



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede

VLOGA UČENJA IN POUČEVANJA V VISOKOŠOLSКИH PROGRAMIH S PERSPEKTIVE ZAPOSLOTIVENIH KARIER SLOVENSКИH DIPLOMANTOV

Mateja Melink in Samo Pavlin



Mateja Melink in Samo Pavlin

**Vloga učenja in poučevanja v visokošolskih programih s perspektive
zaposlitvenih karier slovenskih diplomantov**

Ljubljana, 2013

Mateja Melink in Samo Pavlin

Vloga učenja in poučevanja v visokošolskih programih s perspektive zaposlitvenih
karier slovenskih diplomantov

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV

Za založbo: Hermina Kranjc

Copyright © FDV, 2013

Vse pravice pridržane.

Recenzenta: dr. Andrej Kohont in dr. Tomaž Deželan

Lektoriranje: Mateja Melink in Peter Cimprič

Prelom, oblikovanje naslovnice in tehnična podpora: Peter Cimprič

Fotografija na naslovnici: Maja Vidrih

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378(497.4)

005.336.2-057.85(497.4)

MELINK, Mateja

Vloga učenja in poučevanja v visokošolskih programih s perspektive zaposlitvenih
karier slovenskih diplomantov [Elektronski vir] / Mateja Melink in Samo Pavlin. - El.
knjiga. - Ljubljana : Fakulteta za družbene vede, 2013

ISBN 978-961-235-670-5 (pdf)

1. Pavlin, Samo

271162368

Predgovor

Mineva peto leto, odkar smo s kolegi na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani zaključili s koordinacijo mednarodnega projekta HEGESCO (kratica za projekt Visoko šolstvo kot generator strateških kompetenc), v katerem smo proučevali zgodnje zaposlitvene kariere visokošolskih diplomantov pet let po koncu študija v petih evropskih državah, oziroma v sodelovanju s projektom REFLEX (kratica za projekt Fleksibilen profesionalac v družbi znanja – Nove zahteve visokošolskega izobraževanja v Evropi) v devetnajstih državah in na Japonskem. V raziskavo je bilo vključenih več kot štirideset tisoč diplomantov, ki so ocenjevali načine učenja in poučevanja v svojih visokošolskih programih, dejavnike, ki so vplivali na pridobitev prve zaposlitve, značilnosti poklica in delodajalske organizacije ter načine pridobivanja kompetenc. Podatkovne baze, pridobljene na podlagi teh dveh projektov, tako ponujajo številne odgovore o zgodnjih karierah diplomantov. Med najbolj zanimivimi so za mnoge tisti odgovori, ki razlagajo, kateri dejavniki vplivajo na razvoj kompetenc. Na ta način razumemo pomen učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju za razvoj določenih kompetenc v svetu dela. Učenje in poučevanje ter stopnja pridobljenih kompetenc pa se ne odrazita nujno neposredno v delovni uspešnosti, na kar so opozarjali kritiki zgodnjih teorij človeškega kapitala že v sredini prejšnjega stoletja. To opozorilo postaja še toliko bolj očitno v obdobju trenutne gospodarske krize, kjer v nekaterih evropskih državah ostaja brez dela nekaj let po koncu študija skoraj vsak drugi diplomant. Očitno postaja, da samo visoko šolstvo ne more prevzeti odgovornosti za reševanje ekonomske krize in odpiranje delovnih mest. Pa vendar se v trenutni situaciji od visokošolskih sistemov pričakuje »modernizacijo«, kar se nanaša predvsem na prilagajanje pričakovanjem delodajalcev do kompetenc diplomantov po koncu študija – pa čeprav delodajalci o tem pogosto nimajo natančnih predstav.

V tem kontekstu ima javnost do visokošolskih sistemov in diplomantov, ki jih ti izobražujejo, velika pričakovanja. Od diplomantov se pričakuje, da imajo ob vstopu na trg dela, torej ko končajo visokošolsko izobraževanje, različne kompetence, da se lahko soočijo in primerjajo z vse bolj naraščajočo konkurenco. Kompetence pridobivajo tako v procesu formalnega izobraževanja, kot tudi preko neformalnega in priložnostnega učenja. Njihove načine učenja lahko opazujemo s

perspektive informacijsko-procesnega in situacijskega pristopa. Prvi pristop učenje razume kot individualno dejavnost, ki se odvija predvsem prek shranjevanja informacij v mentalne sheme, drugi pa se osredotoča predvsem na identifikacijo družbenih situacij, ki vplivajo na vedenje in navade posameznika. Prvi način – informacijsko-procesni – je bolj primeren za analizo teoretičnega učenja, drugi – situacijski – pa praktičnega učenja. Kot je mogoče razbrati iz aktualnih smernic o »modernizaciji« visokošolskega prostora, v visokošolskem izobraževanju močno prevladuje teoretično učenje, pa čeprav so za razvoj ključnih kompetenc izredno pomembne relevantne delovne izkušnje, kot tudi projektno in problemsko zasnovano učenje.

Mateja Melink in Samo Pavlin,
Ljubljana, december 2013

KAZALO

KAZALO TABEL	5
KAZALO GRAFOV	6
1 UVOD	9
1.1 Izhodišča in opredelitev ključnih pojmov	9
1.2 Ključna vprašanja	12
1.3 Struktura	14
2 SODOBNI IZZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENSKEM IN EVROPSKEM KONTEKSTU	16
2.1 Izzivi visokošolskega izobraževanja v Evropi	16
2.2 Kontekst dela visokošolskih diplomantov v času ekonomske krize in po njej	21
2.3 Spremembe akademske profesije	23
2.4 Kontekst sprememb visokošolskega prostora v Sloveniji	26
3 POGLEDI NA KOMPETENCE IN UČENJE S PERSPEKTIVE VISOKEGA ŠOLSTVA	28
3.1 Izbrani pogledi na opredelitev kompetenc	28
3.2 Splošni pogled na učenje in poučevanje v visokem šolstvu	32
3.3 Informacijsko-procesni pristop k učenju	34
3.4 Situacijski pristop k učenju	38
3.5 Relevantnost teoretskega pregleda za učenje in poučevanje v visokošolskem prostoru	43
4 VPLIV UČENJA IN POUČEVANJA NA RAZVOJ KOMPETENC VISOKOŠOLSKIH DIPLOMANTOV	46
4.1 Raziskovalni pristop in vzorec	46
4.2 Rezultati	49
4.2.1 Formalizirane oblike učenja (informacijsko-procesni pristop)	49
4.2.2 Neformalizirane oblike učenja (situacijski procesni pristop)	52
4.2.3 Dosežena stopnja ravni kompetenc diplomantov	54
4.2.4 Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence diplomantov	57

5 ZAKLJUČEK	64
6 LITERATURA	69
PRILOGA	78

KAZALO TABEL

Tabela 3.1: Povezanost oblik učenja z obravnavanimi pristopi k učenju	33
Tabela 3.2: Primerjava behaviorističnega in informacijsko-procesnega učenja.....	35
Tabela 3.3: Primerjava informacijsko-procesnega učenja in situacijskega učenja.....	45
Tabela 4.1: Vpliv informacijsko-procesnih načinov učenja in poučevanja v formalnih programih učenja na pridobljene kompetence	58
Tabela 4.2: Vpliv situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih programih učenja na pridobljene kompetence	59
Tabela 4.3: Vpliv situacijskih načinov učenja in poučevanja v neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence	60

KAZALO GRAFOV

Graf 4.1: Splošne značilnosti študijskega programa.....	48
Graf 4.2: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri	50
Graf 4.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri	51
Graf 4.4: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja	53
Graf 4.5: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc (slovensko povprečje)	56
Graf 4.6: Študijski programi in delo	63
Graf 0.1: Splošne značilnosti študijskega programa (slovensko in evropsko povprečje)	78
Graf 0.2: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri (slovensko in evropsko povprečje)	78
Graf 0.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri (slovensko in evropsko povprečje).....	79
Graf 0.4: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja (slovensko in evropsko povprečje).....	79
Graf 0.5: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc slovenskih diplomantov družboslovja.....	80
Graf 0.6: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc slovenskih diplomantov naravoslovja.....	81
Graf 0.7: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc (evropsko povprečje)	82
Graf 0.8: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »strokovnost in praksa na svojem področju« slovenskih diplomantov	82
Graf 0.9: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost hitrega osvajanja novega znanja« slovenskih diplomantov	83
Graf 0.10: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovitega pogajanja« slovenskih diplomantov	83

Graf 0.11: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost uspešnega dela pod stresom« slovenskih diplomantov.....	84
Graf 0.12: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost koordinacije aktivnosti« slovenskih diplomantov	84
Graf 0.13: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovite uporabe časa« slovenskih diplomantov	85
Graf 0.14: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi« slovenskih diplomantov	85
Graf 0.15: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost motiviranja drugih« slovenskih diplomantov	86
Graf 0.16: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z računalnikom in internetom« slovenskih diplomantov	86
Graf 0.17: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost iskanja novih idej in rešitev« slovenskih diplomantov	87
Graf 0.18: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij« slovenskih diplomantov.....	87
Graf 0.19: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »strokovnost in praksa na svojem področju« evropskih diplomantov	88
Graf 0.20: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost hitrega osvajanja novega znanja« evropskih diplomantov	88
Graf 0.21: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovitega pogajanja« evropskih diplomantov	89
Graf 0.22: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost uspešnega dela pod stresom« evropskih diplomantov	89
Graf 0.23: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost koordinacije aktivnosti« evropskih diplomantov.....	90
Graf 0.24: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovite uporabe časa« evropskih diplomantov	90
Graf 0.25: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi« evropskih diplomantov.....	91
Graf 0.26: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost motiviranja drugih« evropskih diplomantov.....	91
Graf 0.27: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z računalnikom in internetom« evropskih diplomantov	92
Graf 0.28: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost iskanja novih idej in rešitev« evropskih diplomantov	92

Graf 0.29: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij« evropskih diplomantov93

1 UVOD

1.1 Izhodišča in opredelitev ključnih pojmov

Koncept družbe znanja, privzet v strategijah Evropske unije, stremi k optimističnim razvojnim scenarijem: človeška kreativnost in usposobljenost naj bi se bili sposobni prilagajati zahtevam novih tehnologij. Ob tem mnogi z upanjem zrejo v računalniško tehnologijo, biotehnologijo in nanotehnologijo, kot na faktorje, ki bodo ustvarili lepšo prihodnost. Sanjska potovanja v svet domišljije (Jensen 1999) na nek način že danes postajajo stvarnost in preoblikujejo našo realnost na podoben način, kot so to v preteklih obdobjih počeli avtomobili, letala ali elektrika. Vendar pa v tem trenutku ni jasno, ali bo nova tehnologija uspela ustvariti toliko delovnih mest, kolikor jih je ukinila, na kar so opozarjali nekateri že v drugi polovici prejšnjega stoletja (npr. Braverman 1974; Rifkin 1996).

Procesi, povezani s trenutno gospodarsko in zaposlitveno krizo, predstavljajo kontekst visokošolskih sistemov. V zadnjih desetletjih je visokošolske sisteme v večini evropskih držav zaznamovala rast števila vpisanih študentov, diverzifikacija programov, prilagajanje bolonjskim smernicam ter ponekod tudi izvajanje programov s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Omenjene spremembe potekajo v kontekstu pričakovanj modernizacije visokošolskih sistemov oziroma prilagajanja sistemom zaposlovanja. Te procese so v veliki meri pospremili "evropska" orodja in procesi, kot so akreditacije in reakreditacije programov, triciklični sistem izobraževanja, učni izidi, problemsko zasnovano učenje, različna merila zagotavljanja kvalitete ter vzpodbuda po sodelovanju s podjetji. Kot rečeno, je eden ključnih ciljev teh orodij in procesov povečevanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov oziroma večanje njihove funkcijske sposobnosti v zgodnji karieri. Ti procesi večinoma ne zadevajo nekaterih bolj tradicionalnih funkcij visokošolskih sistemov, predvsem kritičnega razmišljanja, razumevanja temeljnih teorij in profesionalne kulture.

Raziskovalci od polovice prejšnjega stoletja naprej ugotavljajo, kakšen je relativni vpliv visokošolskih programov in ostalih dejavnikov na zaslužke in karierni uspeh na trgu dela (Schultz 1961; Becker 1962; Thurow 1975; Abbott 1988). Pri tem lahko ugotovimo, da so kariere visokošolskih diplomantov odvisne od socialnega porekla, dela, kulturnih vrednot, kot tudi globalnega konteksta (Mayrhofer in drugi 2007). Širši kontekst zgodnjih karier visokošolskih diplomantov, ki velja še vedno, je že pred več kot pol stoletja opisala Penrose (1959, 137), ko je poudarila, da uspešnost podjetij na dolgi rok ni tako zelo odvisna od učinkovitosti proizvodnje, kot ustvarjanja enega ali več konkurenčnih področij in kompetenc zaposlenih. Pri tem predvsem poudarja ključni pomen človeških virov oziroma ključnih kompetenc kot unikatnih sposobnosti posameznika za ustvarjanje vrednosti v novih nepredvidljivih situacijah (Legge 2005). Ravno na kompetencah temelji *uspešnost organizacije*. Zato znanje ni le količina, temveč tudi in predvsem kakovost, ki poleg drugih vsebuje tudi socialne procese (Jelenc 2005).

Dialektika med tradicionalnim poslanstvom visokošolskih sistemov in težnjo po modernizaciji postavljata širši kontekst razprav o razvoju teoretičnega in praktičnega učenja oziroma informacijsko-procesnega in situacijskega učenja k razumevanju učenja in poučevanja v visokem šolstvu. To predstavlja glavno področje proučevanja v tej knjigi, kjer se bomo srečevali z naslednjimi ključnimi pojmi.

Zaposlitvene kariere – v zadnjih letih se razvoj visokega šolstva tesno povezuje s konceptom zaposljivosti in zaposlitvenih karier diplomantov, ki jih lahko predstavimo kot holistični okvir integracije kontekstov, povezanih s tipologijo kompetenc, zahtev delovnih mest, segmentacije trga dela, determinant kariernega uspeha diplomantov in funkcije izobraževalnih sistemov v smislu zagotavljanja ustreznih znanj in sposobnosti za trg dela (Melink in Pavlin 2012, 28). Kot pravi Kramberger (2007, 13), je zaposljivost pogoj za zaposlenost in pomeni sposobnost, da ljudje (v našem primeru diplomanti) uspejo brez večjih težav pridobiti delo za lastno preživetje, nasprotno pa se problem zaposljivosti nanaša na nižjo stopnjo sposobnosti vključitve na trg dela, kar se v tveganih okoljih trgov dela odraža v naraščajočem številu ranljivih skupin, med katerimi so zlasti mladi iskalci prve zaposlitve, ki so praviloma še delovno neizkušeni, starejši, nižje izobraženi, imigranti itd.

Kompetence – v kontekstu te knjige jih razumemo kot znanja in sposobnosti, ki jih ima posameznik, da lahko učinkovito opravlja konkretne naloge, in jih je pridobil oziroma razvil v procesih formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja. Kompetenca ni absolutna zmožnost, neodvisna od delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih je posameznik, temveč gre pri kompetencah za zmožnost aktiviranja, uporabe in povezovanja znanja v različnih kontekstih oziroma situacijah.

Informacijsko-procesni pristop k učenju – ta pristop obravnava učenje kot dejavnost posameznika, ki se odvija prek njegovih miselnih procesov. Posameznik iz okolja sprejema informacije, jih prek mentalnih shem poveže z že obstoječim znanjem ter shrani v svoj spomin. Ko informacijo zopet potrebuje, jo prikliče iz spomina in uporabi. Sistem procesiranja informacij raziskovalci pogosto primerjajo z delovanjem računalnika.

Situacijski pristop k učenju – ta pristop predpostavlja, da se učenje odvija v družbenem kontekstu, ko posameznik stopi v interakcijo z drugimi ljudmi. Učenje tako postane družbeni proces in ne individualni, kot je to značilno za informacijsko-procesno učenje.

Tiho in izraženo znanje – tiho znanje označuje tisto obliko znanja, ki je ni mogoče preprosto opaziti ali izraziti, saj živi v praksi in se nanaša na osebno presojo, telesno izkušnjo, ideje in vrednote, ki so povezane s predhodnim opazovanjem socialnih situacij. Izraženo znanje pa označuje tisto obliko znanja, ki jo lahko izrazimo z besedami, številkami, podatki, znanstvenimi formulami, zvokovnimi in vizualnimi zapisi ali priročniki. Rečemo lahko, da je tiho znanje predvsem rezultat teoretičnega, izraženo pa praktičnega učenja.

Če povzamemo, lahko informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju prenesemo v okolje formalnega izobraževanja in ju z nekaj poenostavitvami označimo kot teoretično in praktično učenje. Večina kurikulumov in predmetov je v visokoškolskem izobraževanju sestavljena iz prevladujočega teoretičnega in manjšega praktičnega dela. Teoretični del se po navadi izvaja v obliki predavanj in pisanja seminarskih nalog, praktični del pa v obliki vaj in v zelo omejenem

obsegu tudi v obliki strokovne prakse v organizaciji. Poleg visokošolskega izobraževanja pa se v Sloveniji, kot tudi drugje v Evropi, skoraj vsak študent poslužuje še neformalnih in priložnostnih oblik učenja: z delom prek študentskega servisa, s članstvom in aktivnim delom v študentskih in drugih prostovoljnih organizacijah, prek druženja s sošolci in podobno.

S pomočjo učenja torej študentje in diplomanti pridobivajo različna znanja, sposobnosti in kompetence, ki jih potrebujejo, ko vstopajo v svet dela. Nabor kompetenc, ki jih posameznik potrebuje za svoje delo, sega na različna področja: znanja in strokovnost na svojem profesionalnem področju, znanje in strokovnost na drugih področjih, sposobnost hitrega pridobivanja novega znanja, sposobnost timskega dela, sposobnost uporabe računalnika in interneta, komunikacijske sposobnosti, sposobnost dela pod stresom, sposobnost učinkovitega pogajanja in prilagajanja itd. Od njega se pričakuje, da ima visoko razvito profesionalno znanje, po drugi strani pa tudi, da je fleksibilen in prilagodljiv, sposoben in željan sprejeti izzive, ki niso povezani s specifičnim področjem, za katerega se je usposabljal.

Glavni cilj te knjige sega ravno na področje razvoja kompetenc. Zanima nas, kako izbrani načini učenja in poučevanja vplivajo na pridobivanje tistih kompetenc, ki so bile v mednarodnih raziskavah identificirane kot najbolj pomembne pri zaposlovanju visokošolskih diplomantov. Pri tem se raziskava osredotoča na slovenski visokošolski sistem in na slovenske diplomante. Glede na to, da želi Evropa v naslednjih letih premagati gospodarsko krizo, je ta tema prav gotovo zelo aktualna, saj se ukvarja tudi z vprašanjem, kako izboljšati metode visokošolskega poučevanja, da bo tranzicija na trg dela za diplomante lažja.

1.2 Ključna vprašanja

V tej knjigi si zastavljamo več ključnih vprašanj, ki so povezana z zgodnjo zaposlitveno kariero visokošolskih diplomantov. Splošni raziskovalni okvir, ki ga v knjigi zasledujemo, se nanaša na vpliv izbranih dejavnikov na doseženo stopnjo

izbranih kompetenc visokošolskih diplomantov. Dejavniki, ki jih v knjigi proučujemo, so povezani z informacijsko-procesnimi, kot tudi s situacijskimi oblikami učenja, ki jih najdemo v kontekstu formalnega, neformalnega, in tudi priložnostnega izobraževanja. Med glavne sklope lahko tako uvrstimo pridobivanje znanja med študijskim programom v okviru različnih načinov učenja in poučevanja, ki so prisotni med visokošolskim izobraževanjem, ter pridobivanje znanja izven študijskega programa, predvsem prek pridobivanja delovnih izkušenj v delodajalskih organizacijah.

Kompetence, ki jih proučujemo, pa so tiste, ki so jih v projektu HEGESCO prepoznali kot pomembne, torej so to »kompetence, ki so na trgu dela zelo zaželeni. S tem mislimo kompetence, ki so v povprečju najbolj zaželeni ali ki so najbolj deficitarne« (Allen in Van der Velden 2009, 62). Te kompetence so strokovnost in praksa na svojem področju, sposobnost učinkovitega dela pod stresom, sposobnost učinkovite uporabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, sposobnost uporabe računalnika in interneta. Ob tem raziskovalci projekta HEGESCO opozarjajo, da so, razen strokovnosti in prakse na svojem področju ter deloma sposobnosti uporabe računalnika in interneta, to kompetence, ki verjetno ne tvorijo dela osnovnega kurikulumu večine študijskih programov, zato se lahko povsem legitimno vprašamo, ali je visokošolsko izobraževanje tisto, ki je odgovorno za pridobivanje takih (samo)organizacijskih sposobnosti, kot so zgoraj navedene (Allen in Van der Velden 2009, 63).

K tem kompetencam pa prištevamo še naslednje, ki se z zgoraj navedenimi neposredno ali posredno povezujejo oziroma jim je v času vse večje internacionalizacije delovnih mest in ekonomskih sprememb posvečena večja pozornost, prav tako pa so bile nekatere od njih kot pomembne za karierni uspeh identificirane v projektu DEHEMS (Melink in Pavlin 2012): sposobnost hitrega osvajanja novega znanja, sposobnost koordiniranja aktivnosti, sposobnost učinkovitega pogajanj, sposobnost iskanja novih idej in rešitev ter sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.

Izhajajoč iz tega, skušamo v tej knjigi najti odgovore na vprašanja o tem, kateri načini učenja in poučevanja so med visokošolskimi programi najbolj zastopani in

kako ti načini vplivajo na pridobivanje kompetenc, ki smo jih identificirali kot pomembne v svetu dela. Pri tem nas bo najbolj zanimalo, kakšna je vloga teoretičnega in praktičnega učenja ter kateremu načinu učenja bi veljalo v visokošolskih programih posvetiti več pozornosti. Poleg formalnega učenja nas zanima tudi vloga neformalnega učenja na pridobljene kompetence.

Ugotavljamo, da so kompetence in njihov razvoj namreč vedno pomembnejše vodilo pri načrtovanju izobraževanja in dela. Pri tem naj poudarimo, da je v današnji družbi, ki se sooča z različnimi oblikami negotovosti, pomembno poznavanje čim bolj celostnega spektra dejavnikov, ki vplivajo na osebni in karierni razvoj diplomantov, kot tudi njihovo medsebojno povezavo. Sklepamo, da zgolj formalno izobraževanje vedno težje zagotavlja poklicne spretnosti, njegova vloga pa se vedno bolj kaže v zagotavljanju splošnih bolj kot poklicnospecifičnih kompetenc – te mladi zaradi spremenjene logike tehnoloških ciklov pridobijo vedno bolj v delodajalskih organizacijah (Lundvall 2001). Zato je ena od možnosti razvoja opazovanja kompetenc zagotovo tudi prek različnih procesov učenja izven visokošolskega izobraževanja in opravljanja delovne prakse (Pavlin, 2009).

1.3 Struktura

Najprej se lotevamo opisa evropskega in slovenskega visokošolskega prostora ter zahtev in izzivov, s katerimi se ti soočajo in s katerimi se soočajo diplomanti, ko vstopajo na trg dela, osredotočili pa smo se v čas ekonomske krize in po njej. Temu sledi poglavje o pogledih na kompetence in učenje s perspektive visokega šolstva, kjer predstavimo informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju, ki sta osrednja pristopa tega dela. Proučevanja pristopov se lotevamo s pregledom domače in pa predvsem tuje literature avtorjev, ki se ukvarjajo s tem področjem.

Teoretični del je močno povezan s kvantitativno analizo, ki predstavlja osrednji del. Temelji dela izhajajo iz dveh obširnih mednarodnih raziskav REFLEX in HEGESCO, ki se ukvarjata s prehodnostjo visokošolskih diplomantov na trg dela. Za namene kvantitativne analize uporabljamo slovenski vzorec podatkovne baze,

ki je bila narejena za namene raziskave HEGESCO in v kateri so zbrani odgovori skoraj tri tisoč slovenskih diplomantov pet let po koncu študija.

V analizi osnovnemu opisu vzorca sledi razdelitev načinov učenja in poučevanja, ki so bili zajeti v anketni vprašalnik, v dve večji skupini: v informacijsko-procesno skupino načinov učenja in poučevanja ter skupino situacijskih načinov učenja in poučevanja. Poleg formalnih načinov učenja in poučevanja pa se posebej osredotočamo na neformalno izobraževanje in njegov vpliv na pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo na trgu dela.

2 SODOBNI IZZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENSKEM IN EVROPSKEM KONTEKSTU

2.1 Izzivi visokošolskega izobraževanja v Evropi

Še do nedavnega je bil eden izmed glavnih vzrokov čedalje večjega vpisa v višješolske in visokošolske programe prepričanje, da se na trgu dela pojavlja čedalje več poklicev, za katere se zahteva terciarna stopnja izobrazbe, saj tako tehnološko napredno gospodarstvo zahteva vedno nova in nova znanja, ki jih morajo diplomanti imeti, ko vstopijo na trg dela, ter jih nadgrajevati tudi po tem, ko so že zaposleni. Danes se skladno s tem v nekaterih državah in tudi na ravni Evropske unije te ugotovitve vedno bolj jemljejo pod drobnogled, pa čeprav korelacija med kvaliteto delovnega mesta in stopnjo izobrazbe še vedno obstaja (OECD, 2013)¹. Samo visoka stopnja izobrazbe (kar pomeni po navadi več let izobraževanja) namreč dandanes pogosto ni več dovolj za uspešno kariero; moderne kompleksne družbe zahtevajo specifična znanja in kompetence, ki jih posameznik lahko dobi z izkušnjami, usposabljanjem ali bolj neformalnimi načini učenja. Tudi uvajanje novih tehnologij spreminja naravo dela ter vrednost in vsebino zaželenih kompetenc; nekatere bodo postale manj pomembne, druge ključne (Lundvall, 2001). Vse te spremembe so privedle tudi do vprašanja o skladnosti visokošolskega izobraževanja s kariernimi potrebami diplomantov, ki je povezano s temeljnimi razvojnimi smernicami na sistemski ravni.

Osrednja razvojna prioriteta evropskega visokošolskega prostora je v skladu z Agendo o modernizaciji evropskih visokošolskih sistemov spodbujanje kratkoročne in dolgoročne zaposljivosti diplomantov. Glavni nacionalni in mednarodni mehanizmi, usmerjeni k tem ciljem, so tesno povezani z mednarodno mobilnostjo, sodelovanjem med visokošolskimi institucijami ter s sodelovanjem visokošolskih institucij s podjetji.

¹ Education at a glance

Že predhodni projekti in iniciative (na primer HEGESCO, REFLEX, Tuning Network) so potrdili, da nekatere determinante razvoja kompetenc diplomantov, ki so potrebne na trgu dela, sodijo v pristojnost visokošolskih institucij, nekatere pa visokošolsko izobraževanje presegajo. Poleg socio-biografskega ozadja in trenutnih gospodarskih razmer v to kategorijo sodijo pridobivanje relevantnih delovnih izkušenj izven visokošolskega prostora, priznavanje in certificiranje tovrstnih izkušenj, spodbujanje podjetniških sposobnosti ter dialog in sodelovanje med delodajalci in univerzami, saj glede na rezultate HEGESCO projekta podjetja pogosto ne vedo, kakšno znanje in sposobnosti lahko pričakujejo od diplomantov, in obratno, visokošolske institucije pogosto ne poznajo dobro potreb delodajalcev.

Od začetka implementacije Bolonjske reforme se v evropskem visokošolskem prostoru vedno bolj uveljavlja princip 'profesionalne relevantnosti' visokega šolstva. Ministri, pristojni za visoko šolstvo, so na konferenci evropskih ministrov z naslovom »Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor« poudarili, da se tudi evropsko visoko šolstvo srečuje z velikim izzivom globalizacije ter s pospešenim tehnološkim razvojem z novimi ponudniki, novimi udeleženci in novimi vrstami učenja. Na študenta osredotočeno učenje in mobilnost naj bi študentom pomagala razviti kompetence, ki jih potrebujejo na spreminjajočem se trgu dela. Ministri so se osredotočili tudi na finančno in ekonomsko krizo ter v povezavi z visokim šolstvom zapisali: »Da bi vpeljali vzdržen ekonomski napredek in razvoj, bo dinamično in prilagodljivo evropsko šolstvo stremelo k inovacijam, ki bodo temeljile na integraciji med izobraževanjem in raziskovanjem na vseh ravneh« (Benelux Bologna Secretariat 2009).

V kontekstu nadaljnjega diskurza snovalcev politik se še posebno – na novo – osredotoča na pomen koncepta 'zaposljivosti diplomantov', ki se je v preteklosti navezoval na probleme osipnikov, depriviligiranih skupin ter večjo učinkovitost zaposlenih na delovnih mestih (Thijssen in drugi 2008, 168–169). Danes se koncept nanaša predvsem na sposobnost mladih, da dobijo zaposlitev, ki je skladna z njihovo stopnjo izobrazbe in pričakovanji. Tako se koncept običajno nanaša na relacijo med posameznikovim zaposlitvenim potencialom in dejansko zaposlenostjo, uje-manje med pridobljenimi kompetencami v izobraževanju in pričakovanimi v svetu

dela ter ujemanje med osebnimi karakteristikami in dejavniki okolja (Teichler 2008; Allen in Van der Velden 2006; McQuaid in Lindsay 2005). Pri tem se karier- ni uspeh vedno bolj neposredno postavlja za glavni cilj visokošolskega izobraževa- nja ter v tem kontekstu usmerja mlade na tiste izobraževalne programe, ki naj bi ponujali boljše zaposlitvene možnosti, poudarja pa tudi praktične vidike izobraže- vanja, saj naj bi ti vodili do boljše zaposljivosti visokošolskih diplomantov (Teic- hler 2011). Posebna pozornost se namenja študijam, ki ugotavljajo, kakšen je pre- hod diplomantov iz področij izobraževanja v svet dela in kako izgledajo njihove zgodnje kariere (npr. Melink in Pavlin 2012).

Pri tem se odnos posameznih deležnikov visokošolskega sistema do vprašanja o tem, koliko in kako naj se visokošolski sistemi prilagajajo neposredno zahtevam trga dela, razlikujejo. Zaposleni v visokošolskih institucijah se zavedajo pomena skladnosti med izobrazbo in delom, vendar poudarjajo pomen dolgoročne zaposlit- vene perspektive, zadovoljstva diplomantov in internacionalizacije. Pri tem prihaja do velikih razlik med posameznimi področji študija – še posebej na relaciji med uporabnimi naravoslovnimi in tehniškimi študijskimi programi na eni strani ter družboslovjem in humanistiko na drugi (Melink in Pavlin 2012). Pričakovanja delodajalcev in diplomantov kot tudi splošne javnosti do 'modernizacije' visokošol- skih sistemov pa se nanašajo predvsem na praktično naravnost ter sodelovanje med visokošolskimi institucijami in industrijo (prav tam). Ta skupina kliče po transparentnih in javno dostopnih podatkih o zaposlovanju in zaposljivosti diplo- mantov.

»Od visokošolskih institucij in študentov se čedalje večkrat pričakuje, da so pri svojem študiju in študijskih aktivnostih čedalje bolj odzivni na potrebe zaposlitvenega sistema. Te potrebe pa je težko identificirati v časih naraščajoče negotovosti in precejšnje erozije tradicionalnih poklicev in zaposlitvenih pogojev ter hitre zastarelosti znanja. Zato morajo biti visokošolske institucije in študenti odzivni na te zahteve« (Schomburg in Teichler 2006, 4).

Schomburg in Teichler (2006) tudi pravita, da javnost od visokošolskega izobraže- vanja vedno pričakuje, da študentje postanejo visoko usposobljeni strokovnjaki in

vsestranski na mnogih drugih področjih, njihovo znanje se mora povečati, morajo se naučiti, kako akademsko znanje transformirati v praktično reševanje problemov. Tako bodo študenti, kot pravita Schomburg in Teichler (prav tam), usposobljeni za spoprijemanje z že obstoječimi zahtevami na delovnem mestu, razvijali bodo kognitivne kompetence, imeli bodo možnost razvijati družbeno-komunikacijske kompetence ter delovno vedenje in vrednote, ki ne segajo na področje kognitivnega usposabljanja.

Že v raziskavi CHEERS² (Universität Kassel 2007) so diplomante spraševali, kateri so bili ključni kriteriji, ki jih je imel delodajalec pri njihovi zaposlitvi. Najpogosteje je bilo omenjeno področje študija (in včasih področja specializacije znotraj področja študija) ter njihova osebnost. Vsaj ena tretjina anketirancev je odgovorila, da so imele pomemben vidik pri njihovem zaposlovanju tudi praktične izkušnje med študijem, računalniška pismenost in priporočila tretjih oseb. Naslednji vidiki pa so imeli majhno vlogo pri zaposlovanju: ocene, ugled visokošolske institucije, znanje tujih jezikov, izkušnje v tujini. Večina delodajalcev torej daje poudarek strokovnemu znanju na področju študija, kakovosti te strokovnosti, osebnosti diplomanta in pogosto tudi drugim področjem znanja in kompetencam, ki niso nujno razvite med študijem. V raziskavi so še ugotovili, da so zahteve delodajalcev višje od kompetenc, ki so jih diplomanti dobili ob zaključku študija.

Tudi poročilo REFLEX³ (Allen in Van der Velden 2007, xii) navaja, da »visokošolsko izobraževanje ni končna točka priprave na profesionalno življenje«. To trditev

² Projekt CHEERS (Careers After Graduation – An European Research Study) je mednarodni projekt, ki je potekal od jeseni 1998 do pomladi 2000. V njem je prek izpolnjevanja vprašalnikov sodelovalo prek 40 tisoč diplomantov iz devetih EU držav (Avstrija, Finska, Francija, Nemčija, Italija, Nizozemska, Španija, Švedska, Velika Britanija), države EFTA (Norveška), srednjeevropske države v tranziciji (Češka) in gospodarsko napredne države izven Evrope (Japonska). Raziskovalci projekta so proučevali predvsem odnos med visokošolskih izobraževanjem in zaposlitvijo štiri leta po zaključku študija. Koordinator projekta je bil Mednarodni center za raziskave na področju visokošolskega izobraževanja Univerze v Kasslu v Nemčiji.

³ Projekt REFLEX (Research into Employment and professional Flexibility) (Maastricht University) je mednarodni projekt, ki se je zaključil jeseni 2007. V njem je prek izpolnjevanja vprašalnikov sodelovalo prek 30 tisoč diplomantov iz 16 držav: Avstrija, Belgija, Češka, Estonija, Finska, Francija, Nemčija, Italija, Japonska, Nizozemska, Norveška, Portugalska, Španija, Švedska, Švica, Velika Britanija. Raziskovalci projekta so proučevali predvsem odnos med visokošolskih izobraževanjem in zaposlitvijo pet let po zaključku študija. Koordinator projekta je bil Raziskovalni center za izobraževanje in trg dela (ROA) Univerze v Maastrichtu. Projekt REFLEX je nekakšno nadaljevanje projekta CHEERS.

so argumentirali s podatkom, da je večina diplomantov navedla, da potrebujejo povprečno tri leta dodatnih izkušenj oziroma usposabljanj, da postanejo strokovnjaki na svojem področju dela. Kot pišejo v poročilu (prav tam: x) se v zadnjih letih krepijo trendi zahtev, s katerimi se srečujejo visokošolski diplomanti, ko vstopajo na trg dela: večji poudarek na izobraževanju in usposabljanju, večja spremenljivost procesov na trgu dela, povečana internacionalizacija in globalizacija. Opisani trendi postavljajo nove zahteve kompetencam, ki jih mora imeti posameznik. Poleg že tradicionalne zahteve, da mora diplomant postati strokovnjak na svojem področju, se pojavljajo tudi zahteve po prilagodljivosti. Zanimivo je, da so bili, glede na rezultate raziskave REFLEX, v skoraj vseh državah, v kateri je bila raziskava izvedena, diplomanti na splošno bolj zadovoljni s študijskim programom kot dobro osnovo za njihov osebni razvoj, kot pa dobro pripravo na svet dela, kar predstavlja poseben paradoks.

Projekta REFLEX in HEGESCO sta na podlagi empiričnih podatkov izdala deležnikom visokošolskih sistemov splošna priporočila o nadaljnjem razvoju visokošolskih sistemov, tako, da ti zasledujejo profesionalne interese svojih diplomantov. Priporočajo spodbujanje relevantnih delovnih izkušenj med izobraževanjem, spodbuja naj se prilagodljivost, diplomant naj raje izbere začasno zaposlitev kot nezaposlenost. Visokošolskim institucijam priporočajo, da imajo bolj zahtevne študijske programe, študijski programi bi se morali bolj osredotočiti na krepitev profesionalnosti, prednost bi morali dati pisnim nalogam in ustnim predstavitvam pred izpiti s ponujenimi odgovori, relevantne delovne izkušnje bi morale biti ovrednotene s krediti. Študentom raziskovalci projekta REFLEX priporočajo, naj sledijo svojimi interesom, pridobivajo relevantne izkušnje izven visokošolske institucije ter razvijajo svojo socialno mrežo. Zaenkrat ima evropski visokošolski izobraževalni sistem močne točke pri razvoju naslednjih področij oziroma kompetenc: strokovnost na svojem področju, analitično mišljenje in sposobnost hitrega osvajanja novega znanja. Šibke točke pa so: sposobnost pisanja in govorjenja v tujem jeziku, sposobnost vzpostaviti avtoriteto, sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost predstavljanja produktov, idej in poročil občinstvu. Glavna kritika teh splošnih priporočil temelji na dejstvu, da priporočila ne upoštevajo dovolj specifične področij študija in držav

v fazi analize podatkov in interpretacije (Allen in drugi 2011). Projekt DEHEMS⁴ (Melink in Pavlin 2012) pa je identificiral naslednje aktivnosti, ki naj bi podpirale diplomante v njihovem kariernem uspehu: razvoj generičnih kompetenc, praktično usposabljanje, internacionalizacija, izboljšanje aktivnosti poučevanja.

Visokošolsko izobraževanje se torej sooča z velikimi izzivi, ki so predvsem posledica gospodarskega in tehnološkega napredka družbe, kot tudi težav ter novih dilem, ki jih odpira zadnja gospodarska kriza. Omenjen kontekst spreminja samo vsebino študijskih programov, visokošolske ustanove pa razpisujejo vedno nove programe, da bi se odzvale na povpraševanja gospodarstva. Delodajalci namreč pričakujejo, da bodo, ko zaposlijo diplomanta, dobili kompetentnega strokovnjaka s širokim in poglobljenim znanjem s svojega področja, poleg tega pa mora biti zaposleni sposoben hitrega odziva na spremembe, ki smo jim nenehno priča, ter stalnega učenja novih stvari.

Tu se nam poraja vprašanje, kako naj diplomant doseže vsa ta znanja in kompetence, ki jih potrebuje pri vstopu na trg dela. Ali je dovolj, da je v visokošolskem izobraževanju udeležen kot »poslušalec« predavanj, ali je za to potrebna bolj aktivna vloga znotraj izobraževalne institucije, pa tudi izven nje? Preden se bomo lotili razprave o učenju in razvoju kompetenc, bomo razširili razpravo še na dve področji, ki se pomembno navezujeta na širši kontekst sprememb v evropskem visokošolskem prostoru.

2.2 Kontekst dela visokošolskih diplomantov v času ekonomske krize in po njej

Na spremembe v visokem šolstvu moramo gledati tudi v luči sprememb zaposlitev diplomantov in potreb po znanjih in sposobnostih, ki jih te spremembe sprožajo.

⁴ Projekt DEHEMS (Network for the Development of Higher Education Management Systems) je mednarodni projekt, ki se je zaključil jeseni 2012. V njem je sodelovalo šest držav: Slovenija, Nemčija, Avstrija, Italija, Poljska in Turčija, koordinatorstvo projekta pa je potekalo pod vodstvom Univerze v Ljubljani. Raziskovalci projekta so proučevali determinante zgodnjega kariernega uspeha diplomantov v izbranih profesionalnih področjih: ekonomija in poslovne vede, sociologija in politične vede, medicina, naravoslovne vede, inženirstvo in izobraževanje.

Gospodarska kriza v Evropi je pospešila proces deprofesionalizacije poklicev oziroma šibitev kvalitete zaposlitev profesionalcev. Razprava o proletarizaciji in deprofesionalizaciji poklicev je prisotna že od Marxovih časov, ponovno pa je postala aktualna v zadnjem času (Macdonald 1995, Freidson 2001, Kreutzer 2003, Pfadenhauer 2003, Batt in Doellgast 2005, Barley 2005, Hinings 2005). Danes lastniki zasebnega kapitala in potrošniki (prek države) stalno znižujejo stroške in povečujejo neodvisnost od profesionalnih storitev. Na globalnih trgih in pri drugih proizvajalcih iščejo alternativne vire zadovoljevanja svojih potreb (npr. zdravstvo, turizem, informacijsko-komunikacijska tehnologija). S tem izražajo željo po večji učinkovitosti in dostopnosti profesionalnega dela. Tako se danes s strani trga mnogim profesijam očita nizka učinkovitost. Zato mnogi profesionalizirani poklici skupaj s svojimi visokoškolskimi programi izgubljajo dostop do javnih sredstev in so vedno bolj prepuščeni prostemu trgu. Na visokoškolskih institucijah postajajo vedno bolj zanimivi tržni programi, zato mnogo disciplin »ravna« po potrebah industrije, kjer pripadnike profesij čakajo bolj plačana dela (Freidson 2001, 3, 193).

Dejavniki, ki naj bi pospeševali proces deprofesionalizacije poklicev, so tudi vsesplošna dostopnost informacij v medijih in na internetu, dvig splošne izobrazbe in razgledanosti, kar vse prispeva k oblikovanju bolj zahtevne in dobro obveščene stranke. Še do včeraj zaščiteno ekspertno znanje vedno bolj postaja tržno blago, namenjeno različnim trgov. Nad poblagovljenjem tega znanja držijo roko zasebne večpoklicne organizacije. Freidson (2001, 212–213) razmišlja, da omenjene spremembe prinašajo za poklice tri glavne posledice:

- profesionalne storitve se *birokratizirajo in standardizirajo*. Vedno manj so prilagojene individualnim potrebam, zato vedno pogosteje prihaja do napak. Profesionalci namreč postajajo serijski ponudniki storitev in nimajo časa ter moči za (še do nedavnega) *profesionalno delo*. Tako kot vsi drugi delavci vedno bolj postajajo žrtev fleksibilnih oblik zaposlovanja, zato skupaj z nezadovoljnimi strankami iščejo rešitve v alternativnih oblikah zadovoljevanja “profesionalnih” potreb;
- zaradi umika javnih sredstev so profesije prisiljene zanemariti teoretične podlage in se preusmeriti v razvoj aplikativnih raziskav in znanja, ki jih potrebuje država in zasebni kapital. Na ta način se znanje omejuje na reševanje obstoječih problemov. Težko je napovedovati, kaj bi pomenila odstranitev teoretičnega znanja iz profesij in omejevanje na aplikativna znanja;

- odmik teoretičnega znanja pomeni izgubo “duha” profesionalizma. To pomeni, da bi organizacije in posamezniki, ki so še do nedavnega opravljali profesionalno delo, bili okleščeni zgolj na tehnično avtoriteto. Brez ideološke in kulturne komponente pa je institucionalizacija in kontrola znanja težko mogoča. Profesije se namreč ločijo od ostalih poklicev po sistematičnem teoretskem znanju, ki predstavlja podlago za delo, medtem ko gre pri poklicih predvsem za akumulacijo izkustva in učenje na napakah.

Vendar pa mnogi novejši prispevki s področja sociologije profesij opozarjajo, da v družbi ne prihaja do poklicne profesionalizacije, pač pa se spreminja sam koncept profesionalizacije (Cooper in drugi 1996; Freidson 2001; Tolberts 2005; Hinings 2005): profesionalizem novega tipa se združuje s kapitalom in menedžmentom. Nova profesionalizacija, ki nadomešča staro, vedno bolj temelji na dokazovanju kakovosti in učinkovitosti (Evetts 2006). To pomeni, da se bo vpliv znanja na stopnjo poklicne profesionaliziranosti krepil in to na drugačen način kot do sedaj. Sklepamo namreč lahko, da se bodo profesionalizirali nekateri novi poklici, drugi poklici, ki usmerjajo svojo energijo drugam kot v pretvorbo znanja, povezanega s temeljnimi rezultati svojega dela, pa bodo doživeli profesionalni zaton (Pavlin 2007). Ob tem velja poudariti, da postaja poklic v družbi znanja vedno bolj fleksibilna, individualna in heterogena kategorija (Wenger in drugi 2002; Ramioul 2004; Hovels 2004; Huws 2004). Pri proučevanju poklicev, profesij in profesionalizacije je smiselno izhajati iz ravni posameznikov, kar pomeni, da se stopnja profesionalnosti in profesionaliziranosti lahko močno razlikuje od enega posameznika do drugega, pa čep-rav oba delata v isti organizaciji. V naslednjem poglavju bomo na opisan kontekst vezali spremembe, ki se dogajajo v akademski profesiji.

2.3 Spremembe akademske profesije

Poklicna deprofesionalizacija se ni dotaknila le večine zaposlitev visokošolskih diplomantov, temveč v veliki meri tudi profesorjev, ki te diplomante izobražujejo. Spremembe akademske profesije so v veliki meri povezane s kontekstom učenja in poučevanja ter njihovega vpliva na razvoj kompetenc. Delo akademikov je težko

natančno definirati, ker je povezano z zelo raznolikimi področji, kot so: usposabljanje bodočih strokovnjakov, izvajanje teoretičnih in aplikativnih raziskav, mednarodno povezovanje, sodelovanje z gospodarskim sektorjem, vodenje izobraževalnih institucij, mentoriranje, vzpodbujanje socialne enakosti, razvijanje skupnosti ter prispevanje k gospodarskemu razvoju in napredku nasploh. V zadnjem času se nabor nalog širi in vključuje tudi pridobivanje sredstev, mreženje, znanstveno trženje in finančno poročanje (Coates in Goedegebuure 2012).

Temelj za začetek akademske kariere poti je po navadi magisterij in doktorat, obdobje nabiranja izkušenj in dozorevanja pa traja zelo dolgo (10–15 let), tako da večina akademikov v bolj varne oblike zaposlitve vstopa šele okoli štiridesetega leta. V večini primerov morajo akademiki, če želijo postati profesorji, najprej opravljati delo asistenta ali raziskovalca. Poleg specifične kariere poti ima akademska profesija še nekaj drugih posebnosti: akademiki pogosto veljajo za vodilne strokovnjake na svojem področju, njihovo delo je izrazito vezano na akademsko disciplino in ne na določen institucionalni tip, med vsemi profesijami pa je akademska izpostavljena največji diferenciaciji in diverzifikaciji. Posebna značilnost akademske profesije je tudi akademska svoboda, ki posamezniku omogoča, da sam izbira, kaj bo raziskoval, objavljaj in poučeval (Teichler in drugi 2013).

Razpetost med poučevanjem in raziskovanjem, ki tradicionalno veljata za ključni področji akademskega dela, kaže na značilno osebno dilemo akademske profesije (Coates in Goedegebuure 2012, 878). Trendi v ZDA in Kanadi sicer kažejo, da se ugled poučevanja kot akademske aktivnosti niža, saj ga marginalizirajo politike, postopki in kriteriji evalvacije poučevanja, ki poudarjajo tehnične namesto vsebinskih vidikov, se osredotočajo na postopke namesto na izide, niso usmerjeni v uporabnost evalvacij in so izvzeti iz konteksta akademske discipline, ki akademika opredeljuje (Pratt 1997).

V zadnjem desetletju tudi akademsko profesijo vse bolj zaznamuje širši družbeno-ekonomski okvir globalizacije, ki narekuje zahteve po poslovni uspešnosti, tržnosti, internacionalizacijo in masifikacijo študija ter diverzifikacijo študijskih programov in skrb za njihovo profesionalno relevantnost. Administrativna in menedžerska logika sta gonilo številnih procesov, ki v zadnjih letih transformirajo akademsko

profesijo. Tako se akademske ustanove v vedno večji meri poslužujejo prekerih oblik dela, akademski dosežki so pogosto izpostavljeni tehnokratskemu nadzoru, intenzivnost dela narašča, zahteve po sodelovanju z gospodarstvom se večajo, disciplinarna področja pa se vse bolj specializirajo. (Elton 1986; Becker 1989; Etzkowitz 2008; Krause 2009). V okviru teh procesov narašča tudi potreba akademikov po pridobivanju virov financiranja svojega dela, kar lahko ogroža postulat akademske svobode in delo akademikov prepleta z nalogami visokošolskega menedžmenta in javne uprave do te mere, da lahko govorimo o pojavljanju novih poklicev.

V zvezi s finančnim vidikom akademskega dela, ki je tudi eden od elementov diverzifikacije, lahko v sistemih visokošolskega izobraževanja opazamo nekaj značilnih vzorcev: dohodki akademikov so povezani z masifikacijo na način, da se s širjenjem akademske profesije znižujejo, razlike v dohodkih se z individualnim ocenjevanjem uspešnosti večajo, višina dohodkov akademikov pa se med državami močno razlikuje (Enders in Musselin 2008, 137–138).

Diverzifikacijo akademske profesije spremlja tudi njena deprofesionalizacija, ki se skladno s teorijo profesionalnih skupin kaže v slabšanju delovnih pogojev, naraščanju tekmovalnosti, vse večji specializaciji ter pojavljanju zunanjih zahtev po učinkovitosti in upravičevanju relevantnosti akademskega dela (Kreutzer 2003; Hinings 2005 in Evetts 2013). Še en pomemben element v procesih sprememb akademske profesije je vprašanje učinkovitosti. Če je včasih veljalo, da se produktivnost akademikov kaže v obsegu pedagoške in raziskovalne dejavnosti, so v današnjih spremenjenih okoliščinah vse bolj uveljavljene zahteve po nenehnem upravičevanju svojega dela s kariernim uspehom diplomantov in 'uporabnim' potencialom raziskovalnega dela, uveljavljanju principov menedžmenta v akademskem delu in krepitvi mednarodnega sodelovanja v obliki izmenjav študentov in profesorjev ter mednarodnega mreženja (Kogan in Teichler 2007, 10–11).

V zvezi z omenjenimi vidiki akademskega dela je treba izpostaviti tudi vprašanje odnosa do razmerja med izobraževanjem in gospodarstvom. Poglede akademikov na to razmerje lahko razdelimo na štiri tipe: tradicionalni akademski pogled obe sferi strogo ločuje; tradicionalni hibridni pogled vztraja v ločenosti, ki mora vklju-

čevati tudi sodelovanje; v poslovnem hibridnem pogledu je ključno sodelovanje, vendar morata sferi ostati razmejeni; poslovni pogled pa je popolnoma osredotočen na tesno sodelovanje med njima (Lam 2010). Sodobni okviri akademske profesije, ki smo jih opisali v zgornjih odstavkih, akademike vse bolj usmerjajo proti poslovnemu pogledu.

2.4 Kontekst sprememb visokošolskega prostora v Sloveniji

Slovenski visokošolski prostor se je v zadnjih letih soočal z več izzivi, kot so pomanjkanje osebja, neprimerna infrastruktura in opremljenost nekaterih institucij, velik delež študentov, ki študijskega programa ne končajo, nizka stopnja internacionalizacije, nezadostno mednarodno sodelovanje in neobstoj agencije za zagotavljanje kakovosti. Nacionalne prioritete, ki naj bi jih v naslednjih letih skušali vpeljati v slovenski visokošolski prostor, so: zagotavljanje, da študijski programi nudijo pridobivanje znanja in sposobnosti, ki so v skladu z nacionalnim kvalifikacijskim okvirjem in ključnimi kompetencami, vključujoč inovativnost, kritično mišljenje, komunikacijske spretnosti, kulturno zavednost, sposobnost delovanja v mednarodnih okoljih ter znanja in sposobnost uporabljanja informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Prav tako se cilji nacionalnega programa visokega šolstva nanašajo na spodbujanje sodelovanja med visokošolskimi institucijami ter zasebnim in javnim sektorjem ter raziskovalnimi institucijami. Ukrepi pa vključujejo tudi odpravljanje zgoraj navedenih pomanjkljivosti (Kolar in Komljenovič 2011).

Ena izmed pomanjkljivosti slovenskega visokošolskega prostora, ki je bila identificirana v okviru projekta DEHEMS, je neredno spremljanje diplomantov in njihovih karier ter doprinosa izobraževalnega sistema h kariernemu uspehu. Čeprav se nekatere visokošolske institucije tega že lotevajo, slovenski prostor nima poenotenega sistema spremljanja diplomantov, kar bi služilo različnim analizam njihove zaposljivosti, prehodnosti iz izobraževanja na trg dela ter analizi kvalitete visokošolskih študijskih programov in institucij. V kvalitativnih intervjujih med visokošolskimi menedžerji, ki so bili opravljeni v okviru tega projekta, je večina intervjuvancev poudarila, da je visokošolski prostor tisti, ki bi moral biti odgovoren za zbiranje tovrstnih podatkov in spremljanje trendov trga dela ter posledično upoštevanje teh

trendov pri oblikovanju študijskih programov. Značilnost slovenskega prostora je tudi ta, da je v njem veliko malih in srednjih podjetij, pri katerih je še težje identificirati razvojne potrebe, saj so še bolj pod vplivom hitro spreminjajočega trga dela, zato bi morale visokošolske institucije z vseh študijskih področij tudi v večji meri v svoje programe vključiti vsebine podjetništva.

V vseh državah, vključenih v projekt DEHEMS, in tudi v Sloveniji, so intervjuvanci poudarili pomen krepite in formalizacije sodelovanja visokošolskih institucij z delodajalci z namenom večjega povezovanja zahtev na trgu dela z vsebino študijskih programov. Predstavniki študentskih organizacij pa so poudarili potrebo po bolj institucionaliziranem pristopu k internacionalizaciji študijskih programov, pridobivanju delovnih izkušenj in pridobivanju mehkih veščin.

Slovenski visokošolski prostor torej v naslednjih letih čaka veliko izzivov, katerih implementacija pa bo zahtevala sodelovanje več deležnikov, prav tako pa se bo moralo visoko šolstvo spopasti tudi s spremembami, ki se dogajajo v evropskem in globalnem kontekstu, če želimo slediti in uspešno konkurirati zunanjemu visokošolskemu prostoru.

3 POGLEDI NA KOMPETENCE IN UČENJE S PERSPEKTIVE VISOKEGA ŠOLSTVA

Kompetence in učenje so med seboj tesno povezani pojmi. Rečemo lahko, da so kompetence rezultat učenja. V tem delu knjige bomo tako pozornost najprej namenili opredelitvi kompetenc, čemur bodo sledile opredelitve dveh temeljnim pogledov na učenje – informacijsko procesnega ter situacijskega. Vse koncepte bomo na koncu obravnavali še v kontekstu visokošolskega izobraževanja.

3.1 Izbrani pogledi na opredelitev kompetenc

Že dlje časa se na področju izobraževanja in zaposlovanja v povezavi z znanjem in sposobnostmi, ki jih nekdo ima, vedno pogosteje uporablja termin kompetence. Weinert (Eurydice 2002, 13) kompetence interpretira kot »grobo specializiran sistem zmožnosti, spretnosti ali sposobnosti, ki so potrebne ali primerne, da dosežemo določen cilj«. Coolham (Eurydice 2002, 13) pa kompetence razume kot »splošne sposobnosti, ki temeljijo na znanju, izkušnjah, vrednotah in nagnjenih, ki jih je posameznik razvil prek obveznosti v izobraževalni praksi«. Cheetham in Chivers (2005, 54) podajata naslednjo definicijo kompetenc: »Kompetence so učinkovita celostna performanca znotraj poklica, ki lahko sega od osnovne stopnje profesionalnosti do najvišje stopnje odličnosti«. Vendar pa se ta definicija nanaša na kompetence na splošno in ne na profesionalne kompetence. DeSeCo definicija kompetenc pa pravi, da je »kompetenca več kot znanje in sposobnost. Vključuje zmožnost soočanja s kompleksnimi zahtevami in mobiliziranjem psihosocialnih virov (vključujoč sposobnosti in vedenja) v določenem kontekstu. Na primer, sposobnost učinkovitega komuniciranja je kompetenca, ki je odvisna od posameznikovega znanja jezika, praktičnih sposobnosti v informacijski tehnologiji in odnosov do tistih, s katerimi komunicira« (OECD 2005, 4).

Kompetenca torej ni absolutna zmožnost, neodvisna od delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih je posameznik, temveč gre pri kompetencah za zmožnost aktiviranja, uporabe in povezovanja znanja v različnih kontekstih oziroma situacijah. Dokler se posameznik ne znajde v določenem kontekstu, svoje kompetence sploh ne more pokazati, in če je to zanj nova situacija, različna od prejšnjih, niti ne more biti gotov, ali jo bo lahko obvladal (da ima ustrezne kompetence) (Pezdirc ur. 2005, 23). Glede na specifičnost oziroma podobnost delovnih in življenjskih kontekstov lahko razlikujemo med specifičnimi (enkratnimi) ter splošnimi (generičnimi) kompetencami. Večja pozornost je pri obravnavi kompetenc posvečena splošnim, saj so lažje prepoznavne in uporabljene v več situacijah. Tovrstne kompetence so neodvisne od konteksta, enako dobro uporabljene v različnih situacijah, koristne za obvladovanje različnih nalog (Pezdirc ur. 2005, 21).

Pri OECD projektu DeSeCo⁵ (Definition and Selection of Key Competences) (OECD 2005) so kompetence klasificirali v tri širše kategorije:

- *Uporaba širokega nabora orodij za učinkovito interaktivno delovanje v okolju* (interaktivna uporaba jezika, simbolov in besedil, interaktivna uporaba znanja in informacij, interaktivna uporaba tehnologije).
- *Interakcija v heterogenih skupinah* – v današnjem svetu imajo posamezniki veliko stikov z ljudmi iz različnih okolij (vzpostavljanje odnosov z drugimi, sodelovanje in delo v skupini, obvladovanje in razreševanje konfliktov).
- *Avtonomno delovanje* – posamezniki morajo prevzeti odgovornost nad upravljanjem svojega življenja, prilagoditi svoje življenje širšemu družbenemu kontekstu in delovati avtonomno (delovanje znotraj »velike slike«, oblikovanje in vodenje življenjskih načrtov in osebnih projektov, braniti in vzpostavljati pravice, interese, omejitve in potrebe).

⁵ Program OECD Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) se je pričel konec leta 1997, vodil pa ga je Švicarski federalni statistični urad z veliko podporo Oddelka za izobraževanje, Nacionalni center za izobraževalne statistike iz Združenih držav Amerike. DeSeCo sodi v okvir INES (International Indicators of Education Systems) in nadaljuje delo na področju kompetenc in sposobnosti mlade in odrasle populacije, ustvarja pa tudi koherentno strategijo definiranja, izbire in merjenja kompetenc in sposobnosti (OECD 2001, 2).

Delovna skupina Evropske komisije, ki je bila sestavljena iz strokovnjakov držav članic Evropske unije, je predlagala naslednjih osem področij ključnih kompetenc: komunikacija v maternem jeziku, komunikacija v tujih jezikih, informacijsko-komunikacijska tehnologija, kompetence v matematiki, znanosti in tehnologiji, podjetništvo, medosebne in državljske kompetence, učiti se učiti, splošna kultura (Eurydice 2002, 20). Warn in Tranter (v Martinez 2007, 626) pa sta določila, katere generične kompetence so pomembne za vstop v svet dela za diplomante: »Delodajalci, ki na splošno nočejo ozko usmerjenih diplomantov, kot pomembne priznavajo generične kompetence. Delodajalci pričakujejo, da imajo diplomanti razvite kompetence v ustnem sporazumevanju, timskem delu, samoorganizaciji, reševanju problemov in vodenju«.

Kot pišejo pri Eurydice (2002, 16), morajo biti »ključne kompetence potencialno koristne za vse člane družbe. Morajo biti relevantne za celotno populacijo ne glede na spol, družbeni razred, raso, kulturo, družinsko ozadje ali materni jezik. Skladati se morajo z etičnimi, ekonomskimi in kulturnimi vrednotami in konvencijami družbe«. Naslednji pomembni dejavnik, ki ga opisujejo pri Eurydice (prav tam), pa je kontekst, v katerem so ključne kompetence pridobljene: »Ključne kompetence se pridobivajo z obveznim izobraževanjem, vendar to ne more oskrbeti mladih ljudi s celotnim spektrom ključnih kompetenc. Neformalno in priložnostno učenje prek družine, prijateljev, množičnih medijev ali prek mladinskih, političnih ali religijskih organizacij je prav tako pomembno za razvoj kognitivnih, socialnih in osebnostnih kompetenc«. Znanje in sposobnosti, ki jih pridobimo prek formalnega učenja, se lahko spremenijo v kompetence, ko so transformirane v neformalne okvirje, in prav tako velja obratno. Komplementarna interakcija med šolami in okoljskimi skupnostmi je eden izmed temeljnih kamnov uspešne priprave na odraslo življenje (Eurydice 2002, 16).

Koncepta, ki se pogosto postavljata v relacijskem odnosu do kompetenc, sta znanje in spretnosti (angl. skills). OECD (1997, 33) znanje opredeljuje kot "kumulativno zalogo kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih ima vsak posameznik, družina in skupnost (vštevši organizacije) in jih lahko uporabi pri delu ter v osebnih in družbenih

situacijah”.⁶ Na tej podlagi lahko opišemo genotipsko in fenotipsko opredelitev znanja. *Genotipska opredelitev znanja* se sprašuje, kako znanje nastaja. Ta opredelitev razlikuje med objektivističnim in konstruktivističnim pojmovanjem. Po *objektivističnem pojmovanju* je znanje od človeka ločen in prepoznaven artefakt, s katerim je mogoče upravljati, ga posredovati itd. “Znanje je nekaj, za kar obstajajo dokazi, in znanje kot tako obstaja samo po sebi – je ločeno od človeka” (Spender 1998). To pomeni, da ljudje prek svojega delovanja znanje ustvarijo ter ga opredmetijo v izdelek (npr. knjigo) ali storitev (npr. frizuro), ki potem postane nosilec tega znanja. *Konstruktivisti* pa menijo, da je znanje prepoznavno le v praksi, v delovanju in interakciji med ljudmi; trdijo, da je znanje družbeno konstruiran koncept, ki je zasnovan na individualni izkušnji.

Znanje so kategorizirali že v antičnih časih. Aristotel je razlikoval med univerzalnim teoretičnim znanjem (episteme) in uporabnim oziroma instrumentalnim znanjem (techne). Znanja lahko opredelimo tudi skozi njegovo fenomenologijo oziroma oblike, v katerih se pojavlja. V splošni rabi se najpogosteje omenja razlika med praktičnim, na izkušnjah zasnovanem znanju, ter faktografskim, iz knjig oziroma 'na pamet' naučenim znanjem. V teoriji in praksi se omenja distinkcijo med proceduralnim ('vedeti-kako') ter deklarativnim znanjem ('vedeti-kaj'). Omenjeno razliko so Lundvall in Johnson (1994), Delors (1996) in Lundvall (2004) razdelali natančneje in opozorili še na druge fenomenološke oblike znanja. Pri vseh avtorjih se kategorija 'vedeti-kaj' nanaša na znanje o dejstvih, 'vedeti-zakaj' na znanje o naravnih in družbenih zakonitostih, 'vedeti-kako' na znanje o tem, kako se nekaj naredi, in 'vedeti-kdo' na znanje komuniciranja in povezovanja ljudi. Na tej podlagi sta japonska avtorja Nonaka in Takeuchi (1995) s teorijo organizacijskega upravljanja znanja zasidrila v praksi koncepta tihega in izraženegega znanja. Tiho znanje (angl. tacit knowledge) je izkustveno in dekodirano, izraženo znanje (angl. explicit knowledge) pa je formalno, kodificirano in strukturirano. Primer izraženegega znanja predstavlja na primer znanje, ki ga posamezniku ponuja priročnik za vožnjo avtomobila, primer tihega znanja pa sama vožnja avtomobila.

⁶ Bolj osnovna opredelitev znanja pa izvira že iz filozofske antične tradicije in pravi, da znanje pogosto ne pomeni objektivne resnice, pač pa utemeljevanje prepričanja, v skladu s katerim delujemo. Znanje je torej predvsem tisto, kar znamo in v kar verjamemo. Znanje opredeljuje kot potrjeno resnično domnevo (Justified true beliefs), pri čemer ni tako pomembno končno stanje, kot aktivnosti, s katerimi se domneva potrjuje (Nonaka, Takeuchi, 2004).

Tiho znanje se torej navezuje na 'tukaj in zdaj', torej na sam akt izvajanja, izraženo znanje pa na 'tam ter prej ali potem'.

3.2 Splošni pogled na učenje in poučevanje v visokem šolstvu

Kompetence pridobivamo na več načinov, in sicer prek formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Kot trdijo pri Eurydice, za razvoj kompetenc ni dovolj samo formalno izobraževanje, temveč tudi ostali dve obliki učenja. Pomembno pa je dejstvo, da pridobivanje kompetenc vključuje tudi znanje vedeti-kako in vedeti-kdo ter ne samo vedeti-kaj in vedeti-zakaj. Trdimo torej lahko, da znanje in kompetence pridobivamo na več načinov, ki potekajo pod različnimi oblikami učenja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Anderson (1995b, 4) za svojo definicijo učenja pravi, da je najbolj razširjena in se glasi: »Učenje je proces, s katerim se pojavijo relativno trajne spremembe v vedenju kot rezultatu izkušenj«. Psihologa Musek in Pečjak (1997, 138) pa učenje opredeljujeta podobno, in sicer kot »spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj in z razmeroma trajnim učinkom«. Razlikujeta enostavne in zapletene oblike učenja. Enostavna oblika je pogojevanje, zapletena in razvojno najvišja oblika učenja pa je učenje z razumevanjem in vpogledom.

Skozi zgodovino so se oblikovali različni pristopi in teorije učenja, ki so učenje obravnavale predvsem s psihološkega vidika. Eden izmed bolj znanih in vplivnejših pristopov je behaviorizem, ki se je pojavil v začetku 20. stoletja. Behavioristi pravijo, da moramo vzroke za naše vedenje iskati v okolju in ne v biologiji ali naših mislih. Človeka proučujejo samo od zunaj in se osredotočajo samo na to, kar lahko opazujejo neposredno: vpliv ljudi, predmetov in dogodkov na vedenje. Behavioristi so največji prispevek psihologiji dali z natančnim razumevanjem, kako okolje vpliva na učenje – še posebej prek nagrajevanja in kaznovanja (Benjafield 1993, 13).

Več kot sto let so behavioristi trdili, da je lahko psihologija prava znanost le, če ne upošteva mentalnih procesov in se osredotoči izključno na dražljaje, ki jih lahko

opazujemo, in na reakcije. Na drugi strani pa so kognitivni psihologi trdili, da je behavioristični pogled preveč omejujoč in da razumevanje učenja zahteva proučevanje skritih duševnih procesov. Nekatere oblike učenja vplivajo na spremembe v mentalnih procesih bolj kot na spremembe v vedenju samem. Kognitivisti so prepričani, da je učenje rezultat naših poskusov osmišljanja sveta. Pri tem uporabljamo vsa psihična orodja, ki jih imamo na voljo (Woolfolk 2002, 193; Zimbardo 2006, 249).

Med pomembnejše kognitivistične pristope k učenju sodi informacijsko-procesni pristop, kasneje pa so konstruktivisti razvili še situacijski pristop k učenju.

Tabela 3.1: Povezanost oblik učenja z obravnavanimi pristopi k učenju

Oblike učenja	Pristopi k učenju	
Formalno učenje	Informacijsko-procesni	Situacijski
Neformalno učenje	Situacijski	

Oba pristopa obravnavamo v nadaljevanju, še pred tem pa obravnavamo oblike učenja, saj v empiričnem delu informacijsko-procesni in situacijski pristop k učenju povezujemo z različnimi oblikami učenja, ki potekajo na formalni in neformalni ravni. Pri tem predpostavljamo, da se med formalnim učenjem odvijajo informacijsko-procesni in situacijski pristopi k učenju, med neformalnim pa samo situacijski.

Kot smo omenili, učenje poteka na različne načine. Verjetno je prva asociacija o učenju povezana z učenjem v šoli, v zadnjem času postajata čedalje bolj pomembna koncepta neformalnega in vseživljenjskega učenja, med tem ko se o priložnostnem učenju govori manj, pa čeprav je tovrstno učenje prisotno v vsakodnevnih situacijah. V nadaljevanju se bomo posvetili prvima dvema oblikama učenja, torej formalnemu in neformalnemu.

Formalno učenje je namerno učenje, ki poteka v posebnem in institucionaliziranem okolju, ki je posebej oblikovano za poučevanje in učenje. Osebe, ki tam

poučuje, je kvalificirano za poučevanje na posebnih nivojih, predmetih, sektorjih in po navadi poučuje specifično kategorijo učencev (glede na starost, nivo in specializacijo). Učni cilji so skoraj vedno zunanje določeni, učni proces je po navadi nadzorovan in ocenjevan, učni rezultati pa so priznani s certifikati ali diplomami. Pogosto je formalno izobraževanje obvezno (šolsko izobraževanje) (Chisholm 2005).

*Neformalno učenje*⁷ je namensko, vendar prostovoljno in poteka v različnih okoljih in situacijah, za katere ni nujno, da je poučevanje in učenje njihova edina in glavna dejavnost. Te situacije lahko potekajo v presledkih, aktivnosti in usposabljanja pa lahko vodijo profesionalni učitelji ali prostovoljci. Te dejavnosti in usposabljanja so načrtovana, vendar redko strukturirana s konvencionalno usmerjenostjo ali predmeti iz kurikulumu. Učenje je po navadi namenjeno določeni ciljni skupini, učni rezultati so redko ocenjeni (Chisholm 2005).

Med formalnim in neformalnim učenjem je nekaj podobnosti, pa tudi nekaj razlik. V obeh primerih naj bi bila pomembnost razumevanja pred memoriziranjem, saj znanje brez razumevanja nima velike uporabnosti. Dobra izobrazba vodi do kopičenja znanja, in tudi do razumevanja in povezovanja idej, dejstev in sposobnosti. Razumevanje omogoča uporabo znanja v različnih situacijah. To, da je nekdo sposoben uporabiti znanje, koncepte in sposobnosti v nizu različnih situacij, je znak, da je oseba dobro izobražena (Pritchard 2008, 7–8).

3.3 Informacijsko-procesni pristop k učenju

Kot odgovor na behavioristične pristope k učenju so psihologi konec 20. stoletja razvili kognitivno teorijo učenja, v kateri so poudarjeni predvsem miselni procesi posameznika in kamor sodi tudi informacijsko-procesno učenje. Na učenje so psihologi začeli gledati z drugačne perspektive in se namesto opazovanja vedenja osredotočili na proučevanje miselnih procesov, ki se dogajajo v posamezniku.

⁷ Ker so neformalne oblike učenja v tem delu neinstitucionalizirane, ostajamo pri poimenovanju neformalno učenje v nasprotju z neformalnim izobraževanjem, ki ga razumem kot bolj institucionalizirano obliko učenja (npr. jezikovni tečaj). Zaradi konsistentnosti besedila enako obliko uporabljamo pri formalnem učenju.

Glavne razlike v behaviorističnem in informacijsko-procesnem pristopu k učenju so prikazane v spodnji tabeli, iz katere lahko vidimo, da so se raziskovalci iz zunanjega preučevanja vedenja osredotočili na posameznikove mentalne procese, v središče raziskovanja pa je stopil koncept informacij.

Tabela 3.2: Primerjava behaviorističnega in informacijsko-procesnega učenja

Behavioristično učenje	Informacijsko-procesno učenje
Osredotočanje samo na dogodke, ki jih lahko opazujemo.	Sklepanje o mentalnih procesih, ki jih ne moremo neposredno opazovati.
Učenje kot povezovanje dražljajev in reakcij.	Učenje kot procesiranje informacij: učenec išče uporabne informacije iz dražljajev.
Glavne oblike učenja so: habituacija, klasično pogojevanje in instrumentalno pogojevanje.	Učenje vključuje tudi vpogled, opazovanje, kognitivne mape in ostale bolj zapletene oblike učenja.
Razvilo se je kot odgovor na subjektivne metode strukturalizma in funkcionalizma: behaviorizem je bil dominantna psihološka perspektiva skoraj v celotnem 20. stoletju.	Razvilo se je kot odgovor na ozko perspektivo behaviorizma: kognitivna psihologija je postala dominantna psihološka perspektiva konec 20. stoletja.
Novo vedenje je naučeno samo po sebi.	Spremembe v vedenju omogočijo naučeno znanje in spremembe v znanju.
Ojačevanje krepi odzive.	Ojačevanje kot informacija o tem, kaj se bo zelo verjetno zgodilo, če se bo vedenje ponavljalo.
Učenec je pasiven (odzove se reflektivno): reakcije so neprostovoljne, vedenje izvajajo dražljaji.	Ljudje so aktivni učenci, ki tvorijo izkušnje, iščejo informacije za reševanje problemov in reorganizirajo to, kar že vedo, da bi dosegli nov vpogled.
Večina raziskav izvedena na živalih v kontroliranem laboratorijskem okolju – določevanje splošnih zakonov učenja.	Proučevanje širokega spektra učnih situacij, osredotočeni na individualne in razvojne razlike v kogniciji.

Vir: prirejeno po Woolfolk (2002) in Zimbardo (2006).

Kognitivna psihologija izhaja iz pojmovanja, da se obnašamo v skladu s tem, kako vidimo in doživljamo stvarnost. Tovrstna psihološka smer se zanima predvsem za

načine, kako zaznavamo svet in razmišljamo o njem, o sebi in drugih, kako pridobivamo in razlagamo informacije in kako na podlagi tega usmerjamo svoje obnašanje (Musek in Pečjak 1997, 26).

Kognitivna psihologija poudarja duševne procese, kot so učenje, spomin, percepcija in mišljenje, kot oblike informacijskega procesiranja. Naše misli in dejanja izvirajo iz tega, kako interpretiramo svoje izkušnje. Na naša dejanja popolnoma vpliva to, kako procesiramo informacije, ki prihajajo v nas iz okolja. Iz računalništva so kognitivisti prevzeli metaforo možganov kot bioloških računalnikov – oblikovani so kot procesorji informacij (Zimbardo 2006, 16). Cilj kognitivne psihologije je razumeti naravo človeške inteligentnosti in kako ta deluje ter razumeti osnovne mehanizme, ki vladajo človeškemu razumu (Anderson 1995a, 1–3).

Kognitivni psihologi vidijo spomin kot »sistem, ki vkodira, shranjuje in ponovno obudi informacije. Za razliko od računalniškega spomina je človeški spomin kognitivni sistem in deluje skupaj s perceptualnim sistemom, ki jemlje informacije iz čutil in jih selektivno spreminja v vzorce s pomenom, ki so lahko shranjeni in ponovno obnovljeni. Človeški spomin je torej sistem procesiranja informacij, ki deluje pri vkodiranju, shranjevanju in ponovnem priklicu informacij (Zimbardo 2006, 263) ter tako igra osrednjo vlogo pri informacijskem procesiranju in je poleg situacijskega učenja osrednji pristop k učenju v tej knjigi.

Informacijsko-procesni pristop je dominantni pristop v kognitivni psihologiji. Kognicijo poskuša analizirati v niz korakov, v katerih je abstraktna entiteta – informacija – procesirana (Benjafield 1993). Dandanes smo tudi podvrženi neskončnim količinam informacij, ki do nas prihajajo z vseh strani, še posebej je to očitno z razvojem internetne tehnologije. S tem je prišlo tudi do velike rasti manipuliranja in prenosa informacij.

Osrednji del informacijsko-procesnega učenja predstavlja model spomina, ki ga raziskovalci primerjajo z računalnikom, saj človeški razum, prav tako kot računalnik, procesira informacije. Sem sodijo zbiranje in predstavljanje informacij ali *vkodiranje*, zadrževanje informacij ali *shranjevanje* ter dostop do informacij, ko jih potrebujemo, ali *priklic*. Pri tem igrajo pomembno vlogo vsi trije elementi

človeškega spomina: senzorni spomin, kratkoročni ali delovni spomin ter dolgoročni spomin (v dolgoročnem spominu hranimo celotno znanje in vse spretnosti, ki smo se jih naučili v življenju, v njem so podatki med seboj povezani). Celotni sistem spomina vodijo kontrolni procesi, ki določajo, kako in kdaj potujejo informacije skozi sistem. Vkodiranje vključuje procesa percepcije in interpretacije, ki sta potrebna za preoblikovanje zunanjih dražljajev v kognitivne predstave teh dražljajev (Benjafield 1993, 22; Anderson 1995a, 12; Pečjak 2001, 33; Woolfolk 2002, 196; Dierkes in drugi 2003, 19–22).

Ko iz okolja dobimo informacije in jih procesiramo, dobimo novo znanje. Davenport in Prusak (2000, 4) sta opredelila štiri načine, po katerih se informacije pretvorijo v novo znanje: a) primerjava – podobnost informacije s situacijo, ki jo že poznamo; b) posledice – implikacije, ki jih ima informacija za odločitve in delovanje; c) povezave – kako se ta del znanja povezuje z drugim; d) pogovor/komunikacija – mnenje drugih ljudi o tej informaciji. Kot smo že zapisali, so procesi učenja in spomina konceptualizirani tako, da vsebujejo najmanj tri stopnje: vkodiranje, shranjevanje in ponovni priklic. Vkodiranje se nanaša na začetno učenje ali pridobivanje informacij. Vkodirana informacija prečka sistem senzornega shranjevanja in pri večini postopkov je odkodirana v kratkoročnem spominu. Shranjevanje se nanaša na ohranjanje informacij skozi čas. Tretja stopnja – ponovni priklic – se nanaša na doseganje shranjenih informacij. Tovrstni procesi se nanašajo na načine uporabe shranjenih informacij. Kako je nek dogodek vkodiran in shranjen, določa, kako dobro bo lahko kasneje priklican iz spomina in kateri namigi bodo učinkovali na njegov ponovni priklic (Roediger in Guynn 1996, 197).

Kako se pridobiva informacije, je odvisno od vsakega človeka posebej. Pedagoški psihologi so na veliko raziskovali različne načine učenja, ki jih ljudje uporabljajo. Razlike obstajajo v sposobnostih in pristopu, kot tudi v kapaciteti in znanju, pri tem pa je seveda pomemben tudi učni stil. Nekateri učenci dajo prednost celotnemu pregledu in delajo zaključke, ki jih vodijo do globokega procesiranja. Nekateri se osredotočajo na specifične podrobnosti in so opisno orientirani, kar jih vodi do površinskega procesiranja (Bors in MacLeod 1996, 423).

Informacijsko-procesni pristop obravnava učenje na individualni način. Osredotoča se na mentalne procese, ki se dogajajo v posamezniku, ko ta sprejema informacije iz okolja ter jih povezuje z znanjem, ki ga ima. Osrednji element informacijskega procesiranja je človeški spomin, s pomočjo katerega informacije, ki jih nenehno dobivamo iz okolja, vkodiramo, shranimo in jih ponovno prikličemo, ko je to treba. Posameznik je sam odgovoren za svoje učne izide. Informacijsko-procesno učenje zaradi tega povezujemo predvsem z miselnimi procesi, zato ga lahko označimo za teoretski način učenja v nasprotju s praktičnim učenjem, kjer se po navadi učimo na konkretnih situacijah v interakciji z drugimi ljudmi. Praktično učenje oziroma situacijsko učenje je predstavljeno v naslednjem podpoglavju.

3.4 Situacijski pristop k učenju

Situacijsko učenje uvrščamo v konstruktivistično teorijo učenja. Konstruktivizem bi lahko opredelili kot podpoglavje kognitivne znanosti. Ta teorija predpostavlja, da se učenje odvija, ko je nova informacija vgrajena in dodana v posameznikovo obstoječo strukturo znanja, razumevanja in sposobnosti, vendar pa se najbolje učimo takrat, ko naše razumevanje konstruiramo aktivno. Kot smo videli v poglavju o kognitivni psihologiji, se kognitivne razlage učenja osredotočajo na posameznika in dogajanje v njegovi glavi. Novejše perspektive učenja so usmerile pozornost še na dva druga ključna vidika učenja – na kulturne in pa predvsem socialne dejavnike.

Situacijski pristop k učenju se je pojavil kot radikalna alternativa konvencionalnim kognitivističnim teorijam znanja in učenja. Psihologi, ki poudarjajo socialno konstruiranje znanja in situacijsko učenje, potrjujejo trditev psihologa Vigotskega (1977), da je učenje v osnovi socialno in postavljeno v določeno kulturno okolje. Situacijsko učenje poudarja, da resnični svet ni isto kot učenje v šoli. Bolj je podobno vajenstvu, kjer novinci ob podpori izkušenega vodiča in modela prevzamejo vedno več odgovornosti, dokler niso sposobni neodvisno delovati. Situacijsko učenje pogosto opisujejo kot »kulturizacijo« ali ustvarjanje norm, vedenja, spretnosti, prepričanj, jezika in stališč določene družbe. Znanje ni obravnavano kot individualna kognitivna struktura, ampak kot stvaritev družbe skozi čas. Situ-

acijsko učenje poudarja idejo, da je mnogo tega, kar je naučeno, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno (Handley in drugi 2007, 173).

Učenje glede na situacijski pristop ni samo individualna aktivnost, temveč tudi družbeni dogodek. Posameznik mora biti v interakciji s svojo družbeno skupino ali organizacijo znotraj določenega družbenega in kulturnega konteksta. Organizacija ali skupina mora imeti tri aspekte znanja, da lahko sploh deluje: kritično znanje, tehnično znanje in praktično znanje. Situacijski pristop k učenju predpostavlja, da se ljudje učijo z opazovanjem drugih v določenih družbenih kontekstih. V situacijsko učenje je vključeno mnogo kognitivnih procesov. V razlagi, kako se ljudje učijo, se osredotoča predvsem na področje praktičnega/implicitnega znanja. Vendar pa se ljudje ne učijo samo prek opazovanja, temveč tudi z mišljenjem (Yang 2004, 245–252).

Kot pišejo Anderson in drugi (1996, 5), se v situacijskem pristopu k učenju pojavljajo štiri osrednje ugotovitve: a) dejanje je osnovano na konkretni situaciji, v kateri se pojavlja, b) znanje se ne prenaša med nalogami, c) učenje prek abstrakcij ima majhno uporabnost, d) učenje mora potekati v kompleksnih družbenih okoljih. Situacijsko učenje poudarja idejo, da je večino tistega, kar se naučimo, specifično glede na situacijo, v kateri je naučeno. Še posebej je pomemben »poudarek situacijskega učenja na neskladje med tipičnimi šolskimi situacijami in situacijami iz "realnega sveta", kot je delovno mesto. Večji poudarek bi morali nameniti odnosu med tem, kar se naučimo v šoli, in med tem, kar potrebujemo zunaj razreda. Situacijski pristop predpostavlja, da je znanje specifično glede na situacijo, v kateri je naloga izvedena, in da bolj splošno znanje ne more preiti v situacije iz "resničnega" sveta« (Anderson in drugi 1996, 5).

Handley in drugi (2007) so razvili konceptualni okvir, ki temelji na obstoječi literaturi in govori o situacijski perspektivi učenja. Osrednja tema te literature je fokus na participacijo, identiteto in prakso ter na dinamiko med njimi. Pomemben posredovalni proces je proces participacije, ki je lahko periferni ali osrednji. Identiteta in praksa se razvijata prek participacije. Ta omogoča ali ovira priložnosti za razvoj identitet in prakse. In obratno, spremembe v posameznikovi identiteti in praksi lahko vplivajo na iskanje novih participativnih priložnosti. Konceptualni

okvir se nato nadalje razširi in ne predstavlja samo posameznika, temveč tudi na delu temelječo skupnost (ang. work-based community) in mrežo praks (ang. networks of practice). Skupnost predstavlja dominantno delovno skupnost, ki je povezana s posameznikovim trenutnim mestom dela. Mreža praks predstavlja posameznikovo participacijo v širši mreži praks organizacij, ki zaposlujejo delavce s podobnimi vlogami.

Lave in Wenger (1998), pomembna avtorja situacijskega pristopa, pravita, da je participacija osrednja pri situacijskem učenju, saj posamezniki razvijejo svoje identitete in prakse v participaciji, ki jim je na voljo. Participacija pa ni le dogodek. Vključuje poti, kako posamezniki razumejo, se udeležujejo in prispevajo k družbenim normam, vedenjem in vrednotam skupnosti, katere del so (Handley in drugi 2007, 177). Situacijsko učenje, kot konstruktivistični pristop, se zdi najbolj primeren za razumevanje, kako je znanje pridobljeno na osnovi narave vsebine dela, delovnega konteksta in vplivov skupnosti strokovnjakov, ki pomagajo voditi in oblikovati učenje drugih (Stein 2001, 416). Nadalje Stein (prav tam) piše, da situacijsko učenje predstavlja niz načel, ki se nanašajo na znanje, mišljenje in učenje. Večina diskusij o teh idejah so učenje obravnavale kot proces pridobivanja znanja in sposobnosti, ki naj bi bile uporabne v širokem naboru. Na drugi strani situacijsko učenje izziva trditev, da je kognicija neodvisna od konteksta, v katerem se pojavlja. Pristop situacijskega učenja namreč trdi, da so »fizični in družbeni konteksti, v katerih se odvija dejavnost, integralni deli dejavnosti, in obratno, dejavnost je integralni del učenja. Med njimi lahko zato pričakujemo medsebojno interakcijo. Situacijsko učenje se osredotoča na družbene interakcije, ki vključujejo interakcijo učencev z drugimi, kot tudi s predmeti v okolju« (Stein 2001, 416).

Če povzamemo, v situacijskem učenju učenci pridobivajo znanje prek delovnih nalog. Svoje misli in dejanja postavljajo v specifične delovne naloge. Konstruiranje znanja je rezultat kompleksnega procesa družbenih interakcij, učenje pa se odvija v družbenih mrežah, ki vključujejo interakcije z drugimi učenci, kot tudi kontekst in vsebino nalog. Učenec je oblikovalec in aktivni posrednik pri delu in učenju. Vendar pa situacijsko učenje tudi ne zanemarja kognitivnih procesov učenja.

»Védenje in učenje sta dinamična in kolektivna procesa, ki se razvijata v družbenem kontekstu, kjer ljudje delujejo in so v interakciji. Situacijsko učenje je manj instrumentalno, abstraktno in kognitivno ter bolj konkretno, interaktivno, odnosno in usmerjeno k dejanjem« (Abma 2007, 33). Pri situacijskem učenju je pomemben koncept skupnosti praks, ki sta ga predstavila Lave in Wenger (1998) ter z njim poudarila, da se praktikanti učijo eden z drugim in eden od drugega v praksi. Nadalje pa Abma (2007) razdela koncept skupnosti praks in pravi, da sta oba termina (skupnost, praksa) neizogibno povezana: »skupnosti se pojavljajo iz interakcij med ljudmi, ki so skupaj redno v podobnih praksah. Skupina ljudi začne deliti svoje znanje in izkušnje s prakso in to pospešuje kolektivni in situacijski učni proces«.

Osrednja značilnost učenja, ki ga vidimo kot situacijsko aktivnost, je proces *legitimne obrobne participacije* (ang. *legitimate peripheral participation*). To pomeni, da učenci neizogibno participirajo v skupnostih praks in da dobro znanje in sposobnosti zahtevajo od novincev, da popolnoma participirajo v družbenokulturnih praksah skupnosti (Lave in Wenger 1998, 29). Legitimna obrobna participacija govori o »odnosu med novinci in 'veterani' ter o dejavnostih, identitetah, artefaktih, skupnostih znanja in praks. Ukvarja se s procesom, prek katerega novinci postanejo del skupnosti praks. Splošno znanje ima moč samo v posebnih okoliščinah, saj je splošnost pogosto povezana z abstraktnimi predstavami, z dekontekstualizacijo. Vendar so abstraktne predstave nepomenske, razen če so uporabljene specifično do situacije« (Lave in Wenger 1998, 29).

Wenger (2007) pravi, da skupnosti praks oblikujejo ljudje, ki se vključijo v proces kolektivnega učenja na skupnem področju človeških prizadevanj: pleme, ki se uči preživetja, skupina umetnikov, ki išče nove oblike izražanja, skupina inženirjev, ki delajo na podobnem problemu ... Skupnosti praks so skupine ljudi v redni interakciji, ki jim je skupna skrb oziroma prizadevanje za nekaj, kar delajo in se učijo, kako to izboljšati. V nekaterih skupinah smo jedrni člani, v drugih obrobni. Na začetku, ko se ljudje vključijo v skupnost, se učijo na obrobju. Ko postanejo bolj kompetentni, postanejo bolj vključeni v glavne procese določene skupnosti. Od obrobne participacije pridejo do polne participacije (ang. *full participation*). Učenje tako ni samo pridobivanje znanja posameznika, temveč bolj proces druž-

bene participacije. Narava situacije pomembno vpliva na proces (Lave in Wenger 1998; Smith 2003/2009).

Situacijsko učenje lahko torej označimo kot praktično učenje, kjer novo znanje in kompetence pridobivamo v interakciji z drugimi ljudmi in v konkretnih situacijah. Zaradi tega ga pogosto tudi težko prenašamo v druge situacije. V šolskem okolju praktično učenje pogosto nadgrajuje teoretično učenje oziroma teoretično učenje s praktičnim poukom prenesemo v konkretne situacije, ki predstavljajo 'realno' delovno okolje. Pri situacijskem učenju je pomemben tudi koncept skupnosti praks, kar pomeni, da se ljudje učimo eden od drugega. Gre torej za prenos znanja med ljudmi, ki ga teorija informacijskega procesiranja ne predvideva. Kakšne so še razlike in podobnosti med tema dvema teorijama, pa je predstavljeno v naslednjem poglavju. Po pregledu teorij situacijskega učenja lahko ugotovimo, da le ti pristopi močno gravitirajo k teorijam organizacijskega učenja. Na podlagi ugotovitev različnih disciplinskih pristopov in dosedanjih prispevkov organizacijskega učenja je Pawlowsky (2003: 75–81) izpostavil štiri glavna izhodišča za proučevanje:

- *Prvič*, velja opozoriti na razliko v sistemskih stopnjah učenja, pri čemer razlikujemo med učenjem posameznika, skupine, organizacije ter medorganizacijskim učenjem. Pri tem je še posebej velika pozornost namenjena odnosu učenja med posameznikom in skupino: predstavlja prostor, kjer nastajajo in se prenašajo razmišljanja in pogledi posameznikov.
- *Drugič*, velja opozoriti na različne vrste učenja: kognitivno učenje, kulturno učenje ter akcijsko učenje.
- *Tretjič*, velja omeniti sistem dinamike učenja, ki opisuje, kaj se z znanjem dogaja v organizaciji in okolju, kot je zgoščevanje izhodnih informacij ali pa prevzemanje, prenos, interpretacija in pomnjenje znanja.
- *Četrtič*, velja omeniti proučevanje različnih tipov učenja, na kar smo prek koncepta enojne in dvojne zanke avtorjev Argyris in Schön (1978) opozorili uvodoma.

Omenjene štiri dimenzije se v večji meri prekrivajo s poljem proučevanja discipline upravljanja znanja in Nonakino teorijo organizacijskega ustvarjanja

znanja, ki pomembno kaže na to, kako se informacijsko-procesno in situacijsko učenje prepletata in dopolnjujeta.

3.5 Relevantnost teoretskega pregleda za učenje in poučevanje v visokošolskem prostoru

Med obema pristopoma k učenju, ki ju obravnavamo tu, torej med informacijsko-procesnem in situacijskem, je kar nekaj razlik, pa tudi podobnosti. Kot bomo videli v nadaljevanju, pa se oba pristopa k učenju celo dopolnjujeta in se ne izključujeta. Pogosto je uveljavljeno mnenje, da situacijski pristop daje premalo pomembnosti posamezniku, saj zagovarja udeležbo v družbenih praksah, informacijsko-procesni pristop pa naj bi zanemarjal procese socialne interakcije, saj poudarja individualni razvoj pri pridobivanju intelektualnih sposobnosti.

Anderson in drugi (2000) pravijo, da obe perspektivi kot del liberalne tradicije lahko kljub različnim poudarkom in stopnjam uspeha izkažeta spoštovanje pomembnosti človeške individualnosti, pomembnosti družbenih praks in pomembnosti izobraževanja v razvoju posameznikove identitete in napredku pravične, korektne, skrbne in produktivne družbe. Informacijsko-procesnega pristopa k učenju ne smemo obravnavati kot da zanika vrednost učenja v skupinskih dejavnostih, situacijskega pristopa pa ne kot da zanika vrednosti učenja, ko posamezniki delajo sami. Razlika med pristopoma vključuje različne načine osredotočanja na učne aktivnosti. Obe perspektivi ponujata pomembne vpoglede v procese učinkovitega izvajanja in učenja in nobena izmed njiju ni omejena ali samo na skupinske dejavnosti ali posameznikovo samostojno dejavnost. Kot primer komplementarnega odnosa med obema perspektivama avtorji Anderson in drugi (2000) navajajo igralce nogometa, ki se učijo igranja igre in prerivanja za žogo kot tim, z delom v majhnih skupinah se učijo blokiranja in izogibanja, sami pa se učijo preigravanja in streljanja. Kognitivna perspektiva poudarja rast posameznikovih sposobnosti in identificira stopnje v tem razvoju. Ta pristop obravnava posameznikovo sposobnost koordiniranja aktivnosti s soigralčevimi kot komponento posameznikovih sposobnosti.

Pogosto naletimo na trditve, da je »situacijska perspektiva inkonzistentna z ugotovitvami, da je lahko učenje splošno glede na situacije ali da imajo lahko študenti koristi iz navodil, ki vsebujejo abstraktne koncepte in predstave. Na drugi strani pa se pojavljajo trditve, da kognitivna perspektiva ignorira odnos med učenjem v šoli in dejavnostmi na delovnem mestu in v drugih družbenih participacijah izven šole« (Anderson in drugi 2000, 15).

»Kognitivne raziskave (informacijsko-procesno učenje) so pokazale, da lahko učenje z uporabo specifičnih predstav pospeši transfer med specifičnimi nalogami, situacijske raziskave pa so pokazale, da formalne predstave, naučene v šoli, lahko igrajo pomembno vlogo, ko šolsko učenje vpliva na nešolske prakse« (Anderson in drugi 2000, 15). Anderson in drugi (prav tam) se tudi strinjajo, da je bistveno razviti boljše razumevanje odnosov med tem, kar je naučeno v razredu, in med možnostmi, ki jih imajo učenci in ki naj bi se razvile v njihovih sedanjih in prihodnjih nešolskih situacijah.

Raziskave na področju informacijsko-procesnega in situacijskega učenja ponujajo razumevanje procesov učenja, konceptualnega razvoja, problemskega reševanja, mišljenja in komunikacije. Obe perspektivi gledata na te procese različno, kognitivne analize te procese povezujejo s posamezniki, situacijske analize pa s sistemi, ki vključujejo te posameznike, zato potrebujemo obe perspektivi (Anderson in drugi 2000, 5).

Tabela 3.3: Primerjava informacijsko-procesnega učenja in situacijskega učenja

Informacijsko-procesno učenje	Situacijsko učenje
Učenje se odvija v glavi; mentalni proces.	Učenje prek odnosov z osebami, dejanji, situacijami.
Posameznik je sam odgovoren za svoje učne dosežke.	Posameznik svoje učne dosežke dosega v interakciji z drugimi ljudmi.
Učenje poteka v formalnem izobraževalnem sistemu.	Učenje poteka v skupnostih praks, ki so formalne ali neformalne.
Učenje kot proces internalizacije, v katerem učenci memorizirajo, razumejo in so sposobni na zahtevo reproducirati pisno ali ustno vsebine, ki so se jih naučili.	Ustvarjanje znanja in učenje sočasno v interakciji z družbenimi in materialnimi pogledi resničnega sveta.

Vir: prirejeno po Fox (1997).

Glavna razlika med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem je torej predvsem ta, da se informacijsko-procesno učenje odvija v glavi posameznika, medtem ko situacijsko učenje poteka v interakciji z drugimi ljudmi. Informacijsko-procesne oblike učenja so po navadi zastopane v formalnih oblikah učenja. V visokem šolstvu so zagotovo najbolj razširjena oblika tovrstnega učenja predavanja. Situacijske oblike učenja in poučevanja pa najdemo predvsem v neformalnih oblikah učenja, medtem ko so v formalnem učenju prisotne predvsem v obliki strokovne prakse, ki jo vajenci oziroma študenti opravljajo.

Kot pravijo avtorji, navedeni v tem poglavju, sta pomembni obe obliki izobraževanja in le s kombinacijo enega načina učenja z drugim, pridemo do dobrih učnih rezultatov. V empiričnem delu se lotevamo ravno tega vprašanja: kateri načini učenja in poučevanja bolj vplivajo na pridobljene kompetence diplomantov med visokošolskim šolanjem, ali so to informacijsko-procesni ali situacijski načini učenja in poučevanja ali oboji.

4 VPLIV UČENJA IN POUČEVANJA NA RAZVOJ KOMPETENC VISOKOŠOLSКИH DIPLOMANTOV

4.1 Raziskovalni pristop in vzorec

Naš raziskovalni pristop izhaja iz dveh obsežnih raziskav, ki smo ju omenjali že v začetku dela, REFLEX in HEGESCO. Obe raziskavi sta se osredotočali na anketiranje diplomantov pet let po koncu študija v devetnajstih evropskih državah. Baza podatkov obeh raziskav zajema 40.810 odgovorov diplomantov. Tu sicer obravnavamo večinoma odgovore slovenskih diplomantov, vendar tudi v primerjavi s skupnim evropskim povprečjem, s čimer skušamo slovenski visokošolski prostor umestiti tudi v širši kontekst. V vzorcu so zastopani diplomanti vseh študijskih smeri, v analizi pa smo združili in med seboj primerjali diplomante družboslovnih študijskih programov in diplomante naravnoslovno-tehničnih študijskih programov. V nadaljevanju bodo predstavljeni izračuni naslednjih podatkov: a) opis vzorca; b) zastopanost posameznih načinov učenja in poučevanja v formalnih in neformalnih programih učenja; c) raven posedovanja posameznih kompetenc in diskrepance med pridobljenimi in zaželenimi kompetencami; d) vpliv posameznih načinov učenja in poučevanja na izbrane kompetence.

V obravnavanem vzorcu je slovenskih diplomantov 2.923. Raziskovalna skupina je v okviru projekta HEGESCO v letu 2008 poslala vprašalnik šest tisoč slovenskim diplomantom, ki so svoj študijski program končali leta 2003, torej pet let pred izvedbo raziskave. V vzorec so bili zajeti diplomanti vseh javnopriznanih slovenskih visokošolskih institucij, in sicer diplomanti visokošolskega univerzitetnega študija ter diplomanti magistrskih programov. Tiskani izvod vprašalnika so diplomanti dobili po pošti s priloženo ovojnico, v kateri so vprašalnik tudi vrnili raziskovalni skupini. Diplomanti so bili kontaktirani še z dvema opomnikoma in povabilom k izpolnjevanju vprašalnika, končni vzorec pa dosega okoli 50 odstotkov diplomantov, ki so bili vključeni v raziskavo. Njihovi odgovori so anonimni. V slovenskem vzorcu je 33 odstotka moških in 67 odstotka žensk. Glede na zastopanost spolov v posameznih študijskih programih so razlike med moškimi in

ženskami precejšnje. Družboslovne študijske programe je obiskovalo 25 odstotkov moških, medtem ko je njihova zastopanost v naravoslovno-tehniških programih precej višja, in sicer 63 odstotkov. Rečemo torej lahko, da je razporeditev diplomantov po posameznih študijskih področjih glede na spol še vedno precej tradicionalna, vendar se Slovenija v tem pogledu ne razlikuje od evropskega povprečja, kjer so odstotki podobni: družboslovne programe je obiskovalo 30 odstotkov moških, naravoslovno-tehniške pa 64 odstotkov.

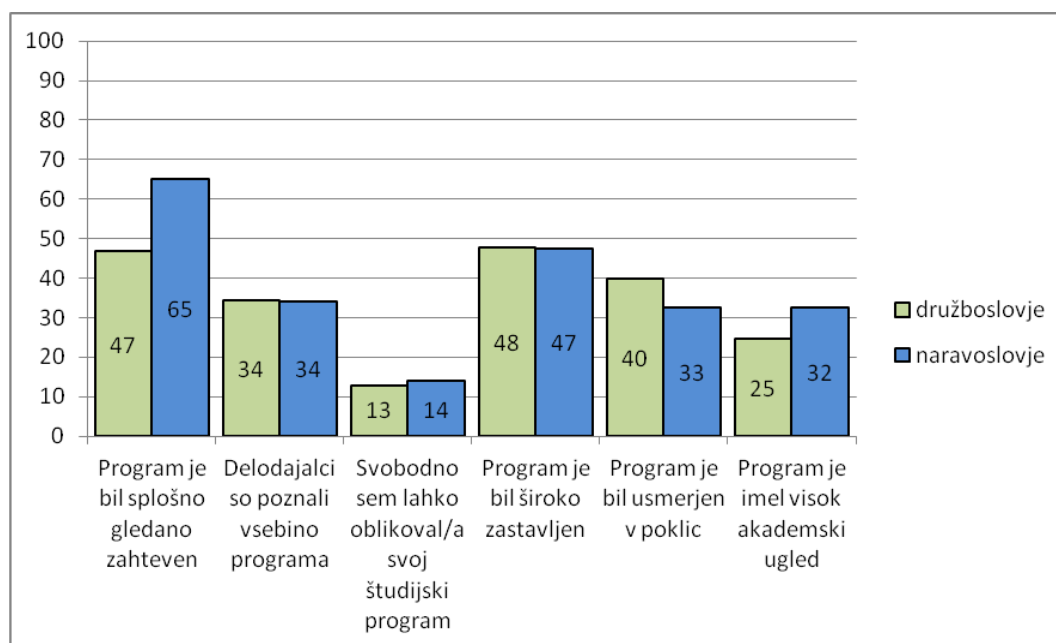
V času, ko so slovenski diplomanti odgovarjali na vprašanja (leta 2008), je bila njihova povprečna starost 34 let. Študijski program, na katerega so bili nazadnje vpisani, so anketiranci zaključili v letu 2003, kar pomeni, da so na anketna vprašanja odgovarjali pet let po zaključku študija.

Med anketiranci, ki so izpolnili vprašalnik, je bila večina takih, ki so študijski program zaključili s področja družboslovnih ved, in sicer kar 80 odstotkov, 20 odstotkov pa je bilo takih, ki so študijski program zaključili s področja naravoslovno-tehniških ved. V družboslovne študijske programe štejemo naslednja področja: družbene vede, izobraževanje, zdravstvo, storitve in humanistiko, med naravoslovno-tehniške programe pa inženirstvo, naravoslovne vede ter kmetijstvo.

Spodnji graf (4.1) prikazuje nekaj splošnih značilnosti študijskih programov, in sicer primerjalno med družboslovnimi študijskimi programi ter naravoslovno-tehniškimi študijskimi programi, k temu pa dodajamo še skupno evropsko povprečje. Prvi pogled na graf nam pokaže, da med študijskimi področji ni večjih razlik, ta je le nekoliko bolj opazna pri zahtevnosti študijskega programa, kjer je 65 odstotkov tistih, ki so obiskovali naravoslovno-tehniške programe, odgovorilo, da je bil program splošno gledan zahteven, med anketiranimi družboslovnih programov pa je bilo takih 47 odstotkov. Tretjina vseh anketiranih je menila, da so delodajalci dobro poznali vsebino študijskega programa, prav tako približno tretjina pa je mnenja, da je bil študijski program usmerjen v poklic – sicer je odstotek pri naravoslovno-tehniških programih nekoliko nižji. Skoraj polovica diplomantov meni, da je bil študijski program široko zastavljen, okoli četrtnine anketiranih pa je mnenja, da je imel študijski program visok akademski ugled.

Podobni odstotki se pojavijo tudi na evropski ravni, vendar so pri vseh značilnosti nekoliko višji od slovenskega povprečja (glej Graf 0.1 v prilogi).

Graf 4.1: Splošne značilnosti študijskega programa



Po pregledu splošnih značilnosti v nadaljevanju analiziramo zastopanost različnih načinov učenja in poučevanja v študijskih programih, tako formalnih in neformalnih, ki smo jih umestili v kontekst informacijsko-procesnega in situacijskega učenja.

4.2 Rezultati

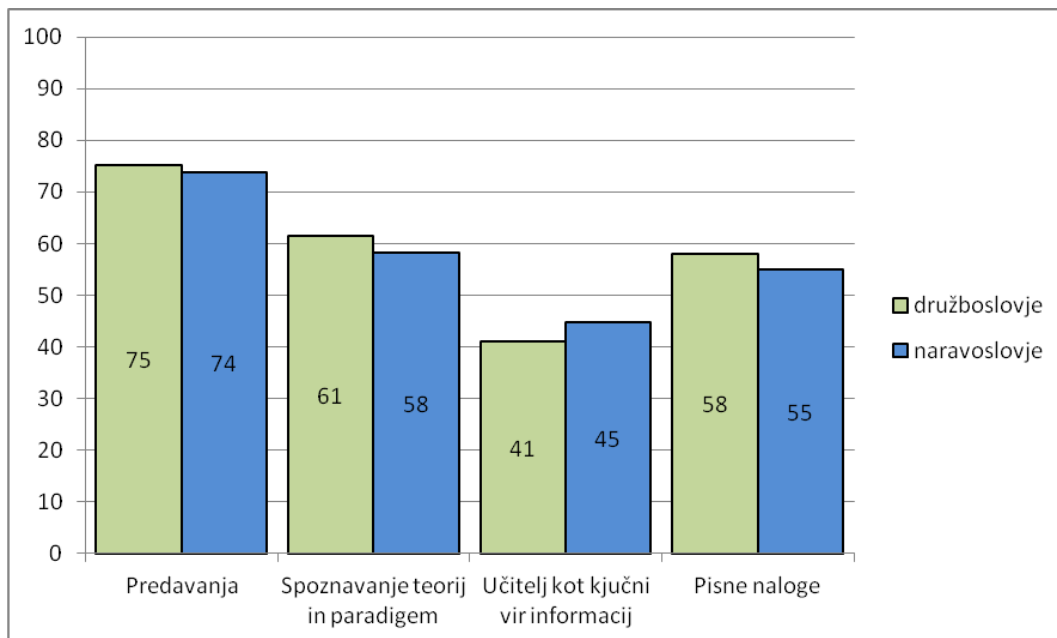
4.2.1 Formalizirane oblike učenja (informacijsko-procesni pristop)

Grafa 4.2 in 4.3 prikazujeta, v kolikšni meri so bili posamezni načini učenja in poučevanja zastopani v študijskih programih. Diplomanti so v anketnem vprašalniku imeli na voljo enajst različnih načinov učenja in poučevanja, tu pa obravnavamo devet načinov⁸. Pri vsakem načinu so anketiranci označili ustrezno vrednost na petstopenjski lestvici, ki je označevala, v kolikšni meri je bil način učenja in poučevanja poudarjen v njihovem študijskem programu. Vrednost ena je označevala, da dani način sploh ni bil poudarjen v študijskem programu, vrednost pet pa je označevala, da je bil način učenja in poučevanja poudarjen v zelo veliki meri. V grafih so zajeti tisti odgovori, ki so bili na petstopenjski lestvici označeni pod vrednostjo štiri in pet, kar pomeni, da je bil način učenja in poučevanja poudarjen v veliki ali zelo veliki meri.

Graf 4.2 prikazuje načine učenja in poučevanja, ki smo jih označili za informacijsko-procesne načine učenja, saj je pri njih posameznik sam odgovoren za sprejemanje informacij iz okolja, sam jih procesira in kodira ter poveže z znanjem, ki ga že ima. Graf 4.3 pa prikazuje načine učenja in poučevanja, ki smo jih uvrstili v kategorijo situacijskega učenja, saj učni procesi potekajo v interakciji z drugimi ljudmi.

⁸Med načini učenja in poučevanja, ki jih tu ne bomo obravnavali, sta še izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov ter spoznavanje dejstev in praktično znanje. Ta dva načina opuščamo, ker gre pri prvem za preverjanje znanja in ne učenje, pri drugem pa težko opredelimo, kaj pomeni spoznavanje dejstev, prav tako pa je praktično učenje zajeto že v drugem načinu učenja – strokovna praksa in delo v organizaciji.

Graf 4.2: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri



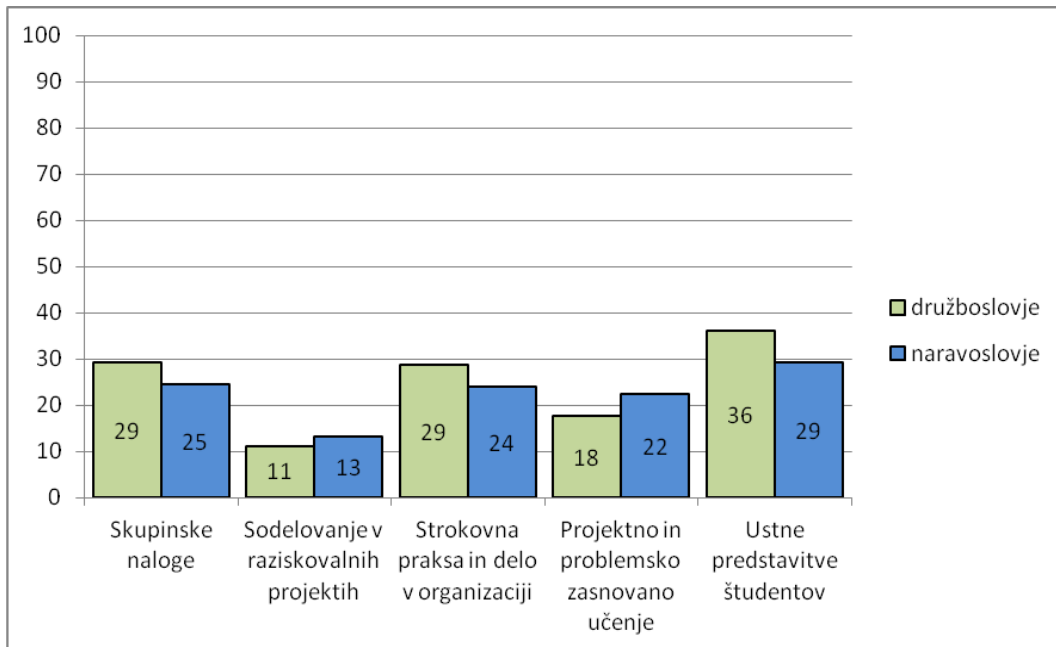
Verjetno so pričakovano med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju najbolj zastopana predavanja. Okoli 75 odstotkov anketirancev, tako iz družboslovnih kot tudi iz naravoslovno-tehniških programov, je odgovorilo, da so bila med njihovim študijskim programom predavanja zastopana v veliki ali zelo veliki meri. Temu sledi spoznavanje teorij in paradigem, ki je bilo v veliki ali zelo veliki meri prisotno pri okoli 60 odstotkih anketirancev, z nekaj odstotki manj, in sicer 57 v povprečju, pa pisne naloge. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja je najmanj zastopan učitelj kot glavni vir informacij, vendar odstotek tistih, ki so odgovorili, da je bil učitelj kot glavni vir informacij v njihovem študijskem programu zastopan v veliki ali zelo veliki meri, dosega skoraj 50 odstotkov. Že hiter pogled na graf nam pove, da med študijskimi programi ni razlik, ko gre za zastopanost informacijskih-procesnih načinov učenja in poučevanja, tovrstne oblike učenja, ki veljajo za bolj tradicionalne so tako še vedno močno prisotne v vseh študijskih programih.

V evropskem kontekstu je situacija podobna slovenski (glej Graf 0.2 v prilogi) – 70 odstotkov vseh diplomantov je odgovorilo, da so predavanja zastopana v veliki ali zelo veliki meri, 60 odstotkov je to trdilo za spoznavanje teorij in paradigem,

učitelj kot ključni vir informacij dosega nekoliko višji odstotek kot je slovensko povprečje, in sicer 50 odstotkov, prav tako 50 odstotkov pa dosegajo pisne naloge.

V nadaljevanju sledi graf s prikazanimi odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili obravnavani situacijski načini učenja in poučevanja med njihovih študijskim programom zastopani v veliki ali zelo veliki meri.

Graf 4.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri



Že prvi pogled na graf nam pokaže, da je zastopanost situacijskih načinov učenja in poučevanja v visokošolskih programih precej nižja od informacijsko-procesnih (glej Graf 4.2), saj tu noben izmed načinov učenja in poučevanja ne presega 36 odstotkov, medtem ko med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja najnižji odstotek dosega število 41.

Podobno kot pri informacijsko-procesnih načinih učenja in poučevanja tudi tu ni večjih razlik med študijskimi programi družboslovja ter naravoslovja in tehnike, saj so razlike vidne le v manjših odstotkih.

Najbolj zastopana oblika situacijskega učenja so ustne predstavitve študentov. Za te je v povprečju 35 odstotkov anketirancev odgovorilo, da so bile med njihovim visokošolskim izobraževanjem zastopane v veliki ali zelo veliki meri, ta odstotek je nekoliko višji med anketiranci družboslovnih programov. Z 28 odstotki sledijo skupinske naloge, enak odstotek pa dosega tudi strokovna praksa in delo v organizaciji. Projektno in problemsko zasnovano učenje ter sodelovanje v raziskovalnih projektih pa dosegata najnižje odstotke, kar pomeni, da sta kot načina učenja in poučevanja v visokošolskih programih zastopana v najmanjši meri, odstotek zastopanosti teh dveh oblik učenja je malenkostno višji v naravoslovno-tehniških študijskih programih. Podobni odstotki se pojavljajo tudi v evropskem povprečju (glej Graf 0.3 v prilogi), kjer je le odstotek tistih, pri katerih so bile skupinske naloge zastopane v večji meri, opazno višji od slovenskega povprečja, in sicer dosega 38 odstotkov.

Kot je razvidno iz zgornjih grafov, so informacijsko-procesne oblike učenja in poučevanja močno prisotne v študijskih programih, tako na slovenski kot evropski ravni. V zadnjih letih pa je poleg poudarka na vsebini visokošolskih programov ta namenjen tudi oblikam, v katerih naj se vsebina poučuje. Spodbuja se bolj inovativne, na študenta osredotočene načine učenja in poučevanja, ki naj bodo dodatek ali celo nadomestilo bolj klasičnim oblikam (Allen in Van der Velden 2009, 63).

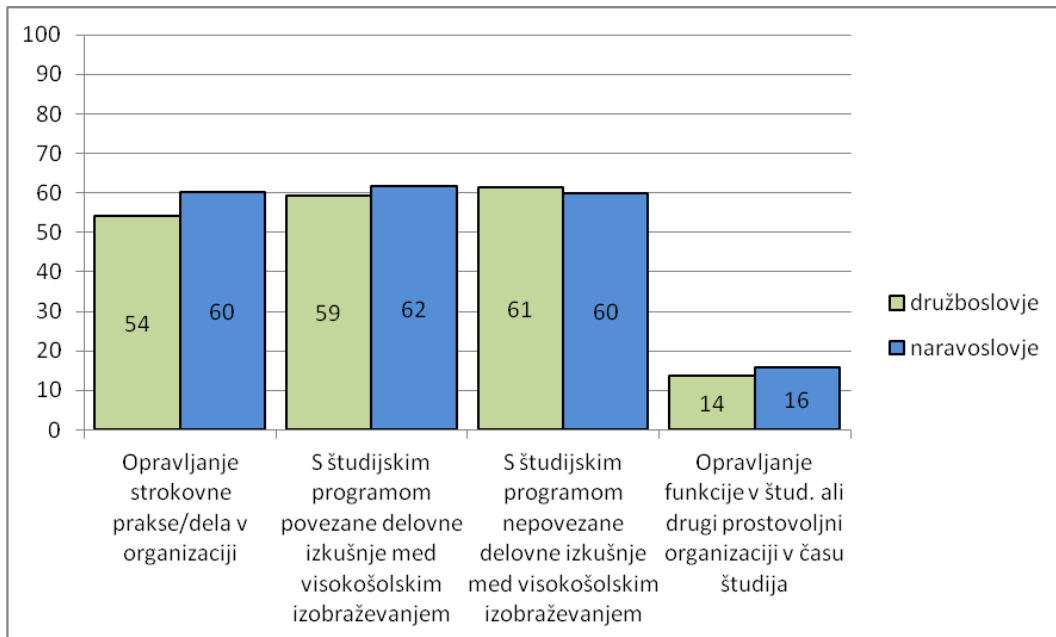
V nadaljevanju se osredotočamo na oblike učenja in poučevanja, ki navadno potekajo izven šolskega prostora, torej neformalno.

4.2.2 Neformalizirane oblike učenja (situacijski procesni pristop)

V današnjem času se čedalje večji poudarek namenja tudi neformalnih načinom učenja, kar potrjuje dejstvo, da je priznavanje neformalno pridobljenega znanja čedalje bolj razširjeno in pomembno, vendar pa se, tako pravita Pavlin in Svetlik, »zakonodaje in prakse priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja med državami Evropske unije precej razlikujejo, prav tako pa se ti postopki precej razlikujejo med samimi visokošolskimi institucijami« (2009, 70). V nadaljevanju

prikazujemo, katere oblike neformalnega učenja so med študenti najbolj pogoste, nato pa, katere od njih najbolj vplivajo na pridobivanje kompetenc.

Graf 4.4: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja



Med tistimi, ki so med študijskim programom pridobili s študijem povezane delovne izkušnje, in tistimi, ki so pridobili s študijem nepovezane delovne izkušnje, ni velikih razlik, saj so si odstotki med obema načinoma neformalnega učenja precej podobni. Precej manj pa je tistih, ki so med študijem opravljali prostovoljno delo, in sicer v povprečju le 14 odstotkov. Prav tako ni bistvenih razlik med diplomanti družboslovnih in naravoslovno-tehniških programov. Odstotki v evropskem prostoru so podobni, le da je diplomantov, ki so med študijem pridobivali s študijem povezane delovne izkušnje nekaj manj, in sicer 43 odstotkov, prav tako je manj tistih, ki so med študijem pridobivali s študijem nepovezane delovne izkušnje. Takih je 53 odstotkov. Delež diplomantov, vključenih v opravljanje funkcij v študentski ali drugi prostovoljni organizaciji, pa je 20 odstotkov. Evropsko povprečje odstotkov anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznih oblik neformalnega učenja, pa je prikazano v Grafu 0.4 (priloga).

V nadaljevanju nas bo zanimal vpliv teh načinov učenja na raven kompetenc, ki jih obravnavamo. Že v poročilu projekta REFLEX so med priporočila študentom zapisali, da je pridobivanje delovnih izkušenj, ki so povezane s študijskim programom, koristno za kasnejše delovne rezultate. Prav tako to velja za opravljanje prostovoljnega dela ali študij oziroma delo v tujini. Te izkušnje imajo pozitivni učinek na razvoj kompetenc in služijo kot dober signal za bodoče delodajalce (Allen in Van der Velden 2007, 277). Ob tem pa so še zapisali (prav tam), da kljub temu, da veliko študentov opravlja delo, ki ni povezano z njihovim študijskim programom, da pokrijejo svoje študijske stroške, je mnogo bolje, da si poiščejo tako delo, ki jim prinaša relevantne delovne izkušnje (torej delo, ki je povezano s študijskim programom), saj s študijem nepovezane delovne izkušnje ne prinašajo dolgoročnih koristi.

4.2.3 Dosežena stopnja ravni kompetenc diplomantov

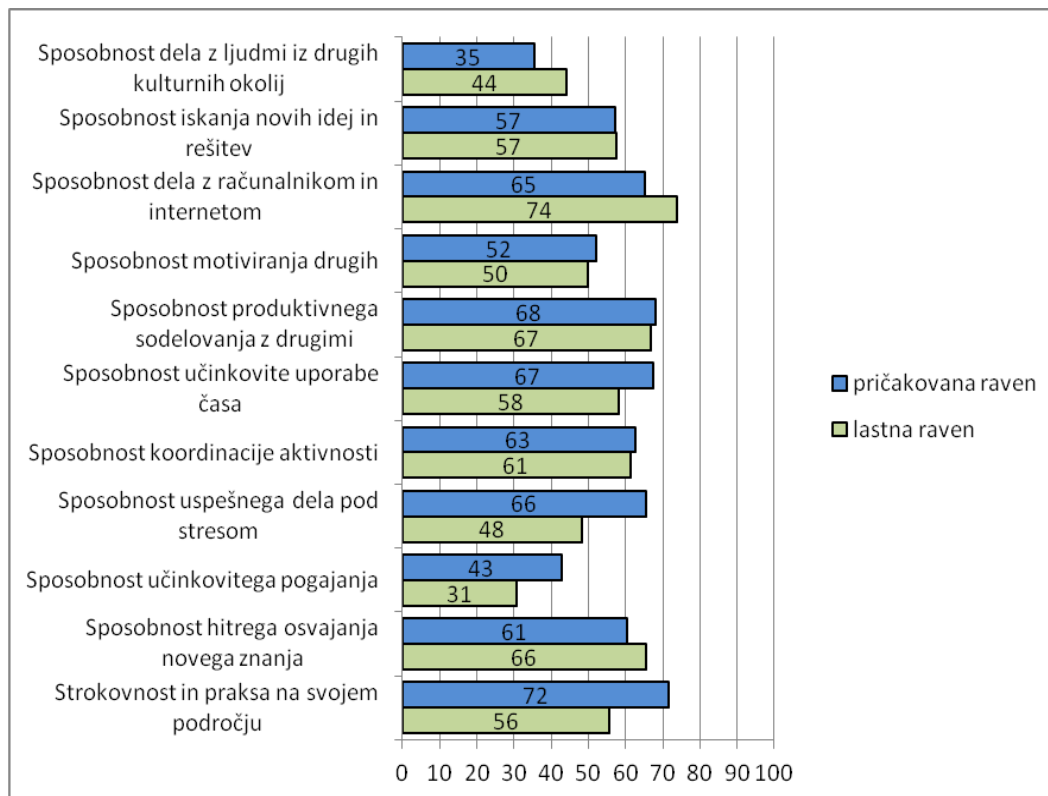
Graf 4.5 prikazuje odstotne deleže tistih diplomantov, ki so odgovorili, da je njihova raven posameznih kompetenc visoka ali zelo visoka, ter odstotne deleže tistih, ki so odgovorili, da je njihova raven pričakovanih kompetenc pri njihovem sedanjem delu visoka ali zelo visoka. Anketiranci so imeli v vprašalniku navedenih dvaindvajset različnih kompetenc. Pri vsaki kompetenci so označili vrednost na sedemstopenjski lestvici, ki je označeval raven njihove stopnje posamezne kompetence (1 pomeni zelo nizka, 7 pomeni zelo visoka). Na prav taki lestvici pa so označevali tudi, kakšna je pričakovana raven posamezne kompetence pri njihovem sedanjem delu. V analizo smo zajeli tiste odgovore, ki so bili označeni pod številka 6 in 7, kar pomeni, da je raven kompetence visoka oziroma da je visoka pričakovana raven kompetence.

V poročilu REFLEX (Allen in Van der Velden 2007) so kompetence kategorizirali v pet področij in jih nadalje tako tudi obravnavali. Ta področja so bila: profesionalno znanje, funkcionalna fleksibilnost, inovacije in menedžment znanja, mobilizacija človeških virov ter mednarodna orientiranost. V poročilu HEGESCO (Allen in Van der Velden 2007) pa so ubrali nekoliko drugačen pristop, in sicer so identificirali tiste kompetence, ki so v povprečju najbolj zaželeni ali najbolj defi-

citarne ter jih tako označili za najpomembnejše. Te kompetence pa so: strokovnost in praksa na svojem področju, sposobnost dela pod stresom, sposobnost učinkovite uporabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost dela z računalnikom in internetom. K tem kompetencam prištevamo še dodatne kompetence, za katere menimo, da so na vse bolj spreminjajočemu in globalno usmerjenemu trgu dela potrebne oziroma zaželeni, in te so: sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij, sposobnost iskanja novih idej in rešitev, sposobnost učinkovitega pogajanja ter sposobnost hitrega osvajanja novega znanja.

Najprej nas torej zanima, koliko odstotkov diplomantov je odgovorilo, da je njihova raven teh petih kompetenc visoka ali zelo visoka, nadalje ugotavljamo, kakšna je zaželena raven teh kompetenc, osrednji del pa se ukvarja z vplivom različnih načinov učenja in poučevanja na pridobivanje teh kompetenc. Tako bomo lahko po opravljeni analizi ugotovili, kakšen vpliv imajo na najpomembnejše kompetence različne oblike poučevanja v formalnih programih učenja ter različne oblike neformalnega učenja ter na katerih področjih so slovenski diplomanti dovolj kompetentni za opravljanje svojega dela (iz česar lahko sklepamo, da so obstoječi načini učenja in poučevanja povsem zadostni) in na katerih področjih so premalo oziroma preveč kompetentni (kar nam lahko pove, da bi morali študenti določene kompetence pridobivati na drugačne načine).

Graf 4.5 ne prikazuje medsebojne primerljivosti kompetenc, temveč vsako kompetenco obravnavamo posebej.

Graf 4.5: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc (slovensko povprečje)

Anketiranci menijo, da so najbolj kompetentni pri delu z računalnikom in internetom, saj je 74 odstotkov anketirancev odgovorilo, da je njihova raven te kompetence visoka ali zelo visoka. Tej kompetenci sledita sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, za katero je 67 odstotkov anketirancev odgovorilo, da jo posedujejo v veliki ali zelo veliki meri, ter sposobnost hitrega osvajanja novega znanja s 66 odstotki. Podobne odstotke imajo kompetence strokovnost in praksa na svojem področju, sposobnost učinkovite porabe časa in sposobnost iskanja novih idej in rešitev. Kompetence, za katere je najmanj anketirancev odgovorilo, da jo posedujejo v veliki ali zelo veliki meri, pa so naslednje: sposobnost uspešnega dela pod stresom, sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij ter sposobnost učinkovitega pogajanja, ki dosega le 31 odstotkov. Med odgovori diplomantov družboslovnih in naravoslovno-tehniških programov ni večjih razlik (glej Graf 0.5 in Graf 0.6 v prilogi).

Iz grafa 4.5 lahko tudi razberemo, kje diplomanti potrebujejo višjo raven posameznih kompetenc za opravljanje svojega dela oziroma je pričakovana raven kompetenc višja od dejanske ravni kompetenc, in kje njihova raven kompetenc presega raven, ki se od njih pričakuje na delovnem mestu. Ravni pričakovanih oziroma zaželenih kompetenc so, razen pri treh kompetencah, ki so sposobnost uporabe računalnika in interneta, sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij in sposobnost hitrega osvajanja novega znanja, višje od pridobljenih ravni. Največje diskrepance se pojavljajo pri strokovnosti in praksi na svojem področju, sposobnosti dela pod stresom in sposobnosti učinkovitega pogajanja.

Na podlagi grafa 4.5 torej sklepamo, da pridobljena raven kompetenc diplomantov ne dosega ravni kompetenc, ki bi bila zaželena za opravljanje njihovega dela. Slika evropskega povprečja (glej Graf 0.7 v prilogi) pa tudi ne kaže drugačnih rezultatov in tudi v poročilu HEGESCO so opozorili, da »je presenetljivo dejstvo, da za skoraj vse kompetence velja, da je zaželena raven kompetenc višja od tiste, ki jo imajo diplomanti, kar pomeni, da na splošno lahko govorimo o primanjkljaju kompetentnosti« (Allen in Van der Velden 2009, 58).

4.2.4 Vpliv informacijsko-procesnih in situacijskih načinov učenja v formalnih in neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence diplomantov

V tem poglavju prikazujemo vpliv različnih načinov učenja in poučevanja v visokošolskih programih ter neformalnega učenja na pridobljene kompetence diplomantov. Z regresijsko analizo lahko merimo vzroke in posledice, torej smeri vpliva. Z linearno regresijo analiziramo odnose med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami. Ta analiza tudi kaže, kolikšen del sprememb v odvisni spremenljivki lahko pojasnimo z vplivi neodvisnih spremenljivk in kolikšen je vpliv zunanjih nepojasnjenih vplivov. Na podlagi linearne regresijske analize preverjamo povezanost oziroma nepovezanost med neodvisnimi spremenljivkami – načini učenja in poučevanja ter odvisnimi spremenljivkami – kompetencami.

Tabela 4.1: Vpliv informacijsko-procesnih načinov učenja in poučevanja v formalnih programih učenja na pridobljene kompetence

Načini učenja in poučevanja	Predavanja	Spoznavanje teorij in paradigem	Učitelj kot ključni vir informacij	Pisne naloge
Kompetence				
Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij	0,02	0,120***	0,015	-0,023
Sposobnost iskanja novih idej in rešitev	-0,01	0,076***	0,002	0,016
Sposobnost dela z računalnikom in internetom	0,001	0,092***	0,015	0,024
Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi	0,031	0,057***	0,019	0,037*
Sposobnost učinkovite uporabe časa	-0,019	0,011	0,033	0,033
Sposobnost uspešnega dela pod stresom	0,012	0,035*	0,019	0,019
Sposobnost učinkovitega pogajanja	-0,046**	0,02	0,025	0,054***
Sposobnost hitrega osvajanja novega znanja	0,021	0,103***	0,01	0,009
Strokovnost in praksa na svojem področju	0,038*	0,008	-0,014	0,021

***p<0,01 **0,01<p<0,05 *0,05<p<0,10

Prva tabela (4.1) prikazuje vpliv informacijsko-procesnih načinov učenja in poučevanja v formalnih programih učenja na pridobljene kompetence. Med formalnimi informacijsko-procesnimi oblikami učenja in poučevanja ima največji vpliv na pridobivanje kompetenc spoznavanje teorij in paradigem, še posebej na naslednje kompetence: sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij, sposobnost iskanja novih idej in rešitev, sposobnost dela z računalnikom in internetom, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost hitrega osvajanja novega znanja. Med drugimi načini učenja in poučevanja, ki jih lahko umestimo k informacijsko-procesnim pristopom, ni večjega statističnega vpliva na pridobljene kompetence. Pisne naloge imajo tako pozitivni vpliv na sposobnost učinkovitega pogajanja, kar lahko povežemo s tem, da pisne naloge po navadi zahtevajo dobro argumentirane odgovore, negativni vpliv na to kompetenco pa imajo predavanja, saj so študenti pri predavanjih po navadi le pasivni poslušalci.

Tabela 4.2: Vpliv situacijskih načinov učenja in poučevanja v formalnih programih učenja na pridobljene kompetence

Načini učenja in poučevanja	Skupinske naloge	Sodelovanje v raziskovalnih projektih	Projektno in problemsko zasnovano učenje	Ustne predstavitve študentov
Kompetence				
Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij	-0,025	0,016	0,033	0,017
Sposobnost iskanja novih idej in rešitev	-0,029	0,071***	0,063***	0,002
Sposobnost dela z računalnikom in internetom	-0,012	-0,011	0,086***	-0,012
Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi	-0,031	0,028	0,016	0,058**
Sposobnost učinkovite uporabe časa	-0,023	0,028	-0,015	0,073***
Sposobnost uspešnega dela pod stresom	-0,01	0,014	0,051**	0,007
Sposobnost učinkovitega pogajanja	0,055**	0,078***	0,096***	-0,042*
Sposobnost hitrega osvajanja novega znanja	-0,025	-0,015	0,052**	0,001
Strokovnost in praksa na svojem področju	-0,059**	0	0,053**	0,013

*** $p < 0,01$ ** $0,01 < p < 0,05$ * $0,05 < p < 0,10$

V tabeli 4.2 so navedeni situacijski pristopi k učenju in poučevanju na formalni ravni. Med njimi ima največji vpliv na pridobljene kompetence projektno in problemsko zasnovano učenje, in sicer največji na sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost dela z računalnikom in internetom, sposobnost iskanja novih idej in rešitev, strokovnost in prakso na svojem področju, sposobnost hitrega osvajanja novega znanja ter sposobnost uspešnega dela pod stresom. Rezultat ni presenetljiv, če pomislimo, da projektno in problemsko učenje zajema več različnih elementov, med katerimi so na primer delo v timu, učinkovito opravljanje nalog v omejenem časovnem obsegu ter uporaba različnih orodij za doseganje zastavljenih nalog, kar pogosto zahteva tudi sprotno učenje njihove uporabe. Na pridobivanje določenih kompetenc, in sicer sposobnosti iskanja novih idej in rešitev ter na sposobnost učinkovitega pogajanja pozitivno vpliva tudi sodelovanje v raziskovalnih projektih, prav tako pa na sposobnost učinkovitega pogajanja pozitivno vplivajo skupinske naloge. Glede na rezultate analize lahko rečemo, da se prav ta kompetenca najbolje razvija pri učenju, ki po navadi poteka v timu in torej vključuje tudi druge udeležence učnega procesa, doseganje skupnih ciljev (npr. uspešno opravljanje naloge) pa zahteva konsenz in usklajenost vseh članov skupine. Med situacijskimi načini učenja in poučevanja se pozitivni vpliv na pridobivanje kompetenc kaže še pri ustnih predstavitev študentov, kjer je vpliv največji na

sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter na sposobnost učinkovite uporabe časa.

Tabela 4.3: Vpliv situacijskih načinov učenja in poučevanja v neformalnih programih učenja na pridobljene kompetence

Načini učenja in poučevanja Kompetence	Opravljanje strokovne prakse/dela v organizaciji	Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom	Delovne izkušnje, nepovezane s študijskim programom	Delo v prostovoljni organizaciji
Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij	-0,017	0,049**	0,022	0,059***
Sposobnost iskanja novih idej in rešitev	-0,073***	0,094***	-0,001	0,045**
Sposobnost dela z računalnikom in internetom	0,012	0,058***	0,012	0,027
Sposobnost produktivne-ga sodelovanja z drugimi	-0,044**	0,054***	-0,006	0,022
Sposobnost učinkovite uporabe časa	-0,052**	0,038*	-0,033*	-0,008
Sposobnost uspešnega dela pod stresom	-0,068***	0,076***	-0,008	0,031
Sposobnost učinkovitega pogajanja	-0,069***	0,051***	-0,011	0,034*
Sposobnost hitrega osvajanja novega znanja	-0,049**	0,078***	0,007	0,019
Strokovnost in praksa na svojem področju	-0,108***	0,091***	-0,128***	-0,002

*** $p < 0,01$ ** $0,01 < p < 0,05$ * $0,05 < p < 0,10$

V zadnji tabeli (4.3), ki kaže vpliv načinov učenja in poučevanja na pridobivanje kompetenc, obravnavamo vpliv neformalnih oblik učenja, torej tistih, ki potekajo izven izobraževalne institucije. Pozitivni vpliv na pridobivanje vseh obravnavanih kompetenc lahko opazimo pri pridobivanju delovnih izkušenj, ki so povezane s študijskim programom. Tovrstno učenje, ki je sicer neformalno, ima očitno precejšen vpliv na profesionalnost diplomantov ter na opravljanje njihovega dela. Nasprotno pa ima opravljanje strokovne prakse, ki naj bi bila podobna pridobivanju delovnih izkušenj, povezanih s študijskim programom, manjši oziroma celo negativni vpliv. To lahko pojasnimo s tem, da trajanje strokovne prakse po navadi traja krajši čas, ta pogosto ni plačana, kar lahko pomeni manjšo motiviranost študentov in neprevzemanje odgovornosti za svoje delo, študentom, ki opravljajo strokovno prakso, so pogosto odrejene tudi preprostejše naloge, saj jih zaradi njenega omejenega trajanja mentorji ne uspejo usposobiti za bolj zahtevne naloge. V delodajalskih organizacijah mentorji pogosto tudi nimajo dovolj časa, da se posvetijo študentom. Delo v prostovoljni organizaciji pa ima največji pozitivni

vpliv na kompetence sposobnosti dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij, sposobnost iskanja novih idej in rešitev ter sposobnost učinkovitega pogajanja.

Iz te analize ne dobimo jasne slike, kateri je tisti način učenja in poučevanja, ki najbolj vpliva na pridobljene kompetence, saj so tako med informacijsko-procesnimi načini kot tudi med situacijskimi načini take oblike, ki imajo vpliv na pridobivanje obravnavanih kompetenc. Med informacijsko-procesnimi načini učenja in poučevanja lahko izpostavimo spoznavanje teorij in paradigem ter pisne naloge. Med situacijskimi načini učenja in poučevanja pa je pomembno predvsem projektno in problemsko zasnovano učenje, ki je med vsemi načini učenja in poučevanja v formalnem izobraževanju nasploh najbolj pomembno pri pridobivanju obravnavanih kompetenc. Kot smo videli v predhodnem poglavju, pa je ravno ta način učenja in poučevanja v visokošolskih programih najmanj zastopan. Ugotovimo torej lahko, da ustrezno razmerje med teoretičnim in praktičnim učenjem v visokošolskem kurikulumu pomembno vpliva na razvoj kompetenc. V visokošolskem izobraževanju torej ne smemo poudarjati samo enega ali drugega načina učenja in poučevanja, temveč le ustrezna zastopanost več načinov učenja pripomore k ustreznemu nivoju pridobljenih kompetenc. V slovenskih visokošolskih programih, kjer so zastopane predvsem informacijsko-procesne oblike učenja, bi morali torej večji poudarek nameniti tudi situacijskim oblikam, med njimi pa predvsem projektnemu in problemsko zasnovanemu učenju.

Med vsemi oblikami učenja, tako formalnimi kot neformalnimi, pa imajo največji vpliv na pridobljene obravnavane kompetence, glede na regresijsko analizo, delovne izkušnje, povezane s študijskim programom. Kot smo že zapisali, obravnavane kompetence niso osrednji del visokošolskega kurikulumu, zato smo lahko pričakovali, da bo imelo nanje večji vpliv neformalno učenje (z izjemo kompetence strokovnost in praksa na svojem področju). Kot so potrdili tudi v projektu HEGESCO in REFLEX, delovne izkušnje, ki niso povezane s študijskim programom, nimajo velikega vpliva na pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo pri opravljanju svojega dela, presenetljivo pa je, da glede na rezultate regresijske analize, nimata večjega vpliva na pridobivanje kompetenc niti strokovna praksa (z vključitvijo strokovne prakse v kurikulum pa visokošolske institucije pogosto izražajo »praktično« naravnost visokošolskih programov) niti pros-

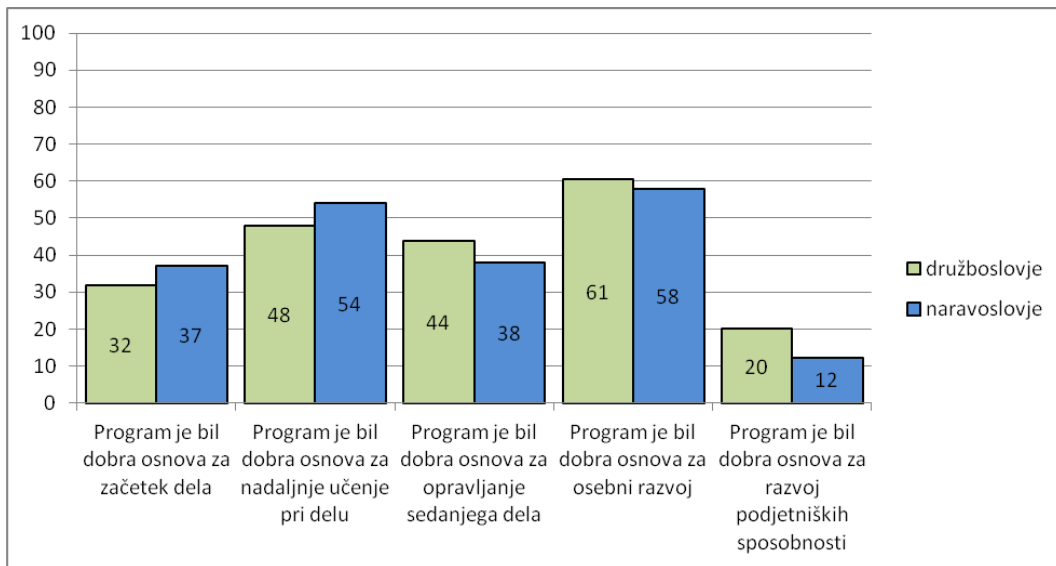
tovoljno delo. Na tem mestu torej lahko zapišemo, da poleg izobraževalnega kurikuluma na razvoj kompetenc pomembno vplivajo tudi neformalne oblike učenja. Pri tem pa moramo omeniti, da imajo največji vpliv tiste neformalne oblike učenja, ki so povezane s študijskim programom.

Kot smo videli iz zgornjih analiz na pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo v svetu dela, vplivajo tako informacijsko-procesni kot tudi situacijski načini učenja in poučevanja. Slovenski diplomanti dosegajo razmeroma visoke ravni kompetenc, ki so tudi primerljive z evropskih povprečjem, še vedno pa pri nekaterih kompetencah prihaja do diskrepance med tem, kar znajo in so sposobni, in med tem, kar se od diplomantov pričakuje na delovnem mestu.

Ko govorimo o vplivih na pridobivanje kompetenc, pa ne smemo pozabiti, da nanje ne vpliva samo formalno in neformalno učenje, temveč še mnogo drugih dejavnikov. Mnoge predhodne raziskave, kot so HEGESCO in REFLEX, so pokazale, da na profesionalni uspeh posameznika vplivajo tudi dejavniki, kot so: socio-biološko ozadje, genetsko določene sposobnosti, socialno-ekonomski faktorji, procesi prenosa med izobraževanjem in zaposlitvijo ter tudi vseživljenjsko učenje in osebni razvoj.

V grafu 4.6 je prikazano, da študijski programi diplomantom dajejo predvsem dobro osnovo za osebni razvoj, le tretjina pa jih je odgovorila, da jim je študijski program nudil dobro osnovo za začetek dela. Kot se je pokazalo v zgornjih analizah med posameznimi študijskimi področji ni večjih razlik. Ta razlika je nekoliko bolj očitna le pri vlogi programa za razvoj podjetniških sposobnosti, kjer je le dobrih 10 odstotkov diplomantov naravoslovno-tehniških programov odgovorilo, da so med študijem razvili podjetniške sposobnosti, med družboslovci pa je takih 20 odstotkov.

Graf 4.6: Študijski programi in delo



Iz obravnavanih podatkov smo do sedaj videli, da ne prihaja do večjih razlik, ko slovenske diplomante primerjamo z evropskih povprečjem. Nekoliko drugačno sliko kažejo podatki za obravnavane spremenljivke tega grafa – evropsko povprečje namreč kaže, da je 55 odstotkov diplomantov odgovorilo, da jih študijski program dobro pripravi za začetek dela, kar je precej več od slovenskega povprečja. Prav tako so odstotki višji pri vseh ostalih spremenljivkah, medtem ko je delež evropskega povprečja tistih, ki so odgovorili, da so v študijskem programu razvili podjetniške sposobnosti enak slovenskemu, torej 19 odstotkov. Iz teh podatkov lahko sklepamo, da bodo izzivi, s katerimi se bodo soočali visokošolski sistemi v prihodnjih letih segali tudi na področja boljše priprave diplomantov na trg dela in s tem k zmanjšanju neujemanja pridobljenega in zahtevanega znanja in sposobnosti ter k razvijanju podjetniških sposobnosti, kar pa tudi v nacionalnih in evropskih politikah pridobiva čedalje večjo pozornost.

5 ZAKLJUČEK

V tej knjigi smo obravnavali eno najbolj pomembnih razvojnih dilem na področju visokega šolstva v Sloveniji in Evropi. Zanimalo nas je, kakšna sta vloga in razmerje med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem in poučevanjem v zgodnjih zaposlitvenih karierah visokošolskih diplomantov s perspektive razvoja profesionalnih in generičnih kompetenc. To področje se dotika raznoterih vprašanj. Prvič, ali naj visokošolski programi pripravljajo diplomante za več področij zaposlovanja ali pa naj bolj poglobijo kompetence za točno določeno profesijo? Povezano s tem je vprašanje, ali naj se osredotočajo na začetek dela svojih diplomantov ali v njihov dolgoročni razvoj kariere? Drugič, v kakšni meri naj se učenje in poučevanje usmerja v prakso? Tretjič, ali naj bo visoko šolstvo bolj generator novega znanja ali pa naj zadovoljuje obstoječe potrebe industrije. Četrto, kakšen profesorski kader univerze potrebujejo v smislu izkušenj iz industrije in kako naj se te izkušnje odrazijo v habilitacijskih merilih? Petič, na kakšen način naj se teoretično in praktično učenje dopolnjujeta? Šestič, na kakšen način naj se visokošolske institucije povezujejo z industrijo v smislu izvajanja skupnih razvojno raziskovalnih projektov, mobilnostjo profesionalcev, profesorjev in študentov, rekrutiranja diplomantov in generiranja skupnih študijskih programov. Ključne ugotovitve, ki tem vprašanjem ponujajo izhodišča in kontekst iskanja odgovorov, v tej knjigi so:

- K razvoju kompetenc prispevajo tako informacijsko-procesni kot tudi situacijski pristopi k učenju. V analizi smo ugotovili, da imajo med informacijsko-procesnimi oblikami učenja in poučevanja največji vpliv na obravnavane kompetence spoznavanje teorij in paradigem ter pisne naloge. Situacijske oblike učenja in poučevanja so v slovenskih visokošolskih programih zastopane v precej manjši meri od informacijsko-procesnih, še najbolj so prisotne ustne predstavitve študentov ter strokovna praksa in delo v organizaciji, kljub. Analiza neformalnih oblik

učenja je pokazala, da imajo na pridobivanje kompetenc največji vpliv s študijem povezane delovne izkušnje, ki so jih diplomanti pridobili med visokošolskih izobraževanjem. Na drugi strani pa so s študijskim programom nepovezane delovne izkušnje tiste, ki na pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti potrebujejo pri svojem delu, večinoma ne vplivajo. Študenti naj bi torej med študijem čim bolj stremeli k pridobivanju delovnih izkušenj, ki so povezane z njihovim študijskim programom, saj bodo na ta način krepili svoje kompetence, ki so smatrane kot pomembne v svetu dela.

- V splošnem lahko ugotovimo, da v povprečju vsak tretji diplomant meni, da je bil visokošolski program dobra osnova za začetek dela, več kot polovica pa jih meni, da jim je študijski program nudil dobro osnovo za osebni razvoj. Študijskim programom, tako družboslovnim, še bolj pa naravoslovno-tehničkim pa manjka več usmerjenosti v pridobivanje podjetniških sposobnosti.
- Čeprav je neposredna primerjava stopnje pridobljenih kompetenc z anketno metodo lahko sporna, lahko na podlagi rezultatov podamo splošno oceno, da so med obravnavanimi kompetencami diplomanti zelo kompetentni pri uporabi računalnika in interneta ter pri produktivnem sodelovanju z drugimi. Sposobnost dela pod stresom pa je tista, kjer lahko na podlagi rezultatov sklepamo, da se čutijo diplomanti najmanj kompetentni.
- Iz rezultatov lahko razberemo, da so ravni zaželenih kompetenc višje od ravni pridobljenih kompetenc, kar kaže na to, da diplomanti med visokošolskih izobraževanjem ne pridobijo dovolj znanja in sposobnosti, ki bi jih po njihovem mnenju potrebovali v svetu dela. To pomeni, da bi se morale visokošolske institucije usmeriti v iskanje razlogov za razumevanje te vrzeli in po potrebi iskati smiselne rešitve.

- Knjiga tudi opozarja, da navkljub aktualnim evropskih iniciativam o podjetništvu v visokem šolstvu, te vloge visokošolski sistemi ne opravljajo najbolje. Pri tem se poraja vprašanje, v kolikšni meri je to v resnici sploh njihovo poslanstvo in kakšne so razlike med posameznimi smermi študija.

Opisane ugotovitve kot tudi izbran pregled teorije in analiz, ki smo ga pripravili v tej knjigi, in so zasnovane na pristopu projektov REFLEX in HEGESCO, postavljajo pomembna izhodišča za nadaljnji razvoj visokošolskih sistemov. V projektu DEHEMS, ki je vključeval šest evropskih držav, vključno s Slovenijo, smo namreč ugotovili, da vodilni zaposleni v visokošolskih institucijah povečini nimajo izdelanih nacionalno in mednarodno primerljivih inštrumentov za spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov. Zaradi krize financiranja visokošolskih sistemov smernice za podporo kariernim potem diplomantov prihajajo od zunaj in se udeležujejo na podlagi intuitivnih izkušenj ter notranjih kompromisov, povezanih s financiranjem visokošolskih institucij.

Po drugi strani pa trg delovne sile od diplomantov, ki vstopajo vanj, zahteva čedalje večjo kompetentnost in profesionalnost. Od diplomantov, ki se zaposlujejo, se pričakuje velika mera fleksibilnosti. Učiti se morajo hitrega osvajanja novega znanja, spoznavati tehnologijo, prilagajati se morajo spremembam, do katerih prihaja pri njihovem delu in na trgu delovne sile, ob tem pa morajo dobro poznati svoje poklicne naloge in jih uspešno opravljati. V tem kontekstu se od visokošolskih programov pričakuje, da naj bi ti skrbeli za to, da diplomante čim bolj pripravijo na delo na način, da bi diplomanti med visokošolskim izobraževanjem pridobili čim več različnih kompetenc, s katerimi bodo lahko zanimivi za delodajalce oziroma se lahko samozaposlili.

Izhodišča, ki smo jih postavili v uvodu, lahko po opravljenih analizah potrdimo. Na pridobivanje kompetenc diplomantov vplivajo tako informacijsko-procesni, torej teoretični načini učenja in poučevanja, kot tudi situacijski. Kombinacija obojih predstavlja splošno izhodišče za uspešen razvoj kompetenc. Poleg tega moramo opozoriti, da na pridobivanje kompetenc pomembno vplivajo tudi nefor-

malne oblike učenja, kjer pa je treba poudariti, da so imele relativno močan pozitivni vpliv delovne izkušnje, ki so povezane s študijskih programom, medtem ko delovne izkušnje, ki niso povezane s študijskim programom, na pridobivanje kompetenc nimajo vpliva oziroma je ta negativen, prav tako pa se podoben rezultate kaže pri opravljanju strokovne prakse. To pomeni, da bi visokošolske institucije morale usmerjati, spremljati in nagrajevati študente pri pridobivanju tistih izkušenj, za katere želijo, da bi jih opravljali po tem, ko zaključijo študij, strokovna praksa, ki jo študentje opravljajo, pa bi morala biti bolj naravnana k opravljanju relevantnih del. Pri tem se odpirajo nova vprašanja, povezana s financiranjem in štipendiranjem študija ter zagotavljanja možnosti študija tudi socialno šibkejšim posameznikom.

S podatki o karierah diplomantov v tej knjigi smo skušali ugotoviti, kateri so tisti načini učenja in poučevanja, ki zagotavljajo najboljšo osnovo za pridobivanje kompetenc, ki jih diplomanti v svetu dela potrebujejo. Sklicujoč se na rezultate iz empirične analize, bi lahko visokošolskim institucijam priporočili, da svoje študijske programe oblikujejo v smeri aktivne participacije študentov: poleg pridobivanja relevantnih delovnih izkušenj sta predvsem pomembna problemsko reševanje nalog in projektno učenje. Veliko pozornost bi veljalo usmeriti tudi na identifikacijo ostalih "nešolskih" oblik učenja, ki posameznike oblikujejo. Če gre verjeti priporočilom Evropske komisije, bi poleg tega visokošolske institucije morale večjo pozornosti nameniti tudi razvoju podjetniških sposobnosti in čim boljši pripravi diplomantov na vstop trg dela.

Razlikam in sorodnostim med (pod)smerni študija smo posvečali relativno malo pozornosti, vendar pa so po našem mnenju ravno te raziskave tiste, ki bi jim bilo v bodoče smiselno posvetiti največjo pozornost. Razlog za to lahko najdemo v vedno večjih diverzifikaciji narave poklicnega znanja in parcialnega konteksta poklicne profesionalizacije, ki vnaša velike specifikke med programi, podprogrami in smerni znotraj posameznih visokošolskih institucij. Predpostavljamo lahko, da logiko razmerja in povezovanja med teoretičnim in praktičnim učenjem določamo glede na usmerjanje diplomantov v točno določene tržno in javno naravnane segmente trga dela. Oblike učenja in poučevanja, poleg omenjenega splošnega konteksta dela, določa tudi poklicna usmerjenost v inoviranje, dinamiko intrinzič-

nih in ekstrinzičnih motivatorjev, ki določajo vedenja poklicnih skupin in posameznikov, kot tudi naravo povezovanja visokošolskih institucij in gospodarstvom ter ustvarjanjem učnih programov na tej podlagi.

6 LITERATURA

- Abma, Tineke A. 2007. Situated Learning in Communities of Practice: Evaluation of Coercion in Psychiatry as a Case. *Evaluation* (13). Dostopno prek: <http://evi.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/1/32> (15. april 2009).
- Abbott, Andrew Delano. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press, Chicago, London.
- Allen, Jim in Rolf van der Velden, ur. 2009. *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Dostopno prek: http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/HEGESCO/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_Higher_Education_Graduates.pdf (15. december 2009)
- Allen, Jim in Rolf Van der Velden. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Research Centre for Education and the Labour Market. The Netherlands: Maastricht University.
- Anderson, John R. 1995a. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman.
- --- 1995b. *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York: J. Wiley.
- Anderson, John R., James G. Greeno, Lynne M. Reder in Herbert A. Simon. 2000. Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher* 29 (4). Dostopno prek: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/4/11> (29. november 2008).
- Anderson, John R., Lynne M. Reder in Herbert A. Simon. 1996. Situated Learning and Education. *Educational Researcher* 25 (4). Dostopno prek: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/ics.topic122288.files/Andersonetal1996.pdf> (15. april 2009).
- Barley, Stephen R. 2005. What we know about technical work. V *The Oxford Handbook of Work and Organization*, ur. Stephen Ackroyd,

Rosemary Batt, Paul Thompson in Pamela S. Tolbert. Oxford University Press.

- Batt, Rosemary in Virginia Doellgast. 2005. Groups, Teams, and the Division of Labor. V *The Oxford Handbook of Work and Organization*, ur. Stephen Ackroyd, Rosemary Batt, Paul Thompson in Pamela S. Tolbert. Oxford University Press.
- Becker, Gary S. 1962. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* 70: 9-49.
- Benelux Bologna Secretariat. 2009. *Bolonjski proces 2020. Evropski visokošolski prostor v novem desetletju*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_komunike_SI.pdf (13. september 2009).
- Benjafield, John G. 1993. *Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bors, Douglas A. in Colin M. MacLeod. 1996. Individual Differences in Memory. V *Memory*, ur. Elizabeth L. Bjork in Robert A. Bjork, 412–444. San Diego California: Academic Press.
- Braverman, Harry. 1974. *Labor and Monopoly Capital – The Degradation of Work in the Twentieth Century*. Monthly Review Press.
- *Center for Media Literacy*. Dostopno prek: www.medialit.org (13. september 2009).
- Cheetham, Graham in Geoff Chivers. 2005. *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Cheung, Chi-Kim. 2009. Media Education Across Four Asian Societies: Issues and Themes. *International Review of Education* 55 (1). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/a34161t336671110/> (12. september 2009).
- Chisholm, Lynne. 2005. *SALTO-Youth Inclusion Resource Center Report: Bridges for Recognition, Promoting Recognition of Youth Work across Europe. Recognising Non-formal and Informal Learning in the Youth Sector*. Dostopno prek: www.salto-youth.com (24. februar 2009).
- Coates, H., Goedegebuure, L. 2012. Recasting the academic workforce: why the attractiveness of the academic profession needs to be increased

and eight possible strategies for how to go about this from an Australian perspective. *Higher Education* 64 (6): 875–889.

- Cooper, D.J., R. Greenwood in J. L. Brown. 1996. Sedimentation and Transformation in Organizational Change. The Case of Canadian Law Firms. *Organization Studies* 17: 623-647.
- Davenport, Thomas H. in Laurence Prusak. 2000. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Delors, Jacques. 1996. *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Dennis, Everette E. 2004. Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups. *American Behavioral Scientist* 48 (2). Dostopno prek: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/2/202> (13. september 2009).
- Dierkes, Meinhof, Ariane Berthoin Antal, John Child in Ikujiro Nonaka. 2003. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford (UK), New York: Oxford University Press.
- Enders, J. in Musselin, C. 2008. Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. V *Higher Education to 2030, Volume 1: Demography*. Pariz: OECD.
- Erjavec, Karmen in Zala Volčič. 1999. *Medijska pismenost: Priročnik za učitelje osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Erjavec, Karmen. 1999. *Vzgoja za medije. Kako vzgojiti medijsko pismeno osebo – Poletna šola v Ljubljani*. Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/06/vzgoja/print.html#31> (12. september 2009).
- --- 2000. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4): 672–685.
- --- 2009. Intervju z avtorico. Ljubljana, 28. september.
- Eurydice. 2002. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education*. Dostopno prek: www.eurydice.org (24. februar 2009).

- Evetts, Julia. 2006. Organizational and Occupational Professionalism: the challenge of new public management. *XVI ISA World Congress of Sociology. The Quality of Social Existence in a Globalising World*. Durban, South Africa. 23. – 29. julij 2006.
- Fox, Stephen. 1997. Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory: Why Management Education Should Not Ignore Management Learning. *Systemic Practice and Action Research* 10 (6). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/2072832w48102288/> (3. maj 2009).
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism: the third logic*. Polity Press. Cambridge.
- García-Aracil, Adela in Rolf Van der Velden. 2008. Competencies For Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and Their Payoffs. *Higher Education* 55 (2). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/81363764010v575h/?p=3fa3967ee9bc48c6b0e14c451025f08a&pi=0> (24. februar 2009).
- Handley, Karen, Timothy Clark, Robin Fincham in Andrew Sturdy. 2007. Researching Situated Learning: Participation, Identity and Practices in Client-Consultant Relationship. *Management Learning* 38 (2). Dostopno prek: <http://mlq.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/2/173> (3. maj 2009).
- HEGESCO, *Higher Education as a Generator of Strategic Competences*. Dostopno prek: www.HEGESCO.org (17. avgust 2009).
- Hinings, Bob. 2005. The Changing Nature of Professional Organizations. V *The Oxford Handbook of Work and Organization*, ur. Stephen Ackroyd, Rosemary Batt, Paul Thompson in Pamela S. Tolbert. Oxford University Press.
- Hövels, Ben. 2004. Occupational profiling in the Information Society. *STILE - European conference: Measuring the Information Society*. Bruselj, 30. september – 1. oktober 2004.
- Huws, Ursula. 2004. Coding and classification of sectors and occupations in the eEconomy. *STILE - European conference: Measuring the Information Society*. Bruselj, 30. september – 1. oktober 2004.

- Jelenc, Zoran. 2005. *Pregled in ocena raziskovalnih poročil: »Strukturiranje polja in indikatorjev za prenos znanja«, »Indikatorji neformalnega in informalnega učenja« ter »Dejavniki in indikatorji razvoja na znanju temelječe (slovenske) družbe«*. Delovno gradivo.
- Jensen, Rolf. 1999. *The Dream Society*. McGraw-Hill.
- Kellner, Douglas. 2001. New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. *International Journal of Technology and Design Education* 11 (1). Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/q3631127uwg3152k/> (12. september 2009).
- Kogan M. in U. Teichler, ur. 2007. *Key Challenges to the Academic Profession*. Pariz in Kassel: UNESCO Forum on Higher Education.
- Kolar, Jana in Janja Komljenovič, ur. 2011. *Resolution on the National higher education programme 2011-2020; Resolution on the research and innovation strategy of Slovenia 2011-2020*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
- Komisija evropskih skupnosti. 2009. *Priporočilo komisije o medijski pismenosti v digitalnem okolju za konkurenčnejšo avdiovizualno industrijo in industrijo vsebin ter vključujočo družbo*. Bruselj, 20. avgust. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_sl.pdf (12. september 2009).
- Kramberger, Anton. 2007. Problem zaposljivosti v informacijski dobi. V *Zaposljivost v Sloveniji*, ur. Anton Kramberger in Samo Pavlin.
- Kreutzer, Florian. 2003. Professions in the Age of High Tech and High Trust: From Formal Association to Mediating Networks. *6th ESA Conference*. Murcia.
- Lam, A. 2010. From 'Ivory Tower Traditionalists' to 'Entrepreneurial Scientists'? Academic Scientists in Fuzzy University-Industry Boundaries. *Social Studies of Science* 40 (2): 307-340.
- Lave, Jean in Etienne Wenger. 1998. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Legge, Karen. 2005. Human Resource Management. V *The Oxford Handbook of Work and Organization*, ur. Stephen Ackroyd, Rosemary Batt, Paul Thompson in Pamela S. Tolbert. Oxford University Press.
- Lundvall, Bengt-Åke. 2001. The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. V *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.
- Lundvall, Bengt-Åke. 2004. Knowledge Management in the Learning Economy. *International conference on Human Resource Management in a Knowledge-based economy*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Lundvall, Bengt-Åke in Bjørn Harold Johnson. 1994. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies* 1 (2): 23-42.
- Maastricht University. *REFLEX, The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Dostopno prek: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/REFLEX/> (17. avgust 2009).
- Macdonald, Keith. 1995. *The sociology of the professions*. London: Thousand Oaks, SAGE.
- Martinez, Mario. 2008. Competencies and Higher Education Policy Analysts. *Educational Policy* 22 (5). Dostopno prek: <http://epx.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/5/623> (23. februar 2009).
- Mayrhofer, Wolfgang, Michael Meyer in Johannes Steyrer. 2007. Contextual issues in the study of careers. V *Handbook of career studies*, ur. Hugh Gunz in Maury Peiperl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- McQuaid, R. W. in C. Lindsay. 2005. The concept of employability. *Urban Studies* 42 (2): 197-219.
- Mioduser, David, Rafi Nachmias in Alona Forhosh-Baruch. 2008. New Literacies for the Knowledge Society. V *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, ur. Joke Voogt in Gerald Knezek, 23–42. Dostopno prek: <http://www.springerlink.com/content/g64n48175078052x/> (13. september 2009).
- Musek, Jan in Vid Pečjak. 1997. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.

- Norušis, Marija J. 2003. *SPSS 12.0 Statistical Procedures Companion*. New York: Prentice Hall.
- OECD. 2001. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Background Paper*. Dostopno prek: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.html> (24. februar 2009).
- --- 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Dostopno prek: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (24. februar 2009).
- Pavlin, Samo in Ivan Svetlik. 2009. *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Pečjak, Vid. 2001. *Učenje, spomin, mišljenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Penrose, Edith. 1995 [1959]. *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford University Press. Tretja izdaja.
- Pezdirč, Marija Sonja, ur. 2005. *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: GV izobraževanje.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. Crisis or Crash? Problems of legitimation and loss of trust of modern professionalism. *6th ESA Conference*. Murcia.
- Potter, James W. 2004. Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy. *American Behavioral Scientist* 48 (2). Dostopno prek: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/2/266> (12. september 2009).
- Pratt, Daniel D. 1997. Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education* 34 (1): 23–44.
- Pritchard, Alan. 2008. *Studying and Learning at University: Vital Skills for Success in Your Degree*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Ramioul, Monique. 2004. Measuring the labour market in the New Economy: challenges and STILE contributions. *STILE - European conference: Measuring the Information Society*. Bruselj, 30. september – 1. oktober 2004.

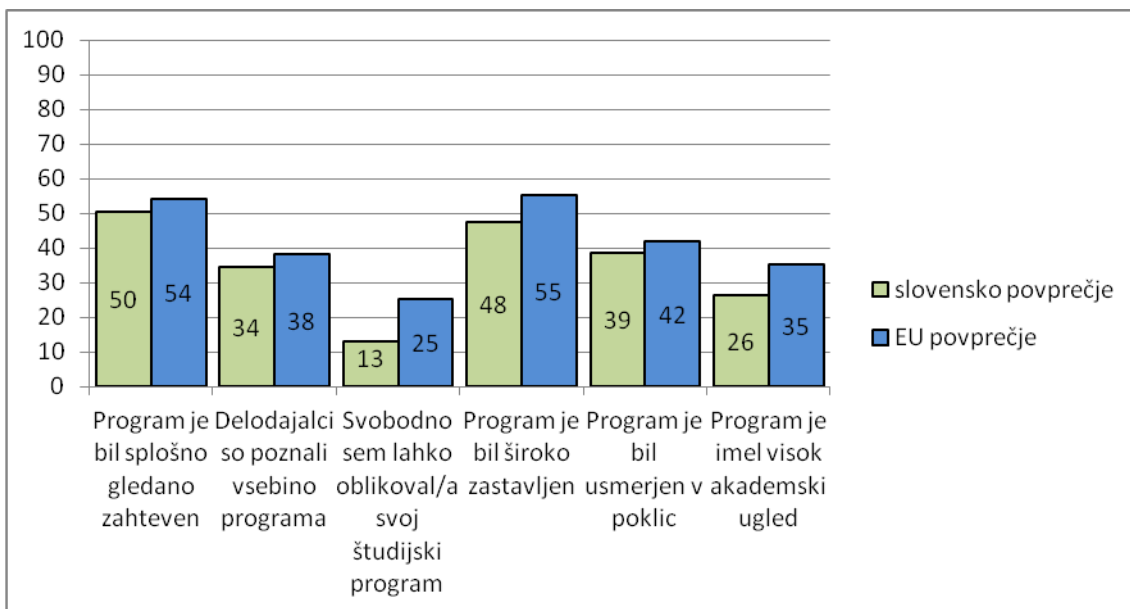
- Rifkin, Jeremy. 1996. *The end of work : the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Roediger, Henry L. III in Melissa J. Guynn. 1996. Retrieval Processes. V *Memory*, ur. Elizabeth L. Bjork in Robert A. Bjork, 197–237. San Diego: Academic Press.
- Schomburg, Harald in Ulrich Teichler. 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schultz, T. W. 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review* 51: 1-17.
- Smith, Mark K. 2003/2009. *Communities of Practice. The Encyclopedia of Informal Education*. Dostopno prek: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm (30. maj 2009).
- Spender, J. C. 1998. Pluralist Epistemology and the Knowledge Dosed Theory of the Firm. *Organization* 5 (2): 233-256.
- Stein, David S. 2001. Situated Learning and Planned Training on the Job. *Advances in Developing Human Resources* 3 (4). Dostopno prek: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/415> (23. februar 2009).
- Teichler, Ulrich. 2009. *Higher Education and the World of Work – Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, Ulrich. 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? V *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe - Key Results of the Bologna Process*, ur. Harald Schomburg in Ulrich Teichler. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U., Arimoto, A. in Cummings W. K. 2013. *The Changing Academic Profession*. Springer.
- Thurow, L. 1975. *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Tolbert, Pamela. 2005. Introduction (to Occupations and Organizations). V *The Oxford Handbook of Work and Organization*, ur. Stephen Ackroyd,

Rosemary Batt, Paul Thompson in Pamela S. Tolbert. Oxford University Press.

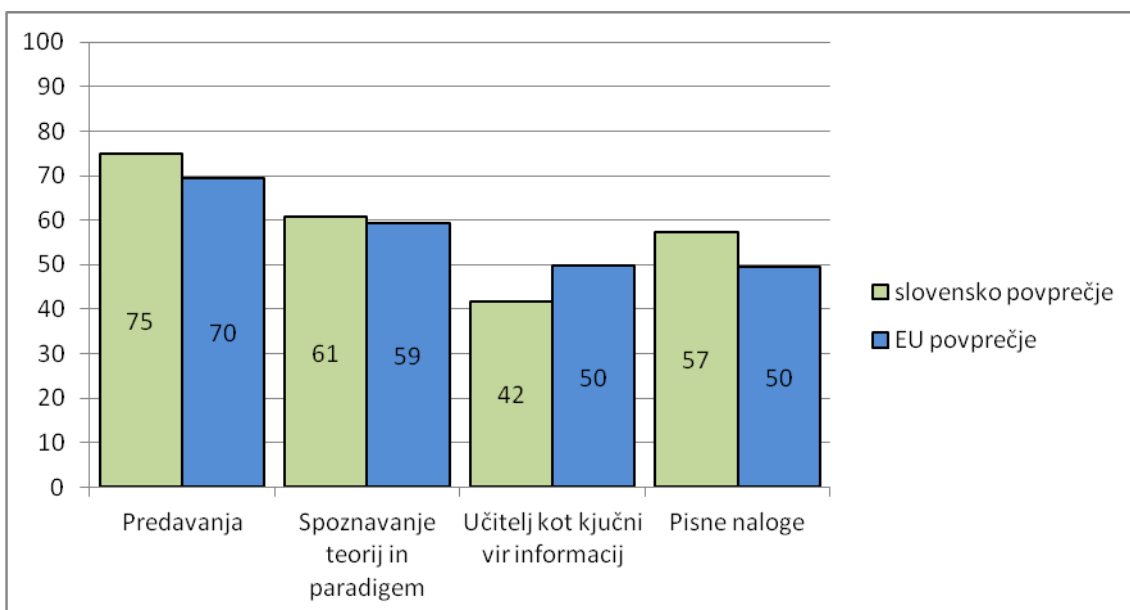
- Unesco. 1982. *Grünwald Declaration on Media Education*. Dostopno prek: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (12. september 2009).
- Universität Kassel. 2007. *CHEERS, Careers After Graduation – An European Research Study*. Dostopno prek: <http://www.uni-kassel.de/incher/CHEERS/> (17. avgust 2009).
- University of Tampere. 2005. *Media Skills and Competence Conference: Background for the conference*. Dostopno prek: www.uta.fi/conference/mediaskills/background.html (12. september 2009).
- Vigotski, Lav (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Wenger, Etienne, Richard Arnold McDermott in William Snyder. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, Etienne. 2007. *Communities of Practice. A Brief Introduction*. Dostopno prek: www.ewenger.com/theory (30. maj 2009).
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Yang, Baiyin. 2004. Holistic Learning Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2). Dostopno prek: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/241> (23. februar 2009).
- Zimbardo, Philip G. 2006. *Psychology: Core Concepts*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

PRILOGA

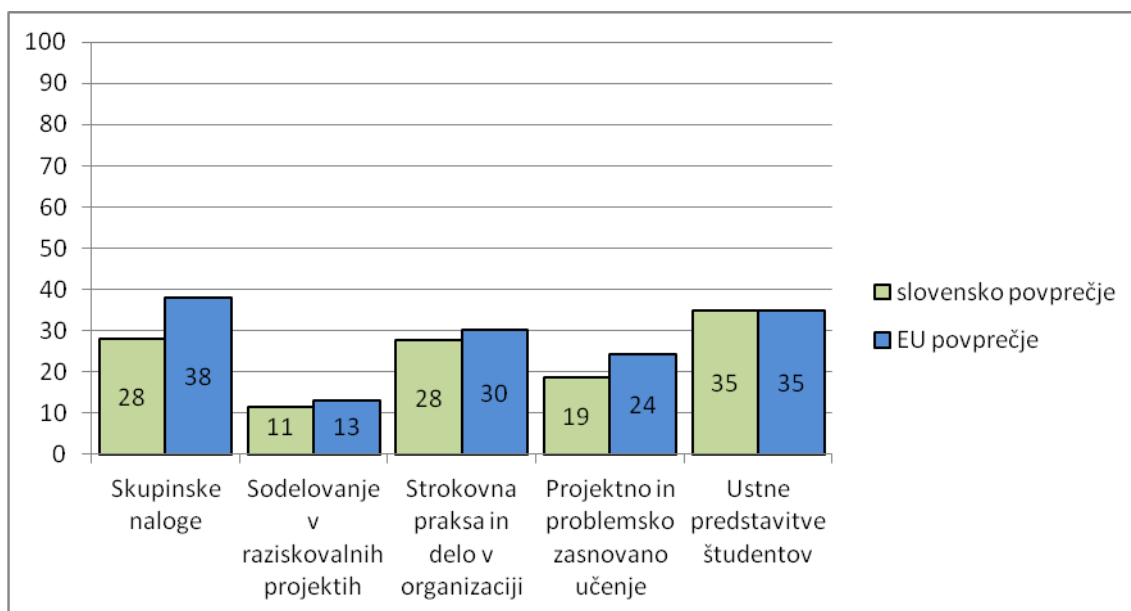
Graf 0.1: Splošne značilnosti študijskega programa (slovensko in evropsko povprečje)



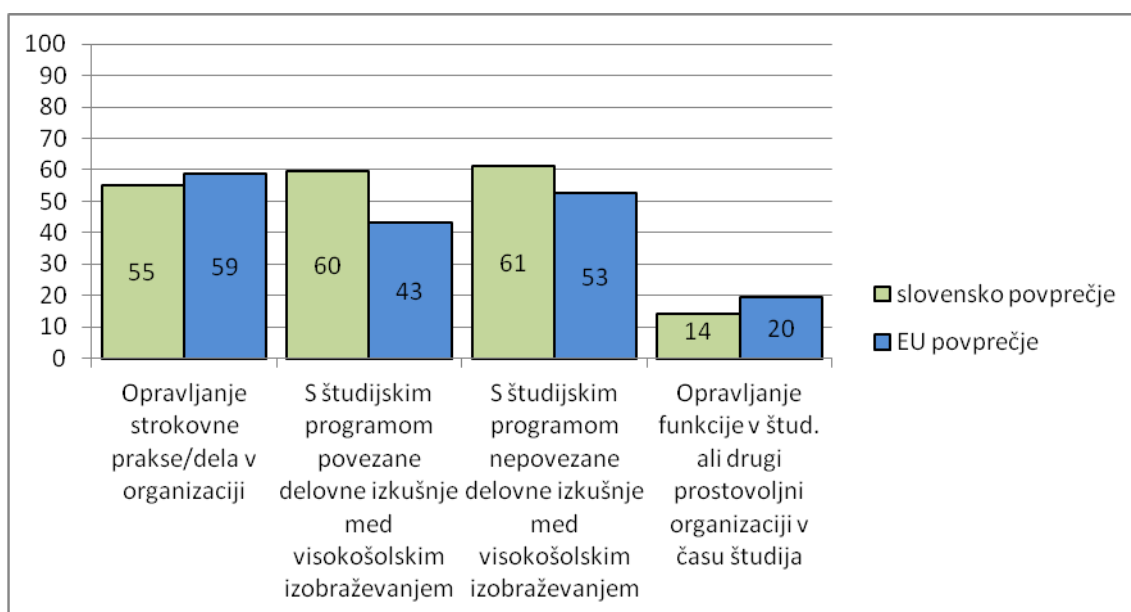
Graf 0.2: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili informacijsko-procesni načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri (slovensko in evropsko povprečje)

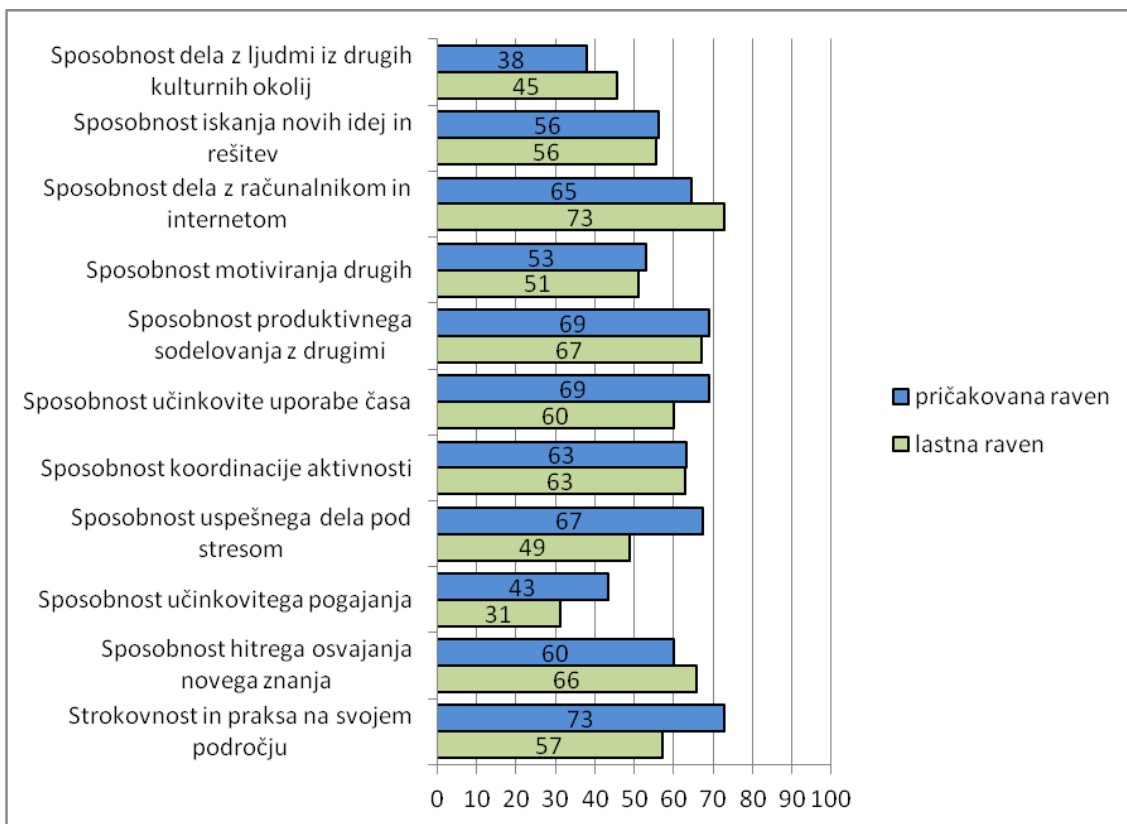


Graf 0.3: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili situacijski načini učenja in poučevanja v njihovem študijskem programu zastopani v veliki ali zelo veliki meri (slovensko in evropsko povprečje)

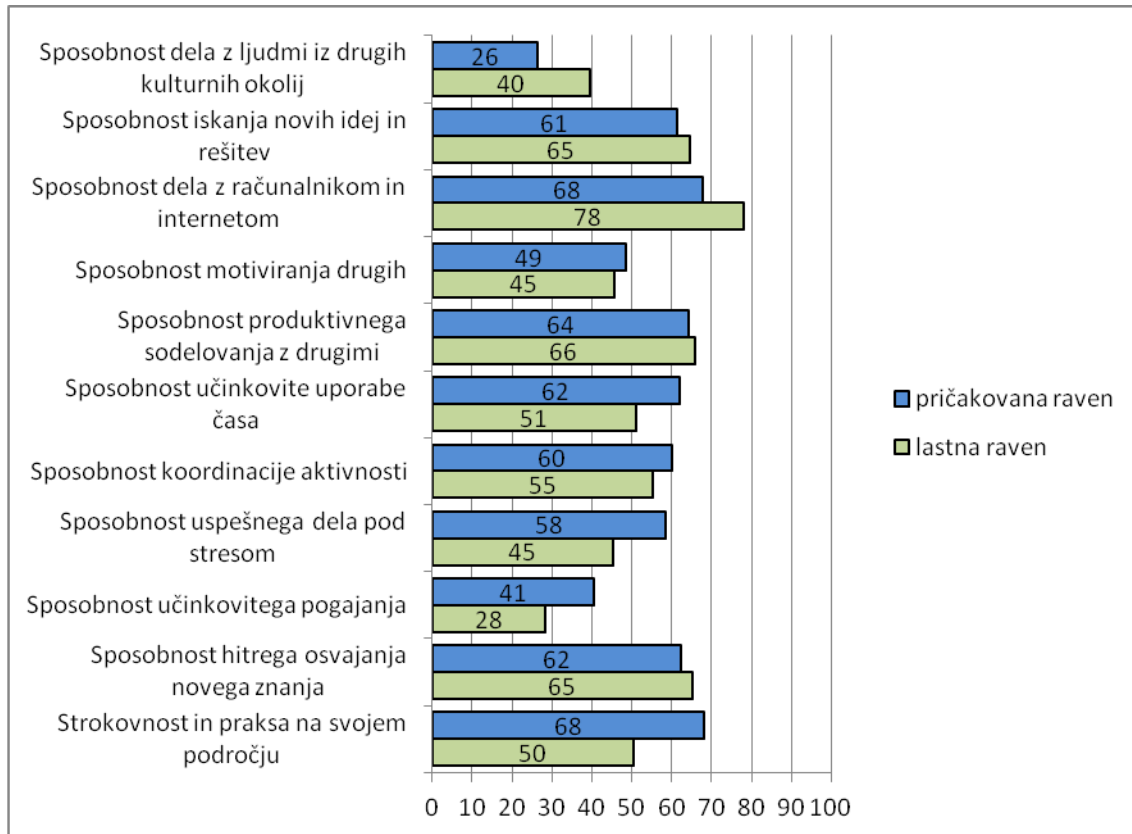


Graf 0.4: Odstotki anketirancev, ki so se med študijem posluževali posameznega neformalnega učenja (slovensko in evropsko povprečje)

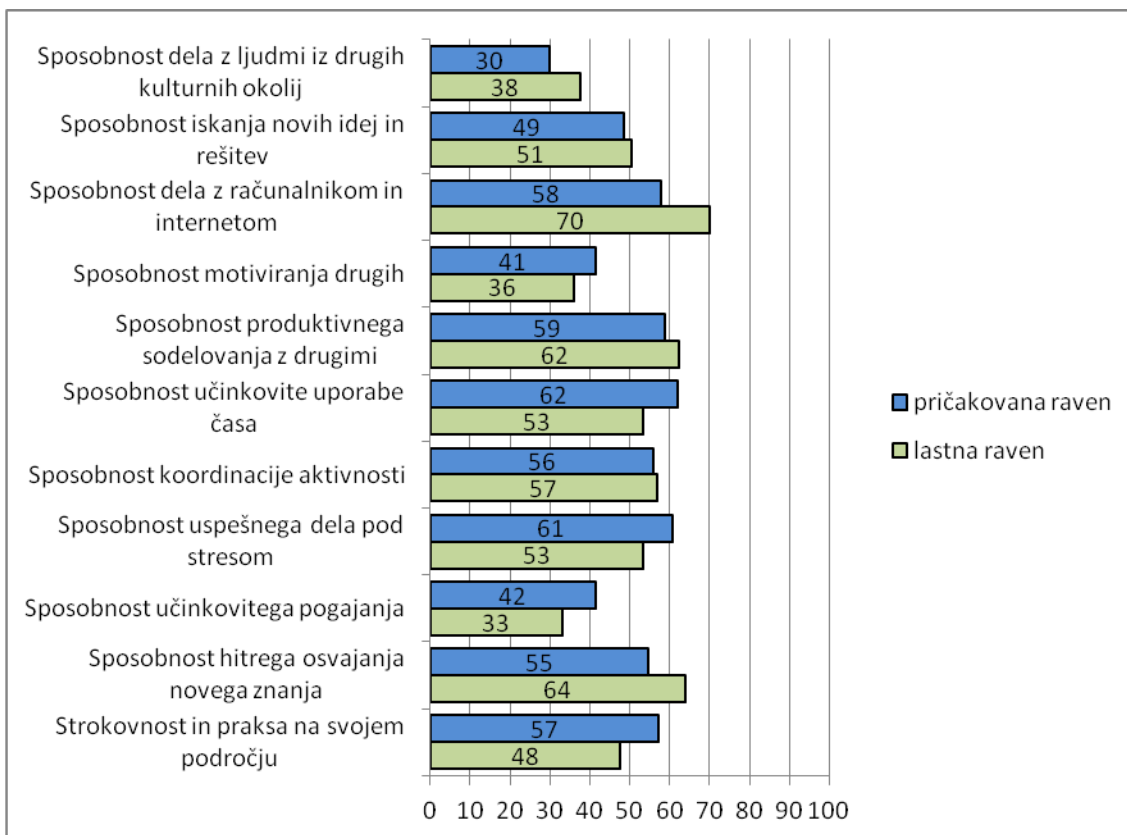


Graf 0.5: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc slovenskih diplomantov družboslovja

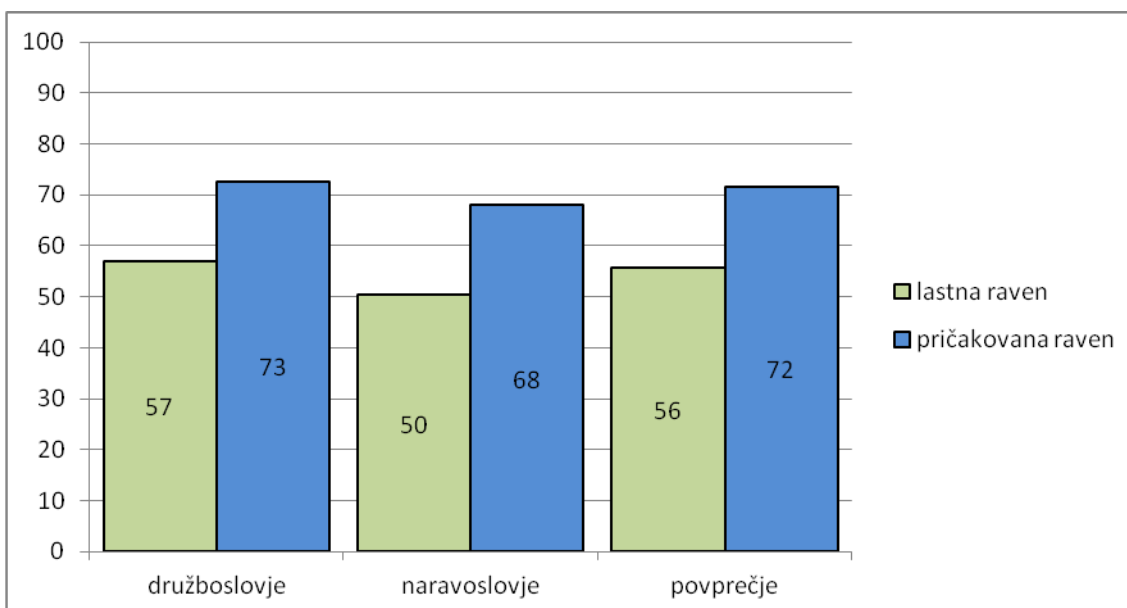
Graf 0.6: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc slovenskih diplomantov naravoslovja



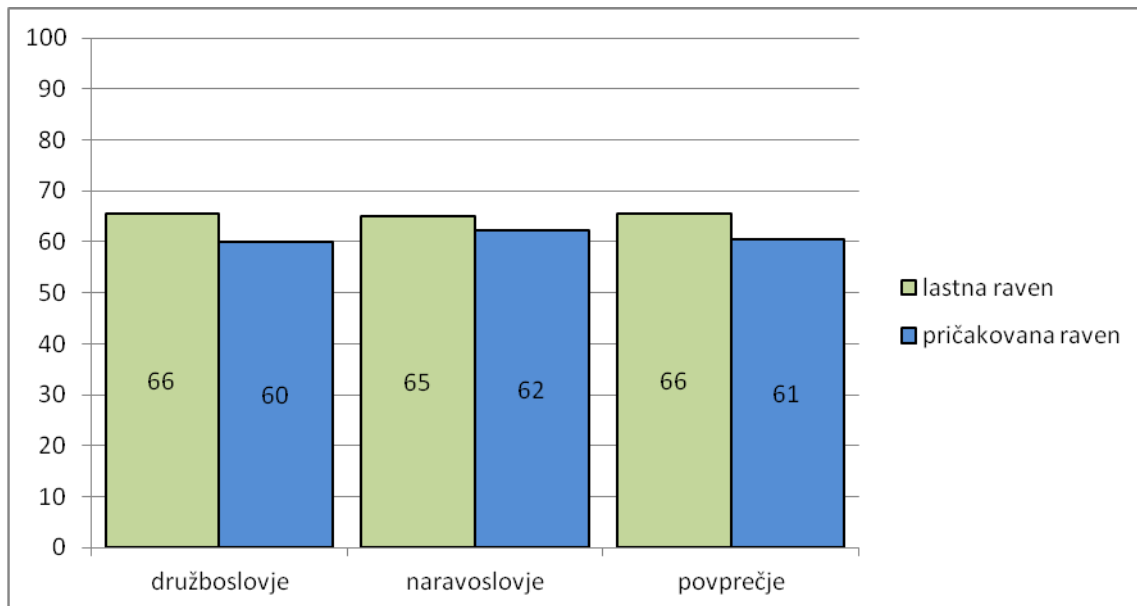
Graf 0.7: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetenc (evropsko povprečje)



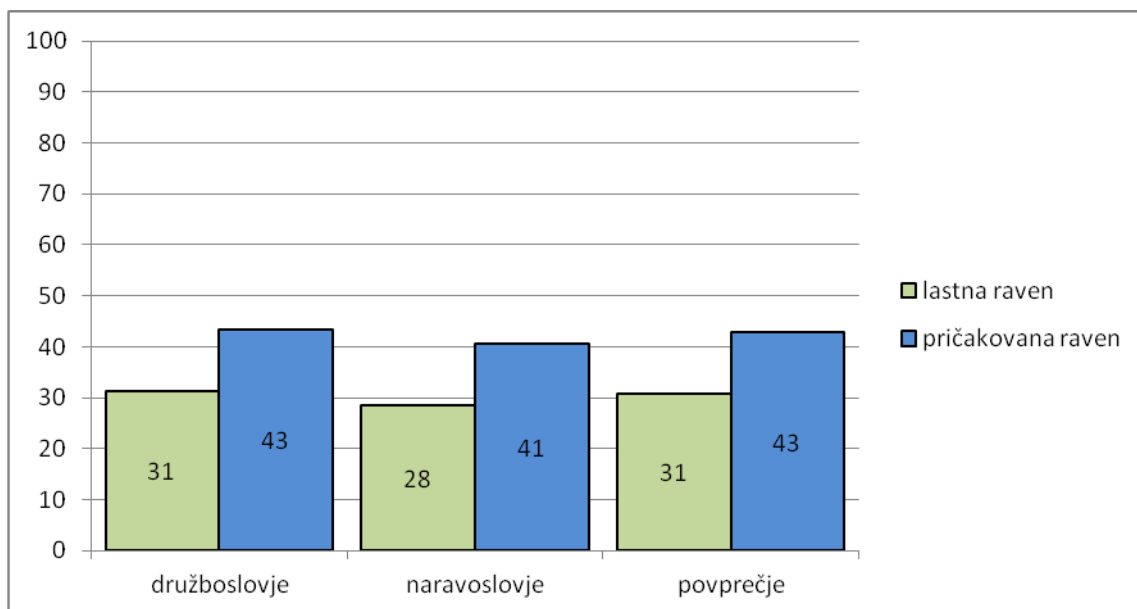
Graf 0.8: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »strokovnost in praksa na svojem področju« slovenskih diplomantov



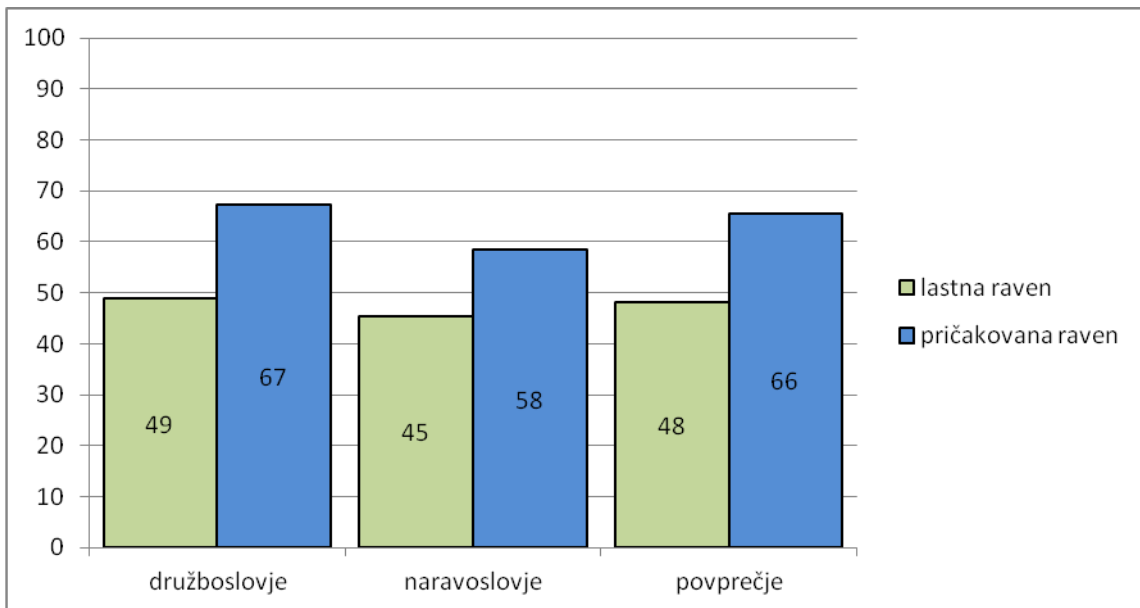
Graf 0.9: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost hitrega osvajanja novega znanja« slovenskih diplomantov



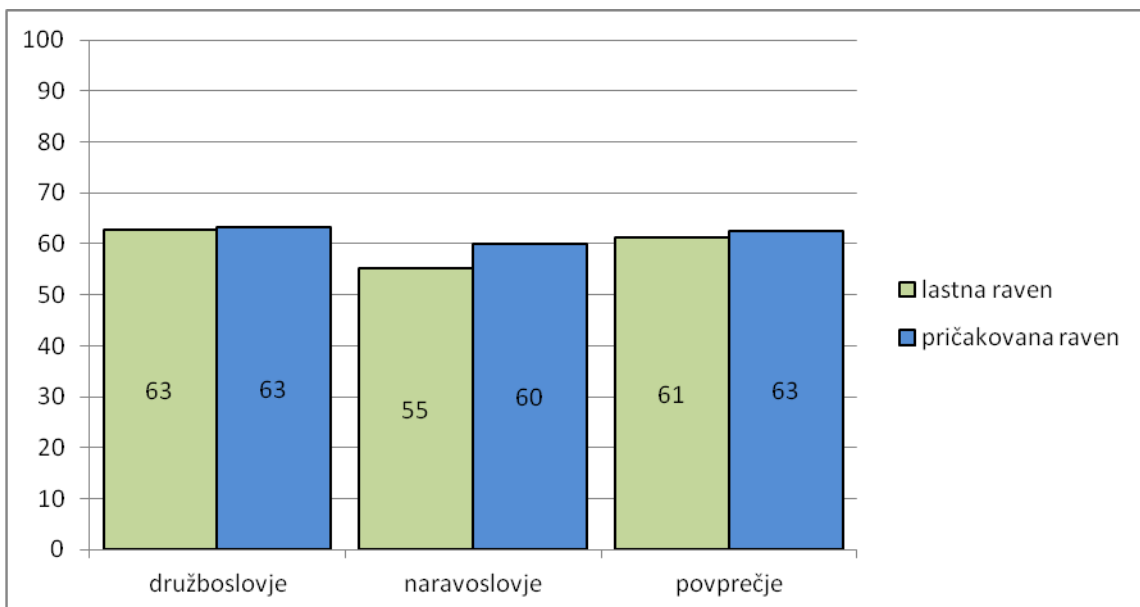
Graf 0.10: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovitega pogajanja« slovenskih diplomantov



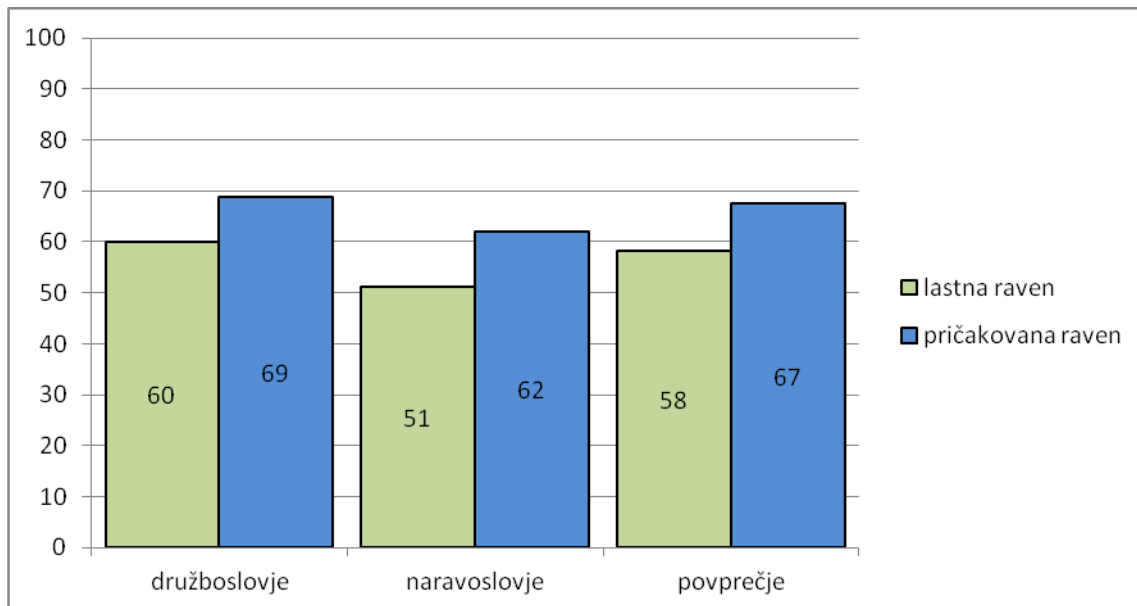
Graf 0.11: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost uspešnega dela pod stresom« slovenskih diplomantov



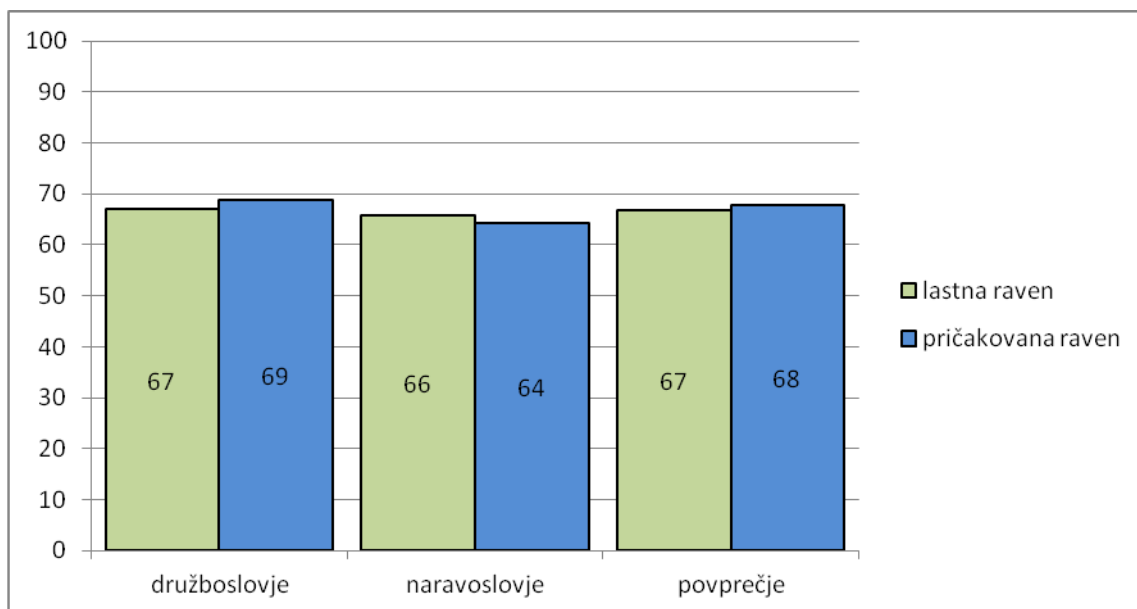
Graf 0.12: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost koordinacije aktivnosti« slovenskih diplomantov



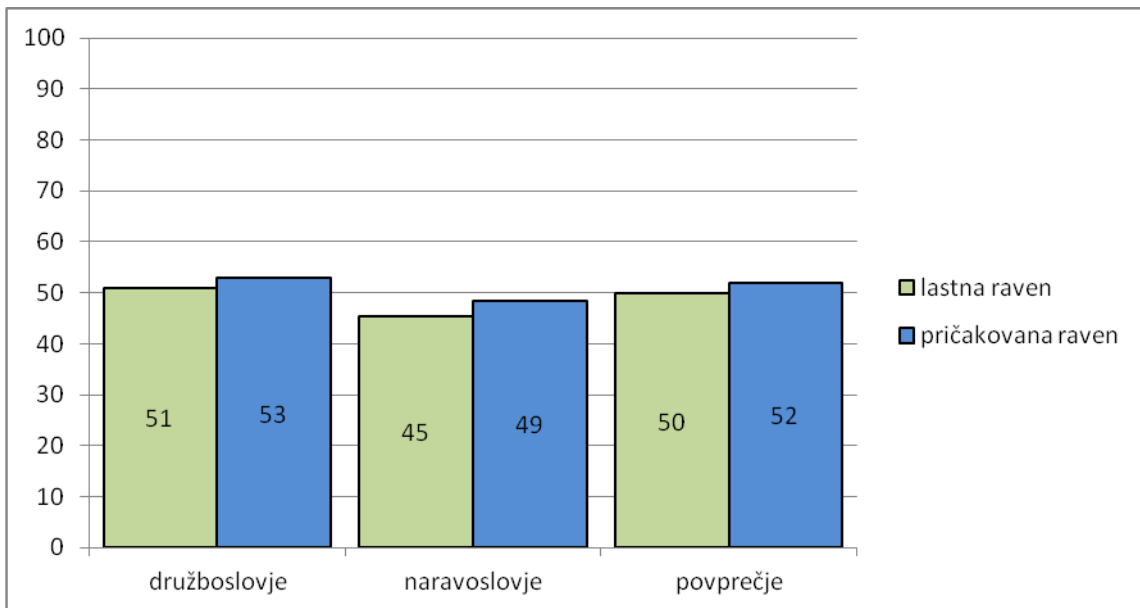
Graf 0.13: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovite uporabe časa« slovenskih diplomantov



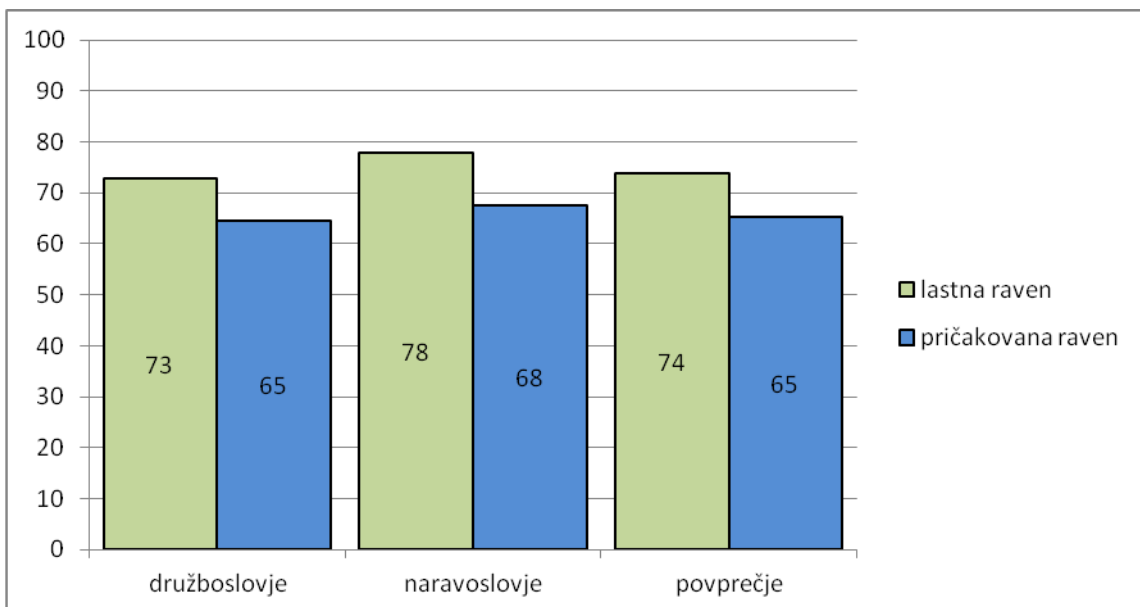
Graf 0.14: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi« slovenskih diplomantov



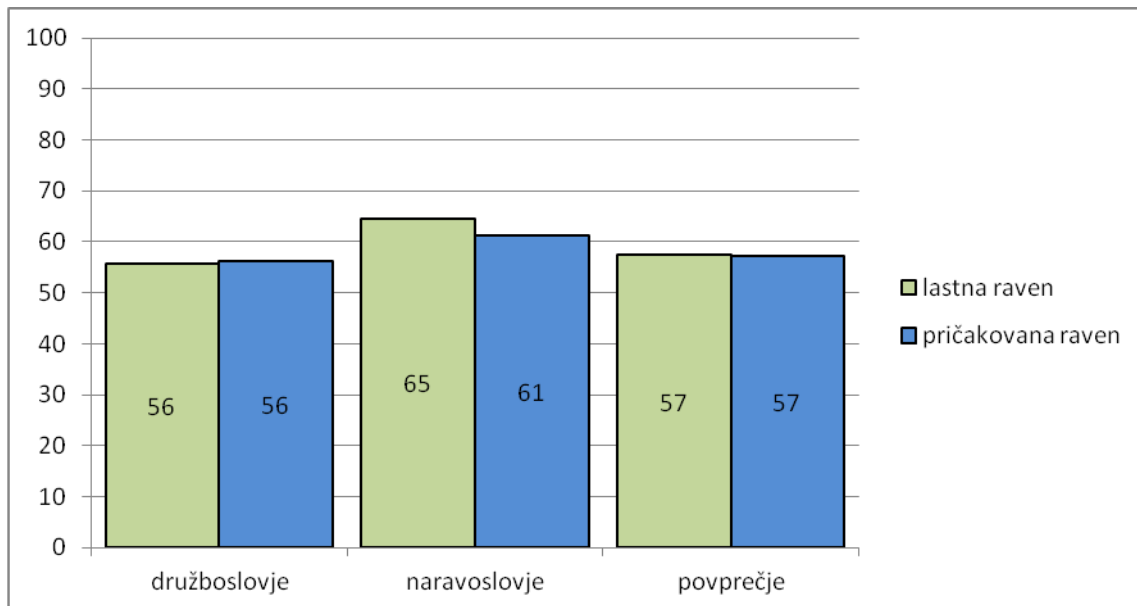
Graf 0.15: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost motiviranja drugih« slovenskih diplomantov



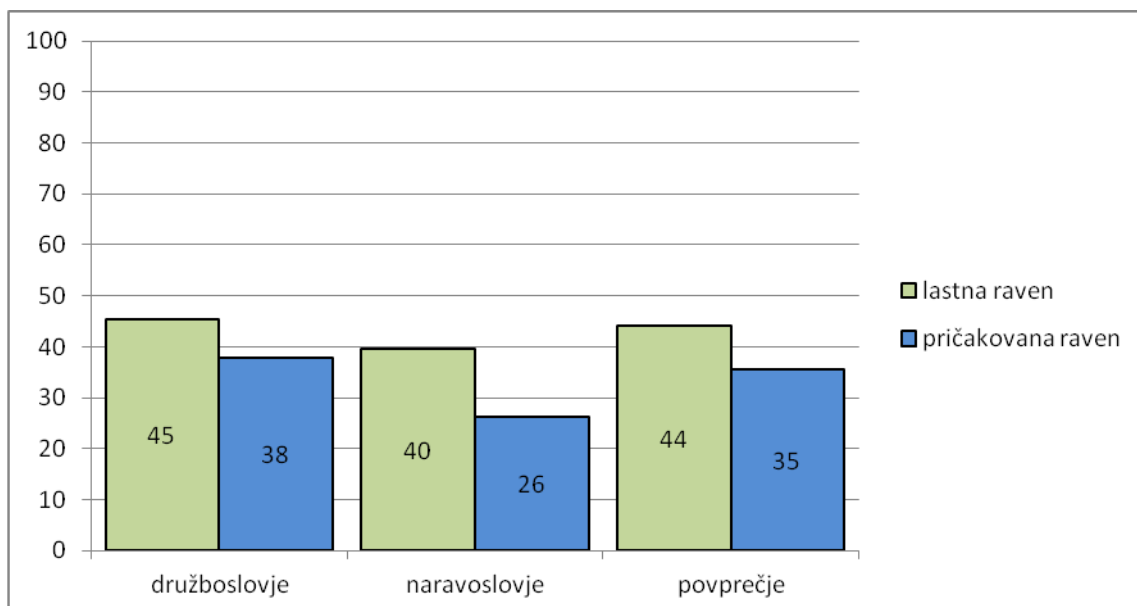
Graf 0.16: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z računalnikom in internetom« slovenskih diplomantov



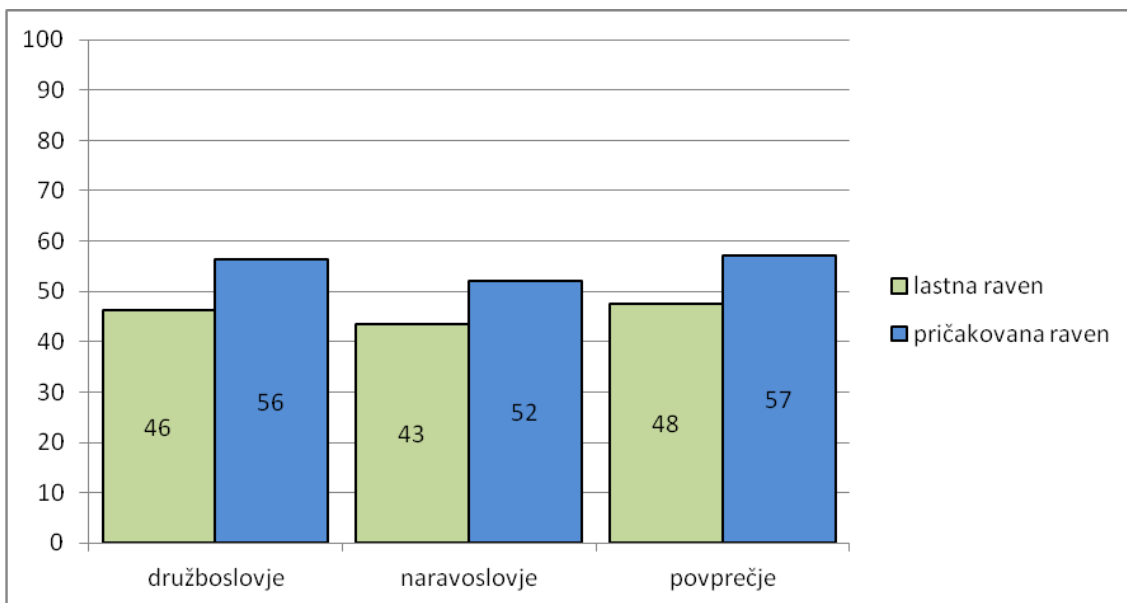
Graf 0.17: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost iskanja novih idej in rešitev« slovenskih diplomantov



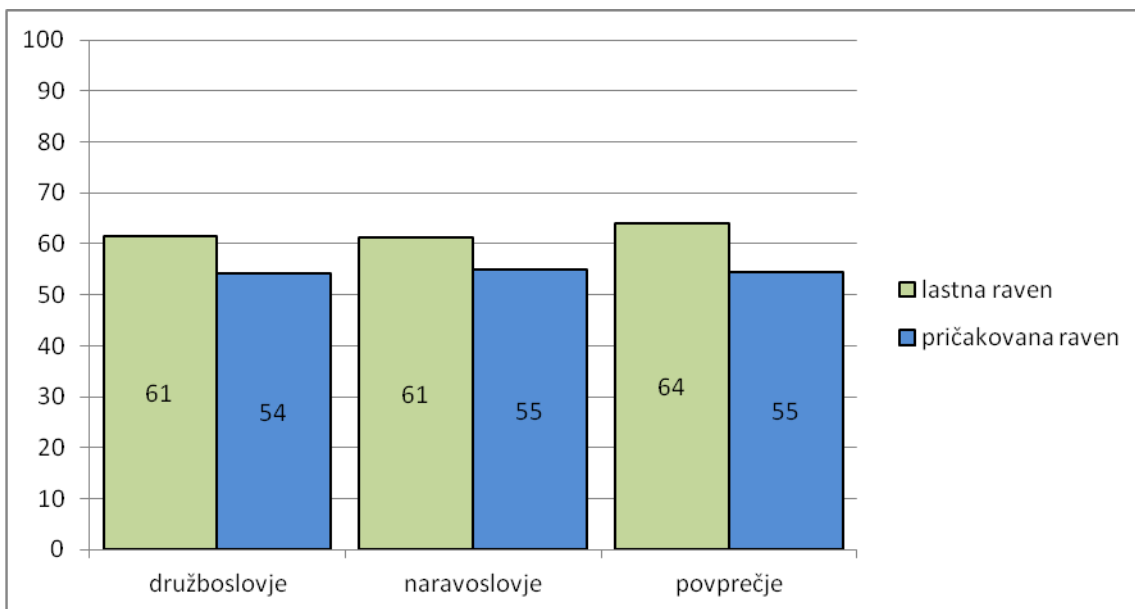
Graf 0.18: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij« slovenskih diplomantov



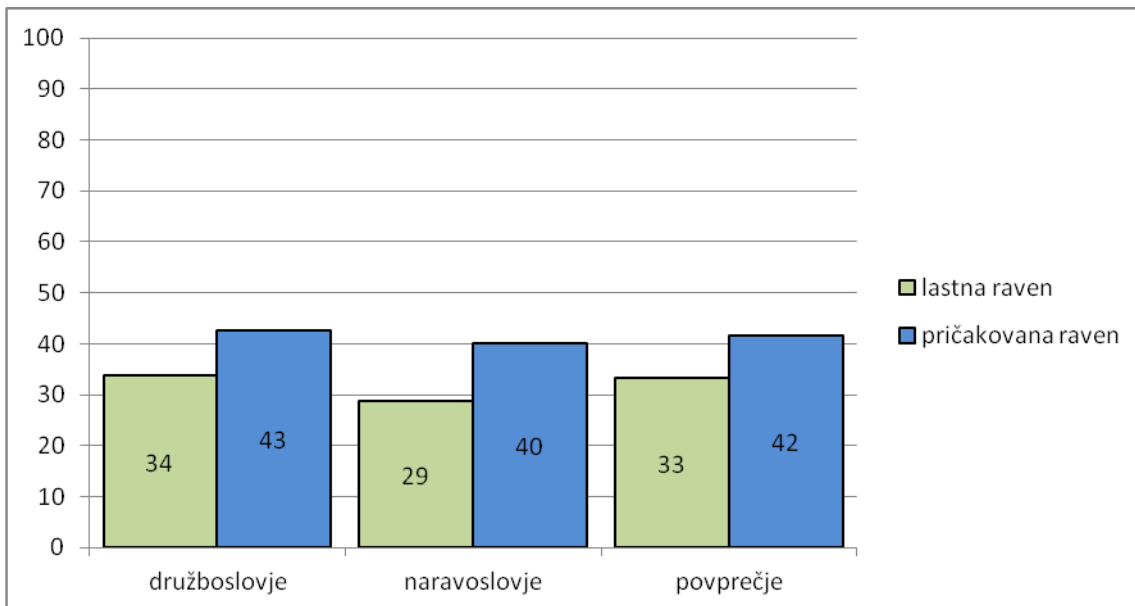
Graf 0.19: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »strokovnost in praksa na svojem področju« evropskih diplomantov



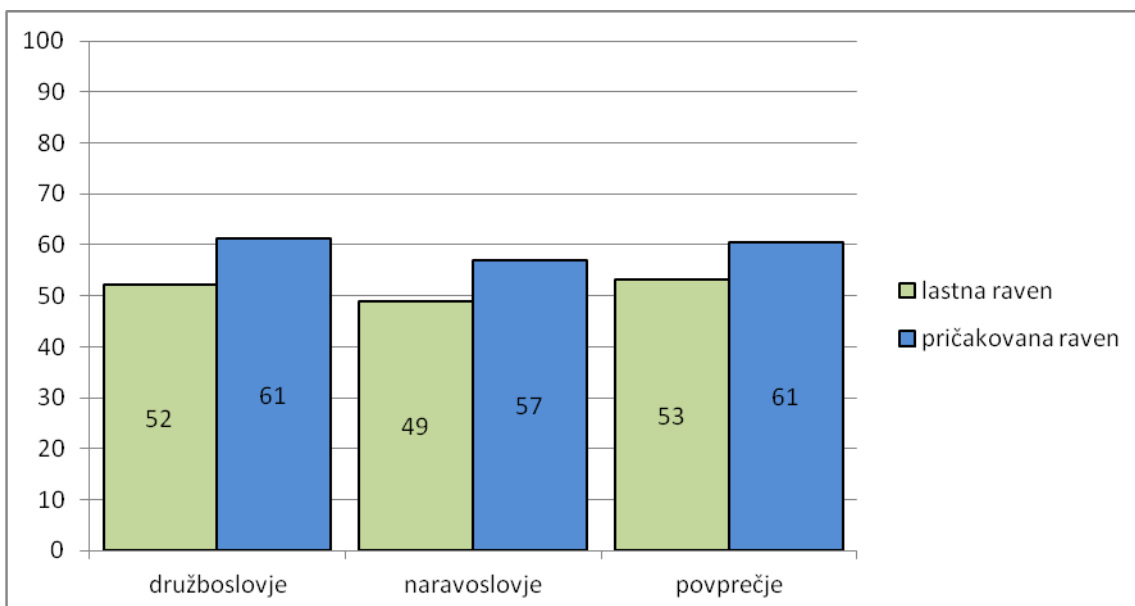
Graf 0.20: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost hitrega osvajanja novega znanja« evropskih diplomantov



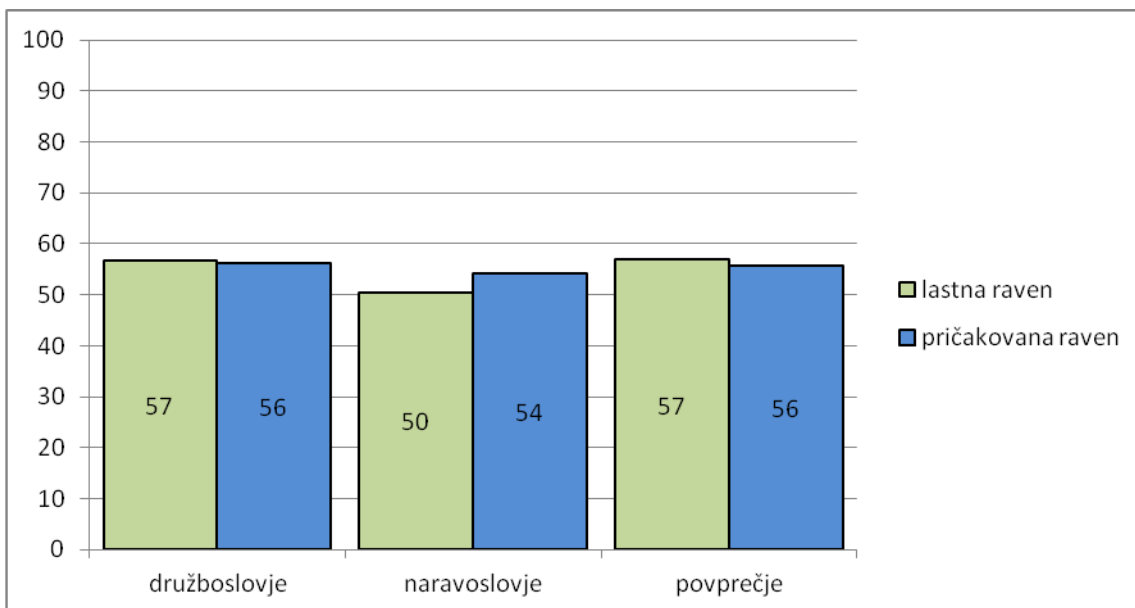
Graf 0.21: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovitega pogajanja« evropskih diplomantov



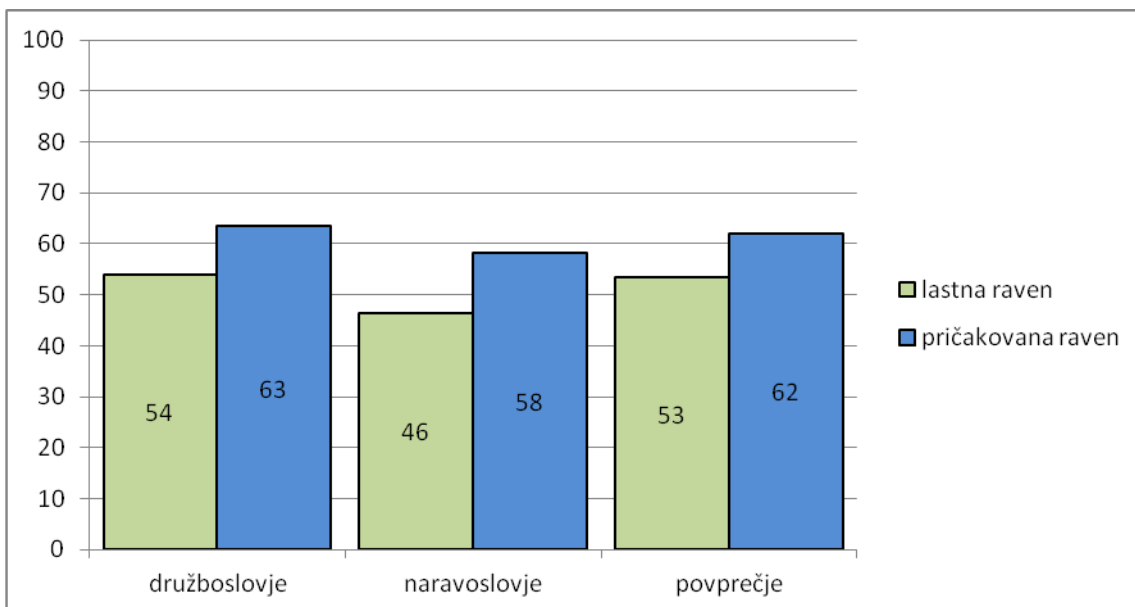
Graf 0.22: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost uspešnega dela pod stresom« evropskih diplomantov



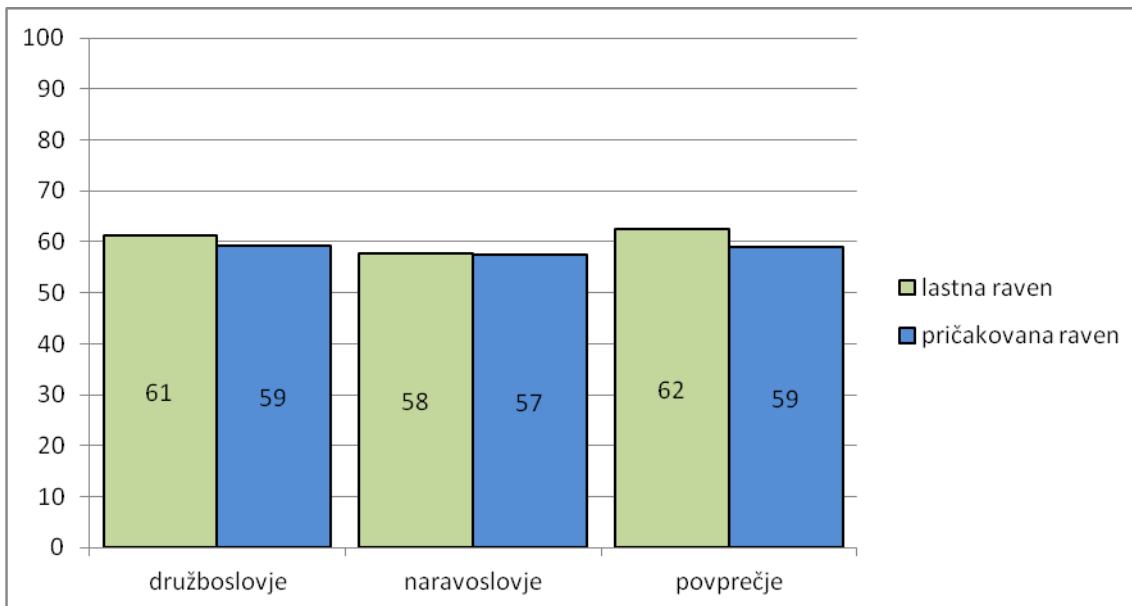
Graf 0.23: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost koordinacije aktivnosti« evropskih diplomantov



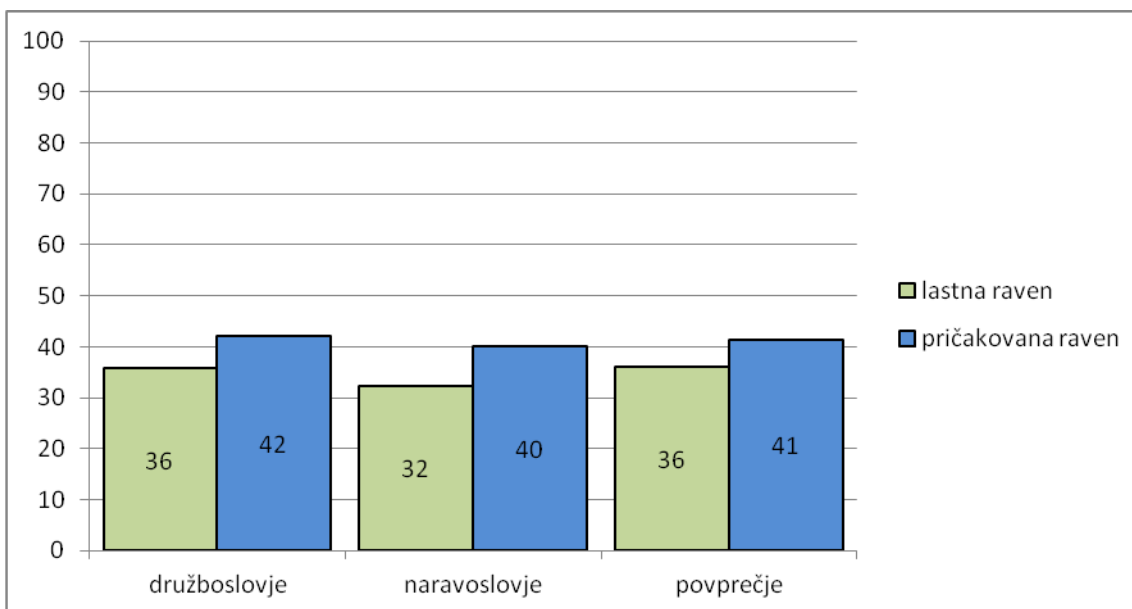
Graf 0.24: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost učinkovite uporabe časa« evropskih diplomantov



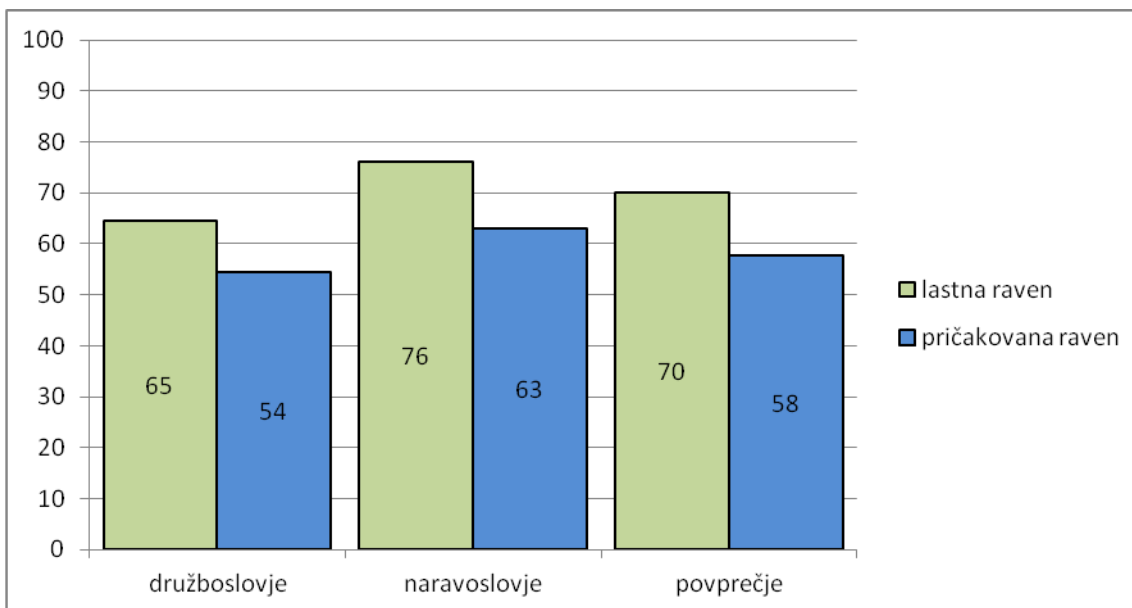
Graf 0.25: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi« evropskih diplomantov



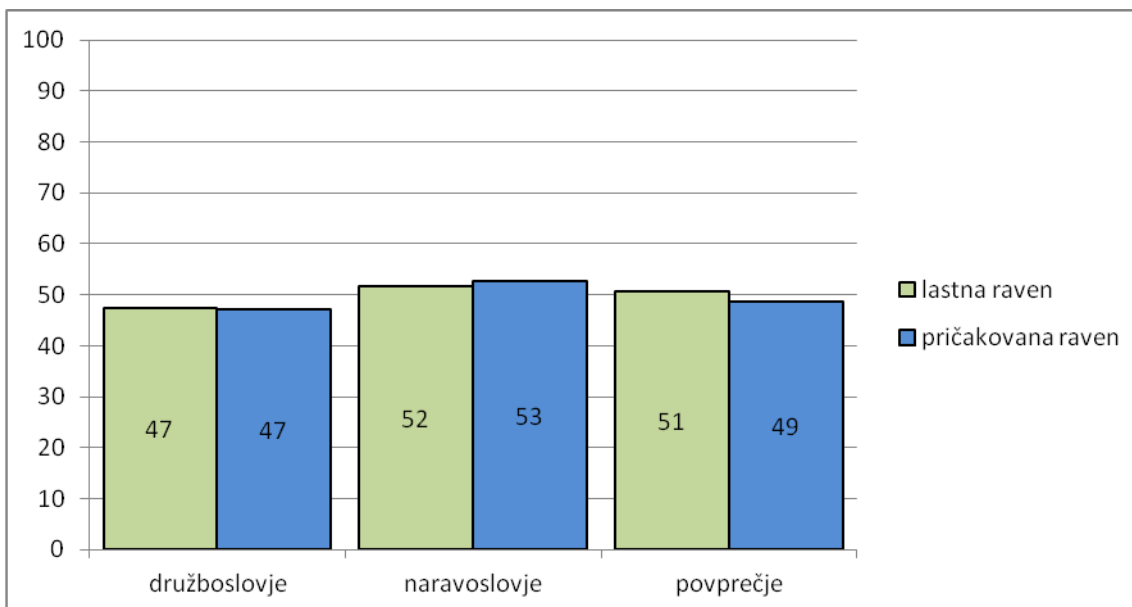
Graf 0.26: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost motiviranja drugih« evropskih diplomantov



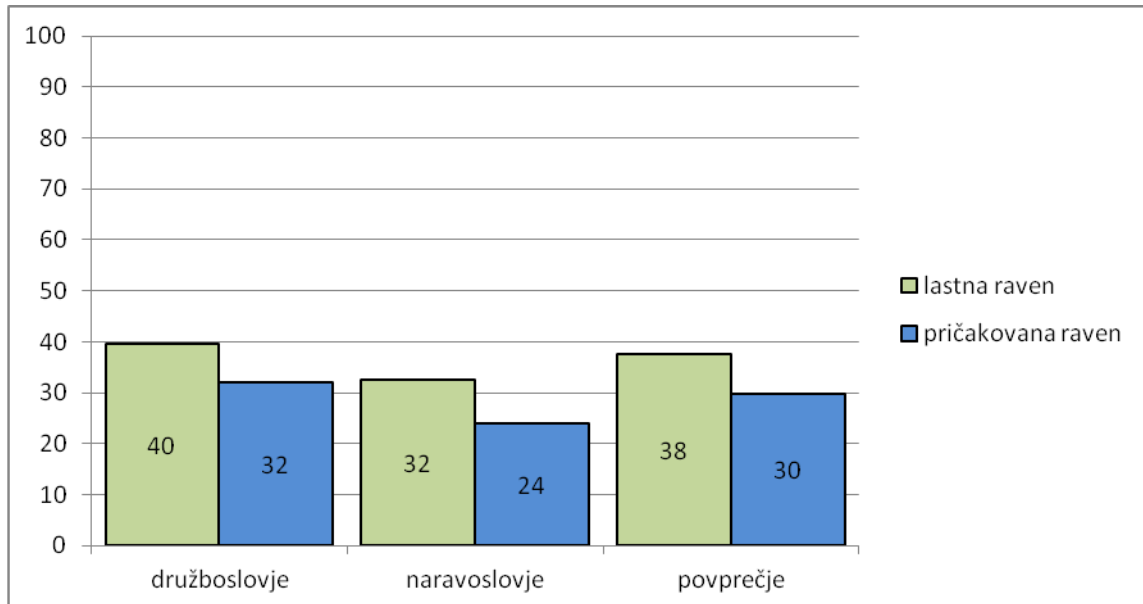
Graf 0.27: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z računalnikom in internetom« evropskih diplomantov



Graf 0.28: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost iskanja novih idej in rešitev« evropskih diplomantov



Graf 0.29: Odstotki dejanskih in pričakovanih ravni kompetence »sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij« evropskih diplomantov



O avtorjih

Mateja Melink je asistentka in raziskovalka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, kjer je leta 2010 tudi diplomirala. Aktivno je bila udeležena v slovenski del mednarodne HEGESCO raziskave (Visoko šolstvo kot generator ključnih kompetenc). Kasneje je sodelovala v mednarodnem projektu DEHEMS (Razvoj visokošolskih sistemov menedžmenta), trenutno pa je vključena v mednarodni projekt EMCOSU (Nastajajoče oblike sodelovanja med organizacijami zasebnega sektorja in visokošolskimi ustanovami) ter v slovensko raziskovalno skupino projekta PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih) Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj. Poleg tega je sodelovala v več manjših nacionalnih in mednarodnih projektih s področja izobraževanja in zaposlovanja.



Samo Pavlin je raziskovalec in docent na Univerzi v Ljubljani ter gostujoči profesor na Univerzi v Warwicku. Kot koordinator in raziskovalec sodeluje pri več mednarodnih projektih s področja izobraževanja in zaposlovanja. Na področju visokošolskega izobraževanja je vodil mednarodni projekt HEGESCO (Visoko šolstvo kot generator strateških kompetenc) in projekt DEHEMS (Razvoj visokošolskih sistemov menedžmenta), trenutno (2012-2015) pa vodi projekt EMCOSU (Nastajajoče oblike sodelovanja med organizacijami zasebnega sektorja in visokošolskimi ustanovami). Sodeloval je v več projektih programa Leonardo da Vinci ter v koordinacijski ekipi transverzalnega projekta 7EU VET (Podroben metodološki pristop k razumevanju sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja). Vključen je tudi v številne druge nacionalne in mednarodne raziskave. Njegovo raziskovalno delo je trenutno usmerjeno predvsem v visokošolsko izobraževanje, poklicno izobraževanje in usposabljanje, razvijanje kompetenc, profesionalizacijo poklicev in upravljanje človeških virov – predmete, ki jih aktivno predava na podiplomski stopnji. Je tudi avtor in soavtor več kot 33 člankov, poglavij in monografij v slovenskem in mednarodnem prostoru.



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede