

## **Primeri praks – tuja**

### **IZOBRAŽEVANJE MENTORJEV ZA PRAKTIČNI POUK NA 1. STOPNJI BOLONJSKEGA ŠTUDIJA: RAZMIŠLJANJE PO DESETIH LETIH**

Mario Pines, Univerza v Trstu

Po koncu prvega desetletja bolonjskega procesa se je začelo njegovo kritično vrednotenje tako na nacionalni ravni kot na ravni EU. Eden od ključnih ciljev bolonjskega procesa je bila prilagoditev študija potrebam trga dela, kar pomeni sodelovanje univerz in delodajalcev pri ugotavljanju zaposlitvenih možnosti diplomantov in sistematično uvajanje študentov v poklicno delo skozi praktično usposabljanje. K doseganju teh ciljev bi najbolj prispevali študijski programi, ki bi s povezovanjem raziskovalno-znanstvenega pristopa in praktičnega usposabljanja najboljše vplivali na motivacijo in končno usposobljenost študentov. Žal pa se to ni uresničilo; delno zaradi ekonomske krize, delno pa zaradi širjenja programov in študijskih predmetov, ki bolj izhajajo iz osebnih interesov profesorjev kot iz dejanskih potreb študentov. Še posebej zapostavljeno je vprašanje izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje.

Namen bolonjskega procesa je bil dvigniti evropsko visoko šolstvo na novo raven kakovosti, ki bi zagotavljal enakovrednost, primerljivost in kompatibilnost študijev in diplom po vsej Evropi, kot je bilo dogovorjeno že z Lizbonsko konvencijo. Proces je dobil ime po italijanskem univerzitetnem mestu Bologni, kjer so ministri za izobraževanje iz 29 evropskih držav leta 1999 podpisali Bolonjsko deklaracijo. Ta je bila v okviru Evropske kulturne konvencije pri Svetu Evrope nato na voljo za podpis tudi drugim državam.

Po prvem obdobju izvajanja rezultati bolonjskega procesa kažejo, da glede na pričakovanja cilji niso bili povsem izpolnjeni. Izkazalo se je, da je glede na obseg težko učinkovito sprotno vključevati diplomante v poklicna okolja, kar velja še posebej za Italijo. Pri tem je ključna vloga mentorjev v delovnih organizacijah, nerešena pa ostajajo tudi nekatera druga vprašanja (<http://www.voxeu.org/index.php?q=node/2708>). V bolonjskem procesu je vloga mentorja pri praktičnem usposabljanju študentov ključna; mentor je v vlogi trenerja, učitelja, inštruktorja, tutorja, svetovalca itd., najpomembneje pa je, da gre za osebo, ki vodi in skrbi za postopni poklicni razvoj študenta v okviru praktičnega usposabljanja, ki se izvaja v organizacijah gostiteljicah in je ovrednotena s kreditnimi točkami.

Bolonjska reforma je bila velik izziv za preoblikovanje evropskega šolskega sistema. Ta reforma bi morala postaviti študenta v središče procesa učenja in poučevanja in jasno opredeliti dva glavna načina učenja: pouk v predavalnici in učenje izven predavalnic, torej praktično usposabljanje oziroma učenje pod vodstvom mentorja izven fakultete. Hkrati pa bi moral proces študentom zagotavljati možnosti za doseganje kompetenc ter obvladanje vsebin in postopkov za opravljanje poklica. Za to pa je potreben učinkovit program in proces usposabljanja mentorjev. Tudi metode ocenjevanja bi bilo potrebno redefinirati in prilagoditi novi realnosti, ki vključuje tudi mentoriranje oziroma učenje izven predavalnic.

Eden od ciljev bolonjske reforme je bil spodbujati mobilnost državljanov in poenotiti diplome ter tako povezovati in širiti Evropo. K tem ciljem naj bi prispevala rekonceptualizacija študijskih programov, na študenta osredinjen pristop k učenju, razvoj kompetenc in uvedba dvostopenjskega sistema. Veliko vlogo naj bi pri tem igralo tudi pridobivanje kreditnih točk z neformalnim učenjem, s praktičnimi dejavnostmi. Za vsak program posebej naj bi se opredelile poklicne aktivnosti, ki naj bi vodile kandidate k boljšemu poznavanju sveta industrije, trgovine, raziskovanja in drugih področij. Za ta del izobraževalnega procesa pa je potrebno izbrati in usposobiti mentorje, kar pa se ni zgodilo dovolj dosledno in je bilo povečini prepuščeno obstoječim centrom za usposabljanje v gospodarskih organizacijah.

V tem prispevku nas zanimajo lastnosti in vrednote v procesu neformalnega poučevanja oz. mentoriranja v obstoječem načinu sodelovanja z zunanjimi partnerji, ki bi bil v skladu s cilji bolonjske reforme. Italijanska zakonodaja je v skladu z bolonjsko reformo predvidela sistem kreditnega vrednotenja praktičnega usposabljanja študentov in dela mentorjev. Le-tega pa izvajajo samo v nekaterih sektorjih, in sicer podjetja, ki:

- želijo ocenjevati kandidate za delovna mesta in zato sami usposablajo mentorje;
- želijo s študenti na praktičnem usposabljanju zagotavljati nadomeščanje odsotnih delavcev, pa nimajo formalno usposobljenih mentorjev;
- želijo z zagotavljanjem mentorstev in mest za praktično usposabljanje črpati sredstva iz EU projektov in skladov;
- so razvojno usmerjena.

Od teh zaenkrat prevladujejo podjetja, ki v zagotavljanju praktičnega izobraževanja študentov vidijo priložnost pridobivanja perspektivnih mladih kadrov.

Jacobs in van der Ploeg sta leta 2006 (<http://www.cpb.nl/nl/activ/subsidiarity/papers/keynotes/vanderploeg.pdf>) poudarila možne koristi dvostopenjskega sistema študija

in podkrepļujeta svoje argumente z boljšimi uspehi študentov v anglosaškem svetu v primerjavi s študenti držav kontinentalne Evrope. Predlagala sta paralelen odprt štiriletni sistem, ki pa v Italiji v glavnem ni bil sprejet, razen na nekaterih specifičnih področjih (npr. študij prava).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili izkušnjo Italije. V Italiji so na žalost prevladali triletni prvostopenjski programi, ki pa ne prinašajo zadovoljivih rezultatov.

Na nedoslednost in neuskļajenost pri izvajanju reforme opozarja nedavna rāsodba s strani Corte dei Conti (Resolution Italian Corte dei Conti 19 april 2010, n.7), italijanskega računškega sodišča, katerega glavna naloga je zagotavļjati, da državne ustanove trošijo sredstva le s predhodno odobritvijo parlamenta. Po desetih letih dvostopenjskega študija na univerzah je računsko sodišče izdalo mnenje, da bolonjska reforma s krajšimi programi ni povzročila niti povečanja števila diplomantov niti kakovosti izobraževalne ponudbe.

Eden od razlogov za takšne rezultate je, da se sistem preveč prilagaja profesorjem, namesto da bi bil osredinjen na študente in njihov proces učenja in rasti. Podatki kažejo, da reforma 3+2 iz leta 1999 po odloku št. 509 sovpada z neupravičenim in zgrešenim povečanjem števila predmetov in razdrobitvijo izobraževalne ponudbe. Takšno neugodno perspektivo lahko vidimo npr. v poročilu CNVSU (National Committee for valuation of University Studies) o trenutnem stanju univerz.

Kot pravi poročilo računškega sodišča, je število prvostopenjskih univerzitetnih programov z 2.444 v študijskem letu 1999/2000 (pred reformo) naraslo na 3.103 v letu 2007/2008 s stopnjo rasti 27 %. Če upoštevamo, da je število drugostopenjskih programov naraslo na 5.519, v študijskem letu 2003/2004 pa jih je bilo 4.539 in število specialističnih programov z 1.204 v letu 2003/2004 na 2.416 v letu 2007/2008, je jasno, da je bil pri njihovem oblikovanju v ospredju predvsem interes učiteljev in ne študentov, kot je to v osnovi predvideval bolonjski proces.

Računsko sodišče je zaznalo tudi naraščajočo decentralizacijo študijev in podalo kritiko stalno naraščajočega števila profesorjev, predvsem zunanjih sodelavcev, ki delajo pogodbeno. Vsi ti pojavi prispevajo k fragmentaciji izobraževalne ponudbe in nedoslednosti pri zasledovanju izvirnih ciljev bolonjske reforme. Pričakovali bi, da je glede na navedena dejstva naraslo tudi število študentov, čemur pa ni tako; število študentov je v zadnjih petih letih enako, kar velja tudi za število izdanih diplom. Edino relevantno povečanje se je v letu 2007/2008 zgodilo pri specialističnih in drugostopenjskih magistrskih študijih. Osip po prvem letniku je bil v letu 2006/2007 20%, kar je enako kot v letih pred reformo.

Povečevanje in drobljenje izobraževalne ponudbe ni prispevalo k dvigu kakovosti študija. Tudi cilj poenotenja nazivov znotraj EU ni dosežen, čeprav bi

zaposlitvene možnosti morale biti prvi kriterij celotne reforme. Razumljivo je, da v takih okoliščinah tudi ni zaživel sistematično razvijanje praktičnega usposabljanja in izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov.

Argumenti za dvostopenjski sistem študija so bili naslednji: zmanjšali naj bi se stroški napačnih izbir študentov, študentje bi imeli fleksibilnejši dostop do podiplomskega študija, saj bi lahko vstopili na trg dela šele po tem, ko bi po praktičnem usposabljanju ugotovili, katere kompetence potrebujejo, ko se bodo vrnili na univerzo na magistrski študij, prav tako pa bi tudi prej doštudirali. Harmon, Oosterbeek in Walker (2003: 115-155) ugotavljajo, da so v deželah, kjer študentje prej vstopijo na trg dela, kot npr. v Veliki Britaniji, ki ima dvostopenjski sistem študija, ekonomski učinki študija največji. Vsi ti dejavniki naj bi naredili evropsko visoko šolstvo bolj odzivno na potrebe vedno hitreje spreminjajočega se trga delovne sile in tako povečali zaposljivost diplomantov in ekonomski učinek izobraževanja. Vendar pa se s tem ne strinjajo vsi. Kritiki bolonjske reforme poudarjajo, da je razmah novih programov pravzaprav le krčenje in drobljenje prejšnjih obsežnejših programov in da sedaj ne bo časa za kritični pristop k učenju, kar bo zmanjšalo končno kakovost znanja diplomantov. S tem se zmanjša konkurenčnost novih diplomantov v primerjavi s starimi. Zdi se, da Evropa ne žanje pravih koristi bolonjske reforme, vendar pa bi bilo treba to preveriti s podatki o trgu dela in mobilnosti študentov, ki so za enkrat še nezadostni.

Cardoso, Portela, Sá in Alexandre (2008: 229-247) so preverjali javno zaupanje v bolonjski proces. Analizirali so izbire študentov ob prvi prijavi na visokošolski študij, da bi ugotovili, v kolikšni meri študentje podpirajo prvostopenjski študij. Programi, ki so bili prenovljeni v skladu z bolonjsko reformo, so deležni večjega interesa kandidatov za vpis, kar pomeni, da študentje podpirajo krajši prvostopenjski študij. Vendar pa je dojemljivost študentov za kurikularne spremembe različna glede na obsežnost programa in vsebinsko področje. Nedvomno se je povečal interes za bolonjske pedagoške programe, zmanjšal pa npr. za zdravstvene programe. Za ekonomijo, pravo, družbene vede, arhitekturo, naravoslovje in tehnologijo pa velja, da je učinek bolonjske reforme odvisen od obsega programa. Na nekaterih področjih bolonjska reforma ni imela nikakršnega vpliva na interes kandidatov za vpis (družboslovje, kmetijstvo, šport in umetnost). Na splošno velja, da je povečanje interesa za vpis tem manjše, čim manj obsežen je študijski program. Učinek bolonjskega procesa variira tudi glede na strategijo uvajanja. Enoviti študiji, na primer, so deležni povečanega interesa za vpis ne glede na obseg programa.

Z vidika povezav univerz z delovnimi organizacijami ugotavljamo, da se v Italiji izbira in usposabljanje kandidatov za delovna mesta začne že precej pred odprtjem delovnega mesta. Najbolj nadarjeni študentje prejmejo kadrovske štipendije in subvencije zainteresiranih podjetij. Večina diplomantov specializiranih visokošolskih programov, ki so uspešno zaključili praktično usposabljanje oziroma stažiranje v centrih usposabljanja, kot je npr. v podjetju Generali v Mogliano v pokrajini Veneto, se kasneje zaposli pri štipenditorju oz. organizatorju praktičnega usposabljanja, pogosto tudi v tujini.

Po zaposlitvi imajo mladi specializanti možnost stalno nadgrajevati svoje poklicne kvalifikacije. Za to je poskrbljeno na sedežih podjetij preko mentorstva, seznanjanja s cilji podjetja in poklicnim vodenjem. Glavni cilj poklicnega prilagajanja je izboljšanje praktičnih kompetenc mladih zaposlenih, da se poveča produktivnost, hkrati pa se na tak način razvijajo morebitni bodoči interni mentorji. Nadaljnje usposabljanje zaposlenih se uresničuje preko internih centrov usposabljanja ter zunanjih programov in delavnic. V okviru takšnih usposabljanj in praks, npr. v Londonu in New Yorku, zaposleni izmenjujejo dobre prakse ter pridobivajo nove kompetence, znanja in vedenja. Poklicno usposabljanje, ki se izvaja v internih centrih usposabljanja v podjetjih, izvajajo tako interni strokovnjaki (npr. izjemno uspešni delavci) kot tudi povabljeni zunanji učitelji in specialisti, na primer v obliki letnih znanstvenih konferenc, ki jih organizira podjetje.

Zaključek študija predstavlja diplomsko delo oz. projekt. V ZDA, kjer je dodiplomski študij raziskovalno usmerjen, je študent dobro pripravljen na tak zaključni projekt. Značaj te sestavine študija je zelo odvisen od področja študija, moral pa bi biti enako kakovosten in dragocen za bodoče družboslovce, umetnike, inženirje, poslovneže ... V diplomski projekt je treba, če je le mogoče in kolikor je smiselno glede na področje študija, vnesti sestavine skupinskega dela, da se študentje lahko pripravijo na timsko delo, ki ga bo zahtevalo njihovo bodoče poklicno in osebno življenje (<http://it.search.yahoo.com/search?p=external+tutorship+in+higher+education+united+states&ei=UTF-8&fr=yfp-t-709&xargs=0&pstart=1&b=21>).

V zvezi s praktičnim usposabljanjem študentov bi lahko nekatere težave, ki se trenutno pojavljajo, odpravili z zgledovanjem po anglosaškem modelu, po katerem študentje v prvostopenjskem študijskem programu v več krajših obdobjih preživijo tri do šest mesecev na praktičnem usposabljanju. Obvezno pridobivanje kreditnih točk s praktičnim usposabljanjem, ki ga omogoča veliko podjetij kot zunanjih partnerjev, zagotavlja študentom mehek, manj travmatičen vstop v svet delovnega okolja.

Bolonjska reforma je izziv tako za študente kot učitelje v Evropi, ki jo vedno bolj doživljamo kot enovito celoto. Z eksperimentom spremembe evropskega visokošolskega prostora, ki skuša rušiti evropske meje, in s pomočjo sistemov spletnega učenja upamo, da bodo študentje in učitelji skupaj razvili nove študijske navade in tako dosegali načrtovane uspehe v novi realnosti bolonjske reforme. Možno je, da je mesto, po katerem se imenuje bolonjski proces in kjer je sedež najstarejše univerze v Evropi, že simbolično nakazalo težave v prihodnosti: neuspeh bolonjske reforme nakazuje krizo iskanja novega modela organizacije znanja sodobnih univerz, kjer se tradicija in inovacija ne dopolnjujeta, temveč se medsebojno ovirata. Kljub neuspehu po desetih letih lahko v svetovnem merilu opazimo protislovje pri uvajanju podobnih politik in modelov izobraževanja, kot jih uvaja bolonjski proces, in sicer tako v lusofonskem visokošolskem območju v Afriki (<http://www.wes.org/ewenr/07apr/feature.htm>) kot tudi v Latinski Ameriki ([http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_en.htm)) in Aziji ter z melbournskim procesom v Avstraliji ([http://www.eurojournals.com/6\\_hway.pdf](http://www.eurojournals.com/6_hway.pdf)). Tudi v ZDA, žarišču svetovne ekonomske krize, pilotno uvajajo nove kurikularne reforme, ki jih eksplicitno navdihuje model bolonjskega procesa.

Pod temi pogoji je zelo težko preučevati in razvijati konsistentne modele in standarde usposabljanja mentorjev za prvo stopnjo bolonjskih študijev, dokler ti tekmujejo tako s starimi univerzitetnimi kot novimi magistrskimi programi. Potrebno je razviti širšo bazo štiriletnih univerzitetnih programov in novih magistrskih programov za globljo poklicno specializacijo v spreminjajočem se svetu, v katerem je večina znanstvenega raziskovanja že ušla iz rok univerz. Kriza moderne univerze je prepletena s svetovno ekonomsko krizo, saj obe nakazujeta konfliktnost novih družbeno-ekonomskih modelov: stare evropske in severnoatlantske socialne države proti novim, svobodnim azijskim trgom, kjer se pričinja koncentrirati svetovna gospodarska aktivnost. Hkrati pa presek med trgi izobraževanja in delovne sile predstavlja prostor za redefiniranje državljanstva, načina življenja in vrednot, v katerem se s prilagodljivostjo presegajo nedoslednosti in preživete miselne meje.

#### **Literatura**

<http://www.voxeu.org/index.php?q=node/2708>

<http://www.cpb.nl/nl/activ/subsidiarity/papers/keynotes/vanderploeg.pdf>  
Resolution *Italian Corte dei Conti* 19 april 2010, n.7

Harmon, C., Oosterbeek, H. in Walker, I. (2003). The Returns to Education: Microeconomics. *Journal of Economic Surveys* 17(2), 115–155.

Cardoso, A. R., Portela, M., Sá, C. in Alexandre, F. (2008). Demand for higher education programs: the impact of the Bologna process. *CESifo Economic Studies* 54(2): 229-247.

<http://it.search.yahoo.com/search?p=external+tutorship+in+higher+education+united+states&ei=UTF-8&fr=yfp-t-709&xargs=0&pstart=1&b=21>

<http://www.wes.org/ewenr/07apr/feature.htm>

[http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_en.htm)

<http://www.eurojournals.com/6hway.pdf>