

Jana Nadoh Bergoč, Andrej Kohont

## Na poti v bolonjsko reformo – razmislek o kakovosti in vlogi upravljanja človeških virov v visokem šolstvu

*POVZETEK:* V članku je problematiziran koncept kakovosti visokega šolstva, ki je v obdobju, ko se v Evropi pojavljajo težnje k harmonizaciji evropskega visokošolskega prostora, še posebej aktualen. Pri tem avtorja opažata znaten idejni odmik v pristopu k izboljševanju kakovosti visokega šolstva od 80. let, ko se je ta koncept v Evropi začel uveljavljati, pa do danes. Skladno z idejo, da morajo biti univerze bolj »tržno« naravnane, je kakovost veljala za element konkurenčnosti univerz. Vsaj v začetku so okrog tega vprašanja potekale številne razprave, nanašajoč se tako na konceptualno opredelitev kakovosti kot na oblikovanje »orodij«, s katerimi bi bilo mogoče zviševati raven kakovosti na visokošolskih institucijah. Danes je problematiziranje kakovosti kot koncepta potisnjena v ozadje, veliko več pozornosti pa se namenja izjemno natančnemu opredeljevanju kazalcev, s katerimi naj bi preverjali kakovost visokošolskih institucij. Avtorja v svojem prispevku v ospredje postavlja koncept kakovosti kot transformacije, kjer je izpostavljen učeči se kot avtonomen subjekt, izobraževalce pa se pri tem vzpodbuja k uporabi sodobnejših pedagoških pristopov in aktivnejše vloge pri razvoju kritičnosti in opolnomočenja učečih se. Obenem naj bi tudi opozarjali na ustrezna načela pri uvajanju bolonjske reforme in problematike, ki se ob tem pojavljajo. Pri tem imata pomembno vlogo upravljanje visokošolskih institucij, predvsem pa upravljanje človeških virov znotraj teh. Ta disciplina je namreč pri vodenju visokošolskih institucij vse prepogosto prezrta, večji del prizadevanj se v glavnem usmerja v izboljševanje kakovosti v visokem šolstvu preko identificiranja meril, kazalcev in standardov kakovosti, s katerimi naj bi visokošolske institucije lažje dosegle cilje tako bolonjske prenovne kot tudi ostalih tovrstnih teženj. To je opazno tako v Sloveniji kot tudi v evropskem visokošolskem prostoru.

*KLJUČNE BESEDE:* kakovost visokega šolstva, upravljanje človeških virov, visokošolske institucije, bolonjska reforma

### 1 Uvod

Med aktualnejšimi temami v zadnjih nekaj letih je problematika kakovosti izobraževanja, tako na nacionalni ravni kot v širšem, predvsem evropskem okviru. Sledeč izhodiščem Lizbonske strategije, ki Evropi izjemno ambiciozno napoveduje mesto najkonkurenčnejšega gospodarstva na svetu, se med pomembnejše dejavnike razvoja t.

i. na znanju temelječe družbe uvršča tudi izobraževanje. Še posebej to velja za visoko šolstvo, ki naj bi z lastno reformo in poudarkom na kompetenčnem pristopu pripomoglo k razvoju posameznikov in celotne družbe. Ob tem se kaže potreba po jasnejši izpostavitvi koncepta kakovosti in spremembah v upravljanju visokošolskih institucij. Med državami, ki poskušajo slediti tem izzivom, je večina članic Evropske unije, še posebej aktivne pa poskušajo biti pri tem tudi nove članice, med njimi Slovenija.

V središču omenjenih prizadevanj je v Evropi že dodobra razvit bolonjski proces, katerega osnovni namen je oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Z uveljavitvijo Bolonjske deklaracije naj bi evropske visokošolske programe povezoval prepoznavne in primerljive stopnje študija, pri čemer prva stopnja traja najmanj tri leta, druga pa vodi k magisteriju in/ali doktoratu. Skupen visokošolski prostor bi povezoval tudi kreditni sistem, kakršen je npr. ECTS, obenem pa bi lahko bili krediti pridobljeni še zunaj visokega šolstva, če jih priznajo univerze, ki študente sprejemajo. S tem naj bi se na eni strani pospešila mobilnost študentov, na drugi pa bi se z odpravljanjem ovir pri priznavanju in vrednotenju raziskovanja, poučevanja in usposabljanja okrepila tudi mobilnost učiteljev in raziskovalcev. Med pomembnimi cilji bolonjskega procesa je pospeševanje evropskega sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti z razvojem primerljivih meril in metodologije. Nenazadnje pa se poudarja še potrebo po evropski razsežnosti v zvezi s kurikularnim razvojem, sodelovanjem med institucijami in integracijo študija, usposabljanja in raziskovanja (Zgaga 2004).

Na prvi pogled je bolonjski proces prav gotovo dobrodošel izziv, ki v visokošolske sisteme prinaša sveže ideje in obljubo o izboljševanju in napredku za širši evropski prostor. Vendar se pri harmonizaciji<sup>1</sup> evropskih visokošolskih sistemov kažejo ovire, med katerimi je največja raznovrstnost nacionalnih izobraževalnih sistemov. Tako bolonjski proces pridobiva kompleksne politične dimenzije, ki na eni strani izražajo vse večjo potrebo po internacionalizaciji evropskega visokega šolstva, po drugi strani pa je opaziti izrazite težnje po individualnem, nacionalnem pristopu. Na področju kakovosti je omenjeni problem mogoče zaslediti v večini nacionalnih poročil o prilagajanju nacionalnih visokošolskih sistemov potrebam bolonjskega procesa. Analiza dokumentov v bolonjskem procesu, ki jo je opravila Saarinenova (2005: 191), namreč kaže, da je kljub aktualnosti obravnave in strinjanju o pomembnosti harmonizacije tega področja kakovost trenutno interpretirana zelo različno.

V pričujočem prispevku želimo prispevati k osvetlitvi te tematike, predvsem v kontekstu sodelovanja Slovenije pri uresničevanju namenov bolonjskega procesa. V središče postavljamo problematiziranje koncepta kakovosti visokega šolstva, ki se v okoliščinah priprave in izvajanja reforme sicer pogosto pojavlja in služi kot smernica

---

1. Koncept harmonizacija označuje proces spreminjanja nacionalne zakonodaje članic EU v skladu z zakonodajo EU (Oxford Dictionary of Law 2006). Pri tem je treba poudariti, da gre pri različnih politikah EU za različne stopnje in načine spreminjanja zakonodaje. Na področju visokega šolstva ne gre za dejansko enotnje zakonskih podlag, ampak za delovanje držav v skladu s skupnimi (EU) smernicami, stališči ipd.

Namen in potek harmonizacije evropskega visokega šolstva je sicer pogosto polemiziran, vendar se avtorja v prispevku s to problematiko ne bova podrobneje ukvarjala.

fakultetam pri prilagajanju, oblikovanju in prenovi programov, obenem pa ostaja nepojasnen in abstrakten ter kot tak dopušča možnost številnih, predvsem pa raznolikih interpretacij.

Pri proučevanju omenjenih problemov izhajamo iz pedagoške vede, kjer opazamo pomanjkljivo določen koncept kakovosti, ki pogosto temelji tudi na predpostavki, da se kakovost prenovljenega sistema visokega šolstva diametralno razlikuje od kakovosti dosedanjega sistema terciarnega izobraževanja. To predpostavko avtorja prispevka zavračava: slovenske univerze so doslej izkazovale skrb za kakovost, vendar ta ni v zadostni meri vključevala procesov vodenja visokošolskih institucij (univerz in fakultet). Ker se je okolje univerz bistveno spremenilo, je treba pozornost nameniti tudi zagotavljanju t. i. notranje kakovosti in upravljanju institucij. Zato je drugi vidik prispevka, ki ga postavljamo ob bok vprašanju o konceptualni opredelitvi kakovosti, vprašanje upravljanja človeških virov. Zaradi specifične narave dela v visokem šolstvu se namreč to področje kaže kot izjemno problematično in mnogokrat prezrto, kljub temu da je to pomemben element pri zagotavljanju (notranje) kakovosti (glej npr. ENQA 2005). Težave, s katerimi se torej srečujemo v situaciji, ko se soočamo s praktičnimi dilemami izpeljave prenove visokega šolstva, niso le odraz neustreznosti in nedodelanosti praks, ki jih trenutno uvajamo, čeprav velja, da je tudi na tem področju še veliko lukenj. Prenova visokega šolstva je pravzaprav razkrila pomanjkljivosti, ki se pojavljajo že nekaj let in ki bistveno vplivajo na kakovost delovanja visokega šolstva, tako pri upravljanju institucij kot tudi v pedagoško-raziskovalnem procesu. To posledično vpliva na razvojno naravnost širših družbenih sfer in države kot celote. Prispevek zaključujemo z rezultati raziskave o zadovoljstvu študentov Univerze v Ljubljani s kakovostjo vsebine študijskih programov, metod pri podajanju snovi in praktičnega usposabljanja v okviru programov študija, ki je bila izvedena v letu 2002.<sup>2</sup> Na ta način povežemo konceptualna izhodišča in razmišljanja o kakovosti s stanjem, kot ga dojemajo študenti na ljubljanski univerzi.

## 2 Problemi s kakovostjo

Kot je bilo že nekajkrat poudarjeno v kontekstu razmišljanja o na znanju temelječi Evropi, se kakovost visokega šolstva izpostavlja kot eden pomembnejših dejavnikov, ki ima odločilno vlogo pri uresničevanju cilja Lizbonske strategije, da bi Evropa postala *»dinamično gospodarstvo družbe znanja /.../, ki bi bilo sposobno ohranjati gospodarsko rast z več in boljšimi zaposlitvami ter z boljšo družbeno kohezijo«* (Lisbon European Council 2000). Kakovostno visoko šolstvo, pedagoški proces, raziskovalno dejavnost, kakovostne učitelje, raziskovalce, študente itd. se omenja že od 80. let prejšnjega stoletja, v 90. pa se razprave o kakovosti visokega šolstva v evropskih odločevalskih institucijah

2. Gre za najbolj aktualno raziskavo v Sloveniji na tem področju. Leta 2005 je sicer Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru v sodelovanju s Študentsko organizacijo Slovenije izvedla raziskavo z naslovom Družbeni profil študentov Slovenije (Flere in drugi 2005), vendar se v tej raziskavi niso posebej osredotočili na posamezne dimenzije kakovosti pri izvajanju študijskih programov, ki so navedeni v raziskavi, predstavljeni v tem prispevku.

še poglobljuje. Z Bolonjsko deklaracijo (1999) in s tej sledečo bolonjsko reformo te razprave dosežejo svoj vrhunec in koncept kakovosti dokončno uvrstijo na dnevne rede vseh pomembnejših odločevalskih skupin, tako na ravni posameznih držav kot tudi širše, na ravni Evropske unije.

Temu navkljub finska raziskovalka Saarinen (2005) z analizo dokumentov, nanašajoč se na kakovost visokega šolstva, ugotavlja, da pogostost omenjanja tega koncepta v uradnih dokumentih EU sicer narašča, vendar kljub temu koncept kakovosti nikoli ni bil jasno definiran, in da tak ostaja vse do danes, ko je prenova visokošolskih sistemov zajela že dobršen del evropskega visokošolskega prostora. Še več: ne le, da koncept kakovosti v visokem šolstvu ostaja abstrakten in nepojasnen, na tem področju nastaja prava zmeda – poleg številnih pomenov, ki se jih enači, zamenjuje ali dodaja konceptu kakovosti, je slednji obenem pod velikim vplivom različnih interpretacij posameznih držav ali celo različnih institucij znotraj držav (Van Damme 2001; Rhoades in Sporn 2002; Perellon 2005). Tako je npr. koncept kakovosti tesno povezan z idejami o ocenjevanju kakovosti, določanju primerljivih kriterijev, zagotavljanju orodij implementiranja kakovostnih programov itd., ki pa na noben način ne opredeljujejo samega koncepta kakovosti (Saarinen 2005).

**Tabela 1: Razvoj koncepta kakovosti v bolonjskem procesu  
(prirejeno po Saarinen 2005: 193).**

Dokument	Pomen koncepta kakovosti	Kakovost N (% od vseh besed)
Sorbonska deklaracija (5/1999)	Kakovost ni omenjena.	0
»Trends 1« (6/1999)	Kakovost povezana s potrošniško ideologijo (potreba po »tržni naravnosti« univerz).	59 (0,19 %)
Bolonjska deklaracija (6/1999)	Kakovost enačena s primerljivimi kriteriji (promocija konkurenčnosti na osnovi kakovosti).	1 (0,08 %)
»Trends 2« (4/2001)	Zagotavljanje kakovosti je orodje, sredstvo (potreba po zagotavljanju kakovosti samoumevna).	81 (0,24 %)
Lourtijevo poročilo (5/2001)	Odmik od problematiziranja zagotavljanja kakovosti ⇒ poudarek na medsebojnem zaupanju, partnerstvu itd.	83 (0,52 %)
Prague communiqué (5/2001)	Kakovost enačena z zagotavljanjem kakovosti, mreženjem, sodelovanjem (posebej poudarjena vloga študentov).	14 (0,79 %)
Nacionalno poročilo – Nizozemska (4/2003)	Zagotavljanje kakovosti eksplicitno integrirano v razvoj programov in meril za priznavanje programov (akreditacija).	11 (0,64 %)
Nacionalno poročilo – Švedska (4/2003)	Kakovost je sistematično programirano ocenjevanje. Akreditacija kot dejavnost implicitno omenjena.	11 (0,42 %)
»Trends 3« (7/2003)	Izpostavljeni tehnični vidiki implementacije bolonjskega procesa (kakovost kot gonilo tega procesa).	292 (0,43 %)

Poročilo o implementaciji – Finska (8/2003)	Izpostavitev zakonske obveznosti ocenjevanja (vloga Finskega sveta za evalvacijo finskega nacionalnega visokega šolstva).	3 (0,18 %)
Zgagovo poročilo (9/2003)	Praktični in tehnični vidiki implementacije bolonjskega procesa (v glavnem izpostavitev zagotavljanja kakovosti).	257 (0,47 %)
Berlin communique (9/2003)	Načrtovanje in implementiranje zagotavljanja kakovosti in akreditacije.	17 (0,55 %)
ENQA – Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v Evropskem visokošolskem prostoru (2/2005)	Izpostavitev standardov in smernic za vzpostavljanje sistemov za zagotavljanje kakovosti.	–

Analiza, osredotočena na pojav koncepta kakovosti v dokumentih EU, pokaže, da se kakovost v teh zapisih eksplicitno pojavi okrog leta 1999, navezujoč se na idejo, da morajo biti univerze bolj »tržno naravnane«, torej prilagodljive glede na potrebe okolja in potrošnikov (študentov in delodajalcev). Kakovost postane element konkurenčnosti univerz, predvsem pa »orodje« za zagotavljanje njihove uspešnosti. To ideologijo se večkrat izpostavi tudi kasneje, pri čemer je vedno večji poudarek na načinih, kako zagotoviti, preveriti, izmeriti kakovost študija. Slednje sčasoma postavi vprašanje kakovosti kot takšne v ozadje, diskusija se v glavnem osredotoči na vprašanje konkretne implementacije reform (npr. v »Trends 3«). Bolj kritičen opazovalec teh procesov lahko tu zazna odmik od začetnega idealizma in ciljne usmerjenosti k boljšemu visokemu šolstvu. Namesto tega se vse več pozornosti namenja administrativnim vidikom izvajanja reform, ki izvajalce pogosto v večji meri obremenjujejo s številnimi birokratskimi postopki, kot pa jim omogočajo napredovanje in razvoj, na osnovi katerih bi izboljševali svoje delo. Še več: strokovnjaki vedno glasneje opozarjajo na odmik evropske visokošolske politike od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji in preumeritev v doseganje zaposljivosti in mobilnosti diplomantov kot instrumentov za krepitev konkurenčnega gospodarstva (Kellermann 2006: 25). Dodatno zmedo na področju kakovosti visokošolskega izobraževanja povzročajo zelo različni pristopi k temu vprašanju v posameznih državah. Tako npr. Hämäläinenova (2003) ugotavlja, da pri vzpostavljanju kriterijev in standardov za evalvacijo kakovosti visokošolskih programov različnih evropskih držav prihaja do razlik tako v razumevanju konceptov kakovosti, standardov, kriterijev in indikatorjev kot tudi v izbiri slednjih pri evalvaciji programov. Ti segajo od evalvacije ciljev visokošolskih programov in virov, ki se jih zagotavlja za uspešno izvajanje teh programov, pa do vsebinskih vidikov izvajanja študija, končnih rezultatov slednjih in internih programov za zagotavljanje kakovosti. Pri tem izpostavlja nekaj področij, ki so za kakovostno visokošolsko izobraževanje nujna, skorajda nikoli pa niso zajeta v evalvacijo: povezanost med raziskovalno in pedagoško dejavnostjo, umeščenost prakse v študijske programe, povezanost študijskih programov z zaposlitvenim okoljem, internacionalizacija študijskih programov (t. i. evropska dimenzija visokošolskega izobraževanja), kakovost pristopov pri poučevanju in učenju,

kakovost končnih rezultatov, vloga visokošolskega izobraževanja v vseživljenjskem izobraževanju itd.

Glede na tesno povezanost, v nekaterih primerih pa tudi zamenljivost koncepta kakovosti s standardi, kriteriji in indikatorji kakovosti visokega šolstva se prispevek Hämäläinenove (2003) izkazuje kot izjemno pomemben, saj opozarja na glavne pomanjkljivosti določanja teh elementov, s tem pa tudi na pomanjkljivosti pri vzpostavljanju kakovostnega visokega šolstva. Med drugim gre za:

- *težave pri oblikovanju standardov*: kot smo že omenili, pri vzpostavljanju sistemov evalvacije prihaja do nedoslednosti pri uporabi konceptov, prav tako pa se države med seboj zelo razlikujejo pri izbiri posameznih področij, ki jih vključujejo v evalvacijo;
- *»metodološke« pristope pri izbiri standardov*: pri izbiri in oblikovanju standardov se pogosto zanemarija že preverjene teoretične in empirične modele, ki bi lahko pripomogli k izoblikovanju dobrega sistema evalvacije. Namesto tega se standarde neselektivno izbira iz že obstoječih sistemov evalvacije in se jih nekritično kombinira v operativno izvedljive načrte;
- *standarde kot oviro kreativnosti*: ker je oblikovanje primernih standardov evalvacije običajno dolgotrajen proces, vpet v razmeroma toge odločevalske strukture, se postavlja vprašanje, ali že določeni standardi ovirajo ustvarjalnost in sprejemanje novih rešitev oz. novih programov ali pa v večji meri preprečujejo spreminjanje starih programov;
- *neupoštevanja konteksta evalvacije*: medtem ko se okolje univerz intenzivno spreminja in postaja vse bolj dinamično, izsledki raziskave, ki jo je opravila Hämäläinenova, kažejo, da se pri evalvaciji kakovosti visokošolskih sistemov te dejavnike redko upošteva;
- *podrobne opredelitve standardov*: v nekaterih državah so programi za evalvacijo kakovosti visokošolskega izobraževanja izjemno natančni in vključujejo veliko podrobnosti, kar vpliva na nejasnost, abstraktnost in konfuznost pri zagotavljanju kakovosti.

Ob upoštevanju navedenih pomanjkljivostih je tako vse bolj jasno, da je treba pri vzpodbujanju kakovosti visokošolskega izobraževanja v ospredje obravnave postaviti prav koncept kakovosti, ki naj bi vsaj na prvi pogled bil očiten. Kot je pokazala že predstavljena analiza Saarinenove (2005), uradni dokumenti EU tega vidika ne nagovarjajo. Še več: pristopi k problematiziranju koncepta kakovosti, pa tudi modelov uvajanja in obvladovanja kakovosti v visokem šolstvu so številni in izjemno raznoliki (za pregled razprav o konceptu gl. Lagrosen, Seyyed-Hashemi in Leitner 2004; Harvey in Green 1993; Jose Leimaitre 2002 itd.; za pregled pristopov k uvajanju in obvladovanju kakovosti gl. Sherr in Teeter 1991; Harvey and Knight 1996; Srikanthan in Dalrymple 2002, 2003 itd.). Obenem pa je v evropskem visokošolskem prostoru jasen vsaj končni cilj, h kateremu naj bi se pomikali z vzpodbujanjem kakovosti visokega šolstva v bolonjskem procesu. Tako v »novi« družbi znanja evropski visokošolski sistemi prevzemajo pomembno vlogo pri razvoju kompetentnih posameznikov, ki bi s svojim

delom dolgoročno zagotavljali razvoj konkurenčnega in dinamičnega gospodarstva in družbe. Toda ali gre za legitimen cilj evropske izobraževalne politike? Razprave na to temo postajajo vse glasnejše, še posebej ko so praviloma rigidni visokošolski sistemi prisiljeni k prilagajanju. Načeloma diskusije potekajo vzporedno v dve smeri: na eni strani razprave, ki problematizirajo težnje k prestrukturiranju organizacij, implementaciji načel bolonjske reforme, transformaciji finančnih sistemov v visokem šolstvu, avtonomiji visokošolskih institucij pri upravljanju kadrovskih in drugih politik itd. (npr. Marçalo-Grilo 2003; Kettunen in Kantola 2006; Tomusk 2006), sočasno s tem pa so vse glasnejše tudi diskusije o relevantnosti prenove visokošolskega prostora, vlogi in obliki sodobne univerze, razmerjem med politično-gospodarskimi skupinami in univerzami, paradigmah sodobnega poučevanja itd. (npr. Amaral in Magalhães 2004; Jelenc - Krašovec in Kump 2005; Kump 2005). Gre za pomembne tematike, ki pa jih ne bomo posebej obravnavali, saj presegajo namen tega prispevka in zahtevajo posebno obravnavo. Dejstvo, na katerega želimo opozoriti, je, da so visokošolske institucije ostale izpostavljene trenutnim razmeram in prevladujoči težnji po doprinosu visokega šolstva k učeči se družbi. Ne glede na številne nejasnosti, sistemske pomanjkljivosti in ideološke diskurze, na katere smo skušali pokazati, takšna situacija od univerz in fakultet zahteva hiter odziv ter notranjo vsebinsko in didaktično prenovo, s katero se morajo soočiti. Težnja po kompetentih posameznikih, ki bodo dolgoročno prispevali h konkurenčnosti gospodarstva in posledično uspešnosti družbe, pozornost usmerja v koncept znanja in kompetenc. Predvsem slednji je povezan s številnimi konceptualnimi dilemami in se, kot poudarja Rudi Kotnik (2006: 83), v akademski sferi, zlasti pa v trenutnem procesu akreditacije visokošolskih študijskih programov (bodisi obstoječih ali novo nastajajočih) velikokrat uporablja samoumevno.<sup>3</sup> Tako eden kot drugi pa implicitno predpostavljata pomen strategij poučevanja in učenja ter korenito spremembo pridobivanja, prenosa in uporabe znanja. S prispevkom skušamo prispevati k razmisleku o dilemah, ki smo se jih dotaknili do sedaj.

Po Harveyju in Greenu (1993) je tem razmeram prilagojen takšen izobraževalni sistem, ki je usmerjen v razvoj učečih se posameznikov in obenem v njihovo opolnomočenje. Avtorja govorita o dimenziji kakovosti kot transformacije.<sup>4</sup> Kakovost s tega

3. Kompetence posameznika razumemo kot aktivacijo, uporabo in povezanost celote znanj, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot, ki mu v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah, tako v organizaciji kot družbi nasploh, omogoča uspešno opravljanje vlog, nalog in reševanje problemov. Kompetenca ni le sposobnost uporabe (praktičnega) znanja ali posebno znanje: znanje o uporabi znanja. Je več kot to. Je celota zmožnosti (sposobnosti, znanje in motivacija) samopodobe in vrednot, ki jo posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v kontekstu in okolju dane situacije. Šele ko celoto zmožnosti, samopodobe in vrednot posameznika postavimo v okvir socialnega in fizičnega okolja, v katerem opravlja določeno vlogo ali nalogo, lahko govorimo o njegovi (ne)kompetentnosti. Standardi in zahteve dane situacije (socialna in relacijska pogojenost) torej bistveno določajo (ne)kompetentnost posameznika (Kohont 2005: 33).
4. Harvey in Green (1993) sta v svojem prispevku konceptualizirala pet dimenzij kakovosti in ju predstavila v kontekstu visokošolskega izobraževanja: poleg (1) kakovosti kot transformacije (angl. *quality as transformation*) govorita še o (2) kakovosti kot izjemnosti (angl. *quality as*

vidika pomeni spodbudo spremembam v učečih se, torej spodbudo njihovemu profesionalnemu in osebnemu razvoju. Tako pojmovan koncept kakovosti vsebuje idejo o dodani vrednosti izobraževanja, ki obenem pomeni tudi merilo kakovosti. Gre za obseg, v katerem izobraževalna izkušnja povečuje znanje, sposobnosti in veščine učečih se: kakovostno visokošolsko izobraževanje je tako tisto, ki povečuje ta obseg, vloga izobraževalcev pa je v zagotavljanju popolne vključenosti učečih se v proces učenja in na ta način omogočanje popolne odgovornosti učečih se za oblikovanje in ocenjevanje končnega rezultata. Na ravni pouka to pomeni, da učeči se ni več pasiven v odnosu do ostalih dveh dejavnikov t. i. didaktičnega trikotnika,<sup>5</sup> kot je to veljalo za tradicionalne izobraževalne sisteme, pač pa postane tako v razmerju do učitelja kot do učne vsebine aktiven subjekt. Na tem mestu je treba poudariti, da tu ne gre za popolno avtonomnost pri določanju kriterijev znanja s strani učečih se. To vsekakor ostaja domena tistih, ki so za to najbolj kompetentni, torej izobraževalcev. Pač pa gre tu za oblikovanje in krepitev sposobnosti kritičnosti, ki se nanaša na vzpodbudo učečim se, da dvomijo v vnaprej ustvarjena stališča, tako svoja kot tudi svojih (profesionalnih) vrstnikov in izobraževalcev. Torej da postanejo razmišljajoči posamezniki, ki bodo sposobni ne samo razumeti predstavljeno znanje, pač pa ga tudi primerno ovrednotiti, prenesti in uporabiti v dani situaciji, tj. kompetentno delovati.<sup>6</sup> Še več: učeči se, ki so že dosegli določeno stopnjo profesionalnega in osebnega razvoja, morajo prevzeti odgovornost za svoj nadaljnji razvoj. Naloga izobraževalcev pri tem je, postopoma prepustiti učečim se moč vpliva na njihovo lastno transformacijo (gre torej za opolnomočenje na ravni posameznika) in zagotoviti, da se bo ta nadaljevala tudi potem, ko bodo učeči se izstopili iz izobraževalnega procesa. Slednje je mogoče doseči na različne načine, npr. z omogočanjem ocenjevanja učnega procesa s strani učečih se, uvajanjem večjega nadzora učečih se nad njihovimi učnimi vsebinami itd. Tako razumljen koncept kakovosti je torej procesno naravnani in zahteva poudarek tako na t. i. vhodih (angl. *input*), torej na kakovosti izobraževalcev, programov ipd., kot tudi na samem procesu

---

*exceptional*), kjer gre za tradicionalen pogled na kakovost, ki pomeni ekskluzivnost, pa tudi preseganje visokih standardov v visokem šolstvu; (3) kakovosti kot popolnosti ali konsistentnosti (angl. *quality as perfection or consistency*), kjer gre za osredotočenost na proces in postavljanje specifikacij, ki so usmerjene v doseganje popolnosti; (4) kakovosti kot ustrezajoči namenu (angl. *quality as fit for purpose*), kjer ima kakovost pomen le v odnosu do namena storitve, na katerega se nanaša (glede na pomen, ki ji ga daje odjemalec ali ponudnik storitev) ter (5) kakovosti kot vrednosti denarja (angl. *quality as value for money*), kjer se kakovost enači z izračunljivo vrednostjo.

5. Didaktični trikotnik je sestavljen iz treh elementov: poleg (1) učečega se sta tu še (2) učitelj oz. njegov odnos do znanja in učečih se, njegov pedagoški pristop, raziskovalna uspešnost itd. ter (3) učne vsebine oz. učna snov (Tomić 1999: 32).
6. Definiranje sposobnosti kritičnosti je tudi sicer aktualna tematika v številnih in zelo raznolikih razpravah. Npr. po Wigginsu (1990) razvoj sposobnosti kritičnosti pri učečih se vključuje učenje naslednjih elementov: argumentiranje lastnih stališč, prepoznavanje in zagotavljanje kakovostnega dela, samokritičnosti in sposobnost samoocenjevanja, razvoj lastnega stila, postavljanje vprašanj, analiziranje teoretičnih paradigem in prepoznavanje njihove enostranskosti itd.



izobraževanja in t. i. izhodih (angl. *output*), kjer gre za spremljanje in zagotavljanje kakovosti diplomantov. Na ravni načrtovanja kurikularne strategije to pomeni upoštevanje elementov procesnorazvojnega kurikuluma, ki pa ga v bolonjski reformi v vedno večji meri nadomešča utilitaristični učnocijni kurikulum.<sup>7</sup> Kot poudarja Kotnik (2006: 96), je naloga izobraževalcev pri tem opozoriti na takšne nedoslednosti, raziskati ustrezna načela in strategije ter zavrniti zgolj instrumentalno-operativno vlogo izobraževalcev pri prilagajanju zahtevam bolonjske reforme. Čeprav so temeljna načela utilitarističnega učnocijnega modela izobraževanja uzakonjena, pa je po njegovem mnenju za različne interpretacije še vedno dovolj prostora. In še: »/S/miselno ali celo nujno je upoštevati racionalno podlago kompetenčnega pristopa, ki je v določenem priznavanju pomembnosti ciljne naravnosti in v poudarjanju pomembnosti razvijanja sposobnosti« (Kotnik 2006: 96). »Prilagajanje študija dejanskim potrebam delodajalcev ima svojo racionalno podlago in hkrati svoje meje, ki jih je smiselno v grobem ugotoviti in pri njih vztrajati« (prav tam). Prav ti izzivi pa v ospredje postavljajo pomen upravljanja človeških virov, ki nudi institucionalno oporo izobraževalcem, soočenim s temi zahtevami.

### 3 Doseganje kakovosti z upravljanjem človeških virov

Izpostavili smo že, da so za spremembe v kakovosti visokega šolstva potrebne spremembe v pridobivanju, prenosu in uporabi znanja tako na strani izvajalcev (pedagoški, raziskovalni in strokovni sodelavci) kot uporabnikov (študentov). Ob tem je treba še enkrat opozoriti na naslednje: pri obravnavah kakovosti visokega šolstva so v veliki meri izpostavljeni zunanji (institucionalni) dejavniki kakovosti (v Sloveniji predvsem določbe Zakona o visokem šolstvu in merila Komisije za kvaliteto visokega šolstva v RS), mnogokrat prezrte pa ostajajo nekatere notranje determinante, med njimi predvsem vloga izvajalcev, upravljanja človeških virov in upravljanja visokošolskih institucij (Gilliot in dr. 2002; Shattock 2000; Holmes in McElwee 1995; Mackay 1995). Zagotavljanje kakovosti visokega šolstva namreč ni zgolj administrativna naloga, temveč zahteva usposobljen menedžment, ki se mora zavedati, da je kakovost neposredno povezana tudi z notranjo strukturo (akademske) institucionalne kulture (Trunk Širca 2002: 190).

Visokošolske institucije imajo v primerjavi z drugimi organizacijami posebnosti, med katerimi so ključne predvsem naslednje: namenjene so poučevanju, raziskovanju in učenju, zanje je značilna profesionalna birokratska struktura (Mintzberg 1979), pretežno se financirajo iz javnih sredstev in so avtonomne v razmerju do države, imajo voljene organe upravljanja z razmeroma kratkim mandatom in obenem avtonomen akademski kader, za katerega je nujen nenehen profesionalni razvoj. Po drugi strani pa tudi visokošolske institucije vse bolj sodelujejo v igri trga, ko tekmujejo za izvajalce,

7. Učnocijni kurikulum izpostavlja linearni model načrtovanja izobraževalnega procesa in je usmerjen v načrtovanje ciljev, ki jih želimo doseči, iskanje vsebin in postopkov, s katerimi je mogoče doseganje teh ciljev, ter vrednotenje slednjega. Procesnorazvojni kurikulum v večji meri izhaja iz razvojnih potreb učečega se in je usmerjen v vzpodbujanje vsestranskega razvoja in samouresničenja posameznika. Pomemben vidik procesnorazvojnega kurikuluma je tako vključevanje moralnega, socialnega in afektivnega razvoja učečega se (Sešek 2006).

zunanje vire financiranja iz javnega in zasebnega sektorja ter za študente, kar jih približuje organizacijam zasebnega sektorja (Hayrinen-Alestalo in Peltola 2006; St. George 2006; Enalis 2004). S tem se pričakovanja glede vloge univerze v družbi odmikajo od pojma univerze v klasičnem pomenu in se gibljejo v smeri univerze kot korporativnega podjetja v »industriji znanja«, kjer je učinkovitost ključna vrednota (Kump 1999: 29).

Omenjene posebnosti določajo zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu. Obenem se v akademski kulturi, ki je utemeljena na načelu *primus inter pares*, v okviru sprememb in reform kaže potreba po vzpostavitvi celovitega sistema upravljanja človeških virov, ki bo zagotavljal ustrezno oporo pri odgovorih na te izzive. Pri tem se kot najpomembnejša kažeta integracija politik upravljanja človeških virov s cilji (reformne) visokošolske institucije in razvoj zaposlenih na temelju pripadnosti, prilagodljivosti in zavedanja o pomembnosti kakovostnega delovanja posameznikov. Zaposleni so namreč proaktivni tvorci delovnega procesa, ki razvijajo svoje potenciale, jim je mogoče zaupati in z njimi sodelovati s pomočjo participacije in sporočanja (Beer in Spector 1985, v Legge 1995: 67). Uspešnost organizacije torej izhaja iz razvoja zaposlenih in je hkrati temelj zanj, pri čemer morajo programi upravljanja človeških virov ustrezati značilnostim organizacije: njenemu namenu, tehnologiji, delovnim metodam, okolju, v katerem deluje, njeni dinamiki (hitrosti rasti in sprememb), vrsti ljudi, ki jih zaposluje, in njenim organizacijskim odnosom (Možina 2002: 7). Na pomen upravljanja človeških virov opozarja tudi ENQA (2005), ki med standardi za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu izpostavlja zagotavljanje kakovosti pedagoških delavcev, kar se odraža v vzpostavitvi načinov za kvalificiranje in usposobljenost za delo s študenti. Poudarja, da so učitelji najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje študentov, zato je pomembno:

- da imajo vsi, ki poučujejo, celovito znanje in razumevanje predmeta, ki ga poučujejo, potrebne spretnosti in izkušnje za učinkovit prenos znanja in razumevanja v različnih učnih okoljih ter da študentom sproti posredujejo povratne informacije o njihovih dosežkih;
- institucije morajo zagotoviti, da postopki pridobivanja in imenovanja vključujejo instrumente, ki zagotavljajo vsaj minimalno raven potrebne kompetentnosti novih sodelavcev;
- pedagoškimi delavci se mora zagotoviti možnost, da razvijajo in širijo svoje pedagoške sposobnosti, in se jih vzpodbuditi, da cenijo svoje spretnosti;
- institucije morajo poskrbeti, da imajo slabi pedagoški delavci priložnost za izboljšanje svojih spretnosti do sprejemljive ravni, in zagotoviti instrumente, s katerimi tistim, ki dalj časa izkazujejo neučinkovitost, odvzamejo pedagoške obveznosti.

Z vidika zagotavljanja kakovosti se pri upravljanju človeških virov v visokošolskih institucijah kažejo naslednji izzivi:

- kako pridobiti in selekcionirati (najbolj) kompetentne sodelavce,
- katere oblike podpore, usposabljanja in izobraževanja ponuditi, da bodo sodelavci kompetentno in uspešno opravljali naloge ter sledili načrtovanim usmeritvam organizacije,

- kako vzpodbuditi samostojno pridobivanje, ustvarjanje in prenos znanja med sodelavci,
- kako identificirati individualne razvojne potrebe in kako vzpostaviti učinkovit sistem mentorstva, usposabljanja in uvajanja (novih) sodelavcev,
- kako sodelavce (ob razmeroma omejenih finančnih vzpodbudah) motivirati in zadržati v organizaciji,
- kako sprotno spremljati uspešnost in učinkovitost sodelavcev ter ocenjevati standarde delovne uspešnosti in kako ukrepati, ko sodelavci ne dosegajo pričakovanih rezultatov in standardov,
- kako na osnovi ocenjevanja vrednotiti doseganje standardov kakovosti pedagoškega in raziskovalnega dela ter na kakšen način posredovati sodelavcem povratne informacije in jih vzpodbuditi, da te uporabijo pri izboljševanju svojega dela,
- kako ustvarjati kulturo kakovosti in v akademsko kulturo uvajati spremembe, ki bodo prispevale k izboljšanju kakovosti dela na področju poučevanja, raziskovanja in študijskih programov,
- kako pristopiti k upravljanju človeških virov različnih skupin (pedagoški, raziskovalni, strokovni sodelavci) in statusov (redni in izredni profesorji, docenti, asistenti, zaposleni, ki so obenem raziskovalci in pedagogi) znotraj visokošolskih institucij in še mnoga druga.

Uspešnost upravljanja človeških virov v slovenskih visokošolskih institucijah je še zlasti ob trenutni sistemski nedorečenosti (novela zakona o visokem šolstvu, pomanjkanje jasnih usmeritev in ključnih informacij ministrstva za visoko šolstvo, različne interpretacije pravnih aktov ipd.) pogojena z delovanjem vodstva visokošolske institucije ter odvisna od predlogov in usmeritev njenih strokovnih služb za področje upravljanja človeških virov. Bistveno je, da se oblikuje strategijo in politike upravljanja človeških virov, ki morajo biti usklajene s cilji reforme in temeljijo na konsenzualno sprejetih standardih vodstva in vseh zaposlenih. Z ustvarjanjem medsebojnega zaupanja in prevzemanja odgovornosti ter s pomočjo komuniciranja lahko vodstvo prepreči nezadovoljstvo zaposlenih in omogoča različne načine sodelovanja mlajših sodelavcev, raziskovalcev in strokovnih sodelavcev na ravni kateder ter krepí sodelovanje med oddelki in med katedrami. Na ta način se vzpodbuja vključevanje zaposlenih v oblikovanje sprememb in se jih obenem motivira, da te spremembe sprejmejo.

Izzivov na področju upravljanja človeških virov v visokošolski instituciji se je mogoče lotiti na različne načine, ki v ospredje postavljajo tudi različne skupine zaposlenih. Z vidika bolonjskega procesa so osrednja skupina zaposlenih na visokošolskih institucijah pedagoški delavci, ki jih je na izvajanje sprememb treba pripraviti z ustreznimi oblikami usposabljanja. V prvi vrsti je dosedanje prakso v Sloveniji, ki največkrat temelji na samoiniciativni identifikaciji potreb po usposabljanju in izobraževanju, treba dopolniti s sistemom razvoja, izobraževanja in usposabljanja, ki bo skladno z upoštevanjem razvoja stroke, potrebami pedagoškega procesa, razvojnimi možnostmi in pričakovanji posameznika zagotavljal kompetentno delovanje izvajalcev pedagoškega procesa. V nadaljevanju je pri načrtovanju in uvajanju sprememb na področju upravljanja človeških virov treba vzpostaviti sistem povratnih informacij in te informacije uporabiti za stalno

izboljševanje kakovosti dela na področju upravljanja, izobraževanja, raziskovanja, študijskih programov in ostalih dejavnosti visokošolskih institucij.

Do tega mesta smo v prispevku skušali vzpodbuditi razpravo, ki na normativni ravni ponovno izpostavlja jasno definiran koncept kakovosti kot jedro prenove visokošolskega izobraževalnega prostora. Izhajamo iz predpostavke, da je kakovost proces transformacije, ki vzpodbuja osebni in profesionalni razvoj učečih se. Pri tem posebno vlogo namenjamo upravljanju visokošolskih institucij in, še več, upravljanju človeških virov znotraj njih. V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, s katero smo preverjali, kako so študenti ene od slovenskih univerz zadovoljni s kakovostjo vsebine študijskih programov, metodami pri podajanju snovi in praktičnim usposabljanjem, s čimer skušamo dodatno prispevati k osvetlitvi do zdaj že izpostavljenih problematik in pri tem še posebej izpostaviti perspektivo študentov, ki je običajno iz takšnih razprav izključena.

## **4 Zadovoljstvo s kakovostjo študija na Univerzi v Ljubljani – izzivi za reformo**

Ko se soočamo z izzivi prenove visokošolskega izobraževanja, se torej pogosto srečujemo z vprašanjem, kam usmeriti razvoj tega sistema. Predvsem je problematično, da na ljubljanski univerzi do nedavnega, ko se je začela oblikovati strategija razvoja Univerze v Ljubljani, ni bilo nikakršne povezovalne in enotne ideje, ki bi se kazala kot skupni etos študijskih disciplin (Kump 1994: 151). Seveda je oblikovanje strategije le prvi korak, s katerim naj bi univerza presešla stanje, v katerem se ne bi zdela zgolj ustanova, ki organizira heterogene in specialistične vednosti. Zagotavlja jim le institucionalni okvir, nima pa določene enotnosti ne skupnega namena, ki bi bil opredeljen v ideji univerze, ter dejansko postaja le »vse obsežnejši konglomerat najrazličnejših specialističnosti in partikularnosti« (Kump 1994: 151).

Kot eden od ukrepov za oddaljevanje od takšnega stanja je tudi vse večji poudarek na vključevanju vseh deležnikov, vpletenih v izobraževalni proces. Nova akademska kultura naj bi temeljila na »skupnosti«, sodelovanju tako izvajalcev izobraževanja in upravljalcev visokošolskih institucij kot tudi odjemalcev izobraževalnih storitev (študentov) ter poznejših »uporabnikov«, t. i. outputov (delodajalcev). Kot je bilo poudarjeno na posvetu o kakovosti Univerze v Ljubljani, ki se je odvijal 9. januarja 2006, so za kakovost izobraževanja, raziskovanja in drugih dejavnosti univerze odgovorni tako vsi zaposleni kot tudi študenti in nenazadnje tisti deležniki, ki so bili do sedaj iz oblikovanja visokošolskega izobraževanja bolj ali manj izključeni (npr. delodajalci). To je temeljno izhodišče pri prizadevanjih za spremljanje in zagotavljanje kakovosti univerze ter pri ustvarjanju univerze kot skupnosti.

Temelječ na teh izhodiščih želimo prispevati k celovitosti obravnave problematike vsaj z vključitvijo študentske perspektive o kakovosti na univerzi. V nadaljevanju predstavljamo raziskavo o zadovoljstvu študentov s kakovostjo študija na Univerzi v Ljubljani (Dolničar in dr. 2002), ki je bila izvedena julija 2002. V raziskavi je sodelovalo 963 študentov, med katerimi je bil največji odstotek tistih, ki obiskujejo družboslovne in

humanistične fakultete (60,5 %), sledijo študenti z naravoslovnih (22,2 %) in tehnično-tehnoloških fakultet (17,3 %). To ustreza tudi siceršnji populaciji študentov Univerze v Ljubljani.

Namen raziskave je bil proučiti zadovoljstvo študentov z vsebino študijskih programov, metodami pri podajanju snovi in praktičnim usposabljanjem v okviru programov visokošolskih institucij Univerze v Ljubljani – torej njihovo zadovoljstvo z elementi, ki sicer neposredno vplivajo na njihov profesionalni in osebnostni razvoj znotraj visokošolskih izobraževalnih programov. Rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, kažejo, da je na ljubljanski univerzi še vedno premalo poudarjeno proceduralno znanje in da se uporabljajo pasivne učne metode. Na osnovi izpostavljenega je mogoče predpostavljati, da se večja potreba po transformacijskem pristopu pri poučevanju in celovitem upravljanju človeških virov na visokošolskih institucijah, v okviru katerega je za doseganje ciljev bolonjske reforme bistven njihov kontinuiran razvoj.

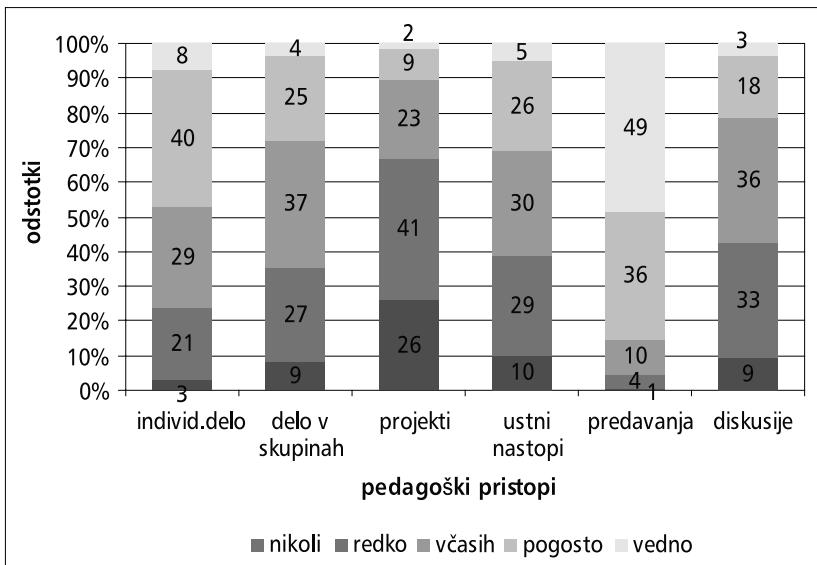
Analiza stanja na področju študijskih programov kaže potrebo po vsebinskih, izvedbenih in organizacijskih spremembah in povečevanju deležev predmetov, ki jih študent lahko prosto izbira. Manj kot polovica študentov (39,2 %) je namreč zadovoljna s predmetnikom svojega študijskega programa, obenem je nizka tudi možnost izbire predmetov, ki so študentom na voljo med študijem. S številom ponujenih izbirnih predmetov in njihovo vsebinsko raznolikostjo je zadovoljna le slaba tretjina študentov (30,7 %). Obenem je 30,1 % anketirancev odgovorilo, da predavanja niso usmerjena v reševanje problemov, hkrati pa izstopa ugotovitev večjega deleža študentov (67 %) iz vseh skupin fakultet (družboslovne in humanistične, tehnično-tehnološke ter naravoslovne), da so ob predavanjih v teorijo usmerjene tudi vaje in seminarji. Na družboslovnih in humanističnih fakultetah se s trditvijo o teoretični usmerjenosti teh oblik poučevanja strinja kar 73 % študentov. Slednje je povezano tudi z oceno študentov o uporabnosti znanja, ki ga pridobijo na fakultetah: 45,6 % študentov se strinja, da jim študijski program, ki ga obiskujejo, nudi dovolj praktičnega znanja za opravljanje dela na področju, za katerega se izobražujejo, 39,6 % jih meni, da bodo po končanem študiju sposobni samostojnega dela. Ocene uporabnosti znanja kažejo, da je študijski proces še vedno preveč osredotočen na deklarativno znanje, premalo pa je poudarjeno proceduralno znanje.<sup>8</sup> Z vidika kompetentnosti študentov je posebej problematična predvsem teoretična usmerjenost tistih oblik dela s študenti, s katerimi bi lahko dosegali večjo aplikacijo, integracijo in nadgradnjo znanja, pridobljenega na predavanjih. Nadalje izsledki raziskave še kažejo, da med zadovoljstvom s predmetnikom študija in pogostostjo obiskovanja predavanj obstaja pozitivna povezanost – bolj ko je posameznik zadovoljen s predmetnikom, večja je verjetnost, da bo obiskoval predavanja, in obratno. V bolonjskih programih obremenitve študentov, sprotno delo, individualen pristop k študiju, manjše skupine, bolj neposreden stik s profesorji ipd. zahtevajo večjo angažiranost študentov za študij in povečujejo čas, ki ga študenti preživljajo na fakultetah, zato je motivacijski naboj predmetnika morda še pomembnejši kot do sedaj.

8. Za opredelitev proceduralnega znanja oziroma »vedeti kako« in deklarativnega znanja oziroma »vedeti kaj« glej Nahapiet in Ghoshal (2002) in Maier in dr. (2003).

Seveda polne predavalnice in zadovoljstvo študentov s (prenovljenimi) predmeti ter njihovo raznolikostjo in izbirnostjo niso zadostni in učinkoviti pokazatelji kakovostne prenove visokošolskih programov. Pri prenovi in načrtovanju vsebinskih sprememb je treba upoštevati tako znanstveni razvoj določene discipline in njeno mednarodno primerljivost kot tudi dognanja prakse. Z iskanjem ravnovesja med obema bodo študijski programi posredovali diplomantom znanje, ki bo uporabno na področju, za katerega se izobražujejo, in obenem dovolj aktualno, da bo krepilo njihove kompetence in s tem zaposlitvene možnosti. Še več: univerze danes ne nastopajo samo v vlogi ponudnika splošnega znanja in t. i. človeškega kapitala, temveč vedno bolj tudi v vlogi »drugega industrijskega akterja«, ki ustvarja intelektualno lastnino in je sooblikovalec novih podjetij (Leydesdorff in Etzkowitz 2001, v Mali 2002: 311). Torej ni dovolj, da programi znanje le posredujejo, ampak se mora v njihovem okviru zavrteti celoten krog znanja – ustvarjanje, prenos in uporaba znanja (Lundvall 2001).

V vprašalniku smo v nadaljevanju spraševali po pedagoških pristopih, ki se v pedagoškem procesu najpogosteje uporabljajo. Pokazalo se je (gl. Sliko 1), da po mnenju študentov na univerzi še vedno prevladujejo pasivne učne metode, kjer je poudarjena vloga profesorja kot edinega vira informacij in znanja, saj je podajanje snovi največkrat frontalno, in sicer s predavanji (85 %), zelo redko (11 %) pa se izvaja projektno delo. Pri tem se kažejo razlike glede na skupine fakultet – na družboslovnih in humanističnih fakultetah poleg frontalnega podajanja snovi prevladuje še individualno delo študentov, ustni nastopi in javne predstavitve ter razprave in diskusije, na naravoslovnih in tehnično-tehnoloških fakultetah pa še delo v skupinah in individualno delo.

**Slika 1: Pogostost uporabe posameznih pedagoških pristopov (v %)**



Navedeno kaže, da se premalo poudarja aktivna vloga študentov in svetovalno-usmerjevalna vloga profesorjev. Diskusije in razprave namreč po eni strani krepijo

motivacijo študentov za študij, na drugi pa prispevajo k oblikovanju in krepitvi fleksibilnosti, sposobnosti oblikovanja lastnega kritičnega mnenja, komunikacijskih kompetenc, pripravljenosti na vključevanje v timsko delo in sposobnosti učinkovite uporabe znanja pri reševanju aktualnih problemov, ki danes nakazujejo temelje virov uspešnosti posameznika. Tudi Marentič Požarnik (v Mihevc in Kejžar 1998) navaja, da s predavanji študentje znanje kopičijo kot »zalogo«, vendar ga v primernih trenutkih ne znajo priklicati in uporabiti v novih okoliščinah (npr. pri reševanju poklicnih problemov). Takšno učenje ne ustreza hitremu naraščanju informacij v vseh strokah, predvsem zato, ker obstaja možnost računalniškega shranjevanja in iskanja informacij. Avtorica v nadaljevanju predlaga, da bi pasivno učenje nadomestili z aktivnim, pristnim učenjem, za katerega je značilno razumevanje področja v globino, prenos znanja na drugo področje in reflektiranje o procesu lastnega učenja – te značilnosti ima npr. problemsko zasnovan študij. Treba je opozoriti še na naslednje: z bolonjskim procesom prihajajo v ospredje predvsem individualno delo študentov v povezavi z učitelji, po drugi strani pa se vedno bolj poudarja tudi avtonomnost posameznikov pri individualnem delu izven organiziranih oblik dela. Tu morajo biti učitelji še posebej previdni in pri tem upoštevati specifične značilnosti srednješolskega poučevanja, ki še vedno v veliki meri temelji na tradicionalnih elementih učnega procesa. Ta študentov ne pripravi v zadostni meri na način dela, ki ga želimo izpostaviti v okviru reform visokošolskega izobraževanja, zato je treba dodatno pozornost nameniti oblikovanju kulture študija, ki bo študente spodbujala k samoaktivaciji, avtonomnosti in kakovostnemu individualnemu delu.

V raziskavi smo posegli tudi na področje študijske prakse. Kot smo že večkrat poudarili, menimo, da kombinacija teoretičnega znanja in možnost pridobivanja praktičnih izkušenj med študijem vodi v uspešno in učinkovito delovanje posameznika na izbranem strokovnem področju. Praksa lahko prispeva k večji aplikativnosti pridobljenega znanja, študentje na tej podlagi lažje razvijejo občutek, katero znanje je pri študiju zanje pomembno, hkrati pa jim praksa omogoči vpogled v delovno situacijo in delovne naloge, ki jih bodo najverjetneje opravljali na področju, za katerega se izobražujejo. Na ta način se študentom lahko olajša vstop na trg dela ob koncu študija. Vse navedeno je mogoče le, če je praksa pripravljena kakovostno, kar zahteva partnersko sodelovanje fakultet, študentov in organizacij, kjer študentje prakso opravljajo. Med anketiranci Univerze v Ljubljani je več takih, ki na študijski smeri nimajo obvezne prakse, saj prakso opravlja le nekaj manj kot polovica študentov (43,5 %). Praksa se največkrat opravlja na naravoslovnih, v veliko manjši meri pa na družboslovnih in humanističnih fakultetah. Fakultete, na katerih je obvezna praksa del študijskega programa, v glavnem popolnoma poskrbijo, da študenti prakso lahko tudi opravijo. Z bolonjskimi usmeritvami postajajo študijska praksa in drugi načini pridobivanja praktičnih izkušenj, npr. predavanja gostujočih strokovnjakov iz prakse, učna podjetja, projektne naloge v sodelovanju z organizacijami ipd., sestavni del vseh študijskih programov slovenskih visokošolskih institucij. Kaže se potreba po sodelovanju z javnimi in zasebnimi organizacijami in po pripravi kakovostne prakse, ki bo povezovala potrebe organizacij, študijskih programov in študentov. Pri tem bodo »novinkam« v bolonjskem procesu v pomoč izkušnje, ki so jih pri pripravi in izvajanju prakse pridobile fakultete oz. programi, ki prakso izvajajo

že sedaj. Pridobivanje znanj in kompetenc na omenjen način je odvisno od delovanja univerz, ministrstva za visoko šolstvo, posameznih fakultet in kateder, zato je nujen razmislek o vlogi in aktivnostih posameznih akterjev ter možnostih in ustreznosti rešitev (karierni centri, podjetniški inkubatorji, raziskovalci v gospodarstvu ipd.), ki bodo okrepile sodelovanje med akademsko-raziskovalno sfero in ostalimi organizacijami doma in v mednarodnem prostoru.

## 5 Sklep

V prispevku smo izpostavili pomen kakovosti v okviru bolonjske reforme in potrebo po spremembah v upravljanju visokošolskih institucij. Analize osrednjih dokumentov bolonjske reforme kažejo, da je kakovost trenutno interpretirana zelo različno, kar se odraža tudi v številnosti in raznolikosti opredelitev. Omenjeno otežuje proces harmonizacije visokošolskih sistemov v Evropi ter onemogoča primerljivost in spremljanje stanja na tem področju. Nepojasnen, abstrakten in različno interpretiran koncept kakovosti je obenem ovira pri implementaciji načel bolonjske reforme znotraj nacionalnih visokošolskih sistemov.

Pri proučevanju teh problemov v ospredje postavljamo potrebo po zviševanju kakovosti visokega šolstva. Pri tem smo posebno pozornost namenili opredelitvi koncepta kakovosti. Avtorji prispevka vidimo kakovostno visokošolsko izobraževanje kot transformacijski proces, katerega končni cilj je izobraževanje kompetentnih strokovnjakov, ki bodo prilagodljivi svojim delovnim situacijam, inovativni in kritični, predvsem pa bodo imeli visoko stopnjo zavedanja o pomenu lastnega napredka in integraciji tega v delovno okolje. Pri tem je izjemnega pomena, da teh ciljev ne uporabimo kot legitimizacijo stroge utilitaristične perspektive, temveč je treba uporabiti »pravo mero« (Kotnik 2006) ob ohranjanju humanistične funkcije visokega šolstva (Kellerman 2006).

Kot enega ključnih dejavnikov za vzpostavljanje tovrstnega šolstva vidimo večji poudarek na upravljanju človeških virov v visokem šolstvu, ki je v Sloveniji do sedaj še razmeroma neizkoriščena disciplina. Pri tem v ospredje postavljamo predvsem sistematično načrtovani sistem razvoja in izobraževanja univerzitetnih kadrov in znotraj tega poudarjeno razvijanje pedagoške kompetentnosti univerzitetnih učiteljev in sodelavcev. To seveda ne izključuje pomembnosti tudi drugih vidikov visokošolskega izobraževanja, kot so raziskovalno področje, administrativna in organizacijska uspešnost univerz in članic univerz itd. Več pozornosti je v okviru reforme treba nameniti tudi okrepitvi procesov ustvarjanja, prenosa in uporabe znanja. Nadaljnje zanemarjanje upravljanja človeških virov v visokošolskih institucijah se zaradi specifične narave dela lahko odrazi v zmanjševanju ustreznosti pedagoško-raziskovalnega procesa, manj učinkovitem upravljanju visokošolskih institucij, (ne)ustreznosti kadrovske strukture, kompetentnosti sodelavcev ipd. ter posledično vpliva na kakovost delovanja visokošolske institucije.

Da bi se izognili naštetemu, je nujno konsenzualno oblikovanje strategije in tej ustreznih politik upravljanja človeških virov, ki bodo omogočali doseganje ciljev visokošolske institucije in prispevali k ustvarjanju kulture kakovosti. Eden od principov, ki mora biti še posebej poudarjen, ko govorimo o spremembi visokošolskega izobraževanja



in zviševanju njegove kakovosti, je tudi povečevanje vloge vseh akterjev, vključenih v proces visokošolskega izobraževanja – do sedaj je bil večji poudarek predvsem na univerzitetnih kadrih kot ponudnikih in študentih kot pasivnih prejemnikih storitve. Če naj bo visokošolsko izobraževanje kakovostnejše, to zahteva premik v miselnosti tako sedanjih akademskih struktur kot tudi odklon v »kulturi« študentov. Kakovost visokošolskega izobraževanja, sledeč težnji po vseživljenjskem izobraževanju, namreč v osnovi izhaja iz avtonomnega posameznika in njegove lastne iniciativnosti ter težnje po osebni in profesionalnem napredku. To tudi študentom samim postavlja zahtevo po višji stopnji aktivacije in spremembi v percepciji znanja in učenja, ki ga visokošolske institucije ponujajo. Vse to obenem ponuja odgovor na vprašanje, kdo je odgovoren za izboljševanje visokošolskega izobraževanja.

## Literatura

- Amaral, Alberto, in Magalhães, António (2004): *Epidemiology and the Bologna saga*. Higher Education, 48: 79–100.
- Dolničar, Vesna, in dr. (2002): *Zadovoljstvo s kakovostjo študija na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Ennals, Robert (2004): *Europe as a knowledge society: integrating universities, corporations, and government*. Systemic Practice and Action Research, 17 (4): 237–248.
- Flere, Sergej, in dr. (2005): *Družbeni profil študentov Slovenije, poročilo o rezultatih raziskave v letu 2005*. Maribor: ŠOU.
- Gilliot, Danielle, Overlaet, Bert, in Verdin, Paul (2002): *Managing academic personnel flow at universities*. Tertiary Education and Management, 33 (8): 277–295.
- Hämäläinen, Kauko (2003): *Common standards for programme evaluations and accreditation?* European Journal of Education, 38 (3): 291–300.
- Harvey, Lee, in Knight, Peter T. (1996): *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Harvey, Lee, in Green, Diana (1993): *Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9–26.
- Hayrinen-Alestalo, Marja, in Peltola, Ulla (2006): *The problem of a market-oriented university*. Higher Education, 52 (2): 251–281.
- Holmes, George, in McElwee, Gerard (1995): *Total quality management in higher education: how to approach human resource management*. TQM Magazine, 7 (6): 5–10.
- Jelenc - Krašovec, Sabina, in Kump, Sonja (2005): *Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi*. Sodobna pedagogika, 56 (5): 46–60.
- Jose Lemaitre, Maria (2002): *Quality as politics*. Quality in Higher Education, 8 (1): 29–38.
- Kellermann, Paul (2006): *Od Sorbone do Bologne in še naprej: o ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva*. Sodobna pedagogika, 57 (4): 24–36.
- Kettunen, Juha, in Kantola, Mauri (2006): *The implementation of Bologna process*. Tertiary Education Management, 12: 257–267.
- Kohont, Andrej (2005): *Razvrščanje kompetenc*. V M. S. Pezdirc (ur.): *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: GV Izobraževanje.

- Kotnik, Rudi (2006): Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57 (4): 83–99.
- Kump, Sonja (1994): *Akademsko kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kump, Sonja (1999): Perspektive univerze v 21. stoletju. V K. Majerhold (ur.): *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: Študentska organizacija, Zavod Radio Študent.
- Kump, Sonja (2005): Mednarodne aktivnosti univerz v pogojih naraščajoče tekmovalnosti. *Andragoška spoznanja*, 11 (3): 8–21.
- Lagrosen, Stefan, Seyyed-Hashemi, Roxana, in Letiner, Markus (2004): Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (2): 61–69.
- Legge, Karen (1995): *Human resource management: rhetorics and realities*. London: Macmillan Press.
- Lundvall, Bengt-Ake (2001): *The learning economy: some implications for the knowledge base of health and education systems. Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Mackay, Lesley (1995): The personnel function in the universities of Northern England. *Personnel review*, 24 (7): 41–53.
- Mali, Franc (2002): Sodelovanje med akademsko in raziskovalno sfero in industrijo kot dejavnik družbenega in ekonomskega razvoja. *Teorija in praksa*, 39 (3): 305–320.
- Marçalo-Grilo, Eduardo (2003): European higher education society. *Tertiary Education and Management*, 9 (1): 3–11.
- Maier, W. Gunter, Prange, Christiane, in Rosenstiel, Lutz (2003): Psychological perspectives of organisational learning. V M. Dierkes (ur.): *Handbook of organizational learning and knowledge: 14–34*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihevc, Bogomir, Marentič - Požarnik, Barica, in Kejžar, Ivan (1998): Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Mintzberg, Henry (1979): *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. London: Prentice Hall.
- Možina, Stane (2002): Strateški pomen kadrovskih virov. V S. Možina (ur.): *Management kadrovskih virov: 1–42*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Nahapiet, Janine, in Ghoshal, Sumantra (2003): Social capital, intellectual capital and the organisational advantage. V C. W. Choo in N. Bontis (ur.): *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge: 673–698*. Oxford: Oxford University Press.
- Perellon, Juan F. (2005): Path dependency and the politics of quality assurance in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11: 279–298.
- Rhodes, Gary, in Sporn, Barbara (2002): Quality assurance in Europe and the U.S.: professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43: 355–390.
- Saarinen, Taina (2005): »Quality« in the Bologna Process: from »competitive edge« to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40 (2): 189–204.
- Sešek, Urška (2006): Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije. *Sodobna pedagogika*, 57 (4): 132–147.
- Shatock, Mihael (2000): Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance. *Tertiary Education and Management*, 31 (6): 93–104.

- Sheer, Lawrence A., in Teeter, Deborah J. (ur.) (1991): Total quality management in higher education. San Francisco: Jossey Bass.
- Srikanthan, Gitachari, in Darlymple, John (2002): Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8 (3): 215–224.
- Srikanthan, Gitachari, in Darlymple, John (2003): Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17 (2/3): 126–136.
- St.George, Elisabeth (2006): Positioning higher education for knowledge based economy. *Higher Education*, 52 (2): 589–610.
- Tomić, Ana (2003): Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- Tomusk, Voldemar (ur.) (2006): Creating the european area of higher education. Springer Netherlands.
- Trunk Širca, Nada (2002): Vodenje nevladnih organizacij: primer menedžmenta v visokem šolstvu. V D. Jelovac (ur.): *Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*. Ljubljana: Radio Študent in Študentska organizacija Univerze.
- Van Damme, Dirk (2001): Quality issues in the internalisation of higher education. *Higher Education*, 41: 415–441.
- Wiggins, George (1990): The truth may make you free but the test may keep you imprisoned: towards assessment worthy of the liberal arts. V AAHE ASSESSMENT FORUM, 1990b, *Assessment 1990: Understanding the Implications: 15–32*. Washington: American Association for Higher Education, Assessment Forum Resource.
- Zgaga, Pavel (2004): Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

## Spletne strani

- ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005. Dostopno prek: <http://www.enqa.net/bologna.lasso> (25. 6. 2006).
- Oxford Dictionary of Law, 2006. Oxford: Oxford University Press. Dostopno prek: <http://www.oxfordreference.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t49.e1768> (23. 2. 2006).
- Presidency Conclusions, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Dostopno prek: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) (20. 12. 2005).
- Strategija spremljanja in zagotavljanja kakovosti UL. Dostopno prek: <http://www.uni-lj.si/Aktualno/Posvet/STRATEGIJA.doc> (20. 3. 2006).

**Naslova avtorjev:**

Jana Nadoh Bergoč  
visokošolska sodelavka - asistentka  
Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani  
Kardeljeva pl. 5, SI-1000 Ljubljana  
tel: 01 / 5805 211  
e-mail: [jana.nadoh-bergoc@fdv.uni-lj.si](mailto:jana.nadoh-bergoc@fdv.uni-lj.si)

mag. Andrej Kohont  
visokošolski sodelavec - asistent  
Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani  
Kardeljeva pl. 5, SI-1000 Ljubljana  
tel: 01 / 5805-236  
e-mail: [andrej.kohont@fdv.uni-lj.si](mailto:andrej.kohont@fdv.uni-lj.si)