor, spodbuja, da so aktivni.

Zgaga (2004, 13) pravi, da je univerzitetni študij izgubil svojo preteklo elitno naravo s tem, ko je postal množičen. Tradicionalna univerza (je) proizvaja(la) univerzalno znanje; v ta namen je obsežno področje znanja oz. znanosti razdelila v neodvisna polja oz. discipline. Današnja univerza bi morala študentom ponuditi mnogo širšo študijsko izkušnjo, ki bi jim omogočila, da se naučijo misliti, ne le v jeziku ene same vede, pač pa bi jih usposobila za spoprijemanje s kompleksnimi problemskimi področji. Novak (2006, 117–120) omenja transmisijski in transformacijski model šole in pravi, da naša šola sodi v pretežno transmisijski model z lastnostmi razredno-urnega sistema s šolskim zvoncec. V takšni šoli obstaja hierarhija odnosov, takšna šola je boljša zgolj v razvijanju le ene plati človeka kot celovitega biološkega, psihosocialnega, etičnega, političnega, duhovnega in estetskega bitja v njegovi kompleksni večplastnosti.

Transmisijski model še vedno ustreza dualističnemu, mehanskemu človeku, v smislu antropocentrične antropološke zasnove in delocentrične družbe, medtem ko transformacijska šola slovi po fleksibilnosti, timskemu sodelovanju učiteljev/ profesorjev, spodbujanju ustvarjalnosti učencev/ študentov in po stremljenju k izboljševanju kakovosti pouka.

Da bi izboljšali stanje v terciarnem izobraževanju, smo se leta 2004 v Sloveniji odločili za Bolonjsko reformo. Bolonjski proces lahko na hitro in posplošeno označimo kot skupno prizadevanje evropskih držav (bolj natančno: njihovih resorjev za izobraževanje), nekaterih vladnih in nevladnih organizacij za izobraževanje, akademskih ustanov in študentskih organizacij za koordinirano sodelovanje in poenotenje pogledov pri reševanju izzivov in odprtih vprašanj o ključnih konceptih, strategijah in razvojnih politikah visokega šolstva v razmerah, ki jih zaznamujejo evropske integracije, t. i. tranzicija v srednji in vzhodni Evropi ter globalizacija v svetovnem merilu. Proces ima daljšo predzgodovino, uradno pa se začne s podpisom bolonjske deklaracije (1999), v katerih so si sodelujoče države za glavni cilj postavile, da do leta 2010 vzpostavijo enotni *evropski visokošolski prostor (European Higher Education Area – EHEA)* (Zgaga 2004, 11).

Bolonjski proces pa naj bi med drugim spodbujal tudi uveljavljanje profesorja kot mentorja. Lastnost kakovostnega mentorja pa je neposredno, dialoško komuniciranje s študenti. Mentor naj bi bil sočuten, zgleden, sodelujoč, odločen, prevzemal naj bi iniciativo, naj bi bil odgovoren, ker načrtuje dejavnosti, zavezan lastni osebni rasti in osebni rasti študentov (Novak 2006, 254).

Predvidevam, da so predavanja (tu že sama beseda pove, kolikšna je vloga študenta v učnem procesu) v terciarnem izobraževanju, kljub bolonjski reformi, še vedno zasnovana v frontalni učni obliki, kar pomeni, da je za njih značilno neposredno poučevanje. Tomičeva (1997, 119) omeni strogo šablonizirano delo kot način neposrednega poučevanja, pri katerem učitelj/ profesor učencem/ študentom sporoča – prenaša znanje. Pri tovrstnem učnem delu so niti učnega procesa v učiteljevih/ profesorjevih rokah; učitelj/ profesor razlaga, demonstrira, včasih tudi ponavlja in je

osrednja oseba v učnem procesu. Njegova dejavna vloga učence/ študente potiska v pasivnost. Komuniciranje poteka enosmerno, brez potrebnih povratnih informacij ali komunikacijskega feedbacka. Razprava v takšnem učnem procesu ni možna.

Izbira komuniciranja v šoli pa pomeni tudi izbiro vzgojnega stila, stila vodenja, načina sodelovanja, tipa šol. Brajša (2005, 34) razlikuje 5 različnih tipov šol: tekmovalne, storilnostne, kompromisne, ogibajoče, prilagajajoče in sodelovalne šole. Najboljše so sodelovalne šole, kjer so učenci/ študenti in učitelji/ profesorji avtonomni subjekti. Čeprav vsak vztraja pri svojem, vsi iščejo nekaj novega in boljšega. Sodelovanje pa je seveda možno samo v dialogu. Osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja je torej pogovor, in sicer med učiteljem/ profesorjem in učencem/ študentom, med učitelji/ profesorji samimi in med učenci/ študenti samimi (Brajša 1993, 3). Da bi učenec/ študent razvil svojo identiteto, se mora naučiti, v pogovoru z učiteljem/ profesorjem, informacije sprejemati in dajati. K ugodnemu razvoju učenčeve/ študentove identitete pripomore tudi možnost obeh udeležencev v pogovoru, da svobodno izbirata informacije, kar pomeni, da je vsak udeleženec samostojni avtor svojega komuniciranja. To je bistveni in prvi komunikacijski pogoj za razvoj svoje lastne identitete. Samo aktiven pogovor namreč pripomore k razvoju identitete.

Tako imenovano interpersonalno komuniciranje v šolskem učnem procesu vpliva na odnose med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti. Interpersonalni odnosi so lahko avtoritativni ali demokratični. Slednji temeljijo na partnerskem odnosu, kjer učitelj/ profesor vodi komunikacijski proces, učenci/ študenti pa se v njo vključujejo po sposobnosti, interesih in znanju. Na interpersonalne odnose med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti pomembno vpliva empatijsko komuniciranje, za katero je značilno dobro medsebojno poznavanje. Empatijsko komuniciranje je vrsta komuniciranja, kjer ima empatija, ki pomeni spoznavno emocionalno sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in gledanje na svet z njenimi očmi, ključno vlogo. V šoli in v interpersonalnih odnosih med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti je zelo pomembno, da na učence/ študente, s katerimi so učitelji/ profesorji v komunikacijskem odnosu, ne gledajo samo racionalno, pač pa se poskušajo v njih vživeti (Kavaš 2006, 96, 101). Razprava, ki v

učnem procesu poteka, torej ni samo podajanje različnih stališč. V šolskem prostoru pomembno vlogo odigra prav učitelj/ profesor kot mentor, s sposobnostjo empatije.

Prvi cilj javne šole je danes prav kultiviranje veščin in vrlin razpravljanja, z upoštevanjem pogledov drugih ljudi. Vrline razpravljanja vključujejo tako resnicoljubnost, nenasilnost, praktično razsodnost, državljansko poštenost, dobrosrčnost in pravičnost (Gutmann v Novak 2006, 116). Prvi korak k temu cilju bi moral biti tudi zavedanje pomena in odgovornosti »biti učitelj« (tj. učitelj/ profesor kot pedagog). Kot uspešen primer lahko tu omenim Finsko. Zdi se namreč, da so Finci veliko pred drugimi ugotovili, da je učiteljski (pedagoški) poklic, »/.../ ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki /.../, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine« (Reading v Gaber 2006, 39).

V diplomski nalogi me bo zanimala predvsem kakovost učnega procesa, ki je odvisna od razprave. Osredotočila se bom predvsem na terciarno izobraževanje in poskušala ugotoviti, ali se je po bolonjski reformi situacija kakor koli spremenila. Ali je bolonjsko reforma prinesla kakršne koli spremembe bom ugotovila s pomočjo intervjuja ekspertov, poglobljenega intervjuja profesorjev in študentov.

### **3 RAZPRAVA**

»Če hočeš postati moder, se nauči pametno spraševati, pazljivo poslušati, mirno odgovarjati in umolkniti, ko nimaš več kaj reči.«

(Lafater v Židan 2009, 124)

Razprava/ diskusija je oblika skupinske interakcije, kjer ljudje med seboj komunicirajo. Najmanjša enota, kjer se razprava lahko razvije, je med dvema osebamama. Običajno pa razprava poteka v večjih enotah, t. i. skupinskem srečanju, kjer so lahko nekateri udeleženci aktivnejši, drugi pa ostanejo pasivni (Gastil 008, 11). V idealnem pogledu diskusijska skupina predstavlja delovno skupino, ki živi skupaj v določeni skupnosti ali pa se sestane v določenem periodičnem obdobju. Za oblikovanje diskusijske skupine pa

so potrebne prav skupne dispozicije in nepretrgani medosebni odnosi (Osinski v Dillon 1994, 56).

Dillon (1994, 8) o razpravi pravi sledeče: "Razprava je posebna oblika skupinske interakcije, kjer se posamezniki med seboj sestanejo z namenom, da bi se dotaknili skupnega vprašanja, izmenjali in preučili različna gledišča pri oblikovanju odgovora, povečali svoje znanje in razumevanje, svoje vrednotenje in presojo, odločitev, namen oz. akcijo, ki se tiče določene skupne teme." Gastil (2008, 9) še doda, da se razprava nanaša na družbeni proces komuniciranja, kjer ima vsak posameznik enakovredno pravico govora. Da pa bi vsi komunicirali enakovredno pa morajo biti tudi na enakovredni stopnji komuniciranja. Naloga govorca v razpravi je, da govori na razumljiv način, obveza drugih udeležencev pa je, da dobro premislijo besede, ki jih trenutni govorec izreče. Pri vsem tem proces razprave zahteva ohranjanje določene stopnje spoštovanja do vseh udeležencev (Gastil 2008, 9–10).

Poleg spoštovanja pa Gutmann (v Novak 2006, 88) omenja naslednje temeljne vrline razpravljanja: resnicoljubnost, nenasilnost, praktična razsodnost, državljanška poštenost, dobrosrčnost in pravičnost. Bolj smo pripravljeni razpravljati, bližje smo torej demokratičnemu idealu, pravi Gastil (2008, 11). Novak (2008, 66) doda, da je za deliberativno/ razpravljalno demokracijo značilno tudi pro et contra (za in proti) argumentiranje, temeljna značilnost deliberativne demokracije pa je tudi sodelovanje za skupno reševanje problemov.

Razprava ne pomeni samo komuniciranja skozi pogovor, ampak tudi posebno vrsto interakcije, tj. skupinsko interakcijo. Ta pa ne predstavlja samo intelektualno izmenjavo misli oz. mnenj, temveč tudi družbeni, moralni, čustveni in osebni medsebojni odnos (Dillon 1994, 12).

Osnova za razpravo so vprašanja, ki se nam postavijo glede določene teme. Ljudje, ki se vključujejo oz. so vključeni v razpravo, običajno želijo rešiti nek problem, povezan s temo razprave. Predpogoj za razpravo je tudi volja, da se o temi pogovarjamo z drugimi ljudmi. V razpravi so pomembne tudi večšine, vendar niso predpogoj za razpravo.

Dillon meni, da niso potrebne posebne intelektualne, komunikacijske in interakcijske veščine, da bi posameznik lahko sodeloval v razpravi. Te veščine so potrebne zgolj za razpravo na visoki ravni oz. stopnji. Razprava je torej osnovna človeška dejavnost (Dillon 1994, 45–47).

Gastil (2008, 9) opiše potek razprave v 9 točkah. Pravi, da se razprava začne, ko se vzpostavi trdna baza informacij, kjer si udeleženci razprave zagotovijo razumevanje narave problema. Naslednji korak je, da se identificirajo in prioritizirajo ključne vrednosti problema, ki so na kocki; tretjič: potrebno je identificirati širok niz rešitev, ki bi lahko rešile problem in četrtič: pretehtati je treba situacijo – pozitivne in negativne dejavnike, z namenom, da lahko sistematično apliciramo svoje znanje in vrednote vsaki alternativi. Da bi lažje razumeli temeljne lastnosti razprave, si oglejmo Gastilovo (2008, 20) razpredelnico, kjer je nazorno prikazan osnovni oris razpravnega pogovora in diskusije:

**Tabela 3.1: Oris razpravnega pogovora in diskusije**

<b>Splošna definicija razprave</b>	<b>Specifičen pomen za pogovor/ diskusijo</b>
Analitični proces	
Ustvari trdno informacijsko bazo.	Razpravlja o osebnih in čustvenih izkušnjah ter znanih dejstvih.
Prioritizira ključne vrednote, ki so na kocki.	Reflektira na vrednote vsakega posameznika.
Identificira širok niz rešitev.	Izmenjavanje mnenj med več možnimi načini, kako pristopiti do problema.
Pretehtati pozitivne in negativne strani in razpravljati med možnimi rešitvami.	Prepoznati omejitve svoje rešitve in prednosti drugih.
Sprejeti dobro odločitev.	Nadgraditi svoje mnenje v luči tega, kar si se naučil. Ni potrebe, da se sprejme enotna odločitev.
Družbeni proces	
Ustrezno prerazporediti priložnosti do govora.	Omogočiti uravnoteženo komuniciranje.
Zagotoviti obojestransko razumevanje.	Govoriti enostavno drug drugemu in v primeru, da gre za nerazumevanje, zahtevati pojasnilo.
Pretehtati druge ideje in izkušnje.	Dobro poslušati druge, sploh takrat, ko se z njimi ne strinjaš.
Spoštovati druge navzoče v pogovoru.	Domnevati, da so drugi udeleženci poštene in imajo dober namen. Priznati njihovo edinstveno življenjsko izkušnjo in perspektivo.

Vir: Gastil (2008, 20).

Da pa do razprave sploh lahko pride, pa je potrebno komunicirati z ljudmi, ki imajo različne poglede in mnenja na problem. Robert Huckfeldt, Paul Johnson in John Sprague (v Gastil 2008, 26) pravijo, da je prednost razprave prav v nestrinjanju. Če bi se pogovarjali samo z ljudmi, ki so istega mnenja kot mi, bi težko prišlo do razprave, saj bi zgrešili pomembne informacije, spregledali pomembne alternative in ne bi nikoli izvedeli, kakšne prioritete in vrednote imajo drugače misleči.

Razprava pa se, kljub temu da mnogi pojme enačijo, lahko razlikuje od drugih podobnih oblik komuniciranja. Omenila bom predvsem tri pojme – pogovor, diskusija in debata. Gastil (2008, xii) enači (sicer ne povsem) pogovor in diskusijo z razpravo, s tem ko zatrdi, da sta to najbolj enostavni obliki razprave. V raznih drugih strokovnih prispevkih je opaziti, da mnogi teoretiki celo povsem enačijo diskusijo in razpravo s tem, ko ju enako pojmujejo. To bom v diplomski nalogi storila tudi jaz, saj tudi SSKJ, v svoji definiciji diskusije, pravi, da gre pri tem za izmenjavo mnenj o neki pomembni stvari. Navadno to poteka v razgovoru, lahko pa diskusijo poimenujemo tudi razprava.

Med tem ko diskusija oz. razprava potekata običajno bolj na formalni ravni (uporabljata se v politiki, šoli ipd.), pa pogovor spada med bolj neformalne komunikacijske oblike, Barber (v Gastil 2008, 19) pravi, da gre za »neuradni dialog, ki ustvarja skupnost«. Pogovor je odprt proces, pri čemer sta prav tako pomembni izmenjava mnenj in misli, vendar je običajno, zaradi svoje narave (tj. neformalnosti, poteka na individualni ravni, večja prisotnost subjektivnosti), lahko bolj sproščen. Prav ta lastnost pa pripomore tudi k večji aktivnosti članov skupine. Michael Schudson (1997, 298) sicer meni, da ni nujno vsak demokratični pogovor spontan, vendar pa zanj vedno velja, da: a) poteka pod določenimi pravili, b) je »državljski« in c) za razliko od drugih oblik pogovora je vedno naravnano k iskanju rešitve. Demokratični pogovor je lahko nespontan oz. »neudoben«, če poteka v formalnem – javnem okolju, kot je npr. v državnem zboru, lahko celo pri pouku. Po Schudsonu je neudoben predvsem zato, ker se moramo soočiti z mnenju drugačnimi od naših – torej smo podvrženi nestrinjanju. Hitro lahko postane tudi nedemokratičen, če ne dobijo vsi udeleženci enakovredne možnosti sodelovanja v pogovoru. Pomembno je, da je, pri tovrstnih oblikah pogovora, na čelu objektivna oseba, ki skrbi, da pogovor teče demokratično. Vendar se t. i. demokratični pogovor v



politiki razlikuje od pogovora v učnem procesu, kjer je sicer treba upoštevati pravila komuniciranja, vendar poteka pogovor vseeno bolj na individualni ravni, kjer je namen razvijanja pogovora, ne toliko v iskanju dejanske rešitve, ampak spodbujanje k razmišljanju in razvijanju posameznikove identitete. Zato pogovora v razredu tudi ne moremo razvrščati v skupino strogo formalnega pogovora, uvrstimo ga lahko nekje vmes – med formalno in neformalno obliko pogovora, kjer mora učitelj, kot mentor, ves čas skrbeti, da pogovor oz. komuniciranje poteka demokratično. V šolah in učnih procesih bi torej »razpravni pogovor«, kot ga imenuje Gastil (208, 19), bolj pripomogel k aktivnosti članov skupine. O razpravi v učnem procesu bom govorila v nadaljevanju.

Ker mnogi tudi pojem debate enačijo z razpravo, bom nekaj besed namenila tudi temu. Pri debati gre za strpno prepričevanje v obliki dialoga, s tem pa tudi argumentiranega zastopanja stališč. Debatni klubi običajno aktivirajo udeležence in jih spodbujajo h kritičnemu mišljenju (Domanjko 2007, 7). Bistvena razlika med razpravo in debato je v tem, da pri razpravi zgolj izmenjujemo mnenja in stališča, pri debati pa skušamo z argumentacijo (tj. po Domanjkovi (2007, 8) sredstvo prepričevanja) vplivati na druge. Med tem ko razprava zgolj nudi priložnost pogovora o neki problematiki, nudi nove, drugačne ideje, ki niso napačne, ampak vredne razmisleka, in na koncu ne ponudi konkretne rešitve, je cilj debate, s t. i. uporabo pro et contra argumentacije, prepričati občinstvo (sodnika), ki igra vlogo razumnega razsodnika. To pomeni, da na koncu (pri debati), na podlagi argumentacij, vedno lahko določimo »zmagovalca«. Podobno kot je namen retorike – prepričati pasivno občinstvo, je namen debate – prepričati nasprotnika, ki je razumski in zahteva utemeljeno prepričanje.

Pristop »pro et contra« je lahko razvijalec pluralne, problemske, demokratične komunikacijske kulture mladih, ki bogati njihovo moč argumentiranja in problematiziranja. Debata je zato lahko, poleg razprave, tudi ena od ključnih tehnik in metod učnega procesa, saj mlade, s pomočjo tega pristopa (»pro et contra«), poleg vsebinskih učinkov, vzpodbuja tudi k strpnemu in demokratičnemu dialogu (Židan 2009, 44). Vendar se k razpravi vračam ravno iz razloga, ker nam razprava lahko, čeprav na koncu ne ponudi konkretne rešitve, nudi priložnost pogovora o neki problematiki ter nove, drugačne ideje, ki niso napačne, ampak vredne razmisleka.

Razprava lahko opredelimo tudi kot eno od metod izkušenskega učenja. Izkušensko učenje pa pomeni učenje z delovanjem oziroma učenje na podlagi izkušenj in obsega štiri stopnje: a) konkretno izkušnjo, b) razmišljujoče opazovanje, c) abstraktno konceptualizacijo in d) aktivno eksperimentiranje. Izkušensko učenje se lahko začne na kateri koli stopnji, pomembno je le, da preide v vse štiri stopnje (Svetina v Mlakar 2009: 18). Vladimir Polak (v Mlakar 2009, 18–19) metodo razprave oz. diskusije poimenuje kot eno od različic metode razgovora, in sicer kot najvišjo in obenem najekstenzivnejšo obliko razgovora. Ta poteka v obliki vprašanj in odgovorov med učiteljem in udeleženci ali pa med udeleženci samimi. V razgovoru vsak pove tisto, kar ve. Tako udeleženci drug drugega dopolnjujejo, učitelj/ profesor pa razgovor usmerja in ga vodi k določenemu vzgojnemu smotru (Kranjc v Mlakar 2009, 19). Medtem ko so pri razgovoru udeleženci, po besedah Valentiča (v Mlakar 2009, 19), »vodeni na roko«, dopušča razprava oz. diskusija več svobode znotraj zadanega tematskega okvirja.

Razprava je torej oblika medosebnega komuniciranja, ki se razvije v skupini ljudi (vsaj dvema osebama) z namenom spregovoriti o določenem problemu in njegovih možnih rešitvah, skozi odprto, vključujočo izmenjavo mnenj, ki združuje in spoštuje različna stališča. Običajno poteka v institucionaliziranem in formalnem okolju kot je politični prostor, šola ipd. Ker pa je šola posebni prostor, kjer se oblikujejo tako formalni kot neformalni odnosi, pa bom v nadaljevanju namenila pozornost tudi razpravi v učnem procesu. Nato bom namenila pozornost tudi prednostim in slabostim, ki so značilne za razpravo, saj glede na to, da je učni proces izobraževalno-vzgojni proces, tam lahko toliko bolj pridejo do izraza.

### **3.1 Razprava v učnem procesu**

Razprava je v učnem procesu pomembna, saj služi povečanju učenčeve/ študentove moči razumevanja subjektivnih zadev, tako kot povečanja števila stvari, ki jih razumejo o tej subjektivni zadevi (Dillon 1994, 33). Vendar pa je razprava oz. diskusija samo ena od učnih oblik, pravi Tomičeva (1997, 119), v katerih se izvaja učni proces, tj. učenje in poučevanje. Pouk običajno še vedno poteka v frontalni učni obliki (neposredno

poučevanje), kjer je komuniciranje še vedno predvsem enosmerno zasnovano, posredno poučevanje oz. t. i. posredna pomoč učencem/ študentom pri učenju je še vedno manj zastopana. Posredna pomoč učencem/ študentom je pomembna, saj so v tovrstnem (tj. posrednem) učnem procesu učenci/ študenti središče učnega procesa, komunikacijski proces poteka horizontalno (učenec/ študent – učenec/ študent) in vertikalno (usmerjena k učitelju/ profesorju) ter večinoma večsmerno. Med posredno poučevanje Tomičeva (1997, 125) uvrsti tudi diskusijo/ razpravo. Druge učne oblike, ki jih Tomičeva (1997, 125) uvrsti sem so še: samostojno delo učencev/ študentov, miselni vzorci, skupinska učna oblika, panel diskusija, debata, ustvarjalno skupinsko delo, metoda 635 (tj. metoda, kjer je v skupini šest udeležencev, od katerih mora vsak navesti tri ideje v 5 minutah).

Za razpravo v učnem procesu veljajo vse, v prejšnji točki omenjene, lastnosti razprave. Da razprava lahko nemoteno poteka, Dillon (1994, 9) omeni tudi osnovne logične okoliščine: ljudje morajo med seboj komunicirati (večsmerno komuniciranje), med seboj se morajo poslušati in reagirati s povratnimi informacijami in stališči. Ko v učnem procesu vlada takšno vzdušje, lahko govorimo o razpravi. Zelo pomembne so tudi moralne dispozicije, ki jih omenja že Gutmann (v Novak 2006, 88). Dillon (1994, 9–10) pravi, da moralne dispozicije oblikujejo moralno kulturo družbene skupine v razpravi. Pravi, da si morajo učenci/ študenti in učitelj/ profesor, do določene mere, deliti 6 predpostavk, da sploh lahko razprava poteka. Te predpostavke so: 1) razumnost, 2) mirnost in poslušnost, 3) resnicoljubnost, 4) svoboda, 5) enakost in 6) spoštovanje do drugih.

Za vsako skupino, kjer razprava poteka, torej tudi v razredu, so značilne naslednje lastnosti: povezanost med udeleženci, odvisnost (vsak posamezni udeleženec se lahko zanese na drugega udeleženca oz. vodjo), sozvočje in odpornost v skupini, prenos pričakovanj, percepcij in fantazij iz drugih skupin in premestitev oz. prenos svojih preteklih izkušenj (Dillon 1994, 57). Temeljne zahteve razprave pa so: govorjenje, poslušanje in odzivanje (Dillon 1994, 70). Naloga učitelja/ profesorja ob koncu razprave je, da smiselno in pravilno (nepopačeno) – z glavnimi točkami – povzame celotno razpravo in identificira vprašanja, ki so ostala odprta. Na koncu mora vedno ostati čas,

da tudi učenci/ študenti povzamejo sklepne misli. Čeprav v razpravi ni pomembno, da pridejo udeleženci do zaključka, je vseeno pomembno, da se izvede nek zaključek razprave (Dillon 1994, 75–76). Ob koncu razprave učitelj/ profesor (vodja) vedno:

- ponovi vprašanje,
- pozove udeležence, da ponovijo odgovore, ki so jih slišali skozi razpravo,
- preveri, ali je kdor koli v skupini podal odgovor, ki ga med razpravo še niso omenili,
- pomaga ustvariti ključni odgovor in
- pozove udeležence, da identificirajo ideje, ki so se jim porodile med razpravo in so pripomogle k njihovem razmišljanju, premisleku in oblikovanju ključnega/ zadnjega odgovora.

Učiteljevo/ profesorjevo vedenje v razpravi v učnem procesu je, v primerjavi z običajnim predavanjem, manj didaktično, usmerjevalno, kontrolno in poučevalno, bolj pa je nazorno oz. ponazorjeno na primerih (Dillon 1994, 59). Učiteljeva/ profesorjeva naloga je, da pomaga učencem/ študentom, da se vključijo v razpravo in v njej aktivno sodelujejo – razpravljajo. Vloga učitelja/ profesorja je predvsem mentorska, o čemer bom govorila v enem izmed naslednjih poglavij. Njegova osnovna naloga je, da učencem/ študentom pomaga razumeti vprašanje. Paziti je potrebno, da se udeleženci razprave takoj ne usmerijo v rešitve problema, saj na ta način ogrožajo razpravo. Potrebno je najprej zares dobro razumeti problem in vprašanje razprave, šele nato začeti z razpravo. Naloga učitelja/ profesorja je, da postopoma vpelje učence/ študente v razpravo in jim pomaga sprva razumeti in osredotočiti se na vprašanje, kar pomeni, da morajo učenci/ študenti razpravljati o vprašanju, ne o možnih rešitvah in odgovorih. Najbolje je, da se vprašajo: kaj vedo o določenem vprašanju (pretekle izkušnje ipd.), kaj to vprašanje njim pomeni (njihovi interesi, povezanost z vprašanjem, skrbi, upanja ipd.) (Dillon 1994, 67–68). Prav tako je naloga učitelja/ profesorja poskrbeti, da se vsi učenci/ študenti lahko enakovredno udeležijo razprave.

Ključno vprašanje, ki se na tem mestu pojavi, je, kako vključiti vse učence/ študente v razpravo – tudi tiste, ki so anksioznejši in bojzljivejši? Ker so mnogi učenci/ študenti bolj pasivni tudi iz razloga, ker se bojijo povedati svoje mnenje in izpostaviti stališče, je dobro, da učitelj/ profesor razpravo skuša preoblikovati v »razpravni pogovor« in s tem

doseči bolj sproščeno okolje oz. ozračje za razpravo. Učiteljev/ profesorjev pristop mora biti odprt, na nivoju učenčevih/ študentovih zmogljivosti, komunikacijski proces mora potekati sproščeno. Učencem/ študentom mora učitelj/ profesor dati občutek, da s svojim znanjem in idejami lahko sodelujejo v razpravi, da je njihovo mnenje enako pomembno, četudi je lahko drugačno. Pomembno je tudi, da učitelj/ profesor temo učencem/ študentom predstavi na zanimiv način in jih na ta način spodbudi k razmišljanju in pogovoru.

Učitelj/ profesor mora razumeti in sprejeti različnost učencev/ študentov. Vsak posameznik ima določene prednosti, ki jih mora šola (učitelj/ profesor) pomagati razvijati. Howard Gardner, profesor izobraževanja na Harvardu, je pripravil seznam različnih vrst inteligenc, ki jih navaja Charles Handy. K njegovemu seznamu je dodal še koncept čustvene inteligence, avtorja Daniela Golemana:

- *Factual intelligence* (inteligenca dejstev) – poznati vse informacije iz enciklopedije;
- *Analytic intelligence* (analitična inteligenca) – zmožnost razumnega sklepanja;
- *Numerate intelligence* (numerična/ matematična inteligenca) – dobro obvladati številke vseh vrst (te prve tri vrste inteligentnosti so najosnovnejše, če obvladamo te, nas obravnavajo, kot »pametne«, vendar pa to ni vse);
- *Linguistic intelligence* (jezikoslovna inteligenca) – sposobnost, nadarjenost za jezike;
- *Spatial intelligence* (prostorska inteligenca) – sposobnost videti vzorce v stvareh – umetniki in sistemski analitiki imajo to sposobnost, ampak se običajno ne izkažejo v prvih treh vrstah inteligentnosti; zato imajo v šoli slabši uspeh, kasneje pa dosežejo velike uspehe;
- *Athletic intelligence* (atletska inteligenca) – nekateri to raje imenujejo talent;
- *Intuitive intelligence* (intuicija) – zaznavati, kar ni neposredno očitno; običajno v nasprotju z analitično inteligenco;

- *Emotional intelligence* (čustvena inteligenca) – samozavedanje in samokontrola, vztrajanje, gorečnost in samomotivacija so večkrat bolj pomembni v življenju kot katero koli poznavanje dejstev;
- *Practical intelligence* (praktična inteligenca) – pogosto tudi »zdrav razum«, sposobnost prepoznati, kaj je potrebno storiti in kaj se da storiti;
- *Interpersonal intelligence* (medosebna inteligenca) – zmožnost opraviti stvari s pomočjo drugih; včasih jo imenujemo socialna/ družbena inteligenca; povezujemo jo s sposobnostjo vodenja; je ključnega pomena za uspeh in preživetje na delovnem mestu;
- *Musical intelligence* (glasbena inteligenca) – lahko prepoznavna; nepovezana z leti (Handy 1998, 203–204);

Avtor meni, da se seznam lahko dopolnjuje in da lahko obstaja še več vrst inteligentnosti. Natančno pojmovanje ni pomembno. Kar je pomembno, je sporočilo znotraj seznama. Vsako od teh inteligenc lahko razvijemo do te mere, da postanejo temelj samospoštovanja, uspešnega življenja in uporabnosti na delovnem mestu. Osnovna dolžnost šolstva bi morala biti, da razvije posameznikov »inteligentni profil« in ga vzpodbujati k razvijanju prednostnih inteligenc in svetovati pri zaposlovanju. Razvijanje drugih vrst inteligenc lahko pride kasneje. Ob razvijanju samo prvih treh vrst inteligentnosti se lahko pojavi tveganje, da se bo posameznik, ki ne blesti na tem področju – temveč na drugih – počutil manj vrednega in nesposobnega (Handy 1998, 205).

Pomembno je torej, da učitelj/ profesor sprejme učence/ študente kot edinstvene posameznike z različnimi sposobnostmi. Ko učitelj/ profesor poskuša začeti razpravni pogovor, je prav, da poskuša biti čim bolj razumljiv za vse – to pa pomeni komunicirati z učenci/ študenti na različnih nivojih (analitičnem, prostorskem, čustvenem ipd.)

Obstaja 6 vrst trditvev, ki jih učitelj/ profesor in učenci/ študenti lahko uporabijo v razpravi (Dillon 1994, 80–85):

1. pojasnjevalne trditve: potrebno je dognati misli, ki se pojavijo kot rezultat trenutnega govorca;

2. ponovna izjava, ki je nagnjena k preišljevanju: potrebno je dognati razumevanje o tem , kar je govorec ravnokar povedal, s tem, da temu damo svoj pomen –v ekonomičnem in točnem pomenu besede;
3. izjava misli: iskreno opisati svoje misli v povezavi s tem, kar je govorec ravnokar povedal;
4. izjava interesa: izjaviti vse, kar bi rad še slišal o temi, o kateri govorec ravnokar govori;
5. govorčevu nanašanje: dognati povezavo med tem, kar je govorec ravnokar povedal in kar je o tem povedal prejšnji govorec, s tem, da se nanašaš na oba;
6. samo-poročilo: poročati o svojem statusu (znanju, izkušnjah, občutjih), ki se tiče zadeve, ki ti je blizu.

Lahko bi v razpravni pogovor vpeljali t. i. metodo šestih klobukov (tj. beli, rdeči, črni, rumeni, zeleni, modri), po kateri nihče ne nasprotuje drugim, ampak se pri komuniciranju med seboj dopolnjujejo. To metodo je v 80. letih razvil dr. Edward de Bono, priznan kot svetovna avtoriteta na področju konceptualnega razmišljanja in učenja razmišljanja kot veščina. Pri metodi šestih klobukov razmišljanja (v nadaljevanju MŠKR) misleci svoje misli in poglede predstavijo vzporedno z mislimi drugih v skupini in jih ne napadajo. MŠKR je metoda, ki s svojo vplivnostjo pomaga gledati na pomembne odločitve z različnih vidikov. Pomaga prisiliti osebo, da razmišlja izven običajnih okvirov in tako pride do izboljšanja odločitev. Kot takšna pomaga tudi razumeti popolno prepletenost odločitve ter nevarnosti in priložnosti, ki jih drugače ne bi zaznali (Šuligoj 2008, 10). Pri tej metodi je pomembno, da se držimo koncepta, ki nam omogoča, da naredimo samo eno stvar naenkrat. Tako se naučimo ločiti čustva od logike, kreativnost od informacij itn. To je koncept šestih klobukov razmišljanja. Ko si nadenemo enega od teh klobukov, razmišljamo na določen način (Šuligoj 2008, 10). De Bono (v Šuligoj 2008, 10) pravi, da je naša največja ovira razmišljanja zmeda. Preveč stvari želimo naenkrat. V nas se gnetejo čustva, informacije, logika, upanje in kreativnost ... Kot če bi žonglirali s preveč žogicami.

Začeti je torej treba razmišljati drugače. Mnogo uspešnih ljudi razmišlja z razumskega, pozitivnega vidika in to je del razloga, zakaj so uspešni. Vendar pozabijo pogledati na problem s čustvenega, intuitivnega, kreativnega in negativnega pogleda. To pomeni, da podcenjujejo željo po spremembi, ne tvegajo novosti in spregledajo pomembne nepredvidene okoliščine. Podobno velja tudi za pesimiste in ljudi, ki uporabljajo večinoma logični pristop k reševanju problemov in se pretirano branijo izraziti svojo kreativnost ter upoštevati svojo intuicijo (Šuligoj 2008, 11).

Uporaba MŠKR pripomore k boljšemu, bolj kakovostnemu razmišljanju in odločanju. Vsak od šestih klobukov, ki so predstavljeni v šestih različnih barvah, ima drug način razmišljanja (Šuligoj 2009, 11). Uporaba MŠKR poudarja osredotočenost oz. fokus misli na točno zahtevani klobuk, s katerim rešujemo obravnavano temo. S tem, ko se z metodo naučimo samodiscipline, prestopi ta v navado učinkovite avtosegustije. Posledično lahko hitreje in učinkoviteje odločamo in uspešno rešujemo težave (Šuligoj 2008, 14).

Malce podrobneje, a skrajno kratko, bi bistvo vsakega klobuka posebej povzeli tako (Mulej in Mulej 2007, 37–38): Beli klobuk zajema zgolj dejstva, informacije brez mnenj, brez interpretacije. To zahteva samodisciplino, da se omejimo na dejstva, ne verjetnosti ali prepričanja, podatki pa so preverjeni. Postopno nastaja pregled (tj. »zemljevid«). Važno je medsebojno poslušanje ne vnaprejšnje opredelitve in praktičnost, da zajamemo vse vrste informacij, a 'mislimo' kot računalnik. Rdeči klobuk zajema občutja, čustva, intuicijo. Zato uporaba teče brez razlage, zakaj kdo nečesa (ne) mara. Korist daje vseeno, četudi ne gre vedno točno za dejstva. Zajema tudi intelektualna občutja. Je torej, nasprotno od belega, neracionalni vidik razmišljanja, kajti čustva so neogibno dejstvo. Na dan pride intuicija, ki vodi v nov pogled in s tem v ustvarjalnost. Oblikuje se mnenje, ki je enako: ocena + interpretacija + intuicija = občutek. Važno je čustva izraziti brez odlašanja, saj so ozadje razmišljanja, vrednote. Razen tega razmišljanje vodi v zadovoljstvo, a odpre se vprašanje, ali bo izid deloval v škodo drugih ali nas, kratkoročno ali dolgoročno. Čustva ne morejo biti logična, zato jih ne upravičujemo ali utemeljujemo. Črni klobuk zajema pesimizem. Najpogosteje izraža pazljivost, varnost, nevarnosti, kar omogoča preživetje. Omogoča kritičnost, ali gre za



odmik od pričakovanja, zato da deluje zoper napake. Vendar ne kaže pretiravati, da bi nastala prehuda črnogledost, zloraba. Rumeni klobuk zajema optimizem. Izpostavlja prednosti predloga, izraža pozitivno razmišljanje. Zraven spada vprašanje, kako zamisel izvesti v praksi. Razvija čut za koristnost nove ideje. Skrbi, da niso vidni le črni vidiki, popraviti jih je treba, a ne hkrati z izražanjem slednjih, pač pa v drugi fazi. Uspešni so tisti, ki jih vodi neustavljiva želja uresničiti idejo, a tudi disciplina. Zavestno iskanje pozitivnih lastnostih pa je včasih jalovo, optimizem je pač lahko pretiran; Zeleni klobuk zajema energijo in novost, kreativnost, ki je ključni del razmišljanja, za katerega je značilna preiščljivenost in fantazija. Naloga zelenega klobuka je izpostaviti možnosti, s katerimi lahko premagamo ovire, ki jih pokaže črni klobuk. Če je energije preveč, preskočimo v rdeči klobuk. Zeleni klobuk uporabimo, kadar izkušnje ne delujejo več. Sem spada zato tudi provokacija, »dvorni norček«, raziskovanje, tveganje, lateralnost. Zajema tudi razmislek o ukrepanju, ne le ocenjevanja, tudi logiko nesmisla, provokacije, ki jih izraža prej omenjena »PO« (tj. provokativna operacija), ki sega onkraj dileme »da ali ne«. Alternative, ki so možne po nekih izidih, kombinacija spretnosti in talent in osebnosti, vse to je potrebno in soodvisno. Modri klobuk zajema razmišljanje o razmišljanju. Je dirigent, ki skrbi za obvladovanje, organiziranje, nadzor dogajanja. Je začetni korak, ko je treba definirati situacijo, namen, urnik, vrstni red uporabe klobukov. To je stalno pristojnost vodje, ostali s predlogi tudi posegajo vmes. A ob koncu ta klobuk omogoči, da nastanejo sklepi, povzetki. Ves čas skrbi za osredinjenje na vprašanje, problem, naloge, postopek, orodja. Zato zajema opazovanje, kakšna je disciplina. Splet vseh 6 klobukov je dal veliko uspehov v različnih praksah (De Bono 2005 in 2005a).

Metoda šestih klobukov bi v razpravi prišla prav, saj bi, pod mentorstvom in vodenjem učitelja/ profesorja, lahko dosegli, da bi učenci/ študenti začeli opazovati problem z različnih zornih kotov. Učitelj/ profesor bi lahko vsakemu posameznemu učencu/ študentu "podal klobuk", kar bi pomenilo njegovo aktivno sodelovanje v razpravi, poleg tega pa tudi razmislek iz enega zornega kota problema. Vendar mora učitelj/ profesor znati upravljati s klobuki in ne pretiravati. Če se nekdo preveč dolgo nahaja samo v eni vrsti klobuka, lahko pride do pretiravanja in zlorab. Sploh nevaren lahko postane črni klobuk, ki izraža pesimizem. Ta lahko nadalje vodi tudi v hujše oblike pesimizma ali

depresijo, zato mora učitelj/ profesor znati klobuke pravilno podajati. Učenci/ študenti morajo razumeti, kaj pomeni »igra« s klobuki, kaj vsak klobuk predstavlja in zakaj je potrebna uporaba različnih vrst klobukov.

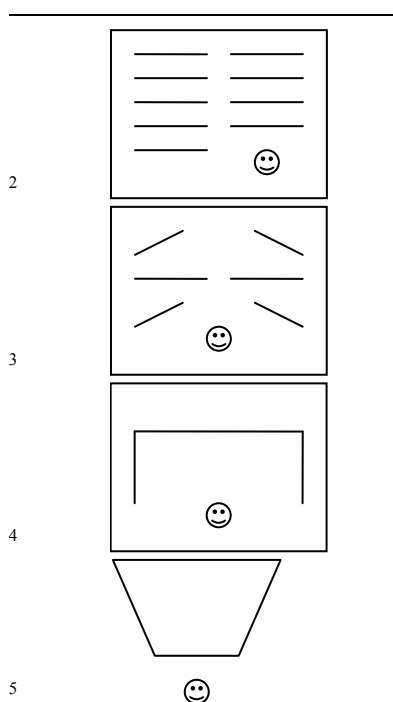
Čeprav je v tem poglavju govora o razpravi, ki poteka med učitelji in učenci – predstavniki osnovnih in srednjih šol, vse lastnosti razprave enako veljajo tudi za terciarno izobraževanje. Ta stopnja v slovenskem šolskem sistemu me bo v nadaljevanju še bolj zanimala kot prvi dve, saj naj bi novo vpeljan bolonjski sistem prinesel spremembe tudi na področju kakovosti izobraževanja. Vendar je treba opozoriti, da bi morali razpravo začeti uvajati in razvijati že v osnovnih in srednjih šolah, kot obvezni predmet. Dogaja se, da posamezniki, ki vstopijo na stopnjo terciarnega izobraževanja, nimajo dovolj razvitih komunikacijskih kompetenc, na fakultetah pa profesorji (dostikrat napačno) smatrajo študente že za osebe z razvito identiteto. Vendar tudi fakultete ne bi smele pozabiti na svojo izobraževalno-**vzgojno** funkcijo. Če bi že od samega začetka spodbujali k razpravi in študente k njej usmerjali tudi na način, da se uvede predmet, ki bi razpravo, in z njo večino komuniciranja, razvijal, bi lahko bistveno pripomogli k večji kakovosti študija.

Razprava torej lahko poteka teoretično v vsakem razredu. V nekaterih razredih obstajajo sicer boljše predispozicije za razvoj razprave, kar pa je odvisno od posamezne skupine in skupinske dinamike. Prav tako je lahko tudi od posameznega dneva odvisno, kako uspešna je razprava. Zgodi se, da je lahko učna ura danes boljša kot je bila včeraj in obratno. Važno je le, da si tako učenci/ študenti kot učitelj/ profesor aktivno prizadevajo, da bi razprava v skupini uspela. Vsaka skupina, ki želi začeti z razpravo, mora sprva oblikovati skupinsko poizvedovanje. Na dobro skupinsko dinamiko vplivajo učenci/ študenti, še najbolj pa učitelj/ profesor, ki mora učence/ študente znati motivirati in jih vključiti v razpravo. Dillon (1994, 45–55) opozarja, da je razred kot celota tisti, ki ustvari pogoj za razvoj razprave in ne posamezni učenec/ študent ali učitelj/ profesor.

Vendar je treba tudi dodati, da metoda razprave ni nujno samostojna metoda. Najpogosteje se uporablja v kombinaciji s predavanjem, z metodo poučevanja primerov, metodo igranja vlog in metodo dela s pisnimi viri (Krajnc v Mlakar 2009, 19). Kadar jo

kombiniramo s predavanjem, jo lahko uporabljamo tako, da sledi kratkemu predavanju ali pa predstavlja uvod v predavanje (Ličen v Mlakar 2009, 19).

Čeprav v razredu obstajajo idealni pogoji za razvoj razprave, razredne skupnosti pogosto niso dobro osnovane za razpravo. Razredni raspored ni idealen za razvoj razprave, saj so razredne skupnosti precej številčne (ena razredna skupnost vsebuje cca. 30 učencev, raziskave pa so pokazale, da je razprava bolj kakovostna, če se oblikuje v manjši skupini, tj. od 5 do 10 članov (Dillon 1994, 56)), poleg tega pa je raspored učnih klopi zasnovan v frontalni učni obliki<sup>2</sup>, ki predstavlja največjo oviro za skupinsko diskusijo/ razpravo. Razprava bi lahko bolje potekala v t. i. mešani obliki<sup>3</sup>, najboljša oblika postavitve razporeda sedežev in posledično največjo učinkovitost pa bi dosegli s t. i. U obliko<sup>4</sup>, saj s tem, ko so učenci/ študenti obrnjeni eden proti drugim, spodbuja sodelovalno okolje in demokratično komuniciranje (Felicijan 2009, 47). Zanimiva oblika razredne postavitve pa je tudi oblika grškega amfiteatra<sup>5</sup>, ki je zelo pogosta ravno v terciarnem izobraževanju. Oblika te postavitve se obrestuje, če je udeleženih veliko poslušalcev (Felicijan 2009, 48). Sicer komuniciranje v takem prostoru ne more potekati tako demokratično kot pri U postavitvi, vendar je takšna postavitev vseeno nekoliko bolj pregledna kot navadna, frontalna oblika postavitve razreda.



Ves čas je govora o razredu kot skupini. Vendar se je treba v razredu truditi in stremeti k temu, da člani skupine presežejo to stopnjo in začnejo delovati v teamu. Za skupino je namreč značilno, da so oblikovane iz administrativnih vzrokov, kjer posamezniki delujejo neodvisno, v teamu pa člani spoznajo svojo medsebojno odvisnost, vedo da je osebne in teamske cilje najlažje doseči v sodelovanju (Židan 2009, 56).

Metoda razprave oz. diskusije ni pogosto zastopana v vzgojno-izobraževalnem procesu, ker zahteva prožno načrtovanje časa in ker obstaja nevarnost, da se učenje v razpravi oddalji od zadanih ciljev (Govekar – Okolič in Ličen v Mlakar 2009, 20). Ena od težav je prepričanje, da pomeni razprava izgubo časa. Takšno prepričanje dokazuje nepoznavanje številnih pozitivnih didaktičnih lastnosti, ki jih ponuja omenjena metoda. Pogost problem predstavlja tudi neusposobljenost učiteljev/ profesorjev za vodenje diskusije, pa tudi nepripravljenost udeležencev za sodelovanje v diskusiji (Kalin v Mlakar 2009, 20). Da bi razprava v skupinah lahko večkrat zaživela, bi jo morali, med drugimi, vmesiti tudi v učni načrt, kar bi posledično pomenilo, da bi učni načrt morali zmanjšati – se pravi bi to pomenilo manj informacij in te bolj kakovostno posredovane, saj bi učenci/ študenti razvijali tudi druge kompetence, med drugimi veščine komuniciranja.

### **3.2 Oblike razpravne metode**

Poznamo številne oblike razpravne metode, ki se med seboj razlikujejo po ciljeh, ki jih zasledujejo. Z vidika strukturiranosti lahko razdelimo modele diskusije tri skupine, in sicer a) nestrukturirane diskusije, b) moderirane diskusije in c) strukturirane diskusije. Nestrukturirana oblika razprave običajno poteka brez posebnih pravil glede vsebine, nalog, časa, poteka in vodenja (tj. npr. slučajna razprava, ki jo sprožijo spontana vprašanja udeležencev v skupini), za moderirane oblike razprave je značilno, da so delno strukturirane, saj jim potek določa moderator ali pa so dorečeni nekateri drugi elementi, kot je npr. čas, naloge diskutantov v posamezni fazi. Za strukturirane oblike razprave pa je značilno, da imajo natančno določena pravila poteka, prepričanja in vedenja udeležencev (Vesel v Mlakar 2009, 38).

Razpravo oz. diskusijo delimo, po oblikah vodenja, v naslednje skupine: a) razprava brez vodje, b) razprava z enim vodjem in c) razprava z dvema vodjema. Diskusija lahko poteka brez vodje tedaj, ko imajo udeleženci dovolj predhodnega znanja, kadar diskutirajo samo strokovnjaki, ali ko rešitev, do katere naj bi v diskusiji prišli, ni sporna. V tem primeru prevzame vodja vlogo poslušalca, kasneje pa diskusijo dopolni s predavanji oz. svojo razlago, pisanimi viri in drugimi pripomočki (npr. avdio-video vsebine). Najpogosteje se diskusija v učni skupini odvija skupaj z vodjem. V tem primeru udeleženci diskutirajo, vodja pa diskusijo pozorno spremlja, jo usmerja in vodi do postavljenega vzgojnega smotra. O diskusiji z dvema vodjema pa govorimo takrat, ko vodja zato, ker se počuti premalo usposobljenega, da bi diskusijo pripeljal do pravega cilja, pokliče na pomoč še drugega vodjo – strokovnjaka za določeno področje. Diskusijo potem skupaj usmerjata, jo vzpodbujata in odpirata nove vidike znanja (Krajnc v Mlakar 2009, 38). Vendar pa mora vodja, poleg poznavanja vsebine, poznati tudi osnove dela s skupino, kar pomeni, da mora poznati osnove pedagoškega delovanja, hkrati pa mora spoštovati vse lastnosti demokratičnega vodenja in komuniciranja.

Oblike metode razprave pa se med seboj ločijo tudi po številu udeležencev, ki v njih sodelujejo. Z vidika števila udeležencev lahko razprava poteka v plenarni, skupinski, tandem in panelni obliki. V plenarni obliki sodelujejo vsi udeleženci, v skupinski obliki razpravljajo o isti vsebini udeleženci v majhnih vsebinah, v tandem obliki med seboj razpravljata dva udeleženca, v panel obliki pa pred občinstvom razpravlja le peščica izbranih ljudi (Krajnc v Mlakar 2009, 38–39).

### **3.3 Prednosti in slabosti razprave**

Dillon (1994, 104–106) v knjigi *Using discussion in classrooms* izpostavi tako pozitivne kot negativne elemente razprave. Da bi popolnoma razumeli bistvo razprave in njeno pomembnost, moramo zato poznati obe plati. Najbolj sporna stran razprave je njena težavnost. Razprava ni naravna danost, treba se jo je naučiti. Če učitelji/ profesorji niso sposobni pravilno voditi razpravo, ima lahko tako ravnanje negativne posledice na učence/ študente. Vendar ni samo na učitelju/ profesorju, da poskrbi za kakovostno

razpravo, vsak posamezni udeleženec mora biti aktiven in se jo pripravljeno naučiti. Nekateri se razprave učijo celo več mesecev. Razprava je težavna tudi, ker vzame veliko časa, njen proces je nepredvidljiv in negotov, poleg tega pa rezultat razprave ni vedno uspešen. Učitelji/ profesorji pogosto trpijo zaradi pomanjkanja izkušenj na področju razprave, saj se z njo ne srečujejo pogosto. To je tudi eden od razlogov, zakaj se jo v razredu ogibajo. Drugi razlogi so še, da zaupajo svojim – preverjenim tehnikam poučevanja, ne želijo izmenjavati in slišati druga mnenja o temi, o kateri predavajo (mislijo, da je njihova resnica absolutna resnica), poleg tega se, zaradi prenatrpanega učnega načrta, niti ne želijo spuščati v učenje z uporabo razprave. Takšni učitelji/ profesorji ne upoštevajo pogosto svojih učencev/ študentov in niso nagnjeni k demokratičnemu vedenju. Skrbi jih, da z razpravo ne bodo predelali snovi. Skrbijo jih konflikti, ki se lahko ustvarijo skozi razpravo ter izguba kontrole nad učnim procesom. To še toliko bolj velja za osnovne in srednje šole, kjer se učnega načrta bolj držijo kot na fakultetah, kjer je učni načrt lahko prilagodljivejši. Ključno vprašanje, ki se pri tem pojavi, je, ali je smotrno vpeljati razpravo v takšno skupino, kjer učitelji/ profesorji niso usposobljeni in naklonjeni razpravi? Bi mogoče razprava tu naredila več škode kot koristi?

Dogaja se, da ima cela šola negativen odnos do razprave, kar ravno tako nima dobrih učinkov na učence/ študente, saj razprava, zaradi take negativne osnove, sploh nima možnosti za razvoj. Šola in družba je zaposlena s promoviranjem drugih stvari, ki nimajo skupnih točk z razpravo. Celotni fizični vtis razreda ne vzpodbuja k razpravi (postavitev miz ipd.). Harris (v Dillon 1994, 107) celo pravi, da razprava ogroža red v razredu. Takšne antidialoške prakse zaviralno vplivajo na razpravo. Vzdušje, ki je prisotno v takšnem razredu, zahteva kurikulum, ki obsega soglasje, namero, ki nudi preverjen izid, poučevanje v obliki vodenja in kontrole, razredno interakcijo v obliki "vprašanja – odgovorov", učiteljevo/ profesorjevo avtoriteto in privilegije, prenatrpanost in tekmovalnost v učnem razredu. Dillon (1994, 107) meni, da niti šola niti družba nista naklonjeni dialogu in razpravi. Družbene norme danes postavljajo v ospredje človeka kot posameznika, zasebnost misli, avtoritativnost in politiko (namesto skupnost in povpraševanje) kot sredstvo za znanje in odločitve.

Razprava pa je zaradi svojih lastnosti zelo pomembna. Skozi razpravo namreč lahko osvojimo veliko znanja – o temi, o kateri razpravljamo, ter o sami metodi razpravljanja. Razprava nam nudi razumevanje samega subjekta zadeve, znamo ceniti in soditi o stvari, rešiti ali se odločiti o zadevi. Poleg tega si lahko pridobimo večjo moč razumevanja in odločanja (Dillon 1994, 108).

Dobra stran razprave je tudi, da se naučimo razpravljati oz. razvijemo veščine komuniciranja. To pomeni, da lahko izboljšamo svoje izražanje, se naučimo različnih pravil in novih oblik diskurza ter osvojimo kompleksne sposobnosti interakcije (Bridges v Dillon 1994, 109). Poleg tega z razpravo lahko osvojimo neko moralno kulturo, ki jo sestavljajo naslednji elementi: razumnost, mirnost, resnicoljubnost, svoboda, enakost, spoštovanje, odzivnost, razsodnost, reflektivnost in odprtost.

Skozi razpravo prav tako lahko doživimo osebno rast, saj je skozi razpravo naša osebna vpletenost globlja. Postanemo lahko bolj dinamični, aktivni in neodvisni. Skozi razpravo rastemo tudi v medosebnih odnosih, saj skupina "raste" skupaj. Dillon (1994, 110) pravi, da razprava spodbuja posameznikove kognitivne, afektivne in komunikacijske procese, poleg tega pa tudi sodelovalne, konstruktivne in razpravljalne moči. Poleg tega se naučimo demokratičnega vedenja.

Razprava je od drugih učnih metod najbolj uspešna, ker nudi razsvetljenje. Namreč, na vse stvari nimamo odgovora in ne moremo potegniti zaključka, lahko pa s skupnim razmislekom veliko pripomoremo k odgovoru (Dillon 1994, 110).

Theodore Greene (v Dillon 1994, 111), z liberalnega edukativnega gledišča, izpostavi 5 prednosti razprave:

1. z razpravo najlažje izrabimo odziv učenčeve/ študentove osebnosti,
2. je najbolj učinkovita metoda za pridobitev logičnih in jezikovnih spretnosti,
3. odlikuje se v demonstriranju potrebe po interpretaciji dokazov – popravlja dogmatizem in promovira reflektivno raziskovanje,
4. je metoda za vadbo v odgovornejših vrednotenjih in

5. najboljše se upira provincializmu (tj. krajevna jezikovna posebnost) in promovira preglednejše perspektive.

Green (v Dillon 1994, 111) pravi, da je razprava metoda, ki je brezprimerno učinkovita v promoviranju avtentične liberalne edukacije v misli in srca učencev/ študentov.

Tudi empirične raziskave delujejo v prid razprave in prisegajo na njeno učinkovitost. Mark in Joyce Gall (v Dillon 1994, 111) sta se ukvarjala z razpravo kot metodo učenja in prišla do zaključka, da je metoda razprave lahko učinkovita za 5 vrst učenčevega/ študentovega učnega izida: vpliva na a) spretnost občnih predmetnih zadev, b) sposobnost reševanje problemov, c) moralni razvoj, d) spremembo vedenja in razvoj ter na e) komunikacijske veščine.

Vendar je treba upoštevati tudi predpogoje za uspešno razpravo oz. diskusijo. Eden od predpogojev je dobro poznavanje snovi, o kateri se diskutira (Jelavić v Mlakar 2009, 21). Pomembno je tudi, da so za temo o kateri bo tekla razprava, udeleženci motivirani (Rupnik Vec v Mlakar 2009, 21). Pomembno je, da so udeleženci pripravljene poslušati sogovornika brez prekinjanja, da ne žalijo drugih udeležencev in jim hkrati dajejo besedo, da ne ponavljajo tistega, kar je bilo v diskusiji že povedano in da se ne oddaljujejo od predmeta razprave (Poljak in Muradbegović v Mlakar 2009, 21–22). Udeleženci morajo imeti tudi dovolj samozavesti in vztrajnosti, da svoje mnenje zagovarjajo pred nasprotniki. Če želimo, da postane razprava dinamična izmenjava stališč in mnenje vseh udeležencev, pa je potrebna tudi sposobnost samokritike in sposobnost vživljanja v stališča in mnenja drugih (Krajnc v Mlakar 2009, 22). Vendar ne smemo pozabiti, da je razprava hkrati metoda, ki razvoj vseh opisanih veščin omogoča, zato je idealna za učenje v učnem procesu. Med sistematično, načrtovano in vodeno diskusijo pomagajo učenci drug drugemu razumeti učno snov ter urijo svoje verbalne in komunikacijske spretnosti (Mičić v Mlakar 2009, 22).

Razprava predstavlja torej način za vse udeležence, da se družijo med seboj v osnovnih človeških odnosih in bistvenih edukativnih aktivnostih (Dillon 1994, 112). Da pa zares dosežemo učinkovitost razprave, je treba o njej tudi diskutirati. Temu lahko rečemo tudi



učenje z metakomuniciranjem. Ker ves čas, ko govorimo o razpravi, omenjamo tudi komuniciranje, bom v nadaljevanju nekoliko več govorila tudi o tem. Opredelila bom pojem komuniciranja in njegovo povezavo z učnim procesom. Še preden pa se lotim poglavja o komuniciranju, pa bom opredelila učni proces.

## 4 UČNI PROCES

»Šola niso samo šolski predmeti. To so tudi in predvsem živi učenci in učitelji, vsak s svojimi unikatnimi človečnimi lastnostmi.«

(Židan 2009, 59)

Pouk (ali učni proces) je pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, ki se odvija v učnih ustanovah oz. šolah, njegov cilj pa je vzgoja in izobraževanje posameznika. Mag. Jožica Frigelj (2008, 53) celo pravi, da sta izobraževanje in vzgajanje dve nerazdružljivi in enakovredni funkciji.

Ko govorimo o učenju in poučevanju, torej v prvi vrsti mislimo na pouk, kot sistematično organizirano aktivnost učencev/ študentov in učitelja/ profesorja, katerega namen je vzgajanje in izobraževanje posameznika. Spremembe, ki jih posameznik doživi pod vplivom pouka so povezane z znanjem, sposobnostmi in osebnostnimi lastnostmi. Zaradi tega pouka ne moremo pojmovati le kot proces izobraževanja (tj. pridobivanja znanja in razvoj sposobnosti), ampak kot enovit izobraževalno-vzgojni proces. Pri tem pojem *izobraževanje* lahko opredelimo kot dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbeno življenje in delo ter oblikujejo znanstveni pogled na svet. Izobraževanje se zelo prepleta z vzgojo in predstavlja medsebojno pogojeni dejavnosti, ki ju med seboj ne moremo ločevati. Temeljni cilj vzgoje je oblikovanje vesti, izobraževanja pa – oblikovanje zavesti (Jereb 1998, 17). V najširšem pomenu je izobraževanje preprosto eden od vidikov socializacije: vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin. Naj bo namerno ali nenamerno, izobraževanje pogosto tudi pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote (Haralambos 1995, 733).

Vzgojo (tako kot izobraževanje) pojmuje v najširšem smislu kot posebno družbeno dejavnost, usmerjeno k doseganju določenega vzgojno-izobraževalnega smotra. Pri tem lahko rečemo, da je »vzgoja« predvsem celovit in dolgotrajen proces razvoja in oblikovanja človeške osebnosti, pri čemer se usmerjeno oblikuje osebnost vsakega posameznika ter se ga prilagaja zahtevam družbenega okolja, katerega vrednote in norme naj bi sprejel (Jereb 1998, 17). Čeprav vzgoje ne moremo ločiti od izobraževanja, je bistvo vzgoje pri pouku, v učenju lastnosti osebnosti, kjer prevladujeta afektivna in konativna komponenta. Sistem vrednot, stališča, moralno vedenje, interesi in navade so predvsem produkt znanja. Te lastnosti si posameznik pridobiva s socialnimi izkušnjami ali s socialnim učenjem. Zato se danes poudarja pomen in zahteva tudi po horizontalnem komuniciranju, tj. komuniciranju med učenci, da se zmanjša delež vertikalnega komuniciranja – komuniciranja med učiteljem/ profesorjem in učenci/ študenti (Tomić 1997, 31).

Šola se torej ne more izogniti vzgojnosti pouka. Brez vzgojnih vrednot, kot so čut dolžnosti, vedoželjnost, delavnost, rednost, (so)odgovornost, vrednotni odnos do učne vsebine idr., ni kakovostnega poučevanja in učenja (Frigelj 2008, 53). Prav tako ne moremo mimo dejstva, da so mladi dandanes vpeti v globalizirane družbene okoliščine, zato je pomembno, da šola poskrbi za kakovostno uresničevanje svojih postavljenih izobraževalno-edukativnih stebrov, ki se glasijo (Židan 2009, 19): »Izobražujemo se zato, da bi a) vedeli, b) znali kakovostno delati, c) znali kakovostno sobivati in d) znali kakovostno živeti.« Prav ti stebri pa lahko pri mladih negujejo zahteve pismenosti tretjega tisočletja: profesionalno, informacijsko, objektivno-kritično in komunikacijsko (Židan 2009, 22).

#### **4.1 Strukturiranje učnega procesa**

Strukturiranje pouka, tj. poučevanja in učenja, torej ne sme zavirati razvoj posameznikove osebnosti. Tradicionalna didaktika je v središče učnega procesa postavljala učitelja/ profesorja – njegovo neposredno poučevanje in učenje, medtem ko nova, komunikološka didaktika, v središče učnega procesa postavlja učenca/ študenta, ki v učnem procesu aktivno sodeluje. Komunikološka didaktika si torej prizadeva za

nove oblike poučevanja in učenja, kot je lastno iskanje, razmišljujoče opazovanje, lastno oblikovanje abstraktnih konceptov, aktivno preizkušanje spoznanega in ustvarjanje novega znanja, ob konstruktivni pomoči učitelja/ profesorja – strokovnjaka (Tomić 1997, 5).

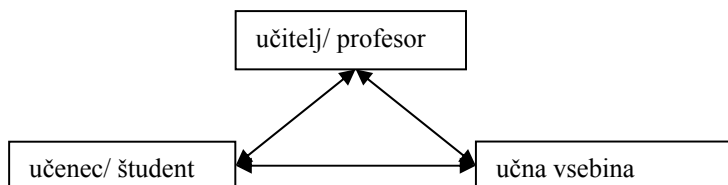
Po svoji naravi je pouk dvodimenzionalen proces, ki vsebuje določeno vsebino in odnose, ki se razvijajo med subjekti pouka. Za pouk so zelo pomembne kakovostne socialne interakcije – izmenjava mišljenja, kjer posamezniki skušajo razumeti drug drugega, prizadevanja učitelja/ profesorja, da zmanjša svojo moč nad učenci/ študenti, tj., da upošteva vse dejavnike in ne samo svoje mišljenje. Vse to namreč prispeva k razvoju učenčevega/ študentovega. Razvoj lastnega jaza namreč ni mogoč v vzdušju, kjer učenci/ študenti samo izpolnjujejo želje avtoritete (Tomić 1997, 31).

Danes je veliko govora o uvajanju demokratičnosti v šole, kjer se trudijo za demokratični način poučevanja, odprt dialog in povezanost šole z okoljem (Novak 2006, 116). Novak (2006, 117–118) tu izpostavlja pojem transformacijske šole, ki si prizadeva za čim boljše rezultate učne uspešnosti z uporabo drugačnih – možganom prijaznih načinov učenja. Transformacijska šola slovi po fleksibilnosti, timskega sodelovanju učiteljev/ profesorjev, spodbujanju ustvarjalnosti učencev/ študentov in po stremljenju k izboljševanju kakovosti pouka. Žal pa je slovenska šola še ne sodi v ta sistem. Za slovensko šolo je značilno, da večinoma sodi v transmisijski model, z lastnostmi razredno-urnega sistema s šolskim zvoncem. V takšni šoli je hierarhija odnosov pred demokratičnostjo, indoktrinarnost pred rabo metod za razvoj kritičnega mišljenja in psevdoaktivnost učencev/ študentov pred njim ustreznimi aktivnostmi (Novak 2006: 19–120). Transmisijska šola je boljša le v razvijanju ene plati človeka kot celovitega biološkega, psihosocialnega, etičnega, duhovnega in estetskega bitja, v njegovi kompleksni večplastnosti (Novak 2006, 117–118).

Pri pouku sodelujejo trije dejavniki – učenec/ študent, učitelj/ profesor in učna snov, ki so med seboj v interakciji, odnosu. Na podlagi teh treh dejavnikov, se je v zgodovini razvoja didaktike izoblikovala teorija o dejavnikih pouka oz. teorija didaktičnega

trikotnika, ki je nastala na osnovi prvobitne opredelitve pouka kot procesa, v katerem so ti trije dejavniki vzajemno dejavni (Blažič 2000, 119).

**Slika 4.1: Didaktični trikotnik**



Vir: Tomić (1997, 32).

Učitelj/ profesor organizira in vodi učni proces in je pri pouku v določenem razmerju do učne vsebine in do učenca/ študenta. Pri tem je pomemben tudi učiteljev/ profesorjev odnos do snovi. Hkrati pa tudi učna snov vpliva na učitelja/ profesorja, saj ob srečanju z učno vsebino, ne more ostati pasiven (spoznava njen izobraževalni in vzgojni potencial). Veliko pomembnejši pa je učiteljev/ profesorjev odnos do učencev/ študentov in njegov vpliv na učence/ študente. Učitelj/ profesor vodi učni proces, hkrati pa je tudi pomočnik in sodelavec učencev/ študentov. Tudi učenci/ študenti s svojim vedenjem in načinom učenja vplivajo na učitelja/ profesorja. Učna snov pomeni tisto realno osnovo, na kateri se razvije učni proces in prek katerega se vzpostavijo odnosi med učenci/ študenti in učitelji/ profesorji, učenec/ študent pa je tisti, zaradi katerega je učni proces organiziran. Učna snov predvsem aktivira učence/ študente, vendar tudi učenec/ študent, v razmerju do učne snovi, ni pasiven (Tomić 1997, 32–33).

Dandanes se upravičeno poudarja, da je v tretjem tisočletju pomemben »odprt pouk«, za katerega je značilno, da se ne drži metod preveč togo in rigidno. »Odprt pouk« mora biti usmerjen na same učeče se. Prav tako mora biti visoko profesionaliziran, diferenciran in individualiziran (Židan 2009, 66–97).

## **4.2 Odnos učitelj/ profesor – učenec/ študent**

Odnos med učiteljem/ profesorjem in učencem/ študentom sodi med profesionalno-družbene odnose, saj vstopata učitelj/ profesor in učenec/ študent v odnos z jasno določenim ciljem, ki je racionalen, neodvisen od medosebne privlačnosti in objektivni, ter kot tak pogojuje tudi trajnost odnosa. Odnos je hierarhičen, kar pogojuje obstoj latentne agresivnosti in napetosti med učiteljem/ profesorjem in učencem/ študentom. Odnos učitelj/ profesor – učenec/ študent pa lahko opredelimo tudi kot javni odnos (Bratanić v Breznik Apostolovič 2000, 358). Poleg profesionalnega odnosa med njima pa vlada tudi osebni odnos subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji (Breznik Apostolovič 2000, 355).

Značilnost medsebojnih odnosov pa je interakcija, ki se kot aktualen proces odraža v medosebnem delovanju oseb, ki obojestransko določajo svoje vedenje na temelju stališč, ki jih oblikujejo ena od druge. Preprosto povedano, ni odnosa brez interakcije, tako kot ni interakcije brez vplivanja (Breznik Apostolovič 2000, 358).

Na uspešnost odnosov med osebami pa pomembno vplivajo naslednji dejavniki (Kavaš 2000, 100–101): socialna percepcija, emocionalni odnos in empatija. Socialna percepcija je medsebojna odvisnost zaznavanja oseb v socialni situaciji. Pri tem je pomembno, kako doživljamo sebe in ljudi okoli nas. Pomembno je tudi, s kakšnega položaja gledamo na osebe okoli nas. Proces socializacije ima to nalogo, da pripelje socialno zrelo osebo do tega, da spremlja svet in ljudi okoli sebe, ne samo s svojega gledišča, ampak tudi s stališča gledanja drugih. Emocionalni odnos predstavlja tendenco, ki usmerja naše obnašanje. V okviru tega odnosa ločimo spoznavno, čustveno in motivacijsko komponento. In nazadnje ima veliko vlogo empatija, ki pomeni spoznavno emocionalno sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in gledanja na svet z njenimi očmi. Predstavlja kompleksno sposobnost, ki vključuje intelektualno in afektivno sfero naše osebnosti. Empatija je zelo pomembna v šoli, v interpersonalnih odnosih med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti. V teh odnosih je pomembno, da učitelj/ profesor ne gleda na učence/ študente samo z racionalnega vidika, da jih ne sodi samo po tem, kar vidi, ampak se poskuša v njih vživeti. Učitelj/ profesor mora preko

svojega delovanja vplivati na razvoj empatijskih sposobnosti svojih učencev/ študentov, kajti šele tako (medsebojno empatijsko) komuniciranje pomeni osnovo za vzpostavitev pravega dialoga, ki bo temeljil na medsebojnem spoštovanju.

Bistveni pogoj za razvoj odnosov, ki ga Kavaš (2000, 102) navaja, je tudi humanost. Ta se izraža v medsebojnem spoštovanju, ohranjanju in razvijanju samostojnosti učenčeve/ študentove in učiteljeve/ profesorjeve osebnosti, v njunem medsebojnem spoštovanju in upoštevanju pravic in dolžnosti, ki jih imata v okviru svojega dela.

Interpersonalni (medosebni) odnosi torej učence/ študente in učitelje/ profesorje medsebojno obvezujejo, omejujejo in hkrati osvobajajo in vodijo k sproščenemu ustvarjalnemu ravnanju. Kramar (v Kavaš 2000, 102) deli interpersonalne odnose med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti na avtoritativne in demokratične. Avtoritativni interpersonalni odnosi so za učence/ študente zelo ovirajoči, saj jih v osebostnem razvoju močno omejujejo. Za take odnose je značilna stroga meja, ki jo postavi učitelj/ profesor s svojim stilom in načinom poučevanja. Komuniciranje je tu enosmerno, v takšnih odnosih je veliko nezaupanja, stroga kontrola in ukazovanje učitelja/ profesorja. Učitelj/ profesor zna vse, ima vedno prav, ima pravico do resnice, učitelj/ profesor je tisti in edini, ki vzgaja in izobražuje. Učenci/ študenti so tu v podrejenem položaju – samo poslušajo in izvršujejo ukaze. Takšen odnos je neprimeren, saj pripelje do medsebojnega manipuliranja, nezaupanja in skritega ogrožanja. Avtoritativnim odnosom pa nasprotujejo demokratični interpersonalni odnosi, ki temeljijo na partnerskem odnosu, kjer učitelj/ profesor vodi komunikacijski proces, učenci/ študenti pa se vanj vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Komuniciranje, ki tu poteka, je dvosmerno. Učitelj/ profesor spodbuja učence/ študente (in starše) k sodelovanju, jih sprašuje in upošteva njihova mnenja in interese. S takšnimi odnosi se vzgoja in izobraževanje pretvarjata v skupno delo učitelja in učencev, skupno reševanje nalog in problemov ter delitve rezultatov oz. uspeha. Skozi takšno komuniciranje se razvije kreativna vzgoja in izobraževanje in samo tako lahko učitelji/ profesorji in učenci/ študenti postanejo avtorji lastnega razvoja in napredovanja.

Odnose med učiteljem/ profesorjem in učenci/ študenti Kavaš (2000, 102–103) razdeli tudi na posredne in neposredne. Pri posrednem odnosu učitelj/ profesor izrablja svojo nadrejeno vlogo in daje učencem/ študentom (in staršem) navodila in postavlja zahteve. Tak odnos je svojstven avtoritativnemu interpersonalnemu odnosu. Njemu nasproten pa je neposredni odnos, v katerem sta učitelj/ profesor in učenec/ študent enakopravna partnerja. Med njima poteka dialog, ki temelji na humanosti in dajanju povratnih informacij, ki so pomembne, saj lahko z njimi učitelj/ profesor in učenci/ študenti presojujejo vrednost razlag, postopkov in metod ter medsebojnega vplivanja in razumevanja.

Pomemben dejavnik predvidevanja učnih dosežkov pa je t. i. Pygmalionovo načelo, ki sloni na ponotranjenem zunanem komuniciranju. Učenec/ študent je večinoma prepričan, da nekaj zmore ali ne zmore, če so že prej starši/ učitelj/ profesorji prepričani, da je tako. Znano je, da učitelj/ profesor naredi učence/ študente takšne, kakršne želi videti. Tistim, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije s temi učenci/ študenti pa so bolj usmerjene na delo in pravila. V interakcijah z boljšimi učenci/ študenti pa učitelji/ profesorji izražajo večja učna pričakovanja in zahteve; tem učencem/ študentom dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire (Novak 2006, 218–219).

Kolikor je interakcija med učiteljem/ profesorjem in učencem/ študentom širša in kakovostnejša, toliko boljše se možnosti za učenčev/ študentov razvoj, prav tako pa tudi možnost za učiteljevo/ profesorjevo ustvarjalnost.

### **4.3 Učenje pri pouku**

Pouk je torej proces, kjer ima središčno mesto učenje, ki ima svoj potek, gibanje, trajanje in svojo vzorčno-posledično povezanost oz. zakonitost. Tomičeva (1997, 65) pravi, da je cilj pouka spreminjanje vedenja učencev/ študentov. Temeljne stopnje učnega dela ali sestavine učnega procesa, s katerimi se določa temeljna zgradba oz. potek pouka, so: mikroelementi, kamor spadajo spoznavni, psihološki in metodični

elementi. Zanje je značilno, da se odvijajo simultano. Vsi ti mikroelementi pa so na specifičen način integrirani v didaktične komponente – t. i. makroelemente, kamor spadajo: pripravljanje učencev/ študentov za učenje ali uvajanje, obravnavanje nove učne vsebine, urjenje in vadenje, ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje.

Osnovne značilnosti učenja pri pouku, ki jih Tomičeva (1997, 38–40) navede, pa so naslednje:

- Učenje pri pouku je dialektičen proces spreminjanja osebnosti učencev/ študentov, kjer se porajajo zakonite razvojne spremembe; kjer obstaja protislovje med tem, kar je znano (dano, eksplicitno) in tem, kar je neznano (dano, implicitno), z neprekinjenim širjenjem področja znanega, odkritega, spoznanega; kjer se razvojna raven, pridobljeno znanje, izkušnje, navade, spretnosti, zamenjajo z novimi prvinami vsestranske aktivnosti učencev/ študentov na višji ravni, z novimi vsebinami, z novimi potmi in metodami učenja ter spoznavanja.
- Učenje je nameren (intencionalen) in racionalen proces neprekinjenega oblikovanja in preoblikovanja vseh mentalnih virov, sposobnosti, znanja in izkušenj učencev/ študentov. V tem procesu strukturiranja in prestrukturiranja, je vsaka razvojna faza včlenjena in nakazana (anticipirana) že v predhodni etapi in/ ali fazi; učenje vedno predstavlja progresiven korak, od nižjih k višjim ustvarjalnim oblikam učenja. To se kaže v krčenju in odpravljanju nižjih oblik učenja, npr. mehničnega učenja ipd. in ob sočasnem poudarjanju višjih oblik učenja, kot je učenje s pomočjo reševanja problemov ipd.
- Učenje je bistven in prevladujoč dejavnik razvoja učenčeve osebnosti, ker ustvarja ugodne pogoje za izražanje in vedenje, urjenje vseh sposobnosti splošnih intelektualnih in tudi posebnih, kot so npr.: dojetanje, razumevanje, abstrahiranje, posploševanje ipd.
- Učenje je regulativen (in ne samo reguliran) proces, kjer se spremembe kažejo v neprekinjenem zniževanju nesigurnosti, nedoločenosti, neorganiziranosti in v znanju oz. neznanju. Zato nekateri didaktiki pojmujejo učenje kot proces, ki se sam bori proti lastni neorganiziranosti ali entropiji<sup>6</sup> z različnimi oblikami povratnih zvez ali

---

<sup>6</sup> Entropija: V komunikacijskem procesu pomeni izgubo informacije na najmanj treh točkah: prvič, ob prenosu informacije od sporočevalca k prejemniku, drugič, ob vzratnem toku od prejemnika k sporočevalcu in tretjič, od samega zaznavnega procesa sporočevalca. Pri procesu informacij se vrivajo



povratnih informacij. Uspeh učenja kot antientropijski proces, postaja večji, če postaja subjekt (učenec/ študent) sposoben samostojnega učenja (samoučenje, samoizobraževanje, samovzgoja), kar pomeni, da učenec/ študent postaja sposoben za samoorganizacijo, samoprogramiranje in samovrednotenje svojega dela.

- Učenje pri pouku ima tudi motivacijsko funkcijo, ki omogoča neprekinjeno širjenje obsega, kakovosti in vrste znanja, izkušenj, navad, spretnosti, bogatenje učenčevega/ študentovega psihičnega življenja z raznovrstnimi čustvi, razvijanje pozitivnih značajskih lastnosti in drugih individualnih posebnosti učenca/ študenta. Motiviranost učenja kaže zakonito usmerjenost za razvijanje in spreminjanje nižjih (neposrednih, pretežno individualnih) v višje (posredne, pretežno družbene) motive, ki vzpodbujajo učenca/ študenta k aktivnostim, s katerimi rešuje protislovnosti med osebним in socialnim. V tem smislu je učenje pri pouku dejavnik počlovečenja bitja v razvoju in njegove resnične humanizacije in socializacije.
- Z učenjem lahko učenec/ študent vstopa v dvosmerni interakcijsko-komunikacijski proces med učenci/ študenti in učiteljem/ profesorjem, kot posrednikom med izobraževalnimi dobrinami in generacijskimi izkušnjami z ene strani in sredstvi ter viri informacij z druge strani. Ta interpersonalni komunikacijski vidik učenja ni samo preprosto prenašanje sporočil in odzivanje na zunanje vzpodbude, ampak je human proces vzajemnega vplivanja in progresivnega spreminjanja osebnosti učenca/ študenta.

Naloga pouka so torej trojne: a) materialne, b) funkcionalne in c) vzgojne (Tomić 1997, 34). Pouk se je v svojem zgodovinskem razvoju spreminjal, a je v vseh fazah svojega razvoja ohranil neke splošne značilnosti. Ena takšnih je tudi materialna ali izobraževalna naloga pouka. Materialna naloga pouka ni samo v tem, da učenci osvojijo sistem dejstev, ki izhajajo iz predpisanih učnih vsebin, temveč, da ima to znanje aktiven in praktičen značaj. »Človek leksikon« je postal je postal ideal izobraženosti. Rezultati take skrajnosti so po eni strani, prenatrpani predmetniki in učni načrti ter mehanično učenje, po drugi strani pa slaba kvaliteta osvojenega znanja, formalistični značaj znanja

---

tehnični, semantični in psihološki dejavniki šuma, ki povzročajo entropijo. Entropija pa lahko nastane tu pri vzratni vezi, kajti tudi ta informacija lahko nekaj izgubi, se deformira, postane manj določena. Entropija nastane tudi pri sporočevalčevi zaznavi zunanjega sveta. Popačenje nastane pri izbiri dražljajev in pri ureditvi v miselno strukturo.

in nesposobnost učencev/ študentov, da pridobljeno znanje praktično uporabljajo. Temu znanstveniki rečejo tudi didaktični materializem. Čeprav so sledovi didaktičnega materializma danes ostali bolj ali manj prikriti, jih je še vedno mogoče zaslediti tudi v sodobni šoli (Tomić 1997, 34–35). Funkcionalne naloge pouka zajemajo razvijanje številnih in raznovrstnih človeških sposobnosti. Sem sodi tudi razvijanje učenčevih/ študentovih sposobnosti za samoizobraževanje. Cilje tega je, da učenci/ študenti pridobljeno znanje lahko ustvarjalno uporabljajo (Tomić 1997, 35). Že iz definicije pouka kot izobraževalno-vzgojnega procesa, izvirajo njegove vzgojne naloge. Pri pouku si učenec/ študent pridobiva znanje in razvija sposobnosti, hkrati pa tudi vsestransko razvija osebnost. Vzgojna funkcija je s prvima dvema funkcijama povezana in iz njiju izvira. Rečemo pa lahko, da šele enotna realizacija materialnih, funkcionalnih in vzgojnih nalog daje izobraževalno-vzgojnemu procesu značaj pravega pouka (Tomić 1997, 35–36).

Veliko vlogo v učnem procesu pa igra tudi komuniciranje. Pouk zato lahko opredelimo tudi kot komunikacijski proces, kjer običajno komuniciranje poteka na začetni stopnji: od vira do učenca/ študenta, nato učenec informacije uporablja, rešuje določene probleme in opravlja različne naloge (Tomić 1997, 65).

Komuniciranje je torej osnova učnega procesa, saj predstavlja osnovo za vso človeško delovanje. Da je moč edukacije prav v komuniciranju, je povedal že Buber (v Novak 2005, 41). Ni treba posebej omenjati tesne povezave komunikacijskega procesa z razpravo. Kako komuniciranje dejansko v učnem procesu poteka, bom govorila v naslednjem poglavju, kjer pa bom, zaradi razumljivosti, najprej nekaj besed namenila samemu pojmu komuniciranja (definicija, vrste komuniciranja, načini komuniciranja ipd.).

#### ***4.4 Pouk kot komunikacijski proces***

Za uspešno sodelovanje med ljudmi je komuniciranje izrednega pomena, saj med govorci ustvarja primerno klimo, ki omogoča pozitivne rešitve. Komuniciranje pa je

odvisno od mnogih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo in drug na drugega učinkujejo, pravi Breznik Apostolovičeva (2000, 355). Tudi Juhant (2008, 25) meni, da je dialog oz. pogovor osnovna zahteva, pogoj in okvir, v katerem se lahko uspešno razvija pedagoško delovanje. Komuniciranje je torej osnovni sestavni del življenja v vseh življenjskih okoljih, kot so družina, vrtec, šola in širši življenjski prostor, s pomočjo katere razvijamo in vzdržujemo svojo osebnost, medsebojne odnose, medsebojno prilagajanje ter skupno delovanje in si tako razvijamo svojo identiteto. Mene bo predvsem zanimalo, kako torej komunikacijski proces poteka v učnem procesu, saj ima to tesno povezavo s temo mojega diplomskega dela, torej z razpravo v učnem procesu. Preden pa odprem to temo, pa bom najprej opredelila pojem komuniciranja.

#### **4.4.1 Splošno o komuniciranju**

Komuniciranje je osnovni sestavni del vsakdanjega življenja v vseh življenjskih okoljih (družina, vrtec, šola in širši življenjski prostor). S pomočjo komuniciranja razvijamo in vzdržujemo svojo osebnost, medsebojne odnose, medsebojno prilagajanje ter skupno delovanje in si tako razvijamo svojo identiteto (Remšak 2000, 204). Komuniciranje uravnava celotno človekovo življenje. Je proces delovanja med seboj povezanih elementov z namenom doseči želeni rezultat oz. cilj, ta pa je posredovanje informacij. Elementi v procesu komuniciranja so oddajnik, sporočilo, kanal, sprejemnik, odziv, motnje in kontekst. Tudi učni proces je proces komuniciranja s pedagoškim ciljem. Najpomembnejše in najpogostejše sredstvo komuniciranja je jezik kot strukturiran sistem simbolov, katerih pomen raziskuje semantika (Zrimšek 2000, 168).

Besede »komuniciranje« ni lahko definirati. Ena sama definicija enostavno ni mogoča. Beseda ima dolgo in bogato zgodovino. Izvira iz latinske besede *communicare*, ki pomeni (po)deliti, sporočiti, narediti nekaj skupno. V evropske jezike je ta beseda prišla v času renesanse. Temeljni koren besede je *mun*, ki se navezuje na »skupnost«, »radodarnost«, »pomen«. Beseda *munus* se nanaša na darove ali na javno izkazane dolžnosti, davke, rituale v čast mrtvih. Beseda *communicatio* v latinščini ni pomenila splošne človeške spretnosti povezovanja s pomočjo simbolov, niti medsebojnega prepoznavanja ljudi, temveč se je nanašala na nekaj splošno otipljivega ali jasnega, pa

tudi na retorične spretnosti govorcev, da pripravijo svoje občinstvo do sodelovanja v razpravi. Podobno beseda *commune* pomeni splošno korist, skupno dobro, *comuto* pa pomeni menjati (Ule 2005, 10).

Obstajajo različne teoretske šole, na podlagi katerih so znanstveniki oz. teoretiki oblikovali svoje definicije komuniciranja. Tudi Peter Andersen (v Littlejohn in Foss 2008, 3) pravi, da prava ali napačna perspektiva ne obstajata. Različne teorije imajo torej različne funkcije, ki omogočajo teoretikom, da raziskujejo različne stvari. Tako naj bi bila definicija komuniciranja ovrednotena na podlagi tega, kako pomaga teoretikom odgovoriti na vprašanja, ki jih raziskujejo.

Komuniciranje je torej zelo širok pojav, ki vsebuje tako procese med ljudmi kot procese v nas samih. Pri tem ne mislimo samo na kognitivne procese oblikovanja ali razumevanja sporočil, temveč tudi na notranji dialog s samim seboj v obliki mišljenja, razmišljanja, domišljije, sanjarjenja, fantaziranja, imaginacije, saj se tudi tu dogaja neka oblika komuniciranja, izmenjava informacij po določenem redu. Po drugi strani pa komuniciranje obsega tudi celote, ki presegajo interakcijo med posamezniki; obsega tudi komuniciranje med institucijami, komuniciranje prek medijev ipd. (Ule 2005,10).

Komuniciranje je pomemben družben proces in družbena praksa, sistem družbeno pomenljivega delovanja ljudi, ki ima tako svoje zunanje kot notranje smotre. Zunanji smotri komuniciranja so različni; prenos sporočil med ljudmi, vzpostavljanje in ohranjanje socialnih razmerij in odnosov, usklajevanje delovanja ljudi med seboj. Notranji smotri komuniciranja so ustrezno izražanje komunikacijskih namer, uspešno sporazumevanje, konstrukcija in reprodukcija simbolnih gest in pomenljivih znakov oziroma simbolov (Ule 2005, 14).

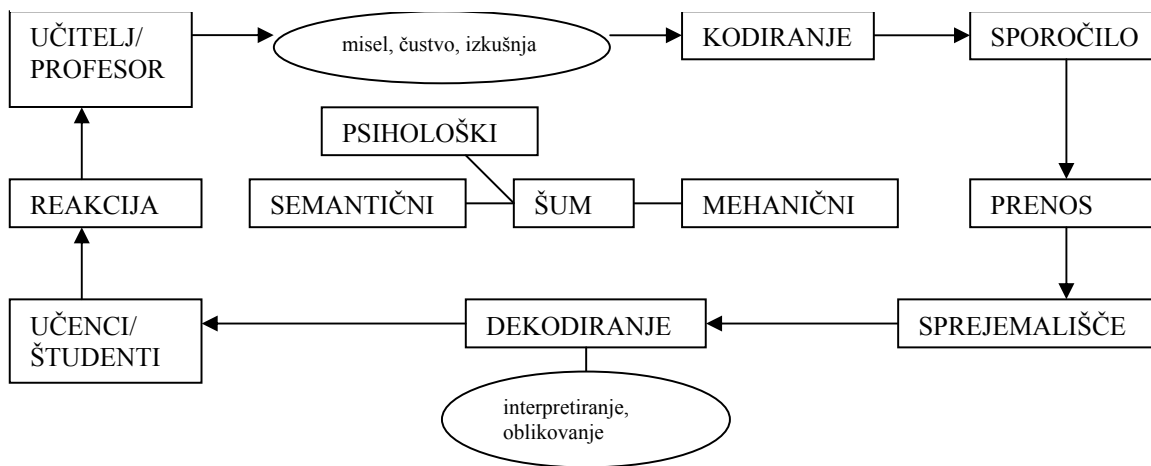
Mnogi teoretiki pa komuniciranje smatrajo celo za temeljni socialni proces, ker je ta proces odločilen za osebnostni razvoj, za nastanek in trajen obstoj skupin ter za odnose med njimi (Tomić 1997, 45).

#### 4.4.2 Komuniciranje v učnem procesu

V šolskem učnem procesu komuniciranje lahko poteka enosmerno, dvosmerno oz. večsmerno. Osnova za komuniciranje v učnem procesu (kot tudi na vseh drugih področjih in ravneh komuniciranja) je dialog oz. pogovor, za katero Juhant (2008, 36) pravi, da je osnovna človekova matrica, ki določa človeka in mu omogoča življenje in preživetje. Po prepričanju sodobnih fiziologov je že sam človeški organizem naravno sodelovanju. Nastajanje človeka kot bitja je mogoče le prek drugega človeka, zato človek lahko postaja človek le kot dialoško bitje.

V šoli je učitelj/ profesor odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Strokovnost in popolnost njegovega načina komuniciranja vključujeta njegovo kontrolo in uvid v sprejemanje in delovanje tistega, o čemer komunicira. Komunicirati bi moral tako, da učenci/ študenti sporočilo sprejmejo in da nanje vpliva skladno z namenom sporočila. Vloga učitelja/ profesorja je, da inicira in vodi komunikacijsko dejanje. Učenci/ študenti pa s sprejetjem sporočila sklenejo komunikacijski proces – cikel ali zanko (Tomić 1997, 48).

Slika 4.2: Shema komuniciranja



Vir: Tomić (1997, 48).

Zgornja shema predstavlja, kako v učnem procesu poteka komunikacijski proces. Za lažje razumevanje, bom razložila tudi osnovne pojme – sporočilo, redundanca, šum, kanal, pošiljatelj, prejemnik, feedback. Da sta pošiljatelj in prejemnik sporočila tako

učitelj/ profesor kot učenec/ študent ni potrebno posebej poudarjati. Takšno vlogo si med seboj večkrat izmenjujeta. Pošiljatelj/ učitelj/ profesor ali učenec/ študent ima namen prenesti prejemniku/ učencu/ študentu ali učitelju/ profesorju, neko misel, čustvo, zaznavo, predstavo ... zato misel (čustvo, predstavo) kodira (spreminja jo v izgovorjeno besedo, gesto, skico) ali zamenja/ spremeni en signalni sistem z drugim. Koda pomeni sistem znakov ali signalov. S kodiranjem oblikujemo sporočilo, ki pa ga pogosto zamenjujejo z vsebino, kar s komunikološkega vidika ni pravilno. Vsebina je le eden od vidikov sporočila, kjer vsebina pomeni izbiro gradiva, da bi izrazili namen. Poleg vsebine sporočila poznamo še kodo (šifro), ki zadeva način strukturiranja simbolov in obdelavo sporočila, ki pomeni način, kako sporočilo posredujemo. Sporočila so splet simbolov, s pomočjo katerih se prenaša pomen med tistim, ki sporočilo pošilja in tistim, ki ga sprejema. Vsako sporočilo nosi tako vplivno kot redundantno vrednost. S sporočilom vedno povemo več, kot je potrebno. To »odvečno«, imenujemo redundanca. Redundanca je tisti del v strukturi sporočila, ki vzpostavlja zvezo med znanim in novim v sporočilu. Razmerje med redundantnim in informativnim delom sporočila, imenujemo »kalibriranje« oz. odmerjanje. Za poučevanje je pomembno, da najdemo ustrezno razmerje med redundantnim in informativnim delom sporočila (Tomić 1997, 49). Sporočilo navadno poteka po kanalu. V šoli pretežno uporabljamo vidni, slušni in kinestetični kanal, pri nekaterih učnih predmetih ali vsebinah pa še vonjalni in okušalni (Tomić 1997, 51).

Med pošiljateljem sporočila in prejemnikom, se lahko pojavijo šumi ali motnje, ki so omejitveni dejavnik učinkovitega prenašanja in sprejemanja sporočil. Poznamo tri vrste motenj/ šumov: mehanični, semantični in psihološki. Rezultat delovanja šumov je v vseh treh primerih enak: sporočilo med prenosom izgublja vsebino – informacijo, kar se v komunikologiji imenuje »entropija«. Pri interpersonalnem komuniciranju lahko govorimo o mehaničnem šumu (hrup, slab tisk ipd.), saj gre za obiranje prenosa sporočila. Semantični šumi so povezani z (ne)razumljivostjo sporočil. Pri komuniciranju se zavedamo, da naše besede lahko vzbudijo pri drugih drugačne predstave, čustvene povezave in pomene, od naših. Med psihološke šume pa lahko v prvi vrsti uvrstimo miselno naravnost učitelja/ profesorja do učencev/ študentov in učne vsebine in obratno: miselna naravnost učenca/ študenta do vsebine, učitelja/ profesorja, sošolcev

in do samega sebe. Ta moč pričakovanj, ki jih imamo do drugih, do vsebine, je tolikšna, da že s pričakovani vplivamo na njihovo vedenje. Temu pravimo »samouresničljiva prerokba«, miselna usmerjenost, oz. kot ji pravijo psihologi: »miselna naravnost«. V vsakdanjem življenju imajo miselne naravnosti veliko različnih imen, kot so: stališča, vrednote, domneve, sodbe, stereotipi ipd. (Tomić 1997, 49–50).

Na koncu komuniciranja pa lahko vedno spremljamo komunikacijski feedback, ki je po svoji naravi in funkciji povratna informacija o sebi in svojem načinu komuniciranja, o drugem in njegovemu načinu komuniciranja ter o nas in našem medsebojnem komuniciranju. Razlikujemo povratne informacije o vsebini sporočila, o sogovorniku, o odnosih med sogovorniki in odnosu do vsebine ter o vplivu sporočila na sogovornika. Med komuniciranjem lahko povratne informacije iščemo, sprejemamo in dajemo (Tomić 1997, 51).

Komunikacijski feedback je le ena oblika načina za učenje komuniciranja, pravi Brajša (1993, 15–16), ki meni, da se komuniciranja lahko naučimo tudi s pomočjo skupinske dinamike in metakomuniciranja, ki pomeni komuniciranje o komunikaciji. Brajša (1993, 86) omenja dva tipa metakomuniciranja – teoretično in praktično metakomuniciranje. Prva predstavlja vsako teorijo o komuniciranju, ki je zunaj neposrednega komuniciranja, med drugim pa praktično metakomuniciranje, ki je v šolskem sistemu in učnem procesu tudi najbolj zaželeno, pomeni opažanja med pogovorom, katerih cilj je usmerjanje pogovora.

Brajša (1993, 82–83) pa, glede na vrsto komuniciranja, govori tudi o enosmernem in dvosmernem komuniciranju. Pravi, da o enosmernem komuniciranju govorimo, kadar komuniciranje izzove medsebojno reagiranje, vendar pa je vpliv zgolj enosmeren. To je komuniciranje od enega sogovornika k drugemu, ne pa tudi nazaj; predstavlja komuniciranje brez dialoga. Prvi govornik vpliva na drugega, drugi pa ne na prvega. Od takšnega komuniciranja ima lahko morebitno korist samo eden, ne pa oba sogovornika. Običajno gre za vsiljeno komuniciranje, ki jo prakticira komunikacijsko enostransko vplivna šola. Za razliko od tovrstnega komuniciranja, pa v vzajemnem oz. dvosmernem komuniciranju oba sogovornika reagirata in recipročno vplivata drug na drugega. Oba

se pogovarjata in tudi spreminjata. Anderson (v Brajša 1993, 83) pravi, da gre tu za resnično komuniciranje, saj v njej vsi udeleženci poslušajo, razmišljajo in govorijo – torej, aktivno sodelujejo. Šola, ki takšno komuniciranje izvaja, se imenuje: komunikacijsko vzajemno vplivna šola. Vendar pa v učnem procesu ne moremo govoriti samo o enosmernem in dvosmernem komuniciranju, ampak bi bilo smiselno omeniti tudi večsmerno komuniciranje, kjer komunikacijski proces poteka v skupini – torej med učiteljem/ profesorjem in vsemi učenci/ študenti.

Na tej točki je potrebno omeniti tudi Richard Westovo in Lynn Turnerjevo (v Ule 2009, 21) predstavitev 7 ravni komuniciranja, in sicer: intrapersonalno (znotraj osebno) komuniciranje interpersonalno (medosebno) komuniciranje, komuniciranje v skupinah, komuniciranje v institucijah, javno/ retorično komuniciranje, množično komuniciranje in medkulturno komuniciranje. Osrednji vrsti komuniciranja, ki jih srečamo v učnem procesu, sta interpersonalno komuniciranje in skupinsko komuniciranje. Skupinsko komuniciranje je običajna oblika komuniciranja v vsakdanjem življenju, ki je namenjena usklajevanju dejavnosti in izmenjavi mnenj (npr. v delovnih skupinah). Komuniciranje v manjših skupinah pogosto uporabljamo za svetovanje in pomoč, bistvena značilnost (tudi pomanjkljivost) tovrstnega komuniciranja je, da ni nujno, da vsak udeleženec dejavno sodeluje v komunikacijskem procesu in da ima vsakdo vpogled nad vsemi interakcijami v skupini. Interpersonalno komuniciranje pa pomeni hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi in prav zato je pomembno, da jo v učnem procesu razvijamo in vzpodbujamo. Medosebno/ interpersonalno komuniciranje je torej primarna oblika komuniciranja, s katero si posameznik oblikuje svoj svet predstav, mnenj, stališč, verovanj in vrednot, in sicer v nepretrganem procesu interakcije z drugimi ljudmi (Brajša 1993, 19–20).

Vendar se učni proces odvija v skupinah, kjer sicer prihaja do interpersonalnega komuniciranja, kljub temu pa komuniciranje večkrat poteka prav na skupinski ravni. Skupinsko komuniciranje ima svojo prednost, saj se v učnem procesu na ta način lahko izmenjajo različna stališča in mnenja – v mislih imam predvsem razpravo, kjer poteka večsmerno komuniciranje. Vendar pa ima skupinsko komuniciranje tudi



pomanjkljivosti, saj tam ni nujno, da vsak udeleženec aktivno sodeluje v komunikacijskem procesu, poleg tega nima vsakdo pregleda nad vsemi interakcijami v skupini (Ule 2009, 22). Ker pa se skupinskemu komuniciranju in njegovim pomanjkljivostim v učnem procesu ni moč izogniti, je pomembna prav vloga učitelja/profesorja – kot voditelja skupine oz. njenega mentorja, ki naj bi poleg drugih aktivnosti, vzpodbujal tudi aktivno udeležbo učenca/ študenta v učnem procesu.

Razvijanje dialoga/ pogovora v šoli je torej pogoj za nastajanje odprte, demokratične šole. Pogovor je temeljni medčloveški odnos, katerega smisel je odkrivanje in iskanje resnice. V šoli gre za soočenje učenca/ študenta z družbeno priznanim znanjem. Pogovor nam pomaga živeti – razumeti svet okoli sebe in ustrezno delovati. Gre za to, da dosežemo neko stopnjo soglasja, saj to omogoča sobivanje v skupnosti. Zato pogovora ni brez pravega interesa za druge in brez stalnega soočanja z drugačnostjo, to pa zahteva prožnost. Prav tako pogovora ni brez spoštovanja govorcev, ki so pripravljene poslušati drug drugega, in to ne glede na izražene vsebine. Brez pogovora pa prav tako ni demokratične družbe, ki temelji na spoštovanju človekovih pravic. Dialog/ pogovor med učiteljem/ profesorjem in učenci/ študenti – pa tudi med učitelji/profesorji, pedagoškimi teoretiki in tistimi, ki prenavljajo šolski sistem in okvire, v katerih ta deluje – je nujen za izobraževanje, ki je kos izzivom, s katerimi se mladi srečujejo v negotovi prihodnosti (Požarnik in Pregelj 2009, 176).

Glede na namen Požarnikova in Pregljeva (2009, 73) različne vrste pogovora pri pouku razdelita v tri večje skupine:

- a) vsakdanji pogovor,
- b) ponavljanje in preverjanje ter
- c) učni pogovor, katerega namen je doseči razumevanje. Pri tem ločimo dve skupini:
  - a. vodeni učni pogovor (hevristični pogovor) in
  - b. debata ali diskusija (razprava).

Ker učni pogovor spada med najpogosteje uporabljene učne metode (Požarnik in Pregelj 2009, 92) se bom v diplomski nalogi osredotočila prav na tretjo točko, ki jo omenjata Požarnikova in Pregljeva – tj. učni pogovor, katerega namen je doseči razumevanje.

Raziskave so pokazale, da lahko pogovore v razredu, kljub njihovi raznovrstnosti, v grobem razdelimo v dve skupini. V prvo štejemo najpogostejšo obliko pogovora, ki so ga, zaradi dolgotrajne tradicije in ukoreninjenosti, poimenovali tudi »tradicionalni« učni pogovor in poteka v petih fazah:

1. učitelj/ profesor zastavi vprašanje (na katerega že pozna pravilen odgovor),
2. (pogosto) pokliče učenca/ študenta,
3. eden ali več učencev/ študentov odgovori z besedo ali s kratkim stavkom,
4. učitelj/ profesor se odzove s povratno informacijo – pove, ali je odgovor pravilen,
5. učitelj/ profesor postavi naslednje vprašanje (Požarnik in Pregelj 2009, 97).

V angleški literaturi se je za to zaporedje uveljavila kratica: IRE (Inquiry – Response – Evaluation), to pa so poslovenili v: VOPI (vprašanje – odgovor – povratna informacija). Po Gutierrezovi (v Požarnik in Pregelj 2009, 97) pouk, kjer se tak pogovor najpogosteje pojavlja, sploh ni »dialoški«, temveč »monološki«, torej je nepristen.

O "razmišljujočem ali pristnem pogovoru" (tj. druga vrsta pogovora) pa govorimo, kadar učenci/ študenti izražajo svoje lastne zamisli, dajejo pripombe in zastavljajo vprašanja, ko učitelj/ profesor in posamezni učenec/ študent sodelujeta v daljši verigi pogovornih izmenjav, ki učencem/ študentom pomaga bolje oblikovati njihova prepričanja in pojmovanja in ko v izmenjavah med učenci/ študenti samimi skuša en učenec/ študent razumeti, kaj ima v mislih drugi (Požarnik in Pregelj 2009, 99). Tako zasnovanega izobraževanja pa ni brez izmenjave idej, iskanja in raziskovanja ter stalnega preverjanja odnosa med osebnimi izkušnjami, razumevanjem učne snovi in zastavljenimi cilji pouka. Zaradi zahtev po čim bolj razumljenem in smiselnem znanju v množični šoli, kakršnega poudarjajo zlasti sodobne šolske reforme, pa naj bi pogovor postal pomembna učna metoda za vse – toda ne kakršen koli pogovor. Pri zagotavljanju pristnega pogovora ima učitelj/ profesor posebno, nenadomestljivo vlogo. Na nobeni

stopnji izobraževanja ga ne more nadomestiti tehnologija in prevzeti njegove vloge pri dialoškem oblikovanju kakovostnega znanja. Nekatere prestižne univerze v ZDA omogočajo brezplačen dostop do svojih spletnih strani, na katerih so objavljena vsa učna gradiva, ki jih morajo študentje predelati, nasprotno pa je treba plačati obiskovanje predavanj z diskusijami, delo v seminarjih in skupinah, v katerih študenti predstavljajo svoje delo in o njem diskutirajo s kolegi in učitelji, ter individualne pogovore učitelja/profesorja s študenti. Te univerze se zavedajo, da kakovost znanja ni odvisna samo od predloženih vsebin, ampak je enako pomembna tudi pot nastajanja znanja, katere pomembna vsebina je pogovor (Požarnik in Pregelj 2009, 176–177). Temu lahko rečemo tudi »dialoški« pouk, značilnost katerega je večsmerno komuniciranje in razprava. Prvi pogoj pristnega pogovora je motivacija, kar pomeni, da je za plodni pogovor učence/ študente treba motivirati s primernim izhodiščem, ki se dotakne njihovih interesov (Požarnik in Pregelj 2009, 100), to pa lahko doseže le zelo dober učitelj/ profesor.

Kakovostno komuniciranje določa tudi kakovost socializacije. Sekundarna socializacija v šoli pomeni nadgradnjo prve, ki pa se z njo ne preneha. Vsaka po svoje vključuje tudi individualizacijo. Če bi šola dosledno izvajala pedagoška principa individualizacije in diferenciacije, bi bilo v njej dovolj prostora tudi za razvoj individualne kulture. Vendar šola še vedno poudarja šolsko in razredno kulturo pred individualno (Novak 2006, 236). Na kakovost komuniciranja pa vplivajo tudi različni dejavniki, ki jih omenja Tomičeva (1997, 56), in sicer: okolje (tj. razmestitev pohištva v učilnici, usmerjenost učiteljev v učno snov), vedenje, strategije, vrednote, prepričanja in kakovost odnosov.

Učitelj/ profesor ima torej pomembno vlogo (mentorja) v učnem procesu. S svojim vedenjem in poučevanjem pomembno vpliva na razvoj in rojstvo učenčeve/ študentove osebnosti. V nadaljevanju bom zato nekoliko več besed namenila tudi temu.

#### **4.4.3 Uporaba neverbalnega komuniciranja v učnem procesu**

Z izrazom »neverbalna komunikacija« najpogosteje označujemo »načine dveh ali več sočasno prisotnih oseb z nebesednimi sredstvi (Kovačev v Felicijan 2009, 19). Največkrat sem prištevamo telesne dejavnosti, geste, izraze obraza, orientacijo v

prostoru, dotik, vonj, postavo in držo, oblačilno kulturo – skratka vse, kar nas na človeku, s katerim komuniciramo v prostoru, pritegne, poleg njegovih vokaliziranih besed.

Po mnenju jezikoslovcev sta besedna in nebesedna komunikacija med seboj nerazdružljivo povezani. Beseda (jezik) vedno nosi nek pomen in za to, da se lahko izrazi, potrebuje zunanjo obliko (govor, pisava, gib). Veliko disciplinskih prijemov doseže največji učinek prav z uporabo nebesednih signalov (Felicijan 2009, 20).

Nebesedno komunikacijo lahko razdelimo na tri dele: a) paralingvistično komunikacijo, ki zajema zvočne izraze (ritem in hitrost govora, melodijo izrečenega, način izgovorjave), b) ekstralingvistično komunikacijo, ki je v ospredju opazovanja, saj zajema govorico telesa, zunanji videz in tudi slikovno gradivo sporočanja, Vec (v Felicijan 2009, 20) pa omenja še tretjo obliko, tj. metakomunikacijo, ki pomeni komuniciranje o komuniciranju. Slednjo jaz sicer ne bi uvrstila med izrazito nebesedno komuniciranje, saj mora komuniciranje o komuniciranju potekati tudi na besedni ravni.

Perspektiva neverbalnega dejavnika v razredni klimi zajema učitelja/ profesorja kot vodjo in nosilca komuniciranja, ki s svojo strokovno usposobljenostjo poskrbi za najpomembnejši cilj procesa – učenje. Hkrati pa je učitelj/ profesor tudi moderator procesov komuniciranja med učenci/ študenti, saj mora vzpodbujati način izkustvenega učenja in učenja osnovnih pravil komuniciranja. Na vzpodbudno vzdušje v razredni klimi vpliva tako učitelj/ profesor, ki z verbalno in neverbalno komunikacijo ustrezno pristopi k učencu/ študentu, kot tudi prostorski dejavnik, kjer je pomembno, da je učilnica dovolj velika, svetla, sodobno opremljena, z ustreznim pohištvom in temperaturo ter kar je najpomembneje, da z razporeditvijo klopi ponuja možnost odprtega, večsmernega ter demokratičnega komuniciranja (Felicijan 2009, 24).

Raziskave kažejo, da učitelji/ profesorji med poučevanjem pošljejo več kot 80 % nebesednih sporočil, zlasti z govorico telesa (mimika, kretnje ipd.), vsi učenci/ študenti pa teh sporočil ne sprejmejo, ker jih ne zaznajo, ali jim pogled zastirajo učenci/ študenti pred njimi ali pa prostor, kjer se nahaja učitelj/ profesor med poučevanjem. Tak položaj

nastane pri učiteljih/ profesorjih, ki so usmerjeni predvsem v učno snov, ne pa v iskanje povratnih informacij o tem, kako so učenci/ študenti sporočila sprejeli oz. razumeli. Pri nebesednem vedenju so raziskovalci odkrili, da se učitelji/ profesorji pri pouku vedejo predvsem na tri načine: »kip«, »sprehajalec« in »obiskovalec«. Kip stoji pred učenci/ študenti in se redko premakne z mesta, ki ga je zavzel na začetku ure, sprehajalec se sprehaja pred učenci/ študenti, vedno po določeni poti, obiskovalci pa hodijo po razredu z različno držo telesa in se občasno ustavijo, zdaj pri enem, zdaj pri drugem učencu/ študentu (Tomić 1997, 56–57).

Neverbalno komuniciranje torej pomembno vpliva na vse vidike človeškega sporazumevanja. Dobri učitelji/ profesorji morajo znati kazati navdušenje za predmet, se več gibati po razredu, enakomerno posvečati pozornost vsem učencem/ študentom, uporabljati živahnjšo intonacijo, se več smejati, primerno kimati, dati učencem dovolj časa za razmislek in odgovor ter pokazati sposobnost vživljanja v učenčeva/ študentova čustva (Felicijan 2009, 26). To je le nekaj predpostavk, ki odlikujejo dobrega učitelja/ profesorja. Več o učiteljstvu in vlogi učitelja/ profesorja v učnem procesu pa bo govora v nadaljevanju.

#### **4.5 Učitelj (profesor) v učnem procesu**

Učiteljski poklic je tradicionalno feminiziran poklic, kjer je spolna segregacija še vedno močno prisotna. Razlog za nizki ugled tega poklica je v nizkih plačah, prenizki uglednosti poklica in spolnih stereotipih (Ličen 2002, 27). Posledično se na pedagoške fakultete vpisujejo večinoma ženske, s srednje dobrim učnim uspehom na maturi. Vsi ti elementi vplivajo tudi na zahtevnost in kakovost učnega procesa na pedagoških fakultetah.

Če se vrnemo v preteklost, pa lahko ugotovimo, da so bili prvi učitelji moškega spola (izjema so bile nune v ženskih samostanih), ki so obdržali dominanten položaj posrednika znanja vse do konca 19. st., ko je bilo uzakonjeno obvezno šolstvo. Do takrat so ti možje uživali v družbi določen ugled in spoštovanje, kljub temu da njihov

materialni položaj ni bil nikoli zavidanja vreden. Na podeželju je bil učitelj, poleg duhovnika, lahko celo edina izobrazena oseba. Martin Kačur je učitelja opisal na naslednji način: »To je mož, ki sicer s telesom nizko, z dušo pa visoko živeti mora, ki mu mora biti več dolžnost kot plača pri srcu, ki mora s svojim stanom zadovoljen biti in pripravljen za šolo in mladino vse prestati in darovati (Šolski prijatelj v Ličen 2002, 17).« Ne smemo prezreti dejstva, da takratni učitelji velikokrat sploh niso imeli potrebe oz. primerne izobrazbe, saj so lahko, ob pomanjkanju kadra, poučevali tudi gostilničarji, mežnarji, pisarji, bivši študenti ali vojaki, za katere je bilo poučevanje le dodatno delo. Pomembno je bilo le, da je bila oseba za katedrom moški. Učiteljski poklic je bil torej maskuliziran poklic (Ličen 2002, 17).

Leta 1869 pa je bil v Sloveniji sprejet osnovnošolski zakon, po katerem je postal poklic učitelja državno reguliran, natančno definiran, učiteljstvo je postalo profesija, za katero sta bili potrebni določena izobrazba in usposobljenost. Ko je oblast, takoj po osnovnošolskem zakonu, uvedla posebna izobraževališča za ženske, je učiteljski poklic nenadoma postal dostopen tudi ženskam. Zmotno pa je mišljenje, da ženske, pred omenjenim zakonom, niso poučevale; so, toda le v ženskih samostanih. Prve učiteljice na slovenskem so bile torej redovnice (Ličen 2002, 18). Po letu 1869 so se za ta poklic odločala predvsem tista dekleta, ki so si lahko finančno privoščila študij v smislu, da je njihova družina lahko shajala tudi brez denarnega prispevka, ki bi ga prinesle v skupno gospodinjstvo, če bi delale namesto študirale. Schmidt (v Ličen 2002, 18) navaja tri motive, zakaj so se dekleta odločala za učiteljski poklic: zaradi veselja do vzgojnega dela, zaradi ekonomske neodvisnosti in iz potrebe, da bi se stanu (gosposkemu) primerno izobrazile. V prvem desetletju 20. st., so učiteljice številčno že presegle učitelje. Tako se je učiteljski poklic, z množičnim vstopanjem žensk v šolstvo, feminiziral. Dejstvo, da lahko ženska uči množico otrok, so utemeljevali s trditvami, da je poučevanje »naravno« žensko delo, saj je to razširitev njene gospodinjske vloge iz zasebnega v javno. Delo učiteljic so poimenovali kar »družbeno materinstvo« (Ličen 2002, 19).

Tako kot pred sto leti, je šolstvo, na nižjih stopnjah izobraževanja, še danes feminizirano. Darja Vesel (v Ličen 2002, 20) pravi: »Če nek poklic opravljajo predvsem

ženske, je ta poklic podvržen zunanjemu nadzoru, velja za manj strokovnega, naj bi ga bilo lahko opravljati in je slabo plačan.« Ko začnejo v neki dejavnosti množično zaposlovati ženske, izgubi to delo ugled in spodobno plačilo in predvsem ni več isto delo (Milharčič – Hladnik v Ličen 2002, 20).

Medtem ko ženske učijo in vzgajajo otroke, moški v šolstvu po večini zavzemajo vodilne položaje. Najverjetneje se ženske redkeje pojavljajo v vlogi ravnateljic, ker so vsesplošno preobremenjene, ker jim primanjkuje ambicioznosti in samozaupanja (Ličen 2002, 22).

Podobno velja za učiteljski poklic v terciarnem izobraževanju, kjer so učitelji oz. profesorji, predvsem moški. Čeprav naj bi veljalo, da učiteljski poklic za moške ni zanimiv, saj v tej profesiji ni veliko možnosti za napredovanje, se za poučevaje na terciarni stopnji izobraževanja, odločajo predvsem moški. Razlogi za to so sledeči: a) ker naj bi bili študenti že razumljeni kot odrasle osebe, ni več potrebno posvečati pozornosti vzgajanju (kar naj bi veljalo kot žensko delo), b) učitelji v terciarnem izobraževanju so obravnavani kot strokovnjaki na svojem področju; mnogokrat se po njihovem mnenju ozirajo razni mediji – v terciarnem izobraževanju ima učiteljski poklic velik ugled in c) poleg tega je v terciarnem izobraževanju več možnosti za osebni razvoj – napredovanje (možnost napredovanja na raven snovalcev zakonov šolskega sistema).

Kljub ugledu učiteljske profesije na terciarni stopnji izobraževanja, pa dandanes, v družbi tretjega tisočletja, t. i. družbi znanja, še vedno v ospredju kategorija, imenovana kvantiteta. Židanova (2009, 15) govori o t. i. tradicionalni didaktiki, za katero poleg kvantitativnosti velja tudi, da je bolj statična, središčna vloga učnega procesa naj bi pripadala učitelju/-ici oz. profesorju/-ici. Vendar pa je tradicionalna didaktika družboslovja imela na izbiro manj informacijskih virov, kot pa jih ima na razpolago t. i. sodobna, informacijska didaktika.

Sodobno – informacijsko didaktiko povezujemo z družbo znanja oz. učečo se družbo, za katero so značilni naslednji elementi: a) sistem inovacij, b) razvoj človeških virov oz. investicij v človeški kapital, b) informacijsko-komunikacijske tehnologije oz.

informacijska infrastruktura in d) stabilno in učinkovito poslovno okolje s spodbujanjem podjetništva (Svetlik in Pavlin v Beslič 2009, 14–15). Hiter razvoj tehnike in tehnologije pogojujeta potrebo po znanju. Znanje, pridobljeno samo z rednim šolanjem, zadostuje samo za nekaj let, zato morajo družbe za svoj gospodarski in kulturni napredek ustrezno organizirati ter omogočiti permanentno izobraževanje (Beslič 2009, 15). Dandanes znanje torej nima več svojega lastnika. Nahaja se tako v svetovnih spletnih virih, učbenikih, medijih kot dejansko potekajočih različnih življenjskih praksah ipd. (Židan 2009, 15). Za sodobno – informacijsko didaktiko naj bi bilo torej značilno, da je izrazito dinamična, v ospredju je kategorija kakovosti, poleg tega, pa v ospredje postavlja učečega, tj. učenca/ študenta (Židan 2009, 15).

Danes se pogosto pretirano osredotočamo zgolj na učno snov v učnem procesu, pozabljamo pa, da ima v tem procesu, poleg učenca/ študenta, ki naj bi bil osrednji element učnega procesa (zaradi katerega učni proces sploh poteka), ključno vlogo tudi učitelj/ profesor, ki mora učni proces znati voditi. Bistvene lastnosti, ki odražajo dobrega pedagoga so po Patersonu (v Ličen 2002, 17): predanost, potrpežljivost, razumljivost, ljubeznivost, spodobnost ter prava mera avtoritete. Nikakor pa seveda ne smemo pozabiti na najpomembnejšo lastnost dobrega učitelja/ profesorja, to je sposobnost empatije in vodenja. Paterson (v Ličen 2002, 17) pravi: "Če hoče biti nekdo res dober učitelj/ profesor, mora utelešati dve veliki ljubezni – ljubezen do učenja in ljubezen do otrok – učencev/ študentov."

Profil univerzitetnega diplomiranega pedagoga, ki naj bi bil širok, zajema tako delo v šolski svetovalni službi, delo na področju učenja in poučevanja (tudi učne pomoči študentom), pomoč pri ustvarjanju dobre šolske kulture in ozračja, pomoč študentom pri spoznavnem, čustvenem, telesnem ter socialnem razvoju, pomoč pri šolanju in poklicnem usmerjanju študentov kot tudi pomoč pri socialno-ekonomskih stiskah in razvojno analitičnem delu. Univerzitetni diplomirani pedagog pa je (oz. naj bi bil) usposobljen tudi za vodenje zahtevnega dela v različnih dejavnostih v izobraževanju, kadrovanju, prostoročnih dejavnostih, dejavnostih dela z mladino, s starejšimi ter v kulturi (Šolski razgledi 2009b, letnik LX, št. 14).



#### 4.5.1 Tipi učiteljev

Učiteljski poklic je močno povezan s stili vodenja, odnosi in organiziranostjo šolskega sistema. Kovač (v Novak 2005, 39) razlikuje med avtoritativnim oz. patriarhalnim vodenjem, kjer vodja sam sprejema odločitve, posvetovalnim vodenjem, v katerem nadrejeni sprejema tudi argumente podrejenih, konzultativen, v katerem tudi podrejeni vplivajo na vodjo, participativen, v katerem se vodja odloči, na podlagi predlogov podrejenih, delegativen, v katerem podrejeni sprejemajo odločitve, na podlagi predlogov in omejitev nadrejenega ter samoupraven, v katerem vsi sprejemajo odločitve. Odnosi med učitelji/ profesorji in učenci/ študenti, po Kramarjevi (v Kavaš 2000, 102) delitvi so lahko avtoritativni in demokratični. Poleg stilov vodenja in odnosov, pa na učitelja/ profesorja močno vpliva tudi sama organiziranost šole. Brajša (v Novak, 34) po modelih komunikacije učiteljev/ profesorjev razlikuje med tekmovalnimi šolami, ki promovirajo uspešne učence/ študente, šibke pa zanemarjajo, kompromisnimi šolami z zmerno popustljivostjo in sodelovanjem, ogibajočimi šolami, v katerih učitelji/ profesorji popuščajo učencem/ študentom – nihče od nikogar ničesar noče (to so nekonfliktne, mrtve oz. psevdoharmonične šole), prilagajočimi šolami, v katerih prevladuje izrazita popustljivost učiteljev/ profesorjev kot pedagoških mazohistov (tu sodelujejo bolj učitelji/ profesorji kot učenci/ študenti) in sodelovalnimi šolami, v katerih se učenci/ študenti in učitelji/ profesorji avtonomni subjekti, kjer vsi iščejo nekaj novega boljšega. Tu lahko zopet omenimo razliko med transmisijskim in transformacijskim stilom, torej med tistim, ki nima v izhodišču učenčeve sposobnosti in interesov in tistim, ki jih ima. Novak (2005, 35) omeni tudi oblikovalski, vodniški in vrtnarski stil, v smislu pomoči pri iskanju informacij in direktivni stil "natakarja", ki terja samo sprejemanje naročila, navodila in prenos poročila.

Iz vsega tega bi lahko izluščili, na eni strani demokratičnega učitelja/ profesorja, ki se trudi vzpostaviti dvosmerni govor, pri katerem vzbuja vtis, da se učenec/ študent za dejanje odloča svobodno, da učenca/ študenta ceni in spoštuje. Svoje znanje ne smatra kot absolutno resnico. Tak učitelj/ profesor ustvarja učne situacije, ki so pogojene s sodelovanjem, dialogom. Razprava v učnem procesu, kjer je na čelu tak tip učitelja/ profesorja, lahko normalno poteka. Nasproti takemu tipu učitelja/ profesorja stoji strogo avtoritativen tip učitelja/ profesorja, ki s svojim vedenjem zavira individualizacijo

učencev/ študentov in njihov osebni razvoj. Takšen učitelj/ profesor postavlja svoje znanje v ospredje – kot absolutno resnico – in ni pripravljen na razpravo ter dialog. Novak (2005, 43) pa omeni tudi rutinskega učitelja/ profesorja, za katerega je predvsem pomembno, kolikšna je količina učnih vsebin – ne glede na njihov namen. Takšen tip učitelja/ profesorja premalo spodbuja aktiviranje subjektivnega (pred)znanja učencev/ študentov, tudi premalo spodbuja njihovo izkustveno učenje, ki pa je za vsakega učenca/ študenta nenadomestljivo. Oskar in dr. (v Mlakar 2009, 27) pa govorijo tudi o anarhičnem vodenju oz. *laissez faire*, ki ga lahko povežemo s t. i. anarhičnim učiteljem/ profesorjem. Značilnost takšnega stila vodenja je, da so člani prepuščeni sami sebi. Vodja z ničemer ne vpliva na člane skupine, vsak odloča bolj ali manj sam, kaj bo delal. Vodja se dogovarja s posameznim članom če na njegovo željo. Omenjeni stil izhaja iz zmotne predpostavke, da naj bi učenec/ študent sam iskal znanje. S takšnim stilom vodenja se učitelj/ profesor izloči iz učnega procesa, namesto da bi v njem odigral svojo nenadomestljivo vlogo. Anarhično vodenje članom skupine sprva ustreza, postopoma pa jim postane odveč. Odnosi v takšni skupini oz. pod takšnim vodenjem se popolnoma zrahljajo.

Židanova (2009, 31–33, 41) pa omeni tudi tip učitelja/ profesorja – t. i. akcijskega raziskovalca, ki zna učenca/ študenta motivirati z zanimivimi učnimi vsebinami, z uporabo zanimivih didaktičnih pristopov in z razvojem različnih posameznikovih inteligenc. Težišče dela naj bi bilo torej na učencu/ študentu, ki ga je potrebno pripravljati na svet 3. tisočletja, to pa pomeni, pripravljanje učenca/ študenta na vseživljenjsko učenje in navajanje na varčno gospodarjenje s časom. Danes učitelji/ profesorji dajejo poudarek logičnemu razumevanju, produktivnim učnim praksam, razvijanju kompetenc pri posamezniku, v prihodnje pa bo še večji poudarek na inovativnem in ustvarjalnem učenju. Čeprav se način poučevanja med posameznimi področji – družboslovju, naravoslovju, tehniških strokah – nekoliko razlikuje, bistvo ostaja enako: učitelji/ profesorji morajo dandanes znati »rokovati« z novimi informacijskimi interaktivnimi orodji in znati ustvarjalno razvijati različne vrste inteligenc mladih.

S komunikološkega stališča bi lahko učitelje/ profesorje razdelili tudi v nedorečene in dorečene. Nedorečeni učitelji/ profesorji ne priznavajo različnih učencev/ študentov. Zanje so vsi enaki, dobri in slabi. Svoje teoretično, abstraktno in posplošeno razumevanje resničnosti imajo za edino pravilno in znanstveno. Nedorečeni učitelji/ profesorji prenašajo le mišljenje drugih, svojega nimajo, sebe izključujejo iz tistega, o čemer govorijo, prav tako pa tudi tistega, s katerim govorijo, torej učenca/ študenta. Gledajo mimo učenca/ študenta – govorijo torej »razredu« in ne posamezniku. Za svoje trditve ne potrebujejo razlogov, izgovorjenih sporočil, stvarne in konkretne posledice jih ne zanimajo. Nedorečeni učitelji/ profesorji pačijo resničnost, do vsega imajo trda stališča. Še preden učenec/ študent spregovori, imajo o njem svoje mnenje. Takšni učitelji/ profesorji ne poslušajo – samo govorijo. Dorečeni učitelji/ profesorji pa so konkretni, preverjajo svoje mišljenje, dovoljujejo izjeme in omejitve. Pojasnjujejo svoja sporočila. V pogovor se vključujejo s svojimi nepopolnimi informacijami, ki jih nenehno dopolnjujejo z iskanjem in sprejemanjem novih, dodatnih informacij. Pogovarjajo se z učenci/ študenti – ne z »razredom«. Mnenja o učencih vseskozi modificirajo, spreminjajo, prilagajajo svoji in njihovi stvarnosti (Brajša 1993, 30–31).

Tudi Janez Svetina (v Juhant 2008, 35) pravi, da mora biti učitelj/ profesor učenčev/ študentov prijatelj in pomočnik, svetovalec, ki mu pomaga, da pri učenju najde pravo pot in smer in da prebrodi težavna mesta, kjer s svojo lastno močjo ne more naprej. Lahko je spodbujevalec zanimanja in odkrivalec novih izkušenj in spoznanj, nikakor pa ne sme biti prisiljevalec k učenju. Dober učitelj mora torej znati posameznike motivirati in aktivirati. Kot pravi Pamela Sims (2000), dober učitelj/ profesor poučuje učno snov, odličen učitelj/ profesor pa ljudi.

#### **4.5.2 Pedagoški poklic danes**

Če hočemo, da bo nekoč naša družba resnično družba znanja, potem sta glavni pogoj in pot, po kateri pridemo do tega cilja, kakovostni izobraževalni sistem, ki temelji na dobro usposobljenih, kompetentnih učiteljih/ profesorjih – pedagogih (Pekljaj 2007, 5).

Zaradi različnih izobraževalnih poti, različnega usposabljanja učiteljev/ profesorjev za pedagoško delo in tega, da ob vstopu v učiteljski študij ni selekcijskih postopkov, s

katerimi bi že na začetku izbrali mogoče kandidate za tako zahtevne naloge, smo danes šele na pol poti do strokovno dorečenega in visoko kakovostnega izobraževanja bodočih učiteljev/ profesorjev (Resnik Planinc in Ilc 2007, 59). Za zgled bi si lahko vzeli Finsko, saj so tam učitelji/ profesorji in njihova izobrazba, ena "močnejših" področij finske edukacije. "Zdi se, da so Finci veliko pred drugimi ugotovili, da je učiteljski poklic, /.../ ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki /.../, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine,« pravi Reading (v Gaber 2006, 39).

Če verjamemo podatkom, je na Finskem eden najbolj obleganih študijskih programov prav program razrednega učitelja/-ice oz. profesorja/-ice. Čeprav se za učiteljski poklic odločajo tisti, ki so v srednji šoli zelo uspešni, opravljena srednja šola in matura nista zadosten pogoj za vpis. Fakultete so namreč ob maturi kot pogoju za vpis, ohranile še dokaj zapletene sprejemne izpite (Gaber 2006, 40–41). Šola po njihovem potrebuje učitelje/ profesorje, ki aktivno sodelujejo pri razvoju bolj demokratične družbe. Zavzemajo se za učitelje/ profesorje kot spreminjajoče se intelektualce, ki si morajo znati postaviti prava vprašanja in nanje tudi odgovoriti (Krokkfors v Gaber 2006, 43). Učiteljstvo na Finskem potrebuje za poučevanje magisterij, ki se konča z magistrsko nalogo (Gaber 2006, 43) in je prav tako cenjeno kot pri nas medicina ali pravo.

Kot kaže na Finskem skušajo oblikovati učitelja/ profesorja, ki:

- strokovno aktivno obvlada področje, ki ga poučuje,
- reflektira dogajanje v razredu (in v družbi) – tako socialno kot učno,
- dopolnjuje znanje, ki ga potrebuje za delo v šoli in
- se aktivno vključuje v delovanje šolske skupnosti in družbe (Gaber 2006, 44).

Dober učitelj/ profesor naj bi se torej zavedal različnih dimenzij poklica (socialnih, psiholoških, socioloških in zgodovinskih temeljev edukacije), bil naj bi sposoben širokega razmisleka o svojem delu, imel naj bi zmožnost za vseživljenjski poklicni razvoj (pridobivati znanje povezano s predmetom, pedagoško znanje ...) ter naj bi bil sposoben tudi pedagoškega razmisleka o načrtovanju – poučevanju in ocenjevanju (Lavonen v Gaber 2006, 44).

Finsko je torej vsekakor treba vzeti za zgled. Slovenskemu učitelju/ profesorju pa se nikakor ni lahko iz tradicionalne vloge "prenašalca" znanja preusmeriti v vlogo spodbujevalca aktivnega učenja in samostojnega razmišljanja (Marentič Požarnik v Kotnik 2006, 119). Slovenski učitelji/ profesorji so torej še vedno pretežno rutinski in predvsem usmerjeni v učno vsebino in ne v učence/ študente. Premalo spodbujajo k sodelovanju in razpravi v učnem procesu, saj se verjetno tudi bojijo, da na ta način ne bodo predelali celotno snov. Bolj torej poudarjajo količino kot kakovost.

#### **4.5.3 Učitelj/ profesor kot mentor**

Dandanes naj bi se spodbujalo predvsem uveljavljanje učitelja/ profesorja kot mentorja. To naj bi dosegel predvsem bolonjski proces. Lastnost kakovostnega mentorja je neposredno, dialoško komuniciranje z učenci/ študenti. Mentor naj bi bil sočuten, zgleden, sodelujoč, odločen, ker prevzema iniciativo, odgovoren, ker načrtuje dejavnosti, zavezan lastni osebni rasti in osebni rasti učencev/ študentov (Novak 2006, 254).

»Profesionalni razvoj mentorjev je zasnovan kot rast v njihovi sposobnosti, da poslušajo, diagnosticirajo, da izluščijo pomembno temo, ki se pojavi v razgovoru, in pomagajo študentu, da jo razloži na svoj način. Mentorstvo obstaja v konverzijskem prostoru; manj kot je mentor vpleten v resnična dogajanja v razredu, o katerih teče razgovor, in bolj ko se drži tega, kar reče študent o njih, bolj je (Zuzovski v Marentič Požarnik 2007, 38).«

Pomembno je, da se učitelj/ profesor mentor dobro znajde v vlogi *razmišljujočega praktika*, ki je zmožen stalnega opazovanja in vrednotenja lastnega miselnega procesa in odločitev v razredu ter refleksije svojega ravnanja in stališč. Učitelj/ profesor, ki je razmišljujoči praktik, tudi spoštuje individualne razlike med učenci in se odziva na potrebe posameznih učencev/ študentov (Shepherd v Puklek Levpušček 2007, 49).

Kompetence učitelja/ profesorja – mentorja pripravnikom in študentom, ki jih najdemo v različnih strokovnih virih (Bizjak in dr. v Puklek Levpušček 2007, 51), vključujejo:

- Strokovne kompetence (dober strokovnjak za poučevanje svojega predmeta, dobro pozna šolo in šolski sistem, pozna izobraževalne potrebe študenta, pozna glavne kompetence učitelja/ profesorja, zna poučevati v tandemu, zna opazovati pouk, zna opredeliti problem, določiti cilje in strategije pomoči študentu ali pripravniku).
- Odnosno-komunikacijske kompetence (dobre komunikacijske spretnosti, razvija pozitiven profesionalen odnos s študentom, uporablja tehniko aktivnega poslušanja v pogovoru s študentom ter se empatično odziva, zna dajati konstruktivno povratno informacijo).
- Organizacijsko-administrativne kompetence (dobro organizirana oseba, priprav načrt dela na pedagoški praksi, vodi dokumentacijo o študentovem delu in praksi).

Študenti se razlikujejo po osebnostnih značilnostih, strokovnem, psihološkem in strokovno-didaktičnem znanju, slogih učenja, stopnji obvladovanja socialnih spretnost in tudi po stopnji profesionalnega razvoja. Mentor mora biti sposoben zavestno vzpostaviti odnos pomoči, ki je prilagojen individualnosti študenta in njegovim potrebam (Resnik Planinc in Ilc 2007, 61).

Brajša (v Govekar – Okoliš 2007, 107) med značilne sposobnosti učinkovitega mentorja uvršča najprej učinkovito, jasno komuniciranje. Mentorjevo komuniciranje mora biti koherentno, kar pomeni, da to, kar mentor dejansko misli in čuti, tudi izraža verbalno in s svojim vedenjem. Tako daje študentu zaupanje. Poleg jasnega načina komuniciranja mora mentor priznavati razlike v mišljenju in delovanju in dajati svobodo študentu z namenom, da se ta drugače razvija, kot bi se odločal mentor. Ta naj bi kljub določeni psihični bližini v odnosih, spoštoval in ohranjal tudi razdaljo med seboj in študentom.

Marentič Požarnikova (2007, 11) predstavi naslednje "nove" naloge učitelja/ profesorja v današnjem času:

- prilagajanje pouka bolj heterogenim skupinam učencev/ študentov (v socialnem, kulturnem, etničnem pogledu);

- organiziranje močnih učnih okolij in spodbujanje procesov sodelovalnega, izkustvenega, eksperimentalnega, projektnega učenja; ne zadostuje več le posredovanje gotovega znanja;
- timsko sodelovanje s kolegi;
- delovanje »onkraj razreda«, uspešno sodelovanje s starši, šolskim okoljem, visokošolskimi inštitucijami;
- sodelovanje pri razvoju kurikuluma in njegove evalvacije ter
- uspešno integriranje informacijsko-komunikacijske tehnologije v učne položaje.

Marentič Požarnikova (2007, 13) pa predstavi tudi nekatere, za učiteljevo delo dokazano, pomembne lastnosti:

- ekstravertiranost sli obrnjenost navzven je glede na socialno naravo učiteljevega/profesorjevega dela boljša kot pretirana intravertiranost (tj. obrnjenost navznoter);
- empatičnost ali zmožnost vživljanja v druge, kot značilnost socialne (po Gardnerju – interpersonalne) inteligentnosti;
- osebna zrelost in stabilnost;
- samozaupanje, pozitivna samopodoba;
- odprtost do negotovosti je lastnost, ki določa učiteljevo odprtost za inovacije in s tem prožnost v uporabi različnih metod in postopkov, zlasti tistih bolj »v učence/študente usmerjenih« (npr. projektno delo, razprave), kjer sta potek in izid bolj nepredvidljiva kot pri frontalnem pouku.

Zelo pomembna učiteljeva/profesorjeva lastnost, je tudi njegova človečna vloga. Ta vloga vključuje učiteljevo/profesorjevo profesionalno etično vest, kar pomeni, da je njegovo osnovno poslanstvo: delati za učenca/študenta dobro. To pa pomeni, da učitelj/profesor v ospredje učnega procesa postavi učenca/študenta in je usmerjen predvsem k razvoju in vzgoji njegove identitete. Učitelj/profesor predstavlja avtoriteto, ki ima na področju učnega procesa diskrecijsko pravico<sup>7</sup>, tj. pravico odločanja v imenu celotnega

---

<sup>7</sup> Diskrecija (vir: SSKJ) pomeni a) pravico javnega organa, sodišča, da iz več pravno možnih rešitev izbere tisto rešitev, ki je v javnem interesu in b) diskretno ravnanje, vedenje.

razreda – kar je v interesu večine. Človečna vloga učitelja/ profesorja je tesno povezana z njegovo sposobnostjo empatije. Pomembno pa je, da ohrani tudi zdravo mero razsodnosti, da lahko deluje v prid učencem/ študentom in celotni razredni skupnosti. Učenci/ študenti namreč potrebujejo občutek veljave in mesto na lestvici potrebnih in cenjenih ljudi. Učenci/ študenti potrebujejo vero, da so lahko, če hočejo in želijo, več kot so danes. Učitelj/ profesor pa jih mora sprejemati takšne kot so in jim biti v oporo. To je pot do učiteljeve/ profesorjeve odličnosti, pravi Pamela Sims (2000, viii).

»Učiteljeva/ profesorjeva poklicna dejavnost naj bi torej temeljila na širokem in v ustreznih znanostih utemeljenem znanju, na obvladovanju bogatega izbora empirično preverjenih praks poučevanja in učenja, njihovo ravnanje naj bi bilo avtonomno in kompetentno ravnanje kritičnih intelektualcev, v skladu z etičnim kodeksom in v interesu učencev/ študentov ter z odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu (npr. učiteljske zbornice, strokovnih društev) (Buchberger v Marentič Požarnik 2007, 11).«

V razpravi je naloga učencev/ študentov, da se osredotočijo na diskusijsko vprašanje in reagirajo na prispevke oz. mnenja drug drugega. Naloga učitelja/ profesorja pa je, da pomaga učencem/ študentom pri razpravljanju. Učitelj/ profesor naj bi se po Dillonovem (1994, 77) mnenju moral izogibati postavljanju vprašanj učencem/ študentom in se umeriti na alternative, kot so: ugotovitve, signali, molk, učenčeva vprašanja. S svojim zgledom naj bi učence/ študente spodbujal h kakovostni razpravi.

Glede na zasnovo diplomskega dela, me zanima predvsem situacija v terciarnem izobraževanju. Bolonjski proces naj bi sicer doprinesel spremembe na tem področju, predvsem s stališča profesorja, katerega osnovna naloga naj bi bila mentorstvo in s tem spodbujanje študentov k aktivnosti. Predvidevam pa, da so predavanja v terciarnem izobraževanju, kljub bolonjski reformi, še vedno zasnovana v frontalni učni obliki, kar pomeni, da je za njih značilno neposredno poučevanje. Tomičeva (1997, 119) omeni strogo šablonizirano delo kot način neposrednega poučevanja, pri katerem profesor študentom sporoča – prenaša znanje. Pri tovrstnem učnem delu so niti učnega procesa v učiteljevih rokah; profesor razlaga, demonstrira, včasih tudi ponavlja in je osrednja



oseba v učnem procesu. Njegova dejavna vloga študente potiska v pasivnost. Komuniciranje poteka enosmerno, brez potrebnih povratnih informacij ali komunikacijskega feedbacka. Razprava v takšnem učnem procesu ni možna.

Preden pa se lotim raziskave in dejansko ugotovim, ali je bolonjski proces na tem področju doprinesel kakšne spremembe, pa bom pred tem nekaj besed namenila še samemu bolonjskemu procesu.

## **5 SLOVENSKI VISOKOŠOLSKI SISTEM**

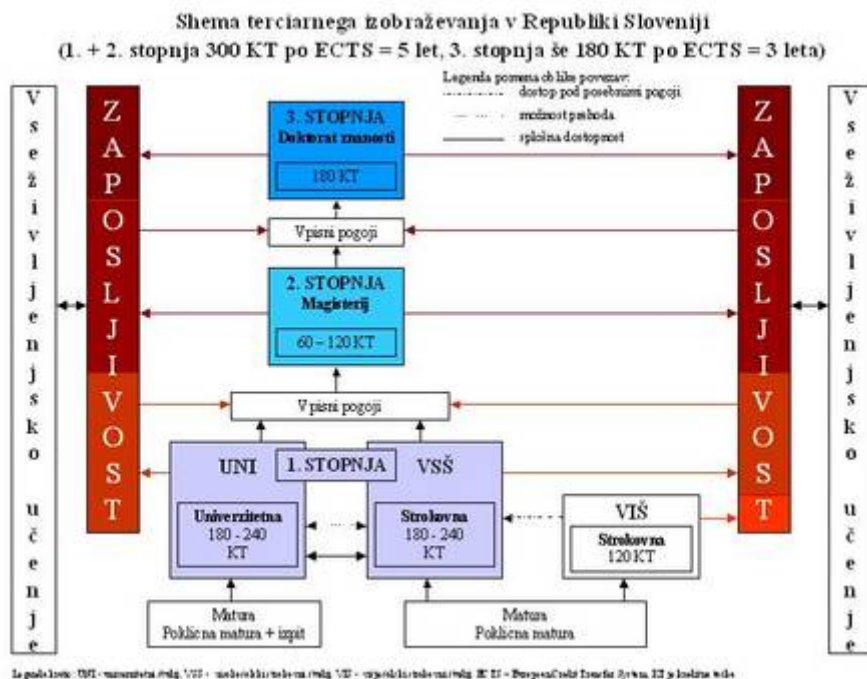
Visokošolsko izobraževanje ureja Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/06-UPB3). Junija 2004 je bila z novelo Zakona o visokem šolstvu uvedena nova študijska struktura (MVZT 2010b):

- na prvi dodiplomski stopnji se ohranja binarni sistem, torej dva tipa študijskih programov: univerzitetni in visokošolski strokovni;
- druga stopnja ima dva tipa študijskih programov: magistrske študijske programe in enovite magistrske programe;
- tretja stopnja je doktorat znanosti.

Z uveljavitvijo Zakona o visokem šolstvu so bili postavljeni pravni okviri za začetek prenove. Novi dodiplomski in podiplomski študijski programi so se uvajali postopoma, najpozneje do študijskega leta 2009/2010. Vse do tega leta pa so se, na vseh treh slovenskih univerzah in njihovih članicah ter na samostojnih visokošolskih zavodih, izvajali študijski programi, sprejeti pred uveljavitvijo novele, ki jih bo mogoče končati do izteka študijskega leta 2015/16 (MVZT 2010b).

V razpisu za vpis v študijskem letu 2005/2006 so bili objavljeni prvi doslej sprejeti (bolonjski) dodiplomski študijski programi. Za vse ('nove' in 'stare') študijske programe veljajo pogoji za vpis, merila za izbiro kandidatov ob morebitni omejitvi vpisa, pogoji za napredovanje v višje letnike, merila za prehode iz programa v program ter pogoji za dokončanje študija, kot so določeni s študijskim programom (MVZT 2010b).

Slika 5.1: Shema terciarnega izobraževanja v Sloveniji



Vir: MVZT 2010b.

Glavna lastnost državne univerze in visoke šole je njena avtonomnost. To določa Ustava Republike Slovenije v 58. členu določa, Zakon o visokem šolstvu pa univerze definira kot "avtonomne, znanstvenoraziskovalne, umetniške in izobraževalne visokošolske zavode s posebnim položajem". V 6. členu so za tiste visokošolske zavode, ki jih je ustanovila država, podrobneje opredeljena načela avtonomije; visokošolskim zavodom je zagotovljeno predvsem (MVZT 2010b):

- svoboda raziskovanja, umetniškega ustvarjanja in posredovanja znanja,
- samostojno urejanje notranje organizacije in delovanja s statutom v skladu z zakonom,
- sprejemanje meril za izvolitev v naziv visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev,
- volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev,
- izbira visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev za zasedbo delovnih mest,

- izdelava in sprejem študijskih in znanstvenoraziskovalnih programov, določanje študijskega režima ter določanje oblik in obdobjev preverjanja znanja študentov,
- podeljevanje strokovnih in znanstvenih naslovov v skladu z zakonom ter podeljevanje častnega doktorata in naziva zaslužni profesor,
- volitve, imenovanja in odpoklic organov v skladu s statuti in drugimi akti,
- odločanje o oblikah sodelovanja z drugimi organizacijami,
- upravljanje s premoženjem v skladu z namenom, za katerega je bilo pridobljeno.

Avtonomnost ima sicer pozitivno funkcijo, saj omogoča univerzi, da je ločena od države (politike) in cerkve. Vendar fakultete lahko tudi izkoriščajo svojo avtonomnost. Ta pa je vprašljiva tudi, ker univerze v današnjem času dopuščajo, da se v izobraževanje vpletajo delodajalci oz. trg dela. Sicer šolstvo mora iti v skladu s časom, vendar je univerza na nek način izgubila svojo osnovno poslanstvo. Zgaga (2004, 13) pravi, da je univerzitetni študij izgubil svojo preteklo elitno naravo s tem, ko je postal množičen. Tradicionalna univerza (je) proizvaja(la) univerzalno znanje; v ta namen je obsežno področje znanja oz. znanosti razdelila v neodvisna polja oz. discipline. Ta množičnost vpliva tudi na kakovost izobraževanja in onemogoča komuniciranje v skupini oz. razpravo. V Sloveniji je bilo leta 1990 približno 6.500 diplomantov na leto (generacija 1967, s 30.000 rojstvi), kar pomeni en diplomant na pet otrok. Danes se na fakulteto tako rekoč lahko vpiše vsak, tudi učenec, ki je imel v osnovni šoli popravne izpite. Vendar gimnazije vpisujejo dijake zgolj zaradi enega razloga – zaradi ekonomskih razlogov. Maturitetni izpit naredi selekcijo le za nekaj odstotkov dijakov, večina se jih vpiše na fakultete. Avtor pravi: "Pa mi povejte, kakšna je kakovost študija ljudi, ki so že osnovno šolo končali milo rečeno kot 'povprečneži' (Šolski razgledi 2009a, letnik LX, št. 13)?" Prav iz tega razloga se kakovost slovenskega izobraževanja giblje nekje v povprečju, posledično pa so tudi rezultati na področju znanosti – povprečni. Ta povprečnost in množičnost vplivata na motivacijo profesorjev do poučevanja, hkrati pa tudi študentje občutijo množičnost in »neosebni« odnos profesorjev do študenta – posameznika, individuuma, kar jih vodi v pasivnost.

Dober šolski sistem naj bi bil zamišljen kot nekakšna piramida. Vseobsegajoči temelj (vrtec, osnovna šola) je za vse, nato gre morda nekaj malega manj otrok v sekundarno izobraževanje – od tega morda največ polovica v gimnazije, sledi terciarno

izobraževanje, z ustreznim deležem dijakov – morda tretjina vseh, sledi seveda vrh, in sicer kot podiplomsko izobraževanje, z izrazito ostjo potencialnih akademikov. Stanje je popolnoma drugačno. Kriterije bi morali povišati že v osnovnih ter v srednjih šolah. Vendar s tem nimam v mislih, da bi takšen ukrep lahko rešil celotno situacijo. Spremeniti bi morali celotni šolski sistem, tj. že v osnovnih šolah ter z njim nadaljevati v srednjih šolah. Predvsem bi morali izobraziti, motivirati pedagoge in jim omogočiti, da bi se ukvarjali z učencem kot posameznikom in pomagali razvijati njegovo identiteto. Predvsem več komuniciranja in pristni odnosi bi lahko omogočili storiti korak naprej. Vsekakor pa bi morale univerze sprejemati študente, ki so za študij zainteresirani, saj bodo le takšni študenti tudi zares motivirani. Na fakultetah pa bi morali biti zaposleni tudi profesorji, ki so dobri pedagogi in ki se zavedajo, da morajo graditi tudi na posamezniku in njegovi identiteti in ne dojemati študentov kot osebe z že dokončno razvito osebnostjo. Poslanstvo univerze je predvsem omogočiti kritično razmišljanje ter spodbujati k iskanju znanja. Današnja univerza bi morala študentom ponuditi tudi mnogo širšo študijsko izkušnjo, ki bi jim omogočila, da se naučijo misliti, ne le v jeziku ene same vede, pač pa bi jih usposobila za spoprijemanje s kompleksnimi problemskimi področji. To naj bi sicer prinesel bolonjski sistem, ki naj bi, med drugimi, omogočal tudi bolj kakovostni študij. Ali pa je bolonjski proces zajel tudi razpravo kot pomemben faktor v razvoju kakovostnega šolskega sistema, pa bo govora v nadaljevanju.

## **6 BOLONJSKI PROCES**

Bolonjski proces se je v Sloveniji začel uresničevati z letom 2003, ko je nastala Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz, od leta 2004 do leta 2008. Takoj naslednje leto, maja 2004, pa je bil sprejet zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o visokem šolstvu, ki pa je bil podlaga za uresničevanje treh prednostnih nalog bolonjskega procesa, in sicer a) sprejetje sistema visokošolskega izobraževanja z dvema oz. tremi glavnimi stopnjami, b) uveljavitev sistema lahko prepoznavnih in primerljivih stopenj in c) uveljavitev nacionalnega sistema za zagotavljanje kakovosti (MVZT 2010a).

V okviru nacionalnega sistema za zagotavljanje kakovosti deluje Nacionalna komisija za zagotavljanje kakovosti visokega šolstva (v nadaljevanju NKKVŠ), katere naloge so:

- sodelovanju pri načrtovanju nacionalne visokošolske politike,
- skrbi za delovanje sistema za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokega šolstva,
- vodenju zunanjih evalvacijskih postopkov in pripravi strokovnih podlag zanje,
- pripravi predloga nabora strokovnjakov za kakovost,
- imenovanju komisij za zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega ali strokovnega dela,
- sodelovanju z visokošolskimi zavodi in spodbujanju izvajanja samoevalvacij,
- sodelovanju z institucijami ali organi za zunanjo evalvacijo visokega šolstva iz tujine,
- organiziranju usposabljanja zunanjih evalvacijskih komisij in samoevalvacijskih skupin visokošolskih zavodov,
- pridobivanju in analiziranju poročil o samoevalvacijah visokošolskih zavodov,
- oblikovanju mnenj, pripravi in objavljanju poročil o zunanjih evalvacijah,
- posredovanju ugotovitev iz samoevalvacijskih in zunanjih evalvacijskih poročil Svetu Republike Slovenije za visoko šolstvo, Strokovnemu svetu za poklicno in strokovno izobraževanje, in ministrstvu, pristojnemu za visoko šolstvo (Ur. l. RS, št. 124/2004, 19. 11. 2004).

NKKVŠ uporablja razna merila za zagotavljanje zunanjo evalvacijo visokošolskega zavoda, pri čemer se ocenjujejo razna področja, med drugimi tudi skrb za kakovost.

Pri ocenjevanju strategije, organiziranosti in vodenja zavoda, urejenosti evidenc ter skrbi za kakovosti se uporabljajo naslednja merila (Ur. l. RS, št. 124/2004, 19. 11. 2004):

1. Visokošolski zavod ima javno izraženo poslanstvo, vizijo, strateški načrt in politiko kakovosti, kjer ima jasno definirane svoje izobraževalne in znanstvenoraziskovalne cilje ter načine, kako jih namerava uresničiti.
2. Določene so pristojnosti, pooblastila in odgovornosti zaposlenih. Visokošolski učitelji in sodelavci ter znanstveni delavci in sodelavci sodelujejo pri oblikovanju procesov učenja in znanstvenoraziskovalne, umetniške in strokovne

dejavnosti. Študenti sodelujejo pri oblikovanju procesov, ki vplivajo na izobraževanje, in imajo možnost izražanja svojih mnenj.

3. Visokošolski zavod ima usposobljen kader, prostorske zmogljivosti ter zagotovljena finančna in materialna sredstva, ki omogočajo uresničevanje ciljev iz strateškega načrta.
4. Visokošolski zavod ima urejene evidence o svoji dejavnosti in vzpostavljen sistem skrbi za kakovost.

V okviru pristojnosti, NKKVŠ sicer nadzoruje visokošolske zavode in njihovo skrb za kakovostno izobraževanje, vendar, zaradi avtonomije, ki je zagotovljena z Ustavo RS in Zakonom o visokem šolstvu, ne sme preveč posegati v zagotavljanje kakovostnega izobraževalnega sistema posameznega visokošolskega zavoda. Njegova funkcija je torej predvsem nadzorovanje. Način izvajanja izobraževanja pa je v pristojnosti visokošolskega zavoda. Če slednji ustrezno utemelji, zakaj pri izobraževanju uporablja določene izobraževalne metode (npr. razprava ni mogoča, ker so študijske skupine prevelike in se zato poslužujemo drugih, ustrežnejših, izobraževalnih metod – npr. predavanja strokovnjakov ipd.), NKKVŠ zoper visokošolski zavod ne more ukrepati. Sama razprava zakonsko ni opredeljena, zahtevano je le, da posamezni visokošolski zavod ustrezno skrbi za kakovost izobraževanja. Vendar je kakovostno izobraževanje, prav v bolonjskem sistemu, ki omenja individualizirano delo, vprašljivo, razprava pa je, zaradi velikih študijskih skupin, ki so posledica množičnosti izobraževanja, otežkočena oz. praktično nemogoča.

V 7. členu tega dokumenta (Ur. l. RS, št. 124/2004, 19. 11. 2004) so obravnavani tudi visokošolski učitelji, sodelavci ter znanstveni delavci in sodelavci, pri čemer je v 2. točki rečeno tudi, da mora visokošolski zavod omogočati vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje ter strokovni razvoj visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter znanstvenih delavcev in sodelavcev. Poleg tega 6. točka 7. člena določa, da visokošolski učitelji in sodelavci opravljajo tako izobraževalno kot znanstveno-raziskovalno, umetniško in strokovno delo. Ta točka sicer omenja izobraževalno funkcijo, ne omenja pa pedagoške funkcije. Slednja namreč zajema širše področje in, poleg izobraževalne funkcije, vključuje tudi usposobljenega strokovnjaka s področja pedagoške dejavnosti,

čigar naloge so poznavanje psihologije, osnov komuniciranja in drugih pedagoških praks za ustrezno izvajanje učnega procesa ter s sposobnostjo empatije. Zato se pojavi vprašanje, kako bo nacionalna komisija lahko skrbela za kakovost, če pedagoške funkcije, ki se mi zdi ključnega pomena pri kakovosti študija, ta dokument sploh ne določa. Vprašljivo je tudi vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje profesorjev. V empiričnem delu diplomske naloge bo razvidno, koliko Fakulteta za družbene vede dejansko nameni sredstev in časa temu področju.

V Uradnem listu RS objavljena Merila za zagotavljanje kakovosti pa v 11. členu omenjajo tudi financiranje izobraževalne oz. študijske, znanstvenoraziskovalne, umetniške in strokovne dejavnosti, kjer je v prvi točki navedeno, da ima visokošolski zavod dolgoročno zagotovljena sredstva za študijsko, znanstvenoraziskovalno, umetniško ali strokovno delo iz različnih virov: proračunska sredstva, sredstva iz evropskih in drugih mednarodnih sodelovanj ter projektov in sredstva, pridobljena na trgu. Sistem financiranja izhaja iz Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, od leta 2004 do leta 2008 in Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, od leta 2004 do leta 2009. Sistem financiranja določa, da se sredstva porazdelijo glede na število vpisanih in diplomiranih študentov, pri čemer študentje različnih fakultet niso enakovredni. Študijskih skupin, pri čemer faktorji ( $f$ ) določajo višino sredstev, je šest:

1. družbene vede, novinarstvo in informiranje, poslovne in upravne vede, pravo, socialno delo:  $f = 1,0$ ;
2. humanistične vede, izobraževanje učiteljev in izobraževalne vede, osebne storitve, transportne storitve, varnost, zdravstvo – zdravstvena nega, zdravstvene tehnike, rehabilitacijske tehnike:  $f = 1,75$ ;
3. umetnost – visokošolski strokovni študijski programi, računalništvo, tehnika brez področja – kemijska tehnologija in procesno inženirstvo, proizvodne tehnologije, arhitektura, urbanizem in gradbeništvo, zdravstvo – zdravstvena nega in oskrba ter varstvo okolja:  $f = 2,50$ ;
4. vede o živi naravi, kmetijstvo, gozdarstvo in ribištvo, zdravstvo – farmacija:  $f = 3,00$ ;
5. vede o neživi naravi, matematika in statistika:  $f = 3,50$ ;

6. umetnost – univerzitetni študijski programi, veterinarstvo ter zdravstvo – medicina in zobozdravstvo: f = 4,50.

Bolonjski proces lahko sicer na hitro in posplošeno označimo kot skupno prizadevanje evropskih držav (bolj natančno: njihovih resorjev za izobraževanje), nekaterih vladnih in nevladnih organizacij za izobraževanje, akademskih ustanov in študentskih organizacij za koordinirano sodelovanje in poenotenje pogledov pri reševanju izzivov in odprtih vprašanj o ključnih konceptih, strategijah in razvojnih politikah visokega šolstva v razmerah, ki jih zaznamujejo evropske integracije, t. i. tranzicija v srednji in vzhodni Evropi ter globalizacija v svetovnem merilu. Proces ima daljšo predzgodovino, uradno pa se začne s podpisom bolonjske deklaracije (1999), v katerih so si sodelujoče države za glavni cilj postavile, da do leta 2010 vzpostavijo enotni *evropski visokošolski prostor* (*European Higher Education Area – EHEA*) (Zgaga 2004, 11).

Z deklaracijo so si države podpisnice zastavile skupni cilj – ob hkratnem polnem upoštevanju in spoštovanju različnosti nacionalnih sistemov izobraževanja in univerzitetne avtonomije – do leta 2010 z medsebojnim sodelovanjem izgraditi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposljivost, obenem pa bo privlačen tudi za neevropske študente. Cilj naj bi dosegli z različnimi ukrepi kot so vzpostavitev primerljivih in preglednih visokošolskih struktur in stopenj, vzajemno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij, vzpostavitev medsebojno priznanih kreditnih sistemov in sistemov zagotavljanja kakovosti, spodbujanje mobilnosti študentov in visokošolskih učiteljev, razvijanje evropske dimenzije v izobraževanju ter večje konkurenčnosti evropskega visokega šolstva v svetu (MVZT 2010a).

Pristojni ministri držav podpisnic se po podpisu Bolonjske deklaracije sestajajo vsaki dve leti (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven 2009), da ocenijo dosežen napredek v posameznih državah ter se dogovorijo o smereh nadaljnega razvoja procesa in potrebnih ukrepih za uresničitev ciljev Bolonjske deklaracije (MVZT 2010a). Za evropski visokošolski prostor pa so ključnega pomena nekateri pomembni strateško zamišljeni dokumenti. Med prvimi zelo opaznimi dokumenti te vrste je bila,



18. decembra 1988, v Bologni, podpisana *Magna Charta Universitatum*. Kasneje, v prvi polovi 90. let, se je pojavila iniciativa Sveta Evrope in Unesca, da se na novih konceptualnih podlagah, pripravi sodobna vseevropska pravna ureditev priznavanja visokošolskih kvalifikacij, ki je od sprejetja naprej (11. april 1997, Lizbona) popularno poznana kot *Lizbonska konvencija*. Leto kasneje, 25. maja 1998 (Pariz), je bila sprejeta *Sorbonska deklaracija*, 19. junija 1999 pa je bila v Bologni tudi že sprejeta *Bolonjska deklaracija* (Zgaga 2004,16).

Cilji bolonjskega procesa (MVZT 2010a in Nendl in Zupan 2008, 21) so naslednji:

1. Zagotavljanje **kakovosti** visokega šolstva.
2. Sprejetje dvo- oziroma trostopenjskega sistema študija.
3. Pospeševanje **mobiliteti** študentov, akademskega in administrativnega osebja.
4. Vzpostavitev **kreditnega sistema** (ECTS) za vrednotenje študijskih obveznosti.
5. **Priznavanje stopenj**: sprejem sistema lahko prepoznavnih in primerljivih stopenj.
6. **Aktivna udeležba** visokošolskih zavodov, učiteljev in študentov v bolonjskem procesu in sodelovanje študentov pri upravljanju visokega šolstva.
7. Pospeševanje **evropske dimenzije** v visokem šolstvu.
8. Pospeševanje **privlačnosti** evropskega visokošolskega prostora.
9. **Vseživljenjsko učenje**.
10. Evropski visokošolski prostor in evropski raziskovalni prostor – **dva stebra na znanju temelječe družbe** (povezovanje teh dveh stebrov).

Z bolonjskim procesom naj bi se izoblikoval tudi t. i. problemsko naravnani študij, ki naj bi predstavljal novo obliko študija, ki povečuje kakovost izobraževanja. Prednost te oblike študija (Boud in Felletti v Frigelj 2008, 148) je, da je bolj problemsko usmerjen, saj se študent srečuje z realnimi problemi. Ta oblika študija je naravnana k študentu, ki mora samostojno študirati tematiko s področja predstavljenega problema in zato tudi nosi večjo odgovornost pri pridobivanju znanja ter razvija večino reševanja problemov, s katerimi se bo srečal v prihodnosti na svojem delovnem mestu. Pomembna lastnost problemskega študija je, da se novo znanje pridobi z lastno miselno aktivnostjo ter po lastnih spoznavnih strukturah in sposobnostih (Strmčnik v Frigelj 2008, 148).

Teorija o bolonjskem študiju sicer govori o naslednjih prednostih bolonjskega sistema: primerljivost študija po vsej Evropi, problemsko usmerjeno poučevanje, sprotni študij in hitreje dokončanje študija, možnost izbiranja različnih izbirnih predmetov, univerzalno priznavanje doseženih nazivov, prenosljivost opravljenih študijskih obveznosti med vsemi univerzami. Da pa je bolonjska reforma, kljub želji po pozitivni spremembi visokošolskega študija, prinesla nemalo negativnih posledic, se strinja mnogo strokovnjakov. Dušan Mramor pravi, da je Slovenija pri uvedbi bolonjskega sistema študija povsem zgrešila. Prva napaka je bila narejena že v prvi spremembi zakona, ki je uvedla bolonjski sistem. Bolonjski študij je bil opredeljen kot manj vreden od starega dodiplomskega študija. Na primer, pri vpisu diplomantov starih dodiplomskih programov na bolonjski magistrski program se tem oprosti en letnik študija, bolonjskim diplomantom pa ne (Mladina 2009b). Rektor Univerze na Primorskem Rado Bohinc je izpostavil problem neprimerljivosti starih in novih, bolonjskih, stopenj oz. nazivov. Poleg tega je opozoril, da bolonjska prenova, ki je terjala večje število programov in nove metode dela, ni bila podprta z dodatnimi vlaganji (Dnevnik 2009). Jelena Štrbac (Mladina 2009a) meni, da je največja napaka bolonjskega sistema v neobveščenosti in številnih, tudi zakonodajnih, nejasnostih, kar daje študentom občutek, da so »del eksperimenta«. Zanimiva pa je tudi primerjava intervjuja med Natašo Gerkeš, predstavnico Ministrstva za visoko šolstvo znanost in tehnologijo ter Jeleno Štrbac, predstavnico Študentske organizacije Slovenije. Na ministrstvu še vedno ostaja prepričanje o pozitivnih spremembah bolonjske reforme; s tem pa se ne strinja Jelena Štrbac, ki meni, da se je bolonjski proces v Sloveniji implementiral zelo formalistično<sup>8</sup>, čeprav bi (skladno s smernicami) lahko vsem vključenim prinesel nekaj pozitivnega.

Tudi Jasna Kontler – Salamon (Šolski razgledi 2009, letnik LX, št. 18) opaža razpoke, ki ogrožajo slovensko bolonjsko prenavo ter jih, po njenem mnenju, ni spregledalo niti resorno ministrstvo, saj je minister Gregor Golobič nedavno imenoval posebno skupino bolonjskih izvedencev, katere naloga bo spremljati prenavo in pomagati pri njeni implementaciji. Vendar pa naj bi bil ta ukrep, vsaj za prve bolonjske rodove, prepozno načrtovan. Ti bodo namreč, med drugim, občutili posledice različnosti formule

---

<sup>8</sup> Formalizem (vir: SSKJ): pretirano poudarjanje oblike ali predpisov na škodo vsebine.

bolonjskega študija (tj. 3+2 ter 4+1). Tistim, ki po 4-letni prvi stopnji želijo nadaljevati študij na programu z 2-letno drugo stopnjo, je skupni študij podaljšan za eno leto, kar je neracionalno, a ti vsaj nimajo finančnih posledic, ki jih čutijo tisti, ki iz 3-letne prve stopnje želijo prehajati na program z enoletno drugo stopnjo. Država nima zakonskih temeljev, da bi plačevala ta študijski dodatek, visokošolske institucije pa tudi trdijo, da denarja za to nimajo. Vendar bi o vsem tem morali razmišljati že ob snovanju bolonjske reforme.

Zdi se sicer, da bi bila formula 4+1 bolj smiselna, če bi prvo bolonjsko stopnjo enačili z dosedanjim univerzitetnim študijem, vendar takšne prenove nihče ne napoveduje. Če do te spremembe ne bo prišlo, pa pomeni, da je slovenska bolonjska prenova obtežena po nepotrebnem, saj v primerjavi z drugimi evropskimi državami omogoča daljši študij za dosego enakega poklica.

Druga težava visokošolskega študija, ki se z bolonjsko reformo ni spremenila, pa je njegova nasičenost. Naše visoko- in višješolske izobraževalne ustanove, za prihajajočo študijsko leto, ponujajo nekaj več kot 29.000 prostih študijskih mest. Število dejansko prijavljenih kandidatov je v tem študijskem letu približno 23.500. Postavimo se vprašanje, kako bo lahko razprava v učnem procesu terciarnega izobraževanja kakovostno zasnovana, če pa je v višje- in visokošolske izobraževalne ustanove vpisanih toliko študentov. Razprava je, kot vemo, bolj kakovostna v manjših skupinah (Šolski razgledi 2009a, letnik LX, številka 13). Zaugg, Eichoren in Staffelbach (1998, 5) omenjajo pojem "šola v gibanju", ki naj bi predstavljal nenehno spreminjanje in razvoj šolstva oz. teženje k izboljšanju. Bolonjska prenova naj bi sicer predstavljala t. i. šolo v gibanju, saj je bil namen reforme, poleg poenotenja z evropskih visokošolskim prostorom, izboljšanje visokega šolstva v Sloveniji. Vendar bolonjska reforma ni pokazala izboljšanj v pogledu množičnosti izobraževanja.

Bolonjski proces naj bi v učni proces prinesel spremembe predvsem na ravni vloge učitelja – ga izoblikoval kot mentorja in na ravni študentov – njihova aktivnost (t. i. problemsko naravnani študij). Uveljavljanja sprememb v pogledih in prepričanjih, ki so prvi pogoj za spremembe v vsakdanji praksi, pa Požarnikova in Pregljeva (2009, 178)

pravita, ne moremo naprtiti le učiteljem samim. Potreben je namreč tudi dialog med šolsko politiko in učitelji, zanj pa veljajo enake temeljne zakonitosti ko za pogovor pri pouku: sogovornika imata dolžnost, da drug drugega poslušata ter skupaj oblikujeta pomen šolskoreformnih zahtev. Ob tem je potrebno opozoriti tudi na izobraževanje učiteljev na vseh ravneh – do diplome in po njej. Kakovostno izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev naj bi temeljilo predvsem na izkustvenem in vzajemnem učenju, ki vključuje zlasti poglobljen pogovor o raznovrstnih učnih izkušnjah. Za kakovosten šolski sistem je v prvi vrsti odgovorna država, ki z zakoni, zahtevami in načrti vpliva tudi na učitelje in učni proces. Podlaga za sedanji sistem vzgoje in izobraževanja in njegov prihodnji razvoj, s strani države (ministrstva) je *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, napisana po obsežnih pripravah in ob sodelovanju številnih strokovnjakinj in strokovnjakov. Novo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju bo, pod vodstvom dekana ljubljanske pedagoške fakultete dr. Janeza Kreka, v naslednjih dveh letih (do 1. marca 2011) pripravila skupina 22 strokovnjakov. Njihova glavna naloga bo analiza stanja na področju vzgoje in izobraževanja, ugotovitev trendov v EU in drugih, za Slovenijo zanimivih, državah ter na koncu oblikovanje predlogov za celovito prenovo šolskega sistema (Žolnir 2009). Vendar nova Bela knjiga ne sme biti samo lahkotni papirni dokument, ampak strokovno dodelani dokument, ki bo poskrbel, da se bodo odločitve udejanjile v praksi. Strokovnjaki opozarjajo, da bi morali z novo Belo knjigo predvsem zaščititi tisto, kar je v sistemu dobro, in spremeniti tisto, kar ne funkcionira. Kot pravi Gaber (v Pirc 2009), je med tistimi deli šolskega sistema, ki bi jih morali zavarovati, najbolj generalno gledano javni šolski sistem. Ta bi moral dobiti tudi ponovno potrditev, da mora ostati laičen. Med tistimi deli, ki potrebujejo prevetritev, pa so vse stopnje šolanja, od vrtcev do srednjih in višjih šol. Pravi: »V zadnjih dveh desetletjih so se zgodile velike spremembe, trenutno smo priča tudi poslavljanju klasičnih družb dela, v katerih šola ne bo več le delocentrična, ampak bo morala upoštevati tudi druge vidike življenja. Razmisliti bi morali o novih tehnologijah, drugačnem odnosu do okolja, o odnosih med kulturami in civilizacijami, o vseživljenjskem izobraževanju.« Dr. Zdenko Kodolja, ki je tudi član Krekove reformne skupine pravi, da Belo knjigo potrebujemo zlasti zato, da bi se lahko ognili dosedanjemu stihijskemu in ne dovolj premišljenemu vpeljevanju sprememb. Še

en razlog, zaradi katerega sedanja Bela knjiga ni več konsistentna, pa so številne spremembe šolske zakonodaje.

Kako pa dejansko napreduje priprava nove Bele knjige pa je 18. marca, na 130. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, Janez Krek (Šolski razgledi 2010, letnik LXI, št. 7) povedal, da se pripravljajo dodatne raziskave, ki temeljijo na vprašalnikih, s katerimi bodo dobili vpogled v zgradbo in delovanje šolskega ustroja. Strokovne skupine pripravljajo tudi analize sistemov nekaterih drugih držav (Francija, Finska, Italija, Nemčija, Avstrija ...), načrtujejo pa tudi javne razprave. Krek je poudaril, da se strokovna skupina loteva sistemskih rešitev na ravni zakona in ne kurikularne prenove.

Vendar sama Bela knjiga ni dovolj za kakovostni učni sistem. Predstavlja lahko zgolj temelj in osnovo. Za kakovostni učni sistem in posledično sam učni proces je pomembno komuniciranje, in sicer tako med učitelji in učenci (študenti), kot tudi med učitelji in vodstvom šole, drugimi učitelji, starši, ključni pomen pa ima tudi komuniciranje šole z državnim aparatom – tj. ministrstvom, ki igra pomembno vlogo pri oblikovanju učnega sistema. Ni torej dovolj, da so "pravila" zapisana na papirju – pomembno je o njih komunicirati. Sama Bela knjiga tudi ne določa neposredno, kakšna je vloga razprave v šolskem sistemu. Njen cilj je splošen, in sicer zagotoviti kakovosten šolski sistem v Sloveniji. Vendar je potrebno opozoriti, da kakovosten šolski sistem ni možen brez dobro razvite strategije o pospeševanju razprave. Premisliti bi morali predvsem, kako zmanjšati velikost študijskih skupin, v katerih bi bila razprava omogočena, poleg tega pa tudi nameniti večjo pozornost razpravi kot metodi učenja. Večja aktivnost, ki jo je bolonjski sistem vpeljal v sistem izobraževanja, je sicer dobronamerna, vendar način – tj. približevanje akademski ravni srednješolski ravni, absolutno ni ustrezen rešitev za stopnjo terciarnega izobraževanja, kjer je zahtevana večja mera kritičnega razmišljanja in samostojnega dela. Ali pa bo o razpravi, kot o metodi učenja, govora v novi Beli knjigi, ki je še v procesu priprave, pa bomo videli šele leta 2012.

Temeljni koncept bolonjske paradigme je "učni izid, rezultat". Bolonjska prenova se je torej lotila sprememb povezanih s kakovostjo učnega procesa. Sami razpravi bolonjska prenova ne namenja posebnega poudarka, vendar se mnogi strokovnjaki strinjajo, da kakovostno izobraževanje lahko dosežemo tudi (predvsem) s kakovostnim komuniciranjem v učnem procesu oz. z razpravo. Da bi razprava lahko dejansko bolje zaživela v praksi, bi lahko v učni proces uvedli metodo kombiniranega klasičnega izobraževanja z e-izobraževanjem, ki jo omenja mag. Vanda Rebolj (2008, 76), kar bi pomenilo, da bi se lahko študenti, izven fakultete, s pomočjo e-učenja, pripravili na določeno vsebino, o kateri bi, v skupinski diskusiji (v kontaktnem izobraževanju), lahko razpravljali. Pri tem bi prihranili na času, saj bi se študenti lahko pripravili na uro doma, v razredu pa bi bil čas zgolj za razpravo. Pri tem bi morali zopet paziti na velikost skupin – če je skupina večja, bi jo morali razdeliti na več manjših skupin, saj razprava ne more potekati, če so skupine prevelike.

Razprava torej ne more potekati v prevelikih študijskih skupinah. Takšne skupine, ne samo da onemogočajo komunikacijo, slabijo tudi odnose med profesorji in študenti ter hkrati povzročajo pasivnost. Današnje stanje v Sloveniji je posledica velike zmede v šolskem sistemu. Slabo komuniciranje med ministrstvom, šolo, učitelji in učenci je povzročilo "po-mladostniško obdobje" in množični porast študentske populacije. Katja Premru (2005, 31) je ugotovila, da mladostniki danes ne sprejemajo nobenih odločitev in ne izbirajo med nobenimi možnostmi. Niso prišli do izvršitve obvez skozi samorazkrivanje. Prevzamejo že narejeno identiteto, največkrat od staršev. Zdi se, kot da vedo, kaj hočejo, kdo so, toda njihova navidezna identiteta opredeljenost onemogoča oblikovati realno podobo o sebi, saj so vse temeljne odločitve, do katerih bi se morali dokopati sami, v preteklosti prevzemali drugi. Pasivno se prepuščajo odločitvam drugih, so poslušni, konformni in mnogokrat avtoritativni. Izražajo nizko stopnjo sposobnosti empatije in avtonomije, pri vzpostavljanju socialnih odnosov so togi in stereotipni. To vpliva tudi na zavestno podaljšanje šolanja. Zinnecker (v Premru 2005, 31) to obdobje (podaljšanja šolanja) in čedalje poznejša leta zaposlitve imenuje »po-mladostniško obdobje«. Smo zgodovinske priče, kako se sistem starostne členitve, ki se je vzpostavil v industrijskem kapitalizmu, na novo konstruira. Med mladostjo in odraslostjo srečujemo novo in družbeno urejeno starostno stopnjo. To pomeni, da vse več mladih

po mladostniškem obdobju ne vstopi v dobo odraslosti, temveč v obdobje po-mladosti. Osamosvojijo se v socialnem, moralnem, intelektualnem, političnem, erotično-seksualnem, kratko rečeno, v socio-kulturnem pogledu, ne da bi se ekonomsko postavili na svoje noge, kar predpostavlja zgodovinski model mladosti. Življenje po-mladosti sega v tretje življenjsko obdobje. Vse to pa je posledica slabega komuniciranja. Umberto Galimberti, v knjigi *Grozljivi gost: nihilizem in mladi* (2009 9–11, 31), govori o slabem počutju mladih, za katerega je kriv nihilizem, ki vdira v njihova čustva, bega njihove misli, jim briše upe in obzorja, slabi dušo, načenja emocije in tem emocijam jemlje moč. Ta narava nelagodja nima eksistencialnega vzroka, ampak kulturnega. Mladi se v nihilističnem ozračju, ki jih obdaja, ne sprašujejo več o smislu svojega in tujega življenja, kot je človeštvo vedno počelo, temveč se sprašujejo o samem pomenu življenja, ki se jim ne zdi brez smisla zato, ker bi bilo polno trpljenja, ampak nasprotno: zdi se jim neznosno, ker je brez smisla.

Ali se cilji bolonjskega procesa dejansko uresničujejo ter ali je bolonjska reforma doprinesla kakšne spremembe, tudi kar se tiče razprave v učnem procesu, pa bo govora v raziskovalnem delu diplomske naloge.

## 7 EMPIRIČNI DEL – RAZISKAVA

Leto 2009 je v visokošolski prostor v Sloveniji prineslo spremembo; vse fakultete so v tem letu začele izvajati študij po bolonjski deklaraciji. Ob tem se pojavljajo razna vprašanja: Kako bodo spremembe vplivale na zaposlovanje diplomantov? Kako se bodo na nov sistem odzvali delodajalci? ipd.

Mene v diplomski nalogi zanima predvsem vpliv bolonjskega procesa na kakovost študija.

Raziskovalno vprašanje je torej sledeče: **Ali je bolonjska reforma doprinesla kakšne spremembe na področju razprave v učnem procesu?**

To sem poskušala ugotoviti z intervjuji ekspertov in poglobljenimi intervjuji profesorjev in študentov. Svoj raziskovalni del sem osredotočila na Fakulteto za družbene vede, saj

je bila ena izmed prvih članic UL, ki so začele z izvedbo programov, prenovljenih in usklajenih z bolonjsko reformo, in sicer že v študijskem letu 2005/06, kar pomeni, da ima z bolonjsko reformo že nekoliko več izkušenj kot nekatere druge članice Univerze.

Preden pa predstavim vzorec raziskovanja in dejanske ugotovitve, pa bom na kratko predstavila tudi raziskovalno metodo.

## **7.1 O METODI**

Poglobljeni ali nestrukturirani intervjuji so ena glavnih metod za zbiranje podatkov v kvalitativnem raziskovanju (Legard idr. v Prevodnik 2008). »Intervju ima predvsem vlogo odkrivanja pomenov, ki jih ljudje pripisujejo svojim izkušnjam in družbenemu okolju (Miller in Glassner v Prevodnik 2008).« Ključne značilnosti poglobljenih intervjujev, kot jih navajajo Legard, Keegan in Wardova (v Prevodnik 2008) so združevanje strukture s fleksibilnostjo, interakcija, raziskovalec lahko uporabi vrsto načinov in tehnik za doseganje čim bolj poglobljenih odgovorov v smislu prodornosti, raziskovanja in razlaganja. Intervju je generativen (spodbuja samo kreacijo odgovorov in znanja, vedenja), poudarek je na globini, niansah in izraznemu jeziku intervjuvanca, kot načinih za razumevanje pomenov, kar pa pomeni, da morajo biti podatki, pridobljeni z intervjujem, zavzeti v svoji originalni obliki.

To metodo raziskovanja sem izbrala, ker želim z njim seči v globino raziskovalnega problema. Intervju naj bi potekal kot pogovor med dvema sogovorcema, pogovor pa je že sam po sebi razumljen kot osnovna oblika človeške interakcije, s katerim lahko spoznamo sogovornikov pogled na svet, mnenje, stališča ipd. Nevarnost intervjuja kot raziskovalne metode je v njeni subjektivnosti, ima pa določene prednosti, kot je vodenje pogovora in hkratno pojasnjevanje nejasnosti vprašanj, poleg tega pa je prisotno tudi neverbalno komuniciranje, ki da svojo težo odgovorom. S hkratnim opazovanjem in poslušanjem sogovornika lahko pridobimo bolj poglobljene in bogatejše informacije o raziskovalni problematiki.



Podatki, ki jih nameravam pridobiti z intervjuji, se nanašajo na intervju ekspertov in poglobljene intervjuje med študenti in profesorji.

Podatki, pridobljeni iz intervjujev ekspertov, so pomembni, saj bodo predstavljali strokovno podlago raziskovalnemu vprašanju, torej, ali se je z bolonjsko reformo kakovost učnega procesa kakor koli spremenila. Ti podatki bodo zajemali sicer širše področje, ne samo učni proces, vendar je prav ta širina pomembna za razumevanje posameznih področij, ki se nanašajo na izobraževanje in bolonjski sistem – s tem imam v mislih predvsem učni proces v bolonjskem sistemu. Da bi razumeli učni proces moramo namreč razumeti celotno bolonjsko prenovu.

Da pa bi zajela tudi podatke, ki se nanašajo na trenutno situacijo v učnem procesu (diplomska naloga je namreč osredotočena na kakovost učnega procesa, ki je dosežena z razpravo), pa je pomembno, da se osredotočim na konkretno situacijo in o tem povprašam udeležence učnega procesa, tj. profesorje in študente. Njihovi podatki mi bodo torej služili za analizo dejanskega oz. trenutnega stanja v učnem procesu. V raziskovalnem vzorcu bom navedla imena intervjuvanih profesorjev in ekspertov, v sami analizi pa bodo, zaradi etičnosti, vsa imena ostala anonimna.

## **7.2 RAZISKOVALNI VZOREC**

Intervjuje sem opravila v treh sklopih:

- a) med študenti Fakultete za družbene vede,
- b) med eksperti na Fakulteti za družbene vede (tj. vodstvom šole in profesorji eksperti) ter med profesorji izbranega predmeta, kjer bi opravila poglobljene intervjuje in tako pridobila vpogled v učni proces in
- c) na Ministrstvu za visoko šolstvo znanost in tehnologijo ter na Študentski organizaciji Slovenije.

V prvem sklopu sem opravila poglobljene intervjuje med študenti bolonjskega sistema na Fakulteti za družbene vede. Opravila sem 4 intervjuje med študenti Fakultete za družbene vede, in sicer 2 med študenti zadnjih letnikov/ absolventov dodiplomskega

študija oz. podiplomskega študija (1 študentka 1. letnika Družboslovne informatike na podiplomski stopnji in 1 študentka 4. letnika Novinarstva) na fakulteti in 2 intervjuja med študenti prvih letnikov (1 študentka 1. letnika Analitske politologije in 1 študentka 2. letnika Komunikologije – tržno komuniciranje). S tem sem dobila primerjavo, kaj si pod bolonjskim sistemom in reformo sploh predstavljajo, ali bolonjska reforma uresničuje njihove cilje ipd.

S tem sem dobila primerjavo, kaj si pod bolonjskim sistemom in reformo sploh predstavljajo, ali bolonjska reforma uresničuje njihove cilje ipd. Zanimiv bo pogled dveh generacij – starejše, ki je že dalj časa na fakulteti in ima prve izkušnje z bolonjskim sistemom in prenovo ter mlajše generacije, ki je vpeta v že utečen bolonjski sistem.

V drugem sklopu sem se lotila intervjujev ekspertov, in sicer med vodstvom Fakultete za družbene vede (tj. med prodekanjo za dodiplomski in podiplomski študij v tem mandatu in med prodekanjami, ki sta imeli mandat v času začetka izvajanja bolonjske reforme na Fakulteti za družbene vede) ter med profesorji, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in bolonjo, hkrati pa sem na fakulteti opravila tudi poglobljene intervjuje med profesorji.

V tem mandatu je prodekanja za dodiplomski študij: dr. Monika Kalin Golob, ki pa je prodekanja že 3. mandat, kar pomeni, da se mesto prodekanje, od začetka izvajanja bolonjske reforme na fakulteti, ni spremenilo. Njen mandat torej poteka od šolskega leta 2005/06 do 2010/11. Zamenjali pa sta se prodekanji za podiplomski študij. V začetku izvajanja bolonjske reforme je bila prodekanja za podiplomski študij dr. Tanja Rener (2005/06 – 2007/08) v tem (in prejšnjem) mandatu pa je prodekanja dr. Aleksandra Kanjuo Mrčela (2007/08 – 2010/11).

Opravila sem torej 3 intervjuje ekspertov med zdajšnjimi oz. predhodnimi prodekanjami, in sicer sem s to primerjavo skušala dobiti vpogled v sistem bolonjske reforme oz. način, kako se je bolonjska reforma vpeljala na Fakulteto za družbene vede. Z dvema časovnima točkama sem nameravala dobiti širši vpogled in bogatejše informacije.

Intervju ekspertov sem prav tako opravila z dr. Antonom Krambergerjem, ki se, poleg raziskovanja drugih družboslovnih politik na Fakulteti za družbene vede, ukvarja tudi s področjem izobraževanja. Dr. Kramberger je na Fakulteti za družbene vede zaposlen že dalj časa in zato sem s pomočjo njegovih izkušenj in pogledov lahko pridobila koristne informacije za svojo diplomsko nalogo. Opravila sem tudi intervju ekspertov z mag. Andrejem Kohontom, ki je zelo angažiran na projektu praktičnega usposabljanja študentov na različnih programih FDV: pri zaposlovanju, kompetencah, znanju in kakovosti študija, poleg tega pa sodeluje pri snovanju in reakreditaciji bolonjske prenovne na fakulteti.

Opravila sem tudi poglobljene intervjuje med profesorji in s tem pridobila informacije, ki so bolj povezane s samim učnim procesom. Za primerjavo sem se osredotočila na dve točki:

a) naključno sem izbrala dva različna predmeta – enega obveznega, splošnega, ki se izvaja v večjih skupinah, – ter enega izbirnega, ki se izvaja v manjših skupinah; razlog za moj izbor je primerjava učnega procesa med izbranimi predmetoma, pri tem pa sem poskušala ugotoviti, na kakšen način se učni proces pri posameznem predmetu izvaja, kako velikost skupine vpliva na sam učni proces ter kako nanj vpliva obveznost oz. izbirnost predmeta; predpostavljam namreč, da je učni proces bolj kakovosten in dinamičen pri izbirnem predmetu, ker se predmet izvaja v manjši skupini in med študenti, ki naj bi bili za predmet zainteresirani, saj ga sami izberejo, poleg tega pa naj bi takšni pogoji (predvsem zaradi manjše skupine) omogočali tudi razpravo.

b) pri izboru splošnega – obveznega predmeta sem se hkrati osredotočila na dva različna pogleda, in sicer nameravam primerjati vidik profesorja, ki vodi predavanja in vidik asistenta, ki pri predmetu vodi vaje. S tem nameravam dobiti vpogled, kako zgleda učni proces pri obveznem predmetu, ki se izvaja v večji skupini oz. kako se (če se), vaje, pri takem predmetu, razlikujejo od predavanj.

Katera dva predmeta sem izbrala ne bom navedla, saj bi s tem ogrozila anonimnost v poglavju analize raziskovalnega dela, kjer pa kljub temu želim, pri navajanju mnenj profesorjev, pojmovanja za izbirni in obvezni/ splošni predmet obdržati, saj se mi zdi,

zaradi primerjave med njima, to relevanto (Primer navajanja: *Intervjuvani profesor splošnega predmeta pravi ...*).

V zadnjem sklopu pa sem opravila tudi intervjuje ekspertov zunaj fakultete, in sicer na Ministrstvu za visoko šolstvo znanost in tehnologijo, na Direktoratu za visoko šolstvo, kjer se ukvarjajo z bolonjsko reformo, in sicer z Janjo Komljenović, hkrati pa sem, za ustrezno primerjavo opravila intervju tudi na Študentski organizaciji Slovenije, in sicer z Jeleno Štrbac, predsednico Odbora za visoko šolstvo. S tem sem želela dobiti informacije dveh različnih zornih kotov – s strani snovalcev bolonjske reforme in s tistih, ki bolonjsko reformo tudi najbolj občutijo oz. za katere je reforma sploh namenjena, tj. študentov oz. organizacije, ki zastopa interese študentov. Intervjuvane eksperte bom poimenovala po številkah (Primer navajanja: *Vir: Ekspert 1, Ekspert 2 ipd.*).

Za izvedbo intervjujev sem se na posamezne izbrance najprej obrnila preko elektronske pošte, kjer sem se predstavila in razložila tematiko diplomske naloge oz. intervjuja, kasneje pa sem se z vsemi intervjuvanci tudi osebno sestala.

### **7.3 ANALIZA KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE**

Tematsko sem se pri vseh intervjujih osredotočila na tri področja. Od intervjuvanih ekspertov sem želela izvedeti, kako gledajo na bolonjski sistem in njegovo implementacijo, kaj pravijo o pogojih dela in o finančnem sistemu. Pri intervjuvanih profesorjih me je zanimalo, zakaj so se odločili za pedagoški poklic, kaj pričakujejo od bolonjskega sistema in študentov, kaj je zanje bistvo učnega procesa, kako gledajo na odnose, komuniciranje, razpravo ipd., pri študentih pa sem se osredotočila na vprašanja kot so: zakaj so izbrali fakulteto, ki jo obiskujejo; je bolonjska reforma zadostila njihovim pričakovanjem; kako so zadovoljni s kakovostjo učnega procesa ter pogoji dela in kaj menijo o odnosih s profesorji.

Ker se določeni segmenti v intervjujih, tako pri študentih, profesorjih kot med eksperti, prekrivajo, jih bom v analizi, ki sledi v nadaljevanju, med seboj združila. To so predvsem stališča glede bolonjskega sistema in glede pogojev dela.

### **7.3.1 UVEDBA BOLONJSKEGA SISTEMA**

Bolonjski proces je zelo kompleksen proces meni ena izmed intervjuvanih ekspertov, ki nadaljuje:

*/.../ Vsaka država je pravzaprav, od podpisa bolonjske deklaracije, prilagodila svojo visokošolsko zakonodajo, kar pomeni, da smo implementirali bolonjski proces. Pri nas se je to zgodilo leta 2004, z uvedbo struktur študija ECTS ipd., vendar le pa se praktično delo vseeno moralo odvijati na samih univerzah oz. visokošolske institucije so tiste, ki morajo spremeniti svoje študijske programe ipd. Pri tem je nastalo kar nekaj problemov tako da sedaj težko reči, ali je sedaj to ali ne, ker bolonja vseeno dopušča zelo veliko nacionalne in institucionalne svobode. In sedaj govoriti o tem, da bolonja ni dosegla svojih ciljev je težko, ker po 11 letih lahko ugotovljamo, da mobilnost se je povečala, tudi atraktivnost evropskega prostora, govorim v smislu, da se študenti 3. držav bolj odločajo za študij v Evropi kot prej, razvil se je evropski kvalifikacijski okvir, zelo se je razvil sistem kakovosti, posledično tudi zaupanje med univerzami ipd. Težave, s katerimi pa se soočajo posamezne države pri implementaciji, ki so bolj konkretne narave in se v resnici opredeljujejo bolonjskemu procesu oz. se izrablja bolonjski proces na način, češ da je on glavni krivec za vse probleme, pa niso zares nujno problemi bolonjskega procesa ampak načina, kako so se inštitucije in vsi deležniki – ne samo univerze – lotili prenove, tako da, jaz res ne bi govorila, da je bolonjski proces kaj kriv ali ne, so opazni učinki, to je bolonjski proces, ki se je razvijal skozi 11 let in se še bo, je pa vsekakor potreben sproti premislek, kaj smo dosegli in kaj še moramo narediti (Ekspert 4).*

Ostali intervjuvanci bolj ali menijo, da je Bolonja pri nas padla na izpitu, kot pravi eden izmed njih.

*/.../ Država je podpisala nek politični dogovor, ki bi moral biti podprt z neko zelo dobro sliko, kaj mi želimo od visokega šolstva v Sloveniji in to se ni zgodilo. Članice so bile prepuščene same sebi, svoji ideji. /.../ Če boste 20 prodekanov vprašali, kaj je bolonja, vam bo vsak povedal nekaj svojega. Bolonja je samo na 3 straneh napisan dokument, ki omogoča enoten visokošolski prostor. /.../ In zato je naša bolonja obstala*

na sredini in je sedaj bolonja vse, kar kdo predstavlja. Jaz sem vesela, da smo obnovili programe, da so vsebinsko aktualni, nisem pa vesela, ker imamo preveč študentov, preveč dela, premalo učiteljev, tako da vse, kar je povezano s financiranjem, je ostalo nedorečen (Ekspert 1).

Bolonjska reforma naj bi imela zelo eksplicitni cilj, in sicer homogenizacijo evropskega prostora, poleg tega pa je imela tudi skriti cilj, in sicer poskušati evropski izobraževalni sistem približati ameriškemu sistem oz. ga dohiteti.

/.../ Mogoče ni s tem nič narobe in je vse v redu in prav, toda evropske univerze – govorim kar počez, ker za večino to vendarle velja – silijo univerzo, da bi sprejele čim več študentov, ne da bi hkrati poskrbele, da bi z investicijami v univerzitetni in raziskovalni sektor, napravili študij učinkovit. Za razliko – samo podatek – ZDA dajejo v povprečju dvakrat več svojega BDP-ja v šolsko in univerzitetno izobraževanje, v primerjavi z Evropo. /.../ Tako, da bi bili lahko zelo kritični do mame Evrope (Ekspert 6).

Tudi ostali intervjuvanci se strinjajo, da je največja težava pri implementaciji bolonjske reforme njeno financiranje. Njene usmeritve niso bile slabe pravi eden izmed intervjuvanih ekspertov, saj so se z bolonjsko reformo programi prenovili, posodobili, postali naj bi bolj primerljivi, povečala se je mobilnost, več možnosti je, da fakulteta sodeluje z okoljem, tj. drugimi strokovnjaki, trgov ipd. Vendar uvedba bolonjskega sistema ni demokratična. Intervjuvani ekspert pravi: »Nedemokratična je na ta način, da ni prišla od univerze, ampak je prišla s strani države. To je centralističen ukrep in dekret, ki je prišel s strani vlad držav. V tem smislu je na nek način precej zamajala avtonomijo v smislu univerze in o tem, po mojem mnenju, ni bilo izrečeno dovolj kritičnih besed (Intervjuvani ekspert 6).« Podobno o bolonjski prenovi meni tudi drug intervjuvani ekspert, ki pravi: »Zdaj verjetno kakšna prednost bi se našla, ampak v resnici je vzdušje takšno, da kar naprej nekaj renoviramo, spreminjamo, dopolnjujemo, popravljamo in imamo občutek, kot da nosimo eno pokrpano obleko; če je to kaka huda prednost, da smo postali nekoliko bolj vsakdanji, pa smo izgubili nekaj dostojanstva in ugleda in časti; jaz mislim, da je to prej slabost (Ekspert 5).«

Nekoliko bolj kritični bi lahko bili tudi do vprašanja primerljivosti. Eden izmed intervjuvancev – ekspertov – meni:

*.../ Mi smo sicer zelo želeli biti primerljivi navzven s temi tremi bolonjskimi stopnjami, pri čemer smo povsem izgubili stik s svojo notranjo realnostjo, tako, da naši novi diplomanti, po ravni izobrazbe, niso primerljivi z starimi diplomanti, kar pomeni precejšnjo oviro, predvsem pri iskanju zaposlitve in doseganju nekih formalnih kriterijev, ki jih pač diplomant potrebuje, ko enkrat zaključi svoj izobraževalni oz. študijski proces. Tako da tukaj smo na nekem pogorišču, potem druga stvar, ki je bila pri nas napačno implementirana, je bil sistem ECTS. Pri tem je FDV dober primer, kjer so vsi predmeti enako kreditno ovrednoteni, čeprav vem, da v nobenem idealiziranem okolju, ne bi mogli doseči tega, da bi dejansko obremenitve študentov bile pri teh predmetih enake. .../ Sploh če pogledamo ozadje tega, kjer se ni izhajalo iz obremenitve študenta, ampak iz obremenitve profesorja in kaj profesor opravi s tem študentom, kaj to pomeni profesorju, ko pri njegovem količniku za izračun plače prinese – ali torej izbere dovolj točk za polno plačo – to je žalostno in je ravno v nasprotju s tem, kako naj bi se izračunala kreditna točka na študenta. .../ Morali bi izhajati iz celotnega programa, katere kompetence bo študent osvojil, s katerimi predmeti bo osvojil posamezno skupino kompetenc, ki jih program predvideva, na kakšen način bo osvojil te kompetence in koliko časa bo porabil za to, da jih osvoji (Ekspert 7).*

Za ustrezno implementacijo bolonjske reforme so odgovorni vsi deležniki, in sicer Ministrstvo za visoko šolstvo znanost in tehnologijo, kot državni regulator, ki sprejema zakone, Univerza kot predstavnica vseh fakultet, posamezna fakulteta (vodstvo, pedagogi), študenti, kot enakopravni partner in ne nazadnje tudi delodajalci, kot meni eden izmed intervjuvanih ekspertov, ki pravi:

*.../ država je tista, katere primarna odgovornost je, da pripravi zakonodajo na način, ki bo najbolj primeren za kakovostno oz. ustrezno izvajanje visokošolske dejavnosti. Hkrati je skrbnik sistema na nek način in lahko poskuša motivirati ostale, da opravi svoj del nalog. Univerze imajo najbolj pomembno oz. bistveno vlogo, kot so jo vedno imele, saj so one tiste, ki izvajajo visokošolsko dejavnost, se pravi one so tiste, ki morajo skrbeti za kakovostne programe, one so tiste, ki pripravljajo programe, ki izvajajo programe, ampak sedaj govorim, bi morale izvajati programe z vsemi družbenimi pričakovanji. Se pravi, kurikuli bi morali biti sodobni, primerno bi morali biti vrednoteni z ECTS, morali bi biti sproti posodobljeni ipd. Zdaj, kako so se naše*

univerze lotile prenove študijskih programov, je drugo vprašanje, težko rečemo pavšalno, ali dobro ali slabo, ker ni bilo neke zunanje resne neodvisne evalvacije, lahko pa zaznate v medijih, da so zelo kritični do novih študijskih programov. Tako da jaz ne bi trdila, dokler nimamo nekih rezultatov raziskav, je pa zagotovo veliko težav bilo prisotnih pri samih spremembah, ampak univerze so tiste, ki realno implementirajo bolonjski proces v življenje, v prakso. Kar se tiče delodajalcev, njihova naloga ni samo, da zaposlujejo diplomante, saj kar je logična posledica, zahteve trga dela so vedno večje, kar pomeni, da so potrebe po višje izobraženih in bolj usposobljenih zaposlenih vedno bolj prisotne, ampak njihova naloga je tudi, da se znajo organizirati in povedati, kaj prav od visokega šolstva pričakujejo. So del družbe, legitimni del družbe, ki ima svoja legitimna pričakovanja. Pomeni, da jih vključujemo v različne delovne skupine, so prisotni v prostoru, njihova naloga torej je, da povejo, kaj pravzaprav tudi pričakujejo ter da sodelujejo z visokošolskimi institucijami oz. univerzami. Kakšna bo ta oblika sodelovanja, torej, ali bodo sodelovali pri pripravi kurikulov, vendar je treba vseeno imeti v mislih, da so univerze tiste, ki jih končno oblikujejo, lepo je, da bi delodajalci in drugi poslušali, kaj bi bilo lepo in koristno vključevati in spreminjati, vendar morajo tudi sami spoštovati stroko. Ne smejo biti nemarno odzivni. Se pravi, ali naj delodajalci sodelujejo pri pripravi kurikulov, ali, po raziskavah, naj financirajo visoko šolstvo, ali naj izvajajo praktične dele kurikulov, ali naj pošiljajo ljudi s prakse, kot profesorje, naj gostijo profesorje ipd., to je oblika sodelovanja, ki jo morajo poiskati sami z univerzami oz. univerze z njimi. So pa to vsekakor oblike, ki so potrebne in zaželeno in vse bolj prisotne. Vloga študentov – študenti so člani akademske skupnosti, praviloma so enakopravni, vsaj tako jih mi dojemamo, enakopravni in enakovredni partnerji, ki imajo svoja pričakovanja in prav je, da jih pač tudi povedo, da so upoštevani, tako na univerzitetnem oz. institucionalnem kot nacionalnem nivoju, ker sami živijo sistem in sami imajo pričakovanja, kaj od visokošolskega sistema pričakujejo. Tako da bi rekla, vsak ima svojo vlogo in vsak odgovornost, ki jo praviloma mora izpolnjevati, če ne lahko sistem pač potegne v drugo smer, oz. določen smer – ni ravnovesij (Ekspert 4).

Vendar si pri vlogi deležnikov v bolonjskem procesu niso bili vsi intervjuvanci enotni. Eden izmed ekspertov je bil kritičen do prevelike vloge delodajalcev v izobraževalnem sistemu, saj meni, da ti posegajo v avtonomijo univerze. Izpostavi osnovno poslanstvo univerze, in sicer primerja klasično poslanstvo z modernim. Pravi:



Ustanovitveni smisel univerze je, da se je skušala odmakniti od dveh virov moči: ena so bili kralji, se pravi neke vrste posvetni vladarji, drugo pa cerkev. In v boju med enim in drugim, je univerza dosegla neko stopnjo avtonomije. Zdaj v modernejših časih se je tema dvema viroma moči pridružil še tretji, in sicer se imenuje trg – korporacije, podjetja, mednarodna združenja, v tem smislu. In sedaj med temi tremi bi morali iskati novo pozicijo univerzitetne avtonomije, se pravi proti pričakovanjem in propagandi korporacij, cerkve in politike. Če bi želeli, da univerza ohrani neko avtonomno držo in na svoj način, za razliko od ostalih treh, nekaj raziskuje (Ekspert 5).

Kar pa je sedaj bolonjska reforma prinesla, nadaljuje intervjuvani ekspert, ki pravi:

/.../ v ta nedokončan trikotnik je dodala še odjemalce, se pravi mlade generacije – študente in to na nek tržni način, in sicer ne samo da posredujemo neko določeno vednost in metode pridobivanja vednosti, ampak, da jim bomo zagotovili še neko izobrazbo, ki jih bo peljala do služb. Se pravi zaposljivost. In to je tržna logika, misleč, da je univerza neke vrste dobavitelj praktično usmerjenega znanja, ki ga bo potem človek uporabljal na delovnem mestu, kot da bi univerza bila neke vrste zunanji izobraževalni center za podjetja. /.../ Vprašanje je, ali je to korektno, namreč podjetja so nek sistem, ki želi varčevati, ker mora paziti na stroške, ker jih dobiva samo od prodaje, težko se financira od kje drugje in če lahko nekaj stori z nižjimi stroški, bo to tudi naredilo, ne glede na posledice. Zdaj, če bi univerza služila samo podjetjem, bi jo verjetno ustanovila tudi podjetja sama. Zato se jim pa vedno škoda zdi dati denar. Po drugi strani podjetja sama nekako svoje znanje, ki ga uporabljajo za proizvodnjo in distribucijo ter prodajo, hranijo, deloma pridobivajo splošna znanja v šoli, prilagojena znanja pa znotraj svojih centrov. Raziskave kažejo, da ni kake bistvene razlike v zaposlovanju, če so šole bolj splošno usmerjene, ali pa praktično usmerjeno – še več. Najnovejša raziskava, ki jo je naredil kolega Pavlin o primerjavi kompetenc, ki se jih pridobi v šoli, v primerjavi s kompetencami, ki jih rabijo v službah, kažejo, da praksa celo škodi. Praktikumim nimajo nobene zveze s tistim, zgleđa, da prilagoditev na praktične potrebe gospodarstva zlahka zmorejo narediti podjetja sama (Ekspert 5).

Intervjuvani ekspert je bil kritičen do tega sistema in nadaljuje:

Imeli smo zametek neke relativno avtonomne univerze, sedaj pa imamo zametek razrahljane univerze, ki obupno išče nek cilj in se izgublja v finančnih dolgovih, v ciljnih drugih, pozablja pa, da je njen cilj lahko avtonomen. /.../ Tragika univerze v

Sloveniji ali drugod po Evropi je v tem, da nihče od tistih, ki daje denar univerzi, noče dati več tega denarja zastonj. Vsi hočejo v zameno potem to, da se podrediš njihovim ciljem. /.../ Celo država se je začela obnašati tako – samo če univerza dela po prioritetah države, dobiš ta in ta denar. Tako da je univerza na nek način izgubila kompas. Namesto, da bi se hvalila s tem, da ustvarja splošno znanje in odkriva tisto, kar še ni odkrito, v resnici samo služi kot podaljšani objekt temu sistemu (Ekspert 5).

Omenjeni intervjuvanec je bil kritičen tudi do študentov, ki pravi, namesto, da bi zavetje poiskali pri univerzi, ga iščejo pri delodajalcih. Meni:

Študentje so preveč heterogeni sedaj. Včasih je študiralo 10 %, to je bilo kognitivno elita naroda, vstopi so bili visoki in je s pomočjo takšnega kadra lahko ohranila svoje poslanstvo, ki je bilo unikatno. Zdaj pa študira že 30 – 40 % generacij in je zelo heterogena in ljudem, ki nimajo želje prevzeti vodilnih mest, oz. kar koli, jim je dovolj, če jim univerza služi samo kot vmesni postanek do zaposlitve in ker so masa, prevzemajo potem to logiko in spreminjajo univerzo v eno poklicno učilnico, s tem pa univerza tudi pri študentih izgublja duha, da je njen namen produkcija znanja, ne pa produkcija delovnih mest oz. zaposlitev. /.../ Če bomo še tako popravljali vsebino bolonjskih in drugih programov, nikoli ne bo prišlo do tega, da bi nam vsebina teh programov bolje peljala ljudi na delovna mesta, ker delovna mesta so vedno bolj redka – klasična delovna mesta predvsem. Modernejša delovna mesta pa si ljudje izmislijo kasneje, ko padejo v te zaposlitvene tokove – ne more si jih izmisliti univerza. In jaz mislim, da smo z bolonjsko reformo, na kratko rečeno, totalno zmanjšali pomen univerze v našem prostoru, ker smo zelo podredljivi, vodstva univerz so bila precej nemočna – ubogljiva, in smo zapravili ugled, s pomočjo politike – najbolj, malo tudi s pomočjo podjetij, ki smo ga včasih imeli. /.../ Tako da smo po mojem naredili veliko, veliko napak in ne vem čisto točno, kako bi jih popravili (Ekspert 5).

Poleg vprašanja o vlogi ključnih organov oz. deležnikov v slovenskem visokošolskem sistemu, konkretno v bolonjskem sistemu, pa se pojavljajo tudi ovire pri komuniciranju med ključnimi organi. Največje ovire so birokratski postopki, ki upočasnjujejo proces komuniciranja in implementacije bolonjske preнове. Eden izmed ekspertov pravi:

/.../ Moramo se zavedati tega, da je velika večina programov v Sloveniji v bistvu oddala papirje v akreditacijo, ko je tekla voda v grlo; torej zadnji hip, kar že priča o tem, da se niso z nekim temeljitim premislekom tega lotili, ampak da so dejansko zadostili nekim birokratskim smernicam. Univerza je mogoče premalo intenzivno

delala na prenovi, premalo intenzivno spodbujala svoje članice k vsebinski prenovi programov, ministrstvo kot tako, razen nekaj formalnih kriterijev, težko kaj naredi, ker so meje zelo tanke, torej zelo hitro se potem začne govoriti, o tem, da se posega v avtonomijo univerze, avtonomijo posameznih članic, pri čemer se moramo vprašati, ali gre tu avtonomija z roko v roki z odgovornostjo, ker samo navzven razlagati, da si avtonomen in da zato lahko delaš kar se ti zljubi mogoče ni primeren pristop. /.../ In dostikrat tudi naletimo na konkretni problem systemske narave, ki velja za vse vključene v sistem, bom rekla, na nacionalni ravni, ali pa mogoče systemske narave v posamezni univerzi, v posamezni članici, zelo dolgo časa v bistvu porabimo, da se v bistvu kar koli reši, nas pošiljajo od enih vrat na druga in zopet na prva in se nas nekako »pingponga« znotraj birokratskega aparata. /.../ Zdaj je tik pred ustanovitvijo nove agencije, ki bo skrbela za kakovost visokega šolstva in upamo, da bo dejansko odigrala svojo vlogo in da bo spodbujala tako k zavedanju o sami kulturi kakovosti in kakovosti v visokošolskem, lahko da bo tudi sankcionirala napake tam, kjer bodo več kot očitne. Ker danes je bilo tako, lahko si ti naredil napako, vsi smo se zavedali, da napaka je, ampak se ni okoli tega nič zgodilo. Ni bilo sankcij (Ekspert 7).

O komuniciranju med ključnimi organi torej večina intervjuvanih meni, da komunikacija pač poteka, kolikor je to, znotraj birokratskega sistema, mogoče. »Vsekakor pa bi lahko bila boljša /.../ (Ekspert 4).«

O komuniciranju eksperti spregovorijo tudi:

Organi komunicirajo, vendar komunicirajo na nek določen način, ki je ta absurdni krog enega formalnega, površnega potrjevanja, zavračanja, oz. kar koli že. Zaresne razprave pravzaprav še ni bilo nikoli. Čeprav recimo že veste, bivši rektor UL, se pravi Mencinger, je bil zelo kritičen do bolonjskega sistema, ampak je bil razmeroma sam. Je seveda bilo tudi nekaj zelo kritičnih zapisov v medijih s strani univerzitetnih profesorjev, ampak to so bili posamezniki, medtem ko so bile institucije, fakultete, univerza, pravzaprav tiho. Ves čas tiho, oz. približno tako, da so si rekle, to moramo narediti, poskušajmo narediti čim bolje, pa saj morda ni tako hudo kot se zdi, saj bomo že nekako rešili to zadevo. Vendar ne bomo, dokler je sistem, kakršen je (Ekspert 6).

/.../ Na nek način bi morali biti na ministrstvu kompetentni ljudje, ki bi bili ažurni, ki bi odreagirali na neka povpraševanja na strani fakultet, fakultete pa seveda tudi, bi

morale na nek način konec koncev podpirati spremembe ministrstva, ker vsi živimo v nekem enakem okolju, ampak to se ne bo zgodilo ne na eni ne na drugi strani, če ne bo tako, kot ste sami rekli, neke stalne komunikacije (Ekspert 3).

Eden izmed intervjuvanih ekspertov omenja tudi tutorski sistem, ki na fakulteti ni zaživel, in sicer zaradi pasivnosti študentov. Razlog za to naj bi bil ravno v tem, da se je fakulteta pustila, kot pravi neki drugi intervjuvani ekspert, ujeti v neke vrste »absurdno igro« kot pravi eden izmed ekspertov. Namesto, da bi ocenjevali, kaj je bolonjska prenova prinesla dobrega oz. slabega, pravi: »Cela zadeva se je pravzaprav sprevrgla v eno ritualno, formalno preverjanje tega, ali programi zadoščajo normativom. Se pravi zakonskim kriterijem in seveda Univerze v Ljubljani. /.../ Edina rešitev bi bila na nek način razdejati sistem, ki se je pustil ujeti v neke mrtve teke (Ekspert 6).«

Zanimiva in precej podobna pa so tudi stališča intervjuvanih profesorjev in študentov glede bolonjskega sistema in prenove. O bolonjskem načinu študija se skoraj vse študentke strinjajo, da so od njega pričakovale več. Razen študentke 1. letnika Analitske politologije, ki pravi: »Ne poznam tega ravno toliko, da bi lahko o tem kaj govorila (Intervjuvana študentka 1. let. Analitske politologije).«, in študentke 1. letnika 2. stopnje Družboslovne informatike, ki pravi: »Nisem pričakovala, da se bo študij spremenil samo zato, ker je bolonjski, ker nisem študirala po starem, niti ne vem, kako je prej bilo, tako da ne morem niti primerjati, ali je sedaj boljše ali slabše (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).«, ostali študentki menita, da je študij zasnovan na preveč srednješolski način. Hkrati pa je tudi študentka Družboslovne informatike dodala:

Definitivno so neke stvari, ki me motijo, vendar bi me verjetno tudi pri starem sistemu, mislim pa, da je problem bolonjskega študija, vsaj na FDV-ju, ta, da ko so delali te programe, niso imeli narejenih dokončnih programov – oni so naredili program za prvo stopnjo, za drugi pa sploh niso razmišljali. Zadeve niso dodelali in ko smo mi prišli do konca prve stopnje sploh nismo vedeli, kaj bo, ali se bo zadeva izvajala naprej ali ne, kako bo zadeva izgledala ipd. Verjetno niso vložili dovolj truda v to, sploh na naši smeri, kjer so mislili, da se druga stopnja sploh ne bo izvajala, čeprav se je potem vseeno izvajala (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).

Slabost študija na Fakulteti za družbene vede, ki se z bolonjsko prenovo ni spremenila, je tudi ta, da se nekateri predmeti prekrivajo, vsak predmet se izvaja zase, namesto, da bi se predmeti združili na način, da se pri oblikovanju seminarske naloge preverja tako znanje enega predmeta kot drugega (npr. hkrati Vzgoja za medije in Jezikovna kultura).

»/.../ Pri velikih predmetih ves čas ponavljajo eno in isto. Očitno je, da profesorji ne vejo, kaj se dela drugje in tako ene vsebine dobiš stokrat, ene, ki bi jih pa mogel, pa sploh ne (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).« S tem se strinja tudi intervjuvani profesor splošnega predmeta, ki pravi: »Avtonomija je vendarle dosti visoka na univerzi posameznih pedagogov, ampak ta avtonomija ima to slabost – da potem prihaja do prekrivanj. Da se ene stvari prekrivajo, druge pa sploh niso obravnavane (Profesor splošnega predmeta).«

Intervjuvana asistentka pri splošnem predmetu pa sicer pravi, da težko primerja prejšnji sistem in bolonjski sistem, pravi pa: »/.../ Slišim, da se drugi zelo pritožujejo, da bolonja ni prinesla tega, kar bi morala – zdaj s to reformo reforme (Asistentka splošnega predmeta).«

Eden izmed intervjuvanih ekspertov pravi:

Bolonjski sistem kot celota je dražji kot je bil predhodni sistem, čisto v finančnem smislu, tisto, kar se nam pa dogaja, pa kaj – v osnovi bi rekla, ne sicer tako zelo napačen sistem, se aplicira z enako količino denarja, kar pomeni, da ne moremo plačati več sodelavcev, ne moremo imeti majhnih skupin študentov, tako da zna biti, da delamo, na nek način, nezločljivo reč. In morebiti sedaj delamo tudi škodo sistemu kot takšnemu, ker bomo najbrž kmalu z njim prav vsi razočarani (Ekspert 6).

Enako meni tudi intervjuvana profesorica izbirnega predmeta, ki pravi:

Bolonjska prenova je v izhodišču bila dobra, njena realizacija pa se mi zdi neprimerno manj uspešna, ključen problem je, da je finančna struktura, ki naj bi podprla to idejo – o večji izbirnosti, o večji individualnosti, posamezni angažiranosti študentov v sodelovanju z profesorji itn., enostavno ni bila možna oz. ni bila nadgrajena, ampak so bile finance postavljene na isti, če ne celo na manjši ravni in kot kaže ni ... ideja ne morebiti realizirana na ta način in sedaj, če malo dramatično rečem, dobimo slabšo varianto starega sistema, kjer smo imeli dobro utemeljena predavanja, več ur, sedaj pa

moramo v bistvu v manjšem času povedati več, ampak zaradi velikega števila študentov, pa je ravno to, kar smo hoteli dobiti z bolonjsko prenovo, onemogočeno. Oz. tudi na podiplomski ravni imam 44 študentov in je individualno delo nemogoče, čeprav bi ravno tu morale biti največje (Profesorica izbirnega predmeta).

Tudi intervjuvani profesor splošnega predmeta meni, da se na Fakulteti za družbene vede čuti negativne posledice bolonjske prenove, saj naj bi šla fakulteta prehitro v prenovo. Sistem 3 plus 2 ni primerljiv z drugimi fakultetami. Kljub temu pa ocenjuje, da bolonjska prenova pravzaprav ni slaba. Pravi: »/.../ Bolonjski sistem je v skladu s časom, bolj kot tisti prejšnji sistem, ki je bil bolj akademski, bolj znanstven, ta pa je bolj pragmatičen, usmerjen v praktična znanja, veščine, kompetence, bistveno več je pisnih izdelkov, raziskovalnih nalog, bolj je interaktiven, bolj je sproten, bolj zahteva od študentov, da nekaj sproducirajo, da nekaj znajo, napisati, raziskati, ali veste v tem smislu, ali pa imeti nastop /.../ (Profesor splošnega predmeta).«

Res je, da vsaka prenova pomeni nek proces, ki ponavadi traja dalj časa, vendar bi se morali vsi deležniki zavedati, kaj prinaša nov sistem in iti bolj premišljeno v prenovo. Sedaj, ko je implementacija zaživela pa bi morali poskrbeti za stalno kakovostno komunikacijo med ključnimi organi. Morda bo novo oblikovana Nacionalna agencija bolonjskih ekspertov pripomogla k boljšemu stanju, vsekakor pa bi morala tudi sama Univerza, se pravi vse njene članice in znotraj posameznih članic – tj. vodstvo, pedagogi in študenti, poskrbeti za bolj kakovostno izvajanje programa, se pravi, da se programi med seboj ne prekrivajo, ampak kvečjemu dopolnjujejo. Hkrati bi morali prevetriti vzdušje na posamezni fakulteti in poskrbeti, da se odpravi pasivnost, ki trenutno vlada in je posledica tega, da smo se vsi ujeli v neke mrtve teke, kot pravi eden izmed ekspertov. Vsekakor bi bila ena izmed boljših idej in mogoče rešitev, da se na Fakulteti za družbene vede omeji vpis, saj bi se fakulteti le na tak način vrnil ugled in hkrati bi študij, zaradi manjših skupin, poslal kakovostnejši. Vse to pa ne gre brez nekega stabilnega finančnega sistema, ki bi ga morala zagotoviti država.

### 7.3.2 POGOJI DELA NA FAKULTETI ZA DRUŽBENE VEDE

Intervjuvanci se strinjajo, da se je študij spremenil v smeri bolj aktivnega udejstvovanja študentov, prenovili in osvežili so predmetne vsebine, vendar pa se je sistem bolj ali manj implementiral zgolj formalistično, kar za seboj prinaša določene posledice.

Eden od intervjuvanih ekspertov meni, da cilji niso bili dobro pojasnjeni razpravljavcem, v času priprave reforme. Pravi: »Iz relativnega kaotičnega dogajanja je izšlo ven dvoje ali pa troje: vsebine so se nekoliko prenovile, naslovi predmetov tudi, med obveznimi predmeti so ostali kadri, ki so pretežno dobro usidrani in z neko določeno močjo, onkraj tega pa se je pojavilo zelo veliko odprtega prostora, v katerem se dogaja marsikaj, kar nima veze z akademskim svetom – finančno pa smo čisto pogoreli (Ekspert 5).«

Kar se je zgodilo, je, meni drugi intervjuvani ekspert, da so fakultete navzven zadostile nekim kriterijem, v praksi pa se realna plat prenove ni zgodila v taki meri kot bi si želeli. Pravi:

*/.../ pod inovativne oblike dela, so se v bistvu pojavile oblike dela, ki jih sicer že dolgo poznamo, vendar se sedaj pojavljajo v precej večjem obsegu, to je veliko več nekega samostojnega dela, dela doma, kopičijo se bolj ali manj nepotrebne seminarske naloge, pisni izdelki, pisanje povzetkov, kar pa potem vodi v to, da študenti potem zgolj še masovno producirajo te izdelke brez neke kvalitetne vsebine, prav tako pa zaradi masovnosti in kopičenja teh pisnih izdelkov tudi študenti v zelo velikem številu primerov, ne dobijo potrebnega feedbacka iz strani profesorja ali asistenta na vajah, ki bi dejansko kvalitativno ocenil izdelek in študenta usmeril k nekim izboljšavam ali mu odprl neka nova vprašanja za diskusijo ali razmislek v prihodnje. To se pa žal ni zgodilo, vsaj na večini fakultet ne (Ekspert 7).*

Kljub temu da so se z bolonjsko prenovo vsebine pri predmetih okrnile, je sprotno delo prineslo veliko obremenitev tako za študente kot profesorje. Študenti, zaradi prenatrpanih predmetnikov in obveznosti, torej ne morejo popolnoma in sprotno slediti vsem obveznostim, zato nekatere obveznosti ostanejo neizpolnjene. To, poleg masovnosti študija, postavitev predavalnic ipd., tudi otežkoča izvedbo razprave v učnem procesu, saj se študenti nanjo ne pripravijo kot bi se morali. Kot eno izmed rešitev eden

izmed ekspertov na fakulteti predlaga spremembe programov, v smeri manjšega števila predmetov. Pravi: »Če bi bilo manj obveznosti, bi se verjetno študentje lažje pripravljali na ure (Ekspert 2).« To masovno produciranje izdelkov pa pomeni, tudi veliko obremenitev za profesorje.

*/.../ Po svoje sicer za študente morda dobro, ker jih prisili k sprotnemu delu /.../, po drugi strani pa je to velika obremenitev za profesorje, ker imajo profesorji ob tem svojem pedagoškem delu, veliko raziskovalnega dela; morajo pripravljati članke, hoditi na konference, tako da je to sprotno delo zelo obremenilo profesorsko delo in so pedagogi precej utrujeni od vsega tega (Ekspert 1).*

»Zgodilo se je torej, da smo neko akademsko raven študija – ne da bi to želeli – prav nasprotno – približali srednješolski (Ekspert 6).« pravi eden izmed intervjuvani ekspertov, s katerim se strinjajo tudi intervjuvane študentke. »To je torej prav nasprotno tistemu, kar smo želeli. Želeli smo nekampanjsko učenje za izpit, ampak sedaj pa se dogaja površna zgodba, od obveznost do obveznosti, samo da so te odključane,« pravi omenjeni ekspert.

Eden izmed ekspertov omeni pozitivno plat bolonjske prenove. Pravi: »/.../ Z Bolonjo je možno, da ti daš neko število ur zunanjim nosilcem, da jih povabiš, se pravi, bolj je formalizirano (Ekspert 3).« Učne ure so zaradi povabljenih ekspertov, ki popestrijo učni proces, bolj zanimive in študenti postanejo tudi bolj motivirani.

Intervjuvani eksperti se strinjajo, da je na fakulteti za družbene vede največja težava množičnost študija, ki otežkoča delo v učnem procesu, kar pomeni, da posledično trpi tudi razprava. Ta »hudičeva ponudba«, kot ji pravi eden izmed ekspertov, precej znižuje kakovost študija. Še eden izmed intervjuvani ekspertov razmišlja podobno: »In proti temu smo in bi morali biti, ampak enostavno, veste, zelo tak banalen primer kot je denar, silijo dejansko v to; način financiranja Univerze v Ljubljani te sili v to, da imaš prevelike študijske skupine (Ekspert 2).«

S tem se strinjajo tudi vsi intervjuvani profesorji. Pri tem intervjuvana asistentka pri splošnem predmetu pravi:



Kar se tiče izvajanja vaj, je to katastrofa, ker delamo v 3 skupinah – 3 ciklusi, izvajamo v predavalnici 1, ker drugače zaradi prostorske stiske praktično ne gre in vaje ne izgledajo potem vaje, ampak izgledajo še vedno do neke mere eks catedra predevanja, zelo težko je komunicirati, že če bi hotel nekdo povedati svoje mnenje, ga drugi ne bo slišal – jaz sem sicer ozvočena, ampak vsi ostali pa ne in zelo moraš odkrivati toplo vodo, če ne želiš imeti ravno eks catedra predavanj (Asistentka splošnega predmeta).

Enako meni eden izmed ekspertov, ki pravi, da je edina rešitev, da na fakulteti zmanjšamo množičnost izobraževanja, ki bo posledično prineslo tudi večji ugled fakultete, kakovost študija in večje možnosti za zaposlitev, po končanem študiju, to, da omejimo vpis in postavimo višjo selekcijo pri vpisovanju. Pravi:

Če se zmanjšuje prispevek univerzi in se začne plačevati po vpisu, jasno da bo potem administracija vsake fakultete oz. univerze težila k čim večjemu vpisu, da bi pridobila čim več denarja. In na ta način je univerza – da je pristala na ta način financiranja – podlegla ponudbi, ki je bila hudičeva, in začela vpisovati zaradi tega, da bi pridobila dovolj sredstev, s tem pa je spuščala kriterije. Če pa začneš spuščati kriterije, pa se lahko vpiše vsak. In sedaj smo prišli tako daleč, da se dejansko brez kriterijev lahko vpiše vsak, ne samo na prvo, drugi stopnjo, ampak celo na tretjo – na doktorat, kjer je minimalni vstopni kriterij. In rezultat bo, da ne bomo mogli več verjeti certifikatom, ki jih univerza podeljuje. Ker ne samo, da smo plačani na vstopno število, hudičeva ponudba je imela še drugo polovico – celo na izstopne diplomante smo plačani. Se pravi, več kot se jih vpiše, več kot jih diplomira, kar pomeni, da ni več nobenih kriterijev, bolje smo plačani. Taka hudičeva ponudba, ko je bila enkrat sprejeta, je naredila tale kaos, ki ta hip obstoja – da imamo v razredu dejansko predstavnike splošne populacije – se pravi 10 % inteligentnih, 70 % povprečnih in 20 % težko dojemljivih in ne vem kako si brez selekcije na univerzitetni ravni predstavljamo, da bomo posredovali najkakovostnejše znanje. Če hočeš, da ti sledijo slabše dojemljivi, moraš kriterije iz konceptualne ravni spustiti na raven pripovedi, da sploh sledijo. Na ravni pripovedi pa ni več znanja, ampak je samo vsakdanje življenje. Če pa dvigneš pripoved na konceptualno raven, kot profesor, da lahko sledi 20 %, te pa potem v evalvaciji, v ocenjevanju, tistih 80 %, ki niso sledili – te napadejo, da govoriš brez zveze. In je zadeva zelo, zelo zaštrikana (Ekspert 5).

O razpravi eden izmed ekspertov pravi tudi:

Smiselno bi bilo, da bi se čas, ki ga študenti namenijo, oz. ki preživijo na vajah, namenil diskusiji, ne pa da se na vajah dostikrat zgodi, da se samo odpredava neka snov, ki se ni odpredavala na predavanjih, potem pa študenti, kot rečeno, doma pišejo neke povzetke, neke seminarske naloge, ki jih potem v bistvu oddajajo na vajah. Ni neke skupinske dinamike, se ne ustvarja. In prav pomanjkanje te skupinske dinamike se pozna tudi v nekih obštudijskih dejavnostih, kjer v zadnjih letih, ko se je povečalo število bolonjskih študentov, ki se vključujejo v obštudijske dejavnosti, opažamo tudi to, da študentom manjkajo tiste osnove timskega dela, skupinske dinamike in se študenti res težko orientirajo potem v bistvu v nekem drugem okolju, kjer je preskok dostikrat bolj potreben, kjer so v manjših skupinah, kjer se pričakuje pač neko aktivnejšo interakcijo, se to kar precej pozna. In upada tudi število aktivnih študentov in to ravno zaradi tega, ker nimajo osvojenih teh generičnih kompetenc (Ekspert 7).

Razprava je, po mnenju ekspertov, na Fakulteti za družbene vede, predvsem zaradi množičnosti izobraževanja, omejena že dalj časa. Tisti profesorji, ki nimajo tako velikih študijskih skupin, so mogoče v nekem privilegiranem položaju. Kljub temu pa eden od ekspertov predstavi tudi nekatere druge možne rešitve pri soočanju z množičnostjo izobraževanja. Pravi:

Moj napotek za množičnost bi bil, se pravi, čim več nekih povpraševanj, pridobivanja mnenj, iskanja rešitev v nekem širšem krogu. In konsenz; to je bistvo. Čeprav množičnost je problem že na splošno danes. Včasih je dobro, včasih ni. Mi imamo na 3. stopnji – na doktorski, kar naenkrat zelo množičen študij, ampak se da zelo učinkovito tudi to narediti. Vsak teden so do 2-krat na teden predavanja, za vse doktorske študente v veliki dvorani. Potekajo pa zelo zanimiva predavanja, 4-urna predavanja, eminentnih strokovnjakov in zato ljudje pridejo. In kljub temu da delajo doktorat na svojem področju, so teme izbrane tako, da vsak lahko nekaj od tega pobere. Tako da se tudi pri množičnosti da, saj se da, da se, četudi ni možno individualno ali skupinsko delo, se da pri izvajalcih, mogoč povabiti koga in na ta način narediti zadevo nekoliko bolj drugačno, mislim, rešitev je morje, samo se pa vse začne pri tem – ali si seznanjen z njimi, ali si izobražen na tem področju, ali si usposobljen, ker tu pa pogrešam to (Ekspert 3).

Intervjuvana profesorica izbirnega predmeta, ki ji pogoji dela vseeno omogočajo izvajanje predmeta v manjših skupinah, pravi, da vseeno namenja čas tudi razpravi.

Intervjuvani profesor splošnega predmeta pa je pojasnil, da razpravi, kot predavatelj, ne daje več toliko poudarka, meni, da imajo študenti možnost razpravljanja na vajah. S tem se ne strinja intervjuvana asistentka pri splošnem predmetu, ki pravi, da mu velike skupine onemogočajo razpravo in zato se zateka k drugim metodam poučevanja. Pravi:

Kar jaz prakticiram in se mi zdi, da se kar obnese je to, da oni že v naprej preberejo kratek članek, potem pa jim pokažem nek primer – nekega starega dokumentarca o komunistični propagandi oz. protikomunistični propagandi, potem pa na podlagi tega mi naredimo kot analizo – apliciramo. To se mi zdi, da jim kar ustreza in jim je zanimivo. In čim več primerov jim kažem in to res take primere, ki so aktualni, ne vem recimo, to kar se sedaj dogaja na področju politike. Tako tudi take, da jim poskušam približati tematike, ki ustreza njihovim interesom (Profesorica izbirnega predmeta).

Vsi intervjuvani eksperti in profesorji se strinjajo, da je razprava eden najboljših načinov učenja, vendar mora potekati v za to primernem učnem okolju, s študenti, ki so aktivni, disciplinirani in motivirani. Študente sicer lahko vključiš v neko ad hoc diskusijo in jih motiviraš na način, da izpostaviš kakšno aktualno temo, vendar je razprava lahko kakovostna samo takrat, ko se študenti in profesorji nanjo zares pripravijo.

Intervjuvana profesorica izbirnega predmeta pravi:

Prednost razprave je, da dobiš neko povratno informacijo, da se vzpostavi nek dialog, ki tudi ... da recimo tudi predavatelj dobi pogled študentov, ker mi lahko živimo v neki zaprti skupnosti in sploh nimamo predstave, kaj si študentje mislijo, kakšen je njihov pogled na svet, kako oni interpretirajo, in seveda je tu neke vrste izmenjave, vodilo, na nek način tudi provokacija iz ene ali druge smeri in gre za nenehno preverjanje, kar pomeni, da ti kot predavatelj moraš, ki preverjaš študente, se zavedati, da tudi oni preverjajo tebe. Tu je tudi vprašanje profesorja, koliko si on to dopusti, da postavlja neka provokativna vprašanja (Profesorica izbirnega predmeta).

Intervjuvani profesor splošnega predmeta pa omeni tudi slabost razprave. Pravi:

/.../ Slabosti razprave so, da v bistvu dajo mogoče lažni občutek razpravljalcem, da stvar obvladajo. V tem smislu, da pravzaprav je pa potrebno osvojiti mnoga znanja. Sedaj tu recimo, če govorimo o neki profesiji – ali novinarstvu, ali PR-u, pač

znanstveni interpretaciji in raziskovanju, treba je neke stvari poznati, ni dosti samo, da sodeluješ v razpravi in nekaj pametnega poveš, ampak moraš tudi osvojiti znanja sistematično. Se pravi, to ni slaba lastnost razprave, ampak tu se pa potem neha. Pravzaprav je treba zadevo preštudirat, zanalizirati, osvojiti neke kompetence, to pa razprava ... razprava pomaga le osmisliti stvari, osmisliti te prakse oz. fenomene, pomaga osmisliti oz. izpostaviti možnost različnih interpretacij, ampak, razprava je en del samo pedagoškega procesa, ni vse (Profesor splošnega predmeta).

Skoraj vse intervjuvane študentke se strinjajo, da so profesorji tisti, ki morajo dati povod za razpravo. Študentka 1. letnika Analitske politologije pa opaža, da se profesorji sicer trudijo vzpostaviti razpravo, vendar jim to ne uspe. Pravi: »/.../ Po navadi sodelujejo tisti, ki hočejo ne, ostali so pa pač tiho /.../ (Študentka 1. let. Analitske politologije).«

Glede praktičnega dela študentka 1. letnika podiplomskega študija Družboslovne informatike meni:

Meni je v redu, ker imamo dovolj praktičnega dela, da delaš sam, da lahko sam izbereš neko stvar, neko vsebino, ki te zanima in jo potem raziskuješ, to mi je zelo všeč ... da delamo na nekih praktičnih primerih, pa da se da dosti povezati s tem, kar se dela v Centru za metodologijo, da se da tam ob študiju tudi delati, ker sem se tam jaz zelo veliko naučila; to sprotno delo je pa kakor kdaj, včasih ti ne paše, po drugi strani je pa v redu, ker na koncu semestra potem nimaš toliko dela. Je pa tako, da včasih dobiš tako neumne naloge, da bi se lahko tudi vprašali če smo ... npr., sedaj na podiplomskem študiju smo dobili pri enem predmetu nalogo iz citiranja in potem se vprašaš, da najbrž citirat že znamo, če smo že napisali diplomu (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).

Z njo se ne strinja študentka 4. letnika Novinarstva, ki pravi, da pogreša praktično delo in prakso, hkrati pa pravi, da bi lahko študij omogočal več razprave ter da so profesorji tisti, ki morajo dati zanjo povod. Na tej točki študentka 1. letnika podiplomskega študija Družboslovne informatike ponovno izpostavi predvsem problem pri študentih: »Mislim, da je to problem predvsem študentov, ker smo vsi zelo pasivni – prideš na predavanje, se usedeš in poslušаш. In tudi ko profesor kaj vpraša ... mislim saj so stvari, iz katerih bi se lahko razvila debata, vendar se nikomur ne da (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne

informatike).« Vendar tudi ona pravi: »/.../ predvsem v višjih letnikih, kjer smo skupine manjše, mislim, da bi se to (razprava) moralo spodbujati.« Da bi morali profesorji bolj aktivirati študente se strinja tudi študentka 2. letnika Komunikologije, ki hkrati meni: »/.../ da je preveč predavanj /.../« in da jo najbolj moti »/.../ ker profesor bere iz prosojnic (Študentka 2. let. Komunikologije)«.

Da so študentje na Fakulteti za družbene vede precej pasivni, se strinjajo tudi intervjuvani profesorji in eksperti.

Se mi zdi, da vendarle mogoče so zadnje generacije nekoliko premalo zainteresirane za teorijo. Ampak, kot sem že prej rekel, imate vedno neko ožjo skupino znotraj generacije, ki je bolj zainteresirana in se več ukvarja samoiniciativno. /.../ In tisto, kar me mogoče razočara je /.../ da bi brali več te literature, ki ni obvezna, je pa zanimiva in prinaša neke druge razsežnosti, neodvisno od tistega, o čemer govorimo, če me razumete, se pravi, relativno malo naletim na zainteresirane, samoiniciativne študente, ki bi želeli več od mene vedeti, kot jim dam (Profesor splošnega predmeta).

Podobno meni tudi intervjuvana profesorica izbirnega predmeta, ki meni, da bi bilo lahko več angažiranosti in motiviranosti s strani študentov. Pravi: »Včasih sem presenečena, da študentje niso seznanjeni z aktualnostmi /.../« Poleg tega pravi: »Jim (študentom) je bolj enostavno samo poslušati kot da so nenehno aktivni (Profesorica izbirnega predmeta).«

Eden izmed intervjuvanih ekspertov meni:

Naši študentje veljajo za nekoliko bolj zadržane v primerjavi s tujimi kolegi. Nekje v tujini se študentom ni težko izpostaviti, četudi gre recimo za neko skupino, kjer jih sedi mogoče 100 ali 200 na predavanjih, pa se študent oglasi in pove neko svoje mnenje. Pri nas je to manj pogosto, tako da nekateri sicer potem na vajah oz. v nekih manjših skupinah na seminarjih spodbujajo to debato, a se dogaja, da se vedno oglašajo isti študentje, tisti, ki pa so po naravi bolj sramežljivi, pa niso spodbujeni k diskusiji. /.../ Pri nas, tako zaradi prostorskih zmogljivosti oz. nezmogljivosti, kot tudi pomanjkljivega financiranja, se je zgodilo to, da se še vedno onemogoča delo v manjših skupinah – vsaj na določenih fakultetah. /.../ Prav tako pa se zaradi preobsežnosti in kopičenja vseh študijskih obveznosti, ki jih študent ima, dogaja tudi to, da študenti nimajo časa za poglobljen razmislek o temi, ki je predavana oz.

obravnavana in skozi to bi se lahko tudi več oglašali v skupini, zdaj, če pa ti hitiš in si primoran ob nekem tempu samo oddajat izdelke, pa se dosti zgodi, da gre preprodukcijo nekega že obstoječega znanja, ne naredi pa se nek kvalitativni preskok, kjer bi tudi sam študent imel možnost učnemu procesu dodat neko vrednost (Ekspert 7).

Podobno razmišlja tudi eden izmed ekspertov na fakulteti, ki o razpravi pravi tudi: »Če bi jih mi od prvega letnika vzgajali: razprava je zdrava, se tako in tako naredi, tako in tako se nanjo pripraviš in bi imeli nek predmet, ki se imenuje uvod v akademsko delo, kot jo imajo na tujih univerzah, potem bi se bilo tega mogoče naučiti in tudi v manjši skupini najbrž ni strahu (Ekspert 1).«

Nekateri intervjuvani eksperti pa izpostavijo tudi problem profesorjev, ki niso dobro pedagoško usposobljeni za poučevanje. O tem pravijo sledeče:

Osnovni problem pri nas je, da so pedagoške usposobljenosti kandidata, kot take ne preverja. Edina stvar, ki ocenjuje pedagoško sposobnost, je t. i. študentska anketa, ki pa se jo od članice do članice zelo različno obravnava (Ekspert 7).

Učenje predmetov ni več zelo povezano z zaslužnostjo in uspehom, ampak lahko uči skoraj vsak, ki mimo pride. In lahko uči kar koli. V bistvu smo na vseh točkah, kjer se govori o kakovosti vsebin, o selekciji dobrih kadrov, vse to smo izpustili iz rok in smo pristali, da nam te kriterije narekujejo ali trg ali financerji ali kar koli pač že (Ekspert 5).

Eden izmed ekspertov celo pravi, da v vsem času, odkar je bil na fakulteti, ni bilo nikakršnega usposabljanja na temo sodobne pedagogike in ustreznih pedagoških praks.

Pravi:

Če to primerjam s podjetji – vsa podjetja na kadrovskega področju imajo sredstva za izobraževanje zaposlenih, za razvoj, fakulteta ga nima. In to je na nek način zelo kontradiktorno. Institucija, ki bi v bistvu morala izobraževati, ki bi morala najnovejše metode prenašati na mlade, enostavno svojim zaposlenim ne more zagotavljati nekega ustreznega usposabljanja. /.../ Videli smo, da ljudje to potrebujejo in si želijo, ampak

enostavno smo zelo hitro tudi ugotovili, da smo zelo finančno omejeni. Ker proračun FDV nima niti evra za ta namen (Ekspert 3).

Da ni vsak strokovnjak lahko tudi uspešen pedagog, meni tudi intervjuvani profesor splošnega predmeta, ki pravi: »Poznam tudi ljudi znotraj naše institucije, ki so vrhunski znanstveniki, ampak so slabi pedagogi, so slabi sodelavci, nimajo socialnega čuta, so neki socialni avtisti na meji ... (Profesor splošnega predmeta).«

Pogoji dela na Fakulteti za družbene vede zaenkrat otežkočajo kakovostno izobraževanje. Vendar bi morali, ne samo spremeniti fizično postavitev predavalnic, zmanjšati študijske skupine, omogočiti pedagoško usposabljanje profesorjev ipd., spremeniti tudi slovensko kulturo.

### **7.3.3 FINANCIRANJE**

Največ vprašanj se, pri uvedbi bolonjskega sistema in posledično kakovosti študija, vrsti okoli sistema financiranja. Visokošolski zavodi, ki so šli v prenavo, se vseskozi sklicujejo na to, da so pričakovali več denarja.

Na ministrstvu<sup>9</sup> so pojasnili, da trenutno poteka sistem financiranja visokošolskega izobraževanja na način, da je, vsaj praviloma za redno vpisane študente, na javnih visokošolskih zavodih, zastonj oz. brez šolnin. Predstavnica ministrstva pojasnjuje:

*/.../ Težko rečem, da je zastonj študij, ker študij prinaša neke stroške, ampak poteka preko formule, preko uredbe za letos, za leto 2010 je bila podaljšana še lanska uredba, v formuli se predvsem osredotoča na število vpisanih študentov in diplomantov ter smeri študija oz. faktorje študijske skupine, smo pa napovedali že, da bomo prenovili sistem financiranja visokega šolstva od prihodnjega leta naprej (Ekspert 4).*

Pravi tudi:

Radi bi se usmerili bolj na kakovost izobraževanja, kar pomeni, da institucije ne bi več dobivale sredstev po enostavni formuli, ampak po formuli predvsem glavarine. Pri tem seveda se zavedamo pomena socialne dimenzije in kaj to pomeni za študente, se pravi

---

<sup>9</sup> V tem primeru se nisem držala anonimnosti, saj se mi je zdelo pomembno navesti tudi vir. Govora je namreč o trenutnem stanju sistema financiranja in zastavljenih direktivah v prihodnosti.

ne razmišljamo o vpeljavi šolnin vse povprek, ampak o bolj fleksibilnem financiranju, ki se bo bolj usmerjal na kakovost izobraževanja. Večanja sredstev – letos smo jih že povečali za 15 %, visoko šolstvo financiramo kar izdatno – ne bo. Bo pa drugačno razporejanje teh sredstev na voljo. Kljub temu bi še povedala, da je država v preteklosti podpirala implementacijo bolonjskega procesa preko, recimo, projektov evropskega strukturnega sklada, kjer so potekali razpisi, na katere so se institucije prijavljale za samo bolonjsko prenavo in za pripravo novih programov in so za ta namen sredstva tudi dobivala. Tako da te govorice, da ni bilo nobenih novih sredstev za prenavo, ne držijo čisto (Ekspert 4).

Intervjuvani eksperti – predstavniki Fakultete za družbene vede – krivijo sedanji sistem financiranja, češ da je t. i. »glavarina« popolni nesmisel, saj vpliva tako na slabšo kakovost študija kot tudi nezadovoljstvo in strah pred finančno nestabilnostjo med pedagogi.

Bolonjski sistem, kot celota, je dražji kot je bil predhodni sistem, čisto v finančnem smislu, tisto, kar se nam pa dogaja, pa kaj – v osnovi bi rekla, ne sicer tako zelo napačen sistem, se aplicira z enako količino denarja, kar pomeni, da ne moremo plačati več sodelavcev, ne moremo imeti majhnih skupin študentov, tako da zna biti, da delamo, na nek način, nezložljivo reč. In morebiti sedaj delamo tudi škodo sistemu kot takšnemu, ker bomo najbrž kmalu z njim prav vsi razočarani (Ekspert 6).

Podobno meni tudi drugi intervjuvani ekspert, ki pravi, da bolonjski sistem predvideva individualizirano delo, delo v manjših skupinah, ki pa ga je treba plačati. Pravi:

Veste, če jaz predavam 200 študentom je najceneje. Težko pa je plačati asistenta, ki bo imel 10 skupin vaj in bo delal v manjših skupinah – to pa pomeni dodaten denar. In tega ni bilo, zato je bolonja na vsebini uspela, pri sami izvedbi pa ne, ker imamo prevelike predmete in prevelike skupine in smo daleč od individualnega dela. Sploh v družboslovju in humanistiki, kjer je študent manj vreden kot nekdo drug. In to je začarani krog (Ekspert 1).

Univerze so torej na nek način prisiljene vpisovat čim večje število študentov na vse ravni študija, ker si tako želijo sredstva. Ta t. i. glavarina, ki je do neke mere logična, je po drugi strani tudi zelo problematična, saj se fakultete borijo za čim večji vpis, ne glede na to, koliko trg potrebuje delovne sile.



In stvar, ki jo malce pozabljam in je tudi zelo važna in sem prepričana, da je sistemska, univerza na nek način služi kot socialni regulativ. Univerza je institucija, ki priskrbi socialni moratorij za en velik del generacije, ki bi sicer bila kje? – zaposlitev ni, po srednji šoli pa sploh ne, saj tudi z univerzitetno izobrazbo zelo težko pridete do njih, skratka, na nek način se mi zdi, da si sistem kupuje socialni mir s tem, da skuša ljudi spraviti v neko varno zavetje institucij, ki nad njimi bedijo, jih nadzorujejo, skratka, imajo socialni nadzor nad njimi – to so te, malo globlje sistemske reči, ki pa jih ne gre pozabiti in so tudi povezane s financiranjem. Če rečemo sedaj malce površno in nekoliko na hitro, sistem je zasnovan tako, da čim več ljudi spravimo pod varno in nadzorovalno okrilje univerze, da bi dal mir pravzaprav. In to je velik problem. Problem, družbeni, – sedaj govorim za družbo in ne univerzo, je to, da so svojimi visoko izobraženimi ljudmi, pravzaprav ne ve kaj početi (Ekspert 6).

Poleg tega obstaja velik problem na Fakulteti za družbene vede, ki ga izpostavi eden izmed ekspertov, in sicer, da študentje med fakultetami niso enako vredni. Pravi: »/.../ Ekonomist je vreden ena, družboslovec naše šole je vreden ena, slikarji iz akademije ali pa dramski umetniki pa 6 enot. Oni dobijo za enega študenta 6-krat več. Medicinac dobi 5-krat več, farmacevt 4-krat več, kemik 3-krat več. Tako da, posledica tega, uvedbe, je bilo čisto preprosto to, da je FDV postal totalno odvisen od vpisa (Ekspert 5).«

Intervjuvani eksperti na Fakulteti za družbene vede pričakujejo, predvsem od ministrstva, nek ustrežnejši način financiranja, ki naj bi bil odraz kakovosti in bi posledično tudi vplival na kakovost študija.

Posebno kritičen do sistema financiranja je eden izmed ekspertov, ki meni, da so ga sprejeli in vodili finančno neusposobljeni ljudje. Pravi:

Pristali so na tržni princip. /.../ Zadeva se je totalno spremenila, ko so uvedli ta sistem enotne vsote, ki prihaja iz proračuna na univerzo, univerza pa to deli – ne več na delovna mesta, ampak kar glede na število vpisanih in na število diplomiranih. S tem, da smo po neki slovenski tradiciji razdelili vede na enostavne in na komplicirane. Med enostavnimi so družbene vede, pa filozofija in geografija in takšne nepomembne stvari, med pomembnimi pa so kultura, kulturna dediščina, narod, ki je s kulturo

pravzaprav državo naredil, potem drama, režija, gledališče, likovna umetnost, nekje vmes so pa potem tisti, ki so močni kot stroke – medicina, farmacija, strojništvo ... taki, ki rabijo laboratorij. /.../ Tako da, posledica tega je bilo čisto preprosto to, da je FDV postal totalno odvisen od vpisa. /.../ Na FDV moraš imeti 30 študentov, da dobiš dovolj denarja, da lahko predmet sploh izvedeš. Mi imamo pa predmete, kjer imamo po 3 študente. Plačati je treba pa vse. Kar pomeni, da smo morali vse to trapasto, nepremišljeno, finančno nedozorelo reformo začeti popravljati in sedaj smo sredi reakreditacije, tako imenovane, in še vedno ni dovolj pametnih ljudi, da bi zarezali, kot se spodobi in rekli, radikalno moramo, glede na okoliščine, zmanjšati število predmetov, zmanjšati število izbirnih predmetov, zmanjšati število različnih izvedb, združevati vse kar se da, da bomo finančno sploh na nuli. Kaj šele na plusu. Drugače bomo propadli. Kar pomeni, da managersko smo totalno zanič vodeni (Ekspert 5).

O sistemu financiranja pravi še sledeče: »Avtorja formule sistem financiranja sta matematika in sta po 5 letih priznala, da sta vse narobe naredila. Ampak nič ne pomaga. Na ta način, še eni dve takšni reformi, pa bomo uspeli uničiti slovensko univerzo zadnjih 100 let (Ekspert 5).«

Mnenje drugega intervjuvanega eksperta je, da deloma lahko krivimo pomanjkanje sredstev za slabšo prenovu programov, vendar pa omenjeni ekspert hkrati tudi meni da se da definitivno določene zadeve prenoviti (tudi vsebinsko) tudi brez nekih dodatnih izdanih sredstev (Ekspert 7).

Ali pa bo nov sistem financiranja prinesel rešitev, ki bo vplivala na kakovost študija bomo videli v prihodnjem letu. Vsekakor je treba razmišljati o dolgoročnih strategijah, pravi eden izmed ekspertov, ki se sicer strinja, da očitno slovenski visokošolski prostor potrebuje več profesorjev, več prostora in sredstev. Pravi pa: »Ob tem je pa treba imeti v mislih tudi demografske trende, saj že čez 9 let pričakujemo 30 % upad generacije, kar pomeni, da 9 let ni tako dolgoročna prihodnost in zato je treba imeti dolgoročne strategije, kaj mi z našim visokošolskim sistemom želimo, kako ga bomo oblikovali (Ekspert 4).«

### 7.3.4 SPLOŠNO O IZBIRI ŠTUDIJA OZ. PEDAGOŠKEGA POKLICA

V tem delu me je zanimalo dvojje: kaj so glavni razlogi, da so se izbrani študentje odločili za študij na Fakulteti za družbene vede in zakaj so se intervjuvani profesorji odločili za pedagoško delo na Fakulteti za družbene vede.

Ali so se študentje odločili za študij premišljeno, ker jih določen študij zanima, ali so se odločili za študij zadnji hip. Ali je torej študij na fakulteti za družbene vede zadostil njihovim pričakovanjem, bomo videli v nadaljevanju.

Študentke Fakultete za družbene vede, so se za študij odločile iz različnih razlogov.

»Na to smer sem šla, ker se mi je zdela zelo zanimiva, ker je kombinirala po eni strani družboslovje, po drugi pa statistiko in informatiko, ker se mi je zdelo, da je to zelo uporabno danes za službo in tako naprej (Študentka 1. letnika 2. st. Družboslovne informatike).«

»Že od nekdaj mi je bilo to všeč, tako da ...« pravi študentka 4. letnika Novinarstva, čeprav je dodala, da to ni to, kar je pričakovala. Pravi: »Pričakovala sem več praktičnega dela, manj teorije, tako mislim, saj je prav, da je teorija, samo, bi moralo biti tudi več prakse (Študentka 4. let. Novinarstva).«

»Najprej sem mislila iti na Analizo politik in javno upravo pa potem ni šlo,« je odgovorila študentka 1. letnika Analitske politologije (Študentka 1. letnika Analitske politologije).

Študentka 2. letnika Komunikologije pa je rekla: »V bistvu ne vem, jaz sem šla sem, ker nisem vedela, kam bi šla drugam (Študentka 2. letnika Komunikologije).«

Študentke so večinoma povedale, da študij ni povsem ugodil njihovim pričakovanjem, saj jih moti predvsem to, ker profesorji zahtevajo obvezno prisotnost, čeprav se potem zgodi, da zgolj berejo iz prosojnic. »/.../ Prebrati si znam tudi sama (Študentka 2. letnika Komunikologije).« Spremembe bolonjskega sistema niso znale vse študentke

komentirati, saj nekatere niso dovolj poznale prejšnjega sistema, da bi lahko primerjale. Vsekakor pa se strinjajo, da je študij preveč zasnovan na srednješolski način, namesto da bi spodbujal inovativne oblike učenja in omogočal zanimiva predavanja, zahteva zgolj ogromno sprotnega dela, ki nekako ne služi vedno svojemu namenu.

Razlik v stališčih med generacijami ni opaziti na vseh točkah, je pa zagotovo opazna razlika, v tem, da so študentke zadnjih letnikov bolj odprte za komunikacijo, študentke prvih letnikov pa so bolj zadržane.

Čeprav za slovenske študente velja, da so nekoliko bolj pasivni v primerjavi s tujimi kolegi, bi morali profesorji znati študente motivirati. Profesor ne sme biti zgolj dober ekspert na svojem področju, ampak mora imeti tudi socialni čut, razvito čustveno inteligenco, hkrati pa mora biti seznanjen s pedagoškimi praksami metodami. Nekateri intervjuvani eksperti in profesorji se strinjajo, da bi morali na fakulteti zagotoviti večkratno ustrezno usposabljanje. Pri intervjuvanih profesorjih me je zanimalo predvsem, zakaj so se odločili za ta poklic – ker jih delo z ljudmi veseli, želijo svoje znanje prenašati na druge generacije in spodbujati mlade generacije k družboslovni znanosti, ali jih pedagoško delo na fakulteti predstavlja zgolj enega od poklicev.

Intervjuvani profesor splošnega predmeta, o svoji odločitvi za pedagoški poklic, pravi: »Zakaj sem se odločil? Zato ker me je zanimala tema družbenega komuniciranja. Sicer me zanima bolj raziskovalno, znanstveno, pa tudi mislim, da se še kar rad ukvarjam s pedagoškim delom, rad delam s študenti, mislim, da imam še kar dober feedback, se pravi odziv ni slab, tako da mislim, da nisem zgrešil poklica (Profesor splošnega predmeta).«

O pedagoškem poklicu meni sledeče: »Mislim, da je kvaliteta dela odvisna od dobrih učbenikov, od dostopnosti do literature in v tem smislu, pač tisto, kar je še posebno pomembno je, čim več dobrih knjig. /.../ Gotovo bi lahko bilo bolje, če bi imel pri nekaterih predmetih več ur na razpolago, samo po drugi strani pa veste, če gledam svoje predmete v okviru programa, so študenti že sedaj preobremenjeni (Profesor splošnega predmeta).« Hkrati pa pravi tudi:

/.../ Jaz bi bil mogoče bolj za neko večjo stopnjo poklicne usmerjenosti predmetov, ki so bolj praktično usmerjeni, kakšni drugi moji kolegi pa pravijo, da pravzaprav ne praktično usmerjanje in ne poklicne usmerjenosti, ampak neko široko akademsko znanje, teorije. To sta dve različni viziji. Jaz tako gledam predvsem, ker vem, da je ekonomska kriza, da je problem z zaposlitvami, v tem smislu bi mogoče bolj gradil v smeri poklicev in bolj praktične usmerjenosti kot neke široke akademske izobrazbe, ker opažam tudi, da so študentje v zadnjih 20 letih, pravzaprav nekako, mogoče so vedno bili tu na FDV, bolj nagnjeni k praktični poklicni usmerjenosti, veščinski usmerjenosti in manj k akademskemu teoretskemu raziskovalnemu znanju, oz. vsaj večina študentov. Oziroma, da je tista skupina, ki jih zanima znanost, teorija, analiza v strogem akademskem smislu, pravzaprav zelo majhna, elitna skupina, najboljši so, ali veste, na nek način – vsaj za nas – ampak jih ni veliko – jih je zelo malo. Sedaj vprašanje komu je ta študij namenjen (Profesor splošnega predmeta).

O prednostih pedagoškega poklica na univerzi pravi: »/.../ obstaja neka avtonomija raziskovanja /.../«, zaradi česar je univerza zelo posebna. Pravi tudi: »Zanimivost pedagoškega poklica je ravno v tem, da si v kontaktu s prihajajočimi generacijami na kateri koli ravni, posebej tu na univerzitetni ravni je zanimivo videti novo senzibilnost, ki jo vsaka generacija prinese. Vsaka generacija je zelo produkt svojega časa (Profesor splošnega predmeta).«

Intervjuvana asistentka splošnega predmeta je o svoji odločitvi za delo na Fakulteti za družbene vede izpostavila sledeče: »V prvi vrsti se nisem odločila za pedagoški, ampak za tako bolj v bistvu raziskovalni del, ampak pač, ker v Sloveniji ne moreš živeti samo od raziskovanja, moraš biti t. i. dvoživka, potem si določen odstotek plače zagotoviš tako, da se trudiš v pedagoškem procesu (Asistentka splošnega predmeta).«

Intervjuvana profesorica izbirnega predmeta pa pravi:

Zdi se mi, da sem se odločila za akademski pedagoški poklic, ki omogoča dvoje: da si nenehno v stiku z znanostjo po eni strani, po drugi strani pa lahko to svoje znanje predaš naprej oz. vsaj tistim, ki so motivirani oz. za katere imaš občutek, da želijo to znanje sprejeti. Recimo v srednji šoli in osnovni tega občutka nimaš, na akademski ravni ti pa dajejo občutek, da se moraš nenehno preverjati, da se moraš nenehno izobraževati in to je na nek način za mene. Čista znanost bi bila premalo, ne bi bilo

tega človeškega feedbacka, en bi bilo stika z ljudmi, bi bila zaprta, po drugi strani pa samo učenje, poučevanje ne bi omogočilo neke vrste rasti, dodatnega izobraževanja, kar pa na tej akademski ravni je zelo dobro uravnoteženo in tisto, da nenehno preverjaš, nenehno iščeš aktualne informacije, nenehno teorije, ki so klasične, moraš študentom predstaviti z novimi primeri in to te spodbuja v delo in to mi je pisano na kožo (Profesorica izbirnega predmeta).

Iz intervjujev in vsakodnevnih praks lahko izluščim, da je dober profesor oz. pedagog tisti, ki rad dela z ljudmi in se jim tudi zna približati na način, da jih spodbudi k delu in jih motivira. Pomembno je, da se profesor samoizobražuje tudi področju pedagoškega dela in poskuša uveljavljati nove, inovativne oblike v učni proces. Najbolj vprašljivo je kakovostno izvajanje učnega procesa pri pedagogih, ki se odločijo za poklic zgolj iz razloga zaposlitvene varnosti. Za take posameznike je pomembno, da so ves čas v stiku z obveznim pedagoškim usposabljanjem, za katere pa marsikatera fakulteta, v času prenove visokošolskega sistema, ne namenja dovolj financ.

### **7.3.5 ODNOSI**

Da pa bi dobila popolno sliko, kako izgleda učni proces na Fakulteti za družbene vede, pa sem želela pogledati tudi v ozadje odnosov. Zanimali so me predvsem odnosi med profesorji in študenti ter odnosi med profesorji in njihovimi nadrejenimi.

Povzamem lahko, da so intervjuvane študentke, v povprečju zadovoljne s profesorji. Tu sem, med prvimi in zadnjimi letniki Fakultete za družbene vede, sicer opazila razliko.

»Ne vem, meni se zdi na naši smeri vsi profesorji ... no ne vsi, večina, zelo v redu, ker so dovolj dostopni, všeč mi je, da, ko boš pisal e-mail, da boš takoj dobil odgovor ... da so odzivni, da so pripravljeni pomagat, da ti dajo ideje, dosti je tudi, da te na neki smeri usmerjajo, ampak res samo usmerjajo (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).«

Študentka 4. letnika Novinarstva je podobnega mnenja, saj pravi, da je vzdušje v učnih urah že precej sproščeno, čeprav je včasih še vedno prisoten občutek, da je profesor

nedostopna avtoriteta. O lastnostih, ki jih pri profesorjih ceni, pravi sledeče: »Všeč mi je, da na nas profesor gleda kot na enakovredne in sprejema naše mnenje kot enakovredno.« Kar pa jo najbolj moti pa je: »/.../ Ne dopuščajo možnosti za debato, oni pač povejo svoje in to je to (Študentka 4. let. Novinarstva).«

Kar najbolj moti študentko 1. letnika podiplomskega študija na Družboslovni informatiki je, da imajo profesorji svoje metode, ki se jim zdijo najbolj pravilne. Pravi tudi: »Kakšni profesorji tudi niso prilagodljivi, zahtevajo obvezno prisotnost, tudi pri stvareh, ki smo jih že 7-krat slišali, čeprav to se bolj navezuje na druge katedre, drugače se mi pa zdi, da imamo na naši katedri kar v redu odnos s profesorji (Študentka 1. let. 2. st. Družboslovne informatike).«

Tudi študentki prvih dveh letnikov se strinjata, da so odnosi in vzdušje precej odprti. Opaziti je razliko predvsem na tej točki, kjer študentka 1. letnika Analitske politologije moti predvsem, ker profesorji veliko sprašujejo. Pravi: »/.../ Če bi vedela bi odgovarjala, potem pa kar nekaj rine vate ...« Pravi: »Jaz se mogoče več naučim, če poslušam samo profesorja. V razpravi namreč vsak poda svoje mnenje, potem pa ne veš, ali je to pravilno, ali ne, dostikrat na koncu ne povejo pravega odgovora (Študentka 1. let. Analitske politologije).«

Nekoliko bolj odprta je bila študentka 2. letnika Komunikologije, ki pravi, da ji je všeč, če profesor na predavanjih pove kako zanimivost in da zna pritegniti pozornost. Najbolj jo moti, da profesorji dobesedno berejo iz prosojnic. Glede razprave pa meni, da bi jo lahko bolj spodbujali, pravi tudi: »/.../ Vzdušje bi potem bilo tudi bolj sproščeno in bi bil tudi odnos mogoče bolj enakovreden med profesorji in študenti. Še vedno je namreč občutek, da če boš kaj povedal, da ne bo prav (Študentka 2. let. Komunikologije).« Pravi tudi, da bi bilo dobro, da bi se vaje in predavanja med seboj bolj ločile, ker se ji zdi vse preveč enako. Pravi: »Mislim, da bi morali na vajah sodelovati – v smislu debate, na predavanjih pa bi bilo pač tako, da bi pač profesorji povedali svoje (Študentka 2. let. Komunikologije).«

Študentke nižjih letnikov imajo večji strah pred tem, če bodo pri učnem procesu sodelovale, da česar ne bodo povedale prav. Nisem zasledila, da bi se intervjuvani študentki čutili enakovredni profesorjem in da bi se zavedali moči in pomena svojega lastnega mnenja. Študentki višjih letnikov se mi zdita bolj odprti. Moti ju predvsem, ker se nekateri profesorji do študentov manj prilagodljivi in dostopni.

Tudi intervjuvani profesorji pravijo, da večinoma komuniciranje s študenti poteka brez težav. Komunikacijski kanali so odprti, omenjajo predvsem predavanja, zaključek predavanj, e-pošta in govorilne ure, težava, ki jo izpostavijo, je mogoče le, da se nekateri študenti preveč zanašajo zgolj na e-pošto, kar je težavno prav za profesorje, ki so nosilci predmetov, kjer so študijske skupine velike.

Vsak izmed intervjuvanih profesorjev je izpostavil določen profil študenta, ki mu najbolj ugaja. »Tako – neka zelo visoka stopnja interesa, zelo visoka stopnja lojalnosti, inteligentno poslušanje, inteligentne pripombe, sodelovanje v razpravi, to človeku ustreza. /.../ To je tisti zelo elitni del generacije. Takih je mogoče 5, najbrž jih ni 10 % (Profesor splošnega predmeta).«

Dober je tisti študent, ki razmišlja s svojo glavo; ni dober tisti študent, ki se na pamet nauči, kar rečem, to ne pozdravljam, pozdravljam pa to, da razvijejo refleksijo na to, kar rečem. Da pogleda še kak drug vir in se vidi, da je angažiran pri tem, kar dela. Dober študent je tudi tak, ki je sposoben razviti neko sociološko imaginacijo – da prepozna, kaj se v družbi dogaja, katere ideologije so recimo v ozadju političnega procesa. Taki pač kritično lahko ovrednotijo zadevo. To je dober študent. Slab študent je pa seveda nemotiviran, nezainteresiran študent, po navadi se to tudi tako odraža ... ampak mislim, da je to predvsem stvar preboja. Mislim, da moraš ti predvsem kot študent ugotoviti, zakaj si tukaj in najti svojo refleksijo družbe in potem se ti odpre tudi to, da se ne boš učil faktografskih predmetov na pamet ampak da boš prebral raje knjigo in razumel kaj se dogaja okoli tebe (Asistentka splošnega predmeta).

Intervjuvana profesorica izbirnega predmeta pa je izpostavila sledeče:

/.../ motiviranost oz. želja po znanju, želja naučiti se, ne samo opraviti izpit in da nimam občutka, da sem jaz študentova ovira in seveda, pozitivno se mi zdi, da



študentje na nek način so reflektivni, kar pomeni, da ob tem, kar sprejemajo, znajo razmišljati in razmišljajo kritično in znajo to aplicirati z nekimi aktualnimi družbenimi in medijskimi, novinarskimi problemi. da ne sprejemajo samoumevno, da znajo postaviti vprašanja, da so angažirani, motivirani in da znajo aplicirati tovrstno znanje (Profesorica izbirnega predmeta).

Študenti naj ne bi več imeli strahu pred avtoriteto, menijo intervjuvani profesorji. Vsekakor pa so študentje višjih letnikov bolj odprti in sproščeni kot študentje prvih letnikov. To so izpostavili tako profesorji, iz intervjujev med študenti pa sem to zasledila tudi sama.

Zanimiva je tudi izkušnja, ki jo je imela intervjuvana profesorica izbirnega predmeta v Avstraliji. Pravi, da je zasledila drugačno odprtost do študentov:

S študenti smo se vsi poznali, jaz, prvič kar se mi je zgodilo, čeprav sem imela 30 študentov, vse sem poznala po imenu in kar se mi je zdela prednost – večji poudarek je na pedagoškem delu in tudi na obravnavanju posameznih študentov. Recimo mi smo se, na ravni katedre, sestali in obravnavali, kaj je narobe z določenim študentom, zakaj ni napredoval, zakaj ali pri drugem ... drugega smo pohvalili, ker se je ta podpora določenega profesorja izkazala kot odlična, ker je točno to potreboval, skratka, napredek študenta je vzet kot pozitivno izhodišče in profesorji so zato, da pomagamo študentu, da napreduje. Mi smo pa tako okupirani z drugim delom, da tega osredotočenja na posameznega študenta enostavno ni. ni prostora, ni časa in enostavno to nam manjka. Ta neposreden, pristen odnos in v bistvu predstavitev profesorjev kot pomočnikov, tu pa so pravila postavljena tako rigorozno ... ali veste, en izpit, če ga ne narediš, ga ne narediš. Mi bomo vse naredili, da ga boš ti naredil. Ampak če ga ne narediš, greš. Leto je izgubljeno. Ni teh dvojnih iger, ponavljanja ali obiskovanja izpitov samo zaradi izkušenj. Skratka tudi iz strani študentov je študij vzet bolj zares (Profesorica izbirnega predmeta).

Šolski sistem, način študija, odnosi, komuniciranja, vse to je kulturno pogojeno. Opazila sem, da so na Fakulteti za družbene vede odnosi med profesorji in študenti bolj ali manj zasnovani na demokratični bazi, kjer se profesorji trudijo vzpostaviti dvosmerno komunikacijo. Čeprav so nekateri že dosegli stopnjo t. i. akcijskega raziskovalca, ki poskuša študente pripraviti na gospodarno upravljanje s časom, vseživljenjsko učenje

ipd., nekako nisem dobila občutka, da to velja že za vse profesorje. Nekateri še vedno zahtevajo obvezno prisotnost, kljub temu da ohranjajo t. i. eks catedra predavanja, kjer dobesedno berejo iz prosojnic. Kljub temu da so odnosi med profesorji in študenti relativno dobri, še vedno obstaja nekaj odprtega prostora, ki dopušča in zahteva izboljšave. Pomen dobrih odnosov je ravno v tem, da je v njih vedno potrebno vložiti nek napor, da se ti ohranjajo. Zato je odgovornost na obeh straneh: tako pri študentih, ki se morajo truditi ostati aktivni in profesorjih, ki morajo predmet znati približati študentom, jih vključevati v učni proces in jim dati vedeti, da so celovite osebnosti, katerih mnenje je enako pomembno in enakovredno njihovim.

Da pa profesorji lahko izvajajo svoje delo kakovostno, pa je pomembno tudi, da ohranjajo dobre odnose z nadrejenimi. Intervjuvana asistentka splošnega predmeta pravi, da s temi odnosi nima težav. Komuniciranje z nosilcem predmeta poteka normalno, sicer pa komuniciranje poteka hierarhično, kar pomeni, da z vodstvom fakultete komunicira nosilec predmeta. Intervjuvani profesor splošnega predmeta in intervjuvana profesorica izbirnega predmeta pa menita, da bi bili odnosi lahko včasih boljši in tudi komunikacija bi lahko potekala bolje. Intervjuvani profesor splošnega predmeta pravi:

Veste kaj, jaz si tu ne delam posebnih iluzij. Ne mislim, da bi bili lahko ti odnosi lahko idealni. /.../ Ne gre samo za formalno vodstvo. Gre za vodilne koalicije, ne samo znotraj fakultete, tudi znotraj oddelkov, znotraj kateder, kjer se uporablja izraz vodilna koalicija, v smislu, da so to tisti ljudje, ki niti niso nujno na formalno vodilnih pozicijah, ampak nekako bistveno vplivajo na to, kar se dogaja. In saj pravim, ne gre samo za fakulteto, kot celoto, ampak gre tudi za oddelke, za katedre in v bistvu ti odnosi s temi ljudmi, pa ne samo s temi ljudmi, tudi z drugimi sodelavci, so mogoče včasih slabi. Včasih so dobri, pristni in fini, včasih so pa slabi, ker na eni strani je to najbrž v vsakih organizacijah, ampak tu je to dodatni problem, kjer obstaja zelo visoka stopnja profesionalne avtonomije (Profesor splošnega predmeta).

Komunikacija z nadrejenimi bi lahko bila boljša v smislu, da bi bila manj formalna, manj institucionalno vpeta in manj formalizirana. Recimo že spremembe predmetnikov pri nas trajajo dolgo časa, jaz sem to poletje predavala v Avstraliji in jaz sem napovedala svoj predmet s poudarki in nisem pričakovala, da bodo spremenili ime predmeta in vse, ampak povsem ... bila sem zelo dobrodošla in zelo so spoštovali

predvsem spremembe in drugo perspektivo, da prihajam od drugod itn. Predvsem pa se mi zdi (pri nas), da je vse drugačno, da je vse aktualno, na nek način otežkočeno, vse spremembe gredo zelo počasi, zelo konzervativno ter ta počasnost in obramba ne spreminja tega sistema kot bi ga lahko. Lahko bi bilo bolje (Profesorica izbirnega predmeta).

Na Fakulteti za družbene vede, kot v vsaki večji organizaciji oz. instituciji, komuniciranje poteka hierarhično. Intervjuvani profesorji se strinjajo, da bi bilo komuniciranje boljše, če bi bilo manj formalizirano. Tudi sami odnosi niso vedno idealni, vendar je treba na odnosih graditi, poleg tega pa morajo imeti tako profesorji, kot njihovi nadrejeni, ves čas v ospredju interese študentov in ne svojih lastnih interesov. Pomembno je, da se zaposleni zavedajo, da je njihovo sodelovanje pomembno ter ne smejo pozabiti zakaj so na fakulteti: da poskušajo pomagati študentom, jim predstaviti družboslovno znanost in jih pripraviti na življenje.

## 8 ZAKLJUČEK

Razprava, kot metoda učenja, je v učnem procesu zelo dobrodošla, saj služi povečanju učenčeve/ študentove moči razumevanja, učenci/ študenti lahko osvojijo veliko znanja, naučijo se razpravljati oz. razvijejo komunikacijske veščine in pri tem ohranijo spoštovanje do sogovornika, poleg tega se na ta način posameznikova identiteta lahko razvije v pravo smer, učenci/ študenti postanejo aktivni in dinamični. Vendar je največja ovira na poti do razprave množičnost študija oz. velike študijske skupine, s čimer se sooča Fakulteta za družbene vede.

Tako Pavel Zgaga (2004, 13), kot tudi intervjuvani eksperti, menijo, da je univerzitetni študij izgubil svojo elitno naravo s tem, ko je postal množičen. Bolonjska reforma naj bi prinesla spremembe na področju izobraževanja prav v smislu individualiziranega dela in ravno tu postaja kontradiktorna. Kako se lahko profesorji osredotočijo na posameznega študenta, če množičnost študija na fakulteti onemogoča individualizirano delo?

Fakulteta za družbene vede se srečuje z dvema, med seboj zelo povezanima, problemoma. Največja težava je, da se predmeti, če ne dosežajo skupine vsaj 30 študentov, ne izvajajo, ker se jim finančno ne splača. Posledično pa to pomeni, da je fakulteta postala odvisna od vpisa. Situacija je stresna predvsem za pedagoge, ki iz leta v leto ne vedo, ali se bo določen predmet in program izvajal (ali bo dovolj študentov v skupini). To pa je povezano z drugo težavo, tj. množičnostjo in velikimi študijskimi skupinami na fakulteti. Tako velik skupine onemogočajo kakovostno izvajanje učnega procesa, saj sta komunikacija in razprava v tako velikih skupinah praktično nemogoči. Nekateri profesorji se sicer z množičnostjo poskušajo soočiti na način, da povabijo v skupino zunanje eksperte, ki popestrijo učno uro in motivirajo študente. Nekateri drugi profesorji pa se zatekajo k ustaljenim oblikam, in sicer t. i. eks catedra predavanju, ki sodi k frontalnim učnim oblikam, saj verjamejo, da v takšnih velikih skupinah kaj drugega ni možno. Posledično vlada neko negativno vzdušje na fakulteti in učilnicah, kjer študenti postajajo vedno bolj pasivni, saj, razen z rednimi nalogami in sprotnim domačim delom, ki ga morajo opravljati, v predavalnicah niso oz. so redko vzpodbujeni k aktivnemu udejstvovanju.

Interpersonalni odnosi na fakulteti, po besedah intervjuvanih profesorjev in študentov, sicer niso avtoritarni, nagibajo se sicer k demokratičnim odnosom, vendar pri vsem tem manjka prav t. i. empatijsko komuniciranje, za katerega je značilno dobro medsebojno poznavanje in ki pomeni osnovo za kakovostne odnose in učno okolje. T. i. sodelovalna šola, ki jo omenja Brajša (2005, 34), predstavlja učence/ študente in učitelje/ profesorje kot avtonomne subjekte, ki sodelujejo v komunikacijskem procesu. Dialog je torej osnova za kakovostne odnose, pri čemer se mora učenec/ študent, pod učiteljevim/ profesorjevim mentorstvom, naučiti informacije sprejemati in dajati, s tem pa razvija svoje kompetence, veščine komuniciranja in navsezadnje svojo identiteto. Namreč le aktiven pogovor pripomore k razvoju identitete, ta pa je v takšnih učnih pogojih, ki jih zagotavlja množičnost izobraževanja na Fakulteti za družbene vede, zaenkrat zelo otežkočen.

Za oblikovanje kakovostnega učnega procesa niso povsem odgovorne samo fakultete same. Čeprav so slednje avtonomni subjekti, ki same skrbijo za organizacijo in izvedbo študijske dejavnosti, v katere državna politika ne sme posegati, ima ministrstvo kljub temu precejšnjo vlogo saj oblikuje zakone oz. šolsko politiko. Šele, ko bo ministrstvo dalo večji pomen razpravi, bodo tudi učitelji/ profesorji temu posvečali večjo pozornost. Dokler pa ministrstvo, že v osnovnih in srednjih šolah, ne vključuje razprave v učni načrt in se znanje preverja zgolj z nacionalnimi testi znanja (takšno preverjanje od mnogih zahteva učenje za ocene in ne za znanje, znanje ima kratkoročni učinek in niti ni povezano z inteligenco posameznika temveč s pridnostjo), je osnovna naloga učitelja zgolj predelati učni načrt, ki je že tako in tako prenatrpan. To pa zbuja pri učiteljih strah, da ne bodo predelali učnega načrta in tako opravili svojih obveznosti.

Na ravni terciarnega izobraževanja pa je glavna težava, da strokovnjaki niso zadostno pedagoško podkovani. Kot ugotavlja mag. Jožica Frigelj (Šolski razgledi 2009, letnik LX, št. 20): »Vzgoja mora biti stalnica v javni šoli.« To pomeni, da morajo biti pedagogi, tudi na fakultetah, primerno usposobljeni za pedagoško delo. Ni dovolj, da je profesor samo strokovnjak na svojem področju, mora biti tudi odličen pedagog, kar pomeni, da mora imeti tudi psihološke kompetence in sposobnost empatije. Bolonjska reforma naj bi sicer prinesla spremembe na ravni profesorjev – mentorjev, vendar danes, v terciarnem izobraževanju, še vedno velja, da lahko vsak strokovnjak opravlja

zahtevno delo pedagoga, četudi ni zadostno ali sploh ni pedagoško podkovan. V današnji informacijski dobi je informacija dostopna že vsakomur, zato bi bolj kot strokovnjake, ki zgolj "prenašajo" svoje znanje na učence/ študente, potrebovali kakovostne pedagoge, ki bi posameznikom pomagali pri vzgoji in razvoju identitete s tem, da jih naučijo iskati informacije in spodbujajo h kritičnemu razmišljanju. Reforme bi bile torej potrebne tudi na področju izobraževanja profesorjev. Ti bi se morali podrobno seznaniti pedagoškim poklicem, opraviti različna usposabljanja in prakso, ki pa bi morala biti strogo nadzorovana in ocenjevana.

Umberto Galimberti (2009, 34) pravi, da probleme šole učitelji oz. profesorji lahko rešujejo samo, če so primerno zavzeti in ne samo izobraženi, če je le njihovo poslanstvo skrb za mlade. Pravi tudi: »Če nekdo, ki je velik samo meter in pol, ne more postati predsednikov telesni stražar, se vprašamo, zakaj lahko nekdo uči samo zato, ker ima diplomo, čeprav od njega ne zahtevamo, da pozna psihologijo, zna komunicirati in ima karizmo.« Najbolj vprašljivo je kakovostno izvajanje učnega procesa pri pedagogih, ki se odločijo za poklic zgolj iz razloga zaposlitvene varnosti ali, ker morajo biti t. i. »dvoživka«, v smislu dopolnjevanja pedagoškega dela z raziskovalnim, kot ugotavlja ena izmed intervjuvanih profesorjev. Za take posameznike je pomembno, da so ves čas v stiku z obveznim pedagoškim usposabljanjem, za katere pa marsikatera fakulteta, v času prenove visokošolskega sistema, ne namenja dovolj financ.

Prednosti novega visokošolskega sistema, tj. bolonjskega sistema naj bi bile predvsem: primerljivost študija po vsej Evropi, problemsko usmerjeno poučevanje, sprotni študij in hitrejše dokončanje študija, možnost izbiranja različnih izbirnih predmetov, univerzalno priznavanje doseženih nazivov, prenosljivost opravljenih študijskih obveznosti med vsemi univerzami. Vsi intervjuvanci, tako eksperti, profesorji kot študenti, pa občutijo posledice bolonjske prenove na način, da se je sistem implementiral precej formalistično. Ministrstvo naj ne bi posegalo v avtonomijo univerze, kar pomeni, da bi morale univerze same poskrbeti, da se implementacija izvede v praksi, tako kot bi se morala. Eden od intervjuvanih ekspertov je poudaril, da je Univerza premalo resno delala na prenovi, fakultete se je niso s premislekom lotile, bolj ali manj so skušale zadosti zgolj nekim birokratskim smernicam. Eden od ekspertov pa celo meni, da bolonjski sistem ni demokratičen, saj je prišel iz strani države. Po njegovem mnenju naj bi šlo za centralistični ukrep s strani državne politike, ki je skušala slovenski šolski

sistem približati evropskemu, hkrati pa bolonjska reforma prinaša nek skriti cilj, in sicer: dohietati Ameriko. Vendar je evropski visokošolski prostor nesmiselno primerjati z ameriškim, o katerem imamo povsem napačno predstavo, in sicer da tam študirajo samo bogati – kar je daleč od dejanskega stanja.

Kljub temu da je bolonjski sistem nekako želel napraviti študij bolj aktiven, intenzivnejši in usmerjen k praktičnemu delu, v smislu, da se bolj poveže tudi s trgom dela in delodajalci, pa se večina visokošolskih zavodov pritožuje, da je od ministrstva pričakovalo več denarja. Vsi intervjuvani eksperti (razen predstavnice na ministrstvu) in profesorji so si enotni, da bolonjski sistem predpostavlja individualizirano delo, ki zahteva več profesorjev, več prostorov in posledično tudi več denarja. Ker pa je finančni sistem zasnovan na podlagi t. i. glavarine, kar pomeni, da je fakulteta plačana po številu vpisanih in diplomiranih študentov, poleg tega pa si fakultete znotraj Univerze niso med seboj enakovredne (tj. študenti naravoslovnih, tehničnih ved so več vredni kot študentje družboslovnih ved), denarja, za izvedbo kakovostnih programov, ni dovolj. Na ministrstvu sicer menijo, da visoko šolstvo financirajo kar izdatno, so pa hkrati poudarili, da se pripravlja tudi nov sistem financiranja, ki bo realiziran z novim študijskim letom.

Fakulteta za družbene vede, se po mojih ugotovitvah, giblje v nekem začaranem krogu, kjer je osrednje gibalo denar, ki je pogojen od višine vpisanih in diplomiranih študentov, velike študijske skupine pa vplivajo na slabšo kakovost študija in povzročajo slabo vzdušje, kjer posledično vlada pasivnost. Fakulteta za družbene vede je mogoče doživela tudi nekoliko večji pritisk, ker je bila ena prvih članic Univerze, ki se je lotila bolonjske preнове.

Rešitev, ki bi lahko Fakulteti za družbene vede vrnila tako ugled kot povečala kakovost študija, je, da se mogoče zviša omejitev vpisa. Vendar to pomeni, da bi tudi država morala enakovredno vrednotiti študente različnih fakultet in tako fakultetam drugače porazdeliti denar. Dokler pa sistem je kakršen je, pa bi morala sama fakulteta poskrbeti za čim bolj kakovostno izvedbo programov. To pa pomeni, da fakulteta ves čas teži k izboljšanju, uvaja pedagoška usposabljanja oz. okrogle mize znotraj univerze, kjer bi komunikacija večkrat in boljše potekala kot na način formaliziranega hierarhičnega komuniciranja. Predstavniki fakultete bi se morali študentom bolj približati, se z njimi

bolj individualno ukvarjati. Ker je bolonjski sistem prinesel velike obremenitve, tako za pedagoge kot za študente, se zavedam, da je individualiziran študij na fakulteti, kjer so skupine tako množične, praktično nemogoče. Možna rešitev pa bi bila, da bi se predmeti začeli med seboj združevati, tako bi privarčevali na času in posamezni predmet bi dobil nek pomen. Profesorji bi morali tudi na vsebinski ravni med seboj več sodelovati in komunicirati. Ena izmed inovativnih oblik učenja, ki jo omenja mag. Vanda Rebolj, je e-izobraževanje, oz. kombinirano klasično in e-izobraževanje. Učenje na spletu, ki ga omenja Vanda Rebolj (2008, 36–37), je proces, v katerem se učenec/ študent uči ob podpori spleta (interneta). Na podlagi raziskav nastaja tudi teorija o učenju na spletu. V ožjem smislu je učenje na spletu ena od učnih oblik, ki zajema učenje na spletni aplikaciji in preverjanje znanja, didaktično gledano pa je učenje na spletu manj omejeno in je vseobsegajoče po širini in globini. Omogoča nelinearno mišljenje (ne le naprej in nazaj), kar pa je posledica dejstva, da so viri znanja urejeni po zaporednih listih ali zadnji čas tudi na zaporednih straneh na zaslonu. Splet omogoča večsmerno (mrežno) mišljenje, zato se aktivira večji obseg možganov, človek daje vtis večje inteligentnosti in lahko zajema veliko večje količine znanja v mnogo krajšem času. Ta metoda bi bila učinkovita, ker bi lahko učenci/ študenti deloma opravili svoje naloge individualno – doma, nato pa bi v skupinah, z učiteljem/ profesorjem – mentorjem, vzpostavili skupinsko diskusijo o vsebini, ki so jo preučili. To vsekakor zahteva tudi resnost in aktivnost samih učencev/ študentov, ki morajo opraviti svoj del obveznosti in se pripraviti na učno uro, v kateri bo potekala diskusija.

Če se vrnemo k samemu raziskovalnemu vprašanju, tj. ali je bolonjska prenova doprinesla kakršne koli spremembe na področju kakovosti učnega procesa v smislu razprave, bi lahko izluščila, da je bolonjska reforma sicer omogočila bolj aktivnejše delo, vendar zgolj v smislu sprotnega dela. Študentje so s pisanjem različnih nalog (seminarskih del, tedenskih poročil) postali, tako kot tudi profesorji, ki morajo naloge pregledovati, preobremenjeni. Tu bolonja ni dosegla svojega namena, saj namesto, da bi napravila študij bolj kreativen, inovativen, ga je zgolj približala srednješolski ravni. Študij po bolonjskem sistemu omogoča tudi več možnosti gostovanja zunanjih ekspertov na predavanjih, vendar pa to še ne pomeni, da omogoča tudi več razprave. Razprava je, zaradi množičnosti in velikosti študijskih skupin, še vedno otežkočena ali celo nemogoča.



Dokler bo študij na fakulteti potekal na način srednješolskega sistema, se situacija ne bo mogla izboljšati. Morali bi se vsi deležniki, tako profesorji, študenti, vodstvo šole, univerza, ministrstvo ... oz. celotna družba, začeti zavedati pomena izobraževanja. Pomemben je torej premik v sami kulturi. Z naslednjim študijskim letom se bo spremenil tudi sistem financiranja, ki je osrednje vprašanje, okoli katerega se vrtila prenova in kakovost študija. Ali pa bo nov sistem bolj primeren od trenutnega, bodo pokazala naslednja študijska leta, res pa je tudi, da vsaka prenova oz. reforma pomeni nek proces, ki traja, in se ne zgodi skozi noč.

## 9 LITERATURA

1. Asistentka splošnega predmeta. 2010. Intervju z avtorico. Ljubljana, 11. januar.
2. Beslič, Anja. 2009. *Ustvarjalne izobraževalno – edukativne prakse 3. tisočletja v družboslovju*. Ljubljana: FDV.
3. Blažič, Marjan. 2000. Medij kot ena izmed temeljnih sestavin šolskega učnega procesa. *Pedagoška obzorja* (3–4): 119–125.
4. Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
5. Breznik Apostolovič, Sonja. 2000. Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij. *Pedagoška obzorja* (5–6): 355–361.
6. Delo. 2009. Nam bo bolonjski vlak sploh še uspelo ujeti? Dostopno prek: <http://www.delo.si/clanek/75736> (24. oktober 2009).
7. Dillon T., James. 1994. *Using discussion in classrooms*. Buckingham: Open University Press.
8. Dnevnik. 2009. Napaka bolonjskega sistema v Sloveniji je formalizem. Dostopno prek: <http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/1042242196> (24. oktober 2009).
9. Domajnko, Jerneja. 2007. Debatna argumentacija: študij primera televizijske debatne oddaje za mlade. *Šolsko polje* 18 (1/2): 7–31.
10. Ekspert 1. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 21. december.
11. Ekspert 2. 2010. Intervju z avtorico. Ljubljana, 7. januar.
12. Ekspert 3. 2009. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 15. december.
13. Ekspert 4. 2010. Intervju z avtorico. Ljubljana, 4. januar.
14. Ekspert 5. 2009. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 22. december.
15. Ekspert 6. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 15. december.
16. Ekspert 7. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 21. december.
17. Fabjan, Alja. 2009. Od demokracije do anarhije. *Revija Ona* 11 (1): 16–19.
18. Felicijan, Zorka. 2009. *Učitelj kot nosilec in moderator neverbalnih prvin v učno-pedagoškem procesu*. Ljubljana: FDV.
19. Frigelj, Jožica. 2009. Kot don Kihotov boj. *Šolski razgledi* LX (20): 5.
20. Furlani, Metka. 2002. *Oblikovanje kakovostnega svetovalnega dela*. Ljubljana: FDV.

21. Gaber, Slavko, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc in Veronika Tašner. 2006. *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
22. Galimberti, Umberto. 2009. *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Založba Modrijan.
23. Gastil, John. 2008. *Political communication and deliberation*. USA: University of Washington.
24. Gibbs, Graham. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
25. Gril, Alenka, Eva Klemenčič in Sabina Autor. 2009. *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
26. Gorenak, Mitja. 2009. *Izobrazba: Prednosti in slabosti zaposlitve diplomanta iz bolonjskega sistema*. Dostopno prek: <http://www.poslovnisvet.si/clanki/zaposlovanje/izobrazba-prednosti-in-slabosti-zaposlitve-diplomanta-iz-bolonjs#> (24. oktober 2009).
27. Handy, Charles. 1998. *The hungry spirit*. New York: Broadway Books.
28. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1995. *Sociologija – teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
29. Juhant, Janez. 2008. Dialog in šola. *Šolsko polje* (5/6): 25–37.
30. Jurman, Benjamin. 1996. Modeli slovenskega šolstva. *Razgledi* 5 (21): 8–9.
31. Kavaš, Branka. 2000. Interpersonalna komunikacija v šoli. *Pedagoška obzorja* (1–2): 96–107.
32. Kocijančič, Andreja. 2004. *Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS*. Dostopno prek: [http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Merila\\_za\\_kreditno\\_ovrednotenje\\_po\\_ECTS.pdf](http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Merila_za_kreditno_ovrednotenje_po_ECTS.pdf) (5. marec 2010).
33. Kodelja, Zdenko. 2006. *O pravičnosti in izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
34. Kontler – Salamon, Jasna. 2009. Študentje imajo prav. *Šolski razgledi* LX (18): 2.
35. Kuhelj, Alenka. 2004. *Varstvo pravice do zasebnosti, veroizpovedi in svobodnega izražanja v pravu Sveta Evrope*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
36. Kvale, Steinar. 2007. *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
37. Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
38. Ličen, Erika. 2002. *Ženske in moški v učiteljskem poklicu*. Ljubljana: FDV.

39. Littlejohn, Stephen W. in Karen A. Foss. 2008. *Theories of Human Communication*. USA: Thomson Higher Education.
40. *Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela*. Ur. l. RS 124/2004 (19. november 2004). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2004124&stevilka=5199> (8. april 2010).
41. Ministrstvo za visoko šolstvo znanost in tehnologijo. 2010a. *Bolonjski sistem*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/si/delovna\\_podrocja/visoko\\_solstvo/bolonjski\\_proces/vsebina/#c727](http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/#c727) (8. april 2010);
42. --- 2010b. *Dejavnost visokega šolstva*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/si/delovna\\_podrocja/visoko\\_solstvo/dejavnost\\_visokega\\_solstva/](http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/dejavnost_visokega_solstva/) (9. april 2010).
43. *Mladina*. 2009a. *Bolonjska reforma kot eksperiment*. Dostopno prek: [http://www.mladina.si/tehdnik/200927/bolonjska\\_reforma\\_kot\\_eksperiment](http://www.mladina.si/tehdnik/200927/bolonjska_reforma_kot_eksperiment) (24. oktober 2009).
44. --- 2009b. *Zgrešeno urejanje visokega šolstva*. Dostopno prek: [http://www.mladina.si/tehdnik/200719/clanek/slo-komentar--dusan\\_mramor/](http://www.mladina.si/tehdnik/200719/clanek/slo-komentar--dusan_mramor/) (24. oktober 2009).
45. Mlakar, Maja. 2009. *Metoda diskusije na predmetnem področju sociologije*. Ljubljana: FDV.
46. Mulej, Matjaž in Nastja Mulej. 2007. *De Bonova metodologija "šestih klobukov razmišljanja" in Mulejeva metodologija ustvarjalnega sodelovanja "USOMID" v novi kombinaciji*. Dostopno prek: <http://organizacija.fov.uni-mb.si/index.php/organizacija/article/viewFile/176/164> (9. september 2009).
47. Novak, Bogomir. 2005. *Posledice razlik med dobro in slabo komunikacijo za kakovost pouka*. *Šolsko polje* (1/2): 31–47.
48. --- 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
49. Pirc, Vanja. 2009. *Spet velika šolska reforma*. Dostopno prek: [http://www.mladina.si/tehdnik/200915/spet\\_velika\\_solska\\_reforma](http://www.mladina.si/tehdnik/200915/spet_velika_solska_reforma) (21. marec 2010).
50. Premru, Katja. 2005. *Osip v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: FDV.
51. Prevodnik, Katja. 2008. *Kvalitativna raziskava med učitelji in ravnatelji*. Dostopno prek: <http://www.ris.org//uploadi/editor/1237534549> *Kvalitativnaraziskavameduciteljiinravnatelji.pdf* (24. oktober 2009).

52. Požarnik Marentič, Barica in Leopoldina Pregelj Plut. 2009. *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
53. Profesorica izbirnega predmeta. 2010. Intervju z avtorico. Ljubljana, 12. januar.
54. Profesor splošnega predmeta. 2010. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 21. januar.
55. Rebolj, Vanda. 2008. *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
56. Remšak, Janja. 2000. Komunikacija v manjši skupini. *Pedagoška obzorja* (3–4): 204–217.
57. Schudson, Michael. 1997. *Why Conversation is Not the Soul of Democracy*. Dostopno prek: <http://verbalperambulation.files.wordpress.com/2007/02/schudson-michael-why-conversation-is-not-the-soul-of-democracy.pdf> (1. april 2010).
58. Sims, Pamela. 2000. *Spodbujanje odličnosti. Vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila.
59. *Šolski razgledi*. 2009a. Vse za ljubi kruhek. O slovenski izobraževalni piramidi. *Šolski razgledi LX* (13). Dostopno prek: <http://www.solski-razgledi.com/revija.asp?ID=200913> (21. oktober 2009).
60. --- 2009b. Kot da nas ni. Kaj pa mi? *Šolski razgledi LX* (14). Dostopno prek: <http://www.solski-razgledi.com/revija.asp?ID=200914> (21. oktober 2009).
61. --- 2010. Hitijo naj počasi. *LXI* (7): 2.
62. Šuligoj, Katja. 2008. *Metoda šestih klobukov razmišljanja kot pokazatelj učinkovitega sestanka*. Dostopno prek: [http://www.ediplome.fm-kp.si/Suligoj\\_Katja\\_20090224.pdf](http://www.ediplome.fm-kp.si/Suligoj_Katja_20090224.pdf) (6. september 2009).
63. Štrajn, Darko. 2004. *Nove reforme družbenega in šola. Kakšna bo šola prihodnosti?* Radovljica: Didakta.
64. *Študent*. 2009. Kako ocenjujejo bolonjsko reformo na ministrstvu in na ŠOS. *XIII* (2): 16.
65. Študentka 1. letnika Analitske politologije. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 14. december.
66. Študentka 1. letnika 2. stopnje Družboslovne informatike. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 14. december.
67. Študentka 2. letnika Komunikologije. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 14. december.

68. Študentka 4. letnika Novinarstva. 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 14. december.
69. Tomić, Ana. 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
70. Ule, Mirjana. 2009. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: FDV.
71. *Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do 2008*. Ur. l. RS 134/2003 (30. december 2003). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2003134&stevilka=5834> (8. april 2010).
72. *Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do 2009*. Ur. l. RS 110/2009 (29. december 2009). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200930&stevilka=1374> (8. april 2010).
73. Vreg, France. 1973. *Družbeno komuniciranje*. Maribor: Založba Obzorja.
74. Weber, Luc. 2005. *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
75. Zaugg, Fritz, Hugo Eichhorn in Franz Staffelbach. 1998. *Šola v gibanju: spodbude za razvoj šole*. Ljubljana: Glotta Nova.
76. Zgaga, Pavel. 1999. *Evropski visokošolski prostor*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti\\_visokosolstvo/Bolonjski\\_proces/Bolonjska\\_deklaracija\\_slo.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Bolonjska_deklaracija_slo.pdf) (26. februar 2009).
77. --- 2004. *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: CEPS.
78. Zrimšek, Nataša. 2000. Proces komunikacije in funkcija jezika. *Pedagoška obzorja* (3–4): 168–178.
79. Židan, Alojzija. 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: FDV.
80. Žolnir, Nevenka. 2009. *Nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Dostopno prek: <http://www.delo.si/clanek/78470> (1. oktober 2009).

## **PRILOGA A: Definicija pojmov**

V izogib dvoumnostim in nejasnostim, sem želela na koncu vključiti tudi nekaj, po mojem mnenju, temeljnih pojmov, ki sem jih uporabljala v svoji diplomski nalogi. Pojmi, ki jih bom opredelila v nadaljevanju so: demokracija, didaktika, družba znanja, izobraževanje, komuniciranje, kreditna točka, problemsko naravnani študij, razpravni pogovor, šolski sistem, tutorstvo, učenje, učni načrt – kurikulum/-um, učni proces – pouk in vzgoja. Te pojme sem izbrala, ker se mi zdi, da vsak od njih predstavlja prav posebno vlogo. Termin »demokracija« bom uporabila, ker se posredno navezuje na mnoga poglavja moje diplomske naloge (demokratični učitelj, demokratičnost v razpravi ipd.). Ker živimo v dobi tretjega tisočletja, je vredno omeniti tudi pojem družbe znanja, saj predstavlja današnje družbeno stanje oz. »okolje«, v katerega je vpet vsak posameznik oz. cel družbeni sistem, kamor sodi tudi šolski sistem. Omenjam tudi pojem komuniciranje, ker predstavlja bistveni sestavni del diplomskega dela, saj brez kakovostnega komuniciranja razprava ne bi mogla potekati. Pojme: didaktika, šolski sistem, učni proces – pouk, učni načrt – kurikulum, kreditna točka, vzgoja, izobraževanje, učenje, problemsko naravnani študij in razpravni pogovor, pa sem vključila, ker se posredno ali neposredno navezujejo na sam učni proces. Termini so razvrščeni po abecednem vrstnem redu.

### **DEMOKRACIJA**

Dobesedni prevod demokracije izhaja iz grških besed »demos« in »cratein«, ki pomeni »vladavino ljudstva«. Tako koncept demokracije obsega vsaj dve komponenti: »vladati« in »ljudje«. Osnovni problem se pojavi, ker sta ti dve besedi lahko interpretirani na več zelo različnih načinov. V antični Grčiji, je bila demokracija razumljena kot sistem vlade (Lane in Ersson 2003, 25).

Abraham Lincoln (v Haralambos 1995, 583) je opredelil demokracijo kot »vladavino ljudstva, ki jo izvaja ljudstvo in služi ljudstvu«, oz. kot pravi Donatella Della Porta (2003, 34): »Demokracija je oblast iz ljudstva, oblast ljudstva in oblast za ljudstvo: izvira iz ljudstva, pripada ljudstvu in jo je treba uporabljati za ljudstvo.« Moč vladajočih izvira torej iz ljudskega pooblastila.

Robert Dahl (v Della Porta 2003, 34), eden najvplivnejših politologov, je temeljno značilnost demokracije opredelil kot "zmožnost oblasti, da v okviru politične enakosti trajno ustrezajo zahtevkom državljanov. Ta opredelitev izpostavlja v ospredje normativno prvino: uveljavlja namreč tisto, kar bi demokracija morala biti, to je še zlasti nujno ujemanje med političnimi odločitvami na eni in željami prebivalstva na drugi strani.

Demokracijo so proučevali različni znanstveniki in prišli do zaključka, da je termin »demokracija« zelo dvoumen. Lahko pa z gotovostjo zatrdimo, da predstavlja dvoje: resnični režim in politični ideal.

## **DIDAKTIKA**

Beseda didaktika je grškega izvora in pomeni: glagol didaskein – poučevati, pridevnik didaktikos – poučen, samostalnik didaskalos – poučevalec, učitelj in didakte tehne – tehnika poučevanja (Tomić 1997, 3). Iznajdba tiska (Gutenberg, 1450) je povzročila prvo revolucijo v didaktični teoriji in praksi. V 17. st. se je izraz »didaktika« prvič uporabil, in sicer sta ga utemeljila J. V. Ratke in Jan Amos Kamensky. Koncepti o didaktični teoriji so različni, didaktiko pa najbolje opišemo, če jo definiramo kot »vedo o izobraževanju in pouku« (Tomić 1997, 9). Didaktika proučuje proces izobraževanja, ne glede na to, kje in kdaj poteka ta proces. Takšna definicija o predmetu didaktike postavlja pred njo naloge (Tomić 1997, 9–10):

- didaktika analizira proces izobraževanja nasploh, ne pa samo izobraževanje prek pouka;
- vsestransko analizira učni proces;
- poučevanje in učenje;
- vsebino, vire in postopke;
- komunikacijo in interakcijo;
- načela, pravila izobraževalno-vzgojnega dela;
- oblike in metode učnega dela;
- organizacijo učnega procesa;
- razmerje med učencem, učno snovjo in učiteljem;
- načrtovanje in vrednotenje učnega dela;
- izobraževalno tehnologijo itn.



Razlikujemo lahko med tradicionalno in komunikološko didaktiko. Tradicionalna didaktika je v središče učnega procesa postavljala učitelja – njegovo neposredno poučevanje, komunikološka didaktika pa v središče učnega procesa postavlja učenca, ki aktivno obdeluje (tudi pošilja) sporočila, ob učiteljevi posredni in neposredni pomoči in pomoči sošolcev (Tomić 1997, 5).

## **DRUŽBA ZNANJA**

Daniel Bell enači pojem »družba znanja« s pojmom post-industrijske družbe, in sicer na podlagi dveh ugotovitev. Kot prvo izpostavi, da viri informacij izhajajo iz raziskovanja in razvoja, zato nastane nov odnos med znanostjo in tehnologijo, saj postane teoretično znanje osrednjega pomena. Kot drugo pa izpostavi dejstvo, da je znanje v družbi visoko cenjeno, če sodimo po bruto družbenem proizvodu in deležu zaposlenih na tem področju, kar pomeni, da znanje ustvarja dodano vrednost. Informacijske tehnologije namreč skrajšujejo delovni čas in zmanjšujejo vlogo proizvodnega delavca, saj nadomeščajo delovno silo. Iz tega lahko sklepamo, da znanje in informacije izpodrivajo delovno silo in kapital kot osrednji komponenti ekonomije in v okviru novih tehnoloških možnosti ter komunikacijskih kanalov, osvajajo vse segmente družbe (Bell v Požun 2008, 13).

## **IZOBRAŽEVANJE**

Pojem »izobraževanje« lahko opredelimo kot dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbeno življenje in delo ter oblikujejo znanstveni pogled na svet. Izobraževanje se zelo prepleta z vzgojo in predstavlja medsebojno pogojeni dejavnosti, ki ju med seboj ne moremo ločevati. Temeljni cilj vzgoje je oblikovanje vesti, izobraževanja pa – oblikovanje zavesti (Jereb 1998, 17).

V najširšem pomenu je izobraževanje preprosto eden od vidikov socializacije: vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin. Naj bo namerno ali nenamerno, izobraževanje pogosto tudi pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote (Haralambos 1995, 733).

V majhnih družbah, ki ne poznajo pisave (npr. Lovske in nabiralne skupine), je bilo izobraževanje težko razlikovati od drugih vidikov življenja. Mladi ljudje so se učili pretežno z vključevanjem v družbeno skupino. V bolj kompleksnih predindustrijskih družbah (npr. srednjeveška Evropa), so se počasi razvile specializirane izobraževalne institucije, skupaj s specializirano vlogo učitelja, vendar pa je tak razvoj omogočal formalno izobraževanje le za maloštevilno manjšino prebivalstva. Formalno izobraževanje za množice, pa je bilo zagotovljeno šele kasneje, v času industrializacije, ko se je pojavilo tudi obvezno šolanje (Haralambos 1995, 733).

## **KOMUNICIRANJE**

Besede »komuniciranje« ni lahko definirati. Ena sama definicija namreč ni mogoča. Beseda »komuniciranje« ima dolgo in bogato zgodovino. Izvira iz latinske besede *communicare*, ki pomeni (po)deliti, sporočiti, narediti nekaj skupno. V evropske jezike je ta beseda prišla v času renesanse. Temeljni koren besede je *mun*, ki se navezuje na »skupnost«, »radodarnost«, »pomen«. Beseda *munus* se nanaša na darove ali na javno izkazane dolžnosti, davke, rituale v čast mrtvih. Beseda *communicatio* v latinščini ni pomenila splošne človeške spretnosti povezovanja s pomočjo simbolov, niti medsebojnega prepoznavanja ljudi, temveč se je nanašala na nekaj splošno otipljivega ali jasnega, pa tudi na retorične spretnosti govorcev, da pripravijo svoje občinstvo do sodelovanja v razpravi. Podobno beseda *commune* pomeni splošno korist, skupno dobro, *comuto* pa pomeni menjati (Ule 2005, 10). Komuniciranje so sistematično proučevali že od antike dalje, pomembna tema pa je postala od 20. st. dalje, z razvitjem komunikacijskih tehnologij (Littlejohn in Foss 2008, 4).

Besedi "komuniciranje" in "komunikacija" sta tujki, ki jih v slovenski jezik prevajamo v kontekstu. Ker se termin "komunikacija" nanaša na kanal, orodje komuniciranja, v diplomski nalogi uporabljam predvsem pojem "komuniciranje", ki pa se nanaša na proces komuniciranja.

Komuniciranje je torej zelo širok pojav, ki vsebuje tako procese med ljudmi kot procese v nas samih. Pri tem ne mislimo samo na kognitivne procese oblikovanja ali razumevanja sporočil, temveč tudi na notranji dialog s samim seboj v obliki mišljenja, razmišljanja, domišljije, sanjarjenja, fantaziranja, imaginacije, saj se tudi tu dogaja neka

oblika komuniciranja, izmenjava informacij po določenem redu. Po drugi strani pa komuniciranje obsega tudi celote, ki presegajo interakcijo med posamezniki; obsega tudi komuniciranje med institucijami, komuniciranje prek medijev ipd. (Ule 2005, 10). Komuniciranje je pomemben družben proces in družbena praksa, sistem družbeno pomenljivega delovanja ljudi, ki ima tako svoje zunanje kot notranje smotre.

## **KREDITNA TOČKA**

Kreditna točka je merska enota za vrednotenje dela, ki ga študent v povprečju opravi (v nadaljnjem besedilu: obremenitev študenta). 1 kreditna točka pomeni 25 do 30 ur obremenitve študenta; letna obremenitev študenta je 1500 do 1800 ur, študentu pa se kreditne točke dodelijo, ko izpolni študijsko obveznost. Število kreditnih točk celotnega študijskega programa je zmnožek števila let uradnega trajanja študijskega programa in letnega števila kreditnih točk. V obremenitev študenta se štejejo: predavanja, seminarji, vaje in druge oblike organiziranega študijskega dela (praktično usposabljanje, hospitacije, nastopi, terensko delo ipd.), individualno študijsko delo (sprotno delo, študij literature, seminarske naloge, projektno delo, raziskovalno delo), priprava na izpite ali druge oblike preverjanja ter diplomska (magistrska, doktorska) naloga. Študijski programi za izpopolnjevanje obsegajo najmanj 10 in največ 60 kreditnih točk (Kocijančič 2004, 3., 4. člen).

## **PROBLEMSKO NARAVNAN ŠTUDIJ**

Z bolonjskim procesom naj bi se izoblikoval tudi t. i. problemsko naravnan študij, ki naj bi predstavljal novo obliko študija, ki povečuje kakovost izobraževanja. Prednost te oblike študija (Boud in Felletti v Frigelj 2008, 148) je, da je bolj problemsko usmerjen, saj se študent srečuje z realnimi problemi. Ta oblika študija je naravnana k študentu, ki mora samostojno študirati tematiko s področja predstavljenega problema in zato tudi nosi večjo odgovornost pri pridobivanju znanja ter razvija veččino reševanja problemov, s katerimi se bo srečal v prihodnosti na svojem delovnem mestu. Pomembna lastnost problemskega študija je, da se novo znanje pridobi z lastno miselno aktivnostjo ter po lastnih spoznavnih strukturah in sposobnostih (Strmčnik v Frigelj 2008, 148).

## **RAZPRAVNI POGOVOR**

Razpravni pogovor vsebuje tako lastnosti razprave kot tudi lastnosti pogovora. Če diskusija oz. razprava potekata običajno bolj na formalni ravni (uporabljata se v politiki, šoli ipd.), pogovor pa sodi med bolj neformalne komunikacijske oblike, bi "razpravni pogovor" označili za komunikacijsko obliko, ki združuje obe ravni, tako formalno kot neformalno raven. Ker so mnogi učenci pasivni v učnem procesu, je dobro, da učitelj razpravo skuša preoblikovati v t. i. »razpravni pogovor«, s tem doseči bolj sproščeno okolje oz. ozračje in hkrati spodbuditi tudi pasivne učence k sodelovanju v učnem procesu.

## **ŠOLSKI SISTEM**

Ko govorimo o šolskem sistemu, imamo v mislih celotno vertikalno sistema vzgoje in izobraževanja: od predšolske vzgoje do terciarnega izobraževanja. Organiziranost šolskega sistema se v državah razlikujejo, kljub temu pa bi lahko v grobem šolski sistem razdelili na: javno šolstvo in zasebno šolstvo ter ga povezali s stopnjami izobraževanja: primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje.

Bistvo javne šole je, da je pod enakimi pogoji dostopna vsem, ne glede na gmotno stanje, družbeni položaj, narodnost, spol, jezik, religiozno politično in drugo prepričanje. Javno šolstvo mora biti kraj udeležanja pravice do izobraževanja, ki jo ima vsakdo, ne glede na veroizpoved ali kakršno koli drugo okoliščino (Kodelja v Magdič 2007, 18).

V nasprotju z javnimi šolami, ki morajo biti dostopne vsem, pa zasebne šole lahko izbirajo učitelje in učence po veroizpovedi, spolu, premožnosti, sposobnostih ali kakšnem drugem kriteriju. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji opredeljuje zasebne šole sledeče: »Zasebne šole so vse šole, katerih ustanovitelj ni država ali občina. Zasebne šole dopolnjujejo in bogatijo mrežo javnega šolstva. V mejah zakona so zasebne šole svobodne pri izbiri svetovnega in religioznega nazora, metod poučevanja in vzgoje otrok, pri organiziranju pouka in izbiri učnih pripomočkov (Krek v Magdič 2007, 18–19).« V Sloveniji Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) posebej ne opredeljuje definicije zasebne šole. Določbe se na zasebne šole nanašajo zgolj v smislu možnosti opravljanja predšolske vzgoje,

osnovnošolskega, srednješolskega, višješolskega in visokošolskega izobraževanja. Zasebne šole morajo izpolnjevati določene pogoje za priznavanje javno veljavnega programa, ki ga v Sloveniji potrdi Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (Magdič 2007, 19).

## **TUTORSTVO**

Tutor se razlikuje od mentorja. Prakso tutorstva so poznali že v antiki, beseda pa je latinskega izvora. Tutor je po opredelitvi Vande Rebolj (2008, 98) svetovalec na učni poti. Spremlja avtonomno učenje, spodbuja in pospešuje učenje ter razvoj osebnih potencialov učenca. praviloma ni učitelj – ne nudi pomoči iz vsebine predmeta. Tudi v e-izobraževanju ima zelo pomembno vlogo. Njegove naloge so pedagoške, socialne, organizacijske in tehnične. Fullerton in Maldarez (v Rebolj 2008, 98) predstavljata 5 vlog tutorja, ki jih je možno po potrebi kombinirati:

- akulturator: učencem pomaga, da spoznavajo akademsko kulturo,
- pokrovitelj: pomaga povezati učenca s pravimi ljudmi,
- svetovalec: učencu nudi psihološko oporo,
- izobraževalec: spodbuja k učenju in pri razvoju učnih strategij.

Tutor je izrazito usmerjen k učencu. Potrebe po tutorstvu so odvisne od vloge učitelja in od kakovosti komuniciranja na vseh ravneh šole. Če je več možnosti za komuniciranje med učenci, je potreba po tutorstvu manjša.

Tutor mora biti sposoben delovati avtonomno in se učinkovito vključevati v socialne skupine.

## **UČENJE**

Na splošno lahko govorimo, da je učenje vsaka oblika aktivnosti subjekta, s katero dosežemo spremembo njegovega obnašanja/ vedenja, pri tem pa mislimo na teoretsko, delovno in socialno obnašanje. Radonić (v Tomić 1997, 38) definira učenje kot »spremembo v aktivnosti individuuma, ki je rezultat prejšnjih izkušenj«. Učenje je torej trajna (ali relativno trajna) in relativno svojevrstna sprememba posameznika, ki se manifestira v njegovem obnašanju/ vedenju, pod vplivom predhodnih izkušenj (Tomić 1997, 38).

## UČNI NAČRT – KURIKUL/ KURIKULUM

V Sloveniji je moč opaziti zelo nedosledno uporabo pojmovne distinkcije učni načrt – kurikulum/ kurikulum<sup>10</sup>. Ker se raziskava osredotoča na posamezne učne načrte in kurikulum, je smiselno distinkcijo tudi natančneje opredeliti. Vedno več je govora o kurikulumni prenovi, področnih kurikulumnih komisijah, nacionalnem kurikulumnem svetu, odprtem/ zaprtem kurikulumu, formalnem/ prikritem kurikulumu ipd. Kaj je kurikulum – kurikulum? S terminom kurikulum imamo v mislih »celokupnost življenja šole« (Pretnar v Gril in dr. 2009, 27). Pretnar s tem terminom razume organizacijo šole in učenje, predmetnik in učne načrte, obvezne in neobvezne dejavnosti, različne vrste pouka in prav tako vse odnose, ki se spletejo v šoli.

Trojar (v Gril in dr. 2009, 28) opredeli sodobni učni načrt, ki je osredotočen na učne cilje, s pomočjo uveljavljene oznake »curriculum«, za katerega pravi, da je metodološko tako zasnovan, da predstavi in programira celotno strukturo učnega procesa. Tudi Mušak (v Gril in dr. 2009, 28) ugotavlja razliko, in sicer, da se izraz kurikulum težko uveljavlja v našem jezikovnem prostoru, saj je splošno sprejet le na ravni predšolske vzgoje, kasneje pa se uveljavlja ustaljeno izrazje (program, predmetnik, učni načrt).

Strmčnik (v Gril in dr. 2009, 28) opredeli učni načrt kot strokovni šolsko-upravni dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole, predpisuje vzgojno-izobraževalne smotre, kodificira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem.

Učni načrti, poleg tega, da skrbijo za ohranitev enotnih standardov znanj, šolam in učiteljem predstavljajo tudi pomoč pri vsakodnevem strukturiranju posameznih učnih ur (vključujejo namreč tudi didaktična načela, navodila itd.). Seveda pa je nacionalni učni načrt le podlaga za izdelavo podrobnih učnih načrtov, ki pa jih pripravi vsak posamezni učitelj (tudi glede na posebnosti učencev in razreda) (Gril in dr. 2009, 28).

## UČNI PROCES – POUK

Tomičeva (1997, 34) pravi, da je pouk »proces, ki ga imenujemo tudi učni proces«. Učnemu procesu torej skrajšano lahko rečemo tudi pouk. Ko poskušamo opredeliti pouk

---

<sup>10</sup> Angleška prevoda sta syllabus in curriculum. Ker vsi šolski sistemi pravzaprav nimajo nacionalnih učnih načrtov, premorejo pa kurikulumne dokumente (npr. ZDA Belgija), je v tuji literaturi največkrat zaslediti uporabo pojma kurikulum (in zgolj iz konteksta lahko razberemo, ali je govora o učnem načrtu ali kurikulumu).

(oz. učni proces), lahko rečemo, da je pouk pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, katerega cilj je vzgoja in izobraževanje posameznika. Pod vplivom pouka doživi posameznik spremembe, ki so povezane z znanjem, sposobnostmi in lastnostmi osebnosti. Zato pouka ne smemo pojmovati samo kot izobraževalni proces. Vzgajanje je najučinkovitejše, če je tesno naslonjeno na izobraževanje, izobraževanje pa tedaj, kadar prebuja doživljanje (Tomić 1997, 31).

Rečemo lahko, da je pouk, po svoji naravi, socialno dogajanje, ki nudi učencem številne vzgojne izkušnje. Po svoji naravi je pouk dvodimenzionalni proces, ki vsebuje določeno vsebino in odnose, ki se razvijajo med subjekti pouka tudi pri obdelovanju učne vsebine. Za pouk so zelo pomembne kakovostne socialne interakcije – izmenjava mišljenja, kjer posamezniki poskušajo razumeti drug drugega, prizadevanja učitelja, da zmanjša svojo moč nad učenci, tj., da pri določanju upošteva vse pomembne dejavnike in se samo svoje mišljenje. Vse to in še drugi dejavniki, pa prispevajo k razvoju učenčevega ega. Razvoj lastnega jaza namreč ni mogoč v vzdušju, kjer učenci samo izpolnjujejo želje avtoritete (Tomić 1997, 31).

## **VZGOJA**

»Korenine pojma vzgoje segajo do izvorov človeške civilizacije; vzgoja ostaja zavezana območju intimnosti in torej neodvisna od vsakič dosežene stopnje zavesti; ima arhetipsko materinski značaj in pomeni vpeljavo v naprej dano in nespremenljivo (Heydorn v Bahovec 1992, 62).«

Vzgojo (tako kot izobraževanje) pojmuje v najširšem smislu kot posebno družbeno dejavnost, usmerjeno k doseganju določenega vzgojno-izobraževalnega smotra. Pri tem lahko rečemo, da je »vzgoja« predvsem celovit in dolgotrajen proces razvoja in oblikovanja človeške osebnosti, pri čemer se usmerjeno oblikuje osebnost vsakega posameznika ter se ga prilagaja zahtevam družbenega okolja, katerega vrednote in norme naj bi sprejel (Jereb 1998, 17).

Vzgoja je torej stalen proces oblikovanja in samooblikovanja človekove osebnosti, ki poteka skladno z nekim ciljem. Vzgoja je po eni strani tudi manipulacija, saj je načrtno delovanje (vplivanje na drugo osebo – otroka) in posebna oblika komunikacije. Zanj

veljajo vse zakonitosti medčloveških odnosov. Vzgoja je posebna dejavnost ljudi v družbi – nujna za obstoj družbe in posameznika. Je tudi dejavnik družbenega razvoja in kot taka ima tri naloge: a) prenos in ohranjanje znanja spretnosti, b) oblikovanje ustreznih vzorcev mišljenja, čustvovanja, vrednotenja in ravnanja posameznika in c) razvijanje individualnih lastnosti in sposobnosti (elektronski vir: Wikipedia).

Vzgajanje je v širšem pomenu besede proces oblikovanja človeške osebnosti kot celote, pomeni prenašanje izkušenj starejše generacije na mlajšo, vključuje izobraževanje in pouk. Medtem ko je vzgoja v ožjem pomenu besede, oblikovanje posameznih lastnosti osebnosti (človek si oblikuje moralne vrednote, prepričanja, stališča, interese, različne navade ipd.). Vse to pridobivamo z vzgojnimi metodami (elektronski vir: Wikipedia).



## **PRILOGA B: Vprašalniki**

### **INTERVJU EKSPERTOV**

Ker me zanimajo predvsem spremembe, povezane s kakovostjo učnega procesa, sem se osredotočila na tri področja:

1. pogoje dela (tj. v kakšnih delovnih pogojih učnega procesa dosegamo kakovost),
2. študij po bolonjski prenovi in
3. finance.

### **POGOJI DELA:**

1. Kaj menite o šolskem učnem procesu na fakultetah? Se je učni proces z bolonjsko reformo spremenil in kako?
2. Kaj menite o razpravi (tj. metoda učenja skozi razpravni pogovor oz. komuniciranje) v učnem procesu, kot načinu doseganja boljših rezultatov?
3. Na kakšen način bi lahko pripomogli k izboljšanju pogojev dela v učnem procesu?
4. Kaj menite o množičnosti izobraževanja, množičnem vpisu na fakultete? (Na kakšen način bi se s tem lahko soočili?)

### **ŠTUDIJ PO BOLONJSKI PRENOVI:**

1. Kaj so bili zastavljeni cilji diplomske reforme?
2. Kaj menite o bolonjski reformi sedaj – je to sedaj to?
3. Kakšne so prednosti šolstva po tej reformi glede na prejšnje stanje?
4. Kakšne so vloge ključnih organov (tj. vodstva šole in profesorjev) v bolonjskem sistemu?
5. Kaj menite o komuniciranju med ključnimi organi – ministrstvom, šolo, pedagogi in učenci?

### **FINANCE:**

1. Kaj menite o finančnih posledicah, ki jih je prinesel bolonjski proces? Kakšni so vaši pogledi na financiranje sistema (kje so problemi, kakšna so bila pričakovanja ipd.)?
2. Imate še vedno namen investirati v bolonjsko prenovo? Kam oz. na kakšen način?

## **POGLOBLJENI INTERVJU MED ŠTUDENTI**

Pri študentih me bo zanimalo predvsem, zakaj so izbrali fakulteto, ki jo obiskujejo; je bolonjska reforma zadostila njihovim pričakovanjem; kako so zadovoljni s kakovostjo učnega procesa ipd. Zopet bom izpostavila tri glavna področja:

1. splošno,
2. pogoje dela in
3. odnosi.

### **SPLOŠNO O ŠTUDIJU:**

1. Zakaj ste se odločili za študij, ki ste ga izbrali?
2. Kako vam ugaja študij v bolonjskem sistemu – bi kaj spremenili?
3. Kaj ste pričakovali od bolonjskega načina študija?

### **POGOJI DELA:**

1. Kakšen se vam zdi učni proces? Kaj vam je všeč in kako bi ga izboljšali?
2. Kako ste zadovoljni z večjo zahtevo po aktivnosti študentov v učnem procesu – kaj bi vas lahko spodbudilo še k večji zainteresiranosti za predmet in posledično aktivnosti?
3. Se vam zdi, da je razprave v učnem procesu (med vajami, predavanji) dovolj?
4. Kaj bi lahko še vzpodbudilo k razpravi?

### **ODNOSI:**

1. Kakšen odnos imate s profesorji? Pomislite na najboljšega in najslabšega profesorja (po vašem mnenju) in opišite njune lastnosti.

## **POGLOBLJENI INTERVJU MED PROFESORJI**

Pri intervjujih med profesorji, me bo zanimalo: zakaj so se odločili za pedagoški poklic, kaj pričakujejo od bolonjskega sistema in študentov, kaj je zanje bistvo učnega procesa, kako gledajo na odnose, komuniciranje, razpravo ipd.

Glavna področja, ki jih bom izpostavila so:

1. splošno pedagoškem poklicu in bolonjskem sistemu,
2. pogoji dela,
3. odnosi.

### **SPLOŠNO:**

1. Zakaj ste se odločili za pedagoški poklic?
2. Ste zadovoljni z učiteljskim poklicem (kaj bi spremenili, če bi lahko, in kakšne so prednosti učiteljskega poklica po vašem mnenju)?
3. Kaj menite o bolonjskem sistemu?

### **POGOJI DELA:**

1. Kako ste zadovoljni s pogoji dela v učnem procesu?
2. Kaj menite o razpravi v učnem procesu in kolikšen poudarek ji dajete?
3. Kakšne so prednosti in slabosti razprave (po vašem mnenju)?
4. Se vam zdi, da lahko sami vplivate na učni proces ali menite, da ste odvisni od nadrejenih, ministrstva?
5. Kako ste zadovoljni s študenti, njihovim delom, aktivnostjo?

### **ODNOSI:**

1. Kakšen odnos imate s študenti? – opišite profil (po vašem mnenju) najboljšega in najslabšega učenca.
2. Kaj menite o komuniciranju z vašimi nadrejenimi in kaj o komuniciranju s študenti? (Ste z načinom komuniciranja zadovoljni ipd.)