

Mojca Kovač Šebart, Jasna Mažgon, Tadej Vidmar in Miha Kovač

Kako pričakovanja visokošolskih učiteljev vplivajo na študijske navade študentov?

Povzetek: V besedilu so predstavljeni izsledki raziskave, ki je bila opravljena na vzorcu 429 študentov, vključenih v nekatere programe dodiplomskega in magistrskega študija na Filozofski in Pedagoški fakulteti UL. Študenti so odgovarjali na vprašanja o njihovih študijskih navadah, ki so povezane z opravljanjem izpitnih obveznosti. Izsledki kažejo, da le dobra četrtnina študentov pri večini predmetov oz. praviloma pri vseh predmetih, ki jih zanimajo, preštudira izpitno literaturo ne glede na zahteve učitelja. Rezultati raziskave pa so hkrati pokazali, da pri študiju za izpitne obveznosti študentje izrazito sledijo zahtevam in pričakovanjem, ki jih nanje naslavljajo visokošolski učitelji, in študirajo tako in toliko, da zadostijo tem pričakovanjem. Pri tem je na podlagi dobljenih podatkov moč sklepati, da motivacija študentov ni zadostni pogoj, da bi ti predelali obvezno študijsko literaturo in s tem usvojili znanje, ki ga lahko prinaša samo tak študij. Zdi se, da je danes znanje, ki omogoča preseganje lastnega izkustva in pridobivanje razumevanja družbenega in naravnega sveta, celo na univerzitetnem študiju izgubilo ta pomen in postaja popreproščujoče preobraženo v spretnost, ki ljudem pomaga delovati, pri čemer se lahko celo izogne razmisleku o tem, kakšna naj bo pravzaprav vsebina uporabljenega znanja.

Ključne besede: dodiplomski študij, magistrski študij, standardi znanja, študijska literatura, ocenjevanje znanja, študijske navade

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Tadej Vidmar, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Dr. Jasna Mažgon, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Dr. Miha Kovač, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: miha.kovac@ff.uni-lj.si

Uvod

Ena od ključnih predpostavk uvajanja bolonjske reforme leta 2004 je bilo pričakovanje, da se bo tudi v Sloveniji univerzitetna paradigma spremenila tako, da bi bili »študijski programi in njihovi predmeti ali moduli osredotočeni na študente/usmerjeni v dosežke« (Tuning General Brochure 2007, str. 11). Kot smo opozorili v članku v *Sodobni pedagogiki* (Kovač 2006), je pričakovanje temeljilo na predvidevanju, da se študij v novih študijskih programih ne bo več opiral na »tradicionalno paradigmo ‚časa sedenja‘ [*sitting time*], pač pa na novo paradigmo doseženih kreditnih točk, ki kombinirajo učinkovito vloženi študentski čas študija [...] s preverjanjem učnih izidov« (Zgaga 2004, str. 123). Z drugimi besedami, bolonjski študijski programi in njihovi moduli so gradili na pričakovanju, da bodo študentje in študentke v doseganje standardov znanja investirali »predviden obseg osebnega študijskega dela ustrezne kakovosti« (prav tam, str. 96).

Teza je bila oprta na poskus zmanjševanja pomena temeljnih/obveznih predmetov v korist izbirnosti in na pristop, za katerega lahko privzamemo, da »sam zase trdi, da upošteva diferencirane potrebe« (Furedi 2016, str. 189), zato naj bi vsebina študija (in programov) v pomembni meri odgovarjala na interese študentov in na potrebe trga dela. V ozadju snovanja so ostali razmisleki o pomenu prenosa akumulirane vednosti, ki ni nujno neposredno uporabna, a bi morala biti univerzitetnemu študiju imanentna.

Ob tem ni nepomembno, da je reformo univerzitetnega študija motiviral tudi duh egalitarizma, a je danes že mogoče domnevati, da je (bilo) vsaj v praksi prisotno prepričanje, ki »izkazuje pomanjkanje zaupanja v zmožnost« (prav tam, str. 191) vseh vpisanih študentk in študentov, da pridobijo kakovostno akademsko izobrazbo. V pragmatičnem jeziku se to kaže v razlagah, da današnja množičnost vpisa v univerzitetne programe in številčnost vpisanih študentk in študentov vodita k temu, da mnogi študentje preprosto ne zmorejo slediti zahtevam univerzitetnega študija. Zato se srečujemo tudi s stališči, da naj se vsaj na dodiplomskem univerzitetnem študiju sprijaznimo s programi, ki ponujajo »recepte«, v nasprotju z magistrsko stopnjo, kjer naj bi postavljali zahteve po usvajanju znanja, ki jih zmore le manjši del študentov in študentk. Furedi ob tem opozarja, da taka interpretacija »povzema

najslabše poteze iz devetnajstega stoletja izhajajoče diferenciacije med tistimi, ki mislijo, in tistimi, ki delujejo. Še slabše je, da reproducira zastareli predsodek, po katerem lahko preko akademskega izobraževanja uspeva le drobna manjšina, medtem ko imajo ostali lahko korist le od usposabljanja.« (Prav tam) Dejansko pa ta antiintelektualni obrat izkazuje pomanjkanje zaupanja (in pričakovanj!) do vpisanih študentk in študentov, da pridobijo kakovostno akademsko izobrazbo (prav tam), in hkrati učitelje odvezuje od zahtev, ki so jih (če so jih res?) postavljali študentom in študentkam pred bolonjsko reformo (prav tam).

Bolonjska paradigma je bila pospremljena tudi s predvidevanji, da bodo študentje med študijem več časa namenili pripravi seminarskih nalog, samostojnim projektom in posledično tudi samostojnemu branju in študiju, manj časa pa poslušanju predavanj *ex cathedra*, ki naj bi bila po mnenju zagovornikov reforme manj učinkovita od samostojnega študentskega dela, saj sicer ne bi bilo treba povečati obsega slednjega na njihov račun (prim. Zgaga 2004, str. 123). Zdi se, da je v vsebinskih presojah zahteva po učinkovitosti preglasila zahtevo po kakovostnem usvojenem znanju. Znanje, razumljeno kot uporabno orodje, pa je tudi v univerzitetnih programih preglasilo znanje kot vrednoto na sebi (Gauchet 2011; Kovač idr. 2020; Kovač Šebart in Kovač 2019).

Če zapisano ilustriramo z razmisleki Gaucheta (2011), je bil v prejšnji univerzitetni paradigmi ideal znanje »urediti od znotraj« (prav tam, str. 72), saj je bila »pametna glava natanko tista, ki je znala znanje ponotranjiti in ga posledično tudi organizirati« (prav tam). Ideal bolonjske paradigme, vsaj kar zadeva diplomsko raven, pa, tako je videti, gradi na tem, da pušča znanje zunaj posameznika. Najočitnejše znamenje tega procesa v univerzitetnem študiju bi lahko prepoznali v zamenjavi figure znanstvenika s figuro raziskovalca: »namesto osebe, ki znanje zadržuje, je nastopila oseba, ki z znanjem rokuje« (prav tam). Opisana pričakovanja podpira še programatična formula »družbe znanja«, ki se glasi: *učiti se učiti* in se zadovolji s tem, »da posamezniku predamo zgolj ključne za dostopanje« (prav tam) do znanja. Ta formula vključuje zasnovo, ki je vezana na razumevanje paradigme vseživljenjskega učenja in je usmerjena na procese učenja. V njej so zanemarjeni razmisleki o pomenu, potrebi, posredovanju in usvajanju skozi zgodovino akumulirane vednosti, zato je v njej preveč zlahka na obrobje zanimanja potisnjena tudi poučevalna vloga učitelja (prim. Štefanc in Kovač Šebart 2020, str. 14–15; Vidmar 2011, str. 34). Kako korenito je jezik učenja oz. prej omenjena paradigma zarezala v pedagoško polje, v več delih opisuje Biesta (2005, 2010, 2013), a za nižje ravni izobraževanja. Seveda pa smo tudi v univerzitetnih programih priča procesom »poučenjenja« študija. Povedano z drugimi besedami, tudi tu so razmisleki o tem, kako se študentje učijo, ali se učijo skladno s »sodobnimi« teoretskimi psihološkimi predstavami o učenju ali ne (npr. učenje učenja), preglasili razmisleke o usvajanju kakovostnega znanja in akumulirane vednosti (Štefanc in Kovač Šebart 2020, str. 19).

Z vplivom opisanih razmislekov se pri študentih, vpisanih v univerzitetne programe, ki smo jih vključili v raziskavo, srečamo tudi pri njihovi spremenjeni vsakdanji govorici: pravijo, da se učijo in da se morajo učiti, v nasprotju s časi, ko so študentje in študentke *študirali*, kar je nekako iniciacijsko zaznamovalo univerzitetno raven izobraževanja v primerjavi s preostalimi. Še huje: tudi univerzitetni

učitelji že pogosto popolnoma samoumevno in predvsem nereflektirano uporabljajo terminologijo, ki sodi na nižje ravni šolanja: pravijo, da »imajo pouk« in da »gredo v razred«. O izvajanju »pouka« v razmerah »v zvezi s koronavirusom COVID-19« govori denimo tudi rektorjev sklep z dne 15. aprila 2020 na spletni strani Univerze v Ljubljani (Študijski proces po 3. maju 2020).

Ob tem pa se univerzitetni učitelji srečujemo tudi s prepričanjem *študentov*, da ne vidijo razlogov, zakaj bi znanje usvajali, saj je pomembno (le), da ga znajo poiskati; da je smisel študija to, da se naučijo poiskati in uporabiti recepte, ki omogočajo hitro odzivnost v poklicu, ki ga bodo opravljali (v nadaljevanju glej tudi izsledke raziskave, ki govorijo o virih in motivaciji študentov za študij). Opravka imamo z razmisleki, »kako priključiti notranjo naravnost človeka na neki zunanji aparat« (Gauchet 2011, str. 72). In prav v tem razvoju lahko iščemo »tudi korenino nekega nadvse paradoksalnega pojava, namreč prikritega, a vztrajnega *intelektualnega upada*, s katerim se srečujemo prav v družbi znanja. Ta pojav je v resnici manj presenetljiv, kakor je videti, če upoštevamo, da je znanost, četudi njena družbena vloga raste, vendarle v subjektivnem smislu deklasirana. Zakaj bi se človek sploh prepajal z znanjem, če pa znanje ni več dobrina, ki naj bi jo človek usvajal kot smoter sam na sebi, pač da bi lahko bolje doumeval svet, temveč je le še zunanji in funkcionalni dejavnik, za katerega je dovolj, da se ga naučimo uporabljati?« (Prav tam)

Glede na izsledke naše raziskave, ki ugotavlja stališča študentov in študentk do tega, kako so usvajali znanje oz. se pripravljali na izpitne obveznosti, se zastavlja vprašanje, ali mnogi univerzitetni učitelji že ravnajo skladno s prej opisanimi razlagami, vsaj v zahtevah, ki jim morajo študentje zadostiti, da opravijo študijsko obveznost, vsaj ko gre za študente in študentke dodiplomskega študija.

Ob zapisanem ne smemo pozabiti, da so bila bolonjska reformna prizadevanja že od začetka pospremljena tudi s skepso in dvomi, a se zdi, da je t. i. tradicionalna paradigma izgubila spoprijem s »sodobno paradigmo«, ki naj bi gradila na izbirnosti, v ospredje postavljala kompetence in vsaj v praksi namenjala manjšo pozornost usvajanju znanja, ki ga ni mogoče upravičiti kot neposredno uporabnega, ko gre za doseganje teh kompetenc. Nekateri avtorji (npr. Abelard 2003; Hirtt 2000; Kovač 2006) so tedaj opozarjali, da brez tovrstne refleksije preti uvajanju bolonjske reforme nevarnost, da bo stava na deklarirano večjo samostojnost študentov, na večanje izbirnosti in zmanjševanje števila ur, ki so v programih namenjene temeljnemu predmetu, v resnici zreducirala horizont znanja, da bo kompetenčni model na univerzo prinesel predvsem sledenje neposredni uporabni vrednosti in da bo to vodilo tudi k zniževanju standardov znanja, ki ga morajo študentje usvojiti, da opravijo izpitno obveznost pri posameznem predmetu. Hkrati pa bomo imeli opravka s spremembo v kakovosti znanja, ki je pogoj za pridobivanje izobrazbenega certifikata oz. diplome.

Ob konceptualnih premislekih so obstajali še dodatni razlogi za tako skepso, saj je bilo stanje univerzitetne infrastrukture ob uvajanju reforme, katere namen je bil okrepi »na študenta osredotočen« način študija, daleč od optimalnega. Sploh če naj bi bil cilj kakovostno znanje, kar bi terjalo, da bi morali učitelji in asistenti bistveno več časa nameniti individualnemu delu z njimi.

V tem kontekstu si zato zastavljamo vprašanje, kaj se 15 let po začetku bolonjskega študija dogaja z »na študenta osredotočenim študijem«: Je bolonjska reforma na Univerzi v Ljubljani povečala kakovost študija in kakovost izobrazbe diplomantov in magistrantov ali pa smo z njo, kot smo se bali leta 2006, zreducirali »vednosti ter znižali raven znanja« (Kovač 2006, str. 110)? Ker ne moremo opraviti primerjave med znanjem predbolonjskih in bolonjskih študentk in študentov, smo na podlagi odgovorov študentk in študentov Filozofske in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ugotavljali, kako se pripravljajo na izpitne obveznosti in katere vire uporabljajo pri študiju. Na tej podlagi bomo namreč lahko posredno razmišljali tudi o kakovosti (in vsebini) njihovega znanja in tudi o zahtevah učiteljev pri opravljanju izpitnih obveznosti študentov in študentk.

Preden pa se posvetimo analizi tega vprašanja v slovenskem okolju, velja opozoriti še na to, da tudi v eni od zibelk teorije o »na študenta osredotočenem študiju«, v ZDA, izsledki raziskav ne dajejo pričakovane ciljne slike dosežkov reforme.

Izsledki nekaterih raziskav v ZDA kažejo na zmanjšan obseg študijskega branja

Aprila 2019 je Steven Johnson (2019) za štirinajstdnevnik *The Chronicle of Higher Education* (nekakšna ameriška verzija naših nekdanjih *Šolskih razgledov*, namenjena zaposlenim na univerzah) pripravil pregled raziskav o tem, ali študentje berejo predpisano študijsko literaturo. Rezultati so bili precej porazni (prav tam). Po podatkih raziskave, ki so jo o samostojnem delu študentov leta 2018 opravili na univerzi v Indiani, denimo 97 % univerzitetnih učiteljev verjame, da je izjemno pomembno, da študentje in študentke, preden se udeležijo predavanj, preberejo literaturo, ki obravnava vsebino predavanja, a je le 3 % vseh univerzitetnih učiteljev in učiteljic, ki so bili vključeni v raziskavo, prepričanih, da se to pri njihovem predmetu zares zgodi (prav tam). David Jolliffe (v prav tam), zaslužni profesor na univerzi v Arkansasu, je ob tem potožil, da je posledica tovrstnih študijskih bralnih navad slabša zmožnost kritičnega branja, čemur pritrjujejo izsledki raziskav, ki jih v ZDA opravljajo že več kot 40 let: že leta 2000 sta, kot pove Jolliffe (v prav tam), psihologa Colin M. Burchfield in John Sappington (2000) primerjala podatke, povezane s samoevalvacijo študentov o tem, koliko študijskega gradiva preberejo za opravljanje izpitnih obveznosti, in ugotovila, da je predpisano literaturo leta 1980 po lastnih navedbah prebralo 80 % študentov, leta 1997 pa le še 16 % (prav tam). Druge študije, piše Johnson (2019), so pokazale, da predpisano študijsko literaturo bere od 20 % do 40 % študentk in študentov humanistike, družboslovja ter tehniških in naravoslovnih ved. Avtor se sklicuje na podatke *National Survey of Student Engagement* (2019), da naj bi v drugem desetletju 21. stoletja povprečen ameriški študent ali študentka predpisano študijsko literaturo brala od šest do sedem ur na teden, medtem ko naj bi sredi 20. stoletja ta čas znašal 24 ur na teden. Pri tem je treba seveda upoštevati, da je bilo tedaj študentk in študentov bistveno manj in da je bilo samostojno delo študentov vezano predvsem na branje knjig, medtem ko se danes pod to oznako skrivajo tudi druge dejavnosti.

Zmanjšanje obsega študijskega branja v 21. stoletju je povezano tudi s spremembami v ameriškem srednješolskem izobraževanju. Po podatkih ameriške neprofitne organizacije ACT, ki se ukvarja s standardiziranim testiranjem bralne pismenosti ameriških srednješolcev, je le polovica ameriških srednješolk in srednješolcev ob zaključku šolanja sposobna kritičnega branja, kot ga zahteva univerzitetni študij, pri čemer se upad bralnih sposobnosti začne v zadnjih dveh letih šolanja in se nato nadaljuje na ravni terciarnega izobraževanja. Zanimivo je, da se to dogaja zgolj pri bralni pismenosti, pri matematični pa denimo ne: to se potem seveda pozna tudi pri bralni pismenosti diplomantov prve stopnje, med katerimi je kar 40 % takih, ki po ameriških standardih veljajo za šibko bralno pismene (Romano 2005). Že leta 2005, denimo, so raziskave pokazale, da zna le 31 % diplomantov kolidža prebrati bolj zahtevno knjigo oz. študijsko literaturo in v ključnih poudarkih obnoviti njeno vsebino (prav tam).

Mikroraziskava, ki jo je na manjši univerzi, kjer poučuje, opravila Mary Hoeft (2012), je potrdila prej predstavljene ugotovitve: od 124 študentov, ki jih je anketirala, jih je 46 % odgovorilo, da so prebrali študijsko gradivo, predpisano za predavanje, vendar pa je od teh 46 % le 55 % znalo v treh povedih v grobem povzeti, kaj in o čem so brali; de facto to pomeni, da približno 70 % študentk in študentov o predpisanem študijskem gradivu ni vedelo nič. Po izkušnjah M. Hoeft (prav tam) se je tako stanje začelo izboljševati, ko je na tak ali drugačen način v študijskem procesu začela redno preverjati, ali so študenti prebrali študijsko gradivo. Do podobnih sklepov sta se na bolj slavni harvardski univerzi dokopala tudi Eric Masur in Kelly Williams (več o tem v Lee in Yeong 2018), ki sta prav tako ugotovila, da njuni sicer bolj beroči študentje kot na univerzi, kjer poučuje M. Hoeft, prav tako ne berejo predpisane literature, zaradi česar sta razvila posebno orodje za stimuliranje in nadziranje študentskega dela: na posebno spletno platformo sta naložila študijsko literaturo, ki so jo študenti morali komentirati, tako da so vsi videli vse komentarje, najboljši pa so bili nato ocenjeni in izpostavljeni.

Tudi na številnih drugih univerzah so razvili podobna orodja in pristope, ki spodbujajo študentske bralne navade in jih vadijo v natančnem in kritičnem branju. Nekatera od teh orodij, značilno, kot osrednji medij uporabljajo YouTube, kjer študente po korakih vodijo skozi načine in tehnike, kako si zapomniti prebrano vsebino in kako se naučiti povzemati besedilo (denimo na Teksaški univerzi v Austinu) (Close Reading ... 2020). Vsebinsko se ta orodja ne razlikujejo bistveno od napotkov za usvajanje večine natančnega branja,¹ ki so namenjeni učiteljem v ameriških osnovnih in srednjih šolah. Cilj je učence, dijake in študente usmeriti v razumevanje skladnje in pomena besed ter tudi na to, kako avtor besedila razvija svoje misli (več o tem v Burke b. l.).

¹ V obravnavanih besedilih avtorji ločujejo med kritičnim branjem (critical reading) in natančnim oz. tesnim branjem (close reading), kot to prevaja B. Krakar Vogel v knjigi *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine* (2020). Kritično branje pomeni, da bralec besedilo analizira, pri čemer v njem zapisanih trditve ne sprejema kot samoumevnih, ampak jih preverja in premisli v luči dodatnih argumentov in protiargumentov. Pri natančnem oz. tesnem branju pa gre za podrobno, osredotočeno interpretacijo krajšega dela besedila, pri kateri nas ne zanima širši pomen besedila, ampak se bralec osredotoča na posamezne besede, skladnjo, na način, kako avtor skozi stavke razvija ideje, in na formalne strukture v besedilu.

Ameriške izkušnje torej kažejo, da dovršen del študentk in študentov ob vpisu na univerzo ni zmožen kritičnega branja (da bi to zmogli, je še kako potrebna zmožnost poglobljenega in analitičnega branja), česar bi se morali šele naučiti, pri čemer svoje študijske obveznosti, ki so povezane z branjem, praviloma redno opravljajo le, če so za to ocenjeni oz. če je opravljanje dejavnosti preverjano. Še več, kot piše Johnson (2019), se v takih primerih spremenijo ne samo njihove bralne zmožnosti in navade, ampak tudi odnos do branja zahtevnejših besedil oz. študija. Kar pomeni, da študenti in študentke, vključeni v predstavljene raziskave v ZDA, v svojem prostem času morda res berejo manj zaradi uporabe spleta in televizije, je pa v njihovem študijskem okolju odsotnost branja povezana tudi z ravnanji in zahtevami njihovih univerzitetnih učiteljev: nasprotnik branja študijskih virov, kar zadeva omenjene raziskave, ni (le) pametni telefon, ampak akademsko okolje in pričakovanja v njem. Z drugimi besedami, »na študenta osredotočen študij« oz. samostojno delo študentov očitno ustrezno študijsko učinkuje le, če je podvrženo tradicionalnim oblikam preverjanja in ocenjevanja študentskega dela.

To odpira nekaj vprašanj, o katerih bomo morali razmisliti tudi v kontekstu naše raziskave. Ni namreč jasno, zakaj se v raziskave vključeni univerzitetni učitelji na ameriških univerzah tako sproščeno obnašajo do samostojnega dela in branja študentov, saj je očitno, da s tem pripomorejo k razmeram, ki nižajo standarde zahtevnosti oz. znanja pri njihovih predmetih. Težko bi verjeli, da zato, ker sami ne bi verjeli v smiselnost natančnega, poglobljenega in kritičnega branja študijske literature.

Ambicija raziskave, ki je jedro tega članka, je skromna, a povsem v širšem kontekstu iskanja odgovora na vprašanje, kaj se dogaja s sodobnim univerzitetnim študijem: ugotoviti smo želeli, kako in kaj so v študijskem letu 2018/19 študirali študentke in študenti, vpisani v nekatere univerzitetne študijske programe na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti UL, oz. na katere vire se so opirali in kakšne kakovosti je bilo glede na njihove odgovore »študijsko delo«, ki so ga investirali v doseganje pričakovanih rezultatov znanja, ki je po njihovi presoji zadoščalo za opravljanje izpitne obveznosti.

Metodologija raziskave

Raziskavo smo izpeljali v študijskih letih 2017/18 in 2018/19. V neslučajnostni vzorec smo vključili 429 študentov Filozofske fakultete (v nadaljevanju FF) in Pedagoške fakultete (v nadaljevanju PeF) Univerze v Ljubljani, od tega jih je 305 (71,1 %) študiralo na prvi bolonjski stopnji, 124 (28,9 %) pa v magistrskih programih. Glede na število na obe fakulteti vpisanih študentov (6.689 študentov v letu 2018/19 (Univerza v številkah 2020) predstavlja naš vzorec 6,4 % osnovne populacije, kar mu zagotavlja zadovoljivo reprezentativnost.

V vzorec smo vključili študente FF z oddelkov anglistika, geografija, sociologija in sociologija kulture, pedagogika in andragogika, psihologija, bibliotekarstvo in informatika. Na PeF pa smo izbrali vzorec med študenti

razrednega pouka, matematike, likovne pedagogike, biologije in kemije ter gospodinjstva.

Podatke smo zbirali s pisnim anketnim vprašalnikom, ki je vseboval 34 vprašanj zaprtega tipa in eno ocenjevalno lestvico. Anketiranje smo izvedli pri urah predavanj in seminarjev, v prisotnosti visokošolskih učiteljev. Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za prikaz podatkov smo uporabili strukturne tabele (f, f %), hipoteze smo preverjali s χ^2 -preizkusom.

Ugotovitve raziskave

Za nadaljnje razmisleke je uvodoma zanimiv podatek, da je povprečna ocena vključenih v raziskavo na dodiplomskem študiju 8,0 in na magistrskem študiju 8,3. Na prvi bolonjski stopnji je statistično pomembno manjši delež tistih z višjimi povprečnimi ocenami, torej z oceno 8 ali več – 67,3 %, medtem ko je tako uspešnih na drugi stopnji 81,4 %. Na obeh ravneh študija skupaj pa ima povprečno oceno 8 ali več 71,3 % v raziskavo vključenih študentov. Podatki tako kažejo, da imamo v univerzitetnih programih visoko povprečno oceno študentov, vključenih v raziskavo. Hkrati povprečne ocene opozarjajo tudi na to, da so sicer študentje magistrskega študija glede na povprečno oceno uspešnejši, da pa sta tudi na dodiplomskem študiju skoraj dve tretjini študentov, ki imajo povprečno oceno 8 ali več, torej oceno prav dobro ali odlično. Podatki o povprečnih ocenah so zanimivi v luči teze o množičnem vpisu v univerzitetne programe, ki naj bi od učiteljev zahteval, da vsaj na prvi bolonjski stopnji znižujejo kriterije ocenjevanja znanja. Teza je v luči podatkov nekoliko trhla, saj bi, če bi veljala, kriteriji ocenjevanja znanja (tudi!) pri nižji zahtevnosti zaradi domnevne nezmožnosti študentov odražali vsaj obrnjena razmerja. Torej bi imeli opravka z bistveno večjim deležem povprečnih ocen med 6,0 in 7,9. Tudi v primeru, da gre za znižanje kriterijev znanja, ki bi se prilagajalo vpisani populaciji, je vprašanje, zakaj bi učitelji tako znižali zahtevnost za doseganje nižjih pozitivnih ocen (zadostno, dobro), če prevladujoča večina doseže standarde znanja, ki zadoščajo za oceno 8,0 ali več. Kaj torej od študentov zahtevamo, ko gre za minimalni standard izkazanega znanja, ki zadošča za pozitivno oceno in ocene vse tja do prav dobre?

Ob podatkih o povprečnih ocenah vključenih v raziskavo so toliko bolj zanimivi njihovi odgovori o tem, kako se pripravljajo na izpitno obveznost (glej

Preglednico 1).

Trditve		Pri skoraj nobenem predmetu	Pri manj kot četrtini predmetov	Pri približno polovici predmetov	Pri večini predmetov	Praviloma pri vseh predmetih	Skupaj
Pri pripravi na izpit študiram po izpiti literaturi , za katero vem, da jo bo učitelj preverjal.	f	10	35	60	150	171	426
	f%	2,3	8,2	14,1	35,2	40,1	100,0
Študiram samo po zapiskih , če učitelj ocenjuje le vsebine, ki jih je posredoval na predavanjih.	f	37	63	74	151	100	425
	f%	8,7	14,8	17,4	35,5	23,5	100,0
Izpitno literaturo preštudiram ne glede na zahteve učitelja.	f	98	173	83	59	10	423
	f%	23,2	40,9	19,6	13,9	2,4	100,0
Izpitno literaturo pri predmetih, ki me zanimajo , preštudiram ne glede na zahteve učitelja.	f	76	137	91	59	59	422
	f%	18,0	32,5	21,6	14,0	14,0	100,0
Izpitno literaturo preštudiram za vse predmete , sej izobrazba zahteva znanja, ki niso vedno povezana z mojim zanimanjem.	f	138	141	76	61	7	423
	f%	32,6	33,3	18,0	14,4	1,7	100,0
Preštudiram izpitno literaturo , ki je vezana na neposredno uporabno znanje , ki ga bom potreboval za opravljanje dela.	f	44	107	110	123	40	424
	f%	10,4	25,2	25,9	29,0	9,4	100,0
Preštudiram tudi literaturo , ki ne daje neposrednih odgovorov za opravljanje dela.	f	177	129	63	33	22	424
	f%	41,7	30,4	14,9	7,8	5,2	100,0

Preglednica 1: Odgovori študentov o pripravi na izpite

V raziskavi je relativno majhen delež študentov (16,1 %) odgovoril, da pri vseh predmetih ali vsaj pri večini predmetov *preštudirajo izpitno literaturo, saj menijo, da izobrazba zahteva znanja, ki niso vedno povezana z njihovim zanimanjem*. Samo dobra četrtina (28 %) študentov je odgovorila, da so pri večini predmetov oz. praviloma pri vseh *predmetih, ki jih zanimajo, preštudirali izpitno literaturo ne glede na zahteve učitelja*, kar kaže na to, da je zanimanje za izpitno vsebino sicer v nekoliko večjem deležu vplivalo na študij izpitne literature, a je ta delež glede na odgovore še vedno majhen. Zgolj dejstvo, da študenta določena vsebina zanima, še ne zagotavlja, da bo izpitno literaturo tudi preštudiral in usvojil znanje iz nje. Je pa statistično pomembno večji delež študentov z višjimi povprečnimi ocenami izbral odgovor, da pri večini ali praviloma pri vseh predmetih (33 %) preštudirajo izpitno literaturo, ker jih predmet zanima, ne glede na zahteve učitelja. Takšnih je med študenti z nižjimi povprečnimi ocenami le slabih 15 % (glej Preglednico 2).

Povprečna ocena		Izpitno literaturo pri predmetih, ki me zanimajo, preštudiram ne glede na zahteve učitelja.					
		Pri skoraj nobenem predmetu	Pri manj kot četrtini predmetov	Pri približno polovici predmetov	Pri večini predmetov	Praviloma pri vseh predmetih	Skupaj
Do 7,9	f	29	36	33	11	6	115
	f %	25,2 %	31,3 %	28,7 %	9,6 %	5,2 %	100,0 %
Vsaj 8	f	44	100	53	46	52	295
	f %	14,9 %	33,9 %	18,0 %	15,6 %	17,6 %	100,0 %
Skupaj	f	73	136	86	57	58	410
	f %	17,8 %	33,2 %	21,0 %	13,9 %	14,1 %	100,0 %

Preglednica 2: Povprečna ocena in študij izpitne literature pri predmetih, ki študente zanimajo ($\chi^2 = 20,812$; $g = 4$, $p = 0,000$)

Odgovor, da pri večini oz. praviloma pri vseh predmetih preštudirajo *izpitno literaturo*, ki je vezana na *neposredno uporabno znanje*, ki ga bodo potrebovali za opravljanje dela, je izbralo 38,4 % študentov (Preglednica 1). Delež opozarja na pričakovanja, ki očitno zadevajo univerzitetno izobrazbo, ki je razumljena prvenstveno v funkciji pridobivanja znanja kot orodja, potrebnega za trg dela in odzivanje nanj. Tezi pritrjuje tudi podatek, da je literaturo, *ki ne daje neposrednih odgovorov za opravljanje dela*, preštudiralo le 13 % študentov pri večini predmetov oz. pri skoraj vseh predmetih (Preglednica 1), kar je blizu odstotku študentov, ki so odgovorili, da izpitno literaturo preštudirajo pri vseh predmetih ali vsaj pri večini, saj menijo, da izobrazba zahteva znanje, ki ni vedno povezano z njihovim zanimanjem, torej tudi literaturo, ki ne daje neposrednih odgovorov za opravljanje dela.

Ob tem pa je pomenljiv podatek, da je tri četrtine (75,3 %) v raziskavo vključenih študentov (Preglednica 1) odgovorilo, da so se na izpitno obveznost pri večini oz. pri vseh predmetih pripravljali tako, da so študirali po *izpitni literaturi*, za katero

vedo, da jo bo učitelj preverjal (takšnih študentov je na prvi stopnji nekoliko več, in sicer 78 %, na drugi pa manj – 69 %). To pomeni, da so ne glede na zanimanje in na neposredno oz. posredno uporabno znanje literaturo preštudirali, če so pričakovali, da jo bo učitelj na izpitu ocenjeval, oz. če je zahtevo po študiju določene izpitne literature vključil v kriterije ocenjevanja znanja. Še več, kar 59 % študentov je pri večini predmetov oz. praviloma pri vseh predmetih študiralo *samo po zapiskih*, če je učitelj ocenjeval *samo vsebine, ki jih je posredoval na predavanjih*. Le dobrih 16,3 % študentov pri pripravi na izpite pri večini oz. pri skoraj vseh predmetih preštudira tudi literaturo ne glede na zahteve učitelja (Preglednica 1), kar je praktično identično odstotku študentov, ki menijo, da izobrazba zahteva znanje, ki ni vedno povezano z njihovim zanimanjem.

V Preglednici 3 so zbrani podatki o tem, kako so študentje odgovarjali na vprašanje, kako pridobivajo znanje s področja, za katerega se izobražujejo: največ jih je izbralo odgovor, da znanje pridobivajo predvsem iz zapiskov s predavanj, ki jih kombinirajo z izpiski obvezne izpitne literature in študijem nekaterih besedil obvezne izpitne literature (63,6%). Pri tem opozarjamo, da pri vprašanju nismo bili natančni, ni nas namreč zanimalo, ali so izpiske iz obvezne izpitne literature pripravili sami ali so jih pridobili od kolegov in kolegic.

Znanje s področja, za katerega se izobražujem, najpogosteje pridobivam		Povprečna ocena		Skupaj
		Do 7,9	Vsaj 8	
predvsem iz zapiskov s predavanj	f	11	24	35
	f %	9,5 %	8,3 %	8,6 %
predvsem iz zapiskov s predavanj, ki jih kombiniram z izpiski obvezne izpitne literature	f	41	103	144
	f %	35,3 %	35,5 %	35,5 %
predvsem iz zapiskov s predavanj, ki jih kombiniram s študijem nekaterih besedil obvezne izpitne literature	f	24	90	114
	f %	20,7 %	31,0 %	28,1 %
predvsem iz obvezne izpitne literature	f	3	4	7
	f %	2,6 %	1,4 %	1,7 %
predvsem iz obvezne izpitne literature, ki jo kombiniram z zapiski s predavanj	f	36	54	90
	f %	31,0 %	18,6 %	22,2 %
predvsem iz obvezne izpitne literature, ki jo kombiniram z zapiski s predavanj in tudi z neobvezno izpitno literaturo	f	1	15	16
	f %	0,9 %	5,2 %	3,9 %
Skupaj	f	116	290	406
	f %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Preglednica 3: Način pridobivanja znanja študentov s področja, za katerega se izobražujejo

($\chi^2 = 13,665$; $g = 5$, $p = 0,018$)

Primerjava študentov po študijski uspešnosti (boljša povprečna ocena – vsaj 8 ali več, slabša povprečna ocena do 7,9) pokaže, da se med njimi pojavljajo statistično pomembne razlike ($p = 0,018$), in sicer predvsem pri odgovoru *Znanje s področja, za katerega se izobražujem, pridobivam predvsem iz obvezne izpitne literature, ki jo kombiniram z zapiski s predavanj*, ki ga je izbral precej večji delež študentov s

slabšimi študijskimi dosežki (31 %), medtem ko je bilo takšnih med uspešnejšimi študenti le slabih 19 %. Zanimivo je tudi, da sta deleža skoraj identična, vendar v obratni smeri, tudi pri odgovoru *Znanje s področja, za katerega se izobražujem, pridobivam predvsem iz zapiskov s predavanj, ki jih kombiniram s študijem nekaterih besedil obvezne izpitne literature*, ki ga je izbralo 31 % študentov z boljšimi povprečnimi ocenami in slabih 21 % tistih z nižjimi. Nekoliko več je tudi uspešnejših študentov (5,2 %), ki *znanje pridobivajo predvsem iz obvezne izpitne literature, ki jo kombinirajo z zapiski s predavanj in tudi z neobvezno izpitno literaturo*, ta odgovor je med manj uspešnimi študenti izbral le eden (glej Preglednico 3). Podatki torej vsaj na prvi pogled nekoliko protislovno nakazujejo, da je med uspešnejšimi študenti *manj* takih, ki študirajo predvsem iz izpitne literature. Pričakovali bi namreč, da bo študijska uspešnost sorazmerno večja pri tistih, ki se pri študiju bolj opirajo na literaturo. Zdi se, da mora razlaga tega pojava upoštevati dva vidika. Po eni strani lahko predvidevamo, da so pričakovanja ocenjevalcev na izpitih izraziteje vezana na njihova predavanja in posledično na zapiske s predavanj, medtem ko preverjanje poznavanja in razumevanja vsebin, ki so obravnavane v obvezni literaturi, pri ocenjevanju znanja nima tolikšne ali odločilne vloge. Zato je mogoče, da je med študenti, ki so odgovorili, da študirajo »predvsem iz obvezne izpitne literature«, večji delež takih, ki se k takemu študiju zatekajo tudi (ali še zlasti) zato, ker predavanj niso (redno) obiskovali in se zato pri pripravi na izpit bolj zanašajo na študij literature, ki ga sicer kombinirajo s tujimi zapiski, a se njihova odsotnost pri neposrednem študijskem procesu vseeno odraža v nižji izpitni oceni.

Iz podatkov v Preglednici 4 je sicer razvidno, da so študenti in študentke najpogosteje izbrali odgovor, da pri pripravi na izpit uporabljajo svoje zapiske s predavanj (77,1 %), približno polovica tudi svoje izpiske iz izpitne literature (54,7 %) in študijsko literaturo iz nabora obvezne izpitne literature v slovenskem jeziku (50,2 %). Odgovor, da najpogosteje uporabljajo izpiske izpitne literature, ki so jih pripravili kolegi, oz. zapiske, ki jih najdejo na spletu, je izbralo 36,5 % vključenih v raziskavo. Dobra petina (20,6 %) je izbrala odgovor, da študira po fotokopiranih zapiskih s predavanj.

Ko se pripravljam na izpite, najpogosteje uporabljam:	f	f % (od n = 428)
svoje zapiske s predavanj	330	77,1
svoje izpiske iz izpitne literature	234	54,7
fotokopirane zapiske s predavanj	88	20,6
izpiske izpitne literature, ki so jih pripravili kolegi_ce, oz. zapiske, ki jih najdem na spletu	156	36,5
študijsko literaturo iz nabora obvezne izpitne literature v slovenskem jeziku	215	50,2
študijsko literaturo iz nabora obvezne izpitne literature v tujem jeziku	60	14,0
študijsko literaturo iz nabora neobvezne izpitne literature	4	0,9

Preglednica 4: Katere vire pri pripravi na izpit študentje najpogosteje uporabljajo

Skoraj 65 % vključenih v raziskavo je hkrati izbralo oba odgovora, torej da študirajo po svojih izpiskih iz študijske literature in po izpiskih izpitne literature, ki jih pripravijo drugi oz. jih najdejo na spletu. Odgovora, da najpogosteje študirajo po svojih zapiskih s predavanj in hkrati po svojih izpiskih iz študijske literature, pa je izbralo dobrih 60 % študentov (59,3 % na prvi stopnji in 63,4 % na drugi stopnji). Odgovora, da najpogosteje študirajo po fotokopiranih zapiskih s predavanj in izpiskih izpitne literature, ki so jih pripravili kolegi, oz. zapiskov, ki jih najdejo na spletu, je izbralo skoraj 48 % študentov (41,3 % na prvi stopnji in 64 % na drugi). Podatek je še posebej zanimiv v luči razmislekov, omenjenih v uvodu, da je v študijske programe na prvi stopnji vpisanih preveč študentov, od njih pa je mogoče več pričakovati in zahtevati šele na drugi stopnji študija; podatek pa je nadalje zanimiv tudi v luči ugotovitev raziskave glede povprečne ocene študentov, ki je na drugi stopnji višja kot na prvi. Vse zapisano v nadaljevanju napotuje k proučevanju učiteljevih kriterijev ocenjevanja znanja v obravnavanih programih in prek tega k odgovorom o pričakovanih učiteljev glede vrste in kakovosti usvojenega znanja študentov. Ob tem bi bilo treba preveriti tudi, koliko študentov se preživlja s svojim delom, čeprav redno študirajo; ali obstaja v zvezi s tem pomembna razlika med študenti prve in druge stopnje. Glede na to bi bilo smiselno ugotoviti, koliko študentov je prisotnih na predavanjih in pri drugih študijskih obveznostih na fakulteti in ali je pri tem pomembna razlika med študenti prve in druge stopnje. Ne nazadnje bo prav tako treba preveriti, kako je mogoče, da tudi na drugi stopnji študija univerzitetnih pedagoških – humanističnih in družboslovnih študijskih programov študentje v pomembnem delu odgovarjajo, da ne prešudirajo obvezne izpitne literature, temveč študirajo iz izpiskov, ki so jih pripravili kolegi in kolegice. Je bolonjsko univerzitetno okolje torej drugačno od uvodoma predstavljenih pričakovanj? So morda drugostopenjski študijski programi še bolj usmerjeni v neposredno uporabno znanje in kompetence za poklic, ki bolj zahtevajo usvajanje receptov kot pa analitičen in kritičen študij literature?

Iz podatkov v Preglednici 4 razberemo tudi, da je polovica študentov izbrala odgovor, da študira po slovenski literaturi, kar je blizu deležu (54,7 %) tistih, ki so izbrali odgovor, da najpogosteje uporabljajo svoje izpiske iz izpitne literature. Zelo malo študentov odgovarja, da najpogosteje uporabljajo študijsko literaturo iz nabora obvezne izpitne literature v tujem jeziku (14 %). Samo štirje študentje pa so izbrali tudi odgovor, da študirajo študijsko literaturo iz nabora neobvezne izpitne literature. Glede na to, da je 75,3 % študentov izbralo odgovor, da pri pripravi na izpit pri večini oz. pri vseh predmetih študirajo po *izpitni literaturi*, za katero vedo, da jo bo učitelj preverjal (glej Preglednico 1), in da je 59 % študentov izbralo odgovor, da študirajo *samo po zapiskih*, če učitelj ocenjuje le vsebine, ki jih je posredoval na predavanjih (glej Preglednico 1), da niti 1 % študentov ni izbral odgovora, da študirajo tudi študijsko literaturo iz nabora neobvezne izpitne literature, je mogoče sklepati, da je pripravljanje na izpit v pomembni meri pogojevano s pričakovanji učitelja pri ocenjevanju znanja študentov, in to bolj kot z motivacijo, ki izhaja iz zanimanja študentov.

Sklep

Predpostavke bolonjske reforme, ki so z uveljavljanjem reforme prinašale nove prakse, so promovirale dvig motiviranosti študentov, izsledki raziskave pa sporočajo, da stava zgolj na motivacijo ne zadošča za to, da bi študenti usvajali obvezno študijsko literaturo in s tem tudi znanje, ki ga lahko prinaša samo tak študij. Zato si bo v nadaljevanju vendarle treba dovoliti premislek o tezi Furedija (2016, str. 218), da so prakse, ki gradijo prvenstveno na motivaciji in usmerjenosti na študenta, obsojene na neuspeh, ko imamo v mislih kakovostno in ne le na neposredno uporabnost orientirano znanje, in to iz čisto preprostega razloga: praktično ni verjeti, da bi bila večina študentov motivirana za spoprijem denimo z abstraktnim znanjem in bi zato študirala tovrstna besedila. Zato bo treba preveriti tezo, ali zahteva po motiviranosti, ki je vezana na zanimanje, študentov morda celo ne odvrča od študija izpitne literature, ki ni vezana na njihov neposredni interes.

Podatki opravljene raziskave opozarjajo, da je iluzorno pričakovati, da bodo vsi študentje motivirani za študij vsebin vseh predmetov študijskega programa, a to univerzitetnih učiteljev ne bi smelo odvezovati od vztrajanja, da – ne glede na zanimanje – študentje usvojijo znanje vsebin pri vseh predmetih. Zanimanje in motivacija namreč nista zgolj posledica avtonomne želje študenta, zato notranje (naravne) pozitivne naravnosti študenta ne kaže že v izhodišču enačiti z zanimanjem. Opisuje namreč tudi z zunanjimi dejavniki (učitelja, ocene, uspeha ...) pogojeno naravnost do določene vsebine, vključno z željo po spoznanju, ki je posredovana s temi zunanjimi dejavniki (več o tem Kovač Šebart in Krek 2001; Štefanc in Kovač Šebart 2020). Študentje se, kot kažejo tudi odgovori vključenih v raziskavo, večinsko prilagajajo zahtevam in pričakovanjem posameznega učitelja. Ne gre prezreti, da vedo, kaj kateri učitelj zahteva, kaj je pri njem treba znati, da opraviš izpit. To ugotovijo hitro, še več, informacija o tem se prenaša iz generacije v generacijo. Povprečne ocene študentov, ki so bili vključeni v raziskavo, opozarjajo, da univerzitetni učitelji tega ne reflektirajo v zadostni meri ali pa nimajo moči, da bi vztrajali vsaj pri branju in usvajanju študijske literature.

Ob tem ne smemo pozabiti, da se mora študent na univerzitetnem študiju, četudi ta gradi na motivaciji, zanimanju in osredotočenosti na študenta, soočiti z vprašanjem usvajanja znanja, ki ga ne zanima. Enako se mora s tem in s svojimi pričakovanji do študenta soočiti tudi učitelj, ki ne more kar pričakovati, da bo študenta v študij in usvajanje znanja gnala želja po znanju, na kar opozarjajo tudi izsledki raziskave. Še več, izsledki raziskave opozarjajo tudi, da ima lahko študent celo interes za znanje, a nemara zato, ker doseganje znanja zahteva tudi vložek energije in dela, sočasno pa ne vidi njegove neposredno uporabne vrednosti, ne bo za izpit študiral neposredno iz virov zgolj zaradi obstoječe želje po znanju. To bo storil šele, ko bo s študijem literature pridobljeno znanje postalo zahteva in dolžnost.

Zato se mora študij, če želi uresničiti svoje temeljne cilje, opirati tudi na instanco dolžnosti: to pomeni, da bosta študij literature in posledično tudi znanje študentov odvisna od kriterijev ocenjevanja znanja, torej od učiteljevega definiranja »dobre« ocene. Če bo študent že za pozitivno oceno moral izkazati znanje, ki ga je usvojil

tudi s samostojnim študijem izpitne literature, bo pri ocenjevanju znanja pač moral izkazati prav takšno, npr. analitično, kritično poznavanje besedil. In obratno, če učitelj ne pričakuje kaj več od »površinskega« znanja, ki ga lahko pridobimo tudi z učenjem iz izpiskov, ki so jih pripravili drugi študentje, in če ne pričakuje več od reprodukcije predavanj, se bo študent temu primerno odzival, ko bo znanje usvajal. Če je torej za ocene – pa ne le za najvišje – treba izkazati doseganje ciljev, ki niso vezani samo na predavanja, temveč tudi na usvajanje izpitne literature, si bo študent zaradi ocene, ki je sicer njegov neposredni cilj, prizadeval za prav takšno, npr. bolj poglobljeno, analitično znanje, saj se študentje, kot kažejo tudi odgovori, večinsko prilagajajo zahtevam in pričakovanjem posameznega učitelja. Skratka, ko se študentje pripravljajo na izpit, pri tem praviloma upoštevajo tudi učiteljeva implicitna in eksplicitna pričakovanja ter zanj značilen pristop k ocenjevanju. Študij oz. učenje je namreč vselej študij ali učenje za konkretno ocenjevanje znanja, ki poteka v specifičnih okoliščinah in na specifičen način, kar nujno povratno vpliva na sam pristop k študiju (prav tam).

Podatki raziskave pa opozarjajo tudi na to, da bomo morali premisliti, kaj v univerzitetne študijske programe prinaša morebitna prvenstvena zaverovanost v t. i. praktično znanje, kot naj bi bilo potrebno za bodoče poklicno delovanje diplomantov, in posledično kako to vpliva na zahteve učiteljev in znanje študentov. Kako namreč kultivirati zanimanje za kakršna koli temeljna intelektualna vprašanja stroke, če ta na prvo žogo nimajo neposredne zveze z okoliščinami na trgu dela (Furedi 2016, str. 79)?

Zgodovinsko gledano je bil kakovosten formalni študij na družboslovnih in humanističnih fakultetah pomembno povezan z oskrbovanjem študentov s tistim znanjem, ki jim ni dostopno prek neposredne izkušnje vsakdanjega življenja. Vrednost takega znanja je, da tistim, ki si ga pridobijo, omogoča preseči njihovo lastno izkustvo in pridobiti določeno razumevanje družbenega in naravnega sveta, ki jima pripadajo. Danes se zdi, da je znanje celo na univerzitetnem študiju izgubilo ta pomen in je popreproščujoče preobraženo v spretnost, ki ljudem pomaga delovati. Osredotočenost na delovanje pa služi temu, da lahko obidem vprašanja, ki zadevajo smisel znanja: da se naravnost na uporabo znanja v nepoznanih situacijah hkrati izrecno izogne razmisleku o tem, kakšna naj bo pravzaprav vsebina uporabljenega znanja. S tega stališča se skrb za znanje, ki ni neposredno uporabno, hkrati kaže kot ovira za sposobnost prilagajanja na spremembe. Zato celo vzgojno-izobraževalni establišment pogosto kaže indiferentnost, če ne kar odkrit prezir do abstraktnega teoretskega mišljenja in v preteklosti razvitega znanja. Oba pogosto kritizirajo, da sta irelevantna ali zastarela; samo novo znanje, ki ga je mogoče uporabiti in na njegovi podlagi delovati, naj bi ustrezalo dobi učenja (prav tam, str. 52–54).

Priprava študentov na izpitne obveznosti je torej pomembno odvisna od tega, kakšno znanje od njih pričakujejo in ga tudi ocenjujejo univerzitetni učitelji. V okviru univerzitetnega študija, ki bo prvenstveno spodbujal usvajanje neposredno uporabnega znanja, vezanega na poklic, pri čemer bo vsako abstraktno in splošno znanje deležno pomislekov, češ da študente po nepotrebnem obremenjujemo z njim in da celo pomenijo oviro na poti do tega, kar dejansko šteje kot smiselno in uporabno za poklic, težko pričakujemo od študentov, da bodo študirali temeljno izpitno literaturo, ki ni vezana na neposredno uporabno znanje. Zdi se, da odgovori nakazujejo, da se tudi v humanističnih in družboslovnih univerzitetnih študijskih programih, katerih

študentje so vključeni v raziskavo, uveljavlja pogled na znanje kot »pozunanjeno« orodje, ki nam pomaga reševati partikularne vsakdanje »probleme« in mora biti zato tudi neposredno uporabno (Gauchet 2011, str. 66–77). Zato se pri razmislekih o tem, zakaj študentje ne berejo obvezne študijske literature, ne moremo zadovoljiti z odgovori o množičnosti vpisa v dodiplomske univerzitetne študijske programe, temveč moramo intenzivneje razmisliti o znanju, za katerega v strokah in v družbi nasploh želimo, da bi ga diplomanti in magistranti univerzitetnih študijskih programov usvojili. Treba pa bo opraviti tudi refleksijo o zahtevah in pričakovanjih, ki jih pred študente postavljamo univerzitetni učitelji, in to tudi glede na kriterije ocenjevanja izkazanega znanja.

Literatura in viri

- Abélard (ur.). (2003). *Universitas Calamitatum. Le Livre noir des réformes universitaires*. Broissieux: Editions de Croquant.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, št. 1, str. 54–66.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London/New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.
- Burchfield, C. M. in Sappington, J. (2000). Compliance with required reading assignments. *Teaching of Psychology*, 27, št.1, str. 58–60.
- Burke, B. (b. l.). *A close look at close reading. Scaffolding students with complex texts*. Dostopno na: https://nieonline.com/tbtimes/downloads/CCSS_reading.pdf (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Close reading interpretative tools*. (2020). Dostopno na: <https://laits.utexas.edu/crit/home> (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več?* Ljubljana: Krtina.
- Gauchet, M. (2011). Znanje brez smisla? V: M.-C. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi. *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina, str. 55–77.
- Hirtt, N. (2000). *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Paris: VO-Editons.
- Hoefl, M. (2012). Why university students don't read: What professors can do to increase compliance reading. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, št. 2.
- Johnson, S. (2019). A university wants to assess bias in the classroom. Are student evaluations the best way to do it? *The Chronicle of Higher Education*, 65, št. 30. Dostopno na: <https://www.chronicle.com/article/a-university-wants-to-assess-bias-in-the-classroom-are-student-evaluations-the-best-way-to-do-it/> (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Kovač, M. (2006). Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4, str. 100–111.
- K. Šebart, M. in Kovač, M. (2018). *Knowledge, values, equity: Contemporary tendencies in education*. Hamburg: Verlag dr. Kovač.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 10–29.

- Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Lee, S. C. in Yeong, F. M. (2018). Fostering student engagement using online, collaborative reading assignments mediated by Perusall. *The Asia-Pacific Scholar*, 3, št. 3, str. 46–48.
- National survey of student engagement*. (2019). Dostopno na: <https://safesupportivelearning.ed.gov/resources/national-survey-student-engagement-2019-overview> (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Romano, L. (2005, 25. 12.). Literacy of college graduates is on decline. *The Washington Post*. Dostopno na: https://www.washingtonpost.com/archive/politics/2005/12/25/literacy-of-college-graduates-is-on-decline/b9837719-f0d1-42b0-8fee-4dd70160efb3/?utm_term=.9ceb6cdf7113 (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Štefanc, D. in K. Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 1, str. 10–31.
- Študijski proces po 3. maju*. (2020). Dostopno na: <https://www.uni-lj.si/aktualno/novice/2020041516124418> (pridobljeno 10. 9. 2020).
- Tuning general brochure*. (2007). Dostopno na: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf (pridobljeno 20. 8. 2020).
- Vidmar, T. (2011). Šola in pojmovanja znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 28–40.
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Mojca KOVAČ ŠEBART (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Jasna MAŽGON (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Tadej VIDMAR (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Miha KOVAČ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

HOW DO THE EXPECTATIONS OF UNIVERSITY TEACHERS AFFECT STUDY HABITS OF STUDENTS?

Abstract: The text presents the results of a research conducted on a sample of 429 students in some bachelor's and master's programs at the Faculty of Arts and the Faculty of Education of the University of Ljubljana. The students were asked about their study habits in relation to their exams. The results show that just over a quarter of the students study the assigned reading material in most subjects - or as a rule, in all subjects of their interest - regardless of the teacher's requirements. At the same time, the results also show that when studying for the exam, students clearly adhere to the requirements and expectations set for them by the university teachers and that they study in such a way as to meet their expectations (regarding the methods and scope of study). From the obtained data it can be concluded that students' motivation is not a sufficient condition for them to process the obligatory reading material and thus acquire the knowledge that can only be developed in this way. Results also indicate that the knowledge that makes it possible to transcend one's own experience and gain an understanding of the social and natural world has lost its meaning even at the university level and has simply been transformed into a skill that helps people to act; it is even possible to avoid reflection about what the content of applied knowledge should actually be.

Keywords: undergraduate study, master study, standards of knowledge, reading material, knowledge assessment, study habits

Email for correspondence: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si