

Odgovornost za razvoj
družboslovja:
deset let prenovljenih programov
Fakultete za družbene vede

uredila Monika Kalin Golob

Ljubljana 2016

Monika Kalin Golob (ur.)

**Odgovornost za razvoj družboslovja: deset let prenovljenih programov Fakultete
za družbene vede**

Knjižna zbirka Stičišča

Urednica zbirke: Monika Kalin Golob

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede

Za založbo: Hermina Krajnc

Copyright © FDV, 2016

Fotokopiranje in drugo razmnoževanje po delih in v celoti je prepovedano.

Vse pravice pridržane.

Recenzenta: Aleksandra Kanjuo Mrčela in Vojko Gorjanc

Jezikovni pregled: Tomaž Petek

Tehnična urednica: Ajda Zvonar

Naslovnica: Darinka Knapič

Prelom: Emma

Tisk: Medium

Naklada: 200 izvodov

Ljubljana 2016

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378.6:3(497.4Ljubljana)
3(497.4)

ODGOVORNOST za razvoj družboslovja : deset let prenovljenih
programov Fakultete za družbene vede / [uredila Monika Kalin Golob]. -
Ljubljana : Fakulteta za družbene vede, 2016

ISBN 978-961-235-781-8

1. Kalin Golob, Monika

284763904

Kazalo

Deset let prenovljenih programov Fakultete za družbene vede (Monika Kalin Golob)	5
I. Družboslovje med akademsko odgovornostjo in spreminjajočim se okoljem ..	9
Nagovor ob otvoritvi posvetovanja o prihodnosti družboslovja na FDV (Ivan Svetlik)	11
Vzvodi razvojne prenove FDV (Rado Bohinc)	13
UL/FDV v dobi globalizacije in internetizacije (Slavko Splichal)	23
Družboslovje in FDV: od bolonjske reforme do akademske odgovornosti (Anton Grizold)	27
Družboslovje med čisto dušo znanosti in umazanim telesom zaposljivosti (Dejan Verčič)	31
<i>Homo academicus precarious</i> – Prekarizacija univerze na primeru FDV (Mirt Komel)	39
II. Prenavljanje programov: med sanacijskimi ukrepi in razvojem	49
Uvajanje bolonjskih programov na FDV (Monika Kalin Golob)	51
Prispevek delovne skupine za strateško-razvojna vprašanja (KARP) k prenovi študijskih programov (Hajdeja Iglič)	63
Prenova programov za odgovorno in angažirano družboslovje <i>hic et nunc</i> (Aleš Črnič)	81
Bolnik ob Bolonji (Žan Bokan)	87
Izzivi procesa reakreditacije študijskih programov FDV (Vasja Vehovar)	95
Dileme in vprašanja prihodnjega razvoja družboslovja na FDV: protoznanost ali protznanost? (Franc Mali)	113
III. Mednarodnost, strokovni jeziki ter opolnomočena družboslovec in družboslovka	123
Ali procesi internacionalizacije prinašajo novo kakovost študijskega procesa? (Miro Haček)	125
Fakulteta za družbene vede 2030 – kako mednarodna? (Zlatko Šabič)	131
Internationalizacija brez znanja tujih jezikov? Študija primera študentov FDV na izmenjavi v frankofonem okolju (Mojca Jarc)	139
Družboslovno izobraževanje v službi trga dela (Nina Gorenc)	157
Statistična pismenost družboslovca (Katja Lozar Manfreda, Aleš Žiberna, Anuška Ferligoj)	175
Kaj pomeni konkurenčni diplomant FDV (Marjan Svetličič)	193

IV. Razvoj znanja, področij, disciplin in znanosti	203
Kurikularne in disciplinarne dileme v komunikologiji (Dejan Jontes, Breda Luthar, Andreja Trdina)	205
Fakultete za družbene vede danes in jutri: kakovost univerzitetnega izobraževanja v družboslovju z vidika študentov in študentk sociologije (Otto Gerdina, Jure Novak)	225
Mednarodni odnosi v obdobju svetovne politike (Marko Lovec)	243
(Ne)vidno življenje knjižnice: znanja in storitve ODKJG v korist kakovosti in razvojnih usmeritev FDV (Mirjam Kotar)	253
Označitev pomena praktičnega usposabljanja in poziv k vključevanju področja praks v okvir prenovljenih študijskih programov (Tina Černič Tomaževič)	267
Recenziji monografije	269

Deset let prenovljenih programov Fakultete za družbene vede

Monografija združuje znanstvene in strokovne prispevke, ki so nastajali v št. letu 2015/16, ko je fakulteta intenzivno vstopila v prenovu študijskih programov. Za uvodno vsebinsko razpostavitev razvojnih vprašanj smo 16. novembra 2015 v sodelovanju s Študentskim svetom Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani (FDV UL) organizirali posvet *Odgovornost za razvoj družboslovja*. To je bil pomemben korak ob prenovi fakultetnih programov po desetletnem izvajanju t. i. bolonjskih programov.

Intenzivne priprave na to prenovu so potekale od septembra 2014. Čeprav sta pritisk na popravke programov povzročila vedno manjša količina sredstev in njihovo enormno krčenje prav za FDV, je bilo samoizpraševanje v okviru Komisije za akreditacijo in razvoj programov (KARP) nujno zaradi vsebinskih in kakovostnih razlogov (prim. prispevek Hajdeje Iglič). Po desetletju izvajanja prenovljenih programov smo želeli odgovoriti na vprašanje, kako razvijati svoje programe v spremenjenih družbenih okoliščinah ter za nove generacijah študentk in študentov.

Na simpoziju smo želeli razrešiti dileme in odprta vprašanja potekajoče akreditacije ter si utemeljiti svoje poglede na razvoj strok in disciplin FDV. Želeli smo vključiti vse tiste kolegice in kolege, ki so se čutili v sicer številnih razpravah preslišani ali ne dovolj upoštevani, ki so (bili) nezadovoljni s potmi prenove, ki imajo odlične ideje o prihodnosti FDV in družboslovja.

V vabilu smo poudarili nekaj iztočnic, s katerimi smo hoteli a) odkrito spregovoriti o perečih izzivih, problemih in dilemah delovanja fakultete pri znanstveno-raziskovalnem, pedagoškem, publicističnem, knjižničnem in upravljalnem delu ter b) predstaviti nekatere ideje, poglede o možnih rešitvah ne le za preživetje fakultete, ampak tudi za še kakovostnejše opravljanje akademskega poslanstva v prihodnje:

- Kako preseči razdrobljenost FDV: diferenciacija programov po prvi bolonjski prenovi v perspektivi razvoja disciplin: ali jo še zmoremo, je v spremenjenih razmerah še smiselna?
- Kako doseči večjo povezanost med oddelki in programi: koliko programov smo sposobni kakovostno izvajati, kako preseči notranjo konkurenco s kakovostno integracijo? Kakšna je vloga raziskovalnih centrov in skupin?

- Kaj ponuditi diplomantu in diplomantki, magistrantu in magistrantki, doktorantki in doktorantu družboslovne fakultete? Katera so nujna znanja za spreminjajoči se »trg dela«? Kako v univerzitetno izobraževanje vključiti pričakovanja družbe, zaposlovalcev? Kaj je naše poslanstvo: med profiliranostjo, uporabnostjo in akademskostjo. Ali se FDV in UL gibljeta od univerze humboldtskega tipa k univerzi napoleonskega tipa? Je znanje zavoljo znanja še vrednota sodobne družboslovne fakultete?
- Kako poskrbeti za uravnotežen razvoj disciplin in strok na FDV?
- Razmerje med 1. in 2. bolonjsko stopnjo: od aplikativnega k splošnemu, obratno ali oboje?
- Kakovost poučevanja in raziskovanja: vrednotenje pedagoškega dela ob vedno večjih zahtevah raziskovalnega tekmovanja za projekte, metode dela z novimi generacijami. Načini sodelovanja z okoljem (gospodarstvom, javno upravo, civilno-družbenim sektorjem). Kakšna je vloga strokovne prakse pri utrjevanju prehoda od izobraževanja v svet dela? Način vrednotenja pedagoškega dela: oblikovanje oprijemljivejših kazalnikov?
- Problem hibridizacije akademske profesije (preplet upravnih vlog s pedagoškim in raziskovalnim delom). Kaj je še sprejemljivo?
- Načini nagrajevanja kolegov, ki prispevajo več za dobro fakulteto? Kako s tistimi, ki prispevajo malo?
- Iz kvantitete v kvaliteto: obremenitve študentov in učiteljev; vrednotenje raziskovalnega dela; študijske zahteve, minimalni akademski standardi preverjanja znanja.

Ker je bilo nastopajočih veliko, ob devetih vabljenih govorcih in govorki, se je prijavilo še 22 nastopajočih (nekaj prispevkov je bilo večavtorskih), je bila časovna omejitev za vsak nastop zelo ozka, zato smo posvet organizirali kot okrogle mize, vse nastopajoče pa povabili k pripravi pisnih razprav. Te so pred vami, nastali so temeljiti strokovni, znanstveni prispevki ter razmisleki, podprti s številnimi analizami, podatki in izkušnjami. Razporejeni so v naslednje razdelke:

- I. Družboslovje med akademsko odgovornostjo in spreminjajočim se okoljem
- II. Prenavljanje programov: med sanacijskimi ukrepi in razvojem
- III. Mednarodnost, strokovni jeziki ter opolnomočena družboslovec in družboslovka
- IV. Razvoj znanj, področij, disciplin, strok in znanosti

Pravzaprav bi bila lahko razporeditev tudi drugačna, saj so vsi razpravljalci in razpravljalke aktivno ujeti v vsa področja ter sodelujejo pri procesu prenove programov v različnih vlogah, ki danes označujejo visokošolska učiteljico in učitelja.

Razmisleki in ekspertize so dragoceni, kritike – tudi trde – pa velikokrat upravičene. Zadnji proces prenove se je začel z enormnim zmanjšanjem sredstev za izvajanje programov FDV. Razvojna vprašanja so bila sicer z intervencijo Komisije za akreditacijo in razvoj programov (september 2014–2015) vgrajene v razmisleke, a ob strahu za eksistenco in/ali izgubo programa je težko pričakovati sproščene ustvarjalnosti in snovanja presežnih novosti. Fakulteta potrebuje novo, učinkovitejšo organizacijo delovanja, zagotovitev procesa kakovosti in strategijo razvoja, ukinitve nepotrebnih birokratskih opravil, predvsem pa ustalitev in umiritev izrednih razmer, v katerih se je znašla pod pritiskom neurejene visokošolske politike, zastarelega zakona o visokem šolstvu, mačehovskega financiranja in večnih ad hoc sprememb – tako rekoč od prve izvedbe »bolonjskih programov« pred desetimi leti. Če bodo prenovljeni programi prinesli ustalitev izvedb, jasnost obremenitev ter kakovost pedagoško-raziskovalnega in študentskega dela, je bilo delo izpolnjeno vsaj v polovici. Dragocene pobude, razmisleki in ideje, zbrani v tej knjigi, pa bodo v celoti uresničeni, ko bo sintagma »družba znanja« postala resna maksima odgovorne politike visokega šolstva.

Ljubljana, 29. april 2016

Monika KALIN GOLOB

I.
DRUŽBOSLOVJE
MED AKADEMSKO
ODGOVORNOSTJO IN
SPREMINJAJOČIM SE OKOLJEM

Nagovor ob otvoritvi posvetovanja o prihodnosti družboslovja na FDV, 16. 11. 2015

Ivan SVETLIK

Spraševanje o prihodnosti, načinih in vsebinah raziskovanja in izobraževanja na področju družboslovja je pogostejše kot na drugih področjih, na primer na področju naravoslovja. To je v naravi družbenih ved, kjer se razmerja med posamezniki, družbenimi skupinami, družbami, kulturami in tudi med družbo in naravnim okoljem s časom spreminjajo tako, da je le malo družbenih zakonitosti, ki jih lahko označimo kot trajne. Sam sem bil v dosedanjem razvoju FDV priča vsaj štirim temeljitim preizpraševanjem o njenem poslanstvu na področju raziskovanja in izobraževanja: ob prehodu iz samostojne visoke šole v fakulteto in članico univerze, ob diferenciaciji temeljnih disciplin sociologije, političnih ved in komunikologije v samostojne programe in podprograme, ob združevanju z bivšim Inštitutom za sociologijo in filozofijo ter ob uvajanju bolonjske reforme. Zato sedanja diskusija o teh vprašanjih ni le normalna, ampak celo nujna. Prispeva lahko h kakovosti raziskovalnih in izobraževalnih programov, s tem pa h kakovosti celotne fakultete in univerze.

Dosedanji razvoj programske strukture FDV bi morda lahko opisali z modelom razvoja sistemov, katerih zakonitost naj bi bila, da se razvijajo od relativno homogene celote v smeri vse večje notranje diferenciacije. Ta je izzvana tako z notranjimi težnjami akterjev po uveljavljanju in osamosvajanju specifičnih področij (poddisciplin, programov) kot z odzivanjem na potrebe okolja, na primer po specifičnih znanjih in kompetencah diplomantov. Proces diferenciacije pripelje sistem do točke, ko se postavi vprašanje: ali razpad in popolna osamosvojitev delov ali reintegracija? Morda ni odveč, če si tudi FDV postavi to vprašanje.

Osebnostno menim, da je več razlogov, ki govorijo v prid reintegraciji.

Prvi je v tem, da je osamosvajanje novih družboslovnih disciplin in poddisciplin, ki so se vzpostavile na FDV v obliki samostojnih programov študija in profilov diplomantov pomenilo oženje njihovega obzorja raziskovanja in izobraževanja ter hkrati s tem oddaljevanje od temeljnih družboslovnih konceptov. Čeprav so s tem morda boljše odgovarjale na specifična vprašanja in zahteve posameznih segmentov okolja,

so začele zanemarjati temeljne družboslovne koncepte in izgubljati celovito sliko – ‘big picture’ – strukture družbe in njenih funkcij. Mislim, da ni pretirana ocena, da tudi zato današnje družboslovje nima dobrega odgovora na vprašanje, kako se je spremenila struktura slovenske družbe v zadnjih tridesetih letih. Podobne slabosti se kažejo pri iskanju odgovora na vprašanje, kateri so dominantni procesi družbene in prostorske mobilnosti, političnega organiziranja in podobno.

Drugi razlog je, da se okolje, v katerega se vključujejo diplomanti družboslovja vse hitreje spreminja. Ni več stabilnih in trajnih poklicev, menjajo se tehnologije. Zato je težnja po prevelikem prilagajanju znanja in kompetenc diplomantov trenutnim potrebam delodajalcev kontraproduktivna tako za diplomante kot za delodajalce. Ozka specializacija brez kakovostnega temeljnega znanja otežuje avtonomno prilagajanje na spreminjajoče se zahteve v strukturi dela oziroma znižuje prožnost v mišljenju in delovanju.

Tretji razlog je v tem, da se na področjih raziskovanja in izobraževanja uveljavljata interdisciplinarni in problemski pristop. Posamezne discipline in poddiscipline prav zaradi svoje ozkosti niso zmožne dati zadovoljivih odgovorov na kompleksna družbena in tehnična vprašanja. Zato se pojavljajo raziskovalni in izobraževalni programi, kot so materiali, energija, mobilnost in podobni, na katerih intenzivno sodeluje več naravoslovnih, tehničnih in družboslovnih disciplin. Na Univerzi v Ljubljani se take zahteve jasno kažejo na področju doktorskega študija, v oblikovanju raziskovalnih skupin, ki se pripravljajo na razpise iz programa pametne specializacije in podobno.

Navedeni razlogi govorijo v prid vračanju k širšemu temeljnemu znanju, k manj programom, ki so splošnejši in se končujejo s profiliranjem za ožja delovna oziroma poklicna področja. To seveda ne sme pomeniti samo vračanja k obćim predmetom, kot so obća sociologija, politologija, komunikologija in tudi drugi s področij ekonomije, prava, psihologije in podobni. Pomeniti mora tudi naslavljanje konkretnih družbenih vprašanj, kot so migracije, terorizem, socialna izključenost in podobna skozi problemski z delovnim in življenjskim okoljem povezan in ne zgolj predmetni pristop k študiju. Ne nazadnje v prid temu govorijo tudi okoliščine, kot so zmanjševanje števila študentov in omejeni finančni viri.

Kakorkoli se bodo oblikovale odločitve o prihodnji strukturi študijskih in raziskovalnih programov, je pomembno, da bodo ti odzivni na vse bolj dinamičen družbeni laboratorij, v katerem živimo. Uspešni pa bodo lahko, če bodo diplomanti formirani do te mere, da bodo pri svojem delu presegali zdravorazumsko raven; da bodo usvojili družboslovne koncepte in metode raziskovanja, s pomoćjo katerih bodo analizirali, razumeli in interpretirali družbene pojave ter uspešno reševali probleme v svojih delovnih in življenjskih okoljih.

Vzvodi razvojne preнове FDV¹

Rado BOHINC

Uvod

Univerza preživlja neprijazne čase. Čeprav zastarela, domala preživela, pa vendar vse bolj razbohotena zakonodaja visokega šolstva postaja vse večja ovira avtonomnosti univerze; skopa finančna sredstva so stalnica, ki nam ovira razvoj že daljše obdobje in nič bolje ne kaže v prihodnje.

FDV deli nemilo usodo visokega šolstva v Sloveniji, zraven pa še preživlja politično izmišljeno gonjo proti družboslovju, ki da se razvija prehitro, na škodo naravoslovja? S tem je povezan antiintelektualizem kot politični proces, ki se vse bolj krepi v sodobni slovenski družbi. Njegov izvor je videti v nepremostljivi ideološki razklanosti slovenske družbe, ki generira tovrstni politični pragmatizem.

Na te za slovenski kulturni razvoj škodljive procese moramo družboslovci reagirati. Gre ne le za odgovornost za razvoj družboslovja; gre za družbeni (trajnostni) razvoj nasploh. Ključni družbeni problemi so globalni in družboslovje je odgovorno za globalni razvoj. Če naravoslovje skrbi za tehnološki razvoj, družboslovje skrbi za razvoj vrednot in preprečuje negativne implikacije tehnološke in kapitalske dominantnosti v razvoju.²

¹ FDV je največja interdisciplinarna družboslovna fakulteta v Sloveniji in tudi med večjimi v Evropi. Ustanovljena je bila leta 1961 kot Visoka šola za politične vede, ki se je v nekaj letih razvila v Visoko šolo za sociologijo, politične vede in novinarstvo. Leta 1970 se je ob vključitvi v Univerzo v Ljubljani preimenovala v Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo. Sedanje ime je FDV dobila leta 1991, natanko trideset let po ustanovitvi svoje prve predhodnice.

² S. Splichal Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, FDV, november 2015.

Prenova študijskih programov 2015, 2016

FDV na razpotju

L. 2015 se je FDV znašla na razpotju. Nekajletno upadanje finančnih sredstev, števila študentov ter tudi števila izvajalcev pedagoške in raziskovalne dejavnosti nas je streznilo.³ Upravičeno smo si zastavili vprašanje, ali se sedanji rod pedagogov in raziskovalcev zaveda odgovornosti za prihodnost FDV in družboslovja?

Odgovor skupnega premišljevanja je, da bomo storili vse, kar zmoremo, da bo FDV še naprej odločilno prispevala k izobraževanju slovenskih družboslovcev ter razvoju in ugledu UL in slovenske znanosti v mednarodnem prostoru.⁴

Namen skupnega premišljevanja je bil strniti znanje in energijo, ki nas prežema, jo osredotočiti v skupne točke nujne posodobitve in prenove študijskega procesa, doseči kar se da visoko stopnjo akademskega konsenza o prihodnjih smereh razvoja FDV ter vzpostaviti čvrsto izhodišče za nadaljevanje procesa prenove študijskih programov.⁵

Izhodišča programske prenove⁶

Ocenjujemo, da sedanje število predmetov na FDV ni preveliko, pač pa je v primerjavi z drugimi na FDV veliko število programov; še posebej to velja za drugo stopnjo. Število izvajalcev predmetov je primerjalno z UL relativno na število študentov majhno, kar je naša razvojna priložnost.

Temeljita posodobitev in prenova ter zmanjšanje števila študijskih programov in predmetov na letnik je naš prvi odgovor na izzive, pred katerimi se je znašla FDV. Zavedamo se, da moramo strniti vrste in ustvariti najboljše kar se da s človeškimi

³ Število vpisanih študentov je od l. 2012 do 2015 padlo za več kot 1000 – od 3.468 (2012/13) do 2447 (2015/16). Izvajamo 342 predmetov v 13 študijskih programih 1. stopnje (študijsko leto 2015/2016) in 95 predmetov v 12 programih 2. stopnje za študijsko leto 2015/2016.

⁴ Strategija FDV 2015–2020: Ostati najpomembnejša družboslovna znanstvenoraziskovalna organizacija v Sloveniji in postati ugledno središče družboslovnega raziskovanja v mednarodnem prostoru.

⁵ Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, Fdv, november 2015.

⁶ Prenova temelji na viziji FDV, kot je ta določana v Strategiji razvoja FDV 2015–2020, in sicer:

- a. krepitev akademske odličnosti na pedagoškem in raziskovalnem področju
- b. doseganje odličnosti FDV kot ustanove
- c. krepitev akademske skupnosti
- d. interdisciplinarnost in transdisciplinarnost študijskih programov in raziskovalne dejavnosti
- e. redefiniranje vloge prve in druge stopnje študija

zmogljivostmi, ki so na fakulteti. V pripravo novih študijskih programov zato akademska skupnost FDV (pedagogi, raziskovalci in študenti) ter strokovne službe v študijskem letu 2015/16 vlagamo vse svoje najboljše moči, da bi dosegli temeljito kakovostno preobrazbo FDV v vnaprej čvrsto določenih finančnih in kadrovskih okvirih v prihodnjem obdobju.

Prenova poteka v težkih finančnih razmerah. Pomemben kriterij pri določanju novih programov je polna zaposlitev vseh in izogibanje položaju, ko bi bilo potrebno odpuščanje. To prinaša s seboj tudi slabosti, ki jih bo treba v prihodnje očistiti v procesih redne kakovostne evalvacije.

Prenova mora prinesiti kvalitativne spremembe sedanjih programov, ki jih terjajo sodobni tokovi znanja, njihovo posodobitev ter vpetost v mednarodno visokošolsko in raziskovalno okolje. To mora povečati privlačnost fakultete za domače in tuje študente ter njeno večjo zanimivost za trg dela.

Dilema temeljna znanja ali usposabljanje za trg dela je presežena z odgovorom: oboje. Na FDV smo odgovorni za razvoj temeljnih znanstvenih disciplin, o tem ni nobenega dvoma; vendar smo odgovorni tudi za razvoj družboslovnih aplikacij na sodobne probleme človeštva in družbe. Zato moramo razvijati temeljna in aplikativna družboslovna znanja, zavedajoč se, da brez temeljnih znanj ni uporabnih.

Temeljne točke programske prenove

Osrednji premik, ki smo ga dosegli, je, da smo z uveljavitvijo sheme 3 letnikov na prvi stopnji in 2 letnikov na drugi stopnji težišče študijske in s tem pedagoške zahtevnosti prenesli s programov prve stopnje na programe druge in tretje stopnje.⁷

V procesu prenove študijskih programov 2015/16 se največ ukvarjamo z vprašanjem, kako nas bolj povezati, odpraviti preveliko razdrobljenost, okrepiti medkatedrsko in medoddelčno sodelovanje. Uspelo nam je do neke mere z uveljavitvijo fakultetnih in oddelčnih predmetov, še več si v prihodnje obetamo od skupnih programov in skupnih modulov, ki jih bodo pripravile katedre v nadaljevanju iz sicer potekajočih predmetov. Tako bomo dosegli prednosti z interdisciplinarnostjo in povezljivostjo študijskih programov in ob tem obdržali razvoj temeljnih znanstvenih disciplin.

Prizadevamo si, da prenovljeni študijski programi študentom omogočajo razvoj kompetenc, ki najbolj izpolnijo njihova osebna pričakovanja in družbene potrebe

⁷ Strategija razvoja FDV 2015–2020, ki jo je sprejel Senat FDV na svoji seji 11. maja 2015: »... model, ki je glede na podano argumentacijo najbolj primeren, je študij po formuli 3 + 2, pri čemer je prva stopnja disciplinarno formativna in zgrajena na delnem povezovanju skupnih temeljnih vsebin, druga pa interdisciplinarno usmeritvena glede na izbrani ožji strokovni in poklicni profil diplomanta.«

(zaposljivost). Zato vztrajamo, da študijski programi vsebujejo pregledne opise učnih izidov in obremenitev, prožnih učnih poti ter ustreznih metod poučevanja in ocenjevanja.

Pri vsebinski prenovi študijskih programov izhajamo iz prepričanja, da relevantna v družboslovju ni zgolj zatekanje v aplikativno družboslovje. Za diplomante družboslovnih znanosti so nadvse pomembna poglobljena temeljna znanja, ki jih družboslovec pridobi pri študiju; le ta so najbolj relevantna za kritično reflektivno delovanje.⁸

Ključni dosežki nove programske sestave

Najpomembnejša pridobitev nove sestave študijskih programov je v tem, da smo ob zmanjšanju števila programov zadržali in tudi povečali sedanjo pestrost ponudbe temeljnih in aplikativnih programov, s tem, da smo močno okrepili drugo stopnjo, ki bo poslej več prispevala k prepoznavnosti FDV.

Programi so sodobnejši, bolj zajemajo najnovejša spoznanja temeljnih in aplikativnih družboslovnih znanosti, opirajo se na najbolj aktualno referenčno domačo in svetovno znanstveno literaturo.

Izbirnost ostaja prednost študija na FDV; kot dosežek štejemo pestro izbiro študijskih programov in modulov na drugi stopnji ter izbirnost, ki je na voljo študentu v širokem naboru fakultetnih izbirnih predmetov.

Poudarek na poučevanju slovenskega in tujih svetovnih jezikov ter na statističnih in metodoloških znanjih ostaja značilnost FDV programov tudi v prihodnje.

Programska novost je še bolj odločna naslonjenost na prakso, z obveznimi oblikami študijskega dela, kot so praktikumi, študentska praksa pri bodočih delodajalcih in podobno.

Sposobnost razumevanja in kritičnega mišljenja ter statistična pisnost in metodološka znanja, visoka usposobljenost pisnega in ustnega izražanja v slovenskem in tujih jezikih, izkušnje terenskega in drugih oblik praktičnega dela, veščine, ki zaokrožajo posamezne profile, bodo še bolj kot doslej pomembne kompetence in odlike ter primerjalne prednosti naših diplomantov.

⁸ S. Splichal, Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, FDV, november 2015.

Drugi razvojni procesi na FDV

Povezljivost raziskovalne dejavnosti in študijskega procesa

Na vprašanje, kako doseči večji obseg raziskovalne dejavnosti in večjo povezljivost raziskovalne dejavnosti s pedagoško, še nimamo dokončnih odgovorov.⁹ Povezovanje raziskovalnih centrov in kateder ter s tem povezovanje raziskovalne in pedagoške dejavnosti še ni dovolj učinkovito. S precejšnjo gotovostjo pa lahko trdimo, da nam je pri študijski pogramski prenovi bilo pglavitno vodilo prav to, da raziskovalne dosežke prenesemo v posodabljanje študijskih programov in oblik poučevanja.

Vsekakor moramo z orodji varnega razbremenjevanja v prihodnje doseči, da bodo raziskovalci bolj vpeti v študijski proces in pedagogi še bolj v raziskovalno dejavnost.

Pedagogom, ki bodo za določen čas del svoje pedagoške obveznosti prenesli na drugega (npr. na raziskovalca), je treba:

- ali (pogodbeno) zjamčiti vrnitev po izteku določenega časa (suspenz)
- ali mu zagotoviti v tem delu raziskovalno zaposlitev za nedoločen čas: v okviru programske skupine ali v domačih ali mednarodnih projektih.

Seveda je varno razbremenjevanje možno izvesti le v razmerah, ko so s fakultetnimi pravili in skladno s pravili UL določno opredeljeni kriteriji zaposlovanja raziskovalcev za nedoločen čas.

Internacionalizacija

Bistveno povečanje študijske ponudbe za mednarodni trg študentov kot priprave za evropski trg dela je še vedno eno od osrednjih prizadevanj. Nismo še strli oreha, kako odlično mednarodno raziskovalno sodelovanje bolj intenzivno pretvarjati v skupne in dvojne mednarodne študijske programe. S pobudami za sodelovanje z drugimi družboslovnimi visokošolskimi in raziskovalnimi organizacijami v okviru skupnih in dvojnih programov moramo nadaljevati tako na študijski kot na raziskovalni ravni.

Katedre moramo spodbuditi, da bo vsaka pripravila študijsko ponudbo posebej za mednarodni trg in aktivno načrtovala povečanje mednarodnih študentskih in učiteljskih izmenjav. Kljub dobrim rezultatom še vedno ne izkoristimo dovolj

⁹ Tudi Strategija FDV 2015–2020 med slabostmi FDV navaja predolgo povprečno trajanje študija na vseh stopnjah, zaprtost raziskovalcev in pedagogov v okvir posameznih centrov oz. kateder ter posledično nezadostno sodelovanje in povezovanje pri vzpostavitvi skupnih programov doma in v tujini ter pridobivanju različnih projektov tako na pedagoškem kot tudi na raziskovalnem področju,

priložnosti, ki jih daje prosto prehajanje študentov in pedagogov znotraj 47 držav EHEA na podlagi priznavanja kvalifikacij in obdobj študija!

Kakovost

Opredelili smo, da kakovost ni eden od projektov, temveč način delovanja v študijskem, raziskovalnem in poslovnih procesih ter s tem poglavitna opora programske prenove. Zato že pospešeno razvijamo načine poštenega vrednotenja pedagoškega in raziskovalnega dela ter upravljanja z namenom nagraditi boljše in uspešnejše. Zavedamo se, da moramo razviti vzvode za dvig kakovosti učenja in poučevanja; z uvajanjem pedagoških inovacij v učnih okoljih, osredotočenih na študente, ob polnem izkoriščanju koristi digitalnih in spletnih tehnologij za učenje in poučevanje. Doseči moramo tesnejšo povezavo med poučevanjem, učenjem in raziskovanjem na vseh stopnjah študija ter krepiti dejavnosti, ki razvijajo ustvarjalnost, inovacije in podjetnost.

Temeljno vodilo pri izvajanju študijskega procesa mora biti kakovost, ki mora postati navzven razpoznavni znak fakultete; diplomanti notorno kakovostnih študijskih programov bodo zlahka zaposljivi. Seveda je ključna tudi kakovost študentov, zato je v prihodnje treba razmisliti o sprejemnih izpitih, kot načinu njihove selekcije v skladu s predpisi, ki jih bo treba spremeniti; to bi tudi olajšalo in povečalo prehodnost ter s tem hitrost oz. čas trajanja študija. Ker bomo kakovost gradili z obstoječimi kadri, moramo vzpostaviti sistem razvoja pedagoških kompetenc naših visokošolskih učiteljev. Ob siceršnji podpori kariernih poti raziskovalcev in visokošolskih učiteljev mora ostati prostora tudi za izbire na mednarodnih kadrovske razpisih.

V svetu so številni primeri dobrih praks uvajanja kakovostnih pristopov oz. evalvacije lastnega dela: delavnice za zaposlene (Finska), teden svobodne univerze (Nizozemska), pisni odziv učitelja na ocene študentske ankete (Utrecht). Ponekod ima vsak predmet imenovanih pet predstavnikov študentov, ki stalno beležijo napake in dobre prakse ter o tem sproti obveščajo učitelja.¹⁰

Zaposljivost diplomantov

Spodbujanje zaposljivosti diplomantov skozi njihovo celotno delovno dobo na hitro spreminjajočih se trgih dela ostaja ena od osrednjih nalog. Za sodobni trg dela je značilen nezaustavljiv tehnološki razvoj, pojav novih poklicev ter vse več priložnosti za zaposlovanje in samozaposlovanje.

¹⁰ Prorektor G. Turk, Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, FDV, november 2015.

Zagotoviti moramo, da imajo diplomanti ob koncu vsake stopnje študija primerne kompetence za vstop na trg dela, kar jim omogoči tudi razvoj novih kompetenc, ki jih lahko kasneje med delovno dobo potrebujejo za zaposljivost.

Zato moramo nadaljevati z uveljavitvijo sistema spremljanja zaposlenosti, s krepitvijo dialoga z zaposlovalci, uravnoveženostjo med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami, krepitvijo kompetenc študentov za podjetnost in inovativnost ter s sledenjem kariernih poti diplomantov. Fakulteta ni namenjena le poučevanju praktičnih znanj za trg dela. Temeljni koncepti, temeljna znanja, kritična refleksija in angažirano razmišljanje so podlaga, na kateri lahko zraste dober družboslovec.

Povezanost fakultete in integracija znanj

Današnjo vse večjo diferenciacijo strok in profilov moramo premagovati z reintegracijo, povezovanjem specialnih znanj znotraj temeljnih disciplin v celovito obravnavanje družbenih problemov. Na drugi strani moramo razvijati kompetence za izvajanje operativnih nalog za razvijajoči se trg dela ter razvijati transdisciplinarnost in multidisciplinarnost (primer pametne specializacije). Integracija študijskih programov je nujna zaradi razdrobljenosti, ki jo je prinesla prva bolonjska prenova, usmerjena v tržno zanimive kompetence, je nujna, da bi ponujala temeljne družboslovne koncepte in raziskovalno metodologijo.¹¹

Fakulteta danes ni dovolj programsko, pa tudi ne raziskovalno povezana. To stanje moramo v prihodnje preseči z različnimi spodbudami k večji integraciji pedagoškega in tudi raziskovalnega dela. Fakulteta mora biti akademska skupnost v pravem pomenu besede. Skupnost, kjer pripadniki med seboj ustvarjalno sodelujejo, kar prinaša sinergijske koristi vsem. Te bi se morale v prihodnje udeleževati predvsem v večjem številu fakultetnih in oddelčnih **skupnih programov**, ki bi jih sestavljali predmeti več kateder in oddelkov in bi s tem bili bolj interdisciplinarni.

Izdelati moramo motivacijske mehanizme za takšne programe, npr. možnost nadobremenitve, če gre za skupne programe, sestavljene iz predmetov, ki se sicer poučujejo v okviru drugih programov. Nobene ovire ni videti tudi za dodatno nagrajevanja izvajalcev takšnih programov, če so plačljivi, npr. če se tržijo v mednarodnem prostoru (zunaj EU).

Enako velja za **skupne module**, ki bi jih na drugi stopnji izvajale dve ali tri katedre iz predmetov, ki se sicer izvajajo v okviru njihovih programov. Takšni skupni moduli bi zagotovo pomenili popestritev naše ponudbe, povečali njeno privlačnost za študente in s tem prispevali k dvigu ugleda FDV v visokošolskem prostoru.

¹¹ Rektor I. Svetlik, Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, FDV, november 2015.

Tiste katedre, ki raziskovalno razvijajo temeljne discipline, bi lahko oblikovale posebne **raziskovalne module** (tudi za manjše število študentov), katerih usmeritev bi bila nadaljevanje na doktorskem študiju.

Vpetost FDV v okolje

Družboslovje mora prispevati k boljšim državnim politikam in posegati v družbeno, gospodarsko in politično življenje, posebej tudi k razvoju vrednot v družbi. Vpetost v okolje in dejavna pripadnost ciljem in koristim okolja je ena od poglobitvenih nalog vsake akademske skupnosti in tudi kazalnik njene kakovosti. FDV se preko svojih uglednih posameznikov in posameznikov redno pojavlja v javnem prostoru, kar je vredno vse podpore in pomembno prispeva k ugledu fakultete.

Vsekakor se moramo tudi v prihodnje vključevati v javni in strokovni diskurz o temah, ki jih pokrivajo naša znanstvena področja, ter še bolj sistematično in načrtno javno predstavljati svoje delo in izsledke.

Sklep

Stalnica razvoja in izpopolnjevanja študijskih programov in oblik

V procesu stalnega razvoja in izpopolnjevanja študijskih programov v prihodnje moramo predvsem ohraniti raznovrstnost in pestrost študijske ponudbe, stalen stik s tokovi znanja, predvsem pa kakovost izvajanja študijskih programov; s povezovanjem moramo odpravljati ponavljanje vsebin, prekrivanje in konkurenčnost med programi, v samem izvajanju pa omogočiti še bolj poglobljen študij vsebin in razpravo, dvosmernost v podajanju snovi.

Temeljne vsebine moramo osredotočiti na manjše število predmetov in bolj poglobljati proučevanje, na aplikativnih ravneh pa moramo zagotavljati študijsko specializacijo. Kot kontaktne ure moramo razviti in uvesti nove, sodobnejše oblike dela s študenti in še zmanjševati obseg podajanja snovi *ex katedra*; še je treba zmanjševati število predmetov na letnik.

Generacijska strpnost

Trk generacij, nekateri to pretirano poimenujejo kar boj med »mlajšo prekarno in starejšo, mandarinsko« generacijo,¹² je realnost FDV. Nestrpno razumevanje

¹² M. Komel, Simpozij FDV: Odgovornost za razvoj družboslovja, FDV, november 2015.

načrtovanih odhodov pripadnikov odhajajoče generacije kot rešilne bilke za finančne stiske kaže na pomanjkanje zrelosti prihajajoče generacije, da prevzame odgovornost.

Mlajši, dozdevno zapostavljeni rod, vidi to, kot da nižje habilitirani padejo pod nižje manj varne oblike zaposlitev, s čimer je povezana negotovost in podplačanost. To po njihovem mnenju vodi v razkorak med močjo in vrednostjo v razmejitvi med akademskimi in strokovnimi kadri.¹³

Ta vprašanja moramo reševati strpno in modro z dovolj socialne občutljivosti in predvsem stroke. Družboslovci moramo razumeti, da smo lahko zgled glede reševanja tovrstnih vprašanj v družbi. Zato nas ne sme gnati zgolj pragmatična sla o razrešitvi finančnih ali osebnih vprašanj. Sožitje generacij je v prid ne le ustvarjalnega ravnotežja in vzdušja v akademski skupnosti, temveč tudi strokovnega razvoja FDV.¹⁴

Organizacijski vidiki

Prenova študijskih programov bo uspešna le, če bomo temeljito premislili in po potrebi preuredili tudi organizacijske, informacijske in procesne vidike strokovnega dela, ki je v podporo izobraževalnemu in raziskovalnemu procesu.

Predvsem moramo vzpostaviti podlage za visoko stopnjo preglednosti informacijske dostopnosti, predvidljivosti in javnosti na vseh ravneh delovanja FDV. Okrepiti moramo analitično delo ter informacijske, strokovne, procesne in pravne podlage odločanju na organih FDV. V tej zvezi je treba posodobiti delovanje sistema kakovosti, samoevalvacijske postopke itd.

Ob vseh nadaljnjih poteh bo veliko modrih idej mogoče najti tudi v tej knjigi, ki je nadgradila simpozijška razmišljanja o odgovornosti in razvoju Fakultete za družbene vede.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Strategija 2015–2020: Kako zagotoviti možnosti in razviti notranje vzdušje, ki bo dolgoročno ohranjalo a) ustvarjalno sodelovanje med zaposlenimi in študenti; b) solidarnost, nesebičnost in visoko stopnjo identifikacije zaposlenih in študentov s FDV ter c) spoštovanje akademskih etičnih standardov in načel s strani zaposlenih in študentov?

UL/FDV v dobi globalizacije in internetizacije

Slavko SPLICHAL

Izobraževanje in raziskovanje na področju družbenih ved je v času globalizacije in internetizacije v svetu, Evropski uniji in tudi v Sloveniji – zaradi različnih razlogov – v prelomnem obdobju, zato mora fakulteta pomagati najti odgovore na strateška vprašanja in dileme a) z vidika lastnega razvoja; b) z vidika razvoja univerze; c) z vidika vplivanja na družbeno okolje oz. družbeno-sistemsko uravnavanje univerzitetnega družboslovnega izobraževanja v Sloveniji in širše.

Globalizacija ni izpolnila optimističnih pričakovanj o globalni demokratični informacijski družbi in ni razrešila nekaterih osnovnih razvojnih vprašanj, na katera je opozarjal že Rimski klub pred več kot 30 leti. Nasprotno – ta vprašanja so se še zaostрила v globalnih razsežnostih. Utemeljena so bila opozorila na prihodnje negativne posledice hitrega razvoja transportne in komunikacijske tehnologije, zaradi katerega ključni družbeni problemi postajajo globalni in jih je torej treba reševati na globalni ravni. Družboslovne vede naj bi imele pri tem pomembno vlogo, še zlasti v preučevanju negativnih posledic razvoja, na primer »nazadovanja družbe kot posledice nesmotrne aplikacije mikroelektronike« in »tradicionalne delitve sadov novega vala rasti, ki bi prinesla dobičke le nekaterim, frustrirani večini pa bi omogočila le minimalne prednosti«. Takrat je prevladovalo še optimistično pričakovanje, da bo – po sicer večdesetletnem prehodnem obdobju – razvoj prinesel »povsem drugačen tip svetovne družbe«, za katerega naj bi bile poleg radikalno spremenjene tehnološke osnove značilne tudi povsem nove vrednote, politične in upravljalvske strukture. V prehodnem obdobju bi morali največjo pozornost nameniti problemom strukturne brezposelnosti kot posledice avtomatizacije, ki jo prinaša nova tehnologija, je opozarjal Rimski klub. Še zlasti so svarili pred verovanjem v spontano reševanje tega problema, ki bi imelo lahko za posledico »daljnosežno družbeno patologijo« in socialni upor, saj bo svet ob taki politiki nevmešavanja postal za »desetine, stotine milijonov ljudi, ki bodo trajno ali začasno strukturno nezaposleni, ... svet zaprtih možnosti«.

Temeljna naloga družboslovnih ved mora postati preučevanje negativnih posledic tehnološko-kapitalsko spodbujevanega netrajnostnega razvoja. Vendar položaj družboslovnih ved v Sloveniji, Evropski uniji in v svetu ter širše družbene okoliščine niso ravno naklonjene takemu prepričanju. Znanstveno raziskovanje in (visokošolsko)

izobraževanje delita usodo vseh tistih »stagnirajočih« področij dela (npr. zdravstvo, kultura), ki jim zaradi delovne intenzivnosti ne uspeva povečevati produktivnosti z investicijami v nove tehnologije, tako kot to uspeva »progresivnemu sektorju«. Povečuje se »produktivnostni prepad« med gospodarstvom oz. »progresivnim sektorjem« ter »stagnantnim sektorjem« »ustvarjalnih industrij« (izobraževanje, kultura, umetnost, znanost). Pričakovanja, da bodo »tržne sile« poskrbele, da bo cena delovne sile zaradi večje splošne kupne moči prebivalstva tudi v »stagnirajočem sektorju« naraščala tako kot v »progresivnem sektorju« kljub sorazmerno manjši sektorski produktivnosti, so naviha. Danes smo na teh področjih priče vse ostrejšim pritiskom na zniževanje stroškov dela. AUSTERITY je postala bodeča žica (»tehnična ovira«) za usmerjanje razumevanja družbenega položaja znanosti in izobraževanja kot ključnega segmenta javnega sektorja.

V odsotnosti neposrednega delovanja trga so bili znanosti vsiljeni neoliberalni mehanizmi merjenja oz. zagotavljanja (večje) produktivnosti in učinkovitosti. Podrejanje razvoja takim mehanizmom ima lahko dolgoročno negativne posledice. Pomembna naloga univerz ter znotraj njih posebej družboslovnih in humanističnih ved je, da opozarjajo na pomen razlik med dejavnostmi, ne nazadnje tudi na to, da je tudi neučinkovitost oz. nepodrejenost načelu učinkovitosti lahko vrednota kakovosti življenja, ter da se upirajo popolni instrumentalizaciji znanosti in znanja.

Ključni sta vprašanji, komu in čemu sta znanost in izobraževanje namenjena. Če nekoliko poenostavim: ali celostnemu razvoju osebnosti ali čim bolj konkurenčni delovni sili? Kritičnorefleksivnemu ali instrumentalnemu delovanju? Čeprav se te usmeritve nujno in v celoti ne izključujejo, še zdaleč tudi niso združljive, zato je treba postaviti razvojne prioritete. Odsotnost prioritete pomeni ohranjanje obstoječega stanja, obstoječe stanje pa je daleč od optimalnega.

Nekateri za tako stanje krivijo bolonjsko reformo. Mislim, da bi načelom bolonjske reforme delali krivico, če bi jim naprtili odgovornost za stranpoti v univerzitetnem izobraževanju. Celo ideja, da mora biti diploma po prvem ciklu »relevantna za evropski trg dela kot ustrezna stopnja kvalifikacije«, sama po sebi ni toliko sporna kot poznejša interpretacija, da »relevantnost« pomeni neposredno uporabnost. Ni pa mogoče mimo dejstva, da so bile ideje bolonjske reforme marsikje zlorabljene za uveljavitev partikularnih interesov.

Kaj naj torej pomeni »relevantnost« ne le za evropski, ampak za globalni trg dela v dobi internetizacije? Tako kot robotizacija v »progresivnem sektorju« povzroča internetizacija v »stagnirajočem sektorju« razsposabljanje v vse večjem številu poklicev in nujnost vnovičnega usposabljanja, ki mu bo spet sledilo razsposabljanje itn. Umetna inteligenca ne prinaša le vedno novih in novih tehničnih dosežkov, kot so avtonomna letala ali samovozeči avtomobili, ampak v povezavi z internetom, ki zdaj skoraj nenadzorovano omogoča stvari, ki pred tem niso bile mogoče (npr. zbiranje osebnih podatkov v podatkovnih bazah), postaja zelo učinkovito orodje manipulacije in »tehnično« omogoča tudi »prevzem oblasti« v družbi.

Globalna fleksibilizacija zaposlovanja, internetizacija in razvoj umetne inteligence postavljajo človeka v položaj tržnega igralca, ki ga je mogoče zelo hitro zamenjati. Dolgoročno so zato za diplomante »najuporabnejša« temeljna znanja, ki omogočajo tudi večjo fleksibilnost v iskanju zaposlitve. V nekaterih sposobnostih in specialnih znanjih je namreč umetna inteligenca že zdavnaj presegla človeško (pomnjenje, računanje ...), medtem ko kritičnorefleksivno delovanje, ki ga omogočata (še)le široka izobrazba in celostni intelektualni razvoj osebnosti, ostaja privilegij človeške inteligence; na tem mora biti poudarek v visokošolskem izobraževanju – še zlasti na področju družbenih ved.

Družboslovje in FDV: od bolonjske reforme do akademske odgovornosti

Anton GRIZOLD

Pred štirimi leti smo na FDV praznovali 50-letnico našega obstoja in delovanja. V slavnostnih govorih smo med drugim poudarjali, da je bila rdeča nit našega znanstvenoraziskovalnega in pedagoškega razvoja spoznanje, da moramo vedno znova izkazovati vrednost, ki jo družboslovje prispeva k razvoju življenja v sodobnih družbah in da lahko to najbolje dosežemo z zavezo k najvišjim standardom akademske odličnosti. To pomeni, da bomo kot akademski ljudje in intelektualci znali prepoznavati ključne pojave časa, s katerimi se kot družba in država spoprijemamo, da bomo te pojave sposobni raziskati in razumeti ter ponuditi rešitve ali podlage zanje, ki bodo prispevali k razvoju in blaginji ljudi pri nas in v svetu. Živimo v prelomnih časih, globalizirajoči svet in družba, v kateri prebivamo, se spreminjata vse hitreje, tako da vsebin za raziskovalno delo in tvorni razmislek družboslovcem res ne manjka.

Če želimo na FDV temu razvoju zavzeto slediti, moramo ustvarjati novo znanje in skladno s svojim akademskim poslanstvom prispevati svoj delež k razvoju lokalne, nacionalne, regionalne in svetovne skupnosti, ki ji pripadamo. Ocenjujem, da današnja kriza strateškega vodenja države daje dozodajšnjemu razvoju slovenske državnosti spodbudo, ki kliče po ustvarjanju mehanizmov, ki bodo omogočali uspešno delovanje države navznoter in navzven, to je k ustvarjanju institucionalnih okvirov za usklajevanje med stebri države, ministrstvi, vlado in državnim zborom, med vlado in občansko družbo, da bomo usposobljeni za sprejemanje racionalnih in humanih rešitev glede našega nadaljnjega razvoja. Družboslovje mora med drugim prispevati k izboljšanim znanstvenim izhodiščem za uspešno analizo vseh državnih politik. Kazalo bi, da se družboslovna stroka po razpravnih dveh desetletjih, posvečenih Evropi in globalnemu svetu, ponovno obrne k notranjim vprašanjem.

Naša univerza se je uklonila zahtevam politike, katere cilj je bil vključitev v evropske integracijske procese. V prihodnosti nam gotovo ne bi šlo bolje, če bi se držali ob strani, zazrti v komaj pridobljeno državno suverenost. Univerza kot znanstvena ustanova pa si izolacije že tako ne more privoščiti. Zato smo se – eni bolj, drugi manj zavzeto – lotili bolonjske reforme, tako da smo zdaj, ko bi morala

izvedena reforma zaživeti, pred novimi izzivi modernizacije našega univerzitetnega dela.

Praksa kaže, da se nam nista najbolje posrečili niti priprava niti izvedba bolonjske reforme na obeh straneh: na strani države oziroma vlade in resornega ministrstva za visoko šolstvo, ki sta bolonjsko reformo kot projekt EU sprejela za svojega in se zavezala UL, da ga izpeljeta, ne da bi zagotovila dodatna finančna sredstva, ter na strani UL, ki se na izvedbo zahtevne bolonjske reforme ni ustrezno pripravila in od vlade zahtevala pomoč pri zagotovitvi nujno potrebnih kadrovskih, materialno-finančnih idr. pogojev, od svojih članic pa je zahtevala, da reformo izpeljejo.

Zavedam se, da za nas, tukaj navzoče, ni problem v analitičnem pristopu pri ugotavljanju stanja v današnji slovenski družbi in državi, še zlasti na področju visokega šolstva, ki ga znamo realno oceniti; problem je lahko oblikovati strategijo in operativni načrt FDV kot odziv na takšno stanje oziroma zagotavljanje našega nadaljnjega kakovostnega razvoja, ki fakulteti omogoča ne le preživetja, ampak tudi možnost doseči status privlačne in konkurenčne interdisciplinarne javne izobraževalne ustanove in znanstvenoraziskovalne organizacije v Sloveniji in svetu.

Eden izmed ključnih ciljev naše bolonjske prenove je bil razviti študijske programe, ki bodo lahko vzajemno odprti drug na drugega, temelječi na prepletu znanj in spoznanj iz vseh (na fakulteti matičnih) družboslovnih disciplin, prepletu, ki bo nadgrajen s temeljnimi metodološko-informativnimi in programskospecifičnimi znanji, dopolnjen z obilnim deležem izbirnih vsebin. Vedeli smo, da to ni mogel biti samo ukrep za spremembo, ampak preudarno voden proces, ki bo fakulteto dvigal višje k središču učenosti in poduhovljenosti, ki bo omogočal fakulteti biti veliko več kakor samo »kraj tržne izmenjave znanja.«

Prepričan sem, da je ta cilj še vedno aktualen tudi danes. Dejstvo je, da FDV v zadnjem desetletju deluje v vse bolj zaostrenih okoliščinah: zasnovali in izvedli smo bolonjsko reformo brez potrebne pomoči države, imamo neustrezno, pomanjkljivo in zastarelo zakonsko ureditev področja visokega šolstva, finančnih omejitev, omejitev pri zaposlovanju potrebnih kadrov itn. Kljub oviram zunanjega okolja se življenje na fakulteti ni zaustavilo, ampak smo uspeli oblikovati »okvirni načrt prenove študija«, ki je dosežek enoletnega usklajevanja med zelo različnimi, pravzaprav bipolarnimi predlogi med zmanjševanjem programov na število matičnih disciplin in ohranjanjem številnih programov, ki so nastali v času, ko se je zdelo, da država misli resno z »družbo znanja«. Nastalo gradivo je pomembno izhodišče za naš nadaljnji razvoj, ki nam bo omogočil, če ga bomo s skupnimi močmi na fakulteti še konkretnije operacionalizirali ter s konsenzom in skupnimi močmi tudi izpeljali, da se bomo lahko še hitreje povezovali in združevali z akademskimi skupnostmi v najrazvitejših državah, ki so usmerjene v preseganje razdrobljenosti in množičnega študija.

V tem okviru vidim naslednji strateški izziv, s katerim se spoprijemamo na FDV danes: to je zagotoviti nadaljnji razvoj fakultete v smeri odlične akademske ustanove

v Sloveniji in širšem mednarodnem prostoru, ki bo s svojimi diplomanti prve, druge in tretje stopnje študija ter zaposlenimi ustvarjal prepotrebni intelektualni kapital, podkrepjen z obsežnim znanstvenim in s publicističnim vložkom.

Prepričan sem, da lahko to zagotovimo le tako, da presežemo zdajšnjo razdrobljenost programov 1. stopnje študija ter poglobimo študijske vsebine na 2. in 3. stopnji študija, kar nam bo omogočilo priključitev k najsodobnejšim tokovom znanja.

S tem se ne predajamo razkošju, ampak sledimo nuji. Ta je novodobni intelektualni orkan medsebojno povezanega sveta in naša naloga je obdržati se v njegovem jedru, z jezikom priklenjeni k nacionalni kulturi, z umom pa odprti za tisto, kar nas more obogatiti. In s čimer lahko obogatimo druge. Zdaj namreč nismo več v položaju, ko bi mogli pričakovati in biti deležni zgolj pomoči od drugod. Povezava v programih ERASMUS ali TEMPUS nas npr. postavlja v položaj, kjer prejemamo in dajemo. Ne zgolj enakopravnost v teh povezavah, ampak stremljenje k enakovernosti nam bo narekovalo, da bomo domiselno vzpostavili tujejezični (angleški) študijski modul z izbranimi vsebinami s področij, kjer prav naši učitelji in raziskovalci kot nosilci domačega razvoja že uživajo ugled, tako da bo mednarodna znanstvena izmenjava nadgradnja, ne pa le štartna točka za razvojno naravnost znanstvenih disciplin. Če bomo skrbno pazili, da ne bomo prizadeli domačega razvoja in ne bomo odtegovali možnosti za intelektualni razmah v maternem jeziku, bomo ravnali v duhu sodobnosti ob hkratnem spoštovanju nacionalnih potreb in izročila. Občutljiva in zahtevna naloga prihodnosti bo tudi oblikovanje meril za izbor in nagajevanje najboljših tujejezičnih zaključnih del tako domačih kakor tudi tujih študentov in diplomantov.

Študij družboslovja ostaja kljub manjšim nihanjem – ta kot družboslovci priznavamo – atraktiven študij. To zanimanje razpoznavamo kot elementarno usmerjenost mladih ljudi k umevanju družbenega okolja, v katerem živimo, k proučevanju zakonitosti, ki se kažejo v življenju družbene skupnosti in k želji, da bi podkovani z znanjem na to življenje tudi vplivali, da bi bilo boljše za vse. Naša fakulteta študentom omogoča uresničevanje teh stremljenj in je v tem smislu gibalo razvoja. Bodimo ponosni na to.

Družboslovje med čisto dušo znanosti in umazanim telesom zaposljivosti

Dejan VERČIČ

Uvod

Živimo v času, v katerem bodo telefoni postali pametnejši od mnogih njihovih lastnikov. Svet, v katerega smo se vdružili in za katerega mislimo, da ga znamo misliti, se spreminja pred našimi očmi, in to vedno hitreje. A stojimo šele ob vznožju predrugačenja vsega znanega.

V tem prispevku se naslanjam na delo britanskega sociologa Gerarda Delantyja, *Izzivanje znanja: univerza v družbi znanja* (2001). Njegove ključne teze so:

- Zgodovinska pogodba med znanjem in univerzo ter državo, ki je nastala v poznem sedemnajstem stoletju, se počasi razvezuje. Država znanje še vedno podpira, toda ni več njegova edina skrbnica, ob univerzah nastaja vse več novih raziskovalnih virov. Prav zaradi svoje neosebne in splošne narave se znanje z lahkoto globalizira.
- Sodobne družbe so vedno bolj odvisne od znanja, tako v gospodarstvu, politiki kot v vsakodnevnem življenju. V tem smislu živimo v družbi znanja.
- Množično izobraževanje, družbena gibanja in nove tehnologije so prerazdelile znanje po družbi in to ni več privilegij elit, temveč se demokratizira.
- Demokratizacija znanja pa s seboj nosi tudi širše možnosti spodbijanja znanstvenih spoznanj (Fuller, 2011). Vse več ljudi je vpleteno v proizvodnjo znanja in stari načini samolegitimiranja znanstvenih elit so vedno bolj negotovi. Družba tveganja ogroža kulturo izvedenstva, širi se dvom v znanstveno upravičenje in pozivi po večji odgovornosti znanosti in tehnologije so vedno glasnejši (Beck, 1992).

Demokratizacija znanja prinaša novo vlogo in istovetnost univerze. Ta družbi ne more več nuditi duhovnega, kulturnega in političnega vodenja, temveč kvečjemu novi prostor komuniciranja, v katerem se srečuje vse bolj dostopno in hkrati vse bolj razpršeno znanje. Ta prostor ima po Delantyju tri razsežnosti: (1) nove vezi med univerzo in družbo, (2) nove povezave med znanstvenimi disciplinami in (3) nova razmerja med univerzo in državo.

Tukaj zapuščam Delantyja in okvir za razmišljanje, ki ga je ponudil, polnim po svoje.

FDV, družboslovje in družba

Splošno o fakulteti

Fakulteta za družbene vede (FDV), članica Univerze v Ljubljani, je največja interdisciplinarna družboslovna fakulteta v Sloveniji in tudi med večjimi v Evropi. Ustanovljena je bila leta 1961 kot Visoka šola za politične vede, ki se je v nekaj letih razvila v Visoko šolo za sociologijo, politične vede in novinarstvo. Leta 1970 se je ob vključitvi v Univerzo v Ljubljani preimenovala v Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo (FSPN). Sedanje ime je Fakulteta za družbene vede dobila leta 1991, natanko trideset let po ustanovitvi svoje prve predhodnice.
<http://www.fdv.uni-lj.si/o-fdv/o-fakulteti>, 21. 3. 2016

Fakulteta za družbene vede (FDV) je bila ustanovljena zato, da bi družboslovno znanje uredila in pripravila za vladanje. Utemeljitelji njenih temeljnih disciplin so se šli učiti po svetu, in ko so se vrnil domov, so tvorili nesporno elito moči. V času državnega monopola nad množičnimi mediji in omejenega dostopa do tuje literature so bili univerzitetni profesorji, ki so lahko brali vse po mili volji, privilegirano razgledani in izobraženi. Ti časi so že zdavnaj minili.

Če je dostop do naravoslovnega in tehnološkega znanja v marsikateri znanstveni disciplini zaradi drage raziskovalne opreme še vedno družbeno in prostorsko neenako razporejen, je v zahodnih družbah, kateri pripada tudi Slovenija, dostop do družboslovnega znanja vsaj cenovno praktično neomejen. Vendar ne povsem. Internet omogoča skoraj brezplačen dostop do katerekoli informacije, kjerkoli na svetu ta že je, razen do knjig, revij in podatkovnih zbirk, ki so še vedno plačljive. Tukaj pridemo do prvega pomembnega družbenega središča FDV: njene osrednje družboslovne knjižnice, ki članom omogoča poceni dostop do ogromne količine svetovnega družboslovnega znanja. V tem smislu je Osrednja družboslovna knjižnica Jožeta Goričarja, ki deluje v sklopu Fakultete za družbene vede, njeno srce: informacije so kri, ki poganja družbo, in zato je vloga knjižnice izjemno pomembna.

Ob pomoči dobre knjižnice je družboslovno znanje danes po računalnikih, tablicah in mobilnih telefonih prosto dostopno kjerkoli in od koderkoli – torej je svetovno, globalno. Vsak bruc lahko spremlja, kaj se raziskuje in kaj predava na katerikoli univerzi na svetu. Zakaj naj bi hodil na predavanja svojega ljubljanskega profesorja? Odgovor je preprost in ima dva dela: jezik in kakovost. Vsakdo se najbolj udobno počuti v zavetju maternega jezika. Slovenski študenti praviloma lažje in raje študirajo v slovenščini kot v katerem drugem jeziku. Nasploh je eno izmed poslanstev slovenske univerze tudi to, da svetovno znanje prevaja v slovenski jezik. In tako, kot je bilo za preživetje slovenskega jezika usodno pomembno to, da se je pravi čas vknjižil (in tisti jeziki, ki to niso pravočasno uspeli, so ali izumrli ali pa so razvojno

zaostali), tako je danes pomembno, da se pravočasno digitalizira. Razvoj slovenskega besedišča, strokovnih in znanstvenih pojmov ter njihove strojne prevedljivosti odloča o nadaljnjem preživetju in razvoju slovenskega jezika in z njim povezane družbe (Logar Berginc, Verčič in Kalin Golob, 2013). Naloga osrednje slovenske univerze je poskrbeti, da se to naredi pravočasno in pravilno. Zato je pomembna prevodna in izdajateljska dejavnost, založba in revije.

Ob skrbi za slovenski jezik pa mora osrednja družboslovna fakulteta poskrbeti tudi za večjezičnost svojih profesorjev in študentov ter nasploh za najvišjo možno kakovost tako profesorjev in študentov, to pa je mogoče samo ob največji možni odprtosti v svet. Slovenščina je jezik majhnega števila govorcev in Slovenija je po prebivalstvu, ozemlju, kulturni, gospodarski, politični in vsakršni moči majhna država. Angleščina je na začetku enaindvajsetega stoletja *lingua franca* v vseh vsebinah in oblikah sporazumevanja. Zato morajo profesorji in študenti Fakultete za družbene vede angleščino obvladati skoraj tako dobro kot slovenščino. V angleščini morajo znati brati, misliti in pisati, morajo jo znati vzorno govoriti. Ne le to. Zaradi majhnosti bi morali profesorji in študenti obvladati še vsaj en tuji jezik (predvsem francoščino, italijanščino, kitajščino, nemščino, portugalsščino, ruščino in španščino), pri čemer bosanščine, črnogorščine, hrvaščine in srbščine ne štejem k minimalnemu paru tujih jezikov, temveč kot dodatek (tretji tuji jezik).

Popolna funkcionalna dvojezičnost (slovenščina in angleščina) bi tudi omogočila odpiranje profesorur. Vse bi morale biti enako odprte tujim kandidatom, slovenskim govorcem pa bi lahko dali prednost zaradi znanja slovenskega jezika in dodatne koristi za družbo. Tako bi lahko slovenski prijavitelji na visokošolske razpise dobili npr. dvajset odstotkov dodatnih točk za znanje slovenskega jezika. Toda, če bi tujejezični prijavitelj zaradi svoje kakovosti vseeno zbral več točk od domačega prijavitelja, bi on dobil profesuro in njegov predmet bi se v času njegovega službovanja izvajal v angleškem jeziku za čas trajanja pogodbe o zaposlitvi, a do največ pet let. Če bi tuji profesor želel trajno zaposlitev za nedoločen čas, bi se v petih letih moral priučiti slovensko.

Podobno kot za dobre tuje profesorje bi si morali prizadevati tudi za najboljše tuje študente. Univerza je skupnost profesorjev in študentov in enako kot ne more biti odlična brez odličnih profesorjev, ne more biti odlična brez odličnih študentov. Kar mnoge najboljše univerze v svetu uvršča v vrh, niso le sredstva, s katerimi si lahko privoščijo najeti najboljše profesorje, temveč enako visoka števila prijavljenih dobrih kandidatov na študijska mesta, med katerimi lahko izberejo najboljše. Zato je diploma vrhunske univerze ne le znak vrhunskega študija, temveč že samega izbora med najboljše in druženja z njimi v času študija. Odličnost goji odličnost.

Resnična mednarodna odprtost razpisov za profesorska mesta bi slej ko prej prekinila tudi zaprto notranjo reprodukcijo akademskega kadra, ko kdo diplomira, magistrira in doktorira na istem oddelku ali celo katedri pri podobnih ali istih ljudeh.

Nasploh bi bilo potrebno v interesu večje odprtosti do svetovnega znanja uvesti pravilo, da tisti, ki na eni univerzi doktorira, na isti ne more takoj ostati kot učitelj, temveč se mora najprej uveljaviti drugje in na začetno univerzo se lahko vrne šele, ko je dobil potrditev enako dobre ali boljše druge univerze. Izgovarjanje na majhnost slovenskega univerzitetnega prostora, podobno kot pogosto izgovarjanje na slovenski jezik, tukaj služita izključno kot necarinski oviri za odprtost v svet in zaščito domačijske države.

Ob odpiranju v svet pa univerza potrebuje tudi odpiranje v družbo. Če so profesorji izpred petdesetih let z začetka tega razdelka imeli privilegirani dostop ne le do tujega, ampak tudi do domačega znanja, njihovi današnji nasledniki tega nimajo niti slučajno več. Znanje je dosti bolj sploščeno razporejeno po družbi, kot je bilo pred pol stoletja, in o marsičem, kar se danes predava na univerzi, mnogi zunaj nje vedo več kot pa tisti znotraj nje. Zato bo potrebno večje sodelovanje univerze čez celo družbo in samo na ta način bo mogoče kdaj postaviti na noge pravo vseživljenjsko učenje – tudi to lahko biva le kot skupnost profesorjev in drugih delujočih, ki se bodo sprehajali preko meja univerze in sveta dela po zmožnostih in potrebah. V tem smislu bodo padli slonokoščeni stolpi in razpadle bodo črne skrinjice. Raziskovanje, ustvarjanje novega znanja, izobraževanje, prenašanje tega znanja na nove rodove, in skladiščenje, pisanje in drugačno shranjevanje za kolege in zanamce, so skupni družbeni procesi vseh vpletenih in profesorji smo vse bolj samo eni zmed igralcev, v najboljšem primeru kuratorji, skrbniki. Delodajalci, ki zaposlujejo naše diplomante, niso le zaposlovalci; delodajalci so soustvarjalci znanja, skupno morda več kot FDV sama.

FDV, družboslovje, naravoslovje, tehnologija in umetnost

Moderna znanost je nastala na podlagi opazovanja in proučevanja narave, odkrivanja njenih zakonitosti ter njihove povratne rabe pri njenem spreminjanju in prilagajanju človeku. Moderne družbene vede so nastale po zamisli, da bi lahko podobne načine opazovanja in proučevanja, kot ga naravoslovci uporabljajo pri naravi, družboslovci uporabili pri opazovanju in proučevanju družbe, odkrivanju njenih zakonitosti ter povratni rabi odkritij pri spreminjanju družbe in njenemu prilagajanju podobam vladajočih. V tem je bilo jedro sprege med univerzo in državo od druge polovice sedemnajstega do druge polovice dvajsetega stoletja.

Pravila igre so se spremenila. S sploščenjem družbe in znanja se ključne povezave premeščajo iz navpičnih v vodoravne. Zato padajo meje med znanstvenimi disciplinami, zato je vse več interdisciplinarnosti, multidisciplinarnosti in transdisciplinarnosti. Vendar to znotraj družboslovja ne zadošča več. Že samo kognitivne znanosti odpirajo vprašanja, ki tresejo same temelje moderne zamisli človeka, družbe in države. Razvoj naravoslovja in tehnologije de facto menja družbena razmerja do neprepoznavnosti.

Sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) ukinjajo za moderno družbo(slovje) temeljne razlike med javnim in zasebnim, političnim in komercialnim, med vsebino in medijem, kar je sicer že pred petdesetimi leti napovedal McLuhan (1964).

Sodobni družboslovec brez vpogleda v dogajanje v naravoslovju in tehnologiji je slep in zastarel. Zato potrebujemo temeljito kurikularno reformo družboslovnega izobraževanja, v katerega bo treba vrniti, kar se je v modernem času izgubilo: ni metafizike brez fizike! Vsa ključna etična in politična vprašanja našega časa izhajajo iz novih možnosti biologije, fizike in vsega, kar je na njunem presečišču. Vendar podobno velja tudi v drugo smer: družbena raba naravoslovja in tehnologije je danes omejena z omejenim družboslovnim znanjem diplomantov teh smeri, ki komajda razumejo, če sploh, kakšne so družbene posledice praktične rabe njihovih znanj. Družboslovje in naravoslovje s tehnologijo sta naleteli na meje svojih možnosti v neznanju enega o drugem. Nujno je preseganje Dveh kultur (Snow, 1959).

Podobno kot je razhod družboslovja in naravoslovja po eni strani omogočil njun razcvet, a hkrati omejil njune zamožnosti, zaradi česar mnogi pričakujejo koristi od njunega ponovnega zbliževanja, velja za razhod med znanostjo in umetnostjo ter njuno ponovno približevanje (Maeda, 2013): bolj ko ustvarjalnost stopa v središče znanstvenega dela in znanja nasploh, bolj se znanost približuje umetnosti.

FDV, družboslovje in slovenska država

Fakulteta za družbene vede je v kratkem času svojega obstoja izšolala predsednika vlade in opozicije, državnega zbora in države. O tem sanjajo dekani najpomembnejših družboslovnih fakultet po vsem svetu in le malo jih je, ki jim je to uspelo. Samo želeli si je, da bi se to ponavljalo, in za to si je vredno prizadevati.

Ne glede na to, da se znanje globalizira, pa države niso izgubile smisla svojega obstoja. Morda jih danes v svetu globalnih tokov strahov potrebujemo še bolj kot kadarkoli prej (Calhoun, 2007). V tem smislu se FDV ne more in ne sme odreči svoje navezanosti na slovensko državo. Velik delež poslanstva slovenskih univerz je povezan s slovensko državo: skrb za razvoj slovenskega strokovnega in znanstvenega izrazja, omogočanje dostopa do svetovnega znanja za največji možni delež slovenskega prebivalstva, skrb za splošno raven izobrazbe prebivalstva ... V družbi znanja je državni interes poskrbeti, da čim večji delež prebivalstva zaključi univerzitetno izobraževanje. Ameriške raziskave kažejo, da tveganje, da študent ne bo uspešno zaključil formalnega izobraževanja, raste, če študent ne nadaljuje študija takoj med različnimi stopnjami, ima 25 let ali več, ima odvisne otroke ali starše, je poročen ali samski roditelj, je vpisan izredno in je v rednem delovnem razmerju (Shirky, 2015). V Sloveniji ves podiplomski študij (vsaj na področju družboslovja) izvajamo tako, kot da ni nikakršne razlike med tem, ali študent samo študira in je redni študent v

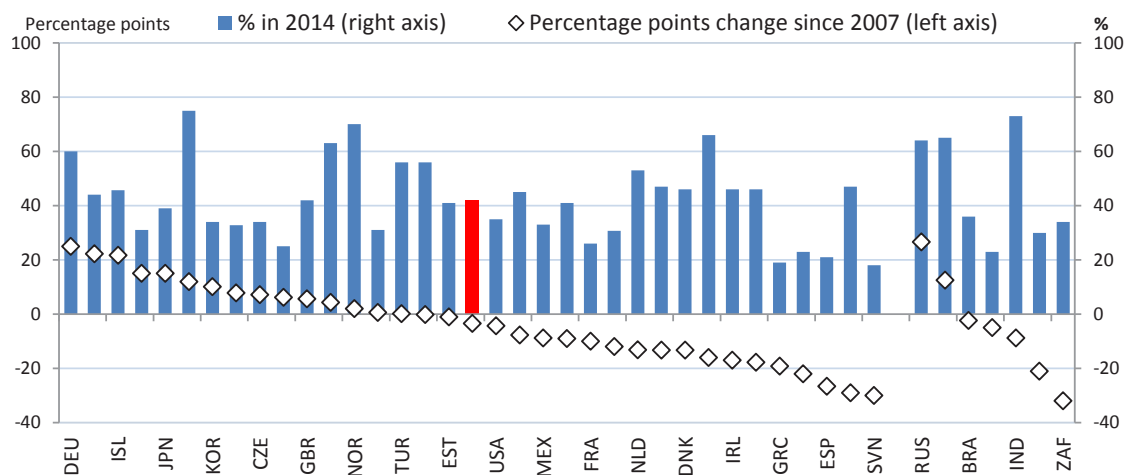
pravem pomenu tega pojma ali pa je sicer redno vpisan, a je v resnici redno zaposlen in tudi še študira. Temu primerni so naši rezultati.

Kot sem povzel na začetku tega prispevka, je FDV naslednica politične šole Zveze komunistov Slovenije in njen prvi upravitelj je bil Stane Dolanc, na slovenski Wikipediji opisan kot drugi človek Zveze komunistov Jugoslavije (https://sl.wikipedia.org/wiki/Stane_Dolanc, 21. 3. 2016) in avtor znamenitega stavka iz leta 2017: »Vsem mora biti jasno, da smo pri nas na oblasti mi, komunisti, kajti če ne bi bili mi, bi bil kdo drug, vendar temu ni tako in nikoli ne bo.« (Steinbuch, 2013). Na FDV je čutiti željo po amneziji, kot da bodo vsi drugi v družbi pozabili zgodovino fakultete, če bi jo tudi sami pozabili. Pa ni in nikoli ne bo tako. FDV svojo zgodovino ima in z njo se mora soočiti. Brez priznanja in soočenja ne more biti premisleka, refleksije.

FDV je bila ustanovljena zato, da Zvezi komunistov pomaga obladovati družbo in državo. Z leti so se spremenile vse tri: družba, država in FDV. Družbena piramida moči se je obrnila na glavo in politiki se iz grabežljivcev vse bolj spreminjajo v plen. Sedež družbene moči se prenaša iz politične v gospodarsko sfero.

Pravilno vprašanje za danes je, kako lahko FDV prispeva k soustvarjanju družboslovnega znanja v družbi, njegovemu prenašanju čez družbo in rodove ter hranjenju za zanamce. V odnosu do države se to vprašanje preoblikuje v vprašanje, koliko je FDV soodgovorna za katastrofalno stanje zaupanja slovenskih državljanov v njihovo državo, ki je po meritvah Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) najslabše med vsemi triintridesetimi članicami:

Graf 1: Zaupanje v nacionalne vlade leta 2014 in spremembe od leta 2007



Vir: OECD (2015).

FDV se ne more kar odreči soodgovornosti za takšno stanje.

FDV je imela v praktično vsaki slovenski vladi v zadnjih petindvajsetih letih ne le svoje diplomante, temveč tudi svoje aktivne profesorje. S kakšnimi vzgibi in kakšnimi učinki? Čas bi bil, da FDV podvrže lastno telo pošteni evalvaciji ne le znanstvene, temveč tudi družbene proizvodnje.

Sklep

Sodim, da je Fakulteta za družbene vede kot osrednja družboslovna fakulteta v Sloveniji na prelomnici in da potrebuje naslednje premisleke o svoji prihodnosti:

1. Osrednja družboslovna knjižnica Jožeta Goričarja (ODKJG) je srce Fakultete za družbene vede (FDV) v Ljubljani: informacije so kri, ki poganja družbo, ODKJG skrbi za pretok družboslovnih informacij v Sloveniji.
2. FDV odgovarja za družboslovno besedišče in besedila v slovenskem jeziku.
3. Osrednji jezikovni izziv za današnje družboslovje je digitalizacija slovenskega družboslovnega izrazja in slovenskega jezika sploh.
4. Profesorji in študenti FDV morajo biti vsaj trojezični; popolna funkcionalna raba slovenščine kot maternega jezika in angleščine kot sodobne *lingua franca* sta nujni.
5. Profesure na Univerzi v Ljubljani (UL) je treba pošteno odpreti tujejezično govorčim kandidatom, ob tem da se lahko slovenskim prijaviteljem zagotovi določena prednost, vendar če tudi te ne dosežejo, profesura pripade tujcu in s tem se predmet v njegovem času izvaja v angleškem jeziku, za čas trajanja pogodbe o zaposlitvi, a do največ pet let. Če bi tuji profesor želel trajno zaposlitev za nedoločen čas, bi se v petih letih moral priučiti slovensko. Ob profesorjih se mora UL podati v boj za najboljše tuje študente; to je v interesu slovenskih študentov.
6. Treba je prekiniti notranjo reprodukcijo: doktoranti UL se morajo potrditi na boljših drugih univerzah, preden se lahko vrnejo na UL kot profesorji, sicer pa naj gredo najboljši študenti doktorirati na tuje univerze in se vrnejo za visokošolski učitelji na UL – treba je zagotoviti popolno pretočnost in ukiniti vse ovire.
7. Univerza ni edina ustvarjalka novega znanja in zato se mora odpreti v družbo. Delodajalci niso le zaposlovalci diplomantov, temveč soustvarjalci znanja.
8. Sodobno družboslovno izobraževanje ni smiselno brez naravoslovnih in tehnoloških vsebin.
9. Osrednja družboslovna fakulteta je soodgovorna za državo in te odgovornosti se ne more odreči.

Pravi smisel obstoja Fakultete za družbene vede kot osrednje družboslovne institucije v Sloveniji je skrb za pretočnost znanja in posledično vsega univerzitetnega prostora v vse smeri: iz Slovenije v svet in nazaj, na univerzi med znanostmi in disciplinami, med univerzo in družbo ter poprek. Univerzitetni profesorji morajo preseči vlogi raziskovalca in učitelja ter postati družbeni kuratorji, skrbniki družbenega znanja, od katerega ga nekaj prispevajo sami, še več pa ga morajo najti odkriti v družbi.

Literatura in viri

- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Calhoun, Craig (2007): *Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*. New York: Routledge.
- Delanty, Gerard (2001): *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Fuller, Steve (2011): Can Science Survive Its Democratisation? *Logos & Episteme* 2(1): 21–32.
- Logar Berginc, Nataša in Dejan Verčič (2013): Terminological databanks as the bodies of knowledge: Slovenian public relations terminology. *Public Relations Review* 39(5): 569–571.
- Logar Berginc, Nataša, Dejan Verčič in Monika Kalin Golob (2013): Terminologija odnosa s javnošću u slovenskom jeziku. *Medijske studije?Media Studies* 4(7): 94–109.
- Maeda, John (2013): Artists and Scientists: More Alike Than Different. *Scientific American*, July 11. Dostopno prek <http://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/artists-and-scientists-more-alike-than-different/> (21. 3. 2016).
- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding mediaq: The Extension of Man*. New York: Mentor.
- OECD (2015): *Government at a Glance 2015*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/governance/public-governance-a-matter-of-trust.htm>, (11. 5. 2016).
- Shirky, Clay (2015): The digital revolution in higher education has already happened. No one noticed. A Medium Corporation, November 6. Dostopno prek <https://medium.com/@cshirky/the-digital-revolution-in-higher-education-has-already-happened-no-one-noticed-78ec0fec16c7#.w7t9f7ejz>, (21. 3. 2016).
- Snow, Charles Percy (1959): *The Two Cultures*. London: Cambridge University Press.
- Steinbuch, Dejan (2013): Duh Hamleta Dolanca. *Finance*, 19. 4. 2014. Dostopno na <http://www.finance.si/8338829/Duh-Hamleta-Dolanca>, (21. 3. 2016).

***Homo academicus precarious* – Prekarizacija univerze na primeru FDV**

Mirt KOMEL

Prispevek naslavlja vprašanje akademske (ne)enakosti skozi problem prekarizacije akademskega poklica na univerzi na splošno in FDV-ju še posebej. Prekarizacijo, ki je porodila in še vedno poraja novega akademskega človeka, tukaj poimenujemo homo academicus precarious, avtor predstavi v historični perspektivi večjih procesov preobražanja akademskega polja, tj. predvsem bolonjske reforme, množičnega študija, poglobljevanje znanja in vsega tistega, kar je mogoče razumeti kot proces podruž(a)bljenja univerze. Prispevek svoja epistemološka izhodišča in dotičen konceptualni aparat črpa iz socioloških analiz Pierra Bordieuja, marksistične filozofije Louisa Althusserja in teoretske psihoanalize Jacquesa Lacana, empirično gradivo pa iz praktične izkušnje delovanja Visokošolskega sindikata Slovenije FDV – UL.

Ključne besede: akademska (ne)enakost – prekarizacija akademskega plokca – Bordieu – Althusser – Lakan

*Nekateri zanikajo gorje in opozarjajo na sonce.
On zanika sonce in opozarja na gorje.
Franz Kafka*

Uvod: kafkowska »Ona«

Dovolite mi, da glede na stvar, za katero gre, tj. dolgotrajen, dolgoročen in kompleksen proces prenove bolonjskih programov na Fakulteti za družbene vede, začnem z za akademsko okolje nemara nekoliko nenavadno izbiro avtorja, ki pa bi gotovo z navdušenjem spremljal stvar od blizu in dogajanje literariziral, namreč s Kafka.

V svoji kratki zgodbi s še krajšim naslovom On (Er) je neimenovani protagonist postavljen v položaj, v katerem nanj pritiskajo sile preteklosti in prihodnosti. Recimo, da je FDV prav takšen lik, »On«, vendar preimenovan v »Ona«, kolikor

pač gre za fakulteto, pri čemer je razpotje, o katerem govori naslov posveta (»FDV na razpotju«), natanko tista točka v sedanjosti, na katero pritiskajo sile preteklosti in prihodnosti (akademska tradicija in bolonjska reforma). S tem v mislih preberimo parabolo: »Dva nasprotnika ima. Prvi tišči nanjo od zadaj, od začetka. Drugi ji brani pot naprej. Z obema se bojuje. Pravzaprav jo prvi podpira v boju z drugim, saj jo skuša potisniti naprej, prav tako jo drugi podpira v boju s prvim, saj ga žene nazaj. Ampak tako je le v teoriji. Kajti nasprotnika nista le dva, tu je še ona sama, in kdo zares pozna njene namene« (Kafka, 2001: 180)?

Stvar je na videz preprosta: Ona je umeščena na točki sedanjosti, na katero pritiskajo sile preteklosti in sile prihodnosti, pri čemer je najprej pomembno to, da nobena izmed obeh časovnih silnic – ne pretekla tradicija in ne vizija prihodnosti – ni njen zaveznik: »dva nasprotnika ima«. A vendar v nasprotju s pričakovanji preteklost ne vleče nazaj, ampak pritiska naprej proti prihodnosti, prav tako kot prihodnost ne vleče naprej, ampak pritiska nazaj v preteklost, proti začetku. Ona torej ni preprosto ujetnik/-ca tega časovnega primeža, ampak se nahaja v časovni zevi sedanjosti, bojujoča se z obema nasprotnikoma, obenem pa tudi sama s seboj, pri čemer se poskuša brezupno izvzeti iz tega neustavljivega toka zgodovine in stopiti na neko mesto onkraj, od koder bi lahko nevtrarno opazovala in razsojala dogajanje.

Na prvo žogo bi se zdelo, da je častitljiva akademska tradicija tista, ki vleče FDV nazaj v preteklost, medtem ko jo neoliberalna bolonjska reforma sili v prihodnost. Toda ravno s pomočjo Kafkove parabole lahko perspektivo paradokсно zaobrremo: akademska tradicija je tista, ki po eni strani diktira napredek skladno s starim razsvetljenskim idealom, z druge strani pa bolonjska reforma vrača situacijo vedno znova nazaj na izhodišče.

Vsekakor se zaradi refleksije lahko poskušamo izvzeti iz zgodovine in se oprijeti veje mišljenja, ki se dotika površine neustavljivega toka, toda celo v tem primeru lahko presojamo stvari samo za nazaj – če hočemo stvari zapopasti za naprej, pa moramo, ravno nasprotno, zadržati dih in se še kako globoko potopiti pod površino površinskega duha našega časa.

Univerzitetni *angelus novus*

Situacijo bi lahko še najlepše ponazorili, če bi si pred očmi naslikali nekakšnega kafkovsko-kleejevskega *angelum novus*, dvoglavo bitje univerzitetne zgodovine, ki v enem kljunu drži *Magno Charta Universitatum* iz leta 1988, v drugem pa *bolonjsko deklaracijo* iz leta 1999. Če pustim pri kraju prvo, ki je tlakovalo pot do druge, na katero se kaže osrediniti, lahko vidimo, da se je univerza z bolonjsko deklaracijo zapletla v paradoks »avtonomnega služenja družbi« in s tem izgubila svoj primarni smoter, tj. omiko in izobraževanje, ki mu ga je vendarle zagotavljala

država.¹⁵ Smoter bolonjske reforme naj bi bila pot v »družbo znanja«, toda tisto, kar se dejansko dogaja, se vse bolj in bolj kaže kot »podružabljanje znanja«, tj. sploščatenje, instrumentalizacija, eksploatacija katedrale znanja, ki kmalu ne bo vredno več kot navadna palačinka.¹⁶

Vprašanje vrednosti znanja je povezano s splošnejšim »razvrednotenjem vseh vrednot«, od estetskih do moralnih: Marx in Nietzsche sta detektirala različne vidike tega postmodernističnega razvrednotenja vrednot že v svojem času, kar med drugim govori tudi o tem, da postmodernizem ni posebno zgodovinsko obdobje, ampak tendenca, inherentno prisotna v samem modernizmu kot njegova lastna senca. Marx je na ravni ekonomije detektiral postopno izginjanje uporabne vrednosti blaga na račun menjalne vrednosti, Nietzsche pa je na ravni relativizacije estetskih in etičnih meril evropsko kulturo označil za nihilistično. Vendar proces ekonomskega razvrednotenja vrednosti ni preprosto vzporeden z razvrednotenjem estetskih in moralnih vrednot, ampak razlog za zadnje: ravno v meri, po kateri klasična ekonomija išče in nazadnje najde absolutno vrednost, s katero je mogoče meriti vse druge, namreč menjalno vrednost, toliko se tudi vse druge vrednote podredijo tej in postanejo samo blago menjave. Marx k temu pristavi bistveno dopolnilo, tj. da ima takšna vrednost družbeno obliko, nad katero se je zgražal Nietzsche, ko je udrihal s kladivom po vzpenjajočem se evropskemu nihilizmu. Enako se zgodi z znanjem in prav tukaj leži jedro problema.

Da bi potem lahko razumeli, kaj pomeni prej omenjeno »podružabljanje znanja«, ki predstavlja hrbtno stran bolonjsko deklarirane »družbe znanja«, moramo razumeti samo historično situacijo, ki je pripeljala do tega, da univerza ne služi več državi in da ne izobražuje več državljanov, ampak da zdaj služi družbi in njenim potrebam po aplikativni, unovčljivi, tržno zanimivi znanosti, ki naj se raziskuje in poučuje kot zgodovinski dosežek in ekonomski presežek univerzitetnega sistema.

Množična družba in kultura

Povojna generacija *baby boom* je porodila »množično družbo« ter z njo povezane probleme in izzive, ki so povezani z golim in s surovim dejstvom števila, ki jih tovrstna postmoderna družba producira in reproducira.

Daljnosežnosti zgodovinske premene, ki jo je povzročil vznik množične družbe, lahko vidimo na delu predvsem v sferi umetnosti in kulture, še zlasti v tem, kar sta Max Horkheimer in Theodor Adorno konceptualizirala kot »kulturna industrija«,

¹⁵ Kljub samorazvidni protislovnosti besedne zveze »avtonomno služenje« naj vseeno pripomnim, da gre v tem primeru za enak absurd, kot če bi kdo rekel »kozorogljček«.

¹⁶ Aluzija na knjigo *Od katedrale do palačinke*, ki ima sicer povsem drugačne zastavke od tega prispevka (prim. Kovač, 2009).

opredeljena kot podaljšek dialektike razsvetljenstva, ki si je za nalogo zadala totalno gospodovanje naravi, a se je v 20. stoletju sprevrgla v svoje nasprotje, v totalno go-spodstvo nad človekom: »Kulturna industrija se lahko hvali, da je energično izpeljala v številnih pogledih nebogljeno transpozicijo umetnosti v porabniško sfero, jo povzdignila v načelo, zabavo osvobodila njene vsiljive naivnosti in izboljšala način izdelave blaga« (Adorno in Horkheimer, 2006: 147). Tehnični proces množične produkcije ni nekaj kulturni industriji preprosto zunanjega, ni preprosto sredstvo, ampak njen sestavni del, njeno zobato kolesje. Zabava, ki jo ponuja kulturna industrija, je tako zelo prepletena s produkcijskim procesom, ki jo poganja, da je tudi njen rezultat v obliki zabave v končni instanci samo podaljšek delovnega procesa: »Zabava je podaljšek dela v razmerah poznega kapitalizma« (prav tam: 143). Tu ne gre samo za to, da je – althusserjansko rečeno – zabava ideološka nadstavba, ki zagotavlja nemoten potek produkcijskih procesov, še več, da je sestavni del ideološke reprodukcije možnosti produkcije s tem, ko omogoča, da se bo delavec »jutri – vsak božji jutri – prikazal na vratih podjetja« spočit in zadovoljen (Althusser, 2000: 58–59). Bolj temeljni paradoks je v tem, da so ljudje žejni zabave kot oddiha od delovnega procesa, toda ker je sama produkcija zabave tako odločilno markirana z mehanicistično logiko, ne morejo v zabavi izkusiti ničesar drugega kot samo posnetek samega delovnega procesa, od katerega želijo zbežati.¹⁷

Podobno pravi tudi Hannah Arendt v eni izmed svojih »vaj v političnem mišljenju« – vzpon množične družbe je posrkal vso kulturo in na njenem mestu proizvedel oksimoronični koncept »množične kulture«, pri čemer se je posledično spremenil tudi status umetnosti, ki ni več v funkciji kontemplacije, ampak porabe: »Rezultat seveda ni množična kultura, ki – strogo rečeno – ne eksistira, ampak množična zabava, hranjenje s kulturnimi predmeti sveta. Verjeti, da bo takšna družba sčasoma, ko bo izobraževanje opravilo svoje poslanstvo, postala bolj 'kulturna', se mi zdi usodna napaka« (Arendt, 2006: 214). Element nasilja se ne nahaja samo na konici porabniškega prsta, ki uničuje vse, česar se dotakne, ampak tudi v splošnejšem procesu množične apropiacije kulture in umetnosti, ki sta tradicionalno spadala v področje javnega in svobode, v nasprotju z delom in delovnim procesom, ki spadata v področje prisile življenjskih nujnosti.

Na podlagi vsega tega bi lahko rekli, da če v akademsko polje vdere množična družba, toliko prinese s seboj tudi množično kulturo in njeno logiko porabe, ki prav tako kot umetnost tudi poučevanje preobrazi v vrsto »zabave«, pri čemer tisto, kar

¹⁷ Enako velja za bolonjski študijski proces: tisto, kar je v šestdesetih govoril Althusser glede »šole« kot pglavitnega ideološkega aparata države, tj. da je od francoske revolucije naprej nadomestila Cerkev pri vzpostavljanju vladajoče ideologije kot ideologije vladajočih, velja še toliko bolj danes, ko se je logiko dela prek bolonjske reforme inkorporiralo v študijski proces.

se išče, ni več užitek v znanju, ki vendarle predpostavlja neki element tveganja in ne nazadnje bolečine, ampak ugodje.

Vendar tako kot v zabavni porabi ne more množična družba naleteti na nič drugega kot na posnetek delovnega procesa, tako tudi v množičnem poučevanju neizbežno naleti natanko na isti problem.

Kriza akademskega polja

Podobno kot so Adorno in Arendt ter drugi analizirali posledice vdora množične družbe v polje kulture in umetnosti, tako se je tudi Pierre Bordieu lotil posledic, ki sta ju ista množična družba in njena psevdokultura proizvedla v akademskem polju: *Homo Academicus* je za nas še kako aktualen natanko zaradi ključnega pomena, ki ga daje dvoreznemu procesu masifikacije študija, ki se je iz individualnega spremenil v množični: po eni strani odprtje univerze za vse sloje prebivalstva, po drugi strani pa standardizirana masifikacija znanja.¹⁸

Najprej je treba povedati, da je odlika Bordieujevega pristopa obenem njegova glavna šibkost: po eni strani neizprosno presprašuje družbene razmere delovanja polja, ki naj bi bilo po definiciji znanstveno, nepristransko, objektivno itn., izkaže pa se za še kako determinirano ne samo z zgodovino, ampak tudi in predvsem z arbitrarnostjo in s subjektivnostjo njenih nosilnih akterjev, po drugi strani pa se poskuša izviti iz lastne družbene določenosti, s čimer reafirmira prav tisto znanstvenost, proti kateri nastopa s historičnega vidika. Nič čudnega torej, da tale paradoks preveva celotno Bordieujevo analizo, ki – čeprav podkrepljena z minucioznimi statističnimi analizami – deluje prepričljivo, a ne tam, kjer bi si avtor želel (v objektivnih znanstvenih konstatacijah), ampak predvsem na tistih mestih, na katerih je sam paradoks eksplíciran, tematiziran, reflektiran, npr. na prvi – »Vse tisto, kar lahko vemo le, če smo v tem, in vse tisto, česar ne moremo ali nočemo vedeti, ker smo v tem.« (Bordieu, 2012: 11) – in zadnji – »Razumevanje je v tem primeru težavno samo zato, ker na določen način še predobro razumemo in ker nočemo ne videti ne vedeti, kar razumemo.« (Bordieu, 2012: 43) – strani uvoda, ki nosi naslov »Knjiga za sežig?«, eksplícitna referenca na Li Čijevo knjižno razkritje pravil mandarinskega ravnanja z aluzijo na akademske mandarine. Takšni filozofski trenutki same znanstvene refleksije pa so

¹⁸ Bordieu sicer piše s specifične francoske post-68-perspektive, ampak proces, ki ga detektira, ustreza razmeram slovenskega akademskega prostora v 90. letih prejšnjega stoletja: odprtje univerze množični družbi je pomenilo povečanje števila študentov in hkrati povečanje števila zaposlenih, vse v funkciji učinkovitega študija v službi služenja potrebam nove družbe.

zanimivi natanko kot metarefleksija akademskega polja, vključno z njenimi postopki refleksije, predvsem pa samorefleksije.¹⁹

Bordieuev uvodni zastavek je sposojen pri Kantu, ki je v svojem slovitem spisu »Spor fakultet« konservativni in oblastoslužni triadi treh fakultet prava, medicine in teologije postavil protipol liberalnejših disciplin filozofske fakultete, ki nimajo smotra zunaj sebe, ampak same v sebi. K tej triadi s specifičnim dodatkom *reality-check* četrte Bordieu doda dve novi disciplini in njuni ustrezni fakultetni organizaciji, pri čemer se novi ne nanašata toliko na sami vedi kolikor na njun vzpon v razmerah množičnega študija: sociologijo oz. družboslovje in naravoslovje oz. naravoslovno-tehnične znanosti. Obe disciplini in fakultete, ki so organizirane okrog tehle dveh novumov, se v celotno kantovsko zgodbo umestijo na precej paradoksalno mesto, saj zasedajo obe prej medsebojno izključujoči si poziciji: po eni strani sledijo smotru znanstvenega spoznanja *quo*, po drugi strani pa služijo družbi (naravoslovno-tehnične znanosti so že po lastnem ustroju primernejše za instrumentalizacijo, še zlasti pa za podjetno unovčenje) ali državi (družboslovni kadri od sociologov in politologov pa vse tja do novinarjev in obramboslovcev). Bordieueva zaostritev Kantove distinkcije pa se nazadnje reaktualizira in nazaj iskristalizira kot razlika, ki na eno stran postavlja »znanost reda in oblasti, ki teži k racionalizaciji (v dvojnem smislu) ustaljenega reda«, na drugo pa »znanost, ki pritiče redu in oblasti, ki skuša ne urejati javne stvari, ampak jih misliti kot take, misliti to, kaj sta družbeni red in Država« (Bordieu, 2012: 79). V nadaljnji minuciozni razdelavi problema se že povsem otresemo iluzije, da je mogoče krizo univerze misliti samo kot problem slonokošččnosti akademskega polja v razmerju do oceanskega sveta, ki buta na krhko univerzo z valovi družbenega z ene in z državnimi valovi z druge strani.

Če gre za tenzijo med univerzo kot nekakšno odisejsko triero, ki pluje med družbeno Skilo in njeno tržno zainteresirano logiko, na eni ter državno Karibdo in njenimi političnimi mahinacijami na drugi, primerjava drži, samo če so vsi od tod izhajajoči konflikti preslikani tudi navznoter. Osrednji del Bordieueve analize namreč obravnava samo akademsko polje kot prizorišče bojov za raznorodne oblike oblasti in kapitala: »Kriza, ki je razdelila učiteljski korpus, je kriza verovanja«, kriza verovanja v »svete statutarne meje, ki zahtevajo priznavanje«, pri čemer je »kriza univerzitetnih hierarhij« samo eden izmed odrazov krhanja etabliranih meja (Bordieu, 2012: 161). Tale kriza je najotipljivejše utelešena v medgeneracijskem konfliktu med »starimi« in »novimi« akademiki, pri čemer generacija ni razumljena preprosto kot biološka kategorija, ampak čisto preprosto kot akademska: razlika med »starimi« in »novimi«

¹⁹ Natanko tak obrat perspektive navznoter pa je tisto, kar predlagam v primeru Univerze v Ljubljani na splošno in FDV-ja še posebej: veliko svojega družbeno angažiranega znanstvenega početja je usmerjenega navzven, zelo malo pa navznoter.

se namreč nanaša na razliko med tistimi, ki so se »po starem« ali »po novem« šolali, usposabljali, napredovali in (ne)upokojevali.

Natanko na tejle točki se vzpostavi glavna fronta bojev, od sindikalnih do intelektualnih, ki potekajo na ravni ločnice med maloštevilnimi aristokratskimi mandarini (in njihovimi akademskimi administratorji, ki vihtijo birokratske moči in uživajo malodane fevdalne privilegije) od preostalega mnoštva, ki bolj kot je potisnjeno v pre karen, trajno odvisen in neznosno eksploatiran položaj, bolj začena postavljati pod vprašaj pravila igre, s čimer pa se spreminja tudi struktura akademskega polja. Tisto, kar Bordieu imenuje »kriza akademskega polja«, se kaže kot »kriza verjetja« v red nasledstev, ki v zadnji instanci temeljijo na »verigi anticipiranih identifikacij«, tako da mlajše generacije začnejo na tej podlagi postavljati pod vprašaj samo akademsko tekmo in njena napisana in nenapisana pravila, še več, v tem lahko prepoznamo distinktivno značilnost »splošnega modela revolucionarnih procesov«.

Prelom kroga upanj in možnosti pomembno frakcijo manj dominiranih med dominiranimi objektivno pripelje do izstopa iz tekme, tj. iz konkurenčnega boja, ki implicira prepoznavanje igre zastavkov, ki so jih vložili vladajoči, in do vstopa v boj, ki mu lahko rečemo revolucionaren, kolikor je njegov namen uvesti druge zastavke in tako bolj ali manj na novo opredeliti vso igro in adute, ki v njej omogočajo zmago (Bordieu, 2012: 181–182).

Revolucionarni procesi, ki jih v svojem francoskem kontekstu omenja Bordieu, implicirajo logiko razrednega boja, o katerem je govoril Marx, pri čemer je seveda treba marksistično analitiko preoblikovati glede na kontekst: revolucionarni subjekt v našem primeru namreč ni (post)industrijski proletariat, ampak (post)univerzitetni prekariat.

Univerzitetni razredni boj

Linijo, ki preči akademsko polje, je potem mogoče v marksističnih terminih brati kot *univerzitetni razredni boj*, ki poteka med mlajšimi, nižje habilitiranimi, prekarno zaposlenimi generacijami in precej bolj zaposlenimi starejšimi akademskimi mandarini, nosilci moči in kapitala.²⁰

Vse titularne razlike v nazivih, ki naj bi izhajale iz enega samega merila, tj. *védnosti*, se tako izkažejo za nekaj precej drugega, namreč za rezultat historigenega razrednega boja. Kolikor gre za zgodovinski novum, ki je posledica prenaseljenosti

²⁰ Razmerje med akademskim delavcem in njegovim prekarnim protipolom je, vsaj v splošnih obrisih, enako v vseh sorodnih poklicih (umetnost, kultura, novinarstvo itn.), kolikor je pač prekarno delo na splošno definirano kot nestandardno, podplačano in negotovo delo, ki se pojavlja predvsem v storitvenem sektorju zaradi razširjanja informacijske tehnologije in fleksibilnosti delovnih mest, ki jih tovrstno razširjanje proizvaja (Fudge in Owens, 2006: 3–26).

univerzitetnega prostora, pa se ne gre čuditi, da se je védnost razvrednotila ne samo na ravni poučevanja in raziskovanja, na kateri naj bi znanost po novem služila potrebam družbe, ampak tudi na ravni zaposlovanja in vodenja univerzitetnih ustanov.

Natanko na podlagi ali vsaj v senci »krize akademskega polja« sta Lacan in Foucault veliko pred Bordieujem detektirala isti problem razmerja med oblastjo in védnostjo. Foucault je vse od svojih prvih del (*Zgodovina norosti v času klasicizma*, *Rojstvo klinike*) sledil ništricu védnosti in oblasti, toda na začetku le na način vprašanja, »kako védnost strukturira oblast« (npr. kako v obdobju novoveške filozofije racionalni znanstveni diskurz izključi diskurz norosti in posledično omogoči družbeno izključitev norcev), šele pozneje (*Arheologija védnosti*, *Besede in reči*) pa je vprašanje zaobrnil v za nas veliko relevantnejše, tj. »kako oblast strukturira védnost« (Foucault, 1991: 57–75). Lacan pa je, še zlasti in najbolj eksplicitno v svojem seminarju z naslovom *Hrbtna plat psihoanalize*, lepo pokazal, kako je univerzitetni diskurz nadaljevanje gospodstva z drugimi sredstvi, s sredstvi védnosti: elementaren nabor štirih psihoanalitskih konceptov (označevalec – gospodar S 1, veriga označevalcev ali védnost S 2, objekt mali a, zaprečeni subjekt \$); njihovo medsebojno izmenjevanje prikaže štiri načine, kako so organizirane družbene vezi, pri čemer ti štirje elementi zasedajo štiri predhodno določena mesta v matrici, ta »aparatus na štirih nogah« pa s četrtrinskimi obrati strukturira štiri temeljne diskurze: diskurz gospodarja, univerze, histerika in analitika (Lacan, 2008: 29). Vsak izmed teh diskurzov predstavlja enega izmed nemogočih poklicev, o katerih je govoril Freud: gospodovanje, vzgajanje, zapeljevanje in analiziranje. Diskurz gospodarja je paradigma, po kateri se strukturirajo vsi drugi diskurzi, v nasprotju z diskurzom histerika in analitskega diskurza pa je univerzitetni diskurz dopolnilo prvega, nadaljevanje gosposke oblasti s sredstvi védnosti.

Kako se omenjeni univerzitetni razredni boj kaže na Univerzi v Ljubljani na splošno in na primeru FDV še posebej?

V luči povedanega bi rad najprej izpostavil, da razlika med učitelji in učenci, med profesorji in študenti, *ni* razredna razlika, če drugega ne, zato ker ne gre za delovno razmerje, ampak za nekaj drugega – za transferno razmerje, na katerem ne nazadnje temelji ali je vsaj mogoče utemeljiti definicijo univerze kot skupnosti učiteljev in učencev.²¹

Za najočitnejšo razredno razliko se izkaže razlikovanje med pedagogi in raziskovalci, znotraj obojih pa naprej razlikovanje glede na habilitacijo (lektorji, asistenti, docenti, izredni in redni profesorji), predvsem pa glede na tip zaposlitve (avtorske pogodbe, pogodbe za določen čas, pogodbe za nedoločen čas), pri čemer so raziskovalci

²¹ Avtocitati ne štejejo, a naj kljub temu vendar napotim na svoje *Sokratske dotike* (Komel, 2015), v katerih sem v sklepnem poglavju poskušal pokazati, kako bolonjski vdor delovnega procesa v študijskega preobraža akademsko skupnost, ki temelji na transferju, v delavsko skupnost, ki temelji na kapitalu (kreditne točke so samo simptom omenjene transformacije).

v bistveno bolj prekarnem položaju kot pedagogi oz. jih s tistim prekarno zaposlenim delom pedagoškega kadra strukturno družijo isti problem negotovosti, podplačanoosti, preobremenjenosti itn. kot obe omenjeni skupini družijo tudi s strokovnimi službami. Natanko na tej podlagi preknosti kot minimalnem skupnem imenovalcu se je ustanovil Visokošolski sindikat Slovenije Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Razločitvena razredna linija je razberljiva že iz samega statuta univerze in posledično pravilnika fakultete, ki določa, da so predstojniki in senatorji lahko samo polno, tj. 100-odstotno zaposleni pedagogi, medtem ko so dekanji in rektorji lahko samo redni profesorji. Prav tukaj se najlepše pokaže, kako je moč hrbtna plat védnosti, kajti ko gre za zasedbe omenjenih položajev, nikakor ne štejejo znanstvene reference, kakor je lepo povedal sam rektor UL Ivan Svetlik na okrogli mizi Svobodne univerze, ki smo jo organizirali na temo akademske (ne)enakosti: »Kaj mislite, da sem bil izvoljen na podlagi svojih znanstvenih referenc?«²² Rektorjevo stališče je veliko bolj pošteno kot tisto, ki ga zastopajo določeni akademski mandarinji, ko s položaja moči, tj. funkcije v akademski hierarhiji ali vodstvenega položaja, izpeljujejo svojo večv(r)édnost.

Vsekakor pa se razkorak med močjo in védnostjo lepo pokaže tudi na ravni pridobivanja in obnavljanja habilitacij: v določenih primerih se je izkazalo, da so se nekateri habilitirali v rednega profesorja z referencami, ki ne bi zadostovale niti za asistenta, medtem ko so bili določeni asistenti zaustavljeni na pragu docenture, čeprav so še presegali dana merila. Še več, če sinhrono strukturo prevedemo v diahrono, zlahka vidimo, da se je starejša generacija habilitirala v višje nazive po bistveno manj zahtevnih merilih od tistih, s katerimi se spoprijemajo mlajši univerzitetniki (znanstveno indeksirane revije itn.).

Pa še eno divizijsko linijo želim nasloviti, tj. že omenjeno razmejitveno linijo, ki se jo običajno rado vleče med akademskim kadrom in strokovnimi službami, kjer je podlaga za razlikovanje ravno označevalec »akademskeosti«. Vsekakor strokovne službe ne opravljajo ne pedagoškega ne raziskovalnega dela, dejstvo pa ostaja, da ne eno ne drugo ne bi moglo potekati brez njih in da bi jih potem, če drugega ne, morali vključiti v akademsko skupnost in jim omogočiti iste pravice glasovanja na akademskem zboru.

Prepričan sem, da se tudi na splošno da večino stvari, ki sem jih tukaj v grobem orisu naslovil, rešiti ne tako, da se pretvarjamo, da so omenjeni problemi stvar perspektive, individualne psihologije in podobnih neslanosti, ampak da se jih da razrešiti edino na sistemski ravni s pravno-politično akcijo, tj. z artikulacijo na ravni statuta univerze, pravilnika fakultete in seveda Zakona o visokem šolstvu, še zlasti na ravni njihovega spreminjanja.

²² <http://svobodnauniverza.si/2014/12/okrogla-miza-o-akademski-reenakosti/>

Sklepne misli: ideja prava in udejanjanje pravice

Če sem do tukaj postopal marksistično, v soglasju s stvarjo, za katero gre, tj. univerzitetni razredni boj, naj zdaj končam s heglowskimi notami. Hegel je v prvem paragrafu svoje *Filozofije pravice* zapisal, da ideja prava – in iz nje izhajajoče pravice – predpostavlja skladje med pojmom in dejanskostjo. Če naj bo torej ideja prava prava ideja, samo pravo (v našem primeru: Pravilnik FDV, Statut UL, Zakon VŠ) ne smemo razumeti kot neko normativno idejo, ki naj bo samo abstraktna, približna, orientacijska, ampak kot pojem pravice, ki brez udejanjanja nima nobene dejanskosti. Smoter VSS FDV – UL ni bil v tem pogledu nikoli nič drugega kot heglowska ideja prava, tj. udejanjanje pojma pravice. V vseh primerih, ki smo jih obravnavali v preteklih letih (na sindikalno pravno pomoč so se obrnili predvsem in navadno tisti, ki zasedajo prej omenjena prekarna delovna mesta: asistenti, mladi raziskovalci, docenti in strokovne službe), se je namreč vedno znova izkazalo, da je bila pri tistih nosilcih akademske moči, ki niso hoteli upoštevati prava, natanko sindikalna pravna služba tista, ki je omogočila udejanjanje pravice, medtem ko pri tistih, ki so hoteli upoštevati pravo in so bili pripravljeni vzeti stvar nase, prehod k uporabi pravnih sredstev sploh ni bil potreben. Nauk, ki ga lahko od tod potegnemo, je naslednji: da bi udejanili marksistični razredni boj v praksi, je treba vzeti heglovsko idejo prava zares.

Literatura in viri

- Adorno, Theodor in Horkheimer, Max (2006): *Dialektika razsvetljenstva*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Althusser, Louis (2000): *Izbrani spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis/cf*.
- Arendt, Hannah (2006): *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina.
- Bordieu, Pierre (2012): *Homo Academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Foucault, Michel (1991): *Vednost-oblast-subjekt*. Ljubljana: Krtina.
- Fudge Judy in Owens Rosemarry (2006): *Precarious Work, Women and the New Economy: The Challenge to Legal Norms*. Oxford: Hart.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2015): *Filozofija pravice*. Ljubljana: Krtina.
- Kafka, Franz (2006): *Babilonski rov*. Ljubljana: Kondor.
- Komel, Mirt (2015): *Sokratski dotiki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede UL.
- Kovač, Miha (2009): *Od katedrale do palačinke*. Ljubljana: Študentska založba.
- Lacan, Jacques (2008): *Hrbtna plat psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Svetlik, Ivan (2014): Dostopno prek <http://svobodnauniverza.si/2014/12/okrogla-miza-o-akademski-noonakosti/> (1. 12. 2015)

II.
PRENAVLJANJE PROGRAMOV:
MED SANACIJSKIMI UKREPI IN
RAZVOJEM

Uvajanje bolonjskih programov na FDV²³

Monika KALIN GOLOB

Prispevek prikazuje podlage za reformo programov FDV UL od leta 2003/04, analizira ukrepe, ki so akreditirane programe finančno in vsebinsko izboljšali po prvih letih izvajanja, ter pojasnjuje vzroke za začetek zadnje reforme, ki je bila začeta kot sanacijski načrt. Izhajajoč iz ankete med članicami Univerze v Ljubljani, ki je želela ugotoviti, kako so organizacijsko vstopale v prenavljanje programov, ugotavljamo podobnost težav, ki izhajajo večinoma iz neurejenga zunanjega pravno-formalnega in finančnega okvira ter neustrezne organizacijske strukture fakultet. Deset let od izvajanja prvih bolonjskih programov v Sloveniji neposodobljen zakonski okvir, neurejeno financiranje visokega šolstva in gospodarska ter družbena kriza ne gradijo družbe znanja, ampak prispevajo k razkrajanju kakovostnega javnega šolstva.

Ključne besede: bolonjska reforma, Fakulteta za družbene vede, implementacija visokošolske reforme, prenova programov 2003/04–2015/16

Uvod

Prenavljanje programov na FDV je bilo intenzivno v št. letih 2003/2004–2004/2005, ko si je vodstvo pod dekanstvom red. prof. dr. Anuške Ferligoj za temeljni cilj mandata zadalo preoblikovati in akreditirati programe, skladne s smernicami bolonjske deklaracije.

Prenova je potekala po načelu, da gre za krožni proces – od komisije za prenovu in vodstva fakultete, ki oblikujeta smernice, h katedram in oddelkom, ki oblikujejo

²³ Poglavje je povzeto in prirejeno iz raziskovalnega poročila avtorice pri projektu »Analiza implementacije bolonjskega procesa v Sloveniji«, šifra V5-1017, ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«; prim. Kalin Golob 2012, Kropivnik idr. 2012, Kohont idr. 2012a; 2012 b). Nadgrajeno z izkušnjami pri koordinaciji Komisije za akreditacijo in razvoj programov med septembrom 2014 in oktobrom 2015 (KARP 2015).

predloge in rešitve, ter potem nazaj prek komisije za prenovu in vodstva fakultete do senata. Konsenz je obstajal tudi o tem, da se v procesu spreminjanja in prenove **ohrani značaj FDV** in s tem tisto, kar smo razumeli kot **prednost naših diplomantov** pred diplomanti drugih družboslovnih fakultet. To prednost je komisija definirala kot:

- široko splošno razgledanost, ki jo naši diplomanti pridobijo pri temeljnih družboslovnih teoretskih predmetih;
- usposobljenost za analitično mišljenje in ravnanje, ki ga pridobijo skozi metodološke in statistično-informatične predmete;
- znanje tujih jezikov, ki ga pridobijo s študijem programom prilagojene strokovne terminologije v več tujih jezikih (Prim. Kolarič 2010).

Formula **4 + 1** je bila izbrana iz potrebe ohraniti vse te predmete za oblikovanje široko razgledanih, analitično usposobljenih in v evropskem prostoru konkurenčnih diplomantov in magistrantov.

Ob prenovi so vsebinsko odgovornost prevzele katedre kot skrbnice programov, in ker je bilo treba nadaljevati proces diferenciacije med študijskimi programi, da bi razvijali aktualne in moderne družboslovne vede, je to pomenilo **pretvorbo prejšnjih študijskih smeri v samostojne programe**, s čimer naj bi se povečala njihova transparentnost in prepoznavnost z vidika javnosti oziroma bodočih študentov in zaposlovalcev. Akreditirali smo 12 univerzitetnih programov prve stopnje in enega visokošolskega strokovnega ter 29 programov 2. stopnje.

Da bi se ob diferenciaciji programov izognili njihovi razdrobitvi, smo ob bolonjski prenovi načrtno vzpostavili povezave med študijskimi programi, in sicer:

- znotraj fakultete z določilom, da mora biti tretjina predmetov programa izbirnih, pri čemer mora biti ob programskih izbirnih predmetih prostor tudi za fakultetne izbirne predmete. To dejansko pomeni, da je vsak obvezni predmet določenega programa izbirni predmet za študente drugih programov;
- zunaj FDV z določilom o vsaj enem odprtem izbirnem predmetu ter s priporočilom o oblikovanju skupnih programov z drugimi fakultetami in univerzami na drugi ter tretji stopnji študija (Kolarič 2010).

Finančno smo na 1. stopnji izhajali iz stroškov starih programov (ure starih programov so se prenesle v nove), pri načrtovanju so bile katedre zato omejene s finančnimi enotami, ki so po eni strani programe silile v povezovanje (skupni predmeti) in po drugi zagotavljale, da bi dodeljena sredstva zadoščala za izvajanje novih programov.

Evalvacije ter ukrepi in popravki programov

Prva tri leta izvajanja dodiplomskih programov smo uspešnost prenove spremljali s posebno anketo (Spremljanje izvedbe bolonjskih predmetov, ankete o izvajanju bolonjskih programov na FDV za št. leta 2005/06–2007/08, pripravila komisija pod vodstvom prof. dr. Anuške Ferligoj), in sicer dvakrat letno, za vsak semester posebej. Poleg tega smo ocenjevali izvajanje z naslednjimi dejavnostmi:

- samoizobraževalnimi seminarji izmenjava izkušenj z izvajanjem bolonjskih programov (november 2007–april 2008), ki so bili organizirani z željo predebatirati, oceniti in izmenjati triletno pedagoške in sistemske izkušnje s prenovljenimi programi;
- sestanki s predstojniki kateder in oddelkov med letoma 2005–2008;
- posvetom fakultet in univerz, ki so uvedle bolonjske programe v letu 2005/06, Živeti z bolonjo, ki ga je organizirala prodekanja za dodiplomski študij 18. junija 2007 na FDV;
- evalvacijo bolonjske izvedbe, ki jo je opravila Služba za dodiplomski študij s stališča vodenja in upravljanja s programi (2007, 2008);
- evalvacijo bolonjske izvedbe, ki jo je opravil ŠS FDV (2008);
- evalvacijo UL, ki jo je opravila zunanja revizija EUA (2007);
- poročili za kakovost od 2006 do 2010;
- rednimi univerzitetnimi študentskimi anketami, kot jih predpisuje UL, za vsako šolsko leto;
- vprašalniki NNF, ki jih zahteva in obdeluje UL, in sicer od 2006 do 2010.

Na podlagi teh dokumentov in razprav ter izračuna stroškov po programskih enotah in dejanskih stroškov ter usmeritev in sklepov Univerze v Ljubljani (UL) v zvezi z akreditacijo in izvajanjem bolonjskih programov je bila **septembra 2008 opravljena delna evalvacija bolonjske prenove in predlogi ukrepov** (junij–september 2008). Na njeni podlagi smo po skoraj štirih letih izvajanja programov ugotovili nekatere pomanjkljivosti, ki jih prinaša nerealno financiranje, prevelike študijske skupine in preširoka izbirnost. Pomanjkljivosti prenovljenih programov je lahko pokazala šele dejanska izvedba: premalo organizirana izbirnost in zato prekrivanja predmetov, deloma tudi vsebin, razdrobljenost programov, finančna nevzdržnost kljub omejevanju ob reakreditaciji.

V študijskem letu 2008/09 smo zato sprejeli ukrepe, ki **odpravljajo preveliko in prezgodnjo izbirnost** v prvih dveh letnikih ter jo preusmerjajo v višje letnike, zato da bi bila izbira študentov kompetentnejša in tehtnejša, ter jih uvedli v okviru manjših sprememb programov. Izvedbo 1. stopnje smo **finančno konsolidirali**, tako da smo programe natančno finančno pregledali in jih ponovno vrnili v omejene finančne enote.

Glede obremenitev študentov, ki so se z evalvacijami prvih treh let izkazale za zelo različne, smo s prenovljenimi Merili in določili za izvedbo bolonjskih programov poskušali sistematično izmeriti in določiti zahtevnost obremenitev glede na različne oblike dela študentov ter tako uravnotežiti njihovo delo, da bi se izognili premajhni ali preveliki obremenjenosti. Kot zelo učinkoviti so se izkazali **tedenski načrti dela**, ki so omogočali transparentnost rokov za izdelke in pripravo študentov na vsebinske sklope posameznega tedna.

Študentske ankete (UL) so pokazale izboljšanje ocen pedagogov, in to opazno, zaradi česar smo sproti ocenjevanje in manjšanje števila predmetov zgolj s končnim izpitom ocenili kot prednost prenovljenih programov ter to pri vsakoletnem obravnavanju metod dela spodbujali.

Jeseni 2008 je bila imenovana Komisija za reakreditacijo bolonjskih programov, ki je v enem letu prevetrila izhodišča bolonjskih programov na FDV, predlagala popravke programov, in sicer predvsem zmanjšanje števila predmetov na 1. stopnji, zmanjšanje izbirnosti, ki se je pokazala kot organizacijsko in vsebinsko pomanjkljiva, izločevanje prekrivnih vsebin in višja kakovost, usklajevanje obremenitev študentov po letnikih in programih ter ustrezna zahtevnost študija.

Študenti prve generacije so ob zaključku prvostopenjskega študija (**pomlad 2009**) odgovarjali na anketo o zadovoljstvu s programi, kjer so kot pomanjkljivost izpostavili predvsem premajhno usklajenost glede obremenitev in vsebin znotraj programa ter si želeli še bolj specializiranih vsebin in manj izdelkov. Na podlagi rezultatov so bili opravljeni vsebinski pogovori s predstojniki kateder, ki so rezultate anket upoštevali pri pripravi učnih načrtov že v naslednjem št. letu. Evalvacija programov je bila ocenjena v vodstvu ter Komisiji za dodiplomski študij in Komisiji za reakreditacijo bolonje, ki je senatu **9. 11. 2009** ob koncu postopkov predlagala ustrezne ukrepe. Senat je ukrepe sprejel in v letu dni so katedre po predlogu vodstva in Službe za dodiplomski študij pripravile predloge novih programov. Programi so bili predstavljeni na javni obravnavi **14. junija 2010**.

Zaradi nove resolucije o visokem šolstvu in nejasnega finančnega okvira, predvsem negotovosti glede financiranja 2. stopnje, ter dejstva, da moramo akreditirati programe v trenutku, ko še ni jasno, kakšen bo nov zakon o visokem šolstvu, je vodstvo senatu predlagalo, da pri podaljšanju akreditacije še ne uvajamo novih že predlaganih sprememb in akreditiramo stanje, kakršno izvajamo v št. letu 2009/10. S tem se izognemo morebitni izvedbi treh različnih sistemov študija, kar bi povzročilo oteženo prehajanje študentov ter finančno in kadrovsko nevzdržno podvajanje izvedb. Senat FDV je **8. novembra 2010** sprejel sklep, da se tudi ob podaljšanju akreditacije ne uvajajo velike spremembe, ki bi predvidevale novo akreditacijo programov, ampak da na 1. stopnji poziv za reakreditacijo izkoristimo za natančen pregled vsebin v učnih načrtih in uskladimo obremenitve študentov s pridobljenimi kompetencami in znanji, kot to predvidevajo novi obrazci in evalvacije. Ker

smo v postopek ponovne akreditacije v letu 2011 vložili stanje programov 1. stopnje po ukrepih iz št. leta 2009 (izbirnost v višjih letnikih, finančna uskladitev programov, usklajene vsebine in kompetence), smo z manjšimi dopolnitvami in dogovori dejansko akreditirali izboljšano stanje prvotne akreditacije.

Pomanjkljivo financiranje druge stopnje, ki je upoštevalo »glavarino« enako študentu na prvi stopnji, je v celoti izničilo idejo snovalcev bolonjskih programov, da bo drugostopenjski študij individualiziran. Ob enakem financiranju bi bilo treba ohranjati enako število študentov kot na prvi stopnji, kar je bilo v popolnem nasprotju z akreditiranim stanjem, ki je predvidevalo manjše število vpisanih in kakovostne podiplomske programe. Izvedbe programov druge stopnje so bile že v prvem letu za pedagoge polovično finančno ovrednotene, nejasno in neurejeno financiranje je povzročilo, da je FDV večino programov druge stopnje izvedbeno prepolovilo. Zaradi finančne stiske smo zmanjšali število kontaktnih ur, nekateri programi nikoli niso bili ponujeni v izvajanje.

Podiplomski študij je bil največje razočaranje, medtem ko so si ga ustvarjalci na FDV predstavljali kot visoko kakovostne individualizirane programe, je država s svojim nefinanciranjem zagotovila ravno nasprotno. Ker so postali del plače, je hkrati za pedagoge in pedagoginje to pomenilo stalno socialno nestabilnost: zaradi odvisnosti polne obremenitev od (ne)izvedbe 2. stopnje je postalo vse do končnega vpisa v drugo stopnjo (oktober) nejasno, ali bo plača 100-odstotna ali ne. Ta nestabilnost je povzročala popravke predmetnikov na prvi stopnji v zadnjem trenutku in na vseh ustreznih organih. Stalne spremembe so večale obremenjenost administriranja kateder in strokovnih služb, namesto z vsebino in kakovostjo se dolga leta ukvarjamo predvsem s formalnimi in eksistenčnimi vprašanji, kar k ustaljeni izvedbi in kakovostnemu delu ne prinaša veliko.

Od št. leta 2011/12 je FDV zaradi gospodarske in finančne krize prejemale vedno manj denarja. Zmanjšanje financiranja FDV v letih 2012, 2013 in 2014 povzroča, da za polno izvajanje akreditiranih programov ni dovolj denarja – kljub ostrim sanacijskim ukrepom. FDV je kumulativno v treh letih, 2012–2014, izgubila 2,5 milijonov evrov v primerjavi z višino sredstev iz leta 2011.

Generacije dijakov do leta 2020 upadajo, sredstva za visoko šolstvo pa se nenaravno krčijo. Zato je razumljivo, da je vodstvo v svojem dokumentu *Izzivi za reakreditacijo programov* (Podnar 2014) v ospredje spreminjanja programov postavilo finančno sanacijo.

KARP (KARP 2015) je na seji 2. septembra 2014 ob obravnavi predloga vodstva menila, da je po desetih letih izvajanja prenovljenih programov finančna stiska realnost, ki je ne moremo ignorirati, ne sme pa biti edini razlog za reakreditacijo programov. Usmeritev sprememb študijskih programov mora izhajati iz temeljitega premisleka o **viziji in strategiji nadaljnjega razvoja FDV**, upoštevanja **kadrovskih virov** ter zagotavljanja **kakovostnega študija in raziskovanja** (prim. prispevek H. Iglič v nadaljevanju).

Aktualne vsebinske in organizacijsko-izvedbene težave

1. Individualizacija študija

Na fakulteti, ki je z organizacijo predmetov želela doseči piramidalno strukturo (torej od skupnih predmetov, ki dajejo dober družboslovno-humanistični temelj, do specializiranih programskih), se je individualizacija študija s skupinami od 250 do 50 študentov izkazala za neizvedljivo idejo. Zagotavljanje kreditnih točk z izdelki in sprotnim delom je pri takih predmetih preobremenilo učitelje in študente. Za ustvarjanje manjših skupin in s tem možnosti individualizacije študija pa bi morali zagotoviti dodatna sredstva, predvsem na 2. stopnji.

2. Izbirnost

Prvotno zamišljena izbirnost je bila na FDV kar tretjinska, vsi predmeti so še danes tudi izbirni (do določene kvote za študente nematičnega programa in zunanje), kar pa v praksi pomeni prekrivanje urnikov, slabe izbire študentov, neustrezno predznanje in posledično težje delo pri predmetu ter slabšo prehodnost. Delno smo z ukrepi, kot je bilo zapisano, težave omilili in prenesli izbirnost v višje letnike ter jo zmanjšali. Veliko vprašanje pa ostaja odprta zunanja izbirnost (torej izbirni predmeti na drugih fakultetah), saj predstavlja velik organizacijski in vsebinski zalogaj: kako doseči neprekrivnost in vsebinsko smiselne izbire glede na predznanje študentov. Najbrž bi fakultete morale zagotoviti en dan v tednu le za odprte izbirne predmete, pravočasno ponuditi urnik in vsebine zanje ter ponuditi predmete, ki so obvladljivi brez specifičnega predznanja.

3. Dopolnilni letnik

Kljub temu, da država zagotavlja petletni redni študij na programih 1. in 2. stopnje, je diskriminirala tiste študente, ki želijo po končani triletni prvi stopnji nadaljevati drugostopenjski študij na tistih programih, ki imajo strukturo 4 + 1. Pretočnost študentov je pri takih programih nerešena, saj za dopolnilni letnik, ki bi nadoknadil 60 manjkajočih KT, študent ne dobi statusa in ga mora financirati sam. Tako imamo v državi, ki je sprejela tri modele strukture bolonjskega študija (4 + 1, 3 + 2, 5 + 0), dejansko diskriminacijo študentov, ki si želijo študij na 2. stopnji nadaljevati na fakulteti, ki nima enake stopenjske strukture. Tudi študenti s programov 4 + 1 niso na boljšem, ko prehajajo na drugostopenjske programe strukture 3 + 2, saj jim dodatnih 60 KT, ki so jih opravili več, na fakultetah skorajda ne priznajo. Ideje o prehajanju med programi in fakultetami, ki so želele širiti interdisciplinarnost na 2. stopnji, tako ostajajo nerealizirane, saj jih onemogoča diskriminatoren položaj študentov, ki prehajajo na programe z drugo strukturo prve in druge stopnje.

4. Financiranje

Še vedno ostaja nerešeno vprašanje financiranja visokošolskega študija. Bolonjsko reformo so morale fakultete izpeljati brez dodatnega denarja, čeprav je tako zahtevna reforma, ki naj bi prinesla več individualnega dela, manjše skupine, nove oblike dela in višjo kakovost, dražja. Nerazumno je financiranje druge stopnje in dejstvo, da so finance za 2. stopnjo, ki naj bi bila manj številna, bile postavljene po glavarini in so torej podaljševale neučinkovit model financiranja 1. stopnje. Spremembe in nove akreditacije programov 2. stopnje zato ne izhajajo iz postavljanja višje kakovosti programov, temveč iz premajhnega financiranja teh programov. Izvedbe se morajo krčiti, učiteljske obremenitve so nejasne, s čimer se od sprejetja reforme stabilnost polne pedagoške obremenitve visokošolskih učiteljic in učiteljev iz leta v leto zmanjšuje.

5. Doktorski študij

Ena od slabih posledic ukinitve znanstvenega magisterija je bil prva leta velik pritisk na nadaljnji študij za vse, ki so končali stari univerzitetni študij. Dobili smo preštetilne kandidate za doktorski študij. Zakon ni omogočal omejitev, zato smo se bali inflacije doktorjev znanosti. Fakultete smo same uspele zajeziiti prevelike kvote, a tudi zakon bi moral omejevati vstop na študij 3. stopnje le za najboljše kandidate. Nejasno financiranje doktorskega študija po drugi strani zadnja leta manjša število kandidatov oz. študij omogoča le finančno zmogljivejšim. Razmislek o ponovni uvedbi znanstvenega magisterija ali uvedbi strokovnega doktorata je nujen.

6. Internacionalizacija

Ena prvih in strateških prioritet bolonjske reforme je internacionalizacija. Žal država zanj ne želi namenjati dodatnih sredstev, zato so za fakultete tuji študenti breme, za učitelje pomenijo dodatni napor zaradi priprave v tujem jeziku, za status slovenščine kot ustavno in zakonsko določenega visokošolskega jezika pa izgubo pomembnega področja, če država in univerze ne bodo sprejele transparentnih, kakovostnih in finančno podprtih modelov izvedbe programov/predmetov v tujem jeziku. Tu ne gre za vprašanje ali – ali (ali slovenščina ali tuji jezik (angleščina)), ampak za premišljeno jezikovnopolitično zavezo za ureditev in podporo slovenskega jezika kot nujne prvine slovenskega visokega šolstva in znanosti ter programov/predmetov v tujem jeziku kot možnosti za vključevanje tujih študentov, a ne na škodo prvega (prim. Kalin Golob idr. 2013; 2014).

7. Pravno-formalni okvir

Deset let po izvedbi prvih bolonjskih programov še vedno nimamo ustreznega zakona, ki bi sledil bolonjskim idejam: pravice študentov tako podaljšujejo čas študija; število opravljanja izpitov je evropsko neprimerljivo; določitve o neposredni pedagoški obveznosti, ki še vedno pomeni predavanja, vaje in seminarje, ne pa modernejših oblik dela,

so ozke, neaktualne in nefleksibilne; ocenjevanje pri predmetih, ki nimajo končnega izpita, ni urejeno; programi brez končnega diplomskega dela zakonsko niso upoštevani; ne upoštevajo se različni modeli študija; financiranje je še vedno neurejeno, določeno z uredbo in vsakič znova reproducira napake zamrznjega stanja ob uvedbi kosovnega financiranja. Slovensko visoko šolstvo torej iz leta v leto živi v praznem prostoru, ki ne more dajati kakovosti, dokler nima stabilnega pravno-formalnega in finančnega okvira kot prvega pogoja za uspešno delovanje fakultet in univerz.

Da so bili problemi pri uvajanju bolonjskih programov skupni vsem fakultetam, kaže tudi anketa, ki smo jo opravili med članicami UL (Kropivnik idr. 2012). V odprtem vprašanju, »Kaj so ključni izzivi, s katerimi se soočate pri implementaciji bolonjske preнове?« (vprašanje 9), smo dobili odgovore, ki kažejo, da je imela večina članic izzive z vsebinskimi in organizacijskimi vprašanji glede bolonjskih idej ter financiranjem:

- Optimizacija programov na organizacijski ravni, smiselnost razlikovanja med VŠ – UNI, povezovanje vseh treh stopenj, urejanje doktorskega študija (7-krat)
- Finance – pomanjkanje in nejasnosti prihodnjega načina financiranja, mednarodna izmenjava ni financirana (6-krat)
- Izvedba in izbira izbirnih predmetov, nove vsebine, predznanje zunanjih študentov (5-krat)
- Sprememba v razmišljanju o obsegu snovi, ki jo študent mora, zmora obvladati: ECST, obseg literature, časovna stiska, obremenitve, nivo zahtevnosti, enakomerna porazdelitev števila obveznosti (5-krat)
- Pripravljenost študentov na sprotno delo, pridobitev delne ocene z delom med letom (4-krat)
- Potrebna predznanja za prehode med področji in med 1. in 2. stopnjo, variabilnost kakovosti študentov na 2. stopnji (3-krat)
- Usklajevanje vsebin na izvedbenem nivoju, medpredmetno povezovanje (3-krat)
Nejasnost, nedodelanost zakonodajnega okvira, neustrezna institucionalna podpora države glede na zahtevano dinamiko procesov (3-krat)
Zagotavljanje kakovosti v danih razmerah, prevelike skupine (3-krat)
Počasnost, neodzivnost UL, možnost hitrejšega prilagajanja programa (3-krat)
- Kadrovske izzivi (2-krat)
Praktično usposabljanje (2-krat)
Uvajanje tutorstva (2-krat)
Interdisciplinarnost vsebin, prepletanje teorije in prakse (2-krat)
- **Po enkrat:**
Protislovne interpretacije doktrine preнове
Prehodi starih študentov na nove programe
Izvedbe starih + novih programov
Relativno veliko število programov, posebej na 2. st.

Diplomsko delo
 Uveljavljanje novih učnih metod
 Nadaljnja internacionalizacija
 Nizka prehodnost in število let dokončanja študija
 Omejena možnost uporabe in slaba kakovost selekcijskih kriterijev
 Uvedba Športne vzgoje
 Aktualnost kompetenc programa
 Zaposljivost diplomantov
 Dobro usposobljeni in habilitirani vis. učit.
 Priznavanje obveznosti, ki jih študenti opravijo v tujini

Sklep

Bolonjska prenova je na FDV prinesla aktualizirane in moderne programe, a je pri njihovem izvajanju bilo treba v prvih letih marsikaj popraviti. Kosovno financiranje (*lump-sum*), postavljeno v letih množičnega študija na t. i. »glavarini«, je prineslo zamrznitev stanja in porazdelitve sredstev, čeprav so se v zadnjem desetletju okoliščine bistveno spremenile in bi potrebovali popolnoma novo shemo financiranja. Aktualni predlog uredbe (april 2016, v obravnavi dva dni)²⁴ po štiriletni pekinitvi zopet uvaja glavarino, namesto da bi financiralo posamezen program in njegove izvajalce ter družboslovnega študenta cenilo enako kot njegovega humanističnega kolega. Bolonjske ideje o individualiziranem študiju so se izkazale za utopične, saj je študij podfinanciran. Enako velja za vseuniverzitetno izmenjevanje predmetov, saj že znotraj fakultete ni mogoče zagotoviti, da bi se predmeti ne prekrivali.

Opravljenе evalvacije in iz njih izhajajoči ukrepi v prvih sedmih letih izvajanja so sicer prevetrili prvotno zamišljene dodiplomske programe, odpravili pomanjkljivosti in tako tudi povečali kakovost dela s študenti na prvi stopnji. Problemi so nato peto leto prenesli na sprva podfinancirano drugo stopnjo, ki je bila zato stalno v »popravljenih« in manjšanju kontaktnih ur, nato pa vse do danes dejansko nefinancirano (po uvedbi vseh programov 2. stopnje na celotni UL).

Finančna kriza po l. 2012, ki je visokemu šolstvu zmanjšala že tako premajhna finančna sredstva za kakovostno izvedbo programov, je onemogočila razvoj in ogrozila akademske standarde izvajanja programov FDV, seveda pa tudi postavitev nujnih služb za novo organizacijo in vodenje programov, npr. službe za analize, kakovost in

²⁴ Obvestilo javnim in koncesioniranim visokošolskim zavodom o objavi uredbe na e-demokraciji - 007-74/2016/2 / predlog Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov, 11. 4. 2016.

razvoj, ki bi s strokovno podporo dokončno uresničila sistematično vodenje in spremljanje ter implementacijo sprotih ukrepov za merjenje in dvig kakovosti.

Reforma, ki naj bi prinesla višjo kakovost slovenskega visokega šolstva in zmanjšala čas študija, žal ni uspela. Visokošolska zaposlitev ni stabilna: do vpisa študentov druge stopnje ni jasno, kakšno plačo bodo prejeli visokošolski učitelji in sodelavci, raziskovalci in raziskovalke so odvisni od pridobivanja vedno bolj redkih projektov, financiranje za že opravljeno delo je nejasno, ukinjen je bil status asistenta stažista in vzporedne nastavitve tri leta pred upokojitvijo, kar je omogočalo pomoč profesorju in ga razbremenjevalo za raziskovalno delo ter zagotavljalo pomlajevanje kadra. Visokošolski učitelj ni več pedagog raziskovalec, ampak v sistemu plač javnih uslužbencev slabo cenjeni administrator in lovec na raziskave, s katerimi si omogoča vsaj spodobno plačo, ki pa mu žal sistemsko ni zagotovljena.

Študenti študirajo prepogosto zaradi statusa in ugodnosti, ki jih s tem pridobijo, manj zaradi znanja. Nepripravljeni so na sprotno delo in študij, saj večinoma delajo.

Ali je mogoča sprememba? Da, če bi vsi deležniki v visokošolskem procesu sprejeli svojo odgovornost in medsebojno zaupanje: država z ustreznim zakonskim in finančnim okvirom, študenti z usmeritvijo v študij, ne v delo ob študiju in visokošolski učitelji s stabilnostjo položaja in prihodkov ter administrativno razbremenjeni za pedagoško-raziskovalno delo.

V takem okolju bi tudi delo zadnjih dveh let na še eni akreditaciji programov FDV teklo bolj sproščeno, ustvarjalno in v prid razvoja družbe, družboslovja in akademske kulture.



Literatura in viri

- Kalin Golob, Monika (2012): *Čeri bolonjske prenove*: predstavitev rezultatov, pripravljena za namene projekta Analiza implementacije bolonjskega procesa v Sloveniji, šifra V5-1017, Ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Centra za družboslovnoterminološko in publicistično raziskovanje.
- Kalin Golob, Monika, Gaja Červ, Marko Stabej in Mojca Stritar Kučuk (2013): Jezikovna politika slovenskega visokega šolstva: stališča do rabe jezikov in priporočila za njeno urejanje, Slavistična revija, ISSN 0350-6894. [Tiskana izd.], apr.-jun. 2013, letn. 61 (2): 395–412. http://www.srl.si/sql_pdf/SRL_2013_2_04.pdf.
- Kalin Golob, Monika, Marko Stabej, Mojca Stritar Kučuk, Gaja Červ in Samo Kropivnik (2014): Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji, (Knjižna zbirka Stičišča). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- KARP (2015): Poročilo komisije za akreditacijo in razvoj programov ter predlogi komisije o nadaljnjem postopku in pogojih priprav na reakreditacijo. Dostopno prek: http://mi.ris.org/uploadi/editor/doc/1449722630KARP_zaoodelke19_2_201561.pdf.
- Kohont, Andrej, Samo Kropivnik in Monika Kalin Golob (2012a): Analysis of the Bologna reform implementation at the University of Ljubljana: predstavitev rezultatov, pripravljena za namene projekta Analiza implementacije bolonjskega procesa v Sloveniji, šifra V5-1017, Ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za družboslovnoterminološko in publicistično raziskovanje, 2012.
- Kohont, Andrej, Monika Kalin Golob (2012b): The challenges of the Bologna Process: predstavitev rezultatov, pripravljena za namene projekta Analiza implementacije bolonjskega procesa v Sloveniji, šifra V5-1017, Ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Centra za družboslovnoterminološko in publicistično raziskovanje, 2012.
- Kolarič, Zinka (2010): Idejna izhodišča bolonjske reforme 2003–2005. V KARP 2015: 98–107. Dostopno prek: http://mi.ris.org/uploadi/editor/doc/1449722630KARP_zaoodelke19_2_201561.pdf
- Kropivnik, Samo, Monika Kalin Golob in Andrej Kohont (2012): Anketa med prodekani članic UL o uvajanju in izvajanju bolonjskih programov: dopis in anketni vprašalnik: raziskovalno poročilo, pripravljeno za namene projekta Analiza implementacije bolonjskega procesa v Sloveniji, šifra V5-1017, Ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Centra za družboslovnoterminološko in publicistično raziskovanje.
- Podnar, Klement (2014): Izzivi za reakreditacijo bolonjskih programov in predlogi vodstva o nadaljnjem postopku priprav na reakreditacijo. Senatno gradivo. Ljubljana: FDV.

Prispevek delovne skupine za strateško-razvojna vprašanja (KARP) k prenovi študijskih programov

Hajdeja IGLIČ²⁵

Razprava povzema ključne dileme in rešitve, ki jih je oblikovala delovna skupina za strateška in razvojna vprašanja Komisije za akreditacijo in razvoj programov, in je sestavljena iz štirih poglavij, ki govorijo o različnih vsebinskih področjih prenove: strateška izhodišča (poglavje 2), struktura in integracija študijskih programov (poglavje 3), bolonjski cikel (poglavje 4) in individualizacija študijskih karier (poglavje 5).

Ključne besede: Komisija za akreditacijo in razvoj programov, strateška in razvojna vprašanja, ocena stanja, izhodišča prenove 2015/16

Uvod

Skupina za strateško-razvojna vprašanja je predstavljala eno izmed treh delovnih teles Komisije za akreditacijo in razvoj programov (KARP), ki so postavili temelje aktualni prenovi študijskih programov na FDV. Delovne skupine so delovale kratek čas – v obdobju med oktobrom 2014 in februarjem 2015, zato je treba njihov prispevek k (re)akreditaciji razumeti v luči dolgotrajnejšega procesa prenove študijskih programov, katerega začetki segajo v drugo polovico leta 2012, ko se je začela širša razprava o akreditaciji, ali celo v leto 2009, ko so bile predlagane prve večje spremembe

²⁵ Članek je plod skupinskega dela vseh članov in članic delovne skupine za strateško-razvojna vprašanja, ki so prispevali/-e razmislek k posameznim vprašanjem ter sodelovali/-e pri oblikovanju strokovnih gradiv delovne skupine: Miro Haček, Aleksandra Kanjuo Mrčela, Breda Luthar, Tanja Oblak Črnič, Gregor Petrič, Petra Roter in Karmen Šterk. Avtorica članka prevzema odgovornost za pomanjkljivosti, prav tako pa tudi za morebitno neusklajenost s stališči posameznih članov in članic delovne skupine.

bolonjskih programov.²⁶ Problemi in izzivi, s katerimi so se ukvarjale delovne skupine KARP-a, so bili pomembno določeni s predhodnimi razpravami in procesi, še posebej z nekajletnim zaostrovanjem finančne situacije.

Kratkotrajno, a intenzivno delo v delovni skupini za strateško-razvojna vprašanja, na katerega se osredinja naš članek, je potekalo v dialogu med manjšim številom predstavnikov različnih oddelkov in kateder, ki so sedli za okroglo mizo v podprtiličju FDV in drug drugemu predstavili desetletne izkušnje z bolonjskimi študijskimi programi ter soočili svoja pričakovanja o ciljih prenove. »Ne vizija, vizije FDV« je bil način delovanja skupine, ki je bila v nenehnem iskanju ravnotežja med potrebo po upoštevanju interesov posameznih študijskih programov in zahtevo po enotnem okviru delovanja znotraj FDV. Naloge delovne skupine so bile zastavljene ambiciozno – v treh mesecih razmisliti o mogočih modelih prenove študijskih programov in ob tem skozi proces strateškega razmisleka oblikovati soglasje, ki bo osnova za širšo razpravo na FDV in sprejetje smernic za izdelavo prenovljenih predmetnikov na KARP-u.

Strateška izhodišča

Fakulteta za družbene vede je bila med prvimi fakultetami znotraj Univerze v Ljubljani, ki so svoje študijske programe prilagodile bolonjski reformi.²⁷ Kot pionirka na tem področju je izvedla reformo študija v okoliščinah, ki so bile bistveno drugačne od današnjih: v zadnjih desetih let sta se spremenili demografska slika in velikost generacij, ki vstopajo v terciarno izobraževanje; z ustanovitvijo novih visokih šol in fakultet ter z intenziviranjem procesov internacionalizacije so se pojavile spremembe v konkurenčnem okolju; evropski visokošolski prostor zaradi povečane mobilnosti študentov in učiteljev postaja vse bolj relevanten okvir našega delovanja; javna sredstva za financiranje študijskih programov se niso povečevala skladno s pričakovanji, ki smo jih imeli v času bolonjske reforme, ampak so v zadnjih letih celo precej upadla; pokazale so se pomanjkljivosti rigidnega razumevanja bolonjskega modela študija, ki je bil značilen za prvo obdobje bolonjske reforme.

Razmislek o prenovi smo začeli s predlogi o manjših prilagoditvah študijskih programov, ki bi prinesle predvsem finančne učinke, in ga nadaljevali s predlogi o večjih spremembah, vključno s prehodom na model 3 + 2, ter s povezovanjem in z novim okvirjanjem študijskih programov. V središču razprave na delovni skupini so bila strateška vprašanja o:

²⁶ Poročilo KRB 2008–2009. Priloga 3: *Poročilo komisije za akreditacijo in razvoj programov ter predlogi komisije o nadaljnjem postopku in pogojih pripravi na reakreditacijo* (februar 2015). Dostopno prek: http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1449722630KARP_zaoddelke19_2_201561.pdf

²⁷ Dodiplomski bolonjski študijski programi so bili na FDV uvedeni v študijskem letu 2005/06.

- a. primernosti visoke stopnje diferenciacije in strokovne profiliranosti zdajšnjih študijskih programov na prvi stopnji ob hkratnem zmanjševanju finančnih sredstev in interesa za vpis na družboslovne programe ter pojava novih ponudnikov na trgu izobraževalnih storitev;
- b. mehanizmih integracije, s katerimi bi lahko izkoristili notranje sinergije, prepoznali soodvisnosti med programi in spodbujali povezanost;
- c. priložnostih in omejitvah modelov 4 + 1 in 3 + 2 v luči oblikovanja prevladujočega bolonjskega modela v Sloveniji in Evropi;
- d. potrebi po prepoznavanju bogastva vsebin ter spoštovanju različnih pristopov in paradig;
- e. povečanjem interesa študentov za izbirnost ter oblikovanje individualnih študijskih karier in profilov;
- f. internacionalizaciji in ponudbi programov za tuje študente na vseh treh stopnjah.

Delovna skupina je izhajala iz perspektive osmišljanja FDV kot celote, saj so študijski programi, ki jih ponujamo, soodvisni in skupaj ustvarjajo našo javno podobo. Za izdelavo delovnega gradiva smo pregledali večje število družboslovnih programov v evropskih družboslovnih ustanovah.²⁸ Pri tem smo se vseskozi zavedali, da gre za ustanove, ki so močno odprte za študente na svetovnem trgu in delujejo v prostoru z razvito konkurenco, kjer delodajalci prepoznajo kakovost posameznih programov, zaradi česar njihove izkušnje niso neposredno prenosljive v naš prostor. Kljub temu pa lahko predstavljajo izhodišče za razpravo o različnih institucionalnih modelih horizontalnega povezovanja in vertikalnega strukturiranja študijskih programov na dodiplomski in podiplomski ravni.

Struktura in povezovanje študijskih programov

Prav je, da prikaz dela delovne skupine začnemo z vprašanjem o ustreznosti zdajšnje programske strukture, saj je bilo s tem povezanih največ burnih razprav na delovni skupini in zunaj nje. Delovna skupina je k temu vprašanju pristopila z obravnavo različnih vidikov zdajšnje programske ponudbe: a) finančnih stroškov; b) zanimanja dijakov za vpis; c) zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov; d) primerljivosti z drugimi družboslovnimi ustanovami; e) mogočih mehanizmov za integracijo študijskih programov.

²⁸ Med pregledanimi so bili University of Gent, University of Bologna, London School of Economics and Political Science, Autonomous University of Barcelona, University of Rotterdam, Science Po, University of Nottingham, Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, Goldsmiths University of London, University of Exeter in druge.

a) Finančni stroški. Prehod na bolonjske študijske programe je vodil v zvišanje stroškov, za katere smo pričakovali, da jih bomo pokrili z dodatnimi javnimi sredstvi, kar pa se ni uresničilo. Rast stroškov je bila povezana s številom in obsegom študijskih programov ter s spremembo druge stopnje iz izrednega v redni študij. Da bi študijske programe prilagodili razpoložljivim sredstvom, so bile izvedene spremembe na prvi stopnji (sidrni predmeti, ponudba tujih strokovnih jezikov idr.), s katerimi smo z racionalizacijo predmetnikov zmanjšali obseg študijskih programov. Pozneje smo izvedli tudi spremembe študijskih programov na drugi stopnji, kjer je pri večini predmetov prišlo do prepolovitve neposrednih pedagoških obremenitev in na nekaterih programih do zmanjšanja števila predmetov. Medtem smo zaradi zmanjšanih generacij in manjšega interesa za vpis v celoti ukinili (prvič v študijskem letu 2014/15) izredni študij na prvi stopnji, ki je dolga leta fakulteti prinašal dodatna sredstva – tudi za izvedbo rednih programov.

Zdajšnja večja prenova študijskih programov prvič poteka v razmerah krčenja finančnih virov, zaradi česar je še posebej boleča. Delovna skupina je na podlagi razprave o različnih merilih razdelitve zmanjšanega kosovnega financiranja (*lump suma*) – oddelčnem, katedrskem in programskem merilu – predlagala delitev finančnih sredstev po oddelkih, in sicer z namenom zagotavljanja enakomernega razvoja temeljnih disciplin v novih finančnih okoliščinah.²⁹ Tudi znotraj oddelkov je bila predlagana enakomerna delitev po različnih študijskih področjih, pri čemer se pričakuje, da bodo oddelki tam, kjer prihaja do podvajanja in prekrivanja študijskih področij, izvedli racionalizacijo programske ponudbe v smislu združevanja programov in oblikovanja študijskih usmeritev; to pomeni, da bodo **uvajali potrebne spremembe skozi integracijo namesto privatizacijo tveganj.** Da finančna racionalizacija katedram ne bi povzročila kadrovskega stresa, so bili predlagani dodatni ukrepi: popravek osnovne razdelitve glede na število sistematiziranih pedagogov v letu 2014, omejitev nadobremenitev, zapolnjevanje manjkajočih pedagoških obremenitev z raziskovalnimi, kadrovsko načrtovanje in sodelovanje med katedrami.³⁰

²⁹ Katedrski in programski način razdelitve *lump suma* sta se pokazala kot neprimerna, saj nobeden izmed njiju ne bi spodbujal povezovanja študijskih programov in prinesel rešitev za probleme, povezane z razdrobljenostjo študijske ponudbe.

³⁰ Delovna skupina se je zavedala, da se katedre nahajajo v različnih obdobjih kadrovskega ciklusa: nekatere nimajo asistentov, druge so se pred kratkim uspešno pomladile, tretje bodo v prihodnjih letih doživele izgubo večjega števila kolegov in kolegic zaradi upokojevanja, četrte imajo večje število zunanjih sodelavcev. Zaradi zelo različnih situacij, ki so tudi odsev preteklih kadrovskih odločitev, delovna skupina ni ponudila enovitega odgovora na vprašanje, kako naj katedre zmanjšajo strošek pedagoškega dela, ampak jim je prepustila, da v okviru razpoložljivih mehanizmov izberejo tiste, ki so zanje najustreznejši.

b) Zanimanje za vpis. Po strmem naraščanju števila študentov od sredine 90. let prejšnjega stoletja je v zadnjih letih prišlo do upadanja vpisa na študijske programe prve stopnje. Primerjava s šolskim letom 2006/07 pokaže, da se je število študentov, vpisanih v vse štiri letnike študija, zmanjšalo za skoraj 40 %, s 3.585 na 2.191.³¹ V istem obdobju se je generacija, ki se vpisuje v prvi letnik, zmanjšala za 25 %. Problem predstavlja tudi zmanjševanje števila dijakov, ki FDV navedejo kot eno izmed treh izbir v prvem vpisnem roku. Vedno večje število programov se napolni šele v drugem roku, kar se odraža v nižji povprečni motiviranosti študentov in študentk za študij ter vodi v nižjo stopnjo prehodnosti med letniki in nižjo stopnjo diplomiranja.³² Vse to pa med študijem odvrne tudi nekaj odličnih študentov, ki z nižjo kakovostjo študija niso zadovoljni.

Delovna skupina je menila, da je manjše število študentov priložnost za višjo kakovost in uvajanje oblik dela, ki v času množičnega študija niso bile mogoče. Manjše število študentov omogoča, da lahko tudi tiste študijske smeri, ki vpisujejo dijake z nižjim povprečnim številom točk na maturi, individualizirajo pouk do te mere, da bodo študenti in študentke dosegali boljše študijske uspehe, s čimer bo njihov študij sčasoma postal zanimiv tudi za zahtevnejše študente. **Vse to implicira premik od rasti k razvoju.**

c) Zaposlovanje diplomantov. O zaposlenosti in zaposljivosti študentov bolonjskih študijskih programov nimamo veliko podatkov. Tisti, ki so na voljo, pa so metodološko vprašljivi, zato je na njihovi podlagi mogoče narediti le okvirne sklepe. Dejstvo je, da se diplomanti bolonjskih študijev na trgu dela srečujejo z veliko večjimi težavami kot predhodne generacije, vendar ne vemo, koliko je to rezultat ekonomske krize, dolgoročnejših premikov na trgu dela in (ne)ustreznosti kompetenc, pridobljenih med študijem. Bolonjska reforma je od oblikovalcev študijskih programov zahtevala, da večjo pozornost kot prej namenijo pridobivanju strokovnih kompetenc, kar je imelo veliko pozitivnih učinkov na študijske programe. Obenem pa je prineslo nerealna pričakovanja, da morajo študenti bolonjskih programov pridobiti zelo specifične kompetence, kar se je izteklo v dramatično povečanje števila študijskih programov v slovenskem visokošolskem prostoru. Čeprav bolonjska zakonodaja pred visokošolske ustanove res postavlja zahtevo, da usposobijo diplomante za trg dela, to ne pomeni, da jih morajo usposobiti za *določeno* kariero. **Po desetih letih izvajanja bolonjskih programov na FDV je zato treba zavzeti fleksibilnejše razumevanje bolonjskih ciljev, ki naj upošteva raznolikost študijskih programov in poklicnih karier.**

³¹ Del zmanjšanja števila študentov gre na račun nižanja števila vpisnih mest.

³² Podatki, na katerih temeljijo ocene delovne skupine, so prikazani v letnih poročilih o kazalnikih pedagoškega procesa na FDV. Za leto 2014/15 dostopno prek: <http://intranet.fdv.uni-lj.si/pages/pedagogi/Kazalniki/Forms/AllItems.aspx>.

Razpoložljivi podatki, čeprav nezadovoljivi, opozarjajo, da prihaja med študijskimi programi na FDV do velikih razlik v zaposlenosti diplomantov in številu iskalcev zaposlitve, prijavljenih na Zavodu RS za zaposlovanje; z leti se te razlike celo povečujejo. Pri tem je ločnica med bolj in manj profiliranimi programi manjša, kot bi pričakovali glede na bolonjske smernice. Med najbolj izpostavljenimi glede na število registriranih iskalcev zaposlitve sta programa, ki usposabljata za zelo specifičen profil, in program, ki usposablja za nekoliko širši profil. V vseh treh primerih gre za posledico spremenjenih okoliščin na trgu dela v času ekonomske krize in povečanja prekarnih oblik zaposlitev. Hkrati je za enega izmed programov, katerega diplomanti se zaposlujejo hitro po diplomi, značilno, da so ti zaposleni na zelo različnih delovnih mestih, tudi takšnih, za katere se ne zahteva visokošolska izobrazba. Za vse naše programe pa velja, da se diplomanti različnih študijskih smeri velikokrat zaposlujejo na podobnih delovnih mestih. Iz navedenega je mogoče narediti previden sklep, da je visoka stopnja profiliranosti lahko prednost ali ovira.

Podatkov o ustreznosti kompetenc, ki so jih študenti pridobili med študijem in po posameznih študijskih smereh, nimamo, zato delovna skupina ni uspela oceniti skladnosti pridobljenih kompetenc s pričakovanji delodajalcev. FDV smo predlagali, da v prihodnjih letih med diplomanti FDV izvede raziskavo, ki bi odgovorila na zgornja vprašanja, po možnosti med diplomanti tri, pet in deset let po koncu študija. Spremljanje kariernih poti v VB³³ in ZDA³⁴ je namreč pokazalo, da so kariere družboslovcev in humanistov v primerjavi z naravoslovci takoj po diplomi manj stabilne in dohodki nižji, medtem ko se na daljši rok situacija obrne v prid prve skupine.

Slovenski delodajalci pogosto opozarjajo, da študenti po diplomi niso ustrezno usposobljeni, pri čemer imajo v mislih zelo specifične kompetence. Prav nasprotno pa njihovi ameriški kolegi v raziskavi iz leta 2012³⁵ poudarjajo pomen široko izobražene delovne sile na eni strani ter delovne prakse in med študijem pridobljenih

³³ Zaključki raziskave iz Velike Britanije povedo naslednje: »Students with an eye on their job prospects should take social science degrees, research suggests. Social science graduates are more likely to be in paid employment than arts or science graduates, according to analysis of official data. They are also more likely to be in managerial or senior roles, says a Campaign for Social Science study. The authors analysed data on graduate destinations from the Higher Education Statistics Agency (HESA).« Dostopno prek: <http://www.bbc.com/news/education-24707507>

³⁴ In še ugotovitev iz ZDA: »Liberal arts majors may start off slower than others when it comes to the postgraduate career path, but they close much of the salary and unemployment gap over time, a new report shows.« Dostopno prek: <https://www.insidehighered.com/news/2014/01/22/see-how-liberal-arts-grads-really-fare-report-examines-long-term-data>

³⁵ Raziskava je povzeta v *The Role of Higher Education in Career Development: Employer Perceptions* (december 2012). Dostopno prek: <https://chronicle.com/items/biz/pdf/Employers%20Survey.pdf>

delovnih izkušenj na drugi strani.³⁶ Delovna skupina je zato katedram predlagala, da kljub predvidenemu zmanjšanju števila predmetov na letnik, povečanju števila kreditnih točk na predmet in krajsanju dodiplomskega študija³⁷ ohranijo zdajšnje razmerje med temeljnimi družboslovnimi in programsko specifičnimi vsebinami oziroma predmeti.

V dokumentu *Izhodišča za akreditacijo* smo tako predlagali štiri obvezne fakultetne predmete, štiri obvezne oddelčne predmete in šest izbirnih predmetov, ki naj zagotavljajo potrebno širino družboslovnega znanja.³⁸ Skupaj z obveznim tujim strokovnim jezikom v prvem letniku gre za 15 predmetov ali 50 % programa na prvi stopnji študija. Preostalih 50 % je namenjenih programsko specifičnim predmetom. Predvideno je bilo, da si bodo programi tudi iz tega naslova delili še 2–3 programsko specifične predmete, med njimi temeljne družboslovne vsebine, ki niso vključene med obvezne fakultetne predmete.

d) Primerjava z drugimi družboslovnimi ustanovami. V evropskem visokošolskem prostoru smo prepoznali tri ohlapne modele organiziranja družboslovnih študijskih programov, ki se razlikujejo v stopnji integracije in strokovni profiliranosti različnih študijskih področij in ki so nam služili za orientacijo pri odločanju o smereh prenove naših programov.

Model 1. Prvi model temelji na visoki stopnji razvejanosti in poklicne profiliranosti programov; je skladen z načeli, ki smo jim do zdaj sledili v bolonjski prenovi: »Nadaljevanje procesa diferenciacije med študijskimi programi, to je pretvorbo smeri študija v samostojne programe, s čimer se bosta povečali njihova transparentnost in

³⁶ Iz članka *Employers Want Broadly Educated New Hires, Survey Finds* (april 2013): »Students worried about landing a job after graduation might be attracted to a narrow education that focuses on building their knowledge in one area. But that isn't enough to help them pursue successful careers, according to the Association of American Colleges and Universities. The group released its latest survey of employers on Wednesday, and it is using the findings to bolster a new compact between college presidents and employers that advocates a broad, liberal-arts education for all.« Dostopno prek: <http://chronicle.com/article/Employers-Want-Broadly/138453/>

³⁷ Ob predpostavki, da gre za predmete s 6 kreditnimi točkami, se njihovo število zmanjšuje za 18 na program (z 48 na 30) oziroma še za več, ker se ukinja tudi programska izbirnost. Ob takšnih spremembah je ohranjanje skupne identitete in povezanosti med programi za delovno skupino predstavljalo velik izziv.

³⁸ Kljub širokemu nazivu *Fakulteta za družbene vede* je delovna skupina postavila identiteto FDV na področje sociologije, politologije, komunikologije in kulturnih študij, od koder izhaja njena odločitev za štiri obvezne fakultetne predmete. Vse programe smo pozvali, da se po potrebi dogovorijo za skupno izvajanje tudi preostalih temeljnih družboslovnih vsebin, za katere FDV ni matičen (npr. ekonomije in prava). FDV do zdaj skupnega vsebinskega jedra predmetov, ki bi jih poslušali vsi študenti, ni imel.

prepoznavnost z vidika javnosti oziroma bodočih študentov.«³⁹ Visoka profiliranost programov na dodiplomskem študiju je značilna za družboslovne ustanove, ki se specializirajo na izbranih interdisciplinarnih študijskih področjih, in sicer z namenom oblikovanja centrov odličnosti ter ustvarjanja blagovne znamke na globalnem visokošolskem trgu,⁴⁰ nadalje za oblike vseživljenjskega izobraževanja znotraj univerz in tudi za družboslovne ustanove, ki so prerasle iz skupnostnega izobraževanja (»community college«) in strokovnih šol v univerze, pri čemer so ohranile svojo predhodno usmeritev.⁴¹ Strokovni programi, ki so karierno profilirani, se pogosto izvajajo v obliki študija na daljavo in jih redkeje najdemo na dodiplomski ravni uveljavljenih raziskovalnih univerz. Poudarek je na izobraževanju za *določen* poklic, ki ga študent doseže ob koncu dodiplomskega izobraževanja. Na drugi stopnji se lahko pojavi problem t. i. obrnjene piramide in nadgrajevanja ozkega strokovnega znanja znotraj istega predmetnega področja.⁴²

Od primerljivih raziskovalnih univerz najdemo podobno strukturo študijskih programov kot na FDV še na španskih univerzah, npr. na Univerzi Complutense v Madridu in Pompeu Fabra v Barceloni, ki obe ponujata štiriletna dodiplomska programe. Complutense ima na področjih, ki so sorodna našim, 10 programov (tri na politološkem, tri na sociološkem, tri na komunikološkem in enega na kulturološkem področju), ki so kombinacija široko disciplinarnih in ozko profiliranih študijev. Število magistrskih programov se na drugi stopnji, ki je enoletna, poveča na 18. Čeprav imamo podobno strukturo študijske ponudbe, pa so programi na Complutense veliko manj integrirani kot na FDV; na prvi stopnji skupne vsebine dosegajo le okoli 25 %, na FDV pa 50 % vseh kreditnih točk, če upoštevamo sidrne predmete in fakultetne/odprte izbirne predmete.

Zdajšnja študijska ponudba na FDV (13 dodiplomskih programov) je torej visokodiferencirana na ravni »proizvodov« in ciljnih skupin dijakov, ki jo z njimi pritegnemo, hkrati pa – tudi zaradi finančnih razlogov – vsebinsko integrirana. Tako smo obdržali visok vpis, imamo pa težave z identiteto in javno podobo ter s študenti, ki poslušajo ista predavanja, čeprav so njihovi študijski cilji in predhodni učni dosežki zelo različni. Ankete med študenti nam to govorijo iz leta v leto: nekateri si želijo

³⁹ Zinka Kolarič (2010). *Prenova študijskih programov na FDV – pet let pozneje*.

⁴⁰ Primer je Linkopings na Švedskem, ki že na prvi stopnji ponuja interdisciplinarne programe, kot so: študiji spolov, okoljske študije, etične študije, na drugi stopnji pa ponuja uporabno etiko, otroške študije, izobraževanje odraslih in globalne spremembe ter druge. Univerza je močno usmerjena na globalni trg, na katerem ponuja inovativne interdisciplinarne programe.

⁴¹ Takšno preobrazbo je doživela University of Westminster, ki danes ponuja specializirane dodiplomske programe, kot so: upravljanje človeških virov, trženje, turizem in druge.

⁴² Čeprav je ponavljanje študijskih vsebin na prvi in drugi stopnji študija problem vseh študijskih programov, je še toliko večji pri strokovno profiliranih programih.

več specializiranih znanj in jih moti, da morajo poslušati predmete drugih študijskih smeri, drugi bi želeli zahtevnejši študij in več odprtih izbirnih predmetov, ki bi jih lahko vpisovali na različnih fakultetah. Odločitev za množico dodiplomskih programov in različne ciljne publike je bila z vidika majhnosti slovenskega visokošolskega prostora in nezaupanja v kosovni model financiranja razumljiva,⁴³ je pa vprašanje, ali je danes še smiselna, saj je slovenski visokošolski prostor že stopil na pot diverzifikacije s pojavom novih ponudnikov različnih strokovnih izobraževanj in študijev na daljavo.

Model 2. Za drugi model, ki je prevladujoč v evropskem kontinentalnem prostoru s triletnim dodiplomskim študijem, so značilni disciplinarno utemeljeni študiji na prvi stopnji, ki se v višjih letnikih členijo v *majors* oziroma usmeritve in v *minors* oziroma module.⁴⁴ Usmeritve (*majors*) služijo disciplinarnemu členjenju,⁴⁵ medtem ko moduli (*minors*) skupaj z odprtimi izbirnimi predmeti prispevajo k širini družboslovnega znanja (študent vpiše predmete iz drugih študijskih področij) ali pa k specializaciji in profiliranosti.⁴⁶ Prisotna sta tudi povezovanje med študijskimi področji in oblikovanje kombiniranih oziroma večpredmetnih študijev, ki nadomeščajo ali samo dopolnjujejo samostojne programe.⁴⁷ Celotna študijska ponudba je močno razvejana, a obenem še vedno utemeljena v osnovnih družboslovnih študijskih področjih (politologija, sociologija, komunikologija, ekonomija, antropologija, psihologija, mednarodni odnosi, geografija in druge). Cilji študijskih programov so

⁴³ Še danes se v diskusiji o prenovi sprašujemo, ali nam ne bo žal, če zmanjšamo število programov, saj se lahko zgodi, da se bomo vrnili na programski način financiranja, in ali nam ne bo žal, če zmanjšamo število vpisnih mest, saj se lahko zgodi, da se bomo vrnili na glavarine, itn.

⁴⁴ *Major* ali študijska usmeritev lahko predstavlja tudi polovico ali več KT, pridobljenih na določenem programu, medtem ko *minor* ali modul vključuje manjše število predmetov in prispeva manj KT.

⁴⁵ Na Fakulteti za politične vede in sociologijo Univerze v Gentu, ki je v mnogočem podobna Fakulteti za družbene vede, se študij na prvi stopnji členi v tri samostojne študijske programe: *Communication Science*, *Political Science* in *Sociology*. Notranja strukturiranost programov na študijske smeri (*majors*) se razlikuje po programih in sledi zahtevam po razvoju kompetenc ter strateškimi ciljem ustanove (npr. znotraj programa *Political Science* imajo študijski smeri *National Politics* in *European and World Politics*).

⁴⁶ Poudarek na izbirnosti prek meja študijskega programa in sistem *minors* oziroma modulov je odgovor na dejstvo, da veliko predmetnih področij danes presega klasične disciplinarne meje. Če ostanemo na primeru Univerze v Gentu, vidimo, da znotraj programa politologije ob dveh *majors* oziroma usmeritvah ponujajo še osem *minors* oziroma modulov, ki jih sestavlja 3–6 predmetov (moduli: sociologija, trajnostni razvoj, komunikologija, zgodovina, pravo in kriminologija, ekonomija in menedžment, politike sever – jug idr.).

⁴⁷ Mogoče so kombinacije »Journalism, Media & Sociology,« »Journalism, Media & Cultural Studies,« »Politics & International Relations« in druge. Takšno kombiniranje oziroma večpredmetnost programov najdemo, na primer, na Cardiff University, London School of Economics and Politics, Exeter University in drugih.

večplastni; med njimi je glede na pomembnost najprej disciplinarna osredinjenost, nato družboslovna širina ter kot tretje aplikacija na ožjo družbeno problematiko in specifične karijerne cilje.

Na drugi stopnji je število programov večje kot na prvi, usmeritve iz prve stopnje postanejo samostojni programi, na seznamih najdemo tudi različne interdisciplinarne študije.⁴⁸ Cilji študijskih programov se zdaj prevesijo v smer interdisciplinarnosti, aktualnosti in specializacije, nekateri med njimi, ki služijo kot vstopnica za doktorski študij, tudi v nadaljnje poglobljanje disciplinarnih znanj. Število študijskih programov na drugi stopnji je v veliki meri odvisno od stopnje internacionalizacije fakultete in uspešnosti pri pridobivanju tujih študentov. Število magistrskih programov se skozi čas povečuje, med njimi še posebej takih, ki se izvajajo v angleščini in so del strategije pospešene internacionalizacije. V letu 2013 so na območju celinske Evrope študijski programi v angleščini predstavljali že eno tretjino vseh programov na drugi stopnji.⁴⁹

V našem primeru bi to pomenilo pretvorbo že osamosvojenih študijskih programov v študijske smeri. V slovenskem prostoru je tak »korak nazaj v prihodnost« do zdaj že naredila Ekonomska fakulteta,⁵⁰ pri čemer ji je pomagalo dejstvo, da je splošni profil ekonomista med delodajalci veliko bolj prepoznan kot profil sociologa, politologa ali komunikologa.

Model 3. Razširitev prejšnjega modela oziroma premestitev prioritet z disciplinarnosti na družboslovno širino je enotni dodiplomski družboslovni program, ki se zgleduje po modelu študija *liberal arts*.⁵¹ Ti programi se pogosto imenujejo kar social sciences. Enotni dodiplomski program je na družboslovnih ustanovah sestavljen iz temeljnih predmetov s področij politologije, sociologije, komunikologije, prava, ekonomije, zgodovine in drugih, ki tvorijo jedro družboslovnega védenja, pri popolnih univerzah pa iz temeljnih predmetov s področja različnih ved. Zanimivo je, da tudi klasične družboslovne ustanove v vse večji meri v študijski program *social sciences*

⁴⁸ Že predstavljeni trije dodiplomski programi sociologije, političnih ved in komunikologije na Univerzi v Gentu so na drugi stopnji nadgrajeni z osmimi magistrskimi programi, ki pokrivajo področja nacionalne politike, mednarodnih odnosov, evropskih študij, sociologije, novinarstva, novih medijev, filma in televizije ter komunikacijskega menedžmenta.

⁴⁹ A Euro Welcome in English (oktober 2013). Dostopno prek: <https://www.insidehighered.com/news/2013/10/10/study-finds-increase-english-language-programs-continental-europe>.

⁵⁰ Na Ekonomski fakulteti imajo znotraj dodiplomskega študijskega programa ekonomije 12 usmeritev, med njimi bančni in poslovni management, mednarodno ekonomijo, trženje, če naštejemo samo tiste, ki so sorodne našim programom.

⁵¹ Tak program imajo v Evropi med drugim na *Sciences Po*, skupen program z nazivom *Scienze politiche, sociali e internazionali* najdemo tudi na *Universita di Bologna*. Sicer gre za organizacijo dodiplomskega študija, ki je bila tradicionalno značilna za ameriške univerze, na katerih različne profesionalne šole ponujajo specializirane strokovne programe šele na podiplomski ravni.

vključujejo vsebine s področij humanistike in umetnosti pa tudi matematično-statistična znanja.⁵²

Po tem, ko so absorbirali skupne temeljne predmete z različnih družboslovnih področij, študenti izbirajo med večjim številom usmeritev in predmetov. Del teh predmetov opredeljuje njihovo disciplinarno usmeritev ali *major* (politologija, sociologija, ekonomija, pravo itn.), drugi so spet namenjeni široki izbirnosti. Na drugi stopnji se študentje vpisujejo na oboje, na disciplinarne in akademske programe, ki vodijo naprej na doktorski študij, ter interdisciplinarne in uporabne programe pa tudi študije, ki trajajo eno ali dve leti.

Študijev *liberal arts* v Evropi ni veliko, čeprav se v zadnjih letih njihovo število povečuje,⁵³ odpirajo se tudi v Aziji,⁵⁴ njihove prednosti pa naj bi prišle do izraza celo na podiplomskem študiju medicine.⁵⁵ Med prednostmi se omenjajo predvsem razvoj kritičnega mišljenja, inovativnosti in kreativnosti.⁵⁶ Univerze se obračajo k modelu *liberal arts* tudi na željo študentov, ker jim ta omogoča večjo širino in individualiz-

⁵² Na primer: na Sciences Po (Paris Institute of Political Studies) morajo študenti v prvem letniku dodiplomskega študija, ki je klasični program *liberal arts*, obvezno izbrati dva predmeta s področja humanistike in enega s področja umetnosti, ob tem pa še en predmet s področja matematike ali statistike.

⁵³ Na primer: na že omenjeni Fakulteti za politične in družbene vede v Gentu načrtujejo prehod iz 3 + 1 v 3 + 2, čemur bi sledila vzpostavitev skupnega dodiplomskega družboslovnega programa s tremi usmeritvami (politične vede, sociologija in komunikologija), ter ustrezno prenovo magistrskih študijev. Število programov *liberal arts* se povečuje tudi v VB, o čemer priča članek Liberal arts in the UK: how are students finding the model? Dostopno prek: <https://www.timeshighereducation.com/news/liberal-arts-in-the-uk-how-are-students-finding-the-model>

⁵⁴ V predstavitvi novega programa *liberal arts* v Singapurju preberemo: »Many talented students are moving away from engineering and sciences to expressing an interest in liberal arts,« says Tan Chorh Chuan, president of the NUS, whose modernist campus university west of the main island consistently ranks as Asia's top university. (It placed 26th in this year's Times Higher Education World University Rankings.) With Singapore increasing its higher education participation rate eightfold in the past 25 years, to 40 percent, one of its new goals is now providing new and distinctive offers to students who might otherwise head abroad, he says. This is the kind of education in which an increasing proportion of students in Singapore and Asia will be interested. V: New Home for Liberal Arts (oktober 2015). Dostopno prek: <https://www.insidehighered.com/news/2015/10/23/singapore-opens-door-liberal-arts-approach>.

⁵⁵ »Although that kind of Renaissance career may no longer be practical, today a strong liberal arts education in both the arts and sciences provides the most effective preparation for the medical profession.« V: Science Matters (avgust 2015). Dostopno prek: <https://www.insidehighered.com/views/2015/08/27/essay-warns-against-too-much-shift-away-science-training-future-doctors>

⁵⁶ To cenijo tudi delodajalci: »That ability to move in and out of focus and perspective is something that a lot of employers, from talking to our careers network, value as a skill itself rather than the traditional discipline-specific skill set.« V: Liberal arts in the UK: how are students finding the model? (februar 2016). Dostopno prek: <https://www.timeshighereducation.com/news/liberal-arts-in-the-uk-how-are-students-finding-the-model>

cijo študijske kariere.⁵⁷ Nekatere uvajajo programe *liberal arts* vzporedno z drugimi dodiplomskimi programi in ugotavljajo, da jih izbirajo ambicioznejši študenti; v tem vidijo način, kako lahko zadržijo študente, ki bi sicer odšli na študij v tujino. Posledično postopoma zmanjšujejo število dozdejšnjih disciplinarno zasnovanih študijskih programov oziroma jih kombinirajo v integrirani program social sciences. Brez pretiravanja lahko rečemo, da bodo programi social sciences v prihodnosti še pridobivali na priljubljenosti.

Opisane programske strukture si sledijo od večjega števila strokovno profiliranih programov k široko zastavljenim družboslovnim študijem prve stopnje. Nekatere družboslovne fakultete zasledujejo le en model, medtem ko so druge v obdobju transformacije, ko v odgovor na tektonske spremembe v okolju sledijo različnim modelom hkrati in iščejo svoj prihodnji izraz.⁵⁸

Izbor modela predstavlja razvojnostrateško odločitev, ki je odvisna od našega pogleda na položaj in vlogo FDV v slovenskem visokošolskem prostoru ter analize konkurenčnega okolja znotraj in zunaj Univerze v Ljubljani. **Smernice, ki jih opazujemo v drugih državah, govorijo o tem, da se ob vse večjem deležu prebivalstva, ki se usmerja v visokošolske programe, visokošolski prostor diverzificira in da različne ustanove zasledujejo različne vizije, pri čemer prihaja do vse jasnejše delitve dela med ustanovami, ki ponujajo akademske programe, strokovne programe in študij na daljavo.**⁵⁹ Delitev dela omogoča višjo kakovost glede na zastavljene cilje. Uveljavljene raziskovalne univerze so zadržane pri uvajanju študija na daljavo, kakovostni strokovni in visokoprofilirani študiji pa se razvijajo tudi zunaj klasičnega akademskega okolja in v intenzivnem stiku s potencialnimi delodajalci, akademski programi težijo k poglobljenemu in zahtevnemu družboslovnemu študiju.

Delovna skupina je bila glede izbora najprimernejšega modela študijske ponudbe na FDV neenotna; že sama razprava o tem vprašanju je sprožila burne odzive. Vendar

⁵⁷ Na primer: na univerzi v Exeterju ugotavljajo: »Changes to liberal arts courses have sometimes been initiated by students. At the University of Exeter, at the request of students, the number of core modules was reduced, and students were given more opportunity to choose modules based on their own interests.« V: Liberal arts in the UK: how are students finding the model? (februar 2016) Dostopno prek: <https://www.timeshighereducation.com/news/liberal-arts-in-the-uk-how-are-students-finding-the-model>

⁵⁸ Univerza v Exeterju na dodiplomski ravni ponuja samostojni program sociologije, vrsto dvopredmetnih programov (sociologija in kriminologija, sociologija in politika itn.), ob vsem tem pa še posebni program *liberal arts*.

⁵⁹ To je tudi ugotovitev študije, ki jo je Ernst & Young pripravil za avstralsko združenje univerz. V: *University of the Future: A Thousand Year Old industry on the Cusp of Profound Change* (2012). Dostopno prek: [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf).

je bila razprava o aktualnih izzivih in alternativah nujna, čeprav je na koncu prevladalo stališče, da ohranimo zdajšnje stanje. Ugotovili smo namreč, da bi bilo v tem trenutku težko uvajati spremembe, ki ne bi imele večinske podpore. Zavedamo se, da je visokošolski prostor pri nas in tudi drugod v prehodnem obdobju, v katerem so obrisi novih razmerij še nejasni in zabrisani. V prihodnjih nekaj letih se bodo gotovo izostrili in takrat bo odločitev za spremembe, če bodo potrebne, lažja kot danes.

Tudi ob ohranitvi zdajšnjega modela delovna skupina predlaga, da je treba izkoristiti priložnosti za večjo integracijo študijskih programov, predvsem na prvi stopnji in v obliki skupnih modulov ali celo večpredmetnosti. Prav tako smo v okviru predlogov o internacionalizaciji predlagali oblikovanje skupnega programa *social sciences* v angleščini, ki bi bil namenjen tujim in domačim študentom in bi se v višjih letnikih členil na manjše število disciplinarno obarvanih usmeritev.

Ne glede na izbor modela pa je pri vseh pregledanih visokošolskih družboslovnih ustanovah število programov in usmeritev na drugi stopnji večje od prve stopnje, s čimer se širi ponudba za študente. Odločitev o tem je rezultat tekmovanja za tuje študente, ki prinašajo šolnine in se odločajo za študij v tujini pogosteje na drugi kot na prvi stopnji. **Mi na tem trgu zaenkrat ne moremo resno konkurirati oziroma si lahko odrežemo del te pogače le z zelo dobro domišljeno strategijo internacionalizacije.**

e) Mehanizmi integracije študijskih programov. Razprava o možnostih za povezovanje študijskih programov se je dotaknila vprašanja povezovanja obstoječih programov in oblikovanja usmeritev, skupnih modulov in večpredmetnosti.

Analiza zanimanja za vpis, študijskih rezultatov po letnikih, stopnje končevanja dodiplomskega študija in zaposlovanja je pokazala, da so med programi velike razlike.⁶⁰ Delovna skupina je zato katedram in oddelkom predlagala, da razmislijo o zmanjšanju števila samostojnih programov, in sicer tako, da oddelki akreditirajo programe na ključnih predmetnih področjih,⁶¹ s katerimi bo mogoče povečati kakovost

⁶⁰ Razen navedenega smo pri univerzitetnem in visokošolskem programu družboslovne informatike pregledali še strukturo vpisa glede na vrsto mature, ki so jo opravili dijaki (splošna ali strokovna matura). Podatki za visokošolski strokovni program namreč opozarjajo na problem, o katerem je bilo v strokovni javnosti že veliko govora v povezavi s hkratnim izvajanjem univerzitetnih in visokošolskih študijskih programov. Da bi bil visokošolski strokovni program uspešen in dosegal želene učne cilje, ne sme biti dodatek univerzitetnemu programu, ampak ga je treba izvajati ločeno. To bi zahtevalo večja finančna sredstva, kot jih je bilo do zdaj namenjenih DI-VS, kar pa v dani situaciji žal ni izvedljivo, saj FDV opravlja poslanstvo izvajanja javne službe na različnih študijskih področjih, ki morajo biti deležna enake skrbi kot družboslovna informatika.

⁶¹ Ocena delovne skupine je bila, da je z razpoložljivimi sredstvi mogoče financirati po tri programe na oddelku, ki bi bili v zadostni meri profilirani in distinktivni, da bi še zadostili merilom akreditacije.

študija, merjeno z zgoraj naštetimi kazalniki. Zmanjšanje števila samostojnih programov na drugi strani ne bi smelo voditi v vsebinsko krčenje študijske ponudbe, ki jo je treba aktualizirati ter povečati njeno privlačnost za prihajajoče generacije dijakov in dijakinj. To bi lahko dosegli tako, da bi se tam, kjer bi prišlo do zmanjšanja števila programov, te preoblikovalo v usmeritve.

Še dodatno smo predlagali, da katedre prevzamejo finančno, vsebinsko in kadrovsko odgovornost za razvoj interdisciplinarnega študijskega področja evropske študije. Večina članov in članic skupine se je zavzela za preoblikovanje EŠ v usmeritev ali modul na prvi stopnji in ohranitev samostojnega programa na drugi stopnji.⁶²

Prav tako bi lahko na dodiplomskem študiju razmislili o primerni obliki večpredmetnosti, s katero bi študenti enakovredno kombinirali vsebine iz dveh ali več študijskih področij, ali pa skupnih modulih, ki bi jih lahko izbirali študenti različnih študijskih področij. Učinek vseh teh oblik povezovanja bi bil povečevanje študijske ponudbe za študente.

Še bolj kot na prvi stopnji bi bilo treba povečati sodelovanje med katedrami in programi na drugi stopnji. Aktualni družbeni problemi in nove oblike tveganj zahtevajo interdisciplinarno obravnavo v okviru skupnih študijskih programov ali modulov. Kot je že bilo rečeno, sta obseg programske diferenciacije in oblikovanje novih programov na drugi stopnji v veliki meri odvisna od uspešnosti internacionalizacije in razpoložljivih finančnih sredstev. V zdajšnjih okoliščinah je najrealnejša možnost razvoj skupnih modulov, ki bi jih študenti izbirali v sklopu izbirnosti in znotraj svojih primarnih programov, s čimer bi ustvarili sinergijo med obstoječimi programi in novimi predmetnimi področji oziroma različnimi »študijami«.⁶³ Z njimi bi nagovorili ambicioznejše študente, ki imajo na eni strani specifične, a obenem tudi bolj splošne družboslovne ambicije.

Bolonjski cikel

Eden pomembnejših rezultatov bolonjske reforme je bil vzpostavitev treh stopenj študija, ki so primerljive med državami. Dolžina posameznih stopenj v strateških dokumentih bolonjske prenove ni bila predpisana, razen da naj prva stopnja ne traja manj kot tri leta in da naj druga stopnja zagotavlja 60 ali 120 KT. Slovenska zakonodaja je dodatno predpisala, da naj posamezni letnik študijskega programa obsega

⁶² EŠ je bilo dodeljenih manjše število finančnih enot z namenom »financiranja« tistih študijskih vsebin, ki se jih ne da pridobiti skozi proces sodelovanja med katedrami in predvsem na drugi stopnji.

⁶³ V pregledanih programih najdemo, na primer, naslednje: *Economy, risk and society, Human rights and humanitarian action, International migration, Urban and regional strategies and policies, Global studies, Wealth, inequality and politics*.

60 KT; programi prve stopnje zagotavljajo 180 ali 240 KT in trajajo tri ali štiri leta, programi druge stopnje obsegajo 60 ali 120 KT in trajajo eno ali dve leti, vendar tako, da na istem strokovnem področju skupaj s študijskim programom prve stopnje trajajo pet let. Poročilo EHEA o implementaciji bolonjske reforme iz leta 2012⁶⁴ ugotavlja, da v Evropi ne obstaja enotni model dodiplomskega študija, čeprav v večini držav prevladuje model 3 + 2. Tudi na drugi stopnji je najbolj razširjen model 120 KT, ki je edini ali prevladujoči model v 26 državah. Večina držav ima tudi programe, ki niso skladni s tipično bolonjsko strukturo in ki trajajo od pet do šest let.

Prehod v model 3 + 2 je v državah s predbolonjskim štiri- ali celo petletnim dodiplomskim študijem povzročil pretres. Na primer: nemška rektorska konferenca (HRK) je v poročilu iz leta 2013 zapisala, da je prehod s štiri- in petletnih na triletno študijske programe v praksi pomenil, da je bilo treba vsebine iz starih programov skrajšati v krajše bolonjske programe, kar je povzročilo težave pri doseganju učnih ciljev, ali pa so zaradi krajšega časa izobraževanja dodiplomski programi postali tako specializirani, da ne omogočajo več prehoda v sorodne magistrske programe, ampak samo nadaljevanje študija na isti študijski smeri in včasih celo na isti ustanovi. Spet drugod je krajšanje prve stopnje močno povečalo vpis na programe druge stopnje.⁶⁵

V preteklih razpravah na FDV so bili že večkrat predstavljeni razlogi za model 3 + 2 in proti njemu. Med najpomembnejšimi razlogi proti je dvom, da bi lahko v treh letih izobrazili diplomante, ki bi imeli dovolj široko družboslovno znanje in hkrati isto raven strokovne profiliranosti, kot jo dosegajo v zdajšnjem štiriletnem študiju. Ključen ugovor je povezan tudi z nedorečenim financiranjem druge stopnje, ki se že z uredbo lahko spremeni tako, da bi bila fakulteta ob spremembi modela dodatno finančno prizadeta. Med prednostmi so v ospredju primerljivost z drugimi slovenskimi in evropskimi študijskimi programi in lažja mobilnost, poleg tega pa tudi večji obseg študija na drugi stopnji. Slovenska zakonodaja izenačuje raven izobrazbe za nekdanjo univerzitetno diplomo in bolonjsko magistrsko diplomo, kar je dodatni argument v prid predlogu, da bi bilo treba na FDV na 3 + 2 gledati kot na enotni študij ter temu ustrezno definirati študijske cilje po treh in petih letih.

⁶⁴ Dostopno prek: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf).

⁶⁵ Kritičen odnos do triletnega bolonjskega ciklusa je izražen v ugotovitvi: »The current approach of hurrying young people through their studies and getting them into a job is wrong [...] The universities have to educate people as well as train them for a job, something that doesn't happen with the new bachelor's degree. Companies want to hire well-rounded individuals, not just graduates. But students require more time in order to develop their personalities.« Dostopno prek: HRK Hochschulrektorenkonferenz: *Bericht der HRK-Arbeitsgruppe »Europäische Studienreform«* (april 2013) http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Bericht_Studienreform.pdf.

Podatki za FDV kažejo, da število študentov, ki se letos vpisujejo na magistrske programe, predstavlja 88 % generacije študentov, ki se je lani vpisala v četrti letnik rednega dodiplomskega študija (377 proti 425).⁶⁶ Študenti prvo stopnjo študija na FDV razumejo kot vstopnico za nadaljnji študij in pridobitev sedme izobrazbene ravni, ne glede na to, da so naši programi štiriletni in da na nekaterih področjih že na prvi stopnji oblikujejo jasen poklicni profil. V primeru FDV je odločitev za 3 + 2 ali 4 + 1 stvar razmisleka o tem, kje v celotni vertikali petih let je smiselno narediti prekinitev. Prekinitev je potrebna, da lahko študenti, za katere je petletni študij z akademskega vidika preveč zahteven, izstopijo z diplomo, saj bi v nasprotnem primeru ostali gimnazijski diplomanti. Prekinitev tudi omogoča spreminjanje študijske smeri in oblikovanje individualne študijske kariere s kombinacijo različnih študijev (na FDV ali študijev na drugih članicah UL in na drugih univerzah).⁶⁷

Če programe koncipiramo kot petletne, se zdi z vsebinskega vidika prekinitev po treh letih bolj smiselna kot po štirih. Dveletni magistrski program omogoča, da študenti pridobijo nova in specializirana znanja ter da hkrati več časa namenijo raziskovanju in izdelavi magistrske naloge, kar je bilo težko doseči znotraj enoletnega magistrskega programa. Hkrati lahko pride do večje integracije na prvi stopnji. Danes je večina družboslovnih univerzitetnih študijskih programov v Sloveniji triletna, kar je lahko eden izmed razlogov za izgubljanje naše konkurenčnosti, vsaj za določene programe. So pa bili enoletni magistrski programi zanimivejši za sicer majhno število tujih študentov, ki se najverjetneje za dveletni študij v tujini ne bi odločili.⁶⁸ Na bolj internacionaliziranih univerzah po Evropi zasledimo, da ponujajo oboje, tj. eno- in dveletne magistrske programe, odvisno od predmetnega področja in ciljne populacije. To za nas predstavlja poseben izziv, pri katerem je treba rešitve iskati v smeri različnih vstopnih točk in ustrezne vsebinske prilagoditve študijskega programa (npr. s priznavanjem predhodno opravljenih obveznosti).

Individualizacija študijskih karier

Eden izmed ciljev akreditacije bi moral biti povečana individualizacija študijskih karier, ki jo omogočata izbirnost in prehodnost – ob izpolnjenem predpogoju dela v manjših skupinah, individualnega spremljanja študentov in njihovega študija.

⁶⁶ Iz razpoložljivih podatkov ne vemo, koliko izmed vpisanih na magistrske programe je opravilo dodiplomski študij na FDV in koliko jih prihaja od drugod (iz Slovenije in tujine). Prehodnost s prve na drugo stopnjo je zato samo približna ocena.

⁶⁷ Tak razmislek je seveda mogoč samo ob predpostavki, da so javni programi financirani za obdobje petih let (z eno ali drugo prekinitvijo).

⁶⁸ Neformalna komunikacija z enim izmed skrbnikov magistrskega programa, na katerega so vpisani tuji študenti.

Ohranjanje visoke izbirnosti, če naj vzdržujemo doseženo stopnjo kakovosti študija, prenaša večjo odgovornost za študij na študente, saj v takšnem sistemu sami izbirajo del znanj, ki jih bodo potrebovali za nadaljnji študij na nekem drugem področju oziroma celo v okviru druge discipline.

Zaradi predvidenih sprememb v strukturi dodiplomskega študija (krajšanje prve stopnje na 3 leta in povečano število KT na predmet) ter večjega števila skupnih fakultetnih in oddelčnih predmetov je pričakovati, da bo stopnja izbirnosti v novih predmetnikih manjša od zdajšnje.⁶⁹ Obenem pa imajo programi možnost, da na drugi stopnji povečajo izbirnost, saj smernice KARP-a dopuščajo, da katedre same razporejajo dodeljene finančne enote med prvo in drugo stopnjo. Katedre, ki bodo porabile manj finančnih enot na prvi stopnji, ker bodo v predmetnik vključile več skupnih in temeljnih družboslovnih vsebin, bodo lahko preostale finančne enote namenile profiliranju programa in večji izbirnosti na drugi stopnji.

Še dodatno je individualizacija študijskih karier zagotovljena z naslednjimi mehanizmi:

- V slovenskem prostoru, v katerem prevladujejo triletni dodiplomski študiji, sprememba v 3 + 2 že sama po sebi povečuje možnost za prehod med programi različnih visokošolskih organizacij ob vstopu na študij druge stopnje.
- Priporočena je – večja kot do zdaj – interna prehodnost med programi znotraj FDV. Pri tem bi bilo treba prehode med študijskimi programi urejati z bolj individualiziranimi pogoji, ki bi upoštevali sprejemne izpite in priporočila glede usvojenih znanj in kompetenc. Za doseganje ustreznega predznanja pa bi se lahko od študentov, ki prihajajo iz drugih študijskih smeri, pred vpisom pričakovalo, da sami predelajo predpisano literaturo.
- K izbirnosti bi prispevali skupni moduli, pri katerih bi programi združili finančne enote, dostop do modulov pa bi imeli študenti, vpisani na katerega koli izmed sodelujočih programov.
- Ponudbo izbirnih predmetov je mogoče povečati tako, da se namesto dragih programskih uvede večje število fakultetnih izbirnih predmetov, ki so za FDV kot celoto cenejši.

Namesto zaključka: leto dni pozneje

V poročilu delovne skupine za strateško-razvojna vprašanja smo izrazili bojazen, da bomo na FDV pri prenovi študijskih programov in v spoprijemanju z novimi izzivi delovali po načelu varovanja obstoječih rešitev, namesto da bi se preusmerili v razmišljanje o priložnostih in pogumnih rešitvah, ob upoštevanju pozitivnih izkušenj iz prve bolonjske reforme. Danes ugotavljamo, da ta bojazen ni bila povsem neupravičena.

⁶⁹ Zdajšnja izbirnost je okoli 30-odstotna, v prenovljenih programih pa se bo znižala na okoli 20 %.

Vendar začnimo najprej s pozitivnimi vidiki akreditacije v zadnjem letu. Večji del leta 2015 smo namenili oblikovanju novih predmetnikov skladno s smernicami KARP-a, kar je bilo izjemno dobrodošlo, saj so imele katedre dovolj časa, da preverijo stare predmetnike, predlagajo novosti, jih premislijo in končno preverijo skozi več zaporednih simulacij. Izkušnja iz prve bolonjske reforme je narekovala, da je treba predmetnike pred akreditacijo oceniti z vsebinskega, kadrovskega in finančnega vidika. Sestanki predstojnikov v zadnjem obdobju govorijo o tem, da so tiste katedre, ki so že opravile glavnino dela, z novimi predmetniki zadovoljne: število kreditnih točk in kontaktnih ur je ostalo pri večini predmetov na dodiplomskem študiju enako kot do zdaj (60 ur in 6 KT); predstojniki niso izpostavili negativnih učinkov manjšanja števila predmetov in letnikov na profiliranost dodiplomskih študijskih programov; temeljna družboslovna znanja predstavljajo 50 % ali več kreditnih točk, izbirnost je v obsegu 5 ali 6 predmetov (od 15 % do 20 % vseh KT), praksa in praktikum sta sestavna dela predmetnikov. Nekaj vprašanj ostaja še odprtih, med njimi ponudba tujih strokovnih jezikov in usklajevanje interesa za temeljne predmete nematičnih disciplin, ki jih bo treba rešiti v prihodnjih dogovorih med katedrami.

Katedre do zdaj niso našle dovolj argumentov za povezovanje programov v obliki skupnih modulov, večpredmetnosti ali celo integriranih programov. Njihova ugotovitev je, da ob velikem obsegu skupnih vsebin na prvi stopnji (v obliki fakultetnih, oddelčnih in programskih skupnih predmetov) ne potrebujemo še dodatnega programskega povezovanja, razen tam, kjer se kažejo razpoke v zdajšnji programski ponudbi. Prevladuje ocena, da so diferencirani in samostojni dodiplomski programi v javnosti prepoznani in iskani ter da bi integracija programov znotraj disciplinarnih okvirov zmanjšala njihovo privlačnost za prihodnje študente.

Pogled v preteklost nam pove, da smo glede na veliko zanimanje študentov za naše predbolonjske študijske programe akreditirali vrsto bolonjskih magistrskih programov, ki jih nato zaradi pomanjkanja finančnih sredstev in prehoda z izrednega na redni magistrski študij nismo razpisovali. Nekatero izmed njih smo sčasoma integrirali v druge študijske programe kot module. Nadaljnje manjšanje sredstev in ohranjanje dozdajšnje stopnje profiliranosti študijske ponudbe na dodiplomski stopnji grozi, da bodo tudi zdajšnji moduli izgubili prepoznavnost. Da bi lahko v zdajšnjih razmerah dosegli večjo »diferenciacijo proizvodov« na drugi stopnji, ki bi bila tržno zanimiva, bi morali optimizirati razpoložljiva sredstva skozi intenzivnejše povezovanje med katedrami. Žal je doslej osmišljanje prenovljenih programov potekalo samo na ravni kateder, brez vpogleda v skupni fakultetni zemljevid ponudbe na drugi stopnji. Nekatero pobude za sodelovanje so bile zavrnjene, druge so ostale v zametkih. Za koordinacijo med katedrami in programi bi potrebovali aktiven pristop od »zgoraj navzdol«, katerega cilj bi bila kreativna vsebinska razprava v medkatedrskem prostoru. Takšna razprava bo vsekakor potrebna v prihodnjih letih, kajti vprašanj, povezanih z vizijo prihodnjega razvoja, se ne da odlašati v nedogled.

Prenova programov za odgovorno in angažirano družboslovje *hic et nunc*

Aleš ČRNIČ

Zdi se, da se prenavljanja študijskih programov FDV lotevamo v prelomnih časih. Ekonomska kriza že prislovičnih sedem let cefra vse od družinskih proračunov do vsebinskih temeljev EU. Pod okriljem krize nemočno opazujemo še poglobljeno pre-razdeljevanje družbenega bogastva, ki metaforično formulo 99 % proti 1 % spremi-nja v dobesedno realnost. Strukturne značilnosti poznega kapitalizma so skupaj z izjemnim tehnološkim napredkom pripeljale do točke, ko pomanjkanje klasičnega dela (zaposlitev) za vse ni več samo začasna anomalija. Nekateri družboslovci menijo, da nas tretja industrijska revolucija, ki smo ji priča, vodi v dobo postkapitalizma. Podnebne spremembe postajajo tako očitne, da je soglasje o pereči potrebi po novem energetskega modelu mogoče doseči celo na mednarodnih političnih konferencah. Poldrugo desetletje po zloglasnem 11. 9. kaže, da po terorističnih napadih na Pariz in Bruselj manihejsko črno-belo dojemanje medkulturnih razmerij in svetovne ureditve po ameriškem vzoru končno sprejema tudi Evropa: poenoteni vlagamo dodatne re-surse v »svetovno vojno proti terorju« in brez oklevanja na oltar varnosti žrtvujemo še več svoboščin, kljub nespornemu empiričnemu dejstvu, da to ne prinaša zelenih re-zultatov, ampak – nasprotno – povzroča le še več terorizma. V paničnem strahu pred vsem drugačnim, najbolj pred islamom, se ograjujemo z žico. Po zahodnih državah triumfirajo bizarni in nevarni populizmi.

Korenito se spreminja tudi področje družboslovja in humanistike. Vseprisotna ideologija uporabnosti je sprožila točkomanijo, ki maliči naše poslanstvo in način opravljanja našega poklica – namesto vsebinskih izzivov v raziskovanju in pouče-vanju najpogosteje le še tekmuje v zbiranju takšnih in drugačnih točk; namesto gojenja in podajanja kritičnih analiz družbenih procesov večinoma le še proizvajamo »človeške resurse« za vztrajno usihajoči »trg dela«.

Reforma študijskih programov, ki se je lotevamo v opisanih razmerah, mora nujno izhajati iz temeljnega vprašanja, kaj sta vloga in mesto družboslovja v 21. stoletju. Na podlagi odgovorov nanj, ki bi jih kot akademska skupnost morali biti sposobni podati, moramo postaviti glavna izhodišča za posodabljanje naših študijskih programov, ob tem pa zagotoviti nujne spremljevalne pogoje za njegovo uspešnost.

Izhodišča prenove študijskih programov FDV

Pri razmisleku o izhodiščih prenove velja izhajati iz danes jasno razvidnih učinkov – pozitivnih in negativnih – prve bolonjske reforme. Nedvomno je bil njen glavni dosežek vsebinska prenova programov, ki smo jih s številnimi novimi vsebinami osvežili in tudi izvedbeno precej uspešno prilagodili takratnemu času, hkrati pa omogočili vključevanje novi generaciji pedagogov. Na negativni strani pa se danes kaže predvsem ne dovolj premišljeno hitenje v reformo brez znanih parametrov njene izvedbe: pričakovanja in domneve o določenih prednostih, ki bi jih lahko imele prve »bolonjske« fakultete, so se uresničile le v manjši meri. Za nadvse problematičnega se je izkazal tudi pristop *bottom-up* k prenavljanju študijskih programov brez povezovalne in usmerjevalne vizije z vrha fakultete; rezultat je razdrobljenost prevelikega števila programov ter medsebojna konkurenčnost osamosvojenih in vase zaprtih kateder. S tem v zadnjem obdobju FDV izgublja skupno identiteto, ob tem pa tudi svojo najbrž glavno potencialno komparativno prednost, tj. disciplinarno heterogenost, saj iz tega izhajajoči sinergijski potenciali ostajajo neizkoriščeni. Nekaj negativnih učinkov prinaša tudi odločitev za sistem 4 + 1, ki ne dopušča dovolj prostora za kakovostno zastavitev magistrskega študija, hkrati pa študentom s triletnih programov (zaradi systemskega nefinanciranja prehoda) dejansko onemogoča prehajanje nanj. Z današnje perspektive gre obžalovati tudi manko ambicioznejše zastavitve vsaj enega mednarodnega študijskega programa (na obeh študijskih stopnjah) v angleščini, primarno namenjenega tujim študentom, s čimer ne bi le zadovoljili potreb Erasmusovih študijskih izmenjav, ampak bi na povsem drugo raven postavili internacionalizacijo fakultete, do danes pa bi bil to lahko že tudi dodatni vir njenega financiranja.

Aktualna prenova naših študijskih programov mora izhajati (tudi) iz teh izkušenj. Obe stopnji študija velja obravnavati celovito (vsebinsko, kadrovsko, finančno); s to celoto je nujno povezati tudi poglobljen razmislek o odločnejši reformi doktorskega študija. Prehod na sistem 3 + 2 odpira prostor za drugačno razmerje med stopnjami študija, saj je v dveh letih mogoče zastaviti neprimerno kakovostnejše magistrske programe, ki bi pritegnili pomembno število študentov s prvostopenjskih programov drugih fakultet ljubljanske univerze in drugih univerz. Glavni pomislek proti sistemu 3 + 2, da bi nemara nekoč država preprosto prenehala financiranje 2. stopnje, se ne zdi zelo verjeten, saj bi to v visokošolskem sistemu nujno sprožilo resen revolt, zaradi česar bi bila takšna »varčevalna akcija« politično izjemno težko izvedljiva. Poleg tega pa FDV, podobno kot številne druge fakultete UL, takšne finančne redukcije ne bi prenesla niti s sistemom 4 + 1, kar najbrž pomeni, da bi to dokončno odprlo Pandorino skrinjo kompleksnega in občutljivega vprašanja šolnin.

Tudi v vsebinskem smislu velja reformo zastaviti ambiciozno, sicer nima nobenega smisla – v reformi zaradi reforme same bi se brez posebnih dobrodejnih

in potrebnih učinkov izčrpali, kakovost našega dela pa bi ob tem le še upadla. Modifikacije naših programov niso potrebne le zaradi očitno nezadostnih finančnih okvirov, ampak še bolj zaradi vsebinske prilagoditve hitro spreminjajočim se družbenim razmeram. Je pa ambiciozne reformne cilje mogoče kakovostno zastaviti in izvesti samo ob odločnem koordiniranju in vsebinskem povezovanju reformiranja posameznih programov, ki mora temeljiti na jasni viziji razvoja osrednje slovenske družboslovne fakultete. Ta svojega poslanstva ne more izvrševati v obliki množice nepovezanih in medsebojno konkurenčnih programov, ki si tudi s spuščanjem meril in celo vpisnih pogojev neselektivno prizadevajo za čim večje število študentov. Za ohranitev primata na svojem polju potrebujemo elitističen pristop: dvigniti moramo zahtevnost študija na manjšem številu jasno profiliranih programov, še zmanjšati število vpisnih mest (po številu študentov na profesorja se danes ne uvrščamo med kakovostne zahodne univerze) in jih zapolniti z najboljšimi študenti, ki od študija pričakujejo veliko.

V ta namen moramo preseči danes preveliko razdrobljenost, ko parcialni interesi posameznih kateder, študijskih programov, raziskovalnih centrov, študentskih skupin ... vse bolj prevladujejo nad skupnimi interesi fakultete, ki postajajo vse bolj zabrisani. Namesto še dodatnega zapiranja v programske/katedrske ograde potrebujemo pogumnejše razmisleke o ambicioznejših programih, ki bi učinkoviteje odgovarjali na izzive današnjega in jutrišnjega dne. Vodstvo mora iznajti učinkovite načine za sistematično spodbujanje sodelovanja in povezovanja med obstoječimi programi, na fakulteti moramo preseči prevlado partikularnih interesov in vzpostaviti možnosti za vsebinski razmislek o mogočem združevanju programov. Naša akademska skupnost bi se končno morala biti sposobna spoprijeti tudi s tabu temami, ki izhajajo predvsem iz sčasoma okostenelih razmerij moči in prizadevanj po njihovem ohranjanju. Odkrito je treba nasloviti tudi najbolj pereča nesoglasja, nevralgične točke izpostaviti kvalificiranemu razmisleku in argumentirano primerjati mnenja o mogočih rešitvah.

Za vajo bi nemara lahko začeli resnejši razmislek o skupnem programu 2. stopnje medijskih in kulturnih študij, s čimer bi nosilni katedri namesto konkurenčnega tekmovanja z avtonomno oblikovanima ločenima moduloma ohranili avtonomijo in vsebinsko prepoznavnost, zaradi sinergičnih učinkov združenih moči pa bi dobili za študente atraktiven in kakovosten program, primerljiv z anglosaško tradicijo, na Slovenskem pa brez prave konkurence.

Nadaljevali bi lahko skupen razmislek o združenem politološkem programu 1. stopnje s tremi vsebinsko zaokroženimi in v veliki meri avtonomnimi izbirnimi moduli: 1) teoretske politologije; 2) analize politik in javne uprave; 3) evropskih študij, s čimer bi končno dobili daleč najatraktivnejši politološki program pri nas, za katerega imamo na fakulteti optimalno število kompetentnih kadrov. Predlagano vajo pa bi lahko sklenili z argumentirano razpravo o izvedbi samo visokošolskega strokovnega

programa družboslovne informatike na 1. stopnji in ambicioznejšega programa na 2. stopnji (s katerim bi na fakulteto privabili dovolj velik krog novih študentov z drugih prvostopenjskih programov), ki bi lahko prešel v zelo resen mednarodni doktorski študij na 3. stopnji, na katerem bi končno lahko povsem izkoristili izjemne fakultetne kadrovske potencialne na tem področju.

Skrajni čas je tudi za ambicioznejši zastavek vsaj enega resnega mednarodnega študijskega programa, ki bi ga izvajali v angleščini doma, nanj pa bi se redno vpisovali študentje, ki bi na fakulteto prinašali tudi šolnine. Program bi lahko izvajali z več različnimi moduli, potencialno tudi več različnih programov, in sicer na eni, dveh ali na vseh treh stopnjah. S tem bi končno lahko razrešili tudi gordijski vozelski pomanjkljive in zakonito vprašljive programske ponudbe za študente Erasmusovih in drugih študentskih izmenjav. Na fakulteti imamo dovolj kompetentnih strokovnjakov za splošen družboslovni program *Social Studies* pa tudi za ožje profilirane in specializirane programe, kot so npr. evropske študije, družboslovna metodologija/statistika, balkanske študije, Policy Analysis and Public Affairs in verjetno še kaj. Glavna potencialna okolja, iz katerih bi prihajali študentje, so še zmeraj države, nastale in nekdanje Jugoslavije, tudi Rusija in države, nastale po razpadu Sovjetske zveze, ne nazadnje tudi hitro razvijajoče se družbe Indije in Kitajske, ki že imata domišljene in načrtne programe sodelovanja z Evropo, njuna rastoča srednja razreda pa zagotavljata več kot dovolj potencialnih študentov za študij pri nas.

Pri celovitem načrtovanju sprememb bi morali izhajati iz obstoječe kadrovske strukture in načela ohranjanja zaposlitev – prvi izračuni, ki so jih opravile delovne skupine KARP, kažejo, da bi bilo to ob nekaterih predpostavkah (ukinitve pedagoških nadobremenitev in enakomerna prerazporeditev pedagoških ur, dosledno upokojevanje na pedagoških delovnih mestih, kombiniranje pedagoških in raziskovalnih obremenitev) mogoče. Dosledno vztrajanje pri tem načelu bi omogočilo zmanjševanje (v veliki meri neutemeljenih) strahov posameznikov in skupin, to pa bi ustvarilo nujno potrebne temelje za vzpostavljanje minimalnega zaupanja, ki je nujni predpogoj kakovostnega prilagajanja študijskih programov vsebinskim in finančnim izzivom našega časa. Temeljno vodilo prenove mora biti seveda kakovost (pri čemer je treba poglobljeno razmisliti o tem, kaj kakovost podajanja družboslovnih in humanističnih vsebin študentom danes zares je, kako jo meriti in kako dosegati), a dosegamo jo lahko skoraj izključno z obstoječimi kadri, saj nimamo mehanizmov za nadomeščanje manj uspešnih z boljšimi kadri. Vztrajanje na odpravljanju pedagoških nadobremenitev, vzpostavitvi sistema pedagoškega razbremenjevanja raziskovalno uspešnih pedagogov in na doslednem upokojevanju pedagoških delavcev je nujno, saj je v naslednjem srednjeročnem obdobju to edini način za odpiranje prostora mlajšim generacijam, brez katerih si dolgoročneje kakovosti pedagoškega in raziskovalnega dela preprosto ni mogoče predstavljati.

Nujni spremljevalni pogoji za uspešno prenovo študija

Uspešne reforme ni mogoče zastaviti brez hkratnega načrtnega in aktivnega spoprijemanja z nekaterimi problemi, ki nas tarejo. Stopnjujoči se zunanji pritiski (radikalno zmanjševanje finančnih sredstev za izvajanje naših osnovnih dejavnosti in še večje zmanjševanje zunajproračunskih sredstev, nekatere načrtne negativne kampanje proti FDV v splošnem protiintelektualnem vzdušju) so v zadnjih letih ob šibkem vodenju fakultete brez jasne vsebinske vizije in aktivne države navzven korenito načeli temelje naše akademske skupnosti. Zato uspešne prenove študijskih programov ni mogoče izvesti brez:

1. sistematičnega preseganja zdajšnjih dezintegracijskih procesov, zmanjševanja strahov zaposlenih in ponovne vzpostavitve vsaj minimalne stopnje zaupanja;
2. temeljite analize in modifikacije delovnih in odločevalskih procesov na fakulteti (v smeri debirokratizacije in ponovne akademizacije našega dela);
3. sistematične skrbi za javno podobo fakultete: poleg premišljene spremembe komunikacijskih in promocijskih strategij je treba odločno okrepiti tudi aktivno angažiranje fakultete v širšem družbenem prostoru.

Vodstvo bi moralo nemudoma vse sile usmeriti v aktivno ustvarjanje možnosti za ponovno vzpostavljane vitalne akademske skupnosti, tj. skupnosti profesorjev (od asistentov do rednih profesorjev, na pedagoških in raziskovalnih delovnih mestih) in študentov, ki ne more kakovostno delovati brez usposobljenih in motiviranih strokovnih služb. Zato bi moralo aktivno ustvarjati profesionalno in stimulatívno delovno okolje za profesorje, raziskovalce, študente in za strokovne službe. Sem med drugim sodijo tudi osrednji družabni prostor za zaposlene (artikulirane potrebe po njem je na fakulteti zaslediti že več kot desetletje) ter aktivno povezovanje že potekajočih obštudijskih in družabnih dejavnosti na fakulteti ter spodbujanje novih. Prav tako bi moralo vodstvo aktivno vzpostavljati, odpirati in vzdrževati notranje komunikacijske kanale, ob tem pa zagotavljati dosledno transparentnost delovanja fakultete.

Pod vodstvom fakultetnih strokovnjakov bi morali analizirati delovne procese in jih ustrezno modificirati: predvsem je nujno razbremeniti odvečnih, nepotrebnih in podvojenih opravil komisije in strokovne službe, oceniti je treba potrebnost komisij in odvečne ukiniti, preostalim pa okrepiti pristojnosti in predvsem njihovo odgovornost. Trenutno delujemo v razmerah inflacije delovnih teles, ki služijo predvsem ustvarjanju videza participatornega upravljanja fakultete, a učinki njihovega dela so minimalni, predvsem pa večina zaposlenih porabi ogromno delovnih ur za sestankovanje in birokratska opravila, zaradi česar začenja resno primanjkovati časa za temeljne akademske dejavnosti.

Treba bi bilo tudi intenzivirati angažiran odnos fakultete do našega okolja, v katerem izgublja vlogo in ugled. Slabšanje javne podobe fakultete je sicer del širšega protiintelektualnega razpoloženja slovenske družbe in zahodnih družb na splošno, v

veliki meri pa je žal tudi plod načrtnih negativnih prizadevanj in kampanj proti naši fakulteti. A razkroj medosebnih odnosov, pasivnost fakultete znotraj in zunaj UL, zniževanje zahtevnosti študija, inertnost in neambicioznost, prevlada administrativne kulture nad intelektualno kulturo in prevlada korporativne percepcije namesto intelektualne percepcije (in promocije) fakultete lahko razumemo tudi kot vzroke in ne posledice razmer, v katerih smo se znašli. Zato je za ustavljanje slabšanja javne podobe fakultete in začetek dvigovanja njenega ugleda poleg ponovne vzpostavitve delujoče akademske skupnosti ključnega pomena tudi aktivno sooblikovanje širšega prostora, v katerem delujemo: najprej univerze pa tudi širše družbe. Osrednja in najboljša družboslovna fakulteta v Sloveniji se mora ne le aktivno odzivati na spremembe temeljnih pravil delovanja univerze in celotnega visokošolskega ter raziskovalnega področja, ampak jih mora tudi aktivno soustvarjati.

Ob tem potrebujemo premišljeno spremembo komunikacijskih in promocijskih strategij fakultete. Izdelati in implementirati bi morali strategijo odnosov z javnostmi (zunanji in notranji), ki bi bolj upoštevala akademsko naravo naše ustanove in iz tega izhajajoče posebnosti. Posebno pozornost bi pri tem seveda morali posvetiti novim tehnologijam in svetovom, ki so jih te iniciirale. Nujno je posodobiti program informativnih dneвов: okrepiti je treba skupni fakultetni del programa in aktivno pomagati katedram pri vzdrževanju visoke ravni programskih predstavitev, predvsem pa na informativnih dnevih ustvariti festivalsko vzdušje. Namesto razpršenih gostujočih predstavitev po slovenskih srednjih šolah bi veljalo pripraviti in enkrat letno izvesti osrednji celodnevni festival družboslovja z delavnicami, diskusijami, s filmi, kulturnimi dogodki itn. ter nanj pripeljati družboslovno radovedne dijake iz celotne države in tudi tujine (pri tem bi lahko izhajali iz nekaterih izkušenj lanskoletne prireditve *Proti kulturi strahu* in iz starejših izkušenj *Festivala družboslovja mladih*).

Sklep

Za uspešno koncipiranje in izvedbo potrebne reforme naših študijskih programov mora celotna akademska skupnost mobilizirati svoje nedvomno velike potenciale za skupinski razmislek, kakšna mora biti na začetku 21. stoletja vloga družboslovja ter kako se odzivati na kompleksne in zahtevne izzive našega časa. Če se bo izkazalo, da smo tega razmisleka sposobni, lahko ostanemo ne le najboljša družboslovna fakulteta v državi, ampak se lahko primerjamo z najboljšimi v regiji in imamo jasne potenciale tudi v Evropi kot celoti. A te potenciale lahko uresničimo le tako, da presežemo strahove, ki nas v zadnjih letih očitno hromijo, in na fakulteti ponovno zgradimo vsaj minimalno stopnjo zaupanja. Šele potem lahko skupaj določimo temeljne cilje naše skupnosti, presežemo ozke interese njenih posameznih delov in izkoristimo našo heterogenost, da z vsebinskimi povezovanji in s sodelovanji dosežemo čim večje sinergijske učinke.

Bolnik ob Bolonji

Žan BOKAN

V ponedeljek, 16. 11. 2015, smo se različni člani akademske skupnosti Fakultete za družbene vede zbrali v Veliki dvorani z namenom vzpostavljanja široke razprave o procesu, ki je na fakulteti odprl številne rane, ki so nastajale čez leta, in s tem razkrili razkol, ki se je subtilno vpel v akademski prostor na splošno, ne samo na naši fakulteti. Proces, ki je opozoril na težave in slabosti študija, FDV in univerze, je bil proces reakreditacije. Ta proces je na Fakulteti za družbene vede (FDV) namreč že od začetka sprožal številne polemike, razgaljala so se nasprotja znotraj akademske skupnosti glede razvoja in vizije fakultete pa tudi glede študijskega procesa.

Simpozij smo tako študentje in študentke videli kot izvrsten prostor za izražanje mnenj, pripomb in pomislekov v povezavi s študijskim procesom; prispevek študentov in študentk se nam od nekdaj zdi še posebej pomemben, saj menimo, da smo ravno študenti in študentke tisti, ki tvorimo primarni del fakultete. Simpozij je dajal priložnost za vključitev tistih, ki so se v procesu reakreditacije počutili preslišane ali nezadostno upoštevane. Tako so tudi študentje in študentke aktivno sodelovali v razpravah z namenom osvetljevanja problemov in pomanjkljivosti obstoječih študijskih programov kakor tudi z namenom izražanja želja in predlogov glede nadaljnjega razvoja fakultete, družboslovja pa tudi študijskih programov, čeprav se jih (morebitni) sprejeti ukrepi ne bodo dotikali med njihovim študijem.

Žal se je fakulteta znašla v neugodni situaciji, saj se je v ta izjemno zahteven proces podala v času enormnega (in nerazumnega) krčenja sredstev v visokem šolstvu, ki je med drugim še bolj simptomatično ravno za Fakulteto za družbene vede.

Med procesom, odkar se je fakulteta začela intenzivno ukvarjati z reakreditacijo, smo študentje aktivno sodelovali ter podajali vsebinske in strateške pomisleke pa tudi komentarje; nekateri so vidno in pomembno vplivali na smernice v pozneje nastalem dokumentu, ki služi kot osnova oziroma izhodišče.

Študenti in študentke Fakultete za družbene vede smo prepričani, da mora biti kakovost temeljno vodilo razvoja družboslovja FDV in Univerze v Ljubljani (UL). Naša dejanja in delovanje je vodila želja po vzpostavitvi merila kakovosti študijskih programov in procesov kot temeljne iztočnice za začetek razmišljanja o reakreditaciji ter refleksiji vloge in pomena fakultete in družboslovja za širši družbenopolitični

prostor. Tako smo zavračali diskurz varčevanja oziroma ohranjanja delovnih mest; nasprotno, v tem procesu smo videli priložnost za dvig kakovosti študija, ki jo razumemo kot prilagoditev in posodobitev študijskih programov.

Svoje zahteve smo jasno artikulirali in jih posredovali vodstvu fakultete, zato na tem mestu ne bi želeli ponovno zapisovati svojih besed, ampak želimo ta prostor izkoristiti za širši namen – za refleksijo o položaju, v katerem se je znašla ne samo fakulteta, ampak tudi univerza in celotno visoko šolstvo, pri čemer gre za širše družbenopolitične procese za našo vpetost vanje. Za nadaljnje razmisleke in refleksijo se nam tako zdi najprimerneje, da nastavljamo zrcalo. Zrcalo, ki prikazuje, da je fakulteta kot del okolja, v katerem deluje, odvisna od tega in da težave, ki se razkrivajo med procesom in težijo fakulteto, niso njej lastne, ampak posledica nekih drugih, zunanjih okvirov, procesov in pritiskov, ki spreminjajo vlogo šole, univerze in izobraževanja. Pri tem bomo pomoč poiskali pri drugih avtorjih, saj je problem obsežen in kompleksen, s tem pa tudi presega kapacitete našega vedenja.

Preden bomo postavili zrcalo fakulteti, univerzi in visokemu šolstvu, bomo nekaj prostora namenili tudi vlogi izobraževanja. Zaradi velikega pomena, ki ga ima izobraževanje kot politični socializator, moramo del svojega premisleka nameniti tudi temu.

Vloga izobraževanja v družbi

Znotraj vzgojno-izobraževalnega pa tudi ideološkoindoktrinarnega aparata, ki ga je razvila moderna država, gre posebno mesto organizirani izobrazbi, ki ji na splošno pravimo šola. Tako pa je treba izpostaviti dejstvo, da šola nima le izobraževalne vloge. Glede izobraževanja je lahko nosilec dodatnih vlog predvsem glede utrditve ali dodatnega učinka v smeri socialnega ločevanja in družbene diferenciacije. Tako bi rekli, da gre šoli z vidika njenih socializacijskih vlog pripisati tri pozicije: deluje z vsebino podajane gradiva, na različne načine razporejenega in doziranega; z utemeljevanjem posebnega »načina življenja« tistih, ki so v njenem sistemu; z utemeljevanjem družbenih in političnih odnosov. Na eni strani je šola tisti politični socializator, ki ga vsaka država ali konkreten politični sistem najlaže nadzira in usmerja in ji s tem na poseben način zagotavlja obstoj in stabilnost. Na drugi strani pa je prav šola skupaj s pravico do izobrazbe in celo splošne šolske obveznosti bistveno spreminjala sisteme (Južnič, 1989).

Ideološki aparati države, pravi Althusser (v Močnik, 2013), imajo vsak svojo specifično ideologijo, prakticirajo vsak svoje specifične prakse, a enoti jih vladajoča ideologija: ideološki aparati države so poenoteni pod vladajočo ideologijo. Univerza je ideološki aparat države, torej jo z drugimi ideološkimi aparati povezuje vladajoča ideologija; in ta ideologija, lahko domnevamo, tudi integrira univerzo v pravno-politične strukture in prakse sodobne kapitalistične države (Močnik, 2013).

Hogan (v Apple, 1992) poudarja, da so konflikti glede vednosti, ekonomskih dobrin in sredstev ter glede razmerij znotraj in zunaj šole vredni pozornosti. Da bi lahko razumeli ta zapletena vprašanja, se moramo odpovedati razmišljanjem, da so šole ustanove, ki skušajo samo povečati uspeh učencev. Namesto psihološkega in individualističnega pristopa potrebujemo razlage šole, ki bodo bolj socialne, kulturne in strukturne. Take razlage vsebujejo vrsto vprašanj. Kaj je tisto, kar izobraževanje počne v tem širšem kontekstu? Kdaj to počne, in v čigavo korist?

Na splošno so novejša raziskava socialne, ideološke in ekonomske vloge izobraževalnega aparata opozorile na tri dejavnosti, v katere so šole vpletene. Čeprav so med seboj soodvisne, lahko te funkcije označimo kot pomoč pri akumulaciji, legitimaciji in pri produkciji (Apple, 1992).

Prvič: šole pomagajo pri procesu akumulacije kapitala, tako da vzpostavljajo nekatere izmed nujnih pogojev za obnavljanje neenako dinamične ekonomije. To počnejo deloma z notranjim razvrščanjem in s selekcioniranjem. Tako šole pomagajo zadovoljiti potrebe ekonomije po stratificirani in vsaj delno socializirani skupini uslužbencev. Drugič: šole so pomembni dejavniki legitimacije. To pomeni, da so del zapletene strukture, ki legitimira socialne skupine ter prek katerih se socialne in kulturne ideologije obnavljajo, oskrbujejo in neprestano gradijo. Šole torej težijo k opisovanju svojih notranjih in širših družbenih dejavnosti kot meritokratskih ter kot neizogibno vodečih k splošni socialni in ekonomski pravičnosti. Vendar vloga šole pri legitimaciji ni omejena na to, da prikazuje naš socialno-ekonomski sistem kot naraven in pravičen ali da razmejuje skupine drugo od druge. Šole so tudi del političnih institucij naše družbe, del države, zato morajo prav tako legitimirati tudi sebe. Ne samo ekonomija, ampak tudi šolski aparat, državna birokracija in vlada na splošno potrebujejo legitimnost. Potrebujejo soglasje tistih, ki jim vladajo. Torej potrebe po politični legitimnosti niso vedno odmev zahtev ekonomije. To stvari precej zaplete. Končno, izobraževalni aparat kot celota konstituira pomemben niz dejavnikov za produkcijo. Je precej zapleten, a v bistvu pomeni naslednje: naš način produkcije, distribucije in konsumpcije zahteva visoko stopnjo tehnično-administrativnega znanja za razširitev. Pomembno pa je tudi za kulturni nadzor. Šole in univerze nedvomno pomagajo pri produkciji takšnega znanja (prav tam).

Hkrati pa ima tehnično-administrativno znanje tudi drugo, manj ekonomsko vlogo v izobraževanju. V šolah vedno močnejše prevladujejo tehnicistične ideologije. V bistvu so vprašanja *zakaj* spremenjena v vprašanja *kako*. Ob tem, da resen konflikt po navadi nima mesta v kurikulumu, postajajo instrumentalne ideologije nadomestek etične in politične zavesti ter razprave. Tu se ideološke in ekonomske funkcije šole pogosto križajo. Ko to rečemo, moramo paziti, da se ne ujamemo v zanko ekonomizma. Samo razumevanje izobraževalnega sistema kot pomočnika pri produkciji ekonomsko in ideološko uporabnega znanja kaže na dejstvo, da so šole kulturne in tudi ekonomske ustanove. S tem, ko definira določeno skupino znanj za legitimno

pri produkciji in/ali distribuciji, druge skupine znanj in tradicij pa kot neprimerne za znanje, šola ne pomaga samo pri produkciji uporabnega tehnično-administrativnega znanja, ampak tudi pri reprodukciji kulturnih in ideoloških form vladajočih skupin (prav tam).

»Poglobljen študij, ne le obilice seminarjev«

»Raznoverstnost in pestrost programov je kakovost in jo je treba obdržati, redukcija števila predmetov pa je nujna, vsebine se ponavljajo; treba je omogočiti poglobljen študij vsebin in razpravo, ne le obilice seminarjev«.

Z zgornjim komentarjem je študent politologije odprl razpravo na simpoziju. Na tem mestu je treba poudariti, da je inflacija obveznosti ob hkratnem padanju poglobljene razprave posledica procesov, ki spreminjajo univerzo in fakultete že dlje časa, vendar je v tej obliki, kot nam je poznano danes, prišla na univerzo kot bolonjska reforma. Culiberg (2013) pravi, da je bolonjska reforma na univerzo tudi formalno vpeljala odnose, ki so značilni za kapitalistično ekonomijo. S tem je merilo produktivno postala »učinkovitost«. Želja po poglobljenem študiju je z uvedbo bolonjske reforme samo še to – želja.

Bolonjska reforma namreč poskuša preobraziti evropske univerze po dveh zgledih: organizacijsko po zgledu korporativnega upravljanja, vsebinsko pa po zgledu splošnega obveznega šolstva. Za odnos med univerzo in njenimi članicami pomeni, da univerza centralizira dejavnosti na administrativnih, ne vsebinskih podlagah. Univerze so pograbile bolonjsko reformo in izkoristile priložnosti, da dosežejo administrativno centralizacijo, a so s tem uničile še tisto malo akademskih praks in procesov, ki so se ohranili (Močnik, 2013). Cilj bolonjske reforme je predvsem boljša povezanost visokega šolstva s trgom, pri čemer naj bi univerzitetni kurikulumi zagotavljali produkcijo ekspertnega in uporabnega znanja za potrebe trga (Culiberg, 2013).

Bolonjska reforma je bila pri tem precej uspešna, saj se podrejenost javne univerze mednarodnemu kapitalu kaže celo pri kvalifikaciji lastne znanstvene produktivnosti, saj se habilitacijska merila oblikujejo na podlagi komercialnih indeksov zasebnih založniških korporacij. Posledica je kompetitivno nabiranje točk z raznimi strategijami objavljanja v indeksiranih revijah, pogosto na račun izvirnega teoretskega dela. Uvajanje »primerljivosti« intelektualnega dela v resnici pomeni le njegovo kastracijo, saj resne teoretske produkcije ne moremo vpisati v ustrezna okenca standardiziranih obrazcev, hkrati pa povečan obseg birokratizacije dodatno obremenjuje raziskovalce in jih odvrča od teoretskega dela. Dodatna obremenjenost pelje na eni strani v zniževanje kakovosti, hkrati pa *de facto* izganja teorijo z univerze in jo dokončno nadomešča z »znanjem«. Znanje je neoliberalni konstrukt, instrumentalizirana vednost,

preoblikovana v tržno blago. Relevantnost znanstvenih disciplin se tako meri tudi z njihovo neposredno uspešnostjo trženja lastnih produktov. Bolonjska reforma teh procesov ni ustavila – prav nasprotno, njen cilj je bil te procese sistemsko uzakoniti (Culiberg, 2013).

Bolonjska reforma v Sloveniji

Bolonjska reforma je v zadnjem desetletju prinesla hitro rast samostojnih visokošolskih zavodov, medtem ko so se univerze le počasi institucionalno širile. Najočitnejši učinek pospešene privatizacije visokega šolstva v zadnjem desetletju je bil bliskovit razvoj samostojnih visokošolskih zavodov, za katere je značilno majhno število študijskih programov. Privatizacija visokega šolstva in liberalizacija izvajanja visokošolskega študija sta spodbudili množenje prej omenjenih zavodov (Močnik, 2013). Vendar pa v samostojnih visokošolskih zavodih navadno predavajo »znanje« s specifičnih področij. Močnik (prav tam) tako dodaja, da to niso okolja, v katerih bi potekal dialog med različnimi teoretskimi paradigmami in kjer bi antagonistično dialogiziranje proizvajalo nove problematike in nove koncepte. Ne omogočajo ne teoretskih ne akademskih praks.

Nadaljuje, da so v resnici to le naprave za prenašanje kanonične učenosti, aparati za reprodukcijo znanja, katerega struktura je sama reproduktivna, saj sodi k mehanizmu družbene reprodukcije. Te ustanove prenašajo proizvode teoretskih praks, kakor so se »socializirali«, kakor so se strukturirali v »znanje« v nekem določenem zgodovinskem položaju. Prenašajo učinke teoretskih praks, kakor jih je prefiltrirala vladajoča ideologija – se pravi »znanje«, ki je vedno že vpeto v reprodukcijo razmerij gospodstva in izkoriščanja. Novi visokošolski zavodi so naprave, skozi katere delujejo mehanizmi vladajoče ideologije: so, skratka, ideološki aparati države v Althusserjevem pomenu (prav tam).

Vloga države

Iz tega lahko sklepamo, da je kolektivno mišljenje tukajšnjega političnega sloja in njegove administracije ujeto v avtomatizme spontane ideologije periferne kapitalizma. A še pomembnejše je, da ti procesi, ki bi jih država rada spodbudila in ki jih sistem spodbuja sam od sebe, niso pripeljali do učinkov, ki jih politični sloj pričakuje od njih. Niso povečali produktivnosti kapitala. To pomeni, da samodejna logika (periferne) kapitalizma ne zmore zagotavljati reprodukcije kapitalskih razmerij (prav tam).

Mikrotehnike politične oblasti, ki reproducirajo **notranjo** cehovsko strukturo gospodstva na univerzi, so bile do zdaj zlasti v načinih, kako je država financirala visoke šole. Podrobnosti so se sicer spreminjale, a glavna značilnost je bila v tem, da

financiranje ne omogoča normalne reprodukcije učiteljskega kadra, kaj šele razširjene reprodukcije. Hkrati je vsaj do zdaj državno financiranje spodbujalo k povečevanju števila študentk in študentov ter nagrajevalo številčnost diplomantov. Posledica je bila vse hujša obremenitev učiteljev in preusmeritev celotne institucije k rutinskemu – neproblemskemu – izobraževalnemu procesu; oboje je vse bolj oviralo teoretski univerzitetni proces in ga je nazadnje popolnoma onemogočilo. Ekstenzivnost dela se je za učiteljice in učitelje ter za študente in študentke povečevala, intenzivnost pa padala. Z drugimi besedami: bilo je vse več dela za manjšo kakovost (prav tam).

Bolonjska reforma je močno pospešila te procese. Vsebinska zahtevnost učiteljevega dela se s temi procesi zmanjšuje, količinska obremenitev pa povečuje. Učitelji morajo vse več delati, hkrati pa jih nič več ne spodbuja (niti ne sili), da bi izboljševali kakovost svojega dela. Ob vse manj možnostih, da bi se učiteljski kader ustrezno obnavljal in številčno krepil, tudi ni nobene potrebe, da bi redno zaposleni skrbeli za kakovost svojega dela. Tako nezadostno državno financiranje neposredno pomaga pri reprodukciji hierarhičnih odnosov na univerzi in k zapiranju univerze pred teoretskimi in drugimi »inovativnimi« praksami (prav tam).

Univerzitetne mikrotehnike oblasti, ki pomagajo pri reprodukciji makroprocesov v svetovnem sistemu, so zlasti postopki pri volitvah v nazive. Zdajšnja glavna zahteva pri volitvah v nazive terja od univerzitetnih delavcev, da se podreajo vladavini evroatlantskih ideoloških aparatov na področju znanosti. Družbena posledica je, da se ponovno ustvarja razumniški sloj, ločen od ljudi, ki ga vzdržuje. Hkrati tudi tukajšnje znanstveno področje vse bolj razpada. Znanstvene prakse izgubljajo stik druga z drugo, družbeno področje znanosti postaja dezartikulirano: drobi se na izolirane vrtičke, logika razvoja teh vrtičkov pa je zunaj njih, v svetovnih središčih teoretskega in znanstvenega dela. Ti vrtički ne morejo komunicirati med seboj, kar pomeni, da so vse manj sposobni drug drugega ocenjevati in vse bolj prisiljeni, da uporabljajo prav tisti mehanicistični avtomatizem ocenjevanja, ki je dezartikulacijo povzročil (prav tam).

Tukajšnje prakse so se podrejeno vključevale v svetovne znanstvene aparate ter zato opustile svoje specifične in zgodovinsko utemeljene logike dela in razvoja ter hkrati sprejele razne »prevladujoče« problematike, ki so jih izdelali in obdelovali drugod. Tukajšnje prakse so se prisilno podredile institucijam in praksam v središču svetovnega sistema; od zdaj tukajšnje prakse ne potekajo več po lastni logiki, ampak po logiki, ki jo sprejema od zunaj in pri izdelavi katere ni sodelovalo. Podrejena vključenost je dominantno »produkcijo razmerje« tega znanstvenega dela; odnosi do drugih problematik so samo obrobni: s tem se temeljito zniža sposobnost dialoga in torej tudi dialoga z drugimi praksami na istem področju v neposrednem okolju. Za lokalni dialog ni ne spodbud ne interesa: tukajšnji znanstveni prostor je razpadel, na univerzah in drugih ustanovah, ki imajo družbeno pooblastilo za prakticiranje teorije in njeno prenašanje, ni več možnosti za teoretsko produkcijo (prav tam).

In posledice?

Periferni politični sloj neposredno skrbi za dvoje: da v svojo jurisdikcijo privabi kapital in ga v njej obdrži; da si zagotovi rentniške položaje, s katerih si lahko prisvaja svoj delež od presežne vrednosti, ki odteka iz njegove jurisdikcije v svetovne systemske centre. Sodobna periferna oblast si zato izrecno prizadeva, da bi visoko šolstvo podredila akumulaciji kapitala, da bi ga vpregla v koristnost za kapital in reprodukcijo kapitalističnih produkcijskih razmerij. Teorija, njeno prakticiranje in njeno prenašanje so z vidika vladajočih razredov samo kolateralne žrtve, ki jih nemara niti ne opazijo. Tihi izgon teorije je z vidika vladajočih še toliko manj opazen, ker pomaga k izrecnim ciljem reprodukcije kapitalističnih razmerij in v njihovem okviru k reprodukciji podrejenega položaja periferne države v svetovnem sistemu: oboje je pogoj za ohranjanje njihove periferne razredne vladavine. Odvisna integracija v svetovno znanstveno produkcijo povzroča analogne učinke kakor odvisna integracija perifernih gospodarstev v svetovne gospodarske tokove (prav tam).

Nekateri kazalniki kažejo, da se Slovenija v svetovnem sistemu ponovno umešča na kraj, na katerem je bila že pred drugo svetovno vojno: postaja periferija polperiferije. Tudi discipline v tukajšnji znanosti in na univerzah se razvijajo v nerazvitost: lokalno ne komunicirajo med seboj, njihovi morebitni pospeševalni učinki se prenašajo navzven v dominantne centre. Vse bolj so samo še podaljški središčnih vladajočih znanstvenih in univerzitetnih ustanov (prav tam).

Kaj po univerzi?

Kritika bolonjske reforme je vsenavzoča, čeprav še ni artikulirana. A prav zato, ker javna univerza večinoma ne ve, zakaj kritizira bolonjsko reformo, hkrati tudi ne ve, zakaj jo podpira (Culiberg, 2013).

Teorija je v svojem jedru revolucionarna dejavnost, saj odkriva nove teoretske horizonte in vzpostavlja nova polja vednosti, ki rušijo ustaljene paradigme in s tem preobražajo samo naravo človeka kot bitja, ki se vzpostavlja skozi medčloveške odnose, ti se pa oblikujejo in spreminjajo med drugim tudi skladno z njegovim doživetjem položaja v svetu. Dodaja, da je zato simptomatično, da se največja teoretska odkritja v zgodovini niso zgodila v akademskem zavetju univerze. Teorija je v svojem jedru revolucionarna, univerza pa je po naravi konservativna ustanova (prav tam).

Javna univerza je sicer z institucionalnega vidika izgubila svoj teoretski potencial, a v svoji okosteneli konservativnosti še ni dokončno in v celoti preoblikovala svoje narave po podobi tržne ekonomije. Teorija se je zgodovinsko res večinoma proizvajala zunaj univerzitetnih ustanov, vendar je imela kljub temu učinek nanje in je pozneje, ko se je preoblikovala v vednost, v njih našla svoje institucionalno zavetje (prav tam).

Res je torej, da so ti procesi pregnali teorijo z univerze in ta pregon celo uzakonili v raznih birokratskih postopkih in formularjih. Res je tudi, da je celo uradni diskurz univerze privzel dikcijo, ki poudarja pomen »znanja«, »kompetenc«, povezovanja s trgom in na splošno »uporabnost« študija, kar so seveda protiteoretske zahteve neoliberalne ideologije. A z vidika univerze so zato hkrati tudi konservativne zadeve. Univerza se je prav kot protiteoretska in konservativna prosistemska ustanova obdržala skozi stoletja, pri čemer se je hkrati vedno dojemala kot nosilka štafete znanstvenega napredka in kot institucija produkcije vednosti. Univerza je tako dolgo preživela prav zato, ker se je konstantno prilagajala družbenim razmeram, v katerih je delovala, zato njen zdajšnji neoliberalni obrat ni nič nenavadnega. Hkrati pa se vsaj na ideološki ravni še ni do konca odrekla teoretskemu delu (prav tam).

Rekli bi torej lahko, da je javna univerza v prehodnem obdobju, ko se je na institucionalni ravni že odrekla teoriji in jo aktivno onemogoča, na ideološki ravni pa se kljub temu še vedno deklarira za institucijo produkcije nove vednosti. Ideološka raven se sčasoma prilagodi institucionalni realnosti, a v prehodnem času, ko ideologija ne ustreza več svoji materialni eksistenci, je boj mogoč prav v ideološki sferi. To se dogaja v zdajšnjem času. Na ideološki ravni poteka boj med teorijo in znanjem, v katerem zmaguje znanje, saj zaseda vlogo vednosti v službi ekonomskega napredka in rasti (prav tam).

Morda z zapisanim nismo ponudili pravega odgovora na nešteta vprašanja; najbrž smo storili ravno nasprotno – zastavili smo še več vprašanj. V Študentskem svetu Fakultete za družbene vede menimo, da je ravno postavljanje zrcala in zastavljanje vprašanj temeljna družboslovna lastnost. V procesu naslavljanja in kritičnega reflektiranja smeri razvoja fakultete in univerze se bomo še naprej zavzemali za kakovosten študij kot temeljni študentski interes ter za vrnitev več teorije in več družboslovja v prostore Fakultete za družbene vede. Vprašanja, ki smo jih naslavljali v zgornjih vrsticah, so namreč vprašanja razvoja naše družbe v prihodnosti.

Aktiviraj se!

Literatura in viri

- Apple, Michael W. (1992): Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Culiberg, Luka (2013): Somrak univerze. V Avtorska skupina (ur.), Kaj po univerzi?. Ljubljana: Založba *cf.
- Južnič, Stane (1989): Politična kultura. Maribor: Založba Obzorja.
- Močnik, Rastko (2013): Konec univerze, zmaga vioskega šolstva. V Avtorska skupina (ur.), Kaj po univerzi? Ljubljana: Založba *cf.

Izzivi procesa reakreditacije študijskih programov FDV

Vasja VEHOVAR

V prispevku je analiziran predlog reakreditacije glede na stanje konec leta 2015. Primerjava z obstoječimi programi pokaže, da predlog povečuje disciplinarno profiliranost bolonjskih programov, zožuje njihovo medsebojno odprtost in spreminja skupno identiteto FDV. Kritičen pregled procesa reakreditacije, vključno z načinom ukinjanja programov, pa nakazuje tudi na pomanjkljivo argumentacijo nekaterih ključnih rešitev, odsotnost razdelanih strateških izhodišč in težave v poteku celotnega procesa.

Ključne besede: strategija, bolonjska reforma, visokošolsko izobraževanje

Uvod

V predstavitvi FDV na strani Univerze v Ljubljani (UL)⁷⁰ lahko konec leta 2015 preberemo:

*»... diferenca specifična (FDV) so raznovrstni študijski programi, ki so **odprti drug do drugega** in ki temeljijo na prepletanju znanj in spoznanj iz vseh **temeljnih družboslovnih disciplin**; ta splet je **nadgrajen s temeljitimi metodološko-informatičnimi** in programsko specifičnimi znanji, ki jih dopolnjuje **velik delež izbirnih vsebin** ...«.*

Vizija, ki poudarja skupno identiteto programov in njihovo medsebojno odprtost, je izziv za dileme sedanje (in prihodnje) reakreditacije. Sproža tudi vprašanje, ali taki viziji sledijo trenutni programi, pa tudi, ali je za FDV sploh primerna. V tem okviru najprej orišem potek reakreditacije (Poglavje 2), nato pa analiziram

⁷⁰ https://www.uni-lj.si/akademije_in_fakultete/fakultete/2013052914475629/ (poudarke dodal VV).

spremembe z vidika štirih poudarkov v zgornjem citatu (Poglavje 3). V nadaljevanju podam refleksijo procesa reakreditacije (Poglavje 4), posebej glede ukinjanja visokošolskega programa Družboslovne informatike (Poglavje 5). V zaključku (Poglavje 6) nadgradim ugotovitve in oblikujem nekaj predlogov.

Pričujoči zapis je v svoji zasnovi kritična evalvacija stanja reakreditacije konec leta 2015; ker pa podaja sistematičen pregled ključnih vprašanj razvoja študijskih programov FDV, je lahko aktualen tudi za nadaljnji razvoj programov.

Potek reakreditacije 2011–2015

Bolonjski programi so bili uvedeni v študijskem letu 2005/2006. Po tem se niso bistveno spreminjali, čeprav so bili leta 2008 pomembno izboljšani in racionalizirani. Leta 2009 so bile načrtovane tudi večje spremembe,⁷¹ vendar je bil proces zaradi zakonskih nejasnosti začasno ustavljen.

Konec leta 2011 je reakreditacija postala aktualna tudi zaradi varčevanja in nekatere katedre so zato predlagale čimprejšnji začetek. Ker pa bi varčevalni učinek reakreditacije prišel prepozno za kritično varčevalno leto 2013, se s tem ni hitelo. Širša razprava je potekala šele konec leta 2012, ko so katedre zavrnile (Kramberger 2012) varčevalno iniciativo vodstva, saj niso pristale na linearno krčenje brez vsebinskih izhodišč.

Oktobra 2013 je pričela z delom Komisija za reakreditacijo bolonje (KRB), sestavljena iz predstojnikov kateder; vodil jo je prodekan. Zaradi razhajanj, čakanja na usmeritve UL in drugih razlogov je izhodiščni dokument – ki povzema takratno stališča vodstva do aktualnih dilem – nastal šele aprila 2014.⁷² Ključni predlogi so naslednji:

- Argumentiran je prehod od (4+1) na (3+2) in od 5 na 6 kreditnih točk (KT).
- Brez posebnega utemeljevanja je predlagan katedrski model, kjer 11 kateder oblikuje programa na obeh stopnjah, dva programa prve stopnje pa se ukineta.
- Glede skupnih metodološko-statističnih vsebin je brez posebne obravnave predlagano obstoječe stanje (obvezna Statistika).
- Pri skupnih vsebinskih predmetih se izhaja iz katedrskega modela, kjer vsaka katedra prispeva predmet v skupni nabor.
- Predlaganih je 24–26 finančnih enot (FE) na katedro.

Ker 1 FE pomeni tretjino povprečnih stroškov bruto bruto plače pedagoga, je bil predlog za katedre nesprejemljiv, saj programi z obema stopnjama trenutno porabljajo v povprečju 31,7 FE (Ločeno stališče KDIM 2015, Tabela 1). Zaradi razhajanj se je septembra 2014 KRB, brez posebnega sklepa Senata FDV (vendar z njegovo

⁷¹ Poročilo iz leta 2009 je v prilogi KARP (2015, 117).

⁷² Podnar, Klement. April 2014. *Izzivi za reakreditacijo bolonjskih programov in predlogi vodstva o nadaljnjem postopku priprave na reakreditacijo.*

vednostjo) in z implicitnim soglasjem vodstva (ki je odslej sodelovalo le pasivno), samoorganizirala v tri delovne skupine, in začela delovati kot *Komisija za akreditacijo in razvoj programov* (KARP). Februarja 2015 je na tej osnovi nastal dokument KARP (2015), kjer so glavne rešitve identične izhodiščnemu dokumentu vodstva (katedrski princip, 3+2, 6 KT). Razlike so naslednje:

- Predlaga se 4 skupne predmete na osnovi oddelkov.
- Ukinjajo se skupni metodološko-statistični predmeti.
- Na katedre se alocira 29 FE, kar se dodatno korigira še na nivoju oddelka.

Na tej osnovi je Senat FDV sprejel navodila za simulacije, ki konec leta 2015 še potekajo.

Diferenca specifika

Uvodni citat s poudarki na skupni identiteti in odprtosti programov opozarja na eno ključnih dilem reakreditacije. Na eni strani so argumenti za večjo profiliranje **programov**:

- Profilirajo se tudi konkurenčni programi. V ilustracijo lahko navedem ugotovitev iz pregleda⁷³ (Vehovar, Bašelj in Zrim 2015) 249 programov prve stopnje s področja družboslovja, kjer so bili doslej analizirani predvsem programi s področja sociologije in družboslovne informatike. Prvi vtis sicer je, da so programi specializirani, vendar pa je za celovito sliko potrebna še analiza številnih primerov enotnega profila družboslovca, množice multidisciplinarnih programov ter različnih oblik »dvopredmetnosti«, ⁷⁴ ki je prisotna na kar 83 % programov.
- Dijaki iščejo profilirane (in ne splošne) programe, študenti pa programsko specifične predmete. Tudi v tem pogledu pa velja previdnost, saj tovrstna anekdotična opažanja niso podprta z empirično raziskavo.

Na drugi strani obstajajo tehtni argumenti za **skupne vsebine in medsebojno odprtost**:

- diplomanti ne delujejo le na področju študija, ampak bistveno širše, kar ilustrirajo že profili diplomantov FDV na LinkedIn;
- v raziskavah Družboslovne informatike diplomanti izrecno hvalijo splošnost in širino;

⁷³ Podrobnosti na <https://1ka.si/FSS>

⁷⁴ Z izrazom označujem različne kombinacije programov, npr. »major«, »minor«, »joint degree« ipd.

- poudarjanje splošnih kompetenc najdemo celo v uradnih promocijskih gradivih FDV za srednje šole (2015), ki npr. navajajo: »*Diplomanta FDV lahko postaviš v katerikoli oddelek organizacije in bo dobro opravljal svoje delo!*«;
- skupne vsebine znižujejo stroške.

Razprava o tem, katera usmeritev je za FDV primernejša, je prekompleksna za ta prispevek. V nadaljevanju tega poglavja se zato osredotočam zgolj na vprašanje, ali se predlog KARP (2015) približuje ali oddaljuje od štirih poudarkov v uvodoma citirani diferenci specifik.

Odprtost programov drug do drugega

Primerjava obstoječih programov prve stopnje s predlogom KARP (2015) pokaže naslednje:

- Zmanjšuje se **sistemski nabor skupnih vsebinskih predmetov**, od 9 potencialnih (sidrnih) predmetov na samo 4.
- Predlog sili **programe v manjšanje deleža predmetov drugih kateder**, ki trenutno znaša okoli 50 %, in se z reakreditacijo znižuje (npr. Družboslovna informatika 30 %). Programi imajo namreč namesto sedanjih 27 FE za okoli 48 predmetov (razmerje 56 : 100) na voljo večji delež lastnih vsebin, okoli 22 FE za 30 predmetov (66 : 100).
- Najbolj radikalno je **krčenje fakultetnih in prosto izbirnih predmetov**: namesto sedanjih 8–12 namreč KARP (2015, 17) predvideva v predmetnikih 2 predmeta iz skupnega nabora izbirnih fakultetnih predmetov (kamor vsak program prispeva po 2 predmeta). Predmetniki lahko vključijo tudi nekoliko več fakultetno izbirnih predmetov, tako npr. program Družboslovna informatika omogoča 3 take predmete, vendar to lahko povzroči težave, če se ne bo povečala tudi ponudba. Dodati velja, da programi dosegajo predpisano 20 % izbirnost (6 predmetov) tudi preko izbiranja jezikov ter z izbiro nekaterih programskih in oddelčnih predmetov, ki so jih program »odprli« za študente drugih programov.
- **Zožen je nabor fakultetnih izbirnih predmetov**: študent na prvi stopnji sedaj načeloma izbira med vsemi (več kot 300) predmeti, po novem pa le med cca 20.

V tehničnem smislu je zmanjšanje medsebojne odprtosti v veliki meri posledica manjšega števila predmetov zaradi prehoda s 5 na 6 KT. Ob tem korpus pedagogov ostaja nespremenjen in za polno plačo so še vedno potrebni trije polni (običajni) predmeti. Zato morajo katedre – da pokrijejo »svoje« kadre – ohraniti število »svojih« predmetov nespremenjeno, s čimer avtomatično odstranjujejo predmete »drugih« kateder. Če je torej bila medsebojna odprtost strateški cilj, potem ga tak predlog očitno ne uresničuje (potrebni bi bili eksplicitni mehanizmi, kot npr. dvopredmetnost). Bolj verjetno je, da se je vse to kar »zgodilo« kot posledica dveh nepovezanih

odločitev, ki sta sami po sebi sicer ustrezni: zmanjšanje števila predmetov in krčenje števila FE. Če pa je bilo tako radikalno krčenje medsebojne odprtosti strateški cilj, bi moral biti ekspliciran in argumentiran.

Temeljne družboslovne discipline

Reakreditacija uvaja 4 obvezne skupne predmete s področja sociologije, politologije, komunikologije in antropologije, kar je sicer korak k skupni identiteti, pa tudi k pred-bolonjskemu jedru in ustanovitvenim očetom FDV.⁷⁵ Celoviti argumentaciji se KARP (2015) izogne s formalnim sklicevanjem na oddelke. Nekaj protiargumentov:

- Skoraj četrto stoletja stara struktura oddelkov potrebuje refleksijo, brez katere ne more avtomatično definirati skupnih predmetov (še posebej, ker trenutno ni tako).
- Analiza (Vehovar in drugi 2015) družboslovnih programov v svetu kaže, da sta najbolj pogosto obvezna sociologija in politologija (večina analiziranih programov), sledijo ekonomija, pravo in psihologija (tretjina) ter kriminologija, medicina, kulturologija in mediji (petina).
- Na sedanjih⁷⁶ 13 programih FDV je ekonomija obvezna na 9, sociologija in komunikologija na 6, politologija na 7, antropologija pa samo na 3 programih. Očitno je, da se namesto najpogostejših temeljnih družboslovnih disciplin – ekonomija, psihologija, pravo – uvaja netipičen in pretežno humanistični predmet.

V vsakem primeru bi težko trdili, da (sedanji ali prenovljeni) programi FDV nudijo znanja in preplet »vseh temeljnih družboslovnih disciplin«, saj so (vsakič na drugačen način) izpuščene nekatere temeljne družboslovne vsebine. S predlogom KARP (2015) se ustvarja jedro politologije, komunikologije in sociologije, hkrati pa gre – z malo poenostavitve in upoštevanjem še ukinitev skupne statistike – za *de facto* **strateški premik od statistike in ekonomije k antropologiji. To je radikalen zasuk identitete FDV, ki v razpoložljivi dokumentaciji ni argumentiran.**

Temeljita metodološko-informatična znanja

Metodološko-informatična znanja se dokončno ukinjajo kot skupna identiteta FDV. Informatika je izginila že pred bolonjsko reformo, podobno Metode družboslovnega raziskovanja, sedaj se ukinja še Statistika. Tudi te odločitve KARP (2015) ne utemeljuje; v razpravah se je sicer omenjalo naslednje:

⁷⁵ Med njimi tudi antropolog prof. Južnič.

⁷⁶ Pregled sidrnih predmetov v letu 2015/2016
<http://mi.ris.org/uploadi/editor/doc/1451446154sidrni.pdf>

- Metodološke vsebine se prenašajo na oddelke in katedre, s čimer bi se bolje prilagajale področjem. Področno specifične metodologije so razmeroma pogoste tudi drugje v svetu.⁷⁷
- Nobenemu programu se ne bo več vsiljevala rigidna in poenotena statistika (kar je sicer nekonsistentno z dejstvom, da prisila obstaja pri skupnih vsebinskih predmetih).

Na drugi strani obstajajo tehtni protiargumenti:

- Gre za nenavaden zasuk v časih, ko se sodobna družba (in sodobno družboslovje) globalno kvantificira ter informatizira in so za kritično refleksijo družbenih procesov tovrstna znanja nepogrešljiva.
- Z ukinitvijo statistike FDV iz svoje identitete odstranjuje komponento statistične pismenosti; diplomanti ne bodo več imeli te kompetence.
- Zapravlja se primerjalna prednost, ko je (bil) diplomant FDV empirično bolj podkovani kot drugi družboslovci. Diplomant FDV bo odslej v tem pogledu šibkejši kot diplomanti ekonomije, uprave, socialnega dela, prava, ...
- Za razliko od večine družboslovnih fakultet v svetu ima FDV veliko in kompetentno metodološko-informatično-statistično katedro in raziskovalne centre.
- Prepuščanje teh vsebin katedram pomeni nevarnost, da jih izvajajo pedagogi, ki za to niso habilitirani. Smiselno zato je, da je pri teh predmetih habilitiran metodolog soizvajalec, metodološka katedra pa daje k tem predmetom soglasje.
- Prepuščanje odločitev na raven kateder vodi k temu, da konec leta 2015 (po dveh letih procesa reakreditacije) večina kateder še vedno ne ve, ali bodo imeli npr. Statistiko.
- Spodbuja se neracionalnost in neusklajenost pri izvedbi teh predmetov. Že v obstoječih programih imamo npr. štiri nepovezane kvalitativne metodologije.
- Otežen bo prehod na e-učenje, ki ima na tem področju velik potencial; fragmentirani metodološki predmeti tega ne bodo zmogli.
- Razdrobljenost lahko vodi v nižjo kakovost, terminološko neenotnost in povzroča disciplini družboslovne metodologije škodo.

Dodati velja, da v lastne metodologije pravzaprav sili avtomatizem katedrskega principa (glej Razdelek 3.1). Katedre namreč skrbijo le za »svoje« kadre, hkrati pa potrebujejo neko metodologijo, ki jo zato raje izvedejo s »svojimi« nemetodologi, kot da izgubljajo FE za pedagoge »drugih« kateder.

⁷⁷ To potrjuje Vehovar in drugi (2015) in tudi nosilci so nemalokrat ne-metodologi, vendar pogosto zaradi pomanjkanja metodologov.

Velik delež izbirnih vsebin

Radikalno manjšanje deleža fakultetnih in prosto izbirnih vsebin na prvi stopnji sem že omenil, še bolj drastična pa je zožitev potencialne izbire. Po predlogu KARP bi namreč študenti jemali fakultetne izbirne predmete le iz nabora, v katerega bi vsak program prispeval po 2 predmeta (torej skupno zgolj cca 20 predmetov), ki na domicilnem programu ne smeta biti obvezna in sta posebej prilagojena »zunanjim« študentom. Za primerjavo velja ponoviti, da sedaj študenti načeloma izbirajo poljuben predmet druge katedre (skoraj vseh cca 300 predmetov). V razpravi so se omenjali naslednji argumenti:

- Študenti drugih programov nimajo predznanja.
- Študenti se v preveliki izbirnosti ne znajdejo.
- Tehnične težave z urnikom in procesom izbire.

Obstajajo tudi tehtni protiargumenti:

- Namesto »zidanja mostov« in reševanja tehničnih problemov izbirnosti se vzpostavljajo med katedrami zidovi.
- Večina diplomantov verjetno ne bo delala na področju »svojega« programa. Za delodajalce so torej razlike med programi nepomembne, za FDV pa tako velike, da študent enega programa ne sme več izbrati običajnega predmeta drugega programa (razen če ga domicilni program pred tem »odpre«).
- Oženje izbirnosti ni v duhu bolonjske reforme.

Predlagani sistem ima tudi izvedbene težave:

- Zaradi neenakomernosti interesov in zelo omejene ponudbe fakultetnih izbirnih predmetov (zgolj cca 20 predmetov s po 50 študentov) obstaja nevarnost, da bo večina študentov prisiljena jemati predmete, ki jih nočejo (npr. metodološke).
- Izvedbene težave se bodo še povečale, saj je absolutno in relativno gledano študentom na voljo manj izbirnih predmetov in manj prostih mest.
- Če fakultetni izbirni predmeti pokrivajo pomembne uvodne vsebine določenega programa, potem so že obvezni (in zato ne smejo biti fakultetni izbirni); vključevanje istih vsebin še v poseben fakultetni izbirni predmet bi pomenilo podvajanje. Če pa te vsebine niso dovolj pomembne, da bi bile obvezne na matičnem programu, verjetno niso primerne niti za druge programe. Dokaz za to je tudi dejstvo, da takega predmeta ne bo mogoče zagotoviti vsem zainteresiranim domicilnim študentom.
- Videti je torej, da so fakultetni izbirni predmeti vsebinsko brez večje dodane vrednosti. Njihova glavna funkcija je zgolj reševanje formalnih zahtev po izbirnosti. Pri tem bo celoten sistem katedram jemal dragocene FE; zaradi omejene ponudbe pa bo velik del študentov prisiljen v predmete, ki ji nočejo.

Tako radikalno in problematično spremembo bi veljalo skrbneje argumentirati, še posebej, ker v fazi razprave ni imela širše podpore niti v KARP.⁷⁸ Manjkajo tudi stališča študentov,⁷⁹ delodajalcev in diplomantov, analiza administrativnih podatkov (kaj, kdaj, kako študenti izbirajo sedaj), primeri iz tujine (kje se je to obneslo?) ter agregatne simulacije.

Kritičen pogled na procesne vidike reakreditacije

V prejšnjem poglavju so analizirane spremembe v pogledu profiliranosti in medsebojne odprtosti programov. Vprašanje, ali so za FDV ustrezne, je (kot rečeno) prekompleksno za pričujoči prispevek, zato je bil doslej podan zgolj sistematičen pregled argumentov in protiargumentov, kritične pripombe v nadaljevanju pa se omejujejo zgolj na procesne vidike reakreditacije.

Odsotnost argumentacije, analiz in strateških izhodišč

Čeprav je KARP (2015) opravil obsežno delo, uvaja večino ključnih rešitev arbitrarno, brez argumentov. Občasno se sklicuje na formalne razloge, vendar nekonsistentno – včasih na oddelke, drugič na katedre, tretjič na programe.

Razdelana strateška izhodišča so potrebna predvsem glede skupne identitete, profiliranja programov, odličnosti in internacionalizacije, kjer je smiselno določiti prioritete pozicioniranja tako v Sloveniji (npr. odnos do plačljivih programov), v regiji (npr. Balkan) in globalno (npr. EU, Rusija, Kitajska, tretji svet). Strategija razvoja FDV, na katero se KARP občasno sklicuje, je namreč v tem pogledu presplošna (Stališče KDIM 2014).

Izhodišča so sicer manjkala tudi leta 2012, kar je bil celo glavni argument za zavrnitev takratnega predloga. Ker je bila odsotnost izhodišč tokrat neproblematična, lahko to nakazuje, da je bil pravi razlog zavrnitve v letu 2012 morda drugačen, in sicer linearnost varčevanja po programih. Volilna večina kateder namreč želi (in je nato z reakreditacijo to tudi dosegla), da se varčevanje izvede le na 4 programih.

Dodajmo, da za kompetentno odločanje manjkajo vsaj še naslednje analize:

- utemeljevanje modela (npr. SWOT-analiza programski, katedrski, oddelčni);
- globalni trendi financiranja visokošolskega izobraževanja;
- EU trg družboslovnih programov;
- finančna merila primerljivih programov;

⁷⁸ Navedba predstavnikov KDIM v KARP.

⁷⁹ Dokument KARP (2015, str. 16) sicer navaja opozorilo študentov, da se izbirnost ne sme krčiti (čeprav se drastično krči). Nadvse bi zato koristilo reprezentativno mnenje študentov. Priloženo stališče Študentskega sveta se namreč v tem specifičnem pogledu ne izreka.

- trendi na globalnem trgu dela;
- analiza področij zaposlitve diplomantov;
- analiza administrativnih podatkov o procesu izbiranja predmetov;
- stališča študentov, diplomantov in delodajalcev.

Brez navedenega reakreditacija ne more potekati kakovostno, ampak je lahko žrtev arbitrarnih stališč in parcialnih interesov (na škodo dolgoročnega pozicioniranja programov FDV).

Trajna ukinitiv razvoja

Dokument KARP (2015) privzema, da je sedanje stanje, ko je bil z varčevanjem okleščen ves razvoj, normalno stanje stvari. Od izzivov razvojnih vprašanj se ograjuje in jih implicitno prepušča drugim ukrepom vodstva. Vprašanje je, ali si v globalnem okolju FDV to lahko privošči. Med drugim lahko to pomeni dokončno ukinitiv financiranja individualnih raziskovalnih sredstev (IRD), čeprav je število pedagogov, ki nimajo sredstev za potovanja in opremo, že kritično visoko. Pomeni tudi minimizirana sredstva za promocijo, informatizacijo ter administrativno in upravljavsko podporo⁸⁰ tako glede internacionalizacije, izboljševanja delovnih procesov, organizacijske učinkovitosti, pridobivanja tržnih sredstev in vseživljenjskega učenja kot glede spodbujanja inovativnosti, odličnosti (npr. nagrajevanje, sobotno leto) in zadovoljstva zaposlenih. Sredstev zmanjkuje tudi za izrazitejši razvoj e-učenja, razvoj novih programov in strateški »think-tank«. Posebej je kritična kakovost procesov in evalvacija pedagoškega dela, s čimer se KARP (2015), ki sicer pomembno razdeljuje sredstva, sploh ne ukvarja (v smislu zagotavljanja virov za kvaliteto procesov). Zaradi varčevanja je na FDV *de-facto* ukinjen tudi institut asistenta, kar je še ena anomalija, ki je KARP (2015) niti ne omenja, in enako velja za neugodno habilitacijsko piramido. Nastaja vtis, da je bila reakreditacija namenjena predvsem profiliranju programov in zagotavljanju plač obstoječi strukturi, čeprav ima vzvode za reševanje sistemskih problemov.

Ohlapni finančni izračuni

Čeprav je bilo razporejanje FE v ospredju delovanja KARP, je finančna argumentacija pomanjkljiva, posebej pri najpomembnejšem razrezu (KARP 2015, 12):

⁸⁰ V tem okviru KARP (2015, 6) zgolj priznava: »...fakulteta je že bistveno, celo mednarodno nepri-merljivo, oklestila stroške upravljanja«

- razpoložljivo vsoto 320 FE se namreč deli s 13, kolikor je programov prve stopnje. To je napačno, saj ima DI VS samo 9 FE in ne 31,7 FE, kolikor sedaj povprečno porabljajo programi na obeh stopnjah;
- tako dobljenih 24 FE (320/13) je osnova za naslednji napačen⁸¹ sklep, namreč da ni mogoče »... doseči dovoljšne diferenciranosti pri 24 FE«;
- za rešitev tega problema se brez vsake argumentacije dvema programoma odvzame vse FE in tako doseže želenih 29 FE (320/11) na katedro.
- V nadaljevanju se preide na oddelčni, model, kjer se – spet brez argumentacije – število FE po oddelkih načeloma izenači (81 FE), kar pa se aplicira le na sociologijo, politologijo in komunikologijo (brez kulturologije). Hkrati se iz delitve predhodno izvzame 15 FE za jezike. Dodajmo, da je FDV s tem (brez vsebinskega utemeljevanja) podelila tujejezični pismenosti (za razliko od statistične pismenosti) strateški položaj: katedre so prisiljene jezikom nameniti vsaj cca 1.5 FE.
- Ker bi to za politologijo pomenilo preveliko krčenje, se preide na tretji princip razdeljevanja FE, na osnovi zaposlenosti (KARP 2015, str. 13) in se politologom doda 12 FE.
- Končni rezultat je, da se je varčevanje izvedlo z odvzemom skoraj vseh FE za VS DI in EŠ ter s cca četrtinskim zmanjšanjem dveh politoloških programov (AP, APJU). Ostalih 9 programov se je skrčilo le simbolično, za cca 1–2 FE.

Zaključimo lahko, da se je prerazporeditev FE izvedla arbitrarno, nekonsistentno in s šibko (deloma celo napačno) argumentacijo. **Zamujena je bila prilika za razvoj sistemskih principov in vsebinskih argumentov.**

Premalo je utemeljeno tudi naslednje:

- cena FE je okoli 13 tisoč €, čeprav celo KRB iz leta 2009 (KARP 2015, 120) ter ena delovna skupina (KARP 2015, 34) navajata 14 tisoč; v dokumentu vodstva pa se omenja celo 16 tisoč;
- ocena 30 % splošnih stroškov ni jasna (kaj vključuje, kakšni so viri in razdelilniki splošnih stroškov), predvsem pa manjka analiza gibanja tega odstotka ter evalvacija (je prenizka/previsoka?).

Za kvalitetno odločanje bi potrebovali tudi kriterije (primerljivih fakultet v Sloveniji in globalno) za ceno FE, delež splošnih stroškov ter skupne stroške na študenta, diplomanta in program. Ravno tako so potrebne projekcije cene FE glede na

⁸¹ »... ohranjanje dosedanjega števila programov pomeni 13 programov brez prave programske strukture, saj bi zgolj 24 enot na obeh stopnjah študija proizvedlo množico skupnih predmetov z veliko študenti in veliko skupnimi vsebinami, s čimer bi se razblinila programska specifičnost« (KARP 2015, 12). Argument ne upošteva, da (i) večja prisotnost skupnih in izbirnih vsebin ni avtomatično slaba (imamo jo že sedaj), niti ne upošteva prijemov kot so (ii) ciklično izvajanje predmetov za dva letnika in prilagajanje (iii) števila KT oziroma (iv) kontaktnih ur.

napredovanja in upokojevanja ter glavni scenariji (plače v javnem sektorju, financiranje visokega šolstva, razdelitev splošnih stroškov). Brez tega ni razvidno, ali reakreditacija omogoča mednarodno primerljiv razvoj, upravljanje in administrativno podporo. **Za glavne scenarije bi bilo smiselno že na tej točki predvideti smeri ukrepanja.**

Problemi v procesu odločanja

Proces reakreditacije je bil povezan s številnimi težavami:

- **Trajanje** posameznih faz je videti zelo dolgo (koristna bi bila naknadna evalvacija):
 - odločitev za začetek procesa reakreditacije (oktober 2011–oktober 2013);
 - nastajanje izhodiščnega dokumenta vodstva (oktober 2013–april 2014);
 - čas do vzpostavitve KARP (april–september 2014);
 - nastajanje dokumenta KARP (september 2014–februar 2015);
 - procesiranje dokumenta KARP (februar 2015–?).
- **Sistemske blokade** odločanja na relaciji vodstvo–UO–senat so stalna ovira. Vprašanje je, v kakšni meri je to rešljivo zaradi UL in zakonodaje, velja pa jih identificirati in ublažiti.
- **Odsotnost mehanizmov za sprejemanje kompleksnih odločitev** povzroča, da je reakreditacija organizacijska travma, ki zahteva enormne vire. Sodobna organizacija mora to izvesti hitro in učinkovito. Za to obstajajo izdelani prijemi, od konceptualizacije procesov, projektnega vodenja, kriznega menedžmenta, shem reševanja konfliktov, hierarhiziranja odločanja, planiranja resursov, profesionalizacije nalog in out-sourcinga, do transparentnosti, računalniških simulacij, orodij za skupinsko delo ter standardnih mehanizmov za zagotavljanje kvalitete gradiv, navodil in sestankov (agenda, zapisniki, predpriprave, pogostost, trajanje).

Samo odločanje je bilo problematično z več vidikov:

- Dokument KARP (2015, 5) je bil sprejet s **preglasovanjem** v razmerju 2 : 1. Pri »bottom up« pristopu KARP bi pričakovali procedure za obravnavo razhajanj.
- **Enofazni proces odločanja** pomeni, da je KARP (2015) v paketu sprejela množico zadev, strateških in operativnih. Učinkoviteje bi bilo najprej doreči strateške vidike – poleg prehoda na 6 ECTS in sistem (3 + 2) sem sodijo (i) skupna identiteta, (ii) obseg medsebojne odprtosti, (iii) cena in število FE na program ter (iv) število programov. Za vse navedeno niso potrebne nobene simulacije, saj gre za konceptualne odločitve. Šele nato sledijo operativne zadeve (npr. parametri predmetnikov). Sedaj pa so – konec leta 2015, torej po več kot dveh letih intenzivnega dela – odprte še vse strateške dileme. Nerešeni konceptualni problemi, nerealne predpostavke in ostale nedorečenosti nato v fazi operacionalizacij in simulacij generirajo odvečno delo in konflikte.

- **Senat v celem letu 2015 vsebinsko sploh ni odločal**, ampak je dokument KARP (2015) – ki nima formalnega učinka – sprejel zgolj kot osnovo za simulacije. Morebitni pomisleki so se odpravljali z argumentom, da je to le neobvezno izhodišče za simulacije, odločalo se bo kasneje. Vendar: ko se konec leta 2015 izračunavajo individualne pedagoške obremenitve po predmetih, se razprava ne pričakuje več. Začasne rešitve KARP so *de facto* dokončne, čeprav se senat o njih ni nikoli izrekal. Bistveno bolj učinkovito, transparentno in odgovorno je, da strateška izhodišča (navedena v zgornji alineji i–iv) najprej potrdita KARP in senat, s čimer bi postala dokončna in obvezna. Šele po tem bi se pristopilo k operativnim parametrom in simulacijam, ki nimajo vpliva na strateške dileme.
- **V smislu vsebinskih osvetlitev je bilo leto 2015 izgubljeno**. Kljub množici odprtih dilem (Poglavje 3), ki v dokumentu KARP niso argumentirane, kljub razpravam, ki so jih izpostavile, in kljub njihovi resnosti (če bi bile te dileme enostavne in nepomembne, bi se senat o njih že zdavnaj izrekel) se leto 2015 ni izkoristilo za njihovo dodatno osvetlitev. Ker simulacije v tem pogledu ne bodo prinesle nobene dodane vrednosti (saj gre za konceptualna vprašanja), je bilo leto 2015 izgubljena priložnost za povečanje kvalitete odločanja.
- **Nevarnost, da se bodo odločitve sprejemale v naglici**. Ker so konec leta 2015 še vedno odprte številne ključne dileme, se bodo odločitve očitno sprejemale pod časovni pritiskom (rok oddaje je pred poletjem 2016), kar pomeni veliko tveganje za nekvalitetno odločanje.

Ukinjanje programov: Primer DI VS

Probleme odločanja najbolje ilustrira ukinjanje Visokošolskega programa Družboslovne informatike (VS DI). Najprej nekaj dejstev:

- **Nastanek in značilnost:** program DI VS je stekel leta 2003 in omogočal vpis dijakom s poklicno maturo. Sprva ni prinašal sredstev, od 2005 pa jih je generiral preko glavarin, ki so z zamrznitvijo 2008 postale fiksna finančna vsota (»lumpsum«). Zaradi kombinacije z univerzitetnim programom porablja le 9 FE. Vpis je dober, omejitev je bila doslej vsako leto. Velik je tudi osip, vendar podoben kot na drugih VS programih UL.
- **Geneza ukinjanja programa DI VS (in tudi EŠ):** od samega začetka krize (2011) so nekatere katedre želele varčevati tako, da se program ne razpiše (Stališče KDIM 2013), kar je KARP (2015) nato tudi uveljavil. Formalno gledano, KARP programa niti ne ukinja, saj FE razdeljuje katedram. KDIM ima torej lahko program še naprej (če to zmore), čeprav so mu odvzeli vseh 9 FE. V nadaljevanju zato izraz »ukinitvev programa« enačim z »**odvzemom vseh FE programu**«.

- **Predlog KDIM:** program DI VS preide v aplikativno smer (eno od dveh) prenovljenega programa Družboslovne informatike, kamor se vpisuje tudi s poklicno maturo. S tem se zagotovi nadaljevanje javne službe, za katero FDV prejema namenska sredstva (kot del lumpsuma). Za to pa je potrebnih 6 FE, kar še vedno pomeni zmanjšanje za 1/3.

Problemi ukinjanja programov so naslednji:

- a. **FDV nima pravil za ukinjanje programov**, ima jih pa UL (po kriteriju UL se program ne bi ukinil). Namesto arbitrarnega ukinjanja programov je zato smiselno, **da FDV razvije vnaprejšnje vsebinske kriterije in ukrepe za varčevalno izvajanje programov, ki dosežejo ali se približujejo UL kriterijem ukinitve.**
- b. **Katedrski princip kot konceptualna osnova** ukinjanja programov (»katedra = program«⁸²) je nadvse problematičen:
 - Katedrski model otežuje kreiranje novih programov. Ne dopušča, da se področja razraščajo različno, kar je sicer v naravi stvari. Povsod na svetu se zato financirajo programi, ne pa katedre.
 - Katedrski model ovira interdisciplinarnost. Dobra ilustracija je Univerza Oxford,⁸³ Oddelek za sociologijo, ki nima »svojega« programa, sodeluje pa v treh interdisciplinarnih.
 - Če bi v naslednjih letih kdo pridobil financiranje novega program, bi ga ob naslednji reakreditaciji lahko spet ukinili, sredstva pa prerazdelili katedram. To je popolna destimulacija razvoja novih programov.
 - Dobra ilustracija anomalij je program Evropskih študij (EŠ), ki ima vpis in je prinesel precejšnja sredstva v financiranje FDV-ja. Pokriva aktualno področje (kjer zasebne inštitucije izvajajo plačljive programe!). Ker pa nima »lastne« katedre, je v večinskem interesu kateder, da se mu odvzame vse FE.
 - Katedrskemu principu je inherentno, da skupne programe, če do njih pride, spremljajo oškodovanja, nenehna preštevanja (naši – drugi), sumničavost, očitki, zamere in prestiž.
 - Neživljenjskost dobro ilustrira analogija s FF. Nepredstavljivo je namreč, da bi tudi na FF kar vsem 21 področjem⁸⁴ – ne glede na nastanek, zgodovino, profil, število študentov, zaposljivost, pridobljena sredstva – arbitrarno predpisali enako število FE, zgolj zato, ker so *»vsa področja enako pomembna«* in ker *»sredstva ne dopuščajo izvajanja več programov (smeri) na istem področju«*.

⁸² Navedeni princip prevladuje tudi v primerih, ko se formalno preigrava ali uveljavlja variante oddelčnega modela.

⁸³ http://www.sociology.ox.ac.uk/undergraduate-study?search=ug_course_list&task=search

⁸⁴ V tem primeru FF so to oddelki, ki imajo različno število programov.

- c. Neustavno zakonsko okolje.** Da se z lumpsum poljubno razpolaga (brez finančnih posledic v primeru krčenja), je mogoče le zaradi zakonodajne anomalije. Na osnovi neuresničene odločbe ustavnega sodišča imamo namreč protiustavno stanje, ki se ga izkorišča za arbitrarno ukinjanje programov.
- d. Etika.** Program DI VS je nastal z veliko truda (akreditacija je trajala 7 težavnih let), program ima študente in se glede na zgolj 9 FE finančno več kot pokriva. Potrebe na trgu obstajajo, diplomanti so zaposljivi. Po uradnih normativih je program v letih 2004–2008 preko vpisanih študentov in diplomantov nedvomno prispeval v sedanji lumpsum FDV. Če programa ne bi vzpostavili, bi bil namreč letni FDV lumpsum za cca 180 tisoč letno⁸⁵ manjši. Kljub temu se danes programu odrekajo čisto vse pravice do sredstev, ki jih je pridobil s tako veliko napora. Zanika se celo, da bi se programu VS DI sploh kaj jemalo. V ta namen se je izdelal konstrukt, po katerem naj bi FDV lumpsum prejemal kot abstraktno celoto, ki nima izvirne strukture, in se jo zato lahko neomejeno razdeljuje, čeprav gre v osnovi za zamrznitev prilivov iz leta 2008.
- e. Vprašanje odgovornosti.** Ukinitve programa oziroma zmanjšanje študentov ima lahko za FDV finančne posledice. Interpretacija UL iz leta 2014, na katero se KARP (2015, str. 133) sklicuje, je le ena izmed možnih v določenih okoliščinah. V zadnji fazi je razlaga odvisna od trenutnih predpisov ter ministrstva, in ne od UL. Smiselno zato je, da predlagatelji ukinitve (finančno) odgovarjajo za to tvegano odločitev.
- f. Odsotnost argumentov:** tudi če bi bila ukinitve možna brez posledic, to še ni zadosten argument; potrebni so eksplicitni razlogi. Vendar v tem pogledu ni nobenih argumentov:
- osrednja utemeljitev temelji na napaki;
 - neosnovane so vse izhodiščne utemeljitve, glej Stališče KDIM (2013);
 - kot osnova za ukinitve se ponavlja še niz neutemeljenih ugovorov, kot npr. »UNI in VS programa sta v konfliktu« (tudi če je res, ne more biti razlog za ukinitve, hkrati pa so s predlogom dveh smeri domnevni konflikti razrešeni), »program ima velik osip in malo diplomantov« (program ima le 9 FE in ne 27 FE, kot drugi programi, zato je kljub osipu med najučinkovitejšimi na FDV), »UNI program ima majhen vpis« (to naj se obravnava enako kot druge programe s podobnimi težavami).
- g. Vprašanje solidarnosti** je v konceptualnem smislu nepomembno, saj gre za načelno problematičnost načina ukinjanja programov. V ostalem je to lahko problem, saj se FE za programe KDIM zmanjšujejo za 30 %, kar radikalno presega

⁸⁵ To je groba ocena, vendar je mogoče - na osnovi števila študentov in diplomantov v letih 2004-2008 - sredstva, ki jih FDV na ta računa prejema danes v lumpsum, izračunati tudi bolj natančno.

krčenje na drugih programih (Ločeno stališče KDIM, 2015) in lahko vodi (kot je videti konec 2015) k izgubi dveh zaposlitev. Dodati velja, da je za programe DI v bistvu neugodno, če se za kadre KDIM išče angažmaje na drugih programih (namesto vrnitve odvzetih FE programom DI).

- h. Neprimeren proces odločanja:** Ker je ukinitiv problematična, se odločitev nikakor ne sprejme. Tečejo leta, predlagatelji pa mirijo, da gre le za preliminaren predlog neobveznih simulacij. Nepotrebno stanje negotovosti pomeni za prizadete ogromno izgubo energije in izjemen stres. Poleg tega so drugi programi vse FE (odvzete DI VS) že zdavnaj konzumirali v predmetnike in jih priposestvovali. Morebitno vračanje bi doživeli kot neizvedljivo in kot nesprejemljivo krivico (čeprav gre le za del FE, ki so jih pred tem sami odvzeli VS DI). Navedel sem že, da bi odločanje moralo biti dvofazno – pogumna, argumentirana in odgovorna odločitev o (ne)ukinitvi zagotovo sodi v prvo fazo.

Sklep

Narava reakreditacije. Reakreditacija je potekala v odsotnosti jasne vizije in močnega vodstva. Slednje pri dokumentu KARP (2015) sploh ni aktivno sodelovalo, kar je samo po sebi simptom določene neregularnosti. Posledično je bil proces prepuščen katedram. Osnovno gibalno je postala specializacija ter skrb kateder za lastno pedagoško pokritje. V tem pogledu je bila reakreditacija uspešna: novi programi so ozko profilirani, sredstva (FE) pa so se kljub krizi in krčenju na veliki večini kateder zmanjšala le simbolično. Z vidika katedrskih prioritet – in ob hkratni odsotnosti višjih organizacijskih ciljev – so bili poslanstvo, argumenti, identiteta, odprtost programov ipd. za proces reakreditacije nepomembni dejavniki. Z lahkoto se je zato posegalo po ukinitvi »drugih« programov, manjšanju razvoja, krčenju skupnih in izbirnih vsebin ter dopuščanju izvedbenih neracionalnosti. V tem kontekstu je razumljivo, da se reakreditacija ne loteva večjih razvojnih izzivov niti ne prinaša vsebinskih sprememb. Izolirana ostaja tudi od siceršnjih problemov FDV (npr. obrnjena habilitacijska piramida, odsotnost asistentov), ki pa jim z neobravnavo kljub temu implicitno odmerja mesto. Posebej velja to za *de facto* (v smislu odsotnosti zagotavljanja sredstev in mehanizmov) zapostavljanje odličnosti, razvoja in internacionalizacije.

Argumentacija. Pripombe v tem besedilu (posebej glede odsotnosti argumentov) so sicer lahko tudi posledica drugačne perspektive oziroma strukturiranost ter dejstva, da je KARP (2015) po naravi delovno gradivo, namenjeno operativni razdelavi, ne pa poglobljeni argumentaciji in utemeljevanju strateških izhodišč. Kljub temu je odsotnost argumentov in analiz kritična, posebej v pogledu utemeljitev za (i) katedrski model, (ii) krčenje izbirnosti, (iii) nabor 4 skupnih predmetov, (v) ukinitiv programov in (vi) finančne kalkulacije.

Vizija in strategija. KARP (2015) se uvodoma sklicuje na strategijo FDV in podaja določena izhodišča, vendar daleč preskromno za tako pomembne odločitve. Če je vzrok za to operativna narava dokumenta, bi to pač moralo biti obravnavano nekje drugje, skupaj z analizami in obravnavo širših dilem; nekatere so navedene npr. v zapisu Vprašanje vizije FDV 2014–2020 (2014). Posledično manjka tudi osvetlitev glavnih alternativ, posebej dvopredmetnosti,⁸⁶ ki na družboslovnih fakultetah v svetu prevladuje. Verjetno je v ozadju procesa reakreditacije obstajala neka izhodiščna agenda, vendar je ostala implicitna.⁸⁷

Reakreditacijski proces. Zaradi zgoraj navedenih okoliščin in problemov odločanja, je proces zahteval preveč resursov, generiral nepotrebne turbulence in trajal odločno predolgo. V več kot dveh letih intenzivnega dela – KRB je bil vzpostavljen oktobra 2013 – namreč Senat do konca leta 2015 ni sprejel niti ene strateške vsebinske odločitve. Vse se prenaša v 2016, v naglico, pritiske in s tem v tveganje, da bo odločanje nekvalitetno.

Profiliranost programov. V pogledu profiliranosti programov celoten trend najboljše ilustrira prva stopnja programa Družboslovne informatike, kjer delež »lastnih« predmetov narašča, od tretjine (1995), polovice (2005), na dve tretjini (predlog 2015). Seveda pa vsota interesov kateder še ne pomeni optimalne rešitve na ravni FDV. V tem okviru je zato problematična predvsem odsotnost analiz kot osnove za odločitve o profiliranju programov.

Krčenje programov. Da bi omilila lastno varčevanje, je volilna večina kateder krčenje prenesla le na 4 programe. Ker tak argument ni primeren za uradno rabo, se ga prikriva in posebej v primeru VS DI navaja navidezne razloge, ki ne vzdržijo presoje, ali pa so dokazano napačni, kar vse niža akademski nivo reakreditacije. Daje tudi signal vsem, ki bi razmišljali o razvoju novih programov, saj se mu lahko naknadno odvzamejo sredstva zgolj z argumentom, da nima lastne katedre (in je tudi ne more imeti). Na osnovi izkušnje, kako težavno je vzpostavljanje novega programa in kako lahkotno se ukinja, bi osebno na FDV vsakomur odsvetoval razvoj novih programov (dokler se ne doreče kriterijev ukinjanja). Oviran razvoj novih (interdisciplinarnih) programov vsekakor pomeni za FDV primerjalno izgubo, saj konkurenčne institucije zagotovo nimajo takih težav.

⁸⁶ Dvopredmetnost KARP (2015, 23) omenja kot neobvezno priporočilo le v opombi, kar je simptomatično, saj bi taka alternativa zahtevala temeljita navodila. Onemogoča jo tudi že sistemsko določen (skrčen) obseg izbirnih vsebin (Razdelek 3.2).

⁸⁷ Neekspliciranje izhodiščne agende in odsotnost argumentacije za sprejete rešitve lahko pomeni izogibanje preverjanju, ki ga ta agenda ne bi prestala (npr. eden glavnih ciljev na tej agendi je morda bila prevallitev varčevanja na zgolj 4 programe, kar pa se zaradi implicitnosti agende ni nikoli eksplicitno obravnavalo kot strateško izhodišče).

FDV bi lahko programe ukinjala tudi transparentno, če bi se na osnovi jasne vizije odločila, kaj bo razvijala. Tega pa ne more, ker nima konsistentne strategije, s katero bi med drugim usmerjala programe v njihovem razvoju. Ravno tako nima strategije varčevalnih izvedb za programe, ki nimajo dovolj študentov. Katedrska kratkovidnost lahko pripelje celo do ekstremnega scenarija (posebej v primeru nena-klonjenega ministrstva oziroma UL):

- FDV ukine programe, ki imajo vpis, in zato izgubi določena sredstva;
- kasneje mora zaradi majhnega vpisa ukiniti še 1–2 programa;
- med tem lahko opuščene programe, ki so imeli vpis, zasede druga članica.

Kaj lahko pričakujemo? Realno gledano, časa za strateške razprave (konec leta 2015) seveda ni več. Dejstvo je tudi, da uživa katedrsko razmišljanje med odločevalci FDV visoko podporo. Na tej osnovi se krčenje pedagoških sredstev skoraj v celoti pre-valili na zgolj 4 od 13 programov. Katedre so nadvse zadovoljne tudi zato, ker so z vidika področne profiliranosti pripravile kvalitetne programe (na račun radikalnega krčenja skupnih in izbirnih vsebin). Čas pa bo pokazal posledice neizkoriščanja sku-pnih potencialov in sinergije⁸⁸ na nivoju FDV, posebej v primeru večje liberalizacije visokošolskega sistema, zaostrovanja raziskovalne odličnosti in povečane globalne kon-kurence. Proces fragmentacije bi lahko presegla le zunanja intervencija (npr. radikalna zakonodajna sprememba, mednarodna akreditacija), večja kriza ali močno vodstvo z izrazito vizijo. V vsakem primeru sprejete rešitve uživajo visoko podporo in sprememb ni pričakovati. Kljub temu bi bilo koristno naknadno opraviti naslednje analize:

- analiza procesa reakreditacije 2011–2015 z vidika resursov, postopkov, gradiv, sestankov, odločitev, blokad, trajanja faz ipd. s strani neodvisnega zunanjega eksperta;
- evalvacija vsebinskih strateških dilem s strani ekspertov (domačih in/ali tujih);
- naknadna argumentacija ključnih odločitev in alternativnih možnosti;
- izvedba manjkajočih analiz;
- vzpostavitev »think-tank« za sistematično spremljanje razmer in strateških izhodišč.

Predlog. Obstoječe rešitve bi lahko izboljšali z določenim zmanjšanjem števila FE na program, spremljajoče krčenje števila predmetov pa nevtralizirali z nekaj pari predmetov v izmeničnih/cikličnih izvedbah.⁸⁹ To bi omogočilo (i) dvema ukinjenima

⁸⁸ Konceptualno je katedrski princip podoben znanemu problemu velikega števila slovenskih ob-čin, ki skrbijo predvsem za svojo korist in tak sistem tudi močno podpirajo, čeprav je z vidika celote neučinkovit.

⁸⁹ Nekaj predmetov, ki niso vezani za veriženje, namreč lahko nastopa v izmeničnem paru, kjer se vsako drugo leto izvede eden (skupaj za npr. 2 in 3 letnik). Program porabi le 1 FE letno, pred-metnik in študenti pa pridobijo dva predmeta.

programoma neko preživetje, (ii) rezerve za preoptimistične finančne izračune in (iii) povečanje sredstev za razvoj. Da bi bil tak poseg brez odpuščanj, bi ga morala spremljati načelna omejitev sredstev programskih skupin zgolj na osnovne zaposlitve, ne pa tudi dopolnilne. Slednje trenutno sicer prevladuje (največkrat po modelu 100 % pedagoška zaposlitev, plus 20 % programske skupine in tudi sicer ima večina pedagogov še vedno 120-odstotno plačo). Izjeme bi ohranil segment, ki izkazuje odličnost, kar bi bila lepa (iv) spodbuda za najboljše, ki FDV v resnici »vlečejo« (na njihov račun FDV dobiva del dodatnih sredstev), FDV pa jim za to ne daje popolnoma ničesar. S tem bi se (v) programska sredstva uporabila bistveno bolj namensko in produktivno. Posledično bi se povečal (vi) znanstveni rezultat FDV, pa tudi želja po (vii) projektih, s katerimi bi pedagogi lahko dosegali 120 %. Odstranila bi se tudi (viii) anomalija, ko se lahko dosega 120 % plače zgolj zaradi pozicij moči, brez vsake korelacije z rezultati. Rešitev bi (ix) popravila tudi položaj FDV, saj je – glede na obsežna programska sredstva – raziskovalni rezultat FDV razmeroma majhen.

Literatura in viri

- KARP (2015): Poročilo komisije za akreditacijo in razvoj programov ter predlogi komisije o nadaljnjem postopku in pogojih priprav na reakreditacijo. Dostopno prek: http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1449722630KARP_zaoddelke19_2_201561.pdf
- Kramberger, Anton, ur. (2012): Razprava o morebitni novi reakreditaciji študijskih programov na FDV in o finančnih zadregah (december 2012). Dostopno prek: <http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1450515702Staliakatederoreakreditaciji2012corr2.pdf>
- Ločeno stališče KDIM (2015): Ločeno stališče KDIM v zvezi z dokumentom KARP iz 12.2.2015. Dostopno prek: <http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1452080605LocenomnenjeKDIMvzvezizDokumentomKARP3132015.docx>
- Splichal, Slavko, Mirjana Ule, Franc Mali in Bojko Bučar (2014): Vprašanje vizije FDV 2014-2020. Dostopno prek: <http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1452252682Vizijafdv-2.pdf>
- Stališče KDIM (2013): Stališča KDIM na seji 28. 3. 2013 o dokumentu: Možne oblike urejanja finančnega stanja fakultete na pedagoškem področju«, 2.3.2013. Dostopno prek: <http://mi.ris.org/uploads/editor/1427257663VIS1.doc>
- Stališče KDIM. 2014. KDIM o strategiji FDV 2015-2020 (2014): Dostopno prek: http://mi.ris.org/uploads/editor/doc/1445070170KDIM_strategija2014_2.docx
- Vehovar, Vasja, Dominik Bašelj in Katja Zrim (2015): Pregled fakultet za družbene vede. Dostopno prek: <https://www.1ka.si/FSS>

Dileme in vprašanja prihodnjega razvoja družboslovja na FDV: protoznanost ali protznanost?

Franc MALI

V prispevku podajam kratko razmišljanje o dveh temah, ki bosta nedvomno igrali pomembno vlogo pri prihodnjem razvoju FDV. Gre za vprašanje enotnosti raziskovanja in poučevanja na univerzitetnih ustanovah in vprašanje inter- oziroma transdisciplinarnega povezovanja družboslovnega vedenja. Vprašanja še zdaleč ne zadevata naše mikroravni, saj se nanašata na izzive, pred katerimi so univerzitetna okolja tudi drugje po svetu.

Ključne besede: *interdisciplinarnost, transdisciplinarnost, raziskovanje, poučevanje*

Uvod

Lahko bi dejali, da vprašanja, kako razvijati univerzitetne znanstvene potenciale in sinergijo v povezovanju vseh njenih delov, presegajo lokalne in tudi nacionalne meje, postajajo globalna. In v tem globalnem svetu imamo običajno malo zmagovalcev in veliko poražencev. Zato si moramo v tej globalizirani produkciji in transmisiji znanja tudi v okviru naše fakultete vedno znova zastavljati vprašanje, ali sledimo tej dinamiki ali pa zaradi svoje pretirane inercije in zaprtosti v lastne plotove ostajamo na mestu. Družboslovci, ki delujemo na fakultetah v Sloveniji, potrebujemo zaradi hitrih sprememb na področju produkcije, diseminacije in aplikacije znanja neko temeljito (samo)refleksijo.

V izhodišču svoje (samo)refleksije se opiram na tezo uglednega sociologa in filozofa Steva Fullerja z Univerze Warwick v Veliki Britaniji, ki je s svojimi predavanji nekajkrat gostoval tudi na naši fakulteti. Steve Fuller je pri razlagi današnjih dogajanj na področju znanosti in izobraževanja uporabil nekoliko nenavadno, vendar izjemno zanimivo analogijo (gl. več: Fuller, 2014; Fuller, 2011). Po Fullermanu

gre današnja akademska oziroma univerzitetna znanost skozi proces sekularizacije, podobno kot je to storila nekaj stoletij nazaj religija Zahoda z nastopom protestantizma. V današnjem času zaupanje družbe v akademske ustanove kot ustvarjalce in posrednike znanja upada, kolikor te postanejo v rokah »maziljenih akademskih klerikov« (Fuller, 2014: 35) preveč rigidne, če ne že kar okostenele, tako da vse spremembe, ki se dogajajo na tem področju, vodijo – tako Steve Fuller – v pojav »protestantske znanosti« oziroma »protznanosti«. Če je namreč reformacija predstavljala najdoslednejšo obliko institucionalne sekularizacije takrat obstoječih »kognitivnih« avtoritet, k čemur je izdatno pripomogla iznajdba tiska, ki je širšim množicam omogočil dostop do kognitivnih resursov, ki so bili potrebni za to, da so sami odločali o tem, kaj je in kaj ni (verska) resnica, se danes na področju institucionalno-kognitivne organiziranosti akademskih ustanov na neki način srečujemo z zanimivo zgodovinsko paralelo, saj hiter in preprost dostop do novih informacijskih tehnologij pri različnih uporabnikih znanja ravno tako vodi k prerazporeditvi družbene legitimnosti in moči modernih »kognitivnih« avtoritet. Tudi mi sami se moramo v času pohoda »protznanosti«, o kateri govori Fuller, še posebej temeljito izprašati, katerim ciljem delovanja na FDV dati prednost, da se kot nosilci družboslovnega znanja ne bomo spet znašli v zgodovinskem kolesju »protoznanosti«. Menim, da glede teh vprašanj ne sme biti dilem. Ena najpomembnejših skrbi našega nadaljnjega razvoja je povezana z ohranjanjem načela enotnosti raziskovanja in poučevanja ter čim večje inter-, če ne kar transdisciplinarne povezanosti vseh strok, ki jih gojimo. V nadaljevanju bom podal nekaj argumentov in kritičnih komentarjev na to temo.

Enotnost raziskovanja in poučevanja

Pri vprašanju enotnosti raziskovanja in poučevanja gre v prvi vrsti za kontinuirano poudarjanje, da je treba na univerzah in fakultetah ob poučevanju spodbujati in tudi nagrajevati raziskovalno dejavnost. Tu ne gre za alternativo ali – ali. Ni si mogoče predstavljati, da načelo enotnosti raziskovanja in poučevanja, ki ga v evropskem kontinentalnem prostoru poznamo že od začetka devetnajstega stoletja, ne bi še naprej ostal »modus operandi« FDV-ja. To pomeni, da se dve samo na prvi pogled precej različni intelektualni aktivnosti, tj. raziskovanje in poučevanje, skušata čim bolj ustvarjalno povezati in tudi medsebojno oplajati. Ali kot je dejal Alexander Humboldt, začetnik moderne evropske univerze: reprodukcija znanosti na univerzi je hkrati tudi produkcija znanosti (gl. več: Stichweh, 1994). Znanstvenik, ki aktivno raziskuje, lahko z novim vedenjem obogati poučevanje, v okviru katerega prihaja do prenosa znanja na mlajše generacije. In velja tudi nasprotno, proces raziskovanja lahko veliko pridobi zaradi poučevanja v predavalnicah, kolikor to seveda temelji

na ustvarjalnem dialogu med učitelji in študenti. V tem pristopu znanje ne nastopa samo kot doktrina in učenje ne samo kot disciplina.

Praktično udejanjanje tega načela ni samo v funkciji spodbujanja inovativnosti mišljenja v akademskem svetu (torej ne gre samo za monopol nad kumuliranim znanjem), je tudi v funkciji širjenja znanja kot javne dobrine. Od naraščajočega števila ustanov, ki v zadnjih nekaj desetletjih privzemajo vlogo producenta znanja ali vlogo posrednika znanja, namreč ni mogoče pričakovati, da jim bo osnovna skrb širjenje znanja kot javne dobrine. Družbena legitimnost modernih univerz je v nasprotju s tem utemeljena ravno na predpostavki »komunalnosti« (Merton, 1973: 273), ki pravi – če zadevo nekoliko karikiramo –, da univerzitetni učitelji raziskovalci od študentov ne pričakujejo, da bodo plačevali za citiranje njihovih znanstvenih del. Za razumevanje opredelitve sočasne inovativne in javne funkcije univerzitetnega znanja se zdi zelo poučen tudi Schumpeterjev koncept znanstvene inovacije, razumljen kot proces kreativne destrukcije znanja. Ta ideja je vredna razmisleka še posebej zato, ker ne živimo samo v času eksponentne stopnje rasti znanstvenih družboslovnih informacij, ampak predvsem njihove eksponentne stopnje zastaranja.

Tudi ko gre za prihodnost razvoja FDV-ja, je torej treba na prvo mesto postaviti načelo enotnosti raziskovanja in poučevanja, in to ne glede na vse pričakovane pritiske različnih interesnih skupin znotraj ali zunaj fakultete, ki bi vlogo raziskovanja pri vzpenjanju na karierni lestvici akademskega osebj na univerzi želeli zmanjšati. Naraščajoča družbena relevantnost visokošolskega izobraževanja v današnjem globaliziranem svetu je pripeljala do oblikovanja različnih organizacijskih modelov upravljanja univerz. Že pred več kot desetletjem in pol, ko še nismo bili na takšni stopnji globalizacije visokošolskega izobraževanja, je David Farnham predstavil več kot petnajst različnih modelov upravljanja univerz (fakultet), ki se izvajajo v praksi, od demokratičnih in egalitarnih do birokratskih in hierarhičnih (Farnham, 1999). Za nobenega izmed njih ni ugotovil, da bi se odpovedali aktivnemu raziskovalnemu angažmaju univerzitetnih učiteljev kot relevantnemu dejavniku za napredovanje na njihovi karierni lestvici. Tudi poznejši razvoj univerzitetnih ustanov je potrdil pravilnost Farnhamovih ugotovitev. Današnje smernice gredo v smeri naraščajoče vloge različnih tipov raziskovanja na fakultetah in univerzah, in to ravno tam, kjer so na začetku razmišljali povsem nasprotno. Daleč so namreč časi, ko je John Henry Newman, eden izmed idejnih utemeljiteljev anglosaškega modela univerze, zapisal: »Raziskovalcem ne bi smeli nikoli dovoliti, da učijo na univerzah« (Newman, 1996 (1899): 116). Ves poznejši razvoj univerz je logiko tega razmišljanja v celoti demantiral. Če kje, potem se je ravno v Angliji in ZDA najdosledneje razvil model t. i. raziskovalnih univerz (»research university«), ki se običajno nahajajo na vrhu svetovnih lestvic odličnosti. Tem splošnim smernicam bolj ali manj uspešno sledijo akademske skupnosti v preostalih delih sveta.

Kljub zgoraj omenjenim splošnim smernicam v svetu je treba še posebej v majhnih in sorazmerno šibko internacionaliziranih akademskih okoljih, kakršnega predstavlja

družboslovna srenja v Sloveniji, ohranjati idejo o pomembnosti integriranega delovanja raziskovanja in poučevanja na družboslovnih fakultetah, ne nazadnje tudi zaradi negativnih izkušenj iz polpretekle zgodovine, ko se je težilo k ločevanju obeh funkcij.

Seveda obstaja kar nekaj razlogov, ki bodo FDV še naprej postavljali na preizkušnjo, kako humboldtska načela »enotnosti raziskovanja in poučevanja«, »avtonomije univerze«, »svobode znanstvenega raziskovanja« uresničiti v praksi. Samo pre(d)pisovanje teh načel v naše interne strategije in pravilnike ni dovolj. Naj na tem mestu omenim samo štiri dejavnike, ki ne delujejo v prid večji integraciji raziskovanja in poučevanja na družboslovnih fakultetah v Sloveniji:

1. Velik izziv za FDV kot nosilca družboslovja v Sloveniji so pričakovanja družbenega okolja, predvsem raziskovalno-razvojne politike, da fakultete kot sorazmerno samostojne enote znotraj ljubljanske univerze širijo obseg družbenih funkcij, ki naj bi jih opravljale. Tudi če na zadevo gledamo širše, se funkcija akademskega vedenja v sodobnih družbah vedno bolj premika iz specializiranega dejavnika v kulturni sferi v centralni dejavnik na področju družbeno-ekonomskega razvoja. Ali je to za razvoj FDV dobro ali slabo? Glede tega vprašanja si najbrž niti mi sami, ki delujemo kot učitelji in raziskovalci na fakulteti, nismo povsem edini. Kot nas učijo naše dozdejšnje izkušnje in tudi zgledi drugje po svetu, obstajajo dobre in slabe strani teh globalnih procesov, ki so povezane s širitvijo raznovrstnih družbenih funkcij današnjih univerz. Ob tem se zastavlja vprašanje, kako te ustanove, ki jim še vedno najprej pripišemo predznak »raziskovalne«, lahko prenesejo težo izvajanja tako različnih družbenih funkcij. Neil J. Smelser je že v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja govoril o realni nevarnosti »funkcionalne preobremenjenosti« (»functionally overloading«) akademskih skupnostih na univerzah (Smelser, 1973). Ali je sploh treba posebej omenjati, kako »funkcionalno preobremenjene« postajajo šele fakultete, ne glede na njihovo disciplinarno področje delovanja, ki se razvijajo v smeri modela, ki so mu v ZDA dali oznako »trispiralna univerza« (»the triple helix university«) in s katerim se vedno bolj spogledujemo tudi mi?
2. V Sloveniji se srečujemo z zelo rigidnim in s sektorsko razdrobljenim vodenjem raziskovalno-razvojne in izobraževalne politike. Res je, da imamo enotno ministrstvo, ki je pristojno za znanost in izobraževanje, tudi eno agencijo, v pristojnosti katere je celotno financiranje javnega sektorja znanosti v Sloveniji. Kljub temu je sistem financiranja, evalvacije, strateškega načrtovanja v Sloveniji medsebojno precej nekoordiniran, kar ima vrsto negativnih posledic na karijerne poti akademskega osebja na naših fakultetnih ustanovah. Tudi posamezne empirične raziskave, v katerih v zadnjem času sodelujem z raziskovalci Centra za metodologijo in informatiko na FDV-ju (izvedene so bile na celotnem vzorcu slovenskih raziskovalcev), so pokazale negativne učinke pretirane fragmentacije financiranja raziskovanja na publicistično produktivnost in odličnost znanstvenikov (gl. več: Mali idr., 2015).

Samo za ilustracijo: na spletnih straneh ARRS-ja se nahaja informacija, da v tekočem letu omenjena ustanova financira 468 dolgoročnih raziskovalnih programov in 3.054 kratkoročnih raziskovalnih projektov. Že te neverjetno visoke številke kažejo na izjemno fragmentiranost financiranja celotne (ne samo univerzitetne) znanstvene srenje v Sloveniji. Ravno tako najbrž ni treba posebej poudarjati, da se mladi znanstvenik ali asistent na fakulteti, ki dela univerzitetno kariero, le stežka prilagaja med seboj pogosto povsem neusklajenim sistemom evalvacije.

3. Na neki način je paradoksalno, da razvoj in uvajanje novih podpornih tehnologij dvoje takšnih intelektualnih dejavnosti, kot sta univerzitetno raziskovanje in izobraževanje, v nekaterih segmentih danes vodita celo k večjemu razdvajanju kot nekoč. Z nekoliko poenostavitve lahko sklepamo, da poučevanje vključuje bolj celostne pristope, več individualnosti in celo ideosinkrazije ter da raziskovanje vključuje bolj specialistične pristope, več objektivizacije in usmerjenosti k učinkovitosti. Hkrati se zdi, da uvajanje novih podpornih tehnologij, ki teži k večji standardizaciji in formalizaciji, ponekod vodi k večjim prepadom med obema dejavnostma, saj se stopnja eklektično zahtevanih delovnih obvez v eni in drugi smeri samo še povečuje. Včasih namreč kar prehitro pozabljamo, da svoboda akademskega raziskovanja z vsemi naključji, nepredvidljivostmi in tudi z larpurlarizmi še vedno ostaja, tako kot je v zgodovini razvoja znanosti tudi vedno bilo, najpomembnejši vir intelektualnega napredka.
4. Uvedba bolonjskega študija je v nekaterih segmentih ravno tako vplivala na napačno razumevanje vloge raziskovanja na univerzah. Premik bolj k množičnemu tipu izobraževanja ob vseh družbenih prednostih, ki jih prinaša, na nasprotni strani vsaj do določene mere vodi v večjo skepsu glede raziskovalne funkcije fakultet, nikakor ne samo pri širši (laični) javnosti, ampak tudi pri samem akademskem osebju. V okviru množičnega študija ni mogoče predpostavljati, da vse diplomante kar a priori čakajo zahtevni intelektualni poklici. Kaj šele, da bi se vsi diplomiranci podali po poti znanstvene kariere. Iz teh dejstev se neredko dela sofistični sklep, da nižje (družbene) aspiracije glede kadrovske usposobljenosti diplomantov implicirajo nepotrebnost aktivnega raziskovalnega angažmaja na univerzah. Če se podredimo tej logiki razmišljanja in bistvo delovanja fakultete zreduciramo samo na vprašanje, kako priti do standardiziranih »produktov znanja«, veščin in kompetenc, zapakiranih v normative kreditnih točk in ur pri posameznih predmetih, se lahko poslovimo od načela enotnosti raziskovanja in poučevanja.

Zavedati se je treba, da tudi na FDV-ju, ki se glede cele vrste pomembnih vprašanj njegovega prihodnjega razvoja nahaja pred številnimi izzivi, vedno obstaja tveganje, da zaradi delovanja pristranskih dejavnikov (kognitivni in socialni »inbreeding«, trajno prisotni konflikt interesov pri delu zaposlenih, prevelika prepletenost znanosti in politike itn.), na katere opozarja tudi dokument z naslovom »Vizija FDV«

(dokument žal ni bil priložen kot gradivo k sklicani konferenci), ne bomo sledili optimalni razvojni strategiji. Včasih tudi vse preveč radi pozabljamo, da dejanska moč v akademskih skupnostih ni nujno porazdeljena na temelju formalno zapisanih pristojnosti izvoljenih organov in teles odločanja, ampak na temelju neformalnih delovanj akademskih »klik«, ki se odlično znajdejo v vmesnem prostoru, zunaj formalno določenih pravil igre. Zato je toliko pomembnejše, da ohranjamo visoke etične standarde našega profesionalnega delovanja, kar je pogoj za našo znanstveno avtonomijo in tudi zdravo tekmovalnost znotraj in zunaj fakultete.

Prehod iz multidisciplinarnosti v inter- in transdisciplinarnost

Drugo temeljno vprašanje, ki bo imelo vlogo pri nadaljnjem razvoju družboslovja, se nanaša na integracijo med seboj še vedno premalo povezanih znanstvenih in strokovnih področij, ki jih gojimo na FDV. Gre za povsem konkretno vprašanje, kako iz multidisciplinarnosti (paralelni razvoj disciplin) prestopiti na raven zahtevnejšega inter- in transdisciplinarnega povezovanja. O tem vprašanju je neredko še težje doseči neko soglasje med nami kot o tem, ali je na družboslovnih fakultetah temelj poučevanja aktivno raziskovanje. Za to obstajajo številni razlogi.

Na eni strani je organizacijska delitev fakultet na oddelke in katedre od začetka nastanka moderne znanosti v celoti ustrezala klasični disciplinarni strukturi znanosti. Discipline so znotraj takšnih institucionalno-organizacijskih okvirov skozi dolgotrajen razvoj znanosti razvijale specifična disciplinarna merila znanstvene veljavnosti, metodološke principe, bolj ali manj trdno zapisane kanone verifikacije in falsifikacije znanstvenega vedenja, t. i. kolegialno ocenjevanje (»peer review«) itn. Znanstvena diferenciacija in specializacija sta bila in še vedno sta pomembna družbena dejavnika znanstvenega razvoja. Brez oblikovanja in razvoja znanstvenih disciplin se sploh ne bi mogla vzpostaviti znanstvena komunikacija v najširšem pomenu besede, saj – kot je zapisal angleški sociolog znanosti John Ziman – »... komunikacija med raziskovalci ni mogoča, dokler medsebojno ne identificirajo specifičnih entitet, o katerih potem razpravljajo« (Ziman, 2000: 46). Tudi odlične analize delovanja akademskega sveta, ki jih je napisal francoski sociolog Pierre Bourdieu, pripisujejo disciplinarno organiziranim fakultetnim oddelkom in katedram izjemno veliko vlogo pri spodbujanju tekmovalnosti za doseganje znanstvenega ugleda (gl. več: Bourdieu, 1975; Bourdieu, 1988). Na temelju fakultetne, oddelčne in katedrske organizacije univerz so zaposleni na teh ustanovah uspeli vzdrževati – predvsem glede na nekatere druge sorodne poklicne skupine – sorazmerno visoko stopnjo avtonomije in tudi močen vpliv na kadrovsko reprodukcijo v okviru svojih ožjih enot. To zadnje seveda ni nujno dobro, kar navsezadnje kaže tudi primer FDV-ja, kjer imamo, kot smo že dejali, opravka z majhnimi oddelki in katedrami, v okviru katerih potem prevečkrat pride do izraza kognitivni in socialni »inbreeding«.

Naj potem pritrdimo tistim stališčem, ki pravijo, da disciplinarna organizacija ostaja neke vrste »nujno zlo« v produkciji akademskega znanja in da želja po večji povezanosti različnih področij znanja nima realnih osnov? Odgovor na to vprašanje ni tako enoznačen.

Na eni strani lahko pritrdimo pogledom, ki pravijo, da obstaja nujni, ne pa tudi zadostni razlog, da razvijemo interdisciplinarno sodelovanje, čim višja je stopnja razvitosti lastne discipline. Ugledni nemški sociolog Niklas Luhman je v avtobiografsko obarvanem delu *Universitaet als Milieu* (Luhmann, 1992) zapisal, da neko družboslovno delo, ki citira vire s področja moderne biologije, ne bo deležno kritike, češ da gre tu za oživljanje organicistične sociologije, šele takrat, ko bo razvilo lastno trdno teoretsko in metodološko podlago. Privzemanje metod in teorij z drugih raziskovalnih področij v tem primeru ni izraz nujnega razkroja neke znanstvene discipline.

Na drugi strani se je treba ravno tako strinjati s stališčem, da so zahteve po integraciji in povezovanju znanj z vidika spoznavnega razvoja znanosti in tudi z vidika zahtev družbenega okolja vedno večje, tudi in predvsem na področju družboslovnih znanosti, na katerem se je disciplinarna delitev pojavila kot sorazmerno pozni rezultat razvoja moderne znanosti. Pretirana diferenciacija in specializacija družboslovnega vedenja ne moreta odgovarjati na prihajajoče izzive današnjega sveta. Ravno tako se organizacijska in institucionalna struktura, na kateri se je desetletja oblikovala (disciplinarna) identiteta akademikov in bi jo lahko v številnih situacijah resnično lahko imeli za obliko »plemenske identitete« (Becher in Trowler, 2001: 9), vedno težje spopada s povsem novimi izzivi transdisciplinarnega znanstvenega povezovanja, pred katerimi se nahaja družboslovje. Gre za dilemo, ki seveda presega našo fakultetno raven. Z njo se srečujejo tudi v najrazvitejših znanstvenih okoljih. Naravoslovec Nicholas Christakis z Univerze Yale, ki izhaja iz izkušenj ZDA, ugotavlja, da so kakšni dve desetletji nazaj na njegovem znanstvenem področju delovali številni univerzitetni oddelki, o katerih danes ni ne duha ne sluha: Oddelek za anatomijo, Oddelek za histologijo, Oddelek za fiziologijo itn. (Christakis, 2013). Na njihovo mesto stopajo povsem novi oddelki: Oddelek za biologijo matičnih celic, Oddelek za sistemsko biologijo, Oddelek za sintezno biologijo itn. V nasprotju s tem naj bi se na področju družbene vede komaj kaj spremenilo v zadnjih desetletjih. Družboslovju naj bi manjkala drznost naravoslovja, da si upa prestopiti na nova interdisciplinarna in transdisciplinarna področja raziskovanja in brez obotavljanja priznati, da je neko temo izčrpalo do skrajnih racionalnih meja in da je čas za premik na nova intelektualno izzivalnejša področja vedenja.

V luči predhodnih ocen se lahko vprašamo tudi za marsikatero izmed znanstvenih področij, ki jih gojimo na naši fakulteti, ali niso preveč zazrta v sedanost in preteklost ter premalo v prihodnost. Nujno moramo biti usmerjeni k vzpostavljanju takšnih inter- in transdisciplinarnih povezav, ki bodo tudi v organizacijskem in institucionalnem smislu zmogla razlagati in razumeti vso širino in kompleksnost

vedno enotnejšega ter med seboj povezanega družbenega in prirodnega sveta. Vstop v transdisciplinarne oblike povezav odpira pot raziskovalcem različnih znanstvenih področij, da pristopajo k skupnemu reševanju problemov današnjega sveta.

Danes se v resnih znanstvenih razpravah in ne morda samo v futuroloških fikcijah vedno pogosteje pojavlja ideja o gibanju znanosti k točki singularnosti. Ta izhaja iz predpostavke, da sta pretekla in današnja znanstvena diferenciacija utemeljeni bolj na diskurzivnih kot ontoloških razlikah. Povedano bolj preprosto, razlike med znanstvenimi disciplinami naj bi bile bolj odraz razlike glede na rabo jezika in konceptov (kategorij) kot odraz razlike glede na predmet raziskovanja. Pri identifikaciji in karakterizaciji predmetnih področij včasih uporabljamo bolj sociološka kot kognitivna merila. Celo eden najuglednejših teoretikov znanosti ameriški zgodovinar Thomas Kuhn je imel veliko težav, kako definirati kognitivne meje znanstvenih disciplin (Kuhn, 1998). Ko govorimo o gibanju v smeri točke singularnosti, je treba upoštevati še en vidik. Prihajalo bo do vedno bolj simetričnih povezav med posameznimi področji vedenja. V okviru takšne simetrije se bodo ukinjali hierarhični in redukcionistični epistemološki principi v strukturi znanstvenega vedenja. Skladno s tem se bo treba tudi v organizacijskem in institucionalnem pogledu prilagajati kompleksnosti ter širini problemov družbenega in prirodnega sveta. Menim, da se bomo kot vodilna družboslovna ustanova v Sloveniji tega dejstva v večji meri zavedali tudi mi, če bomo želeli slediti današnjim smernicam povezovanja naravoslovno-tehničnega in družboslovnega znanja. V Göhtejevem Faustu je zapisana misel: »Wer vom Geist handelt, muss die Natur, und wer von der Natur spricht, muss den Geist voraussetzen.« Ta misel se mi ne zdi prav nič zastarela. Danes je tudi za nas, ki se ukvarjamo z družboslovjem, aktualna bolj kot kdaj koli prej.

Sklep

V svoji (avto)refleksiji o dilemah prihodnjega razvoja FDV-ja sem namenil nekoliko več pozornosti dvema splošnima temama – enotnosti raziskovanja in poučevanja ter interdisciplinarnosti, ki bosta po mojem mnenju pomembno narekovali smer našega razvoja. Delujemo v zapletenih družbenih razmerah v Sloveniji in se hkrati vseskozi razvijamo kot del globalizirane znanosti. Zato se v naših razmišljanjih glede prihodnjega razvoja znanj in veščin, ki jih gojimo na FDV, ne bi smeli omejiti samo na to, kako reševati povsem konkretne in kratkoročne probleme, ampak bi morali svoj pogled usmeriti tudi k splošnejšim in bolj načelnim vprašanjem prihodnjega razvoja znanosti, univerze in družboslovja. Tudi sam sem v svojem razmišljanju tem temam namenil nekoliko več pozornosti.

Literatura in viri

- Becher, Tony in Paul Trowler (2001): *Academic tribes and territories*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bourdieu, Pierre (1975): The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information* 14(6): 19–47.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Christakis, Nicholas (2013): Let's Shake Up the Social Sciences. *The New York Times*, 19. Julij 2013. Dostopno prek <http://www.nytimes.com/2013/07/21/opinion/sunday/lets-shake-up-the-social-sciences.html?>, 30.11.2015.
- Farnham, David (1999): *Managing Academic Staff in Changing University Systems*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Fuller, Steve (2011): Can Science Survive Its Democratisation?. *Logos & Episteme* 2(1): 21-32.
- Fuller, Steve (2014): *Science. The Art of Living*. New York and Abington: Routledge.
- Kuhn, Thomas S. (1998): *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Luhmann, Niklas (1992): *Universitaet als Milieu*. Bielefeld: Verlag Cordula Haux.
- Mali, Franc, Toni Pustovrh, Luka Kronegger, Anuška Ferligoj, Rok Platinovšek (2015): *Publication Productivity and Publication Excellence of Researchers in Small Scientific Community*, članek v tisku.
- Merton, Robert (1973): The Normative Structure of Science. V: R. Merton (ur.), *The Sociology of Science*, 267-281. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Newman, John Henry (1996): *The Idea of University* (Originally published: 1899). New Haven & London: Yale University.
- Smelser, Neil (1973): Social-Structural Dimensions of Higher Education. V Talcot Parsons in Neil Smelser (ur.), *The American University*, 389-423. Cambridge: Harvard University Press.
- Stichweh, Rudolf (194): *Wissenschaft, Universitaet, Professionen*. Fankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Ziman, John (2000): *Real Science. What it is, and what it is mean*. Cambridge: Cambridge University Press.

III.
MEDNARODNOST,
STROKOVNI JEZIKI
TER OPOLNOMOČENA
DRUŽBOSLOVEC IN
DRUŽBOSLOVKA

Ali procesi internacionalizacije prinašajo novo kakovost študijskega procesa?

Miro HAČEK

V prispevku avtor predstavi pogled na procese internacionalizacije na pedagoškem področju z vidika zagotavljanja višje ravni kakovosti v primerjavi z dozdajšnjo. Avtor postavi izhodiščno tezo, s katero trdi, da je fakulteta s klasičnimi oz. z že uveljavljenimi mehanizmi procesov internacionalizacije že zelo blizu najvišje mogoče kapacitete, ki jo še zmore brez bistvene izgube kakovosti pedagoškega procesa. Pri tem avtor izhaja iz predpostavke, da je treba za nov kakovostni preskok začeti na procese internacionalizacije gledati nekoliko drugače kot do zdaj, ko se je fakulteta osredinjala zlasti na kvantitativne dejavnike, kot so na primer letno število prihajajočih in odhajajočih Erasmusovih študentov ali število sklenjenih pogodb za Erasmusove izmenjave.

Ključne besede: internacionalizacija, Fakulteta za družbene vede, kakovost, mobilnost, študent

Analiza stanja

Mednarodna vloga Univerze v Ljubljani in tudi njenih članic, med katerimi ima vidno vlogo tudi Fakulteta za družbene vede, je izjemno pomembna tudi na nacionalni in regionalni ravni, na kateri je internacionalizacija pomemben dejavnik odprtosti v učnem in delovnem procesu, k čemur nedvoumno prispevajo procesi mobilnosti učnega osebja, raziskovalcev, študentov pa tudi strokovnega osebja. Težnja pridobivanja skupnih izobraževalnih programov in raziskovalnih projektov, spodbujanje vključevanja v mednarodne raziskovalne mreže in mednarodne projekte, povečevanje števila mobilnosti učiteljev in študentov, povečevanje števila vpisanih tujih študentov in njihovo vključevanje v tečaje slovenščine, večanje ponudbe predmetov v tujem jeziku, obsežnejše sodelovanje v skupnih programih, povečevanje namestitvenih zmogljivosti za tuje študente in učitelje, povečevanje števila izmenjav učiteljev in

raziskovalcev ter krepitev podpornih služb za te dejavnost so osnovni cilji, ki si jih je zadala Univerza v Ljubljani na poti internacionalizacije (Internet 1).

V procesih internacionalizacije na Univerzi v Ljubljani igra eno vidnejših vlog že vrsto let tudi Fakulteta za družbene vede, ki si je razvoj procesov internacionalizacije zadala kot enega temeljnih ciljev razvoja na pedagoškem in tudi raziskovalnem področju že pred leti, v strategiji razvoja fakultete za obdobje 2007–2013, isto zavezo pa ponovila tudi v aktualni strategiji razvoja fakultete za obdobje 2015–2020 (Internet 2), ki v veliki meri izhaja tudi iz Strategije internacionalizacije Univerze v Ljubljani (Internet 3).

V ta namen je Fakulteta za družbene vede intenzificirala procese internacionalizacije na pedagoškem področju, zlasti v obliki programov mobilnosti osebja in tudi študentov med fakulteto in vrsto (bolj ali manj) uglednih tujih univerz. V študijskem letu 2014/15 je imela fakulteta podpisanih kar 162 medinstitucionalnih sporazumov, ki so omogočali mobilnost osebja in študentov, kar se je odrazilo v 183 prihajajočih Erasmusovih študentih, ki so v navedenem študijskem letu gostovali na fakulteti; v istem obdobju pa je fakulteta na izmenjavo na tuje partnerske univerze poslala 184 svojih študentov. Največji obseg izmenjave je v navedenem študijskem letu potekal z Univerzo v Varšavi (22), Univerzo v Brnu (17) in z Univerzo v Lizboni (11). Hkrati fakulteta že nekaj let aktivno spodbuja mobilnost (učnega) osebja – tako je v študijskem letu 2014/15 na fakulteti samo v okviru programa Erasmus+ gostovalo 16 tujih predavateljev in osebja, v tujino pa je fakulteta na gostovanje v okviru programa Erasmus+ napotila kar 25 članov svojega osebja. Od 162 tujih ustanov, s katerimi ima fakulteta trenutno podpisan medinstitucionalni sporazum, je aktivno sodelovanje v obliki izmenjave vsaj ene osebe (osebja ali študenta) v študijskem letu 2014/15 potekalo s 126 ustanovami, kar pomeni, da s 36 ustanovami v naveden študijskem letu ni bilo nobenega sodelovanja. Hkrati je na tem mestu treba poudariti, da ima fakulteta poleg tega podpisanih in veljavnih še 30 medinstitucionalnih sporazumov z ustanovami, lociranimi zunaj Evropske unije (t. i. bilateralnih sporazumov).

Navedeni podatki so seveda za pedagoški proces in njegovo kakovost ter še zlasti za mednarodno vpetost fakultete izjemnega pomena, vendar sam verjamem, da nadaljnje povečevanje kapacitet na navedenih področjih ne vodi nujno k večji kakovosti pedagoškega dela, ampak se lahko zgodi nasprotno. Da bi lahko zagotovila izmenjavo tako visokega števila domačih in tujih študentov, mora fakulteta seveda zagotavljati tudi ustrezno organizacijsko in vsebinsko podporo procesom internacionalizacije, saj mora vsakemu študentu na izmenjavi zagotoviti možnost dostopa do predmetov, ki se izvajajo v angleškem jeziku. Njihovo število je v zadnjih letih skokovito naraslo na več kot petdeset predmetov, ki se v angleškem jeziku izvajajo v študijskem letu 2014/15 na prvi in drugi stopnji študijskega procesa. Po eni strani gre za visoko številko, saj predstavlja slabo šestino vseh predmetov, ki se v posameznem študijskem letu izvajajo na fakulteti kot redni študij, po drugi strani pa je to še

vedno številka, ki zagotavlja samo to, da število Erasmusovih študentov na izmenjavi na posamezni predmet ne bo preseglo številke trideset, kar je pogosto številka, ki presega število domačih študentov pri danem predmetu. Če ob tem dodamo še dejstvi, da so predavatelji za izvedbo v angleškem jeziku nagrajeni samo simbolično, njihov pedagoški vložek pa je z nagrado seveda nesorazmeren, ter da sta kakovost in motiviranost prihajajočih študentov pogosto vprašljivi, problematika izvedbe predmetov v angleškem jeziku seveda ni več samo enoznačno vprašanje.

V zadnjih nekaj letih sta univerza in tudi fakulteta precej pozornosti namenili tudi t. i. skupnim in dvojnim mednarodnim programom (joint degree, double degree). Pri tem je bilo pred fakulteto postavljenih kar nekaj precej velikih ovir, med katerimi velja omeniti veljavni normativni okvir, ki v Sloveniji vsekakor ni naklonjen postavitvi in izvedbi skupnih mednarodnih programov v tujem jeziku, pa tudi izjemno togo in birokratsko držo univerze, ki sicer na deklaratorni ravni spodbuja postavitev skupnih mednarodnih programov, na ravni implementacije pa iste procese zavira in ovira, pri tem pa ima pogosto različna stališča do poskusov različnih članic iste univerze, ki želijo postaviti skupne mednarodne programe. Zaradi zaostrenih finančnih razmer so nekatere članice Univerze v Ljubljani v zadnjih letih – različno uspešno – uvajale tudi t. i. tržne programe v angleškem jeziku, ki so namenjeni predvsem tujim študentom, saj se izvajajo kot (plačljivi) izredni študij. Dejstva, da lahko tovrstni programi uspejo le, če za njimi stoji dolgoročna strategija promocije in tudi implementacije ter zagotavljanja ustrezne kakovosti študijskega procesa pa tudi podpore študentom, se je veliko fakultet, med katerimi je gotovo tudi Fakulteta za družbene vede, zavedelo šele, ko so že krepko zakorakale v sam eksperiment.

Rešitve in predlogi

Menim, da bi bilo treba k procesom internacionalizacije na pedagoškem področju pristopiti strateško, ciljno in tudi organizacijsko na drugačni, kompleksnejši ravni ter na procese gledati manj kvantitetno ter že doseženo kvantiteto v posameznih elementih internacionalizacije izkoristiti za doseganje večje kakovosti. Samo v ponazoritev naj opozorim, da je fakulteta v obdobju 2013–2015 izvajala štirinajst pedagoških projektov Erasmus+ v skupni vrednosti nekaj čez pol milijona EUR, samo en odobreni projekt v okviru Erasmus+ vsebinskega področja KA 2 pa je finančno vreden dvakrat več; tisto, kar se mi zdi še veliko pomembnejše, pa je to, da takšno sodelovanje odpira vrata k še kakovostnejšim partnerjem, še boljšim omrežjem in ne nazadnje vodi k pridobivanju ne samo kakovostnih, ampak tudi trajnostnih skupnih pedagoških programov.

Zdi se, da bi že organizacijsko morali zadeve postaviti drugače, pri čemer smo morda prve potrebne korake vendarle že storili z reorganizacijo in s kadrovsko okrepitvijo mednarodne pisarne. Vendar samo zanašanje na kakovostne strokovne službe

in njihov angažma ne bo zadoščalo. Na uspešnih tujih univerzah kadrovsko močne mednarodne pisarne dopolnjujejo z Erasmusovimi koordinatorji znotraj oddelkov, to vlogo pa v nasprotju s Fakulteto za družbene vede (na katerih na katedrah vlogo velikokrat prevzemajo najmlajši kolegi) opravljajo najuglednejši in mednarodno prepoznavni profesorji, ki se v zameno za del osnovne pedagoške razbremenitve posvečajo vodenju in promociji skupnih pedagoških programov, mreženju in pridobivanju novih partnerjev v okviru programa Erasmus+. Razmisliti bi bilo treba tudi o nadaljnji profesionalizaciji mednarodne pisarne, ne le v strokovnem delu, ampak tudi v izvršilnem delu njenega delovanja, kjer procesi internacionalizacije ne bodo podvrženi (ne)naklonjenosti vsakokratnega dekana oz. prodekana.

Nujen razmislek bi se moral zgoditi tudi na področju izvedbe pedagoških programov v angleškem jeziku. Treba se je odločiti, da takšnih programov sploh ne bomo ponujali, in resurse preusmeriti na druga področja, ali pa se je treba odločiti, da bomo tržne študijske programe v angleškem jeziku ponujali na vseh treh stopnjah študija kontinuirano vsaj nekaj let zapored. Izkušnje dozdejšnjega dela v mednarodni pisarni kažejo, da so mladi v večini držav zainteresirani predvsem za pridobitev diplome prve stopnje študija v takšni državi, ki jim lahko nudi precej visoko kakovost prebivanja, visoko stopnjo varnosti, sorazmerno sprejemljivo ceno storitve in tudi ustrezen razpon podpornih storitev, še posebej tutorsko podporo na začetku študijskega procesa. To pri nas pogosto še vedno dojemamo kot nadstandardno storitev, v tujini pa je profesionalni skrbniški in tutorski sistem, ki namenjen stalnemu servisiranju potreb tujih študentov, en kazalnik kakovosti izobraževalnega procesa in pomemben dejavnik za spodbujanje vpisa tujih študentov.

Študentom na izmenjavi in tujim študentom bi kazalo ponuditi tudi uvodni mesec jezikovnega spoznavanja v obliki (plačljivega) jezikovnega programa. Hkrati je treba razmisliti tudi o predlogih in pobudah, ki se na fakulteti pojavljajo periodično in se nanašajo na vzpostavitev celovitejše ponudbe tržnih programov, pri čemer gre za ponudbo vseh fakultetnega družboslovnega programa ali za ponudbe oddelčnih programov. Osebnostno dvomim o morebitni uspešnosti generičnega družboslovnega programa; več upanja dajejo oddelčni programi, še zlasti, če bi jih uspeli postaviti kot skupni program z eno ali dvema uglednima partnerskima ustanovama.

Posebna zgodba, ki terja tudi poseben razmislek, pa je izvedba pedagoških programov Fakultete za družbene vede na tujih partnerskih univerzah. Tudi tukaj je fakulteta v zadnjih letih naredila nekaj poskusov, za katere se zdi, da so (bili) pogostejše povezani z vpetostjo posameznikov v mednarodne akademske mreže kot pa s celovitim razmislekom in strateško odločitvijo ključnih organov fakultete. Nobeden izmed poskusov do zdaj ni zaživel v praksi, so pa nekateri terjali precejšen angažma univerzitetnih ter tudi fakultetnih organov in posameznikov, za zdaj brez vidnega učinka. Seveda ima smisel lastne študijske programe v sodelovanje s tujimi partnerskimi univerzami ponuditi na tujih trgih, in sicer v obliki izvedbe lastnih programov

na tujih univerzah ali v obliki skupnih študijskih programov, če za to obstaja dokazan interes študentov in tudi tujih partnerskih ustanov. V tem smislu je treba nadaljevati proces priprave skupnih študijskih programov, vendar je treba zagotoviti spoštovanje nekaterih kakovostnih meril; za – morda resda nekoliko skrajšen – primer naj povem, da turške univerze sploh ne morejo začeti procesov internacionalizacije s tujimi partnerskimi univerzami, ki se ne uvrščajo med prvih petsto po šanghajski lestvici.

V neposredni povezavi s tem je seveda tudi promocija tovrstnih pedagoških programov, ki je bila do zdaj precej naključna in pogosto ni izkazovala ustreznega strateškega premisleka. Fakulteta bi morala predvsem redefinirati strateške trge, na katerih velja izvajati promocijsko dejavnost, saj finančno in kadrovske ni dovolj močna za izvajanje globalne promocije. Zato bi kazalo razmisliti o strateški usmeritvi promocije samo na posamezne trge, kot so na primer države naslednice nekdanje Sovjetske zveze, Turčija in države zahodnega Balkana, sekundarno pa preostale države Azije, Latinska Amerika in morda tudi Severna Amerika, pri čemer bi promocijsko dejavnost na sekundarnih trgih izvajali samo ob pogoju vsaj tričetrtskega zagotovljenega zunanjega sofinanciranja. Seveda ob tako zastavljeni promociji nikakor ne gre pozabiti tudi na še nekoliko bolj ciljno pripravljena promocijska gradiva, ki bi jih kazalo tudi prevesti v nacionalne jezike držav s primarnih trgov, kot to uspešno počno že nekaj let nekatere članice ljubljanske univerze.

Ob spremembah, ki se dogajajo in se bodo še zgodile v programu Erasmus+ v prihodnjih letih, bo ustrezen trenutek tudi za razmislek o nujnosti in ustrezni kakovosti seznama partnerskih ustanov, v katerimi imamo podpisane sporazume Erasmus+ in dvostranske sporazume o sodelovanju, pri čemer je najbrž nujno izločiti vse tiste medinstitucionalne sporazume, pri katerih sodelovanje ni zaživel ali ni obojestranskega sodelovanja, zmanjšanje števila medinstitucionalni sporazumov pa izkoristiti za pridobitev novih sporazumov z uglednimi tujimi ustanovami. Hkrati bi kazalo okrepiti in spodbujati sodelovanje osebja v mednarodnih konzorcijih in omrežjih, katerih cilj je postavitve skupnih pedagoških programov na vseh treh stopnjah študija ter zagotovitev financiranja skozi programe Evropske unije ali drugih mednarodnih deležnikov, pri tem pa je ključno vzdrževanje in tudi navezovanje stikov z uglednimi partnerskimi ustanovami in konzorciji.

Literatura in viri

- Internet 1. Univerza v Ljubljani, mednarodno sodelovanje, dostopno na https://www.uni-lj.si/mednarodno_sodelovanje_in_izmenjave/ (24. 11. 2015).
- Internet 2. Strategija Fakultete za družbene vede 2015–2020, dostopno na <http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/o-fdv/strategija-FDV.pdf?sfvrsn=8> (24. 11. 2015).
- Internet 3. Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani, dostopno na https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/ (25. 11. 2015).

Fakulteta za družbene vede 2030 – kako mednarodna?

Zlatko ŠABIČ

Kontekst

Iz razprave o internacionalizaciji, ki ga je septembra 2015 organizirala Univerza v Ljubljani (UL), so prišli v ospredje naslednji poudarki (iz nagovora rektorja): 1) pri kazalnikih internacionalizacije na ocenjevalnih lestvicah je UL nizko uvrščena; 2) cilj skladno s Strategijo UL je do leta 2017 povečati skupno število tujih študentov za tretjino, število rednih vpisanih tujih študentov pa za četrtno (iz že tako skromnega izhodišča). Da nas mednarodne ustanove priznajo kot mednarodno univerzo, moramo doseči cilj, da bo 30 % naših študentov in zaposlenih 'mednarodnih', v resnici torej redno vpisanih (študentov) ter redno zaposlenih. Za UL je takšen odstotek težko dosegljiv. Je pa prav, da se mu sledi, a le pod pogojem, da se pri tem izognemo pasti: kjer pehanje za številkami zanemari vsebino. Zato je dobro, da v razpravah o mednarodni umestitvi visokošolskih ustanov sprejmemo kot samoumevno, da se je internacionalizacije treba lotevati premišljeno in načrtno, sploh pri sklepanju dvostranskih in večstranskih medinstitucionalnih sporazumov ter partnerstev pa tudi pri usmeritvah študentom in učiteljem. Bolje je npr. skleniti partnerstva z manjšim številom univerz, vendar naj bodo dogovori bolj zavezujoči in strukturirani, izbor partnerjev pa strateško premišljen. Z njimi je treba tudi sistematično vzdrževati stike, izmenjevati študente in pedagoško osebje ter sodelovati pri raziskovalnih projektih. Prav je torej, da tudi mi na Fakulteti za družbene vede (FDV) opravimo razpravo o tem, kaj za vse nas, ki delamo na fakulteti, pomeni internacionalizacija in kje se vidimo v njej.

Proces

Za začetek razprave si je treba postaviti logično vprašanje. O čem govorimo? Kaj torej pomeni 'internationalizacija'? Mogoča definicija je naslednja: internacionalizacija je *proces*, ki z ustrezno organizacijsko in kadrovske podpora prek različnih

načinov udejstvovanja krepi prisotnost in prepoznavnost Fakultete za družbene vede ter njenih zaposlenih v mednarodnem prostoru. Te oblike udejstvovanja vključujejo mednarodne mobilnosti, gostovanje tujih predavateljev in raziskovalcev, vključevanje tujih predavateljev v akreditirane študijske programe pod zakonsko določenimi pogoji, oblikovanje mednarodnih, tudi tržnih študijskih programov na vseh stopnjah, pridobivanje tujih študentov na fakultetne študijske programe ter mednarodno predstavljane in trženje teh dejavnosti, iskanje partnerstev s tujimi visokošolskimi ustanovami, z namenom sodelovanja in oblikovanja skupnih študijskih programov, ter aktivnosti na področju raziskav, še posebej s kandidaturami in z vključevanji v mednarodne projekte.

Poudarek v definiciji je na eni sami besedi: *proces*, kajti to 'internacionalizacija' tudi je. Z internacionalizacijo postopoma nabiramo izkušnje šele slabi desetletji, točneje od konca 90. let prejšnjega stoletja, ko smo mednarodno raziskovalno dejavnost začeli kombinirati z mobilnostmi na vseh ravneh, od študentov do strokovnih delavcev. Proces kaže nadaljevati, saj internacionalizacija poleg velikih izzivov prinaša tudi koristi, in sicer za vse. Internacionalizacija ne odpira okna v svet, kajti okna so že odprta. Naša naloga je poskrbeti, da nas ne odpihne preprih, torej konkurenca doma in v tujini.

Stanje

Gotovo je dobro tu in tam tudi pogledati, kje smo s svojo mednarodno umeščenostjo, le da moramo biti pri tem previdni. Merila, po katerih se prepozna, ali je univerza oz. fakulteta internacionalizirana in do katere mere, so namreč različna. Primer, ki ga poleg standardne šanghajske lestvice uporablja tudi Univerza v Ljubljani, tj. QS, opredeljuje sedem ključnih kazalnikov internacionalizacije visokošolske ustanove:

- Sodelovanje na področju raziskav (50 točk); ne gre samo za sodelovanje s katero koli ustanovo, ampak je cilj sodelovanje s kakovostnimi ustanovami: to predpostavlja tudi kakovost na strani ustanove, ki si prizadeva za internacionalizacijo. Maksimalno število točk bi npr. prineslo, če bi bilo takšnih oblik sodelovanja za celotno univerzo vsaj 50.
- Mednarodna sestava pedagogov (20 točk); ravno mednarodna sestava učiteljev je tisto, kar daje visokošolski ustanovi prestiž in hkrati dviguje atraktivnost ne samo med potencialnimi Erasmusovimi študenti, ampak tudi tistimi, ki bi si želeli študirati na naši fakulteti. Maksimalno število točk je dodeljeno tisti univerzi, ki ima vsaj 25 % svojega pedagoškega kadra iz drugih držav.
- Število redno vpisanih tujih študentov (20 točk); fakulteta ali univerza, ki želi biti internacionalizirana, se kot taka ne more šteti, če nima redno vpisanih tujih študentov. Za vse točke mora ustanova imeti vsaj 20 % vseh študentov iz drugih držav.

- Ustrezna infrastruktura za verujoče (10 točk); univerza bi morala omogočati prostor, namenjen vernikom, za opravljanje vsakodnevnih obredov (molitev). Pripadniki vsaj nekaterih velikih religij (krščanstvo, islam, hinduizem, judaizem) morajo imeti na voljo takšne prostore, če naj bi ustanova dobila maksimalno število točk.
- Programi za izmenjavo študentov – iz tujine v Slovenijo (do 20 točk).
- Programi za izmenjavo študentov – iz Slovenije v tujino (do 20 točk), vse z namenom, da se v študijski proces vključi spoznavanje drugih kultur, pristopov k študiju, usvajanje novih znanj.
- Raznolikost (10 točk); resnično internacionalizirana univerza oz. fakulteta mora biti fakulteta, na kateri študirajo ali poučujejo študenti/učitelji najrazličnejših nacionalnosti. Idealno število za FDV (ob predpostavki, da na FDV študira oz. poučuje približno 2.500 študentov in pedagogov) je 50 za vse točke, velja pa načelo – več kot je nacionalnosti, boljše je.
- Na tej lestvici Univerze v Ljubljani sploh ni. In ker na lestvici ne nastopajo članice, ampak samo Univerza, to posledično pomeni, da tudi FDV ni nikjer. Če pogledamo primer kake druge lestvice, lahko poudarimo *Times Higher Education World University Rankings*, ki jo univerze upoštevajo kot referenčno, za Univerzo v Ljubljani prav tako ne daje spodbudnih rezultatov. Ta lestvica kot indekse kakovosti vključuje pedagoško delo, raziskovalno delo, sodelovanje s podjetji, internacionalizacijo in citiranost znanstvenih del. Na tej lestvici je UL med 601 in 800 univerzami na svetu, pred njo je tudi mariborska univerza (501–600).

Nam to sporoča, da smo dejansko tako slabi? Ne. Povsem se lahko strinjamo s tistimi kritikami, da so ta rangiranja namenjena ohranjanju relativne moči že tako mogočnih in bogatih raziskovalnih centrov in univerz. Natančnejši pregled lestvic, ki jih producira QS, zelo jasno pokaže, da te kritike niso pavšalne. Da niso pavšalne, je mogoče dokazovati tudi v širšem kontekstu, saj podobno vlogo pri ohranjanju relativne moči največjih raziskovalnih in visokošolskih ustanov igra tudi sistem WoS rangiranja člankov (torej zasebni sistem, ki citiranost meri samo v svojem krogu revij). Dejstvo je, da s temi univerzami ne moremo tekmovati, saj ne nazadnje one narekujejo merila 'odličnosti', ki jih 'male ribe' (nekritično) sprejemajo. V teh lestvicah lokalni kontekst ni upoštevan, omejitve finančnih sredstev tudi ne, lestvice so dejansko ignorantske do okolice, ki obkroža univerze. Zakaj na lestvici ni merila družbene odgovornosti, npr. v obliki aktivne udeležbe v mednarodni filantropski dejavnosti, aktivizmu (npr. za varovanje okolja, varovanje človekovih pravic)? Tudi to so elementi, ki naredijo visokošolsko ustanovo mednarodno.

Izgovor

Namen zgoraj napisanega ni spodbuditi razpravo, ki bo razgradila internacionalizacijo kot še en 'neoliberalen' trik, pri katerem se za masko nekakšnih meril za 'tekmovalnost', 'transparentnost' in kar je še takih sloganov v resnici skriva ohranjanje razvojnih razlik. Gotovo pri postavljanju take teze ne kaže nervozno odkimavati z glavo, a hkrati ni mogoče reči, da kvantitativni pristopi k ocenjevanju (raje recimo merjenju) stopnje internacionalizacije nimajo svojih prednosti. Dejstvo je, da so te lestvice odlično prodajno sredstvo. Če te na teh lestvicah ni, je lahko interes za študij na fakulteti temu primerno nižji. Gotovo je dobro, če naši študenti hodijo v tujino in tuji študenti pridejo obiskovat naša predavanja. V slovenskem kontekstu ima tak pristop tudi konkretne spodbude, saj večje število izmenjav in na splošno aktivnejša prisotnost našega znanja v ponudbi študijskih programov v Evropi prinaša in utegne še naprej prinašati finančne spodbude za nadaljevanje take politike. Zato mora biti delovanje fakultete proaktivno, a ob upoštevanju specifik, ki smo jim podvrženi.

Za FDV ne more biti vprašanje samo to, ali smo sploh sposobni doseči raven internacionalizacije najboljših evropskih univerz,⁹⁰ ampak tudi, kako doseči, da bosta FDV oz. UL igralca v evropskem oz. regionalnem prostoru. To lahko dosežemo pod pogojem, da vemo, zakaj se nečesa lotimo in kako se nečesa lotimo. Zato se moramo na FDV nujno vprašati, zakaj internacionalizacija, čemu naj služi, kaj hočemo z njo doseči. Na ustanovi, kot je FDV, s tako pestrostjo študijskih programov je to vprašanje še posebej relevantno. Univerza v Ljubljani teh odgovorov ne daje. Njena vizija je, da bo leta 2020 prepoznana, mednarodno odprta in odlična raziskovalna univerza, ki ustvarjalno prispeva h kakovosti življenja. To ni vizija, ampak cilj. Vizija pomeni vsebino – nekaj, s čimer se lahko identificiramo, nekaj, kar postane del nas in o čemer se ne sprašujemo, ne pa nekaj, k čemur težimo, v kar nas 'silijo'. V preteklosti smo na naši fakulteti take odgovore iskali redko. Primarna pozornost je bila tudi na FDV, tako kot na UL, dana kvantitativnim kazalnikom: več izmenjav, več mobilnosti, več objav, več citatov. S tem pa internacionalizacija postane cilj sam zase. Na FDV se temu želimo izogniti in razprave o viziji smo deloma že opravili. A naloga še ni dokončana. Definiranje vizije in ciljev je zahtevno opravilo; ne zato, ker bi bilo težko spisati vsebino vizije, ampak zato, ker jo je treba ponotranjiti. Kaj je tisto, kar želi FDV v vsej svoji pestrosti doseči v naslednjih petih, desetih letih? Na to vprašanje

⁹⁰ Dober test v tem kontekstu so mednarodne akreditacije za posamezne discipline ali študijske programe: za področja ekonomije, javne uprave in tržnega komuniciranja take sheme obstajajo. Za FDV je dobro, da pobude kolegov oz. njihovih kateder, ki so pripravljene iti v akreditacijo, spodbuja po svojih najboljših močeh. Te akreditacije so namreč spričevalo ne samo stanja discipline v smislu objav in učnih vsebin, ampak tudi mednarodno spričevalo kondicije strokovne in organizacijske podpore fakultete.

FDV daje nekaj nastavkov v svoji Strategiji 2020, vendar v sliki, kot je predstavljena v Strategiji 2020, ni mogoče jasno videti, kaj je tisto, kar bi FDV želel biti in kar njegovi zaposleni v celoti sprejmejo kot sestavni del bitja (na) FDV. Internacionalizacija kot poseben in pomemben element v viziji omenjene strategije sploh ni omenjena. Računamo pa, da bomo že v letu 2016 na fakulteti opravili poglobljeno razpravo o viziji FDV tudi tam, kjer se dotika internacionalizacije, in jo poskušali konsenzualno ubesediti.

Samozavest

Okolje na fakulteti se spreminja. Nima izbire, mora se spreminjati. Iskreno menim, da je na FDV čedalje več kolegic in kolegov, ki imajo počasi že dovolj te vsakdanje negativne medijske kampanje proti FDV. Politizacija procesov na FDV čedalje bolj postaja delnica brez vsakršne vrednosti. Šteje to, ali si na področju, na katerem gradiš kariero, dober. Za take na FDV, ki to razumejo, ne FDV ne Slovenija nista dovolj – meja je nebo. Taki na FDV tvorijo ogromno večino. Oni vedo, da so na fakulteti že prisotne različne oblike internacionalizacije, ki ta trenutek ponujajo neskončne možnosti. Na FDV se jih poslužujemo. Iz anket o internacionalizaciji, ki smo jih pridobili med decembrom 2015 in januarjem 2016, je razvidno, da so katedre internacionalizacijo kot strateško opredelitev v številnih oblikah že ponotranjile, sicer na zelo različne načine, kar je tudi prav. Ko gre za vsebino in intenzivnost njihove vpetosti v mednarodno okolje, dejansko vsaka katedra piše svojo, povsem lastno zgodbo. In to uspešno. Imamo skupne mednarodne programe. Sklepajo se nova partnerstva. Imamo primere vzpostavljanja dvojnih diplom. Nekateri študijski programi so ponujeni v angleščini. Gostujočih predavanj za zdaj sploh ne štejemo, a jih bomo začeli, in to sistematično. Mednarodnih dogodkov je ogromno. Po številu izmenjav smo na drugem mestu na UL, po objavah med družboslovnimi fakultetami pa celo na prvem. Med nami so ambasadorji znanosti, častni doktorji, skoraj ni vlade, v kateri ne bi imeli koga izmed naših diplomantov na visokem položaju, proaktivni smo pri odzivu na (mednarodne) probleme družbe, naši zaposleni sodelujejo z mednarodnimi ustanovami, predavajo na uglednih tujih univerzah, imajo pomemben vpliv na razvoj 'njihovih' disciplin, za mnenje jih sprašujejo mediji doma in po svetu. Smo torej mednarodno aktivni, družbeno odgovorni, z referencami. Z eno besedo: ni mogoče sešteti, koliko razlogov imamo, da prioritiziranje internacionalizacije ni samo suh cilj, na papirju, ampak da to že zdaj znamo dobro in zmoremo. Našo odličnost je treba le še nadgrajevati. A se moramo pri tem realno spoprijeti s konkretnimi **izzivi**.

Zgoraj povedano spet ne sme voditi k sklepu, da smo tako dobri, da se nam za prihodnost ni treba bati. Veliko je še treba postoriti. Internacionalizacija FDV je v dobrem in slabem posledica različnih dejavnikov, ki jih je mogoče združiti v tri sklope: a) strateška opredelitev katedre; b) povpraševanje po naših študijskih

programih; c) človeški viri. Če je katedram povsem jasno, da morajo biti vsaka na svoj način prisotne v mednarodnem prostoru, pa že glede povpraševanja po naših programih še vedno ugotavljamo, da smo na začetku. Dozdajšnje izkušnje namreč niso spodbudne. Dejansko noben program, ki smo ga do zdaj ponujali kot plačljivega (izredni študij), ni privabil več kot enega študenta – vsak. Nekatere katedre so poskusile s podiplomskim programom. Brez uspeha, saj je bilo premalo prijav. V preteklosti je bilo pravzaprav več prizadevanj in pozivov katedram k temu, da bi svoje študijske programe ponudile kot izredni študij. Razen dveh programov na prvi stopnji, ki sta letos ponovno ponujena v angleščini,⁹¹ med katedrami ni bilo posebnega zanimanja. Tu je torej še veliko prostora za izboljšave – če bo seveda interes kateder tak, da bi te možnosti preučili in jih skušali izkoristiti. Po drugi strani imajo več uspeha z nabiranjem študentov programi, ki so na drugi stopnji vstopili v izvedbo v angleščini. Pridobili in diplomirali so več tujih študentov, tudi plačljivih. Ne glede na način prodora v svet, kot so opisani zgoraj, pa velja, da se vsi ti napori odvijajo v zelo slabih razmerah.

Kaj so 'slabe razmere'? Prodor naših programov v mednarodni prostor se je srečeval s številnimi administrativnimi preprekami, ki jih ob aktivnem sodelovanju skrbnikov programov naše strokovne službe čedalje učinkoviteje rešujejo. Je pa treba reči, da se FDV srečuje ne samo s problemom povpraševanja, ampak tudi z nespodbudnim širšim (državnim) administrativnim okoljem za intenzivno vključevanje v svet z mednarodno orientiranimi programi. Za Evropo skoraj unikaten primer je zelo pozno zaključevanje prijav oz. sprejemanje študentov na magistrski študij. Trenutno imamo v postopku akreditacije mednarodni študijski program, ki je svojo zasnovo začel leta 2013, a postopek akreditacije še do danes ni končan. Težko je najti države, ki razumejo pomen internacionalizacije, ki si lahko dovolijo, da akreditacijski postopki mednarodnih programov trajajo eno leto, kaj šele več. V Sloveniji se to dogaja. A FDV ima pred seboj še en, bistveno večji izziv.

Treba je vedeti, da skrbniki programov na drugi stopnji, ki se ponujajo v angleškem jeziku, za vse delo, ki ga opravijo pri privabljanju tujih študentov, spremljanju postopka priznavanja tujih diplom, preverjanju izpolnjevanja vstopnih pogojev, koordinaciji tujih predavateljev itn., niso plačani ali razbremenjeni – in to ob dejstvu, tako kolega ene izmed kateder v že prej omenjenem vprašalniku, »da smo že tako več kot 100 odstotkov obremenjeni, nekateri tudi do 120, realno pa še več«. Če to dejstvo razširimo na vse skrbnike druge stopnje, saj ima prav gotovo vsak med njimi dodatno delo za to, da program poteka nemoteno, je jasno, da se morajo še tako 'realni' načrti z internacionalizacijo včasih spoprijeti z resnično realnostjo. Človek lahko dela toliko kot ... in nič več.

⁹¹ <http://www.fdv.uni-lj.si/en/home>.

Naš pravi izziv torej ni v tem, da bi nas lahko v naši mednarodni aktivnosti pomendrali načrti, ki jih želimo izpolniti, niti ni problem v naši sposobnosti delovati v tujini, objavljati v tujini, predavati v tujini. Naš pravi izziv so človeški viri, ki jih pomendramo kar sami. To so tisti človeški viri, ki držijo internacionalizacijo pokonci. To so vsi tisti, ki sodelujejo pri skrbništvu, ocenjevanju, selekcioniranju, pri vsem, kar internacionalizacija zahteva in za kar imajo v tujini ustrezen sistem nagrajevanja. FDV tega nima – glede na svoje ambicije, seveda. In ker smo ustanova ljudje, lahko internacionalizacijski proces klecne tam, kjer si najmanj želimo. Ko naši kolegi začnejo pregorevati. Da bi lahko sledili viziji, kakršna koli že bo, se moramo osrediniti na aktivnosti, ki jih zmoremo ali želimo opravljati. To pa ni in ne more biti (le) stvar vodstva. Je predmet realne ocene te ali one katedre, koliko internacionalizacije želi. Sledenje viziji se začne tu in nobena katedra ne sme in ne more biti 'kaznovana', če svoje usmeritve vidi drugače, kot jih morda vidi določeno vodstvo – ni npr. pripravljena izvajati vsega študija v tujem jeziku, je pa aktivno vključena v druge oblike (gostujoča predavanja, organizacija konferenc, mednarodne raziskave ...). Vse to *je* tudi internacionalizacija. Kot mora biti vsaka katedra, ki več človeških virov in tudi sicer vlaga v internacionalizacijo na način, da svoje programe ponuja v angleškem jeziku in privablja tuje študente, ustrezno podprta od vodstva. Moramo ponotranjiti, da je FDV pestra ustanova. V marsičem smo si različni in nikakor ne moremo biti čisto v vsaki stvari enaki. Če se vrnem k metafori o prepihu: na konkurenco moramo biti pripravljeni in nanjo odgovarjati, vendar kot ekipa, v kateri so vloge (lahko tudi) različno porazdeljene. V nogometnem žargonu – ne moremo biti vsi napadalci, zadolženi, da zadevamo gole – nekdo mora stati tudi na голу, nekdo mora stati v obrambi ... deleži posameznih igralcev v ekipi so različni. Vsako vlogo, vsak delež posameznika v ekipi pa je treba enako spoštovati. To je treba upoštevati tudi in sploh še posebej pri dinamiki procesa internacionalizacije ob zasledovanju cilja, da moramo kot *fakulteta*, kot *celota* prepoznavno kotirati v mednarodnem prostoru.

Internacionalizacija brez znanja tujih jezikov? Študija primera študentov FDV na izmenjavi v frankofonem okolju

Mojca JARC

Fakulteta za družbene vede se je v zadnjem času zavezala k internacionalizaciji in jo v svojih strateških dokumentih opredelila kot enega izmed pomembnih razvojnih ciljev. Ob tem sam izraz internacionalizacija ostaja nezadostno konceptualiziran, čeprav je pojav že več kot dve desetletji ena izmed glavnih tematik v univerzitetnem okolju. Namen prispevka je prikazati, kako se večjezičnost kot pogoj za internacionalizacijo odraža v praksah slovenskih študentov na izmenjavi v tujem okolju, saj je mobilnost študentov pomemben element internacionalizacije visokega šolstva. Na temelju polstrukturiranih intervjujev, ki smo jih opravili s študenti FDV, ugotavljamo, kako študenti v okviru mobilnosti Erasmus uporabljajo svoje večjezične zmožnosti. Analiziramo odnos študentov do večkulturnosti in medkulturnosti, težave, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v akademsko skupnost gostujoče ustanove, in identificiramo, katere kompetence bi bilo treba razvijati, da bi študente opolnomočili za učinkovito sodelovanje v mednarodnih izmenjavah. Izkušnjo intervjuvancev skušamo postaviti v kontekst reakreditacije študijskih programov. Pri tem zasledujemo tri glavne cilje: vzpostavitev trdnih pedagoških temeljev za program tujega jezika, ki bo študenta oblikoval v večkulturno ozaveščeno in jezikovno kompetentno osebnost; analiza potrebnih institucionalnih partnerstev za zasnovo, razvoj in za izvedbo programov, ki bodo vključevali internacionalizacijo kot eno izmed ključnih vrednot; predlog konceptualizacije internacionalizacije z vidika večjezičnosti.

Ključne besede: internacionalizacija, večjezičnost, medkulturnost, jezikovne kompetence, mobilnost

Uvod

V zadnjih dvajsetih letih je pojav internacionalizacije postopoma pridobival na pomenu v visokem šolstvu: postajal je vse bolj središčna tematika, dobival je nove oblike in razsežnosti. Internacionalizacija visokega šolstva je posledica globalizacijskih procesov, spodbudo za razvoj pa črpa iz gospodarskih, političnih, kulturnih in iz izobraževalnih vzgibov (Knight in de Wit, 1995). Tudi Fakulteta za družbene vede se je zavezala k internacionalizaciji in jo v svojih strateških dokumentih opredelila kot enega izmed pomembnih razvojnih ciljev ter kot enega izmed elementov reakreditiranih programov (FDV, 2015). S tem sledi strategiji internacionalizacije UL (UL, 2012).

Čeprav gre v evropskem prostoru zlasti v okviru bolonjskega procesa za vse bolj izražen in prepoznan trend v univerzitetnem okolju, pa je pri raziskavah tega pojava opaziti še veliko iskanja teoretskih temeljev. Ob opažanju avtorjev metaraziskav, da gre za multidisciplinarno področje, je poudarjeno predvsem dejstvo, da so se z razvojem spreminjale tudi raziskovalne prioritete raziskovalcev tega pojava (Teichler, 2004). Te so bile večinoma utemeljene v odnosu do vsakokratnih politik, praks in javnega diskurza (Kehm in Teichler, 2007).

Že sam izraz internacionalizacija ostaja nezadostno konceptualiziran, različni deležniki v različnih okoljih pa ga razumejo na različne načine (Knight, 2001; Teichler, 2003; Knight, 2008; Jones in de Wit, 2012). Kljub raznolikosti izpostavljenih parametrov je vsem načinom razumevanja internacionalizacije skupno zavedanje, da gre za pojav, pri katerem se srečujejo različne nacionalne in kulturne identitete. Večkulturnost je torej temeljna značilnost internacionalizacije visokega šolstva, vendar pa temu vidiku različni pristopi pripisujejo različen pomen. Pomen medkulturne ozaveščenosti poudarjajo tisti pristopi, ki pri spodbujanju internacionalizacije izhajajo iz akademskih, družbenih, kulturnih in iz ekonomskih vzgibov (Quiang, 2003). Večjezičnost je priznana kot pomembna organizacijska komponenta internacionalizacije in medkulturne ozaveščenosti (Buttjes in Byram, 1999; Quiang, 2003; Byram, 2009). Čeprav gre torej za očitno povezavo med pojmom, pa ne obstaja enovit odgovor na vprašanje, kako z vidika jezikovnih in institucionalnih politik ter z izvedbenega vidika opredeliti mesto večjezičnosti v procesu internacionalizacije. Skladno s Skupnim evropskim okvirom (SEJO) (Svet Evrope, 2011) v nadaljevanju za rabo večjega števila jezikov v izobraževalnem sistemu uporabljamo izraz večjezičnost, medtem ko izraz raznojezičnost uporabljamo, kadar želimo poudariti, da je razvijanje znanja o različnih kulturah in jezikih del enotne komunikacijske zmožnosti posameznika.

V Sloveniji je kljub splošnemu zavedanju o znanju tujih jezikov povezava med internacionalizacijo in jezikovnim izobraževanjem nejasno opredeljena. Videti je, da je v akademskem okolju večjezičnost večinoma razumljena skozi prizmo angleščine

kot akademske *lingue france* in kot samoumeven predpogoj za mednarodno uveljavitev ustanov, učiteljev, raziskovalcev in študentov, pokazale pa so se tudi potrebe po urejanju vloge slovenščine kot maternega jezika v univerzitetnih programih (Kalin Golob, 2009). Vendar te raziskave ne dajejo vpogleda v to, kakšni so v resnici dojeti jezikovni potenciali udeležencev v izmenjavah in kako udeleženci te potencialne uporabljajo. Dozdajšnje raziskave so pokazale, da raznojezičnost študijske populacije v Sloveniji ni sistematično spodbujana; z bolonjsko reformo se je poučevanje tujih jezikov na univerzitetnih programih celo drastično zmanjšalo (Jakoš, 2008; Horvath, 2014). Tako je pri dodiplomskih in podiplomskih študentih raznojezičnost pogosto bolj posledica zatečenega stanja osebnostnega razvoja v primarni družini, v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževalnem procesu ter spodbud iz neakademskega okolja. Vrzeli, ki nastane zaradi neskladja med zatečenim stanjem in potrebami, ki se pojavijo kot posledica internacionalizacije univerze, je torej povsem razumljiva okoliščina, ki v prvi fazi zahteva natančno opredelitev, nato pa nove prilagoditve tudi pri načrtovanju gradnje študijskih programov ter razvoju ustreznih jezikovnih in medkulturnih kompetenc.

SEJO je kot izhodiščni dokument za vrednotenje jezikovnih kompetenc eksplicitno povezal jezikovne zmožnosti in medkulturno zmožnost. Jezikovne zmožnosti in medkulturna zmožnost so po SEJO razumljene kot dva vidika istega nabora zmožnosti. Načini povezav med obema vrstama zmožnosti pa niso tematizirani in so prepuščeni uporabniku. Če namreč obstaja o jezikovnih zmožnostih sorazmerno soglasje glede kategorij in vsebin teh kategorij po posameznih jezikovnih ravneh, so medkulturne kompetence manj jasno opredeljene in zanje niso predpisani posebni opisniki, saj avtorji priznavajo, da »nekaterih vidikov zmožnosti ni mogoče zajeti v definicije na vseh ravneh« (Svet Evrope, 2011: 52). Prav tako je z vidika analize potreb univerzitetne populacije malo znanega o tem, kako študenti uporabljajo svoje jezikovne kompetence v različnih jezikih, ko so udeleženi v mednarodnih projektih mobilnosti.

Namen prispevka je prikazati, kako se večjezičnost kot pogoj za internacionalizacijo odraža v praksah slovenskih študentov na izmenjavi v tujem okolju. Poznavanje procesov vključevanja študentov v mednarodno okolje je namreč nujni predpogoj za ustrezno načrtovanje reakreditiranih programov na dodiplomski in podiplomski stopnji izobraževanja.

Študija

Ne glede na privzeto pojmovanje koncepta internacionalizacije visokega šolstva je mobilnost študentov in osebja obravnavana kot eden izmed osrednjih elementov procesa odpiranja univerze v mednarodni prostor, v evropskem prostoru pa za enega uspešnejših projektov mobilnosti velja program Erasmus. Ta program je bil

ustanovljen leta 1987. V Sloveniji je bil uveljavljen leta 1999 (Ćelebić, 2008). Na FDV so prvi študenti na izmenjavo odšli leta 2000 (Kalin Golob in Grizold, 2011), število udeležencev pa je z leti naraščalo, prav tako sta naraščali tudi število tujih študentov na izmenjavi v Sloveniji in število medfakultetnih partnerstev. Prvotni program je nadomestil program Erasmus+, pridružili pa so se mu še drugi programi in izmenjave s fakultetami zunaj programa.

Ta študija se v svojih izhodiščih naslanja na bogato tradicijo raziskav o mobilnosti in medkulturnem sporočanju (Byram in Feng, ur., 2006; Byram in Dervin, ur., 2009; Ortacepe in Ortaçepe, 2012), predvsem mobilnosti v okviru programa Erasmus (Anquetil, 2006; Papatsiba 2006; Ballatore, 2010). Te študije ugotavljajo, da jezikovna integracija predstavlja pomemben dejavnik pri razvijanju formativnega potenciala, ki ga nudi tuje akademsko okolje pri uspešnem doseganju ciljev in doživljanju uspeha v času mobilnosti. Glede na poznejše vključevanje Slovenije v programe mednarodnih izmenjav je razumljivo, da so se tudi raziskave na temo mobilnosti začele pojavljati pozneje. V Sloveniji se je pokazalo, da so stališča akademskega osebja do internacionalizacije zelo raznolika in da se gibljejo v spektru od odkrite podpore do nezaupanja (Flander in Klemenčič, 2014). Delodajalci v Sloveniji večinoma ne prepoznavajo dodane vrednosti študija v tujini, prepoznavajo pa pomen izboljšane ravni tujega jezika kot enega izmed rezultatov mobilnosti (Flander, 2012). Največje težave, ki jih slovenske ustanove terciarnega izobraževanja opažajo pri študentih na izmenjavi v Sloveniji, izhajajo iz pomanjkljivih jezikovnih in medkulturnih kompetenc udeležencev (Welzer et al., 2010). Vendar pa raziskav o tem, kako slovenski študenti na izmenjavi v tujini izgrajujejo novo kulturo, zlasti s perspektive gradnje jezikovnih in medkulturnih kompetenc, do zdaj po našem vedenju ni bilo.

V nasprotju z nekaterimi drugimi vrstami mobilnosti, npr. begunstvo, gre pri mobilnosti študentov za prostovoljno mobilnost z izobraževalnim namenom, zato Anquetilova (2006) izkušnje študentov programa Erasmus z novo kulturo povezuje s konceptom *Bildung*, kakor se je ta razvil v Bildungsromanu. S tega vidika torej lahko na izmenjavo gledamo kot na izpopolnjevanje, v katerem človek ob stiku z drugačno kulturo postane bolj izobražen in si izgradi novo kulturo. Ta konceptualni okvir nam je služil kot izhodišče za analizo procesov gradnje nove kulture pri študentih FDV, ki del ali celoten cikel svojih študijskih obveznosti opravljajo v frankofonem okolju.

Na temelju polstrukturiranih intervjujev, ki smo jih opravili s študenti FDV, smo želeli ugotoviti, kako študenti v okviru mobilnosti Erasmus uporabljajo svoje raznojezične zmožnosti. Polstrukturirani intervjuji so za našo raziskavo primerna tehnika, ker omogočajo globinsko razumevanje pojavov, ki so z uporabo kvantitativnih metod manj dostopni (Gillham, 2005); z njimi npr. lahko dobimo vpogled v izkušnje, težave, interese, stališča, načine razmišljanja intervjuvancev. To je v našem primeru pomembno, ker prek intervjujev ne dobimo samo podatkov o tem, kako študenti uporabljajo jezik, ampak tudi o kontekstu, v katerem ga uporabljajo, in njihovem

doživljanju tega konteksta. Ta celostni vpogled v jezikovno rabo namreč omogoča razumevanje jezikovne prakse kot družbene dejavnosti. Intervjuje smo izvedli v letih 2014 in 2015. Opravili smo 12 intervjujev z dodiplomskimi študenti smeri mednarodni odnosi in evropske študije, ki so odšli na izmenjavo v frankofono okolje v okviru programa Erasmus, in s študenti, ki so študij nadaljevali na podiplomskem študiju v frankofonem okolju.

Namen študije je analizirati odnos študentov do večkulturnosti, težave, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v akademsko skupnost gostujoče ustanove, in identificirati, katere kompetence bi bilo treba razvijati, da bi študente opolnomočili za učinkovito sodelovanje v mednarodnih izmenjavah. Izkušnjo intervjuvancev skušamo postaviti v kontekst reakreditacije študijskih programov. Pri tem zasledujemo tri glavne cilje: vzpostavitev trdnih pedagoških temeljev za program tujega jezika, ki bo študenta oblikoval v medkulturno ozaveščeno in jezikovno kompetentno osebnost; analiza potrebnih institucionalnih partnerstev za zasnovo, razvoj in za izvedbo programov, ki bodo vključevali internacionalizacijo kot eno ključnih vrednot; predlog konceptualizacije internacionalizacije z vidika večjezičnosti. Medtem ko se prva cilja nanašata neposredno na oblikovanje programov tujega jezika, pa je tretji bolj povezan s procesom internacionalizacije ustanove na različnih ravneh delovanja.

Rezultati

Da bi bolje razumeli izhodiščne položaje naših intervjuvancev pred odhodom na študij v frankofonem okolju, smo najprej opredelili njihove raznojezične profile. Vsi naši intervjuvanci so se poleg maternega jezika učili še angleščine in francoščine, nekateri so se učili celo treh ali več tujih jezikov. Za večino je bila francoščina drugi tuji jezik; eden izmed intervjuvancev se je francoščine učil kot tretjega tujega jezika. Za večino je materni jezik slovenščina, za dve intervjuvanki je materni jezik hrvaščina oz. srbščina, tri intervjuvanke pa izhajajo iz mešanih okolij oz. zakonov, zato so se opredelile kot dvojezične. V primerjavi z večinsko populacijo študentov na FDV imajo študenti smeri mednarodni odnosi in evropske študije prednost pri razvijanju raznojezičnih kompetenc, saj imajo v obstoječih programih v vseh štirih letih dva obvezna tuja jezika stroke.

Nobeden izmed naših intervjuvancev v frankofono okolje torej ni odšel brez predznanja francoskega jezika. Ko so odšli na izmenjavo v frankofono okolje ali na podiplomski študij, so nekateri vse študijske obveznosti opravljali v francoskem jeziku; večina jih je del obveznosti opravljala v angleščini, del pa v francoščini. Nekateri njihovi kolegi so celo vse študijske obveznosti opravljali v angleščini. Vendar pa so tudi ti študenti morali v določenih položajih komunicirati v francoščini, zato se jim zdi pomembno, da je v izbirnem procesu znanje jezika okolja, v katero odhajajo, eno izmed meril za izbor kandidatov, kar pa dejansko ni samoumevno. Ena izmed naših

intervjuvank je namreč opazila, da se pri njenih francoskih kolegih znanje tujega jezika sploh ne preverja pred odhodom na izmenjavo.

»To se mi zdi zanimivo, ker imajo v Franciji študente rangirane po ocenah in nimajo intervjuja, jezikovnega preverjanja in motivacijskega pisma, kar se mi zdi tako, malo neumno, ker sem spoznala ljudi, ki govorijo odlično angleško in bi šli radi v Kanado, a nimajo odličnih ocen. V Franciji sta Kanada in Amerika najbolj priljubljeni destinaciji in samo tisti z odličnimi ocenami lahko gredo gor« (Genex33).

V nadaljevanju se bomo posvetili analizi rabe jezikovnih kompetenc, pri čemer bomo opažanja strnili v dve skupini glede na tip prepoznane pomanjkljive zmožnosti: jezikovne zmožnosti in medkulturne kompetence.

Jezikovne zmožnosti

Med splošno sprejete temeljne sporazumevalne jezikovne zmožnosti sodijo: slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, govorno sporočanje in pisno sporočanje. Za naše intervjuvance je angleščina njihov prvi tuji jezik, zato razvoju jezikovnih zmožnosti v angleščini v primerjavi s francoščino niso posvečali velike pozornosti in niso navajali posebnih jezikovnih težav v komunikaciji zunaj akademske skupnosti ali v sami skupnosti. Rabo angleščine v primerjavi z drugimi vprašanji integracije v novo akademsko skupnost dojemajo kot manj težavno. Na izmenjavi jim je največjo težavo predstavljalo dejstvo, da angleščine niso mogli uporabljati v vseh položajih, ko bi to želeli. Poleg tega so imeli težavo tudi s tem, da so se morali v angleščini sporazumevati z ljudmi, ki so govorili s posebnim naglasom. Branja akademske literature v angleškem jeziku so vajeni že iz slovenskega okolja, tako da jim večjih ovir ni predstavljala. Nekateri so bili celo kritični do jezikovne ravni določenih predavateljev, ki niso bili materni govorci angleškega jezika. Poleg tega so opazili, da so bili številni frankofoni sogovorniki nezmožni uporabljati angleški jezik, zato so bili celo pri reševanju nesporazumov pripravljeni v francoščini komunicirati tudi z nematernimi govorci, ki so imeli nizko jezikovno raven:

»Tudi so pripravljeni poslušati, in tudi če vidiijo, da tvoja francoščina ni najboljša, vztrajajo. Ker dosti lažje oni vztrajajo s tvojo francoščino, kot pa da bi morali oni govoriti tuje jezike« (Genex 34).

Pri naših intervjuvancih je angleščina torej razumljena kot resnična *lingua franca* in kot orodje za reševanje nesporazumov, vendar pa ni uporabna v vseh položajih. Neproblematiziranje jezikovnih zmožnosti v angleškem jeziku za našo skupino intervjuvancev ni presenetljivo, saj v primerjavi z angleškim jezikom francoščino dojemajo kot precej šibkejši jezik, ki so mu zato med svojim študijskim

prebivanjem v tujini posvečali več pozornosti, saj so verjetno svoje jezikovne primanjkljaje ob rabi tega jezika občutili precej bolj neposredno. Zato so se takoj po prihodu na izmenjavo tudi želeli vključiti v jezikovne tečaje, nekateri izmed tistih z višjo ravno jezikovnega znanja pa so se vpisali na posebne programe, namenjene tujim študentom, ki bi želeli izpopolniti svoje znanje o francoskem jeziku in kulturi. Nekateri so priložnost izkoristili za to, da so tudi s samostojnim učenjem nadomestili vrzeli v jezikovnem znanju, in so priznali, da so v tujem okolju z večjo motivacijo obnavljali pridobljeno znanje.

Ko študenti govorijo o svojih jezikovnih zmožnostih in težavah, s katerimi so se srečevali ob organizaciji študijske izmenjave oz. pri izpolnjevanju obveznosti v frankofonem okolju, zelo natančno opisujejo situacije, v katerih so morali izkazati dobro znanje drugega tujega jezika. Tako ena izmed študentk opozarja, da je morala že pred odhodom na izmenjavo napisati motivacijsko pismo in sodelovati v intervjuju, v katerem je morala dokazati dovolj visoko raven jezikovnega znanja, da se je lahko uvrstila na seznam kandidatov.

Za večino na začetku prebivanja na frankofoni univerzi največjo oviro predstavlja razumevanje predavanj. Spontanemu akademskemu diskurzu težko sledijo in se zato na predavanjih počutijo povsem izgubljene, saj niso prepričani, da razumejo posredovano znanje. Moti jih hitrost govora maternih govorcev. S strokovnim besediščem niso seznanjeni, zaradi omejenega splošnega besedišča pa imajo občutek, da le naključno lovijo besede. Zaradi kompleksnega sporočila se jim zdi, da ne morejo hkrati delati tudi zapiskov. Eden izmed študentov nam zaupa, da je zato raje samo sledil profesorju in si sploh ni poskušal zapisovati predavanj:

»Po pravici povedano, je bilo slediti francoskim predavanjem in si zraven še zapisovati kar precej naporno. Jaz sem skušal slediti predavanjem, tako da sem profesorja bolj kot ne gledal in sem se osredinil na to, kar govori. Če bi si zraven še zapisoval, bi ga hitro izgubil« (Genex 46).

Vizualne predstavitve študentom pomagajo, da lažje ločijo pomembne informacije od nepomembnih informacij, vendar v frankofonem okolju razočarano ugotavljajo, da vsi profesorji ne uporabljajo prosojnic. Ob poslušanju predavanj imajo zato občutek, da so preplavljeni z informacijami. Večinoma si zapiskov niti ne delajo z namenom, da bi jih uporabljali za učenje, ampak samo za to, da bi si čim več zapomnili na predavanjih. Študentka, ki je vestno zapisovala predavanja, svoje poizkuse opiše kot proces, v katerem je uporabljala materni in francoski jezik:

»Sprva tako, da sem si jih doma prepisovala, zato ker je bilo malo po slovensko, malo po francosko, malo neke krace. Na začetku sem si »probala« prevajati. Potem sem ugotovila, da je težje prevajati, pa sem »probala« pisati, s tem da to je bilo bolj fonetično, ker včasih ni šlo« (Genexp S 57).

Za učenje pred izpiti uporabljajo zapiske, ki si jih izposodijo od rojenih francoskih govorcev, saj tudi drugi nerojeni govorci niso sposobni delati uporabnih zapisov. Spretnost, ki bi jo bilo treba pri naših študentih sistematično razvijati in ki je povezana s poslušanjem predavanj, je torej pisanje zapiskov, zlasti prilagajanje tehnik pisanja zapiskov nižji ravni jezikovnega znanja.

Čeprav so zaradi študijskih obveznosti zelo osredinjeni na akademsko okolje, pa ugotavljajo, da imajo težave tudi pri vsakdanji komunikaciji, ker v nasprotju z akademskimi situacijami, v katerih prevladujeta knjižni jezik in izreka, v vsakdanjem življenju ljudje uporabljajo regionalne naglase. Poleg tega pri sporazumevanju opazijo svoje primanjkljaje v besednem zakladu. Menijo, da zato niso sposobni sodelovati v zahtevnejših pogovorih. Presenečeni so, ko ugotovijo, da jim osnove naučenega francoskega splošnega jezika kar dobro služijo in da so na fakulteti pridobili tudi osnove strokovnega jezika, v vsakdanjem življenju pa se ne uspejo sporazumeti, ker ne vedo, »kako se reče fen za lase in sušilec za perilo«. Ena izmed študentk pove, da se je neugodno počutila predvsem zato, ker je opazila, da ne razume pogovornih izrazov:

»Imajo take kolokvialne izraze, jaz sem pa znala samo knjižno (...) Recimo, meni je bilo tako čudno, ko so mi prvič rekli <meuf>. Meuf, kaj je to? Tako čudno se mi je zdelo, kaj mi govori. In potem pri takih stvareh porabiš toliko energije in časa, da <pogruntaš>, ker nobeden ne pride in ti ne reče: glej to je v žargonu« (Genex 33).

Z bralnim razumevanjem naši intervjuvanci večinoma nimajo nepremostljivih težav. Kljub temu opozarjajo zlasti na strukturno kompleksnost akademske proze in dolžino povedi. Poleg tega opažajo, da jim pridobljene bralne kompetence v angleškem jeziku ne koristijo pri branju znanstvenih člankov in monografij v francoskem jeziku, ker se intenzivneje ukvarjajo z neznanim besediščem. Eden izmed študentov naporno učenje novega besedišča opiše kot nujnost, o kateri se ni niti spraševal.

»Hmmm. Sploh nisem imel izbire. Kaj, ne vem, tam na študiju, ko sem začel, sem najprej imel neki zvezek oz. beležko, kamor sem si pisal besede s predavanj, jih prevedel v slovenščino oz. v angleščino in sem si delal slovarček (...), kako besedo sem si kar po 3-krat zapisal, ker nisem vedel, da jo imam že noter, in tako počasi se nabira in <pol itak> 3-krat ponoviš, še 5-krat slišiš, ko nekdo reče, malo pogledaš na internetu, kako se napiše, in <pol> sam začneš uporabljati, <pol pa itak> uporabljaš, če imaš neko besedišče, ki ga uporabljaš nonstop« (Genexp S 51).

Pri pisnem sporočanju se srečajo s kompleksno situacijo, ko poleg reševanja težav z iskanjem ustreznega besedišča iščejo tudi načine za izražanje vsebinsko primernih sporočil. Čeprav si pred prihodom v frankofono okolje in ob prihodu predvsem želijo, da bi izpopolnili svojo slovnično zmožnost, ker verjamejo, da jim bo pomagala obvladovati sistemska jezikovna vprašanja, se na izmenjavi večinoma ob obilici drugih težav prenehajo ukvarjati s slovničnimi vprašanji. Ugotovijo, da morajo besedilo

predvsem oblikovati tako, da je sprejemljivo v frankofonem akademskem okolju. Pri tem se zavedo zahtevnosti formalnega sloga in kljub prizadevanjem in vaji težko sledijo navodilom za pisanje. Zdi se jim, da slovnične napake niso razlog za nesprejemljivost besedila. Največji primanjkljaj občutijo, ker se morajo prilagoditi na lokalne zahteve pri strukturiranju esejskih izdelkov. Prej pridobljeno znanje pisanja izdelkov v angleščini in slovenščini jim pri tem ne koristi. Francoščino dojemajo kot veliko težji in manj fleksibilen jezik, kar eden izmed naših intervjuvancev zazna v različnih situacijah in na različnih ravneh, npr. kompleksna slovnica, kompleksna besedila, zato ga ta jezik navdaja s spoštovanjem:

»Nekaj drži, če pustimo ob strani subjunctif in Bonjour tristesse, ki je bila bolj šala z moje strani, in če bi rekel, da imam asociacijo v povezavi s francoščino, je to ustanova, ki ima svojo težo, svoje zahteve, ni ravno fleksibilna, ampak je pa še vedno gigant na svojem področju« (genEp S 52).

Z vidika jezikovnih zmožnosti lahko sklenemo, da naši intervjuvanci v frankofonem univerzitetnem okolju začutijo potrebo po razvoju vseh štirih zmožnosti: slušnega razumevanja, branja, pisanja in govorjenja. Pri tem se večina njihovih potreb po izgrajevanju jezikovnih funkcij izkaže v okviru akademskega okolja, nekaj značilnih težavnih poudarkov pa opazijo tudi v vsakdanjem življenju. Pri reševanju jezikovnih težav v akademskem okolju študentom pridobljene akademske kompetence v slovenskem in angleškem jeziku, kot so npr. tehnike akademskega pisanja in branja, ne pomagajo pri inkulturiranju v frankofono akademsko kulturo.

Medkulturna ozaveščenost in poskus opisa medkulturnih kompetenc

Glede na to, da medkulturna vprašanja prežemajo večino pripovedi naših intervjuvancev, smo pri analizi skušali ugotoviti, kateri so najpomembnejši koncepti, ki bi jih bilo treba obravnavati, da bi študentom olajšali medkulturno komunikacijo. Razvrstili smo jih v štiri skupine: organiziranost akademske skupnosti, delovanje akademske skupnosti, posebnosti akademske kulture in vključevanje v neakademsko skupnost.

Organiziranost akademske skupnosti

Čeprav se večina naših intervjuvancev zelo samozavestno in z visokimi pričakovanji odpravlja na izmenjavo ali študij v tujino, je njihov odnos do akademske skupnosti sprva zaznamovan s strahom pred neuspehom. Strah izhaja predvsem iz nepoznavanja delovanja nove akademske skupnosti in občutka, da se ne bodo mogli vključiti v

akademsko življenje. Opažajo, da je organizacija pedagoškega procesa v frankofonem okolju slabša kot v Sloveniji. Zlasti pa imajo težave z administracijo, ki je zahtevna in dolgotrajna. Pri dogovarjanju z administrativnim osebjem imajo občutek, da nikoli ne bodo mogli zadostiti potrebnim pogojem. Eden izmed intervjuvancev na primer ob opisovanju zadreg z organizacijo svojega prebivanja našteva, katere vrste dokumentov je potreboval in kako zapleteni so bili postopki urejanja statusa in prijavljanja:

»Itak' je potem za vsako stvar polno te papirologije. To bi bil dober nasvet, da naj se pripravijo, da potrebuješ 'bank account', za to, da ga dobiš, pa potrebuješ prebivališče in ne moreš ... in na koncu to nekako 'ščaraš'. Isto je potem tam s telefonom. In sem se moral 'ful' dogovarjati z administracijo. Pa sem 'rabil' od doma rojstni list in tudi na faksu je bilo 'ful' tega, sploh če si se prijavljal kot tuj študent v Franciji na podiplomske programe, je 'ful' papirjev« (Genex 34).

Delovanje akademske skupnosti

Večina naših intervjuvancev poudarja, da niso prepričani, ali so v resnici doživeli avtentično frankofono akademsko izkušnjo. Stiki z rojenimi frankofonimi govorci zanje niso samoumevni. Erasmusova skupnost je namreč v akademskem smislu v veliki meri ločena od skupnosti, ki jo tvorijo rojeni frankofoni govorci; za nekatere izmenjavne študente deluje povsem samostojno in samozadostno. Ena izmed intervjuvank pove, da je bilo, čeprav so imeli francoski študenti navodilo, da naj Erasmusove študente spodbujajo k vključevanju v akademsko življenje, bolj ali manj odvisno od posameznika, ali se je v resnici družil s frankofonimi študenti. Tudi profesorji se prilagajajo tujim študentom pri izvedbi predavanj ter zahtevah in preverjanju znanja. Študenti v neformalnem druženju s profesorji dobijo občutek, da so odnosi profesor – študent veliko bolj prijateljski kot v slovenskem okolju. Vendar kljub temu odnos ustanove do posameznika doživljajo kot vzvišen, celo aroganten:

»Nočem zdaj 'pluvat' prek Francozov, ampak na Science Po kot Grande Ecole je pač določena raven arogance oziroma ne nujno arogance, ampak imajo določen, vidijo se kot nekaj več, in posledično imajo tudi standarde drugačne« (genEp S 52).

Ta na videz paradoksalna situacija jih zmede, po drugi strani pa se čutijo ne-močne, saj vidijo, da so soočeni z utečenim sistemom in s tradicijo, ki na institucionalni in individualni ravni ne deluje na način, kot so ga vajeni na domači ustanovi.

Posebnosti akademske kulture

Odnosi v univerzitetnem okolju so le del posebnosti akademske kulture. Najbolj neposredno študenti v stik s to kulturo pridejo pri izpolnjevanju študijskih obveznosti.

Že pred odhodom v frankofono okolje so se zavedali jezikovnih ovir, s katerimi se bodo srečevali. Težav pa nimajo samo z jezikom, ampak tudi s količinskimi in kvalitativnimi merili za izpolnjevanje zahtev. Te težave izhajajo iz pridobljenih vzorcev kulturnega obnašanja, ki se izkažejo za neuporabne v frankofonem okolju, ali iz nepoznavanja novih zahtev. Nanje niso pripravljeni, zato je izpolnjevanje študijskih obveznosti dolgotrajnejše. Ena izmed študentk pove, da se je v slovenskem okolju od nje pričakovalo, da bo pisala kratke, zgoščene eseje, kar se ji je zdelo izjemno težko. Na koncu se je uspešno prilagodila temu merilu, ko je prišla v Francijo, pa so od nje zahtevali dolge izdelke; imela je občutek, da je z dolžino izdelka rastla tudi njegova vrednost. Srečujejo se z novimi vrstami izdelkov, npr. osnutek eseja je sestavni del eseja. Tudi izdelki, ki so navidezno podobni izdelkom v domačem okolju, se izkažejo za težavne, saj študenti opažajo, da je način argumentacije v frankofonem okolju drugačen, pri čemer nimajo možnosti izbirati, ali ga bodo uporabili ali ne, ampak je uveden kot norma, ki ji morajo slediti. Zato imajo občutek, da svoje spretnosti argumentacije bolj prilagajajo oblikovnim zahtevam kot vsebinskim vidikom. Ena izmed intervjuvank to doživlja kot velik kulturni šok in kot točko, na kateri sta avtoriteta in kultura gostujoče ustanove prevladali kot absolutno pravilo:

»Mogoče najbolj kulturni šok je bil to, da so nas zelo lepo imeli kot tujce, niso nam zamerili, če smo delali slovnične napake. Lahko smo imeli zraven te slovarje, tudi Bescherelle so nam pustili imeti. Tudi ko so pregledovali eseje, so točno vedeli, kateri so naši, od tujcev. Ampak niso so se pa pogajali o formi. O formi pa ni bilo vprašanje, to pa je moralo biti tako, kot so oni hoteli, da je« (genEexp S 56).

Zaradi dominantnosti novih vrednot si zato študenti skušajo pridobiti čim več napotkov in informacij pri rojenih govornikih, zlasti pri izkušenejših študentih, saj se jim zdi, da je navezovanje stikov s profesorji oteženo, ker ni govorilnih ur, ki so jih vajeni v domačem okolju. Nekateri to pripisujejo krajšemu prebivanju na gostujoči ustanovi.

Vključevanje v neakademsko skupnost

Če je v akademski skupnosti Erasmusova skupina precej koherentna in predstavlja zatočišče ob medkulturnih zadregah, pa je vključevanje v neakademsko skupnost oteženo predvsem zato, ker se študenti pri tej nalogi znajdejo kot posamezniki in ne kot del širše skupine. Pri tem poleg že omenjenih jezikovnih težav in težav z administrativnimi ovirami omenjajo zlasti problematične stike z večkulturnimi skupnostmi, kar gre pripisati marginalizaciji študentskih prebivališč v priseljenskih naseljih in stereotipnim predstavam o kulturno enotni nacionalni skupnosti.

Kljub jezikovnim primanjkljajem in vrzelim v medkulturni ozaveščenosti pa naši intervjuvanci ugotavljajo, da je izkušnja študija v tujini v celoti izjemno pozitivna, saj se naučijo samostojnega reševanja težav, kar jim pomaga k večji neodvisnosti. Zlasti tisti

študenti, ki opravijo *Certificat d'Etudes Politiques à titre étranger*, dobijo dovolj priložnosti, da se približajo francoskemu načinu delovanja, in izpopolnijo tudi svoje medkulturno razumevanje. Spoznavanje novih načinov dela jih bogati, saj si nekateri pred odhodom niti niso predstavljali, da obstajajo drugi načini delovanja znanstvene skupnosti. Ena izmed intervjuvank ta proces opiše kot sprejemanje pogleda nekoga drugega:

»Ja, zanimivo je bilo. Veste, kar sem se najbolj naučila, je bilo, da sprejmeš pogled nekoga drugega, čeprav se ti zdi, da je tvoj tisti pravi in da 'probaš pol najt' neko skupno, srednjo pot« (GenexpSp S 53).

Študenti se v tujem akademskem okolju naučijo prilagajati in vključevati drugačna stališča, kar ne kaže samo na izboljšanje akademskih sposobnosti, ampak tudi na večjo intelektualno prožnost, odprtost in dojemljivost za posebnosti večkulturnih in večjezičnih okolij.

Analiza in sklep

Internacionalizacija vsebin, učenja in raziskovanja je v zadnjih letih postala stvarnost evropskih fakultet, zato se je povečala vloga znanja tujih jezikov v univerzitetnem okolju. Odgovor na vprašanje, zastavljeno v naslovu, bi torej moral biti nedvoumen. Internacionalizacija brez tujih jezikov ni niti mogoča niti zamisljiva. Naslednje vprašanje, ki se zastavlja na izvedbeni ravni, je, kako zagotoviti, da bo jezikovno znanje študentom omogočalo optimalen napredek na izmenjavi na tuji ustanovi in tako zagotavljalo dodano vrednost izkušnje internacionalizacije ne samo med študijem, ampak tudi dolgoročno – kot praktična in medkulturna izkušnja, ki bogati in kompetenčno opredeljuje prihodnjega diplomanta.

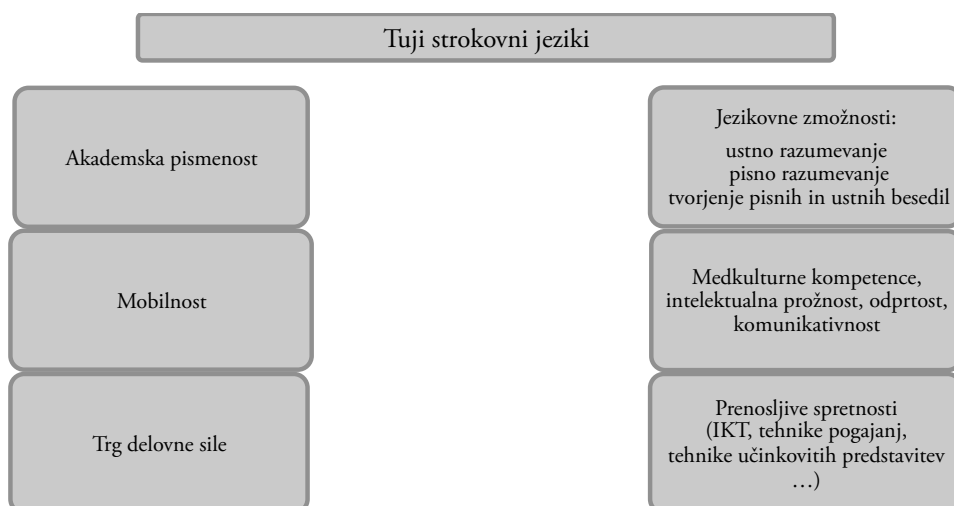
Z reakreditacijo bolonjskih študijskih programov na FDV se je ponovno pokazala potreba po opredelitvi mesta tujih strokovnih jezikov v dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih. Zaradi zmanjšane števila predmetov v programih in ob zmanjšanem obsegu sredstev, namenjenih izvedbi tujih strokovnih jezikov v prenovljenih programskih shemah, je namreč postalo negotovo, ali dostopnost in obseg tujih strokovnih jezikov študente lahko pripeljeta do dveh glavnih ciljev preнове: razvoja mednarodnih izkušenj in konkurenčnosti na trgu delovne sile. Zato bi bilo pri načrtovanju reakreditacijskih dejavnosti treba posebno pozornost posvetiti spodbujanju večjezičnosti in opolnomočenju udeležencev v internacionalizacijskih procesih, tako da bi bili usposobljeni za aktivno rabo vsaj dveh tujih jezikov.

Naša raziskava namreč jasno kaže, da je aktivna večjezičnost pogoj za uspešno mobilnost, pri čemer ne zadošča samo poznavanje pravil rabe tujega jezika, ampak mora biti študent sposoben v tujem okolju prepoznavati, ozaveščati in reševati tudi vprašanja medkulturne narave. Naši intervjuvanci kljub predznanju francoskega jezika navajajo, da pri izmenjavah in na podiplomskem študiju v frankofonem okolju

eno izmed glavnih ovir za optimalno vključevanje v akademsko skupnost predstavljajo vrzeli v jezikovnih kompetencah. Zaradi različnih vstopnih ravni francoskega jezika, ki je v njihovem primeru jezik okolja, za večino pa tudi jezik poučevanja in opravljanja študijskih obveznosti, ni mogoče poenoteno odgovoriti na vprašanje o prioritetah jezikovnih zmožnosti, ki bi jih bilo treba razvijati pri naših študentih, videti pa je, da v okviru opravljanja študijskih obveznosti obstajata vsaj dve pomembni funkcionalni vrzeli, in to ne glede na raven jezikovnega znanja: slušno razumevanje predavanj in pisanje zapiskov ter pisanje akademskih besedil. Poleg razvijanja omejenih jezikovnih zmožnosti se kot posebej pomembni za vključevanje v akademsko skupnost pokažejo različni parametri medkulturne ozaveščenosti. Čeprav so naši študenti motivirani za študij in pripravljeni veliko truda vložiti v uspešno delovanje v akademski skupnosti, se srečujejo s težavami, ki izhajajo iz nerazumevanja načinov organizacije akademske skupnosti v frankofonih okoljih, nezadostne analize značilnosti hierarhičnih odnosov v akademskih ustanovah in v javnih službah ter iz nepripravljenosti na posebnosti akademske kulture in specifiko večkulturnih okolij.

Ti izsledki imajo povsem konkretne posledice za oblikovanje programov tujega strokovnega jezika v prenovljenih programih. Kažejo na to, da bi bilo treba do zdaj znanim parametrom zasledovanja potreb deležnikov (Jarc in Zorko, 2013) dodati še enega, to je parameter mednarodne mobilnosti, pri čemer se razvijanje medkulturnih kompetenc izkaže kot ključni element, ki mora posledično vplivati tudi na vsebinske razmisleke o prenovi študijskih programov (slika 1).

Slika 1: Tuji jeziki kot sestavni del kompetenčnega profila diplomanta družboslovne smeri



Zato bo treba glede na ciljne skupine po posameznih jezikih opraviti novo analizo potreb, ki ji bosta sledili diskurzivna analiza in evalvacija prioritet s pedagoškega vidika ter umeščanje teh prioritet v programe na dodiplomski in podiplomski ravni.

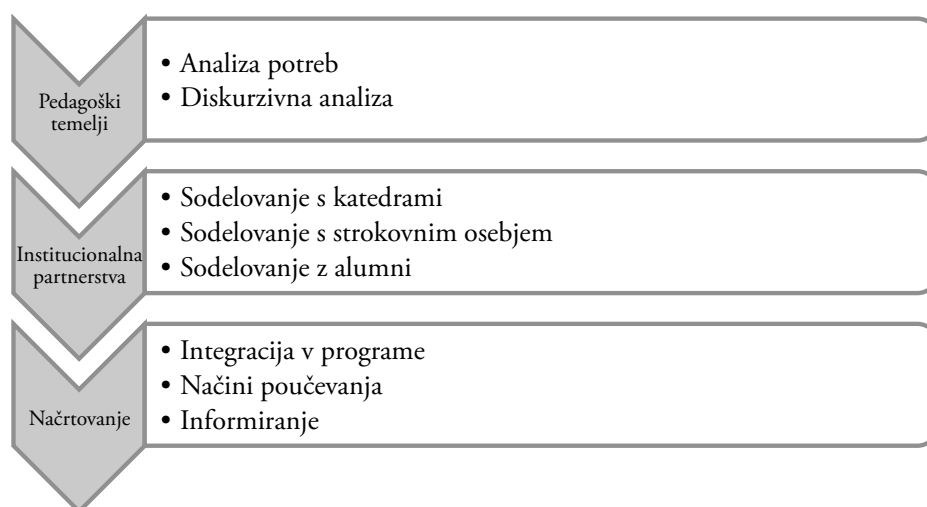
Medtem ko je bila analiza potreb do zdaj usmerjena na domače študente, bi bilo treba v prihodnje kot enega izmed deležnikov vključiti tudi tuje študente, študente na izmenjavi na FDV in študente, ki jim slovenščina ni materni jezik.

Po drugi strani pa imajo izsledki tudi posledice za oblikovanje prenovljenih študijskih programov in načrtovanje procesov internacionalizacije. Strateških razmislekov o načinih vključevanja tujejezikovnih in medkulturnih vsebin v študijske programe si namreč ni mogoče zamisliti brez sodelovanja s katedrami kot nosilkami programov. Načrtovanje internacionalizacije po našem vedenju do zdaj ni vključevalo vprašanj tujejezikovne kompetence, kar bi bilo treba vsaj na operativni ravni izpopolniti.

Dozdajšnja partnerstva med katedrami bi bilo zato smiselno poglobiti in jih nadgraditi tudi s partnerstvi s službami za mednarodno sodelovanje, saj bi se tako lahko vzpostavilo bolj načrtno sledenje rezultatom mobilnosti. Drugi vir informacij o rezultatih internacionalizacije so alumni s tovrstno izkušnjo. Njihov prispevek je pomemben, ker lahko podajo svoje videnje procesa na osnovi razumevanja daljnoročnih posledic študijskih izkušenj na karierni potek. Poleg povezovanja znotraj fakultete bi se veljalo tesneje povezati tudi s fakultetami sprejemnicami slovenskih študentov na izmenjavi in zlasti kar zadeva razvijanje medkulturne ozaveščenosti upoštevati tudi primere dobrih praks iz drugih držav. Tako bi se povečala pretočnost informacij, kar bi omogočalo boljšo integracijo medkulturnih vsebin v študijske programe. S tem bi učenje tujih strokovnih jezikov lahko postalo eden izmed organizacijskih elementov internacionalizacije na ravni študijskega programa (Quiang, 2003). Ne nazadnje pa bi bilo treba zagotoviti, da prizadevanja za razvijanje tako kompleksnih kompetenčnih profilov v praksi ne bi ostala mrtva črka na papirju, zato bi bilo pred izvedbo prenovljenih programov o novostih treba načrtno seznanimi vse deležnike. Slika 2 prikazuje povzetek procesa prenove z vidika oblikovanja programov tujega strokovnega jezika.

Če torej za potrebe prenavljanja programov na koncept internacionalizacije visokega šolstva kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne dimenzije v cilje in delovanje oziroma aktivnosti (poučevanje, učenje, raziskovanje in storitve)« (Ćelebić, 2008) pogledamo z vidika večjezičnosti, je videti, da bi bilo koristno termin medkulturnosti v konceptualizaciji internacionalizacije podrobneje opredeliti oziroma bi mu bilo treba eksplicitno dodati še raznojezično dimenzijo. Ob vse večjih težnjah po poenotenju univerzitetnega okolja se namreč termina *medkulturnost* in *globalnost* pogosto nanašata na kulturo, ki se uveljavlja prek *lingue france*, kar se v našem primeru pokaže kot poenostavitev, saj znanje angleščine kot tujega jezika ne prispeva nujno k razvijanju medkulturne ozaveščenosti v tujem okolju in zamegljuje dejstvo, da k internacionalizaciji poleg angleško govorečih akterjev prispevajo tudi akterji, ki v akademskih izmenjavah delujejo v lastnih nacionalnih jezikih.

Slika 2: Faze prenove programov tujega jezika stroke v kontekstu reakreditacije



Naša študija pa ima tudi nekatere omejitve. Čeprav bi nekatere izmed izsledkov verjetno lahko smiselno uporabili tudi pri načrtovanju programov preostalih tujih strokovnih jezikov, je treba poudariti, da je izkušnja naših intervjuvancev v večini pretežno zaznamovana z rabo drugega tujega jezika (v našem primeru francoščine). Poleg tega imajo vsi naši intervjuvanci v primerjavi z večinsko populacijo izrazito razvite raznojezične zmožnosti, zato podatkov ni preprosto poenostaviti na celotno populacijo študentov na FDV. Da bi dobili natančnejše podatke, bi bilo treba podobne analize narediti tudi za primere rabe angleščine kot *lingue france* in pri tem posebno pozornost posvetiti različnim vstopnim ravnam jezikovnega znanja uporabnikov. Prav tako bi bilo treba preučiti akademsko in kulturno izkušnjo študentov, ki se v frankofono okolje odpravljajo brez predznanja francoskega jezika. Ker pa v hitro spreminjajočih se okoliščinah vsaka ocena stanja zaznamuje samo določeno točko v razvoju, načrtovanje jezikovnih programov vse bolj postaja kontinuiran proces, ki se nenehno prilagaja novim zahtevam okolja. Zato učinkovita prenova ne more ostati stvar enkratnega razmisleka, ampak zahteva ustrezno odziven sistem, ki bo sposoben zahteve reflektirati in jih smiselno integrirati.

Literatura in viri

- Anquetil, Mathilde (2006): *Mobilité Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern: Peter Lang.
- Ballatore, Magali (2010): *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens: entre mythes et réalités*. Paris: PUF.
- Buttjes, Dieter, (ur.) in Michael Byram, (ur.) (1991): *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, Michael, (ur.) in Anwei Feng, (ur.) (2006): *Living and studying abroad: Research and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Mike, (ur.) in Fred Dervin, (ur.) (2009): *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Čelebić, Tanja (2008): *Mednarodna mobilnost študentov in pedagoškega osebja v terciarnem izobraževanju*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno prek http://www.umar.gov.si/publikacije/delovni_zvezki (5. 5. 2016).
- Dervin, Fred (2008): *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turun Yliopiston Julkaisuja / Annales Universitatis Turkuensis. Dostopno prek <http://doria32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1> (5. 5. 2016).
- Fakulteta za družbene vede (2015): *Program ukrepov za uresničevanje srednjeročne strategije FDV v študijskem letu 2015/16*.
- Flander, Alenka (2012): Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost. V *Poti internacionalizacije*, 84–118. Ljubljana: CMEPIUS.
- Flander, Alenka, in Manja Klemencic (2014): Will academics drive or obstruct the Slovenian government's internationalisation agenda for higher education?. *CEPS Journal* 4 (2): 27–48.
- Gillham, Bill (2005): *Research Interviewing: The range of techniques: A practical guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Golob, Monika Kalin (2009): Univerza med nacionalnim in globalnim: slovenski jezik v visokem šolstvu in znanosti. V *Jeziki v izobraževanju*, 111–116. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Golob, Monika Kalin in Tone Grizold (2011): *Fakulteta za družbene vede: 50 let znanosti o družbi*. Ljubljana: Založba FDV.
- Horvath, Margit (2014): Vpliv bolonjske prenove na razvoj nemškega jezika stroke. Izzivi poučevanja in raziskovanja tujih jezikov stroke. Ljubljana, 7. 2. 2014.
- Jarc, Mojca, in Vida Zorko (2013): Razvoj potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov in vloga učitelja pri oblikovanju tujejezikovno kompetentnega diplomanta. *Teorija in Praksa* 50 (2): 412–442.
- Jones, Elspeth, in Hans de Wit (2012): Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy* 3 (1): 35–54.
- Kehm, Barbara M., in Ulrich Teichler (2007): Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4): 260–273.
- Knight, Jane (2001): Internationalisation of higher education; a conceptual framework V Knight, Jane, (ur.) in Hans deWit, (ur.). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, 249–259. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, Jane (2008): Higher education in turmoil. V *The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, Jane, in Hans De Wit (1995): Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. V *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, 5–32. Amsterdam: EAIE Secretariat.

- Ortaçtepe, Deniz, in Deniz Ortaçtepe (2012): The development of conceptual socialization in international students: A language socialization perspective on conceptual fluency and social identity. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Papatsiba, Vassiliki (2006): Study abroad and experiences of cultural distance and proximity: French Erasmus students. V *Languages for Intercultural Communication and Education* 12: 108–133. Multilingual Matters.
- Qiang, Zha (2003): Internationalization of higher education: towards a conceptual framework.» *Policy Futures in Education* 1 (2): 248–270.
- Sanderson, Gavin (2011): Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development* 30 (5): 661–676.
- Svet Evrope (2011) Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dostopno prek <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>. (5. 5. 2016).
- Teichler, Ulrich. (2003): Internationalisation of higher education in Europe. V *Eurooppa, Korkeakoulutus, Globalisaatio*, 37–52. Dostopno prek <https://ktl.jyu.fi/img/portal/20564/D060.pdf#page=40> (5. 5. 2016).
- Teichler, Ulrich (2004): The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education* 48 (1): 5–26.
- Univerza v Ljubljani (2012): Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020, Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Dostopno prek http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/ (5. 5. 2016).
- Welzer, Tatjana, Marjan Družovec, Marko Hölbl, in Mirjam Bonačić (2010): Need for the Intercultural Awareness in Erasmus Mobility—Administrative point of view V *Key Competencies in the Knowledge Society*, 435–439, Berlin Heidelberg Springer. Dostopno prek <https://hal.inria.fr/file/index/docid/1054679/filename/Welzer-KCKS.pdf> (5. 5. 2016).

Družboslovno izobraževanje v službi trga dela

Nina GORENC

Zaposljivost diplomantov se danes kaže kot velik družbeni problem, znotraj univerze pa je zaposljivost diplomantov družboslovja izpostavljena kot posebno slaba. En izmed mogočih vzrokov je neskladje med povečanim številom družboslovnih diplomantov in omejenim številom delovnih mest s tega področja (Počivavšek, 2005: 33), mogoče vzroke pa gre iskati tudi v neskladju med kompetencami, ki jih diplomanti imajo, in tistimi, ki jih delodajalci iščejo (Pavlin, 2009). Da bi ugotovili, kako jezikovna znanja sooblikujejo profil uspešnega družboslovca, smo analizirali izjave diplomantov FDV. Prosili smo jih, da naj ocenijo, katere kompetence so se izkazale za ključne pri uspešnem iskanju zaposlitve. Njihove izjave kažejo, da v naboru ključnih kompetenc dobro razvite jezikovne kompetence v najmanj dveh tujih jezikih zasedajo pomembno mesto zlasti pri diplomantih, ki se zaposlujejo na mednarodnem trgu dela, saj jim zagotavljajo možnost enakovrednega sodelovanja v mednarodnih razpisih in pri prijavi na zahtevnejša delovna mesta ter konkurenčno prednost pred drugimi diplomanti družboslovja. Parametri, ki so jih izpostavili intervjuvanci, so nas vodili v analizo položaja tujih strokovnih jezikov na FDV. Pri tem smo želeli opredeliti potencial za razvoj tistih zmožnosti, kompetenc in ciljev, ki bi omogočali optimalno prilagoditev programov tujega jezika potrebam, ki jih zaznavajo naši diplomanti. Reakreditacija se ponuja kot priložnost za prevetritev programov in izboljšanje sodelovanja med deležniki znotraj fakultete, zato smo na temelju opredeljenih potencialov iskali možnosti za vključevanje razvoja jezikovnih kompetenc v reakreditirane programe. Ugotovili smo, da obstaja precejšnja vrzel med deklariranimi cilji reakreditacije in predvidenimi izhodišči za vključevanje tujejezičnih vsebin v programe na dodiplomski in podiplomski ravni. Čeprav smo se v vseh temeljnih dokumentih, pripravljenih za reakreditacijo programov, zavezali k internacionalizaciji, akademski odličnosti in k večji zaposljivosti diplomantov, izvedba temu ne sledi najboljše. V članku identificiramo temeljne probleme in vzroke za obstoječo vrzel med deklariranimi cilji in njihovo implementacijo, pri čemer se opiramo na teorijo in empirične podatke.

Ključne besede: jezikovne kompetence, zaposljivost, internacionalizacija, reakreditacija, strokovni jeziki.

Uvod

Eden izmed večjih izzivov pred današnjimi diplomanti je gotovo iskanje njihovi izobrazbi ustrezne zaposlitve. Diplomanti družboslovja so po večini statistik v slabšem položaju od diplomantov naravoslovja, vendar moramo poudariti, da so statistike večinoma premalo natančne, saj med diplomanti družboslovja ne ločijo glede na specifikko kompetenc posameznega študijskega programa.

Jezikovne kompetence sodijo v sam vrh za diplomanta pomembnih kompetenc, kar potrjujejo tudi številne raziskave. Kot piše v poročilu Mladina 2010, pripravljenim pod okriljem Urada za mladino (http://mfdps.si/Files/Knjiznica/Mladina_2010_Koncno_porocilo.pdf), je pomen tujih jezikov in jezikovnih znanj za majhno državo, kot je Slovenija, neprecenljiv. Tudi rezultati študije, ki jo je izvedel evropski urad za statistiko Eurostat Youth in Europe 2009 (<http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668203/YouthinEurope.pdf/40f42295-65e4-407b-8673-95e97026da4a>), poudarjajo, da je sposobnost komuniciranja v več kot enem tujem jeziku zelo zaželena spretnost vseh mladih, ne glede na njihovo izobrazbo in študijsko smer. Tuji jeziki mladim odpirajo vrata v svet, vendar se je treba zavedati, da nimajo vsi mladi enakega števila ključev in mnogi so zato v podrejenem položaju oziroma nekonkurenčni na mednarodnem ali celo na domačem trgu delovne sile. Jezikovna različnost je v EU postala življenjsko dejstvo in sodelovanje z drugače govorečimi je naš vsakdanjik, zato je v Evropski uniji, ki temelji na »enotnosti v različnosti«, sposobnost sporazumevanja v več jezikih nujna za posameznike in tudi za organizacije in podjetja (Vertot, 2009: 55).

Komunikacijska strategija Evropske komisije A New Framework Strategy for Multilingualism poudarja, da je znanje več jezikov vir bogastva ter most do večje solidarnosti in medsebojnega razumevanja ter da sposobnost razumevanja in komuniciranja v več kot enem tujem jeziku danes že predstavlja vsakodnevno realnost večine ljudi na svetu. Prvič v zgodovini EU je v portfelju Evropske komisije eksplisitno zapisana odgovornost za multikulturalizem kakor tudi strategija za promocijo multikulturalizma v evropski družbi, gospodarstvu in v Komisiji sami. Da bi dodatno poudarila pomen večjezičnosti, je imenovala tudi komisarja za pospeševanje učenja tujih jezikov ter za osnovni cilj večjezične EU določila obvladanje »materne jezika + 2« (Vertot, 2009: 56). Število delovnih mest, ki so tesno povezana z dobrim znanjem tujih jezikov, je vedno večje in prav zato je ena izmed skrbi Evropske komisije tudi zagotavljanje ustreznih visokošolskih programov, ki študentom ponudijo prava znanja, spretnosti in orodja, s katerimi se bodo lahko znašli na mednarodnem trgu dela. Pavlin navaja, da je zaposljivost diplomantov ena izmed najaktualnejših javnopolitičnih problematik na področju visokošolskega izobraževanja in implementacije bolonjskih procesov (Pavlin, 2012: 16), vendar se hkrati sprašuje, ali bi morali sistemi visokošolskega izobraževanja zagotavljati znanja in spretnosti »za takojšnjo

uporabo« ali bi morali biti usmerjeni v pripravo diplomantov na »vseživljenjsko kariero«. Temu služi tudi analiza potreb, ki je v poučevanju strokovnih jezikov že od 80. let prejšnjega stoletja uveljavljena metoda in se uporablja za načrtovanje programov na različnih ravneh izobraževanja (West, 1994).

Namen prispevka je prikazati diskrepanco med teorijo, deklarativnimi zavezami in načrtovanjem na eni strani ter izvedbeno resničnostjo na drugi. Fakulteta za družbene vede se je namreč v vseh temeljnih dokumentih zavezala k internacionalizaciji, akademski odličnosti in usmerjenosti k boljši zaposljivosti diplomantov, vendar se ob pripravi na reakreditacijo te vsebine pojavljajo predvsem na deklarativni ravni, medtem ko izvedbena raven kaže, da so vsebina in kompetence pogosto drugotnega pomena. Med temeljnimi predpostavkami, na katerih se je začelo graditi predloge za akreditacijo novih programov, je bilo zapisano, »da je treba graditi na pozitivnih izkušnjah bolonjske prenovе in dozdašnjem razvoju disciplinarnih in predmetnih študijskih področij ter razvoju znanj in kompetenc študentov ter tako zagotoviti kakovosten študij na fakulteti« (KARP-gradivo, 2014: 7). Kot primerjalna prednost diplomantov FDV je bil naveden tudi razvoj tujih strokovnih jezikov. V istem dokumentu je pri operacionalizaciji cilja individualizacije študijskih programov in karier (prav tam: 12) zapisan predlog, da se ohrani nabor tujih strokovnih jezikov, da se poveča njihova dostopnost in se tako gradi ena izmed generičnih kompetenc visokošolskega izobraževanja. Temu ne sledi predlog predmetnika, v katerem se tuje jezike sistemsko predvidi kot obvezen predmet samo v prvem letniku, drugo se načrtuje v okviru programskih predmetov oz. je prepuščeno izbiri (prav tam: 39). Tak pristop zmanjšuje stopnjo usvajanja ene izmed temeljnih generičnih in za zaposljivost študentov izjemno pomembnih kompetenc, v katero je vključenih veliko pomembnih spretnosti, kot so: komunikacija, oblikovanje in izvedba predstavitev in učinkovita pogajanja v tujem jeziku, razumevanje in aktivna uporaba strokovnega diskurza v tujem jeziku, spoznavanje tujih kultur in še kaj. Opažamo, da so osnovno izhodišče kateder pri oblikovanju predmetnika finančne enote in število (zmanjšano) predmetov, ne pa za zaposljivost študentov ključne kompetence. V predmetnikih zato pogosto manjka strateški razmislek o razvoju kompetenc pri posameznem predmetu, medtem ko zaprtost v okvire predmetov ter kateder ovira medpredmetno povezovanje zunaj okvirov posameznih kateder. Tuji jeziki imajo na nefiloloških fakultetah (tudi na FDV) specifičen položaj v fakultetnih strukturah, kar dodatno otežuje umeščanje jezikov in jezikovnih kompetenc v središče programskih shem. Kljub obstoju samostojne katedre za tuje strokovne jezike (KTSJ) v organigramu FDV ta zaradi matičnosti jezikov drugje na FDV ne razvija lastnih študijskih programov, ampak je izvajalka pouka tujih strokovnih jezikov na vseh študijskih programih, ki jih FDV ponuja. To predstavlja dodano vrednost pouku jezika, saj je kurikulum oblikovan za vsako študijsko smer posebej in se prilagaja vsebinam in tudi kompetencam, ki jih želimo pri študentih razviti. Uspešno načrtovanje in izvedba sta v veliki meri odvisna

tudi od sodelovanja med nosilci jezikovnega pouka in strokovnih predmetov. Tu poznamo kar nekaj primerov dobre prakse v obliki medpredmetnega povezovanja, vendar je prostor za tovrstne iniciative še precej neizkoriščen, tako da bi veljalo povezave okrepiti in razširiti.

Spremembe na trgu dela in zaposljivost mladih

Ne le Slovenija, tudi Evropa in svet se spoprijemata z globalizirano konkurenčnostjo in močno spremenjenim trgom delovne sile. Tradicionalne, tako imenovane varne zaposlitve za nedoločen čas se umikajo bolj negotovim oblikam zaposlovanja, kot so: delo za določen čas, pogodbeno sodelovanje na projektih in podobne fleksibilne oblike zaposlenosti. Hkrati se je treba zavedati, da se bo celotna Evropa v prihodnosti zaradi staranja prebivalstva lahko znašla v t. i. demografskem šoku, saj se bo po predvidevanjih št. delovno aktivnih prebivalcev do leta 2030 zmanjšalo za skoraj 7 % oz. 21 milijonov. Problem brezposelnosti mladih je že prerasel okvire nacionalnih držav in postaja vedno bolj evropski (Vertot, 2009: 77). Temu sledijo tudi agencije za zaposlovanje, kot je slovenski zavod za zaposlovanje, ki na svojih spletnih straneh redno objavlja tudi razpise za delovna mesta v tujini in povezavo na evropski portal za zaposlitveno mobilnost delavcev (http://www.ess.gov.si/eures/iskalci_zaposlitve/poiscite_zaposlitev_v_evropi). Seveda je predpogoj za vstop na mednarodni trg delovne sile znanje tujih jezikov, brez katerega je danes mladim tako rekoč nemogoče poseči po dobrih delovnih mestih doma, o tujini pa ne morejo niti razmišljati. Mladi se pri vstopu na trg delovne sile zunaj meja svoje države znajdejo pred številnimi vprašanji; v precejšnjo pomoč so jim informacije in orodja, namenjena razumevanju in olajšanju tega postopka. Evropska komisija je izdala spletno brošuro na voljo tudi v slovenščini Pripravljeni na selitev? (http://www.ess.gov.si/_files/6161/EURES_Pripravljeni_na_selitev.pdf), v kateri kandidati za delo v tujini najdejo opis postopkov in odgovore na veliko vprašanj kakor tudi orodja, kot je povezava na evropsko mapo kompetenc. Z njeno pomočjo lahko kandidati predstavijo celostno sliko svojih kompetenc in usposobljenosti ter oblikujejo svojo osebno mapo, v katero dodajajo dokumente, kot je npr. jezikovna izkaznica, v kateri predstavijo vsa svoja jezikovna znanja, sposobnosti in reference (<http://europass.cedefop.europa.eu/sl/documents/european-skills-passport>).

Mladi imajo kot iskalci prve zaposlitve veliko težav tudi zaradi večno prisotnega merila »delovnih izkušenj«. Podaljševanje izobraževanja po eni strani sicer izboljšuje izobrazbeno strukturo delovne sile, po drugi strani pa hkrati povzroča tudi nizko stopnjo aktivnosti mladih. Mladi tako vstopijo na trg delovne sile večinoma z že dopolnjenimi 24 leti ali celo starejši, kot iskalci prve zaposlitve pa so brez relevantnih delovnih izkušenj (Vertot, 2009: 79). Tudi Organizacija za sodelovanje in razvoj OECD v predgovoru k raziskavi PIIAC zapiše, da morajo vlade poznati celotno sliko

glede sprememb v gospodarstvu in na trgih dela pa tudi glede znanj in kompetenc, ki jih imajo njihovi državljani, saj bodo manj izobraženi ljudje s slabšimi kompetencami veliko bolj ogroženi in izpostavljeni slabemu zdravju, nezaposlenosti itn. (OECD, 2013).

Evropska komisija je objavila rezultate tematske delovne skupine »Languages for jobs«, ki je bila ustanovljena v okviru European Strategic Framework for Education and Training (ET, 2020). Rezultati so objavljeni v obliki poročila Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market. Eno izmed temeljnih opažanj na evropskem trgu delovne sile je konstantna rast potrebe po znanju tujih jezikov in dobrih komunikacijskih kompetencah. Ob tem ekspertna skupina opozarja na potrebo vključevanja učinkovite komunikacije in (med)kulturne ozaveščenosti v jezikovne kurikule, saj so medkulturne kompetence, sposobnost učinkovitega delovanja v večkulturnih in večjezičnih skupinah, fleksibilnost in učinkovite komunikacijske kompetence prav tiste, ki jih zaposlovalci najbolj iščejo (Languages for jobs: 5). Poseben poudarek je namenjen strokovno, poklicno usmerjenemu jezikovnemu izobraževanju, ki bi moralo temeljiti na dialogu med izobraževalnim sektorjem in delodajalci oz. trgom dela, če naj bi dosegli cilj izboljšanja zaposljivosti diplomantov. Pomembno je poudariti tudi pomen drugih tujih jezikov, kot so zapisali v poročilu »Čeprav je angleščina izjemno pomembna, so drugi tuji jeziki tisti, ki bodo (diplomantom) zagotovili konkurenčno prednost« (prav tam: 6). V raziskavi Eurobarometer (2010: 304) je kar 40 % kadrovikov v industrijskem sektorju poudarilo pomen znanja tujih jezikov prihodnjih diplomantov. Tudi z vidika zaposlitve lahko potrdimo, da predstavljajo jeziki (predvsem strokovni jeziki) vedno pomembnejše sredstvo za doseg končnega cilja, torej ustrezne zaposlitve. V raziskavi PIMLICO (2010) pod okriljem Evropske komisije je bila poudarjena dobra praksa najuspešnejših malih in srednje velikih podjetij (SME), ki so uspela svoje poslovanje temeljito povečati prav s pomočjo progresivnih jezikovnih strategij, med katere sodi tudi zaposlovanje večjezičnega osebja. Prav tako je treba poudariti zanimanje zaposlovalcev za jezikovne kompetence s področij njihovih pomembnih partnerjev – podjetja se torej pri izbiri kandidatov močno zanimajo za kandidate, ki imajo kompetence iz tistega jezika, v katerem podjetje največ in najboljše posluje oziroma želi poslovati. Ob tem je pomembno poudariti, da je angleščina že sprejeta kot temeljna, osnovna kompetenca in predpogoj za vse drugo, medtem ko sta drugi in tretji tuji jezik tista, ki predstavljata konkurenčno prednost na trgu dela. Velika je tudi potreba po tako imenovanih regionalnih jezikih, torej jezikih sosedskih držav, saj se moramo zavedati, da pomemben del poslovanja poteka prav med temi državami. Poleg tega želijo podjetja in države gostiteljice delovnih migrantov tem v obojestransko korist in zadovoljstvo zagotoviti ustrezno socialno podporo in storitve. Raziskave avstrijskega inštituta Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft kažejo, da za poslovanje v osrednji in vzhodni Evropi angleščina kot *lingua franca* ne zadošča, saj še vedno

veliko mednarodnega poslovanja poteka v nemščini in ruščini. Poleg teh t. i. glavnih jezikov, med katere Avstrija uvršča tudi italijanščino, podjetja na regionalni ravni za svoje poslovanje iščejo kandidate, ki obvladajo tudi regionalne jezike sosedskih držav, kot so npr. slovenščina, češčina, madžarščina itn. Tovrstne jezikovne kompetence ne vplivajo pozitivno le na poslovanje, ampak tudi na družbeno in medkulturno okolje in klimo ter na splošne meddržavne, medkulturne in medosebne odnose (*Languages for jobs*: 17). Podjetja, ki iščejo kandidate z jezikovnimi kompetencami, večinoma iščejo take, ki znajo jezikovno znanje uporabiti v različnih delovnih okoljih, ki imajo dobre komunikacijske kompetence v različnih jezikih, ki so sposobni delovati v večkulturnih in večjezičnih okoljih, ki so prilagodljivi in imajo mednarodne izkušnje (*Languages for jobs*: 19). Raziskave kažejo, da je med ponudbo in povpraševanjem kar precejšnja vrzel. V poročilu poslovnega foruma za večjezičnost (*Business Forum for Multilingualism*) iz leta 2008 lahko poudarimo vrsto sporočil izobraževalnemu sektorju, ki gredo v duhu izboljšanja in krepitve večjezičnosti na vseh stopnjah izobraževanja, predvsem pa pozivajo k razširitvi jezikovne ponudbe in usmeritvi v strokovni jezik. Zadnja leta je v EU zaznati upad v poučevanju francoščine in nemščine, kar je že pripeljalo do situacij, ko zaposlovalci neuspešno iščejo kandidate z znanjem teh jezikov. Predvsem v Veliki Britaniji, na Irskem, Danskem, Norveškem, Švedskem ter v srednji in vzhodni Evropi je opazen primanjkljaj nemško govorečih kandidatov (Vandermeeren v *Languages for jobs*: 21). Potrebe zaposlovalcev gredo daleč prek jezikov, ki se jih najpogosteje poučuje v šolah, torej angleščina že dolgo ne zadostuje več. Sorazmerno nova pobuda Evropske komisije iz leta 2010 naj bi bila ključna pri doseganju ciljev zaposljivosti do leta 2020. Gre za t. i. *Agendo za nove spretnosti in službe* (*Agenda for New Skills and Jobs*, 2010), ki poziva k oblikovanju EU-panorame spretnosti, pri čemer jezikovne spretnosti predstavljajo ključno kompetenco evropskih državljanov, s katero bodo lahko povečali svojo konkurenčnost in izboljšali zaposljivost.

Temeljno sporočilo poročila *Languages for jobs* je nujnost dialoga med poslovnim in izobraževalnim svetom, sicer ponudba jezikovnih kompetenc nikakor ne bo ustrezala povpraševanju na trgih dela. Vseeno pa je treba poudariti, da se pričakovanja in predpostavke na obeh straneh do neke mere razlikujejo. Zaposlovalci pričakujejo, da jim bosta izobraževalni in usposobljevalni sistem kandidate tako izobrazila in usposobila, da bodo pripravljeni prav za njihova odprta delovna mesta, medtem ko izobraževalni sektor upravičeno vztraja na stališču, da je naloga izobraževanja veliko globlja in širša kot samo zagotavljanje specifične kompetence, spretnosti in znanja, ki so potrebni za določeno delovno mesto. Da bi izboljšali povezavo med izobraževalnim sektorjem in trgom dela, se bodo morali tudi zaposlovalci potruditi, da natančneje definirajo, katere jezikovne in komunikacijske kompetence in na kakšni stopnji potrebujejo, hkrati pa omogočiti tudi nosilec jezikovnega pouka in drugim deležnikom v izobraževalnem procesu, da se spoznajo s poslovnim okoljem in z

njegovimi potrebami. V nekaterih državah članicah so že začeli vzpostavljati strateških omrežij, v katera so vključene izobraževalne ustanove, zaposlovalci in drugi deležniki, ki tako skupaj oblikujejo smernice za jezikovni pouk na visokošolskih ustanovah in področju poklicnega izobraževanja. Evropska komisija je ustanovila tudi univerzitetni poslovni forum (Languages for jobs: 34), v katerem se prek vrste dogodkov in publikacij povezuje izobraževalni in poslovni sektor.

Tu je treba pohvaliti tudi pobudo Fakultete za družbene vede, ki si je za enega izmed ciljev postavila oblikovanje strateških partnerstev s potencialnimi zaposlovalci in jim v okviru vseživljenjskega učenja ponuditi po meri oblikovane tečaje z različnih področij. Katedra za tuje strokovne jezike se je aktivno vključila v oblikovanje ponudbe in je predlagala obširen nabor različnih vsebinsko usmerjenih tečajev in delavnic s področja komunikacije, javnega nastopanja, pogajanj in drugih spretnosti ter veščin v tujih jezikih. Izobraževanje pa seveda ne sme biti usmerjeno samo v današnje potrebe, ampak mora predvidevati tudi potrebe v prihodnosti in študente naučiti povezovanja jezikovnih spretnosti s strokovnimi vsebinami, kar se najlažje doseže z medpredmetnim povezovanjem in s skupnimi projekti. Tudi na Fakulteti za družbene vede obstaja kar nekaj primerov dobre prakse povezovanja med strokovnimi predmeti in tujimi jeziki, kot so simulacije pogajanj, problemsko naravnano učenje in podobno.

Mednarodne primerjalne raziskave o zaposljivosti diplomantov

Zaposljivost diplomantov in njihov prehod na trg dela sta dobro dokumentirana z mednarodno primerjalnimi raziskavami, v katerih so analizirane povezave med visokošolskim izobraževanjem in trgom dela. Pavlin (Pavlin, 2012: 32) posebej poudari raziskavo PIIAC (<http://www.oecd.org/site/piaac/>) kot eno najpomembnejših obsežnih raziskav merjenja znanj in spretnosti na svetu. Njena posebna dodana vrednost je merjenje širokega razpona kompetenc, kombinacija samoocenjevanja in neposrednih merskih enot ter osredinjenost na problematiko vedno šibkejšega člena izobraževanja v dolgi karieri. Med cilji te raziskave je prepoznati kompetence, ki so razumljene kot podlaga za doseganje osebnega ali družbenega uspeha, oceniti njihov vpliv na družbenoekonomske rezultate, oceniti učinkovitost izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanj pri ustvarjanju pričakovanih kompetenc ter pomagati razjasniti politične vzrode, ki lahko prispevajo k povečanju kompetenc. Raziskava naslavlja več problematik, povezanih z učinkovitostjo usposabljanja in s poklicno izobrazbo, kot so na primer:

- a. prepoznavanje kompetenc, ki so ključne za učinkovito prehajanje med izobraževanjem in zaposlitvijo, ter ugotavljanje, kako te kompetence najbolje razvijati skozi začetno izobraževanje;
- b. stopnja povezovanja določenih kompetenc v odnosu do izobrazbe;

- c. prepoznavanje različnih vrst izobraževanja, ki so učinkovitejše v zagotavljanju temeljev za nadaljnji razvoj kompetenc;
- d. informacija o tem, kako različni načini učenja odraslih vplivajo na pravičnost pridobivanja kompetenc (npr. glede na višino dohodka, poklic, spol, status ...);
- e. razporejanje kompetenc med različnimi družbenimi skupinami ter vzroki in posledice;
- f. vrste kompetenc, ki so potrebne v današnjem gospodarstvu in družbi, aktualne spremembe v zahtevanih kompetencah ter stopnja, do katere so kompetence odraslih izkoriščene na trgu dela;
- g. vprašanja, kako se pri delu zahtevane kompetence s časom spreminjajo na nacionalni in mednarodni ravni (in kako se podjetja odzivajo);
- h. obseg, v katerem so kompetence izkoriščene na trgu dela, z osvetlitvijo problema, kako in zakaj se stopnje izkoriščenosti kompetenc razlikujejo med državami;
- i. razlike med kompetencami glede na starost, spol in poklic;
- j. verjetnost brezposelnosti in učinkovitost javnih politik v povezavi s preходом brezposelnih in neaktivnih odraslih v delo;
- k. učinkovitost različnih oblik učenja odraslih pri ustvarjanju kompetenc;
- l. načini, na katere na pridobivanje in zastarevanje kompetenc vpliva trg dela«(OECD, 2012 v Pavlin, 2012: 32).

Pavlin (prav tam) poudarja tudi, da se mednarodne raziskave osredinjajo na vprašanja, kot so, »katere so ključne kompetence, ki jih diplomanti potrebujejo za učinkovito delovanje na delovnem mestu in v družbi, kateri akterji so v največji meri odgovorni za razvijanje kompetenc ter na kak način bi morali sistemi visokošolskega izobraževanje spodbujati razvijanje kompetenc«. Različne raziskave in projekti se ukvarjajo s problemom povezave (oz. njene odsotnosti) med trgi dela in izobraževalnimi ustanovami. Projekt HEGESCO raziskuje, kako zahteve na delovnem mestu vplivajo na pridobivanje kompetenc, medtem ko mreža TUNING skuša identificirati kompetence za vrsto visokošolskih disciplinarnih področij, vendar ne uspe povezati kompetenc s trgom dela kakor tudi ne razvoja in prenosa kompetenc med različnimi disciplinami (Pavlin, 2012: 32–33). Precej dela je bilo narejenega tudi na področju raziskovanja povezave med kompetencami, ki so potrebne oz. pričakovane na delovnem mestu, in uspešnostjo izobraževalnih programov pri njihovem zagotavljanju. Ena izmed zanimivih ugotovitev raziskave HEGESCO je bila identifikacija najšibkejših točk visokošolskega raziskovanja – respondenti so namreč na prvo mesto uvrstili »sposobnost pisanja in govorjenja v tujem jeziku«, hkrati pa je prav ta kompetenca v večini držav, v katerih je raziskava potekala (HEGESCO bodisi REFLEX), poudarjena kot presežna, hkrati pa kot tista, ki je primanjkuje. To so avtorji raziskave interpretirali dvosmerno: diplomanti, ki so našli zaposlitev na svojem delovnem mestu, potrebujejo tujejezične kompetence, ki jih med visokošolskim izobraževanjem

očitno niso pridobili (ali ne v zadostni meri), medtem ko diplomanti, ki te kompetence imajo, niso našli zaposlitve oz. na njihovem delovnem mestu tujejezične kompetence niso potrebne, tako jih ocenjujejo kot presežne (HEGESCO, 2012: 61). To je pokazatelj slabe povezave med izobraževalnim sistemom in trgom dela pa tudi slabe učinkovitosti trga dela ter premalo in slabo izkorišča potencial visokošolskih diplomantov.

Študija primera

S sedemnajstimi diplomanti FDV smo izvedli polstrukturirane intervjuje, s katerimi smo poskušali ugotoviti, katere kompetence so se jim zdele ključne za njihov uspeh pri iskanju zaposlitve, katere izmed njih so pridobili v okviru dodiplomskega študija, katere pri pouku tujih jezikov ter katere po njihovem mnenju manjkajo v naboru jezikovne in strokovne ponudbe študijskih programov na FDV. Pridobljene informacije želimo konstruktivno uporabiti pri pripravi naših programov, predvsem pa želimo spodbuditi povezovanje med študijskimi programi in tudi medpredmetno povezovanje, da bi skupaj diplomantom zagotovili ustrežnejše kompetence in še boljšo zaposljivost.

Zanimalo nas je, kako naši intervjuvanci v retrospektivi vidijo svojo pripravljenost za vstop na trg dela po končanem dodiplomskem študiju in katere kompetence so bile za njihov uspeh pri iskanju službe ključne. Vsi naši intervjuvanci so že nekaj let oddaljeni od svoje diplome, nekateri so zamenjali že več zaposlitev in tako se lahko z distanco objektivneje ozrejo v preteklost in ocenijo svojo pot. Večino naše kohorte predstavljajo diplomanti mednarodnih odnosov ali evropskih študij, približno dve tretini predstavljajo diplomanti novih bolonjskih programov, ki so večinoma tudi nadaljevali študij na magistrskem programu. Vsem je materni jezik slovenščina, večina je imela kot prvi tuji jezik angleščino, drugi tuji jezik pa je bil pri večini italijanščina ali francoščina. Večji del intervjuvancev je vsaj eno izmed zaposlitev opravljal v tujini ali je v tujini še vedno zaposlen, nekaj izmed njih pa je že med študijem opravljal del svojih študijskih obveznosti v tujini – v okviru različnih izmenjav in programov.

»Imel sem srečo, da sem že med študijem odšel na mednarodno študentsko izmenjavo, na kateri sem znanje strokovnega jezika lahko primerjal z drugimi študenti, ga okrepil; šele takrat sem se zavedel njegove prave vrednosti ... Prav znanje in poznavanje strokovnega jezika mi je odprlo marsikatera vrata. Naročiti pijačo ali malico ter vprašati za pot okrog mesta smo tako ali tako znali vsi približno enako dobro.

Po vrnitvi iz tujine sem kmalu diplomiral in našel zaposlitev. Večina dela je potekala v tujem jeziku in od znanja in poznavanja jezika niso bile več odvisne le

moje ocene, ampak rezultati mojega dela. Tem bolj sem takrat spoznal, da študij strokovnega tujega jezika ni bil zaman. Če bi ponovno imel možnost izbire, bi verjetno izbral še kak tuji jezik in izkoristil možnost še kakšne mednarodne študentske izmenjave.»

V nadaljevanju bomo najprej analizirali vzroke, ki so jih diplomanti navajali za izbiro študijskega programa, in njihovo zadovoljstvo z izbranim programom ter predloge za izboljšave, nato se bomo dotaknili kompetenc, ki so jih označili kot najpomembnejše in koristne pri iskanju zaposlitve in nato pri opravljanju dela, na koncu pa bomo analizirali še njihove ocene jezikovnega pouka in kompetenc, ki so jih pridobili med dodiplomskim študijem.

Večina naših intervjuvancev je jezikovno ponudbo študijskih programov mednarodni odnosi in evropske študije na FDV ocenila kot ključno že pri vpisu, saj so si omenjena programa izbrali prav zaradi obvezne izbire dveh tujih jezikov vsa štiri leta študija.

»In če začnem na začetku. Zakaj sem se ob vpisu v prvi letnik na FDV odločila za študij mednarodnih odnosov? Zavedala sem se, da svet postaja odprt in povezan in da ga bom s svojim delovanjem lahko sooblikovala, če bom aktivno stopila vanj. Pri tem sem se zavedala, da so tuji jeziki zelo pomembni, in zato me je zelo veselilo, da so v programu študija mednarodnih odnosov na FDV predvideni vsa štiri leta. Izbor več tujih strokovnih jezikov se mi je zdelo edino resno zagotovilo, da bom spoznala stroko tudi v tujem jeziku, kar mi bo približalo svet in kar bo mene približalo svetu. Znanje tujih jezikov je gotovo edina prava globalna popotnica. Ko znaš tuje jezike, je svet na dosegu roke in nikoli prevelik, da stopiš vanj.»

»Ko sem se pred leti vpisoval na evropske študije, me je za vpis najbolj prepričal predmetnik. Poleg na videz zanimivih predmetov mi je bilo všeč, da bom imel možnost, da bom nadaljnja štiri leta dopolnjeval znanje svojih jezikov in jih obogatil s strokovnim izrazjem in strokovnimi orodji za vsakodnevno uporabo.»

Diplomanti so bili pri navajanju razlogov za izbiro študijskega programa zelo enotni, poleg zanimanja za mednarodno okolje, politiko, želje po delovanju v tujini so vsi poudarili bogato ponudbo strokovnih jezikov, nekateri so celo izbirali med vpisom na študij jezika ali prevajalstva ter politologije MO/EŠ in bili z izbiro pozneje tudi zelo zadovoljni. Kompetence iz strokovnih jezikov so s pridom uporabili tudi pri kandidiranju na delovna mesta v tujini in Sloveniji, celo v javnih natečajih evropskih ustanov za prevajalce, kjer so bili naši diplomanti izjemno uspešni in so uspeh pripisali prav znanju strokovnih jezikov, s katerim so pridobili primerjalno prednost glede na »splošne jezikoslovce«. Kar nekaj intervjuvancev je v evropskih ustanovah opravljalo vsaj pripravišтво, kjer so bile jezikovne kompetence prav tako ključne.

»Prav tako so bili jeziki ključ do mojih delovnih izkušenj. Že v čisto prvi službi med predsedovanjem Slovenje Svetu EU sem bila pri Protokolu RS zadolžena za spremljanje Luksemburških delegacij prav zaradi znanja francoščine. Pozneje si pripravništva na Evropski komisiji in dela asistentke poslanki v Evropskem parlamentu brez strokovnega besedišča v angleščini in francoščini sploh ne morem predstavljati.«

Intervjuvanci so bili enotni v izpostavljanju strokovnega jezika, torej ne splošnih jezikovnih tečajev in predvsem pomena drugega in tretjega tujega jezika. Po koncu študija in še danes se mnogi dodatno jezikovno izobražujejo in imajo na trgu težave pri iskanju specifičnih, strokovno usmerjenih jezikovnih tečajev.

»Prihajam iz Nove Gorice, italijanski jezik pa govorimo skoraj vsi ob meji. A to znanje jezika je na ravni vsakodnevnega, splošnega komuniciranja. Pri študiju mednarodnih odnosov na FDV smo se pa pri jezikih učili strokovne terminologije, ki je prej nisem poznal in ne potreboval. Po študiju sem se zaposlil na Ministrstvu za zunanje zadeve in se srečal z ustanovami EU. Preprosto brez znanja strokovnih jezikov, brez poznavanja strokovne terminologije si operativno nesposoben. Lahko le klepetáš, delati pa ne moreš.«

»Sam trenutno poleg znanja angleškega in italijanskega jezika izpopolnjujem znanje ruskega in arabskega jezika, se pa zdaj srečujem s problemom, da so tradicionalni programi izobraževanja tujih jezikov preveč splošni in ne naslavljajo specifične stroke.«

Ko so se diplomanti spoprijeli s problemom iskanja zaposlitve, so bili zaradi svoje študijske usmeritve, izkušenj med študijem ali prakse v tujini že v osnovi manj osredinjeni na slovenski trg dela in vsaj načelno naklonjeni odhodu v tujino. Kot omejeno, je velika večina bila ali je še vedno zaposlena v tujini, le dva izmed mlajše generacije diplomantov sta prvo in za zdaj edino zaposlitev našla v Sloveniji. Vsi drugi so kot najpomembnejšo kompetenco, ki jim je omogočila konkurenčnost na tujem trgu delovne sile, poudarili prav jezikovno, kar je razvidno tudi iz naslednjih izjav:

»Ko se posameznik pred končanim študijem ali po njem sreča z iskanjem zaposlitve, predstavlja znanje tujih jezikov na trgu dela pomembno konkurenčno prednost. Vse tri tuje jezike uporabljam vsakodnevno tudi pri delu, zato lahko trdim, da znanje le enega tujega jezika ali samo poznavanje osnov drugega ne zadostuje. Zelo pomembno je znanje strokovnih izrazov.«

»Ker je bil do zdaj cilj FDV zagotavljati primerjalne prednosti svojim diplomantom, ocenjujem, da je bilo prav znanje tujega jezika stroke ena izmed prednosti, ki mi je omogočila dobiti dobro službo.«

»Delovna okolja, v katerih delujem, imajo izrazito evropsko in mednarodno dimenzijo, zaradi česar je znanje več tujih strokovnih jezikov igralo izjemno vlogo tako pri zaposlitvi pa tudi opravljanju dela. 5 let učenja dveh tujih jezikov in 2 leti tretjega tujega jezika na FDV so mi dali najpomembnejše orodje, s katerim lahko predstavljam ne le ustanove, za katere delam, ampak tudi našo državo in kulturo.«

»Aktivno znanje treh tujih jezikov, ki sem ga pridobil oz. izpopolnil med študijem na FDV, je bilo za mojo poklicno kariero odločilnega pomena. Jezikovne kompetence so mi omogočile opravljanje podiplomskega študija prava vesoljskih aktivnosti v Parizu in se izkazale kot dodana vrednost, na podlagi katere sem na izjemno zahtevnem trgu dela v Belgiji tudi našel zaposlitev.«

»Sam se dnevno srečujem z odgovarjanjem na vprašanja v slovenščini, italijanščini, angleščini, po potrebi pa tudi v francoščini. Glede na to, da odgovarjam na specifična vprašanja, ki zadevajo celotno paleto evropskih politik, znanje tujega jezika samega ni dovolj. Potrebno je strokovno znanje jezika, ki vključuje celotno strokovno izrazje, ki ga je znotraj EU še posebej veliko. In pri tem je študij strokovnih jezikov na FDV-ju v prednosti, saj povezuje strokovno znanje, pridobljeno med vsebinskimi predmeti, s strokovnim izrazjem v tujem jeziku.«

Med študijem so bili študenti programov mednarodni odnosi in evropske študije štiri leta v stiku z dvema tujima strokovnima jezikoma; pri vsakem so imeli dve uri pouka tedensko. Njihovo vstopno znanje ob vpisu na fakulteto je sicer precej različno, vendar na splošno ocenjujemo, da je vstopno znanje pri angleškem jeziku A 2–B 1, izstopno pa večinoma C 1. Pri drugem tujem jeziku so razlike v predznanju še večje; predvsem to velja za italijanski in nemški jezik, saj gre za jezik okolja (nemščina na štajerskem in prekmurskem koncu) ali za jezik manjšine (italijanščina v Primorju) in je stopnja znanja nekaterih študentov temu primerno precej višja od povprečja drugje po Sloveniji. Vstopna stopnja je torej A 1–B 1, izstopna pa B 2–C 1. Študenti so med kompetence, ki so jih med študijem pridobili pri pouku tujih jezikov, uvrstili (prirejeno po vprašalniku HEGESCO – kompetence) sposobnost analitičnega mišljenja, sposobnost hitrega usvajanja novega znanja, sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, sposobnost jasnega izražanja, sposobnost iskanja novih idej in rešitev, sposobnost »premlevanja« lastnih idej in idej drugih, sposobnost predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim, sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov, sposobnost branja in pisanja v tujem jeziku, profesionalno znanje o drugih državah, poznavanje medkulturnih razlik.

Hkrati so omenili kot dodano vrednost pouka (predvsem drugega tujega jezika) mešane skupine, ki so na neki način sicer lahko ovira pri pouku, saj gre večinoma

za združevanje dveh letnikov (1. in 2. ter 3. in 4.) različnih smeri in različnih stopenj predznanja. Taka pestrost zahteva kombinacijo različnih jezikovnih vsebin na različnih stopnjah, hkrati pa študente obogati, saj jim omogoča vpogled na druga področja, ki jih sicer ob študiju na svoji smeri morda ne bi spoznali. Prav tako mešane skupine pozitivno vplivajo na socialno vključevanje in povezovanje študentov različnih smeri, kar je dobra priprava za dinamično delovno okolje v prihodnosti.

»Glede na to, da imamo profesorje lingviste z akademskim znanjem z različnih področij, je znanje, ki ga prejmemo pri predmetu tujega jezika, bolj poglobljeno in podano na veliko bolj zanimiv način.«

»Na jezike stroke na Fakulteti za družbene vede imam veliko lepih spominov, saj so bila ta predavanja v primerjavi z drugimi najbolj interaktivno zasnovana. Strokovni diskurz se je velikokrat odvijal v obliki okroglih miz o različnih aktualnih temah, kjer smo se študenti vživeli v vloge in velikokrat tudi čustveno izrazili svoja stališča pro et contra.«

»Na angleščino in francoščino na FDV imam izjemno lepe spomine, čeprav osebno nisem kak navdušenec nad slovnico. Še posebej strokovni, vsebinski del je bil relevanten, zanimiv in še danes »smatram« marsikaj naučenega kot del nujne splošne izobrazbe vsakogar, ki se ima za vsaj približno podučenega v političnih znanostih. Iz osebne izkušnje lahko pripomnim tudi, da je tudi sorazmerno sproščena atmosfera veliko pripomogla tudi k družabni povezanosti med študenti znotraj študijskih programov in med njimi.«

»Univerzitetno učenje jezika se je izkazalo za bistveno drugačno kot na srednji šoli, saj so mi študijska literatura in teme seminarjev odprle pogled na nove vsebine. Marsikaj, kar sem spoznal na predavanjih italijanščine, se je izkazalo za koristno, ko sem zaradi svojega novinarskega dela med Italijo in Slovenijo moral uporabljati italijanščino.«

»Učenje strokovnih tujih jezikov (angleščine in francoščine) je bila nadvse zanimiva, intelektualna, stimulatívna, prijetna in duhovita izkušnja. Strokovni jezik je specifičen, še posebej pa to velja za tuji strokovni jezik, saj se z njim le redko srečaš v vsakdanjem življenju. Prav tako se ga je težje naučiti, ker je za poučevanje tako določenih kategorij jezika potreben pedagoško odličen in strokovno podkovan kader, ki tudi sam namenja veliko energije za izpopolnjevanje v jezikovni stroki in poznavanju materije krovnega študija. Strokovni tuji jezik zahteva kontekst in slovnico ter bolj kot vse druge oblike jezika živi v sedanjosti.«

Sklep

Ob koncu lahko potrdimo, da teoretske smernice in opažanja glede pomena večjezičnosti diplomantov ob vstopu na trg dela potrjujejo tudi praktične izkušnje naših diplomantov. Jezikovne kompetence so visoko na seznamu iskalcev zaposlitve in kadrovikov. Izjave diplomantov kažejo, da so jim prav te kompetence omogočile dostop do njihovi izobrazbi ustreznih in kakovostnih zaposlitev na domačem in tujem trgu dela. Iz analize izhaja tudi, da študenti pri pouku tujega strokovnega jezika razvijajo še veliko drugih za osebno rast, kariero in zaposlitev pomembnih kompetenc in da vidijo veliko dodano vrednost v medpredmetnem povezovanju oziroma vključevanju strokovnih vsebin, diskurza in specifik v pouk tujih jezikov. Prav tako ocenjujejo, da so kompetence, ki so jih pridobili pri pouku tujih jezikov, pomembne za njihov študij in pozneje za opravljanje delovnih nalog ter osebni in strokovni razvoj. Rezultati analize torej potrjujejo pomen dobrih praks v obliki medpredmetnega povezovanja in hkrati odpirajo pot, da se v okviru reakreditacije dobre prakse še nadgradijo. Žal dozdejšnji ukrepi ne vzbujajo posebnega upanja, saj se z manjšanjem števila predmetov in omejitvijo finančnih enot razmišljanje o za zaposlovanje pomembnih kompetencah umika pragmatični skrbi za kadre na posamezni katedri. Namesto da bi se vse več programov odločalo za razširitev in uvedbo drugega tujega jezika v vseh letnikih vsaj dodiplomskega študija, je smer ravno nasprotna. Prav tako kadrovska podhranjenost katedre za tuje strokovne jezike ne bo omogočala niti minimalne izvedbe jezikovnega pouka oziroma gredo kompromisni predlogi v smer združevanja skupin in krajšanja obdobja poučevanja, pri čemer bo diplomantom nemogoče zagotoviti vsaj enake, kaj šele boljše kompetence, kot so jih diplomanti dosegali oziroma jih dosegajo v starih bolonjskih programih. Škoda, kajti pouk tujih strokovnih jezikov ni nepotrebno razkošje, prav tako ne nadstandard, ampak gre preprosto za nujnost.

Dejstvo pa je, da je aktivno znanje drugih tujih strokovnih jezikov (in ne le angleščine) za nas, Slovence, izjemnega pomena. Slovenija namreč v Evropi z dvema milijonoma prebivalcev in 20.000 km² predstavlja (le) srednje veliko evropsko mesto in zelo omejen trg dela.

Da bi presegli dozdejšnji način obravnave programskih zasnov, bi se programi na ravni fakultete morali oblikovati z vidika strokovnih, profesionalnih in generičnih kompetenc ter sloneti na aktivnem in enakopravnem partnerskem dialogu med vsemi deležniki v procesu izobraževanja prihodnjih diplomantov. Ob tem nikakor ne bi smeli pozabiti na dejavnik zaposljivosti, ki je dolgoročno tesno povezan tudi z vabljlivostjo študijskih programov. Dijaki in študenti se bodo vedno bolj zavedali pomena pridobivanja za zaposlovalce ključnih kompetenc, in če so še včeraj študenti začeli resno razmišljati o svoji zaposlitvi šele med pisanjem diplomske naloge, bo jutri to verjetno eden izmed ključnih dejavnikov ob vpisu na fakulteto. Prav tako ne

moremo mimo vedno večje prisotnosti multinacionalk na domačem trgu dela, kjer je prvi jezik poslovanja prav angleščina, ki pa v poslovnem svetu že dolgo ni več *lingua franca* in edini jezik komunikacije. Sodobne zaposlitve predvidevajo večjezična delovna mesta, na katerih zaposleni tekoče prehajajo iz »uradnega jezika podjetja« v lokalne in regionalne jezike, v katerih poteka večina neformalne interakcije, ki običajno tlakuje pot do uspešnega poslovanja. Prehod med jezikovno rabo v formalnem in neformalnem okolju je vedno bolj zabrisan, deležniki poslujejo v visokokonkurenčnem večjezikovnem in večkulturnem okolju brez prave razmejitve – jezikovne in časovne – med prostim časom in službo (Angouri in Miglbauer, 2014). Naši diplomanti so pogosto nepripravljeni na tako delovno okolje, kar se izraža v njihovi sorazmerno slabi zaposljivosti, oziroma v boljši zaposljivosti tistih, ki so med študijem lahko pridobili ustrezne kompetence. V svetu mednarodnih izmenjav je sposobnost delovanja v tujih jezikih glavni dejavnik konkurenčnosti. Jeziki so vedno pomembnejši, saj dvigujejo stopnjo zaposljivosti in mobilnosti mladih, slabe jezikovne kompetence pa predstavljajo ključno oviro pri prostem gibanju delovne sile. Tudi poslovanje na svetovnem trgu je odvisno najprej in najbolj od jezikovnih kompetenc deležnikov v procesu (Kelly, 2013). Jezikovne kompetence so ključna dimenzija modernizacije evropskih izobraževalnih sistemov (Evropska komisija, 2012) in FDV bi moral ostati primer dobre prakse med družboslovnimi fakultetami v Sloveniji in širše.

»FDV tekmuje na globalnem trgu univerz. In če si hočemo priznati ali ne, je drugi tuji jezik konkurenčna prednost FDV-ja. Luksuz? To rečejo tisti, ki verjetno niso bili dlje od Celovca.«

Vedno bolj se poudarja pomen sposobnosti delovanja v večjezičnem in večkulturnem okolju, v katerem je jezikovno znanje treba uporabiti v strokovnem kontekstu. Ne gre več toliko za stremenje k nerealističnemu doseganju stopnje maternega govorca, ampak za operativno delovanje v tujejezičnem oz. večjezičnem delovnem in življenjskem okolju. Samo prava kombinacija jezikovnega in strokovnega znanja ter spretnosti bo namreč lahko izboljšala zaposljivost diplomantov.

Literatura in viri

- Allen et altri (2012) HEGESCO (Higher Education as a Generator of Strategic Competences), Report on the Large-Scale Graduate Study: Competences and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates. Dostopno prek http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf (3. 1. 2016).
- Allen, Jim & van der Velden, Rolf, editors (2007) The flexible professional in the knowledge society. General results of the Reflex project. Dostopno prek http://www.ehea.info/uploads/seminars/reflex_general_report.pdf (23. 12. 2015).

- A New Framework Strategy for Multilingualism. Dostopno preko (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>) (3. 1. 2016).
- An agenda for new skills and jobs, A European contribution towards full employment (2011) Luxembourg. Publication Office of the European Union, 2011.
- Angouri, Jo in Miglbauer, Marlene (2014): And then we summarise in English for the others: The lived experience of the multilingual workplace. De Gruyter Mouton, Multilingua 2014; 33 (1-2): 147–172.
- Europeans and languages, Eurobarometer 237 / Wave 63.4. Dostopno prek http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (3. 1. 2016).
- Eurostat Youth in Europe 2009. Dostopno prek <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668203/YouthinEurope.pdf/40f42295-65e4-407b-8673-95e97026da4a> (3. 1. 2016).
- European Commission (2012) Staff Working Document for Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes. Strasbourg, 20 Nov. 2012, SWD 372. Dostopno prek http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf (10. 1. 2016).
- Kelly, Michael (2013): Language competences for employability, mobility and Growth. European Journal of Language Policy 2013: p. 257–286.
- Katedra za tuje strokovne jezike, FDV (2015): Intervjuji in izjave diplomantov FDV (na smereh mednarodni odnosi in Evropske študije) ob pripravi na okroglo mizo Strokovno poučevanje jezikov – nujnost študija družboslovja ali intelektualno razkošje. FDV, 3. 6. 2015. Arhiv Katedre za tuje strokovne jezike, FDV.
- Komunikacijska strategija evropske komisije A New Framework Strategy for Multilingualism. Dostopno prek <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596> (3. 1. 2016).
- Mladina 2010, končno poročilo o rezultatih raziskave (2010);, Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino. Dostopno prek http://mfdds.si/Files/Knjiznica/Mladina_2010_Koncno_porocilo.pdf (25. 12. 2015).
- OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing. Dostopno prek <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (24. 12. 2015).
- Pavlin, Samo (2012): Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov. FDV, 2012.
- Poročilo komisije za akreditacijo in razvoj programov ter predlogi delovnih skupin o nadaljnjem postopku in pogojih priprav na reakreditacijo, gradivo za sejo komisije, 16. 12. 2014: str. 7.
- Pripravljeni na selitev? Kaj morate vedeti o življenju in delu v tujini – in še veliko več (2014): Evropska komisija. Luxemburg: Urad za publikacije Evropske unije. Dostopno prek http://www.ess.gov.si/_files/6161/EURES_Pripravljeni_na_selitev.pdf. (1. 1. 2016)
- Počivavšek, Jakob Krištof (2005): Stanje zaposljivosti in zaposlovanja mladih v Sloveniji. V (ur. Danilo Kozoderc, Zlatka Kos, Vildana Sulič) Zbornik 2. posveta na temo Zaposlovanje – socialno vključevanje. Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Urad Republike Slovenije za mladino in Mladinski ceh – Nefiks. Ljubljana : Salve.
- Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market, Report from the thematic working group »Languages for Jobs«, European Strategic Framework for Education

- and Training (ET 2020) Dostopno prek http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf (26. 12. 2015).
- Urad RS za mladino. Dostopno preko <http://www.ursm.gov.si/> (3. 1. 2016).
- Vertot, Nelka, Križman, Irena (2009): Mladi v Sloveniji. Statistični urad republike Slovenije. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Dostopno prek <http://www.ess.gov.si/> (3. 1. 2016).
- West, Richard (1994): Needs analysis in language teaching. Language teaching, volume 27 (01): 1–19. Cambridge University Press.

Statistična pismenost družboslovca

Katja LOZAR MANFREDA, Aleš ŽIBERNA, Anuška FERLIGOJ

V prispevku predstavimo pojem statistične pismenosti, vključno z njenimi različnimi ravnmi. Ob tem razmišljamo, kakšno statistično pismenost potrebuje družboslovec, ki aktivno deluje v svojem okolju. Predstavimo tudi akterje, ki lahko prispevajo k povečevanju statistične pismenosti, med njimi še posebej izobraževalne ustanove. V poglavju o poučevanju statistike predstavimo, kako so statistične vsebine vključene v kurikulum od osnovnošolske ravni do doktorskega študija. Ob tem podamo kratek zgodovinski pregled poučevanja statistike na Univerzi v Ljubljani in Fakulteti za družbene vede. Predstavimo tudi, kako je statistika vključena v programe sorodnih družboslovnih fakultet v tujini. V zadnjem delu pa predstavimo sodobne pristope k poučevanju statistike na družboslovnih univerzitetnih programih, ki bi jih lahko vključili tudi v poučevanje statistike na FDV.

Ključne besede: statistična pismenost, statistika, poučevanje statistike

Uvod

Veliki mislec Herbert Wells je že v začetku 20. stoletja zapisal: »Za učinkovito državljanstvo bo statistično razmišljanje nekega dne enako potrebno, kot je danes potrebna sposobnost branja in pisanja« (Ferligoj, 2015: 1). S to mislijo je izraženo spoznanje, da je osnovna statistična pismenost pomembna kompetenca vsakega aktivnega državljana. Živimo namreč v kvantificirani družbi in s podatki se srečujemo povsod. Skoraj vsako naše vsakodnevno dejanje pusti neko sled, npr. transakcija v trgovini ali preprost premik, ki se zaznava prek signalov mobilnih telefonov. Številni podatki nastajajo pri naši vsakodnevni uporabi elektronske pošte, družbenih omrežij in drugih internetnih storitev. Vsepovsod imamo nameščene pametne števec, ki merijo energetske učinkovitost, štejejo promet, so nameščeni v avtomobilih ter spremljajo njihovo delovanje in lokacijo. V vsakem podjetju se srečujemo z množicami podatkov, ki se zbirajo kot stranski produkt aktivnosti podjetja ali celo namenoma za potrebe sprejemanja določenih odločitev. Na vseh javnih forumih (medijih)

operiramo s kvantitativnimi podatki, npr. s podatki uradne statistike ali z rezultati javnomnenjskih glasovanj. Govorimo o t. i. masivnih podatkih (»big data«), ki v zadnjih letih eksponentno naraščajo. 90 % vseh podatkov na svetu je bilo namreč ustvarjenih v zadnjih dveh letih, torej več podatkov kot v celotni prejšnji zgodovini človeškega obstoja. Medtem ko danes operiramo s 4,4 zetabajti podatkov, bomo do leta 2020 ustvarili še dodatnih 40 zetabajtov podatkov, saj nove podatke ustvarjamo vsako sekundo. Npr. samo v okviru spletnega iskalnika Google je v vsaki sekundi opravljenih 40.000 iskanj, kar pomeni 1,2 bilijona iskanj letno (Marr, 2015).

Brez osnovnih statističnih znanj v sodobnem svetu, v katerem smo torej obkroženi z velikimi količinami kvantitativnih informacij, ni mogoče delovati. Za družboslovce, ki morajo družbeno dogajanje ne samo spremljati, ampak tudi raziskovati in aktivno oblikovati, je statistična pismenost še toliko pomembnejša.

Potreba po razmišljanju o statistični pismenosti družboslovca se poraja ob prenovi programov prve in druge stopnje študija na Fakulteti za družbene vede (FDV) Univerze v Ljubljani (UL) po slabem desetletju izvajanja bolonjskih programov. Statistično pismenost namreč razumemo kot eno izmed kompetenc in znanj, ki so nujna za različne profile družboslovcev na trgu dela. Seveda pa obstaja več ravni statistične pismenosti in v tem prispevku razpravljamo o tem, katere komponente statistične pismenosti diplomanti FDV potrebujejo na trgu dela.

V tem prispevku se obračamo na družboslovno javnost v okviru FDV kot na eno izmed posebnih pomembnih skupin (kamor spadajo tudi novinarji, uradna statistika, profesionalna združenja), ki delujejo kot promotorji statistične pismenosti. Promocija statističnega znanja je namreč v sodobnem svetu, v katerem ugotavljamo, da je statistične pismenosti bistveno premalo – zaradi česar prihaja do številnih nerazumevanj, potvarjanj, neupoštevanja objektivnih statističnih podatkov –, izjemno pomembna.

V nadaljevanju torej definiramo pojem statistične pismenosti (poglavje 2) in predstavimo akterje, ki lahko prispevajo k povečevanju pomena statistične pismenosti (poglavje 3). V četrtem poglavju podamo pregled poučevanja statistike na UL, še posebej na FDV, ter na podobnih družboslovnih fakultetah v svetu. Poglavje sklenemo s predstavitvijo sodobnih pristopov k poučevanju statistike na družboslovnih univerzitetnih programih, ki bi jih lahko vključili tudi v poučevanje statistike na FDV.

Namen tega prispevka je spodbuditi nadaljnjo razpravo v okviru preoblikovanja programov na FDV o pomenu znanja statistike na različnih ravneh, od osnovne statistične pismenosti, pomembne za vsakega državljana, prek statističnega razumevanja, ki naj bo sposobnost strokovnjakov, kot so družboslovci, do eventualno naprednega statističnega razmišljanja. Seveda mora razprava slediti vodilu, da je vsem družboslovnim študijskim programom skupna potreba po nekem osnovnem statističnem znanju, ki jih dela konkurenčne tudi na trgu dela, hkrati pa je treba upoštevati, da so si programi (in poklicni profili) glede pomena statistike lahko različni.

Statistična pismenost

*Definicije in komponente statistične pismenosti*⁹²

Najbolj splošna definicija statistične pismenosti pravi, da je to »... sposobnost razumevanja in kritičnega vrednotenja statističnih rezultatov, ki prežemajo naše vsakodnevno življenje, skupaj s sposobnostjo, da cenimo prispevek statističnega razmišljanja za javne in zasebne, profesionalne in osebne odločitve« (Wallman, 1993).

Nadaljnje definicije statistične pismenosti, ki temeljijo na tej osnovni definiciji, vpeljujejo različne stopnje statistične pismenosti. Tako je npr. Gal (2002) vpeljal komponenti znanje in refleksija. Znanje (»knowledge elements«) se nanaša na sposobnost interpretiranja in kritičnega vrednotenja statističnih informacij, s podatki podprtih argumentov ali stohastičnih fenomenov, na katere lahko naletimo v najrazličnejših kontekstih. Refleksija (»dispositional elements«) pa zajema sposobnost razpravljanja in komuniciranja svojih odzivov na statistične informacije: svoje razumevanje pomena statističnih informacij, svojega pogleda na posledice takšnih informacij in svoje zadržke glede sprejemljivosti zaključkov na osnovi statističnih informacij.

Podobno sta stopnje statistične pismenosti vpeljala tudi Ben - Zvi in Gafrield (2004), ki ločujeta med statistično pismenostjo (»statistical literacy«), statističnim razumevanjem (»statistical reasoning«) in statističnim razmišljanjem (»statistical thinking«). Statistična pismenost je osnova statističnemu razumevanju in razmišljanju. Vključuje osnovno statistično znanje (poznavanje in uporabo osnovnih statističnih strokovnih izrazov in orodij), ki omogoča statistično razumevanje in uporabo statističnih informacij. Statistično razmišljanje pa je višja stopnja in vključuje ne le razumevanje, ampak tudi pravilno uporabo statističnih modelov, metod in aplikacij pri obravnavanju ali reševanju statističnih problemov. V tem primeru gre za profesionalno statistično znanje.

Kakšno statistično pismenost potrebujejo aktivni državljani, družboslovec in statistiki?

Različne stopnje statistične pismenosti se ujemajo z različnimi statističnimi kompetencami, ki so pomembne za aktivnega državljana, strokovnjaka, ki deluje v neki skupnosti, npr. za družboslovca, in za profesionalnega statistika.

Menimo, da je za vsakega *aktivnega državljana* v današnji kvantificirani družbi pomembno statistično znanje, kot ga je definiral Gal (2002), oz. osnovna statistična pismenost, kot sta jo definirala Ben - Zvi in Gafrield (2004). Aktivni državljani mora

⁹² Besedilo v tem poglavju je povzeto po članku Ferligoj (2015).

biti sposoben interpretirati in kritično vrednotiti statistične informacije, s podatki podprte argumente ali stohastične fenomene, na katere lahko naleti v najrazličnejših kontekstih. Npr.: če bere poročilo o stopnji brezposelnosti, mora vsak aktivni državljan razumeti, da če se je brezposelnost povečala z 10 % na 11 %, to ni povečanje za 1 odstotek, ampak 10 odstotkov. Odstotek (%) ali 1/100 enote) je relativna količina in v tem primeru gre torej za povečanje 10 % v relativnem smislu. Če govorimo o povečanju v absolutnem smislu, potem pa gre seveda za povečanje za 1 odstotno točko (razlika 1 odstotna točka med 10 % in 11 %). Podobno mora aktivni državljan npr. prepoznati populistično (politično) izjavo, da bomo zagotovili nadpovprečno plačo za vse (Gostiša, 2011). To je seveda matematično nemogoče, saj je povprečje ali aritmetična sredina takšna vrednost na »sredini« vseh vrednosti, da imajo nekateri manjšo, drugi pa večjo vrednost od te vrednosti, in če bi odklone sešteli, bi se ti izničili.

To, kar mora znati in razumeti aktivni državljan, je le osnova in predpogoj za to, kar morajo znati *strokovnjaki na katerem koli področju*, pa naj bo to pravo, medicina, biologija ali družboslovna področja, kot jih pokrivamo na FDV. Ti morajo poznati in razumeti osnovno statistično terminologijo in orodja za statistično razumevanje (Ben Zvi in Gafrield, 2004). Kot primer statističnega razumevanja naj navedemo primere družboslovcev, kot so npr. zaposleni v kabinetih političnih strank ali vladnih in občinskih ustanovah, zaposleni v javni upravi, politični odločevalci in novinarji, ki morajo razumeti, da če smo npr. v mesecu septembru izmerili, da vlado podpira 9,6 % anketirancev, v mesecu oktobru pa 10,1 % anketirancev, to še ne pomeni, da je podpora vladi narasla, kot bi sicer pisalo na naslovnica časopisov. Razumeti morajo, da so podatki zbrani na vzorcu in da zato vedno obstaja neka možnost vzorčne (ker so bili podatki zbrani na vzorcu, torej delu populacije, in ne na celotni populaciji) in nevzorčne napake (zato, ker niso vsi, izbrani v vzorec, tudi odgovorili na anketo; zato ker so nekateri anketiranci lahko »narobe« razumeli anketno vprašanje; zato ker je lahko prišlo do napake anketarja pri zapisovanju odgovora itn.). Zaradi vseh teh razlogov razlika pol odstotne točke ($10,1 - 9,6 = 0,5$) v anketnih ocenah ni nujno tudi dejanska razlika, ki bi odražala spremembo v podpori vlade na populaciji volivcev. Da bi družboslovec to razumel, mora imeti ne le osnovno metodološko znanje, ampak tudi osnovno znanje statističnega sklepanja ali inferenčne statistike (»inferential statistics«), to je poznavanje osnov vzorčenja in osnovnega razumevanje konceptov sklepanja iz vzorca na populacijo.

Strokovnjaki na svojem področju, kot družboslovci so, morajo torej kritično presoјati statistične podatke, ki se jih uporablja kot dokaz pri argumentiranju. V okviru tega mora družboslovec znati brati in interpretirati statistične podatke v izjavah, anketnih poročilih, tabelah, grafih ter znati razpravljati in komunicirati svoje odzive na statistične informacije. Gre torej za sposobnost razumevanja in uporabe statističnih informacij kot naprednejšo stopnjo statistične pismenosti (Ben - Zvi in Gafrield, 2004).

Najvišja stopnja statistične pismenosti je značilna za poklicni profil *statistika*, ki mora znati tudi uporabljati statistične modele, metode in aplikacije pri reševanju konkretnih statističnih problemov, torej statistično razmišljati (Ben - Zvi in Gafrield, 2004). V tem okviru pa je izjemno pomembno sodelovanje strokovnjakov na vsebinskem področju, npr. družboslovcev, s statistiki. Družboslovci, ki dobro poznajo svoje vsebinsko področje, morajo imeti znanja osnovne statistične pismenosti in razumevanja, da lahko komunicirajo s statistiki, sodelujejo z njimi pri reševanju svojih statističnih problemov in razumejo rezultate statističnih analiz, ni pa nujno, da dejansko sami v praksi tudi razvijajo, ustrezno izbirajo in izvedejo statistične modele in metode.

Promotorji statistične pismenosti

Z vprašanjem, kako povečati statistično pismenost, se ukvarjajo številne ustanove in projekti (Ferligoj, 2015). Naj med njimi kot primer omenimo le eno, to je International Asociation for Statistical Education (IASE), ki poudarja pomen statistične pismenosti za vse člane družbe. Zato se osredotoča na povečevanje statistične pismenosti že med mladimi v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, prav tako pa s svojimi aktivnostmi nagovarja običajne državljane, medije, izobraževalne ustanove na vseh ravneh, vključno z univerzami, raziskovalne ustanove, odločevalce, knjižnice in nacionalne statistične urade. Vsi ti akterji lahko pomembno delujejo kot promotorji statistične pismenosti, kar bomo pokazali v nadaljevanju.

Naj kot prve omenimo *nacionalne statistične urade*, katerih vloga ni le zbiranje, arhiviranje, obdelava, analiza in prenos statističnih informacij do uporabnikov, ampak morajo biti, kot poudarja Ulrich (2014), usmerjeni k uporabnikom s ciljem, da jim pomagajo razumeti, kako so statistični podatki zbrani in kako jih pravilno uporabljati. S tem namenom lahko statistični uradi in druge statistične ustanove različnim uporabnikom (npr. podjetjem in javnim ustanovam, raziskovalcem, študentom, splošni javnosti, novinarjem) neposredno ali prek pojavljanja v medijih posredujejo statistično znanje o podatkih, ki jih zbirajo, metodologiji, ki jo uporabljajo, mogočih metodah analize podatkov, tipičnih zlorabah ter o nerazumevanju statističnih konceptov in podatkov. Ferligoj (2015) našteva različne pristope, s katerimi je to mogoče doseči. V tej smeri aktivno deluje tudi Statistični urad Republike Slovenije (SURS) s svojimi aktivnostmi, kot so Dan odprtih vrat, ki so ga izvedli v letu 2015, ter vsakoletnimi statističnimi dnevi, v okviru katerih obravnavajo aktualne teme, kot so masivni podatki ali pomen statistike za mlade⁹³. Prav tako SURS daje velik poudarek pripravi

⁹³ Gl. <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/medijsko-sredisce/dogodki> za arhiv dogodkov SURS.

promocijskih zgibank in publikacij⁹⁴, v katerih so statistični podatki predstavljeni na način, ki je za uporabnike preprosto razumljiv in zanimiv, predvsem z uporabo sodobne infografike, tj. grafičnih vizualnih predstavitev informacij, podatkov in znanja z namenom jasnega in hitrega razumevanja (glej Sliko 1). Z enakim namenom, torej z namenom hitrega, preprostega in razumljivega podajanja statističnih informacij, razvijajo tudi interaktivne spletne aplikacije, kot sta npr. aplikaciji Tematska kartografija in Stage⁹⁵, ki sta namenjeni pregledovanju razporeditve pojavov v prostoru, ali pa aplikacija Prebivalstvena piramida⁹⁶, ki grafično prikazuje starostno in spolno sestavo prebivalstva skozi čas.

Slika 3: Primer infografike – najpogostejša moška in ženska imena novorojenčkov po slovenskih regijah v letu 2014



Vir: SURS, <http://www.stat.si/StatWeb/Common/PrikaziDokument.ashx?IdDatoteke=5689>

Naslednje profesionalne organizacije, ki se ukvarjajo s promocijo statistične pismenosti in tudi statistične znanosti, so *mednarodna in nacionalna statistična*

⁹⁴ Gl. <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/oddajanje-podatkov/promocijske-zgibanke> za arhiv promocijskih zgibank SURS.

⁹⁵ Gl. <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/interaktivno/karte-in-geopodatki> za interaktivne aplikacije SURS, ki vključujejo karte in geopodatke.

⁹⁶ Gl. <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/interaktivno/priljubljeni-podatki> za aplikacije SURS, ki vključujejo najbolj priljubljene statistične podatke.

združenja ter druga združenja, ki se ukvarjajo s statističnimi podatki. Ta organizirajo znanstvena in strokovna srečanja, namenjena statistikom in tudi širši znanstveni javnosti ali pa političnim odločevalcem, medijem in drugim uporabnikom statističnih informacij. Med njimi je največje mednarodno združenje statistikov International Statistical Institute (ISI)⁹⁷, ki vsako leto organizira svetovni statistični kongres, ter več regionalnih statističnih konferenc, v okviru njega pa deluje tudi posebna sekcija za statistično izobraževanje. V Sloveniji od leta 1977 deluje Statistično društvo Slovenije⁹⁸, ki v okviru svojega poslanstva poudarja tudi skrb za kakovost statističnega izobraževanja in skrb za ugled statistične stroke v javnosti. Nacionalna statistična združenja ali druga profesionalna združenja, ki se ukvarjajo s statističnimi podatki, imajo še posebej pomembno vlogo pri promociji statistike in statistične pismenosti, tako da aktivno in tvorno sodelujejo z mediji, ki so naslednji pomemben promotor statistične pismenosti.

Mediji lahko ključno pripomorejo k promociji statistike in statistične pismenosti, zato je izobraževanje novinarjev v tej smeri izjemnega pomena (Ulrich, 2014). V Kanadi, npr., zasledujejo posebno strategijo, ki združuje tradicionalne in inovativne komunikacijske prakse, s katerimi želijo izboljšati medijsko pokritost z ekonomskimi in družbenimi statističnimi podatki (Ferligoj, 2015). Mediji pri tem lahko prispevajo k promociji statistične pismenosti prek objav v tradicionalnih medijih in tudi prek novih medijev (razne možnosti publiciranja na internetu, od spletnih izdaj časopisov do objav na spletnih družbenih medijih). Ob tem pa je izjemnega pomena tesno sodelovanje med mediji in drugimi promotorji statistične pismenosti. Tako je smiselno, da mediji sodelujejo z nacionalnimi statističnimi uradi za potrebe izobraževanja novinarjev in tudi za boljše razumevanje, kateri podatki so potrebni ter kako podatke predstaviti za lažje iskanje in razumevanje. Lep primer takšnega dobrega sodelovanja je sodelovanje v sosvetih SURS in strokovnjakov z različnih področij državne statistike, ki skupaj z drugimi »nestatističnimi« strokovnjaki sodelujejo pri določanju, katere podatke je treba še zbirati, kateri niso več pomembni in kako zagotoviti kakovost, pravočasnost in relevantnost statističnih podatkov (Ferligoj, 2015).

Pomembno je tudi sodelovanje med mediji in profesionalnimi združenji na področju statistike, ki imajo lahko pomembno vlogo s tem, da pripravljajo standarde za poročanje o statističnih rezultatih v medijih. Tako npr. največje ameriško združenje anketnih metodologov (American Association of Public Opinion Research, AAPOR) v okviru svojih etičnih standardov daje poseben pomen temu, kako komunicirati rezultate anketnih raziskav medijem in širšemu občinstvu (AAPOR, 2015). Nadalje imajo takšna združenja tudi pomembno vlogo pri izobraževanju zaposlenih v medijih prek formalnih programov (npr. AAPOR, ki je skupaj s prestižno ameriško

⁹⁷ Gl. <http://isi-web.org/>.

⁹⁸ Gl. <http://www.stat-d.si/>.

univerzo oblikoval poseben spletni tečaj, ki novinarje izobražuje, kako poročati o anketnih raziskavah in kako ovrednotiti rezultate takšnih raziskav⁹⁹), pa tudi gradiv, ki novinarjem pomagajo pri razumevanju osnovnih statističnih izrazov (npr. terminološki slovarji, kakršen je tudi Statistični terminološki slovar (Košmelj, Arh, Doberšek Urbanc, Ferligoj, Omladič, 2002), ki je izšel v okviru terminološke sekcije Statističnega društva Slovenije) ali pomagajo ovrednotiti kakovost statističnih podatkov (npr. AAPOR – seznam vprašanj, ki naj si jih novinar postavi, ko piše o rezultatih javnomenjskih glasovanj¹⁰⁰). Pomen medijev za promocijo statistične pismenosti profesionalna združenja priznavajo tudi s tem, da podeljujejo nagrade novinarjem za pravilno uporabo statističnih podatkov (Ferligoj, 2015). Tako tudi Statistično društvo Slovenije podeljuje priznanje odličnosti statističnega poročanja v medijih¹⁰¹ tistim, ki v medijih strokovno pravilno poročajo o statistiki ali uporabijo statistiko na način, ki presega običajno raven, ali pa z medijskim poročanjem o statistiki prispevajo k večjemu ugledu statistične stroke v najširši javnosti. Tako je npr. leta 2012 priznanje dobilo uredništvo Dnevnikovega Objektiva za svoje podatkovno novinarstvo, v okviru katerega uporabljajo že prej omenjeno infografiko kot sodoben, učinkovit, zanimiv in privlačen način predstavljanja statističnih informacij širši javnosti. Nazadnje (leta 2015) so to priznanje dobili snovalci bloga Udomačena statistika, ki so postavili blog s ciljem poudarjanja pomena statistike kot znanosti in stroke, širjenja zavedanja o njeni moči in vplivu ter opozarjati na pomanjkljivosti pri uporabi statistike in navajanju statističnih podatkov v medijih. Snovalci bloga kot študenti interdisciplinarnega doktorskega študijskega programa statistika prek bloga in drugih družbenih omrežij (Facebook in Twitter) komunicirajo predvsem z drugimi mladimi, ki so še posebna ciljna skupina promocije statistične pismenosti.

Promocijo statistične pismenosti med mladimi lahko izvajajo formalne izobraževalne ustanove in tudi druge ustanove prek *neformalnega izobraževanja*. Med te v slovenskem okolju poleg zgoraj omenjenega bloga Udomačena statistika, ki širi zavedanje o pomenu statistike predvsem med mladimi, gotovo sodi organizacija dogodkov, kot je bil Statistični dan 2014 v organizaciji SURS z naslovom »Mladi o statistiki – statistika o mladih«¹⁰². V okviru tega so razpravljavci še posebej razmišljali, kako narediti (državno) statistiko blizu mladim, da jih bo pritegnila in da bo po

⁹⁹ Gl. <https://www.aapor.org/Education-Resources/For-Media/AAPOR-Launches-Journalist-Education-Partnership-wi.aspx>.

¹⁰⁰ Gl. <https://www.aapor.org/Education-Resources/For-Media/Questions-to-Ask-When-Writing-About-Polls.aspx>.

¹⁰¹ Gl. http://www.stat-d.si/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=162&lang=sl za seznam prejemnikov.

¹⁰² Gl. <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/medijsko-sredisce/dogodki/dogodek?id=a2e92b78-f7db-665b-98bd-ff0000b7633b> za informacijo o dogodku.

njihovi meri. V mednarodnem okolju so poznane pobude, kot je prizadevanje ameriškega statističnega urada (U. S. Census Bureau) v okviru projekta CensusAtSchool, da prek različnih predstavitev med učitelji, učenci in njihovimi družinami povečuje razumevanje in pomen statističnih podatkov; ali projekt School Corner v Latviji, s katerim promovirajo razumevanje statističnih podatkov in njihovo uporabo med srednješolci (Ferligoj, 2015). Številna prizadevanja za promocijo statistične pismenosti, ki niso vključena v formalno izobraževanje, je mogoče zaslediti tudi na spletu, npr. med njimi spletno mesto Statistical Literacy on the Web¹⁰³, na katerem je mogoče najti članke, knjige in informacije o aktivnostih, povezanih s statistično pismenostjo. Poleg tega so prek spleta dostopna številna statistična izobraževanja v obliki učenja na daljavo. Med promocijske aktivnosti statistične pismenosti oziroma že tudi višjih ravni statistične znanosti v okviru neformalnega izobraževanja sodijo tudi posebna srečanja, namenjena mladim statistikom. Med temi so srečanja Young Statistician Meetings¹⁰⁴, na katerih redno aktivno sodelujejo tudi mladi statistiki iz Slovenije, hkrati pa so bili slovenski statistiki eni izmed pobudnikov tega srečanja pred skoraj 20 leti, ko se je to začelo s sodelovanjem slovenskih in avstrijskih statistikov (Mladi statistiki). Nadalje skušajo mlade k statistiki privabiti tudi različni nagradni natečaji, kot je natečaj Young Statistician Prize¹⁰⁵, ki ga z namenom spodbujanja mladih k prevzemanju aktivne vloge pri uradni statistiki razpisuje International Association for Official Statistics (IAOS).

Promocija statistične pismenosti v okviru *formalnega izobraževanja* seveda sloni na formalnih izobraževalnih ustanovah. Pri tem se je treba zavedati, da statistična pismenost ni večšina, ki je potrebna le za nekatere visokoizobražene profile, ampak je treba osnovne vidike statistične pismenosti začeti razvijati že v najzgodnejših letih (Carver, 2013). V Sloveniji temu sledi učni načrt predmeta matematike za osnovne šole v Sloveniji (Žakelj idr., 2011) in tudi za gimnazije (Žakelj idr., 2008) (gl. tudi poglavje Poučevane statistike). Poleg tega je pomen razumevanja statistike kot matematične kompetence in uporabe statističnih orodij (preglednic) priznan tudi v učnem načrtu za srednje šole za predmeta psihologija (Rupnik Vec, Peklaj, Kompare, Vuradin Popovič, 2008) in sociologija (Popit, Andolšek, Makarovič, Poljanšek, Virk Rade, 2008). Čeprav na splošno obstaja neko zavedanje o potrebi po statističnem izobraževanju na nižjih ravneh šolanja, pa se učitelji pogosto srečujejo s pomanjkanjem statističnega znanja in pedagoških pristopov, ki bi spodbudili zanimanje za statistiko, saj te vsebine niso vključene v klasično izobraževanje učiteljev (Carver, 2013). Učitelji so pri tem pogosto prepuščeni sami sebi in svoji iniciativnosti pri iskanju ustrezne literature (npr. knjiga avtorjev Hopfensperger, Jacobbe, Lurie, Moreno

¹⁰³ Gl. <http://www.StatLit.org/>.

¹⁰⁴ Gl. <http://eysm2015.karlin.mff.cuni.cz/> za informacijo o zadnjem srečanju leta 2015.

¹⁰⁵ Gl. <http://isi.cbs.nl/iaos/YoungStatisticiansCompetition.htm> za informacijo o natečaju v 2016.

(2012), ki vključuje 20 primerov konkretnih statističnih nalog, prek katerih lahko učenci spoznajo osnove statistične raziskave) ter že prej omenjenemu neformalnemu izobraževanju.

Na univerzitetni ravni je značilno, da obstajajo specializirani dodiplomski programi s področja statistike, vendar pa takih programov nimajo npr. vse evropske države (Ferligoj, 2015). Tudi v Sloveniji nimamo dodiplomskega programa statistike, imamo pa program uporabna statistika na magistrski in interdisciplinarni univerzitetni program statistika na doktorski ravni (več o tem v poglavju 4.1). V Evropi na univerzitetni ravni zaznavamo potrebo po večji pomoči evropskih statističnih ustanov pri vzpostavljanju primernih statističnih izobraževalnih programov, predvsem na področju uradne statistike, saj ti izobražujejo pomemben segment javnih uslužbencev ter strokovnjakov za širok nabor organizacij in družb, ki proizvajajo statistične podatke, ti pa so ključni pri sprejemanju odločitev javnih politik (Ferligoj, 2015).

Sicer pa na področju izobraževanja za statistično pismenost na nižjih ravneh šolanja obstajajo številni nacionalni in mednarodni projekti (npr. že prej omenjena projekta CensusAtSchool in School Corner, več v Ferligoj, 2015), ki pa rezultate, programe in orodja, ki jih razvijajo, žal pogosto ponujajo predvsem v angleščini. Na tem področju so potrebne torej dodatne spodbude (tudi nacionalnih politik) za ustrezno prevajanje gradiv in njihovo promocijo v izobraževalnih ustanovah. Dodatno je potrebna organizacija sestankov, seminarjev, javnih razprav, ki naj jih izobraževalne organizacije pripravljajo skupaj s statističnimi ustanovami in z združenji in ki bi bile namenjene učiteljem na vseh ravneh šolanja za to, da bi harmonizirali uporabljeno statistično terminologijo, se dogovorili za minimalne standarde znanja na različnih ravneh, vzpostavili njihovo vertikalno povezavo in odpravili podvajanja, izmenjali dobre prakse poučevanja itn.

Poučevanje statistike

Poučevanje statistike v Sloveniji: od osnovne šole do doktorskega študija

Kot smo že omenili, se lahko začne razvoj statistične pismenosti že v otroški dobi. Tako učni načrt predmeta matematike za *osnovne šole* v Sloveniji (Žakelj idr., 2011) med načini ocenjevanja pri matematiki omenja tudi statistične raziskave ter v okviru uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) spodbuja uporabo programov za statistiko ter orodja in programe za zapis in predstavitev podatkov (računalniške preglednice). Večji poudarek na osnovah statistične pismenosti je predvsem v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko naj učenci izdelajo vsaj eno matematično ali statistično raziskavo letno. Med standarde znanja za to obdobje so vključeni: poznavanje in uporaba načinov zbiranja, strukturiranja in

predstavljanja podatkov, načrtovanje in izvedba statistične raziskave, kritično analiziranje rezultatov in njihova predstavitev, kritična opredelitev do interpretiranih podatkov ter poznavanje in uporaba aritmetične sredine, modusa in mediane. Podobno tudi na *srednješolski ravni* učni načrt za matematiko za gimnazije (Žakelj idr., 2008) vključuje statistiko kot posebno vsebino, od statistične verjetnosti do vsebin, kot so osnovni statistični pojmi, vrste podatkov, zbiranje, urejanje, strukturiranje, prikazovanje podatkov ter mere srednjih vrednosti in variabilnosti. Pri tem poudarijo, da je treba predznanje iz osnovne šole nadgraditi in razširiti s kompleksnejšimi primeri ter iskati medpredmetne povezave, zlasti s psihologijo, sociologijo, z biologijo, s kemijo, fiziko itn. v okviru raziskovalnega dela (razna merjenja, zbiranja podatkov, poskusi). V okviru tega razvijajo predvsem zmožnosti dijakov za interpretiranje rezultatov in uporabo programov za statistično obdelavo podatkov.

Na *prvi stopnji univerzitetnega študija* v Sloveniji so osnove statistike kot predmet vključene v večino dodiplomskih programov. Na Univerzi v Ljubljani (UL) imamo tako osnove statistike v programih vseh družboslovnih fakultet (Fakulteta za družbene vede, Ekonomska fakulteta, Pravna fakulteta, Filozofska fakulteta, Pedagoška fakulteta), pa tudi nedružboslovnih fakultet, kot sta npr. Fakulteta za elektrotehniko (predmet statistična procesna kontrola) ali medicinska fakulteta (predmet temelji biostatistike). Seveda različni programi vključujejo v svoje učne načrte različne ravni statistične pismenosti. Med programi, pri katerih je poudarek na višjih ravneh statistične pismenosti, sta tudi visokošolski in univerzitetni program družboslovne informatike na FDV, ki ne vključujeta le osnov statistike, ampak tudi napredne statistične metode, kot so multivariatne metode in metode za analizo nominalnih spremenljivk.

Posebna dodiplomskega programa statistike na prvi stopnji študija v Sloveniji nimamo, imamo pa magistrski program uporabna statistika ter interdisciplinarni doktorski študijski program statistike. Pobudnik za pripravo *podiplomskega študija* iz statistike je bil Statistično društvo Slovenije; prve priprave za tak študij so stekle že pred več kot petnajstimi leti. Najprej so program za predbolonjski magistrski in doktorski študij pripravili univerzitetni profesorji petih fakultet na Univerzi v Ljubljani: Biotehniške fakultete, Ekonomske fakultete, Fakultete za družbene vede, Fakultete za matematiko in fiziko ter Medicinske fakultete. Oblikovali so izrazito interdisciplinarni študijski program, v katerega so študente prvič vpisovali v študijskem letu 2002/03. Naslednik tega programa je univerzitetni doktorski program statistika (3. bolonjska stopnja), pri katerem poleg prej omenjenih fakultet sodelujeta še Fakulteta za elektrotehniko in Filozofska fakulteta, ki danes (študijsko leto 2015/16) ponuja sedem modulov: biostatistiko, družboslovno statistiko, matematično statistiko, ekonomsko in uradno statistiko, poslovno statistiko,

psihološko statistiko in tehniško statistiko¹⁰⁶. V študijskem letu 2012/13 pa se je začel izvajati tudi bolonjski magistrski program uporabna statistika (2. bolonjska stopnja). Tudi ta program je naslednik prej omenjenega predbolonjskega magistrskega in doktorskega programa statistika. Pri programu trenutno sodeluje 5 fakultet UL (Biotehniška fakulteta, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za elektrotehniko in Medicinska fakulteta), vključuje pa 5 modulov (Biostatistika, Družboslovna statistika, Ekonomska in poslovna statistika, Tehniška statistika ter Uradna statistika). Načrtuje se še sodelovanje Fakultete za matematiko in fiziko in vzpostavitev Matematičnega modula. Zaradi finančnih omejitev se študij izvaja le kot izredni študij.

(Uvodna) statistika na FDV

Trenutno (v bolonjskih programih od leta 2005/06 naprej) je predmet statistika v obsegu 60 kontaktnih ur in 5 kreditnih točk kot obvezni predmet v prvem ali drugem letniku študija vključen v vse programe na FDV. Ta predmet vključuje vsebine, ki pokrivajo znanja, ki jih mora imeti vsak aktivni državljan, deloma pa tudi tista, ki bi jih moral imeti vsak strokovnjak na svojem področju (gl. poglavje 2.2). Gre za znanje branja frekvenčnih porazdelitev za eno spremenljivko ali dve spremenljivki (kontingenčne tabele) ter razumevanje pomena osnovnih opisnih statistik, kot sta povprečje in varianca. Delno, predvsem del iz inferenčne statistike ter bivariatne analize, pa obstoječi predmet statistika pokriva tudi znanja, ki jih mora imeti strokovnjak, kot je družboslovec, ki mora npr. iz danih podatkov izluščiti informacije, ki so v podporo odločevalskemu procesu.

Učitelji, habilitirani statistiki, na FDV imajo znanja iz statistike seveda veliko več. Gre za znanja, ki so potrebna za profesionalnega statistika, ki mora znati tudi uporabljati statistične modele, metode, aplikacije pri reševanju konkretnih statističnih problemov. Delno so ta znanja ponujena v programu družboslovne informatike, še bolj pa v zgoraj omenjenem magistrskem in doktorskem programu statistike, ki ga izvaja FDV skupaj z drugimi fakultetami UL.

Naj povemo, da je bilo v »predbolonjskih časih« v predmetnike programov na FDV vključene več statistike, saj so vsi programi, razen enega, vključevali (skupni) predmet statistika v obsegu 120 kontaktnih ur. Program kulturologije, ki ni imel tega skupnega predmeta, pa je v svoj specifični metodološko-statistični predmet prav tako vključeval osnove statistike, seveda v manjšem obsegu kontaktnih ur. V primerjavi z zdajšnjim predmetom statistika je predmet v predbolonjskem času vključeval več vsebine (več vsebin s področja verjetnosti kot podlage za inferenčno

¹⁰⁶ Gl. https://www.uni-lj.si/studij/studijski_programi/doktorski_programi_3%20stopnja/statistika/.

statistiko, več vsebin s področja inferenčne statistike in bivariatne analize ter celo nekaj vsebin iz multivariatne analize), hkrati pa je bilo za obstoječe vsebine študentom mogoče v okviru večjega števila kontaktnih ur prikazati več praktičnih primerov.

Kaže se torej gibanje upadanja pripisovanja pomena statističnih vsebin iz »pred-bolonjskih časov« prek prvega vala bolonjskih programov do danes, ko pripravljamo prenovu bolonjskih programov, saj za načrtovane prenovljene programe velja, da (uvodne) statistike kot obvezne vsebine ne bodo več vključevali vsi programi prve stopnje.

Statistika v programih prve stopnje družboslovnih fakultet po svetu

V tem poglavju predstavljamo rezultate pregleda programov prve stopnje fakultet za družbene vede 117 univerz z vsega sveta, ki so ga pripravili Vehovar, Zrim in Bašelj (2016). V analizo so bile primarno vključene univerze iz lestvic univerz *Times Higher Education World University Rankings* (2015–2016)¹⁰⁷, ki vsebuje 100 najboljših univerz, na katerih poučujejo družboslovje, ter *Shanghai Ranking*¹⁰⁸, dodatno pa še programi, ki bi jih umestili med družboslovno informatiko, 3 programi iz nam sosednjih držav ter 5 programov slovenskih fakultet. Med analiziranimi programi (skupaj 257 študijskih programov) je bilo identificiranih 25 programov, ki so neposredno primerljivi s študijem na Fakulteti za družbene vede, in 159 programov, ki so primerljivi posredno. Najpogostejši programi, ki so bili analizirani, so programi analitske sociologije, družboslovne informatike in politologije. V nadaljevanju predstavljamo podatke za 184 programov, ki so bili prepoznani kot primerljivi s študijem na FDV (25 + 159).

Analiza kaže, da ima 63 % programov v učni načrt vključeno neko obliko (uvodne) statistike, ki se v večini primerov (92 %) izvaja kot obvezni predmet na celotnem programu ali na modulu programa (Glej Tabelo 1). 90 % predmetov z (uvodno) statistiko je takih, da jih lahko štejemo kot splošne statistike, torej niso vezane na neko specifično družboslovno področje. V 78 % pregledanih primerljivih programih pa se kot izbirno, obvezno ali znotraj izbranega modula izvajajo tudi napredni statistični predmeti, kot je npr. multivariatna statistika/analiza).

¹⁰⁷ Dostopno prek: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/subject-ranking/social-sciences#!/page/0/length/25> (18. januar 2016).

¹⁰⁸ Dostopno prek: <http://www.shanghairanking.com/FieldSOC2015.html> (24. januar 2016).

Tabela 1: Način izvedbe uvodnega predmeta statistika na programih, ki so primerljivi s programi FDV (N = 184)

	Obvezni	Izbirni	Ni razvidno	Obvezni modulski	Statistika ni vključena	Skupaj
Smer je neposredno primerljiva.	14	0	2	5	4	25
	56 %	0 %	8 %	20 %	16 %	100 %
Smer je posredno primerljiva (podobna).	61	8	12	13	65	159
	38 %	5 %	8 %	8 %	41 %	100 %
Skupaj	75	8	14	18	69	184
	41 %	4 %	8 %	10 %	38 %	100 %

V 63 % primerov, pri katerih se izvaja uvodni predmet statistike, se ta izvaja kot samostojen predmet. To pomeni, da gre za čisto obliko predmeta, brez združevanja z drugimi področji (npr. ekonomije, politologije in podobno). V preostalih primerih pa so uvodni statistični predmeti združeni z drugimi področji. Pojavljajo pa se tudi primeri, pri katerih predmet sestavljata statistika in metodologija ali statistika in informatika.

Pri predmetih, ki so imeli na voljo tudi seznam nosilcev, se je izkazalo, da so pri večini uvodnih statističnih predmetih nosilci statistiki.

Ta analiza pokaže, da je poučevanje statistike v programih FDV delno primerljivo s poučevanjem na drugih družboslovnih fakultetah. Medtem ko imamo v trenutnih programih prve stopnje uvodno statistiko kot obvezni predmet (z nosilko, ki ima habilitacijo iz statistike) na vseh programih, gre v prenovljenih programih premik k temu, da ta predmet ni obvezen za vse programe oz. ga nekateri programi ne bi želeli vključiti niti kot izbirnega. Predmet se sicer izvaja samostojno, brez kombinacije z metodološkimi ali informatičnimi vsebinami. Se pa predmet izvaja skupaj za več programov, zato je njegova vsebina splošna in ni prirejena specifičnim programom (razen kolikor je to mogoče izpeljati v okviru vaj). Napredni statistični predmeti so le na enem programu na FDV, to je programu družboslovne informatike. Se pa statistične vsebine, skupaj z metodološkimi, pojavljajo tudi pri nekaterih drugih programih v okviru praktikumov, raziskovalnih seminarjev in pri predmetih, pri katerih je poudarek na projektnem delu.

Sodobni pristopi k poučevanju statistike

Uvodni statistični predmeti, kakršnega poučujemo na FDV, imajo že zelo dolgo zgodovino in segajo vsaj do knjige *Statistical Methods for Research Workers* iz leta 1925, ki jo je napisal eden izmed najbolj znanih statistikov Ronald A. Fisher (Aliaga idr.,

2005). Seveda se je vsebina predmeta skozi čas zelo spreminjala, še posebej v zadnjih desetletjih. Med glavnimi razlogi za spremembe so spremembe na strani študentov in tehnološke spremembe. Prvi razlog je še posebej relevanten tudi na FDV, saj se, tako kot na veliko drugih (družboslovnih) fakultetah, srečujemo s situacijo, ko predmet poslušajo študenti, ki nimajo dobrega matematičnega predznanja, imajo pogosto odpor do računanja oz. včasih že kar do števil in jih statistika ne zanima. Predmeta si niso izbrali sami in ga običajno ne želijo poslušati. S tega vidika bi bilo zaželeno zmanjšati pomen matematike in računanja ter vzbuditi zanimanje študentov. K sreči pa vsaj deloma k temu lahko pomaga sodobna tehnologija, npr. prek široko uporabnih programov za delo s preglednicami in posebnih statističnih programov, ki lahko zamenjajo računanje »na roke«, ter kratkih videov in interaktivnih vsebin na spletu, ki povečujejo zanimanje. Temu pa sledijo tudi sodobna priporočila, ki jih navajamo v nadaljevanju.

Pomembno delo na področju poučevanja statistike v dodiplomskem študiju je poročilo projekta GAISE (Aliaga idr, 2005). Poročilo je sicer v osnovi staro že 10 let, a še vedno zelo aktualno. Tudi Agresti (2012) se v svojem predavanju o poučevanju statistike študentom družboslovnih ved iz leta 2012 naslanja predvsem na ta priporočila, ki jih rahlo prilagodi, in taka navajamo tudi spodaj:

- Poudarek mora biti na razvoju statistične pismenosti, statističnega razmišljanja in razumevanja konceptov, ne pa na »receptih« in različnih metodah. Poudariti je treba, da je statistika pravzaprav način, kako odgovarjamo na vprašanja, in ne le sklop orodij in formul. Poudarjati je torej treba razumevanje statističnih konceptov in rezultatov in ne računanja ali receptov. To tudi pomeni, da ni treba obravnavati metod in postopkov za vse mogoče situacije (na primer statistične teste za vse mogoče kombinacije naslednjih možnosti: za povprečja in deleže; za en vzorec, dva neodvisna vzorca in dva odvisna vzorca; za parametrične in neparametrične teste; za enostranske in dvostranske teste, za velike in majhne vzorce ...).
- Spodbujati je treba aktivno učenje (projekti, domače naloge, aktivnosti v predavalnici), saj se študenti največ naučijo, ko nekaj sami delajo, poleg tega pa to vzbuja zanimanje. Pri tem je treba uporabljati realne podatke.
- Uporabljati je treba tehnologijo (simulacije in interaktivne predstavitve), in sicer za zmanjšanje potrebe po računanju (in poznavanju formul) pa tudi za razlago težjih konceptov (recimo vzorčne porazdelitve). Ročno računanje je treba zmanjšati le na tisto, ki je potrebno za boljše razumevanje snovi, podobno pa velja tudi za poznavanje formul (popolnoma se izogibamo formulam za hitrejše računanje). Za računanje uporabljamo čim bolj preproste statistične programe, tako da se lahko osredotočimo na reševanje problemov, koncepte in na interpretacije rezultatov.

Oba vira (Agresti, 2012; Aliaga idr., 2005) te točke razložita precej podrobneje in navajata številna praktična priporočila, ki pa jih tu izpuščamo. Navajamo pa tu, kaj bi morali ob koncu predmeta študenti verjeti in razumeti (zakaj) (Aliaga idr., 2005):

- Podatki so boljši kot anekdote. Zaključki na podlagi dobro zasnovane raziskave (zbiranja (lahko sekundarnih) podatkov in analize) so boljši kot tisti na podlagi (pogosto pristransko) izbranih pričevanj.
- Variabilnost je naravna; mogoče jo je pojasniti (večinoma) in meriti.
- Verjetnostno vzorčenje omogoča posploševanje vzorčnih rezultatov na populacijo.
- Eksperimenti s slučajno razporeditvijo enot omogočajo zaključke v smislu vzročnih učinkov.
- Povezanost ne pomeni vzročnosti. Če sta dve spremenljivki povezani, to še ne pomeni, da ena izmed njiju vpliva na drugo.
- Statistična značilnost ne pomeni pomembnosti (še posebej pri velikih vzorcih).
- Če neki učinek ni statistično značilen (npr. razlika med aritmetičnima sredinama v dveh vzorcih), to še ne pomeni, da učinka ni (se pravi, da je razlika 0) na populaciji.

Sodoben uvodni statistični predmet se mora torej osredotočiti na statistično pismenost in razumevanje glavnih statističnih konceptov in ne na računanje, za kar naj se uporabi ustrezne računalniške programe. Študent mora biti torej sposoben brati in razumeti statistične podatke. Študenta pa mora tudi prepričati, da morajo biti pomembne odločitve (če je le mogoče) sprejete na podlagi dobro načrtovane raziskave, torej ustrezno zbranih in analiziranih podatkov, ne pa na podlagi osebnih prepričanj o stanju določenega fenomena.

Sklep

Namen tega prispevka je bil predstaviti pomen statistične pismenosti v družboslovju, pa tudi razpravljati in podati predloge, kako vsaj nekaj te statistične pismenosti zagotoviti na študijskih programih na FDV. Naš predlog je, da se kot obvezne vsebine za programe na FDV na prvi stopnji ohranijo vsebine, ki jih zdaj pokriva predmet Statistika, saj gre za znanja, ki jih mora imeti vsak aktivni državljani, deloma pa tudi znanja, ki jih mora imeti vsak strokovnjak na svojem področju. Seveda pa je smiselno, da se ob tem osredotočimo predvsem na razvoj osnovne statistične pismenosti in statističnega razumevanja konceptov, ne pa na »recepte« in različne metode, še posebej pa ne na »ročno« računanje mer za najrazličnejše situacije.

Za nekatere programe na FDV to verjetno ne zadostuje, ampak je treba prek dodatnih predmetov, skupaj s predmeti iz metodologije, pri katerih se rešuje konkretne statistične probleme na različnih vsebinskih področjih, nuditi praktične izkušnje razumevanja statističnih podatkov in njihove interpretacije ter poznavanje večjega

nabora metod, pri čemer se ne nujno osredotočamo na metode z računskega vidika, ampak na razumevanje predpostavk metod, kdaj jih lahko uporabimo, njihovih omejitev in na interpretacije rezultatov.

Prepričani smo, da na trgu dela zaposlovalci pričakujejo kompetentne družboslovce, ki vsebinsko razumejo probleme, ob tem pa imajo tudi ideje in znanje, kako s pomočjo analize ustreznih podatkov te probleme naslavljati in reševati. In vloga FDV kot izobraževalne ustanove je v tem, da jim tako znanje ustrezno ponudimo.

Naj sklenemo z mislijo Ruth Carver (Carver, 2013), da imamo kot učitelji v 21. stoletju dolžnost, da študenti usvojijo kompetence statistične pismenosti, ki jih potrebujejo, da preživijo na izjemno konkurenčnem svetovnem trgu dela. Statistična pismenost ne sme biti več razumljena kot kompetenca nekaj izbranih posameznikov, ampak je to osnovno znanje, ki ga je treba začeti razvijati že v zgodnjih letih in nadgrajevati skozi celoten izobraževalni proces.

Literatura in viri

- AAPOR. 2015. AAPOR Code of Ethics. American association for Public Opinion Research. Dostopno prek: https://www.aapor.org/Standards-Ethics/AAPOR-Code-of-Ethics/AAPOR_Code_Accepted_Version_11302015.aspx (19. februar 2016).
- Agresti, Alan. 2012. Teaching Statistics to Social Science Students. Prispevek predstavljen na QM Workshop, 29. junija, Oxford, Velika Britanija. Dostopno prek: <http://www.sociology.ox.ac.uk/materials/documents/qmdocs/agresti%20presentation.pdf> (19.2.2016).
- Aliaga, Martha, George Cobb, Carolyn Cuff, Joan Garfield, Rob Gould, Robin Lock, Tom Moore, in drugi. 2005. Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE): College Report. USA: American Statistical Association. Dostopno prek: <http://it.stlawu.edu/~rlock/gaise/GAISECollege.pdf> (19. februar 2016).
- Ben-Zvi, Dani, in Joan Garfield. 2004. Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking: Goals, Definitions, and Challenges. V *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking*, ur. Dani Ben-Zvi in Joan Garfield, 3–15. Springer Netherlands. Dostopno prek: http://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-2278-6_1 (19. februar 2016).
- Carver, Ruth. 2013. President's Message: Statistical Literacy and the 2013 International Year of Statistics. American Statistical Association. Dostopno prek: <http://www.statlit.org/pdf/2012-ASA-Presidents-Message-Statistical-Literacy.pdf> (19. februar 2016).
- Ferligoj, Anuška. 2015. How to Improve Statistical Literacy. *Metodološki zvezki* 12 (1): 11–24.
- Gal, Iddo. 2002. „Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities“. *International Statistical Review* 70 (1): 1–25.
- Gostiša, Jure. 2011. Nadpovprečna plača za vse? Ne bo šlo! *Finance.si*, 26. april. Dostopno prek: <http://www.finance.si/310455/Nadpovpre%C4%8Dna-pla%C4%8Da-za-vse-Ne-bo-%C5%A1lo> (19. februar 2016).

- Hopfensperger, Patrick, Tim Jacobbe, Deborah Lurie, in Jerry Moreno. 2012. Bridging the Gap Between Common Core State Standards and Teaching Statistics. American Statistical Association.
- Košmelj, Blaženka, Franc Arh, Alojzija Doberšek Urbanc, Anuška Ferligoj, in Matjaž Omladič. 2002. Statistični terminološki slovar. Ljubljana: Statistično društvo Slovenije, Študentska založba.
- Marr, Bernard. 2015. Big Data: 20 Mind-Boggling Facts Everyone Must Read. *Forbes*, 30. september. Dostopno prek: <http://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2015/09/30/big-data-20-mind-boggling-facts-everyone-must-read/> (19. februar 2016).
- Popit, Tanja, Stane Andolšek, Matej Makarovič, Matjaž Poljanšek, in Jožica Virk Rade. 2008. Učni načrt Sociologija. Gimnazija; Splošna, klasična in strokovna gimnazija. Obvezni, izbirni predmet. Let. 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja, Cirila Peklaj, Alenka Kompare, in Jasna Vuradin Popovič. b. d. Učni načrt Psihologija. Gimnazija; Splošna, klasična in strokovna gimnazija. Obvezni predmet. Let. 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Ulrich, Georges-Simon. 2014. Enabling your stakeholders to use statistics. Prispevek predstavljen na Work Session on the Communication of Statistics, 18–20 junij, Geneva, Švica. Dostopno prek: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.45/2014/presentations/G_S_Ulrich_keynote.pdf (19. februar 2016).
- Vehovar, Vasja, Katja Zrim, in Dominik Bašelj. 2016. Pregled fakultet za družbene vede in družboslovnih programov v svetu.
- Wallman, Katherine K. 1993. Enhancing Statistical Literacy: Enriching Our Society. *Journal of the American Statistical Association* 88 (421): 1–8.
- Žakelj, Amalija, Mirjam Bon Klanjšček, Marjan Jerman, Silva Kmetič, Samo Repolusk, in Boštjan Ruter. 2008. Učni načrt. Matematika: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf (19. februar 2016).
- Žakelj, Amalija, Alica Prinčič Roehler, Zvonko Perat, Alenka Lipovec, Vesna Vršič, Boštjan Repovž, Jožef Senekovič, in Zdenka Bregar Umek. 2011. Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf (19. februar 2016).

Kaj pomeni konkurenčni diplomant FDV¹⁰⁹

Marjan SVETLIČIČ

Uvod

Prispevek je razširjena in bolj poglobljena petminutna ustna predstavitev na okrogli mizi Kam po diplomi (več na temo izobraževanja in konkurenčnosti v Svetličič, 2007).

Zakaj sem dobila službo v Union Bank Swiss?

Pred več kot petnajstimi leti sem v Ženevi srečal diplomantko mednarodnih odnosov. Vprašal sem jo, kaj počne. Odgovor: »Dobila sem službo v Union Bank Swiss.« Tisti, ki se malo spoznate na bančništvo, veste, kaj to pomeni v bančništvu. Malo sem bil šokiran, saj, kčeprav sem jo učil mednarodno ekonomijo, vseeno ne bi mogel trditi, da obvlada bančništvo. Zato jo povprašam: »Zakaj si pa bila izbrana med ogromnim številom prijavljenih kandidatov (kar mi je že prej omenila)?« Odgovor: »Po približno pol leta sem to vprašala svoje delodajalce.« Odgovor je bil: »Zato, ker ste bili v svoji predstavitvi prepričljivi, ker ste pokazali širino interdisciplinarnega znanja, dokazali visoko raven komunikativnosti, ker znate štiri tuje jezike, timsko delati in izkazali ste vodstvene sposobnosti.« Dodal je še: »Veste, bančne tehnike vas bomo že naučili v nekaj mesecih, vseh teh vrlin pa se ne da naučiti v kratkem času.« Očitno samo znanje ni dovolj, če ga ne znaš ustrezno predstaviti, če ne znaš tujih jezikov in nimaš komunikacijskih veščin.

Cenjen si ne po tem, kar znaš, ampak po tem, kako znaš to, kar znaš, artikulirati (W. Churchill)

Ta primer dokazuje Churchillovo tezo, da si cenjen po tem, kako si sposoben svoje znanje artikulirati. Dodal bi, kako si ga sposoben uporabljati. Naj bom heretičen; bolje je znati manj, pa to znati artikulirati, uporabiti, kot znati ogromno, pa tega

¹⁰⁹ Za koristne sugestije na prvo različico se zahvaljujem A. Jaklič in B. Udoviču.

ne znati uporabiti, drugih prepričati, da stvari resnično obvladate, da ste sposobni reševati probleme, pred katerimi ste v življenju. Predpogoj sposobnosti artikuliranja znanja je komunikacijska veščina, retorika, sposobnost prepričevanja oziroma udarnega nastopa, ko izkoristiš začetne trenutke nastopa, ko se ustvarja prvi in odločilen vtis. Delodajalci pogosto izpostavljajo, da študentje, če jih prosiš napisati kratko mnenje, predlog amandmaja, napišejo tudi do 10 strani, niso pa sposobni izdvojiti bistva na eni ali celo na pol strani. Po psiholoških raziskavah je odločilnih prvih 7 sekund, morda prva minuta. Prvi vtis je bistven in navadno nepopravljiv. Napačno pa je prepričanje, da se artikulacija nanaša le na besedno komuniciranje. Veliko pomembnejše je nebesedno, celotna pojava, slikovno prikazovanje, ponašanje, kajti uho je le 10 % očesa. Tudi to je znanost, čeprav se njeni zaključki uveljavljajo z veščinami.

»V poslu in življenju ne dobiš tega, kar misliš, da si zaslužiš, ampak to, kar si izpogajaš« (C. Karass)

Izpogajaš pa si lahko, če obvladaš pogajalske spretnosti, tehnike in strategije, če poznaš zakonitosti, ki pri tem veljajo. Porečete – pa saj so to vendar veščine, ki ne sodijo na univerze. Saj to ni znanost. Ni res: vse našteje veščine – sposobnost artikuliranja, prepričevanja, pogajanja – temeljijo na znanstvenih dosežkih, na obsežnih empiričnih raziskavah ter psiholoških in drugih znanstvenih disciplinah (gl. med drugimi; Kahneman idr., 2000¹¹⁰; Cialdini, 1993), če ne naštejemo še veliko drugih strokovnjakov za pogajanja).

Rastoči pomen družbenih veščin (»social skills«) narekuje krepiti te sposobnosti.

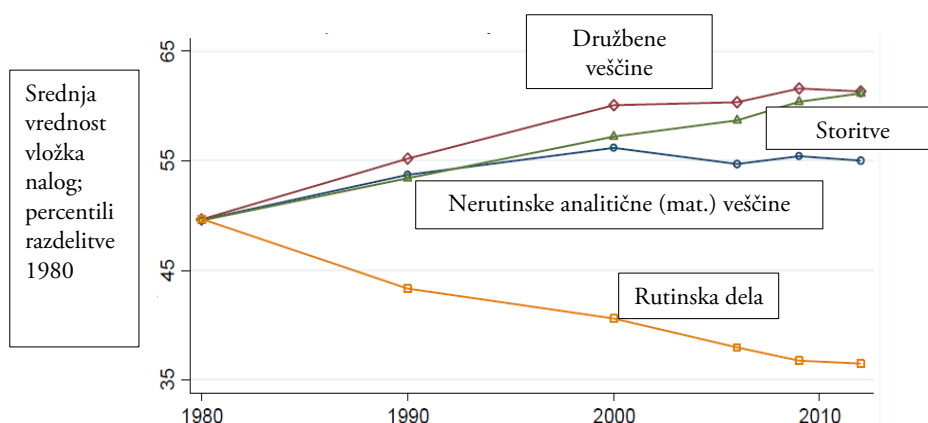
Najnovejše študije NBER (Deming, 2015: 36) jasno pokažejo, »da visoko plačana delovna mesta, ki se težko avtomatizirajo, vse bolj zahtevajo družbene veščine.¹¹¹ Rastoči pomen izhaja tudi iz ugotovitev, da je bilo skoraj vse povečanje zaposlitev po letu 1980 na delovnih mestih, ki so zahtevala veliko družbenih veščin. V nasprotju s tem pa so delovna mesta, ki zahtevajo visoko raven analitičnega in matematičnega znanja pa malo družbenih interakcij, delovna mesta, ki jih je sorazmerno lahko avtomatizirati,

¹¹⁰ Psiholog po izobrazbi, vendar je dobil Nobelovo nagrado leta 2002 za svoj prispevek behavioristični ekonomiki.

¹¹¹ Imamo več definicij družbenih veščin, ki vsebujejo: timsko delo, sposobnost komuniciranja, vodstvene sposobnosti, sposobnosti mreženja, prilagajanje na spremenjene okoliščine, sposobnost prepričevanja in interakcije z drugimi brez nepotrebnih konfliktov.

bistveno zaostajala. Nagrade za rutinska opravila so padle, medtem ko so tiste za tiste, ki so sposobni sodelovati in se prilagajati menjajočim se razmeram, naraščale».

Slika 4: Vrste potrebnih delovnih nalog/veščin v ameriškem gospodarstvu, 1980–2012



Vir: Deming David J. (2015).

Ta analiza potrjuje rastoči pomen mehkih znanj v primerjavi s trdimi. Med njimi pa so že našteje veščine. Tudi najnovejše poročilo WEF (2016: 3) jasno navaja, »da bo industrija bolj povečala povpraševanje po družbenih (prepričevanje, čustvena inteligenca in poučevanje) kot pa po tehničnih veščinah (programiranje ali upravljanje s tehnologijo in nadzorom). Na kratko, tehnične veščine bo treba dopolnjevati z močnimi družbenimi in s sodelovalnimi veščinami.«

Analiza predsedovanja Slovenije Svetu EU leta 2008 je pokazala, da so akterjem najbolj primanjkovalе mehke veščine.

Rang pomembnosti kompetenc za predsedovanje je pokazal, da so bila mehka znanja ocenjena kot daleč najpomembnejša. V prvi vrsti znanje angleškega jezika, nato ustna komunikacijska veščina, sklepanje stikov, timsko delo, pisno komuniciranje, pogajalske spretnosti in šele za tem analitične sposobnosti itn. (gl. Kajnič in Svetličič, 2010: 93). Morda še bolj so takšna znanja poudarili v odgovoru na vprašanje, kaj menijo, da bi bilo pomembno v prihodnjem predsedovanju spremeniti. Če zane-marimo za naš prispevek nepomembne organizacijske spremembe, so na prvem mestu poudarili pogajalske in komunikacijske veščine, nato znanje tujih jezikov in neformalnih stikov ter šele za tem strokovna znanja (Svetličič in Kanjč, 2009: 78). Izpopolnjevanje strokovnih znanj je bilo torej uvrščeno bistveno pod navedenimi veščinami. Te ugotovitve se seveda lahko nanašajo na vsako mednarodno, pa ne le mednarodno delovanje.

Tudi analiza kurikulumov evropskih programov komunikacijskih študij in odgovorov slovenskih študentov je jasno pokazala velik razkorak med željami študentov in ponujenimi programi. Med največjimi razkoraki med ponujenimi programi in želenimi kompetencami so tudi: vodstvene sposobnosti, pogajalske veščine, motiviranje drugih (gl. graf 3: 101, Luthar, Jontes, Trdina, 2013), razumevanje mednarodnega komuniciranja (prav tam, graf 1: 99), izvedba in sposobnost priprave javne predstavitve v angleščini (prav tam: 102).

Predlogi podiplomskih študentov kadrovskega menedžmenta

V okviru predmeta menedžment in globalizacija so študentje (2011) delali seminar-ske naloge na temo, kako okrepiti konkurenčnost izobraževanja na splošno oziroma konkretno diplomantov FDV. Vsak je na vprašanje, kako izboljšati izobraževanje, v cilju okrepitve konkurenčnosti (na primer na FDV) dal 5 predlogov. Odgovorilo je 29 študentov/-k. Pred tem so prebrali članek Svetličič (2007). Le dva sta odgovorila, da je članek vplival na njihove predloge. Zato so njihovi predlogi očitno plod njihovega razmišljanja. Predlagali so naslednje (povzemam iz skupne analize, ki jo je pripravila Sabina Habjan):

1. Več praktičnih in ekonomskih vsebin in povezave teorije s prakso v študijske programe neposredno ter posredno v smislu spodbujanja podjetnosti, inovativnosti in ustvarjalnosti. Če se to poveže z rezultati uvodnega preglednega testa prinesenega znanja teh podiplomskih študentov,¹¹² je to razumljivo. Študentje menijo, da so zdaj programi preveč teoretično naravnani.
2. Bistveno povečati internacionalizacijo s povečanjem števila tujih študentov in profesorjev pri nas ter še več napotovanja naših študentov in profesorjev v tujino ter uvajanje predmetov v angleščini.
3. Dvigniti pedagoško raven predavanj profesorjev s stalnim izobraževanjem pa tudi tako, da se njihove plače odvisne od kakovosti predavanj (variabilni del plače).

¹¹² Testa leta 2011 in 2010 kažeta zelo šibko temeljno znanje ekonomije in osnov razmišljanja.

a) Le 5 od 75 respondentov je znalo ločiti med konkurenčnostjo in konkurenco (morali so popravljati napačne citate iz medijev, ki so to mešali).

b) Le 50 % jih ve, kaj je konkurenčnost.

c) Le 65 % jih ve, kaj je produktivnost.

d) Le 50 % jih zna izračunati donos kapitala, če vložiš 100 € in zaslužiš 15 €.

Podobne rezultate dajejo tudi podobni testi z drugimi študenti in celo med kandidati za diplomatske službe. Tudi Rugelj je pokazal, da kandidati ne znajo uporabljati znanja, ki ga pridobijo v šolah in na univerzah (Manager, 2007).

4. Povečati pomen mehkih vsebin¹¹³ v programih (komunikacijske veščine, javno nastopanje, pogajanja) in modernizirati način njihovega podajanja.
5. V pedagoškem procesu posvečati več pozornosti/teže usvajanju in utrjevanju temeljnih znanj in njihovi aplikaciji pri reševanju praktičnih problemov (prigodki, simulacije, kritična obravnava problemov ...). Študenti imajo veliko enciklopedičnega in premalo temeljnega znanja ter njegove aplikacije pri reševanju problemov.
6. Povečati fleksibilnost študijskih/izobraževalnih programov (spremembe v vsebinah in načinih poučevanja; hitrejši odziv oz. prilagajanje učnega načrta glede na aktualne problematike, dogajanja v svetu; možnost izbire profesorjev).

Analiza oz. predlogi so bili posredovani vodstvu FDV in sociološki katedri v vednost in delovanje.

Ni konflikta med teorijo in veščinami

Velika večina razpravljavcev je na posvetu izpostavljala, da je treba v programih FDV imeti več teorije in da se mora dvigniti kakovost izobraževanja. Niti eno niti drugo ni sporno, čeprav je treba definirati, kaj je to teorija in kaj kakovost. Teorija ni spoznavanje različnih avtorjev, ampak razumevanje družbenih zakonitosti. Teorije nastajajo z opazovanjem prakse in skušajo v njej videti zakonitosti. Kakovost poznavanja teorij je sposobnost njihove uporabe v pojasnjevanju družbenih pojavov ter njihova uporaba pri razreševanju problemov, ki pri tem nastajajo. Ni naštevanje, kaj je rekel »Aristotel ali Ricardo«, ampak kako lahko njune ugotovitve prispevajo k razumevanju stvari okrog nas in kako z njihovo pomočjo lahko rešujemo probleme. Direktorji pravijo, da je preverjena teorija najboljša praksa. Teorija oplaja prakso in praksa teorijo. Tak ustvarjalen, vzajemen odnos je nujen tudi zaradi spremenljivosti in nepredvidljivosti dogajanj v svetu tektonskih sprememb, ki jih lahko rešujemo le s pomočjo interdisciplinarnih pristopov.

Izhajajoč iz analize podiplomskih študentov in na osnovi dolgoletnih izkušenj, velja poudariti, da je slabost prav v tem, da študentje poznajo brezštevne teorije in avtorje, da pa njihovih dognanj ne zanjo uporabiti. Poleg tega iz množice znanj ne znajo izluščiti bistvenega in tega obvladati tako, da so ga sposobni uporabiti v vsakem trenutku, tudi sredi noči ali med »igranjem nogometa«. Na posvetu sem dal primer svojega profesorja matematike, ki je, vsakič, ko me je videl igrati nogomet pod njegovim oknom (stanovali smo tako blizu), naslednji dan vprašal. Poudaril je: »Pitagorov izrek moraš znati tudi, ko te ga vprašam sredi nogometne igre«. Vsak profesor bi si

¹¹³ Njihov povečan pomen potrjujejo tudi mednarodne raziskave in zahteve delodajalcev. Razpisi za zahtevnejša delovna mesta v mednarodnih organizacijah jim dajejo prvovrsten poudarek (temelji na analizi razpisov pri nas in v Economistu).

moral zadati za nalogo, da mora študente naučiti vsaj 10 »Pitagorovih izrekov« na svojem predmetu, da bi bistvena znanja znali uporabljati kadar koli in kjer koli, tudi sredi noči. Seveda je dobro, da poznajo še kakšne druge podrobnosti, toda bistveno je znati najpomembnejše in to znati uporabljati takrat, ko je to potrebno, imeti vedno na koncu jezika, takoj opaziti kjer koli, če kaj ni skladno s temi bistvenimi ugotovitvami. »Opombe« ni nujno poznati, bistvo pa. Brez bistvenih spoznanj se ne more diplomirati. Ta ne bi smela biti v glavi le na izpitu, ampak tako globoko uko-reninjena, da se jih ne more pozabiti. Ponavljanje in uporaba tega že na predavanjih (praktični primeri) bi k temu prispevala.

Če hočemo doseči to, pa je treba slediti Konfuciju, ki pravi: slišim in pozabim, vidim in si zapomnim, naredim in razumem. To pomeni uveljaviti spremembe, ki jih predlagajo študentje in ki jih narekuje pedagogika. Več primerov iz prakse, več simulacij in ilustracij. Za to in v življenju na splošno pa so potrebne veščine. Tudi te so seveda utemeljene na znanstvenih dognanjih (psihologija, sociologija, trženje ...). Komuniciranje idej, prepričevanje, retorika, udarno nastopanje so torej le na prvi pogled samo veščine. So znanost in umetnost. Zato bi morala biti predavanja neke vrste zgodbe, predstave, ki navdušujejo, nas involvirajo, ne le informirajo.

Konkurenčni študentje so rezultat konkurenčnih programov in profesorjev

Izhajajoč iz definicije konkurenčnosti,¹¹⁴ bi bil konkurenčen diplomat FDV tisti, ki bi svoje znanje lahko unovčil na trgu dela za primerno plačilo in s tem prispeval k rasti BDP in tudi sicer razvoju družbe po kakovostnih merilih razvoja.

Konkurenčen si lahko tako, da si cenejši ali pa da si boljši od drugih po kakovosti izdelkov ali storitev, da je ponudba »storitev« boljša od konkurence. Oboje predpostavlja, da si takšne vrline sposoben udeležiti v praksi, da si sposoben znanje uporabiti. Usmeritev na cenovno strategijo krepitev konkurenčnosti ni dobra strategija, saj bi pomenila, da bi se moral diplomant zadovoljiti z nizko plačo. Druga je strategija diferenciacije, po kateri se dviguje kakovost izdelkov, v našem primeru storitev, jim daješ višjo dodano vrednost, si boljši od konkurence.

¹¹⁴ Najsplošnejše rečeno, je konkurenčnost sposobnost prodajati izdelke ali storitve z dobičkom, »tudi iznad tega, kar prispeva rasti BDP danes in jutri« (za zadnje dopolnilo gl. Aiginger idr., 2013). <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/CR-06-2015-0052>). Je sposobnost ponuditi izdelke ali storitve, ki zadovoljujejo standarde kakovosti lokalnih trgov in svetovnega trga po konkurenčnih cenah, tako da ponudniki pri tem zaslužijo dovolj za uporabo svojih virov pri njihovi proizvodnji. Po Krugmanu je konkurenčnost v bistvu produktivnost (1994). Nekateri govorijo tudi o *kvalitetnostni* konkurenčnosti (Fagerberg, 1988; Aiginger, 1997, 1998, 2006).

Ker so diplomanti »izdelki« podjetja, v našem primeru FDV, so ti »izdelki« konkurenčni, če je podjetje/FDV – njegovi programi in profesorji – konkurenčno. Krepijo se namreč dokazi, da je *kakovost učiteljev* poleg tega, kar učenci prinesejo s seboj v šolo (sposobnosti in zavzetost, družina in splošno okolje, iz katerega izhajajo), ključna sestavina dobrih izobraževalnih rezultatov (gl. OECD, 2005: 2). Konkurenčnost »firme« je odvisna tudi od njej lastnih faktorjev¹¹⁵ (v našem primeru od kakovosti profesorjev in drugih pogojev za študij, financ), okolja, od konkurence drugih fakultet, kar žene naprej, terja stalno inovativnost in dvigovanje kakovosti) in pogojev povpraševanja, če se zadržimo na glavnih elementih Porterjevega diamanta konkurenčnih prednosti. Sofisticirani porabniki (v našem primeru zaposlovalci) zato prispevajo h krepitvi konkurenčnosti diplomantov, če se njihove zahteve upoštevajo. Upoštevajmo, da je v praksi tudi veliko znanja, da ga je treba videti in to skušati teoretično posploševati. Konkurenčnost diplomantov je tako odvisna tudi od ravni razvoja gospodarstva in ustanov, v katerih se ti zaposlujejo. Čim zahtevnejši so ti¹¹⁶, tem boljši bi morali biti diplomanti in programi, ki jih »proizvajajo«. Velja pa tudi nasprotno – čim boljši so diplomanti, boljše je gospodarstvo oziroma porabniki znanja. Kavzalnost teče v obe smeri.

Delojemalci danes dajejo večji pomen *dejanskim kompetencam* kot formalni izobrazbi, ker imajo slabe izkušnje s stopnjo in sposobnostjo diplomantov uporabiti v šolah pridobljeno znanje. Izobraževalni sistem je prenatrpan z množico znanj, prepogosto enciklopedičnih, ki jih je s pritiskom na miško mogoče danes dobiti v sekundi na medmrežju, ne daje pa ustreznega poudarka temu, *kako, zakaj in kdaj* se to znanje uporablja (Svetličič, 2007: 16). Angleški delojemalci so v nedavni anketi na primer povedali, da jih kar 40 % najbolj ceni komunikacijske spretnosti, delovno etiko 39 %, osebnostne značilnosti 32 %, medtem ko so formalni pismenosti pripisali le 26 %, računanju 22 % in formalni izobrazbi le 25 % (gl. KPMG News, 21. 8. 2006). V tej luči, torej upošteva faktorje pogoje, so diplomanti FDV konkurenčni, če so konkurenčni njihovi programi in profesorji. Tudi profesorji se moramo vprašati, ali smo po storitvah, ki jih nudimo, konkurenčni v primerjavi z drugimi doma in v tujini (torej v svetovnem merilu), kakšni so kakovost poučevanja in rezultati raziskav. Če profesor nima dobrih ocen študentov (pedagoška kakovost), če nima dobrih objav, ni konkurenčen in težko je pričakovati, da bodo njegovi študentje konkurenčni. Z drugimi besedami to pomeni: če svojih storitev ni sposoben prodati na trgu dela (drugim fakultetam, ustanovam, podjetjem), se mora vprašati, ali je konkurenčen. Če ni, je treba nekaj ukreniti. V podjetjih se to naredi tako, da se ustvarja nove izdelke ali

¹¹⁵ Porterjev diamant konkurenčnih prednosti sestavljajo: faktorski pogoji, konkurenca na trgu in strategija firm, pogoji povpraševanja in povezane dejavnosti (Porter, 1990).

¹¹⁶ Analiza 90 držav je poudarila pomen tehnologije in povpraševanja za konkurenčnost (Fagenberg idr., 2007).

storitve (programi), išče druge kupce na drugih trgih (internacionalizacija) ali spremeni strategijo (realizacija programa, načini poučevanja ...). Zadnje pa lahko zahteva nove sposobnejše strokovnjake, ki so to sposobni storiti, če prejšnji tega niso znali.

Preden, kolegice in kolegi, vehementno kritiziramo razmere na univerzi/fakulteti, bi se morali vprašati, kaj je naša alternativa, kje lahko svoje znanje še prodamo. Če te ni, se moramo vprašati, ali je vse v redu s tem znanjem ali z načinom njegovega podajanja, kajti naloga profesorjev ni le podajanje in razvoj znanja ter njegov prenos v okolje, ampak tudi navdušiti študente za svoj predmet. Vsako predavanje bi moralo spodbuditi razmišljanje, kreativnost in kritičnost. Konkurenčnost je tudi prisotnost želje po izboljševanju, ki jo je treba vzgajati. In začeti je treba pri profesorjih. Konkurenčnost (ki jo načrtujemo z »benchmarkigom«¹¹⁷) je sistematično primerjanje procesov ustvarjanja in rezultatov (v primerjavi z uspešnimi, najboljšimi). Pedagoškim pristopom in načinu podajanja snovi je treba posvetiti bistveno več pozornosti kot do zdaj¹¹⁸. Izvrsten znanstvenik, ki ne zna dobro artikulirati svojega znanja, ki ne zna navdušiti, ki ne zna ponazarjati na praktičnih primerih, je slab pedagog.

Sklepno razmišljanje

»Najpomembnejši moto vsakega izobraževanja je, če povzamem misel S. Strange (1998):

- Trdo delaj in študiraj, toda ne sprejmi vsega, kar trdijo politične ali akademske avtoritete.
- Ne zaupaj ideologijam, toda spoštuj dokaze.
- Izogibaj se sledenju čredi in zaupaj lastni presoji ter se zavzemaj za svoje ideje.
- Za svobodo vse to početi je tisto, za kar se morajo boriti in kar morajo čuvati univerze kot najbolj ljubosumni čuvarji.«

Čas za spremembe je tu, kajti »zmagovalci naredijo prave stvari v pravem trenutku« (Sun Cu).

Izobraževanje naj v prihodnje pripomore k oblikovanju ljudi, ki ne bodo samo opazovali, kaj se dogaja okrog njih ali se temu čudili, ampak bodo akterji spreminjanja sveta« (povzeto po Svetličič, 2007: 243–244).

¹¹⁷ »Benchmarking« je proces učenja, pri katerem ugotovimo in uresničimo izboljšave.

¹¹⁸ C. Calhoun, direktor London School of Economics, »zagovarja povezovanje znanstvenih disciplin in spodbujanje kakovostnega poučevanja, ki bi moralo biti za akademske ustanove najmanj enako pomembno kot število in citiranost strokovnih objav« (Kučič, 2015: 14).

Literatura in viri

- Aiginger, Karl (1998): »A framework for evaluating the dynamic competitiveness of countries«, *Structural Change and Economic Dynamics*, Vol. 9 No. 2, pp. 159–188.
- Aiginger, Karl (2000): »Europes position in quality competition«, Background report for European Competitiveness Report, DG Enterprise Working Paper, European Commission, Brussels.
- Aiginger, Karl (2006): »Competitiveness: from a dangerous obsession to a welfare creating ability with positive externalities«, *Special Issue on Competitiveness, Journal of Industry, Competition and Trade*, 6, pp. 161–177.
- Cialdini, Robert (1993): *The Psychology of Persuasion*, Revised Edition, New York, Harper Collins, 320 str.
- Deming David J. (2015): *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market* NBER Working Paper No. 21473 August 2015, <http://www.nber.org/papers/w21473.pdf>
- Fagerberg, Jan Ernst, Srholec, Martin and Knell, Mark (2007): »The competitiveness of nations: why some countries prosper while others fall behind«, *World Development*, Vol. 35 No. 10, pp. 1595–1620.
- Fagerberg, Jan Ernst (1988): »International competitiveness«, *Economic Journal*, Vol. 98 No. 391, pp. 355–374.
- Fagerberg, Jan Ernst (1994): »Technology and international differences in growth rates«, *Journal of Economic Literature*, Vol. 33 No. 3, pp. 1147–1175.
- Goldstein Noah J. and Robert Cialdini 2009. *Yes! 50 Scientifically Proven Ways to Be Persuasive* Paperback –Free Press, New York.
- Kahneman, Daniel, & Tversky, Amos (Eds.) (2000): *Choices, values and frames*. New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, Daniel (2011): *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, New York, ISBN 978-0374275631. (Reviewed by Freeman Dyson in *New York Review of Books*, 22 December 2011, pp. 40–44.)
- Kajnič, Sabina in Svetličič, Marjan (2010): *What it Takes to Run an EU Presidency: Study of Competences in Slovenia's Public Administration*. *Halduskultuur – Administrative Culture*, 11(1), 84–109.
- KPMG, (2006): *UK employers seek school-leavers with soft skills*. KPMG News, 21. avgust 2006. Dostopno prek <http://www.onrec.com/news/news-archive/uk-employers-seek-school-leavers-with-soft-skills-finds-quarterly-cipdkpmg>, 5. 5. 2016
- Krugman, Paul (1994): »Competitiveness: a dangerous obsession«, *Foreign Affairs*, Vol. 73 No. 2: 28–44.
- Kučič, Lenart (2015): *Človeška družba ni nekaj naravnega in prihodnost ni določena naprej*. Intervju z C. Calhoun-om, *Delo*, Sobotna priloga, Ljubljana, 21. nov.:14–15.
- Luthar, Breda, Jontes, Dejan, Trdina, Andreja (2013). *Pričakovanja študentov komunikologije, kulturni kapital in kurikularni problemi*. *Teorija in praksa*, mar.–apr. 2013, letn. 50, št. 2, str. 376–396.

- Manager (2005), Častnik Finance, Ljubljana, 12. april, manager@finance-on.net.
- OECD, (2005): Teachers Matter; Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Overview. Paris.
- Porter, E. Michael (1990): The Competitive Advantage of Nations, Free Press, New York, NY.
- Strange, Susan (1998). I Was Never Meant to be an Academic. V: J. Kruzel (ur.) in J. N. Rosenau, James (ur.), Journey through world politics; Autobiographical reflections of thirty-four academic travelers. Lexington, MA: Lexington Books.
- Svetličič, Marjan (2007): Izobraževanje in konkurenčnost gospodarstva. V Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave, (ur.) Anton Kramberger in Samo Pavlin, 214–47. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Svetličič, Marjan in Sabina Kajnč (2009): Neformalni viri vpliva v EU: trda in mehka znanja ter učinkovitost slovenske državne uprave v času predsedovanja Svetu EU. Družboslovne razprave 25 (61): 59–79.
- WEF 2016. The Future of Jobs, Executive Summary, January, 12 str.. http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf

IV.
RAZVOJ ZNANJA, PODROČIJ,
DISCIPLIN IN ZNANOSTI

Kurikularne in disciplinarne dileme v komunikologiji¹¹⁹

Dejan JONTES, Breda LUTHAR, Andreja TRDINA

Besedilo obravnava kurikularne, epistemološke in disciplinarne dileme v komunikologiji v luči radikalnih tehnoloških, družbenih, ekonomskih in kulturnih sprememb, ki so v zadnjih dveh desetletjih redefinirale osrednji objekt preučevanja – medije. V prvem delu na kratko opredelimo konflikte in notranje delitve discipline/področja ter obravnavamo vprašanje negotovega disciplinarnega položaja komunikologije oz. medijskih in komunikacijskih študij. V tem kontekstu v drugem delu obravnavamo tudi pričakovanja študentov komunikologije na ljubljanski univerzi in njihova stališča glede študijskega programa. Pri tem nas zanima predvsem položaj teorije v kurikulumu in vedno bolj izrazita zahteva po bolj praktičnem/poklicnem ali »vokacijskem« usmerjanju izobraževanja ter različne zahteve in presoje študentov glede na njihov družinski kulturni kapital.

Ključni pojmi: komunikološki kurikulum, medijske študije, komunikologija, teoretično : praktično usmerjeno izobraževanje, kulturni kapital

Uvod

Potekajoča prenova programov na Fakulteti za družbene vede ponuja priložnost za temeljit premislek o kurikulumu v komunikologiji in medijskih študijah ter o epistemoloških in discipliniranih dilemah pa tudi z njimi povezanim temeljnim vprašanjem, kako poučevati (in raziskovati) medije in komuniciranje. V zadnjih letih je prišlo do tako radikalnih sprememb medijske proizvodnje, porabe in medijskih tekstov, da to dodatno zapleta razmislek o kurikulumu in povezanosti medijskih študij z drugimi družboslovnimi in s humanističnimi disciplinami. Turner npr. poudarja,

¹¹⁹ Zgodnejša različica tega besedila je bila leta 2013 objavljena v Teoriji in praksi (Luthar, Jontes, Trdina, 2013).

da je, čeprav preučevanje medijev in komuniciranja nikoli nista bila v domeni ene same discipline, obstajal vsaj konsenz, kaj je predmet preučevanja. Tehnološke, družbene, politične in kulturne spremembe v zadnjih petnajstih letih so tudi ta konsenz postavile pod vprašaj, saj so se radikalno spremenile produkcija, distribucija in poraba medijev. Tradicionalni pristopi k preučevanju medijskih tekstov, občinstva in politične ekonomije tako ne zadoščajo več. Ali kot pravi Turner (2016: 32): »Če so mediji izumljeni na novo (»re-invented«), če torej nimajo več v prvi vrsti le mediacijske vloge, ampak imajo svoje lastne interese in uporabe moči, če so se preoblikovale rabe medijev, ki postajajo vedno bolj hibridne ob nastajanju vedno novih platform in če so mediji danes vedno bolj celostno, toda tudi bolj raznoliko vpeti v strukture vsakdanjega življenja, v strukture običajnega in rutinskega, je jasno, da je treba preučiti, kaj to pomeni za proizvodnjo kulture in formacijo družbenega. Medijske in kulturne študije morajo nujno premisliti naše razumevanje ustroja in delovanja medijske moči.«

Komunikologija in preučevanje komuniciranja sta bila sicer že vse od svojih začetkov po svoje v identitetni krizi, saj so bili zanju značilni številni teoretski spori in konflikti. Sam »ustanovitelj« komunikologije je področje označil kot »eno najbolj živahnih križišč«¹²⁰ v preučevanju človeškega vedenja, ki so ga »mnogi prečkali, a so se le redki na njem pomudili« (Schramm, 1963: 1–2). Izvori raziskovanja komuniciranja segajo v zgodnje dvajseto stoletje in so zelo povezani z razvojem množičnega komuniciranja, čeprav so se naloge preiskovanja zmožnosti in učinkov novih množičnih medijev takoj lotile že obstoječe vede, posebej politologija, socialna psihologija in sociologija. Področje se je najbolj razvilo v ZDA in njegovo evropsko zgodovino večina zgodovinskih refleksij interpretira kot prilagoditev dominantne ameriške paradigme v letih po drugi svetovni vojni. V večini evropskih držav je komunikologija postala institucionalizirana med letoma 1975 in 1990, čeprav je seveda raziskovanje medijev in komuniciranja potekalo vsaj od sredine stoletja naprej (McQuail, 2009: 282–283).

Kot bomo skušali pokazati v nadaljevanju, je edini konsenz v komunikologiji, da obstaja pomanjkanje konsenza o disciplinarni identiteti, skupni kanonični literaturi in skupni zgodovini. Toda kaj ta nestabilnost področja/discipline pomeni za univerzitetne programe komunikologije ali medijskih in komunikacijskih študij, za oblikovanje komunikološkega kurikulumu ter za pričakovanja študentov in potencialnih zaposlovalcev? V tem kontekstu nejasne disciplinarne identitete in disciplinarnih dilem nas bodo v tem besedilu zanimala pričakovanja študentov komunikologije na ljubljanski univerzi od komunikološkega kurikulumu in njihove »potrebe«.

¹²⁰ Morda je še bolj povedna Petersova primerjava, v kateri pravi, da je komuniciranje »preučevano v diaspori«, saj je, če ga definiramo v širšem smislu, kot otočje razsejano po univerzi (Peters, 1993: 133–4).

V drugem koraku pa nas bo zanimalo, kako se ta pričakovanja razlikujejo glede na spol oz. starost študentov pa tudi glede na njihov razred, merjen tukaj le z izobrazbo staršev. Pri analizi napetosti med tem, kaj kurikulumi ponujajo in kaj študentje pričakujejo, se naslanjamo na anketne podatke mednarodnega projekta *Curriculum Development in Communication Sciences* (CDCS), v katerem so sodelovali tudi raziskovalci Katedre za medijske študije Fakultete za družbene vede. Predvsem nas bo zanimala vedno bolj izrazita zahteva po bolj praktičnem/poklicnem ali »vokacijskem« usmerjanju izobraževanja na področju komunikologije, tudi v povezavi z rezultati projekta CDCS o pričakovanjih študentov komunikologije. S tega vidika se torej v tem članku lotevamo analize pričakovanj in interpretacije predpostavk, na katerih ta pričakovanja temeljijo pri študentih komunikologije v Sloveniji.

Disciplinarna trenja na področju preučevanja komuniciranja in medijev

Že pogled v *International Encyclopedia of Communication* (Donsbach, 2008) pokaže, kako je področje raziskovanja (in poučevanja) komunikologije ne le raznoliko, ampak tudi konfliktno in obsega vse od kognitivnega procesiranja informacij, analize medijskih učinkov, oglaševanja, novinarstva, politično-ekonomskih analiz komunikacijskih institucij do kulturnih/medijskih študij in retorične ali diskurzivne analize. Samo področje komuniciranja je torej izrazito diverzificirano glede epistemologije in metodologije, teorije, objekta preiskovanja in raziskovalnih vprašanj, ki si jih zastavlja.¹²¹ Že ko se je nekje v sedemdesetih zdelo, da se je v petdesetih letih preučevanje komuniciranja konsolidiralo v komunikologiji kot družboslovni disciplini, s svojo dominantno paradigmo, z raziskovalnimi programi, institucionaliziranimi univerzitetnimi programi, s kanoničnimi besedili, standardnim metodološkim repertoarjem, standardnim kurikulumom, profesionalnimi organizacijami in z naborom revij, je bila ta dominantna paradigma postavljena pod vprašaj, saj se je področje pod vplivom (post)marksizma, poststrukturalizma, lingvističnega obrata, konstruktivizma, kulturnih študij itn. začelo odpirati. Funkcionalistična in politično konservativna »dominantna paradigma« je dobila torej alternativo v kritični teoriji, marksizmu in v kulturnih študijah v osemdesetih letih. Ta »kritični obrat« in »kulturni obrat« sta dala novo energijo področju, čeprav Hardt ugotavlja (1998: x), da je bil v tem času

¹²¹ O tem govori že poimenovanje objekta raziskovanja, ki kaže na epistemološke razlike tudi takrat, ko se različni pristopi v okviru »komunikologije« lotevajo istega predmeta preiskovanja, kot npr. v dvojicah: komunikacijski sistemi oz. kulturne industrije, sporočanje in vsebina : reprezentacija in besedilo ali diskurz, javnost oz. občinstvo, učinki oz. interpretacija ali recepcija itn. Hkrati pa v komunikologiji nikoli ni bil razrešen razkorak med medosebnim in množičnim/medijskim komuniciranjem. Gl. npr. Livingstone (2005) o razmerju med konceptom občinstva oz. javnosti.

kritični pristop k preučevanju komuniciranja in medijev še vedno na obrobju discipline. Dominantna paradigma se je sicer zavzemala za tesnejšo zvezo med preučevanjem medosebnega komuniciranja in množičnega komuniciranja, toda njena osrednja identiteta empirične družboslovne znanosti je bila kriva za marginalizacijo kritičnih in kulturoloških/humanističnih študij, ki so tako močno vstopile na to področje (gl. npr. Craig, 2008: 10).

Rezultat destabilizacije dominantne paradigme je vsaj en legendarni poskus konsolidacije in nekaj podobnih poskusov v desetletju po tem: leta 1983 je izšla tematska številka revije *Journal of Communication*, naslovljena kot »Vrenje v polju«. »Vrenje« je bilo po Craigovi interpretaciji (2008: 684) reakcija na revolt kritičnih kulturnih študij in postmarksizma oz. politične ekonomije proti uveljavljeni tradiciji funkcionalističnega raziskovanja množičnega komuniciranja.¹²² Deset let pozneje sta pri isti reviji izšli še dve zaporedni številki z naslovom »Prihodnost polja«. V tem desetletju pa je spor potekal znotraj kritičnega tabora, saj je leta 1995 izšla tematska številka revije *Critical Studies in Mass Communication* (zdaj *Critical Studies in Media Communication*), posvečena predvsem nesoglasjem med taborom kulturnih študij/medijskih študij in taborom politično-ekonomskega pristopa h komuniciranju, dve leti pozneje pa izide še zbornik, ki sta ga uredila M. Ferguson in P. Golding (1997), razprava pa prav tako poteka predvsem znotraj kritičnega tabora med politično ekonomijo in kulturnimi študijami.

V naslednjih petnajstih, dvajsetih letih se je področje medijskih in komunikacijskih študij neverjetno razširilo v mednarodnem kontekstu in tudi v Sloveniji; Nordenstreng (2004: 4) ugotavlja, da sta podobno ekspanzijo doživela le še računalništvo in biomedicina. Rast je po svetu in pri nas prinesla nove probleme, vprašanje disciplinarnega statusa komunikologije pa je ostalo nerešeno. Dve intelektualni tradiciji, na katerih so sodobne medijske in komunikacijske študije utemeljene – družboslovna in humanistična –, še vedno obstajata druga ob drugi bolj kot druga z drugo, čeprav pogosto v okviru istih univerzitetnih oddelkov. Že raznovrstno poimenovanje vede, študijskih in raziskovalnih programov, oddelkov in kateder govori o nerazrešenih vprašanjih statusa področja oz. discipline: komunikologija, medijski študiji, medijske študije, komunikacijske študije (»communications, communication science, communication research, media studies« in najpogostejša »communication studies«). Medtem ko komunikologija predpostavlja obstoj konsenzualne disciplinarne identitete s skupno zgodovino, »študiji« ali »študije« implicirajo, da imamo opravka z interdisciplinarnim področjem raziskovanja, ne pa s homogeno disciplino.

¹²² V minucioznih slovenskih razmerah, v katerih pogosto »šolo« ali »paradigmo« zastopa en človek, bi lahko dejali, da je to trenutek, ko štafeto raziskovanja komuniciranja na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo od Franceta Vrega prevzame Slavko Splichal. Komunikologija se takrat poučuje še znotraj novinarskega programa.

Podobno kot sta se leta 1959 v znani razpravi takrat še o »množičnem komuniciranju« spraevala Berelson in Schramm, se trideset let po »Vrenju v polju« protagonisti še vedno sprašujejo, ali je komunikologija ali medijske in komunikacijske študije disciplina ali le področje, polje preiskovanja. Leta 2004 Nordenstreng ugotavlja, da lahko govorimo le o področju, ne pa o disciplini. Craig (2008: 675) pa se štiri leta za tem še vedno sprašuje, ali je komuniciranje a) le nominalni koncept, ki ohlapno povezuje sicer nepovezane discipline in poklice; b) interdisciplinarno področje, na katerem je napredek mogoč le s tesnim sodelovanjem in sinergijo med sicer ločenimi disciplinami, ki sestavljajo to področje; c) ali je kljub navidezni fragmentaciji preučevanje in poučevanje komuniciranja vsaj potencialno ločena intelektualna disciplina ali morda vse troje.

Če pustimo ob strani imperative, ki izhajajo iz načina financiranja raziskovanja in poučevanja in zahtevajo disciplinarno institucionalizacijo, se sprašujemo, ali ne bi bilo z vidika kreativnosti morda bolje, da področje komuniciranja ni disciplinarno institucionalizirano in tako ločeno od drugih družbenih in humanističnih ved? Peters npr. že leta 1986 pravi, da je institucionalizacija komunikologije kot discipline povzročila njeno intelektualno osiromašenje (gl. tudi Beniger, 1990). V isti smeri poskušata najprej Carey (1975, 1988) in potem Rothenbuhler (1998) skozi ritualno razumevanje komuniciranja in konceptualizacijo rituala kot simbolno strukturirane sestavine praktično vsakega družbenega delovanja (spet) odpreti komunikologijo drugim družboslovnim in humanističnim disciplinam. Če je večina komuniciranja ritualne in ne instrumentalne ali transmisijske, torej sporočevalne narave – celo dnevne novice so pretežno ritualne narave in informiranje igra pri družbeni vlogi novice manj pomembno vlogo¹²³ – to posledično pomeni, da je komunikologija ključnega pomena za družbeno teorijo na splošno in za ključna družbena vprašanja. Če ne razumemo komuniciranja le kot sporočanja, ampak vidimo ritualno v komuniciranju, se naša pozornost posledično namreč premakne na komunikativno/ritualno v družbenem delovanju na splošno. Tesna povezanost komunikologije s sociologijo, antropologijo itn. je torej na dlani.

Tradicionalni razcep na administrativno in kritično raziskovanje in vkopani položaji

Drugi najpomembnejši razcep, ki določa preučevanje in poučevanje komuniciranja, je razcep na dva glavna tokova: administrativnega (o katerem se po navadi govori

¹²³ Tudi njihova kulturna in politična moč izhaja prav toliko iz njihovega ritualnega aspekta in njihove ključne vloge v ritualizaciji v družbi kot iz njihove sporočevalne narave. Kritika medijev in kritika njihove politične moči je torej širša od funkcionalistične predpostavke, implicirane tudi v veliko kritičnih analizah medijev, da mediji reproducirajo ideologijo, katere vir je neke zunaj medijev (npr. pri politični ali korporativni eliti).

kot o pozitivističnem ali celo empiričnem in se odvija za specifično organizacijo, korporacijo, ki raziskovanje plača), ter kritičnega (Lazarsfeld, 1941/2004). Ta razkol je v epistemoloških samorefleksijah in zgodovinskih pregledih razvoja komunikologije tako vseprisoten, da je pravzaprav konstitutiven za identiteto »področja«. Kot meni Splichal, administrativno raziskovanje odraža osredinjenost na specifične, merljive, posamezne ter kratkoročne značilnosti stališč in vedenj, posebej na učinke (množičnega) komuniciranja. Raziskovalce torej ne zanimajo vrednote, ki generirajo raziskovalni problem, niti družbene implikacije njihovega raziskovanja. Kritični pristopi pa, nasprotno, prevprašujejo izhodiščne vrednote in politična stališča (Splichal, 1988: 12). Smythe (1984: 205) poudarja, da se administrativni in kritični pristop razlikujeta, prvič glede na tip problemov, ki si jih izbereta za preučevanje, in drugič v vrsti metod, ki jih uporabljata pri raziskovanju, in tretjič v ideoloških predispozicijah raziskovalcev, ki kritizirajo ali poskušajo spremeniti obstoječi red ali pa ga okrepiti. Izvorno je bil kritični pristop v glavnem omejen na Frankfurtsko šolo, pozneje pa so mnogi drugi avtorji prispevali k kritičnemu pristopu s pozicije politične ekonomije ali pa kulturnih študij. V tem kontekstu konfrontacije med kulturnimi študijami in »dominantno paradigmo« (prevladujočim tokom ameriškega raziskovanja množičnega komuniciranja) so se razvile medijske študije. Vprašanje je sicer, ali je še danes smiselno samorefleksijo komunikologije utemeljevati na razcepu med Adornovo kritično teorijo in Lazarsfeldovim empiričnim »administrativnim« raziskovanjem v službi interesa kulturnih industrij, torej na delitvi izpred več kot sedemdeset let, in v koliko ni ta razcep dobil nove oblike in potrebuje novo poimenovanje. Ali kot prosto dušno pravi Gitlin (2009: 136), »... zame ni ključno razlikovanje med kritičnim in administrativnim, ampak med poglobljenim in površnim – celostnim in omejenim«. Peters in Simonson (2004: 85) prav tako menita, da historična moralna drama iz zgodovine raziskovanja komuniciranja in medijev o konfliktu med Lazarsfeldom in Adornom oz. Frankfurtsko šolo ter obravnava obeh kot dveh polarnih nasprotij spregleda tesno povezanost med t. i. kritičnim in administrativnim raziskovanjem kljub jasnim stilističnim in metodološkim razlikam. Administrativno raziskovanje je sicer služilo potrebam tistih, ki so ga financirali (npr. ameriške komercialne radijske postaje v štiridesetih letih dvajsetega stoletja), vendar pa je vsaj v Lazarsfeldovem primeru omogočalo razvoj metodologij in generiralo znanje, katerega pomen v mnogočem presega te potrebe.

Vkopani položaji II: ekonomija in kultura

Hesmondhalgh in Toynbee (2008: 7) po drugi strani največji problem komunikološkega akademskega področja vidita v medijsko centrični in preozki obravnavi medijev, ki je skozi leta izpodrinila obravnavo »medijev-v-družbi«, premajhno povezanost z družbeno teorijo in razmerjem med mediji in družbo (prim. Hepp, 2011; Couldry,

2012). Te tendence po njunem dobro ilustrira razprava »politična ekonomija nasproti kulturnim študijam«, ki je bila, kot smo videli zgoraj, tako pomembna za samorefleksijo akademskega področja in se nanaša na pomembni institucionalni in intelektualni razcep v analizi medijev. Čeprav oba tabora izhajata iz marksizma in kritične teorije, radikalno različno definirata vprašanje moči v kapitalizmu, kar se izraža tudi v razlikah pri formulaciji raziskovalnega vprašanja in izboru objekta preučevanja in (produkcija : besedilo ali pa novice, novinarstvo, javnost : popularna kultura, občinstvo, poraba ...). Pri politični ekonomiji sta ekonomija in politika primarna vzročna faktorja pri oblikovanju narave medijev, raziskovalci, ki prihajajo iz kulturnih študij, pa poudarjajo primarnost kulture in konstruirane narave vsega vedenja, znanja. To delitev lahko razumemo sicer kot legitimno akademsko delitev dela, če ne bi prihajalo do »nanosa take specializacije na teoretsko in normativno delitev med politično ekonomijo in kulturnimi študijami« (Hesmondhalgh in Toynbee, 2008: 8). Medijske in komunikacijske študije torej nimajo teoretskega okvira, ki bi omogočal sintezo in preseganje obstoječih vkopanih položajev. Kljub razlikam pa Turner (1996: 180–1) opozarja, da ne smemo »precenjevati razkola, saj so bili vedno tudi trenutki sodelovanja, celo spajanja obeh tradicij«. Za primer navaja dela dveh ključnih predstavnikov politično-ekonomskega pristopa: raziskavo G. Murdocka o razredu in mladini, ki je bila vključena v danes že kanonični zbornik kulturnih študij *Resistance Through Rituals*, N. Garnham pa je prispeval enega vodilnih člankov za prvo izdajo revije *Cultural Studies*.

V Sloveniji se je preučevanje komuniciranja začelo razvijati v zgodnjih šestdesetih letih, ko je bil ustanovljen Oddelek za komuniciranje in novinarstvo kot del Inštituta za sociologijo in filozofijo na ljubljanski univerzi. Podiplomski program se je začel v zgodnjih sedemdesetih letih, v zgodnjih devetdesetih pa je bil ustanovljen dodiplomski program z dvema komunikološkima usmeritvama (s tržnim komuniciranjem in teoretsko metodološko smerjo, ki se je pozneje preimenovala v medijske in komunikacijske študije).¹²⁴ Poleg tega je bil v zgodnjih osemdesetih letih ustanovljen raziskovalni center za raziskovanje družbenega komuniciranja (gl. Splichal, 2003: 5). Komunikacijske in medijske študije so kot visokošolska disciplina v zadnjih desetih letih doživele precejšno rast, tako da je od prvega programa na FDV v začetku devetdesetih nastalo še vsaj pet novih. Ta trenutek je v Sloveniji pet ali šest visokošolskih ali univerzitetnih programov, ki nosijo v naslovu komuniciranje ali mediji in imajo v kurikulumu vsaj en komunikološki predmet, po navadi uvod v komunikologijo ali množične medije (ali uvod v komuniciranje). To so: mariborski program medijske komunikacije na Fakulteti za elektrotehniko in računalništvo in informatiko, program medijske študije na Fakulteti za humanistične študije

¹²⁴ Komunikološki oddelek na Fakulteti za družbene vede ima danes tri programe: novinarstvo, medijske in komunikacijske študije ter tržno komuniciranje in odnose z javnostmi.

Univerze na Primorskem, program multimedija na Fakulteti za elektrotehniko (UL), program medijskih in komunikacijskih študij v okviru Oddelka za komunikologijo na FDV (UL), visokošolski dodiplomski in magistrski program na zasebni Fakulteti za medije v Ljubljani ter trenutno nedelujoči podiplomski program medijskih študij na Institutum Studiorum Humanitatis – ISH (po prodaji blagovne znamke je ta zdaj del Alma Mater Europaea). Nekateri programi so bolj praktično-tehnično usmerjeni z večjim ali manjšim deležem komunikoloških predmetov (oba programa na elektrotehničnih fakultetah), drugi novinarsko, tretji bolj družboslovno-humanistično in tako ti programi utelešajo disciplinarne dileme, ki so inherentne preučevanju in poučevanju komuniciranja, ki smo se jih dotaknili zgoraj.

Pričakovanja študentov komunikologije v Sloveniji

V kakšnem razmerju so te disciplinarne dileme v komunikologiji do komunikoloških kurikulumov in kako se v tem kontekstu in tudi kontekstu neoliberalizacije visokega šolstva, dejansko v svetovnem merilu, oblikujejo pričakovanja slovenskih študentov komunikologije od študija? Kako so ta pričakovanja diferencirana predvsem glede na študijsko usmeritev/poklicne aspiracije, njihov spol in razredno pripadnost oz. družinski kulturni kapital? Prvi cilj projekta CDCS je bil ugotoviti, kakšne so potrebe študentov komunikologije glede študija, v drugem koraku tega prvega dela pa smo hoteli ugotoviti potrebe potencialnih zaposlovalcev.¹²⁵ Zanimala nas je torej predvsem predstava o kompetencah in znanju, ki naj bi jih pridobili med študijem, teoretskem in metodološkem znanju, ki ga želijo pridobiti in ki bi bilo po mnenju zaposlovalcev uporabno za diplomante, ki iščejo zaposlitev. Podatke smo zbirali z dvema spletnima anketnima vprašalnikoma, ki sta nagovarjala dve ciljni skupini, prvi študente in drugi potencialne zaposlovalce. Študenti vseh šestih partnerskih univerz (Univerza Deusto, Španija; Univerza v Bologni, Italija; Katoliška univerza v Louvainu, Belgija; Rijksuniversiteit, Groningen, Nizozemska; Univerza v Turkuju, Finska; Univerza v Ljubljani) ter profesionalci – zaposlovalci iz teh šestih držav so bili povabljeni k sodelovanju v spletni anketi, ki je bila na spletu na voljo tri tedne v aprilu 2009. Skupno je v anketi sodelovalo 421 študentov komunikologije iz vseh šestih univerz in nekaj več kot 200 strokovnjakov, potencialnih zaposlovalcev.¹²⁶ Naš tukajšnji prispevek temelji na rezultatih ankete za študente in analizira pričakovanja študentov komunikologije v Sloveniji, ne obravnava pa posebej stališč in mnenj zaposlovalcev.

¹²⁵ Mnenja zaposlovalcev nismo vključili v ta prispevek.

¹²⁶ Medtem ko je bil delež udeležbe pri študentih zelo visok, je bil delež udeležbe strokovnjakov »iz prakse« v vseh državah nizek, tako da je treba rezultate za zaposlovalce interpretirati zelo previdno in jih je dejansko nemogoče obravnavati ločeno po državah. Zaradi množičnega vpisa v Sloveniji je delež slovenskih študentov v anketi nekoliko večji kot po drugih državah.

Osrednji del vprašalnika je bil isti za obe ciljni skupini in je bil sestavljen iz trditev glede pomembnosti 26 kompetenc, uvrščenih v eno izmed petih skupin.¹²⁷ Z vprašalnikom smo merili a) oceno pomembnosti posamezne kompetence na lestvici od 1 do 5; b) oceno študentov glede tega, v kolikšni meri njihov kurikulum ponuja to kompetenco in tako zadosti domnevni potrebi. Z drugim delom vprašalnika za študente smo zbrali demografske podatke, vključno z nekaterimi indikatorji razredne pripadnosti, in spraševali o njihovem zadovoljstvu s programom ter vzrokih, ki so vplivali na njihovo odločitev za študij na specifični univerzi ali programu. Izhajali smo namreč z vidika, da izobraževalni sistem kontinuirano prispeva h kulturni reprodukciji razrednih odnosov v družbi, kar kažejo številne študije v okviru sociologije izobraževanja in sociologije kulture (gl. npr. Bourdieu in Passeron, 1977/2000: 11; Apple, 2009: 62). Družinski kulturni kapital bi bil torej lahko pomemben podatek, ki nam bo pomagal interpretirati nekatere razlike v presojah in pričakovanjih študentov v našem vzorcu.¹²⁸

V Sloveniji je na vprašalnik odgovorilo 117 študentov. Slovenski vzorec je vključeval študente tretjih (53 %) letnikov in študente četrtyh letnikov (47 %). V anketiranje so bili vključeni študenti komunikologije, in sicer študentje tržnega komuniciranja in odnosov z javnostmi (50 %) ter študentje medijskih in komunikacijskih študij (druga polovica). Skoraj 70 % vzorca so sestavljali študentje v starostni skupini 21–22 let, preostalih 30 % pa so bili stari 23 let ali starejši. Skladno s spolno sestavo študentske populacije na komunikologiji na splošno je bila večina ženskega spola (88 %). Odgovori povedo, da bi se po diplomi slovenski študentje in študentke najraje zaposlili v oglaševalskih agencijah in agencijah za odnose z javnostmi (26 %), trženju, odnosih z javnostmi in komuniciranju v zasebnem sektorju (20 %) ter v medijih (uredniško delo in produkcija medijskih vsebin, 16 %). Najmanj interesa kažejo za izobraževanje, novinarstvo in za javno upravo (1 %). To nam govori o tem, da so tudi načrti velikega dela študentov medijskih in komunikacijskih študij, ki je sicer naravnano kot kritični teoretični družboslovni študij, povezani s praktičnim delom znotraj korporativnega sektorja.

Problemi s prepoznavnostjo programa

Primerjava povprečij (z uporabo t-testa za neodvisna vzorca in analize variance one-way ANOVA) je pokazala na statistično značilne razlike med skupinami slovenskih

¹²⁷ Skupine, v katere smo kompetence uvrstili, so bile: kompetence na področju teoretičnega kritičnega razmišljanja, metodološke/epistemološke kompetence in raziskovalne tehnike, osebnostne veščine, tehnične veščine in poklicno znanje.

¹²⁸ Povezanost izobrazbe (torej institucionaliziranega kulturnega kapitala) in poklicnega razreda je v Sloveniji velika. Gl. npr. podatke na reprezentativnem vzorcu Ljubljane in Maribora v Luthar (2014) in Luthar (2012). Gl. tudi Flere, Lavrič, 2005).

študentov (po spolu, izobrazbi staršev, letniku, študijskem programu itn.).¹²⁹ Poglejmo si najprej nekaj splošnih rezultatov. V kontekstu analize potreb študentov sta zelo pomembna percepcija respondentov o prepoznavnosti študijskega programa in njihovo mnenje o lastnih zaposlitvenih možnostih. Na splošno lahko rečemo, da se slovenski študentje strinjajo, da zaposlovalci niso dovolj dobro informirani o profilu in veščinah, ki jih ponuja univerzitetni program komunikologije, saj je ocena tega poznavanja povprečno le 1,9 na petstopenjski lestvici, pri čemer 1 pomeni zelo slabo in 5 zelo dobro. Študentje četrtega letnika so še bolj prepričani, da je prepoznavnost programa pri zaposlovalcih majhna (povprečno 1,6 v primerjavi s 2,1 pri študentih tretjega letnika). Večina študentov namerava zelo verjetno iskati zaposlitev, ki ne bo neposredno povezana z njihovo diplomom (3,9).

Slovenski študentje so ocenjevali svoje zaposlitvene možnosti po diplomi kot razmeroma slabe (z oceno 2,7 na petstopenjski lestvici, pri čemer ena pomeni zelo slabo, 5 pa zelo dobro). Študentje tretjega letnika svoje možnosti ocenjujejo celo nižje kot njihovi kolegi v četrtem letniku (2,6 v primerjavi z 2,9), toda s precejšnjo verjetnostjo bi se znova odločili za isti program (2,9 na štiristopenjski lestvici), pri čemer ena pomeni zelo malo verjetno, 4 pa zelo verjetno. Najpomembnejša razlika med študenti glede prihodnje zaposlitve izvira iz študijskega programa, na katerega so študentje vpisani, torej na medijske študije ali tržno komuniciranje. Študentje medijskih in komunikacijskih študij se bolj strinjajo s trditvijo, da bodo zaposlitev verjetno morali iskati zunaj svojega študijskega profila (3,7 v primerjavi s 3,0) in da jim univerzitetna diploma medijskih in komunikacijskih študij ne bo v veliko pomoč pri iskanju zaposlitve (3,42 v primerjavi s 3,0). Študentje medijskih in komunikacijskih študij so se manj kot njihovi kolegi na tržnem komuniciranju strinjali s trditvijo, da diploma njihovega izbranega študijskega programa ponuja veliko možnosti za zaposlitev (2,5 v primerjavi z 2,9).

Najpomembnejši dejavnik, na podlagi katerega se slovenski študentje komunikologije odločajo o študiju, je njihov »interes za komunikacijske procese in medijsko kulturo«, sledijo »zanimivi predmeti« in »karijerne možnosti«. Študentje tržnega komuniciranja in odnosov z javnostmi ocenjujejo pomembnost kariernih možnosti statistično značilno višje (3,76) kot kolegi s programa medijskih študij (3,29). Vsi študentje so na splošno manj zadovoljni s programom, če morajo pisati več pisnih izdelkov, kot so eseji in seminarske naloge (2,1), in delati v skupinah (2,6). Na drugi strani pa njihovo zadovoljstvo s programom narašča, če je več praktičnega dela (4,8), če je delovna praksa vključena v študijski program (4,7) in če program predvideva več stika s strokovnjaki iz prakse iz prihodnjega poklicnega okolja (4,5). Očitna je torej percepcija študentov obeh študijskih programov, da

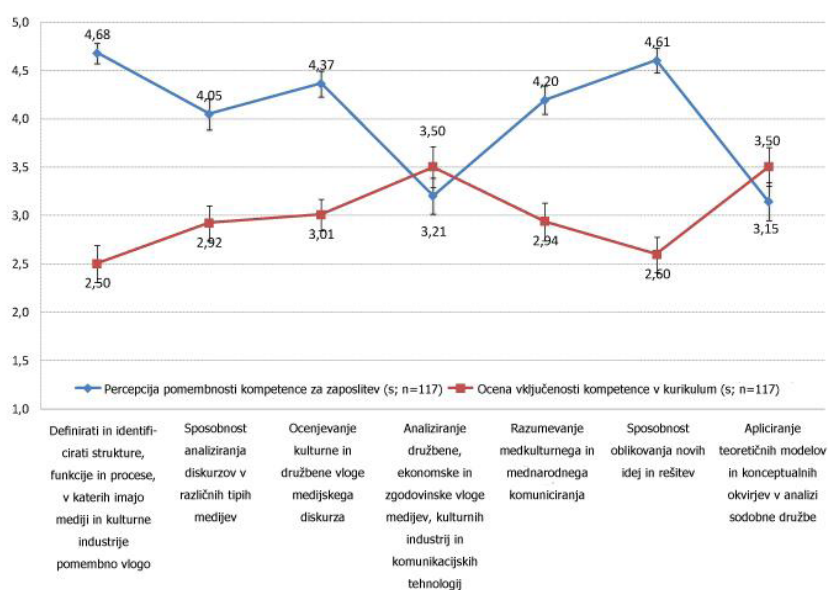
¹²⁹ V besedilu navajamo samo statistično značilne razlike med študenti (po spolu, letniku itn.) s stopnjo značilnosti oz. signifikanco (sig.), nižjo od 0,05.

mora biti univerzitetno izobraževanje tesno povezano s prakso in da je poklicnost pomemben del tega izobraževanja, tudi na programu, ki je teoretično družbosloven in se kot tak tudi oglašuje.

Percepcija študentov o kompetencah, ki jih potrebujejo, in tistih, ki jih program ponuja

Splošna primerjava pomembnosti posameznih skupin kompetenc, za katere študentje ocenjujejo, da jih potrebujejo, in tistih, ki jih v resnici pridobijo skozi obstoječi kurikulum, je v nadaljevanju predstavljena na petih grafih. Hkrati bomo predstavili še stališča študentov do obstoječega kurikuluma in poskušali pojasniti diferenciacijo teh stališč glede na spol, vpisan študijski program (trženje oz. medijske študije), razredno ozadje študenta oz. družinski kulturni kapital in vpisani letnik.

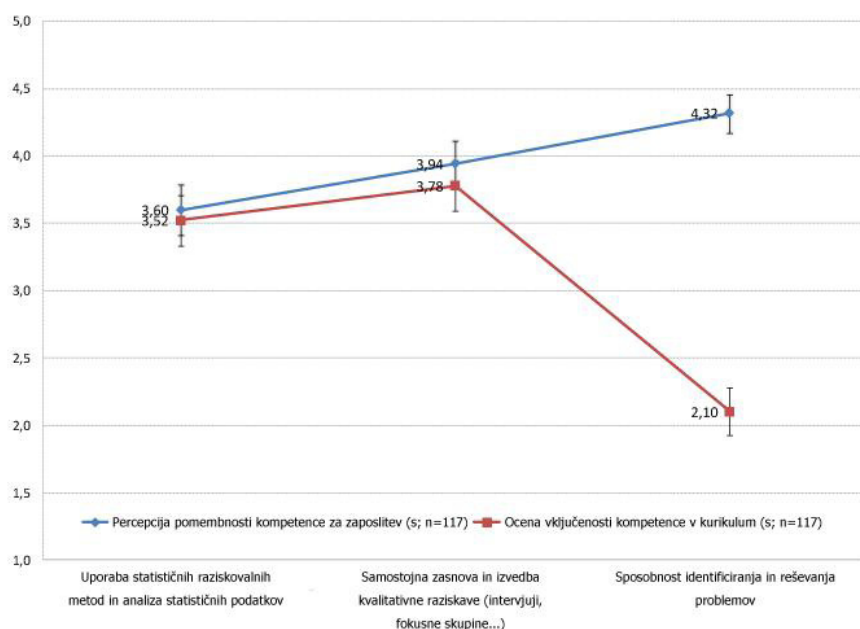
Graf 2: Teorija in kritično mišljenje – primerjava med percepcijo pomembnosti in oceno dejanske vključenosti v kurikulum



Začnimo s kompetencami v okviru skupine »Teorija in kritično mišljenje«. Če primerjamo pomembnost kompetenc na tem področju in stopnjo vključenosti teh kompetenc v kurikulum, do največjega razkoraka med pomembnostjo in realnostjo prihaja pri trditvah o naslednjih kompetencah: »definirati in identificirati strukture, funkcije in procese, v katerih imajo mediji in kulturne industrije pomembno vlogo«, »sposobnost analiziranja diskurzov v različnih tipih medijev«, »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« ter »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev«. Študentje so ocenili, da so zgornje kompetence pomembne za karierni uspeh, toda ne dovolj prisotne v kurikulumu.

Analiza je pokazala nekaj dodatnih razlik v presojanju o kompetencah med študenti glede na njihove demografske značilnosti. Študentje 4. letnika so bistveno višje vrednotili pomen kompetence »sposobnost analiziranja diskurzov v različnih tipih medijev« ter »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev« kot njihovi kolegi iz nižjega letnika. Po drugi strani pa so študentje tretjega letnika ocenili, da je »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev« podreprezentirana v univerzitetnem programu. V nekaterih presojah igra spol respondentov pomembnejšo vlogo kot generacija/zrelost. Študentke bistveno višje po pomembnosti uvrščajo kompetenco »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« kot njihovi moški kolegi (4,26 v primerjavi z 3,71). Mlajši študentje (enaindvajsetletniki) so nižje vrednotili prisotnost te kompetence v kurikulumu kot njihovi starejši kolegi (2,24 oz. 2,80). Študentje se v svojih ocenah razlikujejo tudi glede na vpisani program: študentje tržnega komuniciranja višje ocenjujejo pomen »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« (4,34 oz. 4,05) ter »sposobnosti oblikovanja novih idej in rešitev« (4,76 oz. 4,46). Študente medijskih študij na drugi strani višje vrednotijo »analiziranje družbene, ekonomske in zgodovinske vloge medijev, kulturnih industrij in komunikacijskih tehnologij« (3,78 oz. 3,22) in sposobnosti »apliciranja teoretičnih modelov in konceptualnih okvirov v analizi sodobne družbe« (3,22 oz. 3,78).

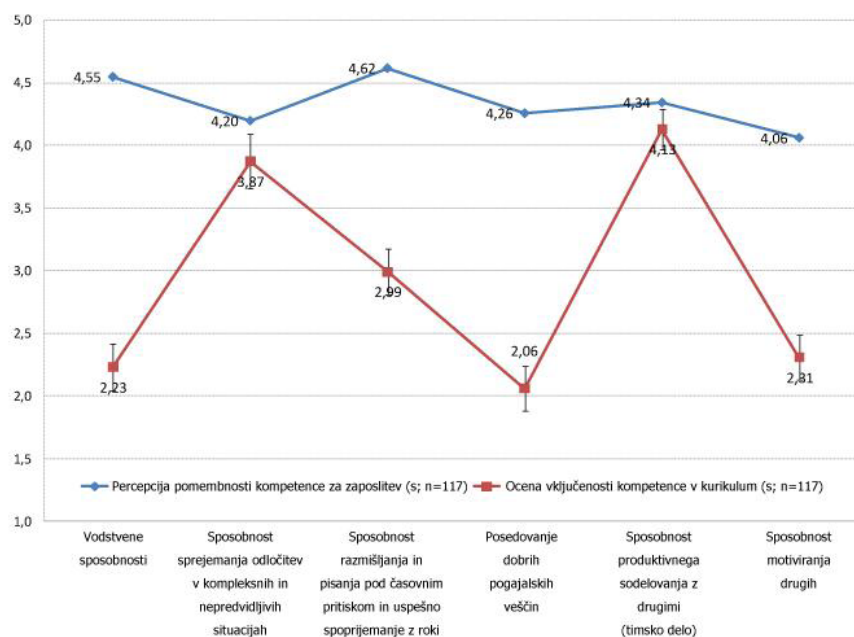
Graf 3: Metodologija/epistemologija in raziskovalne tehnike – primerjava med percepcijo pomembnosti in oceno dejanske vključenosti v kurikulum



Skupino trditve, ki smo jih uvrstili med metodološke kompetence, so sestavljale tri trditve. Največji razkorak med potrebnimi in ponujenimi kompetencami je izražala trditev »sposobnost identificiranja in reševanja problemov«. To kompetenco so

študentje ocenjevali kot zelo pomembno za uspeh v poklicu, hkrati pa so menili, da ta sposobnost ni dovolj prisotna v univerzitetnem kurikulumu. Tu je obstajala statistično značilna razlika med študenti glede na očetovo izobrazbo. Študentje, katerih očetje so imeli univerzitetno izobrazbo, so ocenjevali stopnjo prisotnosti te kompetence v univerzitetnem kurikulumu znatno nižje kot njihovi kolegi, katerih očetje so imeli izobrazbo nižjo od univerzitetne (1,87 v primerjavi z 2,3). Prav tako so študentje tretjega letnika ocenili prisotnost te kompetence v kurikulumu bistveno nižje kot njihovi starejši kolegi (1,94 oz. 2,29). Študentje, katerih matere imajo dokončano univerzitetno izobrazbo, so bistveno nižje ocenili pomembnost kompetence »uporaba statističnih raziskovalnih metod in analiza statističnih podatkov« kot njihovi kolegi z materami z nižjo izobrazbo od univerzitetne (2,4 v primerjavi s 3,82). Prav tako so v primerjavi z ženskimi kolegicami (3,7) moški študentje potrebnost te kompetence ocenjevali bistveno nižje (2,86).

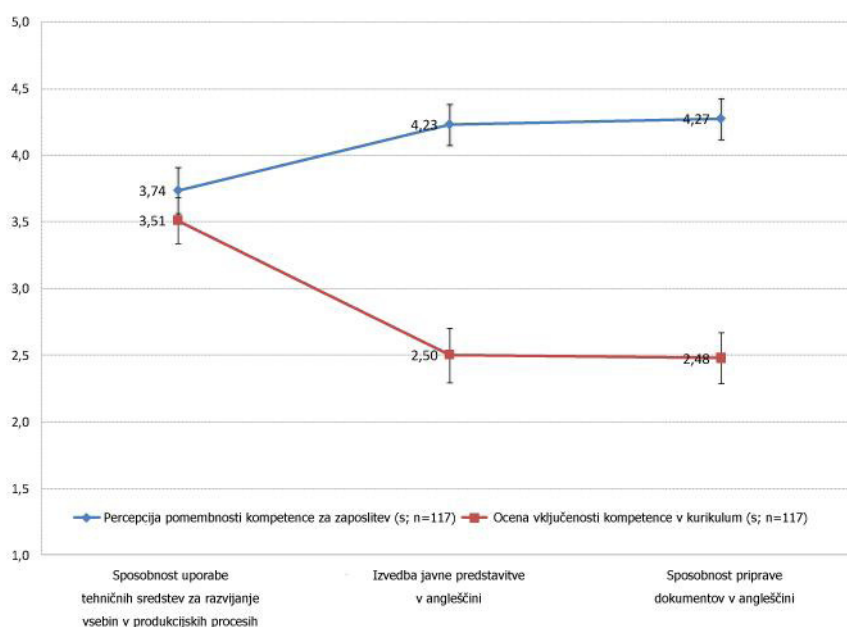
Graf 4: Osebnostne veščine – primerjava med percepcijo pomembnosti in oceno dejanske vključenosti v kurikulum



Študentje so menili, da so naslednje osebnostne veščine pomembne za karierni uspeh: »vodstvene sposobnosti«, »sposobnost razmišljanja in pisanja pod časovnim pritiskom in uspešno spoprijemanje z roki«, »posedovanje dobrih pogajalskih veščin« in »sposobnost motiviranja drugih«. Hkrati pa menijo, da te veščine niso dovolj prisotne v univerzitetnem kurikulumu. Študentje, katerih starši imajo dokončano univerzitetno izobrazbo, v manjši meri ocenjujejo pogajalsko kompetenco kot pomembno za uspeh in kariero (4,04 oz. 4,43) in nižje ocenjujejo stopnjo vpetosti te kompetence v kurikulum (1,83 oz. 2,24). Študentje s starši iz delavskega razreda

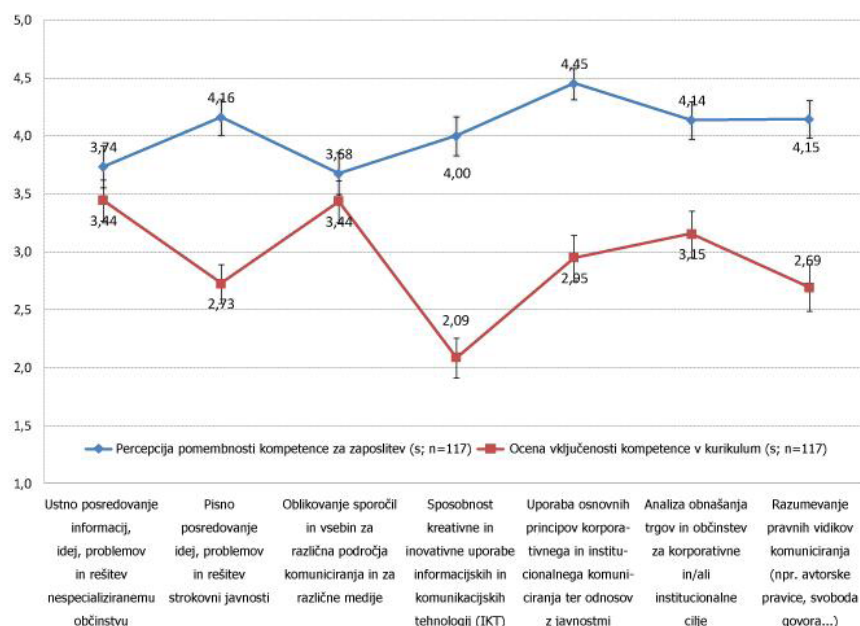
so ocenjevali pomen »sposobnosti motiviranja drugih« za karierni uspeh višje kot njihovi kolegi s starši, ki smo jih uvrstili v servisni razred (4,26 v primerjavi z 3,79). Prav tako so ti študentje višje ovrednotili prisotnost te kompetence v univerzitetnem kurikulumu (2,49 oz. 2,05). Iz tega bi lahko sklepali, da pomeni univerzitetna izobrazba za študente iz delavskega razreda tudi pridobivanje socialnih in osebnih kompetenc, in to študentje od izobraževanja tudi pričakujejo. Študentke in vsi študentje tržnega komuniciranja so višje ocenili pomen kompetence »sposobnost razmišljanja in pisanja pod časovnim pritiskom in uspešno spoprijemanje z roki« kot njihovi moški kolegi (4,22 oz. 3,43) ali kolegi, ki študirajo medijske in komunikacijske študije (4,45 oz. 3,81).

Graf 5: Tehnične veščine – primerjava med percepcijo pomembnosti in oceno dejanske vključenosti v kurikulum



Na splošno študentje ocenjujejo »izvedbo javne predstavitve v angleščini« in »sposobnost priprave dokumentov v angleščini« kot pomembno veščino. Hkrati pa verjamejo, da oba programa te kompetence ne razvijata dovolj. Študentke ocenjujejo te tehnične veščine kot pomembnejše kot njihovi moški kolegi (4,31 oz. 3,64 in 4,33 oz. 3,86). Prav tako obstajajo statistično značilne razlike med študijskimi programi, saj študentje tržnega komuniciranja višje ocenjujejo pomen tehničnih veščin za poklicno kariero in slabše ocenjujejo vpetost teh veščin v kurikulum.

Graf 6: Poklicno znanje – primerjava med percepcijo pomembnosti in oceno dejanske vključenosti v kurikulum



V skupini »poklicnega znanja« se vključenost te kompetence v kurikulum in pomen te kompetence ujemata pri dveh kompetencah: »ustno posredovanje informacij, idej, problemov in rešitev nespecializiranemu občinstvu« ter »oblikovanje sporočil in vsebin za različna področja komuniciranja in različne medije«. Pomen obeh kompetenc je torej po mnenju študentov ustrezno viden tudi v kurikulumu in tu torej ne prihaja do velikega razkoraka med potrebnim in dejanskim. Pri oceni vključenosti kompetence »uporaba osnovnih principov korporativnega in institucionalnega komuniciranja ter odnosov z javnostmi« v kurikulum se študentje s starši iz delavskega razreda razlikujejo od preostalih študentov in menijo, da je ta kompetenca premalo vključena v kurikulum (2,62 oz. 3,14). Iz tega lahko izpeljemo, da se pri študentih z manj izobraženimi očeti kaže večja potreba po uporabnosti vsebin za poklic.

Sklep

Kaj torej najbolj diferencira presojo anketiranih študentov o kurikulumu? Ali so njihove zahteve in njihova kritična presoja o kompetencah, ki jih kurikulum ponuja, odvisne od družinskega kulturnega kapitala?¹³⁰ In ne nazadnje, kako se

¹³⁰ T-test za neodvisna vzorca je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike med slovenskimi študenti pri presoji o pomembnosti posameznih kompetenc in pri ocenjevanju uspešnosti kurikuluma pri vključevanju teh kompetenc. V nadaljevanju zato omenjamo samo statistično značilne razlike med študenti, pri katerih je bila stopnja značilnosti oz. signifikanca (sig.) nižja od 0,05.

epistemološko bojno polje v komunikologiji/medijskih študijah odraža v teh pričakovanjih? V naši študiji, na primer, imajo starši več kot polovice anketiranih slovenskih študentov komunikologije le osnovno ali srednjo šolo (57 %), tretjina anketiranih slovenskih študentov ima očete z univerzitetno izobrazbo (33 %), 8 % pa podiplomsko izobrazbo. Po podatkih SURS-a je imelo visoko izobrazbo konec leta 2011 nekaj manj kot 21 % delovno aktivnih moških.¹³¹ Primerjava je sicer zaradi omejenosti našega vzorca lahko le ilustrativna, vendar kljub temu kaže, da je delež visokoizobraženih očetov med študenti (33 %) bistveno večji kot delež visokoizobraženih moških na celotni slovenski populaciji, toda že manjši kot pred desetimi leti pri mariborski raziskavi. Domnevamo lahko, da bi bili rezultati precej drugačni in razlike radikalnejše na nekaterih drugih programih ljubljanske univerze, ki veljajo za uglednejše, ali pa pri primerjavi med slovenskimi univerzami (ljubljanska : druge univerze ali celo strokovne šole) ali med študenti, ki odhajajo na dodiplomski študij v tujino.

Bourdieu, ki je svoj koncept kulturnega kapitala najprej razvil v sociologiji izobraževanja in z njim pojasnjeval razredne neenakosti v izobraževalnih dosežkih v okviru širše teorije družbene reprodukcije neenakosti, ugotavlja, da pri otrocih iz višjega razreda obstaja neka kontinuiteta med kulturo doma in kulturo šole. Gre za skupen kod govornice, torej lingvistične kode, stil družbene interakcije in estetske orientacije, tako da otrokom iz družin z visokim kulturnim kapitalom niti vsebina niti forma poučevanja nista tuji (gl. Bourdieu in Passeron, 1977/2000). Veliko kompetenc, ki jih študentje iz delavskega razreda pridobivajo skozi izobraževanje, so za študente z visoko količino družinsko pridobljenega kulturnega kapitala samoumevno pridobljene v družini (t. i. osebnostne veščine, jezikovne kompetence, pravica do kritike in sposobnost kritične argumentacije itn.). V našem primeru smo družinski oz. podedovani kulturni kapital operacionalizirali kot očetovo izobrazbo, pridobljeni kapital pa z aspiracijami študentov glede podiplomskega študija in študija v tujini. T-test za neodvisna vzorca je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike med slovenskimi študenti pri presoji o pomembnosti posameznih kompetenc in pri ocenjevanju uspešnosti kurikulumov pri vključevanju teh kompetenc.¹³² Razlike obstajajo predvsem med oceno študentov, ki imajo očete z osnovno in s srednješolsko izobrazbo na eni strani in oceno tistih študentov, ki imajo očete z univerzitetno izobrazbo ali celo podiplomsko izobrazbo pri vrednotenju »pomena

¹³¹ Gl. SURS-ove podatke na https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4412. Podatki za partnerske države kažejo, da je na celotnem vzorcu študentov, ki vključuje vse partnerske države, očetov z visoko izobrazbo manj kot pri slovenskih študentih – približno 24 %, več pa je očetov s podiplomsko izobrazbo (8 % oz. 14 % na celotnem vzorcu).

¹³² V nadaljevanju zato omenjamo samo statistično značilne razlike med študenti, pri katerih je bila stopnja značilnosti oz. signifikanca (sig.) nižja od 0,05.

osebnostnih veščin« ter »dosežene stopnje sposobnosti teoretskega in kritičnega mišljenja«. Študentje iz delavskega razreda z očeti z nižjo izobrazbo opredeljujejo osebnostne veščine kot pomembnejše (4,47 srednja vrednost v primerjavi s 4,22); nadalje študentje z bolj izobraženimi očeti ocenjujejo vključenost »teoretičnega in kritičnega mišljenja« v kurikulum nižje (povprečno 2,82 v primerjavi s 3,14) kot pa študentje, ki izhajajo iz delavskega razreda. Po njihovem torej kurikulum manj teoretičnega znanja, kot se to zdi študentom z manj družinskega kulturnega kapitala. Očetova izobrazba, ki smo jo uporabljali kot indikator družinskega oz. podedovanega kulturnega kapitala študenta, torej strukturira študentska pričakovanja glede pomembnosti osebnostnih veščin ter vključenosti teoretičnega in kritičnega mišljenja v kurikulum.

Višji kot je torej družinski kulturni kapital anketiranih študentov, večja so pričakovanja študentov glede vpetosti teoretičnega in kritičnega mišljenja v kurikulum in nižja so njihova pričakovanja glede vključenosti »osebnostnih veščin« v kurikulum. Glede na to, da izobraževalni sistem oblikuje dejansko hierarhijo med disciplinami ali področji, ki poteka, kot pravita Bourdieu in Passeron (1977/2000: 158), od tistih intelektualnih praks, ki so percipirane kot najbolj abstraktne (tj. teorija in kritično mišljenje), do najkonkretnejših (npr. poklicne, tehnične in osebnostne veščine/kompetence), presoja študentov o manj in bolj pomembnih kompetencah, ki se, kot smo pokazali, razlikuje glede na razredno pripadnost študentov, kaže na to, da prihaja v akademskem polju vsaj delno do reprodukcije razrednih razmerij, ko se družbene neenakosti prevajajo v akademske neenakosti. Kot je pokazala ta študija, so ravno kompetence, ki jih na področju univerze oz. dela najbolj zahtevajo študentje, najmanj prisotne in razvite v univerzitetnem kurikulumu. To se kaže še posebej v primeru »osebnostnih veščin«, kjer so vključili tri »osebnostne veščine« med pet najpomembnejših kompetenc in hkrati menili, da jih je večina zanemarjena v univerzitetnem kurikulumu. Pripisovanje večje pomembnosti osebnostnim veščinam na račun teoretičnega in kritičnega mišljenja pa lahko interpretiramo kot vidik »tehnične in praktične kulture« delavskega razreda (Bennett idr., 2009: 212), ki je utemeljena na prakticistični in funkcionalni etiki pa tudi kot rezultat družinskega kapitala, ki opremlja svoje otroke z veščinami, ki jih drugi lahko pridobijo šele z izobraževanjem (komunikativne veščine, primerni jezikovni kod, samozavest, znanje tujih jezikov itn.).

Gotovo je eden ključnih problemov medijskih in komunikacijskih študijev, da so pogosto razumljeni kot praktični študij, in jih tudi dijaki in bruci pogosto razumejo kot pripravo na medijsko prakso. Bolonjska reforma ima veliko zaslug za tako razumevanje (gl. Noordenstreng, 2004). Ob kritiki vedno intenzivnejšega preoblikovanja izobraževanja na tem področju v poklicno izobraževanje naj poudarimo, da je splošen trend za komunikološki kurikulum integracija s praktičnim novinarstvom, z oglaševanjem, odnosi z javnostmi in z drugimi predmeti s področja

korporativnega komuniciranja, ki preoblikujejo kurikulum v smeri poklicnega izobraževanja.¹³³ V veliki meri univerze postajajo ustanove za pridobivanja veščin, ki jih je mogoče uporabiti neposredno pri delu. Turner (2016: 132) poudarja, da je, čeprav naj bi študij medijev in komuniciranja pripravil študente na delo v medijskih industrijah in posamezna področja vključujejo tudi praktično poučevanje medijske produkcije, cilj vendarle drug. »Namen akademskega preučevanja medijev je povezan s temeljnim družbenim, političnim in kulturnim pomenom medijev in našo potrebo, da razumemo njihov vpliv in moč« (prav tam). Toda McQuail meni, da »ni nobenega dokaza, da bi res prihajalo do sistematičnega izrinjanja kritične misli ali izrinjanja občutljivosti za obravnavo ekonomske in politične moči, čeprav je proces institucionalizacije in »normalizacije« verjetno neizogibno spremenil ravnotežje med kritično in administrativno teorijo in raziskovanjem v korist zadnje« (2010: 33).

Kot velja za številne discipline, za medijske in komunikacijske študije pa gotovo še bolj, tega področja/polja ne moremo obravnavati kot stabilne celote. Zaradi številnih epistemološko teoretičnih pristopov, izhajajočih tudi iz različnih nacionalnih tradicij in historičnih okoliščin, ni mogoče doseči konsenza o naravi discipline. Skozi konfliktno razmerje med različnimi pristopi moramo na komunikologijo gledati kot na stalno spreminjajoč in premikajoč se prostor, ki je stalno konstruiran in izpodbijan. Pri tem velja spomniti na Mooresov (Moores v Krajina in drugi, 2014: 693) poudarek oziroma zagovor t. i. »nemedijsko centričnih« (»non-media centric«) medijskih študij: »Zame so medijske študije najmočnejše, ko so usmerjene navzven, ko so v dialogu z delom, ki poteka v drugih disciplinah, v geografiji, filozofiji, sociologiji, antropologiji in tako naprej.«

Čeprav danes mnogi postavljajo pod vprašaj sposobnost preživetja komunikologije kot (pogojne) discipline, se strinjamo z McQuailovim (2010) pozitivnim in optimističnim pogledom na prihodnost študij komuniciranja kot univerzitetnega programa, saj – kot pravi sam – je njegova prednost v tem, da predstavlja točko srečevanja za različne disciplinarne in teoretske paradigme. Obstoje ustreznega univerzitetnega oddelka je gotovo pogoj za obstoj discipline, toda to ne pomeni, da vsak oddelek/katedra predstavlja samostojno disciplino.

¹³³ Hardt (1998: xi) je že konec devetdesetih opazal ta trend in je pripisoval pomik k novi paradigmi, ki po njegovem temelji na novem zavezništvu med industrijskimi/gospodarskimi interesi in poskusom akademskih ustanov, da ponujajo tehnokratske rešitve za institucionalne probleme, torej favorizirajo ponovno vstajenje tradicionalnega pogleda na medijske in komunikacijske študije.

Literatura in viri

- Apple, Michael W. (2009): *Ideology and Curriculum*. New York and London: Routledge.
- Beniger, James R. (1990): Who Are the Most Important Theorists of Communication? *Communication research* 17 (5): 698–715.
- Bennett, Tony, Mike Savage, Elizabeth Silva, Alan Warde, Modesto Gayo-Cal, and David Wright (2009): *Culture, Class, Distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron (1977/2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second Edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Craig, Robert T. (2008): Communication As a Field and Discipline. V W. Donsbach (ur.), *The International Encyclopedia of Communication Research*, 675–688. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Couldry, Nick (2012): *Media, Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Donsbach, Wolfgang (ur.) (2008): *International Encyclopedia of Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Flere, Sergej in Milan Lavrič (2005): Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem. *Teorija in praksa* 42 (4-6): 730–743.
- Ferguson, M. in P. Golding (1997): *Cultural Studies in Question*. London: Sage.
- Hardt, Hanno (1998): *Interactions: Critical Studies in Communication, Media, and Journalism*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Hesmondhalgh, David in Jason Toynbee (2008): *The Media and Social Theory*. London: Routledge.
- Hepp, Andreas (2011): *Cultures of Mediatization*. Cambridge: Polity Press.
- Krajina, Zlatan, Shaun Moores, David Morley (2014): Non-media-centric media studies: a cross-generations conversation. *European Journal of Cultural Studies* 17 (6): 682–700.
- Lazarsfeld, Paul (2004): *Administrative and Critical Communicatio Research. From Studies in Philosophy and Social Sciences (1941)*. V John D. Peters in Peter Simonson (ur.), *Mass Communicationa and American Social Thought*, 166–173. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Livingstone, Sonia M. (ur.) (2005): *Audiences And Publics. When Cultural Engagement Matters For The Public Sphere*. Bristol: Intellect Books.
- Luthar, Breda (2012): Popularna kultura in razredne distinkcije v Sloveniji: simbolne meje v egalitarni družbi. *Družboslovne razprave* xxviii (71): 13–37.
- Luthar, B. (ur.) (2014). *Kultura in razred*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Luthar, Breda, Jontes, Dejan in Andreja Trdina (2013): Pričakovanja študentov komunikologije, kulturni kapital in kurikularni problemi. *Teorije in praksa* 50 (2): 376–396.
- McQuail, Dennis (2009): Diversity and Convergence in Communication Science: The Idea of “National Schools” in the European Area. In *Communicative Approaches to Politics and Ethics in Europe*. ed. N. Carpentier, P. Pruulmann-Vengerfeldt, R. Kilborn, T. Olsson, H. Nieminen, E. Sundin, and K. Nordenstren, 281–309. Tartu: Tartu University Press.

- McQuail, Dennis (2010) *The Future of Communication Studies: A Contribution to the Debate*. In *Media and Communication Studies Interventions and Intersections*, ed. N. Carpentier, I. Tomanić Trivundža, P. Pruulmann-Vengerfeldt, E. Sundin, T. Olsson, R. Kilborn, and H. Nieminen, 27-35. Tartu: Tartu University Press.
- Peters, John D. (1993): *Genealogical Notes on »The Field«*. *Journal of Communication* 43 (4): 132–139.
- Peters, John D. (2003): *Retroactive Enrichment: Raymond Williams's Culture and Society*. V *Canonic Texts in Media Research*, Elihu Katz, John D. Peters, Tamar Liebes in Avril Orloff, 217–30. London: Polity.
- Schramm, Wilbur (1963): *Communication Research in the United States*. V *The Science of Human Communication: New Directions and New Findings in Communication Research*, ur. Wilbur Schramm, 1–16. New York: Basic Books.
- Smythe, Dallas W. (1984): *New Directions for Critical Communications Research*. *Media, Culture & Society* 6 (2): 205–217.
- Splichal, Slavko (1988): *Kritična teorija in empirična kritika: metodološka razmišljanja o komunikoloških raziskavah*. V *Blejsko metodološko srečanje '88: Zbornik referatov VI. strokovnega sestanka Sekcije za metodologijo in statistiko Jugoslovanskega združenja za sociologijo*, ur. Anuška Ferligoj, 9–30. Ljubljana: FSPN.
- Splichal, Slavko (2003): *40 let komunikološkega študija v Sloveniji [40 Years of Communication Studies in Slovenia]*. In *Spoznaj medijske in komunikacijske študije [Meet the Media and Communication Studies]*, ed. T. Oblak, A. Pinter, K. Ošljak, and N. Hriberšek, 5. Ljubljana: Katedra za medijske in komunikacijske študije, FDV.
- Statistični urad republike Slovenije, Izobrazba, Slovenija 1. Januar 2011. https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4412, dostopljeno 20. 3. 2013.
- Turner, Graeme (1996): *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Turner, Graeme (2016): *Re-inventing the Media*. London: Routledge.

Fakultete za družbene vede danes in jutri: kakovost univerzitetnega izobraževanja v družboslovju z vidika študentov in študentk sociologije

Otto GERDINA, Jure NOVAK

Zahvala: Najprej bi se želela zahvaliti dekanu fakultete dr. Radu Bohincu, ki je k razmišljanju o prenovi študijskih programov povabil vse ne le zaposlene, ampak tudi vse študente FDV. Nato bi se rada zahvalila dr. Samu Uhanu in Centru za raziskovanje javnega mnjenja, ki sta omogočila izvedbo fokusnih skupin v njihovih prostorih, ter dr. Alenki Švab, ki je pregledala rokopis in predlagala nekaj izboljšav. Zahvaljujeva se tudi pedagogom, ki so pomagali pri pridobivanju stikov za udeležbo pri fokusnih skupinah, založbi FDV, ki je donirala knjige za udeležence, in ne nazadnje tudi vsem udeležencem.

V uvodnem delu se članek ukvarja z izzivi družboslovja v 21. stoletju in utemeljuje potrebo po prenovi študijskih programov. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave, opravljene med dodiplomskimi in podiplomskimi študenti/-kami analitske sociologije in sociologije na drugi stopnji, ter nekaterimi diplomanti/-kami in magistranti/-kami s teh programov Fakultete za družbene vede. Rezultati raziskave temeljijo na oceni in opredelitvi študentov/-k sociologije do kakovosti – strukture in izvedbe – programov FDV ter na njihovih željah, idejah in na pripombah, ki so povezane z nekaterimi iztočnicami za reakreditacijo študijskih programov FDV. S pomočjo fokusnih skupin sta avtorja želela oceniti izobraževalni sistem FDV z vidika študentov/-k iz omenjenih programov sociologije. Prispevek se v prvem delu osredinja na kakovost izobraževanja z vidikov študentov/-k sociologije, ki se dotikajo: pridobivanja temeljnih teoretskih in praktičnouporabnih znanj, diplomskega dela, izbirnih predmetov, kreditnih točk, obvezne študijske prakse, opravljanja obveznosti in seminarskih nalog. V drugem delu so predstavljene opredelitve študentov/-k glede nekaterih predlogov za prenovu študijskih programov na FDV.

Ključne besede: FDV, reakreditacija, kakovost izobraževanja

Uvod: Kakšno znanje bi morali ustvarjati na Fakulteti za družbene vede?

Ko razmišljamo o tem, kakšno bi moralo biti v prihodnosti izobraževanje na področju družboslovja, se moramo vprašati, v kakšnem času živimo in s kakšnim znanjem je treba opremiti študente,¹³⁴ da ne bodo skupaj s premnogimi okostenelimi strukturami družbenih ved zdrseli 'na smetišče zgodovine'. Vprašanje je prekompleksno, da bi lahko nanj izčrpno odgovorila, in verjetno je prav tako pošteno priznati, da presega najine zmožnosti. Zato bova 'pomoč' poiskala pri pametnejših od naju.

Kratek pregled vesti v časopisu je dovolj za dognanje, da smo v kriznem in negotovem času: zapiranje držav znotraj nacionalnih meja, vojna, rast fundamentalizma, brezposelnost in nove delovne razmere, staranje prebivalstva, vse večja podpora skrajnim desničarskim (morda tudi levičarskim) gibanjem, omajana (če že ne razsuta) vera v državo in njene demokratične ustanove, begunska kriza, cinizem in še bi lahko naštevali. Immanuel Wallerstein (2006) ta čas imenuje obdobje strukturalne bifurkacije kapitalističnega svetovnega sistema. Takrat se sprožijo centrifugalne sile, ki prevzamejo naslednje oblike: delegitimizacija ideje nenehnega napredka (optimistična vera v napredek, ki je v preteklosti omogočala določeno stopnjo tolerantnosti do 'krivic', ki jih je sistem povzročal, se je izgubila), rast fundamentalističnih gibanj (ki so njegov odraz), demokratizacija svetovnega oboroževanja in individualno priseljevanje ljudi iz revnejših v bogatejše družbe (Wallerstein v Močnik, 2000). Če torej verjamemo Wallersteinu, živimo v času tik pred končno strukturno krizo kapitalističnega svetovnega sistema in pred vznikom novega svetovnega sistema, ki pa bo lahko demokratičen ali ne, bolj egalitaren ali bolj neenak. To pa družboslovje in družboslovno izobraževanje postavlja pred veliko priložnost in hkrati pod močen moralni pritisk: »Če po končani tranziciji svet ne bo – in prav mogoče je, da ne bo – očitno boljši, kot je zdaj, bomo lahko krivili edinole sami sebe« (Wallerstein, 2000: 117).

Kakšno znanje moramo potem družboslovci ustvarjati in prenašati na prihajajoče generacije študentov? Kaj od naše neizmerne zakladnice znanja bo še relevantno v prihodnosti? Kaj želimo s prenovo študijskih programov v resnici doseči? To so po najinem mnenju temeljna vprašanja 'v ozadju' prenove študijskih programov. Na tem mestu bova podala le oris teoretskih odgovorov, ki se nama zdijo verjetni. Zavedava se, da se vsi bralci ne bodo strinjali z njimi, in tudi ni najin namen, da bi jih prepričevala. Nadejava se samo, da bi vsaj nekateri odgovori pri bralcih spodbudili kritično refleksijo in morebiti pod vprašaj postavili katero samoumevno predpostavko našega in preteklega časa.

¹³⁴ Zaradi lepše berljivosti bova osebe navajala le v moški osebi, čeprav se dotikajo obeh spolov.

Prvič: v časih viličenja svetovnega sistema bi po najinem mnenju morala imeti prednost tista znanja, ki povečujejo zmožnost za realno vsebinsko presojo in vrednotenje naše sociološke dediščine, modernega kapitalističnega svetovnega sistema in ki spodbujajo razmislek o mogočih, še neobstoječih, alternativnih zgodovinskih sistemih. Seveda to ne pomeni, da 'klasiki' sociologije, kot so na primer Marx, Durkheim in Weber, niso več pomembni, ampak da moramo njihova dela rekontekstualizirati skladno z drugačno realnostjo, v kateri smo se znašli, in se prevprašati o njihovih temeljnih predpostavkah. Izhajajoč iz Wallersteinovega predsedniškega nagovora na 14. svetovnem sociološkem kongresu v Montrealu 26. julija 1998, bi morali pod vprašaj vzeti vsaj tri aksiome sociologije in se vprašati: ali so 'družbena dejstva realna'; ali je družbeni konflikt večen; ali še obstajajo mehanizmi legitimizacije, ki obvladujejo konflikt (Wallerstein, 1999). Prav tako se moramo zamisliti o definiciji predmeta preučevanja – družbi – in ugotoviti, ali lahko o njej še vedno govorimo kot o veliki družbeni skupini, ki si deli zemljepisni ali virtualni prostor in ki je podvržena enaki politični avtoriteti in prevladujočim kulturnim pričakovanjem. Drugače formulirano, vprašati se moramo, ali je enota analize še lahko nacionalna država. Ne nazadnje pa bi se morali na ravni univerze vprašati, ali danes (še) obstaja kak zadosten intelektualni argument, ki opravičuje ločevanje med različnimi disciplinami, in ali ne bi bilo bolj smotrno stremeti k eno(tno)disciplinarnosti kot k trans- ali multidisciplinarnosti, ki samo legitimizirata drobljenje družbenih ved (Wallerstein, 2006), in družboslovcem preprečujeta holistično razumevanje sodobnih smernic, ki so postale tako kompleksne, da jih je nemogoče reševati v okvirih posameznih disciplin.

Drugič: po najinem mnenju bi bil lahko odgovor na vprašanje, kaj hočemo, precej preprost: več svobode in več enakosti. Zato bi morali predvsem stremeti k produkciji in reprodukciji emancipatoričnih družbenih ved: družbenih ved, ki presegajo zgodovinsko delitev na nomotetične in idiografske vede ter se trudijo hkrati misliti resnično, lepo in dobro. Na tem mestu bi lahko stopili korak stran od popolnega objektivizma in jasno opredelili, kaj je za nas moralno. V tem pogledu bi morali, kot pravi Olin Wright (2010), ustvarjati znanje, relevantno za kolektivne projekte, katerih cilj je odprava zatiranja in vzpostavitev razmer, ki bi vsakemu človeku omogočile človeški razcvet. Da bi to dosegli, bi bilo študente treba naučiti uporabljati različna orodja (koncepte), s katerimi bi lahko identificirali načine, kako obstoječe ustanove in družbene strukture škodijo ljudem. Naučiti bi se morali, kako premisliti razne alternative v smislu želenosti, možnosti in uresničljivosti, kako predvideti njihove stranske učinke in kako te (možne) alternative napraviti mogoče. Znanje, ki bi nam ga morala fakulteta ponuditi, bi moralo biti ne le refleksivno, ampak tudi aktualno in relevantno.

Ker pa tako radikalna prenova študijskih programov presega domet tega prispevka in na tem mestu služi bolj kot mogoča izhodiščna točka za nadaljnji razmislek o sociologiji za 21. stoletje, se bova v nadaljevanju osredinila na majhne korake, ki

so jih predlagali študentje fakultete sami in ki ne zahtevajo velikega finančnega prestrukturiranja ali metausklajevanja na ravni fakultete. Prav študenti so konec koncev prejemniki tega znanja ter ne nazadnje potencialni prihodnji odločevalci in podajalci znanj. Med njimi sva opravila manjšo kvalitativno raziskavo. Raziskava je bila eksploratorne narave.

Metodologija

V sklopu najine raziskave *Kakovost univerzitetnega izobraževanja v družboslovju z vidika študentov in študentk sociologije FDV: danes in jutri* je bilo izvedenih pet fokusnih skupin. Izvedene so bile med 20. oktobrom in 12. novembrom 2015. Fokusne skupine so v povprečju trajale uro in petinštirideset minut. Skupaj je v njih sodelovalo dvajset študentk in trije študentje.

Vzorec je bil priložnostni; udeleženci so se na fokusno skupino prijavili po osebem povabilu k sodelovanju pri različnih socioloških predmetih, ki se izvajajo za študente (četrtih letnikov) dodiplomskega študija Analitska sociologija in prvih letnikov podiplomskega študija Sociologija. Večina študentov, ki je sodelovala pri raziskavi, pred študijem na Fakulteti za družbene vede ni bila vpisana na drugo fakulteto (enaindvajset od triindvajsetih), kar pomeni, da so bile njihove izkušnje z izobraževalnim procesom na drugih fakultetah v Sloveniji omejene. Kljub temu se jih je polovica odločila za študijsko izmenjavo (dvanajst od triindvajsetih), kar pomeni, da so vsaj nekateri imeli določen vpogled v potek izobraževalnega procesa v tujini in ga primerjali z našim.

Ker sva želela spodbuditi čim širšo razpravo in izmenjavo mnenj, je bila vsaka fokusna skupina, z izjemo prve, ki je bila sestavljena samo iz študentov podiplomskega programa sociologije, sestavljena iz dodiplomskih in podiplomskih študentov. Zadnji dve fokusni skupini sta vključevali še diplomante in magistrante, ki že imajo izkušnje na trgu dela. Da bi se udeleženci med pogovorom ves čas zavedali prepletenosti različnih oddelkov FDV, smo v vsako fokusno skupino, z izjemo prve, vključili vsaj po enega študenta, ki prihaja z drugega oddelka. Pri fokusnih skupinah so bili poleg petih študentov analitske sociologije in trinajstih študentov sociologije na drugi stopnji – od tega en magistrant in trije diplomanti z izkušnjami na trgu dela – prisotni še: predstavnik tržnega komuniciranja in odnosov z javnostmi, predstavnik družboslovne informatike ter trije predstavniki kulturologije.

Preden se lotimo izsledkov študije, velja še opozoriti, da so bili v fokusne skupine vključeni tudi študentje podiplomskega programa sociologije, ki so študij na diplomski stopnji opravljali na 'nesocioloških' programih. Teh je bilo skupaj devet, in sicer: štirje s programa novinarstvo, eden tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, trije kulturologija in eden mednarodni odnosi. Njihove predloge in kritike sva ustrezno označila tam, kjer se je zdelo smiselno. Iskala sva večinske izjave. Kadar je šlo za izjave posameznikov, sva to pri analizi upoštevala in spodaj tudi označila.

Rezultati in razprava

Večina študentov je kot izjemno pomembno pozitivno lastnost študija na FDV poudarila pridobivanje kompetenc pisnega in ustnega izražanja ter spodbujanje kritičnega mišljenja. Pri tem so veliko vlogo odigrale seminarske naloge in ustni nastopi oz. predstavitve. V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljeni naslednji vsebinski sklopi: pridobivanje temeljnih teoretskih in praktično uporabnih znanj, diplomsko delo, izbirni predmeti, kreditne točke, obvezna študijska praksa, opravljanje obveznosti in seminarske naloge.

Temeljna teoretska znanja

Študentje se zavedajo pomena pridobivanja temeljnih teoretskih znanj, saj se trg dela tako hitro spreminja, da obstaja nevarnost, da bodo praktična znanja, ukrojena po trenutnih potrebah delodajalcev, čez nekaj let zastarela in neuporabna:

»Kako eno takšno zelo abstraktno smer študija prilagoditi trgu, če se trg spreminja na vsakih pet let in z vsako krizo? A bodo potem ti ljudje, ki so letos diplomirali, čez deset let za časom? Ali bodo imeli preživeta in prežvečena znanja? Tudi mi nosimo del odgovornosti, ko se vpišemo na takšno smer in ko vemo, da se bomo morali samooglaševati in prodati nekomu, ki nas bo mogoče zaposlil.« Tina¹³⁵, diplomantka sociologije¹³⁶

Študentom se zdi smiselno, da bi imeli v prvih letnikih več temeljnih predmetov. V višjih letnikih bi znanje, ki ga študenti pridobijo, lahko postajalo bolj specializirano. To nazorno povzame Samanta:

»V prvem letniku sem mislila, da je veliko temeljnih predmetov nepotrebnih. Na koncu pa sem spremenila mnenje.« Samanta, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, sociologija

Z vidika pridobivanja temeljnih teoretskih znanj bi bilo nujno, pravijo študentje, da so predavanja podkrepljena z veliko primeri in da vključujejo diskusijo. Pri tem so študentje poudarili dobre prakse nekaterih profesorjev, medtem ko so bili kritični do tistih, pri katerih predavatelj 'samo bere s prosojnic':

»Zelo velika razlika je, če profesor bere samo iz drsnic oz. knjige, ali poda še svoje mnenje ali kakšna druga znanja. Takšna predavanja so zanimivejša, tudi

¹³⁵ Vsa imena so izmišljena.

¹³⁶ Ime, program dodiplomskega študija, program podiplomskega študija

študentov je več na predavanjih. « Samanta, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, sociologija

»Tudi hitreje zagrabiš neko snov, če imaš teorijo, neko osnovo, in potem delaš na aktualnih temah /.../ Dejansko je to zelo praktično, da veš, kako in predvsem kakaj pridobljeno znanje uporabljati.« Lily, kulturologija, sociologija

Prosojnice so vsekakor zaželeno, vendar bi morale vsebovati le ključne besede, ne pa celotnih odstavkov. Študentje so med drugim opozorili, da profesorji na prosojnicah naredijo veliko pravopisnih napak, kar ima lahko posledice na izpitu, na primer, da je priimek avtorja neke teorije narobe zapisan.

Kot najbolj problematične predmete z vidika pridobivanja temeljnih teoretskih znanj so študentje izpostavili izbirne predmete, saj je pri njih preveč ponavljanja snovi in nekateri predmeti so si kljub različnim imenom med seboj preveč podobni. Tako se jim ne zdi smiselno, da mora profesor zaradi tretjine študentov, ki vzamejo predmet kot izbirni predmet, ponavljati snov, ki jo je tistim, za katere je predmet obvezen, predaval že v nižjem letniku.

»Spet se eno in isto posluša. To bi bilo treba omejiti.« Samanta, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, sociologija

»Na osmih predavanjih smo poslušali o samomorih Emila Durkheima. Ni usklajenosti med predmeti.« Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

Kot mogočo rešitev problema so predlagali, da bi profesorji za študente drugih programov pripravili gradiva, ki bi jih študentje morali sami predelati. To velja predvsem za specifične in strokovne predmete, ki so nadgradnja nekih drugih predmetov. Lily je, ogorčena zaradi ponavljanja snovi, celo predlagala, da se redni predmeti na eni smeri ne bi smeli ponujati kot izbirni na drugi:

»Ti predmeti sploh ne bi smeli biti ponujeni kot izbirni predmeti.« Lily, kulturologija, sociologija

Lahko bi se postavili bolj strogi pogoji za izbiro izbirnih predmetov na način: 'študent je moral poslušati ta in ta predmet, če se želi vpisati na ta in ta predmet'. Ob tem bi se lahko študentom pod posebnimi pogoji (npr. da sami predelajo določeno snov) na podlagi prošnje vseeno dovolilo izbrati neki predmet kot izbirni.

Za utrjevanje teorije je pomembno sprotno delo. Do njega so se študentje različno opredeljevali. Nekateri so menili, da je sprotno delo z obveznim branjem literature oz. člankov zelo učinkovit način dela, saj v nasprotju s predavanji 'ex-katedra' dovoljuje več časa za razlago teorij in diskusijo. Drugi študentje pa so izpostavili sprotno delo kot preveč rigorozno, saj študentom ne dopušča dovolj svobode pri razporeditvi svojega časa. Celostno se je več študentov nagibalo k prvi možnosti, in sicer ob upoštevanju, da sprotnega dela ne sme biti preveč. Profesorji bi se morali zavedati,

da študentje poslušajo več predmetov na semester in da jih ne bi smeli preobremeniti pri posameznem predmetu, saj to vodi v apatijo do študija in branja povzetkov. Prav tako so izpostavili, da je tak način (sprotne) dela primeren predvsem za delo v manjših študijskih skupinah, v višjih letnikih in pri bolj specializiranih predmetih.

»Ni mi všeč, da smo študentje prisiljeni v sprotno delo. Študent, ki želi biti uspešen na svojem področju, naj se sam angažira.« Ivek, novinarstvo, sociologija

Študentje so kritični do obravnave aktualnih tematik. Menijo, da bi se aktualnemu dogajanju lahko posvečalo več pozornosti, in, da obravnavanje aktualnih tematik vsaj pri nekaterih predmetih ne bi smelo biti prepuščeno individualnemu angažmaju profesorja, ampak sistemsko urejeno.

»Problem je, če profesorji ‹furajo› neke zastarele primere, ki jih ‹furajo› že ne vem katero leto, ne pa tistih, ki se dogajajo zdaj in se tičejo nas vseh.« Violeta, novinarstvo, sociologija

»Najbolj se zbudijo ljudje, ko govoriš o nečem, o čemer poteka razprava v medijih, aktualna, vroča, polarizirana ... valda se boš javil in pol se bo to dalo povezati s katero koli prvim, ki jo predmet ponuja.« Jagoda, novinarstvo, sociologija

Povedali so, da je problematično tudi, da je aktualna problematika navadno fokusirana na evropski in ameriški prostor, medtem ko so območja Azije, Latinske Amerike in Afrike izjemno slabo pokrita. Pri predmetih, pri katerih je to smiselno, bi veljalo več pozornosti nameniti temam 'tretjega' sveta. Vseeno pa se večini študentom zdi, da bi moral poudarek ostati na slovenskem oz. evropskem prostoru:

»Poudarek naj bo na lastni domovini, ker moraš ti najprej svoje poznati.« Isabela, analitska sociologija, sociologija

»Ne povezuje se aktualnih slovenskih dogodkov s svetovnim dogajanjem.« Tia, kulturologija, sociologija

Praktično uporabna znanja

Pisanje, javno nastopanje in izražanje, sodelovanje, vodenje diskusije, profesionalna raba tujih jezikov in slovenske terminologije, uporabljanje programov za obdelovanje podatkov in metod za njihovo zbiranje, kritično mišljenje, razumevanje in spoštovanje raznolikosti ter gledanje na družbene pojave z več vidikov so po mnenju študentov najpomembnejša praktičnoupodobna znanja, ki jih FDV ponuja. S tega vidika bi študentje želeli opravljati več terenskega dela (npr. ankete na terenu, izvedba fokusnih skupin, priprava intervjuja); predlagajo, da bi se učni proces povezoval z različnimi raziskovalnimi centri na fakulteti:

»Zakaj se študentov ne vključuje v raziskovalne centre«? Tia, kulturologija, sociologija

Kot kakovostne so poudarili tiste predmete, pri katerih so naučeno metodologijo pri vajah tudi praktično izvedli. Kljub temu so omenili, da je bilo premalo dela zunaj predavalnice, kar se jim zdi kot velik primanjkljaj, saj se sociologija dogaja zunaj predavalnice.

»Glede na to, da smo analitska sociologija, nismo obdelali niti A od analitska.« Roža, analitska sociologija, diplomantka sociologije

»Razložili so nam razne metodološke pristope, nihče pa nas ni naučil, kako jih uporabiti v praksi.« Tina, analitska sociologija, diplomantka sociologije

»Na prste ene roke bi lahko naštela podiplomske študente katere koli smeri, ki znajo analizirati in obdelati empirične podatke.« Česnja, mednarodni odnosi, sociologija

Prav tako so bili samokritični do seminarskih nalog, s katerimi so opravljali obveznosti pri večini predmetov: do zdaj so bile lahko seminarske naloge v večini samo teoretične, zaradi česar se niso dovolj izurili v pisanju empiričnih nalog, kar se je za mnoge izkazalo kot problem, ko so se lotili pisanja diplome. Dodali so, da izdelovanje seminarskih nalog, ki bi temeljile na primarni ali sekundarni analizi podatkov, ne bi bilo učinkovito ob obstoječem (nezmanjšanem) številu seminarskih nalog.

Bolj poglobljene seminarske naloge bi bile po njihovo mogoče le, če bi bilo seminarskih nalog na semester manj, te pa bi povezovale znanje, pridobljeno pri več predmetih: bile bi obsežnejše in z njimi bi opravljali obveznosti pri več predmetih hkrati. Nekateri so to prakso že izkusili (predvsem kot povezavo med teoretskim in metodološkim predmetom), vendar pa je šlo prej za izjemo kot pravilo. Študenti so takole komentirali povezovanje metodoloških in teoretskih predmetov:

»Študentu bi [seminarske naloge] vzele manj časa, hkrati pa bi se bolj poglobil v temo.« Flora, analitska sociologija, sociologija

»S tem bi rešili problem fokusa, ki ga zgubimo pri masovni produkciji nalog, saj se vsake teme le površinsko dotaknemo.« Zoja, družboslovna informatika in metodologija, diplomantka družboslovne informatike

»Moti me, da ne morem nadgrajevati ideje seminarske naloge pri več predmetih.« Česnja, mednarodni odnosi, sociologija

Druga možnost za izdelavo bolj poglobljenih seminarskih nalog je delo v skupinah, a so bili določeni študentje nezadovoljni z dozdašnjim organiziranjem skupinskih seminarskih nalog, ki je v nekaterih primerih bolj, v drugih pa manj omogočalo nekaterim študentom, da se 'šlepajo' na račun drugih, boljših in bolj delavnih

študentov. Povedano drugače, obstajati bi moral način ocenjevanja, ki bi upošteval različno količino truda in stopnjo razdelave tematike, ki jo posamezni člani skupine vložijo v seminarsko nalogo. Skupinska predstavitev na predavanjih se v tem pogledu ni izkazala kot ustrezno sredstvo za ovrednotenje prispevka posameznikov h končnemu izdelku. Predlagali, so dvodelno ocenjevanje skupinskih seminarskih nalog. Prvi del bi predstavljala enotna ocena končnega izdelka oz. predstavitev, drugi del pa bi s pomočjo ustnega zagovora razpoznal delež vložka vsakega posameznega člana skupine in bi lahko skupinsko oceno pri posameznem študentu dvignil ali znižal za eno oceno.

Z vidika spodbujanja kritičnega mišljenja študentje menijo, da smo premalo spodbujani k takšnemu razmišljanju, lahko pa bi to popravili s terenskim delom. Obiskovali bi aktivistične skupine, brezdome, nevladne organizacije in s tem pridobili kritičen odnos do sveta.

»Izjemno mi je bil vsč predmet sociologija arhitekture. Zaradi dinamičnosti, terenskega dela in predavanj zunaj predavalnice. To je eden redkih takih predmetov, kar je napaka, saj se sociologija dogaja zunaj predavalnic, okrog nas«. Sara, novinarstvo, sociologija

Izbirnost predmetov

Glede izbirnosti predmetov na FDV so se študentje delili v dve generalni skupini. Prva je menila, da bi izbirnost predmetov morala ostati v obstoječi obliki:

»Veliko izbirnih predmetov je naša prednost in privilegij, ki ga nimajo na vseh fakultetah.« Tina, analitska sociologija, diplomantka sociologije

Menili so tudi, da bi se izbirnost predmetov lahko še povečalo – tako, da bi se študentom omogočilo lažjo izbiro predmetov na drugih fakultetah Univerze v Ljubljani. Študentje se sicer zavedajo, da ta možnost že obstaja, vendar opozarjajo na problematičnost različnih vrednotenj predmetov, kar se tiče kreditnih točk in usklajevanja urnikov. Pravijo, da je v smislu birokracije izbira predmetov na drugih fakultetah trenutno skoraj nemogoča. Po njihovem mnenju bi morala imeti Univerza v Ljubljani enoten sistem, ki bi omogočal večje prehajanje med njenimi posameznimi članicami:

»Treba bi bilo uvesti nekakšen enovit sistem, pri katerem imaš vse izbirne predmete na eni strani, ne pa da jih moraš iskati prek vsake fakultete posebej.« Roža, analitska sociologija, diplomantka sociologije

»Nihče izmed naših si ni izbral predmeta zunaj FDV zaradi velikih birokratskih ovir.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

Pri izbirnosti predmetov je nujno zagotoviti, da se snov ne ponavlja oz. da v opisu predmeta natančno piše, ali za predmet potrebuješ kakršno koli strokovno ali jezikovno predznanje. Drugi so si želeli večjo usmeritev oz. izbiranje sklopov izbirnih predmetov. Ti menijo, da je izbirnosti preveč, saj 'imajo občutek, kot da izbirajo prostočasne dejavnosti'. Raje bi videli module, saj bi s tem sebi in prihodnjim delodajalcem lažje in natančneje opredelili svoja področja ekspertize:

»Izbiranje predmetov bi bilo lahko bolj usmerjeno, vsaj pri nižjih letnikih, ko še nimamo čiste predstave, kaj je kaj.« Češnja, mednarodni odnosi, sociologija

Ena študentka bi omejila izbirnost, saj se dogaja, da študentje prvih letnikov jemljejo predmete iz višjih letnikov, potem pa jim manjkajo osnove, ki so pri predmetu pogoj za opravljanje obveznosti. Ker morajo potem predavatelji prilagoditi tempo njim, se dogaja, da v višjih letnikih kakovost študija pada, ker prihaja do ponavljanja snovi (osnov). Predlaga, da se:

»postavijo jasni pogoji v smislu, kateri predmeti so nujni za razumevanje izbirnega predmeta.« Kalina, analitska sociologija, sociologija

Poleg izbirnosti predmetov si študentje želijo tudi večje raznolikosti znotraj posameznih predmetov. To bi po njihovem mnenju lahko dosegli z gostujočimi predavanji ali izmenjavami med profesorji. Pri tem bi bilo dobro če bi se fakulteta za odtenek bolj internacionalizirala in vključila v kurikulum tudi profesorje s tujih univerz. Do pozitivnih učinkov internacionalizacije fakultete se je opredelila Sara:

»Tako spoznaš še druge poglede in metode drugih profesorjev. Takšna predavanja širijo obzorja.« Sara, novinarstvo, sociologija

Ob tem so študentje opozorili, da gostujoča predavanja, ki so jih imeli, pogosto niso bila dovolj povezana s snovjo ali pa je bil predavatelj neustrezen (npr. pisateljica knjige). Problem je bil tudi v tem, da se snovi iz gostujočih predavanj skoraj nikoli ni zahtevalo na izpitu in da zato takšna predavanja niso bila dobro obiskana:

»Snov z gostujočih predavanj mora biti tudi v izpitu. Gostujoča predavanja so trenutno prosta ura za študente.« Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

Gostujoča predavanja bi lahko opravljali tudi študenti iz višjih letnikov, ki že imajo izkušnje s sociološkim delom v praksi.

Opravljanje obveznosti

Kar se tiče opravljanja študijskih obveznosti, se večini zdi, da je na FDV, kjer se učimo, da stvari niso črno-bele, neustrezno ocenjevanje s sistemom obkroževanja. Pri

izpitih 'na obkroževanje' študenti opozarjajo na razlike v težavnosti pri različnih izpitnih rokih. Dogaja se, da je ena različica težja kot druga, kar se jim zdi nepravilno.

»Takšni izpiti ne izražajo tvojega znanja, izpit lahko narediš tudi z malo sreče.«

Sara, novinarstvo, sociologija

»Izpit tipa A, B, C je dopusten pri predmetih, kot je statistika ali ekonomija.«

Marija, diplomantka kulturologije

Glede opravljanja obveznosti ima večina študentov raje izpite esejkega tipa. Ena izmed udeleženk je dodala še dobro prakso iz tujine, kjer so na izpitu dobili eno vprašanje, za katero so porabili dve strani, pri tem pa je bilo treba povezovati različne koncepte in uporabiti vso pridobljeno znanje. Študentje si v prihodnje želijo več ustnih izpitov, saj je ustno izražanje ena izmed zelo pomembnih in iskanih kompetenc na trgu dela. Ena izmed študentk je omenila tudi, da se šele na ustnih izpitih in izpitih esejkega tipa pokaže resnično razumevanje snovi. Ista študentka je bila kritična do drugih študentov, za katere meni, da so se polenili in da ne berejo temeljnih del, ki so po njeno pogoj za razumevanje stvari:

»Za vse so na voljo povzetki, s katerimi lahko narediš izpit, ne da bi sploh odprl knjigo.« Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

Seminarske naloge

Seminarske naloge so po mnenju večine študentov koristne, saj pripomorejo k boljšemu pisnemu izražanju. Kot pozitiven vidik pisanja seminarskih nalog so poudarili, da se lahko študent znotraj predmeta sam odloči za temo, ki ga zanima. S tem se povečuje motivacija za delo in se študentom omogoča, da se že med študijem osredinijo na teme, za katere verjamejo, da bi jim lahko prišle prav v poklicnem življenju. Čeprav prepoznavajo pozitivne vidike pisanja seminarskih nalog, so, kot smo že omenili, kritični do njihovega obsega, števila in načina ocenjevanja:

»Seminarske naloge so pri večini predmetov nekoristne in tratijo čas. Študentje pri seminarskih nalogah na račun kvantitete tvegamo kakovost nalog.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

»Ni smiselno vsiljevati seminarskih nalog pri toliko predmetih, saj to jemlje fokus predmetom, ki so res pomembni za našo smer.« Ivek, novinarstvo, sociologija

Pri ocenjevanju seminarskih nalog si študentje želijo povratne informacije v obliki opisne ocene ali vsaj bolj razdelano merilo za ocenjevanje, ki bi ob končni oceni podrobneje ovrednotil posamezne vidike naloge (npr. struktura naloge, vsebina uvoda, jedra in sklepa, kakovost uporabljene literature itn.). Veliko študentov ima občutek,

da profesorji njihovih seminarskih nalog ne preberejo dovolj natančno, in se pritožujejo, da jim številčna ocena ne pove veliko o tem, kako bi lahko seminarske naloge prihodnjič izboljšali. Kot se izrazita dve udeleženki:

»Večina seminarskih nalog, ki jih napišemo, je sama sebi namen. Namenjene so samo pridobitvi ocene, potem pa nekaj let ležijo v arhivu, dokler niso zavržene.«
Tina, analitska sociologija, diplomantka sociologije

»Zdi se mi, da marsikateri profesor ne prebere dela in ocenjuje po občutku. Za svoje delo bi želela povratne informacije.« Čišnja, mednarodni odnosi, sociologija

Študentje sicer razumejo, da profesorji v enem tednu težko natančno popravijo petdeset ali več seminarskih nalog; predlagajo, da naj se seminarske naloge obdrži le tam, kjer je to smiselno. Kot alternativo predlagajo manj seminarskih nalog, v katere pa bi bilo treba vložiti več truda. Ena izmed študentk je predlagala, da naj bo obsežnejša seminarska naloga obvezna le pri tistih predmetih, pri katerih se z nalogo opravi vse obveznosti pri predmetu. Pri predmetih, pri katerih je zraven še izpit, pa naj se zahteva kvečjemu krajši pisni prispevek. Seminarska naloga, s katero bi lahko opravljali obveznosti pri več predmetih, bi povečala kakovost seminarskih nalog, dopustila več časa za poglobljeno raziskovanje in profesorjem omogočila dovolj časa, da napišejo obrazložitev ocene.

Kreditne točke

Glede kreditnih točk so bila mnenja študentov različna. Nekateri bi obdržali obstoječi sistem, drugi pa bi želeli različno število kreditnih točk po predmetih glede na zahtevnost predmeta, po merilu, ki loči med obveznimi (več točk) in izbirnimi predmeti (manj točk). Če bi se dalo predmete zastaviti tako, da ne bi vsi imeli seminarskih nalog, bi lahko višje ovrednotili predmete, ki te imajo, in nižje tiste, ki jih nimajo:

»Če imaš predmet športna vzgoja, to ne mora šteti isto kot sociološke teorije.«
Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

»Jaz bi dala manj kreditov izbirnim predmetom.« Kalina, analitska sociologija, sociologija

»Eni predmeti bi moral imeti več ali pa manj kreditnih točk, glede na vloženo delo in glede na pomembnost predmeta.« Flora, analitska sociologija, sociologija

»Določeni predmeti niso vredni kreditnih točk, ki jih imajo, nekateri pa jih presegajo.« Ivek, novinarstvo, sociologija

Študentje so opozorili, da podprejo različno število kreditnih točk samo ob transparentni porazdelitvi, torej da se predmeti ne bi točkovali glede na pedagogov status na fakulteti.

Diplomsko delo

Diplomsko delo bi si želeli predvsem tisti programi, ki ga za zdaj nimajo. Pravijo, da je diplomsko delo projekt, ki ga posameznik izvede od začetka do konca in ki predstavlja zaključek prve stopnje študija. Nekateri študentje ne bi obdržali diplome, saj je po njihovem mnenju z bolonjsko reformo izgubila na vrednosti. Zanimivo je, da je večina študentov, ki je bila na fokusnih skupinah, ponavljala letnik ali izrabila absolventski status. To vodi, pravijo, v podaljševanje študija. Da bi se temu izognili, bi bilo za študente smiselno, da predmeti v zadnjem semestru pred diplomskim delom ne zahtevajo seminarskih nalog, torej da se predmeti v zadnjem semestru dodiplomskega študija opravljajo samo s kolokviji ali z izpiti. Če se že ocenjuje pisne izdelke, pa naj bodo ti zelo kratki.

»Mogoče se mi zdi edino diplomsko delo čisto nepotrebno.« Samanta, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, sociologija

»Problem je, da se za diplomo od študentov veliko pričakuje, da morajo v diplomo vložiti veliko dela, potem pa, takoj ko ga končajo, začnejo že s pisanjem magistrske naloge. Morda bi bilo v redu, če bi se sočasno skozi leta malo omejilo pisanje seminarskih nalog.« Isabela, analitska sociologija, sociologija

»[Diploma] je nekakšen zaključek celote, da imaš občutek, da si neko stopnjo v izobraževanju dokončal.« Lily, kulturologija, sociologija

»Zaključno delo bi moralo izgledati drugače, ali bolj povezano s prakso, ali nekaj drugače.« Samanta, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi, sociologija

»Zdaj gledaš na diplomsko kot na razširjeno seminarsko in nimaš občutka, da si nekaj naredil. Manjka ti nekaj. Ti si zdaj doštudiral in rad bi nekaj pokazal, ampak nimaš dejansko kaj dosti pokazati.« Lily, kulturologija, sociologija

Študentom se zdi, da bi se dodiplomski študij moral končati z nečim, kar zaokroža celoto. Diploma je še vedno kompleksnejša kot pisanje seminarskih nalog in od študenta zahteva, da združi in pokaže vse znanje, ki so ga pridobili med študijem:

»Po eni strani je to delo, ki pride v javnost in je neki odraz tvojega samostojnega dela, po drugi strani pa je le malo daljša seminarska.« Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

»Diplomsko delo je odraz tvojega truda in proces, ki se ga lotiš od začetka do konca. Je odraz vsega, kar si se naučil v teh letih študija.« Tina, analitska sociologija, diplomantka sociologije

Študentje so predlagali mogoči alternativni diplomski: opravljanje prakse na smereh, na katerih je to smiselno, ali napisati daljšo seminarsko nalogo (pri predmetu) oz. strokovni članek.

Obvezna študijska praksa

Vsi študentje sociologije so si bili edini, da bi si želeli več študijske prakse, ki bi bila na fakulteti bolje organizirana. O tem, ali naj bi bila praksa plačana, so mnenja različna, večina pa misli, da bi bilo prav, če bi bili pri praksi upravičeni vsaj do povrnitve stroškov za prevoz na delo in brezplačne malice. Nekaj študentov je predlagalo, da bi prakso začeli že v prvem letniku oz. da bi jo opravljali po delih skozi vsa leta študija. Ta bi se lahko povezovala z raziskovalnimi centri fakultete. Glede dolžine prakse so si bili odgovori različni; nekateri so predlagali tri mesece, drugi pol leta, nekateri pa celo eno leto.

»Glede prakse bi morali študente na tej fakulteti malo bolj usmeriti. Potrebno je, da si skozi fakulteto nabereš čim več izkušenj, ker ti to zelo koristi pri zaposlovanju, pa čeprav opravljaš prostovoljno delo.« Roža, analitska sociologija, diplomantka sociologije

Prav tako si študentje želijo bolj organiziranega mentorstva za prakso. Tudi sama praksa bi bila lahko bolj integrirana v sam študijski proces oz. se bolj povezovala z diplomom ali se celo opravljala namesto nje. Lily in Kalina sta kritični do zdajšnje organizacije obvezne študijske prakse:

»To je bilo zdaj, daj, nekaj naredi, kar koli, in bo v redu. Manjkajo dobri mentorji, ki bi te resno vzeli pod okrilje.« Lily, kulturologija, sociologija

»Ni bilo zadostnega preverjanja, kaj smo na praksi delali.« Kalina, analitska sociologija, sociologija

Študentje menijo, da bi morala imeti fakulteta strožja merila za opravljanje in nadzorovanje študijske prakse. Dodali so tudi, da se praksa ne povezuje s temami, ki so jih študirali na predavanjih, kar je zanje pomanjkljivost. Fakulteta bi morala omogočiti lažje iskanje relevantne prakse:

»Študente se pogosto uporablja za banalna dela, kar je težko preprečiti, lahko pa fakulteta predlaga podjetja, s katerimi imajo dobre izkušnje. Fakulteta bi se morala bolj povezati z ustanovami in zasebniki, s katerimi sama sodeluje, in pomagati študentu do kakovostne prakse.« Lina, analitska sociologija

Nekateri študentje so menili, da bi morala biti študijska praksa plačana, kadar se izvaja v obsegu, ki presega 40 ur. Razumejo namreč, da ne bo nihče plačal študenta samo za uvajanje.

Opredelitve glede predlogov za prenovu

Večina študentov pozdravlja prehod na sistem 3 + 2, saj je po mnenju podiplomskih študentov magistrski študij trenutno sam sebi namen ali pa je njegov namen, da se diplomске študente obdrži še eno leto, saj se dejansko nihče ne bo odločil za magisterij na drugi fakulteti, če to vključuje dodatno leto, in nasprotno – nihče izmed študentov, ki bi prišli k nam z drugih fakultet, ne bo pripravljen plačati dodatnega leta študija:

»Zdaj je situacija podobna, kot da bi imeli enovit magistrski študij.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

»Nesmiselno je, da tega fakulteta ni storila že na začetku.« Ivek, novinarstvo, sociologija

»Edini razlog, da imamo 4 + 1, je ta, da fakulteta obdrži študente.« Nina, analitska sociologija, magistrantka sociologije

Ob večji prehodnosti med različnimi programi in fakultetami bi morali, podobno kot pri izbirnih predmetih, poskrbeti, da ne bi prišlo do ponavljanja snovi. Od študentov, ki nadaljujejo študij, se lahko pričakuje, da so osnovno znanje že usvojili, od tistih, ki se prepisujejo z drugih fakultet, pa se na podlagi odločitve o menjavi smeri lahko pričakuje motivacija za dodatno delo. V vsakem primeru po mnenju študentov ni legitimnih razlogov, da bi na podiplomskem študiju ponavljali snov, ki jo je bilo treba usvojiti že na dodiplomskem študiju. Pogosto se ponavljanje snovi skriva za argumentom o 'poglobitvi' obstoječega znanja. V praksi gre navadno samo za ponavljanje osnov in je moteče za aktivnejše študente:

»Če si se ti vpisal nekam, na magistrski študij, potem /.../ če si to študiral že prej in je tvoja smer, to znanje že imaš, ali pa je nekaj, česar si ekstremno želiš in moraš do tega znanja sam priti, se potruditi ... [Predavatelji bi morali na magistrskih predavanjih] predavati nekaj več, tisto, kar tebi manjka, pa je luknja, ki bi jo moral zapolniti sam. Zakaj moramo potem mi, ki tukaj iščemo nekaj več, zaradi drugih, ki prihajajo iz drugih smeri, poslušati predavanja na nižji ravni.« Lily, kulturologija, sociologija

Študentje predlagajo sprejemne izpite za vse tiste, ki se na podiplomski študij vpisujejo z drugih programov ali fakultet, ali da profesorji zanje pripravijo skripto, repertorij s temeljnimi znanji, ki jih morajo študentje usvojiti, da lahko nemoteno sodelujejo pri posameznem predmetu. To bi moralo biti jasno predpisano pri pogojih za vpis oz. pri izbiri posameznega predmeta.

»Podiplomski študij naj bo zastavljen za študente FDV, preostali pa naj opravljajo diferencialne izpite.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

V splošnem študentje menijo, da mora odprtost med fakultetami ostati, vendar – kot je bilo že omenjeno – se ne sme pričakovati, da se bodo na podiplomskem študiju ponovno obravnavale osnove primarne študijske smeri. Zaradi tega razloga bi morali imeti na podiplomskem študiju prednost primarni študentje FDV-ja. Fakulteta bi morala postaviti jasne standarde glede vsebin in težavnosti podiplomskega študija. Trenutno stanje komentira Ivek:

»Zdi se mi, kot da bi bil ponovno v prvem letniku [dodiplomskega študija].« Ivek, novinarstvo, sociologija

Če bi šla fakulteta na sistem 3 + 2, bi bilo za študente najbolj optimalno, da bi se dodiplomski študij osredinil na temeljna in bolj splošna znanja, medtem ko bi bile na magisteriju mogoče bolj specifične usmeritve. Hkrati bi moral dodiplomski in podiplomski študij ponuditi študentom dovolj praktično uporabnih znanj, da bi lahko po končani prvi in končani drugi stopnji vstopili na trg dela. Večina pravi, da bi morali kadre uriti na dodiplomskem študiju, na katerem so znanja bolj splošna in praktična, znanstveniki, akademiki, specialisti oziroma tisti, ki naj ustvarjajo znanja o družbi, pa naj se za to izobražujejo na podiplomskem študiju:

»Študent bi moral po prvem letniku točno vedeti, kaj študira, zato je treba na splošno zastaviti nižje letnike, pozneje pa se specializirati.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

»V nižjih letnikih je treba študente pritegniti z nekimi praktičnimi primeri, poglobljeno teorijo pa naj se jemlje v višjih letnikih.« Ivek, novinarstvo, sociologija

»Obstajati mora sistem, ki ne bo potreboval magisterija, zato da bomo študentje zapoljivi.« Astrid, tržno komuniciranje in odnosi z javnostmi

Študentje načelno podpirajo, da bi se ob prenovi programov fakulteta na dodiplomski stopnji ponovno osredinila okrog temeljnih smeri sociologije, komunikologije, politologije in kulturologije, medtem ko bi bila na drugi stopnji bolj specializirana (več modulov).

Sklep

Čeprav časi kličejo po temeljitem premisleku celotnih družbenih ved, sva se v prispevku skušala osrediniti na reševanje »praktičnih« problemov Fakultete za družbene vede, ki so jih v fokusnih skupinah izpostavili študenti. Nekateri problemi so organizacijske narave in kličejo po temeljitem prestrukturiranju fakultete, medtem ko se lahko veliko drugih reši z majhnimi vsebinskimi in organizacijskimi izboljšavami

pri posameznih predmetih ter na ravni kateder. Prav tako sva želela podati informacijo o mnenju študentov glede predvidene prenove študijskih programov.

Iz vsebinskih in kakovostnih razlogov študentje na ravni fakultete od prenove pričakujejo večjo internacionalizacijo fakultete z gostujočimi predavatelji iz tujine. Želijo si tudi več gostovanj z drugih slovenskih fakultet, pa tudi iz drugih organizacij, ki delujejo na področju družboslovja. Želijo si bolj urejen in praktično naravnan sistem izbire predmetov na različnih fakultetah Univerze v Ljubljani.

Nekateri študentje bi izbirnost predmetov še povečali in ohranili sistem »proste izbire«, medtem ko si drugi želijo večje usmeritve študija. Zanje bi bilo najbolj optimalno, da se oblikujejo sklopi izbirnih predmetov, ki si jih študent izbere kot modul.

Obvezna študijska praksa bi se morala izvajati v večjem obsegu in bi morala biti boljše organizirana ter nadzorovana prek fakultete. Mnenja študentov glede vprašanja, ali naj bi bila študijska praksa plačana ali ne, so različna.

Ob prehodu na sistem 3 + 2 bi radi obdržali diplome. Na programih, na katerih so bile diplome ukinjene, bi radi videli njihovo ponovno uvedbo ali vzpostavitev alternativnega končnega dela, ki bi zaokrožil določeno študijsko stopnjo. Prav tako so naklonjeni do ponovnega osrediščenja okrog temeljnih oddelkov fakultete, pri katerem bi morali na prvi stopnji poskrbeti za pridobitev temeljnih in praktičnih znanj, na drugi stopnji pa bi morali stremeti k večji specializaciji in teoretski usmeritvi. Druga stopnja naj bo primarno namenjena študentom Fakultete za družbene vede.

Največji problem z vidika vsebine na Fakulteti za družbene vede predstavlja ponavljanje ali prekrivanje snovi. Izvajalci posameznih predmetov bi se morali uskladiti in določiti, katere vsebine se predavajo pri katerih predmetih. To je najbolj problematično ravno pri izbirnih predmetih, pri katerih je takšne uskladitve najtežje doseči. Študentje zahtevajo boljše sodelovanje in dialog med profesorji z različnih oddelkov.

Prav tako menijo, da bi predmeti morali imeti različno število kreditnih točk, vendar pod pogojem, da bi bile te razdeljene transparentno – glede na temeljnost predmeta ali glede na količino obveznosti, ki jih predmet od študenta zahteva. Nikakor ne bi smelo priti do deljenja kreditnih točk glede na status posameznih pedagogov in njihovega vpliva znotraj fakultete.

Veliko izboljšav v študijskem procesu je mogočih s sorazmerno majhnimi finančnimi vložki, saj se lahko izvedejo na ravni kateder in z večjim posluhom profesorjev za probleme študentov. Tako bi bile lahko teorije podkrepljene z aktualnim dogajanjem pri in v (tretjem) svetu ter razložene na primerih. To še posebno velja za temeljne predmete v nižjih letnikih.

Nekateri študentje podpirajo sprotno delo in v njem vidijo potencial, da se predavanja v višjih letnikih strukturira v obliki razprave in aktualiziranja teoretskih konceptov, vendar opozarjajo, da je to učinkovito le, kadar je količina dela pri posameznih predmetih usklajena z obveznostmi pri drugih predmetih in kadar govorimo o predmetih z manjšim številom poslušalcev. Nasprotniki sprotnega dela menijo, da bi se študentom

moralo omogočiti, da sami izbirajo, za katere aktivnosti bodo porabili svoj čas. Menijo, da jim sprotno delo onemogoča, da se posvetijo temam, ki jih zanimajo.

Študentje bi si v prihodnje želeli manj seminarskih nalog, a da bi bile te obsežnejše, take, ki bi jih opravljali v skupinah ali pa bi z njimi lahko opravljali obveznosti pri več predmetih. Skupinsko delo bi se moralo ocenjevati individualno na način ustnega zagovora. Glede seminarskih nalog, s katerimi bi lahko opravili obveznosti pri več predmetih, vidijo veliko možnosti predvsem pri povezovanju vsebinskih in metodoloških predmetov. Ocene pisnih izdelkov bi morale poleg številčne ocene vsebovati tudi krajšo pisno obrazložitev.

Prekrivanje snovi bi lahko pri izbirnih predmetih in predmetih na drugi stopnji reševali s pogoji za izbiro predmeta. Pogoji bi bili lahko formalni (diferencialni izpit) ali prepuščeni individualnemu angažmaju študentov (skripta, repetitorij, ki bi vsebovala bistveno predznanje za sledenje predmetu).

Posamezni, predvsem metodološki predmeti bi lahko na analitskih smereh vsebovali več praktičnega dela in dela na terenu. Študijski proces bi se lahko bolj povezoval z raziskovalnimi centri.

Čeprav je imela predstavljena raziskava veliko omejitev, ker v vzorcu niso bili reprezentativno zastopani vsi programi Oddelka za sociologijo in drugi študijski programi, hkrati pa ni šlo za vzorec, ki bi vključeval izključno študente analitske sociologije in podiplomskega programa sociologije, in bi bila njena posplošitev zunaj okvirov analitske sociologije na dodiplomskem in sociologije na podiplomskem študiju problematična, upava da sva uspela dokumentirati generalna mnenja, ideje in predloge študentov v povezavi s prihajajočo prenovo študijskih programov. Meniva, da bi bilo za fakulteto ne le koristno ampak nujno, da bi se podobna kvalitativna raziskava opravila v večjem obsegu, ki bi zajemal tudi druge programe in oddelke, ter da bi se v raziskavo vključilo še doktorske študente. Le tako bomo, kot je v pozivu na strokovni simpozij »FDV na razpotju: Odgovornost za razvoj družboslovja« zapisal dekan fakultete dr. Rado Bohinc, enotno nastopili navznoter in navzven, odgovorili na izzive družboslovja v prihajajočih kriznih časih in izpolnili svojo moralno dolžnost kot akademiki.

Literatura in viri

Močnik, Rastko (1998): Kriza svetovnega sistema: Skorajda bi lahko bili optimistični. Zelena pika (4. marec 2000).

Wallerstein, Immanuel (1999): Utopistike, Dediščina Sociologije. Ljubljana: *cf.

Wallerstein, Immanuel (2000): Rasistični albatros: družboslovje, Jorg Haider in Widerstand.

Časopis za kritiko znanosti, XXVIII, (189-199): 99-117.

Wallerstein, Immanuel (2006): Uvod v analizo svetovnih-sistemov. Ljubljana: *cf.

Wright, Olin (2010): Envisioning Real Utopias. London, New York: Verso

Mednarodni odnosi v obdobju svetovne politike

Marko LOVEC¹³⁷

Prispevek želi odgovoriti na vprašanje, ali so mednarodni odnosi kot predmet preučevanja anahronizem ter kaj to pomeni za preučevanje in poučevanje tega predmeta, še posebej v kontekstu slovenskega visokošolskega raziskovalnega prostora, ki se spoprijema s pritiskom racionalizacije uporabe virov in prenove izobraževanja ter raziskovalne dejavnosti v smeri bolj bazičnih ali bolj specializiranih vsebin. Za to, da bi odgovorili na zastavljeno vprašanje, najprej obravnavamo značilnost mednarodnih odnosov kot politološke (pod)discipline skladno s temeljnimi teoretičnimi pristopi k njihovem preučevanju ter kot meddisciplinarnega področja. Nato si ogledamo razvoj preučevanja mednarodnih odnosov v našem prostoru. Nazadnje se posvečamo vprašanju, kako se prilagoditi spreminjajočemu se predmetu v smislu ustrezne organizacije preučevanja in poučevanja.

Ključne besede: mednarodni odnosi, predmet preučevanja, meddisciplinarnost, razvoj stroke

Za začetek – konec mednarodnih odnosov?

Krepitev obsega čezmejnih vplivov, poznana kot proces globalizacije, briše državne meje in krepi občutek nastajanja svetovne skupnosti. Odnose med 'narodi' oz. državami nadomeščajo odnosi prek državnih meja, državo kot ekskluzivno politično avtoriteto pa izrivajo globalne skupnosti in organizacije. Glede na to se zdi, da mednarodni odnosi kot znanstvena disciplina, tj. kot področje preučevanja, ki ima dovolj specifične značilnosti, da jih ni mogoče zadovoljivo pojasniti z elementi drugih disciplin, in ki je razvilo lasten teoretični in metodološki aparat ter izkazalo znanstveno relevantnost v smislu sposobnosti razlage in predvidevanja, izginjajo skupaj s predmetom preučevanja.

¹³⁷ Raziskovalni sodelavec na Centru za preučevanje mednarodnih odnosov in član Katedre za mednarodne odnose na Fakulteti za družbene vede, Univerza v Ljubljani. Prispevek odraža stališča avtorja in ne odraža nujno stališč drugih članov centra in/ali katedre.

Mednarodni odnosi kot znanstvena disciplina

Znanost je človeška aktivnost, ki se na sistematičen način ukvarja s tem, kako iz tega, kar vemo, priti do tega, česar ne vemo. Temeljna načela pridobivanja znanja so njegova splošnost, preprostost in uporabnost. Temeljni načeli znanstvene metode, tj. pridobivanja znanja v okviru znanosti, pa sta ponovljivost in preverljivost. Iz praktičnih značilnosti znanstvenega preučevanja izhaja organiziranost znanosti v discipline, torej področja, ki imajo lastne danosti in zahtevajo ločene opredelitve, razlage in raziskovalne metode. V znanosti obstaja težnja po specializaciji, ki izhaja iz njenih temeljnih načel, hkrati s tem pa temeljna načela zadržujejo pretirano drobljenje. Z namenom uravnoteženja načel znanosti prihaja do meddisciplinarnega sodelovanja. Pri tem se kot problem pogosto izkaže usklajevanje dveh ločenih vzročnih mehanizmov in hevrističnih aparatov, ki iz njih izhajajo. Mogoče pa je govoriti tudi o 'transdisciplinarnosti', ki na področju starih disciplin vzpostavlja novo kakovost.

Znanost se spreminja: spreminja se skupaj s predmetom preučevanja, spreminja pa se tudi zaradi notranjega razvoja. Zaradi zaprtosti znanosti v okvire posameznih predpostavk, razlag in metod je razvoj znanost v zgodovinskem smislu razumljen tudi kot 'paradigmatski razvoj', ki poteka v obliki prekinitev starih pristopov s takšnimi, ki ponujajo povsem nova obzorja (Kuhn, 1970).

Mednarodni odnosi kot politološka veda in samostojna politološka disciplina

Mednarodni odnosi so politološka veda, torej veda, ki se ukvarja z vprašanjem politične moči, to je tiste moči, ki izhaja iz ustanov predstavljanja in odločanja v skupnih zadevah oz. zadevah skupnosti. Moderni mednarodni odnosi so utemeljeni v predpostavki negativnih značilnosti človeške narave, poznanih kot egoizem, ki vodi posameznike in družbene skupine k iskanju relativnega izplena v medsebojnih odnosih in h kopičenju moči kot sredstva vpliva. Tovrstno ravnanje zahteva od (drugih) akterjev delovanje v smislu ustrezne organizacije z namenom preprečevanja koncentracije moči in njene uporabe. Pogled na mednarodne odnose, ki poudarja problem uporabe sile z namenom koncentracije oziroma reprodukcije moči, je poznan kot 'klasični realizem' (Carr, 1978; Morghentau, 1995). V obdobju po drugi svetovni vojni je področje preučevanja doživelo razvoj v oblikovanju institucionalne teorije, ki poudarja bistveno podorganiziranost mednarodne skupnosti v smislu odsotnosti vrhovne avtoritete oziroma stanje 'anarhičnosti' kot značilnost, iz katere izhaja racionalno vedenje države kot organizirane družbe na določenem teritoriju v obliki zasledovanja samohranitve na podlagi samopomoči. Teorija, poznana kot 'neorealizem' ali 'neoinstitucionalni realizem' (Waltz, 1979), predstavlja vrhunec razvoja mednarodnih odnosov kot 'politološke discipline'. Pri predmetu preučevanja gre še vedno za politologijo;

izhodiščni problem je namreč vprašanje moči. Hkrati s tem pa v nasprotju s temeljnimi politološkimi vedami, ki se ukvarjajo z obstojem centralne avtoritete, s prenosom in z nadzorovanjem moči, manko centralne avtoritete, ki predstavlja politologijo, obrnjeno na glavo, dela predmet mednarodnih odnosov poseben.

Druga osrednja teorija mednarodnih odnosov je liberalizem, ki govori o sodelovanju (med državami) z namenom doseganja absolutnih koristi. V klasičnem smislu se liberalizem nanaša na možnost sodelovanja kot načina doseganja splošnih koristi, medtem ko je pri neoliberalizmu oziroma neoinstitucionalnem liberalizmu v ospredju racionalno delovanje v določenih institucionalnih okvirih, ki vplivajo na upravljanje z individualnimi in s kolektivnimi koristmi in stroški v kontekstu kompleksne soodvisnosti (Keohane in Nye, 1977).¹³⁸ Vidimo lahko, da liberalizem odpravlja mednarodne odnose kot poseben predmet preučevanja in da gre hkrati s tem za težnjo, ki je notranja disciplini. Ob omenjenih teorijah se je razvila še oblika 'liberalnega realizma' ali angleška šola, ki poudarja same odnose in ne pogojev, ki jih določajo (Bull, 1977), ter režimska teorija, ki podobno izhaja z določene organizacije odnosov med državami (Krasner, 1983).

Posebno vlogo igra zunanja politika kot področje preučevanja, ki povezuje zunanje in notranje okolje, procese odločanja in ukrepe. Kot večšina pa igra pomembno vlogo diplomacija, spretnost predstavljanja, izmenjave in pogajanj. Z vidika spremenljivosti teritorialnih meja je pomemben regionalizem. Posamezne oblike regionalnega sodelovanja, npr. evropske integracije, so dosegle takšno raven, da jih obravnavamo kot sui generis, tj. posebno politično obliko. Sodelovanje v smislu oblikovanja supranacionalnih avtoritet lahko predstavlja funkcionalni razvoj skupnosti (Haas, 1964), lahko pa je razumljeno kot samo oblika sodelovanja med vladami, ki njim skladno z njihovimi prioriteta in močjo v smislu relativne odvisnosti zagotavlja boljši položaj (Moravcsik, 1998). Nazadnje so mednarodni odnosi tudi fenomen vladanja, to je postavljanja in zasledovanja ciljev v mednarodni skupnosti, primerjava političnih sistemov, analiza (skupnih) institucij predstavljanja in odločanja, analiza omrežij, analiza politik («policy» analiza) in drugo, kar kaže na povezovanje in prepletanje politoloških ved.

Mednarodni odnosi kot meddisciplinarno področje

Mednarodni odnosi se ne ukvarjajo samo z vprašanjem politične moči v mednarodni skupnosti v širšem smislu ter institucij predstavljanja in odločanja v ožjem smislu oziroma s svetovno politiko. Ukvarjajo se tudi z vprašanji, ki jih prvenstveno naslavlja

¹³⁸ O razvoju teorij mednarodnih odnosov se pogosto govori kot o razpravah. Prva razprava je, sicer bolj v figurativnem smislu, potekala med liberalizmom in realizmom, druga razprava, poznana tudi kot razprava 'neo-neo', pa med neoliberalizmom in neorealizmom.

druge discipline, vendar pa nanje vplivajo posebne značilnosti, lastne mednarodnemu ali svetovnemu okolju. Mednarodni odnosi se tako ukvarjajo z vprašanji redkih virov z alternativnimi možnostmi uporabe oziroma z ekonomskimi vprašanji, predvsem v smislu tega, kako ti vplivajo na politično moč in kako politična moč vpliva na prerazporejanje redkih virov, kar predstavlja predmet preučevanja mednarodne politične ekonomije (Gilpin, 1987). Tipično gre za teme, kot so: pretok dobrin, organizacija proizvodnje in razvoj, vse pomembnejše pa postaja tudi vprašanje redkih naravnih virov in podnebnih sprememb. Mednarodni odnosi se ukvarjajo z vprašanji hierarhije pravil v mednarodni skupnosti kot sredstva moči oziroma s politiko mednarodnega prava. Ukvarjajo se z vprašanjem fizične varnosti in uporabe sile zoper monopol nad silo na določenim ozemlju oziroma z vojno kot nadaljevanjem politike z drugimi sredstvi. Ukvarjajo se s pojavom družbenih skupin, z odnosi med njimi in s stratifikacijo v razmerju do družbene moči kot vprašanji sociologije mednarodnih odnosov (Devin, 2008) oziroma mednarodne politične sociologije. Ukvarjajo se s tem, kako prostor definira mednarodno politiko, oziroma s politično geografijo. In še bi lahko naštevali.

Na preučevanje mednarodnih odnosov je vplival razvoj drugih disciplin. V po-vojnem obdobju je klasična kritična politična ekonomija oziroma marksizem zasedel mesto ene izmed treh najpomembnejših teorij mednarodnih odnosov – poleg realizma in liberalizma.¹³⁹ Marksizem se ukvarja s problemom proizvodnje, ki temelji na zasebni lasti kapitala in ki vodi v koncentracijo dobičkov, krize in sistemske spremembe (Rupert, 2007). Znotraj mednarodnih odnosov poznamo več prilagojenih marksističnih teorij, od Leninove teorije imperializma, ki se nanaša na vključevanje kolonij v proizvodnjo v kapitalističnih državah (Lenin, 1946), do teorije svetovnih sistemov (Wallerstein, 1979), ki govori o vlogi centra in periferij pri oblikovanju kapitalistične proizvodnje, in teorije odvisnosti (Cardoso in Faletto, 1979), ki izhaja iz neenakega položaja razvijajočih se držav zaradi odvisnosti od izvoza posameznih dobrin (naravnih virov) z nizko dodano vrednostjo in s tržnimi nihanji. Omeniti pa je mogoče tudi neomarksistične teorije, torej takšne, ki gredo prek ekonomskega determinizma, npr. teorijo regulacije, ki opozarja na prehod od fordistične organizacije proizvodnje v Atlantskem sistemu k postfordistični neoliberalni regulaciji, ki omogoča koncentracijo dobičkov proizvodnega in finančnega kapitala znotraj globalnih verig (Overbeek in van der Pijl, 1993).

Naslednji pomembni vpliv na mednarodne odnose je prišel prek t. i. 'literarne revolucije' v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ki je v ospredje postavila interpretacijo fenomena in vlogo subjekta. Na tej podlagi se je v disciplini mednarodnih odnosov zgodil 'epistemološki obrat', tj. obrat v odnosu do vedenja, v smeri postracionalistične ali poststrukturalistične teorije, imenovane konstruktivizem. To je družbena različica

¹³⁹ Marksizem predstavlja eno izmed alternativ v okviru 'druge razprave' znotraj discipline mednarodnih odnosov.

subjektivizma, ki zunanje okolje ali predmetnost obravnava kot konstrukt, posledico idej (Ruggie, 1998). Konstruktivizem je s koncem hladne vojne postal nov velik drugi pristop, alternativa realizmu – liberalizmu.¹⁴⁰ Poleg konstruktivizma so se v mednarodnih odnosih pojavili radikalni sociološko-antropološki pristopi, od postkolonialne teorije, kritične družbene teorije, npr. neogramsianske teorije (Cox, 1987), ki govori o 'hegemoniji' (nadvladi) na podlagi privolitve namesto prisile, genealogije oz. politične antropologije, feministične teorije, homoseksualne teorije in drugih s postmodernizmom, ki zavrne skupno idejno področje kot skrajno točko znanosti.

Zanimivo je, da je teza o koncu mednarodnih odnosov prišla ravno iz širšega področja discipline. Najprej je bila to teza o 'koncu zgodovine' s prevlado liberalno-demokratskih režimov po koncu hladne vojne, ki naj bi pomenila tudi konec mednarodnih odnosov kot zgodovinske vede, zaznamovane s samovoljo političnih oblasti (Fukuyama, 1992). Še pomembnejša je bila t. i. teza McDonalds, skladno s katero se države, v kateri ima ta globalna veriga s hitro hrano svoje poslovalnice, ne vojskujejo, češ da je svetovna trgovina odpravila problem vojne in miru kot temeljni problem mednarodnih odnosov. Kmalu za tem se je pojavilo besedilo o konfliktu civilizacij, torej čezmejnih kultur, ki so postale oblika afirmacije identitete, ogrožene zaradi globalizacijskega univerzalizma Zahoda (Huntington, 1993).

Možnost za ponovno osmišljanje pristopov in teorij z namenom oblikovanja celovitejših in globljih razlag se je ponudila z odpiranjem ontoloških vprašanj v disciplini, torej vprašanj v povezavi s tem, kaj je, tudi kot odgovorom na hiperracionalizem, dekontekstualizacijo in nezgodovinsko metodo na eni strani ter epistemologizacijo področja in vdorom humanizma na drugi (Patomäki in Wight, 2000).¹⁴¹ Ontološka vprašanja so prispevala k refleksiji v povezavi z znanstvenim področjem in delitvami, niso pa (še) prispevala k vsebinskemu preboju v smislu starih/novih splošnih teorij. Obseg specializacije preučevanja in vloge posebnih metod je namreč postal prevelik. Če so tradicionalni mednarodni odnosi dajali prednosti zgodovinski analizi, tudi zaradi majhnega števila opazovanih enot, nestandardnih spremenljivk in pomanjkljivih podatkov, danes v polju ni prevladujočih posebnih metod, ampak vlada metodološki pluralizem.

Mednarodni odnosi v Sloveniji in slovenski mednarodni odnosi

Govorimo lahko o treh obdobjih razvoja discipline mednarodnih odnosov v Sloveniji. Prvo obdobje je obdobje vzpostavljanja lastnega študijskega programa in

¹⁴⁰ Epistemološki obrat predstavlja del 'tretje razprave' v disciplini mednarodnih odnosov med pozitivističnimi in postpozitivističnimi pristopi k znanosti. Z začetkom razprave marksizem postane del kritičnih teorij.

¹⁴¹ Razprava med konstruktivisti in ontološkimi realisti, poznana tudi kot 'četrta razprava', je na novo osmislila vlogo marksizma.

raziskovalnega področja v okviru predhodnice Fakultete za družbene vede. Pomembno vlogo v tem obdobju je odigral Vladimir Benko, ki je na fakulteto pripeljal ključna besedila s področja mednarodnih odnosov in poskrbel za to, da je bil domač razvoj discipline v stiku z razvojem discipline na Zahodu. Benko je utemeljil mednarodne odnose kot znanost (Benko, 1997) na podlagi zgodovinskega (Benko, 2000a) in sociološkega (Benko, 2000b) pristopa, s številnimi elementi mednarodne politične ekonomije, kritične politične ekonomije tipa teorije svetovnih sistemov ter različnih drugih pristopov in modelov, usmerjenih k praktičnim vprašanjem, ki je ustrezal kontinentalni tradiciji in tudi zunanji politiki Jugoslavije. Ta je z umeščanjem med Vzhod, Zahod in Jug, npr. z gibanjem neuvrščenih, uspela eksponirati moč nekdanje skupne države, s tem pa je predstavljala tudi največji vzvod slovenskega naroda v svoji zgodovini. V okviru prvega obdobja je treba omeniti še vsaj razvoj lastnega preučevanja zunanje politike, mednarodnega prava (Petrič, 1977), regionalizma (Bučar, 1989) ter preučevanje številnih mednarodnoekonomskih vprašanj, od vloge velikih čezmejnih gospodarskih subjektov – podjetij – do trgovine, tujih investicij in razvojnega sodelovanja (Svetličič, 1996; Bučar, 1999).

Drugo obdobje, po osamosvojitvi Slovenije, je obdobje tranzicije v liberalno demokracijo in približevanja evroatlantskim integracijam, to je Evropski uniji (EU) in Severnoatlantskemu zavezništvu. V tem obdobju se je razvil obseg vsebin, povezan z EU, predvsem v smislu zunanjepolitičnega delovanja in učinkov na notranjo politiko, poznanih kot proces 'evropeizacije' (Bučar in Brinar, 2001). Hkrati s tem se je razvilo preučevanje mednarodnih organizacij v smislu pravil in postopkov odločanja (Šabič, 1997), potem preučevanja človekovih pravic in narodnih manjšin v kontekstu mednarodnih režimov (Roter, 2003). Na ekonomskem področju je visoko raven specializacije dosegla obravnava trgovinskih tokov, tujih investicij, storitev in razvojnih inovacij ter strategij podjetij (Jaklič, 2004). Vse te teme so bile tesno povezane z izzivi in s potrebami mlade države v spreminjajočem se zunanjem okolju.

Tretje obdobje je obdobje med tranzicijo in (ponovnim) vzpostavljanjem lastne identitete ter je hkrati obdobje vključevanja akademskega kadra poosamosvojitvene generacije. Za drugo in tretje obdobje je značilna specializacija v smeri posameznih sodobnih vprašanj znotraj discipline mednarodnih odnosov, ki jo je narekovalo vključevanje v globalno akademsko skupnost, ter disciplinarna delitev med politološkimi in ekonomskimi temami. Prispevek k ponovnemu osmišljanju jedrnih vprašanj discipline, potencialnemu povezovanju smeri raziskovanja in recikliranju velikih teorij je napravil razvoj ontološkega realizma kot metateorije in teorije znanosti (Brglez, 2008). Prišlo je do razvoja področja zunanje politike Evropske unije in evropskih študij (Kajnc Lange, 2006). Povezovanje mednarodnih odnosov, zunanje politike in regionalizma je premoščalo vrzeli med posameznimi obstoječimi vsebinami (Bojinović Fenko, 2009). Omeniti je treba še lastno preučevanje diplomacije (Udovič, 2009). Na t. i. ekonomskem področju se je že omenjenim temam (Burger, 2009) pridružilo

preučevanje poslovanja in institucionalne kakovost kot ekonomskega dejavnika (Kunčič, 2013). Tematske usmeritve so ustrezale zunanjepolitičnemu profiliranju države (okolje, človekove pravice, regije), novim usmeritvam zunanje politike (ekonomska in gospodarska diplomacija), spreminjajoči se družbeni paradigmi (družba storitev in znanja) in tranzicijskim temam (ekonomska odprtost, liberalne institucije, kultura podjetništva). Toda tako kot državi ni uspelo vzpostaviti enotne zunanjepolitične identitete in ciljev, je tudi individualna specializacija povzročila fragmentacijo in ošibila zavedanje za lastno disciplino, s tem pa zmanjšala kritično maso za njen celovit razvoj.¹⁴²

Izzivi za prihodnost

Sodobna mednarodna skupnost se spoprijema z globalnimi izzivi, kot so: ohranjanje miru in varnosti, gospodarski razvoj in varovanje okolja. Konec obdobja hladne vojne in erozija ameriške hegemonije s pojavom novih sil povečujeta nestabilnost mednarodnega sistema in kompleksnost urejanja odnosov. Dodaten problem predstavlja dejstvo, da gre pri številnih novih silah za razvijajoča se gospodarstva z nedemokratskimi političnimi sistemi, ki imajo drugačne prioritete in kjer med interesi vladajočih elit in večine prebivalstva lahko prihaja do določenega razhajanja. Vprašanje naravnih virov in pojav novih sil odpirata vprašanje meja geografskega interesnega vpliva oz. geopolitike. Procesi globalizacije povzročajo pritiske na posamezne države in družbene skupine ter vodijo do političnih kriz in radikalizacije.

Tovrstne procese je mogoče opazovati tudi znotraj evropske regije in evropskih integracij. V EU ekonomski integraciji ni sledila politična, zaradi česar neenaki ekonomski učinki na članice krepijo politiko nacionalnega interesa, ki vodi k dezintegraciji. Podobno nezmožnost uporabe skupne moči navzven šibi EU kot akterja, kar se kaže v nestabilnosti in krizah v širši evropski regiji. Slovenija se kot del globalnega sveta in evropske regije spoprijema s povečano zunanjo odvisnostjo, z nedokončano tranzicijo in mankom jasne zunanjepolitične strategije.

Disciplina, ki naj odgovarja izzivom okolja, mora ponovno vpeljati problem moči kot temeljni politološki problem in kot skupni imenovalec, vključno z osmišljanjem pristopov in teorij. Uspešna specializacija v globalnem prostoru zahteva ustrezno kritično maso, navznoter pa je treba upoštevati delitev dela na univerzi in fakulteti, zato je vsebine, ki ne spadajo v disciplino, smiselno zagotoviti s pomočjo izvajalcev z drugih kateder, oddelkov in fakultet. Drugič: treba je opredeliti vsebinsko profiliranje discipline, in sicer na način, ki upošteva potrebe globalne skupnosti in lokalnega

¹⁴² Sodeč po bibliografijah pedagogov in raziskovalcev, so klasični pristopi in vsebine znotraj disciplini v manjšini oz. jih sploh ni, raziskovalce pa bolj povezuje področjekot pa posamezna disciplina ali veda.

okolja, ter lastne primerjalne prednosti. Primer 'pametne specializacije' je lahko vprašanje srednje razvitih gospodarstev in tranzicije ob dejavnejšem vključevanju v mednarodni sistem. Tretjič: specializacija in gradnja lastne identitete zahtevata določene institucionalno-organizacijske premike: gradnjo raziskovalnega inštituta z rednimi objavami in aktivnostmi pod lastno blagovno znamko, večji pritok tujcev na izobraževalne programe ter ponujanje novih izobraževalnih produktov, kot so: poletne šole, akademije, usmerjena izobraževanja, in ne nazadnje krepitev mednarodne vpetosti in izmenjav pedagogov in raziskovalcev.

Zaključek: brez lastnega predmeta, a ne brezpredmetni

Čeprav mednarodni odnosi izgubljajo ekskluzivno mesto v svetovni politiki, globalnost politike pa tudi drugih področij delovanja ostaja zaznamovana z uporabo moči za zaščito lastnih interesov v obsegu in sredstvih, ki zahtevajo poseben pristop k temu transdisciplinarnemu predmetu preučevanja. Potrebo po mednarodnih odnosih krepi intenzivnost procesa globalizacije, ki povzroča soodvisnost in dinamične spremembe hitreje, kot uspe proizvajati nove oblike organiziranja za učinkovito vladanje na področju skupnih vprašanj. Če k temu dodamo še spremembe znotraj same sodobne mednarodne skupnosti, kot so multipolarnost, dinamično ravnotežje sil in porast globalnih tveganj, vidimo, da mednarodnih odnosov ne moremo odpraviti, sicer bodo ti odpravili nas. Razvoj discipline v našem prostoru je sorazmerno hitro ujel korak z zahodnimi smernicami in hkrati ohranil lokalne posebnosti. V prihajajočem obdobju se kot glavni izziv kaže preseganje prenašanja svetovnih smernic v lokalno okolje z izvažanjem lastne proizvodnje znanja, za kar je potrebna krepitev lastne identitete, strateškega načrtovanja in upravljanja.

Literatura in viri

- Benko, Vladimir (1997): Znanost o mednarodnih odnosih. Ljubljana: FDV.
 Benko, Vladimir (2000a): Zgodovina mednarodnih odnosov. Ljubljana: ZPS.
 Benko, Vladimir (2000b): Sociologija mednarodnih odnosov. Ljubljana: ZPS.
 Brglez, Milan (2008): Filozofija družbenih ved v znanosti o mednarodnih odnosih: Od kritike političnega realizma h kritičnemu ontološkemu realizmu. Ljubljana: FDV.
 Bojinović Fenko, Ana (2009): Sooblikovanje in sovplivanje zunanje politike držav in regionalne strukture v kontekstu procesa regionalizacije v Sredozemlju: doktorska disertacija. Ljubljana: FDV.
 Bučar, Bojko (1989): Mednarodni regionalizem – mednarodno večstransko sodelovanje evropskih regij: doktorska disertacija. Ljubljana: FSPN.
 Bučar, Bojko in Irena Brinar (2001): Lessons from transition and accession periods of Slovenia. *Central European Political Science Review* 2 (6): 74–97.

- Bučar, Maja (1999): Tehnološko prestrukturiranje v državah v tranziciji z vidika informacijske tehnologije: doktorska disertacija. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Bull, Headley (1977): *The Anarchical Society: A Study of Order in World Politics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Burger, Anže (2009): Dynamic effects of international fragmentation of production: Empirical analysis of Slovenian manufacturing firms: doctoral dissertation. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Carr, Edward Hallett (1978): *The 20 years crisis 1919–1939: An introduction to the study of international relations*. London: The Macmillan press.
- Cardoso, Frank H. in Enzo Faletto (1979): *Dependency and development in Latin América*. CA: University of California Press.
- Cox, Robert (1987): *Production, Power and World Order: Social Forces in the Making of History*. New York: Columbia University Press.
- Devin, Guillaume (2008): *Sociologija mednarodnih odnosov*. Ljubljana: FDV.
- Fukuyama, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. NY: Free Press.
- Gilpin, Robert (1987): *The political economy of international relations*. Princeton: Princeton university press.
- Haas, Ernst B. (1964): *Beyond the Nation-State: Functionalism and International Organization*. Stanford: Stanford University Press.
- Huntington, Samuel P. (1993): The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs* 72 (3): 22–49.
- Jaklič, Andreja (2004): The impact of firms' factor endowments on the creation of multinational enterprises: ph. d. dissertation. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Kajnc Lange, Sabina (2006) Razumevanje evropske zunanje politike z vidika dihotomije agent-struktura: doktorska disertacija. Ljubljana: FDV.
- Keohane, Robert in Joseph S. Nye (1977): *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston: Little, Brown.
- Krasner, Stephen (1983): *International regimes*. Ithaca: Cornell.
- Kuhn, Thomas S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd Edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Kunčič, Aljaž (2013): *Institutions in international trade and FDI*: doctoral dissertation. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Lenin, Vladimir I. (1946): *Imperializem kot najvišji stadij kapitalizma*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Moravcsik, Andrew (1998): *The Choice for Europe: Social Purpose and State Power – From Messina to Maastricht*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Morghentau, Hans (1995): *Politika med narodi*. Ljubljana: DZS.
- Overbeek, Hermann in Kees van der Pijl (1993): Restructuring Capital and Restructuring Hegemony: Neo-liberalism and the Unmaking of the Post-war Order. V Hermann Overbeek (ur.), *Restructuring Hegemony in Global Political Economy: The Rise of Transnational Liberalism in the 1980s*. London: Routledge.
- Patomäki, Hekki in Colin Wight (2000): After Postpositivism? The Promises of Critical Realism. *International Studies Quarterly* 44 (2): 213–237.
- Petrič, Ernest (1977): *Mednarodno pravno varstvo narodnih manjšin*. Ljubljana: FSPN.

- Roter, Petra (2003): Rethinking minority protection in Europe – towards an international regime: Ph. D. Dissertation. Cambridge.
- Ruggie, John Gerard (1998): Constructing the World Polity: Essays on International Institutionalization. London: Routledge.
- Rupert, Mark (2007): Marxism and critical theory. V Tim Dunne, Milja Kurki in Steve Smith (ur.), International relations theories: Discipline and diversity, 148–165. Oxford: Oxford university press.
- Svetličič, Marjan (1996): Svetovno podjetje: izzivi mednarodne proizvodnje. Ljubljana: ZPS.
- Šabič, Zlatko (1997): Implications of voting arrangements for states' positions in international organisations: a study of selected cases: thesis. Ljubljana: FDV.
- Udovič, Boštjan (2009): Ekonomska varnost in ekonomska diplomacija: primer tujih neposrednih investicij Nove Ljubljanske banke na trgih Zahodnega Balkana: doktorska disertacija. Ljubljana: FDV.
- Wallerstein, Immanuel (1979): The Capitalist World-Economy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waltz, Kenneth (1979): Theory of International Politics. New York: McGraw Hill.

(Ne)vidno življenje knjižnice: znanja in storitve ODKJG v korist kakovosti in razvojnih usmeritev FDV

Mirjam KOTAR

Poleg pedagoškega in raziskovalnega dela tudi Osrednja družboslovna knjižnica Jožeta Goričarja prispeva k razvoju in kvaliteti Fakultete za družbene vede in družboslovja v Sloveniji. Z neposrednim delom s študenti knjižnični specialisti pozitivno vplivajo na učinkovitost študija, na uspešno in pravočasno dokončanje študija, vplivajo pa tudi na vseživljenjsko usposobljenost za uporabo informacij. Omogočamo svetovanja in bibliografske storitve pri objavljanju, diseminaciji in vrednotenju znanstvenih izsledkov, s čimer učinkovito podpiramo promocijo raziskovalnih dosežkov fakultete. In navsezadnje je knjižnica tudi družbeni prostor, nevtralen, vabljen prostor pridobivanja, ustvarjanja in upravljanja znanja, ki služi druženju študentov, učiteljev, raziskovalcev pa tudi širše javnosti. Kot učeče se in inovativno okolje razvijamo sodobne knjižnične storitve za uspešen in učinkovit študij, za podporo odmevnim raziskovalnim dosežkom, za podporo kreativnemu pedagoškemu delu. Dosedanje dobre prakse izkazujejo pomen inovativnih storitev za kakovost poučevanja in raziskovanja na fakulteti. Take posamične primere dobre prakse moramo nadgraditi in jih strateško razvijati v sodelovanju z učitelji in raziskovalci ter drugimi službami na fakulteti. Kot najpomembnejše dejavnike pri tem izpostavljam organizacijsko kulturo, partnersko sodelovanje ter prožnost delovanja knjižnice in fakultete kot celote.

Ključne besede: *Osrednja družboslovna knjižnica Jožeta Goričarja, storitve, razvoj dejavnosti, poslanstvo, analize storitev in zadovoljstva*

Uvod

Poleg pedagoškega in raziskovalnega dela tudi Osrednja družboslovna knjižnica Jožeta Goričarja (ODKJG) prispeva k razvoju in kakovosti Fakultete za družbene

vede (FDV) in družboslovja v Sloveniji. Z neposrednim delom s študenti knjižnični specialisti pozitivno vplivajo na učinkovitost študija, na uspešno in pravočasno dokončanje študija, vplivajo pa tudi na vseživljenjsko usposobljenost za uporabo informacij. Nudimo svetovanja in bibliografske storitve pri objavljanju, diseminaciji in pri vrednotenju znanstvenih izsledkov, s čimer učinkovito podpiramo promocijo raziskovalnih dosežkov fakultete. Navsezadnje je knjižnica tudi družbeni prostor, nevtralen, vabljen prostor pridobivanja, ustvarjanja in upravljanja znanja, ki služi druženju študentov, učiteljev, raziskovalcev pa tudi širše javnosti.

Kot učeče se in inovativno okolje razvijamo sodobne knjižnične storitve za uspešen in učinkovit študij, podporo odmevnim raziskovalnim dosežkom, za podporo kreativnemu pedagoškemu delu. Dozdajšnje dobre prakse izkazujejo pomen inovativnih storitev za kakovost poučevanja in raziskovanja na fakulteti. Take posamične primere dobre prakse moramo nadgraditi in jih strateško razvijati v sodelovanju z učitelji in raziskovalci ter drugimi službami na fakulteti.

Kot najpomembnejše dejavnike pri tem poudarjamo organizacijsko kulturo, partnersko sodelovanje ter prožnost delovanja knjižnice in fakultete kot celote.

Poslanstvo Osrednje družboslovne knjižnice Jožeta Goričarja na Fakulteti za družbene vede je opravljanje knjižnične, informacijske in dokumentacijske dejavnosti za potrebe znanstvenoraziskovalnega in izobraževalnega dela na področju družboslovja. Storitve nudimo študentom in zaposlenim na Fakulteti za družbene vede, študentom in zaposlenim drugih članic Univerze v Ljubljani (UL), dijakom, študentom in strokovnjakom drugih ustanov ter drugim uporabnikom. Delovanje ODKJG temelji na strokovnem delu, sodobni tehnologiji, kakovosti storitev in prijaznosti do uporabnikov.

Vizija razvoja ODKJG poudarja, da smo knjižnica po meri uporabnikov, ki knjižnično zbirko, storitve in prostor prilagajajo njihovim potrebam. Zagotavljamo obsežno in kakovostno zbirko tiskanih in elektronskih družboslovnih virov, podpiramo in pospešujemo vseživljenjsko učenje ter stalno analiziramo in ocenjujemo uspešnost in učinkovitost svojega dela.

Glede na potrebe uporabnikov in smeri razvoja visokošolskih knjižnic razvijamo knjižnično dejavnost v naslednjih smereh:

- Gradnja knjižnične zbirke s poudarkom na e-virih: konzorcijski in samostojni nakupi e-zbirk, oddaljen dostop do e-virov, promocija in izobraževanje uporabnikov o zbirkah.
- Pomoč in svetovanja učiteljem in raziskovalcem o vodenju znanstvene bibliografije, novih oblikah znanstvenega objavljanja in odprtem dostopu, o vrednotenju znanstvene uspešnosti.
- Informacijsko opismenjevanje uporabnikov: samostojni tečaji, spletno izobraževanje, vključenost v temeljne predmete na fakulteti, mešano izobraževanje s spletnimi učilnicami.

- Uporaba novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij: obogatena resničnost, razvoj storitev za mobilne naprave, spletne učilnice, spletni vodiči, izdelava multimedijskih in interaktivnih gradiv.
- Organizacija prostora knjižnice glede na potrebe uporabnikov: povečanje števila individualnih študijskih celic, organizacija prostorov za skupinsko delo.
- Izvajanje storitev za zunanje naročnike in prijavljanje na projekte na področju knjižnične, informacijske in dokumentacijske dejavnosti.
- Stalno spremljanje ter analize uspešnosti in učinkovitosti dela: letne statistike, primerjalne analize, ankete o zadovoljstvu uporabnikov.
- Strokovno izpopolnjevanje knjižničarjev in sooblikovanje knjižnične dejavnosti na UL in v Sloveniji: članstva v senatni komisiji na UL, delovnih telesih na UL, nacionalnih delovnih telesih in strokovnih bibliotekarskih združenjih.

Pri dolgoročnem načrtovanju bo treba upoštevati še strateško usmeritev UL glede skupne univerzitetne knjižnice, vendar pa na ravni univerze še ni dorečeno niti izhodišče: ali popolna centralizacija ali nova oblika koordinacije namesto zdajšnje senatne komisije za knjižnično dejavnost. Pri tem se zastavljajo naslednja vprašanja, ki v tem času še nimajo odgovorov:

- Ali popolna centralizacija pomeni, da bodo knjižnice članic UL postale oddelki nove univerzitetne knjižnice? Ali to pomeni združitev lokalnih baz, storitev, prostorov, preračunavanje kadrov in finančnih sredstev članic na novo knjižnico?
- Ali nova univerzitetna knjižnica koordinira mrežo knjižnic članic UL, ki ostanejo organizacijske enote članic UL, nova univerzitetna knjižnica pa funkcionalno upravlja in koordinira nekatere skupne servise, ki se izvajajo na članicah?

V sestavku bomo analizirali temeljno vprašanje: kaj lahko spremenimo, izboljšamo pri vsakodnevnem izvajanju storitev in pri načrtovanju razvoja knjižnice, da bi dosegali temeljno poslanstvo knjižnice in fakultete?

V iskanju odgovorov na to vprašanje poudarjamo tri dejavnike, ki po našem mnenju vplivajo na delovanje in kakovost knjižnice in fakultete, tj. skupnost, sodelovanje in prožnost.

Skupnost

Če pomislimo prek trenutno zelo aktualnega in akutnega finančnega okvira delovanja naše fakultete, si lahko zastavimo globlje in daljnosežnejše vprašanje, tj. kakšna skupnost smo. Ali je fakulteta sploh skupnost s skupno vizijo, kulturo, s konsenzom glede ciljev in načinov (so)delovanja? Ali pa je to atomizirano delovno okolje konkurenčnih posameznikov in enot, za katero so značilne bolj ali manj razpršene aktivnosti, razpršenost storitev po utečenih praksah, s poudarkom na kvantitativnem merjenju

produktivnosti? Ali smo učeče se okolje, v katerem so pomembni uporabniki, kakovost storitev in znanje zaposlenih? Ali smo okolje inovacij, kar bi bilo smiselno in pričakovano glede na smeri razvoja visokošolskega izobraževanja? Kako se na fakulteti kot skupnost odzivamo na smeri razvoja, jim sledimo, jih kritično analiziramo, jih celo ustvarjamo? Ali je morda fakulteta ozaveščena skupnost, ki jo zaznamujejo kreativen dialog vseh udeležencev, deljenje in nadgrajevanje idej, strateško razmišljanje o vzdržnem razvoju (Bulc, 2006)?

Odgovori na to niso premočrtni; skupnost deluje na različne načine in v različnih segmentih. V tem sestavku se bomo predvsem posvetili analizi knjižnično-informacijske dejavnosti – koliko in kako lahko ODKJG prispeva, da bo FDV produktivno, učeče se in inovativno okolje ter ozaveščena skupnost.

Prispevek ODKJG je zagotavljanje produktivnega delovnega okolja, krepitev kakovosti storitev, usmerjenost na uporabnika, analiziranje potreb in trendov ter razvoj inovativnih storitev. Odlika ODKJG je tudi timsko delo in spodbujanje kreativnosti zaposlenih. ODKJG ni več le skladišče znanja, je kombinacija fizičnega in virtualnega prostora skupnosti, je stičišče akademskega dela, prostor sodelovanja, uporabe in gradnje znanja.

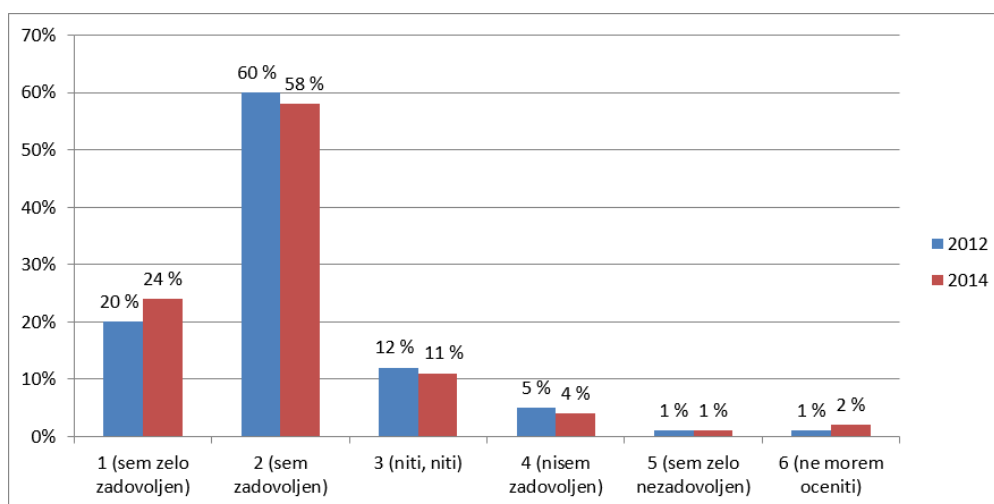
Graf 7: Knjižnica kot stičišče upravljanja znanja



ODKJG je učeče se okolje s poudarkom na kakovosti storitev in potrebah uporabnikov. V vseh knjižničnih postopkih sledimo strokovnim standardom za visokošolske knjižnice (Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, 2012), primerjamo kazalnike dejavnosti z drugimi knjižnicami (»benchmarking«), aktivno sodelujemo pri pripravi razvojnih dokumentov fakultete in Univerze v Ljubljani pa tudi pri spreminjanju

formalnopravnega okvira knjižnične dejavnosti v Sloveniji. Vsaki dve leti z anketo analiziramo poznavanje in zadovoljstvo uporabnikov naših storitev. Zadnja anketa (2014) je pokazala rast zadovoljstva uporabnikov (82 % je zadovoljnih oz. zelo zadovoljnih; leta 2012 je bila ta stopnja 72 %).

Graf 8: Kako ste na splošno zadovoljni z ODKJG? (n = 233)



Hkrati pa uporabniki opozarjajo na slabe računalnike v knjižnici ter želijo več prostora za individualno in skupinsko delo. Uporabniki slabo poznajo tečaje informacijske pismenosti, tisti, ki so se jih udeležili, pa jih odlično ocenjujejo. Na osnovi tega smo v letni načrt uvrstili posodobitev računalniške opreme ter poti promocije tečajev in delavnic. Še več pozornosti namenjamo delu in odnosu do novih generacij uporabnikov na izposoji, kajti knjižnica je tudi socialni prostor. Na fakulteti je knjižnica nevtralen, vabljen prostor, ki poleg študija lahko služi tudi druženju študentov, pedagogov in tudi širše javnosti (smo javna knjižnica). Opažamo, da je knjižnica posebej v prvih mesecih dela na fakulteti tisti varen prostor, v katerem študenti sprašujejo tudi vprašanja zunaj knjižničnih področij.

ODKJG je tudi inovativno okolje, saj analiziramo in v največji mogoči meri vključujemo mednarodne razvojne smernice knjižnične dejavnosti v vsakodnevno delo in razvojne načrte. Association of College & Research Libraries (ACRL) opozarja na hiter razvoj visokošolskih knjižnic na naslednjih področjih: arhiviranje in posredovanje podatkov, oblikovanje spletnih storitev, ki so neodvisne od tipa elektronske naprave, odprta znanost in odprto visokošolsko izobraževanje, spremljanje in podpora rezultatom/uspehom študentov, poučevanje veščin in kompetenc, alternativne metrike in digitalne skupnosti (ACRL Research Planning and Review Committee, 2014). New Media Consortium (Johnson idr., 2015) našteva pomembne izzive novih tehnologij, ki bodo oziroma že vplivajo na visokošolske in raziskovalne knjižnice: spreminjanje znanstvenega komuniciranja in s tem povezano spreminjanje

bibliografskega dela, platforme za povečan dostop do raziskovalnih izsledkov, platforme za elektronsko in odprto objavlanje, mobilne aplikacije in obogateno resničnost, vizualizacijo informacij, platforme za izobraževanje na daljavo in alternativno izobraževanje (MOOC, SPOOC), orodja za pripravo e-gradiv, orodja za iskanje in odkrivanje podatkov, internet stvari, semantični splet in povezljivost podatkov.

V ODKJG smo že pred desetimi leti oblikovali modularni pristop k izobraževanju uporabnikov. Razvijamo in sproti prilagajamo izobraževalne module za različne skupine uporabnikov in za različna okolja: samostojne tečaje, delavnice, predstavitve, module za vključitev v predmete na fakulteti, spletne module. Osebni stik z uporabniki krepimo tudi z individualnim svetovanjem, referenčnimi storitvami, s tutorjem za informacijske vire. Leta 2012 smo odprli prvo spletno učilnico, oblikujemo interaktivna e-gradiva, spletne vodiče, z obogateno resničnostjo nadgrajujemo storitve in prostor knjižnice. Cilj je podpirati učenje veščin in kompetenc, ki jih študenti (in tudi zaposleni) potrebujejo pri svojem delu. Neposredno delo s študenti omogoča knjižničnim specialistom, da vplivajo na študentsko učinkovitost, kar seveda poveča možnost uspešnega in pravočasnega zaključka študija, vpliva pa tudi na vseživljenjsko usposobljenost diplomantov za uporabo informacij. Veliko naporov vlagamo v izobraževalne storitve in promocijo zbirk, zato ne čudi informacija, da s(m)o študenti in zaposleni FDV že več let največji uporabniki zbirk podatkov prek oddaljenega dostopa na Univerzi v Ljubljani (Bončina, 2015). V zadnjem letu vse več svetujemo raziskovalcem glede objavlanja v kakovostnih revijah, pri kakovostnih založbah (preverjanje t. i. plenilskih praks) ter svetujemo o vrednotenju raziskovalnih objav. Usmerjamo se tudi v odprto okolje znanosti ter krepimo podporo študentom in raziskovalcem za objavlanje v odprtem dostopu. Pripravili smo spletni vodič in kontaktno točko za svetovanje o odprtem dostopu¹⁴³, zato smo sposobni svetovati raziskovalcem glede obveznosti, ki izhajajo iz slovenske nacionalne strategije o odprtem dostopu (Vlada Republike Slovenije, 2015). Pri tem naj omenimo, da smo že od leta 2002 naprej shranjevali zaključna dela FDV v odprtodostopno zbirko Dela FDV ter članke v polnem besedilu v zbirko Družboslovna besedila, tako da ima zdaj FDV največji delež shranjenih in odprtodostopnih gradiv v Repozitoriju UL:

¹⁴³ Spletni vodič Odprti dostop za raziskovalce. <http://vodici.fdv.uni-lj.si/subjects/guide.php?subject=OAR>

Tabela 1: Repozitorij UL v številkah

Članica UL	Diplome		Magisteriji		Doktorati		Ostalo		Skupaj	
	vseh	novih	vseh	novih	vseh	novih	vseh	novih	vseh	novih
Fakulteta za družbene vede	7.035	18	1.271	29	130	5	5.315	712	13.751	764
Ekonomska fakulteta	6.064	0	2.683	0	128	0	1.699	19	10.574	19
Univerza v Ljubljani	2	2	4	4	57	9	8.743	1.608	8.806	1.623
Filozofska fakulteta	1.006	1	99	1	74	1	7.000	1.638	8.179	1.641
Fakulteta za matematiko in fiziko	1.201	0	3	0	62	0	4.310	21	5.576	21
Biotehniška fakulteta	1.685	0	56	0	222	44	3.416	222	5.379	266
Pedagoška fakulteta	1.740	10	194	23	51	1	2.711	180	4.696	214
Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo	2.007	0	121	2	102	0	1.784	105	4.014	107
Fakulteta za računalništvo in informatiko	1.963	0	145	0	93	0	803	19	3.004	19
Fakulteta za upravo	1.447	0	163	0	8	0	317	7	1.935	7
Fakulteta za farmacijo	827	0	244	0	6	0	817	39	1.894	39
Fakulteta za strojništvo					10	0	1.775	169	1.785	169
Fakulteta za socialno delo	934	0	42	0	4	0	565	213	1.545	213
Fakulteta za elektrotehniko	280	7	114	5	86	2	703	61	1.183	75
Fakulteta za šport	865	0	15	0	24	0	258	76	1.162	76
Medicinska fakulteta			1	0	20	0	990	103	1.011	103
Naravoslovnotehniška fakulteta	190	24	51	14	10	0	695	200	946	238
Pravna fakulteta	1	0	4	0	10	0	841	19	856	19
Teološka fakulteta	35	0	19	0	22	0	513	296	589	296
Zdravstvena fakulteta	1	0	49	1	2	0	393	36	445	37
Fakulteta za arhitekturo					1	0	410	53	411	53
Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo			1	0	37	0	360	9	398	9
Veterinarska fakulteta			3	0	44	0	138	30	185	30
Akademija za gledališče, radio, film in televizijo					1	0	163	44	164	44
Fakulteta za pomorstvo in promet					1	0	156	5	157	5
Akademija za likovno umetnost in oblikovanje					3	1	48	2	51	3
Akademija za glasbo							21	4	21	4
Skupaj	27.283	62	5.282	79	1.208	63	44.944	5.890	78.717	6.094

Vir: Repozitorij Univerze v Ljubljani, dostopno prek <https://repozitorij.uni-lj.si/info/index.php/slo/>, 4. januarja 2016

Tak razvoj ni mogoč brez timskega dela vseh sodelavcev v knjižnici, pri čemer se trudimo spodbujati (celo izzivati) kreativno delo in ohranjati razvojni polet. Menimo, da je ključni element kadrovske politike zaposlovanje sodelavcev, ki so strastni glede knjižnične dejavnosti, pa tudi kultura spoštovanja med sodelavci. Ne nazadnje pa je tudi pomembno, da se trudimo omogočiti ohranjanje ravnotežja med delom in zasebnim življenjem (Male in Lubin, 2011).

Tako knjižnično okolje po našem mnenju pozitivno vpliva na doseganje temeljnega poslanstva naše fakultete.

Med izzive skupnosti pa umeščamo vprašanja:

- Analizirati je treba, ali so morebiti inovacije v visokošolskem izobraževanju same sebi namen. Kateri trendi resnično prispevajo (in katere ne) h kakovosti poučevanja, učenja in raziskovanja na fakulteti ter izboljšujejo znanje in kompetence diplomanta (Ordine in Flexner, 2015)?
 - Kaj je minimalna raven in kaj je potreben razvoj? Čeprav včasih slišimo, da fakulteti zadostuje produktivna knjižnica z dobro nabavo in izposajo, pa verjamemo, da resničen (in nujen) napredek temelji na podpiranju in motiviranju sodelavcev za znanje in rast, razvoju kakovostnih in inovativnih knjižničnih storitev ter kreativnem pretoku idej in predlogov. Preseganje minimalne ravni dejavnosti bi moral biti konsenz na fakulteti.
 - Pozicioniranje vloge knjižnice v visokošolskem izobraževanju: ministrstvo obstoj in položaj visokošolskih knjižnic prepušča posameznim visokošolskim zavodom (pri čemer ne preverja strokovnih standardov, ne namenja sistemskega financiranja). Ministrstvo in posamezni visokošolski zavodi pa ne razumejo razvojne vloge knjižnic za potrebe kakovostnega študija in raziskovanja. Tak položaj je v nasprotju z mednarodnimi smernicami pa tudi z izraženimi potrebami v slovenskem prostoru. Ugotovitve študije EUROAC o pogojih za akademsko delo v Sloveniji (Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2015) namreč kažejo, da raziskovalci ocenjujejo knjižnične vire in storitve kot zelo pomembne za svoje delo. Anketiranci so med različnimi dejavniki kot najpomembnejše označili naslednje po padajočem vrstnem redu:
1. Čas, ki je na voljo za raziskovalno delo (71 % vseh, ki so odgovorili na anketo, je ta dejavnik ocenilo kot zelo pomemben, in 25 % kot pomemben, torej skupaj 96 %);
 2. a) sredstva vaše ustanove, namenjena raziskovalnemu delu (zelo pomembno 61 %, pomembno 32 %, skupaj 93 %);
b) možnost, da uresničujete svoje zamisli (zelo pomembno 61 %, pomembno 32 %, skupaj 93 %);
 3. knjižnične vire in storitve (zelo pomembno 63 %, pomembno 28 %, skupaj 91 %).

Sodelovanje

Za knjižnično dejavnost je že tradicionalno značilno sodelovanje znotraj enote, na fakulteti in z zunanjimi javnostmi (Eads, Freeman, in Freeman, 2015). Če analiziramo okolje fakultete, ocenjujemo, da vsakodnevno sodelovanje s študenti, s pedagogi, z raziskovalci, s strokovnimi službami dobro poteka. V nadaljevanju na kratko opisujemo primere dobrih praks na fakulteti.

Med uspešnimi praksami je utečeno sodelovanje med pedagogi in strokovnimi službami na področju nabave in dostopa do učbenikov. V procesu pedagogi sodelujejo z vnosom seznama literature v spletni referat, kar je podlaga za naslednje aktivnosti v knjižnici: vnos kod predmetov, nabava učbenikov, obdelava v COBISS, preverjanje in prenos bibliografskih podatkov nazaj v spletni referat, kar izvede računalniški center. Dodana vrednost so tako povezave za vsako enoto iz učnega načrta v katalog¹⁴⁴, kar študentom omogoča hitro iskanje učbenikov.

Na področju znanstvenega objavljanja imamo utečeno in uspešno sodelovanje raziskovalcev in knjižnice pri vodenju bibliografij v COBISS, svetovanju o kakovosti revij, založb, svetovanju o tipologiji objav, pri svetovanju o vrednotenju objav v različnih sistemih. Tako učinkovito podpiramo postopke prijav projektov, habilitacij in različnih nagrajevanj ter promocije fakultete.

V delovni skupini za e-izobraževanje pa uspešno sodeluje več služb na fakulteti: knjižnica je prispevala svoje izkušnje z Moodlom, e-gradiva, predpripravljene module, sodelavka s katedre za tuje jezike analitične podlage, računalniški center nudi tehnično podporo, s podporo sodeluje tudi enota za študijske zadeve. Tako sodelovanje je organsko zraslo od spodaj navzgor, tako rekoč na prostovoljni osnovi, treba pa ga je okrepiti in nadgraditi v projektno obliko, če želimo doseči cilje na področju izobraževanja na daljavo.

Na področju informacijske pismenosti imamo deloma uspešno vključitev knjižničnih znanj v pedagoški proces. Na osnovi osebnih dogovorov sodelujemo pri nekaterih programih s temami: značilnosti znanstvenega komuniciranja v družboslovju, vrste in oblike informacij, sistemi za iskanje informacij, evalvacija in uporaba informacijskih virov, etika v akademskem okolju, citiranje in avtorske pravice. Evalvacije izvedenih sodelovanj kažejo visoko stopnjo zadovoljstva študentov, ki izražajo tudi željo/zahtevo, da bi bile te vsebine nujno potrebne čim prej med študijem.

Zelo pozitivno je, da so zgoraj opisana sodelovanja precej »brežšivno« vpeti v študijski in raziskovalni proces. Manj pozitivno je, kadar se knjižnične storitve zdijo preproste in samoumevne. Na primer: uporaba povezav iz spletnega referata v knjižnični katalog je visoka, vendar pa sta malo znana obseg dela (za študijsko leto 2015/16 smo kupili 1.681 naslovov oz. 4.674 izvodov učbenikov) in časovna stiska pri tem.

¹⁴⁴ Katalog učbenikov FDV.

Odvisni smo od učiteljev, da dovolj zgodaj pripravijo sezname literature, študenti pa so odvisni od nas, da do začetka študijskega leta pripravimo dostopno študijsko literaturo. Literatura, za katero se pogosto sliši, da je »zastonj na spletu«, je dostopna, ker knjižnica opravi analizo kakovosti, pogajanja s ponudniki in konzorciji, nakup/ javno naročilo in bibliografsko obdelavo ter uredi dostop prek IP ali gesel.

Vendarle pa kot največji problem izpostavljamo učno okolje, v katerem je uporaba storitev in virov odvisna samo od občasnega interesa posameznega uporabnika. Če želimo vzgajati kritičnega, odgovornega, angažiranega diplomanta, ga moramo učiti in od njega zahtevati učinkovito, kritično in etično uporabo kakovostnih informacijskih virov. Zato pri vseh dejavnostih knjižnice – od nakupa gradiv in virov do izobraževanja in svetovanja – upoštevamo kompetence informacijske pismenosti (Stopar idr., 2010: 7):

Informacijsko pismen posameznik je sposoben:

- *prepoznati in opredeliti informacijsko potrebo;*
- *uspešno in učinkovito pridobiti potrebne informacije;*
- *kritično ovrednotiti informacije in informacijske vire;*
- *vključiti izbrane informacije v svoje osnovno znanje;*
- *uspešno uporabiti informacije za doseganje natančnejše določenega cilja;*
- *razumeti ekonomske, pravne in družbene vidike uporabe informacij ter pridobivati in uporabljati informacije skladno z etičnimi pravili in s pravnimi predpisi.*

Te kompetence so v okolju informacijskega preobilja ter odprte znanosti in nepoštenih založniških praks¹⁴⁵ še koristnejše. Zato je zelo pomembno, da informacijske kompetence niso odvisne od morebitnega osebnega interesa posameznika (študenta ali pedagoga), ampak da so standardi informacijske pismenosti vpeti v pedagoški proces.

Izzivi sodelovanja:

- Za izboljšanje kompetenc študentov je Komisija za samoocenjevanje kakovosti predlagala, da naj vsi programi v okviru 1. letnika prvostopenjskega programa ponudijo predmet, pri katerem bodo obravnavane naslednje vsebine: strokovno in znanstveno pisanje (analiza literature, kritično razmišljanje, argumentiranje, navajanje literature, metodologija itn.), govorno izvajanje strokovne vsebine ter struktura in slog znanstvenega pisanja. Predlagamo, da se predmet kombinira s spletnimi učilnicami informacijskega opismenjevanja (primer dobre prakse je

¹⁴⁵ Spletni vodič *Nepoštene založniške prakse v akademskem okolju*. <http://vodici.fdv.uni-lj.si/subjects/guide.php?subject=nepostenizalozniki>

predmet osnove znanstvenega pisanja). Morebitna druga možnost za seznanjanje s kompetencami informacijske pismenosti je tudi obvezni uvajalni teden za bruce (taka oblika se pojavlja tudi v tujini).

- Med fakultetnimi cilji je tudi uvajanje poučevanja na daljavo. Knjižnica mora zato ponuditi podporo za pedagoge in študente, ki bi ustrezala načinu poučevanja na daljavo: izdelovanje spletnih vodičev na določeno temo, ki bi jih lahko vključili v spletne učilnice (primer dobre prakse je Spletni vodič za predmet Teorija organizacije¹⁴⁶), modularna interaktivna e-gradiva za vključitev v spletne učilnice (primer e-kviz Vrednotenje spletnih virov¹⁴⁷).
- V povezavi s poučevanjem na daljavo naj spomnimo tudi na predlog iz poročila skupine strokovnjakov v postopku podaljšanja akreditacije: center/služba/dejavnost/projekt za podporo pedagoškemu delu, ki bo v pomoč snovanju učnih metod, zlasti v kontekstu odprtega in prilagodljivega učenja ter učenja na daljavo oziroma kombiniranih pedagoških metod.
- Krepitev uporabe notranjih virov na fakulteti: uporaba multimedije za snemanje in promoviranje fakultetnih dogodkov, krepitev kariernega svetovanja z uporabo dostopnih baz podatkov o poslovnih subjektih, sodelovanje študentov pri strokovnih in raziskovalnih projektih (npr. v obliki študentske prakse).
- Sodelovanje z zunanjimi javnostmi (npr. v delovnih telesih na UL, strokovnih združenjih ali na nacionalni ravni) bi moralo biti spodbujano in nagrajevano kot nujno potrebno strokovno udejstvovanje, ki je koristno za fakulteto.

Prožnost

Čeprav ima termin prožnost v povezavi z delovno silo najpogosteje negativne posledice (prekarnost, nižje plače), v tem sestavku definiramo prožnost kot pozitivno prilagodljivost storitev in nalog spremenjenim okoliščinam v visokošolskem izobraževanju in znanosti, ki jih v knjižničarstvu krepko čutimo. V nasprotju s precej razširjenim stereotipom »stare gospe knjižničarke, ki naj je ne motimo pri knjigi«, se namreč knjižničarstvo izjemno hitro spreminja, zahteva aktivno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje ter hitro prevzemanje novih vlog. Za ODKJG je značilna visoka stopnja prožnosti na več področjih.

Prostor knjižnice se je v zadnjih desetih letih intenzivno spreminjal. Učinkovito rabo čitalnice smo prilagajali potrebam uporabnikov in spreminjanju zbirke: več prostora za učbenike, manj za tiskane revije, več prostora za skupinsko delo. Način študija se je (predvsem po uvedbi bolonje) spremenil; študenti potrebujejo več (nekomercialnih)

¹⁴⁶ <http://vodici.fdv.uni-lj.si/subjects/guide.php?subject=HRM>.

¹⁴⁷ Spletne učilnice ODKJG. <http://eucilnica.fdv.uni-lj.si/course/index.php?categoryid=6>

prostorov za individualno in/ali skupinsko delo. Fizični prostor dopolnjujemo z virtualnimi vsebinami, zato imamo vse večjo uporabo knjižničnih storitev v virtualnem okolju (spletni vodiči, online katalog in naročanje gradiva, svetovanje na daljavo).

Razvijamo vse bolj personalizirane storitve, ki so nudene na pravem mestu v pravem trenutku (npr. posebej za bruce v začetku semestra, katedre, raziskovalce ob spremembah vrednotenja znanstvenih objav, marginalizirane skupine študentov, povratnike, za tujce).

Knjižnična zbirka je kombinacija fizičnih in e-gradiv, ki odraža potrebe uporabnikov (smo t. i. hibridna knjižnica); za vsa e-gradiva se trudimo zagotoviti dostop na daljavo za upravičene uporabnike (študente in zaposlene FDV).

Predvsem pa pri svojem delu prehajamo od tradicionalnih k inovativnim vlogam knjižničarja, za kar imajo v tujini vrsto profesionalnih nazivov (v nadaljevanju v oklepajih). Knjižničarji smo vse bolj osebni knjižničarji (»personal librarian«), še posebej v sodelovanju s pedagogi/z raziskovalci (»lison librarian«). Veliko svetujemo, kje in kako objaviti znanstvene izsledke ter kako se ovrednotijo (»research librarian«). Moramo znati voditi referenčni pogovor, da izluščimo potrebe uporabnikov (»reference librarian«). Z različnimi orodji zaznavamo potrebe naših uporabnikov (»user experience librarian«). Smo informacijski specialisti na posameznih družboslovnih področjih (»subject specialist, information tutor«), ki pomagamo študentom (pa tudi drugim) hitro in učinkovito iskati relevantne znanstvene vire. Sodelujemo v pedagoškem procesu pri posamičnih predmetih z vsebinami informacijske pismenosti (»embedded librarian«). Dobro moramo poznati digitalno okolje znanstvenega komuniciranja, da lahko svetujemo uporabnikom in se ukvarjamo z digitalizacijo ter upravljanjem znanja (»digital librarian«). Smo pa tudi strokovnjaki za odnose z uporabniki in zunanjimi javnostmi, ko predstavljamo svojo ustanovo navzven (»outreach librarian«).

Za tak razvoj je potrebno nenehno in prožno izobraževanje kadrov. Kot strokovnjaki na različnih področjih knjižnične dejavnosti nujno med seboj delimo znanje in izkušnje pa tudi svetujemo in izobražujemo druge knjižničarje (delavnice, mentorstva, gosti iz tujine). Dodatna znanja večinoma pridobivamo na neformalen način (delavnice na UL, »webinarji«, spletne konference, udeležba na MOOC-ih), trudimo pa se tudi za izmenjave s tujino (več je sicer gostovanj tujcev pri nas, v letu 2016 pa načrtujemo tudi obiske tujih knjižnic prek izmenjav Erasmus).

Izzivi prožnega okolja

- Treba je znati prepoznati, kdaj je prožnost nujna, kdaj pa je treba slediti starim izkušnjam (Koltay, 2016).
- Delo in pomen knjižničarjev sta premalo poznana; preveč smo »brežšivni«, premalo smo vidni, premalo obveščamo o svojih storitvah.
- Prožnost širšega okolja: ali se tudi fakulteta spreminja in ali smo skupaj sposobni prilagajanja novim potrebam in trendom?

- »Izstopimo iz škatle«: ideja enotne vstopne točke pomoči za študente (»single help desk«, »advising unit«, »learning center«), na kateri bi lahko dobili informacije o študiju, nasvete, kako začeti raziskovalno delo, napotila glede študijskih obveznosti, postavili metodološka vprašanja, vprašanja o informacijskih virih, etiki v akademskem delu pa tudi o kariernem razvoju, »mehkih« socialnih veščinah. Taka vstopna točka bi služila tudi kot organizacijska točka za razvoj strategij za reševanje problemov, pri čemer bi partnersko sodelovale vse enote na fakulteti. To je iz študenta in na študenta usmerjen pristop, ki presega parcialno urejanje posamičnih problemov na različnih mestih.

Še o skupnosti, sodelovanju in o prožnosti

Koordinirano, partnersko in prožno delovanje različnih enot fakultete (pedagoška, raziskovalna, strokovna, podporna) lahko vodi k večjemu študijskemu uspehu študentov in rasti kakovosti raziskovalnega dela na fakulteti, krepi pa tudi kulturo skupnosti (Nichols Hess idr., 2015). Vendar pa učinkovito uvajanje inovativnih rešitev in razvojno razmišljanje zahtevata premislek o naših profesionalnih vlogah, morebiti novo definiranje odnosov, predvsem pa intenzivno partnersko sodelovanje med študenti, pedagogi, raziskovalci in drugimi strokovnjaki, kot so: knjižničarji, informatiki, študijski svetovalci, karierni svetovalci, tutorji, inovatorji za področja poučevanja in učenja.

Težek prehod od tradicionalnih k novim in inovativnim vlogam pa temelji na nehierarhični strukturi vlog, partnerstvu, na skupinskem delu, pri katerem je vodja koordinator in motivator med različnimi deležniki v skupnosti (Bulc, 2006). Tako sodelovanje seveda zahteva več osebnega angažmaja, več kulture spodbujanja in motivacije pa tudi več prevzemanja odgovornosti. Pa še zadnje vprašanje – ali in koliko je pomembno, da enakopravno sodelovanje slabi akademsko hierarhijo?

In s tem se vrnemo na začetna vprašanja – ali smo lahko okolje, ki ga zaznamujejo ustvarjalni dialog vseh udeležencev, sodelovalno strateško razmišljanje in razvojna naravnost?

Literatura in viri

- ACRL Research Planning and Review Committee (2014): Top trends in academic libraries: A review of the trends and issues affecting academic libraries in higher education. *College & Research Libraries News* 75 (6): 294-302.
- Bončina, Srečko (2015): Poročilo o uporabi storitve oddaljenega dostopa do informacijskih virov v letu 2014. *Knjižničarske novice* 25 (1/2): 7-8.
- Bulc, Violeta (2006): Ritmi poslovnih evolucij : sistemi, orodja in izkušnje za viharne razmišljanja. Ljubljana: Vibacom. Dostopno prek <http://vibacom.si/upload/RPE.pdf> (30. 9. 2015).

- Eads, Denelle, Rebecca Freeman in Valerie Freeman (2015): Cross Collaborations: Librarians Stepping Out of the Box to Serve Students. *Collaborative Librarianship* 7 (3): 109-119.
- Johnson, Larry, Samantha Adams Becker, Victoria Estrada in Alex Freeman (2015): NMC Horizon Report: 2015 Library Edition. Austin, Texas: New Media Consortium. Dostopno prek <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-library-edition/> (5. 1. 2016).
- Klemenčič, Manja, Alenka Flander in Mateja Žagar Pečjak (2015): Pogoji akademskega dela v Sloveniji : ugotovitve študije EUROAC 2013. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dostopno prek http://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/EUROAC-Slovenia_popravljenaz-net.pdf (5. 10. 2015).
- Koltay, Tibor (2016): Are you ready? Tasks and roles for academic libraries in supporting Research 2.0. *New Library World* 117 (1): 94-104.
- Male, Bianca in Gus Lubin (2011): 8 Management Lessons I Learned Working Under Steve Jobs. Dostopno prek <http://www.businessinsider.com/management-steve-jobs-sachin-agarwal-2011-10?op=1> (5. 10. 2015).
- Nacionalni svet za knjižnično dejavnost (2012): Strokovni standardi in priporočila za organizacijo, delovanje in evalvacijo visokošolskih knjižnic : (za obdobje 2012-2020). Ljubljana: Nacionalni svet za knjižnično dejavnost. Dostopno prek http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/zakonodaja/Veljavni/kultura/STANDARDI_visokosolske_knjiznice_14052012_sprejeti_objava_OBDOBJE.pdf (30. 9. 2015).
- Nichols Hess, Amanda, Katie Greer, Shawn V. Lombardo in Adriene Lim (2015): Books, Bytes, and Buildings: The Academic Library's Unique Role in Improving Student Success. *Journal of Library Administration* 55 (8): 622-638. Dostopno prek <http://dx.doi.org/10.1080/01930826.2015.1085241> (5. 10. 2015).
- Ordine, Nuccio in Abraham Flexner (2015): Koristnost nekoristnega : manifest. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Stopar, Karmen, Mirjam Kotar, Zdravka Pejova in Nataša Knap (prev.) (2010): Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. Dostopno prek <http://www.old.zbds-zveza.si/dokumenti/merila-in-kazalci-informacijske-pismenosti-v-visokem-solstvu.pdf> (5. 10. 2015).
- Vlada Republike Slovenije (2015): Nacionalna strategija odprtega dostopa do znanstvenih objav in raziskovalnih podatkov v Sloveniji 2015-2020. Dostopno prek http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Znanost/doc/Zakonodaja/Strategije/Nacionalna_strategija_odprtega_dostopa.pdf (5. 12. 2015).

Označitev pomena praktičnega usposabljanja in poziv k vključevanju področja praks v okvir prenovljenih študijskih programov

Tina ČERNČIČ TOMAŽEVIČ

Otežen in kompleksen proces prehoda diplomanta na trg dela v času spremenjenih gospodarskih in družbenih okoliščin ter negotovih zaposlitvenih obetov predstavljajo težko popotnico našemu diplomantu.

Bolonjska reforma nagovarja k prožnosti na področju študijskih procesov, ki naj pomagajo študentom pridobiti uporabna znanja. Študijski proces naj upošteva potrebe študentov, trga dela, gospodarstva in družbe na splošno. Ključna je usposobljenost študentov, prihodnjih diplomantov, da se čim prej spopadejo z dolgoročnim načrtovanjem razvoja varne kariere, ki temelji na: fleksibilnem učenju za potrebe delovnih mest, pridobivanju veščin za prehajanje med izobraževanjem, usposabljanjem in zaposljivostjo. Čeprav študentom zagotavljamo dovolj znanja, to še ne pomeni, da so dovolj usposobljeni. S poslanstvom odgovornega in kakovostnega izobraževanja je treba razmisliti o implementaciji nekaterih ukrepov.

Na tem mestu bi se bilo treba vprašati, kako pomembno sredstvo pri razvoju zaposlitvenih kompetenc in kako pomembno obliko sodelovanja med sfero visokošolskih ustanov ter potencialnih delodajalcev predstavlja praktično usposabljanje, strokovna praksa ali praktikum.

Formalno znanje samo po sebi ni več dovolj, da bi bil prehod na trg dela preprost in pomanjkanje delovnih izkušenj ter delovne usposobljenosti ni popotnica, ki bi jo fakulteta dala svojemu diplomantu. Tako je premostitev vrzeli med fakulteto in skupnostjo dvosmerni proces, ki predstavlja izziv za spodbujanje zaposljivosti in kariernega uspeha.

Praktično usposabljanje študentov je pomembna sugestija bolonjskega programa. Več pozornosti naj bi se namenjalo praktičnemu usposabljanju študentov, usposabljanju mentorjev iz okolja in vlagalo več navora v povezovanje študentov s potencialnimi delodajalci že med študijem.

Praktično usposabljanje omogoča študentom, da oblikujejo svoje stališče, katera znanja so pri študiju temeljna, dobijo vpogled v realne delovne razmere in delovne

naloge, ki jih bodo opravljali na tematskem področju, v katerega se usmerjajo. Študentje imajo tako možnost presojati podjetja in ustanove iz lastne izkušnje ter spoznati mogoče poklicne poti. Hkrati imajo priložnost spoznati svoje dejanske in potrebne kompetence ter veščine znotraj področja, ki jih zanima.

Analize številnih raziskav s področja praktičnega usposabljanja med študijem govorijo o tem, da strokovna praksa lahko pomembno vpliva na zaposljivost, saj se veliko mladih diplomantov zaposli v prav podjetju, v katerem so opravljali strokovno prakso.

V duhu prenove študijskih programov bi bilo smiselno upoštevati oz. ovrednotiti obstoječe dozdašnje »dobre prakse« na področju izvajanja praktičnega usposabljanja; vzpostaviti formalne stike med fakulteto in organizacijami, sklepati dolgoročne partnerske pogodbe o sodelovanju, vključujoč bazo alumnov.

Fakulteta mora na tem mestu prevzeti del odgovornosti za osebni in poklicni razvoj diplomantov, za njihovo avtonomnost in samostojnost na karierni poti. Tako ima v tej zgodbi svojo vlogo karierni center, ki nudi svojim študentom podporo, ki bo olajšala poklicno integracijo in dolgoročni karierni uspeh diplomanta. Na začetkih poti tega dejavnega procesa ustvarjanja varne kariere je vloga kariernega centra svetovanje pri načrtovanju karierne poti in organiziranje delavnic za urjenje veščin. Karierni centri danes predstavljajo novo obliko usposabljanja študentov, postajajo mediatorji med študenti, diplomanti, med fakulteto ter delodajalci; njihov izziv je, da na neformalen način usposablajo prihodnje diplomante za zaposlitev. V ta proces nabiranja neformalnih izkušenj pa je nujna vključitev pedagogov, študentov tutorjev in alumnov – dragocene skupine diplomantov, soočenih s prehodom na trg dela. Podporna naloga kariernega centra je, da prek strokovnih dogodkov, srečanj, ki jih organizira za svoje alumne pa tudi za študente, vzpostavlja oz. goji vez med študenti in alumni, ki so hkrati tudi njihovi potencialni zaposlovalci. Že med študijem pomaga študentom pri mreženju oziroma navezovanju koristnih stikov z osebami, ustanovami, na katere se bodo lahko obrnili pozneje, ko bodo iskali zaposlitev.

Most med akademskim, študijskim delom in dejavnostmi kariernega centra predstavljajo študentje in učitelji tutorji. Tako kot potrebuje študent ob začetku študija uvajalno pomoč, potrebuje študent, ki končuje študij, pomoč pri prehodu na trg dela. Študentsko tutorstvo naj nudi študentom ustrezno podporo pri zaključevanju študija in spodbudo k aktivnem razmišljanju o svoji nadaljnji karierni poti ter aktivnem vključevanju v obštudijske dejavnosti ter vse druge aktivnosti, ki pomagajo pri gradnji zaposlitvenih kompetenc in osebnostnem razvoju študenta.

Tako kot poskrbi fakulteta za študenta v uvajalnem obdobju, mora biti njeno poslanstvo tudi, da študenta oz. prihodnjega diplomanta kakovostno pripravi na novo obdobje po študiju in ga pospremi v ustrezno delovno okolje.

Recenziji monografije

Monografija *Odgovornost za razvoj družboslovja: deset let prenovljenih programov Fakultete za družbene vede* prinaša razmišljanja o razvoju študijskih programov v okviru bolonjske prenove, kar lahko samo pozdravimo, saj v slovenskem prostoru pri prenovi programov velikokrat v ozadju nimamo razvidnih razmislekov o razvoju visokošolskega izobraževanja. Še posebej pozdravljam odločitev, da je reakreditacijski proces pospremljen s poglobljeno diskusijo o vrsti vprašanj, ki so neposredno ali posredno povezana z (re)akreditacijskim postopkom. Zdi se, da bi pravzaprav vsak resen (re)akreditacijski postopek potreboval tak razmislek, a se ga tako celostno ni do sedaj lotil še nihče.

Dragoceno je, da monografija prinaša zelo različne poglede na nove izzive, kar je ena od največjih odlik monografije, še posebej v okviru diskurza o bolonjski prenovi, ki v glavnem prinaša veliko na videz novega diskurza, a v glavnem vsebinsko praznega. Monografija ima še nekaj odlik, med njimi naj omenim razmisleke o povezovanju pedagoškega in raziskovalnega dela in analizo sanacijskih ukrepov, ki seveda nikomur niso načeloma prinesli nič dobrega, najbrž pa so vseeno pripomogli k bolj poglobljenim razmislekom o tesnejšem povezovanju ved in disciplin na Fakulteti za družbene vede.

Monografija je razdeljena v 4 vsebinsko zaokrožene sklope, ki naslavljajo temeljna vprašanja prenove študijskih programov družboslovja pri nas:

- Družboslovje med akademsko odgovornostjo in spreminjajočim se okoljem
- Prenavljanje programov: med sanacijskimi ukrepi in razvojem
- Mednarodnost, strokovni jeziki in opolnomočena družboslovec in družboslovka
- Razvoj znanj, področij, disciplin, strok in znanosti

Monografija v okviru zgornjih vsebinskih sklopov seveda naslavlja tudi vprašanja, o katerih smo v okviru bolonjskih študijskih programih primorani razpravljati, kot npr. kakovost, zaposljivost, internacionalizacija, vpetost v okolje itd. Ob tem pa je pomembno, da tovrstna vprašanja ne ostanejo vsebinsko prazna, ampak se o njih kompetentno razpravlja, tako da postanejo ključne točke vsebinske razprave. V tem okviru je poseben sklop razprav namenjen internacionalizaciji, pri tem pa tudi vprašanju jezika visokošolskega izobraževanja.

Čeprav je nekako pričakovano, da se prav družboslovje sprašuje o spreminjajočih se programih v novih družbenih okoliščinah, pa se v prvem sklopu razprav izkazuje, da pri oblikovanju prvih akreditiranih študijskih programov na FDV temu ni bilo tako, saj se v razpravah izkazuje, da šele aktualni čas pri premislekih o študijskih programih res prinaša analizo okolja, v katerega se umeščajo. Kaže, da je bilo potrebno veliko več časa – mogoče celo nekaj nepriljubljenih ukrepov – da je do take preusmeritve pogleda prišlo. Kakorkoli že, gre za proces, ki je na oblikovanje novih študijskih programov nedvomno vplival pozitivno, tudi v razmerju do drugih študijskih programov na Univerzi v Ljubljani, saj bo odločitev FDV za prehod na sistem 3 + 2 nedvomno povzročila lažje diagonalne prehodne s prve na drugo stopnjo, kar je za vse študente ljubljanske univerze izjemno pomembna sprememba.

Zaradi vsega povedanega z velikim veseljem priporočam monografijo za natis.

Red. prof. dr. Vojko Gorjanc
Ljubljana, 3. 5. 2016

Monografija Odgovornost za razvoj družboslovja: deset let prenovljenih programov Fakultete za družbene vede predstavlja razmišljanja o procesu sprememb največje družboslovne fakultete v Sloveniji. Monografija je strukturirana v štiri 4 tematske sklope:

- Družboslovje med akademsko odgovornostjo in spreminjajočim se okoljem
- Prenavljanje programov: med sanacijskimi ukrepi in razvojem
- Mednarodnost, strokovni jeziki in opolnomočena družboslovec in družboslovka
- Razvoj znanj, področij, disciplin, strok in znanosti.

Monografija je informativna in zanimiva, ker tako odločevalcem o spremembah kot tudi tem, ki jih spremembe prizadevajo ponuja osnovo za razmislek o trendih in dejavnikih razvoja visokošolskega študija, posebej družboslovnega (logika razvoja znanstvenih disciplin in organizacij, finančna in kadrovska perspektiva razvoja, demografski trendi, globalizacija in drugi).

Zbrana besedila so različna – po poudarkih, načinu in poglobljenosti analize ter ugotovitvah glede preteklosti, sedanjega stanja in prihodnosti fakultete. Avtorji in avtorice različnih generacij, položajev, disciplin razpravljajo o številnih vidikih spreminjanja in upora spremembam. Različnost besedil ilustrira realnost fakultete. Dosedanji razvoj je na fakulteti ustvaril veliko raznolikost, ki je obenem potencial in grožnja nadaljnjemu razvoju.

Raznolikost prispevkov pojasnjuje, zakaj je težko najti konsenz ob prenovi študijskih programov v potekajočem postopku reakreditacije. Iz dela prispevkov pa je razvidno, da na fakulteti obstajajo iztočnice za preseganje doseženega z zastavljanjem

pogumnih in ambicioznih načrtov. Verjetno je, da bo za to čas dozorel pri nadaljnem oblikovanju privlačnih, zahtevnih, na raziskovalnem delu utemeljenih študijskih programih na področju temeljnih disciplin, za katere je fakulteta odgovorna.

Realistična je ocena urednice monografije, da je verjetno, da bodo »dragocene pobude, razmisleki in ideje, zbrani v tej knjigi« uresničeni v prihodnosti pod določenimi pogoji.

Pričujoča monografija je zanimiva kot dokument časa in koristen vir zamisli o pomembnih vidikih spreminjanja študijskih programov družboslovja (sinteziranje razvitega znanja, koncentriranje pedagoških potencialov skozi za discipline specifične in interdisciplinarne programe, povečevanje mednarodne vidnosti in internacionalizacije študija, organizacijske, kadrovske in finančne razsežnosti in dileme prenove). Zato jo priporočam za objavo in branje.

Aleksandra Kanjuo Mrčela
V Ljubljani, 3. 5. 2016

