

Samo Pavlin

IZBRANI VIDIKI DRUŽBENEGA PROSTORA KOT PODLAGA ZA RAZUMEVANJE »MODERNIZACIJE« VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

IZVLEČEK

V prispevku s perspektive izbranih pristopov družbenega prostora oblikujemo konceptualni model za razvoj indikatorjev »modernizacije« visokošolskih sistemov. Opisana dinamika se nanaša na problem razumevanja družbene fluidnosti in trajnostnosti visokošolskih sistemov v odnosu do trga dela. To lahko opazujemo tako na individualni kot sistemski ravni. Svoj konceptualni model oblikujemo na podlagi koncipiranja učnih prostorov in njihove fizične zasnove, selitve učenja k delodajalcem, vloge virtualnega prostora pri učenju, študentske mobilnosti in motilnosti ter teoretskih izhodišč Lefebvra in Foucaulta. V prispevku pokažemo, da proučevanje zastavljenih družbeno-prostorskih vidikov visokega šolstva ponuja enega temeljnih vidikov za razumevanje sodobne vloge visokošolskega prostora na nacionalni in evropski ravni.

KLJUČNE BESEDE: družbeni prostor, visoko šolstvo, modernizacija, trg dela, mobilnost

Selected aspects of social space as the basis for understanding the »modernisation« of higher education

ABSTRACT

Based on selected aspects of the social space, we establish a conceptual model for developing indicators of the »modernisation« of higher education systems. The described dynamic relates to the issue of understanding the social fluidity

and sustainability of higher education systems with respect to the labour market. This can be observed on both the individual and system levels. Our conceptual model is based on learning spaces and their physical design, the transfer of learning to employers, the role of virtual space in learning, student mobility and motility and the theoretical assumptions made by Lefebvre and Foucault. In the article, we demonstrate that exploring selected socio-spatial aspects of higher education offers a vital perspective for understanding changes in higher education's contemporary role on the national and European levels.

KEY WORDS: social space, higher education, modernisation, labour market, mobility

1 Uvod

Enega ključnih izzivov sodobnejši sociologiji predstavlja razumevanje fluidnosti družbenih procesov, identitet in vrednot (Bauman 2000). S tem je povezano tudi sociološko zanimanje za prostor, ki se osredotoča na odnos med percepcijo prostora družbenih akterjev in fizičnim prostorom (npr. Giddens 1984; Bourdieu 2018/1991; Löw 2008), pri čemer, kot ugotavlja Hočevar (2017: 832), je »prostorska (geografska, migracijska, lateralna) mobilnost kot element vertikalne mobilnosti v sociologiji tako konceptualno kot empirično raziskovalno slabo prisotna«. Pojasnjevanje te dinamike zahteva tesnejše sodelovanje med različnimi raziskovalnimi pristopi in tradicijami (Hočevar 2017). Korak v to smer bomo z osredotočanjem na področje visokošolskega izobraževanja napravili v tem prispevku.

Visokošolski sistemi, kot jih poznamo v zahodnem svetu, so skozi zgodovino oblikovali trdno strukturo institucij in načel delovanja, ki pa v zadnjih desetletjih postajajo naraščajoča tarča pritiskov javnosti po »modernizaciji«, kar na številnih družbenih segmentih sproža procese družbene fluidnosti. Ena osrednjih idej te »modernizacije« je združevanje visokega šolstva s sfero zaposlovanja (Pavlin 2014), kar destabilizira tradicionalni profesionalni prostor visokega šolstva. Kot pravi OECD (2001), je temeljni razlog za povezovanje sfere izobraževanja s sfero dela spremenjena logika ustvarjanja znanja. V delovno intenzivnih družbah so procesi ustvarjanja (inštituti in razvojni oddelki podjetij), širjenja (izobraževanje) in uporabe znanja (delo) lahko potekali v prostorsko, kulturno in časovno ločenih kontekstih. V takem okolju je posameznik skozi sistem izobraževanja pridobil znanje v mladosti, potem pa ga je praviloma z le redkimi prilagoditvami pri delu lahko uporabljal večji del zaposlitvene kariere. V moderni družbi, ki temelji na kreativnosti, prilagodljivosti, poznavanju strank in vrednot, pa cikel ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja pogosto poteka skozi večji del zaposlitvene kariere

posameznika. Družbena fluidnost se v tem smislu kaže na ravni visokošolskega sistema, trga dela, delodajalskih organizacij, profesij in na ravni posameznika. Tako visokošolski sistem vedno težje ohranja svojo vlogo tradicionalnega generatorja poklicnih standardov, kritičnega razmišljanja ter artikulacije razumevanja družbenih in profesionalnih standardov.

Zgoraj opisano dinamiko sprožajo tehnološki razvoj, globalizacijski procesi in težave z brezposelnostjo, zaradi česar javnost in snovalci politik pričakujejo, da se bo visokošolsko izobraževanje občutno spremenilo. Natančneje, prenovljena Agenda modernizacije visokega šolstva na primer opredeljuje prioriteta ključna področja modernizacije (Evropska komisija 2017a), med katerimi je temeljni poudarek na premagovanju diskrepanc med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami visokošolskih diplomantov, na zagotavljanju vloge visokošolskih sistemov pri inovacijah, razvoju podjetniških kompetenc in gospodarski rasti, mobilnosti ter na teh postavkah temelječem aktivnem državljanstvu. Ugotovimo lahko, da se je visoko šolstvo znašlo na razpotju med svojo *tradicionalno vlogo* generatorja teoretskega znanja in informacijsko-procesnega učenja ter *sodobnimi procesi*, ki v direktivah snovalcev politik temeljijo na produkciji uporabnega praktičnega znanja za potrebe trga dela.

Vendar pa proevropske intervencije, kot so uvedba tristopenjskega študija, diverzifikacija programov in internacionalizacija, od časa Bolonjske deklaracije naprej dilem o vlogi visokošolskih programov pri zaposlovanju niso razrešile, temveč so jih kvečjemu poglobile. Eden izmed osnovnih paradoksov pri uvajanju bolonjskih načel do zdaj je bil v številnih evropskih državah povezan s skoraj popolno odsotnostjo natančnejših empiričnih podatkov o zgodnji zaposlitveni karieri visokošolskih programov.¹ Zaradi tega je bilo praktično nemogoče razumeti, kakšna je vloga konkretnih visokošolskih programov pri zaposlovanju, kako praktično naj bodo visokošolski programi naravnani ter kakšna je povezava med različnimi oblikami učenja in poučevanja ter kompetencami, ki so na trgu dela potrebne. Odsotnost kakovostnih podatkov o zaposljivosti, zanimivo, ni pomenila resnejše prepreke pri (re)akreditaciji izobraževalnih programov, izvajanju aktivnosti kariernega svetovanja, regulaciji vpisa in izvajanju programov mobilnosti: Evropska komisija (2017b) je šele pred kratkim izdala jasnejša priporočila o tem, kako naj države spremljajo zaposljivost diplomantov, in v sodelovanju z nacionalnimi ministrstvi začela izvajati pilotski projekt z dolgoročnimi ambicijami (Mühleck in drugi 2016). Vendar pa s strani visokošolskih institucij pretiranega zanimanja za vključevanje v aktivnosti o spremljanju zaposljivosti ni zaznati.

1. Glej recimo projekt DEHEMS – Network for Development of Higher Education Systems (2018).

V tem trenutku ni znano, kako bodo nacionalne in evropske »modernizacijske« politike lahko spremenile načine delovanja visokošolskih investicij ter vplivale na poroko dveh tradicionalno ločenih družbenih podsistemov: izobraževanja in zaposlovanja. V članku z vidika izbranih pristopov družbenega prostora oblikujemo konceptualni model za razvoj indikatorjev opazovanja visokošolskih sistemov na tistih področjih, ki trenutno zanimajo snovalce politik in javnost, kot tudi tistih, ki so po našem mnenju ostala prezrta. Za doseg zastavljenega cilja bomo v naslednjem poglavju naprej na kratko opredelili zaposljivost kot enega temeljnih vidikov »modernizacije« visokošolskih sistemov. V tretjem poglavju bomo predstavili tiste pristope k razumevanju družbenega prostora, ki so po našem mnenju najbolj relevantni za razumevanje aktualne vloge visokega šolstva v družbi. S pomočjo izbranih izhodišč bomo v četrtem poglavju predstavili lasten model indikatorskih področij, ki širi prevladujoč pristop k razumevanju »modernizacije« visokošolskih sistemov in opozarja na alternative.

2 Zaposljivost kot središčni koncept »modernizacije« visokega šolstva

Ob implementaciji bolonjskih smernic diskurz o razvoju visokošolskih sistemov že več kot dve desetletji išče odgovore na naslednja temeljna vprašanja: i) ali se kapacitete visokega šolstva po zmožnostih podpore ekonomskemu in tehnološkemu razvoju z leti šibijo ali krepijo, ii) kako naj visokošolski sistemi gradijo dvojno vlogo v smislu prenašalcev znanja svojim študentom in kot profesionalne institucije za svoje diplomante, potem ko se ti vključijo na trg dela, iii) kakšna naj bo poklicna naravnost visokega šolstva ter kako naj krmari med poučevanjem teoretičnih in splošnih znanj, iv) kako naj se redefinira avtonomnost visokega šolstva v kontekstu naraščanja (ne)ujemanja med izobrazbo in poklicem ter negotovosti, povezanih z zaposlovanjem (Teichler in Kehm 1995: 115–116). V kontekstu teh razvojnih vprašanj in zaznane potrebe po »modernizaciji« je zaposljivost najpogosteje opredeljena kot sposobnost posameznika, da pridobi in ohrani zaposlitev, ki njegovemu življenju prinaša določen pomen, torej je skladna s posameznikovimi osebnimi in profesionalnimi motivi. V tem smislu zaposljivost označuje paradokse in povezave med individualnimi sposobnostmi posameznika ter verjetnostjo zaposlitve, možnost izobraževanja in zaposlovanja deprivilegiranih skupin, podizobraženost in preizobraženost diplomantov, ki zasedajo delovna mesta, (ne)ujemanje med izobrazbo in poklicem, (ne)ujemanje med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami ter vpliv izobraževalne institucije in programa na zaposlenost diplomantov.

Razprave o odnosu med zaposljivostjo in visokošolskimi sistemi potekajo v kontekstu težav zaposlovanja visokošolskih diplomantov. Kot pojasnjuje Evropska

komisija (2017b: 2), veliko visokošolskih diplomantov v številnih državah EU in sektorjih ostaja nezaposlenih ali pa opravljajo delo, za katero so prekvalificirani. Poseben problem je fluidnost zaposlitev in fluidnost poklicnih skupin. V prvem primeru govorimo o potrebi po (pre)pogostem spreminjanju delovnih mest in delovnih nalog, drugi vidik pa to dopolnjuje z (de)regulacijo in deprofesionalizacijo dela. Poklicne skupine, ki so se sposobne sindikalno in drugače organizirati, omogočajo trajnostnost delovnih nalog in reševanje družbeno-ekonomskih problemov, poklicne skupine, ki tega zaradi različnih razlogov ne zmorejo, pa so prepuščene destabilizaciji. Evropska komisija (2016: 4) v posebni raziskavi nadalje ugotavlja, da 71 odstotkov mladih diplomantov in 61 odstotkov zaposlenih z visokošolsko izobrazbo meni, da na trgu dela ni dobrega ujemanja med ponudbo visokošolskih diplomantov in potrebami po znanju; 55 odstotkov jih meni, da strokovnjaki, ki načrtujejo visokošolske programe, ne poznajo potreb na trgu dela (prav tam: 5). O problematiki delovanja visokošolskih sistemov in zaposlenosti diplomantov lahko razpravljamo na podlagi vsaj dveh aktualnih predpostavk. S *funkcionalnega vidika* je upravičenost porabe javnih sredstev v visokošolskem sistemu smiselna le v primeru, če zagotavlja individualne in družbene donose na investicije. Z *etičnega vidika* vedno težje upravičimo zaupanje mladih v državo in njene podsisteme, ki promovirajo javne in zasebne investicije v tista posebna znanja, ki nimajo možnosti realizacije v zaposlenosti. V tem kontekstu diskurz o zaposljivosti posredno promovira i) tiste visokošolske programe, module in predmete, ki so hitro unovčljivi na trgu dela, ii) praktično naravnano načine učenja in poučevanja, vključno z raznimi oblikami študijskih praks, iii) razvoj posebnega administrativnega kadra, ki naj bi pomagal pri vključevanju mladih na trg dela, in iv) znanstveno odličnost visokošolskih učiteljev, ki naj bi poskrbeli za čim bolj uporabne vidike svojih predavanj.

Pa vendar se mnogi (npr. Teichler in Kehm 1995; Teichler 2009; Pavlin 2014 idr.) ne strinjajo z neoliberalno perspektivo človeškega kapitala, iz katere izhaja prej opisana logika in ki postavlja visokošolske izobraževalne programe v instrumentalni odnos do trga dela. Argumente, ki jih pri tem uporabljajo, lahko zaokrožimo vsaj v štiri sklope. Prvič, humanistična perspektiva opozarja na svobodo posameznika, da študira in razvija profesionalno kariero skladno z lastnimi in osebnimi aspiracijami in ne glede na družbeno poreklo. Drugič, med posameznimi deležniki visokošolskih sistemov ni skupnega konsenza o tem, kakšna naj bo poklicna naravnano visokošolskih sistemov: študentje in diplomanti si načeloma želijo pridobiti široka znanja za daljšeročni karierni razvoj, delodajalci si povečini želijo diplomante, ki bi jih lahko čim prej vključili v delovni proces, medtem ko si akademiki večinoma prizadevajo za ohranitev znanstvenih standardov svojega dela. Tretjič, odnos med visokošolskim programom in

kariernim uspehom je kompleksen; poleg narave zaposlitvene pogodbe in višine dohodka vključuje tudi zadovoljstvo z delom, razvojne dimenzije zaposlitve, možnost usklajevanja zasebnega in delovnega življenja ter še nekatere druge. Četrto, razvoj profesionalnih kompetenc, ki naj bi bil cilj izobraževalnih institucij, ni vedno glavni rezultat izobraževanja. Pri zaposljivosti pomembno vlogo igrajo tudi socioekonomsko ozadje, socialne mreže, ugled in regulacijsko-seleksijski procesi izobraževalnih institucij. Če to v veliki meri drži, potem tudi boljše in ustrežnejše kompetence same po sebi ne bodo dale več in boljših služb.

Kljub submisivnemu odnosu visokega šolstva do trga dela oziroma njihove lastne transformacije v »tovarne delavcev znanja« pa gredo politične usmeritve in pričakovanja javnosti do visokega šolstva pogosto ravno v to smer (Pavlin 2014). Dinamiko sprememb, povezano z večjo praktično naravnostjo oziroma večjim zaposlitvenim fokusom visokega šolstva, narekuje neoliberalni diskurz supranacionalnih institucij, predvsem Evropske komisije (EC) ter Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), in posledično tudi večine nacionalnih politik. Ta diskurz implicitno in eksplicitno kliče k potrebi po prehodu od klasičnega informacijsko-procesnega k situacijskemu učenju: ravno ideja o tem premiku pa je tista, ki kaže na potrebo po opazovanju, proučevanju in razumevanju sprememb visokošolskega izobraževanja tudi z drugih perspektiv. Informacijsko-procesno učenje namreč s shranjevanjem informacij in priklicem iz spomina temelji na refleksiji, situacijsko učenje pa se prek ponotranjanja tihega znanja odrazi v razlikah socialne participacije, oblikovanju identitete in drugih, mehkejših osebnostnih lastnosti. V visokošolskem izobraževanju globina razumevanja profesionalnega znanja ni možna brez klasičnih učnih pristopov (o tem tudi Allen in drugi 2011). Zato učnih pristopov ne gre enostavno polarizirati na *manj sodobne in zaželenne* informacijsko-procesne (predvsem klasična predavanja) ter *sodobnejše in učinkovitejše* situacijske (predvsem delo v podjetjih in temelječe na izkušnjah). Po našem mnenju sta namesto tega ključni vprašanji, i) s katerimi pristopi, razlogi in načini posameznik določeno znanje ponotranji glede na to, kje in kako učni proces poteka, ii) kako uspešno se različni načini učenja dopolnjujejo: kako, in če sploh, kombinirati participacijo z refleksijo ter iii) kakšna naj bo na ravni institucije in na ravni sistema regulacija izobraževanja.

Slabo izveden praktični pouk ne more nadomestiti premišljeno izpeljanega teoretičnega predavanja in se z njim primerjati, odlična diplomska naloga ni odraz ekskluzivnejše uporabe praktičnih izkušenj posameznika, timsko delo se težko odraža v visoki stopnji drugih kompetenc, če prej ni bila ustrezno razvita učna kultura, in še bi lahko naštevali. Osrednjo vlogo teh vprašanj sicer skušajo pojasniti številni avtorji, ki poleg sociologije domujejo še na področjih pedagogike, andragogike, psihologije, menedžmenta, interdisciplinarnih pristopih

visokošolskih študij in še bi lahko naštevali (naj navedemo samo npr. Dierkesa in druge 2003). Tako lahko ta razdelek sklenemo z vprašanjem, kako razumeti odnos med »sodobno« vizijo visokošolskih sistemov ter aktualno realnostjo visokega šolstva in njenih »tradicionalnih« temeljev ali, drugače, kako je mogoč kompromis med problemom družbene fluidnosti in trajnosti, ki ga visokemu šolstvu prinaša družbeno-ekonomski kontekst. Na posamezne vidike te dialektike bomo opozorili z izbranimi pogledi družbenega prostora, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

3 Izbrani pogledi družbenega prostora

Študije prostorske mobilnosti in migracij pogosto zanemarjajo odnos med družbenimi akterji in sistemi (Hočevvar 2017). Pri tem je spregledana ravno dualnost subjektivne percepcije fizične realnosti kot rezultat *abstraktnega razmišljanja* družbenih subjektov (Boroditsky in Ramscar 2002) in generiranja *mentalnih prostorov* (Tversky 2003). Tversky (2003: 66), recimo, pojasnjuje, da uspešnost družbenega delovanja temelji na logiki mentalne koncepcije prostora, ki je psihološko, družbeno in kulturno pogojena. Spominja, da prostor zaznavamo s čutili (vidom, sluhom, dotikom), imaginacijo in jezikom.² Avtorica našteje štiri dopolnjujoče logike dojetanja prostora: prostor, ki ga zajemamo neposredno s svojim telesom, prostor, ki obkroža naše telo, prostor za navigacijo, abstrakcijo in konkretizacijo ter prostor podob. Ugotavlja, da ljudje pri družbenem delovanju prostor doživljajo skozi stalno kombiniranje vseh štirih načinov. To pomeni, da lahko različni subjekti isti prostor doživljajo povsem različno in da lahko različni prostori v družbi »izžarevajo« povsem drugačen simbolni pomen. To ima za posledico močan vpliv na delovanje družbenih akterjev, pa tudi na oblikovanje družbenih institucij, ki določeno delovanje – oziroma imaginacijo o določenem delovanju – regulirajo. Te postavke seveda še posebej držijo tudi pri proučevanju spreminjanja razmerij med sfero izobraževanja in »svetom dela«,³ kot tudi drugih »modernizacijskih« procesov visokošolskih sistemov.

Perspektiva družbenega prostora tako razpravi o »modernizaciji« visokega šolstva ponuja relevantna izhodišča, ki so povezana z raznorodnimi koncepti: prostorsko in družbeno mobilnostjo, globalizacijo, oblikovanjem identitete, socialnim mreženjem in še bi lahko naštevali (Baroutsis in drugi 2017: 1). Pri tem velja opozoriti, da informacijsko-procesno in situacijsko učenje vodita do različnih kompetenc

-
2. Glede na obseg vstopanja informacijsko-komunikacijskih tehnologij v visokošolski prostor razmišljanja o tem nikakor niso več trivialna.
 3. V interdisciplinarnih študijah se je usidral koncept »The World of Work«, ki implicira na številne kontekstualne razlike med sfero dela in visokošolskim izobraževanjem; glej recimo Teichler, Ulrich (2009).

(Nonaka in Takeuchi 1995). Ideja nekaterih snovalcev »modernizacijskih« politik o tem, da je moč »doseči enake učne izide po različnih načelih učenja« (glej npr. Werquin 2010), ne drži. Učenje oziroma participacija pri delu je drugačen proces kot abstrakcija znanja v predavalnici, saj temelji na drugačni telesni izkušnji, na kar smo opozorili že uvodoma. V tem smislu se je treba vprašati, kako radikalno gre povečevati obseg situacijskih učnih pristopov v visokem šolstvu (odprti kurikuli, skupinsko delo, pripravništva), glede na to, da univerze tradicionalno niso zasnovane za prenos praktičnega znanja (Benade 2017) in se v tem smislu bistveno razlikujejo od programov poklicnega izobraževanja na sekundarni ravni.

Za razumevanje širšega družbenega konteksta sprememb, h katerim kličejo »modernizacijske« politike visokošolskih programov, ki so povezane z intenco po i) večanju praktične usmerjenosti visokošolskih programov v smislu aktivnih učnih metod in izvajanja študijske prakse ter ii) boljšem usklajevanju visokošolskih programov s trgom dela, je dialektiko med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem treba opazovati z različnih zornih kotov. Kot smo napovedali uvodoma, se bomo v tem prispevku osredotočili na izbrane družbene prostorske perspektive – učne prostore in njihovo fizično zasnovano, problematiko učenja pri delodajalcih, vlogo informacijsko-komunikacijske tehnologije in oblikovanje virtualnega prostora – ter razmišljali, kako so ta področja povezana. Nato bomo govorili študentski mobilnosti in motilnosti ter na koncu ob teoretskih izhodiščih Lefebvra (1991) in Foucaulta (1967/1984) odprli kritično-ideološko dilemo o usklajevanju visokošolskega prostora.

3.1 »Modernizacija« in prostorska zasnova visokošolskih prostorov

Izhodiščno vprašanje v tem razdelku je, kakšne so omejitve in razvojne potrebe urejanja fizičnega prostora visokošolskih zavodov za bolj »učinkovito« učenje in poučevanje, predvsem vpeljevanje bolj aktivnih učnih pristopov. Problem temelji na predpostavki, da ima preveliko osredotočanje na klasična predavanja slab vpliv na razvoj kompetenc, zaradi česar je treba vpeljevati aktivnejše učne pristope, kar pa je brez poseganja v delovanje visokošolskih stavb težko mogoče. Idejo o superiorni vlogi aktivnih učnih metod v primerjavi s klasičnimi zagovarjajo številni avtorji, opozicija tem idejam pa je šibka. Tako McDaniel (2014: 3) na primer na podlagi Bloomove tipologije pravi, da sta klasično predavanje in branje najbolj pasivni učni metodi, skupinsko delo, praktično učenje in učenje drugih pa najbolj aktivni. Tudi Brown (2018) predpostavlja, da sodobna tehnologija prispeva k transformaciji učenja od memoriziranja k razumevanju, od ponavljanja h konstrukciji novega znanja, od učenja dejstev k oblikovanju konceptualnih okvirov, od avtoritarnega predavatelja k mentorju in še bi lahko naštevati. Podobno koncepcijo

so predstavili tudi številni drugi avtorji, kot so recimo Nonaka in Takeuchi (1995), Sveiby (1997) in Pawlowsky (2003), pri čemer pa večina teh avtorjev svojih teorij ni impliciralo na visokošolski prostor, temveč na delovna okolja. Kljub temu ti vidiki ponujajo podlago »modernizacijskim« politikam in posledično kličejo po prostorskem spreminjanju učnih okolij. Ellis in Goodyear (2016: 193) na primer opozarjata, da učne potrebe in pričakovani učni izidi študentov še vedno niso vodilo arhitektov in snovalcev visokošolskih politik pri načrtovanju učnih prostorov. Predpostavljata, da fizični prostor predstavlja resne omejitve aktivnim učnim metodam.

O tem, kako učne prostore prirediti potrebam po bolj aktivnem učenju, pišejo tudi številni drugi avtorji. Med njimi velja omeniti Oblingerja (2006), ki ponuja praktična priporočila, kako zasnovati predavalnice in druge učne prostore za timsko delo ter ostale aktivne metode učenja. Kot predpostavlja avtor, taki prostori krepijo oblikovanje skupnosti in identitete, učni potencial informacijsko-komunikacijskih tehnologij, socializacije v skupnost idr. Podobno so tudi Jamieson in drugi (2000) zapisali priporočila za prostorsko preoblikovanje visokošolskih predavalnic, in sicer: oblikovanje prostorov za večnamensko uporabo, omogočanje čim večje fleksibilnosti znotraj prostora, omogočanje uporabe vertikalnih dimenzij (sten), povezovanje učnih prostorov s študentskimi domovi, zasnovo prostorov za socializacijo ipd. Montgomery (2008) gre korak naprej. Sprašuje se, ali smo prišli do točke, ko potrebujemo radikalno spremembo klasičnega učnega okolja. Uvodoma predstavi koncepcijo formalnih in neformalnih učnih prostorov ter sorodnosti in razlike med klasično učilnico, seminarskimi sobami, knjižnico in lokali s kavo ter v perspektivi izboljšanja učenja pojasnjuje problem usklajenosti med skupino, njenim gibanjem in samim prostorom (prav tam: 123, 126). Fizična zasnova visokošolskih prostorov si tako v kontekstu posodobitve visokega šolstva zasluži posebno pozornost zaradi raznoterosti oblik učenja in poučevanja.

Poleg tega velja v prihodnje podrobneje proučevati tudi problematiko poglobljenosti študija, pozornosti, ki jo študenti namenjajo predavanjem (in kaj vse med predavanji v resnici počnejo), ter različnim študijskim ciljem in motivom. Trenutno je malo znanega o tem, ali se morda večina diplomantov v resnici na delo pripravi šele v prvih letih tranzicije na trg dela (torej takrat, ko so študij že zaključili). To nas vrne nazaj na začetek razprave o izzivih prostorske zasnove visokošolskih prostorov, o čemer širimo razpravo v naslednjem razdelku.

3.2 Premeščanje učenja k delodajalcem

Premeščanje učenja k delodajalcem širi problematiko fizične zasnove visokošolskih institucij. Zanima nas namreč, kakšna naj bosta vloga in obseg pridobivanja relevantnih delovnih izkušenj izven visokošolskih institucij ter kako naj se v tem procesu (re)pozicionira vloga visokošolskih institucij v odnosu do

neoliberalnega modela, ki zahteva razbremenitev delodajalcev in prenos stroškov usposabljanja delovne sile na šolski sistem. V naši razpravi se torej ne gre omejiti na vprašanje, ali naj aspiracije po večji »učinkovitosti« učenja »modernizirajo« in informatizirajo predavalnice in druge učne prostore, temveč jo je treba razširiti tudi na vprašanje, ali ne bi bilo bolje, da bi se velik del učenja v delodajalske organizacije kar preselil. Trenutno že poznamo različne oblike pridobivanja bolj ali manj relevantnih delovnih izkušenj, ki potekajo v obliki študentskega dela, študijskih praks, pripravništev in različnih drugih oblik sodelovanja med univerzo in podjetji ter podjetništvom (Pavlin in drugi 2016). Vendar pa sta trenutno obseg in poudarek na teh učnih oblikah v večini študijskih programov in držav omejena. Opisana problematika je povezana z aktualnim vprašanjem o površinskem razumevanju učne snovi s ciljem pridobitve formalnega certifikata namesto poglobljenega razumevanje vzročnosti povezav, ki so rezultat analitičnega razmišljanja (Nilsson in Wihlborg 2011: 105). Tako nas vprašanje premeščanja študija iz visokošolskih institucij k delodajalcem vrača nazaj k vprašanju o kakovosti razvoja kompetenc kot kombinaciji aktivnih učnih metod ter k povezavi med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem. V tem smislu nas zanima, ali ne bi občuten prenos visokošolskega kurikula v delodajalske organizacije temeljito spremenil percepcije visokošolskega sistema pri študentih in javnosti.

Pri tem se postavlja vprašanje, kako močno naj se študentska izkušnja osredotoči na konkretnega delodajalca in kakšne so posledice takih specializacij za razvoj profesionalne identitete. Smiselnost povezovanja med predavalnico in delovnim mestom naj bi temeljila na ustrezno poglobljeni ravni učenja. To bi omogočilo sklenitev spirale znanja, kot sta jo opredelila Nonaka in Takeuchi (1995). Vendar pa je vpliv dometa te dinamike vprašljiv tako z vidika komplementarnosti obeh načel učenja v različnih okoljih kot tudi zaradi koncipiranja tradicionalno ločenih sistemov izobraževanja in zaposlovanja. Visokošolskega prostora pa niso začele dopolnjevati le ideje o poroki s svetom dela, temveč spremembe vedno bolj narekuje informacijsko-komunikacijska tehnologija.

3.3 Virtualni prostor

Izhodiščno vprašanje v tem delu je, kako uspešno in na katerih področjih informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča ponotranjanje tihega znanja, vrednot in različnih socializacijskih procesov. Ali lahko ekran nadomesti klasično zaznavo prostora, torej vid, sluh in dotik? Zanima nas, kako se v virtualnem prostoru ustvarjata osebna izkušnja in telesna identiteta ter kako fizična odsotnost dopolnjuje tradicionalne učne pristope.

Že več kot tri desetletja smo priča družbenim praksam, ki niso omejene le na fizični prostor. Fizičnemu prostoru torej konkurira informacijsko-komunikacijska

tehnologija, ki je odprla popolnoma novo pot družbenim praksam (Castells 1996). Razmišljamo celo lahko, ali danes virtualni prostor dopolnjuje klasični fizični prostor visokošolskih institucij ali pa je morda obratno. Obseg in dostop informacijsko-komunikacijske tehnologije, predvsem interneta, elektronske pošte, videokonferenčnih sistemov, kot je Skype, ne spreminjata le obstoječih komunikacijskih praks, temveč ustvarjata novo (tehnološko) realnost, nov družbeni prostor, ki ustvarja nove povezave med časom in prostorom ter je povsem drugačen od fizičnega prostora, ki smo ga poznali celotno človeško zgodovino (Kitchin 1998: 388). Informacijsko-komunikacijska tehnologija v visokošolskem polju namreč močno povečuje hitrost in kakovost iskanja virov, tiskano gradivo dopolnjuje z videoposnetki, nadomešča fizično odsotnost in omogoča raznotere načine navezovanja stikov. Menimo, da je pojav virtualnega prostora glede na spremembe, ki jih je prenesel v visokošolske prakse učenja in poučevanja, verjetno najbolj prezrta determinanta delovanja visokošolskega prostora.

Spremembe so celo tako velike, da se nekateri sprašujejo, ali bodo množični javni spletni tečajji (angl. *massive open online courses*) sčasoma drastično spremenili in nadomestili delovanje visokošolskega prostora v smislu preurejanja razmerij med fizično, virtualno in izobraževalno mobilnostjo (Leander in drugi 2010: 330). Ellis in Goodyear (2016: 193) sicer predpostavljata, da fizični in virtualni prostor nista kompetitivni ter vzajemno izključujoči se kategoriji, temveč naj bi se načeloma dopolnjevali. V družbeno-prostorskem smislu gre torej za vprašanje koeksistence fizičnega in virtualnega prostora, pri čemer ni jasno, kateri drugega dopolnjuje in kateri bo v prihodnosti pomembnejši.

Vprašamo se lahko, ali ni ravno informacijsko-komunikacijska tehnologija tista determinanta, ki naj bi najbolj prispevala h kakovosti učnih procesov, hkrati pa jih tudi najbolj zaznamovala in deprofesionalizirala. Preden nadaljujemo razpravo nekaterih vidikov teh vprašanj v kontekstu triadne koncepcije družbenega prostora, moramo razpravo razširiti na polje študentske mobilnosti.

3.4 Mobilnost študentov in internacionalizacija

Eden od ključnih procesov, ki v zadnjem desetletju zaznamuje spremembe v visokošolskem prostoru, je povezan z akademsko mobilnostjo, ki se navezuje na mobilnost študentov in profesorjev med institucijami znotraj države in mednarodno. V tem kontekstu nas zanima, kakšne so implikacije mobilnosti študentov za njihov profesionalni in osebni razvoj oziroma kako širiti opazovanje mobilnosti v smislu opazovanja (potencialnega) dostopa in izkoristka različnih oblik kapitala, na kar je s konceptom motilnosti opozoril Kaufmann (2004) in kar v praksi počasi že postaja vir izobraževalnega stratificiranja. Pri tem se velja osredotočiti na mednarodni vidik mobilnosti študentov, ki postaja za družbeno-prostorski vidik

sprememb visokošolskega prostora vsaj tako pomemben kot nacionalni in ki je v kontekstu bolonjskih reform deležen tudi največje pozornosti.⁴ Študentsko mednarodno mobilnost lahko opazujemo tako prek i) mednarodnih programov, med katerimi je daleč najbolj znan Erasmus, ali pa kot ii) povsem lastno iniciativo in financiranje študentov in njihovih družin. V obeh primerih je eno temeljnih vprašanj povezano z učinkom, ki ga ima mednarodna izkušnja na razvoj profesionalnih in »mednarodnih« kompetenc, kot tudi na družbeno mobilnost.

Globalnodružbeni konteksti, ki so zaznamovali mednarodno mobilnost, so po Choudahu (2017) potekali v treh valovih: želja po raziskovalni odličnosti na prelomu tisočletja, globalna finančna recesija, ki so ji sledili finančni motivi po rekrutaciji mednarodnih študentov s strani visokošolskih institucij, ter nazadnje naraščajoča tekmovalnost med novimi in tradicionalnimi »študijskimi destinacijami«. Ti vidiki predstavljajo predvsem kontekstualni okvir razumevanja mobilnosti, medtem ko se v naši razpravi osredotočamo na odnos med visokošolsko institucijo in študentom. Lesjaka in druge (2015) zanima, zakaj se študentje sploh odločajo za študijsko izmenjavo, zakaj izbirajo določene države in univerze ter kakšno vlogo pri tem igra želja po pridobivanju znanja v primerjavi s prostočasnimi in »turističnimi« motivi. Tako proučevanje (mednarodne) mobilnosti področje razvoja visokošolskega sistema širi na področje družbene stratifikacije: Tran (2016) na podlagi Bourdieujeve teorije ugotavlja, da mednarodna mobilnost opravlja vlogo proučevanja možnosti transformacije življenjskih možnosti. Torej je mednarodna mobilnost, tako avtor, investicija v razvoj osebne realizacije in igra transformativno vlogo pri razvoju profesionalne (razvoj kariere), instrumentalno-pragmatične (materialne), kot tudi migracijske perspektive (možnost trajne migracije).

Polje proučevanja mednarodne mobilnosti pa se seveda dotika tudi razvojne dimenzije samega visokega šolstva. Teichler (1999) je že pred dvema desetletjema ugotavljal, da mednarodna mobilnost prinaša način oblikovanja mednarodnih odnosov pod enakimi pogoji in prehod od mednarodnih aktivnosti k internacionalizaciji visokega šolstva, ki jo lahko razumemo tudi kot poskus Evropske komisije standardizirati mednarodne prakse oziroma na eni strani ošibiti moč nacionalne države in poraščanje globalizacije ter na drugi reducirati nacionalizme. Pri tem avtor (prav tam: 8) opozarja na vpliv, ki ga ima internacionalizacija na akademske standarde, kar nas vrača k vprašanju ugotavljanja razlogov, zaradi katerih se študenti odločajo za mednarodno mobilnost, in učinkov mobilnosti.

4. Pri tem pa velja poudariti, da tudi odnos med prostorsko in družbeno mobilnostjo na nacionalni ravni ostaja pomembna determinanta osebnega razvoja in (ne)aktivacije socialnega kapitala, na kar recimo v slovenskem okolju opozarja Hočevnar (2017).

V nadaljevanju bomo razmišljanja od učnih procesov in prostora prek (mednarodne) mobilnosti usmerili na izbrana področja systemskega oziroma kontekstualnega vidika »modernizacije« visokega šolstva. Osredotočili se bomo na implikacije, ki jih imata za razvoj visokošolskih sistemov Lefebvrov triadni koncept (Lefebvre 1991) in Foucaultova perspektiva heterotopije (Foucault 1967/1984).

3.5 Kaj visokošolski prostor »predstavlja« v javnosti in kaj dejansko je? – Lefebvrov triadni koncept

V procesih »modernizacije« visokošolskih sistemov se velja vprašati, kakšne so sorodnosti in razlike pri percepciji visokošolskega prostora med študenti, akademiki in delodajalci. Zanima nas, koliko energije študentje resnično vložijo v študij in kako centralno je učenje za njihovo življenje v času, ko »uživajo« študentski status. Ta vidik lahko povežemo s Lefebvrovim triadnim konceptom družbenega prostora, ki človeško realnost opisuje kot stičišče fizičnih (narava), mentalnih (logika in abstrakcija) in družbenih odnosov (Lefebvre 1991: 11). To triado avtor nadalje strukturira v klasično koncepcijo prostorske prakse (*spatial practice*), reprezentacijo prostora (*representations of space*) in reprezenčni prostor (*representational space*). S tem avtor opozarja, da družbeni akterji prostor (hkrati) zaznavamo, mentalno ustvarjamo in ga živimo (prav tam, 38). Prostorske prakse opisuje kot materializacijo oziroma dialektično interakcijo med družbeno prakso (npr. učenje), formalizacijo delovanja (npr. ocenjevanje) in materialnimi strukturami (npr. zgradba fakultete, fakultetni inventar). Povedano pomeni, da na daljši rok družbene institucije preživijo le v primeru, če pride do sorazmerne (so)obstoynosti in skladnosti vseh treh elementov. Kot bi rekel Lefebvre, lahko reprezenčni prostor razumemo kot dejanski prostor, v katerem se srečujejo »prebivalci« in »uporabniki«, združuje pa fizični prostor, produkcijo, reprodukcijo simbolnih praks, torej združitev subjektivnega in objektivnega. V primeru, ko bi bile družbene ideje o tem, kaj naj bi študentje in profesorji počeli na univerzi, zelo drugačne od tega, kar tam dejansko počnejo, bi to ogrozilo stabilnost sistema. Pri tem si prav posebno pozornost zaslužijo spremembe praks učenja, poučevanja, preverjanja znanja ter in njihova vloga pri razvoju kompetenc, kot tudi količina izvenštudijskih dejavnosti. Visokošolskega prostora, kot ga trenutno razumemo, torej nikakor ne gre reducirati na skupek procesov, ki prek razvoja kompetenc vodijo do boljšega zaposlitvenega statusa, kar zagovarjajo supranacionalne agencije, sicer izgubi svoj *raison d'être*.

3.6 Kako dobro želimo v resnici razumeti visoko šolstvo? Vprašanje Foucaultovega koncepta heterotopije

V tem delu nas zanima, kako s Foucaultovim konceptom heterotopije razumeti in opisati delovanje univerz v kontekstu vprašanja njihove osrednje vloge pri zaposljivosti diplomantov in kakšne so implikacije, ki jih ima ta koncept na »modernizacijo« visokega šolstva. Foucault (1967/1984) je predstavil poseben pogled na temeljna načela delovanja družbenega prostora: *utopije* kot imaginarni družbeni prostor s skoraj idealnimi lastnostmi ter heterotopije kot zrcalne in zreducirane verzije utopij. Za razliko od utopij, ki niso resnične, so heterotopije neresnične in resnične hkrati: neresnične so glede legitimacije svoje vloge v družbi, resnične pa so zaradi materializacije in formalizacije svoje strukture. Po Foucaultu obstajata dve glavni povezani kategoriji: *heterotopije krize*, ki označuje »tranzicijski« element med posamezniki in družbo, v kateri živijo (npr. vojašnice ali deklinški internati iz 19. stoletja), ter *heterotopije deviacij*, ki posameznike izolirajo iz družbe zaradi razlik v odnosu do večinskega delovanja oziroma večinskih vrednot (psihiatrične bolnišnice, zapori, domovi za upokojence, javne hiše ipd.). Heterotopije označuje več karakteristik, vendar ne vse hkrati (prav tam): lastne so vsem človeškim družbam, opravljajo družbeno koristno vlogo (npr. pokopališča), združujejo sicer nekompatibilne prostore v en prostor ali dimenzijo (npr. živalski vrt, kino ali gledališče), generirajo prehode nerealnega časa (npr. pokopališča), čas arhivirajo (npr. muzeji), imajo institucionalizirane ali ritualizirane vhode in izhode (npr. zapor), ki regulirajo javno dostopnost, in ne nazadnje, imajo svojo vlogo v odnosu do preostalega prostora, in sicer bodisi prek ustvarjanja iluzije resničnega prostora ali ustvarjanja prostora, ki kompenzira definicije drugih prostorov.

Naj na tem mestu, izhajajoč iz Foucaultovih idej, izdelamo poskus utopične lastne predstavitve visokošolskega prostora, za katerega pripravljajo »teren« proevropske politike: *V tem svetu je ključna vloga visokošolskih institucij priprava bodočih diplomantov na trg dela. Ta svet temelji na pridobivanju in uporabi empiričnih podatkov o tem, katera delovna mesta zasedajo diplomanti posameznih študijskih programov, in o tem, kateri načini učenja in poučevanja vplivajo na karierni uspeh. Vzpostavljen je sistem permanentnega spremljanja opisanih procesov, ki z logiko povratne zanke stalno izboljšujejo delovanje visokošolskega sistema v smislu razvoja generičnih kompetenc. Podatki o zaposljivosti so transparentno predstavljeni javnosti, saj je odločitev za študij ena središčnih individualnih in družbenih investicij. Ti podatki kažejo, da je karierni uspeh povezan z ravno pridobljenih profesionalnih kompetenc, ki se jih pridobiva v visokošolskem prostoru. V tem svetu študijske aktivnosti predstavljajo središčno življenjsko aktivnost*

študentov. Zasnova visokošolskih prostorov je skrbno načrtovana, spodbuja razvoj timskega dela, zagotavlja različne tehnike premagovanja stresa in učinkovite porabe časa. Akademikom je jasno, kako motivirati študente za študij in jim predstaviti novosti s svojega profesionalnega področja; zato imajo jasno zastavljene smernice in sprejemljive delovne pogoje. Študentje se učijo poglobljeno z razumevanjem, teoretično znanje pa podkrepijo z relevantnimi delovnimi izkušnjami. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije je skrbno integrirana v učni proces. Zapis je osnova za oblikovanje vprašanja glede resnične želje deležnikov visokošolskih sistemov – študentov, diplomantov, akademikov, delodajalcev in snovalcev politik – o poznavanju empiričnih podatkov o vlogi, ki jo ima visokošolski sistem pri zaposljivosti diplomantov.

To vprašanje zaokroža našo razpravo in nas vrača k problematiki usklajenosti motivov posameznih deležnikov o poznavanju zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov. Odpira problematiko usklajenosti ciljev delovanja visokošolskega sistema kot tudi vprašanje obsega tenzij o percepciji delovanja visokošolskih sistemov znotraj deležniških skupin.

Foucaultove ideje, prenesene v kontekst visokega šolstva, nikakor ne gre razumeti kot satiro na obstoječe stanje. Namesto tega opozarja na možnosti iskanju novih Velikih zgodb o vlogi visokošolskih sistemov pri družbenem delovanju.

4 Nasproti sintezni identifikaciji in utemeljitvi izhodišč za oblikovanje indikatorjev

V evropskem prostoru v zadnjih 20 letih vedno bolj osrednje mesto zaseda model proučevanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov, ki se je izkristaliziral med izvedbo treh povezanih mednarodnih raziskav: CHEERS,⁵ REFLEX⁶ in HEGESCO.⁷ Raziskovalni vzorec zadnjih dveh povezanih raziskav REFLEX in HEGESCO je zajel približno 100.000 diplomantov iz 19 držav EU in Japonske pet let po koncu študija. Te raziskave predstavljajo pomemben referenčni konceptualni okvir tako nacionalnim raziskavam zaposljivosti kot tudi najnovejši pilotni raziskavi Evropske komisije EUROGRADUATE, ki odraža trenutno iniciativo Evropske komisije po spremljanju zaposljivosti diplomantov. Konceptualna področja proučevanja v teh raziskavah se osredotočajo na *dimenzije kariernega uspeha* (zaposlitveni status in dohodek, diskrepanca med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami ter izobrazbo in zaposlitvijo, avtonomijo pri delu, kakovost delovnega okolja, inovativnost in profesionalizacijo ter zadovoljstvo z

5. Careers after Higher Education: a European Research Study (2018).

6. Research into Employment and professional FLEXibility (2018).

7. Higher Education as a Generator of Strategic Competences (2018).

delom) ter na *determinante kariernega uspeha* (izobrazbene in delovne izkušnje, načini učenja in poučevanja, poklicno usmerjenost visokošolske izobraževalne institucije, značilnosti delodajalca in delovnega mesta, študijski uspeh itd). Drugi pristopi proučevanja zaposljivosti kot temeljnega procesa razvoja visokega šolstva na nacionalnih ravneh in na ravni EU od teh konceptov ne odstopajo bistveno (glej Mühleck in drugi 2016).

Naš konceptualni model za razvoj indikatorjev »modernizacije« visokega šolstva prej omenjena izhodišča v večji meri dopolnjuje in jih zaokroža v šest področij. Izhodišča za oblikovanje indikatorjev so po našem mnenju pomembna za razumevanje posebnih vidikov spremljanja in spreminjanja visokošolskega sistema glede na prej predstavljene pristope umešanja visokošolskega sistema v družbeni prostor.

Tabela 1: Konceptualni model za oblikovanje indikatorskih področij s perspektive izbranih izhodišč družbenega prostora

Področje	Izhodišča za oblikovanje indikatorskih področij
<i>Fizična zasnova visokošolskih institucij</i>	vloga prostora pri »aktivnejših« oblikah učenja, identifikacija visokošolskih prostorov v odnosu do posameznih vidikov razvoja kompetenc in motivacije za učenje
<i>Dialektika med učenjem v visokošolskih institucijah in delodajalskih organizacijah</i>	različni načini učenja v delodajalskih organizacijah, oblikovanje profesionalne identitete, kompleksnost povezovanja relevantnih delovnih izkušenj in teorije
<i>Dialektika med učenjem v visokošolski instituciji in virtualnem prostoru</i>	povezovanja in izključevanja med učenjem v visokošolskem prostoru in virtualnem prostoru, namen in obseg uporabe IKT, poglobljeno razumevanje učne snovi, prenos tihega znanja, oblikovanje profesionalne identitete, spremembe pri načinu učenja
<i>(Mednarodna) mobilnost</i>	poleg države izvora, destinacije in časa mobilnosti tudi motivi in učinki mobilnosti, operacionalizacija koncepta motilnosti (predvsem v kontekstu stratifikacije), heterogenost učno-prostorskega mikrosistema v izvorni in »destinacijski« državi glede na druga področja
<i>Središčnost študijskih aktivnosti</i>	raznosterost in obseg prostorskih praks študentov pri učenju, delu in prostem času, dejavniki vpisa, realnost poklicnih predstav, sorodnosti in razlike v percepciji visokošolskega sistema v različnih segmentih
<i>Foucaultov koncept heteroutopije</i>	iskanje alternativnih funkcij visokošolskega sistema v družbi, heterogenost motivov različnih deležnikov visokošolskega sistema pri poznavanju empiričnih podatkov o delovanju visokošolskega sistema ipd.

Pri prvem področju konceptualnega modela (tabela 1) poudarjamo nujnost razumevanja odnosa med *fizično zasnovano visokošolskih institucij* in razvojem kompetenc. Dosedanje raziskave o tem niso ponudile oprijemljivih podatkov (Allen in drugi 2011) ali pa so bili ti zelo posredni. Indikatorske skupine, kot jih predlagamo, bi se morale usmeriti v i) proučevanje prostorskih zasnov predavalnic, identifikacije prostorov, v katerih se učenje odvija (knjižnica, študentski domovi, prostori za učenje, hodniki, lokali idr.), in drugih socializacijskih prostorov, ii) učinka prostora na kakovost učenja, motivacijo in razvoj določenih kompetenc. Pri tem je ključno razumeti, koliko časa študentje preživijo v posameznih »učnih« prostorih in s kakšnim namenom.

Drugo področje je povezano z vprašanjem *odnosa med učenjem v visokošolski instituciji in učenjem v delodajalski organizaciji*. Tu nas zanima, kako se študenti »življajo« v visokošolski prostor in ga ponotranjijo v primerjavi z učenjem pri delodajalcu. Sprašujemo se, kakšen je vpliv obeh okolij na oblikovanje profesionalne identitete. Indikatorji na tem področju so torej povezani s časom in »energijo«, ki ju študentje namenjajo za raziskovalne projekte s podjetji, študentske prakse, pripravništva in neformalno pridobivanje delovnih izkušenj. Zanima nas, kakšne pristope učenja je treba razviti v svetu dela in kako bolje razumeti razvoj tistih kompetenc, za katere menimo, da jih ni možno razviti v visokošolski instituciji. Pri tem je pomembno vprašanje, koliko učno izkušnjo pri delodajalcih percipira javnost.

Tretje področje je povezano z *vlogo virtualnega prostora* in njegovim vplivom na klasične učne metode ter predvsem prenos tihega znanja. Na tem mestu se interes indikatorjev odmika od dostopa informacijsko-komunikacijske tehnologije k vprašanju, kaj študentje z njo počnejo in kakšen vpliv ima nanje. Indikatorji na tem področju torej zasledujejo vprašanja uporabe podatkovnih baz (članki, podatkovni arhivi ...), vključevanja v profesionalne forume, vzpostavljanje profesionalnih stikov, razvoja timskega dela, mednarodnih vidike in podobno. Zanima nas, kako informacijsko-komunikacijska tehnologija vpliva na poglobljeno razumevanje učne snovi, kakšno vlogo igra pri koncentraciji za učenje ter v kolikšni meri je spremenila in oblikovala temeljna načela učenja.

Četrto področje se usmerja v (*mednarodno*) *mobilnosti*. Poleg klasičnih indikatorjev proučevanja mobilnostnih destinacij nas na tem mestu zanimajo motivi in učinki teh procesov za posameznika in sisteme. Pri tem so za sociološko raziskovanje še posebej zanimivi vidiki, ki se nanašajo na »stratifikacijske« vzroke in posledice teh aktivnosti. Peto indikatorsko področje je povezano s *središčnostjo kurikularnih aktivnosti v življenju študentov*. Ta kliče po boljšem razumevanju percepcije visokošolskega prostora in družbenih praks. Še posebej nas zanima povezava med različnimi okolji učenja ter oblikovanjem študentske identitete in

vrednot. V tem trenutku je malo znanega o povezavah med študijskimi aktivnostmi in preostalim študentskim življenjem. To nas vrača k vprašanju, kako visokošolska infrastruktura in materializacija delovanja visokošolskega kurikula vplivata na prepoznavnost visokošolskih institucij in programov v družbi. Večina teh in tudi drugih vidikov, ki smo jih omenjali v tem razdelku, je povezana s potrebami po pridobivanju in dojetanju empiričnih podatkov, k čemur nas inspirira *Foucaultova ideja heterotopije*, ki smo jo opisali kot šesto področje razvoja indikatorjev.

Predlogi indikatorskih izhodišč z vidika izbranih pristopov družbenega prostora dopolnjujejo etablirani pristop spremljanja zaposljivosti visokošolskih diplomatov ter ga s perspektive zaposljivosti in zaposlovanja širijo na druga področja in vidike družbenega delovanja. Pri tem navajamo pet bistvenih poudarkov, s katerimi utemeljujemo potrebo po uporabi konceptualnega modela (Tabela 1). *Prvič*, naš konceptualni model, ki zaokroža indikatorska izhodišča, posebno pozornost usmerja v iskanje različnih kontekstov, ki določajo razvoj kompetenc diplomantov – slednje pa je tudi eden glavnih ciljev »modernizacijskih« politik visokega šolstva. Pri tem je glavna pozornost namenjena odnosu med situacijskimi in informacijsko-procesnimi učnimi metodami: predpostavljamo, da ravno spreminjanje te dialektike ključno vpliva na dojetanje in razumevanje delovanja univerze s strani »uporabnikov«. *Drugič*, veliko vlogo v prej omenjenem smislu igrata strm porast uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije in odpiranje virtualnega prostora, kar ne vpliva le na obseg učenja, temveč tudi na kontekst, v katerem se učenje dogaja. *Tretjič*, v kontekstu proučevanja (mednarodne) mobilnosti ne smemo pozabiti na potrebo po razumevanju vzrokov in posledic (mednarodne) mobilnosti na stratifikacijo, obenem pa moramo operacionalizirati spremljanje motilnosti. *Četrtoč*, z modelom želimo opozoriti na pomanjkanje razumevanja raznoterosti aspiracij in izhodišč do študija ter drugih aktivnosti študentov. *Petič*, model poudarja potrebo po iskanju drugih temeljnih funkcij, ki bi jih moral imeti visokošolski sistem v družbi, kar kliče k širitvi raziskovanja od študentov in diplomantov na delodajalce, zaposlene v visokem šolstvu, profesionalna združenja in širšo javnost. Na teh izhodiščih bomo v zaključku sklenili razpravo.

5 Zaključek

V tem prispevku smo pokazali, na katerih področjih bi lahko empirični podatki o povezavi med učenjem in prostorskimi praksami dopolnili klasična področja proučevanja zaposljivosti ter prispevali k razumevanju odnosa med visokošolskim in drugimi družbenimi (pod)sistemi. Te dialektike lahko opazujemo s perspektive klasičnih socioloških razprav o tenziji med družbeno fluidnostjo in trajnostnostjo, in sicer tako na individualni kot sistemski ravni. Kot smo zapisali, sklepamo, da

bo moralo raziskovanje »modernizacije« visokošolskega prostora v prihodnje večjo pozornost nameniti razumevanju dialektike med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem pri razvoju kompetenc v zgodnji zaposlitveni karieri. To je povezano s spreminjanjem tradicionalnega poslanstva visokošolskih sistemov. Pri tem je še posebej pomembno upoštevati odnos med telesom, prostorom, učnimi objekti in prostori ter učno tehnologijo. Zanima nas, kako študenti dojemajo zamejevanje visokošolskega prostora oziroma kako si strukturirajo univerzitetni prostor, ki poleg predavalnic vključuje različne zasebne in javne prostore, ter kako se študentje s temi okolji identificirajo. Sprašujemo se, kako mozaik različnih družbenih praks prispeva k razvoju kompetenc, delovnih navad in rutin. Kakšna je pri tem vloga učnega okolja, intervalov učenja in odmorov, kompleksnost izvajanja nalog, oblikovanje delovnih navad ter vpetost v različna socialna okolja in omrežji? Zanima nas, kdo sodeluje v različnih izobraževalnih omrežjih in kako naj ti *drugi* vstopajo v predavalnice, praktično delo, skupne prostore in programe za odrasle. Kako študentje percipirajo prehode med različnimi konteksti, ki jih zunanji akterji prinašajo v visokošolski prostor?

Pričakujemo, da bi odgovori na zgoraj zastavljena vprašanja lahko ponudili okvir za razumevanje družbeno-prostorskih praks in »novejše« vloge visokošolskega prostora na nacionalni in evropski ravni. V tem kontekstu gre posebno problematizirati družbene spremembe, ki bi jih lahko povzročil prenos visokošolskega prostora v svet dela, virtualni prostor ali mednarodno okolje. Zagotovo bi bila problematična hipotetična situacija, ko bi empirični podatki pokazali, da se kompetence študentov, ki opravljajo študijske obveznosti prek oddaljenega pristopa, na trgu dela ne razlikujejo bistveno od kompetenc klasičnih študentov. Podobno kot pri vprašanju ujemanja med poklicem in izobrazbo bi to verjetno sprožilo vprašanja legitimacije ciljev financiranja obstoječega sistema in odprlo dilemo o nujnosti preusmerjanja javnih sredstev v konkurenčnejše visokošolske pristope. Sklepamo, da bi se podobna vprašanja sprožila v situaciji, ko bi mednarodne aktivnosti študentov pokazale skoraj ekskluzivno drugačne cilje, kot so zapisani v kurikularnih načrtih (prostočasna socializacija namesto študija), ali začetek drugih družbenih procesov (trajne migracije namesto obogatitev študijskega procesa).

Nazadnje velja omeniti, da se obstoječi modeli proučevanja zaposljivosti večinoma osredotočajo na proučevanja študentske populacije in diplomantov, manj pa je znanega, kako visokošolski prostor s perspektive zaposljivosti percipirajo delodajalci in javnost. Tako naj prispevek sklenemo z vprašanjem, kdo si visokošolske »modernizacije«, kot to razume diskurz o zaposljivosti, resnično želi.

SUMMARY

The main aim of this paper is to establish the conceptual model for the development of indicators which are based on the selected aspects of social space. In the paper we first claim that higher education came to the crossroad between its traditional role of the generator of theoretical knowledge and ,modern' principles that follow the needs of the labour market. In this context, policy developments are in their large extent related to the employability and employment of higher education graduates. The call for changes and modernisation of higher education is based on the assumption that higher education systems should give better professional relevance to their graduates and in this way support their transition to the labour market and early careers. From the functional point of view, this can be in the public view increasingly seen as a mandatory condition for public funding. This is also related to the trust and expectations of youth and higher education stakeholders into state systems for closer monitoring the employability of graduates. This is why most established approaches that are currently monitoring »modernisation« of higher education systems take labour market perspective, including competencies development, as the main conceptual focus. However, relation between higher education and the labour market can be problematised in relation to i) individual freedom to chose studies in relation to own interests, ii) tension between graduates and employers expectation how vocationally focused knowledge one should acquire in higher education and iii) the very complex nature of the relation between early labour market career success and its determinants. Based on the selected perspectives of social space we identify and explain additional and complementary areas for monitoring higher education societal developments. These areas are the following:

- 1) Spatial design of higher education institutions, where the issues are related to particularities of ,active' and ,passive' learning methods and their impact on development of competencies. It is important to explore how spatial design of higher education institutions impact and support various learning approaches. Particular attention should be placed to time and energy students devote to attending lectures and study for exams.
- 2) Learning in higher education buildings in comparison to learning in work environments and exploring how different environment impact development of competencies, motivation and identity. Particular aspect is related to question how these diverse environments complement one another. It is also important to know how 'newer' approaches to learning would shift the public perception of higher education.
- 3) Virtual space and the complementary between learning with information communication technology and physical space where it is not clear which aspect

is becoming more important. Attention should be given to appropriateness of information communication technology for mastering tacit knowledge and some generic competencies such as team work or the ability to work under stress.

- 4) Mobility and its relation to stratification and other aspects of labour market success. Particular focus should be given to changes international mobility has for development of national higher education system and its relation to the labour market.
- 5) Based on the ideas of Lefebvre we also proposed surveying the link between motives and aspirations that are triggered by spaces for studying and spaces for experiencing other areas of student life.
- 6) Lastly, inspired with Foucault concept of heterotopias, we question in what way various stakeholders of higher education systems really want to know empirical facts about the relative role higher education on the graduates' employability.

The identified areas contribute to understanding of social fluidity and sustainability of higher education systems and question the current »modernisation« processes which are in their large extent placing higher education into the perspective of the labour market. The conceptual model which is based on learning spaces and their physical design, transfer of learning to employers, the role of virtual space at learning, student mobility and motility and theoretical assumptions of Lefebvre and Foucault offer an alternative and complementary view to surveying contemporary changes of higher education systems.

Literatura

- Allen, Jim, Pavlin, Samo, in Van der Velden, Rolf (ur.) (2011): Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Baroutsis, Aspa, Comber, Barbara, in Woods, Annette (2017): Social Geography, Space, and Place in Education. Oxford Research Encyclopedias. Dostopno prek: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-115> (21. 5. 2018).
- Bauman, Zygmunt (2000): Liquid modernity. Cambridge: Polity Press.
- Benade, Leon (2017): Is the classroom obsolete in the twenty-first century? Educational Philosophy and Theory, 49 (8): 796–807.
- Bourdieu, Pierre (2018 / 1991): Social Space And The Genesis Of Appropriated Physical Space. International Journal Of Urban And Regional Research, 42: 106–114. Dostopno prek: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1468-2427.12534> (1. 12. 2018).

- Boroditsky, Lera, in Ramscar, Michael (2002): The Roles of Body and Mind in Abstract Thought. *Psychological Science*, 13 (2): 185–189.
- Brown, Malcolm (2018): *Learning Spaces*. Dartmouth College. Dostopno prek: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/learning-spaces> (1. 12. 2018).
- Castells, Manuel (1996): *The Rise of the Network Society (The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 1)*. Malden, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Choudaha, Rahul (2017): Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42 (5): 825–832.
- Dierkes, Meinolf, Antal, Ariane Berthoin, Child, John, in Nonaka, Ikujiro (ur.) (2003): *Handbook of organizational learning and knowledge*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, A. Robert, in Goodyear, Peter (2016): Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4 (2): 192–194.
- Evropska komisija (2016): Results of the public consultation on the EU's modernisation agenda for higher education: Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament. Annex II. Dostopno prek: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:cd0fa1ca-2ee9-11e6-b497-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF (1. 8. 2018).
- Evropska komisija (2017a): Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions »On A Renewed EU Agenda For Higher Education«. Dostopno prek: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/he-com-2017-247_en.pdf (1. 8. 2018).
- Evropska komisija (2017b): Proposal for a Council Recommendation on tracking graduates. 249, 2017/0100 (NLE). Dostopno prek: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0249&from=EN> (1. 4. 2018).
- Foucault, Michel (1967/1984): *Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias*. Architecture/Mouvement/Continuite. Elektronski vir. Dostopno prek: <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf> (19. 12. 2018).
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Hočevar, Marjan (2017): Konceptualni okvir sonaravne mobilnostne strukturacije v razmerah nadsocialnega povezovanja. *Teorija in praksa*, 54 (5): 831–856.
- Jamieson, Peter, Fisher, Kenn, Gilding, Tony, Taylor, G. Peter, in Trevitt, A. C. F. (2000): Place and Space in the Design of New Learning Environments, *Higher Education Research & Development*, 19 (2): 221–236.
- Kaufmann, Vincent, Bergman, Manfred Max, in Joye, Dominique (2004): Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28 (4): 745–756.
- Kitchin, M. Robert (1998): Towards geographies of cyberspace, *Progress in Human Geography*, 22 (3): 385–406.

- Leander, M. Kevin, Phillips, C. Nathan, in Headrick, Taylor Katherine (2010): *The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities*. *Review Of Research In Education*, 34 (1): 329–394.
- Lefebvre, Henri (1991 [1971]): *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lesjak, Miha, Juvan, Emil, Ineson, M. Elizabeth, Yap, Matthew H. T., in Podovšovnik Axelsson, Eva (2015): *Erasmus student motivation: Why and where to go?* *Higher Education*, 70 (5): 845–865.
- Löw, Martina (2008): *The Constitution of Space: The Structuration of Spaces Through the Simultaneity of Effects and Perception*, *European Journal of Social Theory*, 11 (1): 25–49.
- OECD (2001): *The Production, Mediation and Use of Knowledge in Different Sectors*. V OECD: *Knowledge Management in the Learning Society*: 37–66. Pariz: OECD Publications Service.
- McDaniel, Stephanie (2014): *Every space is a learning space – Encouraging informal learning and collaboration in higher education environments*. *Informal learning spaces*. BWBR Architects: Knowledge Series. Dostopno prek: <http://www.bwbr.com/wp-content/uploads/2016/10/Every-Space-Is-A-Learning-Space-WP.pdf>. (1. 12. 2018).
- Montgomery, Tim (2008): *Space matters – Experiences of managing static formal learning spaces*. *Active Learning in Higher Education*, 9 (2): 122–138.
- Mühleck, Kai, Grabher, Angelika, Hauschildt, Kristina, Litofcenko, Julia, Mishra, Shweta Ryska, Radim, Unger, Martin, in Zelenka, Martin (2016): *Testing the Feasibility of a European Graduate Study Final report of the EUROGRADUATE feasibility study*. German Center for Higher Education Research and Science Studies. Dostopno prek: http://www.eurograduate.eu/download_files/eurograduate_feasibility_report.pdf (10. 1. 2018).
- Nilsson, Monica, in Wihlborg, Monne (2011): *Higher Education as Commodity or Space for Learning: Modelling Contradictions in Educational Practices*. *Power and Education*, 3 (2): 104–116.
- Nonaka, Ikujiro, in Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Oblinger, G. Diana (2006): *Learning Spaces*. EDUCAUSE. Dostopno prek: <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (10. 4. 2018).
- Pavlin, Samo (2014): *The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers*. *International Journal of Manpower*, 35 (4): 576–590.
- Pavlin, Samo, Kesting, Tobias, in Baaken, Thomas (2016): *An Integrative View on Higher Education and University Business Cooperation in the Light of Academic Entrepreneurship*. *European Journal of Education*, 51 (1): 3–9.
- Pawlowsky, Peter (2003): *The Treatment of Organizational Learning in Management Science*. V M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child in I. Nonaka (ur.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*: 61–88. New York: Oxford University Press.

- Sveiby, Karl Erik (1997): *The new organizational wealth: managing & measuring knowledge-based assets*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Teichler, Ulrich, in Kehm, M. Barbara (1995): *Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment*. *European Journal of Education*, 30 (2): 115–132.
- Teichler, Ulrich (1999): *Internationalisation as a challenge for higher education in Europe*. *Tertiary Education & Management*, 5 (1): 5–23.
- Teichler, Ulrich (2009): *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Tran, Ly Thi (2016): *Mobility as »becoming«: a Bourdieuan analysis of the factors shaping international student mobility*. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (8): 1268–1289.
- Tversky, Barbara (2003): *Structures Of Mental Spaces – How People Think About Space*. *Environment and Behavior*, 3 (1): 66–80.
- Werquin, Patrick (2010): *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Pariz: OECD Publication Services. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> (19. 12. 2018).

Viri

- CHEERS – *Careers after Higher Education: a European Research Study*. Dostopno prek: <http://www.qtafi.de/cheers-european-graduate-survey.html> (1. 12. 2018).
- DEHEMS – *Network for Development of Higher Education Systems*. Dostopno prek: <http://www.dehems-project.eu> (1. 12. 2018).
- HEGESCO – *Higher Education as a Generator of Strategic Competences*. Dostopno prek: <http://www.hegesco.org> (1. 12. 2018).
- REFLEX – *Research into Employment and professional FLEXibility*. Dostopno prek: <http://www.reflexproject.org/> (1. 12. 2018).

Podatki o avtorju

izr. prof. dr. Samo Pavlin, višji znanstveni sodelavec
Katedra za razvoj in menedžment organizacij in človeških virov
Center za prostorsko sociologijo
Službeni tel.: 01/ 5805-237
Email: samo.pavlin@fdv.uni-lj.si