



Sistemska analiza

višješolskih študijskih programov

Kazalnik v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«

September 2024

Sistemska analiza višješolskih študijskih programov

PRI PRIPRAVI POROČILA SO SODELOVALI:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje:

Matej Urbančič, Nina Kristl, Anja Dolžan, Velesa Mrak, Andreja Vuk, Tina Klarič

Zunanje sodelavke:

Nina Breznikar, Zala Gruden, Anita Kermavner

Urednik:

Matej Urbančič

Jezikovni pregled:

Gradivo ni jezikovno pregledano.

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, September 2024

Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), ukrepov: reforma C. Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in investicija G. Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela: projekt Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 204136963

ISBN 978-961-7139-50-1 (PDF)

Kazalo

1	Uvod.....	6
2	Značilnosti in izzivi višjega strokovnega izobraževanja	8
2.1	Značilnosti višješolskega strokovnega izobraževanja.....	8
2.2	Umeščenost in načela višješolskega strokovnega izobraževanja.....	11
3	Struktura višjega strokovnega izobraževanja	14
3.1	Modularnost programov ter obvezni, izbirni in prostoizbirni predmeti	14
3.2	Povezovanje teoretičnega, strokovnega in praktičnega znanja	18
3.3	Povečevanje prožnosti in prilagodljivosti z odprtim kurikulumom	19
3.4	Značilnosti vrednotenja znanja na višješolski ravni	22
3.5	Smernice razvoja višjega strokovnega izobraževanja	24
3.6	Predstavitev podatkov o višješolskih študijskih programih	26
4	Stališča izvajalcev o višješolskih strokovnih programih.....	32
4.1	Opis izvedbe raziskave.....	32
4.1.1	Namen intervjujev in raziskovalna vprašanja	32
4.1.2	Opis strukture intervjuvancev.....	33
4.1.3	Inštrument.....	33
4.1.4	Postopek zbiranja in obdelave podatkov.....	34
4.2	Interpretacija rezultatov kvalitativne analize intervjujev	35
4.2.1	Opredelitev značilnosti in umeščenost višješolske ravni izobraževanja	35
4.2.2	Značilnosti študentov	37
4.2.3	Vseživljenjsko izobraževanje	38
4.2.4	Prehodnost po vertikali in horizontali izobraževanja	40
4.2.5	Mreža javnih šol	42
4.2.6	Javne in zasebne višješolske ustanove	43
4.2.7	Modularnost	44
4.2.8	Postopki za pripravo programov	45
4.2.9	Imenovanje predavateljev	47
4.2.10	Možnosti izobraževanja in podpora strokovnim delavcem.....	47
4.2.11	Odprti kurikulum.....	48
5	Sklepne ugotovitve.....	51
6	Izzivi višjega šolstva.....	54

Kazalo razpredelnic

Razpredelnica 1: Temeljne konceptualne postavke višješolskega strokovnega izobraževanja	10
Razpredelnica 2: Načela za oblikovanje višješolskih programov (povzeto po Izhodiščih, 2016)	12
Razpredelnica 3: Moduli in druge sestavine programa	15
Razpredelnica 4: Analiza sestavin programov	16
Razpredelnica 5: Programi z uvedenim odprtim kurikulumom	21
Razpredelnica 6: Podatki o programih na višješolskih zavodih za študijsko leto 2021/22 (MVI 2023).....	25
Razpredelnica 7: Razdelitev vpisanih po načinu izobrazbe (Podatki SVSŠ, 2023) ..	25
Razpredelnica 8: Razdelitev vpisanih po študijski obliki in po spolu (Podatki SVSŠ, 2023)	26
Razpredelnica 9: Javnoveljavni in zasebni programi ter programi nadaljnega izobraževanja	27
Razpredelnica 10: Vrste in starost programov	28
Razpredelnica 11: Število modulov in predmetov ter število obveznih in izbirnih predmetov v VŠP	28
Razpredelnica 12: Razlika med povprečnim številom ur praktičnega izobraževanja in drugih predmetov.....	29
Razpredelnica 13: Raziskovalna vprašanja za analizo intervjujev	32
Razpredelnica 14: Sklopi vprašanj v vprašalniku za vodstvene delavce in predavatelje	33
Razpredelnica 15: Izzivi višješolskega strokovnega izobraževanja	54

Kazalo diagramov

Diagram 1: Delež obremenitve študenta pri strokovnih predmetih in pri praktičnem izobraževanju	30
Diagram 2: Razmerje med posameznimi urami obveznosti in skupno vrednostjo obremenitve.....	31

Seznam kratic

IK	Izvedbeni kurikulum
KK	Ključne kompetence
IP	Izobraževalni program
VSI	Višješolsko strokovno izobraževanje
VŠP	Višješolski študijski programi

1 Uvod

Projekt »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026« je financiran v okviru Načrta za okrevanje in odpornost (NOO), ki je nacionalni program reform in naložb, s katerimi se blažijo gospodarske in socialne posledice pandemije covid-19 v Sloveniji. Namen načrtovanih ukrepov NOO je do leta 2026 podpreti dolgoročno trajnostno rast ter obravnavati izzive zelenega in digitalnega prehoda.

Temeljni cilj projekta je modernizirati poklicno in strokovno izobraževanje na način, ki bo omogočal krepitev kompetenc za digitalni in zeleni prehod, večjo prilagodljivost, odpornost in odzivnost PSI na potrebe trga dela, okolja in posledično izboljšanje njegove relevantnosti za gospodarsko okrevanje, zvišanje produktivnosti ter uravnotežen družbeni, okoljski in gospodarski razvoj.

V okviru projekta se izvajajo naslednje aktivnosti:

- aktivnost 1: kompetence in kvalifikacije za digitalni in zeleni prehod,
- aktivnost 2: kakovost načrtovanja in izvedbe programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja na ravni izvajalcev,
- aktivnost 3: nadaljnji razvoj vajeništva in povezava šol s podjetji,
- aktivnost 4: digitalno podprta učna mesta na področju zdravstva in socialnega varstva ter predšolske vzgoje,
- aktivnost 5: prenova višješolskih študijskih programov (za zeleni in digitalni prehod) in
- aktivnost 6: izvedba dogodkov za povečanje atraktivnosti in kakovosti PSI.

Dokument *Sistemska analiza višješolskih študijskih programov* je prvi od rezultatov, ki bodo nastali v okviru projektne aktivnosti 5: prenova višješolskih študijih programov, pri kateri sta temeljna cilja prenova teh programov za zeleni in digitalni prehod ter podpora strokovnim delavcem na višjih strokovnih šolah pri izzivih, ki jih prinašajo spremembe na trgu dela ter novi načini učenja in poučevanja.

Prav tako je pomemben cilj ugotavljanje možnosti za uvedbo odprtega kurikula v višješolskih študijskih programih, pomeni pa tudi podlago za prenavo izhodišč za pripravo višješolskih študijskih programov.

V dokumentu je na podlagi različnih virov pripravljen pregled značilnosti in izzivov višjega strokovnega izobraževanja (VSI), prav tako so zbrani podatki o programih, raziskovalni del pa je predstavljen z interpretacijo rezultatov kvalitativne analize intervjujev.

Pri pregledu intervjujev je bila v ospredju analize opredelitev značilnosti višjega strokovnega izobraževanja, umeščenost te ravni v izobraževalno vertikalno ter možnosti, ki jih višješolsko izobraževanje ponuja za vseživljenjsko (poklicno) izobraževanje. Vprašanja so bila namenjena tudi zbiranju mnenj intervjuvancev o postopkih načrtovanja in priprave programov, njihove modularne zasnove ter odprtega kurikula. Spregovorili so o imenovanju predavateljev in zahtevi po njihovem stalnem usposabljanju s področja stroke in s področja pedagoško-andragoških vsebin ter nasploh o podpori strokovnim delavcem za njihovo delo.

2 Značilnosti in izzivi višjega strokovnega izobraževanja

Julija 2020 je vlada potrdila Strategijo višjega strokovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji za obdobje 2020–2030. Ta opredeljuje višješolsko izobraževanje kot praktično usmerjen študij na terciarni ravni, ki ima zmožnost v kratkem času odzvati se na poslovne izzive in se prilagoditi potrebam gospodarstva oziroma družbe (Strategija ..., 2019). Z implementacijo strategije naj bi v naslednjem petletnem obdobju dvignili VSI na povsem novo raven. Realizacija strategije sloni na strateških ukrepih, uspešnost izvedbe pa na izpolnitvi štirih pomembnih predpogojev, in sicer (1) umestitve in prepoznavnosti višjega strokovnega izobraževanja, (2) krepitve Skupnosti višjih strokovnih šol, (3) opredelitve vloge ministrstva v odnosu do višjih strokovnih šol in (4) krepitve delovanja socialnega partnerstva.

Višješolsko izobraževanje kot kratki cikel terciarnega izobraževanja (Slavinec idr., 2022) opredeljujeta v temeljih postavkah *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI)* ter *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)*, ki urejata izobraževanje za pridobitev in izpopolnjevanje javno veljavne višje strokovne izobrazbe ter organizacijo višjih strokovnih šol. Programi se oblikujejo na podlagi enega ali več poklicnih standardov, po evropskih načelih o kratkih programih v visokošolskem izobraževanju in v skladu z Izhodišči za pripravo višješolskih študijskih programov (2016), (v nadaljevanju Izhodišča) ki jih v soglasju z aktualnim ministrom oziroma ministrico sprejme Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje.

Izzivi višjega strokovnega so povezani s številnimi značilnostmi, ki kažejo posebnosti te ravni. V nadaljevanju je na kratko opredeljenih nekaj temeljnih izzivov, med ključne pa se uvrščajo tudi tisti, ki jih je v prihodnje treba preseči.

2.1 Značilnosti višješolskega strokovnega izobraževanja

Evropsko višješolsko izobraževanje je zagon začelo dobivati že v 70. letih prejšnjega stoletja (Kirsch in Beernaert, 2011). Takrat so bile oblikovane teme, ki so v evropskem višješolskem prostoru aktualne in deležne pozornosti tudi zadnjih 20 let. Pomembno sta na to vplivala bolonjski proces in razvoj koncepta vseživljenjskega učenja, predvsem z vidika možnost zaposlovanja študentov in njihovega mesta na trgu dela (prav tam, str. 283). Za področje višješolskega izobraževanja je zanimiva

predvsem vzpostavitev tovrstnih ustanov v Jugoslaviji, kjer se kot največja težava pokaže nezmožnost takrat obstoječih fakultet, da bi usposobile bodoče zaposlene. Pomemben razmislek je potekal okoli vprašanja, kako preoblikovati izobraževanje in zadostiti novim zahtevam trga dela za lažje vključevanje kvalificiranih delavcev (prav tam, str. 159). Slovenska različica višje šole dobi zasnovo leta 1996, in sicer kot nadgradnja srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Potrebe po tehnološki in komercialni izobrazbi so v Evropi vplivale na porast študentov, ki so se izobraževali v novonastalih »v prakso usmerjenih« ustanovah. Te naj bi primarno zagotavljale predvsem zaposljivost. Oblikovanje t. i. politehniških inštitutov in ljudskih univerz je tudi v akademske programe prineslo nekatere elemente praktičnega usposabljanja, ki so krepili učni proces in hkrati povečevali zaposljivost (Delplace, 2013, str. 34–35).

Pri nas se vprašanja o položaju in umestitvi višjega strokovnega izobraževanja v izobraževalni sistem ter s tem o odnosu do visokega strokovnega in univerzitetnega izobraževanja, o njegovi organiziranosti, upravljanju in financiranju itd. pojavljajo tako rekoč od opredelitve strokovnih podlag v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995). Zamisel za praktično usmerjen študij je izhajala iz potreb sodobno organizirane proizvodnje in iz javnega sektorja, ki je zahteval poklicne profile na ravni obratnih inženirjev, višjih tehnikov in njim ustreznih poklicev v administraciji, zdravstvu in drugih javnih službah (Zbornik, 2019, str. 21).

Višješolsko izobraževanje je bil torej zasnovan kot praktično naravnani študij, ki temelji na potrebah delodajalcev, in prav povezanost z gospodarstvom opredeljuje njegove ključne značilnosti (Razpredelnica 1). Programi na tej ravni se pripravljajo na podlagi poklicnih standardov, ki jih načeloma oblikujejo strokovnjaki povezanih gospodarskih panog. Predmetniki so strukturirani modularno (Zgonc, 2016, str. 4.) in povezujejo študijske predmete s praktičnim izobraževanjem. Splošni cilji višješolskih študijskih programov so usmerjeni v pridobivanje strokovnoteoretičnega znanja v izbrani stroki, panogi ali dejavnosti, modularno načrtovanje pa omogoča načrtno vključevanje generičnih, temeljnih in specifičnih poklicnih (pa tudi drugih) kompetenc za posamezne poklice (Izhodišča, 2016).

Osnovni cilji takih programov so pridobivanje strokovnoteoretičnega znanja v ustrezni stroki in pa sposobnost vodenja temeljnih in metodološko relevantnih postopkov za reševanje strokovnih problemov, za razvoj inovacij v delovnih procesih in pri upravljanju sredstev, vsebine pa se dotikajo tudi razvoja znanj za učinkovito poslovanje. Temeljne konceptualne postavke, značilne za višje strokovno

izobraževanje so zbrane v razpredelnici 1.

Razpredelnica 1: Temeljne konceptualne postavke višješolskega strokovnega izobraževanja

Konceptualna značilnost	Kratek opis
Osnova je poklicni standard	Zakon o višjem strokovnem izobraževanju določa, da so podlaga višješolskih študijskih programov in programov za izpopolnjevanje poklicni standardi, ki so usklajeni s socialnimi partnerji in pomenijo popis vseh del, ki jih opravlja posameznik v poklicu.
Praktična naravnost	Študentje v podjetjih pridobivajo kompetence, ki so določene z izobraževalnim programom. Usposabljanje se izvaja v podjetjih, na posestvih, v objektih, kjer študentje spoznavajo delovni proces v družbi morebitnih prihodnjih sodelavcev in pridobivajo izkušnje, značilne za stroko.
Tesna navezava na potrebe gospodarstva	Strokovnjaki iz gospodarstva v sodelovanju s strokovnjaki iz šolstva sooblikujejo poklicne standarde, prav tako sodelujejo pri usposabljanju, pomembno vlogo pa imajo tudi pri podpori izobraževalnih ustanov.
Neposreden stik z delodajalci	Značilnost višješolskega študija je praktično izobraževanje, ki študentom omogoča pridobivanje znanja v podjetjih, saj se 40 % ali 800 ur študija izvaja v delovnem okolju.
Modularna strukturiranost programa	Moduli smiselno povezujejo praktično in teoretično izobraževanje. Znotraj modulov se študentje aktivno učijo določene discipline (organizacije dela) ali kompetenc (organizacije delovnega mesta). V posameznem modulu se z namenom spodbujanja interdisciplinarnosti študija zagotavlja povezovanje vsebinskih ciljev ter poudarja prepletanje znanja, teorije, prakse in razvoja kompetenc.
Odprti kurikulum	Je del študijskega programa, ki ga določi šola v sodelovanju s predstavniki podjetij, zbornic, zavodov itd. v lokalnem ali regionalnem okolju za uresničevanje specifičnih zahtev lokalnega gospodarstva.
Programi nadaljnega izpopolnjevanja	Študijski programi za izpopolnjevanje so namenjeni že zaposlenim diplomantom višješolskih študijskih programov. Namenjeni so izpopolnjevanju, dopolnjevanju, posodabljanju in poglobljanju znanja na ravni višjega strokovnega izobraževanja. Obsegajo med 10 in 30 KT ter omogočajo pridobitev novega strokovnega naziva, ne omogočajo pa pridobitve višje izobrazbene ravni.
Fleksibilna programska naravnost	Zaradi tesne povezanosti višjega strokovnega izobraževanja z delodajalci je ena njegovih ključnih značilnosti fleksibilnost, odzivnost na potrebe trga dela. Fleksibilnost programov izobraževanja se na sistemski ravni uresničuje z modularnostjo in odprtostjo kurikula, na individualni pa s praktičnim izobraževanjem.

2.2 Umeščenost in načela višješolskega strokovnega izobraževanja

Višje strokovno šolstvo je bilo v začetku obravnavano kot oblika postsrednjega, neuniverzitetnega izobraževanja ter s tem umeščeno med srednje in visoko šolstvo, zaradi standardov na evropski ravni, pripravljenih za programe, ki so omogočali pridobitev nazivov, značilnih za terciarno izobraževanje, pa je od leta 2006 uvrščeno na terciarno raven. (Izhodišča, 2006) Z Zakonom o višjem strokovnem izobraževanju (20. člen) se višješolska raven opredeljuje in oblikuje po načelih o »kratkih programih v visokošolskem izobraževanju«.

Čeprav je na načelni ravni višješolsko izobraževanje opredeljeno kot terciarno in je bilo od leta 2012 do 2023 v domeni Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ), je od leta 2023 naprej del Ministrstva za vzgojo in izobraževanje v okviru direktorata za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih, ki je ločeno od visokošolskega, torej ministrstva za terciarno izobraževanje. Razlog za takšno prerazporeditev je mogoče iskati v organizaciji javnih višjih strokovnih šol, ki so večinoma organizirane kot enote srednješolskih centrov, kar jim zagotavlja dobro izrabo materialnih in kadrovskih zmogljivosti (MIZŠ: Analiza stanja, 2019).

Tovrstna organizacijska navezanost na srednješolsko vertikalo vpliva na dojemanje ravni višjega šolstva. Čeprav Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 (Program ..., 2010) višje strokovne šole uvršča na terciarno raven ter prednostno predlaga programsko in institucionalno povezovanje z visokim strokovnim izobraževanjem v politehniških oblikah, ta vez večinoma ni bila ustvarjena, v Nacionalnem programu visokega šolstva 2020–2023 pa niti ni več omenjena (NPVS 2020–2023, 2021).

Umeščenost višjega strokovnega izobraževanja v prvi bolonjski cikel omogoča nadaljnje izobraževanje diplomantov v visokošolskih študijskih programih, pri čemer bi morda kazalo upoštevati določene vpisne pogoje oziroma merila za prehode. Pri vključevanju diplomantov VSI na višje ravni izobraževanja bi se lahko priznale opravljene študijske obveznosti, ki so primerljive z visokošolskimi, kar bi bilo skladno z načelom kreditnega sistema ECTS, toda to priznavanje še ni samodejno. Možnosti prehoda diplomantov VSI primarno določajo visokošolski zavodi (MIZŠ: Analiza stanja, 2019). Iz te analize izhaja tudi, da je višješolska raven morda lahko umeščena v del

terciarnega izobraževanja, vendar ima svoje posebnosti, ki izhajajo predvsem iz vloge zagotavljanja potreb trga dela.

Izhodišča (2016) določajo, da naj programi temeljijo na sodobnih didaktičnih teorijah in naj zagotavljajo optimalno povezavo strokovno-teoretičnega in praktičnega znanja s ciljem uporabe teoretičnega znanja in znanstvenih metod pri reševanju problemov operativnega praktičnega dela ter pri vodenju in organizaciji delovnih procesov. Med splošnimi cilji višješolskih študijskih programov so:

- pridobivanje strokovno-teoretičnega znanja v izbrani stroki, panogi ali dejavnosti,
- usposabljanje za vodenje temeljnih in zlasti metodološko relevantnih postopkov za reševanje strokovnih problemov, za razvoj inovacij v delovnih procesih, postopkih in sredstvih ter za učinkovito poslovanje,
- usposabljanje za uporabo znanja za uspešno strokovno komunikacijo v domačem in mednarodnem okolju,
- razvijanje poklicne istovetnosti, strokovne odgovornosti in profesionalnosti,
- razvijanje podjetnosti in poklicne kariere,
- zmožnost razumevanja razmerja med razvojem produkcije, socialnim razvojem in razvojem okolja, oblikovanje globalne zavesti o možnostih, mejah in nevarnostih tehnološkega razvoja (trajnostna kompetenca),
- zmožnost povezovanja znanja z različnih področij pri reševanju zahtevnejših strokovnih problemov v delovnem procesu, opravljanja najzahtevnejših operativno-strokovnih opravil in reševanja posameznih delovnih problemov z uporabo znanstvenih metod in postopkov,
- sposobnost povezovanja znanja z različnih področij pri uporabi in razvoju novih aplikacij in
- sposobnost izvajanja del v pripravi in kontroli delovnih procesov ter še posebej v organizaciji in vodenju delovnih procesov.

Načela za oblikovanje višješolskih programov so predstavljena v razpredelnici 2.

Načela za oblikovanje višješolskih programov	Kratka opredelitev
1. Višješolski študijski programi se pripravljajo na podlagi poklicnih standardov.	Višješolski študijski programi se pripravljajo na podlagi enega ali več poklicnih standardov. Vodilo pri odločitvi, za katere poklicne standarde se pripravlja študijski program, naj bodo razmerje in sorodnost med poklici na nekem strokovnem področju ter potrebe delodajalcev.
2. Višješolski študijski programi omogočajo pridobitev javno veljavne izobrazbe.	Izobrazba mora biti v skladu s predpisi, ki urejajo razvrstitev izobrazbe v RS (KLASIUS), in kvalifikacijo v skladu s slovenskim oziroma evropskim ogrođjem kvalifikacij. Velja kot socialno partnersko dogovorjen obseg znanja in kompetenc, ki ustrezajo opisnikom ravni zahtevnosti v slovenskem ogrođju kvalifikacij.
3. Naziv strokovne izobrazbe, ki se pridobi po opravljenih obveznostih programa.	Naziv strokovne izobrazbe po zaključenem študiju ali programu izpopolnjevanja temelji na opredeljenih učnih izidih v temeljnih in poklicno specializiranih moduli ter ni neposredna preslikava poklicnih standardov. Opredelitev kompetenc je podana s študijskim programom.
4. Višješolski študijski programi sledijo učnociljnemu pristopu oziroma k pričakovanim učnim izidom.	Pristop med drugim pomeni tudi, da se v središče študijskega procesa postavijo študent, njegove izobraževalne potrebe in njegova kvalificiranost.
5. Oblikovanje višješolskih študijskih programov, ki temeljijo na več poklicnih standardih.	Z oblikovanjem širših temeljnih modulov želimo zmanjšati število študijskih programov in s tem zagotoviti kvalifikacijo na širšem strokovnem področju.
6. Modularna zasnova višješolskih študijskih programov	Moduli smiselno povezujejo študijske predmete in praktično izobraževanje, s čimer se doseže celovita strokovna usposobljenost.
7. Izbirnost omogoča prožnejše študijske programe.	Izbirnost skupaj z modularizacijo omogoča razvoj prožnih študijskih programov, s katerimi lahko šola hitro odgovori na potrebe delodajalcev, hkrati pa so študentje zaradi širine študijskega programa usposobljeni za opravljanje nalog na širšem strokovnem področju.
8. Kompetenčna zasnova mora pokrivati različne skupine kompetenc.	Študijski programi morajo biti oblikovani z upoštevanjem (1) generičnih kompetenc, skupnih vsem višješolskim študijskim programom, (2) poklicnih kompetenc za izvajanje temeljnih delovnih procesov v različnih poklicih znotraj strokovnega področja in (3) specifičnih poklicnih kompetenc za posamezne poklice.
9. Praktično izobraževanje se izvaja v podjetju.	To omogoča, da študent med študijem sprejema tudi obsežnejše naloge, s katerimi na izbranem poklicnem oziroma strokovnem področju rešuje konkretne (realne) probleme posameznega delovnega mesta.

V višjem strokovnem izobraževanju se strokovno-teoretična in praktična znanja prepletajo tako, da so zastopane vsebine, ki omogočajo poglobljanje sistematičnega strokovnega znanja za doseganje višje ravni strokovnosti in razvoj sposobnosti za reševanje zahtevnejših problemov v delovnih procesih (Razpredelnica 2). Prav tako morajo biti v programih VSI zastopane vsebine, ki študente usposabljaajo za pripravo in kontrolo delovnih procesov ter zlasti za organizacijo dela, tudi za delo na področju trženja. Poglobljajo tudi znanja za delo z ljudmi zlasti v povezavi s pripravo za nekatere vodstvene naloge (Izhodišča, 2016).

3 Struktura višjega strokovnega izobraževanja

Analiza podatkov o programih vključuje pregled aktualnih značilnosti, ki se kažejo po zadnjih posodobitvah in uveljavitvah programov v letu 2022/23. Posodobljeni podatki kažejo delno drugačno sliko kot analiza MIZŠ (2019), spremenjeno je število programov, nekateri so bili posodobljeni, prav tako so nekateri vidiki analize različni. Podatki pomenijo analizo stanja pred začetkom uresničevanja načrta posodabljanja programov v okviru projekta modernizacije PSI, ko bo prenovljenih 16 programov. V nadaljevanju je zapisanih nekaj strukturnih značilnosti, ki opredeljujejo visokošolske strokovne programe.

3.1 Modularnost programov ter obvezni, izbirni in prostoizbirni predmeti

Ključno za višješolsko izobraževanje je ustvarjanje vezi med teorijo in prakso. Ta vez omogoča pester nabor možnosti izvedbe pouka. Koncept modula omogoča logično združevanje in koračno oblikovanje vsebin ter načrtovanje vzporednosti in zaporednosti dejavnosti, pri čemer se učni cilji aktualizirajo s praktičnimi dejavnostmi, neposredno povezanimi s ciljni izbranega delovnega procesa. Ker učni cilji prihajajo iz poklicnega standarda, torej iz prakse, se pogosto uresničujejo v obliki problemskega, projektnega in sodelovalnega učenja (Mack, 1992). Poleg tega ima pri razvoju modularizacije pomembno vlogo kompetenčna zasnovanost, ki poudarja učinkovitost in fleksibilnost, manj je osredotočenosti na širino in poglobljenost vsebine. Kratki in ustrezno strukturirani moduli povečujejo možnost doseganja minimalne ravni na

strokovnem področju (prav tam). Lahko zapišemo, da modularna zasnova višješolskega izobraževanja omogoča organizacijo študija po meri študenta za opravljanje izbranega poklica.

Modulariziran višješolski študijski program omogoča organizacijo študija v zaokroženih kompetenčnih sklopih, povečuje fleksibilnost študija, višjim strokovnim šolam omogoča oblikovanje programske ponudbe glede na razvoj posamezne panoge oziroma študijskega področja ter lažje usklajevanje ponudbe v dogovoru z uporabniki, omogoča tudi izbirnost (Izhodišča, 2016). V vsakem modulu se praviloma prepletajo:

- skupno, splošno in specializirano strokovno znanje,
- generične, temeljne poklicne in poklicno specifične kompetence in
- predavanja, vaje in praktično izobraževanje v podjetju.

Na višješolski ravni sestavljajo program moduli z različnimi opredelitvami in namenom. Drugače od srednješolske ravni ni posebnih splošnoizobraževalnih predmetov in drugih oblik vzgojno-izobraževalnega dela, kot so interesne dejavnosti, aktivno državljanstvo in praktični pouk, je pa prostoizbirni predmet, ki je namenjen širjenju kompetenc na druga področja panoge ali širše (razpredelnica 3).

Razpredelnica 3: Moduli in druge sestavine programa

Moduli in druge sestavine programa	Kreditno ovrednotenje in namen
obvezni moduli	70–90 kreditnih točk: zagotavljanje doseganja strokovne izobrazbe na širšem strokovnem področju
izbirni moduli	10–25 kreditnih točk: utemeljeno na zahtevah poklicnega standarda, vendar so ožji kot izbirni in z vidika doseganja strokovne izobrazbe neodvisno zamenljivi
odprti kurikulum	10–15 kreditnih točk: oblikovanje v dogovoru s podjetji 2–4 kreditne točke se nameni praktičnemu izobraževanju
prostoizbirni predmet	5 kreditnih točk: prostovoljni izbor študenta glede na osebna zanimanja, študijske cilje in izražene želje
diplomsko delo/izpit	5 kreditnih točk: pomeni zaključek obveznosti študija

Posamezni modul praviloma sestavljajo študijski predmeti in praktično izobraževanje. V nekaterih programih je praktično izobraževanje v predmetniku navedeno kot samostojna sestavina. Prav tako je mogoče najti programe brez

izbirnega dela, programe brez prostoizbirnega predmeta, programe, kjer je praktični del ločen od vsebinsko zasnovanih modulov in se izvaja kot praksa posameznega letnika, prav tako starejši programi nimajo uvedenega odprtega kurikula (razpredelnica 4).

Razpredelnica 4: Analiza sestavin programov

Značilnost	Podatki programov
Izbirni del	Vsi programi imajo izbirne module ali predmete, le en program je brez prostoizbirnega predmeta.
Število poklicnih standardov in obseg obveznih modulov	Programi z 1 PS imajo 83–98 KT, programi z 2–3 PS imajo večinoma 72–92 KT, programi s 4–6 PS imajo 65–79 KT, program z 10 PS ima 52 KT (program Ekonomist).
Število poklicnih standardov in obseg izbirnih modulov	1 PS ima 11 programov, 2 PS imajo 4 programi, 3 programi, pri katerih je del izbirnosti vezan na doseganje kompetenc na podlagi posameznih poklicnih standardov, ponujajo pa še dodatne izbirne predmete.
Programi z odprtim kurikulumom	Bionika, Elektrotehnika, Gostinstvo in turizem, Komerciala, Kozmetika, Logistično inženirstvo, Računalništvo, Živilstvo in prehrana
Programi brez izbirnih modulov	Ustni higienik in Policist
Programi s praktičnim izobraževanjem kot samostojnim modulom	Hortikultura, Upravljanje podeželja in krajine ter Živilstvo in prehrana
Obseg obveznega dela	49–110 KT
Obseg izbirnega dela	12–61 KT
Obseg praktičnega izobraževanja	5–26 KT
Izbirni predmeti za doseganje poklicnih standardov	Pri 7 programih je izbirnost vezana na doseganje posameznih poklicnih standardov, 15 programov pa v izbirnem delu ponuja dodatne vsebine.

Vsi višješolski študijski programi so pripravljani v skladu z izhodišči za pripravo višješolskih študijskih programov, ki so veljala v času njihovega nastanka. Zasnovani so različno široko in temeljijo na različnem številu poklicnih standardov. Znotraj tistih z veliko poklicnih standardov, kot je program Ekonomija, so oblikovane izrazite »smeri«, ki vodijo do usposobljenosti za specifične poklice, česar pa iz enotnega naziva

pridobljene izobrazbe ni mogoče razbrati (MIZŠ: Analiza stanja, 2019). Večina programov ima poleg obveznega tudi izbirni del, ki je namenjen doseganju posameznih poklicnih standardov, dodatnim vsebinam ali obojemu. Način izbire in s tem pogoji za dokončanje študija pa v vseh programih niso enako opredeljeni.

Vsi programi imajo praktično izobraževanje v predvidenem obsegu 26 KT, ki je vključeno v module, razen treh, v katerih je praktično izobraževanje samostojna programska enota. Odprti kurikulum, ki se je bolj jasno opredelil v novih izhodiščih, ima z letošnjim letom sedem višješolskih študijskih programov. Pričakovati je, da se bo odprti kurikulum uveljavljal pri prenovah posameznih programov. Podatki analize, ki so jo pripravili na MIZŠ, kažejo tudi, da je obseg obveznega dela v programih zelo različen, in sicer od 49 do 110 KT, obseg pa se s povečevanjem števila poklicnih standardov praviloma zmanjšuje. Obseg izbirnega dela je med 12 in 61 KT.

Moduli omogočajo smiselno povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja. Pri tem se upošteva, da niso specializirani ne po vrsti znanja in kompetenc (modul za skupno znanje, modul za specializirano znanje) ne po obliki študijskega dela (modul predavanj, samostojni modul za praktično izobraževanje) (Izhodišča, 2016). S povezovanjem predmetov in praktičnega izobraževanja modul združuje vsebinsko povezane zahteve poklicnih standardov, kar spodbuja interdisciplinarno zasnovano študija, večjo povezanost znanja in kompetenc oziroma teorije in prakse ter doseganje celovite strokovne usposobljenosti. Vsebine pa lahko šola dopolni oziroma razširi še z odprtim kurikulumom (prav tam).

Modul je torej programska enota višješolskega študijskega programa, ki ga sestavljajo študijski predmeti in praktično izobraževanje pri delodajalcih. Zakonsko so opredeljeni in definirani v *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (ZPSI-1), ki v 12. členu določa, da je modul programska enota ciljev in vsebin, ki se določi v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov. Določa še, da modul, oblikovan na podlagi poklicnih standardov, omogoča pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije.

Obvezni moduli razširjajo strokovni del izobrazbe. Študentom naj bi omogočili pridobivanje znanja za opravljanje zahtevnejših in kompleksnejših delovnih nalog, za usmerjanje v specifično programsko smer in pa sploh pridobivanje generičnih kompetenc za opravljanje poklica. Oblikovani so specifično za področje strokovnega in poslovnega sporazumevanja v spretnosti vodenja, tudi v ekonomiko in menedžment poslovanja, dodani pa so še predmeti za sporazumevanje v tujem jeziku in

informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki je namenjena razvoju specifičnih digitalnih kompetenc. Generične kompetence s področij varstva pri delu, varstva okolja, sodelovalnega dela, dela v mednarodnem okolju, gospodarskega prava, marketinga, načrtovanja in vodenja projektov, predstavljanja in popularizacije znanja, poklicnega usmerjanja, zmožnosti učenja idr. so umeščene v obvezne in izbirne module (Izhodišča, 2016).

Tudi izbirni moduli so utemeljeni na zahtevah poklicnega standarda, vendar so ožji in z vidika doseganja strokovne izobrazbe zamenljivi. Dopolnjujejo strokovno usposobljenost na konkretnih področjih dela v poklicu in omogočajo izpolnjevanje zahtev poklicnih standardov (prav tam).

3.2 Povezovanje teoretičnega, strokovnega in praktičnega znanja

Višješolski študijski program je strukturiran tako, da se študij v šolskem okolju povezuje z opravljanjem dela, ki je neposredno povezano s cilji študijskega programa ali specifičnimi cilji modulov, ki ga sestavljajo. Praktično izobraževanje se izvaja v neposrednem delovnem procesu kot opravljanje storitev, izdelava izdelkov, izvedba projektov ter drugih oblik izvajanja delovnih nalog in reševanja konkretnih delovnih problemov (Izhodišča, 2016). Praktično izobraževanje poteka v podjetjih (tudi pri samostojnih podjetnikih, na kmetijah), zavodih, na šolskih posestvih ali v delavnicah oziroma v medpodjetniških izobraževalnih centrih. Povsod, kjer je zagotovljeno realno delovno okolje.

Stalno sodelovanje višje strokovne šole in podjetja ter njihovih predstavnikov (predavateljev in mentorjev) se uresničuje s skupnim usklajenim načrtom praktičnega izobraževanja v podjetju. V partnerskem odnosu šola in podjetje pripravita delovni načrt, ki bo vodilo pri vključevanju študenta v delo, in evalvacijski načrt za spremljanje napredka. Ob delu v podjetju je študentu na tak način omogočeno tudi učenje na delu (Makovec Radovan, 2021). To se od delovnega procesa razlikuje v tem, da namen ni zgolj opravljanje dela, ampak tudi konkretno učenje skozi proces opravljanja dela. Pedagoški pristop ima izhodišče v izkustvenem učenju, kjer se učenje začne s konkretno izkušnjo, tej sledi zbiranje podatkov in opazovanje, analiziranje podatkov, povezovanje pojmov. Značilen je za vajeniške oblike dela. S tega stališča je delo v podjetju enako pomembno kot študij v šolskem okolju. S povezovanjem učnih okolij se

pri opravljanju delovnih nalog oblikujejo učne izkušnje. Prav učinkovito iskanje možnosti koordinacije in integracije študija in dela je pogoj za uspešnost študenta pri študiju.

Povezovanje praktičnih in strokovnih vsebin v študijskih programih se običajno uveljavi tako, da je sestavni del vsakega modula tudi praktično izobraževanje študenta v podjetju, ki je načrtovano za optimalno razvijanje generičnih strokovnih kompetenc, mentorjem in študentu pa je na voljo enoten katalog, v katerem so opredeljeni cilji praktičnega izobraževanja, področja kompetenc in pričakovani učni izidi, ovrednoteni s kreditnimi točkami. Opravljanje dela in doseganje ciljev praktičnega izobraževanja se tudi spremlja in po zaključku sistematično ovrednoti (Izhodišča, 2016).

3.3 Povečevanje prožnosti in prilagodljivosti z odprtim kurikulumom

Koncept odprtega kurikula vključuje izobraževalni pristop, ki je zasnovan za doseganje učnih ciljev z zagotavljanjem prožnosti izvedbe izobraževalnega programa, pri čemer sta temeljni podlagi predhodno znanje in izkušnje študentov (Kelly, 1974). Odprti kurikulum je v zasnovi dokument, ki ga na podlagi ustreznih poklicnih standardov in skladno z metodologijo načrtovanja programa samostojno ob podpori svetovalcev CPI pripravi šola in ga nato predloži v potrditev svetu šole (Izhodišča, 2016). Oblikuje se za vsak izobraževalni program posebej, po postopku, ki je sicer značilen za načrtovanje kurikula. Pri tem so posamezni moduli odprtega kurikula lahko skupni več programom. Šola module odprtega kurikula integrira v izvedbeni kurikulum tako, da skladno s splošnim delom izobraževalnega programa vsebinsko oblikuje celoto programa. V študijskem programu se oblikuje prostor za odprti kurikulum v obsegu od 10 do 15 KT, ki ga šola zapolni po dogovoru s podjetji. Nabor modulov je lahko sestavljen iz:

- modulov, ki so že del drugega izobraževalnega programa; prevzeti jih je mogoče v celoti, mogoče pa je tudi spremeniti cilje, vsebine in obseg ter jih temu ustrezno na novo poimenujemo;
- modulov, ki jih šola pripravi in opredeli v celoti (v poklicnih kompetencah, ciljeh, vsebinah, obsegu ...), ali
- modulov, ki so sicer izbirni v istem izobraževalnem programu, kar omogoča pridobivanje dodatnih specializacij.

V Izhodiščih (2016) je podana opomba, da odprti kurikulum v višješolskih programih ni dovolj izkoriščen. Pomembne razlike z načrtovanjem odprtega kurikula za srednješolsko raven se kažejo predvsem v načinu potrjevanja modulov odprtega kurikula in v zahtevah za izvajanje. Na višješolski ravni je pomembna razlika v imenovanju predavateljev, ki morajo imeti ustrezna znanja ter tudi sicer ustrezati zahtevam in določilom za izvajalce, po drugi strani pa tudi načrtovanje vsebin spremlja CPI. Predavatelji so ključni nosilci študijskega procesa, pri katerih so pomembni izobrazba, strokovnost in dosežki v praksi, in lahko sodelujejo v postopku, niso pa strokovnjaki na področju izobraževanja, zato je sodelovanje z izobraževalno ustanovo predpogoj uspešnega uvajanja odprtega kurikula.

Čeprav obstajajo razlike glede na zasnovo odprtega kurikula na srednješolski ravni, je načrtovanje do zdaj potekalo prav na tej podlagi. Oblikovanje odprtega kurikula zahteva: (1) usklajenost s potrebami lokalnih partnerjev (podjetij), (2) metodološko ustreznost standardov znanja in preglednost ciljev posameznih modulov, (3) javnost odprtega kurikula, (4) zagotovljeno presojo ustreznosti, prav tako samoevalvacijo izvedbe, ter (5) stalno izboljševanje odprtega kurikula (Oblikovanje odprtega kurikula CPI, 2010). Odprti kurikulum tako opredeljuje izobraževalni program z navedenim namenom in zastavljenimi cilji odprtega kurikula, nabor modulov odprtega kurikula in posebej za vsebine odprtega kurikula pripravljene kataloge znanja (Priprava izvedbenega kurikula ..., str. 72–73).

Odprti del izobraževalnih programov šolam omogoča sooblikovanje dela izobraževalnega programa ter predvsem prilagajanje potrebam okolja in socialnih partnerjev, kar bistveno prispeva h krepitvi njihove avtonomije. Hkrati pa jim nalaga veliko odgovornost za poklicno oziroma strokovno usposobljenost študentov, ko ti zaključijo izobraževanje. Pri uvajanju novih in prenovljenih izobraževalnih programov se pojavi mnogo vprašanj o oblikovanju in izvedbi odprtega kurikula. Odgovori na te bodo v prihodnjem obdobju, ko je pričakovati posodobitev starih programov, izjemnega pomena (Odprti kurikulum, 2010).

Pred določevanjem vsebine in strukture odprtega kurikula je priporočeno opraviti sistematično analizo potreb delodajalcev, regionalnega okolja, lokalne skupnosti, zanimanj in potreb dijakov ter analizo zmožnosti, prednosti, pomanjkljivosti, razvojnih priložnosti šole. Na podlagi ugotovitev analize potreb različnih interesnih skupin in zmožnosti, ki jih višja šola izvedbeno ima, se oblikuje namen odprtega kurikula;

pomembno je tudi pripraviti predmetnik, vsebino pa javno objaviti. Celostna utemeljitev pomeni podlago za module, ki vsebinsko odgovarjajo na potrebe in želje v lokalnem in regionalnem okolju. Na tem mestu se pojavijo številne možnosti oblikovanja različnih priporočil za načrtovanje na višješolski ravni. Sistematična analiza potreb delodajalcev napeljuje na možnost, da bi se oblikovanja odprtega kurikula lahko lotili izjemno široko, predvsem glede na trenutne zahteve gospodarstva, kar pomeni izjemno fleksibilnost postopka, ki pa mora biti usklajen s celotnim programom. Prav tako je pomembna razlika v starosti udeležencev izobraževanja, v vsebinah in na splošno možnostih, ki jih praktično usposobljen kader prispeva podjetju.

Izbirnost je del odprtega kurikul, saj je z vključevanjem tudi študentov v sooblikovanje kurikula, večje prilagajanje željam in pričakovanjem pravzaprav vseh deležnikov (Oblikovanje ..., 2010). Šola v sodelovanju s podjetji in drugimi uporabniki oziroma njihovimi združenji za odprti kurikul pripravi ustrezen modul ali več (izbirnih) modulov, ki jih oblikuje skladno s poklicnimi standardi, ki so podlaga študijskega programa. Pripravi jih predavateljski zbor in jih vključi v izvedbeni študijski program. Priporoča se, da šola pripravi več modulov odprtega kurikula in tako študentom ponudi dodatno izbirnost. Del obsega odprtega kurikula (2–4 KT) nameni praktičnemu izobraževanju.

Pri oblikovanju predmetov za odprti kurikul šola upošteva priporočila za pripravo katalogov znanja za študijske predmete in za praktično izobraževanje. V katalogih znanja določi naziv predmeta, cilje, področja kompetenc, operative cilje, predstavljene v tabeli, in pogoje za izvedbo (Poročilo OK ..., 2009, Priporočila za načrtovanje in izvedbo OK ..., 2010).

Z letom 2023 je med višješolskimi programi odprti kurikul opredeljen pri sedmih različnih programih (razpredelnica 5).

Razpredelnica 5: Programi z uvedenim odprtim kurikulom

Program	Kratka opredelitev
Uvedeni z letom 2016	Bionika in Kozmetika
Uvedeni z letom 2023	Elektrotehnika, Gostinstvo in turizem, Komerciala, Kozmetika, Logistično inženirstvo, Računalništvo, Živilstvo in prehrana

Do zdaj zbrani podatki kažejo, da je uvajanje odprtega kurikula v višješolske programe ustrezno načrtovano in izvedbeno neproblematično, vendar pa ustreznosti postopka uvajanja odprtega kurikula na to raven še ni mogoče podrobneje ovrednotiti,

hkrati se v okviru projekta Modernizacije PSI načrtujejo tudi posodobitve Izhodišč, pri katerem je načrtovana tudi nadgradnja koncepta odprtega kurikula in prilagoditev na višješolsko raven. Vsekakor pa kaže, da bo ključna analiza mogoča po prvem letu od uvedbe, ko bodo na voljo tudi podatki šol, ki ga bodo v letošnjem študijskem letu izvajale. Na podlagi teh izsledkov bo mogoče nadgraditi tudi smernice za načrtovanje in uvajanje odprtega kurikula, ki bo pripravljen za višje šole, in bo mogoče upoštevati posebnosti, ki so jih zaznali svetovalci CPI med pripravo in ki jih bodo zaznale šole po koncu izvedbe.

3.4 Značilnosti vrednotenja znanja na višješolski ravni

Obvezni načini ocenjevanja znanja so opredeljeni tako, da omogočajo ustrezno preverjanje doseženih učnih izidov (znanja, spretnosti in kompetenc), študentu pa sprotni študij in učinkovito spremljanje lastnega napredka. Načini ocenjevanja se opredelijo po posameznih predmetih na način, ki je značilen za visoko šolstvo (npr. ustni izpit, pisni izpit, kolokvij, esej, seminarska naloga, dnevnik, praktične naloge oziroma izdelki, projektna naloga, reševanje realnih problemov, portfolio ...). Tako se opredelijo obveznosti, ki jih morajo izpolniti študenti pri posameznem predmetu in praktičnem izobraževanju (Izhodišča, 2016).

Vrednotenje uspešnosti študija v poklicnem in strokovnem izobraževanju, tudi na višješolski ravni, lahko opredelimo na treh ravneh: na ravni (1) vsebinskega znanja, na ravni (2) praktične usposobljenosti za opravljanje dela oziroma delovnih nalog in na ravni (3) opravljanja dela na dodeljenem delovnem mestu v podjetju. Ta trojnost pomeni sinergijo treh dimenzij kompetence, in sicer informativne, formativne in poklicnosocializacijske (Ermenc idr., 2012). Pri kompetenčnem pristopu, kot so sicer zasnovani tudi višješolski programi, je informativna dimenzija podrejena funkcionalni.

Prva raven, vsebinsko znanje, je značilnost celotne vertikale izobraževanja, v poklicnem izobraževanju pa ima pomembno mesto vrednotenje praktičnega znanja, pri katerem je značilno, da študenti izdelujejo in izdelajo *izdelek*. S tem omogočijo spremljanje spretnosti in zmožnosti uporabe znanja v praksi (Strmčnik, 2001), ki se lahko zaključi tudi z ocenjevanjem. Čeprav je pri tem v ospredju predvsem vrednotenje standardov znanja, ki se nanašajo na *uporabo* pridobljenega znanja, daje tretja raven, torej delo v podjetju, ključno ciljnost. Ta sooblikuje odnos do dela in na višješolski ravni

hkrati pomembno razvija poklicno identiteto. Kot navajajo Ermenc idr. (2012), je poklicna socializacija eden temeljnih ciljev poklicnih in strokovnih izobraževalnih programov ter vključuje splošni razvoj osebnosti in razvoj osebnostnih lastnosti, pomembnih za uspešno opravljanje poklicnega dela, torej je to osnovna značilnost tudi na višješolski ravni. Vrednotenje praktičnega znanja je v kakovostni vsebinski veljavnosti znanja, omogoča pa tudi večdimenzionalne podrobnosti o celostnem znanju in usposobljenosti študenta, ki je pri pisnem in ustnem vrednotenju skrito, prav tako je to znanje bližje stvarnim poklicnim situacijam. Seveda se pri tem lahko pojavi pomanjkljivo zagotavljanje objektivnosti in zanesljivosti ocenjevanja, sam postopek pa je pogosto tudi časovno zahteven.

Analiza načinov ocenjevanja znanja na višješolskih programih kaže, da je zaključek opravljanja nekega predmeta ali modula pogosto pisno ali ustno preverjanje in ocenjevanje znanja (analiza), čeprav so na voljo številni alternativni načini (avtentično, pristno). Opredelitev teh alternativnih načinov (Sentočnik 2004, str. 73) kaže alternativno ocenjevanje znanja kot ocenjevanje, ki je diametralno nasprotje t. i. klasičnih, tradicionalnih načinov ocenjevanja znanja, med katere spadata ustno in pisno ocenjevanje znanja (Miller idr., 2009). Gre za izvedbene načine ocenjevanja znanja, ki v ospredje postavlja dejavno vlogo študenta. Pri alternativnem ocenjevanju znanja je poudarek na ugotavljanju predhodno usvojenega znanja v novih situacijah oziroma pri opravljanju neke nove naloge (Rutar Ilc idr., 2002, Ermenc idr., 2012), pri kateri je v žarišču proces, manj pa rezultat učenja (Razdevšek Pučko, 1996; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004). Ocenjevanje tako poteka kontinuirano, kot del vsakodnevnega učnega procesa. Ob tem učitelj spremlja napredek v določenem obdobju ter razvoj različnih vidikov znanja in spretnosti, tudi tistih (procesnih), ki jih s tradicionalnimi načini ocenjevanja znanja težje vrednotimo (Rutar Ilc idr., 2003). K alternativnemu ocenjevanju prištevamo na primer samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, ocenjevanje z uporabo avtentičnih nalog, z listovniki in druge podobne načine.

Znanje študentov se ocenjuje pri posameznih predmetih in drugih sestavinah študijskega programa z vajami, seminarskimi nalogami, lahko tudi z izdelki, projektnimi deli, nastopi, storitvami in drugače, če je tako določeno s študijskim programom, ter z izpiti, ocenjevanje znanja pa se ovrednoti s kreditnimi točkami (ZVSI, 51 člen).

Pomemben del vrednotenja znanja pomeni zaključno, torej diplomsko delo. To je v višješolskih študijskih programih ovrednoteno s 5 KT. Priprava diplomske naloge je

pogosto zasnovana somentorsko med šolskim mentorjem in mentorjem v podjetju, vsebine nalog pa so aplikativne za podjetje. S tega vidika je pomembno, da so v izvajanje izobraževalnega procesa vključeni tudi zunanji mentorji, ki imajo pomembne strokovne reference in delujejo na gospodarsko pomembnem področju, in ne le delodajalci, pri katerih študenti opravljajo praktično izobraževanje.

3.5 Smernice razvoja višjega strokovnega izobraževanja

Podatki OECD (2022) kažejo, da se je v zadnjih dvajsetih letih delež oseb s terciarno izobrazbo v Sloveniji v starostni skupini do 34 let povečeval hitreje od povprečja držav članic skupine. Pri članicah se je povečal za 21 %T, medtem, ko se je v Sloveniji delež povečeval za 29 %T (z 19 % leta 2000 na 48 % leta 2021). Med državami so največje razlike prav pri stopnjah vpisa v kratkoročne terciarne programe. Podatki na primer kažejo, da je na tej ravni lahko tudi več kot 30 % študentov; Slovenija je s slabimi 13 % nekje na sredini lestvice.

V študijskem letu 2021/22 je bilo v višješolsko in visokošolsko izobraževanje vključenih skoraj polovica (49,1 %) vseh mladih, starih 19–24 let, od tega jih je bila dobra desetina (12,9 %) vključenih v višješolske programe. To pomeni 10.621 študentov, ki so se v tem letu na višjih šolah izobraževali redno (51,7 %) ali izredno (preostali) (SURS, 2023). Aktualni podatki (Podatki SVSŠ, 2023) kažejo, da je v študijskem letu 2022/23 delež rednih študentov še malce večji, in sicer 52,2 %. V študijskem letu 2020/21 je bilo sicer vpisanih 8 % več študentov kot v letu prej (SURS, 2020).

Na višješolski ravni se v študijskem letu 2022/2023 izvaja 38 študijskih programov, od teh so štirje zasebni. Skupno se v študijskem letu 2022/23 višješolski študij izvaja na 47 ustanovah; javnih višjih šol je slabi dve tretjini (29 ustanov ali 61 %), zasebnih 18 (Podatki CPI, 2023, MVI, 2023).

Višješolski študijski programi (razpredelnica 6) so zasnovani izrazito praktično, saj vsaj 40 % izobraževanja (400 ur v prvem in 400 ur v drugem letniku) poteka pri delodajalcih kot usposabljanje z delom. Študenti opravljajo projektne naloge v sodelovanju z mentorji v podjetjih, v drugem letniku pripravljajo diplomske naloge kot izrazito uporabne projektne naloge (MVI, 2023).

Razpredelnica 6: Podatki o programih na višješolskih zavodih za študijsko leto 2021/22 (MVI 2023)

Kategorija programa	Programi
Tehniški programi	Avtoservisni menedžment, Bionika, Elektroenergetika, Elektronika, Elektrotehnika, Gradbeništvo, Lesarstvo, Logistično inženirstvo, Medijska produkcija, Mehatronika, Naravovarstvo, Oblikovanje materialov, Poslovni sekretar, Snovanje vizualnih komunikacij in trženja
Poslovni programi	Računovodstvo, Komerciala, Ekonomist
Programi za življenjski slog	Balet, Kozmetika, Velnes, Velnes (zasebni program)
Storitve	Varovanje, Ustni higienik, Gostinstvo in turizem, Organizator socialne mreže, Fotografija
Informacijsko-komunikacijska tehnologija	Računalništvo, Strojništvo, Telekomunikacije, Informatika
Okoljske dejavnosti	Živilstvo in prehrana, Upravljanje podeželja in krajine, Varstvo okolja in komunala, Gozdarstvo in lovstvo, Geotehnologija in rudarstvo, Hortikultura
Posebni programi	Vojaški menedžment, Policist

Zanimivi so tudi podatki vpisa po načinu zaključevanja (srednje)šolske ravni (razpredelnica 7). Podatki kažejo, da je v študijskih letih od leta 2016 do zadnjega vpisa v letu 2022 največ vpisanih študentov opravljalo poklicno maturo, in sicer kar 71,4 % v letu 2022/23, sledila pa sta matura (podatek zajema tudi odrasle) z 20,6 % in zaključni izpit s 6,7 %. Preostale kategorije imajo manjše deleže (Podatki SVSŠ, 2023).

Razpredelnica 7: Razdelitev vpisanih po načinu izobrazbe (Podatki SVSŠ, 2023)

Študijsko leto	MAT	PMAT	MMAT	ZI	SD	MT	D	Skupaj
2022/23	930	3226	2	304	44	8	7	4521
2021/22	810	3362	1	252	83	13	12	4533
2020/21	865	3241	5	255	66	12	17	4461
2019/20	984	3400	3	253	143	11	6	4800
2018/19	1116	3457	10	294	70	3	5	4955
2017/18	1058	3358	0	235	85	2	6	4744
2016/17	1197	3588	2	300	85	8	16	5196
SKUPAJ	6960	23632	23	1893	576	57	69	33210

Opomba: Število vpisanih je večje, ker imajo nekateri kandidati dvojno izobrazbo. Legenda: MAT – matura, PMAT – poklicna matura, MMAT – mednarodna matura, ZI – zaključni izpit, SD – srednješolska

diploma, MT – maturitetni tečaj, D – drugo.

Podatki za redni ali izredni študij kažejo, da je to razmerje od leta 2016 relativno stabilno in se giblje okoli polovice, vendar je bilo vedno, razen v letih 2018/19 in 2022/23, v prid izredni obliki. Podobno kažejo primerjalni podatki po spolu, kjer se razmerje giblje okoli 1 : 1,5 (delež žensk med 62,2 % in 66,2 %) (razpredelnica 8).

Razpredelnica 8: Razdelitev vpisanih po študijski obliki in po spolu (Podatki SVSS, 2023)

Študijsko leto	Redni	Izredni	Moški	Ženske	Neop.	Skupaj
2022/23	2120	2319	2682	1753	4	4439
2021/22	2265	2193	2735	1719	4	4458
2020/21	2262	2069	2667	1658	6	4331
2019/20	2410	2349	2866	1893	---	4759
2018/19	2411	2523	3001	1931	2	4934
2017/18	2658	2062	2842	1878	---	4720
2016/17	2788	2409	3127	2069	1	5197
SKUPAJ	16914	15924	19920	12901	17	32838

Višje strokovno izobraževanje je v študijskem letu 2021/2022 uspelo dokončati manj kot tretjini vpisanih študentov (31,3 %) (SURS, 2022), kar je najmanjši delež med dodiplomskimi študenti različnih ravni terciarnega izobraževanja. Med razlogi za nedokončanje je za te študente na prvem mestu zaposlitev, saj se jih v obdobju, predvidenem za študij, zaposli znaten delež. V študijskem letu 2021/22 se je v času študija zaposlila približno tretjina študentov višjega strokovnega, podoben je delež med študenti visokošolskega strokovnega izobraževanja. Le manjši del osipnikov je študij pozneje nadaljeval, večina ga je opustila. To je v primerjavi s študenti visokošolskega univerzitetnega neprimerno večji delež, saj se jih je na tej ravni zaposlila »le« desetina (prav tam). Večina študentov, ki je prekinila ali opustila študij, je to storila že po prvem letu študija. Ta delež je bil prav tako največji v višješolskem in visokošolskem strokovnem izobraževanju (približno 28 %).

3.6 Predstavitev podatkov o višješolskih študijskih programih

Trenutno je v naboru programov višješolskega strokovnega in nadaljnega izobraževanja skupaj 50 programov, od katerih je 34 javnih, 4 so zasebni, 12 pa je programov nadaljnega izobraževanja. Največ programov je bilo pripravljenih pred objavo Izhodišč 2016. Takih programov je 27, kar 14 jih je bilo pripravljenih pred letom 2008 (razpredelnica 9).

Razpredelnica 9: Javnoveljavni in zasebni programi ter programi nadaljnega izobraževanja

Javnoveljavni višješolski programi	
Avtoservisni menedžment	Snovanje vizualnih komunikacij in trženja
Balet	Ustni higienik
Bionika	Varovanje
Ekonomist	Varstvo okolja in komunala
Elektroenergetika	Velnes
Elektronika	Vojaški menedžment
Elektrotehnika	Živilstvo in prehrana
Fotografija	
Geotehnologija in rudarstvo	Zasebni programi
Gostinstvo in turizem	Komerciala
Gozdarstvo in lovstvo	Računalništvo
Gradbeništvo	Računovodstvo
Hortikultura	Velnes
Informatika	
Kozmetika	Programi nadaljnega izobraževanja
Lesarstvo	Aromaterapevt v velneški dejavnosti
Logistično inženirstvo	Disponent prevoza blaga v cestnem prometu
Medijska produkcija	Izvajalec ročne limfne drenaže v kozmetiki in velnesu
Mehatronika	Izvajalec velnes kovčinga
Naravovarstvo	Projektant spravila lesa z gozdarsko žičnico
Oblikovanje materialov	Strokovni sodelavec za digitalni marketing
Organizator socialne mreže	Strokovni sodelavec za socialno ekonomijo
Policist	Strokovnjak za električne in elektronske sisteme v avtomobilih
Poslovni sekretar	Strokovnjak za inštalacije v pametnih stavbah
Strojništvo	Strokovnjak za izvajanje medicinsko predpisanih diet
Upravljanje podeželja in krajine	Umetnik ličenja
Telekomunikacije	Velnes maser

V vseh programih, posodobljenih po pripravi Izhodišč (2016), je pripravljen in vključen tudi odprti kurikulum.

Razpredelnica 10: Vrste in starost programov

Vrste programov	Starost programov
50 programov VŠI in PNI	5 let – 7 programov
34 javnih programov	10 let – 6 programov
4 zasebni programi	15 let – 22 programov
12 programov nadaljnjega izobraževanja	20 let – 2 programa

Pregled zbranih podatkov o modularni sestavi in o predmetih, ki so vključeni v program, kaže, da so razlike med programi precejšnje. Programa z najmanj različnimi moduli sta zasebna programa Ustni higienik in Velnes (6 modulov), največ pa jih ima program Ekonomist (35 modulov), sicer pa ima večina programov med 9 in 11 različnih modulov. Razporeditev modulov med letnikoma je očitno različna. V prvem letniku je modulov med 2 in 7, v drugem pa to število prav zaradi programa Ekonomist poskoči z 2 na 27. Le dva programa imata v prvem letniku več kot polovico vseh predmetov, ki se izvajajo v programu (Ustni higienik in Policist).

Posebnost so trije programi, ki ponujajo možnost izbire predmeta v prvem ali drugem letniku (Gozdarstvo in lovstvo, Upravljanje podeželja in krajine ter Računovodstvo). Izbirnost je torej pričakovano udeležena predvsem v drugem letniku, kjer je delež izbirnih modulov večji (Razpredelnica 11). To je način usmerjanja študentov v študijske poklicne smeri. Izbirnost dodatno širi možnost prostoizbirnega predmeta, ki ni vključen le v enem programu (Bionika). Nasploh najmanj predmetov ima program Hortikultura (21 predmetov), največ pa program Ekonomist zaradi pestrega nabora izbirnih modulov, s skupaj stopet (105) predmetov.

Razpredelnica 11: Število modulov in predmetov ter število obveznih in izbirnih predmetov v VŠP

	Število modulov v VŠP			Število predmetov v VŠP			Obvezni predmeti	Izbirni predmeti
	število	1. letnik	2. letnik	število	1. letnik	2. letnik		
Najmanj	6	2	2	21	7	5	3	1
Največ	35	7	27	105	22	86	10	14
Modus	12	4	6	28	12	16	5	3
Povprečje	9,24	3,92	7,08	33,0	12,4	20,0	4,8	3,7

Opomba: Najmanj pomeni, najmanjše število modulov ali predmetov (posebej še obveznih in izbirnih) v programu in v posameznem letniku, največ ravno obratno.

Nekateri programi (Elektroenergetika, Elektronika, Fotografija, Geotehnologija in rudarstvo, Gozdarstvo in lovstvo, Gradbeništvo, Naravovarstvo, Strojništvo, Upravljanje podeželja in krajine) imajo določene tudi obvezne predmete, ki niso del modula in nimajo določenega praktičnega izobraževanja. Podobno imajo nekateri programi (Avtoservisni menedžment, Elektronika, Fotografija, Geotehnologija in rudarstvo, Gozdarstvo in lovstvo, Mehatronika, Snovanje vizualnih komunikacij in trženja, Strojništvo, Upravljanje podeželja in krajine) določene tudi samostojne izbirne predmete, ki prav tako nimajo pripadajočega deleža praktičnega izobraževanja.

Med programi se kaže zanimiva razlika med povprečnim številom ur praktičnega izobraževanja in urami strokovnih vsebin, ki jih obravnavajo pri posameznih predmetih programa (razpredelnica 12). Pri večini programov je razlika v prid strokovnim vsebinam, ki jih študenti izvajajo pri pouku, pri treh programih (Hortikultura, Medijska produkcija in Upravljanje podeželja in krajine) pa je ta razlika močno v prid praktičnemu izobraževanju. Razlike kažejo predvsem na pestrost predmetov in različno zasnovano programov, kar je ena pomembnih prednosti višjega strokovnega izobraževanja, je pa seveda vprašanje, ali bi morala biti struktura programov morda bolj poenotena, zlasti s stališča horizontalne prehodnosti. Primerjava skrajnosti (Logistično inženirstvo ter Upravljanje podeželja in krajine) zahteva podrobnejšo vsebinsko analizo, zlasti z vidika, ali predvsem *študijsko*, torej *ne-praktično* zasnovan program ustreza potrebam praktične usposobljenosti študentov, in seveda tega, ali študenti pridobijo vse zahtevane spretnosti in veščine, ki jih na posameznem področju potrebujejo.

Izstopata predmeta Robotika in Vojaški poklic I, ta sta edina, ki imata v okviru praktičnega izobraževanja določene tudi ure predavanj in laboratorijskih vaj.

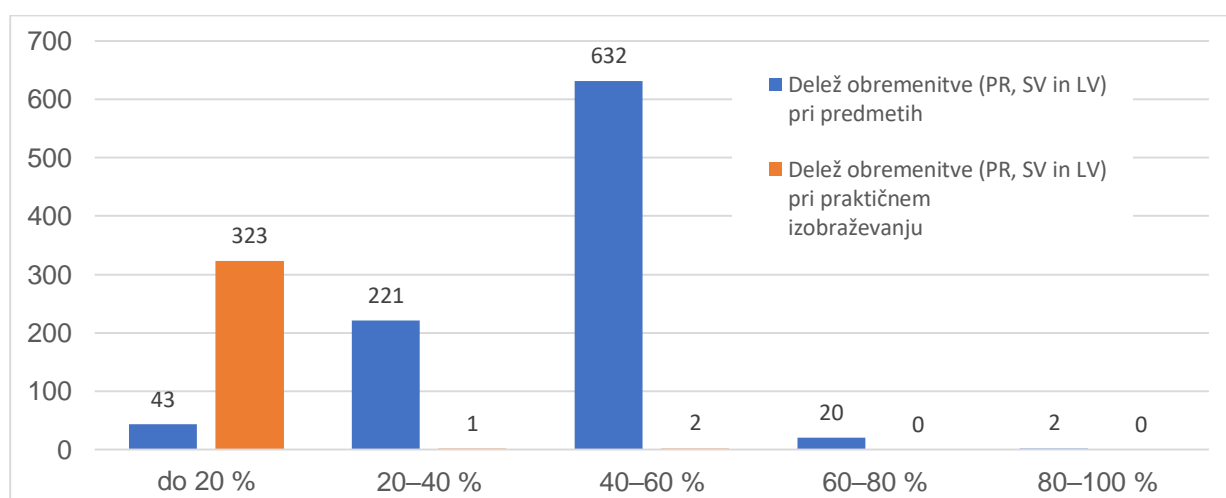
Razpredelnica 12: Razlika med povprečnim številom ur praktičnega izobraževanja in drugih predmetov

Program	Razlika	Program	Razlika
Logistično inženirstvo	-57,8	Vojaški menedžment	-21,4
Elektroenergetika	-55,4	Lesarstvo	-18,7
Poslovni sekretar	-51,7	Mehatronika	-10,4
Bionika	-50,6	Geotehnologija in rudarstvo	-9,7
Elektrotehnika	-50,6	Policist	-5,3
Balet	-48,5	Računalništvo	-3,0
Informatika	-46,8	Živilstvo in prehrana	-2,7
Velnes	-44,8	Naravovarstvo	1,9
Kozmetika	-42,7	Avtoservisni management	3,9

Strojništvo	-40,7	Snovanje vizualnih komunikacij in trženja	9,5
Ekonomist	-39,2	Ustni higienik	13,3
Organizator socialne mreže	-37,9	Varovanje	16,6
Oblikovanje materialov	-33,8	Varstvo okolja in komunala	16,8
Fotografija	-28,7	Gradbeništvo	2,2
Telekomunikacije	-28,0	Velnes (zasebni program)	31,4
Računovodstvo	-27,2	Gostinstvo in turizem	38,1
Komerciala	-25,5	Hortikultura	145,3
Gozdarstvo in lovstvo	-23,7	Medijska produkcija	163,2
Elektronika	-23,4	Upravljanje podeželja in krajine	172,5

Izračun razmerja med študijskimi obveznostmi pri predmetih pri vseh programih (seštevek ur predavanj, seminarjev in laboratorijskih vaj pri predmetu – Obremenitev PR, SV in LV) in individualno obremenitvijo študenta (razlika med urno opredeljenimi obveznostmi in s kreditnimi točkami ovrednoteno obremenitvijo), kot je to določeno pri posameznem predmetu, kaže v večini enakomerno (diagram 1) obremenitev.

Diagram 1: Delež obremenitve študenta pri strokovnih predmetih in pri praktičnem izobraževanju



Opomba: PR – predavanja, SV – seminarske vaje in LV – laboratorijske vaje

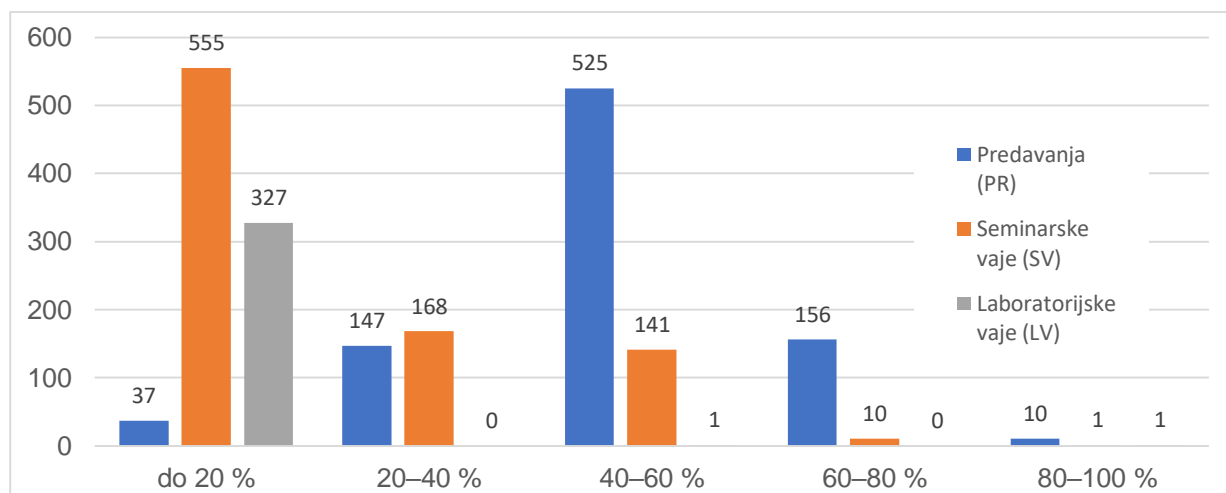
Pri večini predmetov je razmerje okoli polovice (najvišji stolpec), torej je za individualno delo študenta pri predmetu (modri stolpec) namenjen okvirno polovični del kreditne ovrednotenosti (40–60 %), velik delež predstavljajo tudi predmeti, kjer je skupna obremenitev s predavanji in vajami med 20 % in 40 %, se pa po drugi strani pojavljajo tudi predmeti, kjer je ta delež do 80 % in je časa, namenjenega delu študentov manj. Vsota ur predavanj, seminarjev in laboratorijskih vaj čez 80 % skupne

obremenitve je le v programih Policist in Vojaški menedžment, kar je glede na specifikum reguliranih programov razumljivo.

Pri praktičnem izobraževanju je obremenitev večinoma do 20 %, kar pomeni, da je pri tem v ospredju čas, namenjen delu študenta, pojavlja pa se še organizirano delo v obliki laboratorijskih vaj, tudi predavanja.

Podobno primerjava razmerja posamezne vrste obremenitve pri predmetu s skupno obremenitvijo tega predmeta kaže (diagram 2), da so laboratorijske vaje najredkeje uporabljena izvedbena oblika, ki se pojavlja v manjšem deležu (manj kot 20 %). Predavanja so najpogostejša izvedbena oblika (49,6 %), seminarske vaje pomenijo približno tretjino (33,4 %), dobro šestino obremenitve pa so laboratorijske vaje (16,9 %).

Diagram 2: Razmerje med posameznimi urami obveznosti in skupno vrednostjo obremenitve



Opomba: PR – predavanja, SV – seminarske vaje in LV – laboratorijske vaje

Navedeno kaže, da je v zasnovi programov precejšnja pestrost, vendar imajo najpomembnejšo funkcijo predavanja in seminarske vaje, laboratorijske vaje se pojavljajo pretežno pri tehniških programih, kjer je delo v laboratoriju lahko opredeljeno kot praktično usposabljanje. Pri dveh analiziranih programih je laboratorijsko delo vključeno predvsem pri Mehatroniki.

4 Stališča izvajalcev o višješolskih strokovnih programih

V okviru analize je bila načrtovana izvedba intervjujev s ključnimi izvajalci študijskega procesa na višješolskih ustanovah. V nadaljevanju sta opisana namen izvedbe intervjujev in postopek zbiranja podatkov.

4.1 Opis izvedbe raziskave

Intervjuji s ključnimi udeleženci pomenijo kvalitativni del raziskave, s katero smo pridobili stališča in mnenja udeležencev o različnih značilnostih višješolskega izobraževanja.

4.1.1 Namen intervjujev in raziskovalna vprašanja

Da bi pridobili specifična mnenja o izbranih izzivih, tudi predloge in zahteve, ki se porajajo na celotnem širokem področju višješolskega izobraževanja, smo oblikovali vprašalnik za intervju. Kot izhodišče za oblikovanje so bili uporabljeni zapisi pogovorov s ključnimi osebami višješolskega izobraževanja (pogovori s predsednikom SVSŠ, predstavitev projekta odboru SVSŠ, pogovori z izbranimi vodstvenimi delavci, predavatelji in gospodarstveniki, ter zapiski z dveh dogodkov – posveta SVSŠ na Gospodarski zbornici Slovenije in delavnice Cedefop, ki jo je v sodelovanju s tujimi in domačimi strokovnjaki organiziral CPI, prav tako pogovori s svetovalci CPI.

Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni za globlji vpogled v mnenja, stališča in izkušnje, ki jih imajo vodstveni delavci in izvajalci študijskega procesa na izbranih višjih strokovnih šolah. Polstrukturirani intervju je bil sestavljen iz vnaprej pripravljenih vprašanj za oporo med izvedbo (Banjac 2020, str. 76), s čimer je bilo mogoče usmerjati pogovor (Razpredelnica 13).

Razpredelnica 13: Raziskovalna vprašanja za analizo intervjujev

Raziskovalna vprašanja	<ul style="list-style-type: none">• Kako vodstveni delavci in predavatelji opredeljujejo višješolsko raven izobraževanja v relaciji do srednjega poklicnega in strokovnega na eni ter visokošolskega in univerzitetnega na drugi strani?
------------------------	--

- Kako vidijo možnost prehodnosti po vertikali in horizontali izobraževanja ter pomen višješolskega strokovnega izobraževanja?
 - Kakšno mnenje imajo o postopkih načrtovanja, prenove in posodobitve programov ter kako vidijo svojo vlogo v teh postopkih?
 - Kako razumejo modularnost višješolskih študijskih programov?
 - Kakšno mnenje imajo o izbirnosti, prostoizbirnem predmetu, fleksibilnosti programa?
 - Kakšne možnosti vidijo v izvajanju odprtega kurikula?
 - Kako opredeljujejo možnosti izobraževanja in podpore strokovnim delavcem?
 - Kakšno mnenje imajo o imenovanju predavateljev?
 - Ali v višješolskem strokovnem izobraževanju vidijo eno od pomembnih oblik vseživljenjskega izobraževanja?
-

4.1.2 Opis strukture intervjuvancev

Opravljenih je bilo skupaj 24 intervjujev, pri katerih je sodelovalo osem višješolskih vodstvenih delavcev, torej direktorjev, ravnateljev, vodij področij, 16 predavateljev, prav toliko študentov, ki pa v pričujočem delu raziskave niso vključeni v analizo. V intervjuje smo vključili predstavnike javnih in zasebnih ustanov. Izvedeni so bili tudi štiri intervjuji s predstavniki gospodarstva, z dvema s primarnega področja ekonomije in dvema s področja tehničnih strok, pri treh pa je osnovna poslovna dejavnost povezana z omenjenima področjema.

4.1.3 Inštrument

Vprašalnik za vodstvene delavce in predavatelje sestavlja pet sklopov.

Razpredelnica 14: Sklopi vprašanj v vprašalniku za vodstvene delavce in predavatelje

Sklop [A]

Splošna vprašanja

- Vprašanja o funkciji in strokovnem ozadju intervjuvanca
 - Vprašanja o ustanovi in delovanju te ustanove
 - Vprašanja o predavateljih
 - Vprašanja, povezana z vpisom
 - Vprašanja o značilnostih višješolskega programa in sodelovanju z
-

	različnimi deležniki
Sklop [B] Vprašanja o višješolskem izobraževanju	<ul style="list-style-type: none"> • Vprašanja o značilnostih študentov • Vprašanja o vseživljenjskem učenju in izobraževanju • Vprašanja o umeščenosti višjega strokovnega izobraževanja v vertikalo izobraževanja in prehodnosti (relacija do drugih ravni) • Poznavanje postopkov načrtovanja, prenove in posodobitve programov • Vprašanja o mreži šol • Vprašanja o stališčih do javnega in zasebnega višjega šolstva
Sklop [C] Načrtovanje študijskih programov	<ul style="list-style-type: none"> • Vprašanja o poznavanju • Vprašanja o postopkih za pripravo programov • Vprašanja o modularni strukturi programov, o modulih in predmetih • Načrtovanje in izvedba odprtega kurikula
Sklop [D] Izvedba programa	<ul style="list-style-type: none"> • Vprašanja o imenovanju predavateljev • Vprašanja o načrtovanju izvedbe, izvedbenem kurikulu • Možnosti izobraževanja predavateljev in podpora strokovnim delavcem
Sklop [E] Druga vprašanja, pomisleki in mnenja	<ul style="list-style-type: none"> • Predlogi za spremembe načrtovanja in izvedbe višješolskih strokovnih programov

4.1.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Dogovor o izvedbi intervjujev je bil usklajen z vodstvenimi delavci, ki so sodelovali pri organizaciji časovnice izvedbe v živo. Intervjuji so potekali v februarju 2023. Na vsaki obiskani višješolski ustanovi je bil intervju po dogovoru izveden z vodstvenim delavcem in s predavatelji. Intervjuji so bili posneti, nato so bili pripravljene tipkopisi za nadaljnjo kvalitativno obdelavo podatkov. Pridobljeni odgovori so bili združeni in kategorizirani po vsebinah, tem kategorijam pa so bile dodane kode.

Pri kodiranju odgovori niso bili ločeni po vlogi intervjuvanca na šoli (vodstveni delavec ali učitelj).

Intervjuji z vodstvenimi delavci so se izvajali posamično, s predavatelji v dvojicah. Intervjuji z vodstvenimi delavci so trajali okvirno 60 minut in s predavatelji slabih 90 minut.

4.2 Interpretacija rezultatov kvalitativne analize intervjujev

V nadaljevanju so zbrani odzivi intervjuvancev na posamezne sklope vprašanj. Odzivi so združeni v posamezne razdelke.

4.2.1 Opredelitev značilnosti in umeščenost višješolske ravni izobraževanja

- Z vprašanji smo želeli preveriti, kako vodstveni delavci in predavatelji opredeljujejo umeščenost višješolske ravni v vertikalno izobraževanja in katere značilnosti ji pripisujejo.

Kot posebnost višjega šolstva intervjuvanci poudarjajo prednost dvoletnega kratkega cikla, ki je zasnovan tako, da dobijo študenti veliko praktičnih znanj in opravljajo praktično delo v realnem okolju. Dodana vrednost se jim zdi predavatelji, strokovnjaki področja, ki prihajajo iz gospodarstva oziroma stroke in v podjetju delujejo tudi kot vodstveni delavci. Prav ta praktičnost študija študentom omogoča neko drugačno dimenzijo znanj, ki sicer ne nadomesti šolanja, omogoča pa jim, da postanejo zanimivi za delodajalce, saj so zaradi usposobljenosti lahko takoj zaposljivi. Vodstveni delavci povedo, da iz gospodarstva pogosto prejemajo vprašanja po študentih, ki bi jih lahko zaposlili že med študijem. Povedo tudi, da je to za mnoge študente vmesna stopnja, ker se številni odločijo za nadaljevanje študija.

Med višješolskimi vodstveni delavci in med predavatelji ni enotnega mnenja glede umeščenosti te ravni izobrazbene vertikale. Nekateri jo razumejo kot nadaljevanje oziroma nadgradnjo srednje šole, pri čemer poudarjajo, da je izvedbeno način dela drugačen, prav tako nabor znanj, predvsem pa se jim kot pomembna kaže razlika med dijaki in študenti, saj slednje, ki se odločajo samostojno za nadaljnji študij, vidijo kot odrasle, ki so motivirani za delo, kažejo zanimanje za poklic ter v primerjavi s prvimi večjo mero odgovornosti in samostojnosti. Kot eno od prednosti, ki je po njihovem mnenju hkrati slabost, omenjajo povezanost s srednješolskimi ustanovami in ločenost od visokošolskih ustanov. Po eni strani se zavedajo prednosti, ki jih skupno vodstveno in administrativno okolje ponuja, prav tako se – to je sicer značilno predvsem za tehniške stroke – zavedajo težav z zagotavljanjem kakovostne sodobne opreme, vendar menijo tudi, da to višjim šolam okrne ugled in splošno percepcijo v

javnosti. To in pa seveda prehodi učiteljev s srednjih šol na mesta predavateljev na višjih šolah višješolsko izobraževanje jasno postavljajo kot posrednje. Vodstveni delavci dejansko navedejo kot prednost, da so ločeni od srednje šole oziroma krovnega šolskega centra, kot ključen element za pozitiven javni vtis o ustanovi. Intervjuvanci navajajo tudi, da je preklapljanje med srednješolskim in višješolskim delom za predavatelje, za organizacijo, za organizacijo dela za same predavatelje moteče. Ena od intervjuvank je mnenje strnila v misel, da je po težavnosti višja šola nadaljevanje srednje, da pa so se študenti specializirali in pridobili tisto znanje, ki je za trg dela zanimivo.

Druga skupina to raven razume kot fakultativno študijsko prvo stopnjo terciarnega dela izobraževanja in ga tako tudi izvaja, poudarjajo pa, da je za mnoge študente to prehodna stopnja do študija na visokošolskih ali univerzitetnih programih. S tem mnenjem je povezana tudi opredelitev, da je višješolsko raven mogoče razumeti kot prvi letnik prve stopnje bolonjskega izobraževanja. To povezujejo tudi s prehodi z visokošolskih in univerzitetnih študijskih programov na višje šole, torej prehodi osipnikov z drugih šol, kjer iz različnih razlogov niso uspešno opravljali študija, ali pa so že zaposleni, pa jih delovno okolje spodbuja v pridobitev višje strokovne izobrazbe.

Vodstveni delavci z daljšo zgodovino v višjem šolstvu povedo, da so že obstajale pobude za ustanovitev središč višjih in visokih strokovnih šol kot politehniške ustanove, ki bi delovale celostno kot posebna vrsta terciarnega izobraževanja, in to zamisel še vedno pozdravljajo. Po eni strani bi bilo treba višješolsko raven formalno ločiti od srednješolskih šolskih centrov, vendar ohraniti povezanost in povezanost razširiti tudi s sodelovanjem z visokošolskimi strokovnimi ustanovami, ki so, tako intervjuvanci, ključni partnerji za razvoj stroke in poklica. Podobno pomembno vidijo partnerje iz gospodarstva, predvsem združenja obrtnikov in delodajalcev, ki imajo neposreden uvid v poslovno okolje, predvsem smeri razvoja in s tem zahteve poklica.

Zmedo na tem področju vidijo tudi v zahtevah, ki jih za področje oblikujejo pristojna ministrstva. Na eni strani so zakonske opredelitve, ki višjo šolo uvrščajo na terciarno raven, na drugi strukturo, ki to raven priključujejo srednješolski ravni in izobraževanju odraslih. Izvaja se nadzor kakovosti, ki je značilen za visokošolsko izobraževanje, prav tako pristop k imenovanju oziroma habilitaciji predavateljev, po drugi strani pa se praktično usposabljanje dojema kot manj zahtevno, vendar se po mnenju vodstvenih delavcev tudi na visokošolskih strokovnih programih poskuša uvajati več praktičnega usposabljanja.

Eden od vodstvenih delavcev je kot sklepno misel izrazil mnenje, da dokler jih delodajalci prepoznavajo kot koristne ustanove, ki oblikujejo zaposljiv kader, o umeščenosti v šolski sistem ni dvoma.

4.2.2 Značilnosti študentov

- Z vprašanji smo želeli preveriti, kako intervjuvanci opisujejo študente, ki študirajo na njihovih višješolskih študijskih programih.

Značilnosti študentov je mogoče na grobo združiti v dve skupini. Prva so študenti, ki se želijo čim prej zaposliti. Intervjuvanci povedo, da prihaja veliko študentov iz okolij, kjer imajo družinska podjetja ali pa imajo možnost zaposlitve v podjetju, in je prav to razlog za vpis na višjo strokovno šolo. Te študente osebno spoznajo tudi zato, ker pogosto sodelujejo s podjetji, s katerimi so študenti povezani. Njihov osnovni cilj je čim hitreje pridobiti praktična znanja, da bodo lahko v svojem interesnem (domačem) okolju čim prej prevzeli zahtevane dejavnosti.

Čeprav nekateri razumejo višjo šolo kot neposredno nadgradnjo strokovne vertikale, intervjuvanci poudarjajo, da vpisujejo tudi dijake in študente, ki ne prihajajo s ciljnega strokovnega področja, pogosto s povsem drugačnim ozadjem, vpisujejo pa se tudi gimnazijci. To pomeni, da se zanje strokovno izobraževanje začne čisto na novo in mora višja šola začeti z osnovami področja študija. Zlasti pri gimnazijcih ocenjujejo, da imajo ti ustrezno splošno predznanje, ne pa tudi strokovnega znanja in veščin, ki so jih študenti, ki prihajajo s povezanih srednjih šol, že usvojili. Pri storitvenih dejavnostih tega ne navajajo kot problem, ker študentje znanje področja pridobijo, več nelagodja pa povzročajo gimnazijci v tehniških strokah, kjer splošno znanje vsekakor imajo, nimajo pa veščin praktičnega dela, zato se za mnoge študij začne povsem na novo.

Kot največjo razliko med dijaki in študenti navajajo zainteresiranost, način dela je po mnenju predavateljev zahtevnejši, vendar je v srednji šoli še vedno več vzgoje in ukvarjanja s posamezniki. Problem so posamezniki, ki so se vpisali na primer zaradi statusa študenta, študij pa jih ne zanima. Več intervjuvancev je dodalo, da so to posamezniki, ki ne vedo, kam bi se usmerili, in še iščejo svojo poklicno pot, pri tem iskanju pa vidijo možnosti tudi v usposabljanju za specifičen poklic.

4.2.3 Vseživljenjsko izobraževanje

- Z vprašanji tega sklopa smo želeli preveriti, kaj intervjuvancem pomeni pojem vseživljenjskega izobraževanja in na kaj se ta nanaša.

Intervjuvanci so si edini, da so spremembe v gospodarstvu, v tehnologiji in na poslovnem področju izjemno hitre in silijo podjetja v neprestano prilagajanje. Neprestano morajo slediti novostim. Čeprav poudarijo, da je vsako znanje pomembno, se na nekaterih področjih zaradi razvojnih sprememb delo v nekaj letih tako rekoč povsem spremeni. To poudarjajo intervjuvanci s tehničnih področij in intervjuvanci s področja storitev, kjer navajajo tudi zakonske, lokalne, globalne in druge razloge za spremembe, ki silijo posameznika v stalno izpopolnjevanje znanja. Predstavniki delodajalcev opredelijo izobraževanje kot ključen dejavnik razvoja kadrov, pri čemer je formalna izobrazba le podlaga, ključno je nadaljnje usposabljanje za poklic in za delovno mesto, pomembna je motivacija za delo, na nekaterih področjih tudi ustvarjalnost. To zagotavlja napredek za gospodarstvo ter karierni in osebni razvoj zaposlenega. Predstavniki gospodarstva povedo tudi, da mnogih spretnosti in veščin, nujnih za delo na izbranem področju, ni mogoče pridobiti v izobraževalnih ustanovah ter da notranje usposabljanje novega zaposlenega za povsem samostojno vodenje dela poteka tudi do dve leti in zahteva lastno dejavnost posameznika, sicer na zahtevnejše delovno mesto ne morejo napredovati.

Vodstveni delavci večjih gospodarskih družb povedo tudi, da zaradi nemožnosti in pa specifičnosti področja njihovega dela sami načrtujejo in izvajajo ciljna usposabljanja in izobraževanja ob pomoči za to posebej strukturiranih kadrovskoizobraževalnih služb. Tega zaposleni sicer ne vidijo kot vseživljenjsko izobraževanje, ker je obvezno za obvladovanje dela, vendar se zavedajo pomena za uspešno razvijanje kariernih poti. Vodstveni delavec s področja strojništva pove tudi, da je med zaposlenimi koncept vseživljenjskega izobraževanja povezan predvsem z zaposlitvijo ter da sami ločijo tudi t. i. interesno izobraževanje odraslih in ga včasih tudi izvajajo. V to obliko izobraževanja bi lahko vključili vse vrste kratkih ali dolgih izobraževanj, ki so le posredno ali sploh niso povezana z opravljanjem poklica, kot je učenje jezikov ali katero koli uporabno znanje, ki ga posameznik potrebuje pri svojih domačih, prostočasnih dejavnostih, lahko tudi kot dodano vrednost poklicu. Nazoren primer je

usposabljanje s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije za zaposlene, čeprav delovno mesto ni povezano z uporabo teh znanj.

Bistvo vseživljenjskega izobraževanja je povezovanje študija in dela, kar je značilnost višješolskih študijskih programov. Intervjuvanci v višješolskem izobraževanju, povezanim z nadaljnjim izobraževanjem, ki ga ponujajo ustanove, vidijo ustrezen koncept vseživljenjskega izobraževanja. To utemeljujejo tudi s tem, da je na nekaterih programih odstotek izrednih študentov izjemno velik, kar kaže, da obstaja jasen interes za fakultativno izobraževanje. Tudi na področjih, kjer je polovica študentov vpisanih v izredne oblike izvajanja programa, je po odgovorih vodstvenih delavcev šol ta delež še vedno večji od primerljivih programov visokošolske ravni, ki ni samo bolj splošna in akademska, ampak tudi manj poklicno specifična.

Intervjuvanci povedo, da študij niti ni več prioriteta za opravljanje poklica, ker tudi po končani srednji šoli, ne glede na delo, vsakogar čaka stalno učenje vsaj za delo, če se zanemari še povsem osebni vidik zanimanj in potreb. Povedo, da po njihovih izkušnjah delodajalci iščejo že izoblikovane delavce, da pa tudi sami poskrbijo za usposabljanje z internimi izobraževanji in za ciljno področje, ki ga razvija podjetje.

Kot ključen element vseživljenjskega izobraževanja vidijo nekateri brezplačnost za končnega uporabnika. Medtem ko je stalno brezplačno izpopolnjevanje za poklic že praksa v podjetjih, kjer je interes delodajalca morda v neskladju z zanimanji zaposlenega, pa izobraževanja in prekvalifikacije na višjih ravneh izobraževanja niso nujno dosegljivi. Eden od intervjuvancev to raven poimenuje vzporedni način izobraževanja, ki bi bil zanimiv le, če bi bil brezplačen.

Eden od ravnateljev pove, da imajo v zadnjih letih vse več izrednih študentov, ki prihajajo z različnimi strokovnimi ozadji in različnimi delovnimi izkušnjami, zato jim poskusijo že pridobljena znanja priznati, da lahko čim prej pridejo do diplome. V ustanovah, kjer izvajajo različne višješolske programe, vodstveni delavci kritizirajo specifične ovire, ki delajo določene poklice in programe nezanimive. Po eni strani so to programi, ki temeljijo na zastarelih poklicnih standardih, po drugi pa programi, ki zakonsko niso ustrezno sistematizirani, tako da se lahko študentje izobražujejo izključno samoiniciativno zaradi razvijanja zasebne poslovne prakse.

Ena od posebnosti razumevanja praktično pridobljenega znanja, ki se je razvila v pogovoru z vodstvenim delavcem ene šole, je splošno nepriznavanje znanja, pridobljenega pri učenju z delom oziroma neobstoj mehanizmov za priznavanje neformalno pridobljenega znanja. Praktično, aplikativno znanje naj bi imelo manjšo

veljavo, kot jo ima teoretično splošno znanje, čeprav se prvo na delovnem mestu kaže kot učinkovito za opravljanje delovnih nalog.

Med odgovori se najde še mnenje, da bi bilo treba resneje razmisliti tudi o vajeništvu na višješolski ravni, ki je povezano z vseživljenjskim izobraževanjem, vendar pri nas na nekaterih področjih ne zaživi.

Morda lahko vseživljenjsko učenje najbolje opiše odgovor enega od vodstvenih delavcev, ki pove, da so imeli vpisano magistrico, tudi doktorico znanosti, več tudi študentov, ki so že imeli diplomu z univerze, ena študentka celo dve, pa je prišla in opravila še višješolski študij strojništva. Njena prva pot je bila torej univerza, druga višja šola. Pove tako: *»Ko sem vprašal, po kateri poti bi šla, če bi šla še enkrat, je odgovorila, da ne po prvi.«* Vseživljenjsko učenje bi moralo omogočiti prehajanje in odpiranje vrat ter to celo spodbujati. Prav zato *»se gospodarstvo danes srečuje s pomanjkanjem kadrov in zato podjetja ustanavljajo svoje izobraževalne akademije. To bi morale prevzeti šole, izobraževalne institucije, in to tako, da bi dobili naročilo, kakšen kader potrebujejo v podjetju. Vsaj deloma to teče v medpodjetniških izobraževalnih centrih.«* Med primeri se najdejo tudi univerzitetni gradbeniki, ki se lotijo višje informatike, magistri ekonomije, ki se usposobijo na področju zavarovalništva, itd. Uzavestiti je treba pomembnost stalnega učenja za kariero posameznika.

4.2.4 Prehodnost po vertikali in horizontali izobraževanja

- Namen vprašanj je pridobiti podrobnejša mnenja in stališča o prehodnosti s srednje na višjo in naprej na visoko oziroma univerzitetno raven ter ugotoviti, s katerimi težavami se študenti in šole pri tem srečujejo.

Sogovorniki večinoma menijo, da imajo študenti precej okrnjene možnosti prehoda. Nekateri se zaposlijo že med študijem, ker so dobri v stroki in jih tudi delodajalci zadržijo. Taki pogosto študija ne zaključijo. Po drugi strani se študenti odločajo tudi za nadaljevanje študija. Ravnatelj ene od višjih šol pove, da se za nadaljevanje študija odloči okvirno 10 odstotkov študentov, in verjame, da so prav predavatelji z odnosom in načinom dela navdušili študente za stroko. Po mnenju nekaterih prehodnosti med višjo in visoko šolo pravzaprav ni, ker imajo končno odločitev ciljne visokošolske ustanove, ni pa nekega mehanizma za avtomatično

prehodnost. To se jim zdi nenavadno, ker je celotna terciarna raven študija utemeljena na kompetenčno zasnovanem kreditnem sistemu, ki naj bi poenotil in predvsem ustvaril primerjalno preglednost med programi na različnih ravneh, vključno z mednarodno primerljivimi ustanovami. Eden od ravnateljev pove tudi, da so bili v preteklosti uspešnejši pri povezovanju v tujini kot doma, ker visokošolske ustanove, zlasti univerze, ne kažejo zanimanja za sodelovanje in povezovanje, čeprav se zdi ravno ta navezava najboljši prispevek k razvoju obeh ravni.

Nekatere ustanove, zlasti take, ki ponujajo hkrati višješolske in visokošolske programe, lahko omogočajo študentom vpis v drugi letnik z dodatnimi zahtevami. Prizna se le del že zbranih kreditnih točk, pridobljenih z višješolskim študijskim programom, to pa pomeni, da študentje v večini primerov izgubijo dve študijski leti. Intervjuvanci so pogosto omenili, da bi bilo treba formalno opredeliti prehodnost ali pa vzpostaviti mehanizme za dodatno izkazovanje znanja.

Problem je v merilih, ki jih ni ali pa niso enotna, zato so vstopni pogoji za visokošolski študij odvisni od dogovorov med vodstvi ustanov. Ker visokošolske ustanove lahko priznajo le nekaj izpitov, ne pa celotnega letnika tudi za študente, ki so že uspešno zaključili študij, se diplomanti usmerjajo le v iste ustanove. Mnenje intervjuvancev je pri tem skorajda enotno; študentje bi morali imeti možnost nadaljevati študij, kjer bi nadoknadili oziroma izpolnili tudi manjkajoče obveznosti, če bi se pokazale vrzeli v znanju.

Ni pa enotnega mnenja, v kateri letnik naj bi se študenti lahko vpisali. Formalno je največ mnenj, da je najustreznejši vpis v drugi letnik, so pa tudi stališča, da bi to morda moral biti kar tretji. Eden od vodstvenih delavcev poudari, da ni pošteno, da se kreditne točke za višješolske programe ne obravnavajo enakovredno visokošolskim programom. Študent se z zbranimi 120 KT ne more vpisati na primerljivo visokošolsko raven. S tem se, tako pove, pravzaprav degradira višješolska raven. Izražena so seveda tudi nasprotna mnenja, torej da ni razloga, da bi bila višja strokovna šola prva stopnja visoke oziroma je izraženo stališče, da bi bilo treba strokovno šolstvo v celoti ločiti od univerzitetnega, ker temeljita na različnih podlagah. S tega stališča je višjo šolo mogoče razumeti kot zaključek vertikale šolanja, ki pa bi morala imeti široko razpredeno vertikalo nadaljnega izobraževanja v krajših izvedbenih oblikah; omenja se tudi sistem mikrodokazil, s katerimi bi lahko zaposleni ob delu razvijal dodatne poklicne in druge kompetence. Ena od zamisli gre prav v smeri, da bi morale biti družbeno zahtevane spremembe – kot so digitalne, zelene, trajnostne kompetence –

uvedene ravno z nadaljnjim izobraževanjem.

4.2.5 Mreža javnih šol

- Vprašanja so namenjena zbiranju mnenj o mreži javnih šol, o številu ustanov, ki jo sestavljajo, ter o javnih in zasebnih partnerjih.

Mrežo šol je treba oklestiti, prilagoditi, združiti. To je mnenje večine intervjuvancev, ki jim je bilo to vprašanje zastavljeno. Ali je ta mreža optimalna in kaj zares odraža, predvsem pa, kako se vpenja v lokalna okolja. Ravnatelji povedo, da s programi, ki jih šole izvajajo, pokrivajo širše območje, za nekatere je lahko lokalno območje pravzaprav celotna Slovenija, spet pri drugih programih lokalnega sploh ni, pa bi morda bilo dobro, da se vzpostavi. Povedo tudi, da čakajo na morebitne nove programe, ki bi bili lahko za šolo zanimivi. Na tem mestu nekateri izrazijo pomislek, celo zaskrbljenost, ker se o nadaljnjem razvoju obstoječih programov in pripravljanju novih niti ne govori. Večinoma menijo, da se morajo programi, ki jih izvajajo javne ustanove, skladati z okoljem in industrijo, ki se razvija v regiji, pri čemer ni pomembno, ali so to velike gospodarske družbe ali mikro podjetja. Če šola programa ne izvaja, je treba študente poslati na izobraževanje drugam, to pa pomeni tudi večjo verjetnost njihove zaposlitve drugod, v drugih regijah, lahko tudi v drugih panogah. Poudarjajo tudi težavo obmejnih območij, kjer imajo tuje ustanove več možnosti sprejeti študente, sploh za študij deficitarnih poklicev, in jim tudi obljubiti zaposlitev, boljše delovne pogoje, ne nazadnje tudi plačilo za opravljeno delo.

Mnenja intervjuvancev se včasih slišijo kot kriki obupa, da je treba v Sloveniji mrežo višjih šol dobesedno rešiti, ker jih trenutno stanje peha v životarjenje. Manjše višje šole, zlasti tiste, ki niso del večjih šolskih centrov, imajo težave zaradi prenizkega vpisa, vodstveni delavci povedo tudi, da imajo na tem mestu veliko prednost zasebne ustanove, ki veliko lažje obljublajo ugoden študij in zagotovijo zaključevanje študija v prilagojenem časovnem okvirju, ki ustreza študentom. Razmišljajo o združevanju referatov z drugimi višjimi šolami.

Nekateri ocenjujejo, da je preveč študijskih programov, preveč je izvajalcev. Ravnatelj manjše višje šole je predlagal, da bi morala biti določena minimalna kvota študentov na programu, prednost za razpis študijskih mest pa bi morale imeti javne

šole. Zasebne jih imajo po mnenju nekaterih preveč, med najočitnejšimi je možnost izvajanja vseh javnoveljavnih programov, javne ustanove pa zasebnih nimajo. Dodaten razlog za resen razmislek o optimizaciji višjih šol pa je v finančni obremenjenosti programov. Medtem ko so nekateri poslovni in storitveni programi za izvajanje relativno poceni, so nekateri tehniški za izvajanje zelo dragi, predvsem zaradi opreme, ki jo je treba pridobiti in tudi vzdrževali. Šole si lahko z veliko vneme in iznajdljivosti vodstva izborijo finančno pomoč, spodbude in donacijo opreme, toda ta pogosto ni enaka opremi, s katero razpolagajo velike gospodarske družbe. Nekateri so omenili tudi nepremostljive finančne ovire že samo s programsko opremo, ki je za delovanje simulatorjev, na katerih se študentje usposablja, obvezna. Bodisi želijo ostati v stiku s sodobno tehnologijo, bodisi iščejo tudi rešitve v povezovanju z drugimi, sorodnimi ustanovami, hkrati pa se sprašujejo, ali lahko zasebne šole zagotovijo enako opremo.

4.2.6 Javne in zasebne višješolske ustanove

Pogoji za vpis v razvid na ministrstvu so bolj ali manj enaki za vse ustanove, ključni so materialni pogoji, imenovani predavatelji in mesto izvedbe praktičnega izobraževanja. Pravila veljajo za zasebnike, medtem ko javne šole potrebujejo še soglasje ministra. Ravnateljica ene od zasebnih višjih šol pove, da nimajo koncesije in od države ne prejemajo nobenih finančnih sredstev, kar pomeni, da bi v primeru preizkega vpisa morali enostavno zapreti vrata ustanove. Javne po drugi strani lahko zaprosijo za posebne finančne vire. Ravnateljica meni tudi, da ima zasebna ustanova res prednost le v možnosti zamenjav predavateljev, kar na javnih ni preprosto.

Predstavniki javnih ustanov pričakovano v zasebnih vidijo nelojalno konkurenco, posebej v regijah, kjer je določena gospodarska panoga podhranjena. Ravnatelj ene od šol poudari, da bi bilo ustrežnejše zasebnike omejiti na področja, kjer javna šola ne uspe delovati. Kot pove, si z zasebno ustanovo, ki deluje v istem kraju, prevzemajo predavatelje, pobirajo znanje, zamisli, prav tako programe in posledično črpajo v istem bazenu potencialnih študentov. Ker morajo javne šole zagotavljati materialne, tehnične in kadrovske pogoje, za izvajalce zasebnih programov pa to ni pogoj, je prepričan, da imajo zasebniki nepotrebno prednost.

Starejši ravnatelj pove, da je bila v začetku inflacija zasebnih višjih šol tako velika, da je bila celotna raven višjega strokovnega izobraževanja ogrožena in bi se lahko

sesedla sama vase, z leti pa se je stanje precej normaliziralo, čeprav je mreža šol še vedno prevelika in predvsem regijsko ni usklajena.

4.2.7 Modularnost

- Z vprašanji tega sklopa smo želeli preveriti, kaj menijo sogovorniki o modularni zasnovi študijskih programov.

Koncept modularnosti je med ravnatelji in predavatelji višjih strokovnih šol v splošnem sprejet pozitivno. Modul opredeljujejo kot kombinacijo strokovne vsebine in praktičnega dela, možnost oblikovanja različnih vsebinskih modulov, ki so skladni z zahtevami poklicnih standardov programa, pa po njihovem mnenju večja izbirnost. Modularni sistem omogoča postavitev temeljev temelj v prvem letniku in specializacijo oziroma usmerjanje v področje, ki študenta zanima v drugem.

Pričakovano je med odgovori mogoče zbrati pestra mnenja, ki kažejo, da so pri izvajanju modulov plusi in minusi. Problem so lahko obsežni programi z veliko izbirnimi moduli, kot je program Ekonomist, kjer šole ne izvajajo nujno vseh izbirnih smeri. Pri tem poudarjajo, da so se s tem na neki način smeri enostavno izgubile v programu, v prvem letniku je namreč za nekatere premalo strokovnih predmetov. Ker so v prvem letniku splošni predmeti, ki se v drugem razdelijo po posamezni smeri, nastaja vrzel v splošnem in v strokovnem delu. Ena od ravnateljic pove, da so se v začetku zgledovali po ekonomskih fakultetah, programe prilagajali in imeli boljše rešitve izvedbe kot zdaj, ko je prvi del združen, drugi razdružen. Kot primer višješolskega programa, ki je usmerjen v ciljno področje, navaja Mehatroniko kot dobro rešen primer, da se program ne izgublja znotraj širokega področja strojništva. Ker sta programa Mehatronike in Strojništva samostojna, je to ustreznejše za vsebinsko celovitost panoge.

Število modulov se na različnih programih sicer precej razlikuje. Ravnatelji ustanov, ki ponujajo več programov, povedo, da si načeloma študenti lahko ob obveznih izberejo poljubne izbirne module, v okviru predmetnika tudi izbirne predmete. Težava nastopi ob neenakomernem ali premajhnem izboru posameznega modula pri študentih, ker se premalo želeni potem ne izvajajo in študente, ki ostanejo v manjšini, enostavno prestavijo k drugim modulom. Povedo, da se do zdaj potreba po spreminjanju takega pristopa ni pojavila, zgodi pa se, da module izvajajo tudi vsako

drugo leto. Prav zaradi neizbire posamezni vodstveni delavci poudarijo, da bi bilo z vidika izvajanja lažje, če bi bili namesto modulov le samostojni predmeti, obvezni in izbirni. Spet drugi menijo, da so predmeti preveč razdrobljeni in da je lahko preveč razbito tudi področje praktičnega izobraževanja, ker naj bi vsak modul vključeval še praktični del. Med intervjuvanci so zagovorniki sistema, v katerem se praktično izobraževanje izvaja skupaj v enem predmetu ali modulu v prvem in drugem letniku.

Nekaj intervjuvancev je izrazilo tudi mnenje, da bi morali biti moduli še bolj fleksibilni, v smislu, da bi lahko nabor vsebin povsem individualizirali, izbrali za študenta tudi predmete iz nabora prostoizbirnih predmetov in vse skupaj povezali v celovit prilagojen program. Tu se v enem od primerov pojavi tudi kritika, da je treba pri načrtovanju upoštevati celoten poklicni standard, včasih pa se zgodi, da za to ni nobene strokovne potrebe. Pri tem vprašanju ne pridejo niti do sogovornika.

Pozitivno je torej, da so moduli obvezni in izbirni, da se s prvimi postavi standard znanja, z drugimi pa se pokrivajo specifične študentov in gospodarstva v regiji. Prav tako je dobro, da so moduli enotno ovrednoteni s kreditnimi točkami, veliko manj pa, da prostost izbire pri izbirnih predmetih oziroma modulih ni popolna in je kot taka manj privlačna za ciljna podjetja, ki ne morejo popolnoma vplivati na vsebino na eni strani in študente na drugi.

Sama modularnost ne otežuje načrtovanja, ker so zelo prilagodljivi tudi predavatelji, ki jih izvajajo. Ena od ravnateljic pove, da so večinoma profesionalni ter se tudi sicer samoiniciativno odzivajo na spremembe, se usposablajo in nadgrajujejo znanje, kar jasno kažejo tudi evalvacije.

Seveda izbirnost povzroča tudi nelagodje. Kot pove ena od ravnateljic, izbirnosti pravzaprav ni mogoče zares ponuditi, ker je zaradi drugih problemov finančno in kadrovsko omejena. Besedo vrača snovalcem programov, ki so po njenem mnenju preveč idealistični, kar se v praksi načeloma ne kaže.

4.2.8 Postopki za pripravo programov

- Vprašanja so namenjena zbiranju mnenj o postopkih za pripravo programov, nanašala pa so se tudi na načrtovanje poklicnih standardov in deloma na načrtovanje katalogov znanja.

Problem sistema je, da je prenova programa mogoča le po metodologiji, ki jo začne CPI. Kaže se s tem, da je to že v osnovi dolgotrajen postopek, ki iz različnih vzrokov traja še dlje. Postavitev programa, ki ima v lokalnem okolju velik potencial za izobraževanje in za lokalna podjetja, ne traja mesece, ampak leta. Tako opiše problem načrtovanja programov eden od vodstvenih delavcev s področja ekonomije, ki spremlja poslovne priložnosti v lokalnem okolju. Za pripravo programa je, kot pove, treba pridobiti več potrdil različnih deležnikov, od CPI do akreditacijske komisije in Strokovnega sveta.

Postopek je po mnenju nekaterih neučinkovit in sami pri prenovah ne želijo več sodelovati. Nekateri, ki so pri prenovah sodelovali večkrat, opozarjajo, da gredo rešitve pogosto v smeri najbolj vztrajnih sodelujočih, morda celo posameznega izvajalca ali podjetja, in ne nujno v smeri optimalne zasnove programa. Povedo namreč, da se po postavitvi poklicnih standardov začne prerivanje za oblikovanje modulov, pretirano združevanje ali nasprotno pretirano razbijanje.

Vodstveni delavci navajajo, da podjetnike opozarjajo na prihajajoče preнове in da pričakujejo njihov prispevek.

Izkušnje intervjuvancem kažejo, da je sistem prezapleten in bi ga veljalo poenostaviti oziroma oblikovati navodila bolj razumljivo, še bolje pa bi bilo vzpostaviti strokovno podporo, s katero bi se izvajalci lažje odzvali na zahteve svetovalcev področij. Pri tem gre argumentacija pogosto v smeri, da so bile višje šole načrtovane za fleksibilnost, kar pomeni, da je treba slediti razvoju, se hitro prilagoditi. Celoten postopek bi moral trajati manj kot dve leti, da se zagotovi sledenje trenutnim trendom. Višje šolstvo tako hkrati je in ni fleksibilno.

Med predavatelji je pogosto mnenje, da so za uspešno izpeljavo celotnega postopka ključni prav sami, saj so tisti, ki bodo program izvajali. S poklicnimi standardi se niti ne srečujejo, veliko bolj pa zaznajo nedoslednosti v programu in v katalogih znanja, kjer se lahko odzovejo na postavljene cilje programa.

Katalogi znanja so sicer dovolj široko zastavljeni in predavateljev ne bi smeli ovirati pri izvajanju, vendar bi jih bilo treba pogosteje posodobiti. Tudi kataloge, ki so po mnenju izvajalcev programa narejeni odlično, hitro povozi čas. Ne glede na to, kako dobro so oblikovane kompetence, delodajalci zahtevajo tudi novo, aktualno znanje, ki pa ga ni. Predavatelji se sami potrudijo, da v razpoložljiv čas vključijo tudi najpomembnejše novosti področja.

4.2.9 Imenovanje predavateljev

- Pri vprašanju o imenovanju predavateljev so bili odzivi intervjuvancev pestri, njihovi odgovori pa so bili usmerjeni predvsem v postopek imenovanja in njihovemu dojetju pomembnosti imenovanja za predavatelje.

Tudi področje imenovanja predavateljev dojemajo vključeni precej različno. Po eni strani so intervjuvanci povedali, da je dobro, da sistem imenovanja obstaja, saj so predavatelji s tem prisiljeni stalno skrbeti za svojo strokovno in pedagoško usposabljanje, po drugi je to nepotrebna ovira, ki strokovnjake iz gospodarstva odbija od specifičnih področij, ker jim sodelovanje pri izvajanju programa ni primarna obveza. Tudi zahtevana dokumentacija ni prezapletena za pripravo, vzame pa veliko časa, kar je razlog, da gradiva za strokovnjake pripravljajo drugi. Na nekaterih področjih, kot je gostinstvo, omejitve zaradi togosti vodijo v nerazumljive probleme. V enem primeru je intervjuvanec postopek kritično opisal kot precej birokratski, zahteva fizične obiske na ministrstvu, čakanje pred vrati, gradivo se lahko odda le v fizični obliki, in če vsebina ni povsem skladna z navodili, prejme zavrnitev. Po njegovem mnenju bi bilo treba komisijo ukiniti in pristojnosti predati šolam, spremljanje kakovosti pa Nacionalni agenciji za kakovost v visokem šolstvu.

Po mnenju nekaterih predavateljev je imenovanje nedosegljivo, ker je težko izpolniti zahteve. Pripravljanje prispevkov, sodelovanje pri projektih, udeležba na konferencah za nekatere ni realna možnost ali pa se tega načrtno izogibajo. Eden od predavateljev pove, da je do tega zadržan, ker je raje v razredu in se ukvarja s študenti, poleg tega poudari, da lahko pripravlja odlična gradiva, ki pa ne veljajo, če niso uradno potrjena; tudi spletni viri nastajajo ob načrtovanju izvedbe, pa tega dela nihče ne prizna.

Predavatelji, udeleženi v intervjujih, so v večini mnenja, da bi moralo biti imenovanje enkratno, vsaj kot stalni naziv po doseženi vnaprej opredeljeni ravni.

4.2.10 Možnosti izobraževanja in podpora strokovnim delavcem

- Vprašanja so namenjena ugotavljanju možnosti, ki jih imajo predavatelji za

svoje strokovno napredovanje in usposabljanje s področja pedagoško-andragoških vsebin

Intervjuvanci navajajo, da se usposabljanj udeležujejo, vsebinsko so različna in predavatelji imajo različne možnosti sodelovanja. Nekatera so obvezna, druga ne, k udeležbi na za predavatelje pomembnih jih tudi spodbujajo.

Povedo, da so pomembna pedagoško-andragoška izpopolnjevanja (PAI), še posebej za nove predavatelje, ki pa bi jih bilo treba, tako večina intervjuvancev, izvajati bolj aplikativno. To pomeni, da bi bilo usposabljanje usmeriti v uporabo oblik in metod dela, v delo z uporabo orodij, z vključevanjem tehnologije in podobno, manj pa je pomembna teorija v ozadju tega. To aplikativno pedagoško-didaktično usposabljanje bi moralo biti razdeljeno na časovno in količinsko obvladljive enote, sicer se jih predavatelji, zlasti iz gospodarstva, verjetno ne bodo mogli udeleževati. PAI opredeljujejo kot preveč obsežno in navajajo, da bi bilo treba vsebine usmeriti bolj v osnove didaktike, prav tako je bolj zaželen način izvedbe v obliki seminarjev. Ta znanja so vsekakor koristna, ne zagotavljajo pa nujno kakovosti. Omenijo tudi vlogo Skupnosti višjih strokovnih šol, ki organizira mnoga izpopolnjevanja, morda bolj s področja izobraževanja, lahko pa bi jih tudi s področja stroke. Nekateri navajajo, da pogrešajo izobraževanja, ki bi jih sponzorirala ali celo organizirala panožna podjetja.

Povedo tudi, da sta izobraževanje in podpora učiteljem lahko finančno velik zalogaj pri usposabljanju predavateljev, da pa je mogoče z izvajanjem študijskih dejavnosti na daljavo usposabljanje zasnovati bolj dosegljivo. To je še posebej pomembno za strokovna usposabljanja, ki so ciljno usmerjena v seznanjanje z novostmi v posamezni panogi. Žal pa so posebna usposabljanja in konference v živo predragi in kot taka nedosegljiva.

Za usposabljanje bi moralo poskrbeti vodstvo, nekateri intervjuvanci navedejo tudi, da imajo številne možnosti za izobraževanje in usposabljanje in če naletijo na tečaj, seminar, ki je ustrezen in pomemben za delo, se ga lahko s podporo ustanove tudi udeležijo.

4.2.11 Odprti kurikul

- Vprašanja so namenjena zbiranju mnenj udeležencem intervjuja o konceptu

odprtega kurikula.

Vsebinska različnost modulov omogoča, da se študentje usmerijo v za njih zanimivo smer. Ena izmed možnosti pomeni odprti kurikulum, ki bi bil zasnovan za povezovanje z lokalnim okoljem in delom gospodarstva, ki je za šolo pomemben. Kritiki pri tem opozorijo, da bi morala obstajati varovala v odprtem kurikulumu, s katerimi bi onemogočili dopolnjevanje z vsebinami, ki so primarno samostojni predmeti. Odprti kurikulum naj torej ne bi bil namenjen usposabljanju tujega jezika, splošnim strokovnim predmetom in podobnim vsebinam, ki so sicer že v programu. Odprti kurikulum mora program širiti. Nekaj intervjuvancev omeni, da so v odprti kurikulum na primer umeščali predmete starega programa, da jih ni bilo treba ukiniti, povedo tudi, da se vsebine sploh ne spreminjajo, ali pa, da se na tak način rešujejo kadrovske probleme. Odprti kurikulum bi moral biti osredotočen izključno na vsebine, povezane s poklicem, z gospodarstvom. Spet tretji menijo, da bi moral biti odprti kurikulum izbirna možnost ustanove, saj sami že nabor izbirnih predmetov prilagajajo ciljnim podjetjem, ki so načeloma največji zaposlovalci diplomantov, in da širših možnosti za dodatne vsebine odprtega kurikula pravzaprav ni.

Odprti kurikulum je mogoče kakovostno uvesti v okolju, kjer šole in podjetja dnevno sodelujejo, se pogovarjajo o problemih, izzivih, prilagajanjih, aktualnih problemih, težavah, vendar je po drugi strani težko zadostiti podjetjem na nekaterih področjih, ker ima odprti kurikulum določene ure. Iz odgovorov je mogoče razbrati, da bi morale biti mogoče odprti kurikulum skrajšati ali razširiti za vsakega študenta in za izbrano podjetje, torej pripraviti individualiziran odprti kurikulum. Pomembno je, da imajo odprte roke in lahko vsakršne vsebine, ki jih oblikujejo skupaj s krajevnimi podjetji, ponudijo študentom. To pa pomeni tudi, da bi vsebine odprtega kurikula morali izvajati predstavniki lokalnega gospodarstva in je zato, kot povedo, nesmiselno, da je treba tudi za to uradno imenovati predavatelja.

Kritiki seveda vidijo problem, če vsebine niso povezane z gospodarstvom, ampak s splošnimi predmeti, tudi jezikom in podobno. Vsebine bi morale prilagajati v skladu s tehnologijo, industrijo. Predmeti so ovrednoteni s kreditnimi točkami, zato bi lahko prostoizbirne predmete in odprti kurikulum povsem prepustili šolam. Na podlagi teh bi oblikovali vsebine glede na potrebe podjetij, s tem pa bi bile bolj zanimive za študente in za podjetja. Lahko bi študentom, ki prihajajo iz obrtniških družin in že delajo v družinskih podjetjih, omogočili, da praktično izobraževanje delno ali v celoti opravijo v

domačem okolju, kar bi šolo in delodajalce dodatno povezovalo, ker so diplomanti pogosto tudi mentorji in kar sami naslednjim generacijam ponudijo možnost opravljanja praktičnega izobraževanja, tudi kakšne zaposlitve. Tam, kjer ni odprtega kurikula, to rešujejo z več izbirnimi predmeti.

Odprti kurikul je dodatna vrednost za okolje. Pripraviti je mogoče prav posebne vsebine, ki drugod po državi morda sploh niso pomembne, hkrati pa omogoča zasnovo, ki je res trenutno aktualna, ker vsebine za odprti kurikul pripravlja šola samostojno v sodelovanju s podjetji, jih je mogoče hitro prilagoditi, posodobiti in ne nazadnje takoj vpeljati v praktično izobraževanje. Tak odprti kurikul je individualen, je prilagodljiv.

5 Sklepne ugotovitve

Analiza podatkov o programih najprej pokaže na raznolikost programov. Do razlik med njimi prihaja zaradi dejstva, da so nekateri programi pripravljani v različnih obdobjih, na podlagi takrat veljavnih izhodišč za pripravo višješolskih študijskih programov. Izhodišča so se z leti spreminjala, se dopolnjevala, zato je zasnova programov različno široka, razlikujejo se po številu poklicnih standardov, po naboru izbirnih modulov in predmetov, ne nazadnje so občutne razlike tudi v sami razporeditvi modulov. Mogoče je zaznati še neskladje v deležu praktičnega izobraževanja, v obremenitvi študentov in z ovrednotenjem individualnega dela študentov. Pri tem se pojavljajo vprašanja, ali bi bilo smiselno zmanjševati število programov in jih pripravljati ustrezno panožno široke ali jih morda specializirati, torej ožiti, kar bi vodilo, spet, v povečevanje njihovega števila. Trenutno se lahko znotraj programa oblikujejo specializirane smeri, ki vodijo do usposobljenosti za specifične poklice, vendar ta iz pridobljenega naziva ni enoznačno razvidna, niti ni to, kot so poudarili nekateri intervjuvanci, optimalna vsebinska zasnova programa. Pri široko zastavljenih programih se namreč pojavlja neskladje med splošnim strokovnim delom, ki se običajno izvaja v prvem letniku študija, in *specializacijo* v drugem letniku. Tega seveda ni mogoče interpretirati enako, saj so programi izjemno pestri, največje razlike se pričakovano kažejo med storitvenimi in tehniškimi programi. Med njimi nastajajo nepremostljive razlike že zaradi zahtev študija.

Toda vse kaže, da je treba za razrešitev mnogih odprtih vprašanj najprej posodobiti programe ter vzpostaviti na podatkih in analizah temelječ postopek načrtovanja postopka posodabljanja in priprave programov. Nekateri programi, ki še niso bili prenovljeni skladno z aktualnimi izhodišči za pripravo višješolskih študijskih programov, dajejo popačeno sliko o sistemu, ki ga zato ni mogoče ustrezno in v celoti analizirati. Drugi podatkovni del, ki bi omogočal natančnejše preučevanje, pa seveda kaže na to, da bi veljalo oblikovati osrednje mesto za zbiranje podatkov o programih, vpisu, študiju in študentih.

Skupaj s prostoizbirnim predmetom in odprtim kurikulumom izbirni del programov omogoča razširitev kurikula ter s tem širjenje ponudbe in dodatnih vsebin. Pri tem je ključno razumevanje koncepta modula, ki omogoča načrtovanje študijskih in praktičnih dejavnosti, povezanih s cilji delovnega procesa. Ugotovitve kažejo, da so kratki in ustrezno strukturirani moduli oziroma programi ustrežnejši za doseganje ciljev in so

hkrati bolj prilagodljivi za oblikovanje predmetnika. Poleg tega omogočajo lažjo interdisciplinarno zasnovo in večjo povezanost znanja za doseganje celovite strokovne usposobljenosti študentov. Vendar bi po drugi strani s povečevanjem števila bolj specializiranih programov tudi usmerjeno opredeljevali poklic.

Pri tem ima posebno vlogo odprti kurikul, ki se z letom 2022/23 izvaja na sedmih višješolskih programih. Pričakovati je, da se bo bolj uveljavil po posodobitvi VŠP, ki so načrtovane v okviru projekta Modernizacije PSI. Odprti kurikul vključuje izobraževalni pristop, s katerim lahko šola vsebinsko razširi ponudbo izobraževalnih vsebin in ki šolo poveže z lokalnim gospodarstvom. To je za šolo hkrati vsebinska nadgradnja in posebna vrsta promocije študija in programov, pri kateri lahko sodelujejo tudi delodajalci, ki se v proces lahko vključijo že v fazi sistematične analize potreb, pri tem pa imajo možnost vplivati tudi na dejavnosti, ki so konkretno povezane z njihovim poslovnim okoljem in specifičnimi delovnimi zahtevami.

Višje strokovno izobraževanje je treba tudi jasneje opredeliti v celotnem sistemu izobraževanja. Pestre odgovore in različna stališča je mogoče povezati že na ravni razumevanja in sprejemanja umeščenosti višjega šolstva v sistem izobraževanja. Čeprav uradni dokumenti to raven navajajo kot terciarno izobraževanje, tega ni mogoče enoznačno in z gotovostjo trditi ne na podlagi odzivov izvajalcev študijskega procesa ne na podlagi same sistemske logike, če so višje strokovne šole izvzete iz ministrstva, ki deluje na terciarni ravni. Neustrezna umeščenost višjega šolstva se kaže na več področjih: v organiziranosti, upravljanju, financiranju, programski podobi in splošno v perspektivah razvoja te ravni izobraževanja.

Podobno kompleksna so vprašanja, ki se nanašajo na prehode med ravni izobraževanja, ki so zahtevni in nedorečeni. Ali zaključek višješolskega programa pomeni konec poklicne vertikale, naj bo ta prehod bolj odprt, pod kakšnimi pogoji naj se izvaja, v katero smer naj se odpira? To so pomembna vprašanja, ki jih opredeljuje tudi Strategija višjega strokovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji za obdobje 2020–2030 (2019), in so še nerazrešena.

Snovanje razvoja višjega strokovnega izobraževanja zahteva široko sodelovanje, ki se odraža v socialnem partnerstvu ter mora temeljiti na aktualnih in posodobljenih podatkih. Ti podatki bi bili v podporo odločevalcem za sprejemanje sistemskih odločitev in nadaljnjemu razvoju višjega šolstva. Višješolska raven se pogosto skriva v širokem naboru visokošolskega izobraževanja, kar je zaznati v domačih in mednarodnih dokumentih. Biti bi morala nekako ločena, ker je njena poklicna

usmerjenost specifična in omogoča različne možnosti delovanja in izobraževanja visoko zaposljivega kadra. Pri razvoju višjega šolstva sodelujejo na eni strani zbornice (GZS, OZS), na drugi Skupnost višjih strokovnih šol, na tretji CPI, prav tako imajo pomembno vlogo ministrstva in pa izvajalci programov. Vsi se vključujejo tudi s svojimi specifičnimi analizami, ki so namenjene prav razumevanju vseh raznolikih potreb in izzivov. Tudi iz odgovorov vodstvenih delavcev v intervjujih je videti, da vloge, ki jih imajo te ustanove, morda niso dovolj dorečene. Nekatere vloge (najočitnejša je raziskovalna) se podvajajo med več ustanovami, do težav prihaja v izmenjavi podatkov in v načrtovanju strateških odločitev razvoja višjega šolstva.

Relevantnost zbiranja podatkov se kaže v postopku zasnove, načrtovanja, priprave, izvedbe in implementacije višješolskih študijskih programov. Analiza dokumentov, zbranih podatkov in intervjujev kaže, da so mnoge rešitve, ki so zakonsko dorečene in so bile vključene tudi v aktualna izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov, že domišljene in tudi sprejete, niso pa nujno uvedene na način, ki bi bil skladen z zahtevami višjega strokovnega izobraževanja, sploh s stališča povezovanja s socialnimi partnerji in gospodarstvom. Tak primer so posamezni postopki načrtovanja in priprave programa od poklicnega standarda do končne potrditve, ki so načeloma razumljivi in tudi dobro sprejeti, vendar so predvsem (pre)dolgotrajni. Enako velja za postopek imenovanja predavateljev, ki je razumljen kot pomemben postopek, toda prav tako ocenjen kot preveč birokratiziran in morda nepotreben po uspešno zaključenem prvem imenovanju. Med nekaterimi programi obstajajo velike razlike v programski strukturi. Rešitev se kaže v natančnejši opredelitvi možnosti strukture programa, da se te razlike zmanjšajo ali pa opredelijo tako, da niso razumljene kot odstopanje od običajnih okvirov, ampak kot ena od možnosti pri načrtovanju programov. Primer so denimo programi, ki pokrivajo veliko poklicnih standardov in imajo izvedbeno več smeri, *na drugi strani pa* so specifični programi, usmerjeni v ozko, samostojno področje, širino pa lahko posameznik pridobi z vključitvijo v programe nadaljnjega izobraževanja. S tem sistem podpira tudi koncept vseživljenjskega učenja. Prav ta dihotomija sproža vprašanje, ali naj se število programov zmanjša in omeji na temeljna področja, razširljiva z nadaljnjim izobraževanjem. Zasnova programov, ki temeljijo na poklicnih standardih, zahteva le, da po opravljenem izobraževanju diplomant lahko izkaže ustrezne poklicne kompetence izbranega področja.

Ker je odprti kurikulum na višješolski ravni zares zaživel šele v študijskem letu

2022/23, resne analize še ni mogoče opraviti in jih bo mogoče izvesti šele v naslednjih letih. Prožne možnosti, ki jih odprti kurikul ponuja za načrtovanje in izvedbo dela izobraževalnega programa, odpirajo priložnosti tudi za gospodarstvo. Odprti del izobraževalnih programov namreč omogoča sooblikovanje dela vsebin izobraževalnega programa z gospodarstvom oziroma potrebami lokalnega okolja in ponuja večjo izbirnost znotraj programa, oboje skupaj pa prispeva h krepitvi vloge višješolskega področja.

Nekatera vprašanja seveda ostanejo nerazrešena. Eno, s katerim se v pričujočem dokumentu nismo ukvarjali, je financiranje, ker se zdi, da so pobude za izenačevanje financiranja na različnih ravneh študija že opredeljene in večkrat podane, vendar je to odločitev vlad, da jih uresničijo in udejanjijo. Enako velja za socialno partnerstvo, ki lahko zaživi le, če so enako intenzivno vključeni vsi relevantni deležniki in v partnerstvu vidijo dodano vrednost za svoje področje.

Postopki za pripravo programov so dolgotrajni in po mnenju intervjuvancev pogosto niso v skladu z zahtevami gospodarstva. Poleg tega bi morali biti programi posodobljeni najmanj vsakih pet let, če ne pogosteje. Ker je postopek po mnenju nekaterih intervjuvancev neučinkovit, sami pri prenovah ne želijo več sodelovati. Poleg dolgotrajnosti omenjajo tudi, da se pri postopku pogosto prednost daje najbolj vztrajnim, ne glede na to, ali so to izvajalci izobraževanja ali podjetja.

6 Izzivi višjega šolstva

Na podlagi pregleda različnih virov, analize programov in intervjujev je mogoče izzive višjega šolstva strniti in oblikovati z analizo SWOT (Benzaghta idr., 2021), ki opredeljuje notranje in zunanje dejavnike ter trenutne in prihodnje možnosti nadaljnega razvoja višješolskega strokovnega izobraževanja. Kot tehnika strateškega načrtovanja analiza SWOT predoči ključne prednosti, slabosti in opozarja na priložnosti in nevarnosti.

Spodnja razpredelnica (razpredelnica 15) združuje izstopajoče značilnosti, ki so se pokazale z analizo intervjujev udeležencev.

Razpredelnica 15: Izzivi višješolskega strokovnega izobraževanja

Prednosti	Slabosti
------------------	-----------------

»Financira Evropska unija – NextGenerationEU«

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Kratka oblika študija• Prilagodljivost in prožnost sistema• Zunanje preverjanje kakovosti (NAKVIS)• Prilagajanje in povezanost z gospodarstvom• Velika zaposljivost diplomantov• Praktično usmerjen študij• Karierno usmerjanje | <ul style="list-style-type: none">• Številni neposodobljeni programi• Neustreznost sodelovanja z visokim šolstvom• Nedejavnost socialnih partnerjev• Nedostopni in nepopolni podatki• Nedorečena prehodnost po vertikali• (Časovno) prezahtevni postopki• Strukture modulov niso poenotene• Neopredeljena mreža šol |
|---|--|

Priložnosti

- Razmislek o smeri razvoja višjega šolstva
- Temeljita prenova Izhodišč
- Prenova postopkov načrtovanja
- Prenova programov v okviru projekta
- Digitalizacija procesov
- Vzpostavitev podatkovnega središča
- Načrtno zbiranje podatkov o zaposljivosti

Nevarnosti

- Izguba ugleda višjega šolstva
- Neustrezna umestitev izven terciarne ravni
- Neustrezno financiranje izvedbe programov
- Nedorečene vloge socialnih partnerjev
- Različna obravnava javnega in zasebnega višjega šolstva

- Ivanuš-Grmek, M., & Krečič, M. J. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Leban I. (2021). Priporočila za pripravo izvedenega kurikula. CPI. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/10/Priporocila-za-pripravo-izvedbenega-kurikula-v-SPI.pdf>
- Leban I. Žnidarič H., Šibanc M. (2010). Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja, CPI.
- Razdevšek-Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Od znanja in kompetenc k šoli in nazaj. V: Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja–gradivo za razvojno načrtovanje Program Phare.
- Sentočnik, S. (2004). How to gear professional development towards reflective learning. The Keys to the Treasure Within. Learning and Leadership in Schools. Antwerp: Garant, 111-119.
- SVSŠ (2023). Dokumentarno središče, Dostopno na: <https://www.skupnost-vss.si/visje-strokovne-sole/dokumentarno-sredisce/>
- h (2006).

