

10 Položaj zaposlenih in avtonomija zaposlovanja

Aleksandra Ocvirk, Ksenija Bažon
in Nada Trunk Širca

Visokošolski zavodi (v nadaljevanju: vŠI) izvajajo dejavnosti s svojimi zaposlenimi. Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZViS, v 52. do 54. členu razlikuje med visokošolskimi učitelji, znanstvenimi delavci in visokošolskimi sodelavci. *Visokošolski učitelji* so docenti, izredni in redni profesorji ter lektorji. Visokošolski učitelji v visokošolskih strokovnih programih so tudi predavatelji in višji predavatelji. Visokošolski učitelji so nosilci izobraževalnega, umetniškega in raziskovalnega programa. Pri svojem delu sledijo in prispevajo k razvoju znanosti, umetnosti in stroke na področju, za katerega so izvoljeni, samostojno razvijajo določeno področje znanosti, umetnosti oziroma stroke in skrbijo za prenos tega znanja. *Znanstveni delavci* so znanstveni sodelavci, višji znanstveni sodelavci in znanstveni svetniki. Izvajajo pa znanstveno-raziskovalni program. *Visokošolski sodelavci* so: asistenti, bibliotekarji, strokovni svetniki, višji strokovni sodelavci, strokovni sodelavci in učitelji veččin; sodelujejo pri izvajanju izobraževalnega, znanstveno-raziskovalnega in umetniškega dela. Poleg omenjenih človeških virov so v vŠI zaposleni tudi *strokovno-administrativni delavci*, ki izvajajo dejavnosti v podporo izobraževalnemu in raziskovalnemu delu.

Zaposlenih v visokošolskih zavodih v Sloveniji in Evropi

vŠI, ki so javni zavodi in vŠI, ki prejemajo javna sredstva na podlagi koncesije, v RS opravljajo javno službo. Posamezniki, ki sklenejo delovno razmerje v javnem vŠI, so javni uslužbenci. Zakon o javnih uslužbencih (v nadaljevanju: ZJU-UPB3) v RS ureja skupna načela in druga skupna vprašanja javnih uslužbencev. Izhajajoč iz skupnih načel ZJU-UPB3 izrecno poudarja načelo strokovnosti, kar nalaga javnemu uslužbencu, da pri svojem delu ravna po pravilih stroke in se za ta namen stalno usposablja in izpopolnjuje. Strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje mora javnemu uslužbencu zagotoviti delodajalec. Podobno velja za javne uslužbence tudi načelo odgovornosti za rezul-

tate, kar pomeni, da posameznik odgovarja za kakovostno ter hitro in učinkovito izvrševanje zaupanih javnih nalog.

Estermann in Nokkala (2009) v svoji raziskavi o avtonomiji univerz v Evropi obravnavata položaj javnega uslužbenca. Ta zaradi različnih pravnih ureditev in tradicije nima enakega pomena v vseh obravnavanih državah. V 15 evropskih državah noben zaposleni na visokošolski instituciji (v nadaljevanju: vŠI) nima statusa javnega uslužbenca. V nekaterih državah nekatere kategorije zaposlenih v vŠI niso javni uslužbenci, čeprav imajo podoben status (Irska, Poljska). Skupna lastnost teh držav je, da so njihovi vŠI manj fleksibilni pri managementu človeških virov. V nekaterih državah vključno s Češko, Slovaško in Islandijo imajo status javnega uslužbenca le zaposleni v državnih vŠI. Vsi zaposleni v visokem šolstvu imajo status javnih uslužbencev v osmih državah Srednje in Vzhodne Evrope, skupaj z Belgijo in Norveško. V ostalih analiziranih državah je status javnega uslužbenca omejen na posebne kategorije akademskega osebja. V Avstriji, Luksemburgu, na Danskem in Portugalskem imajo status javnih uslužbencev zaposleni z dolgo delovno dobo v visokem šolstvu, medtem ko novozaposleni tega statusa nimajo – status javnega uslužbenca je torej vezan na trajnost zaposlitve. Na Finskem, v Franciji, Nemčiji, Italiji, Litvi in Španiji je status javnega uslužbenca povezan z organizacijsko hierarhijo in se pogosto uporablja za visoke akademske položaje. V Švici se položaj razlikuje med kantoni, vendar se tudi tam, kjer akademsko osebje ima status javnega uslužbenca, ta zdaj ukinja (Estermann in Nokkala 2009).

Narava akademskega dela in profesionalizem

vŠI so birokratske organizacije, ki so hkrati standardizirane in centralizirane – gre za centralizacijo strokovnega znanja, kjer imajo člani (učitelji) primerljivo raven izobrazbe. Mintzberg (1993, 190) jih opisuje takole:

Poklicna birokracija opira koordinacijo na standardizacijo strokovnega znanja in z njo povezanega parametra ustroja organizacije, pri tem pa usposablja na področju indoktrinacije. Najema primerno usposobljene in indoktrinirane poklicne strokovnjake za jedro delovanja organizacije, nato pa jim prepuusti relativno velik del nadzora nad lastnim delom.

Delo akademskega osebja na vŠI je avtonomno in relativno neodvisno od sodelavcev, povezano pa je s študenti na matičnem in s strokovnjaki na drugih vŠI. Ta značilnost vpliva na kulturo organizacije in na

relativno nizko stopnjo sodelovanja učiteljev in raziskovalcev med sabo. Napredovanje in uspešnost učiteljev nista odvisna zgolj od predpostavljanih v vŠI, promocijo si iščejo tudi zunaj vŠI. Postopki habilitacij to neodvisnost še stopnjujejo. Avtonomija dela pogosto povzroči, da akademsko osebje ignorira tako potrebe vŠI kot svojih »strank« in ne čutijo dolžnosti, da bi ravnali v interesu vseh. Če se vpis študentov zmanjša, se to učiteljev praviloma ne tiče, pogosto ne čutijo pripadnosti instituciji, bolj so zavezani svoji znanstveni disciplini.

Sockett (1993) profesionalnega učitelja enači z moralnim učiteljem, ter tako razlikuje med moralno prakso posameznika in poučevanjem kot poklicem. Biti profesionalen ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta/znanje, temveč pomeni veliko več: zajema moralno/etično ozadje posameznikove prakse. Delo *profesionalca* naj bi torej po pričakovanjih temeljilo na etičnih in altruističnih principih ljubezni do študentov in njihove dobrobiti. Sockett (1993, 90) ugotavlja, da so »profesionalni učitelji strokovnjaki zaradi svoje profesionalne kreposti; s krepostjo, naj ponovimo, ne mislimo prenosljive in priučene morale posameznika«.

V okviru operativnega jedra obstaja »bojno polje« profesionalcev znotraj iste stroke; stalni spor in boj za prevlado med različnimi disciplinami. Ti profesionalci so vsi učitelji, le da poučujejo različne predmete, ki jih opredeljujejo kot strokovnjake. Ta razprava lahko seže še globlje. Učitelja, ki poučujeta isti predmet, nimata nujno skupnega mnenja o nekem problemu.

Profesionalizem je prav tako mogoče opredeliti z njegovim nasprotjem – neprofesionalizmom. Campbell (1996, 191) obravnava vprašanja kolegialne zvestobe kot enega od vidikov profesionalizma učiteljev in ugotavlja, da »nekateri učitelji pri tolmačenju profesionalizma v izobraževanju poudarjajo podrejenost veljavnim normam kolektivnih združenj. Neprofesionalno obnašanje [...] mnogi razumejo kot obnašanje, ki ogroža solidarnost in zvestobo kolegom.«

Clark (1996) opozarja na hitro rast akademskega znanja, ne samo znotraj določenega področja, ampak tudi na področju razvoja novih disciplin, ki ustvarjajo večjo konkurenco in razvoj posameznih organizacijskih oddelkov. Gibbons (1998) pa trdi, da rast proizvodnje znanja zunanaj univerze vodi do razvoja globaliziranih in porazdeljenih sistemov znanja. Da bi vŠI produktivno sodelovale s takšnimi sistemi in proizvajale znanje, bodo morale temeljito prestrukturirati svoje pristope k raziskovanju in poučevanju. To pomeni, da se bodo morale v vode-

PREGLEDNICA 10.1 Značilnosti vodenja po Gibbonsu

Modul 1	Modul 2
Poudarek ja na individualizmu.	Poudarek ja na timskem delu.
Akademski nadzor nad potekom raziskave.	Potek raziskave oblikujejo interakcije med raziskovalci in uporabniki.
Disciplina.	Interdisciplinarnost.
Lokalna baza znanja.	Organizacijska raznolikost, mreže, združevanje znanja iz različnih virov.
Kakovost temelji na strokovnem pregledu.	Nadzor kakovosti temelji na akademskem strokovnem pregledu in kritikah uporabnikov.

Povzeto po Gibbons 1998.

nju premakniti od tega, kar opisuje Gibbons kot Modul 1, k Modulu 2.

Coaldrake in Stedman (1999) opredeljujeta pet vidikov sprememb v akademskem delu, ki so posledica zunanjih pritiskov:

- večji pritiski na delovni čas, delovne obremenitve in moralo;
- vse večji poudarek na uspešnosti, strokovnih standardih in odgovornosti;
- kadrovska politika, ki se premika iz lokalne službe za nadzor in individualno avtonomijo k večji kolektivni in institucionalni osredotočiti;
- vedno bolj specializirano in zahtevno akademsko delo;
- nove naloge, ki brišejo stare razlike med kategorijami osebja v vŠI.

Nove izobraževalne tehnologije spreminjajo načine opravljanja akademskega dela. Splošna dostopnost teh tehnologij omogoča zanimive priložnosti za zadovoljevanje potreb študentov, krepitev učnih okolij in bogatenje raziskovalne dejavnosti, po drugi strani pa posega v mejo med službenim in osebnim časom. Od akademskega osebja se pričakuje 24-urna dostopnost ves teden in bolj pogoste interakcije s študenti. Študenti iščejo izobrazbo, ki bo povečala njihove možnosti za zaposlitev, bo skladna z njihovimi osebnimi obveznostmi in življenjskimi okoliščinami ter bo dostopna za razumno ceno.

Zunanji pritiski in tehnologije povzročajo spremembe v vodenju, akademskemu delu in življenju zaposlenih na vŠI. Nove, včasih nasprotujoče si zahteve in zniževanje deleža javnega financiranja vplivajo na zmanjševanje podpore zaposlenih v vŠI. Zahteven tempo dela ne povzroča le stresa, ampak še dodatno zmanjšuje interakcije in kolegialnost med sodelavci v vŠI.

Omenjene spremembe imajo prevladujoč vpliv na vrednote akademskega dela, kot so se izoblikovale v preteklosti: kakovostno pedagoško delo, avtonomijo, varnost zaposlitve – delo s polnim delovnim časom za nedoločen čas, avtoriteto, izhajajočo iz akademskega položaja, lokalno kontrolo nad vsemi akademskimi zadevami in visok status v družbi.

Akademsko osebje je prej togo, kot prilagodljivo pri odzivanju na izzive, ki jih prinaša transformacija visokega šolstva. Akademiki ostajajo motivirani za svoje delo, vendar mnogi menijo, da so pod vse večjim pritiskom zunanjega okolja in da so vse bolj odtujeni od svojih institucij (Enders in De Weert 2009).

Strokovno-administrativno osebje v visokošolskih zavodih

Pomembno vlogo pri uspešnem in učinkovitem delovanju vŠI ima tudi profesionalizem strokovno-administrativnega osebja, ki ni del operativnega jedra (akademskega osebja), ampak je definirano kot podporno osebje. Zahteva po profesionalizmu strokovno-administrativnega osebja izhaja iz dveh načel določenih v ZJU: načela strokovnosti in načela odgovornosti za rezultate. Kljub pomembni vlogi imajo majhen vpliv na odločanje. Prav tako je malo napisanega o njihovi vlogi v literaturi o organizacijskih strukturah. V primerjavi z operativnim jedrom podporno osebje ni obremenjeno s standardizacijo, organizirano je v obliki specializiranih samostojnih služb, kjer ima vsaka svoje pristojnosti in strokovno področje delovanja (Mintzberg 1993, 16–18).

Če želi strokovno-administrativno osebje imeti moč in pomembnejši vpliv, mora izkazovati ekspertnost na svojem področju, še boljše je, če to ekspertnost potrdi akademsko osebje. Vodje strokovnih služb izvajajo koordinacijo dela med službami in znotraj njih preko usklajevanja in vzajemnega prilagajanja. Akademiki pogosto opisujejo strukturo poklicne birokracije kot obrnjeno piramido, kjer so oni na vrhu, podporno osebje pa na ostalih nivojih, za katere ni značilna demokratičnost. Po drugi strani ima podporno osebje preko vlog glavnega tajnika, predsednika, direktorja in podobnih posreden vpliv na vŠI. Tako lahko opazimo, da znotraj vŠI delujeta dve hierarhiji: akademska in strokovno-administrativna. Vrh slednje igra ključno vlogo v pogajanjih med akademiki in zunanjimi déležniki. Prav ta vloga (*mediator*) daje legitimno moč strokovno-administrativnem osebju.

Ta moč se ohranja vse do tedaj, dokler akademsko osebje ocenjuje, da je za njihove potrebe delo podpornega osebja učinkovito in uspešno (Bess in Dee 2008).

Avtonomija zaposlovanja in postopki izvolitve v nazive

Sposobnost vŠI, da odloča o zaposlovanju osebja, je integralno povezana z njegovo finančno in akademsko samostojnostjo. Razlike v kadrovski avtonomiji med evropskimi državami nastajajo zaradi zelo različnih predpisov, različnih kategorij zaposlenih na vŠI ter različnih pravnih ureditev javnega in zasebnega sektorja. Kažejo se v razponu od večje stopnje svobode pri zaposlovanju osebja, do zelo formaliziranih postopkov, ki lahko zajemajo tudi pridobivanje soglasja od najvišjih državnih organov.

Raziskava o avtonomiji univerz v Evropi (Esterman in Nokkala 2009) kaže, da so vŠI v severno-zahodnih evropskih državah samostojne pri zaposlovanju. V drugih evropskih državah so vŠI avtonomne, vendar pa morajo ravnati v skladu s nacionalnimi predpisi v zvezi s kvalifikacijskimi zahtevami in postopki zaposlovanja za nekatere ali vse kategorije zaposlenih. Ti pogoji so prisotni predvsem v severnih in vzhodnih evropskih državah. V šestih, pretežno južnih evropskih državah (Hrvaška, Ciper, Francija, Grčija, Portugalska in Turčija) lahko vŠI le delno odločajo o zaposlovanju; število delovnih mest v okviru nekaterih nazivov (profesorji in/ali višje strokovno-administrativno osebje) je določeno na nacionalni ravni. Prav tako je pomembno opozoriti, da morajo v vsaj šestih državah (Bolgarija, Francija, Poljska, Romunija, Slovaška in Nemčija) imenovanje ali izvolitev v naziv (ponavadi profesorja) potrditi ustrezni javni organi (ministrstvo ali predsednik države, kot je primer na Poljskem). V Grčiji, na primer, izbira in zaposlovanje strokovno-administrativnega osebja ni v rokah vŠI, temveč v rokah nacionalnega telesa.

Visokošolski učitelji so ponavadi najbolj močno regulirana kategorija osebja na vŠI. Čeprav obstaja nekaj razlik v praksi zaposlovanja akademskega osebja, ima večina držav podobne postopke – določena merila za izvolitev v nazive in komisije, ki o tem odločajo (habilitacijske komisije). Uspešnega kandidata potem naknadno imenuje v naziv vŠI (fakulteta ali univerza) (Esterman in Nokkala 2009). Nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev v Sloveniji določa ZVis v členih od 55. do 59. ZVis določa tudi pogoje za izvolitev v naziv, postopek izvolitve, odvzem naziva in sodno varstvo. Merila za izvolitev v naziv visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev sprejme senat vŠI v skladu z zakonom. Za vŠI, ki so članice univerze, merila sprejme senat uni-

verze. Merila morajo biti mednarodno primerljiva in se javno objavijo.

Izvolitev v naziv visokošolskega učitelja je pomembno povezana s spremljanjem profesionalnega razvoja posameznika, saj sta pedagoška in raziskovalna dejavnost del meril, ki opredeljujejo pogoje za izvolitev v ustreznih naziv. V Sloveniji so ustrezen naziv, raziskovalni dosežki ter objave znanstvenih in strokovnih del pomembni tudi za pridobivanje in vodenje temeljnih, ciljnih in aplikativnih raziskovalnih projektov. Pogoje natančneje določata Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti (v nadaljevanju: ZRRD-UPB1) in Pravilnik o kriterijih za ugotavljanje izpolnjevanja pogojev za vodjo raziskovalnega projekta. Visokošolski učitelj svojo profesionalnost in strokovnost dopolnjuje s sodelovanjem s strokovnimi sodelavci in drugimi strokovnjaki s področja na nivoju regije, države in v tujini. Vzpostavljane profesionalnih povezav pozitivno dopolnjuje metode poučevanja in raziskovanja (Parker 2005).

V *skandinavskih državah* lahko akademsko osebje zaprosi za napredovanje v višji naziv na podlagi individualnih raziskovalnih dosežkov, ne glede na to ali v vŠI obstaja prosto delovno mesto za ta naziv ali ne. Tako mladim akademikom ni več treba čakati na prosto delovno mesto in šele potem zaprositi za napredovanje v višji naziv. Argument za ta premik je bil, da sistem, ki omogoča napredovanje na podlagi doseženih raziskovalnih uspehov, krepi motivacijo za znanstveno delo. Drugi možni pristop k razvoju akademskega osebja je *anglo-ameriški model*, ki ponuja razvoj karierne poti na podlagi konkretnih kariernih korakov namesto uporabe standardnih postopkov. Tak premik zahteva večjo prožnost pri merilih za ocenjevanje uspešnosti dela in ustvarja tudi možnosti za vzpostavitev notranjega trga dela v vŠI. Na *Nizozemskem* nov sistem razvrščanja delovnih mest za vse akademske položaje določa eksplicitne vloge, naloge in odgovornosti, ki jih je treba izvesti za doseganje posebnih rezultatov. Poklicni profil igra pomembno vlogo pri vrednotenju dela. Ta sistem deluje kot podlaga ostalim kadrovskim instrumentom, kot so ocene (na podlagi rezultatov in na podlagi pristojnosti), načrtovanje osebnega razvoja in poklicne poti (Eurydice 2008).

Nemčija ima tradicionalne, zelo zahtevne formalne pogoje za razvoj akademske kariere. Dolge dobe študija in pridobivanja kvalifikacij ter neprilagodljivost struktur v akademski hierarhiji so privedle do bega možganov iz akademskih elit pretežno v ZDA, Veliko Britanijo in Švico. Zato so v letu 2002 nastopile zakonske spremembe formalnih pogojev za imenovanje v nazive, spremembe kvalifikacijskih obdobj, povečali sta se znanstvena svoboda in neodvisnost mlajšega akademskega

osebja. Tradicionalna habilitacija naj bi se ukinila do letošnjega leta.¹

V Avstriji je razvoj akademske kariere potencialnih kandidatov odvisen od njihovih učiteljev/mentorjev. Ko se odpre delovno mesto za mlado akademsko osebje, imajo študenti, ki jih opazijo ali promovirajo njihovi mentorji, dobre možnosti, da ga dobijo. Njihova obveznost je dokončanje doktorskega študija, v okviru katerega poteka njihovo raziskovalno usposabljanje. Po končanem doktorskem študiju je njihovo delo usmerjeno v pridobivanje habilitacije za poučevanje. Imajo pravico do odhoda na drugo vŠI, vendar se to zgodi v redkih primerih. Ko pridobijo habilitacijo, dobijo dovoljenje za poučevanje in dosežejo visoko stopnjo strokovne avtonomije, ampak tudi takrat so asistenti. Naslednji korak v karieri je imenovanje v naziv profesorja (Enders in De Weert 2009).

Vloga asistentov je v vseh državah podobna: so pomoč in podpora profesorjem, kar je najbolj izraženo v začetnem obdobju njihove akademske kariere (odvisnost od mentorja). Lahko domnevamo, da imajo v mnogih primerih profesorji malo interesa za pospešitev kariernega razvoja svojih asistentov, ker bi to pomenilo večjo neodvisnost »varovancev«. Raziskava² Pauli-Fercha in Wohlfahrta (2001) je pokazala, da približno polovica vseh asistentov zapusti vŠI v manj kot 3,5 letih, hkrati pa je izpostavila problem dolgotrajnosti procesa habilitacije: 42 % kandidatov uspe pridobiti habilitacijo v roku od 8 do 12 let, 70 % pa v roku od 12 do 16 let.

Tudi na Češkem se položaj asistenta običajno šteje kot izhodišče razvoja akademske kariere in asistenti so pogosto vključeni v pedagoški proces. Naziv rednega profesorja se večinoma pridobi med 50. in 60. letom starosti. To je eden od razlogov za odvrčanje mladih od akademskega poklica. Trajanje pogodbe o delu je stvar odločitve posamezne vŠI. Izredni profesorji ponavadi podpišejo 10-letne pogodbe, akademiki z nižjim nazivom pa lahko pričakujejo 5-letno pogodbo. Sistem napredovanja v višje akademske nazive je na Češkem podoben tistemu v nemško govorečih državah. Habilitacija je potrebna tudi za položaj izrednega profesorja. Profesorji na Češkem so najstarejši na svetu. Povprečna starost rednega profesorja je nad 60 let, izrednega profesorja pa

1. <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx#RequirementsForPositions>.

2. V raziskavo je bila vključena Tehniška univerza na Dunaju, Univerza v Gradcu in Univerza v Innsbrucku.

več kot 52 let. Naziv izrednega profesorja je običajno zadnji korak v karieri ženskega akademskega osebja (Tollingerová 1999).

Na *Poljskem* obstajata dve znanstveni stopnji (doktor in višja, habilitirana stopnja) in znanstveni naziv profesorja na določenem področju znanosti ali umetnosti. Pogoji, ki jih mora izpolnjevati oseba za začetek postopka odobritve habilitacijske stopnje, so: doktorat znanosti, objavljeni znanstveni prispevki in predstavljena habilitacijska disertacija. Postopek habilitacije je sestavljen iz habilitacijskih kolokvijev, habilitacijskega predavanja in podelitve diplome. To mora potrditi tudi centralna komisija. Akademik napreduje iz naziva asistent v naziv izrednega profesorja. Asistenti nimajo zaposlitve za nedoločen čas, medtem ko jo profesorji imajo. S pravnega vidika se lahko asistentu prekine delovno razmerje, če ne uspe napisati in zagovarjati svoje habilitacijske disertacije v devetih do dvanajst letih po zaključku doktorata. Najpomembnejši dejavnik pri napredovanju je raziskovalno delo in ne poučevanje. Habilitirana znanstvena stopnja se dodeli za pet let, nato pa se podaljšuje (Enders in De Weert 2009).

Prevladujoča lastnost kadrovske strukture, ki jo lahko najdemo v večini držav, vključno s Slovenijo, je dolga karierna pot v akademskem poklicu. Potrebnih je veliko let za doseg najvišjega naziva rednega profesorja. Flora (2007) meni, da je vse večja statusna diferenciacija akademskega osebja posledica velike rasti visokega šolstva v zadnjih štirih desetletjih. Mlajši akademiki niso izrecno opredeljeni kot manj ugledni, vendar pa ima njihovo delovno mesto formalni status usposabljanja. Mlajše akademsko osebje se srečuje z nejasnim pravnim položajem, z negotovostjo zaposlitve in napredovanja. Socialna razdalja in odvisnost mlajšega akademskega osebja od njihovih izkušenejših kolegov je poudarjena predvsem v sistemih, ki imajo ostro definirane formalne zahteve in korake (habilitacije) za doseganje najvišjih nazivov. Razlika je tudi v akademski avtonomiji (Martin 1999). Enders (2000) pa ugotavlja, da se to ne nanaša samo na mlajše akademsko osebje, ampak tudi na tiste, ki so med njimi in visoko habilitiranimi akademiki.

Trendi zaposlovanja v visokošolskih zavodih

Do polovice 20. stoletja je bilo zaposlovanje akademskega osebja v visokem šolstvu za nedoločen, polni delovni čas, značilna oblika sklepanja delovnih razmerij. Po tem obdobju se je zaposlovanje, delo in življenje v šli začelo občutno spreminjati. Novozaposleno akademsko osebje danes lahko ugotovi, da je njihov status nižji od statusa njihovih vrstni-

kov, strokovnjakov zaposlenih v drugih panogah (Baldwin in Chronister 2001). Dejstvo, da akademsko osebje v povprečju zasluži 30 % manj kot podobni strokovnjaki v drugih poklicih, ustvarja akademsko kariero manj privlačno (NEA 2004).

V preteklosti so bile vŠI veliko manjše in bolj kolegialne, akademsko osebje je bilo pretežno moško. Danes so vŠI zelo kompleksne in raznolike glede na kulturo, organizacijo, sredstva in prednostne naloge. Akademsko osebje so moški in ženske z različnimi življenjskimi slogi, iz različnih okolij, ki iščejo ravnovesje med akademsko kariero in kompleksnim zasebnim življenjem. Veliko je zaposlenih za krajši delovni čas od polnega in z različno stopnjo lojalnosti do vŠI in predanosti svoji akademski karieri (Gappa, Austin in Trick 2005). V tem kontekstu je bistvena naloga managementa najti načine za zagotovitev delovnega okolja, ki podpira akademsko delo in razvija željo po pripadnosti vŠI.

Opazen je trend zaposlovanja delavcev *s krajšim delovnim časom v vse več vŠI*, kar je tudi povezano s financiranjem visokega šolstva, ozkim področjem raziskovanja posameznika in vse večjo izbirnostjo predmetov (prilagajanje potrebam po delu).

Akademsko osebje zaposleno za določen čas in za krajši delovni čas od polnega prav tako lahko prispeva h kakovosti akademskega dela. Namesto doseganja varne zaposlitve, ti akademiki dosegajo stalno zaposljivost z osebnim trženjem, kar je ponavadi razvidno tudi iz portfelja znanja in izkušenj, ki jih imajo (Waterman, Waterman in Collard 1994). Prinašajo lahko visoko stopnjo produktivnosti in intelektualnega kapitala vŠI, če imajo priložnosti za lastno promocijo, ustrezne prejemke in dokler je medsebojno razmerje koristno (Gappa, Austin in Trick 2005). Tovrstni način sklepanja delovnega razmerja krepi mobilnost poučevanja in raziskovanja, torej pojavnost enega učitelja ali sodelavca na večih vŠI omogoča spoznavanje različnih skupin študentov, spoznavanje različnih kolektivov in sistemov vrednotenja pedagoškega in raziskovalnega dela, predvsem pa z raziskovanjem v različnih raziskovalnih skupinah povezovanje znanja oziroma interdisciplinarnost (Gordon in Whitchurch 2007).

Sodoben trend zaposlovanja v vŠI je tudi stalno *povečevanje administrativnega in tehničnega osebja*, s čimer se želi opozoriti na strokovnost uprave vŠI, vpliv informacijske tehnologije in večanje tehnične podpore pri akademskih aktivnostih. Kritika tovrstnega gibanja je v preobremenjenosti in birokratsko slabo zasnovanemu sistemu odgovornosti, ki prinaša tudi dodatno upravno obremenitev (Chait 2003).

Zaposleni in izobraževalna dejavnosti v ŠI

Z vidika managementa v ŠI je treba upoštevati, da je meja med poučevanjem in raziskovanjem zabrisana (Barnett 2005). Mnogi avtorji (Barnett 2005; Osborne in McLaurin 2006; Shattock 2006; Taylor 2006) proučujejo različne vrste organizacije v ŠI, pri čemer dve nasprotni skrajnosti predstavljajo univerze, ki se večinoma ukvarjajo z raziskovanjem in nudijo poučevanje kot dopolnilo prenosa znanja in z namenom izobraževati potencialne nove raziskovalce (Humboldt, glej Robertson in Bond 2005) na eni strani, in Newmanove (glej Turner 1996) v poučevanje usmerjene univerze, v katerih je raziskovanje dodatna, pomožna dejavnost, ki jo izvajajo visokošolski učitelji (Robertson in Bond 2005). Pristop k tema dvema področjema in odnosi med njima znatno vplivajo na management v ŠI tako na operativni (management osebja, skupin, projektov in izobraževalnih programov), kot na strateški ravni (oblikovanje strategij poučevanja in raziskovanja na v ŠI). Healy (2005) in Scott (2005) menita, da je usmerjenost v ŠI k eni oziroma obema dejavnostma popolnoma odvisna od njihovega poslanstva in vizije, pri čemer poslanstvo v ŠI temelji predvsem na sedanji in prihodnjih generacijah študentov (njihovem številu in kakovosti njihove motivacije), kot tudi na strukturi in kakovosti zaposlenih raziskovalcev in učiteljev. Položaj obeh dejavnosti v v ŠI znatno vpliva na management organizacijskih zadev, tj. razdelitev različnih nalog zaposlenim (le poučevanje, le raziskovanje ali oboje) in evalvacijo njihovega dela oziroma izvajanja posameznih nalog.

v ŠI ponavadi opredeljujejo vlogo svojih visokošolskih učiteljev in sodelavcev z njihovimi primarnimi področji poučevanja in raziskovanja, medtem ko razvoju njihovega strokovnega znanja pogosto pripisujejo sekundarno vlogo (Houston, Meyerm in Paewai 2006). Jenkins (2004) opozarja, da je lahko razmerje med poučevanjem in raziskovanjem sinergično in komplementarno ali antagonistično in tekmovalno. Trdi, da je treba odnose med raziskovanjem, poučevanjem, in drugimi nalogami ter njihovih sinergijskih učinkih opredeliti in upravljati na institucionalni ravni – za vsak oddelek ali osebo – da bi se izognili morebitnim nezaželenim posledicam in neproduktivnemu vedenju.

Upravičeno lahko trdimo, da je zaradi organizacije številnih študijskih programov, raznolikosti študentske populacije in zaposlenih, zahtev za zagotavljanje kakovosti ipd. management poučevanja bolj kompleksna naloga kot raziskovanje. Pri načrtovanju pedagoških dejavnosti

je zelo pomembno, da se upošteva ustrezno in primerno delovno obremenitev posameznih učiteljev.

Delo visokošolskih učiteljev in sodelavcev vključuje vrsto komponent, povezanih s poučevanjem, raziskovanjem, razvojem strokovnega znanja (raziskovalno uspešnostjo) in sodelovanjem pri upravljanju (organizacijske naloge). Enders in De Weert (2009) proučujeta evropsko delovno zakonodajo, ki se nanaša na zaposlene v visokem šolstvu ter visokošolskim učiteljem in sodelavcem predpisuje od 36 do 40 urni delovni teden, hkrati pa dovoljuje njegovo neenakomerno razporeditev na tedenskem in letnem nivoju zaradi narave dela. Vprašanje urejanja delovne obremenitve visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev je postalo še bolj pomembno z velikim povečanjem števila študentov, ki je prispevalo k večji pestrosti študentske populacije ter k večji pestrosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev (Gappa, Austin in Trice 2007). Poleg tega struktura študentske populacije v EU (manj mladih, migranti, staranje prebivalstva, daljše vseživljenjsko učenje ipd.) narekuje drugačno organizacijo (didaktične modele) poučevanja (OECD 2008). Raznolikost zaposlenih in njihovega dela zahteva učinkovite in pravične metode določanja pogojev in evalvacije dela visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev, še posebej na področju poučevanja. Vzpostaviti je treba tudi učinkovite sisteme v smislu finančne vzdržnosti programov, zagotavljanja kakovosti poučevanja in evalvacije produktivnosti raziskovanja (Shattock 2001).

Literatura

- Baldwin, R. G., in J. L. Chronister. 2001. *Teaching without tenure: policies and practices for a new era*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Barnett, R. 2005. *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding collage and university organization: theories rot effective policy and practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Campbell, J. Y. 1996. Consumption and the stock market: interpreting international experience. Harvard Institute of Economic Research Working Papers 1763.
- Chait, R. 2003. *The questions of tenure*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, B. R. 1996. Substantive knowledge growth and innovative organization: new categories for higher education research. *Higher Education* 31:417–430.

- Coaldrake, P., in L. Stedman. 1999. *Academic work in the twenty-first century*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Enders, J. 2000. Academic staff in Europe: changing employment and working conditions. *International Perspectives on Higher Education Research* 7 (1): 7–32.
- Enders, J., in E. De Weert. 2009. *The changing face of academic life: analytical and comparative perspectives*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University autonomy in Europe 1: exploratory study*. Bruselj: EUA.
- Eurydice. 2008. *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff*. Bruselj: Eurydice European Unit.
- Flora, H. B. 2007. Graduate assistants: students or staff, policy or practice? The current legal employment status of graduate assistants. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (3): 315–322.
- Gappa, J. M., A. E. Austin in A. G. Trick. 2005. Rethinking academic work and workplaces. *Change* 37 (6): 32–39.
- Gappa, J. M., A. E. Austin in A. G. Trice. 2007. *Rethinking faculty work: higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibbons, M. 1998. *Higher education relevance in the 21st century*. Washington, DC: The World Bank.
- Gordon, G., in G. Whitchurch. 2007. Managing human resources in higher education: the implications of a diversifying workforce. *Higher Education Management and Policy* 19 (2): 131–153.
- Healy, K. 2005. After the ball was over. *European Economic Sociology Newsletter* 6 (3): 37–38.
- Houston, D., L. H. Meyer in S. Paewai. 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (1): 17–30.
- Jenkins, A. 2004. *A Guide to the research evidence on teaching-research relations*. York: The Higher Education Academy.
- Martin, E. 1999. *Changing academic work: developing the learning university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education in Open University Press.
- Mintzberg, H. 1993. *Structure in fives: designing effective organizations*. New York: Prentice-Hall.
- NEA. 2004. Higher education research center update. *National Education Association* 10 (5): 1–6.
- Osborne, M., in I. McLaurin. 2006. A probability matching approach to further education/higher education transition in Scotland. *Higher Education* 52:149–183.
- Parker, J. 2005. Voice and academic identity in 'changing places'. *International Perspectives on Higher Education Research* 3 (3): 185–203.

- Pauli-Ferch, B. de, in G. Wohlfahrt. 2001. Dauer der individuellen Berufslaufbahn von UniversitätslehrerInnen. Projektbericht an das BM: BWK.
- Pravilnik o kriterijih za ugotavljanje izpolnjevanja pogojev za vodjo raziskovalnega projekta. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41/2009.
- Robertson, J., and C. Bond. 2005. The research/teaching relation: a view from the 'edge.' *Higher Education* 50:509–535.
- Scott, P. 2005. Defining an identity: the evolution of science education as a field of research. *International Journal of Science Education* 27 (11): 1391–1393.
- Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education*. Ballmoor: Open University Press.
- Sockett, H. 1993. *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, J. 2006. Managing the unmanageable: the management of research in research-intensive universities. *Higher Education Management and Policy* 18 (2): 1–25.
- Tollingerová D. 1999. *Occupation of university lecturer in international comparison: Czech Republic*. Praga: Centre for Higher Education Studies.
- Turner, J. H. 1996. *Handbook of sociological theory*. New York: Springer.
- Zakon o javnih uslužbencih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 56/2002, 110/2002, 2/2004, 23/2005, 62/2005, 113/2005, 21/2006, 131/2006, 33/2007, 65/2008, 69/2008, 69/2008.
- Zakon o raziskovalni dejavnosti. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/1991, št. 96/2002.
- Waterman, R. H., J. A. Waterman in B. A. Collard. 1994. Toward a career-resilient workforce. *Harvard Business Review* 72 (4): 87–95.