

UDK 378.014.5(497.5)
378.1(497.5)

Izvorni znanstveni rad.
Primljeno: 24. 01. 2015.
Prihvaćeno: 02. 03. 2015.

PASIONSKA BAŠTINA BOLONJSKE REFORME: PROMJENE STUDIJSKIH PROGRAMA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

Jasmina Božić

Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
I. Lučića 3, 10000 Zagreb
e-mail: jasmina.bozic@ffzg.hr

Sažetak

Kvalitativnim pristupom utemeljene teorije istraženo je kako nastavnici Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu percipiraju promjene studijskih programa provedene u sklopu Bolonjske reforme. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuiima s nastavnicima i obrađeni postupcima kodiranja i kategoriziranja u pristupu utemeljene teorije. Istraživanje je pokazalo da je sukces društvenih procesa vezanih uz bolonjske promjene studijskih programa na Filozofskom fakultetu bio fleksibilizirati hodogram i omogućiti veću slobodu, s obzirom na omjer obvezatnih i izbornih predmeta, kronološki redoslijed, propedeutičke pristupe, odnos teorijskih i praktičnih sadržaja, usredotočenost na ishode učenja naspram usredotočenosti na struku i podučavanje, jednosemestralnost predmeta te profiliranje smjerova. Fleksibilizacija navedenih elemenata provedena je u praksu do stanovite granice, a tu granicu predstavljala je zaštita zasada struke. Rezultati upućuju na zaključak da Bolonjska reforma nije kozmetička reforma, nego zadire u esencijalne elemente struke, kao što je pitanje određivanja važnijih odnosno perifernih grana struke. Ta pitanja nisu ni dodirnuti u priopćenjima Bolonjskog procesa na europskoj razini, nego ih je potrebno promišljati od struke do struke, pa i od odsjeka do odsjeka. Naše istraživanje ukazalo je na to da novi okviri traže dubinske sadržajne i metodičke zahvate, pokreću pitanja koja se ne odnose samo na nastavu nego traže promišljanje supstancijalnih pitanja struka. Nužno je pažljivo razlučivanje između segmenata studijskih programa koji su prilagodljivi, i onih koji nisu, te uspostava prave ravnoteže među njima. Tako korjenitu reformu na velikom Fakultetu bilo je nemoguće unaprijed cjelovito promisliti prije prvih iskustava s novim okvirom. To znači da ima osnove za reviziju implementacije Bolonjske reforme na nekim sastavnicama Sveučilišta u Zagrebu.

Ključne riječi: *Bolonjska reforma, Filozofski fakultet, kvalitativno istraživanje, studijski programi, Sveučilište u Zagrebu*

1. UVOD

U ovom članku iznosimo i tumačimo dio podataka prikupljenih tijekom istraživanja koje je autorica provela 2010. g. u sklopu rada na disertaciji pod naslovom „Kako nastavnici Filozofskog fakulteta u Zagrebu razumiju Bolonjski proces?: Teorija lokalnog diskursa o Bolonjskom procesu generirana pristupom utemeljene teorije“. U ovom di-

jelu cilj je bio istražiti nastavničku percepciju bolonjskih promjena studijskih programa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Ovi podaci nisu izneseni u tekstu disertacije ni drugdje, budući da je 2010. g. u tijeku bila izrada drugih bolonjskih studijskih programa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te je bilo nedoumica glede interpretacije tog dijela sadržaja istraživanja, o čemu će biti više riječi u nastavku teksta. Naknadno su interpretativne nedoumice razriješene u kontekstu novijih zbivanja u mijenjajućem hrvatskom visokoobrazovnom prostoru, uključujući recentne rasprave o potrebi revizije Bolonjske reforme na hrvatskim sveučilištima.

2. POZADINA

Sociologija obrazovanja prošla je nekoliko prijelomnih točaka i razdjelnica na svom razvojnom putu. Njezina osnovna vododijelnica stoji između naturalističke „obrazovne sociologije / *educational sociology*“ – kvantitativnih istraživanja usredotočenih na društvenu stratifikaciju i postizanje statusa – s jedne strane, i „nove sociologije obrazovanja / *new sociology of education*“ – kvalitativnih istraživanja usredotočenih na obrazovne procese – s druge strane. Prva je reformistička, druga radikalistička (Ball, 2004:4). Međutim, u sociologiji obrazovanja sve se rjeđe susreće teorijski purizam (Ball, 2004:5). U uvodniku recentnog međunarodnog priručnika o sociologiji obrazovanja zastupa se teza kako je razumijevanje kompleksnih odnosa između obrazovanja i šireg realiteta suvremenih društava moguće unaprjeđivati upravo u sjecištu raznorodnih pozicija u sociologiji obrazovanja, od modernističkih do postmodernističkih (Apple i sur., 2010:3). Novija struja sociologije obrazovanja (*new sociology of education, NSOE*) rođena je iz triju kritika naturalističko-pozitivističkih metoda: interakcionizma i neomarksizma (1970-e) te manjinskih epistemologija (1980-e) (Ball, 2004:4). Kompleksnost rasprava oko europske visokoobrazovne politike traži kritičke pristupe (Nóvoa, 2010:271). Kritička analiza u obrazovanju podrazumijeva određenu normativnu poziciju te ima sedam zadaća: raskrivanje poveznica između obrazovnih institucija i praksi s odnosima iskorištavanja i dominacije u društvu; ukazivanje na mogućnosti djelovanja protiv hegemonije u obrazovanju; proaktivno zauzimanje za realizaciju ideja koje se teorijski podupire; rekonstruiranje poimanja „znanja“ kako bi služilo unaprjeđenju života marginaliziranih zajednica; obnova i održanje tradicija radikalnog djelovanja; obnova i razvoj novih vještina, od tehničkih do popularizacijskih; djelovanje – sudjelovanje u kritičkim društvenim pokretima kao što su pokreti za redistribuciju ili priznavanje (Apple, 2010:6). Unutar sociologije obrazovanja zasebno se razvija grana sociologije visokog obrazovanja. Vrijedi se podsjetiti da je začetnik sociologije visokog obrazovanja 1970-ih godina, Burton Clark, upozoravao kako su sociolojska pitanja u vezi s visokim obrazovanjem

1 Zahvaljujemo glavnom i odgovornom uredniku časopisa „Socijalna ekologija“ prof. dr. sc. Krešimiru Kufrinu za mnoge korisne zamjedbe koje su bile od velike pomoći pri refleksivnom zaokruženju i cjelovitosti tumačenja dosta složene problematike bolonjskog preustroja studija na najvećem hrvatskom društvenohumanističkome fakultetu.

počesto podređena administrativnim agendama i političkim interesima. Sociologija visokog obrazovanja putem svojih istraživanja nastoji sagledavati sociološku perspektivu obrazovnih procesa, onkraj pojednostavljenih pristupa preko ishoda učenja koji su iskazani u silabusima kolegija, i u tome ključnu ulogu igra sociološka imaginacija (Hanson, 2005:413-414). Tako, primjerice, Howard Becker u istraživanju studenata medicinskog fakulteta 1961. g. zamjećuje da se učinak medicinskog obrazovanja na studente ne svodi na znanstveno usavršavanje i usvajanje vještina, nego i na inicijaciju u status liječnika i učenje igranja uloge liječnika (Becker, 1961). Glede teme ovog članka, sociologija visokog obrazovanja promatra studijske programe na sveučilištu pod lupom pitanja onkraj podučavanja i učenja, s onu stranu učinkovitosti i financijske odgovornosti. Ona postavlja pitanja kao što su: u kojoj su mjeri studijski programi oblikovani kako bi služili vanjskim interesima moći, kako su povezani s društvenom kontrolom i statusom, obuhvaćaju li pluralnost teorijskih očista, koje su socijalne odrednice studentskih postignuća, koje norme, vrijednosti i uloge perpetuiraju među studentima, i dr. (Hanson, 2005:415).

U ovom tekstu iznosimo rezultate vlastitog kvalitativnog istraživanja bolonjskih promjena studijskih programa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, usredotočenog na procesnu stranu obrazovnih procesa, na tragu kritičke analize unutar nove sociologije obrazovanja, no rezultati istraživanja, kao što ćemo obrazložiti, ne navode na osobito radikalističke, nego više na reformističke zaključke. Općenito, bolonjski studijski programi u većoj mjeri nego predbolonjski polaze od potreba tržišta rada te stoga imaju dinamičnije ciljeve (González, 2003:63), fleksibilniju strukturu i kraće, uglavnom jednosemestralne, predmete. U usporedbi s bolonjskima, smatra se da su predbolonjski programi preopterećivali studente, a teorijska znanja nosila su prevagu nad aplikativnim. U dokumentima Bolonjskog procesa od početka 2000-itih veliku ulogu u izradi studijskih programa dobiva pristup temeljen na ishodima učenja. Jedna od najpotpunijih razrada općih i specifičnih ishoda učenja i kompetencija provedena je u europskom projektu „Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi“ (*Tuning Educational Structures in Europe*, 2000-2006), u koji je bilo uključeno više europskih sveučilišta. Preporuka projekta *Tuning* jest učiniti ishode učenja i kompetencije, odnosno načelo usredotočenosti na studente, na kojemu počivaju ishodi učenja, ključnom odrednicom pri izradi studijskih programa. Pritom se podcrtava da je u tu svrhu potrebno transverzalno nastojanje svih nastavnika pojedinog studijskog programa i spremnost na kompromisna rješenja odnosno dogovore, jer to nije moguće postići samostalnim planiranjem pojedinačnih nastavnika. ECTS bodovi mogu poslužiti kao pomagalo pri kreiranju programa, s obzirom na to da olakšavaju izračun vremena potrebnog za savladavanje nastavnog gradiva. Oblikovanju studijskih programa na osnovu ishoda učenja i uz oslonac ECTS bodova pristupa se od cjeline programa (od viših i širih k nižim i užim cjelinama: diplomski studij, preddiplomski studij, pojedine godine studija, pojedini predmeti), a ne od pojedinog predmeta kojemu predmetni nastavnik određuje obim (González, 2003:235). Gleda se odnos između pojedinih odsječaka nastavnih sadržaja i vremena potrebnog za njihovu proradu, koje ne smije nadmašivati ukupno opterećenje koje za studente pred-

stavlja svladavanje nastavnog predmeta. Zatim, preporuka je projekta *Tuning* da se pri izradi ili doradi studijskih programa konzultira relevantne društvene skupine. Osobito se misli na poslodavce, tj. rekonstruiranje programa s obzirom na zapošljivost studenata po svršetku studijskog programa. U popratnim dokumentima Bolonjskog procesa često se upozorava na neusuglašenost obrazovne sveučilišne ponude ranijeg sustava i potreba tržišta rada. Prema Gaetanu Bonetti (2007:21), razlog spomenute neusuglašenosti leži između ostalog i u nepovezivanju teorije i prakse u studijskim programima. Stoga je potrebno „kapilarno programiranje u upravljanju prijelazom sa starih na nove (pred) diplomске studije, s posebnim naglaskom na konverziju i kvantifikaciju bodova“ (Bonetta, 2007:82). Naime, površno, „kozmetičko“ preinačenje starih studijskih programa, nastavnih pristupa i metoda, u bolonjske, puko sažimanje četverogodišnjih u trogodišnje programe, neprecizno određivanje ECTS bodova na dijelu studija, rezultirali su u nekim slučajevima lošijim programima od onih predreformskih (Božić, 2010:62).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Kako bismo istražili na koje načine su u sklopu Bolonjske reforme preustrojene studije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, izabrali smo metodološki pristup utemeljene teorije (eng. *grounded theory*). Ovim se pristupom istražuje viđenja nekog lokalnog društvenog pitanja od strane njegovih aktera, ta se viđenja obrađuje analitičkim postupcima, čime se može uvidjeti sukob društvenog procesa koji se odvio u pogledu predmetnog pitanja u istraživanoj lokalnoj sredini. U našem slučaju istraživačko pitanje odnosi se na procese u lokaliziranom segmentu akademske zajednice, jednom određenom fakultetu. Istraživali smo provedbu Bolonjske reforme u praksu na jednom fakultetu, stoga su nas zanimala ne viđenja protagonista reforme, nego viđenja aktera njezine provedbe, a to su nastavnici, pa je i to bilo razlogom izbora metodološkog pristupa utemeljene teorije. U istraživanjima koja se provode kvalitativnim metodološkim pristupom utemeljene teorije, cilj je doći do empirijski utemeljenog konceptualnog objašnjenja osnovnog društvenog procesa neke lokalne situacije ili problemskog sklopa. Utemeljenu teoriju upotrebljava se većinom u svrhu induktivnog dolaska do novog konceptualnog objašnjenja, odnosno često rješenja, nekog lokalnog problema, putem analitičkog objedinjavanja viđenja različitih aktera/izvora o problemu. To su najčešće društvena istraživanja lokalne naravi, eksploratorna, aplikativna, a odnose se na predmete određene međuljudskom interakcijom. Takva istraživanja se, osim radi znanstvenih ciljeva, u područjima poslovanja, zdravstva, obrazovanja, često provodi radi neke praktične svrhe. U procesu rada postupkom utemeljene teorije polazi se od empirijskih podataka, često prikupljenih putem intervjua, no također i putem fokus grupa, ili pak raznih vrsta tekstualnih, video ili audio izvora. Podatke se konceptualno obrađuje u cilju analitičkog prepoznavanja kako predmet istraživanja percipiraju i tumače sami akteri. Radi dolaska do takvog, isključivo empirijski utemeljenog konceptualnog objašnjenja društvene percepcije predmeta istraživanja, začetnici pristupa utemeljene teorije, američki sociolozi Barney Glaser i Anselm Strauss, u vrijeme kada su razvili ovaj pristup, 1960-ih godina, postavili su načelo da

se tijekom istraživanja u najvećoj mogućoj mjeri nastoji isključiti teorijske utjecaje i unaprijed formirane koncepte istraživača. Kasnije je američka sociologinja Kathy Charmaz *grounded theory* povezala sa širim nastojanjem da se sociološka kvalitativna istraživanja učine što više teorijski relevantnima, te je zastupala naizmjenično „razigrano“ kretanje od podataka k teorijama i literaturi, i obrnuto.

Tijekom istraživanja podatke se stalno međusobno uspoređuje te kodira putem nekoliko različitih postupaka; iz kodova se oblikuje kategorije, kategorije se neprestano razvijaju i preoblikuju, uspostavljaju se poveznice među njima, provjerava se njihova konceptualna gustoća i održivost, sve do dostizanja teorijskog zasićenja, kada su kategorije razrađene i međupovezane. Potom se oblikuje nadređene kategorije, a iz njih se ustanovljuje jezgrena kategorija. Naposljetku, neke od prednosti utemeljene teorije među drugim kvalitativnim pristupima jesu sustavnost u obradi podataka te mogućnost analitičkog, konceptualnog sagledavanja sukusa društvenih fenomena.

Metoda uzorkovanja specifična za pristup *grounded theory* jest teorijsko uzorkovanje. Pretpostavka je da empirijski utemeljeno konceptualno objašnjenje predmeta istraživanja, treba biti teorija nižeg ili srednjeg dometa. Postupak istraživanja postupak je izgradnje te teorije. U prvim koracima istraživači/ce prikupljaju podatke za koje je razumno očekivati da su relevantni za pitanje kojim se bave. Potom odabiru one izvore odnosno sugovornike/ice koji mogu pridonijeti provjeri ideja koje se pojavljuju iz inicijalnih podataka. U tom smislu je uzorkovanje „teorijsko“, odnosno vođeno teorijom koju se izgrađuje. U našem istraživanju proveli smo 26 intervjua s ukupno 25 nastavnika/ca s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u vremenu od svibnja 2009. g. do veljače 2010. g. Počeli smo od članova/ica fakultetskog Povjerenstva za razvoj studija i Povjerenstva za unaprjeđenje kvalitete nastave, kao dvaju važnih savjetodavnih tijela Uprave i Vijeća Fakulteta zaduženih za niz strateških pitanja u vezi strukture i programa studija na Filozofskom fakultetu. Potom smo istraživanje razvijali vođeni idejom potvrđivanja ili odbacivanja, odnosno rafiniranja, prvih dobivenih ideja, obuhvaćajući i javne zgovornike i javne protivnike Bolonjske reforme, aktualne dužnosnike i one koji to nisu bili, nastavnike/ce s različitih odsjeka, različitih znanstveno-nastavnih zvanja, nastavnike/ce koji su u raspravama pri Vijeću fakulteta i fakultetskom online forumu zauzimali različite stavove o raznim relevantnim pitanjima kao što su ona višedisciplinarnosti, školarina, omjera znanosti i nastave na sveučilištu i druga. Sudionici istraživanja dali su usmenim putem informirani pristanak na objavu rezultata istraživanja uz našu obvezu čuvanja identiteta sudionika i povjerljivosti podataka. Intervjue su davali u osobno ime, ne u svojstvu predstavnika svojih organizacijskih jedinica.

Intervjui su bili polustrukturirani, u trajanju prosječno 46 minuta (dva najduža u trajanju oba po jedan sat i 8 minuta, a najkraći u trajanju 23 minute). Obuhvatili su brojna pitanja u vezi Bolonjske reforme i njene provedbe na Filozofskom fakultetu, kao što su pitanja razloga za reformu, strukture studija, upravljanja studijem, bodovnog sustava, nastavnih metoda, ishoda učenja i kompetencija, osiguranja kvalitete, participacije studenata, mobilnosti, socijalne dimenzije, doktorskih studija, i druga. U pogledu studijskih programa, postavljana su pitanja kao što su: Kakav je efekt Bolonjske reforme za

studijske programe?; Jesu li studijski programi na Vašem studiju bolji ili lošiji nego prije, i po čemu?; Je li program na Vašem studiju primjeren ostvarenju bolonjskih ciljeva?; i druga. Obrada podataka provedena je pomoću softverskog alata ATLAS.ti. Povjerenstvo za etičnost istraživanja Odsjeka za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu odobrilo je provedbu istraživanja.

4. REZULTATI

Kodiranjem transkripata intervjua, iz ukupnog korpusa podataka izdvojili smo i analizirali dijelove koji se odnose na problematiku usporedbe predbolonjskih i bolonjskih studijskih programa. Prva tematska cjelina koju smo uočili u inicijalnim podacima odnosila se na „*tradicionalna obilježja studijskih programa*“. Identificirali smo obilježja koja sugovornici/ce navode kao neka od presudnih tradicionalnih značajki predbolonjskih studijskih programa na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Budući da je istraživanje bilo usmjereno na percepciju promjena tradicionalnih obilježja u prvim bolonjskim u usporedbi s predbolonjskim programima, pitali smo sugovornike/ce o promjenama pojedinih tradicionalnih obilježja koja su navodili. U nastavku iznosimo empirijski utemeljeno konceptualno objašnjenje nastavničke percepcije bolonjskih *promjena tradicionalnih obilježja studijskih programa* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Važno obilježje tradicionalnih studijskih programa bila je *obvezatnost* nekih predmeta. U bolonjskim programima, govore sugovornici/e, u velikoj mjeri *zadržavana je obvezatnost nekih predmeta, a istodobno je povećana izbornost*. Preciznije, u bolonjskim programima ostala je znatna obvezatnost, čime je prostor za izbornost ograničen, no kako je dio predmeta iz višesemestralnih pretvoren u jednosemestralne, bilo je moguće znatno zadržati obvezatnost uz djelomično povećanje izbornosti. Izbornost je ograničena jer zadani sadržaji zauzimaju velik broj potrebnih ECTS bodova. To se odnosi kako na unutarnju, tako i na vanjsku izbornost. Unutarnja izbornost studijskog programa pitanje je određivanja fundamentalnih naspram izbornih grana struke. Vanjska izbornost je mogućnost upisivanja predmeta izvan matične struke ili studijske grupe. Vanjska izbornost studijskog programa problem je određivanja struke naspram drugih struka ili interdisciplinarnog područja. Nadalje, neki predmeti koji su ranije bili obvezatni, u bolonjskom ustroju pretvoreni su u izborne, što znači da je uklonjen dio ranijih uvjetovanja upisa nekih kasnijih predmeta nužnim predznanjima, a time je reduciran opis nužnih temeljnih nastavnih sadržaja. Povećana izbornost donijela je studentima mogućnost da samostalno kreiraju vlastiti individualni profil te pritom u nj uključuju i veći broj predmeta iz drugih studijskih grupa. Međutim, istodobno, povećana izbornost učinila je jezgru studija manje prepoznatljivom te time oslabila izvjesnost da će završeni studenti s diplomom imati i osnovne kompetencije struke. U pogledu omjera obvezatnih i izbornih sadržaja pri prelasku na bolonjske programe, analiza otkriva da je kriterij za određivanje tog omjera bio zaštita struke – sugovornici/e pokazuju, s jedne strane, svjesnost o nužnosti, dakle i opravdanosti, obvezatnih predmeta radi osiguranja struke,

no istom i svjesnost o problemu slabog prihvaćanja vanjske izbornosti na pojedinim odsjecima Fakulteta, zbog pretjerane zaštite struke. Riječima sugovornika sâmhil:

„Izborni kolegiji će često biti linija manjeg otpora: ići kod profesora koji je manje zahtjevan, jer se može – punoljetni ste, odlučujete sami o sebi. Za naš studij možda je dobro ostaviti obvezatnost, prva, druga godina, nužno je da ostane varijanta obvezatnosti. Gotovo za svaki studij prve tri godine bi bile obavezne. Već na trećoj godini mogao bi se ubaciti neki izborni kolegij. Diplomski studij, ako je riječ o filologijama, jezične vježbe pod muss, a ostalo kud koji mili moji.“ (16:14)

„Na mnogim studijima, konkretno na našem, praktički prave, vanjske izbornosti, koju sam ja strašno željela, nema. Dakle studenti nemaju prostora, mimo onoga što im je zadano, ogromne količine sitnih ispita itd., nemaju prostora za izabrati sociološki kolegij, psihološki kolegij, etnografski kolegij, što god što ih zanima, a što nije njihova uska struka, meni se uvijek činilo da je to dobit od studiranja, ali to se nije dogodilo. Ne znam kako je na vašem odsjeku. Ali unutrašnja izbornost, vanjska izbornost, sve smo radili tako da zadržimo svoju profesorsku sigurnost, i to se meni čini kao figa u džepu. Nismo se dali u to da promijenimo kako treba.“ (4:3)

„Da li za nekoga ima smisla upisivati neki predmet iz grčkog ili latinskog, a da zapravo ne znaju ono osnovno – odgovor je ne. Drugim riječima, sasvim je jasno da će studenti na takvim studijima, gdje su takve osnove potrebne, doista i upisivati takve osnovne predmete. Mislim da se taj argument češće koristi za obranu nekih privilegija, nego kao stvarni. Ja mislim da danas pričati o uvodima u bilo što, je malo passé. Zato što vi u svakom kolegiju možete dati zadaću da se jedan dio udžbeničke literature obradi. Dapače, današnji udžbenici su tako koncipirani da praktički u bolonjskom sistemu vi ni jedan udžbenik ne biste mogli temeljito niti proći u jednom semestru. Prema tome, ionako se očekuje da ćete vi dati iz udžbenika jedan dio koji treba obraditi. Ali recimo da se slažem da postoje predmeti, odsjeci, studiji kojima je primjereniji drukčiji režim, pogotovo u usporedbi s drugim studijima na sveučilištu, npr. na medicini je jasno da postoji vrlo jasna hijerarhija važnih i nevažnih predmeta. Ali na Filozofskom je ta razlika vrlo dubiozna, barem na predmetima koji nisu filološki.“ (10:7)

„Dobra strana „Bolonje“ je povećana mjera izbornosti. Do koje mjere možete pustiti u prve tri godine da si oni sami slože studij? Bila bih vjerojatno prema tome puno opreznija da sama nemam to iskustvo. Odsjek za (...) funkcionira

2 Brojevi u zagradama iza navoda označavaju redne brojeve sugovornika (sudionika istraživanja) i paragrafe u kojima se nalazi navod u transkriptu intervjua.

3 Iz navoda su izostavljeni podaci koji upućuju na identitet sugovornika.

tako da je sve izborno. Ja sam taj studij završila tako da sam složila vlastitu sliku studija, mislim da nisam ništa izgubila, da sam prošla kroz taj studij i ipak pokupila ono što mi je trebalo. Tu treba vlastiti angažman, uložiti vlastiti trud. To je teško pitanje, ali naklonjenija sam onom drugome, da si oni sami slažu (...) ono što im treba. S druge strane, moj je dojam da su generacije koje dolaze zapravo malo preopuštene u svemu tome, malo su prepasivni, malo previše čekaju da im se sve donese na pladnju, i da nisu spremni uložiti toliko truda, vlastitog angažmana.“ (9:19)

Nadalje, sugovornici/e su kao jedno od ključnih tradicionalnih obilježja predbolonjskih studijskih programa istaknuli *kronološku/povijesnu logiku izlaganja nastavnih sadržaja*, odnosno slijed kronološki poredanih predmeta. U intervjuima opetovano nalazimo tvrdnje da je bolonjska inovacija u tom pogledu trebala biti *fleksibilizacija povijesnog slijeda u hodogramu studija*, no da u prvim bolonjskim programima *na većini odsjeka* ta fleksibilizacija *nije provedena*, nego se nastavilo slijediti povijesnu logiku izlaganja. Iskazana je stanovita kritika takva stanja. Razlozi za to stanje sežu od snažne ukorijenjenosti tradicionalnog poimanja, do nepovjerenja u pogledu snalaženja studenata i njihovih mentora u fleksibilnijem hodogramu programa. Navodimo ilustrativne iskaze:

„Kao primjer dat ću vam problem: uči li se književnost po povijesnoj logici ili ne? Tu se vidi osnovna stvar: mi smo odustali od povijesne logike. Kod nas se na prvom semestru može predavati teorija avangarde, u zadnjem srednjovjekovni ep, i mi tu ne vidimo nikakve loše posljedice. Međutim, većina odsjeka na to ne želi pristati. Većina odsjeka smatra da povijest filozofije mora ići od Aristotela, da povijest mora ići od Starog vijeka. Moje je mišljenje da su studenti sposobni. Ne želim zadirati u druge struke, ali mislim da svaka struka jedan dio može držati kontinuirano, a jedan dio učiniti fleksibilnim, dakle odstupiti od tradicijskog slijedenja.“ (5:7)

„Kad je riječ o predbolonjskom nastavnom programu, mislim da se on svodio zapravo samo na nabranje predmeta koji su bili kronološki svrstani. Tu nije bilo nekog velikog promišljanja, to je bio jednostavno slijed onoga što smo naslijedili iz 19. stoljeća, samo malo proširen, stalno je rastao broj predmeta kako je rastao broj nastavnika. Ovaj bolonjski je učinio korak dalje jer se ipak počelo nešto više razmišljati o kompetencijama koje studenti trebaju steći. Međutim, mislim da smo tu napravili premalo, ne samo mi na (...) nego mislim da je cijeli fakultet učinio premalo, a da ne govorim o Sveučilištu, ili o drugim sveučilištima, gdje je situacija još puno gora.“ (13:7)

„U Beču nisu imali obvezu kao naši slavisti, da imaju staroslavenski na prvoj godini, nego nekad u studiju, što znači da ako obaviš povijest jezika prije staroslavenskog, imaš malo problema s kompetencijama koje ti trebaju iz staroslavenskog, međutim, iz mog iskustva studija, nas je 5 prošlo staroslavenski na prvoj godini jako jednostavno, ostalih 95 ga je polagalo 4 puta - očito za njih nije bilo primjereno da imaju staroslavenski na prvoj godini, možda bi

bilo bolje da su ga mogli izabrati na 3. godini, možda bi na kraju priče im ostalo više znanja, nije li cilj da im ostane više znanja?“ (4:5)

„Nismo iskoristili ulogu mentora. Student ima potrebu porazgovarati, pogotovo kad su programi široko otvoreni, kad je jezgra npr. 40%, a izborni kolegiji 60%. Na studijima koji nisu strogo propisali redoslijed kolegija po godinama, kao što je prije bilo propisano, studenti nisu mogli upisati neke predmete jer nisu upisali neke druge, tražila su se određena predznanja, u tom kontekstu studentima su trebali mentori, tu su ostali nevođeni.“ (19:7)

Potom, ključno tradicionalno obilježje studijskih programa na Filozofskom fakultetu, prema našim sugovornicima, bilo je *visoka zastupljenost propedeutičkih pristupa*. U prvim bolonjskim studijskim programima, uglavnom zbog toga što je većina predmeta (pre) ustrojena u jednosemestralne, došlo je do *djelomičnog smanjenja zastupljenosti propedeutičkih pristupa*. Međutim, prema percepciji sugovornika/ca, na nekim studijima, u skladu s naravi studija, programi se u tom smislu nisu ni mogli bitno mijenjati, jer postoje nužna temeljna predznanja, dakle *nužni propedeutički predmeti*. Preustroj studija je jedno, a znanja discipline drugo. Preustroj studija nema veze sa znanjima discipline, koja se nisu promijenila. Međutim, pojavio se problem nedostatka vremena za propedeutičke sadržaje zbog kraćenja višesemestralnih na jednosemestralne predmete. Radi ilustracije navodimo riječi sugovornika/ce:

„Što se tiče samog sadržaja, ništa se nije bitno promijenilo u znanjima područja u našoj disciplini, što bi zahtijevalo da mi više preradimo programe. Sadržajno je ostalo manje-više isto.“ (20:5)

„Sadržajni aspekt: programi za prve tri godine su jednostavno srezani. Nešto što se radilo u godinu dana, sad se radi u jednom semestru. Pretpostavka je, ako je postojalo 30-40% onoga što se ne stigne, je da se kaže: „Gospodo, dame, ovo morate znati unaprijed – vi to morate znati“. Oni to ne znaju. Ja onda moram usporiti stvari itd. Kad se imalo više vremena, moglo se otići u širinu, raditi digresije, tj. razgovarati. U ovoj varijanti, to je potpuno nemoguće. (...) Studij filologije ne može biti suštinski promijenjen jer postoji baza znanja, koje moraju steći da bi na dvije godine diplomskog studija mogli s tim nešto raditi. Propedeutika je tu ostala vrlo jaka. Nemam ništa protiv toga, dapače, mislim da propedeutike na Filozofskom fakultetu nedostaje.“ (16:2)

Nadalje, u studijskim programima na Filozofskom fakultetu, tradicionalno je prvo bila *izlagana teorija*, potom su *izlagana pitanja koja se odnose na praksu ili općenito na empirijsku dimenziju*. S bolonjskim preustrojem pojavio se problem raspodjele teorijski i praktično orijentiranih predmeta na trima razinama studija, preddiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom studiju. Bolonjski ustroj studija postulira samostojnost preddiplomskog studija u pogledu znanja i kompetencija koje prvostupnici stječu. Utoliko se pokazalo da tradicionalni slijed od teorijskih sadržaja na nižim godinama studija, ka aplikativnim sadržajima na višim godinama, u bolonjskom sustavu nije sasvim održiv,

jer ne osigurava samostojnost preddiplomskog studija. Međutim, u prvim bolonjskim programima na Filozofskom fakultetu, posebice u *preddiplomskom studiju*, u *znatnoj su mjeri zadržani teorijski predmeti*, a u *diplomskom studiju dio predmeta je više praktične naravi*. To, naravno, znači da u većini studijskih programa nije mogla biti osigurana samostojnost prvostupničkih programa u modelu 3+2 (preddiplomski studij u trajanju od tri godine i diplomski studij u trajanju od dvije godine). Zato su neki odsjeci odabrali model 4+1, ne bi li osigurali da se prvostupničkom diplomom dobiju i temeljna teorijska znanja i neke osnovne aplikativne kompetencije. Tako je teško rješivo pitanje raspodjele teorijskih i praktičnih nastavnih sadržaja na različitim ciklusima studija, zaslužno za pojavu dvaju modela studija na istom fakultetu, koji se mogu kombinirati u dvopredmetnom studiju. Istodobno postojanje dvaju modela studija u praksi je dovelo dvopredmetne studente s kombinacijom studijskih grupa iz dvaju modela, u organizacijsko-administrativne poteškoće. Drugačije rečeno, kriterij za izbor modelâ studija bio je, kao i kod inoviranja i fleksibiliziranja drugih obilježja predbolonjskih studijskih programa, čuvanje struke (osiguranje prijenosa temeljnih znanja i kompetencija pojedinih struka). Taj je kriterij prevladao nad problemom supostojanja dvaju modela studija u dvopredmetnim kombinacijama na istom fakultetu. Slijede riječi sugovornika/ca:

„Negdje u našoj tradiciji bilo je da najprije ispričamo teoriju, pa da iz teorije izvedemo praksu. „Bolonja“ zapravo traži suprotno, ti kad kolegij stavljaš na preddiplomsku razinu, ti zapravo moraš početi s jednostavnim stvarima, s onim stvarima koje su vezane uz svakodnevni život, u vrlo općim terminima pripremati ljude za akademsko, odnosno za znanstveno promišljanje stvarnosti. Mi to nismo uspjeli. De facto, ono što smo dobili je da su strogi kolegiji na preddiplomskoj razini, a da su zapravo nekakvi, ne praktični, nego praktičantski kolegiji, na diplomskoj razini.“ (14:3)

„Nismo našli načina da možemo garantirati da će čovjek sa završene tri godine biti sposoban nešto napraviti u našoj struci. Nakon tri godine vi možda možete raditi kao prevodilac s engleskog, ali teško možete prevoditi Platona.“ (1:2)

„U vezi japanologije u Ljubljani, kad sam vidjela kako su zamislili program, rekla sam nadležnom profesoru: ‘Ne možete tako, ovo se meni čini kao pojačani tečaj japanskog jezika.’ Književnost, kultura, povijest – sve bi bilo na petoj godini. Naša Japanka je dala isti komentar. Na drugom susretu je neke stvari promijenio. Rekla sam: ‘to ne bi bio japanolog, jer bi naučili jezik, a ne bi dobili uvid u sve ostalo.’ Ja sam osmislila naš program japanologije tako da svake godine imaju povijest i književnost, po razdobljima.“ (17:6)

„...omogućiti da sljedeći programi, oni koji će morati ići po dopusnicu, da se naprave pametnije, da budu kvalitetniji u tom smislu, i da, što je još važnije, budu koherentniji među sobom. Jer mi pucamo ne po pojedinim programima, koliko god oni bili katkad nesuisli, nejasni, itd., nego mi pucamo po kombinacijama, po šavovima. Tu su naše osjetljive točke.“ (3:7)

Općenito, u bolonjska načela je 2003. godine Berlinskim priopćenjem uvršten pristup izradi nastavnih programa u kojem se naglasak stavlja na ishode učenja – nastava treba biti vođena pitanjem što trebaju biti ishodi učenja studenata, odnosno koja znanja i kompetencije studenti trebaju steći pojedinim predmetima te cijelim studijem. Tradicionalni studijski programi bili su *usredotočeni na struku i podučavanje*, odnosno, shodno tomu, koncipirani oko uloge nastavnika. U prvim bolonjskim programima na Filozofskom fakultetu, prema našem istraživanju, *fokus* je bio *donekle pomaknut* s uloge nastavnika u podučavanju znanja struke, na procese i rezultate učenja studenata, tj. *na ishode učenja i kompetencije* koje studenti trebaju steći. Na Filozofskom fakultetu pozitivna percepcija pristupa ishodima učenja razvijala se postupno. Ujedno su nastavnici postajali postupno svjesni manjkavosti u pogledu definiranja ishoda učenja u prvim bolonjskim programima:

„Mislim da bi trebalo ići u reviziju nastavnih programa, toj reviziji trebalo bi se pristupiti vrlo ozbiljno, nastavnike bi trebalo pripremiti, provesti ih kroz radionice u kojima bi se upoznali s time kako se rade nastavni programi, kako se promišlja kakvi su ishodi učenja, i tek onda, s tako pripremljenim i obrazovanim nastavnicima krenuti u reviziju programa. To nije tako jako nemoguće, mi sami, naši nastavnici rade te radionice, prema tome to bi se moglo napraviti.“ (13:16)

„Mislim da pristup ishoda učenja stvarno može pomoći. Kad uzmete sadržaj pojedinih predmeta, svrhu, cilj, vidite da se neki od ishoda ponavljaju. Negdje smo ih odredili preširoko, negdje preusko, a nešto između fali. Odjednom nešto zahtijevate, a nigdje ispred nije bilo omogućeno da studenti to dobiju. Ishodi učenja su dobar okvir, dobra osnova na kojoj se može promisliti o onome što radite, što će studenti konkretno naučiti i za što je to kasnije svrha, ili je to predmet koji je ostao „visjeti“.“ (19:9)

„Ako govorim o drugim, dominantno jezičkim grupama, koje bolje poznam, meni se čini da će nakon 5 godina imati bolja znanja i kompetencije, dakle ne nakon tri, ali nakon pet da. I to ne zato što je duže vrijeme studiranja, objektivno i nije duže vrijeme, većina jezičnih grupa ionako nije mogla diplomirati u 4 godine, de facto su naši programi trajali 5 godina, samo se formalno nije tako vodilo. Dakle, ne zbog toga što sad studij formalno duže traje, nego zato što su se ipak odsjeci, kako koji, barem neki, usmjerili programe, potrudili što vidjeti što nije toliko neophodno.“ (22:3)

Potom, u predbolonjskim studijskim programima, sadržajem opsežniji i zahtjevniji predmeti često su bili *višesemestralni*. U bolonjskim programima svi predmeti postali su *jednosemestralni* (Škuflić i sur., 2012:240), kako bi se fleksibiliziralo hodograme studija, između ostalog radi olakšavanja mobilnosti. Godine 2005. s uvođenjem prvih bolonjskih programa na Sveučilištu u Zagrebu, na Filozofskom fakultetu u Zagrebu svi predmeti pretvoreni su u jednosemestralne, pri čemu je manji broj predmeta strukturiran kao niz od dva ili više jednosemestralnih predmeta. Prema percepciji naših sugovornika/ca, posljedice promjene

višesemestralnih u jednosemestralne predmete ovisile su, s jedne strane, o opravdanosti odnosno neopravdanosti te promjene kod različitih predmeta, te s druge strane, o tome kako je preobrazba provedena, dubinski ili pak površno. U predmetima u kojima je ta preobrazba opravdana, i provedena dubinski, studiranje je postalo racionalnije, proces usvajanja znanja postao je postupniji, zahvaljujući ispitima nakon svakog semestra. U predmetima u kojima je ta preobrazba bila neopravdana, i provedena površno, bez dubinskih promjena, uslijedile su negativne posljedice: nastavnici su imali premalo vremena za izlaganje građe te je kvaliteta nastave pala, studenti su dovedeni u situaciju da nemaju dovoljno vremena za učenje te su bili prisiljeni učiti bez razumijevanja. U tom kontekstu sugovornici/e su kao problem istaknuli/e da nije bilo dovoljno vremena za prilagodbu dvosemetralnih kolegija jednosemestralnima pa su neki predmeti jednostavno skraćeni, zato što u jednosemestralnim predmetima najčešće nema vremena za tumačenje ili ponavljanje onoga što studenti trebaju znati unaprijed. Shodno tomu, neki sugovornici/e bili/e su svjesni/e da je bolonjski sustav zahtijevao veliku promjenu programa. U tom kontekstu sugerirali su da nastavnici trebaju odrediti što je u silabusu bitno te to naglasiti, a ostalo izložiti u svojevrsnom pregledu; pritom je važno promijeniti i nastavne metode, kako bi se omogućilo veći input nastavnika i lakše učenje. Kod predmeta kod kojih su silabus i izvedba tako sadržajni i metodički promijenjeni, postizani su dobri rezultati.

„Bitna promjena je da se pola ispita polaže nakon prvog, pola nakon drugog semestra - to je bitna promjena koja omogućava racionalnije studiranje. (...) Ne vidim razloga zbog čega bi trebalo žaliti za dvosemestralnim ili čak četvero-semestralnim predmetima. Uzmimo da vas interesira kolegij statistike, ne vidim zašto se u jednom semestru ne bi mogla raditi univarijatna i bivarijatna, u drugom multivarijatna. Uvijek se gradivo jednog velikog kolegija može razviti kao modul. Poanta je da se studentima omogući da polože jedno prije nego što krenu u drugo, olakšava im se život, olakšava se apsorpcija znanja.“ (8:5)

„Kad smo kretali u promjene, imali smo niz sastanaka i razgovora, rekli smo da to ne znači pretočiti stari program, svesti predmete na semestralne, onda malo rastegnuti, pa imaš pet godina. (...) U mom predmetu (...) studenti moraju dobro znati jedan klasifikacijski sustav, a druge klasifikacijske sustave prođem, jer nisu toliko važni. Bitan je onaj jedan sustav.“

P: Jesu li zahvaljujući bodovima optimirana studentska opterećenja?

O: Ako su ljudi to doista shvatili, onda su promijenili i metodu. No mnogi nisu dublje promijenili. Tu je dolazilo do nezadovoljstva. Profesor je nastupao s nezadovoljstvom prema studentu, studenti su to osjećali: ima puno gradiva, sve se mora proći u jednom semestru, prije se to moglo u godinu dana, pa se moglo temeljitije proraditi. Ondje gdje se taj pristup dublje promijenio, studenti su više dobili, lakše su upamtili neke stvari, nastavnik bi rekao što je bitno, a literatura je bila takva da su prolazeći kroz seminar to obrađivali, položili i dobili bodove za to.“ (19:2-3)

„Međutim, kad smo počeli raditi reformu, stav se već počeo mijenjati, jer se vidjelo da mi kad smo radili reformu našeg programa, radili smo je tako da zaštitimo sva dobra mjesta onog postojećeg, a da ispunimo koliko možemo ono što 'Bolonja' zahtijeva. I dva problema su nam se pojavila odmah, s kojima još uvijek nismo izašli na kraj. Jedan je problem semestralizacije kolegija. Naš je sistem napravljen potpuno izborno, bez ikakvog uvjetovanja. Mi imamo samo numerička uvjetovanja: trebate imati toliko i toliko bodova, 12 kod nas, 3 negdje, da bi išli dalje. Kolegiji se međusobno ne uvjetuju. To je nastavnike natjeralo da jednogodišnje kolegije pretvore u semestralne, to još uvijek ne radimo dobro i većina nas misli da moramo zapravo iz temelja promijeniti način razmišljanja o kolegiju ako moramo ostati u ovom sustavu, jer je zbijeno i kvaliteta pada. Mi se osjećamo loše kao nastavnici i silujemo studente. To je očigledno.“ (5:2)

„Skrraćivanje programa na 3 godine je malo bolji tečaj. Reforma programa je definitivno nešto što bi trebalo napraviti kombinirajući rezultate onog najboljeg što smo imali prije, i onih kvalitetnih elemenata koje je 'Bolonja' donijela. Govorim kao polonist i kroatist: kolegij koji traje 3 pune godine je apsolutno nedopustiv. Segmentiranje tog kolegija – da, ali skrraćivanje gradiva tog kolegija – ne.“ (16:16)

Naposljetku, važnim razlikovnim obilježjima tradicionalnih i bolonjskih studijskih programa naši sugovornici drže *razmjerno slabu profiliranost smjerova* u predbolonjskim programima, u usporedbi s bolonjskim programima. U nekim bolonjskim programima *profilirani su novi studijski smjerovi* i profili, što je dovelo do pozitivnih promjena na tim studijima: programi su postali usmjereniji, unaprijeđena je svijest o struci i profiliranje struke, studentima je olakšan prijelaz na tržište rada, izostavljeni su suvišni nastavni sadržaji.

„Osim toga, neki novi smjerovi kao što su *prevoditeljski*, govorim isključivo o *anglistici* i *germanistici*, za ostale ne znam, to je neusporedivo, netko tko sada izađe s *prevoditeljskog* smjera i misli raditi u *prevodenju*, njegova svijest o tom poslu, njegovo iskustvo s različitim vrstama *prevodenja*, neusporedivo je, jer ranije toga nije bilo.

P: Promjene su pomogle da se *profilira smjer*?

O: Da se *profilira smjer*, da se *profilira struka*, ti ljudi idu s većim kompetencijama i drugačijim stavom, sa stavom o struci, koji prije nije postojao, prije su oni bili *anglisti* i *germanisti* koji slučajno nisu završili u školi, pa su se bavili *prevodenjem*. Sad su to ljudi koji dvije godine razvijaju sebe i u svojim glavama se smještaju u profesiju. To je sigurno puno bolje.“ (22:4)

Slijedom navedenoga, u istraživanju su identificirana obilježja koja sugovornici/ce smatraju nekim od ključnih tradicionalnih obilježja predbolonjskih studijskih programa na Filozofskom fakultetu: obvezatnost dijela nastavnih predmeta; kronološka/povijesna logika izlaganja nastavnih sadržaja; visoka zastupljenost propedeutičkih pristupa; izlaganje teorije, potom izvođenje prakse iz teorije; usredotočenost na struku i podučavanje; višesemestralnost dijela predmeta; razmjerno slaba *profiliranost smjerova*.

Tablica 1: Središnja kategorija i nadređene kategorije promjene predbolonjskih u bolonjske studijske programe na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu prema percepciji nastavnika

NADREĐENE KATEGORIJE	TRADICIONALNA OBILJEŽJA STUDIJSKIH PROGRAMA	PROMJENE TRADICIONALNIH OBILJEŽJA U PRVIM BOLONJSKIM PROGRAMIMA	
	obvezatnost	zadržavanje obvezatnosti i povećanje izbornosti u izvjesnim omjerima - nužnost obvezatnih predmeta na filološkim i dr. grupama radi osiguranja struke; slabo prihvaćanje vanjske izbornosti na pojedinim odsjecima zbog (pre)terane zaštite struke	
	kronološka/povijesna logika izlaganja	fleksibilizacija povijesnog slijeda u hodogramu studija - uglavnom nije provedena	
	visoka zastupljenost propedeutičkih pristupa	djelomično smanjenje zastupljenosti propedeutičkih pristupa - nužnost obvezatnih propedeutičkih predmeta na filološkim i dr. grupama	
	izlaganje teorije, potom izvođenje prakse iz teorije	zadržavanje teorijskih predmeta u preddipl. programima, praktični predmeti u dipl. programima - u nizu stud. programa nije osigurana samostojnost prvostupn. progr.	
	usredotočenost na struku i podučavanje	djelomična usredotočenost na ishode učenja - pozitivna percepcija pristupa ishoda učenja i svijest o manjkavostima njegove dosadašnje provedbe	
	višesemestralnost predmeta	jednosemestralnost predmeta - posljedice promjene ovise o opravdanosti / neopravdanosti promjene i načinu provedbe promjene (dubinski ili površno)	
	razmjerno slaba profiliranost smjerova	profiliranje novih studijskih smjerova - pozitivne promjene na nekim studijima	
	SREDIŠNJA KATEGORIJA	ZAŠTITA ZASADA STRUKE KAO GRANICA PRIHVAĆANJA INOVACIJA (FLEKSIBILIZACIJE I IZBORNOSTI)	

Na osnovu navedenih empirijski ustanovljenih nadređenih kategorija: a) tradicionalnih obilježja studijskih programa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, i b) promjena tih obilježja u prvim bolonjskim programima, generirali smo središnju/jezgrenu kategoriju (*core category*) u pogledu bolonjskih promjena studijskih programa na Filozofskom fakultetu. Središnju kategoriju zasnivamo na empirijski dobivenim zasićenim kategorijama (v. Tablicu 1), te je formuliramo na sljedeći način: „*zaštita zasada struke kao granica prihvaćanja inovacija (fleksibilizacije i izbornosti) u izradi prvih bolonjskih studijskih programa*“.

5. RASPRAVA

S prelaskom na bolonjski sustav promijenjeni su odnosi i prioriteti među različitim elementima studijskih programa. Naši nalazi ukazuju na to da su se, prema percepciji nastavnika, neki programi na Filozofskom fakultetu korjenito promijenili, dok su drugi samo poprimali novi oblik, bez da su zapravo sadržajno ili metodički promijenjeni. Posljedica površne prilagodbe dijela starih programa bilo je stanovito nezadovoljstvo nastavnika i studenata. Dio nezadovoljstva neki su nastavnici pripisali pretjeranoj birokratizaciji u provedbi reforme, što je mehaničkim pristupom sputavala kreativnost. Nadalje, iskazano je žaljenje što na mnogim studijima nije bila omogućena prava vanjska izbornost, jer studentima nije ostavljeno dovoljno prostora u ECTS bodovanju za izbor kolegija onkraj zadanih unutar njihove studijske grupe. To su neki od razloga zbog kojih dio sudionika našeg istraživanja govore o prilici za promjene koja nije iskorištena, tumačeći to tvrdnjom da su programi reformirani dijelom tako da se prije svega štitilo temeljne elemente struke, uz samo formalno ispunjavanje bolonjskih zahtjeva. Osim toga, provedba promjena nije bila sustavno praćena, niti je nakon uvođenja bolonjskog sustava napravljena cjelovita analiza bolonjskih programa na razini Fakulteta. Naši sugovornici/e su upozorili/e na potrebu da novi programi na Filozofskom fakultetu budu međusobno lakše uskladivi, te na potrebu veće interdisciplinarnе suradnje među odsjecima čije su struke povezane, jer neke kombinacije programa u bolonjskom sustavu predstavljaju prijeporne točke na Filozofskom fakultetu.

Dio poteškoća Bolonjskog ustroja na Filozofskom fakultetu nastojalo je prebroditi Povjerenstvo za razvoj studija svojim prijedlogom da se preddiplomske i diplomatske studije iznova poveže u integrirane petogodišnje studije. Dok je većina odsjeka bolonjskim preustrojem restrukturirala svoje studijske programe prema modelu 3 + 2, manji broj odsjeka (Odsjek za filozofiju, Odsjek za klasičnu filologiju) restrukturirali su svoje studijske programe prema modelu 4 + 1. Ubrzo su međusobno neusklađeni modeli studija počeli zadržati organizacijsko-administrativne kao i subjektivne poteškoće kako studentima koji su dvopredmetno kombinirali studijske grupe različitih modela studija, tako i administrativnom osoblju, koje je niz studentskih pitanja moglo rješavati jedino od slučaja do slučaja. Rasprave oko studijskih programa za novu dopusnicu intenzivnije su se na Fakultetu počele voditi 2009. g., budući da je 2010. godine trebalo pristupiti izmjenama prvih petogodišnjih bolonjskih u druge petogodišnje bolonjske programe. U dvojbi između modela 3 + 2 ili 5 + 0 (integrirani preddiplomski i diplomski studij uz mogućnost izlaznosti nakon tri godine sa svjedodžbom), model 4 + 1 uglavnom se izgubio iz perspektive.

U brojnim osvrtima i komentarima, oni koji su zagovarali model studija 3 + 2 pozivali su se na to da on omogućuje traženje zaposlenja nakon tri godine studija. To bi se moglo realizirati ako bi tržište rada osnažilo praksu racionalnijeg zapošljavanja, odnosno kada bi poslodavci bolje razumjeli kompetencije prvostupnika, i kada bi akademska zajednica bolje razumjela potrebe tržišta rada. Nadalje, oni koji su zagovarali model studija 3 + 2 pozivali su se također na argumente organizacije i mobilnosti, naime taj model omogućuje usklađenost studijskih grupa međusobno, mobilnost s ostalim fakultetima, te prelazak s dvopredmetnog na jednopredmetni studij i obrnuto.

S druge strane, oni koji su zagovarali integrirani petogodišnji studij s mogućnošću izlaznosti pozivali su se na argumente struke, naime takav studij omogućuje potpunu kvalifikaciju struke, te na argumente realne nezapošljivosti prvostupnika, jer tržište rada nije pripremljeno za prvostupničke profile i ne iskazuje potrebu za njima, a prvostupnička svjedodžba omogućuje samo praktične poslove.

Vijeće fakulteta je na sjednici 17. 12. 2009. g. prihvatilo Zaključke Povjerenstva za razvoj studija, koje je kao zajednički okvir svih studija Filozofskog fakulteta preporučilo opciju integriranog petogodišnjeg studija s mogućnošću izlaznosti te uvođenje modularne strukture studijskih programa. Shodno tomu, 2010. godine programi prerađeni za novu petogodišnju dopusnicu bili su integrirati petogodišnji programi, strukturirani modularno, pri čemu su predloženi i neki moduli koji bi se protezali u svih pet godina studija. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta uputilo je prigovor na takvu strukturu prijedloga programa. Povjerenstvo za razvoj studija na čelu s prof. dr. sc. Mislavom Ježićem ustrajalo je u pravnom tumačenju da postoji zakonsko utemeljenje za zahtjev Filozofskog fakulteta da se odobri integrirani studij, pozivajući se na čl. 70, st. 4 Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju („*Određeni studijski programi provode se integrirano kroz prvu i drugu razinu studija. Takvo provođenje studijskog programa odobrava Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje.*”). Ova pravna dvojba nikada nije riješena.

Općenito, opažene promjene obilježja studijskih programa moguće je analizirati s obzirom na različite tipove strategija upravljanja reformom (Verspoor, 1994:4518; Pastuović, 2012:345-347). Poznato je da rutinsko shvaćanje reformskog zadatka vodi k mehanicističkim strategijama, dok inovativno shvaćanje zadatka pogoduje razvoju adaptivnih strategija. U slučaju bolonjskog preustroja na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, pretpostavljamo da se promišljenom primjenom adaptivne strategije može ukloniti većina nedostataka mehanicističke strategije, a da se pritom ne stvore novi problemi. Valja, međutim, također upozoriti i na opasnost od nepromišljene, stihijske primjene adaptivne strategije (koja u tom slučaju prestaje biti adaptivna, te je u nastavku teksta nazivamo pseudo-adaptivnom), pri čemu može doći do stvaranja zbrke i, u konačnici, još veće štete od one koja bi nastala insistiranjem na puko mehanicističkom pristupu. U

4 Pokazalo se, na primjer, da nekontrolirana, stihijska provedba decentralizacije obrazovanja općenito dovodi do pada obrazovnog standarda (Pastuović, 2001). Primijetimo, također, problem intencionalne decentralizirane, stihijske primjene pseudo-adaptivne strategije radi kolonizacije visokog obrazovanja od strane ekonomske sfere, no taj problem prelazi okvire ovog rada (Žunec, 2011).

Tablica 2: *Preinake tradicionalnih obilježja studijskih programa primjenom mehanicističke i adaptivne strategije upravljanja reformom studija*

OBIJEŽJE	MEHANICISTIČKA STRATEGIJA	ADAPTIVNA STRATEGIJA
Obvezatnost	Zadržavanje obvezatnih kolegija kad god je moguće; slabo prihvaćanje vanjske izbornosti	Nužna jezgra obvezatnih kolegija; širok portfelj izbornih kolegija
Logika izlaganja	Osiguranje prijenosa cjeline znanja struke putem striktnog slijeđenja povijesti discipline, uz malo prostora za fleksibilizaciju	Fleksibilizacija povijesnog slijeda u hodogramu studija; jačanje uloge mentora u kreiranju individualnog programa studenta/ice; pristup temeljen na ishodima i kompetencijama
Propedeutički pristupi	Striktno slijeđenje propedeutičkih pristupa na nastavi	Propedeutički pristup slijedi se uz fleksibilnije aranžmane – studenti samostalno sjeću dio temeljnih (pred)znanja
Odnos teorije i prakse	Zadržavanje pretežno teorijskih predmeta u predđipl. studiju; aplikativni predmeti na dipl. studiju	Alterniranje između teorije i prakse radi osiguranja samostojnosti svake razine studija
Struka i podučavanje vs. ishodi učenja	Program usredotočen na struku i podučavanje, uz kalemljenje ishoda učenja na postojeće segmente programa	Program preoblikovan iz perspektive ishoda učenja (što će studenti naučiti)
Višesemestralnost vs. jednosemestralnost	Mehaničko cjeplkanje svih kolegija na jednosemestralne bez obzira na opravdanost i posljedice	Osmišljavanje modularnih kolegija; sadržajna i metodička prilagodba kolegija
Profiliranje smjerova	Velika zajednička jezgra; male razlike među smjerovima	Nužna zajednička jezgra; izraženije profiliranje smjerova

posljednje vrijeme često problematizirana potreba za revizijom Bolonjske reforme u Hrvatskoj (Lilek, 2014a, 2014b), mogla bi ispuniti svrhu samo ako joj se pristupi s jasno osmišljenom adaptivnom strategijom, dok bi i mehanički i pseudo-adaptivni pristup još dodatno narušili već ionako krhki i prenapregnuti sustav.

Ako pojmove mehanicističke, odnosno adaptivne strategije primijenimo na pojedina obilježja studijskih programa koja su se u našem istraživanju pokazala ključnima za Bolonjsku reformu, kombinirajući tako relevantni konceptualni okvir i vlastite empirijske nalaze, dobivamo odrednice koje su prikazane u tablici 2.

Zahtjevi Bolonjske reforme usmjeravaju na promišljanje o pitanjima kao što su studentsko opterećenje i ECTS bodovanje, pristup usredotočen na studente, omogućavanje mobilnosti, izlazne kompetencije, i tako dalje. Međutim, isti ti zahtjevi u praksi od onih na kojima leži najveći teret provedbe Bolonjske reforme, naime sveučilišnih nastavnika, traže temeljito promišljanje o dugoročnim posljedicama promjena studijskih programa za sveučilišno obrazovanje u pojedinim disciplinama/strukama. Promjene je potrebno uvoditi dubinskim pristupom, kako bi se zadržala temeljna stručna znanja tradicionalnih kurikularnih paradigmi, odnosno kako ne bi došlo do gubitka zanimanja za njih. Drugim riječima, dok reforma traži promišljanje, metaforički govoreći, o ECTS bodovima, u praksi „na terenu“ pak treba unaprijed promišljati o dubljim, dalekosežnim pitanjima kao što su pitanja odnosa i ravnoteže teorije i prakse, propedeutike i fleksibilizacije, obvezatnosti i izbornosti, cjeline struke i pragmatične orijentacije. Naši rezultati ukazuju na nužnost pažljivog razlučivanja između onih segmenata studijskih programa koji su prilagodljivi, i onih koji nisu podatni za reformu, te na potrebu postavljanja valjanih omjera i prave ravnoteže među njima. Pokazuje se da Bolonjska reforma nije ni najmanje kozmetička reforma studija, nego zadire u temeljna pitanja struke, postavlja pitanja o esencijalnim, supstantivnim elementima struke, kao što je pitanje određivanja važnijih odnosno perifernijih grana struke. Ta pitanja nisu ni dodirnuti u priopćenjima Bolonjskog procesa na europskoj razini, nego ih je potrebno promišljati ovisno od struke do struke, pa i od odsjeka do odsjeka. Samim time Bolonjska reforma zadire i u uspostavljene hijerarhijske odnose i implicitne odnose moći među katedrama i sveučilišnim nastavnicima unutar pojedinih odsjekâ.

6. ZAKLJUČCI

Na osnovu empirijski ustanovljenih tradicionalnih značajki studijskih programa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, i njihovih preinaka u prvim bolonjskim programima, metodološkim postupcima utemeljene teorije generirali smo središnju kategoriju u pogledu bolonjskih promjena studijskih programa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, prema percepciji nastavnika.

Prvo, dok je dio predmeta tradicionalno bio obvezatan, u bolonjskim programima istodobno je zadržana obvezatnost kao i povećana izbornost. Kriterij je pritom bio osiguranje struke: radi osiguranja struke na mnogim studijskim grupama ostavljeni su obvezatni predmeti te, s druge strane, radi prekomjerne zaštite struke na pojedinim studijima slabo je prihvaćena vanjska izbornost.

Drugo, tradicionalna kronološka, povijesna logika izlaganja nastavnih sadržaja djelomično je fleksibilizirana u hodogramu nekih bolonjskih studija, dok u nizu studija uglavnom nije provedena, jer je prevladalo tradicionalno poimanje razvoja struke: kako su se struke kroz povijest postupno izgrađivale na spoznajama iz ranijih povijesnih razdoblja, i učenje o struci treba poštivati taj redoslijed.

Treće, propedeutički pristupi, tradicionalno visoko zastupljeni, tek su djelomično reducirani u nekim bolonjskim programima. Obvezatni propedeutički predmeti pokazali su se nužnima na većini studijskih grupa. Drugim riječima, granica do koje je fleksibiliziran prvi bolonjski studijski program u pogledu zastupljenosti propedeutičkih pristupa određena je u skladu s potrebom prijenosa temeljnih znanja struke.

Četvrto, tradicionalno je nastava na društveno-humanističkim fakultetima polazila od teorije, krećući se potom prema praktičnim znanjima. U bolonjskim programima većinom je zadržana ista, zubom vremena provjerena, logika izvođenja praktičnih sadržaja struke iz teorijskih koncepata struke, tako da su teorijski predmeti zadržani u preddiplomskim programima, a praktični predmeti koncentrirani su u diplomskim programima. To znači da u nizu studija nije proveden standard bolonjskog ustroja studija – nije osigurana prava samostojnost prvostupničkih programa. I u ovom elementu svjedočimo prevazi tradicije struke nad zahtjevom bolonjskog preustroja studija. Tako isto je i u gore spomenutoj „drugoj reformi“ 2010. g., važnu ulogu odigrao argument potpune kvalifikacije struke koja se steče integriranim petogodišnjim studijem, a nipošto ne trogodišnjim preddiplomskim studijem.

Peto, predbolonjski studijski programi bili su usredotočeni na struku i podučavanje, odnosno ideja studija bila je prenijeti studentima cjelovitu struku, i studiji su bili koncipirani oko tog temeljnog cilja. U bolonjskom studiranju potrebno je stavljati naglasak na studente i ishode (rezultate: znanja i kompetencije) koje će studenti/ce polučiti tijekom studija, dakle ako neki predmet ne daje znanja i kompetencije koje su važan dio znanja i kompetencija koje studenti/ce tim studijem trebaju steći, ili pak predstavlja ponavljanje znanja i kompetencija koje se steče drugim srodnim predmetima, tada taj predmet može biti reduciran ili izostavljen, čak i ako se radi o predmetu koji je za struku vrlo relevantan. Prvi bolonjski programi na Filozofskom fakultetu djelomično su koncipirani oko ishoda učenja studenata, dok su dobrim dijelom zadržani u tradicionalnim okvirima cjelovitosti struke i podučavanja od strane nastavnika.

Šesto, predbolonjski višesemestralni predmeti doista su u bolonjskom programu: a) skraćeni na jednosemestralne, ili pak b) podijeljeni na više jednosemestralnih predmeta. Ondje gdje su argumenti struke nalagali da predmet nije moguće svesti na jedan jednosemestralni, odabrana je opcija podjele na više jednosemestralnih predmeta (obično nisu prevagnuli protuargumenti, kao što su oni koji se odnose na omogućavanje mobilnosti fleksibilizacijom hodograma studija, time što bi svi predmeti bili jednosemestralni). U slučajevima gdje to nije bilo nužno, predmeti su skraćeni na jednosemestralne.

Sedmo, naposljetku, u predbolonjskim programima na Filozofskom fakultetu smjerovi su bili razmjerno slabo profilirani, a u dijelu bolonjskih programa uvedena je pozitivna promjena uspostavom novih studijskih smjerova. Ta je mogućnost percipirana kao način profiliranja struke i osnaženja svijesti o struci.

Sukladno navedenom, formulirali smo jezgrenu ili središnju kategoriju bolonjskog preustroja studijskih programa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, prema percepciji nastavnika: „zaštita zasada struke kao granica prihvaćanja inovacija (fleksibilizacije i izbornosti) u izradi prvih bolonjskih studijskih programa“. Naše istraživanje o nastavničkoj percepciji bolonjskih promjena studijskih programa na Filozofskom fakultetu pokazalo je da novi okviri, ne bi li reforma zaživjela kao smislena i konstruktivna, traže dubinske sadržajne i metodičke zahvate, pokreću pitanja koja se ne odnose samo na nastavu nego i na temelje struke same, u mijenjajućem globaliziranom društvenome kontekstu. Tako korjenitu reformu na tako velikom Fakultetu s nizom odsjeka i usmjerenja, bilo je gotovo nemoguće unaprijed cjelovito promisliti i implementirati. Stoga je posve legitimno promišljati o reviziji implementacije Bolonjske reforme na hrvatskom sveučilišnome obzorju.

LITERATURA

- Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A. (2010). Introduction. U: Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A. (ur.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (str.: 1-11). London i New York: Routledge.
- Ball, S. (ur.) (2004). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London i New York: Routledge-Falmer.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., Strauss, A. (1961). *The Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bonetta, G. (2007). *BA-MA-DO – Bakalaureat, magisterij i doktorat u Italiji: Iskustva u primjeni Bolonjskog procesa*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Božić, J. (2010). *Kako nastavnici Filozofskog fakulteta u Zagrebu razumiju Bolonjski proces?: Teorija lokalnog diskursa o Bolonjskom procesu generirana pristupom utemeljene teorije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- González, J., Wagenaar, R. (ur.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report*. Bilbao i Groningen: University of Deusto i University of Groningen.
- Hanson, C. (2005). The Scholarship of Teaching and Learning – Done by Sociologists: Let's Make that the Sociology of Higher Education. *Teaching Sociology*, 33(4):411-424.
- Lilek, M. (2014a). Josipović za Jutarnji: „Bolonja nije dobra, hitno trebamo mijenjati visoko školstvo“. *Jutarnji list*, 28. rujna 2014. <http://www.jutarnji.hr/ivo-josipovic-za-jutarnji--bolonju-treba-revidirati--kao-i-odnos-trzista-rada-prema-prvostupnicima-/1223574/> 31.10.2014.
- Lilek, M. (2014b). Stručnjaci o inicijativi s Pantovčaka: „Bolonju treba mijenjati, no Josipović napada zakon koji je 2002. i on pisao“. *Jutarnji list*, 30. rujna 2014. <http://www.jutarnji.hr/-bolonju-treba-mijenjati--no-josipovic-napada-zakon-koji-je-2002--i-on-pisao-/1223851/>, 31.10.2014.
- Novoa, A. (2010). Governing without governing? The formation of a European educational space. U: Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A. (ur.), *The Routledge*

- International Handbook of the Sociology of Education* (str. 264-273). London i New York: Routledge.
- Pastuović, N. (2001). *Odgoj i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Škuflić, L., Turuk, M., Rkman, P. (2012). Uspješnost bolonjskog procesa u izvođenju kolegija teorijske ekonomije. *Ekonomski misao i praksa*, 21(1):239-276.
- Verspoor, A. M. (1994). Planning Educational Reforms: Use of Contingency Approach. U: Husén, T., Postlethwaite, T. N. (ur.), *International Encyclopedia of Education* (str. 4514-4519). Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press.
- Žunec, O. (2011). Sveučilište i cjelina događanja. U: Barbarić, D. (ur.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta* (str. 67-85). Zagreb: Matica hrvatska.

PASSIONIC HERITAGE OF THE BOLOGNA REFORM: THE TRANSMUTATION OF STUDY PROGRAMMES AT THE FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF ZAGREB

Jasmina Božić

Summary

The paper brings results from a grounded theory qualitative research study, which examined how the faculty members of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Zagreb perceived the changes in the study programmes following the Bologna reform. The data were collected through semi-structured interviews with university professors and teaching assistants, and analysed using coding and other grounded theory techniques and procedures. The research revealed that the main goal of the Bologna reform, as undertaken at the Faculty of Humanities and Social Sciences, was to increase the flexibility and choice with regards to the following aspects of the study programmes: ratio between compulsory and elective courses, chronological order of course content, propaedeutics, relation between theoretical and practical course content, focus on learning outcomes vs. focus on discipline and teaching, single semester courses, and development of clearer course tracks. These changes were only partially implemented, limited by the tendency to protect the foundations of particular disciplines. The research results indicate that the Bologna reform is far from just a cosmetic initiative but, rather, penetrates into the very essences of scientific disciplines, such as determining major vs. peripheral branches of disciplines. These issues were never even addressed in Bologna process communiqués at the European level and, therefore, each discipline, and even each department, had to thoroughly discuss and resolve them on their own. This research showed that in order to have a successful implementation of Bologna requirements, disciplines themselves must re-examine the very foundations and substantive content on which they rest. It is necessary to carefully discriminate between the segments of the study programmes that are flexible and adjustable and those that are not, and to find the right balance between them. To undertake such a thorough reflection, at such a large Faculty, without any prior experience with this new framework, was nearly impossible. It may, therefore, be necessary to revise the implementation of the Bologna reform at particular Faculties of the University of Zagreb, such as the Faculty of Humanities and Social Sciences. .

Key words: *Bologna reform, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, qualitative research, study programmes*

PASSIONSERBE DER BOLOGNA-REFORM: ÄNDERUNG DER STUDIENPROGRAMME AN DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT ZAGREB

Jasmina Božić

Zusammenfassung

Mit Hilfe des qualitativen Ansatzes begründeter Theorie wurde erforscht, wie Lehrkräfte an der Philosophischen Fakultät der Universität in Zagreb die Änderungen der im Rahmen des Bologna-Prozesses durchgeführten Studienprogramme wahrnehmen.

Die Daten wurden mit Hilfe halbstrukturierter Interviews mit Lehrkräften gesammelt und durch Kodierungs- und Kategorisierungsverfahren im Ansatz der begründeten Theorie bearbeitet. Die Forschung hat gezeigt, dass das Wesentliche der gesellschaftlichen Prozesse, die an durch die Bologna-Reform entstandenen Änderungen der Studienprogramme gebunden sind, war, das Hodogramm zu flexibilisieren und mehr Freiheit hinsichtlich des Verhältnisses von Pflicht- und Wahlfächern zu ermöglichen, die chronologische Reihenfolge, die propedeutischen Ansätze, Verhältnis von theoretischen und praktischen Inhalten, Fokus auf Lernerergebnisse im Gegensatz zum Fokus auf das Fach und Lehren, einsemestrige Kollegs und Profilierung von Schwerpunkten. Die Flexibilisierung der genannten Elemente ist in der Praxis bis zu einer bestimmten Grenze durchgeführt worden, bis zu den Grundlagen des Fachs. Es zeigt sich, dass die Bologna-Reform keine kosmetische Reform ist, sondern sie betrifft die essentiellen Elemente des Fachs, wie z.B. die Frage der Bestimmung von wichtigen und weniger wichtigen Zweigen des Fachs. Diese Fragen wurden von den Mitteilungen des Bologna-Prozesses auf der europäischen Ebene nicht einmal berührt, deshalb ist es nötig, sie vom Fach zu Fach, oder sogar von Fachabteilung zu Fachabteilung zu reflektieren. Unsere Forschung hat darauf hingewiesen, dass neue Rahmen tiefe inhaltliche und methodische Eingriffe bedürfen, sie bewegen die Fragen, die sich nicht nur auf den Unterricht beziehen, sondern auch Überlegungen von substantiellen Fragen fordern. Es ist unbedingt nötig, anpassungsfähige Segmente von Studienprogrammen von nicht anpassungsfähigen Segmenten zu unterscheiden und ein Gleichgewicht zwischen ihnen zu schaffen. Es war unmöglich, eine so tiefgründige Reform an einer großen Fakultät gänzlich zu reflektieren, bevor man die ersten Erfahrungen mit dem Rahmen hatte. Das bedeutet, dass es für eine Revision der Implementierung von Bologna-Reform an einigen Fakultäten der Universität Zagreb Grund gibt.

Schlüsselwörter: Bologna-Reform, Philosophische Fakultät, qualitative Forschung, Studienprogramme, Universität Zagreb

