

"Koncertiranje" doktorskega študija za evropski visokošolski prostor

Novejši trendi na področju doktorskega študija

Pavel Zgaga

Namen tega prispevka je, da strne nekatere ugotovitve o razvoju doktorskega študija oziroma študija na tretji stopnji, ki so se v zadnjih letih izoblikovale v t.im. bolonjskih razpravah, vključno s predlaganimi smernicami. Potekajočo prenova visokošolskega študija na slovenskih univerzah se vse preveč omejuje na prvo bolonjsko stopnjo (in znotraj tega vse preveč na formalne karakteristike kot je npr. trajanje študija), le deloma na drugo (predvsem kot nadaljevanje prve oziroma kot »ekvivalence« dosedanjega diplomskega študija in bolj redko kot izhodišče za tretjo), mnogo premalo pa se posveča razvoju novih strategij in struktur ter organizacije študija, raziskovanja in usposabljanja na tretji stopnji. Takšna pomanjkljivost lahko pripelje do nekaterih neljubih posledic: do še večjih razlik in zaostajanja v razmerju do drugih držav in do evropskega visokošolskega prostora (EHEA), do povečanja razlik in nekompatibilnosti znotraj nacionalnega visokošolskega prostora in, ne nazadnje, do povečanja razlik v medsektorski perspektivi (različna študijska področja z razlikami v rešitvah, ki jih ni mogoče utemeljevati le na disciplinarnih posebnostih). Vpogled v procese, ki nasploh zaznamujejo evropsko visoko šolstvo, še zlasti "koncertiranje" struktur za nastajajočo EHEA, seznanjanje z univerzitetnimi strategijami na področju doktorskega študija in inovativne rešitve, ki jih ponekod že uvajajo, so zato eden izmed pogojev uspešnega spoprijemanja s temi vprašanji tudi pri nas.

1. Doktorski študij pred novimi izzivi

Visoko šolstvo na splošno se je pričelo srečevati z globokimi izzivi – to je, izzivi masovnega študija – v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, doktorski študij pa so podobni procesi dosegli v zadnjih desetih letih. Tradicionalno je bil doktorski naslov predvsem akademsko priznanje; v tem primeru bi uporaba izraza "profesionalna kvalifikacija" kaj hitro lahko koga celo užalila. Kljub temu pa je doktorat bil in seveda še vedno je prav to – "profesionalna kvalifikacija", ki se jo zahteva za delo raziskovalca in/ali profesorja na univerzah in/ali raziskovalnih inštitutih.

Vendar je res, da danes doktorat ni več tisto, kar je bil včasih: *akademsko priznanje*, pomembno le za zaposlitev na univerzah in inštitutih. Proces t.im. masifikacije visokega šolstva je v minulih desetletjih v svetu, v Evropi in pri nas proizvedel povečano povpraševanje po akademskem osebju na močno povečanem številu visokošolskih zavodov različnih vrst. Toda zaradi upadanja mlade populacije in relativno visokih deležev generacijske vključenosti v terciarno izobraževanje, do česar je prišlo nekako v zadnjih dvajsetih letih, je videti, da se v zadnjem času akademska delovna mesta na visokošolskih zavodih vse bolj omejujejo. Poleg tega obstoji grožnja – in realnost – zmanjševanja javnih sredstev za visoko šolstvo in raziskovanje. Nekoč tako mamljiva alternativa univerzitetni zaposlitvi, to je, raziskovalec na nacionalnem (javnem, državnem) raziskovalnem inštitutu, se danes, kot kaže, zelo pogosto prikazuje kot še bolj vprašljiva prihodnost. Visokošolski zavodi se borijo za več študentov (in več raziskovalnih projektov), raziskovalni inštituti pa se borijo za pravico, da bi podeljevali visokošolske diplome.

Vendar pa po drugi strani statistike kažejo, da je zaposlovanje raziskovalcev v porastu, toda praviloma izven tradicionalnih akademskih niš (kar univerze in javni inštituti gotovo so). To še zlasti velja za najmočnejše ekonomije izven Evrope: primerjalne statistike o produkciji in zaposlovanju raziskovalcev zdaj ustvarjajo že prave "evropske nočne more" (gl. *tabela 1*).¹ "Skratka, *evropske univerze trenutno na več pomembnih načinov niso sposobne doseči svojega potenciala. Zato zaostajajo v vedno večji mednarodni konkurenci za nadarjene akademike in študente ter zamujajo pri hitro spreminjajočih se raziskovalnih programih in pri ustvarjanju kritične mase, odličnosti in fleksibilnosti, ki so nujne za uspeh. [...] Univerze so ključni akterji za prihodnost Evrope ter za uspešen prehod na gospodarstvo in družbo, ki temeljita na znanju. Ta ključni sektor gospodarstva in družbe pa potrebuje temeljito prestrukturiranje in posodobitev, da Evropa ne bi zaostajala v globalnem tekmovanju na področju izobraževanja, raziskovanja in inovacij.*" (Commission..., 2006, str. 4 in 11)

Tabela 1: Raziskovalci – produkcija in zaposlovanje

	EU 25	ZDA	Japonska
Novi doktorji znanosti letno (leto 2003)	88,100	46,000	14,500
Zaposleni raziskovalci (v FTE)	1,167,000	1,335,000	675,000
Raziskovalci na 1000 oseb v delovni sili	5.5 (1999: 5.4)	9.1 (1999: 8.7)	10.1 (1999: 9.7)

Povsem odkrito si je torej treba priznati, da so izzivi masovnega visokega šolstva danes dosegli tudi doktorski študij. Doktorski študij se srečuje z jasnim in ireverzibilnim izzivom: nič več ne sme biti omejen na akademsko okolje, pač pa se mora odpreti tako imenovanim 'širšemu trgu dela'.

To je zelo resen izziv, vendar pa ga je treba sprejeti in nanj odgovoriti: ne le zaradi 'eksternih' zahtev (te so iz akademskega zornega kota pogosto lahko resnično vprašljive), pač pa tudi v imenu ohranjanja in nadaljevanja najboljših akademskih tradicij in vrednot.

2. Zgodovina in kontekst

Zamisel o "harmonizaciji" ali "koncertiranju" (*concerting*) evropskih visokošolskih sistemov v enotni *evropski visokošolski prostor* (*European Higher Education Area – EHEA*) se je uveljavila kot ključna zamisel bolonjskega procesa. Dejansko pa je ta ideja precej starejša od konferenc, organiziranih na Sorbonni (1998) in v Bologni (1999): ta zamisel je sodobni

¹ Tabela je narejena na osnovi podatkov iz Commission..., 2006, str. 14 in Commission, 2003b/jul, str. 10. – Primerjave z npr. ZDA in Japonsko so bile v zadnjih letih pogosta tema sporočil Evropske komisije; gl. npr. Commission..., 2006, tabela 4: leta 2003 je bilo število novih doktorandov v EU-25 skoraj dvakrat večje kot v ZDA, toda delež raziskovalcev na 1000 prebivalcev v delovni sili v EU-25 je le polovico tistega iz ZDA, še nekoliko manjši pa je, ko ga primerjamo z Japonsko. – "Evropa potrebuje univerze, ki bodo sposobne razvijati svoje odlike in razločevati svoje dejavnosti na podlagi teh odlik. Medtem ko imajo vse ustanove nekatere skupne vrednote in naloge, ne potrebujejo vse enakega ravnovesja med izobraževanjem in raziskovanjem, istega pristopa k raziskovanju in raziskovalnemu usposabljanju ali enakega spleta storitev in akademskih disciplin. Raziskovanje naj bi ostale ključna naloga sistemov kot celote, vendar ne nujno za vse ustanove. To bi omogočilo nastanek preglednega sistema, ki bi vključeval svetovno znane raziskovalne ustanove ter mreže odličnih nacionalnih in regionalnih univerz in visokih šol [*colleges*], ki nudijo tudi krajše tehnično izobraževanje. Tak sistem bi mobiliziral močan konzorcij znanja, nadarjenosti in energije znotraj univerz ter bi zaslužil – in bil sposoben generirati – povečanje naložb, potrebnih za doseganje primerljivosti z najboljšimi v svetu." (Ibid., p. 4)

rezultat dolgo trajajoče razprave o vlogi univerz v okviru združujoče/združene Evrope in/ali “Evrope znanja”² (Corbett, 2005).

2.1 Od dvostopenjske k tristopenjski visokošolski arhitekturi

Na začetku bolonjskega procesa je bila ta zamisel omejena na prvi in drugi visokošolski ‘cikel’ (*cycle*; popularno sprva kot Bachelor in Master’s)³ in ni vključevala doktorskega študija. Zamisel je bila operacionalizirana kot *dvostopenjski sistem*: to je, “sistem, v katerem bi dva glavna cikla, dodiplomski in podiplomski, zagotavljala mednarodno primerljivost in enakovrednost” (Sorbonska deklaracija, 1998), “sistem z dvema glavnima študijskima stopnjama, dodiplomsko in podiplomsko” (Bolonjska deklaracija, 1999),⁴ “struktura stopenj, ki temelji na dveh glavnih študijskih obdobjih” (Praški komunike, 2001).

Razprave med praško (maj 2001) in berlinsko (september 2003) konferenco pa so postopoma postavile problematiko doktorskih študijev in njihovega razmerja z bolonjskim procesom čisto v ospredje. Niz delavnic in seminarjev o “koncertirani” bolonjski strukturi stopenj je počasi, a zanesljivo vodila k “*tristopenjski*” zgradbi kvalifikacij za EHEA.⁵ V mesecih pred berlinsko konferenco je bil v tem pogledu ključen dogodek nova konvencija EUA v avstrijskem Gradcu.⁶ Na drugi strani pa se je problematika doktorskega študija v tem času zelo pogosto omenjala v kontekstu razprav o skupnih stopnjah (*joint degrees*), ki so prav tedaj tudi prispele na sam zenit bolonjskih obravnav.⁷

² Ann Corbett je prepričljivo pokazala, da je imela zamisel o “Evropski univerzi” pomembno mesto že v evropskih pogajanjih iz let 1955-1957, ki so vodila k Rimski pogodbi in Euroatomu. “Vidimo lahko, da je bilo v nasprotju z *idées reçues* visoko šolstvo v Skupnosti predmet razprave že od najbolj zgodnjih dni Evropske skupnosti. Vidimo pa tudi, da so bili že od samega začetka obeti o Evropski univerzi negotovi in potencialno kontroverzni” (Corbett, 2005, p. 33). Pokazala je tudi vzporednico med predlogom – pojavil se je na prehodu iz šestdesetih v sedemdeseta leta – za ustanovitev “trdnega in fleksibilnega Evropskega centra za razvoj izobraževanja, odgovornega Svetu ministrov za izobraževanje ES” (embrio današnjega *DG*) ter “skromnim predlogom za ustanovitev inštituta in ne univerze”, “podiplomskega in osnovanega na humanistiki”, ki je bil uresničen kot “projekt Evropskega univerzitetnega inštituta v Firencah, ustanovljen z mednarodno konvencijo [...] leta 1976” (Corbett, 2005, p. 60-62). – Tudi sedanje razprave o Evropskem tehnološkem inštitutu imajo torej zelo dolgo predzgodovino.

³ Nadaljnji razvoj je v tej točki spremenil jezik; gl. npr. že Praški komunike (2001) govori o “bachelor’s and master’s degrees, or comparable two cycle degrees”.

⁴ Pravzaprav pa “doctor’s degree” ni bila povsem pozabljena, kot lahko preberemo v naslednjih dveh stavkih:

“V podiplomskem študijskem obdobju bi bila možnost za izbiro med krajšimi magistrskimi in daljšimi doktorskimi stopnjami ter za prehod z ene v drugo. Na obeh podiplomskih stopnjah bi bil ustrezen poudarek namenjen raziskovanju in avtonomnemu delu.” (Sorbonne Declaration, 1998)

“Druga stopnja vodi k magisteriju in/ali doktoratu znanosti, tako kot v mnogih evropskih državah.” (Bologna Declaration, 1999)

V *Praškem komunikeju* besede “doktorat” (ali podobnih besed) ni; enako velja za *Message from Salamanca*, ki je bila sprejeta na konvenciji evropskih univerz marca 2001 in na kateri je bila med drugim ustanovljena današnja EUA (*European University Association*). Po letu 1999 so bili evropski ministri, pa tudi visokošolski zavodi očitno povsem zaposleni že s številnimi izzivi *dvostopenjskega sistema*.

⁵ “Pogosto je bilo slišati tudi pozive, da bi razširili razprave o dvostopenjskem sistemu tudi na raven doktorata (zabeleženi so bili tudi v zgradbi EUA in na nekaterih nadaljevalnih seminarjih), utemeljeni pa so bili s tem, da doktorski študenti igrajo ključno vlogo v raziskovanju in posebno vlogo pri medsebojnem povezovanju poučevanja in raziskovanja na ustanovah.” (Zgaga, 2003, tč. 32)

⁶ “Doktorsko raven je treba razumeti kot tretji cikel in jo – skupaj s podoktorskim študijem – videti kot integralni del evropskega visokošolskega prostora, povezanega z evropskim raziskovalnim prostorom.” (Zgaga, 2003, tč. 25)

⁷ Npr.: “v naslednjem nadaljevalnem obdobju 2003 – 2005 je treba resno pripraviti odgovor na *potrebo po transparentni, berljski in primerljivi ‘tretji stopnji’*.” (Zgaga, 2003, tč. 72)

Potem, ko je bil dosežen konsenz o prvi in drugi stopnji,⁸ je postalo bolj ali manj le še vprašanje časa, kdaj se bo “arhitektura” nove strukture stopenj razširila na doktorski študij. Politično je bila ta točka dosežena na berlinski konferenci: “Ministri [...] smatrajo, da je nujno treba preseči dosedanjo usmeritev na dva glavna visokošolska cikla ter vključiti doktorsko raven kot tretji cikel v Bolonjskem procesu”.⁹ (Berlinski komunike, 2003)

Vendar pa ta ‘korak naprej’ ni bil čisti rezultat notranjega bolonjskega razvoja; močno je namreč nanj vplivala paralelna in ne nujno vedno povsem identična strategija – *Lizbonski proces*. Izobraževanje in usposabljanje na splošno zasedata pomemben del lizbonske strategije; v tem kontekstu ter v povezovanju EHEA z ERA (*European Research Area*) je osrednji položaj pripadel tudi visokemu šolstvu. Dva vplivna politična dokumenta sta bila objavljena malo pred berlinsko konferenco: februarja 2003 je komisija sprejela sporočilo *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, ki je raziskovalo izzive, s katerimi se univerze soočajo na sečiščih izobraževanja, zahtevnejšega usposabljanja, raziskovanja in inovacij,¹⁰ julija 2003 pa še sporočilo *Researchers in the European Research Area – One Profession, Multiple Careers*, ki je priporočilo, da naj doktorski programi pričnejo upoštevati širše potrebe trga dela in vključijo “strukturirano mentorstvo” kot svoj sestavni del.¹¹

Iz današnjega gledišča bi lahko ocenili, da glavna spodbuda ni prišla od tistih, ki skrbijo za oblikovanje politik na *nacionalnih ravneh*,¹² pač pa od ‘evropskih’ akterjev: še zlasti iz diskusij, ki jih je izzval lizbonski proces na eni strani ter iz diskusij, ki so se dogajale znotraj na novo ustanovljene (2001) Evropske zveze univerz (EUA). Graška konvencija EUA leta 2003 je prišla ob pravem času, da je lahko nasloвила vse te teme ter se soočila s pojmom

⁸ Dva uradna bolonjska seminarja sta bila v tem pogledu odločilna: helsinški seminar o “Master-Level degrees” ter kopenhagenski seminar o “Qualification Structures in Higher Education in Europe” (oba sta bila organizirana marca 2003).

⁹ Prim. tudi naslednji stavek: “Ministri pozivajo k povečani mobilnosti na doktorski in podoktorski ravni in spodbujajo udeležene ustanove, da povečajo sodelovanje v doktorskem študiju in pri usposabljanju mladih raziskovalcev. [...] Ministri na koncu izjavljajo, da naj mreže na doktorski ravni dobijo podporo za vzpodbujanje razvoja odličnosti in da postanejo eden izmed razpoznavnih znakov kakovosti Evropskega visokošolskega prostora.” (Berlin Communiqué, 2003)

¹⁰ “Komisija podpira bolonjski proces, vključno z razširitvijo na raven doktorskega usposabljanja, ter z zanimanjem spremlja potekajoče eksperimente z dualnimi doktorati ali pa doktorati ob skupnem mentorstvu. Poudarja tudi potrebo, da se obetajoče doktorske kandidate v večjem obsegu usposablja v perspektivi interdisciplinarnega dela.” (Commission..., 2003-a/feb, str. 20) – V tem sporočilu se nahaja tudi zgovorna primerjava z ZDA: “Za primerjavo: v ZDA je preko 4000 visokošolskih ustanov, med njimi jih 550 podeljuje doktorate in 125 se jih istoveti z ‘raziskovalnimi univerzami’. Od teh jih okrog 50 računa na levji delež ameriških akademskih raziskovalnih zmoglosti, javnega financiranja v podporo univerzitetnega raziskovanja ter nacionalnih Nobelovih nagrad za znanost.” (Commission..., 2003-a/feb, str. 5, op. 9).

¹¹ “Najnovejši doktorski programi prinašajo spodbude za povečanje zaposljivosti raziskovalcev s tem, da v usposabljanje vključujejo tako ključne veščine (npr. usposabljanje v raziskovalnih veščinah in tehnikah) kot širše z zaposlovanjem povezane veščine (npr. raziskovalni menedžment, komunikacijske veščine, mreženje in delo v skupinah), da bi tako odgovorili na spreminjajoče se zahteve, ki se zastavljajo v negotovem in odprtem zaposlitvenem trgu. [...] Takšen razvoj bo vplival na strukturo usposabljanja raziskovalcev ter na poti, po katerih bi bilo takšno usposabljanje lahko obravnavano v razpravah povezanih z bolonjskim procesom in razvojem evropskega visokošolskega prostora. Ko bodo ministri za visoko šolstvo obravnavali naslednjo fazo [t.j. v Berlinu], bi lahko doktorske programe povezali z bolonjskim procesom na bolj proaktiven način. To je še toliko bolj pomembno, ker je vzpostavitev evropskega raziskovalnega prostora povezana z ambicioznim rokom do leta 2010, zato je bistveno, da obravnavamo ta dva procesa skupaj.” (Commission..., 2003-b/jul, str. 14).

¹² Verjetno je bil tretji cikel razumljen prej “akademsko” kot “nacionalno”. Toda bolj, ko tretja stopnja postaja relevantna za trg dela in ekonomijo, bolj nujno postaja “koncertiranje” doktorskega študija med evropskimi državami.

‘evropskega doktorata’, pa tudi s priznavanjem doktorskih stopenj v Evropi tako za namene akademske kariere kot tudi karier v raziskovanju in razvoju.

Graška deklaracija EUA (končna verzija, 4. julij 2003) vsebuje tudi razdelek o “Raziskovanju kot integralnem delu visokega šolstva”. To je tema, ki ima več dimenzij. Najprej, (vsaj) od časov *Magna Charta Universitatum* (1988) evropske univerze zaznavajo poudarjanje njihove *raziskovalne* funkcije za zelo pomembno; tako stališče je bilo pogosto reakcija na nižajoča se javna sredstva za raziskovanje. Na makro ravni je bila bolonjska zamisel iniciativa, ki je prišla z nacionalnih ministrstev, pri čemer ne gre pozabiti, da Evropska komisija ni imela neposrednih pristojnosti na področju visokega šolstva (*princip subsidiarnosti*). Toda Komisija je spočela zamisel “evropskega raziskovalnega prostora” (ERA). Le nekaj let po tem, ko se je rodila bolonjska ideja, je postalo jasno, da se morata evropski visokošolski kot tudi raziskovalni prostor povezati, če resnično merita na kakšen uspeh. Na tej točki pa je bilo nujno potrebno tudi problematiko evropskih doktoratov zastaviti v smeri novih detajlov.

Graška deklaracija je vidno izpostavila “integralno povezavo med visokim šolstvom in raziskovanjem” kot “osrednjo za evropsko visoko šolstvo” in kot tisto, “ki definira prihodnost evropskih univerz”, zatem pa je odprto pozvala: “Vlade bi se morale zavedati te interakcije in bi morale promovirati tesnejše povezave med evropskim visokošolskim ter raziskovalnim prostorom kot sredstvi za krepitev evropske sposobnosti za raziskovanje ter za izboljšanje kakovosti in privlačnosti evropskega visokega šolstva. Zato bi morali v celoti priznati doktorsko stopnjo za tretji ‘cikel’ v bolonjskem procesu. Univerze morajo nadaljevati s pritiskom glede raziskovalno vodenega poučevanja in učenja na evropskih univerzah. Diplomanti vseh ravni morajo imeti izkušnjo z raziskovalnim okoljem in na raziskovanju utemeljenem izpopolnjevanju, da bi lahko zadovoljili potrebe Evrope kot družbe znanja” (Graz Declaration, 2003, par. 9). Naslednji odstavek še dodaja: “Različnost univerz po Evropi omogoča velik potencial za uspešno sodelovanje, ki temelji na različnih interesih, poslanstvih in prednostih. Izboljšanje evropskega sodelovanja in povečevanja mobilnosti na doktorski in poddoktorski ravni je bistveno, na primer s pospeševanjem skupnih doktorskih programov [*Joint Doctoral programmes*] kot še enega sredstva za povezovanje evropskega visokošolskega ter raziskovalnega prostora.” (Graz Declaration, 2003, tč. 10)

Na drugi strani se je tik pred berlinsko konferenco pojavilo še eno novo sporočilo Komisije (*Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*), ki je še okrepilo razmišljanja v smeri ‘doktorskih šol’: “Glavna prioriteta bodo podiplomske / doktorske šole in mreže evropskega in svetovnega kalibra, in sicer v njihovi dvojni funkciji kot vrha visokega šolstva in kot prvega kariernega obdobja za raziskovalce. Komisija bo proučila možnosti za zagotavljanje večje podpore takim šolam in njihovim študentom/raziskovalcem, če bodo dosegali določene kriterije kot so kritična masa, interdisciplinarnost, močna evropska razsežnost, podpora regionalnih/nacionalnih oblasti in neposredna vključenost industrije, identificirana in napovedana področja odličnosti. Posebna pomoč je mogoče pričakovati za skupne oziroma ‘evropske’ doktorate in za zagotavljanje kakovosti oziroma akreditacijo na doktorski ravni” (Commission..., 2005, str. 11-12).¹³

¹³ Tudi naslednje sporočilo (omenjeno že v uvodnem delu) v zvezi z evropskimi univerzami, sprejeto leto dni po Bergenu, je zanimivo; npr.: “Delo v okviru bolonjskega procesa uvaja približevanje na področju strukture in dolžine diplomskih programov, vendar to samo po sebi ne bo ustvarilo pogojev za večjo meduniverzitetno mobilnost. Veliko truda bo potrebno, da bi uresničili temeljne bolonjske reforme do leta 2010 v vseh državah EU: primerljive kvalifikacije (višješolska izobrazba [*short cycle*], diploma [*Bachelor*], magisterij, doktorat), fiksibilni, posodobljeni učni načrti na vseh ravneh, ki ustrezajo potrebam delovnega trga in zanesljivi sistemi

2.2 Obravnavanje "tretjega cikla"

Graški sklepi EUA o doktorskem študiju v Evropi so bili na eni strani ambiciozen rezultat prejšnjih razprav, po drugi strani pa so razločno odmevali v Bergenskem komuniqueju. Na podlagi takšnega proaktivnega stališča o vprašanih doktorskega študija je EUA izoblikovala svoj razvojno koncipirani *Doctoral Programmes Project* (DPP; 2004-2005), ki ga je Evropska komisija nato podprla v Socrates programu. Glavni cilj projekta je bil, prispevati k razpravi o raziskovalnem usposabljanju v evropskem visokošolskem in raziskovalnem prostoru. DPP je bil prvi organiziran poskus tako znotraj bolonjskega kot tudi lizbonskega procesa, da bi naredili bolj podroben vpogled v obstoječe doktorske programe ter obenem preverili, če in kako bi lahko njihovo strukturo, funkcije in kakovost okrepili tako, da bi bolj uspešno odgovorili na različne do tedaj ugotovljene izzive.

Univerze so bile izbrane na podlagi javnega razpisa med članicami EUA. Skupina 49 univerz (med njimi tudi ljubljanska) iz 25 držav je bila izbrana izmed 143 prijav z univerz, ki izvajajo doktorske programe v 32 državah. Oblikovanih je bilo šest tematskih mrež, usmerjene pa so bile na naslednja prednostna področja:

- 1) *Struktura in organizacija*
- 2) *Financiranje doktorskih programov*
- 3) *Kvaliteta doktorskih programov*
- 4) *Inovativne prakse za doktorske programe*
- 5) *Vse teme (kontrolna skupina)*
- 6) *mreža mrež – skupni programi*

V okviru DPP sta bili organizirani dve konferenci, ki naj bi predvsem omogočili prostor za razpravo o potekajočem projektne delu oziroma o preliminarnih ugotovitvah: *Research Training as a Key to a Europe of Knowledge* (Maastricht, Nizozemska, 28.-30. oktober 2004), ter *Bologna Seminar on Doctoral programmes* (Salzburg, Avstrija, 3.-5. februar 2005; seminar so skupaj organizirali avstrijsko Ministrstvo za šolstvo, znanost in kulturo, nemško zvezno Ministrstvo za šolstvo in raziskovanje ter EUA). Salzburško konferenco je BFUG¹⁴ uvrstila na seznam t.i. "uradnih bolonjskih nadaljevalnih seminarjev" za obdobje 2003-2005, tako da so imeli njeni sklepi pomemben vpliv na bergenski ministrski konferenci maja 2005.

Salzburški *Seminar o doktorskih programih* je proizvedel kar dolg seznam sklepov in priporočil. Ta seznam sicer ni zadovoljil vsakega udeleženca, bil pa je *prvi skupni strateški dokument o evropskih doktoratih*, ki so ga oblikovali predstavniki visokošolskih zavodov sami. *Sklepi in priporočila* (Conclusions..., 2005) seminarja so bolonjsko in lizbonsko strategijo vzeli zares ter na samem začetku poudarili nujnost izboljšanja raziskovalnega usposabljanja oziroma razvoja raziskovalnih karier "ter potrebo, da se poveča število visoko kvalificiranih diplomantov in dobro usposobljenih raziskovalcev". Na drugi strani dokument povzema, "da pomeni raziskovalno usposabljanje osrednje poslanstvo univerz po vsej

zagotavljanja kakovosti. [...] Na evropski ravni je treba odličnost na podiplomski/doktorski ravni podpirati z mreženjem tistih, ki izpolnjujejo ključna merila: kritična masa, trans- in interdisciplinarnost, izrazita evropska dimenzija, podpora s strani javnih organov in podjetij, opredeljena in priznana področja odličnosti, zagotavljanje možnosti na podoktorski ravni, zagotavljanje primerne kakovosti itd." (Commission..., 2006, str. 5 in 9)

¹⁴ *Bologna Follow-up Group*, "skupščina bolonjskega procesa", najvišje telo v obdobju med dvema ministrskima konferencama, ki zaseda približno tri do štirikrat letno. Bolj operativno telo BFUG je *BFUG Board*, poleg tega pa za tehnično vodenje procesa od leta 2003 skrbi *Bologna Secretariat*, ki ga formirajo v državi, ki gosti naslednjo ministrsko konferenco.

Evropi”. Njegov osrednji del prinaša “deset temeljnih načel” o doktorskem izobraževanju v EHEA, ki so pravzaprav sinteza mnogih poprejšnjih razprav ter izhodiščna referenca vseh kasnejših. Zaradi pomembnosti jih navajamo v celoti (po: Conclusions..., 2005).

- i. Osrednja komponenta doktorskega usposabljanja je napredovanje znanja na podlagi izvirnega raziskovanja. Obenem se priznava, da mora doktorsko usposabljanje vse bolj zadovoljevati takšen trg zaposlovanja, ki je širši od zgolj akademskega.*
- ii. Vključevanje v institucionalne strategije in politike: univerze kot institucije morajo prevzeti odgovornost za zagotavljanje tega, da so doktorski programi in raziskovalno usposabljanje, ki jih ponujajo, pripravljeni tako, da ustrezajo novim izzivom in vključujejo primerne priložnosti za razvoj profesionalne kariere.*
- iii. Pomembnost različnosti: bogata različnost doktorskih programov v Evropi – vključno s skupnimi doktorati – je prednost, ki jo je treba podkrepiti s kakovostjo in tehtno prakso.*
- iv. Doktorski kandidati kot raziskovalci v zgodnjem obdobju: priznati jih je treba – s sorazmernimi pravicami – kot profesionalce s ključnim prispevkom pri ustvarjanju novega znanja.*
- v. Ključna vloga mentorstva [supervision] in ocenjevanja [assessment]: ko gre za posamezne doktorske kandidate, je treba ureditev mentorstva in ocenjevanja utemeljiti na transparentnem pogodbenem ogrodju deljene odgovornosti med doktorskimi kandidati, mentorji ter institucijo (kjer je to primerno, pa tudi drugimi partnerji).*
- vi. Doseganje kritične mase: doktorski programi si morajo prizadevati, da dosežejo kritično maso, približati pa se morajo tudi različnim inovativnim praksam, ki se uvajajo po univerzah po vsej Evropi, ter pri tem upoštevati, da so lahko v različnih kontekstih, tako v večjih kot v manjših evropskih deželah, primerne različne rešitve. To velja v vsem obsegu od podiplomskih šol na večjih univerzah do mednarodnega, nacionalnega in regionalnega sodelovanja med univerzami.*
- vii. Trajanje: doktorski programi morajo potekati v primernem časovnem trajanju (tri do štiri leta rednega študija [full-time] kot pravilo).*
- viii. Pospesevanje inovativnih struktur: odgovarjanje na izzive interdisciplinarnega usposabljanja ter razvoj prenosljivih veščin [transferable skills].*
- ix. Povečanje mobilnosti: doktorski programi si morajo prizadevati, da ponudijo geografsko kot tudi interdisciplinarno in medsektorsko mobilnost ter mednarodno sodelovanje v skupnih ogrodjih za sodelovanje med univerzami in drugimi partnerji.*
- x. Zagotovitev primerne financiranja: razvoj kakovostnih doktorskih programov in uspešno individualno dokončanje doktorskega študija zahteva primerno in trajnostno financiranje.*

Na tej podlagi je salzburški seminar pripravil še dvojje posebnih priporočil, naslovljenih na BFUG s pobudo, da ju upoštevajo pri pripravi osnutka Bergenskega komunikeja (priprava prvega osnutka se je pričela prav v tem času) oziroma:

- “- da deset načel, ki so bila očrtana zgoraj, daje podlago za nadaljnje delo BFUG ter tako prispeva k oblikovanju osnutka Bergenskega komunikeja;*
- da ministri v Bergenu nato pozovejo EUA ter njene članice, da v okviru pristojnosti BFUG pripravijo poročilo o nadaljnjem razvoju teh načel, ki naj bo predstavljeno ministrom leta 2007” (Conclusions..., 2005).*

2.3 Bergen in doktorski študij

V Bergenu so ministri sprejeli “splošno ogrodje kvalifikacij v EHEA, ki ga sestavljajo tri glavna študijska obdobja [*cycles*]”.¹⁵ V posebnem razdelku komunikeja so ponovno potrdili temeljno povezavo med visokim šolstvom in raziskovanjem: “Podčrtujemo pomen visokega šolstva v nadaljnji krepitvi raziskovanja ter pomen raziskovanja v krepitvi visokega šolstva za ekonomski in kulturni razvoj naših družb ter za družbeno kohezijo. Opozarjamo, da se naporov za uvedbo strukturnih sprememb in izboljšanja kakovosti poučevanja ne bi smelo odtegniti od naporov za okrepitev raziskovanja in inovativnosti. Zato poudarjamo pomen raziskovanja in raziskovalnega usposabljanja pri vzdrževanju in izboljšanju kakovosti ter pri stopnjevanju konkurenčnosti in privlačnosti EHEA. V pričakovanju, da dosežemo boljše rezultate, priznavamo potrebo po povečanju sinergije med visokošolskim sektorjem ter drugimi raziskovalnimi sektorji v vseh naših državah ter med EHEA in evropskim raziskovalnim prostorom.” (Bergen Communiqué, 2005).

Naslednji odstavek pa se neposredno nanaša na *doktorsko izobraževanje*: “Da bi te cilje dosegli, je treba kvalifikacije na doktorski ravni ob uporabi načela obravnavanja izidov [*outcomes-based approach*] v celoti uvrstiti v splošno ogrodje kvalifikacij v EHEA. Bistvena sestavina doktorskega usposabljanja je napredovanje znanja po poti izvirnega raziskovanja. Ob upoštevanju potrebe po strukturiranih doktorskih programih ter potrebe po razvidnem nadzoru in ocenitvi beležimo, da bi normalna delovna obremenitev v tretjem glavnem študijskem obdobju v večini držav ustrezala 3-4 letom rednega študija. Pozivamo univerze, da zagotovijo, da njihovi doktorski programi promovirajo interdisciplinarno usposabljanje in razvoj prenosljivih veščin ter se tako približajo potrebam širšega zaposlitvenega trga. Doseči moramo splošno povečanje števila doktorskih kandidatov, ki se znotraj EHEA odločajo za raziskovalne kariere. Udeležence programov tretjega glavnega študijskega obdobja smatramo obenem kot študente in kot mlade raziskovalce. Skupini za spremljanje [t.j. BFUG] nalagamo, da Evropsko združenje univerz [t.j. EUA] skupaj z drugimi zainteresiranimi partnerji v okviru pristojnosti Skupine za spremljanje povabi k pripravi poročila o nadaljnjem razvoju temeljnih načel doktorskih programov, ki naj bo ministrom predstavljeno leta 2007. Prevelikemu reguliranju doktorskih programov se je treba izogniti.” (Bergen Communiqué, 2005).

¹⁵ Podrobna analiza dokumenta *A Framework of Qualifications of the EHEA* (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005) je zunaj osrednjega toka tega prispevka; nekaj ključnih točk pa je na tem mestu vendarle potrebno navesti: “Identifikacija študijev prvega in drugega cikla v okviru Bolonjske deklaracije (1999) je bila prvi korak k razvoju splošnega ogrodja kvalifikacij za evropski visokošolski prostor (EHEA). [...] Naslednje korake je prineslo več nacionalnih in mednarodnih pobud, vključno z razvojem ‘Dublinskih deskriptorjev’ (pobuda *Joint Quality Initiative – JQI*) ter t.im. TEEP (*Trans-European Evaluation Project*) in Tuning projektov, poleg tega pa še razvoj nacionalnih ogrodij kvalifikacij, npr. na Danskem, Irskem in v Združenem kraljestvu” (tč. 11, 12). “Učinkovito splošno ogrodje kvalifikacij za EHEA je potrebno iz več razlogov. Predvsem bi moralo pomagati, da bi v bolonjskemu procesu z razvojem skupnih osnov za razumevanje visokošolskih sistemov in kvalifikacij, ki jih obsegajo, vzpostavili resnično transparentnost med obstoječimi evropskimi visokošolskimi sistemi. To bi moralo izboljšati priznavanje tujih kvalifikacij, okrepiti mobilnost in posodobiti vrednotenje poverilnic [*credential evaluation*, npr. diplom]. Splošno ogrodje naj bi tudi zagotovilo smernice tistim državam, ki razvijajo lastna nacionalna ogrodja. Ne nazadnje, ogrodje vzpostavlja kontekst za učinkovito zagotavljanje kakovosti” (tč. 15). Dokument predlaga delitev ogrodja na tri glavne “cikle” in omenja tudi “[k]valifikacije tretjega cikla (visokega šolstva)” (tč. 102). Naslanjajoč se na *Dublinske deskriptorje* opredeljuje seznam *deskriptorjev tretjega cikla* (tč. 112) ter še navaja da “[k]valifikacije tretjega cikla nimajo nujno kreditov, ki bi bili z njimi povezani” (tč. 119). – Na koncu je pomembno dodati, da je bil ta dokument dokončan še pred salzburškim seminarjem februarja 2005.

Proti koncu leta 2005 je BFUG potrdila okvirno vsebino poročila o nadaljnjem razvoju temeljnih načel za doktorske programe, ki naj bi ga pripravila EUA skupaj s partnerji, poleg tega pa je v delovni načrt za obdobje 2005-2006 umestila poseben bolonjski seminar o doktorskem izobraževanju. Ta seminar so kot nadaljevanje dela v DPP ter salzburškega seminarja iz leta 2005 organizirali EUA, francosko Ministrstvo za izobraževanje ter Univerza Sophia Antipolis v Nici, potekal pa je od 7. do 9. decembra 2006. S preko 400 udeleženci je bil to doslej daleč največji "uradni bolonjski nadaljevalni seminar" (običajna udeležba je okrog 150), kar je prepričljiv dokaz, kako zelo pomembno je danes to vprašanje za visokošolske zavode po vsej Evropi. Seminar je bil priložnost za informacijo o napredku in ugotovitvah pri pripravi poročila, ki bo v končni obliki predstavljeno v Londonu maja 2007; poleg tega so udeleženci v sedmih delovnih skupinah obravnavali vrsto tem, ob zaključku pa je bil pripravljen predlog sklepov (Draft Conclusions..., 2006), ki je bil zamišljen kot korak naprej od salzburških "desetih temeljnih načel". Med splošnimi ugotovitvami so opazni zlasti naslednji sklepi:

- "Doktorskih programov se ne sme obravnavati izolirano, ampak v razmerju do implementacije treh bolonjskih ciklov kot celote. [...]"
- Problematika zaposlovanja [...] kot tudi individualne in družbene potrebe glede vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja, delujejo kot katalizatorji pri razvoju novih programov. [...]"
- [V]prašanja *internacionalizacije in mobilnosti na področju doktorskega izobraževanja so središčna za institucionalni strateški razvoj.*
- *Večjo pozornost je treba nameniti socialni razsežnosti tretjega cikla.* [...]"
- *Potreba po večjem in ciljnem investiranju v tretji cikel je jasna in obravnavati jo je treba kot nujno zadevo. Ne bi pa smeli pozabiti, da to implicira tudi investiranje v prva dva cikla. Drugi cikel (master) še zlasti ne sme biti prepuščen zgolj kapricam 'tržnih sil'.*" (Draft Conclusions..., 2006)

Sklepi s seminarja v Nici se bodo nedvomno izrazili v *Poročilu* EUA o doktorskem izobraževanju za leto 2007, vsaj posredno pa bodo gotovo vplivali tudi na oblikovanje Londonskega komunikeja. Na tej točki prehajamo iz zgodovine v sedanost – in prihodnost prepustimo prihodnosti. Zato pa je tu pravo mesto, da se nekoliko posvetimo še nekaterim specifičnim vsebinskim vprašanjem, ki so odmevala v razpravah zadnjega leta ali dveh.

Pred tem si zastavimo le še eno splošno vprašanje: *ali so na področju doktorskega študija po bergenski konferenci opazni kakršnikoli novi trendi?* Za to vprašanje je ob času, ko nastaja ta prispevek, sicer še nekoliko (pre)zgodaj – v pripravah na majsko londonsko konferenco 2007 pravkar nastaja serija poročil, iz katerih bo mogoče lažje strniti odgovore na to vprašanje. Zaenkrat je na razpolago le kratko *predhodno poročilo* o rezultatih v raziskavi *Trends 5*,¹⁶ ki pa že vsebuje nekaj zanimivih pokazateljev. Tako je v vzorcu skoraj 1000 evropskih univerz polovica respondentov (50%) odgovorila, da na doktorskem študiju ob individualnem mentorstvu (že) ponujajo tudi organizirane kurze, dobra četrtina (27%) pa jih že uporablja tudi kreditni sistem. Le še dobra petina evropskih univerz (22%) izvaja doktorski študij samo s pomočjo individualnega mentorstva, skoraj tretjina (30%) pa je doslej vzpostavila neko obliko "doktorskih šol". Prav tako so zanimivi odgovori na vprašanje, kako se spreminjajo institucionalna poslanstva v razmerju na odnos med poučevanjem ("pedagoškim delom") in raziskovanjem: 57% respondentov pripisuje večji pomen raziskovanju, samo 12% poučevanju, 29% pa ohranja status quo.

¹⁶ Kot doslej ga pripravlja EUA; predstavljeno je bilo decembra 2006 v Nici.

3. “Bolonjska arhitektura doktoratov”: ključne teme v novejših razpravah

Vse tisto, kar se je pred kakim desetletjem poudarjalo pri visokošolskem študiju prvega in drugega študijskega obdobja, se v sedanjih razpravah o doktorskem študiju na nekoliko prilagojeni način ponavlja: *evropske različnosti* v strukturah, trajanju, organizaciji, sprejemnih pogojih ter statusu doktorskih kandidatov in/ali mladih raziskovalcev so teme, ki privlačijo največ pozornosti in pri katerih iskanje rešitev zaradi različnih tradicij ter posebnosti nacionalnih in institucionalnih kontekstov resnično ni lahka.

Videti je, da je *različnost na področju doktorskega študija celo večja od tiste na prejšnjih dveh ravneh študija*; znatne razlike niso bile zabeležene le *med* nacionalnimi sistemi doktorskega izobraževanja in usposabljanja, pač pa tudi *znotraj* institucij. Ne nazadnje, znatne razlike se pojavljajo tudi *med* različnimi študijskimi in raziskovalnimi področji. Strukture in organizacija doktorskega študija npr. na področju medicine je lahko v posameznih točkah bistveno drugačna, če jo primerjamo npr. s področjem humanističnih ved. Te razlike so lahko celo večje od razlik, ki jih prispevajo posebnosti nacionalnih sistemov. Pri tem predmet razmisleka ne bi smele biti te razlike same na sebi, pač pa vprašanje, kdaj so »normalna« posledica različnih področnih metodologij in epistemologij, kdaj pa so lahko resna ovira za sodelovanje, povezovanje in kakovost.

Zgodovina evropskih univerz pokaže, da je bil doktorski študij vedno zelo pomemben del univerzitetne identitete, ohranjanja in celo preživetja.¹⁷ Povsod po Evropi je vsaj od 19. stoletja postajala pri teh vprašanjih vse bolj vplivna *država*, predvsem z zakonodajo in mehanizmi urejevanja univerz in študija na njih. V tej tradiciji je bila dosežena nova raven v desetletjih neposredno po drugi svetovni vojni; simbolično to obdobje zaznamuje leto 1968, empirično pa nanj opozarja nezaustavljivi razvoj masovnega študija (sprva na prvi stopnji). Ob tem izpostavljajo vprašanja novejšega razvoja visokega šolstva nekaj osrednjih dihotomij. Na eni strani je to lahko *dihotomija kakovosti in masovnosti*, na drugi *dihotomija avtonomije in centralizacije* itd. Na tem ozadju se lahko zastavljajo nadaljnja zanimiva vprašanja, npr: ali masovni doktorski študij zahteva več centraliziranosti ali več avtonomije? Ob njih se v sedanjih razpravah postopoma razjasnjuje slika o tem, *kaj evropske univerze dejansko počnejo* na tem področju in *kaj bi lahko bile priporočljive skupne orientacije oziroma politike*, ki bi prispevale k “koncertiranju” doktorskega študija za nastajajočo EHEA. Nadaljevanje je namenjeno predvsem povzemanju novejših razprav o teh vprašanjih.

3.1 Struktura in organizacija doktorskega študija: doktorsko izobraževanje

Soočeni z izzivi zadnjega desetletja ali dveh se tradicionalni doktorski študij – prej prepuščen individualnemu mentorstvu – postopoma spreminja v “strukturirano” *doktorsko izobraževanje*. Namesto – ali pa vsaj vzporedno s še vedno obstoječim individualnim (oziroma Humboldtovim) modelom “*mojster – pomočnik*”, ki je bil bolj ali manj prost vseh formalnih struktur in pravil ter prepuščen v presojo posameznih akademskih ekspertov, so univerze v novejšem času pričele izvajati *doktorske programe* ter uvajati podrobna pravila o študiju v teh programih. Kot je res, da obrat k doktorskem izobraževanju lahko prinese tudi “temne strani” (odtod se napaja opozicija dokorskemu izobraževanju, ki je opazna znotraj tradicionalnih akademskih prostorov), pa v nasprotju do tradicionalnega “avtonomnega” doktorskega študija ponuja tudi očitne prednosti, še zlasti takrat, ko gre za *transparentnost*:

¹⁷ Prim. npr. Rüegg, Vol. 1, str. 144-148 (srednji vek), Vol. 2, str. 355-363 (“zgodnja moderna Evropa”).

transparentnost v zvezi s sprejemnimi kriteriji, svetovanjem in vodenjem, statusom kandidata, študijskimi zahtevami, vključno z individualnim raziskovanjem, evalvacijo in ocenjevanjem, financiranjem, uspešnostjo in kakovost programov itd.

3.1.1 Omenjeni obrat najprej zahteva vsaj minimalno *skupno definicijo doktorata*. Po nekem avstralskem primeru, ki ga navaja Stuart Powell (Powell, 2006), “doktorska stopnja priznava znaten izviren prispevek k znanju v obliki novega znanja ali pomembne in izvirne adaptacije, aplikacije in interpretacije obstoječega znanja”. Na podoben način se oblikuje konsenz tudi v Evropi: ključna komponenta doktorskega usposabljanja je *napredovanje znanja na podlagi izvirnega raziskovanja* (prvo od “desetih temeljnih načel” iz Salzburga; gl. zgoraj).

To je seveda zelo široka definicija, a vendarle dovolj, da vzpostavi ključno *razliko v razmerju do prvega in drugega cikla v visokem šolstvu*. “Od tod prihaja splošno vprašanje, ali naj se pri tretjem ciklu poskuša vzpostaviti harmonizacija v istem obsegu kot na *Bachelor* in *Masters* ravneh izobraževanja” (EUA, 2005, p. 12). Znotraj bolonjskega procesa so dobro opazni *pomisleki, da ne bi preregulirali doktorskega študija*.¹⁸ V (še zlasti kontinentalnem) evropskem visokem šolstvu, ki se je razvilo v strogi tradiciji državne regulative, sta prvi in pogosto tudi drugi visokošolski cikel zakonsko opredeljena do številnih detajlov. Ti pomisleki govorijo o sovpadajoči nelagodnost vlad *in* univerz: z regulacijami se ne sme zaiti predaleč v “mehko tkivo” doktorskega študija, da ne bi izgubili “spontane” kakovosti (na račun sistemske rigidnosti, ki jo regulacija pogosto prinaša s seboj) kot tudi tradicionalne in za raziskovanje nujne institucionalne avtonomije. Očitno drži teza, da ni mogoče obravnavati doktorskega študija na isti način kot študij prvega in drugega cikla.

To pa vendarle še ne pomeni, da izboljšanje doktorskega študija in njegovo “koncertiranje” za EHEA ne zahteva nikakršnega “*skupnega ogrodja*” – in torej tudi skupnih pravil o tem. Obstoji več kot razvidna potreba po takšnem ogrodju, ki pa ga ni mogoče kar “kopirati in prilepiti” iz prejšnjih dveh ciklov. Splošno ogrodja za kvalifikacije v EHEA¹⁹ kot tudi (obstoječa) nacionalna ogrodja kvalifikacij že vsebujejo dokaj podrobne opredelitve doktorskega študija, ki zdaj prostovoljno vstopajo v nacionalne zakonodaje. Na drugi strani pa institucionalne prakse kažejo, da nekatere univerze v medsebojni interakciji vse bolj razvijajo pravila, postopke ter kodekse v smeri, ki služi vzpostavljanju nekakšnega “skupnega imenovalca”. Kar nekaj tem je, ki so že dokaj blizu tega, da bi se jih lahko predstavilo kot “sporazum” o strukturah doktorskega izobraževanja v EHEA.

¹⁸ “Prevelikemu reguliranju doktorskih programov se je treba izogniti.” (Bergen Communiqué, 2005)

¹⁹ V tem oziru so *Dublinski deskriptorji* (december 2004), vključeni v bergenski *Framework for Qualifications of the EHEA*, eden izmed bolj pomembnih dosedanjih evropskih dokumentov, ki ponuja “generične izkaze o tipičnih pričakovanjih o dosežkih in sposobnostih, povezanih s kvalifikacijami, ki označujejo dokončanje vsakega od bolonjskih ciklov” (Bologna Working Group..., 2005, str. 65), in torej tudi tretjega cikla: “Kvalifikacije, ki pomenijo dokončanje *tretjega študijskega obdobja*, se podelijo študentom, ki:

- > dokažejo sistematično razumevanje študijskega področja in vrhunsko obvladanje z njim povezanih raziskovalnih spretnosti in metod;
- > dokažejo zmožnost za postavitev, oblikovanje, izvajanje in prirejanje obsežnejšega raziskovalnega procesa ob študijski integriteti;
- > so z izvirnim raziskovanjem ustvarili prispevek, ki ob razvijanju obsežnega dela širi meje znanja, posamezni deli pa si zaslužijo objavo na nacionalni ali mednarodni ravni;
- > so sposobni kritično analizirati, evalvirati in sintetizirati nove in kompleksne ideje;
- > se lahko o svojem ekspertnem področju sporazumevajo s svojimi kolegi, širšo znanstveno skupnostjo in družbo nasploh;
- > od katerih se lahko pričakuje, da bodo v akademskih in strokovnih okoljih znali pospeševati tehnološki, socialni ali kulturni napredek družbe, utemeljene na znanju.” (Ibid., p. 68-69; prim. tudi Zgaga, 2004, str. 337)

3.1.2 Na površju zdaj potekajočih razprav ni nobene teme, ki bi bila deležna širše publicitete kot je *trajanje doktorskega študija*. Pri tem pa je pomembno – nič manj kot pri študiju na prejšnjih stopnjah - razlikovati med trajanjem (dolžino) programa ter dejanskim povprečnim časom, ki je potreben za dokončanje doktorskega študija. Videti je, da je trajanje že “standardizirano”: sledeč desetim salzburškim načelom je 45 ministrov v Bergenu ugotovilo, “da normalna delovna obremenitev tretjega cikla v večini držav ustreza 3 do 4 letom rednega [full time] študija” (Bergen Communiqué, 2005). Seveda pa danes *povprečni čas za dokončanje študija* znatno niha od države do države, od univerze do univerze in od kandidata do kandidata. Na to vplivajo številni drugi dejavniki, ki nimajo nujno neposredne zveze s trajanjem (oz. dolžino) programa. Razlike, kadar niso pogojeno individualno, so največkrat odvisne od sistemskih posebnosti in od metodologije računanja časa študija (tj. redni in izredni študij).²⁰ Obstojijo tako razlike med različnimi disciplinami kot tudi med različnimi akademskimi ali pa zakonodajnimi tradicijami v posameznih državah. Povečano sodelovanje in mobilnost (npr. skupni doktorati) bodo prav gotovo vodili v smeri bolj “koncertirane” dolžine študija in še drugih strukturnih elementov – ali pa bosta sodelovanje in mobilnost usihala.

3.1.3 Veliko polemik je bilo o delovni *obremenitvi* in *uporabi ECTS v tretjem ciklu*. Konsenzualnih rešitev o tem doslej ni bilo; glede na predhodne rezultate v raziskavi *Trends 5*, ki so jih sporočili na seminarju v Nici decembra 2006, pa je opazen presenetljivo visok delež ustanov, ki uporabljajo kreditni sistem tudi v doktorskih programih (27%).²¹ Polemiko o ECTS v tretjem ciklu bi bilo morda mogoče razložiti tudi v kontekstu najpogostejših *napak* pri implementaciji ECTS na prejšnjih dveh ciklih: v načelu na doktorskem študiju namreč ni “predavanj”, ki bi jih bilo mogoče “preračunati” v kredite tretjega cikla. Zakaj bi torej imeli kreditni sistem? Ne glede na to pa delovna obremenitev doktorskih študentov v tretjem ciklu ni (ali vsak ne bi smela biti) nič misterioznega, tako da bi bila ideja o “kreditiranju” študentovega oziroma kandidatovega dela, še zlasti v primeru, ko so deskriptorji ravni opisani eksplicitno in jasno – lahko v pomoč tudi tu. Gotovo bi lahko prispevala k transparentnosti. (Morda pa je problem prav v tem?) Razume se, da v tej točki postane še bolj jasno, zakaj rešitve, ki izhajajo iz prvega in drugega cikla, ni mogoče preprosto kopirati tudi na to področje. Znatno raziskovalno usposabljanje in izvirne raziskovalne izkušnje uvajajo pomemben razloček do pretežno “učnih izkušenj” v prejšnjih ciklih.²²

3.1.4 Jasne definicije o naravi, namenu in glavnih strukturah doktorata pomembno prispevajo k *transparentnosti študija na katerikoli stopnji*, ki je dominantna poteza sedanjega evropskega “koncertiranja” visokega šolstva. Toda strategije in poslanstva se ne morejo osredotočati samo na transparentnost, pač pa tudi na vprašanja t.im. *tekmovanja* in *odličnosti* v visokem šolstvu. To res ni omejeno samo na tretji cikel, zato pa je toliko bolj pomembno, da se poudari, da v sodobnem času doktorski študij ne more potekati prav za “vsakim akademskim vogalom” in sledeč tradicionalnemu modelu “mojster – pomočnik” (ali pa celo “gospodar – hlapec”). Kar nekaj študij o teh temah ter nekateri sprejeti strateški dokumenti opozarjajo, da *postaja doseganje kritične mase t.im. podiplomskih, doktorskih oziroma raziskovalnih “šol” odločilni faktor za uspeh v prihodnosti*.

²⁰ Pripomnimo, da ta dva slovenska izraza konceptualno ne odražata povsem iste vsebine, ki jo vsebujeta angleška izraza *full time* oziroma *part time*. Pravzaprav jo tudi jezikovno ne izražata.

²¹ Ta delež znaša na prvi stopnji zdaj 66%, ko gre za akumulacijo, in 75%, ko gre za transfer; leta 2003 pa sta bila ta deleža 50% oz. 68%, medtem ko se to vprašanje za tretjo stopnjo takrat sploh še ni zastavljalo.

²² Vsekakor pa prvi in drugi cikel ne bi smela biti razumljena kot študijski obdobji brez vsakega raziskovalnega usposabljanja oziroma izkušenj in kar imajo – kot je videti – nekateri “bolonjski interpreti” na umu. Prav nasprotno!

Doktorskih “šol” pa nikakor ne bi smeli razumeti kot nekakšne “sholarizacije” oziroma “pedagogizacije” raziskovalnega usposabljanja; kolikor bi temu bilo (ali je) tako, bi ustanove in akademska javnost nasploh temu res morale nasprotovati. Niti dodiplomsko niti podiplomsko in/ali doktorsko izobraževanje ne bi smelo postati rutinizirano in plitvo, še zlasti ne ob sklicevanju na bolonjske in/ali lizbonske strategije. *Doktorske šole*²³ imajo mnoge prednosti, o katerih se pri nas še vse premalo razmišlja. Vzpodbujajo pomembno povečanje kritične mase, tako glede števila kandidatov/šudentov, osebja, raziskovalnih projektov, stopnjevanja kakovosti, administrativne podpore, financiranja, ne nazadnje, toliko slavljene odličnosti. Dajejo priložnost za vzpostavitev resničnega raziskovalnega okolja in pridobivanje izkušenj v takšnem prostor, kar sploh ni možno v starem modelu “mojster – pomočnik”. Poleg tega pa niso le raziskovalne, ampak tudi raziskovalno-komunikativne skupnosti: kandidati/šudenti in osebje imajo priložnost delati v skupinah ter v interdisciplinarnih projektih. V tako organiziranih okoljih obstojijo neprimerljivo boljše priložnosti za razvijanje prenosljivih veščin, kakršne zahteva doktorski študij in najbolj zahtevno raziskovalno delo. Seveda pa doktorske šole zahtevajo tudi resno organizacijsko in administrativno delo ter izključujejo logiko starega in po pravilu anarhičnega “mojster – pomočnik menedžmenta”.²⁴

Tudi ko se razpravlja o doktorskih šolah, ni modela, na katerega bi lahko “nategnili” vse univerze. Dovolj jasno je, da je postala kritična masa odločilna točka strateškega načrtovanja, vendar pa je nadvse priporočljivo, da se pri implementiranju tega načela v prakso upošteva tudi načelo fleksibilnosti. Predstavitve dobrih praks – kot so bile npr. zbrane v *EUA Doctoral Programmes Project* – kažejo, da se v najbolj razvitih sistemih visokega šolstva pojavljata dva glavna organizacijska modela podiplomskega izobraževanja:

- Strukture, ki vključujejo magistrske in doktorske kandidate ter zagotavljajo tudi prečno administrativno podporo, ali
- strukture, ki vključujejo ob dani raziskovalni temi samo doktorske kandidate in po možnosti vključujejo več institucij.” (Draft Conclusions..., 2006)

Na drugi strani je ena izmed delovnih skupin na seminarju v Nici po predstavitvah in v razpravi razpoznala štiri modele podiplomskih izobraževalnih struktur, in s tem prispevala k bolj analitičnemu obravnavanju tega vidika:

- modeli, ki so utemeljeni na ravni fakultete (navezani na določeno področje);
- prečne institucionalne strukture (“univerzitetne doktorske šole” ob danih temah);
- medinstitucionalne in/ali konzorcijske strukture, ki temeljijo na skupnem tematskem interesu;
- mednarodne mreže, ki temeljijo na skupnem tematskem interesu.²⁵

²³ Ni nujno, da jih razumemo v striktno formalnem pomenu kot “ločene” ustanove; še zlasti v visokošolskih sistemih s tradicijami t.im. “neodvisnih fakultet” bi bilo to lahko celo nevarno. Res pa je tudi, da v takšnih okoljih prekomerna centralizacija na univerzitetni ravni ni nič manj nevarna, ker spodkopava konkretne iniciative in uspešne obstoječe prakse, obenem pa na nepotrebni točki krepi odpore modernizaciji univerze.

²⁴ Ta “lekcija” ni omejena samo na tretji cikel. Dobre prakse govorijo zoper fragmentacijo visokega šolstva (še vedno – in čedalje bolj – tako značilno za Slovenijo). Univerza Pierre & Marie Curie v Parizu je pred letom 2000 izvajala 106 ozko specializiranih preddoktorskih in 30 profesionalno usmerjenih kurzov. Leta 2000 so izoblikovali 20 doktorskih šol in leta 2004, ko so uvajali nove “licences” (prvi cikel) in “master” programe, so 60 prejšnjih “master” specializacij preoblikovali v samo 10 skupin. – Jean Chambaz, Master – Doctorate Link. The Role of Master in preparation for Doctoral Training. *Bologna Seminar “Doctoral Programmes in Europe”*. Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

²⁵ Report from WG 1: Structure and organisation of doctoral education. – *Bologna Seminar “Doctoral Programmes in Europe”*. Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

Centraliziranje doktorskega študija na univerzi torej ni edina – in najverjetneje ne vedno najboljša – rešitev. V fragmentiranih sistemih – in slovenski je takšen primer – bi že “*fakultetne šole*” (namesto tradicionalnega “kabineta” in z nekaj medfakultetnega sodelovanja) lahko pomenile razumen in pomemben korak naprej. Ob upoštevanju specifičnih zahtev specifičnih disciplin ali pa v primeru interdisciplinarnih polj bi bila včasih “*nacionalna doktorska šola*”²⁶ precej boljša rešitev kot centraliziranje majhnih skupin v “*univerzitetno doktorsko šolo*”, ki ima za svoj ključni razlog žal lahko predvsem vzdih olajšanja: “imamo jo”. *Skupni doktorati* (evropski; mednarodni) so še bolj ambiciozna ideja, ampak tudi izjemno zahtevna, pa še zelo draga za povrh. Končno velja omeniti še pogosto idejo novejših strateških dokumentov, da morajo visokošolski zavodi zelo resno premisliti svoj potencial in svoj realistični doseg: *doktorske šole ne morejo biti in gotovo ne bodo praksa na prav vsakem visokošolskem zavodu*.

Če povzamemo: načelo kritične mase je postalo nesporno, a za odločanje v posamičnih primerih ostaja še vrsta drugih vprašanj, ki so stvar konkretnih in detajlnih razprav na institucionalni in medinstitucionalni ravni.

3.2 Magistrski ter doktorski študij

Tudi pri *sprejemnih pogojih* za doktorski študij obstoji po Evropi veliko razlik, poleg tega pa je videti, da bo bolonjsko “koncertiranje” dodalo k temu vprašanju še nekaj novih težav. Magistrska ali njej enakovredna stopnja je sicer najbolj pogosta pot v doktorski študij. Vendar pa razlikovanje med t.im. “*research master*” in “*executive master*” proizvaja glavobole. V načelu obravnavajo bolonjske smernice doseženo stopnjo po vsakem ciklu (prvo ali drugo) kot pogoj za dostop do naslednjega (drugega ali tretjega) cikla. Pri implementaciji načel pa vedno naletimo na “vraga v detajlih”: opredeljeni *izidi* ob dokončanju cikla niso pomembni le pri zapuščanju univerze in odhajanju na trg dela, ampak tudi pri nadaljevanju študija v naslednjem ciklu. V zvezi s tem je seminar v Nici med priporočila uvrstil tudi pomembno pojasnilo, ki izhaja iz razlikovanja med *dostopom* in *sprejemom*:²⁷ “Bolonjsko zavezo, da drugi cikel omogoča dostop (= pravica, biti upoštevan za sprejem) v tretji cikel, je treba ohraniti, toda dostop v tretji cikel ne sme biti omejen na to pot.” (Draft Conclusions..., 2006).

Ko gre za institucionalno *vpisno politiko*, je pomembno poudariti, da mora kakovost kandidatov prevladati nad kvantiteto. Kot kažejo pregledi in poročila o obstoječih *vpisnih praksah*, je magistrska stopnja najpogosteje *nujen*, ne pa tudi *zadosten pogoj* za sprejem na doktorski študij; visokošolski zavodi se pri tem zanašajo še na sprejemne izpite in/ali intervjuje, pričakujejo od kandidatov podrobne CV in publikacije (članek v reviji ali prispevek na konferenci), zahtevajo zagovor predlaganega raziskovalnega projekta ipd. Upoštevajo tudi profesionalne kvalifikacije in izkušnje. Zahtevajo dobro obvladanje tujega jezika, ki je nujno kot predpogoj za mobilnost in aktivno mednarodno sodelovanje. Poudarjajo, da mora biti selekcija kandidatov transparentna, poštena in konsistentna z dobro opredeljenimi institucionalnimi smernicami in kodeksi ravnanja v praksi (EUA, 2005).

²⁶ Ta opcija zahteva resno podporo na državni ravni; videti je posebej primerna za sisteme, v katerih se visoko šolstvo in raziskovanje razumeta kot strokovno vprašanje *par excellence* ter kot “javno dobro” (npr. Švedska) in v katerem ni nevarnosti, da jih bo politična kuhinja razdelila v vsako tretjo občino.

²⁷ Lizbonska konvencija o priznavanju (1997, čl. 1) je že vzpostavila jasno razlikovanje med obema terminoma:

Dostop (do visokošolskega izobraževanja): pravica kandidatov, ki izpolnjujejo pogoje za vpis v visoko šolstvo, da se prijavijo in se njihova prijava upošteva.

Sprejem (na visokošolske zavode in v študijske programe): dejanje ali postopek, ki kandidatom z izpolnjenimi pogoji dovoljuje, da študirajo na visokošolskem zavodu in/ali po študijskem programu.

Seminar v Nici je oblikoval nekaj tehtnih priporočil tudi o *prehodih z magistrskega na doktorski študij*. Udeleženci so bili mnenja, da so nekoliko različni vstopni pogoji na različnih visokošolskih zavodih in programih utemeljeni in da se skladajo z načeli fleksibilnosti in institucionalne avtonomije. Na splošni ravni je bilo opozorjeno, da je treba *tri cikle gledati kot celoto*. Dobra koordinacija med drugim in tretjim ciklom je nujna in zelo pomembna za kakovost doktorskega študija. Razvijanje novih programov na “nižjem” ciklu brez upoštevanja karakteristik “višjega” cikla je izjemno kratkovidno. Elementi, kot so npr. raziskovalne izkušnje in razvoj prenosljivih veščin, morajo biti na ustrezen način integrirani v vsak cikel, saj sploh niso specifični samo za doktorski študij. Večjo pozornost je treba nameniti tudi socialni razsežnosti tretjega cikla; pravičnosti gre nameniti resno skrb, pa naj gre za vidne (npr. spol) ali manj vidne razlike (npr. socialno oziroma ekonomsko neugoden položaj kandidata ali kandidatke).²⁸

3.3 Akademski ter profesionalni in/ali industrijski doktorati: vprašanje zaposljivosti

Vsem razpravam zadnjih nekaj let je skupno, da doktorata ni brez izvirnega raziskovanja ter da morajo biti vse diplome, opredeljene kot doktorati, utemeljene na neki *minimalni ravni procesov in izidov*; te se jih običajno razume kot dokončanje individualne teze, ki jo ovrednoti ekspertna univerzitetna komisija. Ko to načelo apliciramo na nekaj konkretnih doktorskih programov, se lahko hitro pokaže, da so izidi precej različni. Toda disciplinarnih razlik tu ne jemljemo v obzir; samo po sebi je razumljivo, da glede na “vsebino” program s področja naravoslovja predvidi drugačne izide kot program s področja humanistike. Omenjeno je že bilo, da je doktorat tradicionalno predstavljal kvalifikacijo, potrebno samo za delo na univerzi ali raziskovalnem inštitutu. V “družbi znanja” pa *napredovanje znanja na podlagi izvirnega raziskovanja* kot bistvena komponenta doktorskega usposabljanja *ni pomembno samo z vidika potreb akademskih institucij, temveč tudi za javne in številne zasebne ustanove ter, ne nazadnje, za gospodarstvo nasploh*.

V preteklosti je bilo težko napraviti neposredno povezavo med *doktoratom* (doktorskim, to je raziskovalnim usposabljanjem) in *zaposljivostjo*; danes je ta povezava nujna tako znotraj kot zunaj ožjega akademskega prostora. To je pravzaprav nujno že kar nekaj časa, toda zoper priznanje tega dejstva je bilo in še je kar nekaj odporov. To je bil eden glavnih razlogov, da so se pojavili t.im. *profesionalni doktorati*. Svoj izvor imajo v ZDA, kjer so se spočetka pojavili na študijskem področju izobraževanja (PhEd) z namenom, da bi učiteljem in predavateljem omogočili nadaljnjo profesionalno izobraževanje na najvišji ravni, saj jim je bil – zaradi določenih, ne nujno zgolj akademskih razlogov – vstop na doktorat (PhD) zaprt. Profesionalni doktorati so se pojavili tudi v drugih državah (Kanada, Avstralija) in tudi v Evropi (Združeno kraljestvo, Irska, Danska). Danes jih lahko najdemo na različnih področjih, kot so – poleg izobraževanja – poslovne vede, pravo, psihologija, zdravstvene vede, humanistika, oblikovanje in arhitektura. Pogosteje jih torej najdemo tam, kjer se na visokošolski kvalifikaciji oblikujejo močne – bodisi po vplivu, bodisi po številu – “*profesije*”.

Profesionalni doktorat (npr. Združeno kraljestvo, Irska) ali industrijski doktorat (npr. Švedska, Danska) je neke vrste *kritični odgovor na “ozkost” in “zaprtost” tradicionalnega doktorata* (PhD). Da bi legalizirali profesionalni doktorat in obenem vzpostavili razlikovanje glede na tradicionalni doktorat, so potrebne *ustrezne definicije in določila*, npr. v nacionalni zakonodaji

²⁸ Report from WG 2: Master - PhD link. – *Bologna Seminar “Doctoral Programmes in Europe”*. Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

in/ali v univerzitetnih pravilih. Večina evropskih držav takšnih določil v visokošolski zakonodaji (še) nima in videti je, da v spremenjenih okoliščinah niti *niso več nujne*. Na primer na Irskem so nedavno dognali, da novi “strukturirani PhD programi [...] odgovarjajo na kritike tradicionalnih PhD programov in ustrezajo novim zahtevam. To lahko zabriše razlikovanje med PhD in profesionalnim doktoratom”. Še več, “[k]jer obstojijo deskriptorji kvalifikacij, tam ne razlikujejo med različnimi oblikami doktorskih kvalifikacij” (National Qualifications Authority of Ireland, 2006). Z drugimi besedami: tradicionalni doktorski programi veliko bolj upoštevajo načelo zaposljivosti, programi profesionalnih doktoratov pa dokazujejo zahtevano minimalno raven procesov in izidov, razumljenih kot napredovanje znanja z izvirnim raziskovanjem. Ta proces še vedno ni dokončan in določenih “presenečenj” v določenih okoljih ni mogoče povsem izključiti.

Tudi seminar v Nici se je v eni izmed delovnih skupin posvetil problematiki profesionalnega doktorata.²⁹ Profesionalne doktorate so udeleženci razumeli predvsem kot doktorate posebne vrste, ki so usmerjeni k temu, da umestijo *raziskovanje v profesionalno prakso*. Konsenz je bil dosežen o tem, da morajo profesionalni doktorati dosegati iste ključne standarde kot tradicionalni doktorati, ker je treba zagotoviti enako visoko raven kakovosti, ni pa bilo nasprotovanja, da se razlikujejo v znanstvenem naslovu.³⁰ Omenjeno je tudi bilo, da je treba nadaljevati z razpravo o razmerju med doktorati (PhD), profesionalnimi doktorati in magisteriji ter jasno identificirati pričakovane izide vsake stopnje. Seminar je to problematiko povzel tudi v osnutku sklepov.

Ob specifični problematiki *zaposljivosti* namenjajo novejšje razprave in strateški dokumenti vse večjo pozornost *razvoju prenosljivih ali generičnih veščin*. Osutek sklepov iz Nice je povzel ta trend z naslednjimi besedami: “Usposabljanje za generične veščine, ki mora biti integralni del študijski programov že v prvem in drugem ciklu, je prav tako pomembno v tretjem ciklu, in razvijati ga je treba v kontekstu skupnih institucionalnih struktur za podporo na doktorski ravni. Med glavnimi cilji mora biti dvigovanje osveščenosti med doktorskimi kandidati, da je pridobivanje in posredovanje takšnih veščin pomembno ter na ta način izboljšujejo svoje zaposlitvene možnosti na širšem trgu dela. Zagotovitev, da so za pridobivanje generičnih veščin namenjena ustrezna sredstva, je odločilna.” (Draft Conclusions..., 2006).

3.4 Mentorstvo, spremljanje in ocenjevanje

Zamisel doktorskega izobraževanja in “strukturiranih” doktorskih programov je prispevala k poudarjeni pozornosti za procesne (oziroma “pedagoške”) elemente kot so *mentorstvo, spremljanje in ocenjevanje*. Tudi tukaj se spet srečujemo z velikimi razlikami v tradicionalnih praksah po Evropi; na drugi strani pa sedanje evropsko sodelovanje – kot tudi “koncertiranje” in “*tuning*”³¹ visokošolskih struktur – daje vpogled v številne dobre prakse.

Večina prispevkov s tega področja poudarja, da je *mentorstvo* odločilnega pomena za *kakovost* usposabljanja doktorskih kandidatov. Tako se je v novejših razpravah že izoblikoval konsenz o tem, da morajo biti zahtevana kvalifikacija (v večini držav so to člani akademskega osebja z doktoratom ter višjim nazivom in stalno profesuro) ter pristojnosti in dolžnosti

²⁹ Report from WG 6: Professional Doctorates: Yes or No? – *Bologna Seminar “Doctoral Programmes in Europe”*. Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

³⁰ V večini držav je to seveda vprašanje področne nacionalne zakonodaje.

³¹ Trenutno še potekajoča tretja faza evropskega projekta *Tuning* je med drugim posvečena doktorskemu študiju.

mentorja *jasno definirane* v institucionalnih pravilih. Na drugi strani pa zadnje čase na mnogih univerzah pridobiva na pomenu tudi *organizirano usposabljanje mentorjev* (t.i. stalni strokovni razvoj mentorjev),³² ki ga vse pogosteje spodbujajo tudi pristojna nacionalna telesa za financiranje. Tam, kjer je število doktorskih kandidatov na posameznega mentorja v pravilih opredeljeno, je povprečje na splošno od štiri do šest. Mnoge univerze so uvedle modele dvojnega, skupnega [*joint*] ali komisijskega [*panel*] mentorstva, ki ga obravnavajo kot bolj odprto in transparentno obliko tega odgovornega dela (EUA, 2005).

Ko se obravnava *mentorstvo* in *ocenjevanje*, primeri dobre prakse največkrat navajajo redna srečanja med kandidatom in mentorjem ter zapiske, ki jih pripravita oba; redne periodične preglede, ki v oceni vključujejo tudi od mentorja neodvisne elemente; povratne informacije s strani kandidata (v obliki ocenjevanja in evalvacije); vzpostavitev pritožbenega sistema, vključno z možnostjo zamenjave mentorja. Ne glede na obliko ocenjevanja morajo biti kriteriji za kandidata jasni in transparentni, v ocenjevalni postopek pa morajo biti vključeni vsaj posamezni elementi, ki zagotavljajo neodvisnost (EUA, 2005).

Tudi ta vprašanja je na seminarju v Nici obravnavala posebna delovna skupina.³³ Priporočila je, da univerze razvijajo in sprejmejo ustrezne *kodekse ravnanja* na tem področju, ki naj reflektirajo dosežene dobre prakse pri mentorstvu v raziskovalnem usposabljanju. Kjer je to možno, se priporoča *večkratno mentorstvo* (pri čemer se jasno opredeli glavnega mentorja), predvsem z namenom, da se okrepi interdisciplinarno sodelovanje ter zagotovi kontinuiteto mentorstva kandidatu. Strokovni razvoj akademskega osebja, ki sodeluje pri doktorskem izobraževanju, naj vključuje *obvezno usposabljanje za mentorstvo v raziskovanju*. Končno, tudi tu je veliko podpore prejela pobuda, da naj ocenjevanje teze vodi komisija, ki vključuje enega ali več *eksternih ocenjevalcev*, ne sme pa vključevati mentorja.

3.5 Mednarodne perspektive doktorskega izobraževanja

Če sledimo poročilom, ki prihajajo z evropskih visokošolskih zavodov, ima doktorsko izobraževanje in usposabljanje nadvse pomemben položaj v razvoju mednarodnih strategij na institucionalni ravni. *Mobilnost je integralni del doktorskega usposabljanja* na vse večjem številu univerz. Mobilnost pa ni cilj sam na sebi; videti ga je treba kot eno izmed strateških orodij doktorskega usposabljanja, ki vodi k širšim raziskovalnim izkušnjam, lahko pa tudi pomembno prispeva h kandidatovim generičnim veščinam in interdisciplinarnim izkušnjam. Meduniverzitetne, nacionalne, evropske (Erasmus; Marie Curie ipd.) in druge oblike izmenjave oziroma programi mobilnosti dajejo mnoge priložnosti tako ustanovam kot kandidatom, vendar pa je očitno, da so ovire, ki mobilnost tako ali drugače omejujejo (zakonske, administrativne, finančne, osebne), še vedno zelo številne. Trajanje doktorskih programov tudi lahko vpliva na mobilnost: zaslediti je mogoče pritožbe, da utegne triletna časovna omejitev za doktorat zmanjšati možnosti za raziskovalno obdobje v tujini.

Skupne doktorske stopnje postajajo zelo popularne, so pa v praksi še vedno *dokaj redke* ter se srečujejo z zakonskimi (priznavanje; dovoljenja za delo) in finančnimi problemi. Obstoječi skupni doktorski programi so rezultat vsaj dveh različnih pristopov: *pristop od spodaj*, ki vodi k vzpostavitvi raziskovalne mreže na osnovi sodelovanja individualnih partnerjev ali skupin,

³² Te pobude so neodvisne od praks na mnogih tujih univerzah, da se morajo novi univerzitetni učitelji posebej usposobiti za procese univerzitetnega učenja in poučevanja ("univerzitetna pedagoška kvalifikacija"), če pa upoštevamo, da gre za trend, so jim vsaj paralelne.

³³ Report from WG 4: Supervision, Assessment and Monitoring. – Bologna Seminar "Doctoral Programmes in Europe". Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

ter *pristop od zgoraj*, ki je najpogosteje iniciativa univerzitetnih voditeljev ter njihov odgovor na zunanje priložnosti. V praksi se skupni doktorski programi izvajajo in dokončujejo na več načinov, npr.:

- kot *stopnja (diploma)*, ki jo podeli domača univerza skupaj s certifikatom, s katerim se prizna mednarodno mobilnost (to je najbolj ohlapna oblika skupnega programa in je podobna kot v primeru dodiplomskih Erasmus izmenjav, le da je v tem primeru pretežno navezana na pridobivanje raziskovalnih in ne učnih izkušenj);
- kot *dvojna stopnja (diploma)*, ki se izda na podlagi t.i. “*co-tutelle*” (to je, bilateralnega meduniverzitetnega sporazuma, ki običajno vključuje dva mentorja z dveh ustanov);
- kot *dvojna ali večkratna stopnja (diploma)*, ki temelji na multilateralnemu sporazumu, včasih z dodatnim skupnim certifikatom z oznako kot npr. *Doctor Europaeus*;³⁴
- kot *enotna (ena sama) skupna stopnja (diploma)*, ki jo podpiše rektor univerze, ki je koordinatorica, in vsaj še dva rektorja partnerskih univerz iz različnih držav, in sicer na podlagi skupnih pravil in sporazumov. Le v takšnih primerih pravzaprav lahko govorimo o *skupnih stopnjah (joint degrees) v pravem pomenu besede*.

Sodelovanje evropskih univerz na področju doktorskega študija se je doslej že pokazalo kot močan vzvod za *povečanje kritične mase*. Ne le, da so takšne ureditve zelo atraktivne za evropske študente, pač pa postajajo vse bolj atraktivne tudi za kandidate, ki prihajajo iz neevropskih dežel. Vse več je tudi vladnih in širših (npr. Evropska komisija s programom Erasmus-Mundus) pobud, da se takšno sodelovanje okrepi in poglobi. Ko opazujemo mednarodno sodelovanje na področju doktorskega študija iz institucionalnega vidika, ponuja dobre obete predvsem glede izboljšanja raziskovalnih rezultatov in povečanja ugleda dane univerze. Iz nacionalnega in evropskega zornega kota pomembno podpira tiste lizbonske cilje, ki so povezani z visokim šolstvom in raziskovanjem. Iz vseh teh razlogov je mogoče pričakovati, da bodo univerze še povečale svoj interes za sodelovanje na tem področju, to pa bo močno povečalo že tako veliko *tekmovalnost* med njimi. Ta tekmovalnost ni omejena le na Evropo, pač pa je globalna in ima svoje akterje v ZDA, Avstraliji in na Japonskem, prej ali slej pa tudi na Kitajskem, v Indiji in drugod.

4.0 Doktorsko izobraževanje in usposabljanje v razmerju do raziskovanja

Ko se obravnavajo izboljšave doktorskega *izobraževanja in usposabljanja* na visokošolskih zavodih, je treba pozornost nameniti tudi položaju podoktorskega raziskovanja in kariernega razvoja. Če naj bi res pritegnili dobre kandidate (doktorske študente in/ali mlade raziskovalce) oziroma osebe ter okrepili doktorsko izobraževanje na neki dani ustanovi, mora ustanova nuditi jasne karierne strukture in perspektive. Z vidika kandidatov je zelo pomembno, da se odgovorne javne ustanove – vključno z visokošolskimi zavodi – lotijo tudi problematike *statusa in delovnih pogojev doktorskih kandidatov in mladih raziskovalcev*.

Nekaj je gotovega: učinkovito doktorsko izobraževanje in usposabljanje ter zgodnji razvoj raziskovalne kariere sta ključna elementa pri pripravi institucionalnega strateškega poslanstva. Potekajoča prizadevanja, da bi okrepili doktorsko izobraževanje in usposabljanje na ustanovah kot tudi “koncertirali” njegove strukture, da bi bolj ustrezale evropskemu visokošolskemu *in* raziskovalnemu prostoru, pa zahtevajo tudi veliko bolj tesno povezavo med *doktorskim izobraževanjem in usposabljanjem* na eni strani ter *raziskovalnimi projekti* na drugi.

³⁴ Zamisel o evropskem doktoratu izvira iz neke neformalne iniciative iz leta 1991. V razpravah so se oblikovali argumenti za in proti, ki jih je očitno treba še temeljito pretestiti.

Ustanova, ki resno cilja na *povečanje števila doktorskih kandidatov*, si mora kar najbolj prizadevati, da ustvari inovativno, kakovostno in stimulatívno raziskovalno okolje. To pa je nemogoče brez uspeha pri tekmovanju za – tako temeljne kot aplikativne – raziskovalne projekte iz javnih in zasebnih fondov.

Ustanova, ki na drugi strani dolgoročno cilja na *okrepitev raziskovalnih aktivnosti* ter na *širitev spektra raziskovalnih področij*, si mora kar najbolj prizadevati, da privabi talentirane mlade raziskovalce iz čim širšega sveta.

Na strateški ravni je uspešnost poskusov, da se modernizira doktorsko izobraževanje in usposabljanje in okrepi raziskovanje, odvisna v kar največji meri od konsolidacije, integracije in sodelovanja obstoječih institucionalnih dejavnikov, da bi lahko tekmovali – vse bolj in bolj na *mednarodni*, ne pa zgolj na nacionalni ravni – z drugimi konsolidiranimi, integriranimi in sodelujočimi akterji. Pojem “kritične mase” je pri tem odločilen.

To pa je najverjetneje šibka točka pri moderniziranju doktorskega izobraževanja in usposabljanja ter krepitvi raziskovanja v Sloveniji.

5.0 Sklepi in priporočila

Ugotovitve v zvezi z novjšimi trendi na področju doktorskega študija v Evropi imajo vrsto praktičnih konsekvenc. Za njihov premislek je potrebna širša razprava in čas za premislek. Za začetek takšne razprave se ponujajo vsaj naslednji bistveni sklepi in priporočila:

1. Doktorski študij na PeF UL naj se koncipira v obliki fakultetne »doktorske šole«, razumljene kot povezano izvajanje vseh potrjenih študijskih programov za pridobitev doktorata znanosti (oziroma enega programa z več področnimi smermi). Fakultetna »doktorska šola« je namenjena doseganju doktorata znanosti kot priznanja za nov znanstveni prispevek, utemeljen na izvirnem raziskovanju na interdisciplinarnem področju vzgoje in izobraževanja ter izobraževanja učiteljev (*ISCED 14 - education and teacher education*).
2. Fakulteta naj razvije podrobna organizacijska pravila o doktorskem študiju oziroma »doktorski šoli«, skladno s Statutom UL in zakonodajo, pa tudi skladno z evropskimi smernicami. Sestavni del pravil naj bodo pravice in obveznosti tako kandidatov kot mentorjev in drugega osebja.
3. Fakulteta naj doktorskim študentom omogoča vključevanje v raziskovalne programe fakultete ali drugih (zunanjih) ustanov, kadar bo le mogoče.
4. Fakulteta naj bo s svojo »doktorsko šolo« odprta za sodelovanje z drugimi članicami UL in drugimi visokoškolskimi zavodi v Sloveniji, glede na možnosti pa tudi v tujini.
5. Študijski programi naj upoštevajo vse specifične kompetence in vsebujejo vse vsebinske elemente, s katerimi se identificira posamezna usmeritev oz specialnost, razvoj generičnih kompetenc pa naj se zagotavljajo v medsebojni povezavi.
6. Osnovna struktura doktorskega študija - skladno s sedanjo zakonodajo in statutarnimi opredelitvami - je triletni redni doktorski študij (180 KT ECTS). Študijski programi za prvo leto naj obsegajo organizirane skupinske oblike študija, namenjene razvoju generičnih kompetenc, vsaj v obsegu 30 KT ECTS; drugo in tretje leto pa naj bosta pretežno usmerjeni v individualno raziskovalno delo in pripravo doktorske disertacije, vendar ob skupinskih oblikah, pri katerih sodelujejo vsi doktorski študenti, njihovi mentorji in drugi profesorji oziroma raziskovalci.

7. Obveznosti na izrednem doktorskem študiju morajo biti povsem enake kot na rednem doktorskem študiju, le da so načelno razporejene na daljše obdobje (vsaj 30 KT ECTS letno).
8. Temeljni vstopni pogoj je dokončana druga (magistrska) stopnja študija. Temeljni vstopni pogoj ni nujno tudi zadostni pogoj. Pogoje naj fakulteta podrobno opredeli med pripravo novih programov. Fakulteta naj pri pripravi novih programov druge stopnje upošteva, da morajo usposabljati tudi za nadaljevanje študija na tretji stopnji.
9. Fakulteta naj pri pripravi novih programov posebno pozornost namenja konceptu zaposljivosti (*employability*) doktorandov, kot se zdaj uveljavlja v evropskem okviru.
10. Fakulteta naj v okviru doktorske šole organizira program mentorskega usposabljanja. Ključni poudarki programa bodo namenjeni mentorstvu, spremljanju kandidatov in ocenjevanju. Program naj bo interaktiven (delavnice) in naj preprečuje sholarizacijo. Ta program se lahko ponudi tudi drugim visokošolskim zavodom v Sloveniji.
11. Fakulteta naj programe »doktorske šole« tesno poveže s fakultetno raziskovalno dejavnostjo ter s fakultetnimi programi mednarodnega sodelovanja.

Bibliografija

“Bolonjske” deklaracije in komuniqueji

[*Sorbonne Declaration*, 1998]. *Harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Joint declaration of four ministers in charge of higher education in Germany, France, Italy and United Kingdom on the occasion of the 800th anniversary of the University of Paris. Paris, Sorbonne, 25 May 1998. See <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF>.

[*Bologna Declaration*, 1999]. *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. See <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF>

[*Prague Communiqué*, 2001]. *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, May 19th 2001. See <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF>.

[*Berlin Communiqué*, 2003]. *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. See <http://www.bologna-berlin2003.de/en/communiqué_minister/index.htm>.

[*Bergen Communiqué*, 2005]. *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. See <<http://www.bologna-bergen2005.no>>.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.

Bologna Seminar “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”. Conclusions and recommendations. Salzburg, 3-5 February 2005.

Bologna Seminar “Doctoral Programmes in Europe”. Conference materials. Nice, 7-9 December 2006.

Commission of the European Communities (2003-a/feb). Communication from the Commission. *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels, 05.02.2003 - COM(2003) 58 final

Commission of the European Communities (2003-b/jul). Commission Communication to the Council and the European Parliament. *Researchers in the European research area: one profession, multiple careers*. Brussels, 18 July 2003 - COM(2003) 436 final

Commission of the European Communities (2005). Communication from the Commission. "Education & Training 2010": the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe). Brussels, 11.11.2003 - COM(2003) 685 final

Commission of the European Communities (2005). Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Brussels, 20.4.2005 - COM(2005) 152 final

Commission of the European Communities (2006). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Brussels, 10.5.2006 - COM(2006) 208 final

Conclusions and Recommendations (2005). Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”. Salzburg, 3-5 February 2005.

Conference proceedings “*A researcher’ labour market: Europe a pole of attraction? – The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for their Recruitment as a driving force for enhancing career prospect*”. Vienna, Austria, 1-2 June 2006 (European Commission).

Corbett, Anne (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Draft Conclusions – preparing Recommendations for the London Communiqué (2006). “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”. Bologna Seminar on Doctoral Programmes. Nice, 7-9 December 2006.

Summary of conclusions and recommendations of the Plenary sessions and Discussion groups. EUA Conference “Research Training as a Key to a Europe of Knowledge”. Maastricht, 28 – 30 October 2004

EUA (2003). Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities (4 July 2003).

EUA (2005-a). *Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe*. EUA Declaration 15 April 2005.

- EUA (2005-b). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. Report on the EUA Doctoral Programmes Project. EUA publications, 2005. Brussels: EUA.
- European Commission (2003-a). Communication "The Role of the Universities in the Europe of Knowledge" (COM(2003) 58 final of 05.02.2003)
- European Commission (2003-b). Communication "Researchers in the European Research Area, One Profession, Multiple Careers" (COM(2003) 436 final of 18.07.2003)
- Frijdal, Andreas and Bartelse, Jeroen (1999). *The Future of Postgraduate Education in Europe*. Firenze, 17-18 June 1996. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Giret, Jean-François, Recotillet, Isabelle (2004). "The impact of CIFRE programme into early careers of PhD graduates in France". Net.Doc, 9, Novembre 2004 (15 p.).
- Green, Howard and Powell, Stuart (2005). *Doctoral Education in Contemporary Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Högskoleverket (2006). *International Postgraduate Students Mirror. Catalonia, Finland, Ireland and Sweden*. Högskoleverkets rapportserie 2006:29R. Stockholm: Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education).
- IUQB (2005). *Good Practice in the Organisation of PhD Programmes in Irish Universities*. National Guidelines. A series of booklets produced by the Irish Universities Quality Board. [Dublin:] IUQB.
- Metcalfe, Janet, Gray, Alexandra (2005). Employability and doctoral research postgraduates. The Higher Education Academy, Learning and Employability, series two. Heslington: The Higher Education Academy.
- National Qualifications Authority of Ireland (2006). *Review of Professional Doctorates*. [Dublin:] National Qualifications Authority of Ireland. Manuscript, 35 pp. <<http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,1752,en.doc>>
- Oost, Heinze and Sonneveld, Hans (2006). *PhD Success and Quality of Graduate and Research Schools in the Netherlands*. Summary of three research projects. Utrecht: Netherlands Centre for Graduate and Research Schools.
- Powell, Stuart (2006). *Models for Doctorates in Europe*. In: Proceedings from the European Summer Conference 2006. New Dimensions for Doctoral Programmes in Europe – Training, Employability and the European Knowledge Agenda. UK Council for Graduate Education. European University Institute, Florence, Italy. Florence, 6-8 July 2006.
- Reichert, Sybille (2006). *Research Strategy Development and Management at European Universities*. EUA publications, 2006. Brussels: EUA.
- Reichert, Sybille and Tauch, Christian (2005). *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. An EUA Report. EUA publications, 2005. Brussels: EUA.
- UK GRAD Programme (2005). Profiting from Postgraduate Talent. Building on UK achievements within the context of Bologna. UK GRAD Fourth Annual Conference, London, 14 September 2005. London: UK GRAD.
- UK GRAD Programme / Graduate Prospects (2004). *What do PhDs do? 2004 analysis of first destinations for PhD graduates*. London: UK GRAD.
- Zgaga, P. (2003). *Bologna Process between Prague and Berlin*. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. Berlin, 18-19 September 2003. V: *Realising the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Documentation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag; pp. 89-198. Dostopno tudi preko spleta <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf>>.
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: PeF UL.