

MOSTOVI ZNANJA

Retrospektiva institucionalnih okvirov in socialnega kapitala v sodelovanju med visokošolsko sfero, gospodarstvom in državo

MOSTOVI ZNANJA

RETROSPEKTIVA INSTITUCIONALNIH OKVIROV IN
SOCIALNEGA KAPITALA V SODELOVANJU MED
VISOKOŠOLSKO SFERO, GOSPODARSTVOM IN
DRŽAVO

Urša Lamut

Copyright © 2026 Lamut, Urša.

ISBN (EPUB): 978-1-909736-35-1

Published by
Vega Press, Ltd,
Whirral, United Kingdom

Open Access Publication

This publication is available in Open Access under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

You are free to share, copy, distribute, transmit, adapt, and build upon this work for any purpose, including commercial use, provided that appropriate credit is given to the author, a link to the license is provided, and any changes made are indicated.

To view a copy of this licence, visit: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

The author has made every reasonable effort to ensure the accuracy of the information contained in this publication. However, the author and publisher assume no responsibility for errors, omissions, or any consequences arising from the use of the information contained herein.

The views and opinions expressed in this publication are those of the author and do not necessarily reflect the views of any affiliated institution.

Peer review: dr. Erika Džajić Uršič in dr. Alenka Pandiloska Jurak

First published in 2026.

POVZETEK

Monografija je retrospektivni analitični prerez stanja in načina razmišljanja o sodelovanju med visokošolsko, gospodarsko in državno sfero v obdobju pred približno desetletjem. Takšen zgodovinski uvid zavestno ohranja »duh časa«: institucionalne ureditve, kulturne vzorce, motivacijske spodbude in komunikacijske prakse, ki so takrat oblikovale medsferske odnose. S tem omogoča razumeti genezo sedanjih konfiguracij sodelovanja ter postavlja empirično in konceptualno izhodišče za longitudinalne primerjave z današnjimi razmerami.

Teoretski okvir temelji na modelu trojne vijačnice, ki pojasnjuje spiralno dinamiko med univerzo, gospodarstvom in državo, ter na konceptualizaciji socialnega kapitala (strukturna, odnosna in kognitivna dimenzija) kot povezovalnega mehanizma. V središču je vmesni prostor (skupne platforme), kjer se odvijajo prevajanje, kombiniranje in uporaba znanja. Analiza pokaže, da so ključne ovire tedanjega obdobja vključevale fragmentirano podporno okolje, pomanjkanje skupnih jezikovnih kodov, kratkoročne in predvsem finančno motivirane interakcije ter neizkoriščene absorpcijske sposobnosti na strani podjetij. Hkrati je bilo poudarjeno, da je distanca v temeljnih raziskavah nujna za ohranjanje znanstvene avtonomije, vendar mora vrzel ustvarjati priložnosti za učenje in premostitvene projekte na aplikativni ravni.

Raziskava utrdi spoznanje, da brez institucionaliziranih vmesnih mostičev za prenos znanja ter jasnih pravil mreženja ni mogoče vzpostaviti trajnih premoščajočih vezi, saj odnosi ostanejo lokalni, osebni in krhki ter ne prehajajo v mezo in makro nivo družbe. Posebej se izkaže pomen pojmovne uskladitve in informacijsko bogatih komunikacijskih kanalov za gradnjo zaupanja ter zmanjševanje pojmovnih razdalj.

Monografija dokumentira izvorno konfiguracijo medsfernega sodelovanja kot referenčno točko, ki pojasnjuje današnje stanje, kot tudi oriše polje primerjave za nadaljnje raziskave, usmerjene v spremembe zadnjega desetletja. V tem smislu delo odpira prostor za longitudinalni pogled na preoblikovanje platform, politik in praks ustvarjanja ter prenosa družbenorelevantnega znanja, ki hkrati služi znanstveni skupnosti, gospodarstvu in širši družbi.

KLJUČNE BESEDE: model trojne vijačnice, scenariji prihodnosti, ustvarjanje in prenos znanja, socialni kapital

ABSTRACT

The monograph is a retrospective analytical overview of the situation and ways of thinking about cooperation between the higher education, economic, and state spheres approximately ten years ago, consciously preserving the 'spirit of the times': institutional arrangements, cultural patterns, motivational incentives, and communication practices that shaped inter-sphere relations. This allows us to understand the genesis of current cooperation configurations and provides an empirical and conceptual basis for longitudinal comparisons with today's circumstances.

The theoretical framework is based on a triple helix model, which explains the spiral dynamics between the university, the economy, and the state, and on conceptualizing social capital (structural, relational, and cognitive dimensions) as a connecting mechanism, with an intermediate space (common platforms) at the centre where the translation, combination, and application of knowledge take place. The analysis shows that the key obstacles at that time included a fragmented support environment, a lack of standard language codes, short-term and primarily financially motivated interactions, and untapped absorption capacities on the part of companies, while emphasizing that distance in basic research is necessary to maintain scientific autonomy and that the gap must create opportunities for learning and bridging projects at the application level.

The research confirms that without institutionalized intermediate bridges for knowledge transfer and clear networking rules, it is impossible to establish lasting bridging ties, as relationships remain local, personal, and fragile and do not transcend to the meso and macro levels of society. The importance of conceptual harmonization and information-rich communication channels for building trust and reducing conceptual distances is particularly evident.

The monograph documents the original configuration of inter-sphere cooperation as a reference point that explains the current situation and outlines a field of comparison for further research focused on the last decade's changes. In this sense, the work opens space for a longitudinal view of the transformation of platforms, policies, and practices of creating and transferring socially relevant knowledge that simultaneously serves the scientific community, the economy, and society.

KEYWORDS: Triple Helix Model, future scenarios, creation and transfer of knowledge, social capital

VSEBINSKO KAZALO

1. UVOD.....	1
1.1 Opredelitev problema	1
1.2 Raziskovalna vprašanja.....	6
1.3 Metodološki okvir in namen raziskave.....	6
1.4 Vsebinska struktura	8
2. MODEL TROJNE VIJAČNICE	9
2.1 Spreminjajoče se funkcije družbenih podsistemov v vijačnici.....	13
<i>2.1.1 Nova vloga visokošolske sfere v družbi znanja.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.2 Spremembe družbene funkcije gospodarskega in vladnega podsistema.....</i>	<i>19</i>
2.2 Interne transformacije v visokošolskem družbenem podsistemu.....	22
<i>2.2.1 Institucionalne spremembe</i>	<i>23</i>
<i>2.2.2 Kurikularne spremembe.....</i>	<i>28</i>
<i>2.2.3 Spremembe sistema vrednot v visokošolski sferi</i>	<i>34</i>
<i>2.2.4 Sprememba avtonomije visokošolske znanosti.....</i>	<i>41</i>
2.3 Medsebojno vplivanje vijačnic ob ustvarjanju »trilateralne mreže«.....	47
3. SCENARIJI PRIHODNOSTI VISOKOŠOLSKE SFERE	54
3.1 Prihodnost 1 – statičnost mej in ohranjanje elitnosti visokošolskega sistema.....	64
3.2 Prihodnost 2 – izginjanje mej in homogenizacija vijačnic	66
3.3 Prihodnost 3 – ohranjanje in prečkanje mej vijačnic.....	68
4. PRENOS ZNANJA V PRIHODNOSTI 3.....	73
4.1. Tipologija znanja in sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero	75
4.2 Ustvarjanje in prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero	77
4.3 Priložnosti in ovire pri prenosu znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero	86
5. VLOGA SOCIALNEGA KAPITALA V PRIHODNOSTI 3	92
5.1 Razvoj konceptualnih opredelitev socialnega kapitala.....	93
5.2 Dimenzije socialnega kapitala in njihov vpliv na medsferno sodelovanje	97
<i>5.2.1 Strukturna dimenzija socialnega kapitala</i>	<i>100</i>
<i>5.2.2 Spoznavna ali kognitivna dimenzija socialnega kapitala</i>	<i>110</i>
<i>5.2.3 Relacijska ali odnosna dimenzija socialnega kapitala.....</i>	<i>112</i>
6 POTI RAZISKOVANJA	124

6.1	Metoda vzorčenja in lastnosti vzorca	126
6.2	Metoda zbiranja podatkov	127
6.3	Proces zbiranja podatkov	128
6.4	Metoda kvalitativne analize vsebine.....	129
7	MEDSFERNO SODELOVANJE V SLOVENIJI	130
7.1	Družbena vloga visokošolske sfere v trojni vijačnici in njena prihodnost.....	130
	<i>7.1.1 Evolucija sprememb družbene vloge visokošolske sfere.....</i>	<i>131</i>
	<i>7.1.2 Interne spremembe v visokošolski sferi.....</i>	<i>135</i>
	<i>7.1.3 Sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero.....</i>	<i>141</i>
	<i>7.1.4 Prihodnost visokošolske sfere</i>	<i>151</i>
7.2	Prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.....	156
	<i>7.2.1 Družbenorelevantno znanje in načini zmanjševanja vrzeli</i>	<i>157</i>
	<i>7.2.2 Načini prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.....</i>	<i>160</i>
	<i>7.2.3 Ovire in stimulansi pri ustvarjanju in prenosu znanja</i>	<i>165</i>
7.3	Pomen in vloga socialnega kapitala pri prenosu znanja.....	169
	<i>7.3.1 Strukturna dimenzija socialnega kapitala</i>	<i>169</i>
	<i>7.3.2 Odnosna dimenzija socialnega kapitala</i>	<i>173</i>
	<i>7.3.3 Kognitivna dimenzija socialnega kapitala.....</i>	<i>179</i>
8	INTERPRETACIJA VMESNIH PROSTOROV PRIHODNOSTI.....	182
8.1	Normativni model prihodnosti visokošolske sfere.....	182
8.2	(So)kreacija družbenorelevantnega znanja	196
8.3	Vloga socialnega kapitala kot povezovalnega mehanizma	209
9	LITERATURA IN VIRI.....	224

KAZALO SLIK IN TABEL

Slika 4. 1: Proces prenosa znanja	79
Slika 4. 3: Dejavniki prenosa znanja	87
Slika 5. 1: Dimenzije socialnega kapitala v procesu ustvarjanja znanja	100
Tabela 3. 1: Trije scenariji prihodnosti visokošolske sfere	72

1. UVOD

1.1 Opredelitev problema

Visokošolska sfera je pomemben segment družbe, ki z izobraževalno in raziskovalno ponudbo oblikuje načine iskanja in pridobivanja novih znanj. To ni hiperbolična izjava. Podpira jo preprosto dejstvo, da visokošolske institucije spremljajo in sooblikujejo razvoj družbe že stoletja. Začetki segajo v srednji vek, ko je bilo ustanovljeno večje število posvetnih in cerkvenih univerz. Skozi zgodovino je visokošolski sistem izkusil različne faze razvoja in od takrat, ko je prvič stopil na pot profesionalizacije, institucionalizacije in avtonomizacije, je razvil celo vrsto organizacijskih struktur in institucionalnih pravil delovanja. Vendar so kljub zgodovinski pestrosti razvoja visokošolske institucije ostale relativno nespremenjene v svojem poslanstvu, ki ga splošno lahko delimo na poučevanje (prenos znanja) in raziskovanje (ustvarjanje znanja) za potrebe (uporabo znanja) s strani širše družbe.

Dejstvo je tudi, da namen, zaradi katerega so bile visokošolske institucije ustanovljene v preteklosti, ni enak današnjemu. Lahko bi celo rekli, da se »centri moči« neprestano premeščajo, kar pričajo tudi zgodovinski dogodki reform visokošolskega izobraževanja. Tako je danes, v hitrih procesih globalizacije in digitalizacije, potreba po znanju drugače razporejena in umeščena v družbeni kontekst in tudi zahtevana struktura znanja se je bistveno spremenila. Evolucija zahtev, digitalizacija in globalizacija so privedle do pojava množičnosti izobraževanja, ki je povsem spremenil tradicionalno visokošolsko sfero, in v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bilo očitno, da je visokošolsko izobraževanje vstopilo v novo ero.

S tem, ko visokošolska znanost postaja del globalnega okolja in eden ključnih dejavnikov pri oblikovanju sodobnih družb, temelječih na znanju, se sočasno spreminja tudi njena družbena funkcija. Z zgodovinske perspektive lahko opazimo premik iz specializiranega dejavnika v kulturni sferi se je visokošolska sfera razvila v (enega izmed) osrednjega akterja na področju gospodarskega razvoja. Pri čemer se srečuje z dilemo, ki jo izpostavlja Kumpova (Kump, 1999), ali naj ostane kulturna institucija ali naj prevzame vlogo servisne službe družbe.

V kolikor visokošolske institucije zavrnejo utilitarne zahteve okolja, obstaja nevarnost, da (p)ostanejo same sebi namen. V takem primeru se pojavlja težnja po ekskluzivnosti in elitnosti, kar nasprotuje širšim družbenim gibanjem, usmerjenim v povezovanje. Po drugi strani pa zasledovanje funkcije servisne službe pomeni opustitev nepraktičnih vrednot, zaradi česar bi visokošolska sfera težko ohranila naziv »*academia*«. Namesto tega bi se prepustila novi (podjetniški) funkciji in tako (za)dihala čas sprememb, v katerem se nahaja. Eden izmed največjih izzivov prihodnosti visokošolske sfere tako predstavlja ohranjanje ravnotežja med obema alternativama – med akademsko avtonomijo in kulturno vlogo na eni strani ter podjetniško, servisno funkcijo na drugi.

Pri proučevanju interakcijskih načinov med visokošolsko in gospodarsko sfero v slovenskem prostoru bomo integrirali (tri) zakonitosti modela trojne vijačnice (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001), s poudarjenim pomenom vplivanja internih transformacij visokošolske sfere, v smislu približevanja le-te tržnim konceptom (Keller 1983; Clark 1998; Maassen 2003) in širitve delokroga družbenih funkcij (Lundvall, 2002) v podjetniško naravnano akademije (Mali 2009; Haeussler in Colyvas 2011; Barnet 2003) in s tem tudi približevanja potrebam gospodarskega okolja. V okvirih nujnosti spreminjanja internih segmentov visokošolske sfere bomo v prvi vrsti proučevali njeno finančno konstelacijo in adekvatnost spreminjanja načina pridobivanja javnih (državnih) virov, čeprav obsežna raziskava projekta Aquameth nakazuje zanašanje visokošolskih institucij na državne vire tudi v prihodnje (Daraio in drugi, 2011).

V sklopu modifikacij delovanja visokošolske sfere glede na zahteve neposrednega okolja bomo pod drobnogled postavili tudi njeno ustreznost izvajanja (temeljnih/primarnih) družbenih funkcij poučevanja in raziskovanja – produkcije znanja (OECD 2007). Namreč, v preteklosti so bili odnosi med posameznimi podsistemi omejeni in med njimi ni prihajalo do prepletanja temeljnih funkcij, pri čemer je temeljna funkcija gospodarskega podsistema le-tega odlikavala kot center proizvodnje tako produktov kot storitev; akademski podsistem pa je imel poleg funkcije ohranjanja kulturnega spomina za osrednjo funkcijo še izobraževanje in (z drugo akademsko revolucijo pripojeno še) raziskovanje (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001). Vendar zaradi vse bolj prisotne težnje po učinkovitejšem oziroma usklajenem delovanju z okoljem, sta akademski in/ali gospodarski podsistem primorana v prevzemanje novih vlog, ki predstavljajo razširitev primarnih funkcij. V primeru visokošolske sfere bomo raziskovanju in poučevanju kot legitimno funkcijo pridružili še tretjo, podjetniško funkcijo ali funkcijo znanstvenega patentiranja (Etzkowitz in Viale, 2010). Gre za segment sprememb visokošolske sfere, ki se

nanaša na spremembe v načinih produkcije (in širitve) znanja (Mali 2009, str. 16) v procesih globalizacije in digitalizacije. Razvoj raziskovanja kot organizirane dejavnosti in preskrbovanje finančnih sredstev za raziskovanje se neposredno zrcalita v spremembi delovanja visokošolskih institucij, ki naj bi (postopoma) prevzemale nase določene attribute podjetij. Prav tako trg postaja pomemben usmerjevalec raziskovalne dejavnosti, dobiček pa postaja pomemben motiv za raziskovalno dejavnost (Viale in Campodall'Orto, 2002). Tako se s pojavom »podjetniške univerze« raziskovalna dejavnost usmerja v reševanje praktičnih problemov (Viale in Campodall'Orto, 2002) in podjetniška univerza naj bi s to funkcijo prevzemala vlogo neposrednega dejavnika/agenta v ekonomskem in socialnem razvoju ter s tem posegala na področje, ki je bilo prvotno v domeni gospodarstva in države.

Model trojne vijačnice predvideva tudi medsebojno vplivanje (mreženje) družbenih podsistemov. Mreženje, za katerega se zdi, da je postalo »mantra« sodobne družbe pri odpravljanju številnih težav ali neskladij, lahko razumemo kot vedenjski sindrom (Wolff in drugi 2008, str. 103) razvijanja in ohranjanja obojestransko koristnih odnosov med udeleženi (D'Amour 2004, str. 1), z namenom izboljšanje njihovega delovanja (Wolff, 2008). Mreženje se pogosto opredeljuje tudi kot investicija v družbene odnose z noto recipročnosti (Light in Dana, 2013) oziroma se naslanja na prostovoljno izmenjavo koristi/uslug ob predvidevanju obstoja določene stopnje zaupanja med udeleženci. Opredelitvi pojma mreženje je zelo podobna opredelitev pojma sodelovanje, ki ga razumemo kot *»obojestransko koristen in dobro opredeljen odnos med dvema ali več udeleženi za doseganje skupnih ciljev. Odnos vključuje zavezo k: opredelitvi medsebojnih odnosov in ciljev; razvoju skupne strukture in deljenju odgovornosti; vzajemni avtonomiji in zanesljivosti za uspeh ter delitvi virov in koristi«* (Mattessich in Monsey 1992, str. 11). Zaradi sorodnosti pomena pojmov mreženja in sodelovanja bomo predvsem uporabljali pojem sodelovanja z dodatno konotacijo na *»odnosu, v katerem se soustvarja ali prenaša znanje in v katerem sodelujejo predstavniki visokošolskega in gospodarskega podsistema«* (Zajc 2012, str. 42). Kljub pozitivni terminološki konotaciji sodelovanja bomo problematičnost medsfernega sodelovanja naslonili na predhodno izvedene raziskave v slovenskem prostoru, ki kažejo, da je stopnja sodelovanja med družbenima podsistemoma v procesih ustvarjanja in prenosa znanja (pre)nizka. Z izsledki raziskav bomo predvsem izpostavili ključne težave – nerazvitost trga, pomanjkanje načinov izmenjave znanj, pomanjkanje podjetniških znanj, neobstoj splošnega modela prenosa znanja (Kovač in Urbančič, 2003), pomanjkanje državnih spodbud, razkorak v vsebini dela, neugodno (finančno) okolje in pomanjkanje finančne podpore (Pezdir v Mali, 2004) ter slabo prepoznavanje

priložnosti in koristi (Zajc, 2012) pri vzpostavljanju sodelovanja med udeleženci iz visokošolskega in gospodarskega okolja. Rezultat identificiranih ovir pri prenosu znanja pa se neposredno odraža v tem, da predstavniki akademske sfere sodelujejo z industrijo ob uporabi različnih kanalov, vendar v primerjavi s patentiranjem ali spin-off dejavnostjo, kljub nekaterim spodbudnim mednarodnim kazalnikom stopnje inovativnosti v Sloveniji, v slovenskem prostoru še vedno prevladujejo »klasične« oblike sodelovanja, kot so svetovanje in pogodbeno raziskovanje, skupno raziskovanje ali usposabljanje oziroma mentorstvo.

Pri obravnavi sodelovanja bomo izhajali iz predpostavke, da udeleženci, ki so umeščeni v različna okolja, interpretirajo, razumejo in ocenjujejo svet na različne načine (Nootboom in drugi, 2005) in posledično temu tudi oblikujejo različne (specifične) fokuse. Povedano drugače: razhajanje v fokusih je posledica različnosti funkcij družbenih podsistemov in to naj bi ustvarjalo vrzel med akademsko in gospodarsko sfero. Pri tem bomo skušali izpostaviti, da je ustvarjena vrzel med družbenimi podsistemi sočasno lahko tudi problem za formacijo vzajemnega razumevanja, ki je potrebno za sodelovanje in doseganje soglasij glede ustvarjanja in prenosa znanja (skupnega cilja), kot je tudi priložnost za učenje (Nootboom in drugi 2005; Nootboom 2007) oziroma enakopravno sodelovanje. Torej bo izziv identificirati vmesni prostor: s primerno/optimalno vrzeljo med visokošolsko in gospodarsko sfero, dovolj majhno za sodelovanje in vzajemno razumevanje (Nootboom in drugi, 2005) in dovolj veliko za oblikovanje produktivnega procesa pretoka znanja oziroma generiranje novitet (Wuyts in drugi 2005; Nootboom 2007). Pomembnost opredelitve optimalne vrzeli med visokošolsko in gospodarsko sfero bomo skušali vključiti v oblikovanje in razumevanje morebitnega razvoja visokošolske sfere v prihodnosti ter v potencialno vlogo gospodarstva in vlade pri oblikovanju teh scenarijev prihodnosti.

V razmislekih o primernih načinih sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji v procesih kreacije družbenorelevantnega znanja se skuša poudarjati pomembnost vloge konkretnih mehanizmov pri izboljševanju razumevanja in interakcij med akterji. Družbenorelevantno znanje razumemo kot znanje, ki nastaja v kontekstu uporabe, v sodelovanju heterogenih akterjev (akademija–gospodarstvo–država), in je usmerjeno v prepoznavanje ter reševanje problemov z javnim pomenom; njegova kakovost se presoja tako po znanstveni veljavnosti kot po družbeni uporabnosti/vplivu, ob reflektivnosti in odgovornosti ustvarjalcev (Gibbons in drugi, 1994; Etzkowitz in Leydesdorff 1997a). Vsebinsko združuje eksplicitne in implicitne (tacitne) komponente ter njuno pretvarjanje v organizacijskih in

življenjskih praksah (Nonaka, 1994; Polanyi, 1966), medtem ko je njegova učinkovita raba odvisna od absorpcijske sposobnosti prejemnikov – prepoznati, asimilirati in uporabiti novo znanje (Cohen in Levinthal, 1990). V tem smislu družbenorelevantno znanje pogosto materializira v inovacijah, patentih in podjetniških odcepitvah (spin-off), ki pospešujejo prenos spoznanj v gospodarsko in širšo družbeno rabo ter prispevajo k dvigu produktivnosti, konkurenčnosti in javne vrednosti (Etzkowitz in Leydesdorff 1997a; Etzkowitz in Viale, 2010).

Ob tem pa se postavlja vprašanje, kakšno vlogo ima lahko socialni kapital, ki druge oblike kapitala in njihove produktivne kombinacije naredi (še) učinkovitejše (Grootaert, 1998) kot mehanizem krepitve sodelovanja in usklajene komunikacije med visokošolskimi in gospodarskimi akterji. Socialni kapital bi lahko opredelili kot »nevidno lepilo«, ki povezuje akterje visokošolske in gospodarske sfere ter jim omogoča učinkovitejšo produkcijo znanja. Zanimanje za socialni kapital s svojimi raziskavami potrjujeta Svetovna banka in OECD (Adam in Rončević 2003, str. 6). V teoretičnih poskusih opredelitve socialnega kapitala se srečujemo s tremi tradicijami (Adam in Rončević, 2003), ki izhajajo iz konceptov proučevanja socialnega kapitala Pierra Bourdieuja, Roberta Putnama in Jamesa Colemana. Ker definicija socialnega kapitala ni dosegla konsenza na teoretični ravni, lahko veljavno merjenje socialnega kapitala postane problematično (van Deth 2003; Foley in Edwards 1999) zaradi razhajanj glede opredelitve njegovih virov, dimenzij in posledic. Tako na primer Brown in Ferris (Brown in Ferris, 2007) določata za dimenzije socialnega kapitala omrežje (organizacijsko delovanje) in norme (indeks zaupanja); Stone (Stone, 2001) strukturo družbenih odnosov (omrežje) in kakovost družbenih odnosov (norme zaupanja in recipročnost); Paxton (Paxton, 1999) določa pri meritvah socialnega kapitala pomembnost zaupanja in omrežja. Kratek izris klasifikacij socialnega kapitala izpostavljata dve glavni dimenziji: družbena omrežja ali omrežja družbenih odnosov ter zaupanje in norme. Pričujoča raziskava temelji na konceptu Nahapietove in Ghoshalove (Nahapiet in Ghoshal 2000, str. 212), ki socialni kapital opredeljuje s strukturo, odnosno in kognitivno dimenzijo (prav tam), saj nas zanima, kakšno družbeno okolje spodbuja kooperacijsko delovanje med sferama in kakšni so njuni odnosi ter način(i) komuniciranja v okvirih produkcije in prenosa znanja.

Zaradi pomanjkanja sodelovanja med akterji visokošolske in gospodarske sfere in nizko stopnjo socialnega kapitala se predpostavlja, da prihaja do neskladnega medsferega delovanja v ustvarjanju in prenašanju družbenorelevantnega znanja.

1.2 Raziskovalna vprašanja

Presojanje o ustreznosti ali zadostnosti sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji je vedno znova aktualno in prav toliko kot prinese odgovorov, vedno znova poraja tudi nova vprašanja. Temeljni izzivi današnjega časa glede medsebojnega prepletanja visokošolske in gospodarske sfere niso več umeščeni v iskanje odgovorov na vprašanje, ali med družbenima podsistemoma prihaja do interakcij in kakšna je intenziteta le-teh ob upoštevanju različnih spodbujevalnih ali zaviralnih dejavnikov. V današnjem času pa je bistveno vprašanje, **kako visokošolska in gospodarska sfera sodelujeta v kontekstu (so)ustvarjanja družbenorelevantnega znanja in ob analizi družbenih sprememb predvidevati njuno interakcijsko obliko v prihodnosti.** V tovrstnih razmislekih se skuša tudi poudarjati pomembnost vpliva tako (morebitnih) **internih transformacij** posameznega družbenega podsistema in **modifikacije družbenih funkcij** kot tudi prepoznavanje **konkretnih mehanizmov** krepitev razumevanja in sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji.

Zato se bo prvi sklop raziskave osredotočal na vprašnji: **kako v modelu trojne vijačnice visokošolska in gospodarska sfera sodelujeta oziroma (so)ustvarjata družbenorelevantno znanje in kakšen naj bi bil najustreznejši normativni model prihodnosti visokošolske sfere ter njene vpetosti v širšo družbo, ob upoštevanju tako njenih internih kot tudi družbenih transformacij.**

Skladno z izbrano teorijo bomo v drugem sklopu raziskave izhajali iz premise, da je sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero koristno in produktivno, vendar je potreben razmislek o pomembnosti vloge in vpliva konkretnih mehanizmov oziroma strukturne, odnosne in kognitivne dimenzije socialnega kapitala na medsferno ustvarjanje družbenorelevantnega znanja. Zato bomo raziskovalno polje sklenili s proučevanjem raziskovalnega vprašanja: **kakšno vlogo ima socialni kapital v obliki povezovalnega mehanizma pri formaciji vmesnega prostora, namenjenega izboljšanju razumevanja ter kreptvi interakcij med visokošolsko in gospodarsko sfero, v kontekstu kreacije in izmenjave družbenorelevantnega znanja.**

1.3 Metodološki okvir in namen raziskave

Raziskava bo temeljila na kvalitativni raziskovalni paradigmi, saj bomo skušali predmet proučevanja – sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero v kontekstu ustvarjanja in prenosa znanja – proučiti z vidika udeležencev oziroma predstavnikov sfer, ki so v ta odnos sodelovanja neposredno vključeni. Predvsem nas bo zanimalo njihovo osebno razumevanje raziskovalnega problema in z raziskovalnim problemom povezana stališča, želje, pričakovanja in interesi sodelujočih v raziskavi. V prvi vrsti si bomo z raziskavo prizadevali razumeti ravnanje predstavnikov visokošolske in gospodarske sfere in zato se bomo osredotočili na proučevanje (subjektivnega) pomena, ki ga sodelujoči v raziskavi pripisujejo (vsakodnevni) interakciji med sferama.

Za namen raziskave bomo izvedli petnajst globinskih intervjujev, ki nam bodo omogočili uvid v (osebno) razumevanje medsferega sodelovanja s strani predstavnikov visokošolskega, gospodarskega in državnega podsistema. Zato bomo predstavnike sfer spraševali, kako zaznavajo in doživljajo medsferno komunikacijo, kako se akterji akademskega in gospodarskega okolja vedejo v medosebnih odnosih, kako se njihova stališča in prepričanja zrcalijo v njihovih ravnanjih, kakšen pomen in vpliv pripisujejo zgodovinskim dogodkom ipd. Ob zasledovanju kvalitativne – interpretativne paradigme bomo sledili tudi fenomenološki ideji, ki poudarja odmik od proučevanja objektivne stvarnosti k proučevanju udeležencevih izkušenj te realnosti. V sled temu bomo skušali v raziskavo zajeti opis izkušenj, ki so jih sodelujoči v raziskavi pridobili tekom večletnega delovanja v visokošolski, gospodarski ali državni sferi. Predvsem pa nas bo pri raziskavi vodila želja, da predstavimo raziskovalni problem skozi oči intervjuvancev, pri tem pa bomo skušali podrobno opisati in upoštevati kontekst, v katerega je raziskovalni problem umeščen.

Poglavitni namen raziskave bo preveritev teoretičnih izhodišč modela trojne vijačnice in pridobitve jasnejšega uvida, na kakšen način so v slovenskem prostoru prepletene visokošolska, gospodarska in državna vijačnica oziroma družbeni podsistemi. Pri tem bodo izvedeni globinski intervjuji omogočili proučevanje (nujnih) izzivov visokošolske sfere pri uspešnejši produkciji družbenorelevantnega znanja, ob sočasnem okoriščenju s priložnostmi vedno bolj integriranega in tehnološko naprednega globalnega gospodarstva. Skozi prizmo tega izziva bomo skušali umestiti tudi razmislek o pomembnosti (ali celo nujnosti) spreminjanja internih segmentov delovanja in družbene vloge visokošolske sfere ter opredelitev normativnega modela prihodnosti akademskega prostora, ob upoštevanju zakonitosti delovanja modela trojne vijačnice in vpliva dimenzij socialnega kapitala.

1.4 Vsebinska struktura

Uvod z opredelitvijo raziskovalnega problema preide v razlago dinamičnih socialno-ekonomskih razmerij med akademsko, gospodarsko in državno sfero, kjer je izhodiščni okvir model trojne vijačnice (Etzkowitz in Leydesdorff 1995; Etzkowitz in Leydesdorff 1997). Ključno sporočilo tega modela je, da kapitalizacija družbenorelevantnega znanja zahteva intenzivne, recipročne in enakopravne odnose med tremi podsistemi v spiralnem vzorcu povezav. Gre za preoblikovan način ustvarjanja in prenosa znanja, ki spodbuja prehajanje meja in prepletanje funkcij med sferami; zgolj osredotočanje na domnevno konservativnost visokošolskih institucij bi tu ostalo preozko.

Najprej obravnavamo premike v družbenih funkcijah posameznih podsistemov ter možnosti prevzemanja oziroma prepletanja vlog. Nato pozornost usmerimo k internim transformacijam akademskega prostora. V širšem kulturnem in političnem kontekstu poudarimo pojme »elitnost«, »množičnost izobraževanja«, »tržnost«, »avtonomija«, »internacionalizacija« in »globalizacija« (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002). Te spremembe vzvratno vplivajo na notranje razvojne zakonitosti visokošolskega sistema, ki jih razčlenimo v štiri medsebojno prepletene sklope: (1) institucionalno preoblikovanje organiziranja in upravljanja, (2) kurikularno prenavo z večjim poudarkom na izkustvenem znanju, (3) nove načine produkcije znanja v kontekstu globalizacije in digitalizacije ter (4) premike v vrednotah in avtonomiji akademske znanosti, povezane z uveljavljanjem »podjetniškega tipa univerz« (Mali 2009, str. 15).

Sledi razčlenitev procesov medsebojnega mreženja trojice podsistemov pri prenosu znanja. Izhodišče je potreba po »okviru«, ki hkrati priznava avtonomnost posameznih sfer in jih zavezuje k dogovoru o pravilih interakcij ter dosledni uveljavitvi teh pravil. Tak okvir zmanjšuje koordinacijske stroške, standardizira pričakovanja in omogoča trajnejše povezave med akterji.

Ker so se visokošolski sistemi v zadnjih desetletjih bistveno spremenili, bodo prihodnje transformacije še intenzivnejše (Havas, 2009). V ta namen predstavimo sklop ključnih družbenih procesov, ki (ne)posredno vplivajo na primarne funkcije visokošolskega prostora, ter uporabimo scenarijsko razmišljanje kot analitično orodje za strateško odločanje. Scenariji

služijo razmisleku o možnih posledicah prihodnjih razvojnih silnic in jasnejši opredelitvi sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero pri produkciji in prenosu družbenorelevantnega znanja.

Posebno mesto namenimo prenosu in vrednotenju (družbenorelevantnega) znanja med sferama. Najvišje ovrednoteno znanje ni le formalizirano in visoko specializirano; v ospredje stopata interdisciplinarnost in znanje, pridobljeno v neposrednih okoliščinah. Eksplicitno in implicitno znanje obravnavamo kot enakovredno pomembna. Proces prenosa predstavimo skozi petfazni, ciklični model, nato pa zberemo dejavnike in mehanizme, ki ustvarjanje in prenos bodisi pospešujejo bodisi zavirajo.

V nadaljevanju obravnavamo vlogo socialnega kapitala kot mehanizma, ki povečuje učinkovitost drugih oblik kapitala in njihovih produktivnih kombinacij (Grootaert, 1998). Oprimo se na konceptualizacijo s strukturno, odnosno in kognitivno dimenzijo (Nahapiet in Ghoshal 2000, str. 212) ter preučimo, kakšno družbeno okolje spodbuja kooperacijo med sferama in katere vrste odnosov so potrebne za ustvarjanje in prenos družbenorelevantnega znanja.

Teoretičnim izhodiščem sledi metodološka zasnova kvalitativne raziskave, usmerjene v poglobljeno razumevanje stanja medsfernega prostora v Sloveniji (sodelovanje, prenos znanja, vloga socialnega kapitala). Rezultati so celostno predstavljeni v nadaljevanju, zaključek pa prinaša sintezo ugotovitev in priporočila za oblikovanje učinkovitega medsfernega prostora.

2. MODEL TROJNE VIJAČNICE

Današnji svet postaja vse bolj zapleten in podvržen globalnim trendom. Enako bi lahko rekli tudi za družbena okolja, ki skušajo najti oziroma razviti različne načine prilagoditve tem globalnim vzvodom z vedno bolj izpopolnjenimi in zapletenimi sistemi inovacij (Rončević in Modic 2011, str. 313). V pogojih globalizacije, digitalizacije in pospešenih inovacijskih ciklov tak okvir postane ključen za razumevanje, kako in kje nastaja uporabno znanje. Za pojasnjevanje dinamičnih socialno-ekonomskih odnosov v procesih ustvarjanja znanja med

akademsko, gospodarsko in državno sfero je moč uporabiti »Mode 2« model proizvodnje znanstvenega znanja, ki vključuje tesno sodelovanje številnih akterjev v celotnem procesu proizvodnje znanja in omogoča uporabo širšega spektra meril pri ocenjevanju kakovosti nadzora (Gibbons in drugi, 1994: vii). Na splošno se proces produkcije znanja v »Mode 2« postavlja vse bolj v okvir aplikativnosti in transdisciplinarnosti ter družbene odgovornosti in reflektivnosti (Gibbons in drugi, 1994: 3). Mode 2 označuje produkcijo znanja, ki nastaja v kontekstu uporabe, je transdisciplinarna, vključuje več deležnikov ter je reflektivna in družbeno odgovorna; kakovost se presoja tudi po uporabnosti in vplivu (Gibbons in drugi, 1994: vii). Za pojasnjevanje ustvarjanja družbenorelevantnega znanja se lahko uporabi tudi *model nacionalnih sistemov inovacij* (Lundvall, 1992), vendar je pri tem smotrno vzeti v obzir opozorilo Rončevića in D. Modic (Rončević in Modic, 2011), da se lahko sistem inovacij opredeli kot posebna vrsta družbenih področji, kjer potekajo številne (ne)formalne interakcije med akterji sistema. Na sistem inovacij pa vplivajo tri družbene sile: institucije (vpliv uveljavljajo z ukrepi), mreže (umeščajo akterje v družbeni prostor in s tem določajo tesnost vezi) in kognitivni okvirji (zagotavljajo »orodje« za pojasnjevanje relevantnih strategij, kot je uvedba inovacijskega sistema ali absorpcije novega znanja) (Rončević in Modic 2011, str. 319). Da bi ustrezno strukturirano družbeno področje kazalo pozitivno prilagoditev globalnim trendom je potreba kombinacija vsaj dveh (če ne že treh) družbenih sil. To pomeni, da je sposobnost družbenih okoljih za soočanje z izzivi, ki jih predstavljajo globalni trendi lahko dejansko predmet racionalnega delovanja (Rončević in Modic, 2011). Za pojasnjevanje dinamičnih socialno-ekonomskih odnosov v procesih ustvarjanja znanja med akademsko, gospodarsko in državno sfero bomo uporabili *model trojne vijačnice*, ki sta ga razvila Etzkowitz in Leydesdorff (1995, 1997).

V tem okviru nas zanima, kako trojna vijačnica deluje kot institucionalni okvir, znotraj katerega socialni kapital omogoča oblikovanje vmesnega prostora (skupnih platform), kjer nastaja in kroži družbenorelevantno znanje. Model trojne vijačnice pojasnjuje, kako se akademska, gospodarska in državna sfera vpete v trilateralno, spiralno mrežo odnosov, kjer se institucionalne meje deloma prekrivajo, vloge pa se prepletajo ali začasno prevzemajo z namenom učinkovitejše produkcije, izmenjave in kapitalizacije znanja. V središču je spoznanje, da se ob globalizaciji in naraščajočem inovacijskem pritisku klasične, strogo ločene vloge sfer rahljajo, na vmesnih ravneh pa nastajajo hibridne organizacije, ki pospešujejo prenos in prevajanje znanja v družbeno in gospodarsko rabo (Leydesdorff in Etzkowitz 1995; Leydesdorff in Etzkowitz 1997; Etzkowitz in Leydesdorff 1997a; Etzkowitz in Viale, 2010).

Med tipične hibridne organizacije na vmesni ravni sodijo tehnološki parki, pospeševalniki, uradi za prenos tehnologij, konzorciji javno-zasebnega sodelovanja in druge platforme, ki standardizirajo procese »prelivanja« med raziskavami in uporabo.

Visokošolski (in gospodarski) sferi širše družbene spremembe v njenem (ne)posrednem okolju signalizirajo, da obstaja potreba po spodbujanju interakcij med diferenciranimi družbenimi podsistemi (Lundvall, 1996), še posebej, ker je večina strateškega znanja razvitega ravno z interakcijo in izmenjavo znanja v omrežjih (Arrow 1994 v Lundvall, 1996). Model trojne vijačnice se osredotoča na preoblikovano (trilateralno) omrežje odnosov med akademijo, gospodarstvom in državo ter pričakuje ustvarjanje infrastrukture znanja v smislu prekrivanja (teh treh) institucionalnih sfer s prepletanjem (ali prevzemanjem) njihovih vlog in z oblikovanjem hibridnih organizacij na vmesni ravni. Kapitalizacija znanja se nanaša na procese, s katerimi se znanstvena spoznanja spremenijo v uporabne rešitve in družbeno-ekonomsko vrednost (patenti, storitve, politike, kompetence), pri čemer ključno vlogo odigrajo mreže med sferami.

Teoretični model trojne vijačnice zajema intenzivnost recipročnih odnosov med temi tremi družbenimi podsistemi, ki vse intenzivneje medsebojno sodelujejo v obliki spiralnega vzorca povezav na različnih stopnjah kapitalizacije znanja. Znanje, ki je vedno bolj »polivalentno« (Etzkowitz in Viale, 2010), in njegova spreminjajoča se narava ženeta družbene podsisteme skupaj oziroma jih funkcijsko prepletata tako v naprednih družbah kot tudi v državah v razvoju (prav tam). Polivalentno znanje, ki predstavlja »DNK« trojne vijačnice (Etzkowitz in Viale 2010, str. 2), omogoča propad oziroma razkroj mej med visokošolsko sfero in gospodarstvom, ki je pogosto izražena v frazi: »Univerza naj bo univerza in industrija naj bo industrija« (Etzkowitz in Viale, 2010). S pojmom polivalentno znanje Etzkowitz in Viale, (2010) poudarita, da isto znanstveno jedro lahko deluje v več domenah (znanstveni napredek, industrijska raba, javne politike) in se dinamično prevaja med konteksti, brez izgube znanstvene integritete (prav tam, 2010). Zato produkcijo in transfer znanja umeščamo v središče koncepta trojne spirale kot temeljno problematiko, zaradi katere konvertirajo trije družbeni podsistemi. Model trojne vijačnice prav tako skuša osvetliti in pojasniti dinamiko notranjih sprememb v posameznih družbenim podsistemih kot tudi spremembe v odnosih med njimi.

Leydesdorff in Etzkowitz (Leydesdorff in Etzkowitz 1995; Leydesdorff in Etzkowitz 2001) prepoznavata tri oblike modela trojne vijačnice. Trojna vijačnica »I« (etatistična) pomeni, da

država hierarhično usmerja odnose znotraj sistema znanja in inovacij; akademija in gospodarstvo sta odvisni od političnega podsistema (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001a). Gre za pojav vseobsegajoče moči države nad gospodarskim in akademskim družbenim podsistemom. Močne različice takih modelov odnosov so datirane v nekdanjih socialističnih državah (nekdanja Sovjetska zveza in vzhodnoevropske države), šibkejše primere pa je moč zaslediti v Latinski Ameriki (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001a) in so z zgodovinskega stališča preživeti, saj ne omogočajo spodbud »od spodaj navzgor«.

Trojna vijačnica »II« (laissez-faire) poudari strogo ločitev sfer in minimalno koordinacijo; interakcije so prepuščene trgu (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001). Ta vijačnica je značilna za liberalni kapitalistični model in je vrhunec dosegla v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Posledica so šibkejši posredniški mehanizmi in počasnejše prevajanje znanja v prakso (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001).

Danes pa se stremi k formaciji trojne vijačnice »III«, znotraj katere vsi trije družbeni podsistemi opravljajo svoje tradicionalne vloge oziroma funkcije in prevzemajo nove. Trojno vijačnico zaznamujejo (trilaterale) mreže oziroma triadni odnosi, ki temeljijo na relativni enakopravnosti in medsebojni odvisnosti (Etzkowitz, 2007). Z modelom trojne vijačnice se uveljavlja nov način produkcije in transferja znanja, ki preoblikuje meje posameznih institucij oziroma spodbuja prehajanje mej in prepletanje funkcij med družbenimi podsistemi. Gre za gibanje k modelu, kjer se tri sfere funkcijsko prekrivajo in kjer v določenih primerih prevzemajo vloge druga od druge (Leydesdorff in Etzkowitz 2001a; 2003). Vloga države je predvsem v spodbujanju (facilitaciji) in ne nadziranju delovanja ostalih dveh družbenih podsistemov; akademija in gospodarstvo pa oblikujeta stalne prevajalske platforme.

Model trojne vijačnice III zaznamujejo štirje medsebojno povezani procesi, ki so povezani s spremembami v produkciji, izmenjavi in uporabi znanja med akademskim, gospodarskim in vladnim družbenim podsistemom. **Prvi** proces poudarja spreminjajoče se družbene funkcije oziroma vloge podsistemov v vijačnici in prevzemanje ali prepletanje nekaterih vlog med družbenimi podsistemi (Etzkowitz in Viale, 2010). **Drugi** proces sprememb zadeva interne transformacije v posamezni vijačnici oziroma družbenem podsistemu. **Tretja** dimenzija procesa predstavlja medsebojno vplivanje vijačnic na vmesni ravni ob ustvarjanju »trilateralne mreže« in organizacij, ki so plod sodelovanja med tremi vijačnicami (Etzkowitz in Leydesdorff 1997a, str. 142–143). S trilateralnimi mrežami mislimo na trajnejše, institucionalizirane

povezave (npr. konzorciji, skupni laboratoriji, javno-zasebna partnerstva), ki kodirajo pravila sodelovanja in standardizirajo prevajanje znanja. Glavna vzroka sodelovanja med omenjenimi družbenimi podsistemi v vijačnici sta produkcija in diseminacija družbenorelevantnega znanja in s tem zagotavljanje konkurenčnih prednosti države na globalnih trgih (Majerhold in Pezdir 2003, str. 17). **Četrty** proces, zajet v modelu trojne vijačnice, pa predstavlja rekurzivne učinke navedenih institucionalnih sprememb na sistem kot celoto (Etzkowitz in Leydesdorff, 1997a).

2.1 Spreminjajoče se funkcije družbenih podsistemov v vijačnici

Družbeni podsistemi načeloma posedujejo željo po uresničevanju svojih specifičnih ciljev, ki so v skladu z njihovimi izvornimi funkcijami. Izvirne oziroma primarne funkcije so funkcije, zaradi katerih je določen družbeni podsistem nastal. Zaradi težnje po učinkovitejšem in usklajenem delovanju z okoljem pa podsistemi prevzemajo nove vloge oziroma funkcije, ki predstavljajo razširitev primarnih funkcij. Formacija novih funkcij ima za posledico na eni strani širitev in diferenciranje specifičnih ciljev določenega podsistema in na drugi strani prepletanje različnih podsistemov na določenih delih celotnega družbenega sistema.

V preteklosti so bili odnosi med posameznimi podsistemi omejeni in med njimi ni prihajalo do prepletanja temeljnih funkcij, pri čemer je temeljna funkcija gospodarskega podsistema le-tega odlikavala kot center proizvodnje tako produktov kot storitev. Akademski podsistem je imel poleg funkcije ohranjanja kulturnega spomina za osrednjo funkcijo še izobraževanje in (z drugo akademsko revolucijo pripojeno še) raziskovanje – produkcijo novega znanja (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001). Zato se je na akademski podsistem primarno gledalo kot na vir človeškega kapitala in (še kasneje) kot na mehanizem produkcije novega znanja. Vloga države pa je bila opredeljena kot vir neposredne regulacije in finančnih spodbud v obliki subvencij ali drugih načinov državnih pomoči.

V okviru koncepta trojne vijačnice vsak izmed funkcionalno diferenciranih družbenih podsistemov, kot tudi v medsebojnem odnosu, doživlja radikalne spremembe. Najbolj očitne pa so (bile) te spremembe v visokošolskem prostoru (Mali, 2009), ki jih je mogoče preko zgodovinskega razvoja visokošolske sfere deliti na tri akademska obdobja (Etzkowitz, 2003).

Prvo akademsko obdobje se nanaša na klasičen tip srednjeveških univerz, ki nastanejo za potrebe po ohranjanju in prenašanju znanja. Izvorna funkcija visokošolske sfere je tako umeščena v procese poučevanja (Newman in drugi, 2004) oziroma v procese akumulacije znanja in posredovanje le-tega v učnem procesu (Etzkowitz, 2003).

Drugo akademsko obdobje sovpada z nastopom prve akademske revolucije (v začetku 19. stoletja), ko se akademski družbeni podsistem sooča z razširitvijo svoje primarne funkcije s prevzemanjem oziroma ustvarjanjem funkcije (bazičnega/temeljnega) znanstvenega raziskovanja (Etzkowitz 2007; Newman in drugi 2004). Nova (raziskovalna) funkcija se je pojavila z novim znanstvenim pristopom posredovanja znanja. Šlo je za eksperimentalno znanost, ki ima zametke v »poučevalnih laboratorijih« na nemški univerzi v Giessenu, kjer študentje na podlagi opazovanja in sodelovanja pri eksperimentih izpeljujejo in reproducirajo znanstvene ugotovitve. Z umeščanjem in sprejetjem raziskovanja kot novega akademskega poslanstva (ki je moralo skozi legitimacijski proces) se je sočasno pretresala tudi predpostavka o univerzi kot instituciji z enim samim namenom – izobraževanjem. Na temelju sprememb se je oblikovala institucionalizirana »moderna univerza« oziroma Humboldtov model univerze, ki poudarja pomen medsebojne povezave poučevanja in raziskovanja (Etzkowitz, 2003).

Od nastanka Humboldtovega tipa univerze pa približno do leta 1970 je bila glavna partnerica visokemu šolstvu država. Država je predstavljala tisto okolje, kateremu je visokošolska sfera morala slediti in odgovarjati (Majerhold in Pezdir, 2003). V večini razvitih držav se je s koncem druge svetovne vojne in z razvojem gospodarstva oziroma bolj natančno z letom 1960 pričel proces transformacije elitnega visokošolskega izobraževanja, ali kot ga poimenuje Halsey (Halsey, 1992), »elitne socializacije« v množično izobraževanje. Zahteve po (po)večanju števila vpisnih mest na visokošolske institucije je bila geneza posledic razvoja gospodarstva, večjega števila kandidatov za vpis na terciarno izobraževanje in povečanje zaposlitvenih možnosti ter posledično temu dvigovanje socialnih in kulturnih pričakovanj družbe kot tudi zviševanja izobraževalnih standardov¹. Tako se je po letu 1970 in od takrat dalje gospodarstvo, kot drugi močan partner poleg države, začelo čedalje bolj uveljavljati in (danes) predstavlja

¹ V prvi polovici devetnajstega stoletja je izobrazbeni standard zajemal zaključeno primarno (osnovnošolsko) raven edukacije. Po drugi svetovni vojni – z oživitvijo gospodarstva, na poti v post-industrijsko družbo – je bil standard povzdignjen na sekundarno izobraževanje in na prelomu tisočletja – z vstopom v družbo znanja – na terciarno raven izobraževanja.

vedno bolj prevladujoče okolje, ki mu morajo visokošolske institucije slediti, hkrati pa ga favorizirajo tudi vlade (Majerhold in Pezdir, 2003).

2.1.1 Nova vloga visokošolske sfere v družbi znanja

Ob prepletanju izobraževalne in raziskovalne funkcije visokošolskega družbenega sistema in v sled evoluciji izobraževalnih zahtev s strani širše družbe visokošolsko izobraževanje ni več opredeljeno kot »osebni klic« ali privilegij, temveč je postalo družbena zahteva, izhajajoča iz preproste domneve, da moderne družbe ne morejo delovati brez povečevanja števila izobraženih in usposobljenih akterjev, kot ne morejo delovati brez širjenja raziskav in znanja, ki vodita oziroma usmerjata napredek moderne civilizacije (Zgaga, 2007).

V zgodnjem 21. stoletju – ob koncu II. svetovne vojne oziroma po koncu hladne vojne – je visokošolska sfera stopila v tretje akademsko obdobje, ki ga zaznamuje druga akademska revolucija (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001), za katero je značilno, da se raziskovanju in poučevanju kot legitimnima funkcijama pridružita še (tretja) podjetniška funkcija in (četrt) funkcija znanstvenega patentiranja (Etzkowitz in Viale, 2010), ki sta dejansko razširitev izvornih dveh funkcij ter rezultat iskanja učinkovitejšega umeščanja v okolje (Etzkowitz, 2003).

S podjetniško funkcijo naj bi bila visokošolski sferi priznana vedno pomembnejša vloga v inovacijskem procesu. Visokošolske institucije naj bi tudi nadomeščale oziroma prevzemale številne funkcije gospodarstva ter postajale pomembna platforma za družbeno transformacijo. Dejstvo je, da v procesu kapitalizacije znanja podjetniške visokošolske institucije prevzemajo vse bolj neposredno vlogo (Etzkowitz, 2007) in s tem postajajo »epicenter« produkcije (družbeno)relevantnega znanja in inovacij. Gre za segment sprememb visokošolske sfere, ki se po mnenju številnih analitikov nanaša na radikalne spremembe v načinih produkcije (in širitve) znanja (Mali 2009, str. 16) v procesih globalizacije. Te spremembe gredo zlasti v smeri večjega povezovanja še nedavno precej zaprtega visokošolskega sistema z njegovim okoljem oziroma z družbenimi podsistemi v trojni vijačnici.

Pri tem Lundvall ugotavlja (Lundvall, 2002), da se je v zadnjem času razprava na področju produkcije, aplikacije in diseminacije (akademskega) znanja še okrepila in spodbudila argumentacijo, da naj bi visokošolska sfera prispevala tudi k oblikovanju novih izdelkov in

storitev (prav tam). Moderne visokošolske institucije so zato pričele dodatno širiti »delokrog« svojih družbenih funkcij oziroma so začele izvajati različne kombinacije le-teh (od tistih, ki se nanašajo na najbolj bazičen tip raziskav, do tistih, ki se nanašajo na najbolj praktično usmerjene programe izobraževanja), kar pa lahko vodi v »funkcionalno preobremenjenost« (Mali 2009, str. 29). Visokošolski sferi se tako poleg izobraževalne in raziskovalne funkcije dodeljuje še funkcija znanstvenega patentiranja s poudarkom na njenem neposrednem prispevku k bolj dinamičnemu razvoju družbe in njenega poslovnega sektorja (Lundvall, 2002) z zavezanostjo h komercialnim dejavnostim² – patentiranju, svetovanju in oblikovanju oziroma ustanavljanju (spin-off, spin-out) podjetij (Daraio in drugi 2011; Haeussler in Colyvas 2011; Barnett 2003; OECD 2007; Bozeman in drugi, 2013).

Za vsako transformacijo temeljnih funkcij visokošolskega podsistema so se pojavljali zagovorniki in nasprotniki glede ustreznosti umeščanja novega poslanstva med (tradicionalne) vloge visokošolskih institucij. V preteklosti so se pojavljali očitki na vpletanje raziskovalne dejavnosti v akademsko življenje v smislu, da raziskovanje preusmerja učiteljevo pozornost od študentov (Etzkowitz in Viale, 2010). Še danes je moč zaslediti nasprotovanja glede integracije poučevanja in raziskovanja, vendar vse pogosteje prevladujejo argumenti v prid integraciji (temeljnega in aplikativnega) raziskovanja (van der Ploeg in Veugelers, 2008) in poučevanja, saj se je integracija izkazala za učinkovitejšo v smislu večjega prispevka k produktivnosti in stroškovni učinkovitosti visokošolske sfere (Leydesdorff in Etzkowitz 2001; Etzkowitz 2003).

S perspektive vključitve najnovejšega – podjetniškega – poslanstva visokošolske sfere zagovorniki večje komercializacije znanosti, med katere sodijo Gibbons in drugi (Gibbons in drugi, 1994) in Etzkowitz (Etzkowitz, 2002), zavzemajo stališče, da je s komercializacijo znanosti omogočen hitrejši prenos in uporaba znanstvenega (spo)znanja (Mali, 2009) v gospodarstvo ali širšo družbo. V okviru spodbujanja razvoja komercialne dejavnosti se meja med temeljnim in aplikativnim raziskovanjem vedno bolj zamegljuje in posledično temu obstaja verjetnost, da se bo avtonomija znanosti spremenila (Mali 2009, str. 43, 45). Nasprotovanje procesom komercializacije in privatizacije visokošolskega znanja pa izvira iz argumenta, da v kolikor bodo akademiki usmerjeni zgolj h komercialnim ciljem, potem se bodo povsem odvrnili od ciljev temeljnega raziskovanja in s tem naj bi se spremenile tudi njihove

² Izsledki raziskave C. Haeussler in J. Colyvas (Haeussler in Colyvas, 2011), ki sta proučevali zavezanost 2.200 nemških in britanskih akademikov v komercialne dejavnosti, nakazujejo, da kar 53 % sodelujočih akademikov v raziskavi ne opravlja nobene komercialne dejavnosti (prav tam).

motivacije za raziskovanje. Še več, pretirana komercializacija znanosti naj bi ogrožala svoboden pretok znanstvenih informacij tako na horizontalni (znotraj znanstvenega sistema v obliki publikacij) kot tudi na vertikalni (iz sfere znanosti v gospodarstvo) ravni (Mali 2009, str. 45–47).

Dejstvo je, da s pojavom »podjetniške univerze« prevladuje raziskovalna dejavnost reševanja praktičnih problemov in v tem kontekstu se od znanstvenikov zahteva, da rešijo problem in zadovoljijo potrebe naročnika raziskave (Viale in Campodall'Orto, 2002). Torej bi lahko rekli, da omenjene spremembe, ki se dogajajo v produkciji akademskega znanja in na temelju katerih se je začel oblikovati podjetniški tip visokošolske sfere, v zadnjem času močno vplivajo na celotno »filozofijo« raziskovalne politike, ki gre v smeri naraščajočih procesov komercializacije in privatizacije (akademske) produkcije znanja (Mali 2009, str. 15; Bozeman in drugi, 2013). Zahteve po komercialnih učinkih znanstvenega raziskovanja pa sprožajo tudi premike v spoznavnem interesu raziskovalcev. Raziskovalce naj bi poleg zanimanja za raziskovanje najvišjih principov raziskovanja sveta zanimalo (z enako pomembnostjo) tudi specifično urejene strukture znotraj tega sveta. Pri tem pa ni moč zanikati zgodovinskega dejstva, da bazična znanost še vedno ostaja najpomembnejši vir intelektualnega napredka (Mali 2009, str. 16). S kontekstom aplikacije znanstvenega znanja je povezan tudi njegov premik v transdisciplinarnost, ki v nasprotju z (inter)disciplinarnostjo ni togo zavezana obstoječi konfiguraciji znanstvenih področij. Koncept transdisciplinarnosti je usmerjen k ukinjanju tradicionalnih disciplinarnih meja³ v znanstvenih komunikacijah in posledično temu spodbuja raznovrstne oblike znanstvenega sodelovanja preko (ozkih) disciplinarnih meja (Mali 2009, str. 17).

³ Danes je moderno, da se razglša konec disciplin (Gibbons in drugi 1994; Nowotny in drugi 2001), vendar zdi se, kot da discipline trmasto vztrajajo. Res je, da se discipline prilagajajo, kot se vse robustne družbene oblike, vendar napovedovanje njihovega konca je preveč pretirano. To ne pomeni, da se občasno ne formirajo nove discipline, vendar nove formacije vedno izhajajo iz že obstoječih disciplin, najprej v obliki skupine obstoječih disciplin okrog novega problema, šele kasneje pa se emancipirajo in oblikujejo v prepoznavno formacijo. Razlog je v tem, da meje znanj niso arbitrarne in zato jih lahko družbeni odnosi, ki jih vzdržujejo, sčasoma preoblikujejo v stabilne družbeno-epistemološke oblike. Te oblike pa so določene z močjo meje posamezne oblike in posledično temu, kako se vsaka oblika znanja razvija in raste. Zato se discipline medsebojno razlikujejo glede na svojo (1) obliko konceptualne naprednosti in (2) obliko objektivnosti. Vse discipline v svojem bistvu nosijo predmete proučevanja in v želji, da bi bile stabilne, razkrivajo objektivnost – legitimen, skupen in stalno zanesljiv način za ustvarjanje resnice (Young in Muller, 2007).

Integracija podjetniške funkcije v akademski prostor in z njo (ne)posredno povezana spremenjena »filozofija« raziskovanja ter ekspanzija produkcije znanja pomeni, da so pričele tudi zasebne organizacije in javna podjetja vse bolj izražati potrebo po raziskavah v smislu njihovega uspešnega funkcioniranja (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002), torej je gospodarski sektor pričel visokošolski sferi »odgovarjati nazaj«. Tudi na nacionalni ravni je moč zaznati podobne vzgibe, kjer si države članice OECD usklajeno prizadevajo za okrepitev povezave med javnim raziskovanjem in zasebnimi podjetji, z namenom izboljšanja nacionalnega gospodarskega delovanja (Haeussler in Colyvas, 2011) in nenazadnje učinkovitejšega fokusiranja visokošolske sfere na zahteve gospodarstva ter širšega okolja. Tako okrepljena raziskovalna dejavnost, z novimi oblikami produkcije znanja, pa naj bi omogočala visokošolskim institucijam difuzno pridobivanje nacionalnih finančnih virov tako javnih (ministrstva in druge javne organizacije) in zasebnih (industrija, zasebna podjetja, dobrodelne organizacije) kot tudi internacionalnih (OECD 2007). Z razvojem raziskovanja kot organizirane dejavnosti in kot vira preskrbovanja finančnih sredstev pa naj bi visokošolske institucije postopoma prevzemale nase določene attribute podjetij oziroma bi lahko začele delovati kot »kvazi podjetja« (Leydesdorff in Etzkowitz 2001), pri čemer trg postaja pomemben usmerjevalec raziskovalne dejavnosti in dobiček postaja pomemben motiv za raziskovalno dejavnost (Viale in Campodall'Orto, 2002).

Dejstvo je, da bo podjetniška funkcija postopoma enakopravno integrirana v akademski prostor, saj je separacija funkcij neproduktivna tako za bazične kot tudi aplikativne raziskave in tehnološki razvoj. Razlog je v tem, da separacija temelji na modelu klasične raziskovalne univerze z zastarelim linearnim modelom inovacij, medtem ko je veliko produktivnejši nelinearen (verižni) model inovacij, kjer (raziskovalni) problemi izhajajo iz praktične uporabe ali obratno, ko rešitev za tehnološki problem v podjetju že izhaja iz bazičnih raziskav (Etzkowitz, 2003). Podjetniška univerza naj bi s tretjo funkcijo prevzemala vlogo neposrednega dejavnika/agenta v ekonomskem in socialnem razvoju ter s tem posegala na področje, ki je bilo prvotno v domeni gospodarstva in države.

S spodbujanjem komercializacije znanosti se postavlja tudi zahteva po čim učinkovitejšem transferju znanja iz visokošolskega v gospodarski prostor. Pri tem pa postajajo odnosi med visokošolskimi ustanovami, vladami in gospodarskim sektorjem (vedno) bolj zapleteni in kompleksni kot kadarkoli prej v zgodovini razvoja znanosti (Mali 2009, str. 32). Od visokošolske sfere se pričakuje prevzemanje odgovornosti pri prenosu znanstvenih spoznanj v gospodarstvo in s tem reflektiranje svoje družbene pomembnosti v funkciji neposredne

pogonske sile gospodarskega razvoja. Temeljni pogoj za to je, da je visokošolski prostor v odnosu do svojega neposrednega družbenega okolja čim bolj odprt (Mali 2009, str. 32).

2.1.2 Spremembe družbene funkcije gospodarskega in vladnega podsistema

Procesi v smeri integracije podjetniške funkcije v visokošolsko sfero in s tem povečevanje komercializacije znanstvenega raziskovanja pa niso mogoči brez rekonceptualizacije vlog visokošolskega, gospodarskega in političnega oziroma vladnega podsistema v trojni vijačnici (Mali, 2009). Akterji drug od drugega namreč prevzemajo vloge, ki so bile še nedavno tega strogo razmejene (Leydesdorff in Etzkowitz, 1995), in v tem smislu lahko govorimo o brisanju oziroma ukinjanju mej med njimi (Mali, 2009).

Ob širitvi temeljnih funkcij visokošolskega podsistema od poučevanja in raziskovanja k ekonomskemu in socialnemu razvoju se spreminjajo tudi funkcije gospodarskega podsistema. Hiter prelet spreminjanja gospodarskih funkcij se prične s temeljno funkcijo gospodarskega podsistema, ki je bila usmerjena v zadovoljevanje potreb oziroma proizvodnjo dobrin za preživetje. Presežki v proizvodnji dobrin so bili zgolj naključni. Pomembna momenta, ki sta zaznamovala spremembo v produkcijskem načinu dobrin, sta pojav blagovne menjave (kapitalistična produkcija za trg) in revolucionarna odkritja oziroma prva industrijska revolucija.

Za časa prve industrijske revolucije (na primer pri razvoju parnega stroja ali tekočega traka) je bilo malo znanja formaliziranega, saj se je znanje predvsem oblikovalo z eksperimenti in iz napak, storjenih pri eksperimentiranju. Na kognitivni ravni je znanje temeljilo na preprostih empiričnih miselnih modelih, ki so ustrezali naključnemu posploševanju, in (predvsem) na pragmatičnih shemah, ki so bile pogojene s pravili delovanja/spodbujanja praktičnega znanja. Ti miselni modeli in sheme so bili idiosinkratični (svojeviti) in načeloma utelešeni v akterju. Znanje je imelo implicitne značilnosti in zato ga je bilo težje prenašati na druge akterje ali formalizirati oziroma zapisati v formalni jezikovni kod. Prav tako je implicitno znanje onemogočalo sodelovanje in komunikacijo znotraj visokošolskih institucij ter povsem ohromilo sodelovanje med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom (Etzkowitz in Viale, 2010). S pojavom eksplicitnega znanja so problemi vezani na tiho/implicitno znanje v drugi industrijski revoluciji manj prisotni. Gospodarstvo je prevzemalo funkcijo ustvarjanja presežene vrednosti

dobička, pri čemer je pogoj za učinkovito produkcijo nenehna uporaba znanja oziroma inoviranje.

Kljub temu pa je sodelovanje med visokošolsko sfero in gospodarstvom še vedno težavno zaradi različnih metodoloških in epistemoloških pravil in ciljev obeh svetov. Toda gospodarstvo ni večje oziroma zmožno reševanja velikih tehničnih problemov in je zato primorano v interakcijo z visokošolsko sfero. V času druge industrijske revolucije je interakcija s državnim podsistemom (razen za vojaške namene) šibka, hibridne organizacije se (še) ne pojavljajo in niti ne fenomen »industrializacije« akademije (Etzkowitz in Viale, 2010). S pojavom razvojne funkcije v gospodarskem podsistemu, ki vključuje tehnološko spremembo, uporabo znanja za razvoj in vključevanje znanja v vse faze produkcijskega sistema, na ravni celotnega družbenega sistema stopi (z zahtevo po inovaciji) na področje podsistema znanosti in opravlja funkcije (širitev znanja, raziskovanje), ki so izvorno funkcije podsistema znanosti. Povedano drugače, ob spreminjajoči se funkciji akademske znanosti se spreminja tudi funkcija gospodarskega podsistema. Visokošolske institucije s komercializacijo znanja oziroma podjetniško funkcijo postajajo konkurent gospodarskim subjektom in tudi gospodarski subjekti postajajo konkurenti visokošolskim institucijam v smislu produkcije (družbenorelevantnega) znanja.

Tretja industrijska revolucija, imenovana tudi informacijska revolucija, je vizija oziroma koncept Jeremyja Rifkina. Rifkin (Rifkin, 2011) ugotavlja, da so se velike gospodarske revolucije pojavile v momentu, ko so bile komunikacijske tehnologije usklajene z novimi energetskimi sistemi. V 19. stoletju je parni pogon postal komunikacijsko sredstvo za upravljanje premogovno-železniške infrastrukture in nastajajočih nacionalnih trgov prve industrijske revolucije. V 20. stoletju elektronska komunikacija (telefonija in kasneje radio in televizija) postane komunikacijsko sredstvo za obvladovanje porabe naftnih produktov kot glavnega vira energije in kulture množične potrošnje v dobi druge industrijske revolucije. Združitev internetne tehnologije in obnovljivih virov energije pa je ustvarila močno infrastrukturo za tretjo industrijsko revolucijo. Novi energetski sistemi naj bi namreč omogočali oblikovanje soodvisne gospodarske dejavnosti in razširitev trgovinske menjave kot tudi intenzivnejših in vključujočih družbenih odnosov (prav tam). V domeno slednje se umešča tudi odnos med visokošolsko in gospodarsko sfero. Z javnim publiciranjem znanstvenih ugotovitev preko akademskih publikacij in/ali patentov se omogoča zблиževanje metodoloških in epistemoloških ciljev in norm med visokošolsko znanostjo in gospodarstvom. Zato je za prvo

fazo tretje industrijske revolucije značilna okrepitev težišča na formalnem znanju in znanosti. Predvidena druga faza tretje industrijske revolucije bo zaznana z nastankom novih oblik »integriranega« znanja ob izginjanju meja tradicionalnih akademskih disciplin (Etzkowitz in Viale, 2010).

V spreminjajočih okoliščinah, ki jih označuje transformacija razmerja med visokošolskim, gospodarskim in državnim podsistemom, tudi slednji prevzema nove vloge, pri čemer je smer spremembe vloge države odvisna od historičnih elementov⁴, vendar se načeloma osredotoča na zagotavljanje finančnih virov ter na zagotavljanje primernih zakonskih ureditev, s katerimi skuša državna regulativa odgovoriti na vprašanje, »kako organizirati in spodbuditi enakopravno sodelovanje v procesu izmenjave (znanja) med visokošolsko in gospodarsko sfero«.

Državni podsistem lahko s svojo aktivno politiko vpliva na visokošolski podsistem z ustreznimi pristopi zagotavljanja (javnega) financiranja znanstvenega raziskovanja. V tem pogledu naj bi državni podsistem namenjal finančno podporo raziskovalnim projektom in programom na javnih raziskovalnih institucijah, ki temeljijo na sodelovanju z gospodarstvom. S tem naj bi (posredno) podpiral tudi moderna načela vodenja raziskovalno-razvojne politike, vključno s prenovo znanstvene evalvacije in upoštevanjem aplikativno naravnanih raziskav (Mali 2009, str. 27). Vpliv državnega podsistema na visokošolsko sfero je mogoč tudi preko oblikovanja premišljene zakonodaje, ki na eni strani zadeva intelektualno lastnino in patentiranje z namenom ščitenja inovativne dejavnosti raziskovalcev (Viale in Campodall'Orto, 2002), saj je od nje odvisna (zavirajoča/spodbujajoča) narava prenosa znanja (Mali, 2009). Na drugi strani pa je prav tako pomembna delovna zakonodaja, ki naj bi stremela k spodbujanju mobilnosti raziskovalcev iz visokošolske sfere v gospodarsko ter obratno (Mali, 2009), in zakonodaja, ki omogoča bolj avtonomno delovanje visokošolskih institucij in ustvarja tekmovalno okolje za pridobitev ustreznih finančnih sredstev (Viale in Campodall'Orto, 2002).

Lahko pa državni podsistem s svojim delovanjem vpliva tudi na področje gospodarstva, in sicer: (1) z instrumenti direktne fiskalne politike (davčne olajšave na dodano vrednost, davčne olajšave podjetjem, ki podpirajo javno financirano raziskovanje, davčne olajšave podjetjem na

⁴ V državah, kjer je bila v preteklosti vloga državnih regulacij in spodbud relativno nizka (denimo ZDA), se le-ta povečuje, v državah, kjer je bila le-ta relativno visoka (bivše socialistične države), pa je vloga države relativno nizka.

stroške iz naslova raziskovalne dejavnosti, državno financiranje socialnih prispevkov raziskovalnega osebja), (2) z indirektno fiskalno politiko (podpora različnim oblikam investiranja v raziskovanje ali podpora vlaganju v tvegane dejavnosti), (3) z zakoni, ki zadevajo lajšanje pogojev delovanja borznih posrednikov v oblikovanju tveganega kapitala za podjetja, orientirana v visoko tehnologijo, (4) s podporo oblikovanja borzne menjave, ki se nanaša na podjetja z visoko tehnologijo in je sposobna zagotoviti rizični kapital podjetjem, ki so pripravljena prevzeti tehnološko tveganje (Viale in Campodall'Orto, 2002).

2.2 Interne transformacije v visokoškolskem družbenem podsistemu

Poleg sprememb v družbenih vlogah posameznega podsistema v modelu trojne vijajnice je prav tako pomemben tudi proces sprememb znotraj posameznega družbenega podsistema. Z vidika širše kulturne in politične razprave glede sprememb visokošolskega prostora in uporabe zgodovinskih konstrukcij se v takšnih kontekstih potisne v ospredje kratek seznam ključnih besed: »elitnost«, »množičnost izobraževanja«, »tržnost«, »avtonomija«, »internacionalizacija« in »globalizacija«, ki so del zgodbe transformacije visokošolske sfere (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002). Danes visokošolska sfera postaja vedno bolj »kontekstualizirana«. Če je bila visokošolska sfera običajno obravnavana kot notranje usmerjeno, intelektualno samopogonsko podjetje, ki je »nagovarjalo« družbo, se sedaj vse bolj integrira v družbo in vgrajuje v kontekst, ki visokoškolski sferi vedno bolj »odgovarja nazaj«. Proces, v katerem se to vrši, je zelo kompleksen, kot so kompleksne tudi njegove posledice. Slednje se jasno kažejo skozi težnje visokošolskega prostora k odprtosti navzven (pri oblikovanju ekonomskega in družbenega razvoja), saj le-to vzvratno vpliva na notranje razvojne zakonitosti visokošolskega sistema (Mali 2002, str. 16), ki bi jih lahko (na visoki ravni posploševanja) delili na štiri zaokrožene (vendar medsebojno prepletene) skope. *Institucionalne spremembe*, ki se nanašajo na spreminjanje organizacijskih in upravljaljskih vidikov vodenja visokošolskih institucij. Dinamika in obseg sprememb visokošolskih sistemov⁵, ki so zajele

⁵ Majerhold in Pezdir (Majerhold in Pezdir, 2003) sta izvedla kvalitativno raziskavo, v katero sta zajela: Ekonomsko fakulteto, Filozofsko fakulteto, Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteto za računalništvo in informatiko, Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteto za farmacijo, Naravoslovno-tehniško fakulteto, Biotehniško fakulteto, Inštitut za bioelektromagnetiko in novo biologijo, Inštitut za raziskavo materialov in aplikacije, Inštitut za tehnologijo površin in optoelektroniko, Nacionalni inštitut za biologijo, Ministrstvo za gospodarstvo, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Univerzo v Ljubljani, Tehnološki park Ljubljana in Združenje raziskovalcev Slovenije. Na osnovi zbranih podatkov in izsledkov raziskave K. Majerhold in Pezdir (Majerhold in Pezdir, 2003)

države razvitega sveta, vendarle niso povsod enake in posledično temu je nesporno, da obstajajo različni modeli upravljanja in organizacije visokošolskega življenja oziroma različni tipi visokošolskih institucij (Mali 2009, str. 33). *Kurikularne spremembe* so bile usmerjene v reformiranje visokošolskega kurikulumu v skladu s pričakovanji in potrebami sodobne družbe v smeri opuščanja teoretičnih znanj in izpostavljanje pomena izkušenj. Sočasno s procesi globalizacije se je povečevala tudi družbena vloga znanja, ki je v visokošolski prostor vnesla tretji sklop sprememb v obliki *novih načinov produkcije znanja* (podrobneje opisane v poglavju 2.1.1 Nova vloga visokošolske sfere v družbi znanja) in na temelju katerih se je začel oblikovati »podjetniški tip univerz« (Mali 2009, str. 15). Slednje pa v visokošolski prostor neposredno vnaša spremembe v sistem (akademskih) *vrednot in avtonomijo akademske znanosti*.

2.2.1 Institucionalne spremembe

Delovanje notranjih mehanizmov visokošolske sfere je (so)odvisno od širših družbenih predpostavk (Mali, 2002), ki so s procesi globalizacije (danes tudi digitalizacije) pričele spreminjati celotno organizacijsko strukturo visokošolskih institucij (Mali, 2009). Vzvod institucionalnih sprememb visokošolskega prostora je jasno izrazil George Keller (Keller, 1983) z mislijo, da (ameriške) univerze predstavljajo eno izmed največjih »industrij« naroda, ampak so najmanj podjetniško usmerjene in slabo vodene (prav tam). Podobno misel je moč zaslediti tudi desetletje kasneje pri Kerru (Kerr, 1993), ki je prepričanja, da so podjetniško vodenje in močne vodstvene zmogljivosti ključnega pomena in nujnost, v kolikor želijo visokošolske institucije uspeli v tekmovalnem okolju. Clark (Clark 1998, str. 5) pa k temu dodaja, da naj bi visokošolske institucije postale »hitrejše, fleksibilnejše in bolj fokusirane v odzive na širjenje in spreminjanje zahtev okolja«, in kot odgovor (tudi Clark, 1998) podaja okrepitev vodstvenih spretnosti. Vendar pri tem opozori na nujnost prepletanja vodstvenih in akademskih vrednot v tako imenovanem »okrepljenem vodstvenem jedru« (ang. strengthened steering core) podjetniške univerze (Clark 1998, str. 137). Signifikantni elementi v okviru sprememb vodenja visokošolskih institucij so tudi prestrukturiranje in »izumljanje« vloge vodje (Keller 1983; Kerr 1993; Clark 1998; Salminen 2003), pri katerih se zasleduje želja po posedovanju strokovnih vodstvenih spretnosti ter disciplinirano in varčno gospodarjenje pri

zagovarjata misel, da so za učinkovitejši prenos znanja, z ljubljanske univerze v gospodarstvo, v visokošolski sferi nujne tako strukturne spremembe in spremembe v načinu vodenja v smeri demokratizacije in decentralizacije kot tudi spremembe v miselnosti profesorjev v smeri povečanja performativnosti znanstvenoraziskovalne dejavnosti (prav tam).

rabi (finančnih) virov (Aucoin 1995, str. 9). Tako je v Evropskem visokoškolskem prostoru (EHEA) opaziti trend sprememb pri upravljanju institucij, pri čemer se promovira profesionalno vodenje, ki je ločeno od akademskega vodenja, ter vnašanje predstavnikov zunanje družbe v organe upravljanja.

Prav tako je v strokovni literaturi moč zaslediti različne modele organiziranosti visokošolskega sistema (Storey, 2013). Idealno tipska delitev temeljnih modelov organizacije in upravljanja visokošolskega prostora oziroma visokošolskih institucij razločuje med birokratskim, podjetniškim, kolegialnim in menedžerskim tipom visokošolske institucije (po Franham 2001 v Mali 2009, str. 33–34).

Vse do konca prve akademske revolucije je bilo visoko šolstvo »družbena institucija«, kateri je bilo dovoljeno, da avtonomno ureja pedagoške in raziskovalne aktivnosti, brez resnejših zunanjih motenj, skozi obliko »kolegialnega samovodenja« (Maassen, 2003), pri katerem so bile funkcije vodenja in administracije prepletene z akademskimi (De Boer, 2003). Kolegialni ali »akademski« tip visokošolske institucije, ki temelji na elitnem študiju in decentralizaciji, kombinira visoko stopnjo profesionalne avtonomije z visoko stopnjo participacije visokošolskega osebja v procesih upravljanja. Gre za tip, kjer se odločanje vrši od spodaj navzgor in kjer je osrednja institucionalna točka akademski zbor učiteljev, organiziranih znotraj posameznih disciplin. V kolegialnem tipu je gonilna intelektualna sila prizadevanje doseganja objektivne znanstvene resnice s strani akterja. Raziskovanje in poučevanje se v tem modelu obravnavata kot neke vrste obrtniška dejavnost, ki se jo pridobi z dolgoletnimi izkušnjami in usposabljanjem (Mali 2009, str. 34).

Skozi politični spekter – s pojavom študentskih gibanj (med letoma 1966 in 1969) – pa so se pojavile tudi težje po liberalizaciji visokošolske politike (Rozsnyai, 2003), z zahtevo po vključevanju participativne demokracije, kot primarnega principa visokošolskega vodenja in zmanjšanje monopolne moči posameznih akademikov. Rezultat administrativne in strukturne reforme je bila ideja o demokratizaciji procesa odločanja od posameznih fakultet in njihovih profesorjev h korporativnemu zastopanju članov univerze (povzeto po Göztepe-Çelebi in drugi, 2002). Gre za pojav menedžerskega tipa visokošolskih institucij, za katerega sta značilna omejena profesionalna avtonomija in hierarhični stil upravljanja visokošolskega prostora po vzoru privatnega korporativnega sektorja. Odločanje poteka od zgoraj navzdol in je strogo hierarhično, tako da imajo popolni nadzor nad izvajanjem korporativnih, finančnih in

akademijskih planov izvršilni organi. Ideologija novega upravljanja temelji na načelu, da družbeni napredek zahteva stalno naraščanje (gospodarske) produktivnosti. Naraščajoča produktivnost temelji na uporabi sofisticiranih tehnologij, uporaba teh tehnologij pa je mogoča samo na temelju disciplinirane delovne sile. Uspešno poslovanje (visokošolske) institucije je mogoče zgolj s profesionaliziranim in visoko usposobljenim vodstvom, ki mu mora biti dodeljena temeljna funkcija oziroma pravica, da upravlja (Mali 2009, str. 34–35; Avolio in Yammarino 2013).

Ena izmed ključnih idej spreminjanja organizacijske in vodstvene strukture visokošolskega sistema, ki je v svojem jedru nosila predvsem ideološke motive (Maassen 2003; Meek 2003), je bila, da se bo z umikom državnega vodenja povečala učinkovitost delovanja visokošolskega izobraževalnega sektorja. Šlo je za formacijo »novega javnega upravljanja« (ang. New Public Management) z enim izmed glavnih načel, da medtem ko naj bi javni akterji, kot je država, ohranjali ključne vrednote javne storitve, naj bi sočasno posvečali večjo pozornost doseganju zelenih rezultatov (teh storitev), kot pa zgolj procesom in pravilom za zagotavljanje storitev (Meek, 2003). Nov pristop torej skuša vpeljati podjetniške pristope, s pomočjo katerih lahko država ohranja izvajanje javnih storitev, sočasno pa jih racionalizira na način, da s tem ne ogroža dostopa državljanov do teh storitev (Pinterič 2009, str. 125). Preneseno v visokošolski kontekst, kjer naj bi visokošolska sfera postajala »industrija«, še posebej zaradi povečevanja kompleksnosti in različnosti zahtev in pričakovanj zunanjih interesnih skupin, mora njena storitev odgovarjati različnim odjemalcem oziroma strankam – kot so študentje, starši, zakonodajci, delodajalci, raziskovalni skladi – na »trgu« (Gumpert 2000, str. 71). Z modelom novega javnega upravljanja se predpostavlja, da se bosta učinkovitost in uspešnost zagotavljanja storitev dosegli z uporabo principov zasebnega upravljanja, kot so: oblikovanje storitvenih ciljev in tekmovanje za odjemalce storitev, merjenje uspešnosti in učinkovitosti, kontrola rezultatov, decentralizacija odločanja in uporaba trga za zagotavljanje storitev (Meek, 2003). V praksi naj bi model novega javnega upravljanja uvajal (neslutene) spremembe, ki so začrtale tendence razvoja sodobnejšega javnega upravljanja v smeri k večji učinkovitosti, gospodarnosti, storilnosti in prijaznosti do uporabnika (Pinterič 2009, str. 126). Dejansko gre za uvajanja podjetniških konceptov v obliki naravnosti k rezultatom, uspešnost, učinkovitost, kakovost, merjenje učinkovitosti, vzpostavljanje (družbene) odgovornosti, decentralizacijo, fleksibilnost, konkurenčnost, privatizacijo, izboljšanja upravljanja človeških virov, izboljšanja komunikacije tudi z uporabo oziroma uvajanjem informacijske tehnologije (Kovačič 2002 v Pinterič 2009, str. 128). Ali poenostavljeno: izboljševanja storitev z manj resursi.

Med kolegialnim in menedžerskim tipom univerze se pojavljata še birokratski in podjetniški tip. Podjetniški tip visokega šolstva temelji na strategiji osvajanja novih trgov in dobičkov na temelju prodaje intelektualnih storitev, slednje pa naj bi zagotavljalo finančno varnost visokošolskih institucij. V podjetniškem tipu gre za poudarjanje pomembnosti spajanja tradicionalnega akademskega etosa znanosti z novimi vrednotami podjetništva (Mali 2009, str. 34–35). Po drugi strani pa birokratski tip predstavlja dokaj mehanistično organizacijo visokošolske institucije, ki izhaja iz stroge delitve družbenih vlog. Čeprav predpostavlja visoko stopnjo profesionalne avtonomije, pa zagotavlja nizko oziroma neenakomerno stopnjo participacije posameznih skupin akademskega osebja v procesih upravljanja in odločanja znotraj visokošolske institucije. Birokratski tip organizacije visokošolskega prostora ne more več odgovarjati na družbene izzive današnjega časa, saj predpostavlja pomembno oviro bolj dinamičnemu in fleksibilnemu povezovanju visokošolske sfere z gospodarsko (Mali 2009, str. 34) in intenzivnejši orientaciji reševanja problemov okolja, v katerega je visokošolska sfera umeščena. Zdi se, da je v današnjih razmerah še najprimernejša kombinacija kolegialnega in podjetniškega tipa upravljanja, ki omogoča ustrezno avtonomijo in hkrati spodbuja tekmovalnost navznoter in navzven (Mali 2009, str. 8; Wynen in drugi 2013).

Z zasledovanjem ideje o spremenjenem institucionalnem vodenju visokošolskih institucij so pridobili veljavo tržni dejavniki, ki so v visokošolsko sfero postopoma začeli vpeljevati normativno financiranje in posredno vplivali na povečanje števila fakultet in študijskih področij. Sočasno so se pojavili (še) mehanizmi zagotavljanja kakovosti, temelječi na internih in eksternih evalvacijskih pristopih (Rozsnyai 2003; Wynen in drugi 2013).

Institucionalne spremembe so v svojem jedru nosile tendence preusmerjanja visokošolskih institucij h konceptu »tržnosti«, v okviru katerega se je pojavila ideja o novem javnem upravljanju in »podjetniški univerzi« z okrepljenim vodstvenim jedrom. Model novega javnega upravljanja naj bi na eni strani spodbujal učinkovitejšo izrabo trga in konkurenčnosti storitev visokošolske sfere z intenzivnejšim družbenim umeščanjem skozi usmerjenostjo k uporabnikom ter učinkovitejšo izrabo bolj difuznih finančnih sredstev. Na drugi strani pa naj bi, ravno s konstelacijo načinov financiranja, spreminjal odnos med visokošolskimi institucijami in državnim družbenim sistemom. Šlo naj bi za postopno umikanje državne sfere, najbolj vidno z zmanjševanjem finančnih resursov in decentralizacijo upravljanja javnih (visokošolskih) storitev z namenom doseganja višje (tržne) učinkovitosti visokošolske sfere. Šlo naj bi za

preobrat v principih upravljanja, namreč, visokošolske institucije naj bi postopoma opuščale kolegialen oziroma akademski princip vodenja ter naj bi pričele prevzemati upravljanje, temelječe na principih zasebnega oziroma podjetniškega upravljanja (Osborne in drugi, 2013). Vendar pri segmentu institucionalnih sprememb, ki so se nanašale na proučevanje koncepta »trga« v relaciji do javnih visokošolskih institucij, je pomembno upoštevanje tako finančne kot tudi ideološke dimenzije (Meek, 2003). *Finančna dimenzija* se je nanašala na izzive državnega (pod)sistema, kako se soočiti s stroški množičnega sistema visokošolskega izobraževanja, in skupni (čeprav ne univerzalni) odziv je bil izvrševanje pritiska nad visokošolskimi institucijami, da same iščejo ustrezno razmerje med njihovimi prihodki strani nevladnih virov skozi diverzifikacijo njihove finančne osnove. Za okrepitev te spremembe v izobraževalni politiki so si države prizadevale razviti in implementirati mehanizme, ki se lahko uporabijo za neenakomerno nagrajevanje institucij na osnovi zavarovanih nevladnih virov financiranja.

Izsledki raziskave, izvedene v sklopu evropskega Aquameth projekta (Daraio in drugi, 2011), v katerem je sodelovalo 11 evropskih držav oziroma 488 univerz, kažejo na nekoliko drugačno realnost glede primarnih vzvodov institucionalnih sprememb. Univerze v Združenem kraljestvu so namreč v 47 % financirane s strani države, v drugih državah je razpon državnega financiranja med 64 % (Portugalska) in 93 % (Norveška). Univerze v Nemčiji pa v povprečju prejemajo 56 % svojih finančnih sredstev s strani države. Po drugi strani pa države, kot so Italija, Združeno kraljestvo in Španija, dopolnjujejo svoj vir financiranja s šolninami, ki predstavljajo med 15 % in 24 % celotnega finančnega proračuna visokošolskih institucij. Njim nasprotne so skandinavske države (Finska, Norveška in Nizozemska) ter Madžarska, kjer so šolnine zelo nizke. Z izjemo Portugalske in Finske zasebno financiranje ne presega 6 % celotnega financiranja. Zdi se, kot da univerze v večini evropskih držav (z izjemo Združenega kraljestva) nimajo veliko manevrskega prostora v kontekstu iskanja finančnih resursov. V kolikor se šolnine ne morejo povečati, bodisi zaradi tega, ker so že sedaj visoke (Italija, Združeno kraljestvo in Španija), bodisi zaradi politične nesprejemljivosti (Finska, Norveška, Nizozemska, Madžarska), in če finančna sredstva zasebnega financiranja ne bodo presegla deleža 5–6%, potem se bodo univerze, po prepričanju C. Daraio in drugih (2011), še vedno zanašale predvsem na državne vire financiranja (prav tam).

Po projektu AQUAMETH je evropski prostor visokošolskih podatkov nadgradil večplastno: najprej s študijo izvedljivosti EUMIDA, ki je pilotno vzpostavila primerljive mikro-podatke o visokošolskih institucijah v EU (European Commission, 2011); zatem z vzpostavitvijo trajnega

registra ETER, ki sistematično zbira institucionalne podatke (osebje, študenti, finance, raziskave) in omogoča meddržavne primerjave na ravni posameznih institucij (Lepori in drugi, 2015). Vzporedno je U-Multirank uvedel večdimenzionalno rangiranje, ki poleg raziskovanja ocenjuje tudi prenos znanja in internacionalizacijo (van Vught in Ziegele, 2012). Na strani študentske populacije cikli EUROSTUDENT prinašajo primerljive podatke o socialnem položaju, pogojih študija in mobilnosti (Hauschildt in drugi, 2018). European University Association je prispevala z University Autonomy Scorecard in Public Funding Observatory, ki mapirata stopnjo avtonomije ter trende javnega financiranja (Estermann, Nokkala in Steinel, 2011; EUA, 2023). Za institucionalno "podjetnost" in inovativnost pa se uporablja HEInnovate, skupna pobuda Evropske komisije in OECD (European Commission in OECD, 2013). Skupaj ti projekti tvorijo logično nadaljevanje po AQUAMETH-u: od metodološke uskladitve in registrov, prek večdimenzionalnega vrednotenja, do spremljanja financiranja, avtonomije in študentskih razmer – s čimer podpirajo analize o prenosu družbenorelevantnega znanja in učinkih trojne vijajnice v evropskem visokošolskem prostoru.

Druga dimenzija »trga«, ki se nanaša na visokošolske institucije, je veliko bolj kompleksna in na eni strani vključuje redefinicijo temeljih *ideoloških principov* odnosa med visokošolsko institucijo in državo, na drugi strani pa generalno relacijo med visokošolsko institucijo in družbo (Meek, 2003) v kontekstu produkcije znanja.

2.2.2 Kurikularne spremembe

Kurikularne spremembe so imele za temeljni cilj doseganje socialne enakosti med akterji in so bile vpete v širšo idejo reformiranja visokošolskega kurikulumu. V krizi (visokošolskega) izobraževanja je namreč potekalo intenzivno iskanje rešitev, ki bi omogočale proces spremembe visokošolskega sistema iz njegove tradicionalne pozicije nosilca znanja v dinamičen in prilagodljiv sistem, ki bi izobraževal v skladu s pričakovanji in potrebami sodobne družbe. Argument relevantnosti spremembe izobraževalnega sistema je izhajal tudi iz preprostega dejstva, da je izobraževanje proces, znotraj katerega akter pridobiva in konstruira znanje, ki ga z zaključkom formalnega izobraževanja oziroma s sklenitvijo delovnega razmerja z delodajalcem (ne)posredno prenaša v gospodarsko sfero. Vendar pa je pri tem ključna opredelitev relevantnega znanja in posledično temu kurikulumu visokošolskih institucij.

Visokošolske institucije so se začele srečevati s potrebami študentov, ki so dojemali visokošolsko izobraževanje kot pripravo za njihov vstop na trg delovne sile in ne kot osnovo za tradicionalni akademski poklic ali raziskovalno kariero (Zgaga 2007, str. 26). Zato so kurikularne reforme bile usmerjene v oblikovanje bolj smiselnega in skladnega učnega načrta, iz katerega naj bi bili izvzeti »nepomembni« študijski programi ali učne vsebine, za katere so študentje menili, da so irelevantni glede na zahteve in potrebe sodobne družbe. S spreminjanjem kurikularnih vsebin se je pričakovalo, da bo visokošolsko izobraževanje postalo dostopnejše študentom nižjih družbenih razredov, ki pa so stremeli po bolj poklicno usmerjenem izobraževanju (Boning, 2007). Čeprav sta bila pobudnika reform skrb za kakovost visokošolskega sistema izobraževanja in mednarodne kompetitivnosti raziskovalcev/akademikov ter pomanjkanje interdisciplinarnih pristopov, so bili cilji reform kmalu preusmerjeni v razpravo o kvantitativni ekspanziji visokošolskega sistema, še posebej upoštevajoč deficit kvalificiranih diplomantov (povzeto po Göztepe-Çelebi in drugi, 2002).

Neposreden odziv na zahteve je bilo (v letih 1967 in 1974) zmanjševanje obsega splošnih učnih vsebin⁶ s sočasnim povečanjem študentske svobode pri izbiri študijskih predmetov (Boning, 2007). Pojavila se je ideja o »izbirnem sistemu« (ang. elective system) izobraževanja, ki naj bi študentom omogočal večjo stopnjo izbire študijskih predmetov in s tem personalizacijo njihovega visokošolskega izobraževanja. Posledice spremembe so se odražale na številnih segmentih visokošolskega izobraževanja in ena izmed njih je bila začetek ločevanja strokovnih in splošnih učnih vsebin v učnih načrtih, z zmanjševanjem ali okrnitvijo slednjih (Boning, 2007) ter začetek razvoja poklicno usmerjenega izobraževanja s pojavom novega tipa visokošolskih institucij, ki so podobne (današnjim) politehnikam. Primarno so bile te institucije oblikovane za boljše prilagajanje potrebam trga delovne sile, z organizacijo krajših izobraževalnih programov z močnim fokusom na poklicnem usposabljanju.

V 80-ih letih prejšnjega stoletja je val kurikularnih sprememb v smeri diverzifikacije splošnih in strokovnih učnih vsebin dosegel tudi ostale (vzhodno)evropske države ter Kanado, Avstralijo in Novo Zelandijo (Maassen, 2003). Vendar pa kurikularne spremembe niso prinesle želenih rezultatov in visokošolsko izobraževanje se je (ponovno) soočalo s kritiko neučinkovitosti študijskih programov in produkcijo nekvalificiranih ter slabo izobraženih diplomantov.

⁶ V sredini 19. stoletja so družbene spremembe, kot je bila npr. druga industrijska revolucija, opozarjale na potrebo po bolj poklicno usmerjenem izobraževanju in posledično oblikovanju praktičnih izobraževalnih vsebin v učnih načrtih.

Prevladujoč sentiment je bil, da so študentje preveč poklicno usmerjeni, da posedujejo pomanjkljiva splošna/bazična znanja ter da jim primanjkuje spretnosti učinkovitega komuniciranja. V sled temu se je v osemdesetih in devetdesetih letih preteklega stoletja poskušala povečati skladnost študentskih (učnih) izkušenj z reformo splošnega izobraževanja, ki naj bi izboljšala kakovost diplomantov. Vendar pa homogenost kulturnega konteksta, ki je zagotavljal platformo klasičnemu učnemu načrtu, ni več obstajal (Stark in Lattuca 1997 v Boning, 2007).

Danes visokošolske institucije v želji, da bi postale privlačnejše v lokalnem in globalnem smislu, skušajo (temeljito) spreminjati učne načrte, s katerimi bi skušale zagotoviti najvišjo raven akademskih vsebin, hkrati pa se tudi odzvati na spreminjajoče se potrebe trgov dela. Pri tem zasledujejo najpomembnejšo družbeno odgovornost visokega šolstva, ki je projicirana v vključevanje diplomantov v poklicno življenje in s tem tudi v družbo (COM 2005). Zato je bolonjska reforma visokega šolstva med drugim vsebovala tudi redefinicijo odnosa med visokim šolstvom in gospodarsko sfero oziroma delodajalci (Teichler, 2009). Med temeljnimi koncepti bolonjskega procesa je namreč zasleden koncept zaposljivosti (Holmes, 2013), kateremu naj bi bila posvečena prednost pri reformiranju visokega šolstva v različnih evropskih državah in ki (danes) postaja temeljna vez med visokošolsko in gospodarsko sfero.

Bolonjska reforma si je prizadevala vzpostaviti skupno »arhitekturo« oziroma strukturo evropskega visokošolskega izobraževanja do leta 2010 in tako zagotoviti učinkovitejšo mobilnost študentov in akademskega osebja v Evropski uniji. To ni (bil) kliše, ampak resen politični cilj. Dodatna motiva bolonjskega procesa sta (bila) oblikovanje primerljivih evropskih izobraževalnih sistemov in spodbujanje kurikularnih reform v smeri (o)plemenitenja teoretičnega (akademskega) znanja z znanjem, pridobljenim z izkušnjami (Ash, 2006). Tako je v državah z dolgoletno tradicijo močnega nacionalnega izobraževalnega sistema bolonjska reforma razblinila visokošolski izobraževalni sistem, ki temelji na »hardcore« teoretičnih znanjih, ki se načeloma posredujejo z »ex-cathedra« pristopom in pomanjkanjem praktičnih znanj (Pinterič, 2010), ter zahtevala, da naj bi novi študijski programi kar najbolj povečali zaposljivost diplomantov že s kvalifikacijami prvega študijskega obdobja (bachelor), ki v nove študijske programe, v primerjavi s starimi, vključuje več praktičnih znanj.

Orodja, ki se izvajajo v skladu z bolonjskim procesom, so izrecno usmerjena v standardizacijo, merljivost in predvidljivosti tako procesa kot proizvoda (rezultata) visokega šolstva.

Konstruktivno usklajevanje in temu sorodne pojme se uporablja za prenos pozornosti *od* predmeta (vsebine) *do* kako se predmet poučuje (procesa), skupaj s tem, kako so revidirani in nadzorovani rezultati poučevanja (Rider, 2010). Zato je na tem mestu nujna kritična obravnava vprašanja, ki je običajno zanemarjeno ali spregledano pri izvajanju (bolonjskega) procesa reforme visokega šolstva, to je vprašanje epistemološke premise.

Vprašanje epistemološke premise se na tem mestu nanaša na akutnost odpravljanja diskontinuitete ali – kot to imenujeta Young in Muller (Young in Muller, 2007) – odpravljanja meja med formalnim ali kodificiranim teoretičnim ali univerzalnim znanjem, ki ga v visokošolski sferi posedujejo in posredujejo visokošolski učitelji študentom z namenom usvojitve, ter med neformalnim ali lokalnim, eksperimentalnim vsakdanjim znanjem, ki ga študentje prinesejo v šolski prostor (Young in Muller 2007, str. 175). Slednjega Bernstein (Bernstein, 2000) poimenuje tudi implicitno znanje.

Dodatna ekstrapolacija epistemološke premise je sodeč po Kressu (Kress, 2010) v pomanjkanju soglasja o tem, kakšno znanje akter potrebuje oziroma v nejasni viziji potrebe znanja v prihodnosti, saj umanjka avtoritativen, stabilen in skupen korpus znanja in vrednot (Kress 2006, str. 162). Zato se tudi današnje (visoko) šolstvo, v spreminjajočih se družbenih procesih in v spremenjenih pogojih učenja, (še vedno) sooča s problemom oblikovanja kurikuluma, ki bo odgovarjal zahtevam tako sedanje družbe kot tudi zahtevam družbe v prihodnosti, ki pa je, glede na rapidne spremembe, težko (po)znana. Kress (Kress, 2010) poudarja, da so izobraževalne institucije v preteklosti poznala potrebe šolarjev, kurikulum pa je bil neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo lahko z usvojenim znanjem tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko uporabljali kot orodje...). Pridobivanje in konstrukcija znanja sta bila eksplicitno določena s sistematično nadgradnjo in odgovornost prisvajanja znanja je bila na strani avtoritet posebljene v izobraževalnih institucijah. Danes pa so se viri znanja razširili, postali so kompleksnejši in za akterja (občasno) težko obvladljivi.

Prav tako je prišlo do spremembe v pedagoških postavkah. V zadnjem desetletju je konstruktivistična teorija, v nasprotju z objektivizmom ali tradicionalnim pogledom na znanje, ki zagovarja idejo, da je znanje zunanja entiteta z absolutno vrednostjo in se zato lahko prenese iz učitelja na učenca (Clayden in drugi, 1994), deležna vedno večje pozornosti (Schweitzer in Stephenson 2008; Mayer 2009; Young in Muller 2010). Konstruktivistična teorija zavzema stališče, da je znanje treba graditi znotraj kognitivne strukture vsakega akterja, hkrati pa je

konstrukcija znanja odvisna tudi od izkušenj v učnem okolju in od socialne interakcije (Lebow, 1993). Konstruktivistična teorija tako v ospredje postavlja misel, da je znanje akterjev lastni konstrukt, konstrukcija novega znanja pa posledica akterjeve individualne bodisi ožje socialne ali širše družbene dejavnosti. Zato se konstruktivizem osredotoča predvsem na lastnosti samega spoznavnega procesa nastajanja znanja, vendar pa pri tem, po mnenju Younga in Mullerja (Young in Muller, 2010) in C. Allais (Allais, 2010), zanemarja ali celo zanika propozicijske značilnosti znanja (prav tam) ter žrtvuje kompleksnost in poglobljenost teoretičnega znanja v učnih načrtih s favoriziranjem »avtentičnega« učenja v življenjskih (ali vsaj najboljših približkih) situacijah (Wheeler, 2009).

Spremembe pedagoških postavk in teoretičnih konceptov v odnosu do (družbenorelevantnega) znanja zaznamujejo stalno predrugačenje in posodabljanje kurikularnih konceptov. S spreminjanjem učnih načrtov je postopoma v ospredje pronicala misel, da je tradicionalni »predmetno usmerjen« (ang. subject-centred) kurikulum vodil v pridobivanje neprimernih in nepomembnih učnih vsebin s pretiranim poudarkom na prenašanju in pomnjenju (faktografskega) znanja (Allais, 2010). Težišče predmetnega kurikuluma je v učenju učnih vsebin, ki pomenijo izsek iz določene znanstvene discipline. Bistvo poučevanja teh učnih vsebin je uvajanje učečih se v znanstvenoraziskovalno mišljenje in pristajanje znanstvenega in filozofskega jezika (Novak, 2008). Predmetno usmerjen kurikulum najpogosteje izhaja iz logičnega pozitivizma in njegovih empiričnih paralelah v družboslovni znanosti, ki znanje opredeljuje kot skop preverljivih propozicij in metod njihovega testiranja, vendar pa zanemarja pogled na proces oziroma na kakšen način (kako) znanje nastaja. V to skupino teorij bi lahko uvrstili tudi objektivistično pojmovanje znanja, ki znanje opredeljuje kot od akterja ločen in prepoznaven artefakt, s katerim je mogoče upravljati. Znanje je torej ločeno od akterja in obstaja sam po sebi (Spender, 1998). Young in Muller (Young in Muller, 2010) te teoretične koncepte znanja oziroma pristop k znanju označita kot »*premalo družbena*« epistemologija, ki usmerja pozornost zlasti k zgodovinskemu kontekstu družbene proizvodnje znanja v mejah posameznih disciplin. Propozicije znanja obravnava kot implicitne ali nekaj samoumevnega (prav tam).

Predmetno usmerjen učni načrt se je pogosto označevalo kot glavnega krivca za neuspehe študentov. V sled temu se je skušal oblikovati »nov kurikulum« z bolj »relevantno« učno vsebino in rezultat prizadevanj je oblikovanje »**v učenca usmerjen**« (ang. learner-centred) oziroma **procesno usmerjen** kurikulum temelječ na psiholoških raziskavah kognitivnega razvoja. Slednje zasleduje idejo, da bi moralo biti učenje zasnovano skladno z interesi in vzgibi

študentov, kar pa naj bi jim omogočilo aktivno izgrajevanje njihovega znanja (Allais 2010; Sadler 2012). Procesno usmerjen kurikulum poseblja postmodernistične teorije učenja in znanja, s poudarkom na socialnem konstruktivizmu (Schweitzer in Stephenson 2008; Wheelahan 2009), ki poudarja, da je znanje družbeno konstruiran in kontekstualno pogojen koncept, ki je zasnovan na akterjevih izkušnjah (Allais, 2010). Takšen pristop do znanja Young in Muller (Young in Muller, 2010) zaznavata kot – neposredni odgovor na prvega – premalo družbeno epistemologijo in ga poimenujeta »preveč družbena« epistemologija, ki reducira epistemološka vprašanja na »kdo ve?« in k opredeljevanju znalcev ter njihovih praks (prav tam).

Ideje, zajete v procesno usmerjenem učnem načrtu, naj bi predstavljale »novo paradigmo učenja«, ki naj bi odpravljala neskladja⁷ med spretnostmi, pridobljenimi tekom formalnega izobraževanja ali usposabljanja, ter tistimi, ki jih zahteva trg delovne sile (Allais, 2010). Whitty (Whitty 1985, str. 207) pa opozarja, da s tem postaja formalno znanje, ki se dokazuje s spričevali, katerih vrednost⁸ je posredno določena na trgu delovne sile, blago, ki ga je mogoče tržiti kot katero koli drugo blago (prav tam). Družbene okoliščine, v katerih so določene oblike znanja dobile značaj blaga, so predvsem vezane na ustvarjanje kvazi trgov v izobraževanju (Pollit, 1998) in na teoretične zasnove znanja akumulirane v »preveč družbeni« epistemologiji, ki poudarjajo vlogo akterja, akterjeve izbire in procesa akterjeve izgradnje znanja.

Posledice pedagoške premise so vezane na prenos odgovornosti za prisvajanje in oblikovanje znanja iz avtoritete izobraževalnih institucij na akterja oziroma študenta in njegovo svobodno izbiro (glede na neoliberalistično teorijo) trgov znanja.

Progresivnost in socialni konstruktivizem pa sta namreč omogočila preoblikovanje izobraževalnega procesa v proces, pri katerem so akterji prisiljeni v nenehno poseganje po (ponovnem) (pre)usposabljanju z namenom uspešnega soočanja z novimi zahtevami dela ali

⁷ Neskladje se predvsem odraža z vidika zagotavljanja jasnih (povratnih) informacij zainteresiranim skupinam, saj tradicionalne kvalifikacije naj ne bi zagotavljale dovolj jasne informacije: študentom (da bi jasno vedeli, ali naj investirajo v lastno učenje in usposabljanje), delodajalcem (da bi vedeli, ali naj zaposlijo ali ne akterje, ki imajo specifične/strokovne kvalifikacije) in prav tako naj ne bi podajale dovolj jasne informacije državi, ki financira izobraževanje (Allais, 2010).

⁸ Vednost znanja se določa z njegovo uporabnostjo. Najvrednejše in najpomembnejše je znanje, ki ga akter potrebuje za preživetje. Oblikovanje fonda formalnega znanja naj zato temelji na tistem znanju, ki ga akter potrebuje v vsakdanjem življenju. Glavni kriterij selekcije pri vključevanju znanja v kurikulum je torej uporabnost znanja.

življenja na splošno. Ta poskus je danes znan pod pojmom »opolnomočenje« (ang. empowerment). Tako imamo fantazijo svobodnega trga akterjev, ki svobodno in racionalno pridobivajo njihov izbrani človeški kapital, s pomočjo države, ki se poslužuje svoje regulativne moči pri zagotavljanju, da so informacije dostopne vsem akterjem (Allais, 2010). V kontekstu kurikularnih sprememb pa se posledice pedagoške premise (ob zasledovanju konstruktivistične teorije) zrcalijo v odnosu do opredelitve *družbenorelevantnega znanja* in v zadnjih letih vse bolj povzročajo nejasno razmejitev med formalnim ali po Bernsteinu (Bernstein, 2000) teoretičnim znanjem ter vsakdanjim ali implicitnim znanjem.

2.2.3 Spremembe sistema vrednot v visokošolski sferi

V preteklosti sta tako akademski kot tudi gospodarski sistem sodelovala z državnim sistemom, vendar na različne načine. Na eni strani gospodarstvo, ki je delovalo in še vedno deluje v okvirih privatne sfere, financira samo sebe in predstavlja finančni vir državne blagajne. Država in gospodarstvo sodelujeta zaradi interesov gospodarskega razvoja, od katerega pa je odvisen celotni družbeni razvoj. Na drugi strani pa se visokošolska sfera, ki tradicionalno deluje v javni sferi, financira izključno od državnih virov, država pa določa programe izobraževanja in raziskovanja. Z umikanjem oziroma zmanjševanjem državnih finančnih sredstev je bila visokošolska sfera toliko bolj potisnjena v sodelovanje z gospodarstvom in v iskanje dodatnega finančnega kapitala. Slednje pa je vplivalo tudi na transformacijo funkcij gospodarskega in visokošolskega podsistema. S transformacijo in razširitvijo funkcij podsistema znanosti in podsistema ekonomske produkcije (za trg) je prišlo do medsebojnega prepletanja vlog obeh sistemov in kot izziv (današnjim) visokošolskim institucijam zadalo iskanje ravnotežja med zahtevami (okolja) in ustreznim odzivanjem na njih, saj naj bi povečevanje zunanjih zahtev na današnje visokošolske institucije zahtevalo njihovo notranje preoblikovanje.

Izhodišče notranjega prestrukturiranja visokošolskih institucij naj bi bilo v okrepitvi vodenja v smislu fuzije »novih vodstvenih vrednot s tradicionalnimi« (Clark 1998, str. 137). Visokošolske institucije naj bi se reorganizirale, skušale naj bi najti nove modele delovanja in odgovoriti na izzive, kako izvajati nove vloge in pri tem ne žrtvovati temeljnih vrednot (Zgaga 2000, str. 59).

Torej, interne (institucionalne) spremembe niso povzročile le preoblikovanja odnosa med visokošolskimi institucijami, državo in gospodarskim sektorjem s spodbujanjem formacije

»tretje podjetniške funkcije« visokošolske sfere s predrugačenjem finančnih in upravnih konstelacij, temveč so sočasno imele za posledico tudi predrugačenje profesionalnega etosa znanosti oziroma tradicionalnih akademskih vrednot z eskalacijo novih – podjetniško usmerjenih – vrednot (Denhardt in Vinzant Denhardt, 2000). Vrednote, ki so bile v preteklosti predvsem v domeni znanosti, so postale tudi vrednote gospodarstva (raziskovanje in pomen znanja), na drugi strani pa vrednote gospodarskega sistema (postopoma) postajajo vrednote sistema znanosti (podjetništvo).

Ohranjanje iskanja (dodatnega) vira financiranja v »razumnih mejah« je pogojeno z jasno artikulacijo vrednot s strani visokošolske sfere pri zasledovanju svojih ciljev, ob visoki stopnji kakovosti in integritete. S pomanjkanjem jasnosti visokošolskih vrednot začnejo le-te izgubljati svojo »držo« in želja po zaslužku lahko hitro postane vodilna vrednota visokošolskih institucij.

Vrednote imajo pomembno vlogo pri pojasnjevanju ravnanja bodisi akterja bodisi družbe (Hechter, 1993). Psihologija vrednote podrazumeva kot motive akterjevega delovanja in kot take naj bi ultimativno določale posebne konsekvence znanih spodbud. V ekonomiji so vrednote – splošno znane kot pripomočki in/ali preference – ena od dveh temeljnih determinant vseh ravnanj, v kolikor se za drugo determinanto podrazumevajo zunanje omejitve v relaciji do agenta oziroma akterja. V sociologiji in antropologiji pa so vrednote obravnavane kot osnovne determinante družbenega ravnanja, pri čemer so določene vrednote (družbeno)prodornejšje od ostalih in za razumevanje tega je, po mnenju Hechterja (Hechter, 1993), potrebno ločevanje med (družbeno ustvarjenimi) instrumentalnimi⁹ in imanentnimi¹⁰ vrednotami. Instrumentalne vrednote so vrednote, načeloma posedovane s strani družbe, medtem ko imanentne vrednote zagotavljajo akterju možnosti individualizacije v družbenem življenju (Hechter, 1993). Vrednote so tako produkt okoljskih in institucionalnih razmer, pri čemer obstajajo različni mehanizmi¹¹ njihove produkcije. V principu je okolje vir spodbud in omejitev ter izhodišče

⁹ Akterji delujejo na osnovi instrumentalnih vrednot, ki imajo ekstrinzično osnovo, s tem ko združujejo njihov čas in osebne dotacije za ustvarjanje nadomestljivih resursov (kot so bogastvo, status in moč), kasneje zamenljive z raznovrstnimi dobrinami oziroma blagom.

¹⁰ Ravnanje akterjev lahko temelji tudi na imanentnih vrednotah, prav tako s ciljem doseganja dobrin, vendar v tem primeru so vzvodi notranje oziroma osebne narave.

¹¹ Eden izmed mehanizmov produkcije je proces socializacije. V procesu socializacije se akter uči spoznavati svoje družbeno okolje – razumevanja zahtev okolja in ustrezno (zaželeno) odgovarjanje nanje. V tem procesu akter osvaja norme in pravila, ki veljajo v njegovi družbi in kulturi, in jih internalizira. Ta pravila postopoma postajajo del njegove osebnosti oziroma njegov osebni »moralni kodeks« (Musek 1993, str. 12). Proces poteka pod vplivom drugih oseb in pod vplivom družbenih

razumevanja medskupinskih razlik. Vendar pa so določeni koncepti vrednot, ki so umeščeni v okoljskih in/ali institucionalnih okvirjih, logično in vzročno pred vsako zasnovo individualnih vrednot. Slednje v večini primerov nastanejo na osnovi akterjevih izkušenj. Razlog variacije osebnih vrednot se lahko delno pojasni z vzorci akterjeve afilicije skupini, ki načeloma spodbujajo določene oziroma specifične vrednote (Hechter, 1993).

Preneseno v kontekst visokošolske sfere je treba poudariti, da je bila visokošolska sfera priča transformaciji njene notranje kulture (Barnett, 2003), kot procesa globalnega spreminjanja, v katerem so bile visokošolske institucije subjekt svojega neoliberalnega zajetja. Pozvane so bile (ne samo), da izkazujejo učinkovito porabo javnih sredstev, temveč tudi (kar je pomembnejše), da se skušajo učinkoviteje družbeno umeščati in s tem posredno prispevati k svetovnemu gospodarstvu (Barnett, 2003). V sled zahtev sta za obdobje tranzicije visokošolske sfere značilna tako uvedba novih vrednot kot tudi spreminjanje hierarhije pomembnosti med že obstoječimi vrednotami (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002). Pri tem pa so spremembe na ravni akterja težje zaznavne kot pa ideološke in formalne spremembe vrednot na ravni institucije.

Na generalni ravni posploševanja bi lahko vrednote v visokošolski sferi delili na vrednote profesionalnega etosa znanosti ali *tradicionalne vrednote*, ki so visokošolski prostor prežemale stoletja in danes (p)ostajajo nostalgičen »mit« (Ash 2006, str. 2010) ter *podjetniške* vrednote, ki so pospremljene s procesi transformacije visokošolske sfere.

Znotraj te grobe delitve visokošolskih vrednot na tradicionalne in podjetniške bi lahko v prvi (tradicionalni) sklop vrednot umestili sestav vrednot profesionalnega etosa znanosti, ki ga je prvi izpostavil Robert Merton (Merton 1942; Merton 1973). Merton¹² je delovanje znanosti opredelil s štirimi načeli. Načelo *univerzalnosti*, ki se nanaša na idejo, da znanost ni nacionalno določena in da znanje prehaja svobodno med (državnimi) mejami in je po prepričanju C. Haeussler (Haeussler, 2011) integralna komponenta znanstvenega etosa, saj izpostavlja misel, da je »vsebinska ugotovitev« skupna dediščina, v kateri je kapital akterja močno omejen

institucij (npr. izobraževalnih institucij), ki usmerjajo moralni, značajski in osebnostni razvoj akterja, ga torej vzgajajo in izobražujejo.

¹² Ko je Robert K. Merton leta 1942 izpostavil normativno strukturo znanosti in okrepil ideologijo »čiste znanosti«, je bil to (njegov) odziv na posebne zgodovinske razmere. Merton je skušal (o)briniti znanost pred korupcijo, ki je izvirala iz nacistične rasne doktrine in pred Lysenkovim napadom nad genetiko v Sovjetski zvezi. Metronova formulacija norm za zaščito svobode znanosti je bila mnoga leta sprejeto izhodišče empirične znanosti.

(Haeussler, 2011). Znanstveni rezultati naj bi se ocenjevali zgolj na interna znanstvena merila in neozirajoče se na nacionalno, ideološko, rasno, spolno ali katero koli drugo družbeno opredeljenost akademskega osebja (Mali, 2009). Načelo *nepristranskosti ali nezainteresiranosti* poudarja misel, da znanost služi sama sebi. Pomeni, da naj bi bila naravnost znanstvenikov do raziskovanja motivirana zgolj z željo prispevati k napredku znanstvenih spoznanj in produkciji znanja, ki je objektivno oziroma neopredeljeno do določenega izida ali znanstvenikove subjektivnosti. Načelo *komunalnosti* pomeni, da so znanstveni izsledki skupna last širše znanstvene skupnosti oziroma da so izsledki raziskav javni. Načelo sistematičnega skepticizma zagovarja idejo ohranjanja skeptične navade misli, ki naj bi spodbujala znanstvenike, da vedno podvomijo v rezultate (Merton 1942; Merton 1973). Vrednote profesionalnega etosa naj bi zasledovale akademske vrednote svobode in kritičnosti ter vsebinske racionalnosti (Salminen, 2003) oziroma objektivnosti. V Metonovem konceptu znanosti¹³ so znanstveniki namreč videni kot samostojni akterji – ne vezani na državo ali interesne skupine. Temeljna znanost, neomejena s strani države ali trgovanja, je zasledovala napredek, kateremu je sledila kasnejša aplikacija v (gospodarskih) korporacijah. Torej se je, kot ključna dimenzije znanstvene odličnosti, predpostavljala neodvisnost visokošolskih institucij od države ali trga (Slaughter in Rhoades, 2003). V kontekst tradicionalnih akademskih vrednot se umešča tudi poslanstvo visokošolske sfere, ki naj bi pomagala oblikovati in ohranjati kulturno identiteto naroda, saj visokošolske institucije razlagajo, ustvarjajo in prenašajo temeljno oziroma univerzalno znanje (Gerth 1992, str. 117).

Podobno opredelitev vrednot profesionalnega etosa znanosti najdemo tudi pri S. Slaughter in Rhoadesu (Slaughter in Rhoades, 2003), ki dostopata k elaboraciji znanstvenih vrednot skozi prizmo javne koristi. Znanost je obravnavana kot »intelektualna skupnost«, ki ne sme biti prisvojena s strani interesnih skupin ali gospodarskega sektorja, saj bi bilo to v nasprotju z javno koristjo. Intelektualna skupnost je netržni prostor, ki je namenjena širši javni koristi ali dobrobiti družbe (prav tam). Tudi European University Association (2005) z Glasgowsko deklaracijo¹⁴ temeljnih akademskih vrednot – raziskovanje in poučevanje kot moralno in

¹³ Mertonova ideja objektivne znanosti je naletela na kritiko s strani družbenokritičnega konstrukcionizma, ki je izpodbijal idejo, da je znanost popolnoma ločena od znanstvenikov ter da je vanjo vpeta zgolj čista in plemenita ideja. Marksisti ali postmarksisti so vedno videli tesno povezavo med znanostjo in poslovanjem, z rezultatom, da je znanost vedno služila komercialnim vrednotam (Slaughter in Rhoades, 2003).

¹⁴ Deklaracija poudarja zavezanost univerz za pospeševanje reform in pomembnost razvijanja različnih namenov in profilov (visokošolskih institucij op. avt.) za odgovorno reševanje izzivov globalne

intelektualno neodvisna od vseh državno-političnih avtoritet in gospodarskih moči ter znanstveno integriteto, ki ni akademska kaprica, temveč je vitalnega pomena za družbo (EUA 2005) – se lahko umešča v dimenzijo vrednot profesionalnega etosa znanosti oziroma tradicionalnih vrednot.

Ideja oziroma načelo o »enotnosti poučevanja in raziskovanja« se je udejanjilo v 19. stoletju s »prvo akademsko revolucijo« ob pojavu Humboldtovega tipa univerz (Mali, 2009). Profesionalna dolžnost visokošolskega učitelja v Humboldtovem modelu univerze je bila tako poučevanje kot tudi raziskovanje. Ta element združevanja tradicije in produkcije novega znanja (inovacije) je bil pred tem odsoten v izobraževalnih sistemih vseh evropskih držav, ki so (v 18. stoletju) svoje delovanje omejevale zgolj na doktrino ponavljanja in utrjevanja starih učnih vsebin. Od visokošolskih učiteljev se ni pričakovalo ustvarjalnosti in inovativnosti na področju raziskovanja, temveč je bila pozornost predvsem namenjena ceremonialnim in ritualnim izkazovanjem časti akademskemu zboru učiteljev (Mali 2009, str. 39).

Tako je bilo do nedavnega ime Wilhelm von Humboldt pogosto uporabljeno kot znak za »klasičen« model univerze, katere sestavni deli so bili koncipirani v različnih kontekstih precej različno, vendar naslednji štirje elementi, se zdi, da so skupni vsem opisom (povzeto po Ash, 2006) in znotraj katerih lahko najdemo vzvode tradicionalnih vrednot: (1) *svoboda poučevanja in učenja*, v katero je vpeta svoboda akterja, zagovarja misel, da naj bi imeli študenti (celo) pravico do izbire predmetov, kot naj bi imeli profesorji pravico se odločiti, kaj in kako poučevati. (2) *Enotnosti poučevanja in raziskovanja* opredeljuje učenje kot skupno podjetje, v katerem profesorji niso prisotni zaradi študentov, ampak so tako študentje kot profesorji prisotni zaradi (in za) znanost (Humboldt 1809/1990, str. 274 v Ash, 2006). (4) *Enotnost znanosti in znanja* ne snuje bistvenih razlik med naravoslovjem in humanistiko, saj se naj bi znanost nanašala na oba. (5) *Primat »čiste« znanosti* nad specializiranim strokovnim usposabljanjem. Humboldt je razumel znanost in znanja kot proces preiskovanja, ki »ni končana stvar, ampak nekaj nedokončanega in nenehno iskano«. Znanost in znanje nista odkritje in ponavljanje stvari, ki se jih akter nauči iz učbenikov, ampak je pristop k učenju, odnos uma, zmožnost in sposobnost razmišljati (Humboldt 1809/1990, str. 274 v Ash, 2006). Osnovni cilj reforme, ki je

konkurence in socialne kohezije. Deklaracija je poziv vladam, da naj podelijo evropskim univerzam avtonomijo, ki jo le-te potrebujejo, pa naj gre za pravno, upravno ali finančno avtonomijo, za omogočanje izvedb reform, medtem ko univerze priznavajo pomen izboljšanja upravljanja in krepitve vodstva na vseh ravneh. (EUA 2005, str. 1).

imela vrsto (ne)posrednih pozitivnih učinkov na uveljavljanje poklicne vloge znanstvenikov, saj je prvokrat v socialni zgodovini znanosti privedla k temu, da se je raziskovanje izvajalo za plačilo, je bil zagotoviti avtonomijo in akademsko svobodo visokošolskim učiteljem.

Zaradi številnih sprememb v visokošolski sferi in s prevzemanjem inovativne in podjetniške funkcije pa danes visokošolska sfera vstopa v fazo druge akademske revolucije. Sestavni del teh sprememb je zahteva po širitvi lastninskih pravic nad rezultati raziskovalnega dela (Mali 2009, str. 21, 31) oziroma s spreminjanjem ali (celo) ogrožanjem Mertonovega načela komunalnosti. Danes naj bi bilo sklicevanje na simbol Humboldtove univerze zgolj še nostalgichen moment (Rider, 2009), saj je visokošolska sfera de facto vpeta v državno-ekonomski sistem, od katerega ne more ostati ločena brez resnih posledic (prav tam). Razlog kontinuiranega zasledovanja »Humboldtovega mita« je po prepričanju Asha (Ash, 2006) v tem, da le-ta simbolizira tako avtonomijo in prevlado profesorjev v akademskih zadevah kot tudi primat temeljnih raziskav nad aplikativnimi. K temu še dodaja, da (Ash, 2010) obstaja kontinuirano pomanjkanje dovolj močnega kulturnega kodeksa, ki bi nadomestil ali (celo) zamenjal kodeks, osrediščen okoli »Humboldta«. Umanjkanje kulturnega kodeksa je moč zaslediti v bolonjskem procesu in njegovih izvršiteljih, ki jim ni uspelo izdelati poglobljene vizije pomena visokošolskega izobraževanja v 21. stoletju, ki bi bilo onstran logike gospodarske in administrativne argumentacije (prav tam).

S spodbujanjem delovanja visokošolske sfere v neoliberalističnih okvirjih pa se bo vedno bolj krepilo jedro drugega sklopa (podjetniških) vrednot. Na veljavi bodo pridobivale: (1) *birokratske vrednote*, ki so oblikovane iz zakonitosti, nevtralnosti in formalne racionalnosti. (2) *Upravne vrednote*, ki tvorijo dimenzijo, v katero so vključene vrednote učinkovitosti, orientiranost k rezultatom in ciljem. Zadnjo dimenzijo, ki v primerjavi z birokratskimi in upravnimi vrednotami vse bolj prodira v visokošolsko sfero (Denhardt in Vinzant Denhardt, 2000), pa oblikujejo (3) *podjetniške vrednote*, vrednote ustvarjanja dobička, poštenega ravnanja (ang. fair-play) ter privatne in individualne spodbude (prav tam).

Birokratske, upravne in podjetniške vrednote sovpadajo s sklopom vrednot in norm, ki jih Slaughter in Rhoades (Slaughter in Rhoades, 2003) poimenujeta kot *univerzitetno-industrijsko sodelovanje*, v katerem je znanost videna kot oživljanje trga in akademskih vrednot s tem, da si le-te niso v nasprotju. Zagovarja se misel, da povezava med znanostjo in podjetništvom naj ne bi bila nujno videna kot slaba, in pri tem so izpostavljeni trije argumenti: (1) znanost je bila

vedno vključena v gospodarstvo skozi aplikacijo znanja; (2) znanost je ključni element pri informacijskem in na znanju temelječem gospodarstvu; (3) znanost lahko uskladi vrednote trga in akademske vrednote (prav tam). Readings (Readings 1996 v Bleiklie in Byrkjeflot 2002, str. 526) ugotavlja, da se tradicionalne akademske vrednote spreminjajo v vrednote, povezane s sodelovanjem z gospodarskimi subjekti in vključenostjo v potrošniške storitve, ki pa so podprte z navidezno akademskimi pojmi, kot sta »kakovosti« in »odličnost« (prav tam).

Nov način organizacije in upravljanja visokošolskih institucij, kot odgovor na obvladovanje pojava množičnosti v visokošolskem izobraževanju, naj ne bi prinašal zgolj implementacije novih tehnik upravljanja, temveč s seboj prinaša tudi nov set vrednot, še posebej vrednote iz privatnega sektorja (Denhardt in Vinzant Denhardt 2000, str. 4). Prav tako k spremembi sistema znanstvenih vrednot prispevajo naraščajoči procesi privatizacije in komercializacije praktičnega delovanja akademikov, ki v sferi znanosti brišejo meje med javnim in privatnim (Mali, 2009). Raziskovalno usmerjene visokošolske institucije so prevzele (še) komercialno dejavnost in s tem postale »podjetniki znanja« (Fisher in Atinson-Grosjean, 2002), kjer prihaja do pojava recipročnega dovajanja virov, v obliki novih (problemskih) vprašanj in financiranja, med znanstveniki in trgom za ohranitev spodbujenega zagona kompleksnih dinamičnih povezav¹⁵ (prav tam). Umeščanje visokošolskih institucij na tržišče oziroma trg je sočasno povzročilo vstavljanje tržnih vrednosti v visokošolski sferi (Barnett, 2003) in z njimi povezan sistem vrednot.

K takšnim sklepom nas usmerja tudi poročilo OECD-ja (OECD 2007), ki ugotavlja, da je visokošolska sfera vključena v »poslovanje z znanjem«, ki pa je konkurenčen in dinamičen sektor ter zato predstavlja dodatne izzive za visokošolske institucije. Slednje se, ob umanjkanju državnih finančnih sredstev, soočajo z manj stabilnimi oziroma zanesljivimi viri financiranja in se posledično od njih pričakuje večja stopnja angažiranosti na različnih segmentih družbenega delovanja. Ena izmed njih se neposredno zrcali v ekspanziji vlog akademikov, saj se od njih pričakuje intenzivnejša zavzetost v komercialne, svetovalne in druge oblike interakcijskih aktivnosti s širšo družbo (OECD 2007). Institucionalna diverzifikacija neposredno vpliva tudi k diverzifikaciji akademskih vlog, ki postajajo vedno kompleksnejše in se ne omejujejo samo na tradicionalno pedagoško in bazično znanstveno delo. Vloga akademskega osebja se odmika

¹⁵ Takšne interakcije pa zamegljujejo meje med akademijo, industrijo in državo (Fisher in Atinson-Grosjean 2002, str. 450).

od relativno homogene intelektualne elite in se spreminja v močno diverzificiran niz »podprofesij«, ki vse manj izvaja raziskovanje »iz radovednosti« in bolj raziskovanje, ki je orientirano k problemom. Pri tem pa ni več nujno, da je visokošolska sfera vodilni producent novih znanstvenih spoznanj v družbi (Mali 2009, str. 31).

2.2.4 Sprememba avtonomije visokošolske znanosti

Avtonomija visokošolskega prostora je bila že od nekdanj predmet številnih diskusij in (ponovno) (p)ostaja aktualna, tako na nacionalni kot mednarodni ravni, zaradi zgodovinskega razvoja visokošolskih sistemov v Evropi v prvi polovici dvajsetega stoletja. Spremembe v visokošolskih sistemih so ključno vplivale (tudi) na vprašanje oziroma razprave o avtonomiji visokošolskega prostora (Mali 2009; Estermann in drugi 2011).

V preteklosti, je bila univerza prostor za počasno in poglobljeno učenje z dolgoročno perspektivo kritičnega uvida tako glede teoretičnih dognanj kot tudi reševanja praktičnih problemov iz neposrednega okolja (Lundvall, 2002). Neverjetna ekspanzija visokošolskega sektorja pa (že) zaradi strukturne kompleksnosti ni mogla pričakovati proporcionalne ekspanzije v smislu državnega proračuna. V sled temu so spremembe visokošolskega prostora šle v smeri spodbujanja visokošolskih ustanov pri iskanju dodatnih virov financiranja in povezovanju z akterji v neposrednem okolju.

V kontekstu (finančne in raziskovalne nujnosti) odpiranja visokošolske sfere navzven se pojavljajo bipolarna stališča. Prva zagovarjajo misel, da je ključna naloga današnjih visokošolskih institucij povezovanje z interesi industrije oziroma ključnimi akterji v neposrednem okolju, druga pa opozarjajo, da Humboldtov ideal univerze, ki je osvobojen od politike in ekonomije, ni nekaj, kar je (že zdavnaj) preživeto in predstavlja anahronizem najslabše vrste (Mali, 2009). Eden izmed problematičnih vidikov današnjega razvoja je, da slabi tradicionalno vlogo visokošolske sfere, saj ekspanzija znanja in informacij, skupaj z zahtevo po učinkovitosti in z zahtevo po trajnih in intenzivnih sodelovanjih s številnimi (zunanji) partnerji, ne (do)pušča veliko prostora in časa za kritično in poglobljeno (bazično) poučevanje

in raziskovanje. Lundvall (Lundvall, 2002) celo zaznava, da v takšnih razmerah znanstveniki (raziskovalci in profesorji) vedno bolj postajajo tržni strokovnjaki¹⁶ (prav tam).

Različnost stališč oziroma pristopov dokazuje, da vsaj na ravni teoretske analize obstaja velika pluralnost v obravnavi družbene funkcije visokošolske sfere in njene avtonomije (Mali 2009; Estermann in drugi 2011). Razprave glede avtonomije¹⁷ visokošolske znanosti pa so pogosto bolj emotivne, kot so analitično rigorozne. Zato je, v kolikor se stremi k resni obravnavi konceptualnih opredelitev pojma avtonomije (kar bi se moralo), sprva potrebna jasna ločnica med institucionalno in akademsko avtonomijo (Meek, 2003).

Institucionalno avtonomijo se lahko naslavlja z vprašanjem »avtonomija česa?« (Mali 2009, str. 9, 36) in jo je moč deliti na vsebinski in proceduralni vidik (Berdahl, 1990). *Vsebinska avtonomija*¹⁸ zaobsega svobodo visokošolskih ustanov pri determiniranju lastnih ciljev (raziskovalne prioritete, akademske preference, učni programi, izobraževalni cilji). Pri vsebinskem vidiku avtonomije gre za sovpadanje s pedagoško avtonomijo (Širec, 2002) oziroma kurikularno avtonomijo (Resman, 2002), v okviru katerih naj bi bila izobraževalnim institucijam (in visokošolskim učiteljem) omogočena samostojnost pri oblikovanju tako predmetnika in kurikuluma kot tudi izbire pedagoških pristopov izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa (Širec 2002; Resman 2002). *Proceduralna avtonomija* (po Berdahl, 1990) pa se osredotoča na moč visokošolskih institucij pri določanju instrumentalnih sredstev (izbira raziskovalnih metod ali poučevalnih procedur, novačenje študentov), s katerimi bodo visokošolske institucije zasledovale in uresničevale zadane cilje (Mali, 2009).

Z izvedenimi reformami v visokošolskem prostoru je bil vpliv države postopoma omenjen tako glede finančnih resursov kot tudi glede poseganja v kurikularna vprašanja, tj. v dimenzijo vsebinske avtonomije visokošolskega prostora. V državni domeni je ostalo določanje strukture

¹⁶ Od znanstvenika in njegove raziskovalne skupine se pričakuje, da bo prisoten na trgu (op. av.) znanja in s tem osredotočal pozornost javnosti na svoje področje specializacije, poudarjal pomen svojih projektov in izpostavljaj kakovost diplomantov, ki jih izobražuje (Lundvall, 2002).

¹⁷ V Združenem kraljestvu so visokošolske institucije, z izvajanjem reform, izgubljale avtonomijo, kar vodi v deprofesionalizacijo ali »proletarizacijo« akademskega poklica (Halsey, 1992). Henkel (Henkel, 2000) pa meni, da se v Veliki Britaniji akademiki soočajo s pojavom reprofesionalizacije poklica, pri katerem je ključnega pomena reartikulacija in izboljševanje poenotenja vrednot centralnosti raziskovanja in poučevanja.

¹⁸ Vsebinska avtonomnost je bila v primeru Avstralije in Britanije tekom reform ohranjena ali pa je bila, kot v primeru Avstrije, povečana (za več glej Meek 2003, str. 18–23).

izobraževalnega sistema in kvalifikacij oziroma rezultatov visokošolskega sistema izobraževanja, proces doseganja teh rezultatov (Zgaga 2007, str. 32, 51) pa je prešel v domeno visokošolskih institucij.

Prepričanje EUA-ja (EUA 2010) je, da je povečanje institucionalne avtonomije¹⁹ ključnega pomena za učinkovito odzivanje visokošolske sfere novim zahtevam (ali izzivom) v vedno bolj kompleksno-globalnem okolju. Raziskava EUA-ja (EUA 2009), izvedena v letih 2007 in 2008, pa je pokazala, da se terminologija, uporabljena za opredelitev elementov institucionalne avtonomije, zelo razlikuje med štiriintridesetimi evropskimi državami, ki so sodelovale v študiji. Med državami namreč obstaja velika stopnja raznolikosti v pravnih okvirjih, predpisih in postopkih, ki determinirajo načine delovanja evropskih visokošolskih institucij. Vendar pa različnost dojemanja koncepta avtonomije ne izvira (po prepričanju EUA-ja 2009) le na osnovi različnih pravnih okvirov, ampak tudi zaradi zgodovinskih in kulturnih ozadij, ki prav tako prispevata k raznolikosti opredeljevanj institucionalne avtonomije v posamezni državi (prav tam). Tudi Magna Charta ob opredelitvah temeljnih načel delovanja univerz razločno izpostavi kontekst historične in geografske raznolikosti: »Univerza, ki deluje v samem središču, zaradi geografskih pogojev in zgodovinske dediščine različno organiziranih družb, je avtonomna institucija, ki z raziskovanjem in poučevanjem na kritičen način ustvarja in prenaša kulturo ...« (Magna Charta, 1988). V sled temu je evidentno, da lahko relacije med visokošolskimi institucijami in državo prevzemajo različne formacije in da zato tudi ne obstaja univerzalni »model« institucionalne avtonomije visokošolskega prostora (EUA 2009). Institucionalno avtonomijo EUA (EUA, 2009) opredeli v kontekstu nenehno spreminjajočega se odnosa med družbo in visokošolskimi institucijami ter stopnjo nadzora, ki ga poseduje družba oziroma država v tej relaciji. Stopnja nadzora pa je odvisna (tudi) od nacionalnega konteksta in okoliščin. Institucionalni vidik je po prepričanju EUA-ja (EUA 2009) tisto, kar dejansko pomeni samostojnost v praksi visokošolskih institucij (prav tam).

Definicijo *akademske avtonomije*, ki jo Mali (Mali 2009, str. 36) obravnava z vprašanjem »avtonomija za koga?« (prav tam), podata Ashby (Ashby, 1966) in Berdahl (Berdahl, 1990), ki

¹⁹ Generalno gledano lahko identificiramo dva modela visokošolskih institucij: evropski ali kontinentalni model, pri katerem je država močno sestopila s pozicije direktne kontrole in sočasno pričela vsiljevati nujnost izboljšanja (ponekod celo implementiranja) strokovnega vodenja visokošolskih institucij. Ta obrat bi lahko interpretirali kot okrepitev institucionalne avtonomije. V nasprotju s tem pa je anglosaksonski model izgubil nekaj avtonomije z uvajanjem državnih nadzorov kakovosti za ugotavljanje izobraževalnih rezultatov (Meek, 2003).

opredeljujeta akademsko svobodo kot svobodo akademikov pri njihovem pedagoškem in raziskovalnem delu z zasledovanjem resnice brez bojzani pred sankcijami ali izgubo zaposlitve zaradi užalitve politične, verske ali družbene avtoritete (prav tam). Postulat akademske avtonomije v svojem jedru nosi zahteve po avtonomiji (individualnih) članov akademske skupnosti in splošnih profesionalnih vrednotah visokošolske institucije, ki tvori znanstveno profesijo specifično glede na druge profesije (Mali, 2009). Današnje zahteve po modernem konceptu individualne akademske svobode izhajajo iz klasičnega nemškega ideala iz devetnajstega stoletja oziroma so vezane na humboldovski princip enotnosti poučevanja in raziskovanja, ki je prišel v rabo, ko je bil storjen premik k ideji napredka znanosti – ko postane naloga učenjakov odkrivanje in razvijanje znanstvene resnice (Mali, 2009).

V kontekstu akademske avtonomije visokošolskega prostora je v Magni Charti zapisano, da je: *»svoboda raziskovanja, poučevanja in oblikovanja temeljno načelo univerzitetnega življenja, zato morajo vlade in univerze, vsaka v okviru svojih pristojnosti, zagotoviti spoštovanje te temeljne zahteve. S tem, ko univerza zavrača nestrpnost in je vedno odprta za dialog, je idealen prostor srečevanja učiteljev, ki so sposobni prenašati znanje in so ustrezno opremljeni, da ga z raziskovanjem in inovativnostjo razvijajo, ter študentov, ki imajo pravico, voljo in sposobnost, da si obogatijo um s tem znanjem«* (Magna Charta, 1988).

Pri tem pa se moramo zavedati dejstva, da avtonomija volje ne predstavlja absolutne, z ničemer določene, avtonomije. Običajno se pojem razume kot svoboda akterja pri postavljanju pravil lastnega delovanja, vendar avtonomija, če izhajamo iz grške besede *»autonomus, nomus«* (zakon), že po svojem pojmu predstavlja vstop v simbolni red, v določena razmerja, ki akterju omogočajo svobodo, hkrati pa ga tudi omejujejo (Krek 2001, str. 59). Akterju ali instituciji je namreč omogočena svoboda, da si sam/a postavlja pravila lastnega delovanja vendar znotraj določenih – vnaprej opredeljenih – okvirjev (Krek, 2001).

V okviru razprave o avtonomiji akademske znanosti tudi izsledki raziskave EUA-ja (EUA 2009) kažejo, da čeprav so visokošolske institucije v večini evropskih držav v veliki meri samostojne pri določitvi svoje institucionalne strategije, ki naj bi odlikavala zmožnost visokošolske institucije pri opredelitvi svojega temeljnega poslanstva v smislu usmeritev raziskovanja in poučevanja, je povsem običajno, da se pri tem visokošolske institucije soočajo tudi z različnimi vnaprej določenimi okvirji oziroma *omejitvami*, ki segajo na področje potrebne skladnosti s strategijo razvoja določene države (prav tam) oziroma se nahajajo v zakonodajni

ureditvi v obliki nacionalnih predpisov standardov in normativov (Krek, 2001). Tudi pri oblikovanju akademskega profila je bilo v raziskavi EUA-ja ugotovljeno, da visokošolske institucije v 29 evropskih državah svobodno razvijajo svoje univerzitetne profile, vendar pa so pri tem izpostavljene različnim načinom nadzora. Nadzor se najpogosteje pojavlja v obliki *akreditacij*, ki so v skladu z nacionalno zakonodajo. V določenih primerih pa so visokošolske institucije izpostavljene tudi zahtevam skladnosti na evropski ravni, predvsem v primerih programov za pridobivanje poklicne kvalifikacije (EUA 2009).

Izhajajoč iz zapsanega, v dobesednem pomenu besede, nobena visokošolska institucija ni povsem avtonomna, saj bodo za visokošolske institucije vedno veljale zahteve družbene odgovornosti, ne glede na to, ali so javne ali zasebne. Enostavno povedano, družba ima prevelik interes za visokošolsko izobraževanje, da bi dovolila prevlado njene »popolne svobode«. Interes za visokošolsko izobraževanje se je pojavil v tranziciji iz elitnega v množično terciarno izobraževanje, s katerim je visoko šolstvo postalo veliko bolj »vidno« in zato vedno bolj družbeno pomembno. Ekspanzija visokošolskega prostora je radikalno spremenila tako razmerje porabe finančnih virov, kot je tudi vplivala na pogoje vodstvenega nadzora in (kot prikazano) akademske avtonomije (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002). Dejstvo je, da je stopnja tako akademske kot tudi institucionalne avtonomije, ki so jo bile nekoč deležne visokošolske elitne institucije, atrofirala z vedno večjo vpetostjo visokošolskih institucij v širšo družbo.

Na tem mestu obstajata dve točki obravnave posledic sprememb visokošolskega sistema na stopnjo avtonomije akademske znanosti. V majhnem visokošolskem sistemu – sistemu opredeljenem kot relativno obrobem za širšo družbo – je obstajalo okolje, v katerem so posamezni akademiki uživali relativno veliko stopnjo nestrukturirane akademske svobode. Utemeljitev je ležala v retoriki »akademske avtonomije«, v kateri bi morali posamezni akademiki imeti možnost določitve ne samo, kako izkoristiti svoj čas, ampak tudi pogoje za svoje akademsko delo. S pojavom množičnosti visokega šolstva pa je bil ta »ceh« avtonomije izgubljen in izgubljen je bil v trenutku, ko je visoko šolstvo postalo pomembno za širšo družbo (Barnett, 2003). Če je majhen institucionalno in družbeno homogen sistem visokošolskega izobraževanja dozretnejši za neformalne mehanizme upravljanja in nadzora, pa je ostri rasti in nastanku institucionalno in družbeno velikega, bolj heterogenega in funkcionalno bolj kompleksnega sistema sledila uvedba bolj formalnih mehanizmov nadzora upravljanja in pojav močnejših upravnih aparatov na nacionalni ravni kot tudi znotraj institucije (prav tam). Slednje je povzročilo vidnejše zahteve, da bi visokošolske institucije postale učinkovitejše in

(družbeno) odgovornejše, ter sočasno vzbudilo polemike o stanju in funkciji institucionalne avtonomije in idejo o novi organizacijski in upravljavski strukturi visokošolskih ustanov (Bleiklie in Byrkjeflot 2002, str. 526). Novi načini vodenja in upravljanja naj bi modernizirali upravljanje visokošolskih institucij s spodbujanjem ideje samoupravljanja. Samoupravljanje visokošolskih institucij kot družbenega (pod)sistema pa odpira vprašanje usklajevanja s cilji gospodarstva, politike in kulture znotraj družbe (Novak 2003, str. 19).

Spremembe visokošolskega sistema bi lahko označili kot recipročne, saj so z njimi visokošolske institucije dobile večjo avtonomijo, vendar pa so po drugi strani postale (družbeno) odgovornejše in primarna skrb za kakovost ter učinkovitost naj bi s tem prehajala na stran visokošolskih izobraževanih institucij. Zavezanost k prevzemanju večje stopnje družbene odgovornost²⁰ pa je nujna posledica povečanja stopnje (institucionalne in akademske) avtonomnosti (Koren 2006; OECD 2007). V odprtem, konkurenčnem in naprednem okolju je namreč avtonomija predpogoj za to, da se lahko visokošolske institucije odzovejo na spreminjajoče se potrebe družbe in sprejmejo popolno odgovornost za te odzive (COM 2005).

Danes naj bi bile visokošolske institucije odgovorne za: (1) določitev specifičnih srednjeročnih prednostnih nalog (vključno z opredelitvijo vrste/področja raziskav, učnega okvira in storitev, v katerih želijo doseči izvrstno kakovost) in usmerjanje skupnih prizadevanj zaposlenih k njihovem uresničevanju; (2) upravljanje in razvoj človeških virov; (3) opredelitev učnih načrtov, ob upoštevanju notranjih mehanizmov zagotavljanja kakovosti in v skladu s skupnimi načeli evropskega visokošolskega prostora in (4) profesionalno upravljanje infrastrukture (posedovanje, vodenje in razvoj), finančnih sredstev (vključno s proračuni, investicijami in posojili) in komunikacijo z akterji v neposrednem okolju (COM 2005). Pri tem obstaja nuja po ohranitvi posebnosti visokošolskih ustanov, ki je ključna za njihovo pravo oziroma ustrezno delovanje v družbi in je artikulirana v postulatu institucionalne avtonomije. Potreba po oskrbovanju visokošolskih učiteljev z določenimi/posebnimi privilegiji, ki so neizogibni za

²⁰ Družbena odgovornost pa se (ne)posredno nanaša na vprašanje učinkovitosti. Vprašanje učinkovitosti je bilo primarno vezano na odnos med množičnostjo visokošolskega izobraževanja in trgom delovne sile. Visokošolska sfera se je soočala z zahtevo po usposabljanju diplomantov za nenehno spreminjajoče se gospodarstvo, namenjeno potrebam na znanju temelječe družbe. Zato naj bi visokošolske institucije spodbujale pomen vseživljenjskega učenja in spodbujale programe z večjim poudarkom na generičnih kompetencah in socialnih veščinah (Svetlik in Pavlin, 2004), vendar z upoštevanjem specifičnosti konteksta visokošolske sfere, med katere prav gotovo sodi »akademska svoboda«.

korektno opravljanje njihovega dela, pa je artikulirana v postulatu akademske svobode. Od vseh modernih družb se pričakuje, da bodo krepile pozitivno plat avtonomije akademske znanosti in na tej osnovi omogočale večjo svobodo znanstvenega delovanja (raziskovanja) z minimalnimi posegi od zunaj (Mali, 2009).

2.3 Medsebojno vplivanje vijačnic ob ustvarjanju »trilateralne mreže«

Tretji pomemben proces v modelu trojne vijačnice je medsebojno vplivanje oziroma sodelovanje med visokošolskim, gospodarskim in državnim podsistemom s prepletanjem vlog oziroma funkcij med podsistemi. Vendar pa integracija funkcij treh družbenih podsistemov naj ne bi bila prepuščena naključju. Družbene podsisteme, ki jih povezujejo družbeno relevantni problemi ali cilji (v našem primeru produkcija in transfer družbenorelevantnega znanja), je treba povezati v določen »okvir«, ki na eni strani priznava avtonomnost delovanja posameznega podsistema, na drug strani pa visokošolski, gospodarski in državni podsistem zavezuje k definiranju pravil in dosegu konsenza veljavnosti le-teh v njihovi medsebojni interakciji in sodelovanju.

Problem sodelovanja, za katerega se zdi, da je postal »mantra« sodobne družbe pri odpravljanju prenekaterih težav ali neskladij, je v tem, da pogosto ni natančno definiran. Lapsus pri nejasnosti koncepta bi lahko izhajal iz prepogoste in (predvsem) nekritične uporabe koncepta sodelovanja (D'Este Pablo in Iammarino, 2013), ki ga sprejemamo kot gotovo dejstvo, oziroma kot da je koncept tako transparenten, da je vsem akterjem v procesih sodelovanja povsem jasno, kaj se misli s tem izrazom. M. D. Zajc (Zajc 2012, str. 42) privzema opredelitev sodelovanja kot odnos, v katerem se soustvarja ali prenaša znanje in v katerem sodelujejo predstavniki visokošolskega in gospodarskega podsistema. Pri tem opozori, da je definicija sodelovanja izjemno široka in posledično temu zajema številne aktivnosti, ki se izvajajo bodisi preko posameznega predstavnika podsistema (raziskovalec, podjetnik, mentor, študent) bodisi v okviru širše institucionalne strukture (grozdi, tehnološke platforme, centri odličnosti) (prav tam).

Zajčeva (Zajc 2012, str. 42) ugotavlja, da se sodelovanje med visokošolskim in gospodarskim podsistemom lahko manifestira v: (1) neformalnih mreženjih (konference, strokovna srečanja, predstavitev referatov), (2) nakupu tehnologij oziroma prototipov, ki so jih razvili na

visokošolskih institucijah, (3) patentiranju rezultatov javnofinanciranega raziskovanja s strani javnoraziskovalnih organizacij, (4) pogodbah o izvajanju raziskovalno-razvojne dejavnosti, (5) poučevanju v manjšem delovnem obsegu na javnoraziskovalnih organizacijah s strani predstavnikov gospodarskega sektorja, (6) pridobivanju znanja z branjem znanstvenih publikacij, (7) različnih oblikah začasne mobilnosti osebja, (8) pisarnah za prenos tehnologij, (9) skupnih podjetjih, (10) skupnih znanstvenih publikacijah predstavnikov obeh podsistemov, (11) skupnih raziskovalnih centrih, (12) skupnih mentorstvih podiplomskih študentom, (13) skupnem raziskovanju in skupnih raziskovalnih programih, (14) uporabi raziskovalne opreme in prostorov na visokošolski ustanovi s strani podjetij, (15) svetovanju predstavnikov visokošolske sfere v podjetjih, (16) ustanavljanju spin-off podjetij in (17) zaposlovanju diplomantov (Zajc 2012, str. 42). Navedene oblike sodelovanja se razlikujejo glede na stopnjo formaliziranosti odnosa med akterji visokošolskega in gospodarskega podsistema. Med najmanj formalizirano obliko sodelovanja se tako na lestvici OECD-ja (OECD 2000, str. 165) umešča (1) zaposlovanje diplomantov in temu sledijo (po stopnji zahtevnosti) (2) neformalni odnosi oziroma mreženje med predstavniki podsistemov, (3) konference oziroma organizirana srečanja, (4) skupne znanstvene objave, (5) mobilnost kadra, (6) raziskovalne pogodbe, (7) licenciranje, (8) ustanavljanje spin-off podjetij in (9) ustvarjanje skupne infrastrukture (laboratoriji) (OECD 2000, str. 165). Raziskava Estea in Patelb (Estea in Patelb, 2007), v katero je bilo zajeto znatno število britanskih akademskih raziskovalcev, kaže, da visokošolski raziskovalci sodelujejo z industrijo ob uporabi različnih kanalov, vendar, v primerjavi s patentiranjem ali spin-off dejavnostjo, (še vedno) prevladujejo »klasične« oblike sodelovanja, kot so svetovanje in pogodbeno raziskovanje, skupno raziskovanje ali usposabljanje oziroma mentorstvo. Pri pojasnjevanju raznolikosti in pogostosti interakcij sta Estea in Patelb (Estea in Patelb, 2007) ugotovila, da imajo na intenziteto sodelovanja znatnejši vpliv individualne lastnosti raziskovalcev, kot pa značilnosti njihovih raziskovalnih oddelkov ali visokošolskih institucij (prav tam). Vendar pomen okolja, v katerega je vpet akter v procesu sodelovanja, (še zdaleč) ni zanemarljiv! Zato pri naslavljanju zelo kompleksnega in heterogenega pojava sodelovanja izhajamo iz predpostavke, da akterji, ki so bili vzgajani v različnih okoljih ali pogojih, interpretirajo, razumejo in ocenjujejo svet na različne načine (Nooteboom in drugi, 2005). Skozi prizmo akterja v določenem družbenem podsistemu bi to pomenilo, da razvoj akterja v posebnem načinu oziroma okolju (podsistemu) določa njegov fokus. Iz tega izhaja, da se skupni (sistem ali) fokus snuje s skupnimi temeljnimi kategorijami percepcije, interpretacije in evalvacije (Nooteboom in drugi, 2005) okolja, v katerega je umeščen akter. Razhajanje v fokusih pa je po drugi strani pogosto posledica različnosti funkcij družbenih podsistemov

oziroma okolja, v katerega so vpeti akterji (institucije), in posledično ustvarja vrzel med visokošolsko in gospodarsko sfero. Po prepričanju Nootebooma (Nooteboom, 2007) pa je ustvarjena vrzel med družbenimi podsistemi lahko sočasno problem za formacijo vzajemnega razumevanja, potrebnega za sodelovanje in doseganje soglasij glede produkcije in transferja znanja (skupnega cilja), kot je tudi priložnost za učenje (Nooteboom in drugi 2005; Nooteboom 2007) oziroma enakopravno sodelovanje. Torej je izziv identificirati vmesni prostor s primerno/optimalno vrzeljo med visokošolsko in gospodarsko sfero, dovolj majhno za sodelovanje in vzajemno razumevanje (Nooteboom in drugi, 2005) in dovolj veliko za oblikovanje produktivnega procesa pretoka znanja oziroma generiranje novitet (Wuyts in drugi 2005; Nooteboom 2007).

Med visokošolsko in gospodarsko sfero naj bi torej obstajala vrzel in s tem priložnosti za, kot to imenuje Burt (Burt, 1997), izkoriščanje *strukturne luknje*. Prevelika strukturna luknja ali vrzel med visokošolsko in gospodarsko sfero še ne pomeni, da se člani znotraj posamezne sfere ne zavedajo prisotnosti ali delovanja druge. Preprosto pomeni, da so člani posamezne sfere tako osredotočeni v lastne aktivnosti, da jim primanjkuje časa za participacijo v aktivnostih članov drugih sfer (Burt 1992; Burt 1997; Burt 1999; Burt 2001; Burt 2002).

Strukturna luknja torej nakazuje, da člani visokošolske in gospodarske sfere stojijo na nasprotnih si straneh vrzeli in krožijo v različnih smereh dostopa informacij (Burt 1992; Burt 1997; Burt 1999; Burt 2001; Burt 2002). Razpon vrzeli ali strukturne luknje pa določa informacijske ugodnosti in funkcijo socialnega kapitala (Burt, 1997) med visokošolsko in gospodarsko sfero. Zato mreže (družbenih podsistemov), bogate z »optimalnimi« strukturnimi luknjami oziroma optimalnimi vrzelmi, predstavljajo priložnosti za formacijo in transfer relevantnega znanja, vendar je za to ravnanje potrebna spretnost izgradnje (medsebojnih) vezi oziroma mostov, ki predstavljajo razpon čez strukturno luknjo.

Pri iskanju vzvodov preseganja strukturnih lukenj in izkoriščanja njenih potencialov se je treba zavedati, da imajo različni akterji zaradi vpetosti v različne družbene podsisteme različno znanje, temelječe na različnih izkušnjah (Nooteboom 2007, str. 34). Raznolikost ali heterogenost pa je ključnega pomena za učenje in oblikovanje novega znanja. Raznolikost – na eni strani povezana s številom akterjev, ki so vključeni v proces (interaktivnega) učenja, na drugi strani povezana z dimenzijo raznolikosti v smislu razpona diverzifikacije znanj in spretnosti vključenih akterjev (Nooteboom in Gilsing, 2004) – ustvarja kognitivno distanco

(Nootboom 2007, str. 34) med akterji oziroma med znanstvenim in gospodarskim družbenim podsistemom.

Pri tem se lahko visokošolske institucije in gospodarski subjekti obravnava kot kognitivne entitete²¹ v smislu, da usmerjajo kognicijo²² znotraj njih samih (Nootboom in Gilsing, 2004) in v širšem smislu oblikujejo kognicijo visokošolskega ali gospodarskega sistema, kateremu pripadajo. To pa vodi do *kognitivne distance* (Nootboom, 2007) in njene relevantnosti pri razumevanju procesa učenja oziroma produkcije (novega) znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

Kognitivna distanca naj bi temeljila na ideji, da medtem ko znanje usmerja ukrepanje, je sočasno tudi (re)konstruirano z ukrepanjem. Pomeni, da so znanje in pomeni vpeti v specifičen kontekst ravnanj oziroma ukrepanj, ki oblikujejo predznanje, kot del absorpcijske zmožnosti, ki pa ne more biti nikoli popolnoma artikulirano in vedno ohranja implicitno dimenzijo (Polanyi, 1962). Koncept absorpcijske zmožnosti se nanaša na organizacijsko zmožnost opredelitve, asimiliranja in uporabe znanja, pridobljenega iz zunanjih virov ali drugih sistemov (Bishop in drugi, 2011). Absorpcija se zmanjšuje s tem, ko se povečuje noviteta – torej s povečevanjem kognitivne distance. Povedano drugače, povečevanje kognitivne distance predstavlja tako problem kot priložnost (Nootboom in drugi, 2005) za oblikovanje in prenos družbenorelevantnega znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero.

Da družbena podsistema znanosti in gospodarstva dosežeta skupne cilje – produkcija in razširjanje družbenorelevantnega znanja –, zahteva skupen »vmesni prostor« (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001a) ali »medosebni sistem« (Weick 1979 v Nootboom in drugi 2005) – sistem skupnih pomenov ali skupni fokus (Nootboom, 2007), kjer se podsistema srečujeta in ustvarjata mreže odnosov. Zato je ideja o oblikovanju optimalne vrzeli ali strukturne luknje neposredno vezana na idejo oblikovanja »presečiščnega« ali »vmesnega« ali »transakcijskega«

²¹ Na tem mestu je smiselno uporabiti razlikovanje med deklarativnim in proceduralnim znanjem. Deklarativno znanje (*vedeti to*) je lahko shranjeno v akterjevem umu in v organizacijskih zapisih, vendar ne more predstavljati organizacijskega uma. Proceduralno znanje (*vedeti kako*) pa tipično nastane v skupnih organizacijskih rutinah. Kar je naučeno na nivoju organizacije, leži v nizu intersubjektivnih pomenov, prepričanij in vrednot, izraženih z jezikom, metaforami, akti, simboli, miti, obredi – kulturi ali naraciji.

²² Pri tem kognicija označuje širok razpon miselnih aktivnosti (spoznavanje, zaznavanje, kategorizacija, sklepanje, vrednotenje), katerih rezultat je *spoznanje* in vsota spoznanj je *znanje* – um.

prostora²³ (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001a), kjer se podsistemi srečujejo in ustvarjajo trilateralno mrežo. Trilateralna mreža na vmesni ravni je prostor, kjer se dogajajo »vmesniški procesi« oziroma spremembe v odnosu med gospodarsko, visokošolsko in državno sfero. Ta odnos vse bolj zaznamuje enakopravno sodelovanje, ki zahteva fleksibilnejšo organizacijsko strukturo in indirektno spodbude preko nevtralnih entitet ali »posrednikov« (Leydesdorff in Etzkowitz, 2003).

Za ohranjanje enakopravnega odnosa in sprejemanje skupnih odločitev med funkcionalno diferenciranimi družbenimi podsistemi je zelo pomembno, da je vsak podsystem dobro in nenehno usklajen z drugim podsystemom, iz česar sledi, da mora med njimi obstajati (razmeram prilagojena) komunikacija (Majerhold in Pezdir 2003, str. 19). Zaradi avtonomne narave družbenih podsistemov v trojni vijačnici imajo le-ti svojo komunikacijsko sestavo in kulturno zakodirana sporočila (Majerhold in Pezdir 2003, str. 19) oziroma oblikujejo v procesu funkcionalne diferenciacije lastne komunikacijske kode. Raznolikost komunikacijskih kodov lahko povzroča težave v razumevanju med avtonomnimi družbenimi podsistemi. Razumevanje pa je ključno za sodelovanje in integracijo podsistemov na vmesni ravni trojne vijačnice. Zato potreba po skupnem jeziku (kognitivna dimenzija socialnega kapitala) in težnja po sodelovanju omogočata formacijo tako imenovanih **vmesnikov oziroma posrednikov**²⁴ na vmesni ravni ali stičišču vijačnic. Zmožnost povezovanja družbenih podsistemov, kljub njihovim sistemsko specifičnim razlikam in različnemu kodirnemu komuniciranju, namreč pomeni, da se posreči transformacija/vgradnja (nove) informacije iz zunanjega okolja oziroma iz enega podsistema v interno semantiko in način operiranja drugega podsistema.

²³ Mali (Mali, 2009) ta vmesni prostor razume in pojmuje s pojmom intermediarnih struktur.

²⁴ Na vmesni ali »mezo« ravni (Viale in Ghiglione, 1998) obstajajo vmesne institucije, ki jih je moč klasificirati v tri podskupine (Viale in Campodall'Orto, 2002). Prvo predstavljajo hibridni agenti inovacij (ang. hybrid innovation agents), ki so odgovorni za neposredno produkcijo in uporabo znanja. Ta podskupina zajema univerzitetno-podjetniško-vladne oblike, ki so se uveljavile v zadnjem času. Takšni primeri so visoko tehnološka »spin-off« podjetja ali tehnološki parki, ki jih ustanavljajo univerze in regionalne avtoritete in vključujejo podjetja in raziskovalne laboratorije. Prav tako se v to podskupino uvršča raziskovalni konzorcij, ki se financira s prispevki univerze, podjetij in lokalnih ter nacionalnih vlad s ciljem oblikovanjem konkurenčne tehnologije. Druga podskupina vmesnih institucij so inovacijski vmesniki ali vmesna ploskev inovacije (ang. innovation interfaces) med poslovnim in raziskovalnim sektorjem. Tretjo podskupino pa tvorijo hibridni koordinatorji inovacij (ang. hybrid innovation co-ordinators), ki skrbijo za koordinacijo, usmerjanje in planiranje različnih faz inovacijske dejavnosti. Inovacijski vmesniki in hibridni koordinatorji inovacij zajemajo javne institucije (lokalne in nacionalne agencije za prenos tehnologij, koordinacijski sveti za tehnološko in industrijsko politiko, svet za določanje raziskovalnih prioritet ipd.) in njihova vloga je, da »od zgoraj navzdol« skrbijo za organizacijo interakcij med vijačnicami ter organizirajo transferja znanja.

Zato je za učinkovito sodelovanje med avtonomnimi družbenimi podsistemi na vmesni ravni vijačnice ključnega pomena prepoznavnost *konkretnih mehanizmov*, ki vodijo k medsebojnemu razumevanju različnih domen – akademskega in gospodarskega podsistema – v kontekstu produkcije in transferja znanja. Povezovalni mehanizmi naj bi omogočali akterjem, ki so vajeni dela le v eni domeni, da se s svojimi nalogami oziroma (družbenimi) funkcijami začnejo vključevati tudi v domene drugih (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001a). S tem naj bi združevalni mehanizmi prevzemali vlogo »posrednikov znanja« (Etzkowitz in Leydesdorff, 2003). Odnos mehanizmov, ki nastopajo kot posredniki ali usklajevalci interesov med različnimi akterji oziroma podsistemi, se ne oblikuje na načelu enostranske odvisnosti, temveč interaktivnosti in relativne avtonomije (Mali, 2009). Vprašanje, ki se zastavlja na tem mestu, je, kako preko povezovalnih mehanizmov identificirati in formirati vmesni prostor, ki bo povečeval sodelovanje v procesu produkcije in prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

Eden izmed ključnih mehanizmov krepitev sodelovanja in usklajene komunikacije je **socialni kapital**. Adam in Rončević (Adam in Rončević, 2004) ugotavljata²⁵, da na ravni »preobilnih« (prav tam, str. 220) temeljnih definicij socialnega kapitala prihaja do določene konvergenca v smislu, da socialni kapital sestoji iz dveh vidikov: kulturnega in strukturnega. V prvem imamo opravka z normami, vrednotami in zaupanjem, v drugem pa z omrežji formalnih in neformalnih kontaktov in odnosov (Adam in Rončević, 2004). V sled temu naj bi socialni kapital na eni strani utrjeval zaupanje in norme recipročnosti (relacijska dimenzija socialnega kapitala) v procesu prenosa znanja med akademskim in gospodarskim podsistemom (Mali 2009, str. 24), na drugi strani pa naj bi nastopal kot pomembna komponenta razvoja uspešnega sodelovanja tudi v smislu oblikovanja vmesnega prostora (mreže) med ključnimi akterji v procesu prenosa znanja.

Pomembna lastnost socialnega kapitala je namreč v tem, da lahko druge vrste kapitala in njihove produktivne kombinacije naredi učinkovitejše (Grootaert, 1998), saj je socialni kapital po eni strani vložek v proces razvoja, skupaj z drugimi oblikami kapitala, po drugi strani pa je tudi rezultat tega procesa (prav tam). Socialni kapital in druge vrste kapitala, na primer intelektualni kapital, torej veže lastnost, da sta naložba v razvoj. Kritična razlika je, da znanje,

²⁵ Na temelju van Dethove analize.

pridobljeno skozi proces učenja, kot eden najpomembnejših delov človeškega kapitala²⁶, lahko akter pridobi individualno ne glede na to, kaj počno drugi ljudje (Nerdrum in Erikson 2001; Grootaert 1998). Po drugi strani formacija socialnega kapitala, ki se vrši izključno med ljudmi, zahteva kooperacijo med njimi. Potem takem sta intelektualni in socialni kapital v tesni korelaciji (Grootaert, 1998). Izhodišče njunega soodvisnega odnosa določa ločnica med njima (Burt, 1997), v etiologiji in posledicah (Burt 1992; Coleman 1990; Putnam 1993). Etiološki dimenzija obravnava socialni kapital kot kakovost, ustvarjeno med akterji (Coleman 1988; Grootaert 1998), človeški oziroma intelektualni kapital pa kot kakovost v izključni domeni akterja. Zatorej je socialni kapital skupna last, ki nastaja v socialnih mehanizmih (relacijah) med akterji in nobena stran oziroma akter nima izključnih lastniških pravic do socialnega kapitala (Burt, 1992). Posledično temu tudi investicije, ki oblikujejo socialni kapital, diferencirajo v fundamentalnih oblikah od investicij, ki ustvarjajo človeški kapital (Coleman 1988; Coleman 1990; Burt 1997). Druga dimenzija diskrepance, utemeljena v posledicah, socialni kapital opredeljuje kot kontekstualno dopolnitev človeškega kapitala (Burt 1997; Burt 2001) in v našem primeru formaciji znanja. Torej je epohalni vpliv socialnega kapitala posebej opazen v tistih komponentah, ki zahtevajo intenzivno sodelovanje in komunikacijo ter posebne (nekonvencionalne) rešitve, ki temeljijo na spontani sociabilnosti (Adam in Rončević, 2004) družbenih podsistemov. To pa že nakazuje vpliv socialnega kapitala na oblikovanje kooperativnih oblik.

Za izpostavitve relacije med sodelovanjem in socialnim kapitalom se lahko naslonimo na Paldamovo (Paldam, 2000) videnje njunega odnosa v smislu, da socialni kapital predstavlja zmožnost akterja, da prostovoljno sodeluje z drugimi akterji v omrežju za skupni interes (Paldam 2000, str. 7). Vendar zmožnost akterja za sodelovanje (še) ne pojasnjuje vprašanja *odločanja* za sodelovanje med akterji za določen (skupni) cilj, ki pa je dejansko ključni moment in v nadaljevanju spodbudi zaporedje »utečenih« dogodkov, ko akterji visokošolske in gospodarske sfere določijo strategijo sodelovanja, to sodelovanje obrodi zaupanje in zaupanje

²⁶ Intelektualni kapital ima strukturo različnih elementov, pri čemer si utemeljitelji (Edvinsson in Malone 1997; Kaplan and Norton 1996; Roos in drugi 2000) niso enotni. Skupna točka, v kateri se strinjajo prav vsi, je, da je temeljni sestavni del strukture intelektualnega kapitala človeški kapital (zmožnosti: znanje in veščine; odnos: motivacija, vedenje in osebna drža; intelektualna prožnost) (Edvinsson in Malone 1997, str. 56) in kot drugi element strukturni kapital (podporne funkcije, procesi, notranja struktura organizacije). Od tu dalje definicije intelektualnega kapitala bistveno variirajo glede ostalih elementov, ki ga tvorijo, saj so nekateri mnenja, da je tretji element organizacijski kapital in odjemalski (ang. customer) kapital (Roos in drugi, 2000), spet drugi, da je to inovativni kapital (Chen in drugi, 2004).

se preoblikuje v socialni kapital. Socialni kapital pa v odnos ustvarjanja in izmenjave znanja med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere lahko vnaša tako pozitivne kot tudi negativne vplive oziroma posledice.

Akutnost razmerja med visokošolsko sfero in gospodarstvom ob predpostavljaju, da se za sodelovanje odločita v prvi vrsti zaradi zasledovanja vzgibov lastnih interesov in (kasneje) sledi še moment ozaveščanja uresničevanja skupnih ciljev, pa se zrcali v pomanjkanju aspiracij izkoriščanja »strukturne luknje« (Burt, 1997) oziroma »kognitivne distance« (Nooteboom 2007, str. 34) in slednje rezultira v umanjkanju izkoriščanja potencialov za formacijo in prenos družbenorelevantnega znanja kot tudi v umanjkanju socialnega kapitala med njima. Zato je identifikacija vmesnega prostora z optimalnim razponom vrzeli med visokošolskim in gospodarskim družbenim podsistemom v produkciji in prenosu družbenorelevantnega znanja umeščena v kontekst izkoriščanja (virov) socialnega kapitala in sočasnim načinom ohranjanja družbene diferenciacije podsistema znanosti in gospodarstva. Gre za ključna načela, ki jih izpostavljamo pri oblikovanju in razumevanju morebitnih smeri razvoja visokošolske sfere v prihodnosti ter potencialno vlogo gospodarstva in države/politike pri oblikovanju teh scenarijev prihodnosti.

3. SCENARIJI PRIHODNOSTI VISOKOŠOLSKE SFERE

Interakcija med visokošolsko sfero in ostalimi družbenimi podsistemi (predvsem gospodarstvom) je že vrsto let klasičen fokus zanimanja različnih mednarodnih organizacij in družbe na splošno. Ozadje za razpravo sta navadno domneva, da je to sodelovanje slabo razvito in ga je treba spodbuditi, ter dojemanje visokošolske sfere kot »slonokoščene stolpa«. Tipičen pristop takšnih razmišljanj je identifikacija elementov (vedno večje) neuskkljenosti med visokošolskim prostorom in nekaterimi globalnimi spremembami v širši družbi. Akutnost razmerja med visokošolsko sfero in gospodarstvom torej rezultira v umanjkanju izkoriščanja potencialov za formacijo in prenos znanja kot tudi v umanjkanju socialnega kapitala med njima. Poleg tega takšen pristop »razmišljanja o prihodnosti« predpostavlja neizogibno in (brezpogojno) sledljivost visokošolske sfere določenim širšim družbenim spremembam. Ta »sledljivost« akademske sfere družbenim spremembam in zahtevam, ki izhajajo iz le-teh, pa je (pre)pogosto obravnavana kot neproblematična ali (celo) samoumevna.

Kontemplacija o morebitnih načinih sledljivosti visokošolske sfere globalnim spremembam v širši družbi oziroma oblikah medsebojnega vplivanja (visokošolskega-gospodarskega-državnega) družbenih podsistemov v modelu trojne vijačnice se ne osredotoča zgolj na spreminjanje (prepogosto očitane) konservativne narave izobraževalnih institucij – njihovo odpornost na spremembe in njihovo prizadevanje po ohranitvi anahronističnih oblik avtoritet ter arhaičnega učnega načrta. Takšen pristop bi namreč bil zelo omejen za izhodiščna razmišljanja o prihodnosti visokošolske sfere kot promotorju socialno-ekonomskega razvoja družbe. Zato se v razmišljanja o prihodnosti visokošolskega prostora skuša zajeti kompleksne dinamike odnosov med visokošolskim, gospodarskim in državnim družbenim podsistemom kot tudi recipročne transformacije procesov znotraj same visokošolske sfere.

Dejstvo je, da se je v zadnjih desetletjih visokošolski prostor bistveno spremenil, vendar te spremembe bodo v prihodnosti še veliko bolj intenzivne in očitne (Havas, 2009). Zato je nujno pravočasno proučevanje morebitnih prihodnosti visokošolske sfere z namenom oblikovanja skupnega razumevanja socialno-ekonomskih elementov, ki dejansko spreminjajo visokošolsko sfero, in sočasno nudenje pomoči akterjem pri oblikovanju ustreznih odgovorov na te spremembe. Na potrebo (ali nujnost) po razmisleku o prihodnosti visokega šolstva poudarjajo tudi številni (mednarodni) projekti (HEGESCO, OECD, CHEPS, EUMIDA, ETER,...) in mednarodne konference (UNESCO, CERI), usmerjeni v prihodnost visokega šolstva, ter vedno večja količina literature s tega področja²⁷. Dejstvo je, da prihodnost družbene vloge visokošolske sfere, zaradi kompleksnih sprememb, v katere je umeščeno njeno delovanje, vse bolj postaja pomemben fokus akademskega raziskovanja (Brennan in Teichler, 2008). Različni avtorji so skušali bodisi na teoretičnih izhodiščih bodisi na večletnem pridobivanju empiričnega gradiva opisati številne (družbene) procese, ki (ne)posredno spreminjajo delovanje primarnih

²⁷ Še ne dolgo nazaj je bilo proučevanje trendov v visokošolskem prostoru domena nekaj sto ljudi in obravnavano kot raziskovalno področje sekundarnega pomena, ki ni presegalo več kot 10 % raziskav v posameznih znanstvenih disciplinah. Raziskave o visokem šolstvu so, v evropskih državah, začele dobivati večjo znanstveno pozornost in pomembnost za politiko z letom 1970, predvsem kot posledica vse večjega ozaveščanja javnosti o medsebojnih odnosih med izobraževanjem in gospodarsko rastjo, socialno mobilnostjo, študentskimi nemiri in z nadaljnjimi prizadevanji reformiranja visokega šolstva. Od leta 1980 dalje raziskave s področja visokega šolstva spodbujajo zanimanje v luči razprav o družbi znanja in novih načinih vodenja in upravljanja ter povečanja internacionalizacije (Brennan in Teichler, 2008).

funkcij visokošolske sfere in različne modele adaptacije visokošolskega prostora tem spremembam.

Analiza znanstvene literature s področja proučevanja trendov in predvidevanja nadaljnjih transformacijskih poti visokošolske sfere začrtuje presek značilnosti sedanjih (vsaj šestih) družbenih sprememb, ki jih je po prepričanju Vincent-Lancrina (Vincent-Lancrin, 2004) pri snovanju prihodnosti visokošolskega prostora treba vzeti v obzir predvsem zaradi njihovega močnega vpliva na visoko šolstvo.

Prva sprememba se nanaša na prehod iz elitnega v množični sistem visokošolskega izobraževanja (Vincent-Lancrin 2004; Courtney 2013). Vendar pri tem CERI (CERI 2008) opozarja, da naj bi demografske spremembe v prihodnosti signifikantno vplivale na predrugačenje visokošolske sfere bodisi zaradi zmanjševanja proračunskih sredstev bodisi zaradi upada študentske populacije (CERI 2008).

Drugi dejavnik, ki spremlja evolucijo sprememb, je (ne)namerna večja stopnja avtonomije visokošolskih institucij in vstop novih (zasebnih) financerjev in ponudnikov visokošolskih storitev, ki po prepričanju Newmana in drugih²⁸ (Newman in drugih, 2004) visokošolski prostor spreminjajo v tržni prostor namesto v reguliran javni sektor (prav tam) z novimi pristopi upravljanja in vodenja visokošolskih institucij (Vincent-Lancrin, 2006). Tudi CERI (CERI 2008) se sprašuje, kakšen vpliv bodo v prihodnosti imele tržne in navidezno tržne sile na upravljanje in pedagoško prakso ter na temeljna poslanstva visokošolskega prostora, kot sta izobraževanje in raziskovanje (CERI 2008), zato je logična navezava **tretjega sklopa sprememb** na relacijo med poučevanjem in raziskovanjem v visokošolskem prostoru (Vincent-Lancrin 2006; CERI 2008; Courtney 2013). Po mnenju Newmana in drugih (Newman in drugih, 2004) je favoriziranje in bohotenje raziskovalne dejavnosti v akademskem prostoru sprožilo signifikanten odmik od primarne funkcije poučevanja oziroma prenosa znanja. Po njihovem mnenju naj bi šlo za problematičnost spremembe visokošolskega fokusa od študentov k raziskovalnim disciplinam in zmanjševanje pripravljenosti vlaganja časa in trdega dela v

²⁸ Čeprav se avtorji knjige »The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market« osredotočajo na specifične ameriškega visokošolskega sistema, ugotovitve njihove obsežne (štiriletna) raziskava razkrivajo družbene mehanizme, ki spreminjajo akademski prostor v večini razvitih družb.

(nujnost) evalvacije²⁹ učinkovitega učenja in pedagoške prakse (prav tam). Na probleme pedagoške prakse oziroma posredovanja relevantnih znanj opozorita že Toffler (Toffler, 1974) in tudi Egan (Egan, 2008), ki izpostavi splošno nezadovoljstvo in kritizira sedanje oblike šolanja ter poda radikalen premislek o celotnem procesu izobraževanja. Na drugi strani (Jenkins in drugi, 2003) pa zasledimo nujnost spodbujanja združevanja poučevanja in raziskovanja, saj naj bi študentje v prihodnosti predvsem potrebovali »raziskovalna znanja«, v kolikor bi želeli biti zmožni se učiti in posledično biti zaposljivi po končanem šolanju. Ključna kompetenca v prihodnosti naj bi bilo razumevanje načinov izgradnje znanja in ker se z raziskovanjem ustvarja novo znanje, bodo morali študentje postati raziskovalci (prav tam).

Četrta sprememba se dotika procesov globalizacije (Marginson in Van der Wende 2007; Teichler 2004; Newman in drugi 2004; Stromquist in Monkman 2000; CERI 2008) in liberalizacije visokega šolstva ter posledičnega nagibanja k harmonizaciji oziroma internacionalizaciji (Healey 2008; Altbach 2004; Svensson in Monne 2010) visokošolskih sistemov.

Peti segment sprememb obravnava posledice digitalizacije (Newman in drugi, 2004) na nove možnosti poučevanja in raziskovanja v visokem šolstvu, ki vedno bolj izpostavljajo zahteve po analitičnih in kritično razsodnih akterjih (prav tam). Podoben pogled na uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije zasledimo tudi pri CERI-ju (CERI 2008), ki opozarja na njen vpliv na transformacijo starih načinov poučevanja, učenja in raziskovanja v visokošolskem prostoru ter njen morebiten doprinos k širšemu dostopu terciarnega izobraževanja in nižanju stroškov le-tega (CERI 2008).

Kot **zadnji sklop** oziroma vzvod sprememb CERI navaja zahteve trga dela. Posledice sprememb v gospodarstvu in na trgu dela, ki naj bi vplivale na organizacijo terciarnega sistema, je moč predvidevati s kvantitativnega kot tudi s kvalitativnega vidika. Na kvantitativni strani

²⁹ Podobno kot Newman in drugi (Newman in drugi, 2004) tudi K. Ryan (Ryan, 2000) izpostavlja pomembnost vloška v evalvacije učinkovitega učenja in pedagoške prakse in pri tem poudarja recipročnost odnosa med evalvacijo in načini posredovanja znanja. Glavna teza K. Ryan (Ryan, 2000) je, da evalvacija (učiteljevega) dela izboljšuje (njegove) pristope poučevanja in zato izrazito poudarja pomembnost evalvacije ter podaja nove, za prihodnost primernejše, načine ocenjevanja. Podobne nagibe o relevantnosti evalvacije pedagoške prakse za spreminjanje načinov poučevanja lahko zasledimo tudi pri S. Brown in A. Glasner (Brown in Glasner, 1999).

so možna pomanjkanja ali preseganja ponudbe delovne sile in spretnost. Slednje vodi do razmisleka o spremembi donosa izobraževanja. Kvalitativni vidik pa se osredotoča na prihodnje vložke, vrste znanja, ki jih bodo akterji potrebovali v prihodnosti za uspešno obvladovanje zahtev (delovnega) okolja in identifikacijo načinov visokošolskega prispevanja k razvoju teh znanj.

Vse te spremembe, ki naj bi imele po prepričanju McMullen in drugih (McMullen in drugih, 2000) podoben izvorni mehanizem – izzive pri učinkovitejšem izkoriščanju človeških virov ob sočasnem okoriščanju s priložnostmi vedno bolj integriranega in tehnološko naprednega globalnega gospodarstva (prav tam) –, pa nas pozivajo k proučitvi (novih) vlog visokošolske sfere z namenom preprečitve neželenih situacij in spodbujanja visokošolskih sistemov k sprejetju ustreznih razvojnih strategij. Slednje je zlasti pomembno v času številnih reform visokega šolstva (Vincent-Lancrin, 2004).

Hilton (Hilton, 2004) zelo ilustrativno označi preoblikovanja prihodnosti visokega šolstva z (vsaj) dvema načinoma. Prvi je zaznavanje spreminjanja akademskega prostora kot »popolnega viharja« (Hilton 2004, str. 59), ki izvira iz konvergence številnih prelomnih sil. Med te predvsem izpostavi razvoj (informacijsko-komunikacijske) tehnologije. V drugem načinu pa je čas sprememb viden kot »zora novega dne« z možnostmi, ki izhajajo iz teh istih prelomnih sil. Odziv na prihajajoče prelomne sile pa naj bi določil prihodnost visokošolskega prostora (Hilton, 2004). V Hiltonov turbulentni scenarij prihodnosti visokošolske sfere bi lahko umestili tudi Scottova (Scott, 2000) predvidevanja prihodnosti visokošolskega sistema. Današnji sistem visokega šolstva, ki se sooča z radikalnimi spremembami, bo verjetno postopoma izginil z novimi vzorci upravljanja, z novimi pristopi k oblikovanju visokošolskih politik in z vplivom novih tehnologij (prav tam). Na drugi strani pa Richard Florida (Florida, 2002) vidi prihodnost visokošolske sfere v vlogi povezovalca kreativnosti s tehnološkimi inovacijami in gospodarsko blaginjo. V sled temu poziva visokošolske institucije, ki se jim pogosto očita, da zavirajo ustvarjalnost med študenti, k negovanju in spodbujanju ustvarjalnosti (prav tam). S tem se Florida (Florida, 2002) bolj približa Hiltonovi ideji prihodnosti »zore novega dne«.

Poglobljena obravnava in razprava o prihodnosti akademskega prostora pa se je odvijala s CERI-jevim projektom »The University Futures«. Namen projekta je izpostaviti nedavne spremembe v visokem šolstvu in jih analizirati z mednarodnega zornega kota ter ponuditi

možnosti za strateški razmislek o ključnih vprašanjih, s katerimi se bo soočalo visoko šolstvo v prihodnjih letih.

OECD-jev projekt »University futures« je bil zasnovan z namenom informiranja in spodbujanja strateških sprememb, ki naj bi jih v prihodnosti sprejeli ključni (vladni) nosilci odločanja in drugi zainteresirani akterji na področju visokošolskega izobraževanja (CERI 2008). Na osnovi teh šestih področij sprememb je zato oblikoval štiri scenarije prihodnosti visokošolskega sistema, ki so bili prvič predstavljeni na strokovnem srečanju OECD/CERI »University futures and new technologies« leta 2006 in leta 2008 na mednarodni konferenci³⁰ v Parizu z naslovom »Higher Education to 2030: What Futures for Quality Access in the Era of Globalisation?« Scenariji niso namenjeni napovedovanju prihodnosti, temveč jih je moč opredeliti kot »skladne in dosledne opise alternativnih hipotetičnih prihodnosti, ki odražajo različne poglede na pretekle, sedanje in prihodnje spremembe in ki lahko služijo kot podlaga za ukrepanje« (CERI 2008). Scenariji so orodja za razmišljanje o prihodnosti, ki bo delno oblikovana skozi namerne strategije in ukrepe, deloma z dejavniki izven nadzora nosilcev odločanja.

Prvi scenarij prihodnosti je zasnovan na ideji »**odprtega mreženja**« (ang. Open networking), v katerem je visokošolski prostor zelo internacionaliziran in vključuje intenzivno povezovanje oziroma mreženje med institucijami, raziskovalci, študenti in drugimi akterji, kot je gospodarstvo. To je model prihodnosti, ki temelji bolj na načelu sodelovanja kot na načelu konkurenčnosti (Vincent-Lancrin, 2006). Intenziteta mreženja v visokošolski prostor prinaša vrsto sprememb. V prvi vrsti povečano povezovanje institucij in postopna uskladitev visokošolskih izobraževalnih sistemov omogočajo študentom višjo stopnjo avtonomije pri oblikovanju kurikuluma oziroma pri izbiri svojih učnih predmetov iz svetovnega postsekundarnega omrežja. Tudi nove tehnologije so doprinesle spremembe v visokošolskem prostoru in (predvsem na dodiplomski ravni) povzročile preoblikovanje pristopov k učenju v smeri oblikovanja manjših študijskih skupin in spodbujanja interaktivnih razprav ter dela na projektih, saj so informacije, ki so jih študentje pridobili s standardiziranimi (klasičnimi) predavanji, sedaj dostopne na internetu. Zaradi stkanih gostih omrežij med visokošolskimi institucijami, ki jih poganja odprt dostop do znanja, se je okrepilo tudi mednarodno raziskovanje. V scenariju 1 je kot ključni dejavniki sprememb identificirano *prostovoljno*

³⁰ Konferenca je bila tudi priložnost za začetek izdaje nove serije knjig OECD-ja z označbo »Higher Education to 2030«.

sodelovanje med državami in institucijami, ki vodi k postopni uskladitvi oziroma harmonizaciji visokošolskih sistemov. V daljšem časovnem obdobju povečano sodelovanje namreč ustvarja zaupanje in razumevanje med visokošolskimi zavodi. Oblikovanje mednarodnih mrež pa je spodbujeno z nižjimi stroški komunikacije in informacijsko-komunikacijske tehnologije (CERI 2008). V tem scenariju se visokošolski prostor odpira širši (mednarodni) družbi in postaja vse kompleksnejši in bolj množičen ter stremi k intenzivnejši vpetosti v družbo in medsebojnemu prepletanju z drugimi družbenimi podsistemi. Ključen element pri tem je koncept (premostitvenega) socialnega kapitala, ki med družbenimi podsistemi ustvarja prostor medsebojnega sodelovanja in skozi čas tudi zaupanje.

V scenariju 2 – »v službi lokalne skupnosti« (ang. *Serving Local Communities*) – so visokošolske ustanove s svojim poslanstvom (poučevanjem in raziskovanjem) (pre)usmerjene oziroma vgrajene v državno in lokalno delovanje z namenom naslavljanja potreb lokalnih skupnosti in/ali gospodarstva. Postavitve temeljev za (nadaljnje) reforme visokošolske sfere naj bi bilo umeščena v odmik visokošolskih institucij od zelo centralizirane in birokratske državne strukture vodenja k lokalnim skupnostim (Caldwell in Hayward, 1998). V scenariju 2 se visokošolsko izobraževanje financirana in upravlja iz javnih sredstev, akademike pa se obravnava kot zaupanja vredne strokovnjake, ki imajo nadzor nad procesi izobraževanja in raziskav. Večina visokošolskih ustanov se osredotoča na poučevanje in raziskovanje za potrebe lokalne skupnosti/regije, le manjše število »elitnih« visokošolskih zavodov in raziskovalnih oddelkov pa je povezanih v mednarodna omrežja. Z zmanjšanimi mednarodnimi in raziskovalnimi ambicijami financiranje visokošolskih institucij ni (več) problematično, saj so lokalne oblasti in gospodarski subjekti pripravljene (finančno) podpreti lokalne institucije. Z zmanjševanjem intenzivnosti raziskovalne vloge se visokošolske institucije namreč odzivajo na potrebe lokalne skupnosti v obliki tesnejšega sodelovanja z gospodarstvom oziroma z oblikovanjem ustreznih začetnih ali/in vseživljenjskih usposabljanj (tudi starejšega) prebivalstva. V tem scenariju se obseg »strateških« akademskih raziskav s področja naravoslovnih disciplin nekoliko zmanjša oziroma preide v domeno državnega sektorja. Temeljno visokošolsko raziskovanje je osredotočeno v humanistične in družboslovne znanstvene discipline, ki sta obravnavani kot ključna elementa pri ohranjanju nacionalne kulture. Glavni cilj oziroma smoter akademskega osebja je poučevanje, raziskovanje pa dobrodošel stranski produkt.

Scenarij »v službi lokalne skupnosti« bi lahko imel mehanizme delovanja v smislu *protiudarca globalizacije*. Šlo naj bi za močne (državne) poudarke nacionalnega poslanstva visokega šolstva

in iz različnih razlogov (teroristični napadi in vojne, naraščajoče priseljevanje in občutek ogroženosti nacionalne identitete z globalizacijo) naj bi naraščal skepticizem glede internacionalizacije. V scenariju 2 lahko prepoznamo tendenco v smeri zapiranja širšemu globalnemu okolju, po drugi strani pa odprtost in senzibilnost za potrebe lokalne skupnosti. Ekskluzivnost zapiranja oziroma usmerjenost v lokalno okolje se v določeni meri približa vzgibom delovanja vezivnega socialnega kapitala.

V scenariju »**nova javna odgovornost**« (ang. New Public Responsibility) je visokošolsko izobraževanje v glavnem financirano iz javnih sredstev, vendar z večjim poudarkom na uporabi in implementaciji orodij novega javnega upravljanja, vključno s tržnimi mehanizmi in finančnimi spodbudami. Kljub avtonomnosti visokošolskih zavodov so le-ti še vedno odvisni od javnih finančnih sredstev in da bi povečali raznovrstnost svojih virov financiranja, so pričeli izkoriščati tuje trge izobraževanja, deregulacijo šolnin, patentiranje akademskih raziskav in rastoče (finančne) povezave z gospodarstvom. Visokošolske institucije postajajo družbeno odgovornejše in pozornejše na učne potrebe študentov vseh starosti. Čeprav ostaja ugled akademskih raziskav še vedno glavna konkurenčna prednost visokošolskih ustanov pri pridobivanju najboljših študentov in določanju višine šolnin, v ospredje prihajajo še drugi dejavniki – ki so s strani potencialnih študentov (in njihovih družin) bolj upoštevani – kakovost poučevanja in zaposlitvene možnosti po končanju formalnega izobraževanja.

Pretežni del javnih sredstev za posebne znanstvenoraziskovalne projekte je dodeljen na osnovi konkurenčnih procesov strokovne evalvacije in izvira iz zunanjih finančnih virov. Zaradi tega se krepi nacionalno tekmovanje za financiranje raziskav med visokošolskimi institucijami, saj se le manjši delež raziskav financira v okviru Evropske unije. Ključni dejavnik sprememb v scenariju 3 bi lahko bila *sprememba v javnem upravljanju* visokošolskih institucij, ki bi morala temeljiti na vgrajenih proračunskih pritiskih. Odgovornost, preglednost, učinkovitost in uspešnost, odzivnost ter vizija prihodnosti pa postajajo ključni standard dobrega javnega upravljanja.

Scenarij »**korporativno visoko šolstvo**« (ang. Higher Education Incorporated) predvideva prihodnost, v kateri visokošolske institucije tekmujejo na svetovni ravni za zagotavljanje izobraževalnih in raziskovalnih storitev. Raziskovanje in poučevanje sta v scenariju 4 vedno bolj ločena in posledično se pojavlja vedno večja funkcijska raznovrstnost visokošolskih zavodov. Visokošolske ustanove se osredotočajo na tisto, kar menijo, da je njihova osnovna dejavnost – bodisi poučevanje bodisi raziskovanje. V sled temu visokošolske institucije, fokusirane v raziskovalno dejavnost, skorajda ne izvajajo izobraževalne dejavnosti, večina

strokovnih in splošnih visokošolskih institucij pa se osredotoča zgolj izključno na poučevanje (CERI 2008). V segmentu trga obstaja neusmiljena konkurenca med visokošolskimi institucijami tako glede pridobivanja študentov (White in Glickman, 2007), in zato so pričele visokošolske institucije odpirati podružnice v tujini, kot tudi zaradi raziskovalne dejavnosti oziroma novačenja akademskih raziskovalnih »zvezd«. Gonilni mehanizem scenarija 4 bi lahko bila nekakšna oblika *liberalizacije trgovanja na področju izobraževanja*, ki si je v (pionirskih državah že) pridobila veljavo in postaja vse prodornejša. Mednarodni trg za storitve visokošolskega izobraževanja in znanstvenega raziskovanja zatorej nastane na podlagi tržnih oziroma komercialnih zakonitosti. Takšne spremembe so spodbujene in omogočene z nižjimi transportnimi in komunikacijskimi stroški in povečano migracijo ljudi kot tudi z vzponom zasebnega financiranja. Slednje pa je privedlo do spoznanja, da se storitve visokega šolstva bistveno ne razlikujejo od drugih vrst storitev in da ni več nobenega razloga, da se ne bi te (visokošolske) storitve začele odpirati svetovni konkurenci.

Tudi Enders in drugi (Enders in drugi, 2005) razvijejo tri različne scenarije oziroma modele prihodnosti visokošolskega izobraževanja v Evropi. Prvi model, poimenovan »Centralia – mesto sonca«, bi vključeval državno usmerjene visokošolske institucije večjega obsega in procese evropske sinhronizacije oziroma integracije. V tem modelu se evropsko prebivalstvo stara in visokošolske institucije poleg rednih študijskih programov ponujajo tudi socialne storitve za akterje v »tretjem življenjskem obdobju«. Gre za zrcalno sliko scenarija CERI-ja »**službi lokalne skupnosti**«.

Drugi model »Octavia – mesto pajkovih mrež« bi izkoristil institucionalne in gospodarske razvoje mehanizme na poti proti »mrežnemu gospodarstvu«. V tem modelu prihodnosti visokošolski prostor sprejema multipla poslanstva in vizije, ki (še dodatno) spodbujajo institucionalno diferenciacijo in ekspanzijo. Zato se kot glavni način usklajevanja tako znotraj »nezavezujoče visokošolske sfere« kot tudi med visokošolskimi institucijami in drugimi ponudniki ali potrošniki okrepijo mehanizmi mreženja. Vloga države še vedno o(b)staja vidna in prav tako so prisotni nevidni elementi trga, vendar ključni spremljevalec transformacije visokošolskega prostora postaja »mreženje«. Za družbo, v tem modelu prihodnosti, ni značilen triumf ene racionalnosti nad drugo – ne »trga«, ki je metaforično razpršena povsod, niti »socialne države«, ki izgublja nadzor, sočasno pa pridobiva na medsebojni povezanosti, niti znanstvene racionalnosti – temveč medsebojno prepletanje le-teh in prepletanje z družbo. Kar zaznamuje družbo, so vse manj jasne meje med (prej) funkcionalno diferenciranimi družbenimi

pod sistemi, ki zdaj iščejo nove oblike horizontalnega in vertikalnega povezovanja ob uporabi novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Prav ta kompleksna socialna dinamika namreč potiska univerze k iskanju in ustvarjanju »vozlišča«, ki univerze povezujejo med seboj in z družbo. Model Octavia se idejno najbolj približa CERI-jevemu scenariju prihodnosti, poimenovanem »**odprto mreženje**«, ki vključuje intenzivno povezovanje oziroma mreženje med različnimi entitetami.

Tretji scenarij prihodnosti, v nasprotju z modelom Centralia, pozornost osredotoča na tržno usmerjenost in majhne organizacije ter visoko stopnjo svobode pri odločanju. Gre za model, ki ga Enders in drugi (Enders in drugi, 2005) imenujejo »Vitis vinifera – mesto trgovcev in malih podjetij«.

Enders in drugi (Enders in drugi, 2005) ne napovedo, kateri »svet« oziroma model prihodnosti bo postal resničnost. Jasno pa je, da je »veter sprememb« že prispel v visokošolski prostor (prav tam). Visokošolski podsystem je pomemben in v večini primerov uspešen fragment družbe. Bil je sestavni del transformacije iz agrarne v industrijsko družbo in predstavlja zelo pomembno investicijo oziroma ključnega akterja pri nadaljnji transformaciji iz industrijske v na znanju temelječo družbo, saj s poučevanjem in raziskovanjem razširja znanje in izboljšuje zalogo človeškega kapitala ter z drugimi dejavnostmi prenaša znanje na ostale segmente družbe (gospodarstvo) in ustvarja nova podjetja (Van der Ploeg in Veugelers, 2008). Vendar se zdi, kot da večina evropskih visokošolskih institucij trenutno ni v poziciji doseganja svojih potencialov kljub indicem porasta pozitivnega učinka transferja znanja iz znanstvene v gospodarsko sfero (prav tam). Da bi uspešno izpolnjeval prihajajoče zahteve, naj bi bil visokošolski prostor revitaliziran v smeri spodbujanja ali ohranjanja tenzij med visokošolskimi aspiracijami in vrednotami ter zahtevami in željami zunanjih interesnih skupin ali posameznih akterjev (državne, politične skupine, cerkev itd.). To bi bilo smotrno obravnavati kot nekaj pozitivnega, kot jasen znak, da je visokošolska sfera živ in zdrav družbeni podsystem (Rider, 2009), ki z zasledovanjem akademske in institucionalne avtonomije ter spoštovanjem (tradicionalnih) akademskih vrednot jasno izkazuje lastno pozicijo in vlogo v družbi.

Čeprav bi lahko s scenariji poskušali napovedati najverjetnejšo prihodnost visokošolskega prostora z izolacijo različnih spremenljivk in vrednotenjem njihovih vplivov na ključne razsežnosti visokošolskega izobraževalnega sistema, to ni naš smoter. Herbert Kaufman (Kaufman, 1956) je namreč že pred desetletji opazil, da v določenem obdobju, v katerem je

dominantna ena ideja, druge ideje nikoli niso povsem zanemarjene ali spregledane, institucije pa se organizirajo in delujejo v smeri prizadevanja zasledovanja vrednot dominantne ideje. Temelječ na Kaufmanovi ideji bi bilo smiselno sklepati, da naj bi v določenem trenutku prevladoval en normativni model prihodnosti visokošolske sfere, medtem ko naj bi drug (ali drugi) igral(i) nekoliko manjšo vlogo v okviru prevladujočega mnenja oziroma modela (prav tam). Zato scenariji ostajajo v večji ali manjši meri imaginarne zgodbe, ki naj bi spodbujale razmišljanje, usmerjeno v predvidevanje posledic prihajajočih silnic razvoja, in ki naj bi ultimativno prispevali k oblikovanju strateških odločitev soočanja s temi silnicami ter prispevali k boljši opredelitvi sodelovalnega razmerja med določenimi parametri visokošolskega sistema in drugimi zainteresiranimi akterji oziroma družbenimi podsistemi v kontekstu sinhronne produkcije in transferja družbeno relevantnega znanja iz akademske v gospodarsko sfero ter obratno.

Scenariji morebitnih prihodnosti visokošolske sfere v svojih ekstremih predvidevajo dva modela. Prvi ohranja rigidne značilnosti visokošolske sfere kot izključno kulturne institucije z minimalno angažiranostjo v sodelovanje z drugimi družbenimi podsistemi. Drugi pa predvideva preoblikovanje oziroma popolno »stopitev« visokošolske sfere z drugimi družbenimi podsistemi in izginjanje mej med njimi. Ravno vmesni prostor teh dveh ekstremov je predmet oblikovanja scenarija prihodnosti visokošolskega prostora z upoštevanjem teorije trojne vijačnice oziroma procesov znotraj in med družbenimi podsistemi/vijačnicami. V scenarij prihodnosti se skuša inkorporirati tako različne (že večkrat opisane) dejavnike družbenih transformacij kot tudi vlogo socialnega kapitala, ki naj bi povečeval sodelovanje v procesu sinhronne produkcije in prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

3.1 Prihodnost 1 – statičnost mej in ohranjanje elitnosti visokošolskega sistema

Večina današnjih množičnih visokošolskih sistemov ima primarne zasnove v elitnih sistemih izobraževanja, sistemih, ki so prenos družbenorelevantnega znanja usmerjali na »peščice zbranih«, običajno potomce dominantnega (družbenega) razreda (Young in Muller, 2010). Zato prihodnost 1 predstavlja poskus ohranitve specifičnih značilnosti elitnega sistema izobraževanja z (kolikor je to mogoče) minimalnim odpiranjem dostopnosti sistema širšim družbenim silam ali ostalim podsistemom, kot je na primer gospodarska sfera. Visokošolska sfera si prizadeva ohraniti status kulturne (in če mogoče tudi elitne) institucije z omejeno

primarno dejavnostjo na izobraževanju oziroma poučevanju in izvajanju temeljnih znanstvenih raziskav za namene in potrebe akademske sfere. Young in Muller (Young in Muller, 2010) ugotavljata, da je rezultat prihodnosti 1 sistem odkritega stratificiranja po socialnih linijah razredov, s šolanjem kot glavnim instrumentom stratifikacije. Zato je tudi usoda elitnega sistema izobraževanja v tem, da se ga nenehno obravnava kot nepoštenega (Young in Muller, 2010).

Visokoškolskemu sistemu ali (pogosto poimenovanem) »slonokoščenemu stolpu« se velikokrat pripisuje pomanjkljivosti v smislu njegove relativne izolacije v relaciji do širše družbe. Po mnenju Kuhnena (Kuhnen, 1978) naj bi visokoškolski sistem zaradi lastne »introvertiranosti³¹« postopoma izgubljal razumevanje ali empatijo in zainteresiranost za probleme, pričakovanja ali zahteve neposrednega in širšega okolja. Slednje pa bi pomenilo zmanjševanje učinkovitosti visokošolske sfere, v kolikor se za merilo učinkovitosti, v najširšem pomenu, smatra izboljševanje življenjskih pogojev in socialne varnosti akterja (prav tam) ter boljšega fokusiranja visokošolskih institucij v odzive širjenja in spreminjanja zahtev gospodarske sfere. Predvsem je v tem scenariju prihodnosti moč zaznati nizko stopnjo pripravljenosti visokošolskega prostora za sodelovanje z drugimi družbenimi sferami – gospodarstvom, kar ima iz naslova akumulacije družbenorelevantnega znanja za posledico neskladje med znanjem, pridobljenim tekom formalnega izobraževanja v visokoškolski sferi, in znanjem, ki ga potrebuje konkurenčno gospodarstvo. Družbenorelevantno znanje, ki ga priznava prihodnost 1, je povezano s premalo družbene epistemologije znanja (Young in Muller, 2010) in s tem s favoriziranjem formalnega in teoretičnega ali kodificiranega znanja, ki si ga akter prisvoji zgolj v konservativnih sistemih izobraževanja. Na tej točki pa se visokoškolski sistem sooča z (v njega) vgrajeno omejitvijo, ki vključuje nezmožnost trga dela, da bi lahko še absorbiral diplomante, usposobljene v enako konservativnih sistemih (prav tam).

Introvertiranost sistema visokošolskega izobraževanja se v scenariju prihodnosti 1 odraža tudi skozi vidik institucionalnih sprememb, saj visokošolske institucije težijo h kolegialno-

³¹ Hans Jurgen Eysenck je bil britanski psiholog nemškega porekla, ki je določil tri temeljne dimenzije osebnosti – nevroticizem, introvertiranost oz. ekstravertiranost in psihopatijo oziroma labilnost živčnega sistema. Za izrazito introvertirano osebo je značilno, da je tiha in razmišljujoča ter introspektivna. Introvertirana oseba je zadržana in distancirana ter ne mara družbe – rajši ima knjige kot ljudi. Označuje jo zanesljivost, vztrajnost in počasnost (Lamovec, Musek in Pečjak, 1975).

akademskemu principu vodenja ob monolitnosti finančnih virov in sočasnem uživanju visoke stopnje akademske in institucionalne avtonomije. Prav tako je prepoznano zvesto zasledovanje in artikulacija »mita« tradicionalnih akademskih vrednot, ki znanost opredeljujejo kot objektivno, netržno in neodvisno intelektualno skupnost.

V scenariju prihodnosti 1 obstaja (in se ohranja) vmesni prostor s preveliko vrzeljo med visokošolsko in gospodarsko sfero, ki bi lahko obrodila enakovredno sodelovanje med njima. Ključni problem je v ohranjanju visokošolskega in gospodarskega v relaciji dveh vzporednih in neodvisnih sistemov, ki ne posedujeta skupne osnove percepcij in vrednot, kot tudi ne oblikujeta skupnega jezikovnega koda. V sled temu v prihodnost 1 med visokošolsko in gospodarsko sfero ne obstaja zadostna raven socialnega kapitala oziroma povezovalnih mehanizmov, ki bi vodili k vzajemnemu razumevanju družbenih podsistemov v trojni vijačnici. Posledično temu obstaja tudi malo novih virov inovacij za izmenjavo znanja ter za odpravljanje neskladij pri formaciji družbenorelevantnega znanja, ki se ga pridobi tekom formalnega izobraževanja, in znanjem, ki ga zahteva konkurenčna gospodarska sfera.

3.2 Prihodnost 2 – izginjanje mej in homogenizacija vijačnic

Prihodnost 2 se je rodila kot progresivno nasprotovanje prihodnosti 1 in predvideva stalno slabitev mej med družbenimi podsistemi v trojni vijačnici v smislu homogenizacije znanj in institucij ter poudarka na generičnih izidih/rezultatih. Pri tem S. Rider (Rider, 2009) ugotavlja, da intenzivna prepletenost visokošolske in gospodarske sfere postaja vedno bolj sprejeta vizija smisla in namena akademskega prostora (prav tam).

Zasledovanje misli o slabšanju ali (celo popolni) ukinitvi mej stremi k odpravljanju diferenciacije (družbenih) sistemov in radikalni spremembi primarnih družbenih funkcij visokošolske sfere. Homogenizacija sistemov naj bi visokošolski sferi vse bolj priznavala vlogo servisne službe z intenzivnejšim fokusiranjem v »tretjo funkcijo« delovanja, tj. zavezanost h komercialni oziroma podjetniški dejavnosti, s katero naj bi visokošolska sfera neposredno prispevala k socialno-ekonomskemu razvoju. Za uresničevanje tega poslanstva se od visokošolske sfere pričakuje (pre)intenzivna integracija (stapljanje) v okolje, v katerem deluje z argumentacijo, da na ta način visokošolski svet boljše zaznava ali prepoznava družbenorelevantno znanje, znanje, ki je epohalnega pomena za spodbujanje konkurenčnosti

gospodarskega sistema. Zato se v scenariju prihodnosti 2 pričakuje intenzivno sodelovanje ali (celo) prepletanje družbenih vlog visokošolske in gospodarske sfere.

Nevarnost (pre)intenzivne usmerjenosti v integracijo sistemov lahko rezultira v funkcijski preobremenjenosti visokošolske sfere in izgubi poslanstva (poučevanja, usposabljanja in raziskovanja), zaradi katerega se loči od katere koli druge institucije oziroma družbenega podsistema. Pojav prepletenosti in brisanja mej med družbenimi podsistemi pa ne moremo več označiti kot sodelovanje, saj v tem primeru visokošolska sfera postane dobavitelj sredstev (laboratorijev, osebja, opreme) za industrijski oziroma gospodarski razvoj (Rider, 2009), pri čemer se realnost mej nanaša na misel, da meja med družbenimi podsistemi ne more biti zbrisana, vsaj ne v kratkem roku, brez resnih posledic za večino, če ne za vse akterje, ki so vključeni v sistem izobraževanja. Kar bodo mehanizmi homogenizacije (enotnosti) dosegli, ne bo »raztapljanje« mej, temveč nevidnost mej (Young in Muller, 2010).

Prihodnost 2 ne dopušča heterogenosti družbenih podsistemov in visokošolsko sfero, z njeno podjetniško funkcijo, transformira v »podaljšano« roko gospodarstva. V želji po boljšem prilagajanju zahtevam širšega okolja oziroma novi situaciji – v kateri država čedalje bolj zmanjšuje finančna sredstva, visokošolska sfera pa je zato toliko bolj potisnjena v sodelovanje z gospodarstvom – potrebuje visokošolski prostor radikalne interne transformacije.

V prvi vrsti gre za odmik od akademskega k menedžerskemu principu vodenja in upravljanja visokošolske sfere. Prepozna se pomembna vloga menedžerja, ki bo skrbel za ugodno finančno konstelacijo in nemoteno poslovanje (Majerhold in Pezdir 2003, str. 9) visokošolskih institucij. Avtomatizem državno-proračunskega financiranja namreč niti ne spodbuja *tržne miselnosti* visokošolskih delavcev niti ne vpliva ugodno na sinergično součinkovanje med visokošolskimi institucijami, v katerih se prepletajo interesi in potrebe (pedagoškega in znanstvenoraziskovalnega) kadra, študentov, gospodarstva in državoupravnega sektorja (Majerhold in Pezdir 2003, str. 20). Oblikuje se podjetniško usmerjen sistem, v katerega so vpeljani tržni elementi s priznavanjem pomembnosti aplikativne naravnosti znanstvenega raziskovanja ter komercializacije in privatizacije akademske produkcije znanja. Znanstvenik postaja tržni strokovnjak. Posledično temu se tradicionalne akademske vrednote zamenjujejo ali dopolnjujejo s podjetniško usmerjenimi vrednotami. Na račun učinkovitejše asimilacije družbenih podsistemov pa se nenazadnje zmanjšuje tudi stopnja akademske in institucionalne avtonomije.

V prihodnosti 2 se v ospredje postavlja konstruktivistična teorija in z njo izpostavljeni družbena konstelacija znanja in relevantnost (akterjevih) izkušenj. »Prihodnost 2«, kjer se razglaša konec meja, je povezana s »preveč družbenim« konceptom znanja (Young in Muller, 2010). Zato se kot družbenorelevantno znanje, ki naj bi ga akter potreboval v prihodnosti, prepozna implicitno in informalno (izkustveno) znanje, ki bo akterju omogočalo agilnost in dinamičnost ter fleksibilnost za odzivanje na zahteve ali potrebe trga delovne sile in širše družbe. V prihodnosti 2 se stremi k večji stopnji akterjeve izbire učnih vsebin oziroma personalizaciji učnega načrta, ki nosi večji poudarek na strokovnih učnih vsebinah.

Homogenost in pretirano medsebojno vplivanje visokošolske in gospodarske sfere (z izgubljanjem primarnih vrednot in avtonomije) odraža njun vmesni prostor s premajhno vrzeljo, ki bi bila primerna za učinkovito odpravljanje deficitov na področju družbenorelevantnega znanja, ustvarjenega v visokošolski sferi in zahtevanega s strani gospodarstva. Premajhen razpon vrzeli zaradi podobnega nabora znanja in izkušenj med visokošolsko in gospodarsko sfero namreč ne omogoča informacijskih ugodnosti oziroma kvalitetnih informacij, ki bi privedle do produkcije ter transferja (novega) znanja in s tem do zviševanja konkurenčne moči in socialno-ekonomskega razvoja. V prihodnosti 2 se povezovalni mehanizmi nagibajo k negativnim vidikom (vezivnega) socialnega kapitala. Čeprav se negativni socialni kapital nanaša predvsem na problematičnost (preveč) zaprtih omrežij in izkoriščanje le-teh za osebne koristi bodisi akterjev bodisi skupin ob izključevanju drugih (Hansen, 1999; Woolcock in Narayan, 2000), lahko njegovi destruktivni elementi pridejo do izraza tudi v primeru premočne vpetosti v skupino oziroma vijačnico, ki s pretiranim poudarjanjem norme sodelovanja oziroma integracije zmanjšuje inovativnost, kreativnost in dotok novih informacij v visokošolsko in gospodarsko skupnost ter omejuje avtonomijo le-teh (Adler in Kwon 2000, str. 107).

3.3 Prihodnost 3 – ohranjanje in prečkanje mej vijačnic

Prihodnost 3 temelji na predpostavki, da obstajajo specifični – zgodovinsko in objektivno determinirani – družbeni pogoji, pod katerimi je pomembno znanje med visokošolsko in gospodarsko sfero pridobljeno in ustvarjeno. Pri tem Lundvall (Lundvall, 2002) opozarja, da ni niti realistično niti ne smiselno pričakovati, da bi celotno gospodarstvo sodelovalo s celotno visokošolsko sfero. Za večino organizacij znotraj gospodarske sfere naj bi bilo najpomembnejše

povezovanje z visokošolsko sfero v tistem segmentu, ki se nanaša na **zaposlovanje** dobro izobraženih diplomantov (Lundvall, 2002). Torej gre za dimenzijo produkcije in prenosa družbenorelevantnega znanja študentom oziroma bodočim diplomantom, ki bodo ob zaključku šolanja prehajali na trg delovne sile in gospodarstvo.

V prihodnosti se od visokošolske sfere pričakuje, da bo (ostala) ključna institucija na področju znanja, vendar vse dokler bo ohranila (in branila) svoje prvotno izobraževalno poslanstvo. Poučevanje je namreč primerjalna prednost visokošolske sfere, še posebej, kadar je povezano z raziskovalnim in gospodarskim razvojem. V sled temu Leydesdorff in Etzkowitz (Leydesdorff in Etzkowitz 2001a; Etzkowitz in Leydesdorff 2007) opozarjata na pomen zavedanja, da so študentje oziroma bodoči diplomanti – čeprav dandanes pogosto obravnavani kot element odvrčanja pozornosti od raziskovalnih in produkcijskih fokusov – potencialni izumitelji in predstavljajo dinamičen in pretočen »človeški kapital« tako znotraj visokošolske institucije v raziskovalnih skupinah kot tudi s svojim rednim gibanjem po končanem formalnem izobraževanju v druge družbene (institucionalne) sfere (Leydesdorff in Etzkowitz 2001a; Etzkowitz in Leydesdorff 2007).

Drugi segment medsebojnega sodelovanja visokošolske in gospodarske sfere pa se nanaša na področje **raziskovanja**. V prihodnosti 3 se upoštevata kontrastna visokošolska modela načina produkcije znanja – na eni strani doktrina »čiste znanosti« s poudarjanjem pomena temeljnih raziskav (primarno) za potrebe razvoja znanstvenih disciplin in »liberalizacija« raziskovalne dejavnosti z usmerjenostjo v aplikativne raziskave –, ki obstajata vzporedno že vrsto let. Prihodnost 3 sprejema dejstvo obstoja raznolikosti načinov produkcije znanja in s tem omogoča akademsko usposobljenemu znanstveniku večplasten pogled na proučevano materijo – z zornega kota temeljnih raziskav in z zornega kota praktičnih posledic svojih ugotovitev.

Visokošolska sfera je danes de facto vpeta v državno-ekonomski sistem, od katerega ne more biti (več) ločena in ekskluzivna brez resnih posledic. Ugotovljeno je bilo, da s transformacijami visokošolski prostor postaja zelo (1) obsežen/masoven, (2) finančno kompleksen in (3) internacionalen ter s tem vse bolj (glede na strukturo programov) homogen. V sled temu visokošolski prostor postaja zaradi svoje kompleksnosti družbeno pomemben sistem (Barnett, 2003), kar v kontekstu iskanja njegove perspektivne prihodnosti nosi tudi vprašanje načinov interakcije oziroma sodelovanja z drugimi (družbenimi) sistemi, še posebej z gospodarstvom. Zato se v prihodnost 3 kot stimulatивно sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero predpostavlja dve ločeni entiteti, ki nujnost medsebojnega razlikovanja ohranjata (ali krepi) z

zasledovanjem lastnega seta vrednot in aspiracij: visokošolske institucije na eni strani z vrednotami znanstvenega etosa in gospodarske subjekte s podjetniškimi vrednotami na drugi strani. Visokošolska sfera deluje kot »kompromisno« usmerjen družbeni podsistem, ki skuša, ob spreminjanju družbenih funkcij in z vpeljevanjem kolegialno-podjetniškega principa vodenja visokošolskih institucij, ohraniti ravnovesje med kulturno institucijo in servisno službo (Kump, 1999).

Zato je za uspešno transformacijo visokega šolstva v obdobju pospešene globalizacije ključnega pomena strmenje k uravnoveženosti akterjev in ustrezni koordinaciji dogovarjanja in iskanja konsenza med njimi. Gre za poudarjanje in zavezanost visokošolske in gospodarske sfere k normam enakopravnega sodelovanja v procesu produkcije in transferja znanja in pri tem ohranjanje (akademske in institucionalne) avtonomije visokošolskega prostora. V nasprotnem primeru, v kolikor so meje oziroma pozicije sistemov zamegljene in so napetosti med njimi zadušene, visokošolska sfera izgublja svojo specifično pozicijo v družbi (Rider, 2009) in postaja zgolj eksekutor gospodarskih zahtev. Slednje se predvsem zrcali v izvajanju znanstvenoraziskovalne dejavnosti, ki v primeru zadušitve tenzij med gospodarsko in visokošolsko sfero slednji odvzema oznako neodvisnega znanstvenega prostora, ki prehaja pod nadzor gospodarskih interesov z zasledovanjem bolj praktičnih oziroma aplikativnih strategij raziskav.

Ohranjanje transparentnih mej med visokošolsko in gospodarsko sfero je moč zagotoviti tudi s povrnitvijo visokošolski sferi oznako »zatočišča« v družbi, ki zagotavlja prostor in čas za počasno, poglobljeno in kritično učenje (Lundvall 2002; Lundvall 1996), ki je (kot kadar koli prej) pomembno in hkrati vse zahtevnejše. In tako kot se priznava pomembnost temeljnega in aplikativnega raziskovanja, se priznava relevantnost konceptualnega ali formalnega in izkustvenega ali neformalnega znanja, vendar s poudarkom na splošnih učnih vsebinah in kontekstu, v katerem znanje nastaja ter se prenaša. Prihodnost 3 zagovarja misel ohranjanja in prečkanja »mej« med visokošolsko in gospodarsko sfero kot pogoja za kreacijo in pridobivanje novih znanj v nastajajočem globalnem kontekstu (Young in Muller, 2010).

Za možnost izkoriščanja (prednosti) prehajanja mej med družbenimi podsistemi je v prvi vrsti ključnega pomena ohranjanje specifičnih posebnosti oziroma avtonomije visokošolskega in gospodarskega prostora ter sočasno oblikovanje skupne osnove percepcij in vrednot za učinkovito in usklajeno delovanje pri produkciji in transferju znanja. V prihodnosti 3 se

družbena podsistema »srečujeta« in sodelujeta v vmesnem prostoru, ki ga označuje optimalna vrzel oziroma distanca. Optimalna vrzel med akademsko in gospodarsko sfero se oblikuje na osnovi mrežnih odnosov, za katere pa je potrebna spretnost izgradnje (medsebojnih) vezi oziroma mostov, ki predstavljajo razpon čez vrzel. Zato se kot povezovalni mehanizem med znanstveno in gospodarsko sfero umešča koncept (premostitvenega) socialnega kapitala.

Pri snovanju scenarijev prihodnosti visokošolskega prostora opozarjamo, da ne gre za poskus empirične napovedi niti ne za povsem normativne vizije prihodnosti. Predlogi treh scenarijev predvsem izpostavljajo idejo, da ne obstaja zgolj ena sama pot v prihodnost, temveč je le-teh več in da se nobeden izmed treh scenarijev ne bo pojavil v »čisti« obliki. Ključni namen scenarijev prihodnosti je izzvati razmislek, »kako verjetni« in »kako zaželeni« je posamezen scenarij, naloga državnega družbenega podsistema in njene izobraževalne politike pa je razmislek o načinih približevanja »verjetnega« in »zaželenega« v smislu, »kako omogočiti bolj zaželene scenarije prihodnosti bolj verjetne.«

Tabela 3. 1: Trije scenariji prihodnosti visokošolske sfere

Procesi transformacij	Scenarij 1 RIGIDNOST	Scenarij 2 FLEKSIBILNOST	Scenarij 3 RACIONALNOST
TRANSFORMACIJA DRUŽBENE FUNKCIJE			
	Družbene funkcije se ne spreminjajo. Ohranja se funkcija poučevanja in temeljnega raziskovanja. Kulturna institucija. Sistem je notranje usmerjen.	Družbene funkcije se v celoti spreminjajo. V ospredju je podjetniška funkcija s (temeljnimi in aplikativnimi) raziskovanjem. Servisna služba. Sistem je zunanje in podjetniško usmerjen s funkcijsko preobremenjenostjo.	Spreminjanje družbenih funkcij zasleduje ohranjanje ravnovesja med kulturno institucijo in servisno službo. Sistem je kompromisno usmerjen.
INTERNE TRANSFORMACIJE			
Institucionalne spremembe			
<i>Vodenje</i>	Kolegialno-akademski princip vodenja	NPM in menedžerski princip vodenja	Kolegialno-podjetniški princip vodenja
<i>Financiranje</i>	Monolitnost finančnih virov (država, šolnine)	Diverzifikacija finančnih virov (zasebni/javni) in normativno financiranje.	Diverzifikacija finančnih virov (supra-nacionalni viri financiranja raziskovalnih projektov)
<i>Avtonomija</i>	Visoka stopnja akademske in institucionalne avtonomije.	Na račun prepletanja/stapljanja z družbenimi podsistemi sta akademska in institucionalna avtonomija zmanjšani.	Ohranjanje akademske in institucionalne avtonomije.
<i>Vrednote</i>	Zasledovanje vrednot znanstvenega etosa. Znanstvenik je neodvisen.	Zasledovanje podjetniških vrednot (tekmovalnost in konkurenčnost). Znanstvenik je tržni strokovnjak .	Zasledovanje vrednot znanstvenega etosa s poudarkom na enakopravnem sodelovanju. Znanstvenik poseduje ugled v družbi.
Produkcija znanja	Temeljno raziskovanje za namene in potrebe znanstvene sfere. Tradicionalna disciplinarnost.	Aplikativna raziskovalna usmerjenost za potrebe družbe. Komercializacija in privatizacija akademske produkcije znanja. Transdisciplinarnost.	Prepletanje temeljnega in aplikativnega raziskovanja z ohranitvijo ločnic med disciplinami.
Kurikularne spremembe	Poudarek na splošnih učnih vsebinah in teoretičnem/univerzalnem znanju. Manjša stopnja svobode pri izbiri učnih vsebin. Ohranjanje ločnice med neformalnim in formalnim znanjem.	Poudarek na strokovnih učnih vsebinah s poklicno usmerjenim izobraževanjem. Visoka stopnja svobode pri izbiri učnih vsebin – personalizacija. Prepletanje teoretičnega oziroma formalnega in neformalnega znanja.	Priznavanje pomena tako formalnega kot tudi neformalnega znanja, vendar je poudarek na splošnih učnih vsebinah oziroma univerzalnem znanju.
MEDSEBOJNO VPLIVANJE			
	Ekskluzivnost in umanjkanje sodelovanja zaradi nezainteresiranosti glede pričakovanj in zahtev okolja.	Homogenost in pretirano medsebojno vplivanje z izgubljanjem primarnih vrednot in avtonomije.	Skupna osnova percepcij in vrednot za učinkovito in usklajeno sodelovanje.
Vmesni prostor/vrzel	Vmesni prostor oziroma vrzel je prevelika za transfer znanja. Neenotnost jezikovnih kodov (nerazumevanje) in percepcij, vrednot.	Vmesni prostor in vrzel sta premajhna, zaradi intenzivne prepletenosti sistemov, ki ne omogoča inovacij. Enotnost jezikovnih kodov in percepcij.	Vmesni prostor in vrzel se oblikujeta na osnovi mrežnih odnosov in ohranjata optimalno distanco med sistemi, ki spodbujata produkcijo in transfer (novega) znanja. Skupni jezikovni kodi in percepcije.
Povezovalni mehanizmi	Medsferno ne obstajajo – negativen vezivni socialni kapital .	Premostitveni socialni kapital s preseženostjo vezi s kohezijo.	Preplet premostitvenega socialnega kapitala s strukturnimi luknjami in vezivnega socialnega kapitala.

Vir: Lamut, lastna sinteza teoretičnih izhodišč prihodnosti visokošolske sfere (2014)

4. PRENOS ZNANJA V PRIHODNOSTI 3

V kontekstu spodbujanja produkcije in prenosa družbenorelevantnega znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero v prihodnosti 3, so se pojavili (vsaj) trije pomembni premiki. Prvega se prepozna v odklonu od tradicionalnega kopičenja znanja v hierarhičnih strukturah do usmerjenega spodbujanja prostega pretoka znanja znotraj (družbenih) sfer ali med njimi. Tako naj bi danes imelo ključno vrednost znanje, ki kroži in stimulira akterje k razmišljanju in s tem ustvarjanju novega znanja (Sitar, 2006). V scenariju prihodnosti 3 ta premik pomeni, da se visokošolske institucije in gospodarski subjekti ne zapirajo znotraj lastnih meja, temveč iščejo načine, kako s prehajanjem in povezovanjem ustvarjati dodano vrednost. Znanje pridobiva pomen šele, ko prehaja čez institucionalne meje in se uporablja v novih kontekstih, bodisi v raziskovalnih skupinah bodisi v poslovni praksi.

Drugi premik je zaznan pri vrednotenju družbenorelevantnega znanja. Najvišje ovrednoteno znanje ni zgolj formalizirano strokovno in visoko specializirano znanje, temveč se (vse bolj) izpostavlja relevantnost interdisciplinarnosti in znanje pridobljeno v neposrednih okoliščinah (ang. learning by doing) oziroma znanje neposredno vezano na pristne življenjske situacije. Z drugimi besedami: ta preobrat zaznava eksplicitno (formalno) in implicitno (izkustveno) znanje kot enako pomembni prvini in s širitvijo relevantnosti znanja se po mnenju A. Lam (Lam, 1998) krepi tesno sodelovanje in spodbuja timsko delo med različnimi profili (prav tam) akterjev v visokošolski in gospodarski sferi. V scenariju prihodnosti 3 je ta premik še posebej pomemben, ker ravno kombinacija različnih tipov znanja omogoča ustvarjanje mostov med akademskim in gospodarskim okoljem. Interdisciplinarnost in praktične izkušnje postajajo stičišče, kjer akademski raziskovalci in podjetniški inovatorji razvijajo skupne rešitve.

Nenazadnje pa so zaznane prav tako spremembe v vidiku razumevanja znanja (Tsoukas in Mylonopoulos, 2004). V antiki je bilo znanje povezano z iskanjem krepostnega življenja in učinkovito participacijo v skupnosti, infundirano z vrednotami. V srednjem veku se je to pojmovanje povezovalo s teološkimi razlagami sveta, znanje pa je ostajalo vezano na posvečene akterje in institucije. Prelom nastopi v moderni dobi, ko je z objavo Enciklopedije (1751–1772) znanje prvič postalo kodificirano, javno dostopno in ločeno od družbenih praks (Tsoukas in Mylonopoulos, 2004). Danes se znanje pogosto enači z informacijami, kar vodi v informacijski

redukcijem in spregleda razliko med deklarativnim (knowing that) in proceduralnim (knowing how) znanjem (Ryle, 1949). Praktično znanje se ne prenaša z akumulacijo informacij, temveč skozi sodelovanje in telesno udeležbo v praksah (Polanyi, 1962). V tem kontekstu prihodnost 3 poudarja pomen »prečkanja mej«: praktično znanje, pridobljeno v gospodarstvu, postaja dragocen vir za visokošolsko poučevanje in raziskovanje, medtem ko akademsko znanje pridobiva pomen šele ob svoji uporabi v podjetniškem okolju. Meje med obema sferama se tako ne brišejo, temveč se vzpostavlja dinamična izmenjava.

Danes že dodobra sprejeta ideja, da podatki vodijo do oblikovanja informacij, informacije vodijo do znanja in znanje vodi k modrosti, je bila prvič podrobno opredeljena s strani R. L. Ackoffa leta 1988. Ackoffova piramidna oziroma štiristopenjska hierarhična shema³² temelji na procesih filtracije in transformacije podatkov, informacij in znanja v modrost³³ (Ackoff, 1989). V našem kontekstu je operativnost visokošolskih ustanov ali gospodarskih subjektov pogojena z razumevanjem razlik med podatki, informacijami in znanjem ter vedenjem, kaj potrebuje – ali podatek³⁴ ali informacijo³⁵ ali znanje – in kaj od tega poseduje ter kako to uporabiti (Davenport in Prusak, 2000). Pri tem pa je ključnega pomena zavedanje, da znanje ni (zgolj) preplet podatkov in informacij, čeprav je povezava med le-temi zelo močna (Davenport

³² Štiristopenjski hierarhični model opisuje transformacijo podatkov v informacije, znanje in nazadnje modrost. Podatek postane informacija, ko dobi namen in relevantnost, informacija pa se v znanje preoblikuje z interpretacijo, analizo in kontekstom uporabe. Znanje se preoblikuje v modrost z vključevanjem intuicije in osebnih izkušenj. Po Bierly in drugih (2000) prav modrost omogoča ustrezno uporabo znanja ter njegovo izkoriščanje za doseganje ciljev (prav tam).

³³ Ackoff (Ackoff, 1989) je ocenil, da »je v povprečju okoli štirideset odstotkov človeškega uma sestavljena iz podatkov, trideset odstotkov iz informacij, dvajset odstotkov iz znanja, deset odstotkov iz razumevanja in praktično nobene modrosti« (Ackoff 1989, str. 3).

³⁴ Podatek predstavlja osnovno raven »surovega materiala« in je niz diskretnih, objektivnih dejstev o dogodkih (Ackoff, 1989; Davenport in Prusak, 2000). Gre za zapis simbolov in signalov (Ackoff, 1989; Edvardsson, 2005; Liew, 2007), ki sam po sebi nima pomena ali interpretacije (Ackoff, 1989; Edvardsson, 2005; Davenport in Prusak, 2000). Pomen nastane šele z njihovo povezavo ali uporabo pri oblikovanju informacij (Edvardsson, 2005; Lundvall, 2006). Glavni namen podatkov je evidentiranje dejavnosti in ustvarjanje realistične slike dogodkov, pri čemer so vedno zgodovinsko vezani na »kaj je bilo« oziroma »kaj je znano« (Ackoff, 1989; Liew, 2007).

³⁵ Informacije predstavljajo sekundarno raven kot »obdelani podatki« s pomenom in uporabno vrednostjo (Davenport in Prusak, 2000; Nonaka, 1994; Liew, 2007). Pogosto jih razumemo kot sporočila, ki vključujejo relacijo med pošiljateljem in prejemnikom ter prispevajo k odločitvam in ukrepanju (Liew, 2007). Njihov namen je oblikovanje percepcije prejemnika in vplivanje na njegovo vedenje (Davenport in Prusak, 2000). Informacije izvirajo iz komunikacije ali obdelanih podatkov in pomagajo pri reševanju problemov, pri čemer je ključna njihova kakovost (Liew, 2007). Ne obstajajo neodvisno od akterja, saj vedno vključujejo interpretacijo in kontekstualno perspektivo.

in Prusak, 2000). Prav scenarij prihodnosti 3 kaže, da je razumevanje teh razlik odločilno za uspešno sodelovanje. Visokošolske institucije in podjetja morajo znati razlikovati, kdaj potrebujejo zgolj podatke, kdaj interpretacijo in kdaj poglobljeno znanje. Šele ob medsebojnem priznavanju teh potreb lahko pride do učinkovite integracije in prenosa družbenorelevantnega znanja.

Znanje ima v primerjavi z informacijo večjo globino, saj vključuje uporabo na določenem področju (Tsoukas in Mylonopoulos, 2004). Če je informacija podatek s pomenom, je znanje informacija, ki jo akter postavi v kontekst (Svetlik in Pavlin, 2004, str. 203). Do znanja pride, ko akter informacijo interpretira in ji določi pomen (Austin in drugi, 2008). Tako kot informacija izhaja iz podatkov, znanje izhaja iz informacij, a za to je potrebna dejavnost posameznika in skupin. Medtem ko se podatki zbirajo iz evidenc, informacije iz sporočil, se znanje oblikuje prek poznavalcev, dokumentov, organizacijskih rutin, procesov in praks (Davenport in Prusak, 2000). Zato znanja ne smemo razumeti le kot artefakt, temveč kot element, globoko zakoreninjen v razmišljanju, vedenju in socialnih interakcijah akterjev. V prihodnosti 3 prav ta družbeno-interakcijska dimenzija postane ključna, saj se znanje krepi skozi mostove, ki povezujejo visokošolsko in gospodarsko sfero. Prečkanje mej ne pomeni izgube identitete, temveč omogoča ustvarjanje legitimnega, novega in družbeno relevantnega znanja.

4.1. Tipologija znanja in sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero

Znanje kot ključni vir družbenega in gospodarskega razvoja je večplastno in ga je mogoče tipologizirati po različnih kriterijih. Ena izmed temeljnih delitev je na **formalno** in **neformalno znanje**. Formalno znanje je rezultat sistematičnega, institucionaliziranega izobraževanja in je praviloma potrjeno z javno veljavnimi spričevali in diplomami. Povezuje se predvsem s konceptualnim (embrained) znanjem, ki temelji na razumevanju teoretičnih konceptov, je abstraktno, deduktivno in relativno enostavno prenosljivo (Lam, 2000; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). V nasprotju s tem neformalno znanje nastaja v življenjskih okoliščinah, z udeležbo na tečajih, delavnicah in preko praktičnih izkušenj. Gre za embodied znanje, ki se kaže kot proceduralno znanje (know how), usmerjeno v akcijo, pogosto implicitno in težje prenosljivo (Polanyi, 1966; Zack, 1999). V prihodnosti 3 prav kombinacija obeh tipov znanja omogoča prečkanje mej med visokošolskim in gospodarskim okoljem: akademsko formalno znanje

pridobi svojo uporabnost, ko se preplete z izkustvenim znanjem iz podjetij, medtem ko se neformalno znanje z institucionalizacijo vrača v akademski prostor.

Druga razmejitev, ki se v literaturi pogosto pojavlja, je na **eksplicitno in implicitno znanje** (Polanyi, 1962; Nonaka, 1994). Eksplicitno znanje je zapisano, kodificirano in širše dostopno. Njegova prenosljivost omogoča, da postane javno dobro v obliki učbenikov, znanstvenih člankov, patentov ali standardov (Lam, 2000). Implicitno znanje pa ima personalni atribut – je osebno, kontekstualno in vgrajeno v izkušnje posameznika. Zaradi svoje narave ga je težje formalizirati in prenašati, saj se oblikuje v okviru praks, rutine in socialnih interakcij (Nonaka, 1994; Austin in drugi, 2008). V scenariju prihodnosti 3 eksplicitno znanje ohranja avtonomno akademsko dimenzijo, implicitno pa se uveljavlja skozi izmenjave, kot so pripravništva, mentorstva in skupni razvojni projekti, kjer neposredni stiki omogočajo prehajanje meja med obema sferama.

Ontološka dimenzija tipologije znanja razlikuje med **individualnim in kolektivnim znanjem**. Individualno znanje je vezano na posameznika, na njegove kognitivne sposobnosti in izkušnje, medtem ko kolektivno znanje nastaja v skupinah in organizacijah, kjer se akumulira v skupni kulturi, pravilih, rutinah in organizacijskem spominu (Walsh in Urgson, 1991; Lam, 1998). V kontekstu prihodnosti 3 prav kolektivno znanje, ki se oblikuje v presečišču akademskega in gospodarskega okolja, ustvarja pogoje za dolgoročno inovativnost in trajnostne rešitve, saj združuje individualne kompetence v skupne razvojne cilje.

Ta tipologija ima neposredne implikacije za **sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero**. Visokošolske institucije so tradicionalno usmerjene v produkcijo formalnega in eksplicitnega znanja: raziskovalnih rezultatov, objav, patentov in diplomantov, ki posedujejo konceptualno znanje. Gospodarstvo pa je bolj odvisno od neformalnega, implicitnega in proceduralnega znanja, ki nastaja skozi praktične izkušnje, rutine in inovacijske procese (Lundvall, 2006). Zato je povezovanje obeh sfer ključno za transformacijo in obogatitev znanja – eksplicitno akademsko znanje se preliva v uporabne oblike, implicitno praktično znanje pa se vrača v visokošolski prostor, kjer spodbuja razvoj novih raziskovalnih vprašanj in kurikularnih vsebin. S tem se uresničuje ideja prihodnosti 3 – ohranjanje razlik med podsistemi ob sočasnem ustvarjanju mostov za prehajanje znanja.

Most med visokošolskimi institucijami in podjetji predstavljajo mehanizmi prenosa znanja, kot so skupni raziskovalni projekti, industrijski doktorati, prakse študentov, mobilnost raziskovalcev ter soustvarjanje učnih programov (Davenport in Prusak, 2000). Ključno vlogo ima tudi **socialni kapital**, saj ustvarja zaupanje, olajšuje komunikacijo in omogoča medsebojno razumevanje različnih družbenih podsistemov v modelu trojne vijačnice (Etzkowitz in Leydesdorff, 2000).

Optimalna dinamika sodelovanja je torej v prepletanju formalnega in neformalnega, eksplisitnega in implicitnega, individualnega in kolektivnega znanja. S tem se zmanjšuje razkorak med znanjem, ki nastaja v visokošolskem prostoru, in znanjem, ki ga potrebuje konkurenčno gospodarstvo. Vendar pa je nujno ohranjati ravnotežje: prevelika izolacija akademskega znanja vodi v njegovo nerelevantnost, premočna podreditev gospodarstvu pa v izgubo akademske avtonomije in temeljnega poslanstva visokošolskih institucij (Rider, 2009; Young in Muller, 2010). V prihodnosti 3 se to ravnotežje vzdržuje s prepoznavanjem mej med sferami in s skrbno oblikovanimi prehodi čeznje, ki zagotavljajo ustvarjanje novega, družbeno relevantnega znanja.

4.2 Ustvarjanje in prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero

Produkcija in prenos znanja, pri katerem bi lahko rekli, da gre za »kaleidoskopski učinek« – nenehno spremenljivo in bolj raznoliko strukturirano znanje – na eni strani omogoča procesiranje in združevanje znanj ter s tem ustvarjanje novega znanja, ki lahko vodi k povečanju obsega potencialnih vedenje akterjev, na drugi strani pa z izrazito socialnim dejanjem – razširjanjem znanja – medsebojno povezuje entitete (Huber, 1991), kot sta visokošolska in gospodarska sfera (Bozeman in drugi, 2013). Prav to povezovanje predstavlja jedro scenarija prihodnosti 3, kjer ohranjanje in prečkanje mej med sferama omogoča, da se ustvarjeno znanje ne kopiči v eni sferi, temveč kroži in se vrača v prakso.

V zadnjih letih narašča potreba po intenzivnejši izmenjavi znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero ter spremembi njunih pozicij v družbi. V kolikor je bila v preteklosti akademska sfera zaznamovana kot prostor, v katerem se kreira novo znanje, in gospodarstvo kot podporno okolje mobilizacije oziroma uporabe tega znanja, je v zadnjih letih postalo očitno, da bi morale tako visokošolske ustanove kot tudi gospodarstvo zavzeti aktivnejšo vlogo v

odnosu sodelovanja, kjer gre za soustvarjanje in/ali prenos znanja (D'Este Pablo in Iammarino, 2013). V prihodnosti 3 to pomeni oblikovanje enakovrednega partnerstva, kjer visokošolske institucije ne ostajajo izolirani proizvajalci znanja, ampak ga sooblikujejo z gospodarstvom in se ob tem tudi same učijo iz gospodarske prakse.

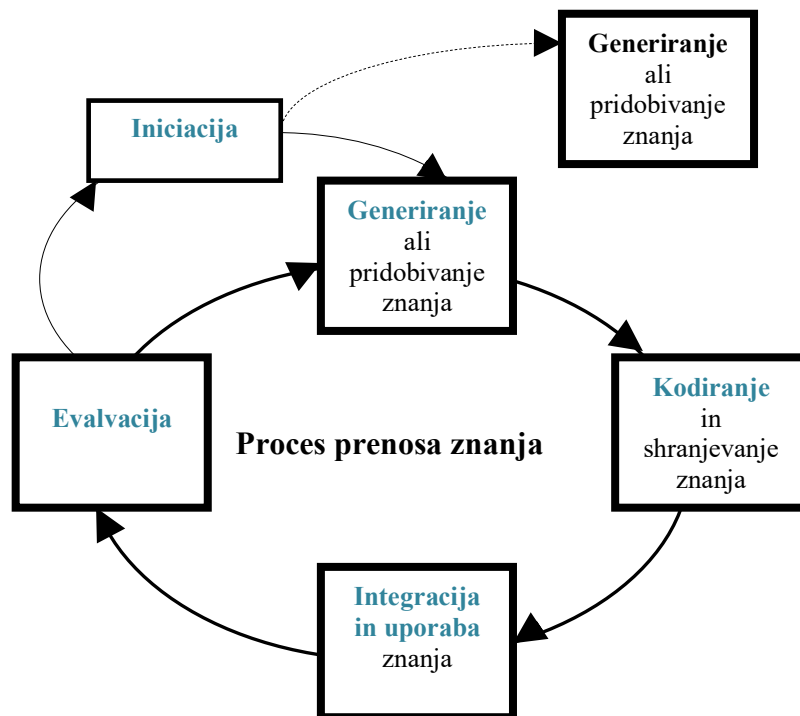
Szulanski (Szulanski, 2003) opredeli **prenos znanja** kot »diadično izmenjavo znanja med virom in prejemnikom, v katerem je identiteta prejemnika ključna« (prav tam). Argote in Ingram (Argote in Ingram 2000, str. 151) proces prenosa znanja opredelita kot »proces, s katerim en akter vpliva na izkušnje drugega« (prav tam). Darr in Kurzberg (Kurzberg, 2000) pa trdita, da se prenos znanja vrši zgolj takrat, ko prejemnik uporablja predano znanje (prav tam). Najenostavnejše razumevanje prenosa znanja, ki je našlo podporo v številnih študijah, je torej sestavljeno z začetkom pri »viru« ali pošiljatelju in zaključkom pri prejemniku. Prenos znanja v osnovi temelji na modelu »vira in prejemnika« (Ko in drugi, 2005) oziroma poteka med (vsaj) dvema akterjema in razmerje med njima je znano kot diada (Burt, 1992), ki bazira na vezi med njima (Becker in Knudsen, 2006). V scenariju prihodnosti 3 ta model presega enosmeren prenos in postane dvosmeren – univerze prenašajo raziskovalne rezultate, podjetja pa vračajo izkušnje in praktična znanja, ki oblikujejo nova raziskovalna vprašanja.

Prenos znanja pa je lahko obravnavan tudi kot dimničen in razpet proces, ki sestoji iz zaporedja različnih faz. Tako sta Fliaster in Spiess (Fliaster in Spiess, 2008) model izmenjave znanja delila na faze priprave oziroma identifikacije, dogovarjanja, procesa, nadzora in adaptacije (prav tam). Levine in Prietula (Levine in Prietula, 2006) sta izoblikovala štirifazni model, ki naj bi determiniral pričakovanja udeležencev v procesu. Model sestoji iz faze identifikacije, iniciacije, pogajanj in dejanske izmenjave znanja. Štirifazni model je oblikoval tudi Szulanski (Szulanski, 2003) in prenos znanja delil na faze iniciacije, implementacije, lansiranja in integracije (prav tam). Za pojasnjevanje procesa prenosa znanja med akterji se pogosto uporablja model, ki sta ga oblikovala Davenport in Prusak (Davenport in Prusak, 2000) in ki temelji na generiranju, kodificiranju, transportiranju in apliciranju znanja (prav tam). Ti modeli postanejo posebej pomembni v prihodnosti 3, saj omogočajo strukturirano razumevanje, kako naj visokošolska sfera in gospodarstvo gradita mostove čez meje in krepita dolgoročno sodelovanje.

Med različnimi modeli izmenjave znanja obstajajo stične točke. V prvi vrsti večina predpostavlja začetek procesa prenosa znanja z iniciacijo, kateri sledi faza generiranja oziroma pridobivanja znanja in le-tej faza kodiranja in shranjevanja pridobljenega znanja. Načeloma

proces prenosa znanja zaključujejo z integracijo pridobljenega znanja v interno semantiko in (spremembe) načina delovanja »prejemnika« znanja. Noben izmed navedenih modelov pa ne predvidi kot sestavni del procesa transferja znanja fazo evalvacije oziroma vrednotenja procesa prenosa znanja. Vrednotenje bi lahko opredelili kot *»sistematično zbiranje podatkov o kakovosti nekega procesa ali produkta, običajno z namenom, da sprejmemo odločitve, ki vodijo k njegovemu izboljšanju«* (Marentič Požarnik 2000, str. 260). Evalvacija se torej osredotoča na pomen večdimenzionalnih (ang. multi-level) povratnih informacij in ocenitve učinkovitosti celotnega procesa prenosa znanja – od iniciacije, generiranja in kodifikacije do aplikacije oziroma integracije znanja kot tudi dosežek oziroma prenosljivo znanje. Rezultati evalvacije so dejansko povratne informacije tako o procesu produkcije znanja kot tudi njegove diseminacije. Na podlagi povratnih informacij se lahko ugotavljajo vzroki oziroma zaviralni mehanizmi prenosa znanja ter njihovo morebitno odpravljanje z namenom vzpostavitve pogojev za nadaljnje (učinkovitejše) sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero. Kakovostne in pravočasne povratne informacije odpravljajo dejavnike nerazumevanja, saj brž ko sta sam proces prenosa ali vsebina oziroma prenosljivo znanje prenosa nerazumljiva, udeleženci v procesu izgubijo medsebojni stik in to ima lahko za posledico vedno večjo vrzel in upad zanimanja za sodelovanje oziroma za soustvarjanje in prenos znanja. Nenazadnje pa lahko povratne informacije spodbudijo nove iniciacije in s tem nov cikel prenosa znanja. S tem se evalvacija neposredno povezuje s scenarijem prihodnosti 3, saj omogoča ohranjanje ravnovesja med akademsko avtonomijo in gospodarsko uporabnostjo ter preprečuje, da bi ena sfera preveč prevladala nad drugo.

Slika 4. 1: Proces prenosa znanja



Vir: Lamut, lasna predstavitev prenosa znanja (2014).

Prva faza prenosa znanja je **INICIACIJA** ali **PRIPRAVA**. Gre za dogodke in aktivnosti, ki vodijo do odločitve podjetja ali visokošolske ustanove za prenos znanja. Proces se začne z zaznavanjem potrebe in identifikacijo vrste znanja, ki jo lahko zadovoljimo, kar sproži iskanje ustreznih rešitev in optimalnega vira znanja (Szulanski, 2003). Iskalec znanja v tem trenutku prevzame vlogo povpraševalca (Zajc, 2012), ki skuša identificirati potencialnega akterja oziroma vir znanja (Fliaster in Spiess, 2008; Levine in Prietula, 2006). Za sodelovanje pa je nujna prisotnost ustreznega ponudnika (Zajc, 2012), kar vodi v vzpostavitev prvega stika ter pogajanja o pogojih izmenjave (Levine in Prietula, 2006; Fliaster in Spiess, 2008). V scenariju prihodnosti 3 ima iniciacija dodatno težo, saj zahteva prečkanje institucionalnih meja in prepoznavanje partnerjev zunaj običajnih krogov sodelovanja.

Pri izbiri partnerjev je pomembna **interakcijska zgodovina**, ki določa tesnost vezi med akterji. Če obstaja, se potencialni viri znanja iščejo med že znanimi akterji, kjer so vezi tesne ali šibke, a zgrajene na zaupanju. Če interakcijske zgodovine ni, pomembno vlogo prevzame ugled akterja (Brennenraedts in drugi, 2006) ali posrednik, ki gradi kredibilnost in zaupanje (Zajc, 2012). Ugled akterja lahko determinira način interakcije bodisi med posamezniki bodisi med organizacijskimi omrežji. Kazalniki ugleda akademika so lahko število patentov, publikacij, znanstvene nagrade in položaj v visokošolski sferi. Ugled profesorja je pogosto vezan na njegov naziv, saj je akademik z nazivom izrednega profesorja praviloma bolj zaželen partner kot

doktorski študent. Podoben vpliv ima tudi starost akterja, saj starejši znanstveniki praviloma razpolagajo z več kontakti in kumulativnim znanjem. Na intenzivnost interakcije pa vpliva tudi ugled organizacije – npr. visokošolske institucije, ki ga določata akademska uspešnost članov in kakovost raziskav (Brennenraedts in drugi, 2006).

Poleg tega raziskave kažejo, da podjetja pogosto izbirajo partnerje znotraj iste skupnosti ali okolja, kar temelji na principu **lokalnega iskanja** (Hewitt-Dundas, 2013; D'Este in Iammarino, 2013). Gre za identifikacijo internih ali eksternih virov v neposredni bližini (Levine in Prietula, 2006; Marquardt, 1996). **Interni viri** znanja so predvsem člani organizacije, ki ga krepijo z izobraževanji, usposabljanji in izboljševanjem procesov (Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). V akademski sferi to vključuje raziskave in mentorstvo, v gospodarski pa razvoj dejavnosti ter stalno učenje. Podobno klasifikacijo podajata Davenport in Prusak (2000, str. 146), ki razlikujeta med strukturiranim internim znanjem (npr. raziskovalna poročila, baze podatkov) ter neformalnim internim znanjem, ki je bolj razpršeno v organizacijskih praksah in zato težje dostopno. Strukturirano interno znanje je praviloma enostavno dostopno, zlasti ob uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, vendar pogosto ne presega informacij, ki so že zajete v organizacijskih indeksih (prav tam). Zunanji oziroma **eksterni viri** znanja se nahajajo izven organizacijske strukture in so dostopni prek interakcij z univerzami, raziskovalnimi inštituti, tehnološkimi parki in inkubatorji (Davenport in Prusak, 2000). Ti viri se glede na lokacijo delijo na lokalne, nacionalne ali mednarodne (Belussi in drugi, 2002; Hewitt-Dundas, 2013). Raziskave kažejo, da geografska bližina olajša izmenjavo implicitnega in kontekstno specifičnega znanja (Molina-Morales in Martínez-Fernández, 2010), kar potrjujejo tudi Bishop in drugi (2011), ki so pokazali, da neposredna interakcija podpira reševanje kompleksnih problemov. Ključno pri tem ostaja zaupanje v izbrani vir znanja (Lenarčič, 2008). V prihodnosti 3 lokalna bližina ne izključuje globalnega povezovanja – mejne prehode dopolnjuje internacionalizacija sodelovanja.

Vzpostavitev prvega stika z virom znanja se lahko zgodi na dva načina. Prvi je informacijsko pridobivanje oziroma »**vleka**«, kjer pobudo sproži iskalec znanja (Berends in drugi, 2004). Drugi je »**potiskanje**« znanja, ko vir sam ponudi informacije ali znanje potencialnim uporabnikom. V akademskem okolju se pogosto pojavlja tudi difuzija, kjer se znanje širi prek publikacij, poročil ali pripovedovanja zgodb o uspehih in neuspehih, vendar brez neposredne usmerjenosti v reševanje problemov (Berends in drugi, 2004; Hansen in Haas, 2001). V

primerih tesnejšega sodelovanja pa se oblikujejo pristopi skupnega razmišljanja in skupnega reševanja problemov, ki vodijo k nastanku novega znanja.

Faza PRIDOBIVANJA ali (so)USTVARJANJA znanja je usmerjena v zavestno povečevanje obstoječega znanja, pri čemer je delitev znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero enako pomembna kot njegova produkcija (Kešeljević, 2006; Lundvall, 1996; Illeris, 2002). Z združevanjem epistemološke in ontološke dimenzije znanja Nonaka in Takeuchi (1995), s spiralnim modelom ustvarjanja znanja, pojasnujeta, da se novo znanje ustvarja skozi interakcijo med implicitnim in eksplicitnim znanjem (Nonaka, 1994). Ključni izziv sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je razvijanje kompetenc za pridobivanje, komunikacijo, uporabo in asimilacijo znanja. To prehajanje znanja med akademskim in gospodarskim prostorom je osrednji element scenarija prihodnosti 3.

Skozi skupne izkušnje nastaja implicitno znanje, kar Nonaka (1994) imenuje socializacija. Pri ustvarjanju in prenašanju implicitnega znanja je treba upoštevati dejstvo, da akter pridobiva implicitno znanje brez jezikovnega koda (opisne ali ustne komunikacije), preprosto z opazovanjem, posnemanjem in/ali prakso. Gre za »learning-by-doing«, značilen v obliki mentorstva ali pripravništva (Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). (So)Ustvarjeno ali pridobljeno implicitno znanje med visokošolsko in gospodarsko sfero se nato pretvori oziroma ubesedi in formalizira/dokumentira. Govorimo o eksternalizaciji, ko se implicitno znanje pretvori v eksplicitno prek dialoga, zapisov ali modelov, kar zahteva bogat jezik in skupne naracije (Nonaka, 1994; Nahapiet in Ghoshal, 1998, 2000; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). H konverziji implicitnega v eksplicitno znanje lahko pripomore kognitivna dimenzija socialnega kapitala (Nahapiet in Ghoshal 1998; Nahapiet in Ghoshal 2000), ki spodbuja porazdeljevanje znanja med predstavniki obeh podsistemov, s poudarkom na skupnem jeziku in naracijah. Eksternalizacija se v sodelovalnem odnosu med visokošolsko in gospodarsko sfero lahko pojavlja v obliki (raziskovalnih, projektnih) dnevnikov, v katerih se skuša zajeti izčrpen opis procesov ali postopkov izvajanja raziskav v okviru skupnih raziskovalno-razvojnih projektov.

Sledi faza kombinacije (Nonaka 1994, str. 19), kjer se različne oblike eksplicitnega znanja združujejo v nove nize. Tukaj lahko prihaja do inovacij (Zajc, 2012). To se uresničuje z znanstvenimi publikacijami (Zajc, 2012; Bishop in drugi, 2011), ki ustvarjajo kodificirano znanje, javno dostopno širši skupnosti (Bishop in drugi, 2011). Drugi način izmenjave znanja pa je ustvarjanje priložnosti za srečanja med sodelujočimi akterji. Kombinacije se ustvarjajo

skozi komunikacijo (Zajc, 2012). V sled temu se lahko poleg publikacij znanje iz visokošolske v gospodarsko sfero (in/ali obratno) prenaša tudi s participacijo akterjev na (mednarodnih) konferencah, kongresih in delavnicah ali/in z udeležbo na delovnih (ne)formalnih sestankih, s telefonskimi pogovori in izmenjavo elektronske pošte.

Zadnja faza (so)ustvarjanja znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je internalizacija (Nonaka, 1994). Internalizacija pomeni ponotranjenje eksplicitnega znanja v novo implicitno znanje. Z branjem strokovnega gradiva (knjig, strokovnih in znanstvenih člankov, skript ipd.) in/ali poslušanjem predavanj in/ali opazovanjem delovnega procesa lahko akter ustvari novo znanje s kombinacijo posredovanega eksplicitnega znanja in lastnih izkušenj (Nonaka, 1994; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Tako nastaja nova spirala znanja, pri čemer ima družbeni kontekst ključno vlogo (Johnson, 1992; Lundvall, 1992, 2006; Eriksson, 2005). Znanje, ustvarjeno z internalizacijo, je iz visokošolske v gospodarsko sfero najpogosteje prenosljivo z diplomanti.

Spiralni model kaže, da so za optimalne rezultate ustvarjanja družbenorelevantnega znanja potrebne vse faze – socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija (Nonaka, 1994; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Spiralni model znanja (Nonaka, 1994; Nonaka in Takeuchi, 1995) ponazarja, kako se različne faze povezane s prenosom in ustvarjanjem znanja medsebojno prepletajo. Socializacija se začne z ustvarjanjem okolja, ki spodbuja sodelovanje, kjer predstavniki visokošolske in gospodarske sfere oblikujejo skupno »področje« interakcij. V njem izmenjujejo izkušnje, percepcije in ideje za reševanje problemov (Nonaka, 1994; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Sledi eksternalizacija, kjer se implicitno znanje prek dialoga, komunikacije in zapisov preoblikuje v eksplicitne koncepte, načrte ali modele, ki jih je mogoče deliti z drugimi (Nonaka, 1994). Na tej osnovi nastane kombinacija, ki pomeni združevanje različnih oblik eksplicitnega znanja v mreže znanja. V tej fazi se obstoječe informacije usklajujejo z operativnimi in strateškimi cilji, pri čemer koordinacija med partnerji spodbuja dokumentiranje in dopolnjevanje obstoječega znanja. Pogosto ta proces vključuje poskuse in napake oziroma eksperimentiranje, kar omogoča oblikovanje novih konceptov (Nonaka, 1994; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Nazadnje se vzpostavi internalizacija, ko eksplicitno znanje postane del novega implicitnega znanja. To poteka skozi izkušnje, učenje ob delu in druge oblike izkušnjskega učenja (Nonaka, 1994). Internalizacija omogoča ponotranjenje pridobljenih konceptov ter njihovo prenosljivost v prakso, kar sproži nov cikel ustvarjanja znanja in s tem neprekinjeno spiralo razvoja (Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). V

scenariju prihodnosti 3 spirala znanja ne poteka znotraj ene institucije, temveč čez meje med sferama, kar omogoča trajnostni razvoj in inovacije.

Socialna omrežja (Davenport in Prusak 2000; Brennenraedts in drugi 2006; Kang in Kang 2009), znotraj katerih se pogosto oblikujejo (prvi) primarni stik na neformalni ravni med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere, pogosto izvirajo iz osebnih relacij (Inkpen in Tsang, 2005). Te povezave glede na rezultate K. Bishop in drugih (Bishop in drugih, 2011) delujejo kot dragocen vir znanja in lahko prevzemajo bodisi podporno vlogo (pri reševanju problemov, podajanju kritične refleksije ali oceni napredka, svetovanju, odkrivanju relevantnih informacij) bodisi so same vir novih idej in znanja (Bishop in drugi, 2011). Uspešen prenos implicitnega znanja zahteva obstoj socialnih vezi, ki bodo omogočale pretvorbo (implicitnega) znanja v obliko, ki bo razumljiva in (s tem enostavnejše) absorbirana ter uporabljena s strani prejemnika (Austin in drugi, 2008). (So)Ustvarjanje znanja poteka tudi prek prilagajanja obeh sfer zunanjim spremembam, kot so ekonomske in tehnološke razmere (Davenport in Prusak, 2000).

Faza **KODIFIKACIJE** in **SHRANJEVANJA** znanja je namenjena zapisovanju znanja v obliko, ki je prenosljiva, dostopna in razumljiva tako obstoječim kot tudi prihodnjim uporabnikom v procesu ustvarjanja in prenosa znanja. Osnovni cilj je zagotoviti lahek dostop do virov znanja znotraj ali zunaj visokošolskih ustanov in gospodarskih subjektov. Zato je danes vse več poudarka na kodiranju uporabnega in družbeno relevantnega znanja, pri čemer proces prinaša tako prednosti kot omejitve (Tavčar, 2005).

Med omejitvami je nevarnost pretirane selektivnosti, zaradi katere se znanju lahko odvzame uporabna vrednost in ga reducira na raven podatkov ali informacij. Poleg tega kodifikacija pogosto povzroči izgubo določenih informacij, saj je težko zajeti vse vidike znanja – del znanja praviloma ostane v glavah njegovih nosilcev. Tako prejemniki zapisanega znanja nikoli ne razpolagajo z enako celoto kot avtorji. Kodifikacija prav tako zmanjšuje redkost znanja, saj se s širšo dostopnostjo izgubi njegova konkurenčna prednost (Tavčar, 2005). V prihodnosti 3 se ta paradoks še krepi – dostopnost kodificiranega znanja olajša prečkanje mej med sferama, hkrati pa zahteva več mehanizmov za zaščito intelektualne lastnine in ohranjanje zaupanja.

Lažje je kodirati eksplicitno znanje, ki je sistematično in pogosto že shranjeno v podatkovnih bazah (Bernik in drugi, 2002) ali publikacijah ter prenosljivo v formalnem jeziku (Polanyi,

1966). Eksplicitno znanje je tudi vizualno in slušno enostavno zaznavno (Nonaka in Takeuchi, 1995; Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Veliko težje pa je kodirati implicitno znanje, saj je vezano na miselne strukture posameznika in ga ni mogoče enostavno pretvoriti v zapis. V teh primerih se prenos lahko vzpostavi predvsem z lociranjem nosilca znanja, usmerjanjem iskalca k njemu ter spodbujanjem njune interakcije (Gomezelj Omerzel in drugi, 2010). Medtem ko se eksplicitno znanje lahko širi neodvisno od vira, implicitno zahteva osebno komunikacijo, zaupanje in socialne odnose (Gomezelj Omerzel in drugi, 2010; Wang, 2013). Zato se najpogosteje prenaša prek mentorstva, predavanj, konferenc ali neformalnih srečanj, pri čemer dialog ostaja ključno sredstvo (Dimovski in drugi, 2005). Uspešna kodifikacija implicitnega znanja zato zahteva organizacijsko kulturo, ki spodbuja interakcijo (Marquardt, 1996).

Davenport in Prusak (2000) predlagata štiri ključna načela kodifikacije: (1) jasno določiti cilje, ki naj bi jih kodificirano znanje služilo; (2) identificirati znanja, ki so primerna za zapis; (3) ovrednotiti njihovo uporabnost in primernost za kodifikacijo ter (4) določiti ustrezen medij za zapis in distribucijo. Avtorja opozarjata tudi na dve pomembni dimenziji procesa: razliko med oblikami znanja (eksplicitno in implicitno) ter izbiro primernega medija za njegovo zapisovanje in prenos. V praksi to pomeni, da se morajo visokošolske in gospodarske institucije dogovoriti o skupnih standardih zapisovanja, kar v scenariju prihodnosti 3 deluje kot ključni mehanizem za preseganje institucionalnih in sektornih meja.

Zadnja faza cikla je faza **INTEGRACIJA** in **APLIKACIJA** znanja. Ta je uspešna, ko preneseno znanje dejansko vodi v spremembe – učinkovitejše izvajanje nalog, reševanje problemov in iskanjeboljšav. Uspešna aplikacija znanja pomeni, da se spreminjajo akterji, vključeni v procese ustvarjanja in izmenjave znanja.

Argyris in Schön (1996, str. 21) ločita dve obliki učenja glede na naravo sprememb: učenje z enojno zanko (single-loop learning) in učenje z dvojno zanko (double-loop learning). Učenje z enojno zanko se osredotoča na izboljšave v obstoječem znanju in odpravo napak, pri čemer pa temeljne aktivnosti, vrednote in predpostavke akterja ostajajo nespremenjene (Rant, 2005). Do učenja z dvojno zanko pride, ko nepričakovano odstopanje med dejanskim in želenim stanjem razkrije globlji problem, ki ni skladen z obstoječimi vrednotami in normami (Rant, 2005). V tem primeru popravljanje napak poseže v temeljne predpostavke, norme in cilje akterjev ter lahko sproži konflikte in nesoglasja. Takšno učenje spreminja način razumevanja delovanja organizacije in posledično tudi njen način delovanja (Swieringa in Wierdsma, 1992, str. 39–41;

Argyris in Schön, 1996, str. 20–21). Rezultat je povečana inovativnost organizacije in preoblikovanje njenih strategij (Argyris in Schön, 1996, str. 21–24).

S tem se potrjuje, da je učenje v tej fazi izid samega procesa (Nonaka, 1994), ne le mehanizem prenosa znanja. Becker in Knudsen (2006) dodajata, da je prav učenje tisto, ki omogoča uspešno integracijo in dolgoročno uporabo znanja. V scenariju prihodnosti 3 je to posebej pomembno, saj integracija znanja ni le notranji proces organizacije, temveč rezultat prepletanja visokošolskih in gospodarskih praks. Aplikacija znanja, ki je nastalo s prečkanjem meja, vodi v nove oblike sodelovanja in inovacij, hkrati pa omogoča ohranjanje akademske avtonomije in gospodarske konkurenčnosti.

4.3 Priložnosti in ovire pri prenosu znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero

Znotraj posameznih procesov sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero se umeščajo dejavniki, ki z različno stopnjo vplivanja in v določenem vrstnem redu usmerjajo (spodbujajo ali zavirajo) proces (so)ustvarjanja in izmenjave znanj (Szulanski, 2003). Zato je smotrno razmisliti o teh dejavnikih in njihovih vlogah (Becker in Knudsen, 2006) za celostno razumevanje prenosa znanja med obema sferama.

Pri transferju znanja so avtorji pozornost usmerili na dejavnike, ki delujejo bodisi na ravni posameznika bodisi organizacije. Najpogosteje so bili izpostavljeni: (1) omejitve kognicije (Berends in drugi, 2004), (2) (ne)zmožnost absorpcije prejemnika (Dyer in Hatch, 2006; Lundvall, 2006; Davenport in Prusak, 2000), (3) pomanjkanje skupnih izkušenj (Nonaka, 1994; Van Dijk in Weggeman, 2003; Fong in drugi, 2013), (4) pomanjkanje skupnega jezikovnega okvira kot osnove komunikacije (Davenport in Prusak, 2000; Guechtouli in drugi, 2013), (5) motivacija (Hansen, 1999; Dyer in Hatch, 2006; Zhao in Anand, 2009; Osterloh in Frey, 2000; Szulanski, 2003; Taheri in drugi, 2013), (6) situacijske značilnosti konteksta (Fong in drugi, 2013; Vissersa in Dankbaar, 2013), (7) odnos med ključnimi akterji (Berends in drugi, 2004; Dyer in Hatch, 2006; Van Dijk in Weggeman, 2003; Szulanski, 2003), (8) stopnja zaupanja (Davenport in Prusak, 2000; Casimir in drugi, 2013; Sankowska, 2013), (9) odnos do napak in solidarnosti (Davenport in Prusak, 2000) ter (10) kompleksnost oziroma vzročna nejasnost samega znanja (Dyer in Hatch, 2006; Polanyi, 1962).

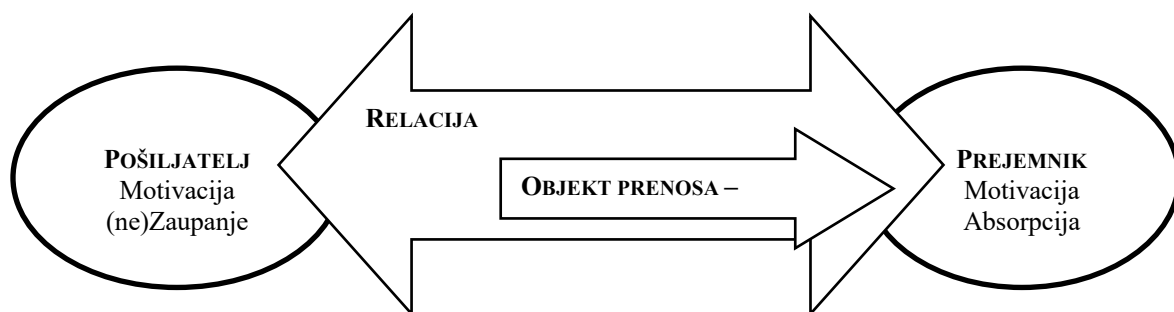
Temeljni dejavniki ali »predhodniki« (Becker in Knudsen, 2006, str. 18) so dani ob začetku postopka prenosa in jih je težko spreminjati. Nanašajo se na elemente socialnega konteksta, kot so: (1) vrsta omrežja, v katerega je vpeta diada, (2) relacija akterjev, (3) skupno predznanje in izkušnje oziroma skupna kognicija ter (4) značilnosti objekta prenosa – predvsem stopnja kodifikacije znanja (Hansen, 1999; Polanyi, 1962).

Mehanizmi pa so konstrukti, s katerimi je mogoče vplivati na proces prenosa (Becker in Knudsen, 2006, str. 20). Ti lahko zmanjšujejo negotovost ali konflikte, spodbujajo motivacijo za izmenjavo ter dvigujejo raven informiranosti glede namena aktivnosti. V prihodnosti 3 imajo mehanizmi dodatno nalogo – omogočati uravnoteženo prečkanje meja med sferama ob hkratnem ohranjanju njune avtonomije. Predpogoji in mehanizmi se pogosto prekrivajo: predpogoji lahko vplivajo, v kolikšni meri določen mehanizem deluje kot ovira ali spodbujevalec, ter zahtevajo uvedbo dodatnih mehanizmov za učinkovit prenos (Becker in Knudsen, 2006).

Dejavnike ali mehanizme, ki so vpeti v procese prenosa znanja, bi lahko grupirali v šest sklopov, ki vplivajo na (težavnost) prenosa znanja: (1) značilnosti prenosljivega znanja ali objekta prenosa, (2) značilnosti pošiljatelja in (3) prejemnika, (4) relacija oziroma odnos med prejemnikom in pošiljateljem, (5) skupna kognicija in (6) socialni kontekst ali okolje, v katerem poteka izmenjava znanja.

Slika 4. 2: Dejavniki prenosa znanja





Vir: Lamut, lasten prikaz dejavnikov prenosa znanja (2014).

V socialnem kontekstu Moran in Ghoshal (1996 v Nahapiet in Ghoshal, 1998) izpostavita pomen obstoja priložnosti za prenos in kombinacijo znanja. Nahapiet in Ghoshal (1998; 2000) priložnost razumejo kot dostopnost do objektivizirane in kolektivne oblike družbenega znanja. Austin in drugi (2008, str. 368) govorijo o »priložnostni strukturi« omrežij: ozka, zaprta omrežja omogočajo prenos zelo specifičnega znanja prek omejenih kanalov, medtem ko odprta omrežja vključujejo številna razmerja in širši spekter znanja, kjer prenos poteka z virtualnimi in fizičnimi sredstvi. V scenariju prihodnosti 3 so odprta omrežja posebej pomembna, saj ustvarjajo prostor za trajno povezovanje visokošolskih in gospodarskih akterjev ob hkratnem ohranjanju institucionalnih mej.

Prenos znanja se ne more realizirati brez povezav in zaupanja (Østergaard, 2007; Nonaka, 1994; Sankowska, 2013). Davenport in Prusak (2000) opozarjata, da je pomanjkanje zaupanja največja ovira, zato je nujno ustvarjati okolje prijateljskih odnosov, kjer akterji znanje delijo brez strahu pred sankcijami. Napake morajo biti razumljene kot del procesa učenja (Davenport in Prusak, 2000).

V kontekst relacijske komponente učinkovite izmenjave znanja lahko umestimo tudi izkoriščanje priložnosti, ki obstajajo za prenos znanja (Moran in Ghoshal, 1996 v Nahapiet in Ghoshal, 2000). Akterji naj bi pri tem gojili predvidevanje – pozitivna pričakovanja, da se bo proces prenosa izkazal za relevanten in da bo njihova zavezanost k izmenjavi vredna (prav tam). To se neposredno navezuje na pomen motivacije pri uspešnem prenosu znanja (Taheri in drugi, 2013). Pomanjkanje motivacije pogosto izvira iz pošiljateljevega strahu, da bo s prenosom izgubil lastništvo nad znanjem ali privilegiran položaj, ki ga uživa zaradi posedovanja

specifičnega znanja (Szulanski, 2003; Peng, 2013). Prav tako lahko nepripravljenost za delitev izhaja iz pretirane konkurence v organizaciji, zaradi katere se zmanjšuje neposredna korist prenosa znanja, uspeh pa se priznava le skupini in ne posamezniku (Čater, 2000, str. 513; Peng, 2013).

Da bi visokošolska ali gospodarska sfera sploh zaznali priložnosti za izmenjavo znanja, je nujna spretnost jasne identifikacije vrzeli v znanju in smiselna artikulacija teh vrzeli. To zahteva obstoj meta znanja (Berends in drugi, 2004) in zmožnost reflektiranja (Nonaka, 1994), ki kot metakognitivna spretnost akterjem omogoča nadzor nad lastnimi strategijami mišljenja ter njihovo učinkovito uporabo. S pomočjo reflektiranja akter razvija sposobnosti analiziranja in prepoznavanja lastnih močnih in šibkih področij (Sentočnik, 2004, str. 83) ter obogateni repertoar informacij, znanj in spretnosti uporablja za učinkovitejše obvladovanje podobnih situacij v prihodnje.

Pri proučevanju uspešnosti prenosa v okviru relacijske dimenzije je ključna tudi prejemnikova zmožnost združevanja informacij oziroma zmožnost sintetiziranja (Nahapiet in Ghoshal, 1998, str. 249). Gre za sposobnost prepoznati vrednost posredovanega znanja in ga asimilirati za nadaljnjo uporabo (Cohen in Levinthal, 1990 v Nahapiet in Ghoshal, 2000). To imenujemo absorpcijska zmožnost, ki je odvisna od (skupnega) predznanja (Reagans in McEvily, 2003) in predstavlja temelj za uspešno aplikacijo znanja s strani prejemnika (Lorenzoni in Lipparini, 1999). Predhodno sodelovanje in z njim povezano ustvarjanje skupnih informacij ter znanja lahko dodatno spodbujata pripravljenost za izmenjavo, saj se akterji hkrati učijo oblikovati skupne jezikovne sheme (Østergaard, 2007).

Poleg relacij in zaupanja je za prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero izjemno pomembna mobilnost, ki vpliva na evolucijo mrežnih struktur (Østergaard, 2007). Granovetter (1973) poudarja, da mobilnost prispeva k oblikovanju socialnih omrežij in ustvarjanju novih povezav, Burt (1997) pa dodaja, da omogoča premoščanje strukturnih lukenj. Mobilnost tako generira informacijo o tem, »kdo ve kaj in kje se nahaja v mrežni strukturi«.

Nenazadnje lahko prenos znanja zavirajo tudi značilnosti samega objekta prenosa, predvsem stopnja implicitnosti. Bolj kot je znanje implicitno, težje ga je prenašati. Poleg tega problematičnost povečuje pomanjkanje evidenc o pretekli uporabi znanja: brez njih je težje

prepoznati ali vključiti ključne akterje, ki bi preneseno znanje potrebovali za reševanje konkretnih problemov ali nalog.

Poleg teoretično izpostavljenih dejavnikov pa je za razumevanje prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero ključno upoštevati tudi empirične ugotovitve iz slovenskega okolja. V praksi namreč pomembno vlogo igrajo pisarne za prenos znanja (TTO) na univerzah in raziskovalnih inštitutih, kot so Univerza na Primorskem (UP 2018/2024), Univerza v Mariboru in Institut »Jožef Stefan« (IJS 2021). Te institucije standardizirajo postopke prenosa znanja (ocena intelektualne lastnine, licenciranje, ustanavljanje spin-out podjetij) in znižujejo transakcijske stroške sodelovanja.

Sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero je lahko za oba akterja učinkovito in produktivno. Univerzam in javnoraziskovalnim organizacijam je s sodelovanjem z gospodarstvom omogočeno pridobivanje dodatnih virov financiranja za izobraževalne in raziskovalne programe, hkrati pa zaznavanje družbenorelevantnih problemov in širitev praktičnih spoznanj akademikov in študentov. Uspešnost sodelovanja se kaže tudi v izboljšanju zaposlitvenih možnosti diplomantov, ki vstopajo na trg dela. Po drugi strani pa ima tudi gospodarstvo interes za povezovanje z visokošolsko sfero, saj mu to omogoča dostop do raziskovalne infrastrukture ter specifičnih znanj, ki jih v podjetjih pogosto primanjkuje (Stanovnik in Kavaš, 2002). Motivov za sodelovanje je na obeh straneh veliko, vendar kljub temu izvedene raziskave kažejo, da je stopnja sodelovanja med sferama (pre)nizka. Kovač in T. Urbančič (2003, str. 116) sta ugotovila, da pri prenosu znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero največje težave povzročajo: (1) nerazvitost trga za rezultate naprednih raziskav in razvoja, kar zahteva več pozornosti pri informiranju in izobraževanju, (2) pomanjkanje sistematičnih načinov izmenjave informacij, (3) pomanjkanje podjetniških znanj in izkušenj raziskovalcev na tehničnih fakultetah, kjer nastaja največ novega znanja, ki bi ga bilo možno komercializirati, ter (4) neobstoj splošnega modela prenosa znanja zaradi različnih značilnosti družbenega in institucionalnega okolja (prav tam).

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo je leta 2004 v raziskavi »Mehanizmi in ukrepi za prenos znanja iz akademske in raziskovalne sfere v luči novih inovacijskih paradigem« ugotovilo, da so ključni razlogi za nizko raven sodelovanja predvsem (1) pomanjkanje državnih spodbud, (2) razkorak med vsebino dela v znanosti in gospodarstvu, (3) prevelika usmerjenost države v podporo temeljnemu raziskovanju, (4) neugodno finančno

okolje, (5) organizacijska togost visokošolskih institucij ter (6) pomanjkanje finančne podpore za zaščito intelektualne lastnine (Pezdir v Mali, 2004, str. 218–219).

Rezultati raziskave M. D. Zajčeve (Zajc, 2012), ki se osredotoča na sodelovanje med malimi in srednje velikimi podjetji in javnoraziskovalnimi organizacijami na področju soustvarjanja in prenosa znanja v Sloveniji ter na možnosti, razloge, ovire in motive za njihovo sodelovanje, kažejo, da je več kot polovica predstavnikov podjetij kot najpogostejši razlog nesodelovanja z javnoraziskovalnimi organizacijami navedla, »da ne vidijo razloga, zakaj bi sodelovali« (Zajc 2012, str. 74) in skoraj tretjini vprašanih (31,1 %) »ni padlo na pamet, da bi sodelovali« (Zajc 2012, str. 74). Tretji najpomembnejši razlog za nesodelovanje med podjetji in javnoraziskovalnimi organizacijami je zabeležen v odsotnosti tržnih pritiskov, ki bi spodbudili sodelovanje. 10,8 % sodelujočih podjetij v raziskavi pa ugotavlja, da ne poznajo javnoraziskovalne organizacije, s katero bi lahko sodelovali (Zajc 2012, str. 74). Najmanj pogost razlog za nesodelovanje je dvom podjetij o stroškovni učinkovitosti sodelovanja z javnoraziskovalno organizacijo glede na tržne pogoje (Zajc 2012, str. 76). Presenetljiv pa je podatek v raziskavi M. D. Zajčeve (Zajc, 2012), da najpogostejši motiv za sodelovanje na strani malih in srednje velikih podjetij ne izhaja iz njihovih lastnih motivov in razlogov, temveč je motiv za sodelovanje odziv na iniciativo javnoraziskovalnih organizacij. Pri tem ugotovitev, da je najpogostejši razlog sodelovanja s strani podjetij pasiven, postane še toliko bolj zanimiva, če se razlog za sodelovanje primerja z odgovori na vprašanje, kdo bi moral podati predlog za skupno sodelovanje. Kar 46 % malih in srednje velikih podjetij, ki so sodelovala v raziskavi z anketnim vprašalnikom, meni, da bi pobuda morala priti s strani podjetij (Zajc 2012, str. 79).

Primerjalne evropske analize (Ćudić, Alešnik & Hazemali, 2023) dodatno potrjujejo, da so strukturni dejavniki – kot so velikost podjetij, inovacijska intenzivnost ter javne politike – pomembni napovedniki obsega univerzitetno-gospodarskega sodelovanja. Slovenski položaj je pri tem skladen s trendi v državah s podobno strukturo gospodarstva. Poleg tega empirični izsledki slovenskih avtorjev (Letonja, Duh & Ženko, 2021) kažejo, da prenos znanja pomembno prispeva k inovativnosti podjetij, kar še dodatno potrjuje pomen učinkovitega sodelovanja. Novejši podatki Statističnega urada RS (CIS 2018; CIS 2022) potrjujejo, da intenzivnost sodelovanja med podjetji in visokošolskimi oziroma javnoraziskovalnimi organizacijami ostaja razmeroma nizka. Delež inovativnih podjetij, ki so v zadnjih letih sodelovala z univerzami ali inštituti, se giblje okoli evropskega povprečja, vendar ne kaže izrazitega trenda rasti, kar potrjuje trajnost ključnih ovir, identificiranih že v starejših raziskavah. Podobno ugotavljajo

tudi novejšje raziskave (Kleibrink in drugi, 2017; Ranga in drugi, 2021; Prodan, 2022), ki opozarjajo, da strukturni problemi, kot so neustrezni mehanizmi prenosa, razkorak med akademsko in podjetniško kulturo ter omejeni finančni viri, ostajajo trdovratne ovire za učinkovito sodelovanje.

Pri proučevanju izmenjave znanja je torej treba upoštevati tako značilnosti konteksta, v katerem sodelovanje poteka, kot tudi relacijsko komponento, skozi katero se znanje izmenjuje. Raziskave poudarjajo pomen mrežne raznolikosti in gostote (Reagans in McEvily, 2003), institucionalnih in zakonodajnih okvirjev ter načinov financiranja visokošolskih institucij. Relacijske značilnosti pa v ospredje postavljajo pripravljenost akterjev, spodbujanje zaupanja ter oblikovanje skupnih ciljev (Hansen, 1999; Szulanski, 2003). Ti elementi konteksta in relacij so tesno povezani s socialnim kapitalom, ki ga obravnavamo kot ključen mehanizem prenosa in (so)ustvarjanja znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero. Te empirične ugotovitve potrjujejo, da so v slovenskem kontekstu ključne ovire pri prenosu znanja povezane tako z institucionalnim okoljem kot tudi z motivacijo in percepcijo akterjev, kar dodatno poudarja pomen razumevanja relacijske komponente sodelovanja in mehanizmov socialnega kapitala, ki jih obravnavamo v nadaljevanju.

5. VLOGA SOCIALNEGA KAPITALA V PRIHODNOSTI 3

Proces prenosa znanja je izrazito socialno dejanje (Adam in Lenarčič, 2008; Austin in drugi., 2008), saj poteka prek številnih formalnih in neformalnih interakcij med akterji. Učinkovitost teh procesov pa je tesno vezana na obstoj in kakovost socialnega kapitala (Haeussler, 2011; Ekinci, 2012). Giddens (2000 v Makarovič, 2003) ga v tem kontekstu opredeljuje kot vir, Mali (2009) pa kot mehanizem, ki deluje kot katalizator diseminacije intelektualnega oziroma človeškega kapitala iz visokošolske v gospodarsko sfero. Človeški oziroma intelektualni kapital se nanaša na znanje, kompetence in izobrazbo akterjev, socialni kapital pa na njihovo vključenost v družbene vezi in omrežja, ki omogočajo, da se to znanje dejansko prenese in uporabi.

Ker določeni družbeni cilji – kot sta produkcija in diseminacija družbenorelevantnega znanja – zahtevajo sodelovanje širšega okolja, postane socialni kapital ključen pogoj za doseganje učinkov. Visoka stopnja socialnega kapitala se kaže v sposobnosti akterjev, da pritegnejo podporo in kooperacijo drugih relevantnih deležnikov. Kooperativno obnašanje je zato ključnega pomena za kroženje in prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero (Adam in drugi., 2012).

V kontekstu scenarija Prihodnost 3 socialni kapital prevzema dvojno vlogo: kot lepilo, ki krepi notranjo kohezijo in identiteto posamezne sfere, ter kot most, ki omogoča prečkanje meja med njima. Prav ta dvojna funkcija – ohranjanje in povezovanje – predstavlja osnovo za razumevanje njegove vloge v prihodnosti sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

5.1 Razvoj konceptualnih opredelitev socialnega kapitala

Koncept socialnega kapitala je v zadnjih desetletjih doživel izjemen razvoj. Iz marginalnega pojma je prešel v osrednjo raziskovalno kategorijo, ki se uporablja na različnih področjih družbenih ved. Vendar pa je njegova privlačnost prišla tudi »po svoj davek«. Zaradi široke uporabe in različnih poskusov operacionalizacije se pojavljajo konceptualna razdrobljenost, pretirano kvantificiranje in neusklažene empirične raziskave (Adam, 2013). Številni avtorji (Dolfsma in Dannreuther, 2003; Fine, 2010) opozarjajo, da je socialni kapital pogosto definiran kontekstualno specifično, kar otežuje oblikovanje enotnega teoretičnega okvira. Kljub temu pa različne teoretske tradicije ponujajo komplementarne vpoglede, ki so za obravnavo prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero še posebej dragoceni.

Pierre Bourdieu je socialni kapital definiral kot *»skupek dejanskih in potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem trajne mreže bolj ali manj formaliziranih odnosov medsebojnega poznavanja in priznavanja«* (Bourdieu, 1986). Njegova opredelitev poudarja, da socialni kapital izhaja iz obstoja socialnih mrež in da so ti odnosi sami po sebi vir resursov. Bourdieu je socialni kapital operacionaliziral kot agregat dejanskih ali potencialnih virov, dostopnih preko trajnejših omrežij institucionaliziranih odnosov. Socialne mreže zato niso le kanal, temveč izvor kapitala. To pomeni, da socialni kapital združuje mrežne značilnosti in resurse, ki akterjem olajšajo ali otežijo doseganje ciljev. V skladu z Linovo opredelitvijo (Lin, 2001) so relacijske

vrednosti, ki nastajajo v interakcijah in se ohranjajo skozi mreže, eden ključnih razlogov za vlaganje v socialno strukturo – v našem primeru za prenos znanja. Za našo temo je Bourdiejeva perspektiva ključna, ker opozarja, da prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero ni samoumeven proces. Zahteva obstoj in vzdrževanje vezi, ki temeljijo na vzajemnosti, ter aktivno vlaganje v socialne mreže. Bourdieu tako osvetljuje relacijsko dimenzijo socialnega kapitala – brez aktivnega vlaganja v odnose prenos znanja ostaja omejen.

James Coleman je socialni kapital obravnaval skozi prizmo teorije racionalne izbire, ki predpostavlja, da akterji delujejo na podlagi lastnih interesov. Socialni kapital je po njegovem definiran funkcionalno – kot skupek elementov družbene strukture, ki olajšajo dejanja posameznikov (Coleman, 1988, 2000). Za razliko od človeškega kapitala, ki je zasebna dobrina, je socialni kapital javno dobro, ki ga ustvarjajo akterji s sodelovanjem in od katerega imajo korist vsi člani strukture. Coleman je poudaril, da socialni kapital ni namenski ali načrtovani produkt sodelovanja, temveč nastaja kot nenameren izid zasledovanja lastnih interesov oziroma kot stranski produkt drugih dejavnosti. Prav zaradi tega je produktiven – omogoča doseganje ciljev, ki bi bili brez njega nedosegljivi. Njegov ključen prispevek je koncept zaprtosti mreže. Zaprte mreže omogočajo razvoj pričakovanj in obveznosti med akterji, saj postavljajo norme in krepijo zaupanje. V zaprtih omrežjih so sankcije za kršenje norm učinkovite, pričakovanja med člani stabilnejša. Nasprotno pa odprte mreže omogočajo lažje kršenje pravil, saj so vzvodi nadzora šibkejši, posledično pa je tudi zaupanje nižje. Poleg tega Coleman opozarja na pomen horizontalnih vezi (med enakopravnimi akterji, ki spodbujajo sodelovanje) in vertikalnih vezi (ki akterje povezujejo z avtoritetami in odločevalci). Za našo temo je Coleman pomemben, ker pokaže, da je sodelovanje med visokoškolskimi institucijami in podjetji pogojeno z interesi akterjev, hkrati pa ustvarja koristi za vse vpletene. Socialni kapital oblikuje norme, zaupanje in obveznosti – osnovo za dolgoročna partnerstva in trajnejše sodelovanje.

Robert Putnam je socialni kapital opredelil kot »*značilnosti družbene organizacije, kot so zaupanje, norme vzajemnosti in socialna omrežja, ki izboljšajo učinkovitost družbe*« (Putnam, 1993). Njegov ključni prispevek je razlikovanje med povezovalnim (ang. bonding) socialnim kapitalom, ki nastaja znotraj homogenih skupin, in premostitvenim (ang. bridging) socialnim kapitalom, ki povezuje heterogene akterje (Putnam, 2000). Za prenos znanja je ta delitev bistvena, saj zgolj močne notranje vezi znotraj ene institucije (bonding) ne zadoščajo, nujno je graditi tudi premostitvene vezi med različnimi sferami, kot sta visokošolska in gospodarska. Putnam poudarja, da povezovalni kapital povečuje kohezijo in lojalnost, a lahko vodi v zaprtost,

nepotizem in izolacijo (Makarovič, 2004; Patulny in drugi, 2007). takšna oblika socialnega kapitala prevladuje v scenariju prihodnosti 1. Medtem ko premostitveni kapital odpira poti povezovanja heterogenih akterjev in spodbuja inovativne rešitve. Premostitveni kapital se usmerja na heterogene odnose z bolj oddaljenimi skupinami, kar povečuje verjetnost povezovanja raziskovalcev in podjetij ter spodbuja učenje (Makarovič, 2004). Putnam je razlikoval tudi med horizontalnim kapitalom (odnosi med akterji s podobnim statusom, ki krepijo komunikacijo in skupne norme) in vertikalnim oziroma presežnim (ang. linking) kapitalom, ki akterje povezuje z odločevalci na višjih ravneh (Woolcock in Narayan, 2000). Za našo temo je Putnamov prispevek ključen, ker osvetli, da optimalna vrzel med visokošolsko in gospodarsko sfero zahteva gradnjo mostov – premostitveni kapital, ki omogoča usklajeno delovanje za doseg skupnega cilja, to je družbenega napredka skozi učinkovitejši prenos znanja.

Na začetne tradicije so se navezali sodobni avtorji in institucije. OECD (2001) je socialni kapital opredelil kot *»omrežje s skupnimi normami, vrednotami in razumevanjem, ki omogočajo sodelovanje v ali med skupinami«*. Adler in Kwon (2002) sta pokazala, da razhajanja v razumevanju in definiranju socialnega kapitala izvirajo iz tega, ali je njihov poudarek predvsem na (1) odnosih akterja z drugimi akterji, (2) strukturi odnosov med akterji znotraj skupnosti in/ali (3) obeh vrstah povezav (Adler in Kwon, 2002). Na osnovi te ugotovitve Adler in Kwon (Adler in Kwon, 2002) razvrščata definicije socialnega kapitala v tri skupine.

Prva skupina poudarja **eksterne odnose akterjev** in se osredotoča na značilnosti premostitvenega socialnega kapitala. Bourdieu (1986) je socialni kapital zasnoval v okviru sociološke konfliktne teorije kot vir, ki izhaja iz mrežnih odnosov in omogoča ohranjanje položaja akterjev. Burt (1992, 1997) je razvil teorijo strukturnih lukenj in opozoril, da socialni kapital nastaja predvsem prek redkih in šibkih povezav, ki akterjem odpirajo dostop do novih virov. Podobno Portes (1998, 2000) socialni kapital opredeljuje kot *»zmožnost akterjev, da dosežejo koristi s članstvom v mrežah ali drugih družbenih strukturah«*, pri čemer k njegovi formaciji prispevajo skupne izkušnje in prepričanja, ki ustvarjajo občutek solidarnosti (prav tam). Knoke (1999) ga razume kot *»proces, s katerim družbeni akterji ustvarjajo in mobilizirajo lastne omrežne povezave znotraj in med organizacijami z namenom pridobivanja dostopa do sredstev drugih akterjev«* (prav tam), medtem ko Baker (1990, str. 619) socialni kapital opredeli kot *»vir, ki ga akterji pridobijo iz socialnih struktur in ga uporabljajo za doseg lastnih ciljev«*. V kontekstu prenosa znanja je ta vidik pomemben, ker pokaže, da visokošolske institucije in

podjetja pridobivajo konkurenčne prednosti prav s povezovanjem prek heterogenih omrežij in dostopom do zunanjih virov.

Druga skupina se osredotoča na **interne povezave med akterji v skupini**, torej na lastnosti povezovalnega socialnega kapitala. Coleman (1990), Putnam (1995) in Fukuyama (1995) poudarjajo, da je socialni kapital sposobnost akterjev, da delujejo skupaj za dosego skupnih ciljev, pri čemer temeljijo na neformalnih normah in zaupanju. Fukuyama (1995, str. 19) ga opredeljuje kot »*sposobnost akterjev, da delajo skupaj za dosego skupnih ciljev v skupini ali organizaciji*« in hkrati kot »*skupek neformalnih norm, ki omogočajo sodelovanje med člani skupine*« (prav tam). Podobno Adam in drugi (2001, str. 38) socialni kapital razumejo kot neotipljiv resurs, ki rešuje probleme zaupanja in koordinacije v organizaciji ter izboljšuje njeno učinkovitost s spodbujanjem koordiniranega sodelovanja v in izven nje. Inglehart (1997, str. 188) socialni kapital vidi kot »*kulturo zaupanja in strpnosti, v kateri se pojavljajo obsežne mreže prostovoljnih združenj*«, Thomas (1996, str. 11) pa kot »*prostovoljna sredstva in procese, ki se razvijajo v okvirjih civilne družbe in omogočajo razvoj skupnosti*«. Ta skupina poudarja pomen notranje kohezije, zaupanja in stabilnih vezi, ki so ključni za dolgoročno sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero pri ustvarjanju kot tudi prenosu znanja.

Tretja skupina prepleta **eksterne in interne vidike** socialnega kapitala. Woolcock (1998, 2001) ga opredeljuje v povezavi z informacijami, zaupanjem in normami v socialnih omrežjih, Pennar (1997 v Adler in Kwon, 2002) kot mrežo socialnih odnosov, ki vplivajo na individualno obnašanje in s tem na gospodarsko rast, Nahapiet in Ghoshal (1998) pa kot »*vsoto dejanskih in potencialnih virov ali sredstev, ki so mobilizirana skozi mreže povezav med akterji ali socialnimi enotami*«. Ta vidik je za našo temo posebej relevanten, saj pokaže, da uspešen prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero zahteva kombinacijo notranjih vezi, ki zagotavljajo stabilnost in zaupanje, ter zunanjih povezav, ki omogočajo odprtost in dostop do novih virov.

Ob pregledu različnih teoretičnih definicij koncepta socialnega kapitala ugotavljamo, da avtorji bolj ali manj poudarjajo pomembnost družbenih odnosov oziroma družbenih omrežij na različnih ravneh in moralnih načel oziroma norme zaupanja v družbi. Prav tako je skupna značilnost predstavljenih opredelitev socialnega kapitala, da z določanjem ključnih elementov določajo tudi učinke oziroma ugodne ali neugodne posledice socialnega kapitala.

Socialni kapital prinaša številne koristi: lažji dostop do informacij, večjo legitimnost akterjev in zmanjšano potrebo po formalnem nadzoru (Adler in Kwon, 2002; Lin, 2001). V kontekstu prenosa znanja to pomeni, da akterji, ki so dobro omreženi, hitreje dostopajo do informacij o relevantnih problemih in priložnostih ter lažje gradijo zaupanje. Toda socialni kapital ima tudi tveganja: pretirana zaprtost omrežij vodi v izolacijo, nepotizem in omejen dostop do novih idej (Patulny in drugi., 2007; Brondizio in drugi., 2012). To je za našo temo še posebej pomembno, saj lahko močne notranje vezi znotraj visokošolskih institucij ali podjetij zmanjšajo odprtost za zunanje sodelovanje in s tem zavirajo prenos znanja.

Sklepno lahko poudarimo, da socialni kapital ni le teoretični pojem, temveč praktičen mehanizem, ki lahko omogoča ali ovira učinkovito povezovanje visokošolske in gospodarske sfere. Različne opredelitve nam pomagajo razumeti, da za uspešen prenos znanja potrebujemo kombinacijo močnih notranjih vezi (povezovalni kapital), odprtih zunanjih povezav (premostitveni kapital) in institucionalnih mehanizmov, ki podpirajo vzajemno zaupanje in sodelovanje.

5.2 Dimenzije socialnega kapitala in njihov vpliv na medsferno sodelovanje

Umanjkanje enotne in splošno sprejete opredelitve socialnega kapitala izhaja tudi iz dejstva, da so številni avtorji koncept razvijali na osnovi različnih virov socialnega kapitala. V literaturi se tako najpogosteje omenjajo omrežja (Bourdieu, 1986; Coleman, 2000; Putnam, 2000; Portes, 2000; Nahapiet in Ghoshal, 2000; Lin, 2001; Lesser, 2000), norme in vrednote (Woolcock, 1998; Putnam, 2000), prepričanja (Portes, 2000) ter zaupanje (Fukuyama, 1995; Putnam, 1995; Adam in drugi, 2001). Posebej velja omeniti Fukuyamo (1995), ki socialni kapital skorajda enači z zaupanjem, medtem ko ga Putnam (1995, 2000) razume kot enega ključnih virov socialnega kapitala. Ta raznolikost potrjuje konceptualno širino pojma, hkrati pa nakazuje potrebo po celovitejših okvirih, ki povezujejo posamezne vire v bolj koherentno strukturo.

Pomemben doprinos k preseganju te razdrobljenosti sta podala Nahapiet in Ghoshal (1998, 2000), ki socialni kapital opredelita kot »vsoto dejanskih in potencialnih virov vpetih znotraj, dostopnih preko in pridobljenih iz mrežnih odnosov, ki jih poseduje akter ali družbena enota«. Njuna ključna inovacija je bila identifikacija treh medsebojno povezanih dimenzij socialnega kapitala – **strukturne, kognitivne in relacijske**. Te dimenzije omogočajo analizo

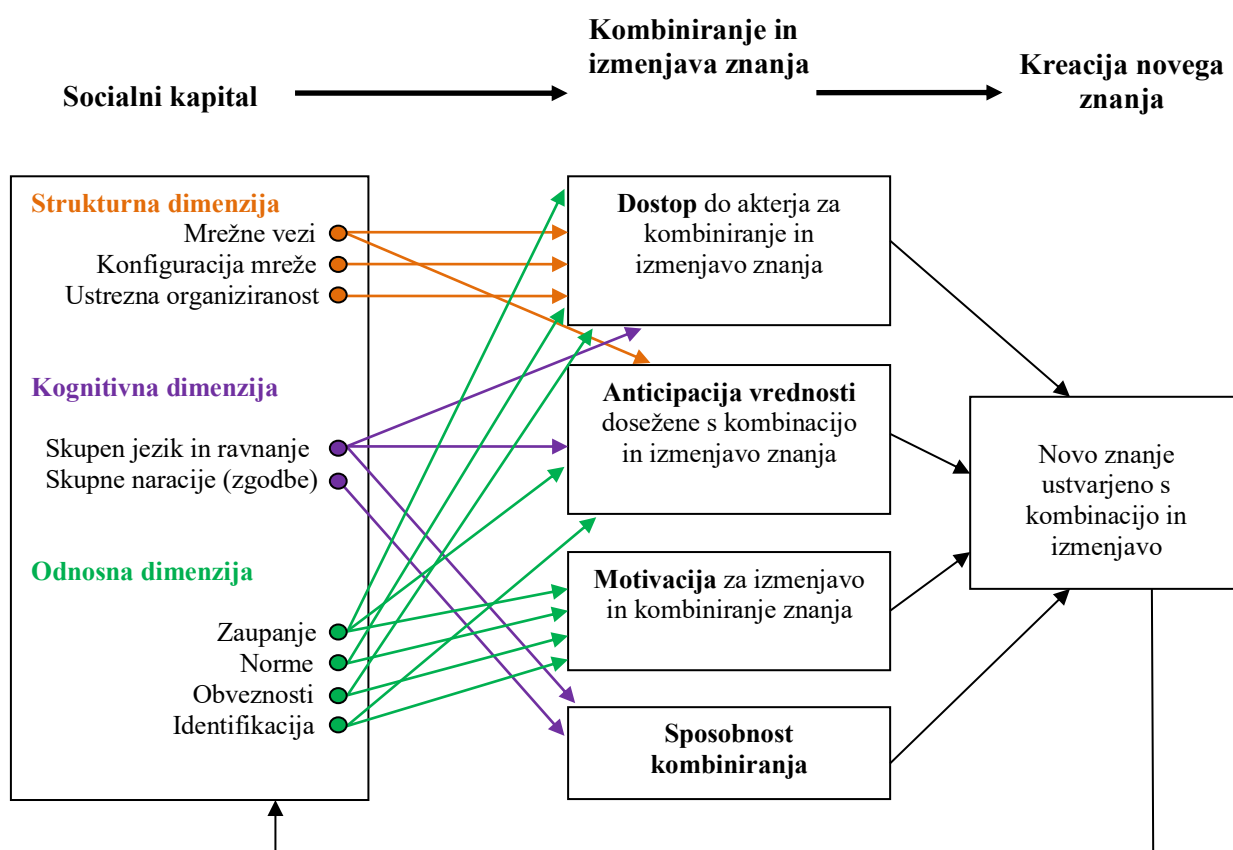
pogojev, ki jih je treba zagotoviti, da bi se v omrežjih med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom spodbudilo učinkovito sodelovanje v procesu ustvarjanja in prenosa znanja. Pri tem se **strukturna dimenzija** nanaša na celotno arhitekturo mrežnih odnosov – kdo je s kom povezan, kako pogosto in prek katerih kanalov. Bourdieu (1986) je opozoril, da omrežja niso le kanali, ampak izvor virov, preko katerih akterji dostopajo do informacij in priložnosti. Burt (1992, 1997) je s teorijo strukturnih lukenj pokazal, da imajo akterji, ki povezujejo ločene dele omrežja, prednost pri dostopu do novih idej. V našem kontekstu to pomeni, da visokošolske institucije in podjetja, ki so vpeta v heterogena omrežja, lažje pridobivajo in posredujejo inovativne rešitve. **Kognitivna dimenzija** vključuje skupne vrednote, norme, prepričanja in interpretativne sheme, ki omogočajo akterjem, da razumejo in interpretirajo svet na podoben način (Nahapiet in Ghoshal, 1998). Putnam (1993, 2000) je posebej poudaril vlogo norm vzajemnosti in deljenih vrednot kot temelja družbene kohezije, Fukuyama (1995) pa pomen zaupanja kot jedrne oblike socialnega kapitala. Za sodelovanje med akademsko in gospodarsko sfero je kognitivna dimenzija ključna, saj zmanjšuje nesporazume, ustvarja skupen jezik in olajšuje usklajevanje pričakovanj v procesu prenosa znanja. **Relacijska dimenzija** pa se osredotoča na kvaliteto medosebnih odnosov, vključno z zaupanjem, obveznostmi in identifikacijo akterjev z mrežo (Nahapiet in Ghoshal, 1998). Coleman (1988, 2000) je pokazal, da zaprte mreže ustvarjajo stabilna pričakovanja, sankcije in zaupanje, kar omogoča dolgotrajno sodelovanje. V našem primeru to pomeni, da lahko visoka raven zaupanja med raziskovalci in podjetniki bistveno zmanjša transakcijske stroške sodelovanja, saj manjša potrebo po formalnih pogodbah in nadzoru.

Socialna omrežja torej delujejo kot okvir družbene strukture, v kateri so umeščeni akterji iz visokošolske in gospodarske sfere. Ta omrežja prinašajo koristi v obliki **dostopnosti informacij, izmenjave znanja in ustvarjanja zaupanja** (Uzzi, 1997; Borgatti in Candace, 1998; Gulati, 1999; Adler in Kwon, 2002; Lin, 2001). Oblikujejo jih različne vrste vezi: neformalne in dolgotrajne (Jarillo, 1988; Gulati, 1999), menjalne (Cook in Emerson, 1978; Håkansson in Snehota, 1989) ter medsebojne relacije (Granovetter, 1973; Burt, 1997). Kot opozarja Ilič (2001), te vezi akterjem omogočajo zadovoljitev potreb po sociabilnosti, obenem pa zagotavljajo dostop do virov, ki so ključni za ohranjanje konkurenčne prednosti (Jarillo, 1988).

Narava socialnega omrežja (Gilchrist, 2004) omogoča združevanje akterjev za kolektivno odločanje in delovanje na osnovi skupnih vrednot, izmenjavo virov in storitev ter učinkovitejše

reševanje problemov v negotovih razmerah. V tem smislu učinkovita socialna omrežja niso sama sebi namen, temveč delujejo kot **mehanizem za prenos znanja**, saj omogočajo, da se informacije pretakajo hitreje, z manj izgubami in z večjo stopnjo zaupanja med akterji. To je še posebej pomembno pri iskanju optimalne vrzeli med visokošolsko in gospodarsko sfero, kjer prav kombinacija strukturne povezanosti, kognitivnega razumevanja in relacijskega zaupanja določa uspeh sodelovanja.

Slika 5. 1: Dimenzije socialnega kapitala v procesu ustvarjanja znanja



Vir: Nahapiet in Ghoshal (2000, str. 133).

Ker so strukturna, kognitivna in relacijska dimenzija v literaturi opredeljene kot ključni viri socialnega kapitala (Nahapiet in Ghoshal, 1998, 2000), bomo v nadaljevanju podrobneje obravnavali vsako izmed njih. Tako bomo lahko natančneje pokazali, kako posamezne dimenzije vplivajo na sodelovanje med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom ter kakšno vlogo imajo pri ustvarjanju in prenosu družbenorelevantnega znanja.

5.2.1 Strukturna dimenzija socialnega kapitala

Strukturna dimenzija socialnega kapitala se nanaša na neosebni vzorec (konfiguracije) vezi med akterji v procesu produkcije in transferja znanja. Predstavlja naj bi nekakšen »hardware« socialnih omrežij (Adam in Rončević, 2003), ki nam pojasnjuje načine (KAKO) vzpostavitve dostopa do različnih virov (znanja) oziroma akterjev za izmenjavo znanja. V kontekstu strukturne dimenzije namreč obstajata, po prepričanju Burta (Burt 1992; Burt 1997), dve smeri obravnave vprašanja socialnega kapitala. Prvo skuša osvetliti relevantnost socialne strukture

kot dostopa do vira znanja z namenom pridobivanja specifičnih resursov in odgovarja na vprašanje KDO ali KOGA, drugo pa izpostavlja socialno strukturo kot kapital sam po sebi in odgovarja na vprašanje KAKO. Iskanje odgovorov na vprašanje KOGA je, po prepričanju Burta (Burt, 1992), nepomembno, saj naj bi imeli akterji aktivno vlogo pri izgrajevanju lastnih socialnih struktur in če akter ve, KAKO oblikovati (organizacijsko) strukturo, potem tudi ve, koga vključiti v to strukturo (Burt, 1992).

V kontekstu prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je ta razlika ključna. Če visokošolske institucije in podjetja razumejo kako strukturirati svoje odnose, bodo tudi lažje našle prave partnerje (koga vključiti) v procese sodelovanja. Strukturna dimenzija zato ni zgolj tehničen opis mrež, temveč nudi vpogled v to, kako omrežja omogočajo ali omejujejo dostop do znanja, ki je pogosto razpršeno, nepopolno in lokalno specifično.

5.2.1.1 Mrežne vezi – mikro raven socialnih omrežji

To poglavje obravnava mikro-raven socialnih omrežij, tj. posamezne vezi med akterji, ki oblikujejo pogoje za prenos in izmenjavo znanja. Vezi med akterji v procesu ustvarjanja in izmenjave znanja lahko razumemo kot kanale, skozi katere se prenašajo informacije in znanje. Posamezniki in organizacije s pomočjo interakcij pridobijo dostop do virov drugih akterjev, kar omogoča oblikovanje in širjenje znanjskih resursov. Strukturna dimenzija socialnega kapitala se v tem kontekstu nanaša na oblikovanje (ne)formalnih omrežij, ki akterjem omogočajo identifikacijo nosilcev potencialnih virov znanja (Rek, 2008, str. 244). V okviru formacije in prenosa znanja to pomeni, da je ključna potreba akterjev dostop do drugih udeležencev, prek katerih lahko nadomestijo lastne primanjkljaje v informacijah in znanju. To je posebej relevantno pri sodelovanju med visokošolsko in gospodarsko sfero, saj imajo visokošolske institucije pogosto dostop do teoretičnega in raziskovalnega znanja, podjetja pa do praktičnih izkušenj in specifičnih podatkov iz industrije; le skozi kombinacijo teh virov nastajajo inovacije, ki imajo družbeno in gospodarsko relevantnost.

Dostop do nosilcev potencialnih virov znanja se uresničuje preko močnih in šibkih vezi. Močne vezi temeljijo na pogostih interakcijah, šibke pa na redkejših stikih (Granovetter, 1973). Vstop in članstvo v omrežjih, kjer se oblikuje strateško znanje, pa nikakor nista samoumevna ali brez stroškov. Lundvall (1996) poudarja, da je rast omrežij, temelječih na znanju, odraz vse večje

vloge znanja, ki je pogosto kodirano v lokalnih in specifičnih kodah. Zaradi naraščajoče kompleksnosti baz znanja in hitrega tehnološkega razvoja postajajo dolgoročni in selektivni odnosi v procesih ustvarjanja in distribucije znanja še pomembnejši. Spretnosti in sposobnosti za razumevanje teh kod se praviloma oblikujejo skozi aktivno sodelovanje v socialnih omrežjih. V praksi to pomeni, da visokošolske institucije in podjetja razvijajo skupne raziskovalne projekte in dolgoročna partnerstva, kjer močne vezi omogočajo globlje razumevanje potreb in boljšo prilagoditev znanja specifičnemu kontekstu.

Temeljna propozicija teorije socialnega kapitala je, da mrežne vezi zagotavljajo dostop do resursov, vključno z viri znanja (Nahapiet in Ghoshal, 2000). Te vezi akterjem omogočajo identifikacijo ustreznih partnerjev za kombiniranje in izmenjavo znanja, hkrati pa vplivajo tudi na vrednost, ki jo akterji lahko ustvarijo z združevanjem različnih znanj. V sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da vrednost nastaja šele, ko se akademsko znanje uspešno prevede v inovacije, tehnologije ali družbene rešitve, ki imajo praktično uporabnost.

Granovetter (1973) je med prvimi osvetlil pomen razlikovanja med močnimi in šibkimi vezmi kot dvema generičnima oblikama socialnih odnosov. Močne vezi se praviloma vzpostavljajo med akterji z dolgotrajno in intenzivno interakcijo (npr. partnerji, tesni prijatelji, sodelavci), ki zagotavljajo zaupanje, zanesljivost in pogosto tudi emocionalno podporo. Toda prav zaradi tega močne vezi običajno vodijo do dostopa do istih oziroma podobnih informacijskih virov, kar omejuje možnosti za pridobivanje novega znanja. Ta pojav podpirata tako načelo homofiličnosti – povezovanje na podlagi podobnih socialno-demografskih značilnosti, preferenc in vrednot – kot argument vpliva podobnosti, saj pogostejša interakcija krepi podobnost in posledično vodi v oblikovanje skupnega znanja (Fliaster in Spiess, 2008). Za prenos znanja med visokošolskimi institucijami in podjetji to pomeni, da tesna partnerstva sicer omogočajo globok prenos kompleksnih znanj, vendar obstaja tveganje zapiranja v ozke kroge brez novih idej.

Granovetter (1973) izpostavlja, da so močne ali šibke vezi ključni kanali za dostop do novih oziroma nepreseženih informacij. Šibke vezi povezujejo akterje, ki niso del istega gostega omrežja, in tako omogočajo prenos informacij med sicer nepovezanimi skupinami. Ključen mehanizem je tranzitivnost – obseg prekrivanja v omrežjih – saj se nove informacije najpogosteje pojavljajo tam, kjer akterji nimajo skupnih stikov. Burt (1992, 1997, 2001, 2002)

je to dopolnil s konceptom strukturnih lukenj: akterji, ki povezujejo sicer ločene dele omrežja, imajo privilegiran dostop do informacijskih tokov in s tem strateško prednost pri ustvarjanju in prenosu znanja. V praksi šibke vezi med raziskovalci na visokošolskih institucijah in podjetniki delujejo kot mostovi, ki omogočajo pretok novih perspektiv in inovacij iz akademskega okolja v gospodarstvo ter obratno.

Granovetter (1973) je intenziteto vezi med akterji opredelil s tremi indikatorji: količino časa, ki ga posamezniki preživijo skupaj, stopnjo emocionalne bližine ter stopnjo intimnosti oziroma medosebne zaupljivosti. Takšen pristop je bil pomemben za razlikovanje močnih in šibkih vezi, vendar je problematičen zaradi svoje enodimenzionalnosti. Pogostost interakcij je namreč lahko pogojena z mrežno konfiguracijo in samim namenom povezovanja. Kasnejši avtorji so zato predlagali širši nabor meril. Reagans in McEvily (2003, str. 254) poudarjata, da je za razumevanje intenzitete vezi primernejša kompozicijska mera, ki vključuje tudi komunikacijsko oziroma interakcijsko dimenzijo. Poleg tega opozarjata, da sta emocionalna bližina in intimnost subjektivna indikatorja, saj so ocene intenzitete vezi pogosto odvisne od individualnih percepcij akterjev. Fliaster in Spiess (2008, str. 104) povezujeta intenzivnost vezi s tremi vidiki, katerih sinergija vključuje psihološki (npr. emocionalna bližina), strukturni (premostitveni kapital) in gospodarski (npr. dolgotrajen prenos znanja) vidik. Psihološki vidik se nanaša na stopnjo emocionalnosti, zaupanja in intimnosti v odnosih (Reagans in McEvily, 2003), strukturni vidik poudarja analizo mrežne konfiguracije in intenzitete vezi, gospodarski pa osvetljuje koordinacijo mehanizmov izmenjave oziroma transferja znanja (Fliaster in Spiess, 2008). V sodelovanju visokošolskih institucij in podjetij to pomeni, da intenzivnost vezi določa ne le količino in kakovost znanja, temveč tudi hitrost, s katero se znanje implementira v prakso.

Pri prenosu znanja se pokažejo določene omejitve t. i. »kanalnega modela« (Nahapiet in Ghoshal, 1998, str. 253). Hansen (1999) ugotavlja, da šibke vezi olajšajo iskanje in dostop do novega znanja, saj imajo v omrežju ugodno izhodišče za identifikacijo relevantnih virov. Njihova prednost izhaja iz nizke zahtevnosti vzdrževanja odnosa, večje mrežne adaptivnosti ter dejstva, da ne temeljijo na recipročno obvezni angažiranosti. Poleg tega šibke vezi ne omejujejo akterjev zgolj na obstoječo mrežno strukturo, temveč dopuščajo pridobivanje znanja izven meja omrežja. V nasprotju s tem tesne vezi pogosto zapirajo akterje v omejen krog že znanih informacijskih virov, kar zmanjšuje verjetnost dostopa do novih znanj (prav tam). V medsfernem sodelovanju to pomeni, da šibke vezi (npr. priložnostna partnerstva ali projektna

srečanja) pogosto potrebujejo institucionalno podporo – inovacijske agencije ali tehnološke parke – da se vzpostavi učinkovit pretok znanja.

Po drugi strani pa se pomanjkljivosti šibkih vezi kažejo predvsem v težavnosti ali celo nezmožnosti prenosa nekodificiranega oziroma implicitnega in kompleksnega znanja. Implicitnost se nanaša na težavnost zaznavanja in artikulacije tovrstnega znanja, ki ga je mogoče učinkovito prenašati le s podrobnejšimi razlagami, opazovanjem ali demonstracijo (Reagans in McEvily, 2003). Zaradi tega je prenos implicitnega znanja praviloma uspešnejši v tesnih vezeh, kjer obstaja večja pripravljenost akterjev za sodelovanje, višja motivacija za pomoč ter možnost dvosmernega pretoka informacij (Hansen, 1999). Tesne vezi so zato posebej pomembne, kadar prejemnik znanja nima zadostnega predznanja za njegovo neposredno asimilacijo in potrebuje dodatne interakcije ter podporo (Reagans in McEvily, 2003). Zahtevnejše, tehnološko kompleksno znanje zato praviloma potrebuje dolgoročna in tesna partnerstva.

Reagans in McEvily (2003) poudarjata, da akterji lažje absorbirajo nove ideje na področjih, kjer že posedujejo predhodna znanja in izkušnje. Skupno znanje pa je pogosteje prisotno pri akterjih, ki pogosto komunicirajo in imajo močne emocionalne navezave. Čustvena povezanost spodbuja motivacijo za zagotavljanje pomoči, vendar pa lahko istočasno pomeni tudi povečano tveganje za izgubo avtonomije posamezne entitete, saj močne vezi povečujejo stopnjo povezanosti in vpeljujejo obveznosti, ki zahtevajo večjo usklajenost znotraj omrežja (Hansen, 1999). V medsfernem sodelovanju to predstavlja poseben izziv, saj imajo visokošolske institucije in podjetja pogosto različna pričakovanja glede časa, objav in intelektualne lastnine.

Ob tem je treba upoštevati tudi bipolarnost vezi. Gostejša omrežja, v katerih prevladujejo tesne povezave, akterjem omogočajo dostop do enakih informacijskih resursov, kar omejuje diverzitetu znanja. Informacijske prednosti so zato praviloma povezane s šibkimi vezmi, ki delujejo kot mostovi med nepovezanimi akterji in zapolnjujejo t. i. strukturne luknje. Granovetter (1973) je poudaril pomen šibkih vezi kot kanalov novih informacij, Burt (1992) pa je z argumentom strukturnih lukenj pokazal, da prav akterji, ki povezujejo sicer ločene skupine, pridobijo pomembno konkurenčno prednost zaradi nadzora nad pretokom informacij in možnosti njihove selektivne distribucije. V sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da največjo vrednost prinaša kombinacija obeh tipov vezi: šibke

omogočajo dostop do novih idej in virov, močne pa poglobljen prenos in implementacijo znanja.

5.2.1.2 Mrežna konfiguracija – makro raven strukture omrežji

To poglavje se osredotoča na makro-raven socialnih omrežij, tj. strukturo mreže kot celote (gostota, razpon, kohezija, strukturne luknje) in njen vpliv na prenos znanja.

Struktura socialnega omrežja v smislu gostote, razpona, povezljivosti in hierarhije (Burt, 1992; Nahapiet in Ghoshal, 2000, str. 135) je tesno povezana s prilagodljivostjo in učinkovitostjo prenosa informacij ter znanja. V kontekstu medsefernega sodelovanja to odpira ključno vprašanje, kakšne mrežne konfiguracije med visokošolskimi in gospodarskimi akterji omogočajo nemoten dostop do relevantnih znanjskih virov ter kako se zagotavlja njihova izmenjava. Ravno razumevanje optimalne mrežne strukture je osrednje za krepitev produkcije in prenosa družbenorelevantnega znanja. O pomenu, da mrežne konfiguracije ne vplivajo zgolj na pretok informacij, temveč tudi na to, ali se znanstvena spoznanja lahko prevedejo v rešitve, ki imajo neposreden vpliv na družbo in gospodarstvo.

Socialna omrežja so pogosto opredeljena kot eden ključnih virov socialnega kapitala (Kadushin, 2012). Lesser (2000, str. 4–5) razlikuje med egocentričnimi in sociocentričnimi omrežji: prva so zgrajena okoli posameznega akterja, pri čemer se socialni kapital oblikuje na podlagi njegovih neposrednih odnosov, druga pa temeljijo na relativnem položaju akterja v širši mreži (Burt, 1992). Coleman (1988) je opozoril na pojav zaprtosti v gostih omrežjih, kjer so vsi akterji medsebojno povezani in informacije hitro krožijo (Burt, 1992). Burt s teorijo strukturnih lukenj izpostavlja pomen povezovanja sicer nepovezanih akterjev za ustvarjanje informacijskih prednosti. V kontekstu medsefernega sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom je to razlikovanje ključno: egocentrična omrežja krepijo notranjo kohezijo, sociocentrična pa omogočajo preboj znanja čez institucionalne meje.

Burt (1992, 1997, 2001, 2002) ugotavlja, da gosta omrežja, v katerih prevladujejo tesne vezi, omejujejo dostop do novih informacij, saj akterji običajno razpolagajo z enakimi viri. Posledično takšna omrežja zmanjšujejo možnosti za transfer raznovrstnih in inovativnih znanj. Nasprotno pa odprta omrežja, v katerih obstajajo strukturne luknje, omogočajo večjo

dostopnost do novih informacij in s tem ustvarjajo konkurenčne prednosti za tiste akterje, ki te vrzeli premostijo (prav tam). V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi ustanovami in gospodarstvom imajo strukturne luknje ključno vlogo, saj omogočajo povezovanje sicer ločenih sfer, olajšujejo pretok družbeno relevantnega znanja in prispevajo k inovacijskim prebojem.

Argument strukturne luknje socialni kapital opredeljuje kot korist, ki jo ima akter-posrednik, ko povezuje sicer nepovezane skupine v družbeni strukturi (Burt, 1992; 2000). Nepovezani akterji sicer lahko vedo drug za drugega, vendar zaradi osredotočenosti na lastne cilje ne vzpostavljajo aktivnih interakcij. Strukturne luknje delujejo kot izolatorji, ki ločujejo informacijske tokove različnih skupin, hkrati pa ponujajo priložnost tistim, ki jih premostijo. Posredniki pridobijo dostop do raznovrstnih informacij in obenem nadzor nad pretokom znanja. V praksi lahko to pomenijo raziskovalci ali institucije, ki delujejo na presečišču obeh sfer – denimo v okviru skupnih raziskovalnih centrov ali industrijsko financiranih projektov – kjer ne le posredujejo informacije, temveč soustvarjajo novo, družbeno relevantno znanje. V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da akterji, ki prevzemajo vlogo posrednikov, olajšujejo izmenjavo družbeno relevantnega znanja in hkrati oblikujejo pogoje za učinkovitejše sodelovanje.

Določitev optimalne mrežne strukture temelji na uravnoteženju velikosti in raznolikosti mrežnih povezav. Ključna elementa pri tem sta kohezija oziroma stopnja povezanosti akterjev ter razpon oziroma širina omrežja (Reagans in McEvily, 2003), pri čemer Burt (1992) dodaja še pojem strukturne enakovrednosti akterjev. Ravnotežje med temi elementi je bistveno za ustvarjanje pogojev, ki hkrati spodbujajo zaupanje in sodelovanje znotraj omrežja ter omogočajo dostop do novih in raznolikih informacij. V medsfernem sodelovanju to pomeni, da omrežja ne smejo biti niti preveč zaprta (da se prepreči izolacija znanja v akademskih krogih), niti preveč razpršena (da ne izgubijo stabilnosti in zaupanja, ki je ključno za dolgoročen prenos znanja). V kontekstu sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero to pomeni, da so za učinkovito izmenjavo znanja potrebna omrežja, ki so dovolj kohezivna, da zagotavljajo stabilnost odnosov, a hkrati dovolj raznolika, da odpirajo poti do novih virov znanja.

Kohezija ponazarja stopnjo »povezanosti« (O'Reilly in Roberts, 1977) med akterji v mreži. Visoka kohezija, ki se odraža v tesnih vezeh, nakazuje na preseženost povezav in hkratno odsotnost strukturnih lukenj, kar pomeni, da informacije med akterji krožijo neposredno (Burt, 1992; Burt, 1997). V kontekstu prenosa znanja ima kohezija pomembno vlogo, saj zmanjšuje

tekmovalne in motivacijske ovire ter olajša izmenjavo znanja med akterji, še posebej v primerih, ko je znanje dragoceno za pošiljatelja in koristno za prejemnika (Reagans in McEvily, 2003). V sodelovanju med visokošolsko in gospodarsko sfero lahko kohezija omogoča oblikovanje stabilnih odnosov in večje zaupanje, kar je ključno za prenos zahtevnejših oblik znanja.

Na prenos znanja in obliko mrežne strukture vpliva tudi razpon mreže oziroma strukturna enakovrednost. Medtem ko kohezija ponazarja neposredne povezave med akterji, se strukturna enakovrednost nanaša na posredne povezave, ki se oblikujejo prek skupnih kontaktov v drugih omrežjih (Burt, 1997). Širši razpon mreže omogoča dostop do številnejših bazenov znanja in članom omrežja nudi zgodnejšo izpostavljenost pomembnim informacijam ter možnost posredovanja idej različnim ciljnim skupinam. Vendar pa se lahko povečanje omrežja izkaže za kontraproduktivno, če ni zagotovljena zadostna raznolikost vezi (Reagans in McEvily, 2003). V sodelovanju med visokošolsko in gospodarsko sfero to pomeni, da zgolj širjenje števila povezav ni zadostno; ključno je, da mreža vključuje heterogene akterje, ki prispevajo različna znanja, izkušnje in perspektive, saj se s tem krepi njena inovacijska zmogljivost (Burt, 1992).

Upoštevanje argumenta kohezivnosti in strukturne enakovrednosti je preseženost vezi najverjetnejša med akterji, ki so si strukturno enakovredni in medsebojno povezani s tesnimi vezmi. Nasprotno pa je preseženost malo verjetna med popolnimi neznanci v oddaljenih skupinah, kar razkriva pomen strukturnih lukenj (Burt, 1992). V praksi to pomeni, da socialna kohezija, ki jo ponazarja mrežna gostota, in obseg mreže, ki ga določa njena raznolikost, skupaj spodbujata prenos znanja. Optimalna mreža za izmenjavo znanja je zato hkrati notranje kohezivna, kar omogoča zaupanje in koordinacijo, in hkrati vsebuje strukturne luknje, ki povezujejo različne skupine ter omogočajo dostop do raznolikih virov znanja. V kontekstu sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je prav ta kombinacija ključna, saj omogoča povezovanje akademskega in praktičnega znanja v inovacijske procese. Woolcock in Narayan (2000) pri tem opozarjata na pomembnost razlikovanja med tesnimi in šibkimi vezmi, saj brez te diferenciacije tvegamo poenostavljeno razumevanje učinkov socialnega kapitala na prenos znanja.

Če značilnosti tesnih in šibkih vezi prenesemo na raven mrežne konfiguracije, lahko opazimo, da so odprta omrežja učinkovitejša pri prenosu enostavnih oziroma eksplisicnih znanj, kjer

zadostuje dostop do širokega spektra informacij. Nasprotno pa zaprta oziroma gosta omrežja, v katerih prevladujejo tesne interakcije, predstavljajo bolj ugodno okolje za prenos implicitnega znanja, katerega pomen je pogosto težje razložljiv in ga je mogoče prenesti zgolj z dolgotrajnejšimi in zaupljivimi odnosi (Nahapiet in Ghoshal, 1998, str. 253). Učinkovitost prenosa znanja je pri tem odvisna tudi od stopnje preseženosti, ki temelji na skupnem predznanju akterjev. V kontekstu sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero to pomeni, da je za difuzijo novih in splošnih informacij pomembno graditi odprta omrežja, ki povezujejo različne organizacije, za poglobljen prenos kompleksnega znanja in skupni razvoj inovacij pa so nujna zaprta, kohezivna omrežja, ki zagotavljajo zaupanje, ponavljajočo interakcijo in skupne referenčne okvire.

Pri analizi mrežne konfiguracije je poleg intenzitete vezi med akterji treba upoštevati tudi obliko socialnega kapitala. V gostih omrežjih se praviloma pojavlja vezivni socialni kapital, ki krepi identifikacijo akterjev znotraj skupine, vendar je lahko v skrajnih primerih značilen po svoji ekskluzivnosti. Negativna plat vezivnega kapitala v povezavi s tesnimi vezmi, ki so sicer nujne za ustvarjanje (Hansen, 1999) in prenos implicitnega znanja, je ta, da lahko omejuje ustvarjanje novega znanja, saj zmanjšuje dostop do informacijskih ugodnosti (Burt, 1997; Granovetter, 1973). Tesne vezi ne spodbujajo nujno sodelovanja med raznolikimi akterji, kar omejuje možnosti združevanja različnih virov znanja. Po drugi strani pa imajo močne medosebne povezave pomembno vlogo, saj omogočajo hiter in zanesljiv prenos implicitnega znanja znotraj omrežja. To je še posebej pomembno, ker implicitno znanje zahteva aktivnejši proces prenosa, ki ga omogočajo zaupljivi odnosi in ponavljajoče interakcije. V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da vezivni kapital olajša prenos znanja znotraj posamezne sfere (npr. med raziskovalci), lahko pa hkrati predstavlja oviro, če se znanje zaradi ekskluzivnosti ne preliva v širše, medsferno sodelovanje.

Premostitveni socialni kapital se razvija v redkejših omrežjih, kjer se izkoriščajo strukturne luknje, in omogoča povezovanje fizično oddaljenih akterjev ali tistih, ki delujejo v različnih družbenih sferah, a imajo podobne interese ali cilje. Šibke vezi, ki delujejo kot mostovi med sicer nepovezanimi skupinami, predstavljajo nujen in zadosten pogoj za difuzijo eksplicitnega znanja med predstavniki visokošolskih institucij in gospodarstva (Hansen, 1999; Reagans in McEvily, 2003; Fliaster in Spiess, 2008). Pri implicitnem znanju pa je uspešnost prenosa večja, kadar akter razpolaga s tesno vezjo, ki premošča strukturno luknjo, ali kadar ima raznoliko mrežo stikov, ki združuje tako močne kot šibke vezi (Reagans in McEvily, 2003). Velika in

odprta omrežja prispevajo k enostavnejšemu prenosu znanja, saj svojim članom omogočajo, da interakcije z akterji drugih mrež postanejo del vsakodnevnih aktivnosti, kar povečuje priložnosti za učenje in transformacijo kompleksnega znanja. V kontekstu medsfere sodelovanja je zato ključno ne le krepitev vezivnega kapitala znotraj posamezne sfere, temveč tudi vnos in spodbujanje »zalog« premostitvenega kapitala (Woolcock in Narayan, 2000, str. 233), ki ustvarjajo pogoje za odprt pretok znanja med akademsko in gospodarsko sfero ter s tem omogočajo ustvarjanje družbeno relevantnega znanja.

Pri razmisleku o tem, kakšna mrežna struktura je najprimernejša za izmenjavo znanja med akterji iz visokošolske in gospodarske sfere, se pokaže, da med obema sferama pogosto ni razvitih tesnejših povezav. Obe sferi sta večinoma osredotočeni na lastne cilje in izzive, kar zmanjšuje njuno pozornost za aktivnosti, ki potekajo v drugi sferi. Zato akterji praviloma niso vključeni v gosta in stabilna omrežja, temveč se povezave pogosto vzpostavijo prek osebnih stikov – denimo med raziskovalci in predstavniki podjetij – pri neformalnih srečanjih, pri čemer so tovrstne vezi večinoma kratkotrajne. Tako nastajajo odprta in dinamična omrežja, v katera akterji nenehno vstopajo in izstopajo. Za tiste, ki ostajajo v omrežju, odhod posameznikov pomeni izgubo znanja in obstoječih povezav, hkrati pa odhajajoči akterji lahko delujejo kot dragocene »zunanje povezave«, saj omogočajo dostop do novih idej in virov znanja iz drugih mrež. Ta dvojna dinamika – izguba notranjih vezi ob hkratnem pridobivanju zunanjih stikov – pomembno oblikuje kakovost medsfere sodelovanja in kaže na potrebo po strateškem upravljanju omrežij, ki povezujejo akademsko in gospodarsko sfero.

Za sinhrono ustvarjanje in učinkovito izmenjavo znanja med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere je ključno zavedanje, da združevanje različnih virov – kulturnih, ekonomskih in tehnoloških – omogoča skupno kreacijo znanja, ki presega zmogljivosti posamezne sfere. Enako pomembno je skupno prepričanje, da se nova vrednost ustvarja skozi sodelovanje in delitev obstoječih znanj. V tem procesu imajo osrednjo vlogo elementi socialnega kapitala: povezovalni kapital, ki omogoča zaupanje in koordinacijo znotraj posamezne sfere, ter premostitveni kapital, ki povezuje akterje iz različnih omrežij in spodbuja prenos idej ter praks med sferami. Na ta način ustvarjeno družbenopomembno znanje ne ostaja omejeno znotraj akademskega okolja, temveč se umešča tudi v gospodarsko sfero, kjer pridobi praktično uporabnost in prispeva k širšemu družbenemu in ekonomskemu razvoju.

5.2.2 Spoznavna ali kognitivna dimenzija socialnega kapitala

V procesu formacije in disperzije znanja je poleg sintetiziranja različnih vidikov znanj in izkušenj relevantna tudi (pomensko) smiselna komunikacija, temelječa na skupnem kontekstu akterjev, vključenih v proces oblikovanja in transferja (novega) znanja (Guechtouli in drugi, 2013). Bistveno je sporazumevanje, ki se odvija s pomočjo »kulturnih tvorb« (Flere, 2000, str. 11), skozi skupni jezik in besedišče ter kolektivne naracije (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Z umanjkanjem splošnega konsenza glede razumevanja skupnih izrazov, aktivnosti in rezultatov je izkoriščanje prednosti, povezanih s socialnim kapitalom, oteženo (Lesser, 2000). Navadno imajo akterji istega omrežja skupen jezik, kar olajšuje prenos znanja. Problematično postane komuniciranje v primerih, ko akter, ki nastopa v vlogi pošiljatelja znanja, ne deli skupnega ali podobnega jezikovnega koda z akterjem, ki je v vlogi prejemnika (Reagans in McEvily, 2003). To je pogost pojav pri sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom, kjer razlike niso nujno lingvistične, ampak strokovne: akademiki uporabljajo raziskovalne in teoretske izraze, podjetja pa industrijsko terminologijo. Inkpen in Tsang (2005) ugotavljata, da v odsotnosti skupnega jezika prenos znanja pogosto postane neučinkovit, kar dodatno potrjuje pomen posrednikov oziroma »prevajalcev« znanja (npr. strokovnjakov za prenos tehnologij), ki zmanjšujejo komunikacijske vrzeli.

Kognitivna dimenzija socialnega kapitala obsega vire, ki zagotavljajo skupne predstavitve, interpretacije in sisteme pomenov med akterji (Cicourel, 1973 v Nahapiet in Ghoshal, 1998) v procesih medsebojne interakcije (Lesser, 2000). Poudarek je na skupnem jeziku, ki omogoča formacijo in izmenjavo znanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji. V procesu oblikovanja skupnega jezika se ustvarja tudi socialni kapital, pri čemer ima jezik dvojno vlogo (Arenius in Manterova, 2004 v Lenarčič 2008): po eni strani je sredstvo za razlikovanje akterjev in merilo pripadnosti določeni skupnosti, po drugi pa sredstvo za ustvarjanje skupnega konteksta, nujnega za prenos znanja (Nahapiet in Ghoshal, 2000). Kognitivni socialni kapital, ki ga oblikujejo skupni jezik, interpretacije in vizije, neposredno prispeva k uspešnosti inovacijskih projektov. Skupni jezik krepi zaupanje, ki nato pospešuje prenos znanja. V medsfernem sodelovanju to pomeni, da jezik ne vpliva le na komunikacijo, ampak ustvarja pogoje za inovacijske rezultate.

5.2.2.1 Skupni jezik in jezikovne oznake ali kode

Uspešen proces prenosa znanja temelji na medsebojnem učenju in učinkovitem komuniciranju med akterji. Nujni pogoj za tovrstno interakcijo je obstoj skupnega jezika ter določene ravni zavedanja skupne pripadnosti (Lenarčič, 2008, str. 37). Skupni jezik vpliva na formacijo in prenos znanja med akterji v visokošolski in gospodarski sferi na dva ključna načina. Prvič, skupni jezik omogoča oziroma povečuje akterjevo sposobnost pridobivanja dostopa do drugih akterjev oziroma virov znanja in informacij. Drugič, kadar skupni jezik ni vzpostavljen oziroma se akterji razhajajo v jezikovnih oznakah, se ohranja distanca, kar omejuje ali zmanjšuje možnosti dostopa do virov znanja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000).

V praksi to pomeni, da skupna strokovna terminologija (npr. pri metodah, standardih ali orodjih) olajša sodelovanje v raziskovalnih projektih in pospeši prenos znanja v aplikativne rešitve. Nasprotno pa akademske publikacije, zapisane v visoko specializiranem jeziku, pogosto niso neposredno uporabne za podjetja, saj niso prilagojene industrijskim potrebam in izrazju. V teh primerih pridobijo ključno vlogo posredniki oziroma prevajalci znanja (npr. strokovnjaki za prenos tehnologij), ki zmanjšujejo komunikacijske vrzeli med akademskim in gospodarskim okoljem.

Obstoj skupnega jezika je pomemben ne le za prenos, temveč tudi za integracijo znanja (Lenarčič, 2008) ter oblikovanje skupnih referenčnih okvirov. Jezikovne oznake organizirajo senzorične podatke v zaznavne kategorije in zagotavljajo referenčni okvir za interpretacijo (ne)posrednega okolja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Na ta način jezik vpliva na to, kako akterji zaznavajo svoje okolje, razvrščajo informacije ter oblikujejo skupno razumevanje kompleksnih pojavov.

Empirične raziskave potrjujejo, da skupni jezik pomembno povečuje kakovost izmenjave znanja in zmanjšuje nesporazume v sodelovanju. V študijah manjših in srednjih podjetij se je pokazalo, da kognitivni socialni kapital, ki ga omogočajo skupni jezik, oznake in simboli, neposredno spodbuja inovacije, saj omogoča hitrejšo pretvorbo znanja v nove izdelke ali storitve. Prevelika kognitivna razdalja med akterji – npr. zaradi različne strokovne terminologije ali disciplinarnega žargona – otežuje prenos znanja v mednarodnih omrežjih, saj vodi v neskladja pri razumevanju pojmov in ciljev.

V medsfernem sodelovanju med visokošolskimi institucijami in podjetji to pomeni, da skupni jezik deluje dvojno: po eni strani vključuje akterje v akademske ali gospodarske skupnosti, po drugi strani pa ustvarja pogoje za oblikovanje »vmesnih prostorov«, kjer se kreirajo skupne reference in pojmovni okviri. Takšni prostori so pogosto institucionalizirani v obliki tehnoloških parkov, centrov za prenos tehnologij, skupnih laboratorijev ali inovacijskih forumov. V njih se ne le povečuje možnost dostopa do znanja, temveč se krepi tudi njegovo razumevanje in pretvorba v družbeno relevantne rešitve.

5.2.3 Relacijska ali odnosna dimenzija socialnega kapitala

Za razvoj socialnega kapitala je poleg strukturne dimenzije enako pomembna tudi medosebna dinamika med akterji omrežja, ki jo opredeljujemo kot odnosno dimenzijo socialnega kapitala (Rek, 2008). Ta dimenzija vpliva ne le na dostop do akterjev v procesu izmenjave znanja, temveč tudi na njihova pričakovanja glede vrednosti sodelovanja in motivacijo za vključevanje v skupno kreacijo znanja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Relacijska dimenzija se zato osredotoča na kvalitativne značilnosti odnosov – stopnjo zaupanja, vzajemno spoštovanje in občutek zanesljivosti – ki določajo, ali se socialne vezi pretvorijo v učinkovite kanale prenosa znanja. Empirične raziskave potrjujejo, da kakovost odnosov pomembno prispeva k ustvarjanju in uporabi znanja v organizacijskih omrežjih (Tsai in Ghoshal, 1998; Molina-Morales in Martínez-Fernández, 2010).

V sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da formalni okvirji, kot so pogodbe in projektne prijave, še niso zadosten pogoj za uspešno sodelovanje. Ključna je tudi kakovost osebnih odnosov, ki zagotavlja odprto komunikacijo, zmanjšuje negotovosti ter omogoča dejanski prenos znanja in skupno ustvarjanje inovacij. Villena, Revilla in Choi (2011) na primer ugotavljajo, da visoka raven zaupanja med partnerji v inovacijskih mrežah zmanjšuje zaznano tveganje in spodbuja delitev strateških informacij, kar potrjuje pomen relacijske dimenzije pri medorganizacijskem sodelovanju.

Izpostavitev odnosne dimenzije socialnega kapitala opozarja na pomen osebnih odnosov, ki se med akterji razvijajo skozi daljša časovna obdobja (Lenarčič, 2008). Ti odnosi vplivajo na vedenje akterjev in hkrati zadovoljujejo njihove socialne motive, kot so spoštovanje, prijateljstvo, zaupanje in zanesljivost. Raziskave kažejo, da prav ti medosebni vidiki krepijo

pripravljenost akterjev za sodelovanje in omogočajo učinkovitejši prenos znanja (Adler in Kwon, 2002; Inkpen in Tsang, 2005). Maurer in Ebers (2006) sta ob tem pokazala, da dolgotrajna partnerstva temeljijo na kombinaciji formalnih dogovorov in osebnih vezi, pri čemer prav osebne vezi odločilno prispevajo k razvoju zaupanja, ki je ključno za uspešno izmenjavo kompleksnega znanja.

Relacijska dimenzija socialnega kapitala zajema tisto »čisto premoženje«, ki je zakoreninjeno v odnosih med akterji (Rek, 2008). Med ključne elemente se uvrščajo norme in sankcije (Coleman, 1990; Putnam, 1993), obveznosti in pričakovanja (Burt, 1992; Coleman, 1990) ter identiteta in identifikacija (Merton, 1968). Posebej pomembno pa je zaupanje in zanesljivost, saj prav ta dejavnika odločilno vplivata na učinkovit prenos znanja med akterji (Fukuyama, 1995; Nahapiet in Ghoshal, 1998). Leana in Pil (2006) dodajata, da zaupanje znižuje transakcijske stroške sodelovanja, saj zmanjšuje potrebo po stalnem nadzoru, kar je ključno v mrežah med visokošolskimi institucijami in podjetji. Empirične raziskave potrjujejo, da zaupanje povečuje sodelovanje, spodbuja delitev virov in zmanjšuje potrebo po nadzornih mehanizmih (Tsai in Ghoshal, 1998).

5.2.3.1 Zaupanje in strategija pridobivanja znanja

Pri proučevanju socialnega kapitala ne moremo zanemariti kompleksnega in večdimenzionalnega koncepta zaupanja. Avtorji ga različno opredeljujejo: kot pripravljenost biti ranljiv (Nooteboom, 2007), kot željo po ohranitvi odnosa (Schweers Cook, 2005, str. 6) ali kot pozitivna pričakovanja glede ravnanja drugih akterjev (Sztompka, 1999, str. 25–26). Zaupanje vključuje aktivno zavezanost akterjev in pripravljenost na negotove izide, pri čemer predstavlja ključen element socialne kohezije (Lundvall, 1996). Fulmer in Gelfand (2012) opozarjata, da gre za večdimenzionalen konstrukt, ki združuje kognitivne, afektivne in institucionalne elemente. Zaupanje je v organizacijskih omrežjih prepoznano kot predpogoj za uspešno komunikacijo, dialog in prenos znanja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Empirične raziskave potrjujejo, da krepi dostop do virov znanja in povečuje vrednost sodelovanja (Tsai in Ghoshal, 1998; Zaheer, Gözübüyük in Milanov, 2010; Dirks in Ferrin, 2001). V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da formalni mehanizmi – pogodbe ali projektne prijave – ne zadostujejo; nujna je raven medsebojnega

zaupanja, ki omogoča dejanski prenos znanja, zmanjšuje transakcijske stroške in spodbuja razvoj inovacij (Molina-Morales in Martínez-Fernández, 2010; Edelenbos in Klijn, 2007).

Najpogosteje izpostavljen pogoj za nastanek zaupanja med akterji je tveganje (Coleman, 1990; Schweers Cook, 2005; Nooteboom, 2007). Tveganje pomeni zaznano verjetnost izgube (Rousseau in drugi, 1998, str. 395) in je v svojem bistvu neločljivo povezano z negotovostjo prihodnosti, bodisi zaradi naravnih vzrokov bodisi zaradi ravnanj drugih akterjev (Sztompka, 1999). Tveganje zato ustvarja priložnost za zaupanje, saj bi v popolnoma varnih okoliščinah zaupanje ne bilo potrebno (Rousseau in drugi, 1998; Sztompka, 1999). Sprejemanje tveganja je rezultat akterjevega notranjega premisleka o zunanjih pogojih, ki jih ne more v celoti nadzorovati (Luhmann, 1988), zato se zaupanje in tveganje pojavljata kot vzajemno povezana pojma (Luhmann, 1988; Schweers Cook, 2005). Empirične raziskave potrjujejo, da je pripravljenost prevzemati tveganja eden ključnih mehanizmov, preko katerih zaupanje spodbuja sodelovanje in inovacije (Mayer, Davis in Schoorman, 1995; McEvily, Perrone in Zaheer, 2003). V sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da partnerji ne morejo vnaprej popolnoma zavarovati izidov raziskovalno-razvojnih projektov, zato se morajo zanašati na integriteto in zanesljivost druge strani, kar predstavlja temelj za dolgoročno sodelovanje.

Drugi ključen pogoj za vzpostavitev zaupanja je soodvisnost, pri kateri interesi ene strani ne morejo biti realizirani brez zanašanja na ravnanja, prepričanja ali namere druge strani (Rousseau in drugi, 1998). Združitev pogojev tveganja in soodvisnosti omogoča opredelitev zaupanja kot »psihološkega stanja, ki vključuje akterjevo namero, da sprejme ranljivost (pod pogoji tveganja in soodvisnosti), temelječo na pozitivnih pričakovanjih do ravnanja drugih« (Rousseau in drugi, 1998, str. 395). Empirične raziskave kažejo, da je zaupanje še posebej pomembno v situacijah visoke soodvisnosti, kjer akterji nimajo možnosti enostransko doseči ciljev in so zato neposredno odvisni od druge strani (Zaheer, McEvily in Perrone, 1998; Gulati in Sytch, 2008). V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da uspešnost skupnih raziskovalno-razvojnih projektov temelji na priznavanju dejstva, da akademiki brez podjetij ne morejo uresničiti aplikativnih ciljev, prav tako pa podjetja brez akademikov ne morejo dostopati do novih znanstvenih spoznanj.

Odnosi z visoko stopnjo zaupanja med akterji imajo ključno vlogo pri spodbujanju pripravljenosti za vključevanje v procese izmenjave znanja (Fukuyama, 1995; Putnam, 1993; Gambetta, 1988). Zaupanje generira skupno delovanje in akterjem omogoča doseganje ciljev,

ki v odsotnosti zaupanja ne bi bili mogoči (Migheli, 2012). Raziskave kažejo, da zaupanje povečuje pripravljenost za deljenje znanja, saj akterji informacije raje iščejo pri osebah, ki jim zaupajo, tudi če ti niso nujno najkompetentnejši strokovnjaki (Levin in Cross, 2004). Prav tako zmanjšuje strah pred izpostavljenostjo in spodbuja odprto komunikacijo (Abrams in drugi, 2003). V medsefernem sodelovanju med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom to pomeni, da osebni odnosi med raziskovalci in predstavniki podjetij pogosto odločilno prispevajo k prenosu znanja, saj zagotavljajo občutek varnosti in zmanjšujejo potrebo po formalnih zaščitnih mehanizmi. Empirične študije univerzitetno-industrijskega sodelovanja potrjujejo, da stopnja zaupanja pomembno vpliva na učinkovitost projektov: na primer, raziskava Ankrah in drugi (2013) kaže, da je zaupanje med akademiki in industrijskimi partnerji eden ključnih dejavnikov uspeha pri skupnih raziskovalnih projektih, saj spodbuja odprto izmenjavo informacij in zmanjšuje konflikte interesov. Relacijska dimenzija socialnega kapitala se torej krepi, ko akterji verjamejo v recipročnost delovanja in v spoštovanje vzajemnih obveznosti (Rek, 2008).

V razmerju med socialnim kapitalom in zaupanjem obstaja precejšnja konceptualna nejasnost, ki jo avtorji različno razlagajo (Migheli, 2012). Pri tem se pogosto pojavljata dve dilemi. (1) Prva se nanaša na vprašanje, ali je zaupanje predpogoj oziroma sestavni del socialnega kapitala. Ključni zagovorniki tega stališča so Coleman (1988), Putnam (1993) in Fukuyama (1995), ki opredeljujejo zaupanje kot enega od osrednjih virov socialnega kapitala. Fukuyama (1995, str. 26) ga denimo razume kot temeljno značilnost socialnega kapitala, saj je »socialni kapital zmožnost, ki vzklje iz obstoja zaupanja v družbi ali v nekem njenem delu«. (2) Druga dilema pa izpostavlja možnost, da je zaupanje predvsem produkt oziroma posledica socialnega kapitala, kar zagovarjajo Woolcock (1998) in Field (2003). Sodobnejše raziskave pa nakazujejo, da je razmerje med socialnim kapitalom in zaupanjem praviloma dinamično in recipročnega značaja. Fulmer in Gelfand (2012) poudarjata, da se stopnja zaupanja oblikuje v okviru socialnega kapitala, hkrati pa ravno zaupanje omogoča njegovo nadaljnjo krepitev. Podobno Bachmann in Inkpen (2011) ugotavljata, da so dolgoročna sodelovanja med organizacijami pogosto odvisna od tega, da se institucionalni mehanizmi in osebno zaupanje razvijajo v soodvisnem razmerju. Edelenbos in Klijn (2007) sta v raziskavi o javno-zasebnih partnerstvih pokazala, da formalni dogovori sicer omogočajo začetek sodelovanja, a dolgoročna uspešnost in inovativni izidi nastanejo šele, ko se oblikuje vzajemno zaupanje. V podobni smeri Levin in Cross (2004) ugotavljata, da posamezniki pogosteje iščejo informacije pri tistih, ki jim

zaupajo, tudi če ti niso nujno najbolj kompetentni strokovnjaki – kar kaže, da zaupanje neposredno vpliva na izbiro virov znanja in s tem na oblikovanje socialnega kapitala.

Zdi se, da je socialni kapital pozitivno povezan z uspešnostjo akterjev in igra osrednjo vlogo pri zmanjševanju transakcijskih stroškov v organizacijskih omrežjih (Fukuyama, 1995). Poleg tega omogoča usklajeno delovanje za doseganje skupnih ciljev ter spodbuja inovacije (Nahapiet in Ghoshal, 1998). Empirične raziskave potrjujejo, da zaupanje med partnerji krepi pripravljenost za delitev virov, zmanjšuje potrebo po obsežnih pogodbenih določilih in pospešuje proces učenja (Zaheer, McEvily in Perrone, 1998; Molina-Morales in Martínez-Fernández, 2010). Podobno so Inkpen in Tsang (2005) pokazali, da mreže z visoko stopnjo zaupanja omogočajo hitrejši prenos kompleksnega znanja, saj se zmanjšuje potreba po formaliziranih mehanizmi nadzora. Vendar nobena od teh ugodnosti, ki so lahko posledica socialnega kapitala, ne more obstajati brez določene stopnje zaupanja (Migheli, 2012). V praksi sodelovanja med visokošolskimi institucijami in podjetji to pomeni, da formalni dogovori sicer olajšajo začetek sodelovanja, a trajnostni in inovacijski učinki se razvijejo šele takrat, ko se oblikujejo odnosi zaupanja. Študija Perkmann in Walsh (2009) na primeru univerzitetno-industrijskih partnerstev je pokazala, da pogodbeni okvirji omogočajo začetno sodelovanje, toda odločilni dejavniki za dolgoročne inovacijske rezultate so osebni odnosi, utemeljeni na zaupanju. Dolgoročna partnerstva pogosto pokažejo ciklično naravo zaupanja: v začetnih fazah je lahko zaupanje predpogoj za vstop v sodelovanje, v kasnejših fazah pa postane njegova posledica, saj uspešne izkušnje dodatno krepijo stopnjo zaupanja in s tem ustvarjajo novo plast socialnega kapitala (Adler in Kwon, 2002; Edelenbos in Klijn, 2007). Na podobne zaključke opozarjajo tudi raziskave v inovacijskih grozdih, kjer ponavljajoče interakcije med univerzami in podjetji vodijo k postopnemu prehodu od formalnih dogovorov k odnosom, temelječim na zaupanju (Rychen in Zimmermann, 2008; Plewa, Korff in Baaken, 2013).

V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom, kjer delujejo avtonomni akterji z določeno stopnjo svobode odločanja glede vključenosti v procese produkcije in transferja znanja, je prisotna tudi negotovost glede rezultatov teh procesov. Zato je obstoj zaupanja med obema sferama nujen pogoj za uspešno sodelovanje. Pri tem pa ni ključno vprašanje, ali je zaupanje predpogoj za oblikovanje socialnega kapitala ali njegova posledica, saj se vedno bolj uveljavlja spoznanje, da se oba koncepta medsebojno krepita – socialni kapital ustvarja odnose zaupanja, ti pa nato generirajo novo plast socialnega kapitala (Adler in Kwon, 2000). Empirične raziskave sodelovanja v javno-zasebnih partnerstvih kažejo,

da ravno ta krožni proces – prepletanje zaupanja in socialnega kapitala – omogoča dolgoročno stabilnost partnerstev ter povečuje verjetnost doseganja inovacijskih rezultatov (Edelenbos in Klijn, 2007; Klijn, Edelenbos in Steijn, 2010).

Razumevanje koncepta zaupanja med visokošolskimi institucijami in gospodarsko sfero se mora osredotočiti na njegovo dinamično naravo, saj se skozi čas spreminja – lahko se izgrajuje, razvija, zmanjšuje ali ponovno pojavi v dolgotrajnih razmerjih (Rousseau in drugi, 1998). Avtorji ločujejo tri razvojne faze zaupanja: (1) fazo izgradnje, v kateri se zaupanje oblikuje ali preoblikuje, (2) fazo stabilnosti, ko se zaupanje ohranja, ter (3) fazo prekinitve, v kateri se zaupanje zmanjšuje ali izginja (prav tam).

Oblikovanje zaupanja ni vedno enostavno. Pogosto je negotovo, tvegano in problematično, zlasti kadar akter nima predhodnih izkušenj ali informacij o ugledu oziroma kredibilnosti potencialnega partnerja (Nooteboom, 2007). Zato je v vseh treh fazah razvoja zaupanja pomemben dejavnik **ugled** akterjev. Ta deluje kot orientacijska točka, saj lahko akterji ocenjujejo stopnjo zaupanja na podlagi preteklih interakcij, vendar se njegova dejanska raven pokaže šele, ko domnevno zaupanja vreden partner izpolni pričakovanja v kritičnem trenutku. Zaradi prisotnosti negotovosti so akterji previdni pri oblikovanju relacij z drugimi, katerih ugled glede spoštovanja zavez še ni znan (Burt, 1992). Ugled je mogoče razumeti kot »iz preteklosti ustvarjeno vrednost zaupanja«, ki temelji na predhodnih interakcijah. To se povezuje s konceptom **refleksivnosti** (Sztompka, 1999, str. 23), po katerem akterji prilagajajo svoje vedenje na podlagi znanja, spomina in interpretacij, pridobljenih iz preteklih izkušenj.

Z vzpostavitvijo ponavljajočih se interakcij med akterji v produkciji in prenosu znanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom se sčasoma oblikujejo trdnejše vezi, ki zmanjšujejo preračunljivo ravnanje (Dasgupta, 1988 v Grootaert, 1998) ter omogočajo boljše medsebojno poznavanje. Tako nastaja odnosno zaupanje (Rousseau in drugi, 1998, str. 399), ki temelji na zanesljivosti, recipročni skrbi in pozitivnih pričakovanjih glede namenov druge strani. Dolgotrajne interakcije spodbujajo občutek pripadnosti, širšo podporo in skupne izkušnje, pri čemer negativne namere postopno izginjajo. Zaupanje in sodelovanje sta v tem procesu tesno prepletena: zaupanje spodbuja sodelovanje (Gambetta, 1988), sodelovanje pa nato dodatno krepi zaupanje (Molina-Morales in Martínez-Fernández, 2010). Rezultat so kumulativni krogi izmenjave, ki postopno povečujejo stopnjo zaupanja in s tem tudi učinkovitost medsfere sodelovanja.

Zaupanje, skupaj s socialnimi omrežji, predstavlja enega ključnih indikatorjev socialnega kapitala. Nizka raven zaupanja in s tem socialnega kapitala lahko vodi v resne razvojne težave, saj ustvarja vrzeli med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom v procesu prenosa znanja (Iglič, 2004). Pri oblikovanju in krepitvi socialnega kapitala je zato ključno, da omrežja temeljijo na visoki ravni zaupanja, saj ta omogoča učinkovitejše sodelovanje, hitrejši prenos znanja in večjo verjetnost inovacij, medtem ko nizko zaupanje vodi v povečano odvisnost od formalnih mehanizmov in zmanjšuje dolgoročno uspešnost sodelovanja.

5.2.3.2 Motivacija in izmenjava znanja

Nahapiet in Ghoshal (2000) opozarjata, da tudi ob izpolnjenih strukturnih in kognitivnih pogojih za sodelovanje (dostopnost virov, pričakovana dodana vrednost) procesi izmenjave znanja ne morejo biti uspešni brez ustreznih motivacijskih spodbud. Pomanjkanje motivacije lahko namreč močno ovira prenos znanja v omrežjih med predstavniki visokošolskih institucij in gospodarskih organizacij. Empirične raziskave univerzitetno-industrijskih partnerstev potrjujejo, da so motivacijski dejavniki pogosto odločilni za aktivno udeležbo raziskovalcev in podjetij pri prenosu znanja (D'Este in Perkmann, 2011; Muscio, 2010). Kasnejše študije so pokazale, da je motivacija akterjev večplastna – od intrinzične želje po raziskovanju in uresničevanju znanstvenih ciljev do ekstrinzičnih spodbud, kot so finančni viri, dostop do infrastrukture ali priložnosti za komercializacijo (Lam, 2011; Abreu in drugi, 2016). V praksi to pomeni, da uspešno sodelovanje med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom ne temelji zgolj na formalnih okvirih, temveč predvsem na kombinaciji notranje in zunanje motivacije, ki spodbuja pr ipravljenost akterjev za aktivno sodelovanje pri ustvarjanju in prenosu znanja.

Vsak akter, vpet v procese produkcije in prenosa znanja, se mora zavedati, da je motivacija ključna za uspešno doseganje ciljev – od učenja in ustvarjanja nove vrednosti znanja do učinkovite izmenjave informacij. Pri tem ni pomembno zgolj obvladovanje zahtev procesa, temveč tudi pripravljenost vlagati energijo v doseg zastavljenih ciljev in pri tem vztrajati. Vrsta in stopnja motivacije določata temeljitost procesa ter kakovost rezultatov, saj aktivna participacija pri prenosu znanja ni le tehnično, temveč tudi motivacijsko pogojena. Motivacijo

lahko opredelimo kot skupen izraz za vse oblike spodbud, ki stimulirajo akterjevo delovanje, usmerjajo njegovo pozornost in določajo intenzivnost, trajanje ter kakovost angažiranosti.

Kognitivistični pristop poudarja, da motivacija vključuje stanje spoznavnega in čustvenega vznurjenja, ki vodi do zavestne odločitve za delovanje in sproži obdobje vztrajnega napora, da akter doseže zastavljene cilje in zadovolji individualne potrebe (Marentič Požarnik, 2000; Florjančič in Ferjan, 2000). Sodobnejše raziskave potrjujejo, da motivacija v organizacijskih in medorganizacijskih omrežjih presega individualno raven in se razvija tudi kot kolektivni proces. Tako imenovana »motivacijska struktura« (Ivanko in Stare, 2007) pojasnjuje razloge, zakaj akterji delujejo skladno, ter določa smer in intenzivnost njihovega sodelovanja. Nedavne študije poudarjajo, da kolektivna motivacija, oblikovana skozi skupne cilje in norme recipročne izmenjave, pomembno vpliva na učinkovitost sodelovanja v raziskovalno-razvojnih partnerstvih (Osterloh in Frey, 2000; Arza, 2010; Fini in drugi, 2018). To pomeni, da uspešnost prenosov znanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom ni odvisna le od posameznikove motivacije, temveč od celotne mreže potreb, interesov in ciljev, ki tvorijo motivacijsko strukturo sodelovanja.

O zunanji motivaciji govorimo, kadar akter izvaja določeno nalogo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti, kot je prenos znanja. Cilj tako ni v dejavnosti sami, temveč zunaj nje – na primer v dvigu dohodka, pridobitvi pozitivne ocene uspešnosti, izogibanju sankcijam ali pridobivanju priznanja (Marentič Požarnik, 2000). Opravljanje nalog v tem primeru postane sredstvo za doseg pozitivnih ali za preprečevanje negativnih posledic. Ključna omejitev zunanje motivacije je njena nestalnost – ob umanjkanju zunanjih spodbud akter pogosto izgubi interes za dejavnost. Poleg tega je pogosto povezana s pritiski, občutkom napetosti in nižjim samospoštovanjem, še posebej, kadar akter meni, da njegov trud ne more bistveno vplivati na izid (Marentič Požarnik, 2000).

V literaturi je zunanja motivacija pogosto povezana tudi z oportunistom. Osterloh in Frey (2000) opozarjata, da ob pomanjkanju zavezanosti k normam in pravilom organizacije akterji lahko sledijo zgolj lastnim interesom, kar lahko oslabi sodelovanje in prenos znanja. Sodobne raziskave univerzitetno-industrijskega sodelovanja potrjujejo te ugotovitve: Perkmann in Walsh (2007) sta pokazala, da so finančne spodbude in pogodbeni mehanizmi sicer pomembni za začetek sodelovanja, vendar ne zagotavljajo dolgoročne motivacije za odprto deljenje znanja. Podobno Goel, Göktepe-Hultén in Ram (2017) poudarjajo, da so v akademsko-industrijskih

partnerstvih finančne nagrade sicer učinkovite pri spodbujanju sodelovanja, a pogosto vodijo k selektivnemu prenosu znanja, kjer akterji delijo predvsem tisto, kar neposredno povečuje njihove individualne koristi. Zato se v praksi kaže, da zunanja motivacija lahko spodbudi sodelovanje na kratki rok, vendar za trajnejšo in bolj poglobljeno izmenjavo znanja ni dovolj.

Pri notranji motivaciji je cilj akterjevega delovanja v sami dejavnosti, vir podkrepitve pa je v njem samem. Akter si želi razvijati sposobnosti, obvladati določeno spretnost, spoznati ali razumeti nekaj novega in aktivno sodelovati pri izmenjavi znanja. Proces učenja in prenosa znanja je v tem primeru že sam po sebi vir zadovoljstva, pogosto pomembnejši od končnega rezultata. Prednost notranje motivacije je v njeni trajnosti in kakovosti – akterji vztrajajo tudi ob odsotnosti zunanjih spodbud ali kontrole, rezultati pa so pogosto inovativnejši in bolj poglobljeni (Marentič Požarnik, 2000; Osterloh in Frey, 2000). Med tipične vire notranje motivacije sodijo radovednost, želja po spoznavanju novega, težnja po samoizpolnitvi in ustvarjalnosti ter obvladovanju specifičnih področij znanja. Notranjo motivacijo krepijo občutek samostojnosti, nadzor nad situacijo, prepričanje v lastne sposobnosti ter možnost izbire (Marentič Požarnik, 2000).

Sodobne raziskave potrjujejo, da je prav notranja motivacija ključna pri prenosu implicitnega znanja, ki ga ni mogoče enostavno formalizirati ali neposredno opazovati. Osterloh in Frey (2000, str. 540) poudarjata, da prenos tovrstnega znanja temelji na intrinzični motivaciji in normah vzajemnosti. Empirična študija Lam (2011) na primeru akademikov v univerzitetno-industrijskih partnerstvih potrjuje, da so akterji, ki jih vodijo predvsem notranji motivi – kot so želja po raziskovanju in ustvarjanju novega znanja – bistveno bolj pripravljeni na odprto izmenjavo informacij kot tisti, ki jih motivirajo predvsem zunanje nagrade. Podobno so Anderson, Potocnik in Zhou (2014) ugotovili, da notranja motivacija pozitivno vpliva na ustvarjalnost in inovativnost v organizacijskih omrežjih, saj spodbuja vztrajnost in pripravljenost za tveganje v negotovih procesih prenosa znanja.

Motivacija je torej ključen mehanizem, ki omogoča, da se potencial socialnega kapitala med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom pretvori v dejansko sodelovanje in prenos znanja. Zunanja motivacija, kot so finančne spodbude in pogodbeni okvirji, pogosto deluje kot začetni sprožilec partnerskih projektov, vendar sama po sebi ne zadostuje za dolgoročno in poglobljeno sodelovanje. Notranja motivacija, utemeljena v radovednosti, ustvarjalnosti in težnji po raziskovanju, pa omogoča trajnejše, bolj zaupno in inovativno delovanje, ki je bistveno

za prenos implicitnega znanja in oblikovanje trajnih odnosov. V kontekstu socialnega kapitala motivacija tako deluje kot katalizator, ki povezuje strukturne, relacijske in kognitivne dimenzije omrežij ter zagotavlja, da se obstoječi viri in povezave dejansko aktivirajo v procesih ustvarjanja nove vrednosti. Uspešno sodelovanje med univerzo in gospodarstvom je zato odvisno ne le od institucionalnih pogojev in vzpostavljenih omrežij, temveč predvsem od motivacijske pripravljenosti akterjev, da energijo usmerjajo v skupne cilje in pri tem vztrajajo.

5.2.3.3 Norme vzajemnosti in sodelovanja

Pomemben vir pri formaciji socialnega kapitala predstavljajo tudi norme. Norma je dinamičen koncept, ki se spreminja skozi zgodovino odnosov, vendar v svojem bistvu pomeni stopnjo konsenza v družbeni skupnosti. Norme določajo primerno in sprejemljivo vedenje v določenih situacijah oziroma procesih. Lahko bi jih opredelili kot specifična nenapisana navodila, ki v danem kontekstu omogočajo določanje pričakovanega vedenja in definiranje, katere oblike vedenja so v določenih okoliščinah družbeno sprejemljive (Rek, 2008). Tako norme proizvajajo družbeno kontrolo in preskripcije zaželenega ravnanja ter s tem krepijo zaupanje in sodelovanje v omrežjih (Coleman, 1990; Ostrom, 2000).

Pomembna norma v okviru proučevanja odnosa med visokošolsko in gospodarsko sfero v procesu produkcije in prenosa znanja je vzajemnost oziroma recipročnost. Vzajemnost ne pomeni razmišljanja v smislu »to bom storil zate, ker si močnejši od mene«, temveč pomeni pripravljenost akterja, da nekaj stori za drugega v vedenju, da mu bo ta v prihodnosti vrnil protiuslugo (Putnam, 2000). Kooperativne norme zagotavljajo akterju oziroma »pošiljatelju« znanja določeno stopnjo zagotovila, da bo današnja pripravljenost na delitev v prihodnje poplačana z obratno gesto (Reagans in McEvily, 2003). Vzajemnost kot motivacija za izmenjavo znanj odraža odprt odnos med akterji, ki pričakujejo, da bo njihov prispevek k sodelovanju dolgoročno koristen za obe strani (Ipe, 2003; Haeussler, 2011). V kontekstu sodelovanja med univerzami in podjetji to pomeni, da raziskovalci delijo znanje ob pričakovanju, da bodo kasneje deležni povratnih koristi – bodisi v obliki dostopa do virov, infrastrukture ali novih raziskovalnih priložnosti (Ankrah in drugi, 2013; Plewa, Korff in Baaken, 2013).

Norme recipročnosti rešujejo vprašanja skupnih interesov in kolektivnih akcij, saj zmanjšujejo akterjeve vzgibe po zadovoljevanju zgolj sebičnih namenov. Hkrati pa lahko delujejo tudi kot grožnja pri izmenjavi znanja, saj lahko akterji zaznajo neravnovesje – da ponujajo več, kot v zameno prejmejo. V takih primerih se pojavi strah pred izkoriščanjem in nezadovoljstvo (Austin in drugi, 2008). Empirične raziskave kažejo, da občutek neenake recipročnosti zmanjšuje pripravljenost za dolgoročno sodelovanje (Light in Dana, 2013). To je še posebej pomembno v medsfernem sodelovanju, kjer neuskklajenost pričakovanj lahko oslabi nastajanje socialnega kapitala.

Norme recipročnosti spodbujajo pri akterjih razvoj občutka »obveznosti« do drugih akterjev ali skupin (Light in Dana, 2013) in hkrati zmanjšujejo tekmovalnost. Tekmovalnost je v kontekstu prenosa znanja pomembna, saj akter, ki znanje deli, pogosto izgubi prednost in postane enakovreden drugemu. To je eden izmed razlogov, zakaj akterji včasih ne želijo deliti znanja (Reagans in McEvily, 2003). Norme sodelovanja pa lahko takšne ovire zmanjšujejo, saj ustvarjajo skupno motivacijo za soustvarjanje novega znanja in zagotavljajo stabilnejše odnose (Putnam, 1993; Adler in Kwon, 2002). V raziskavah univerzitetno-industrijskih partnerstev je bilo ugotovljeno, da prav skupne norme sodelovanja omogočajo dolgoročno inovacijsko dinamiko, saj spodbujajo odprto komunikacijo in zmanjšujejo tveganje oportunitizma (Edelenbos in Klijn, 2007; Fini in drugi, 2018).

Rezultati raziskave Haeussler (2011) nakazujejo, da norma vzajemnosti subtilno vpliva na akterjevo odločitev za izmenjavo znanja, njen učinek pa je v veliki meri odvisen od gostote omrežja in identifikacije akterja s skupino. Norme kot oblika družbenega nadzora so še posebej učinkovite v zaprtih omrežjih, medtem ko v odprtih mrežah njihovo vlogo pogosto prevzame zaupanje (Schweers Cook, 2005). V zaprtih omrežjih lahko govorimo o povezovalnem socialnem kapitalu, v odprtih pa o premoščajočem, kjer obstaja večja verjetnost neuskklajenosti norm (Burt, 2005). Zato je pri povezovanju visokošolske in gospodarske sfere ključno razumevanje in usklajevanje norm, ki lahko delujejo kot pospeševalci ali zaviralci socialnega kapitala. Največjo dodano vrednost ustvarja formacija skupnega jedra norm, ki se nanašajo na spodbujanje sodelovanja in soustvarjanja družbeno relevantnega znanja (Arza, 2010; Fini in drugi, 2018).

5.2.3.4 Prepričanja ali skupne vrednote

Vrednote lahko opredelimo kot prepričanje, da je nekaj dobro in zaželeno; določajo, kaj je pomembno in vredno truda. Mnoge norme so pravzaprav odsev vrednot. Brez skupnih vrednot se akterji v procesu produkcije in prenosa znanja ne bi mogli učinkovito povezati, saj je socialni kapital – kot mreža odnosov in virov – v veliki meri zasnovan prav na obstoju deljenih vrednot in prepričanj. Tako tudi urejeno in stabilno socialno omrežje zahteva določen nabor skupnih norm in vrednot, ki zagotavljajo predvidljivost vedenja in koordinacijo skupnih aktivnosti (Rek, 2008). Podoben argument izpostavi Portes (1998), ko trdi, da skupne izkušnje in prepričanja prispevajo k pridobivanju socialnega kapitala, saj razvijajo močan občutek skupnosti in solidarnosti. Brez teh skupnih orientacij bi bilo sodelovanje med akterji oteženo in socialni kapital bi ostal šibek.

Vrednote torej delujejo kot kohezivno vezivo, ki akterjem omogoča koordinirano in kooperativno delovanje v procesih produkcije in prenosa znanja. Empirične raziskave kažejo, da deljene vrednote ne zmanjšujejo le transakcijskih stroškov, ampak tudi povečujejo pripravljenost na tveganje in spodbujajo dolgoročno sodelovanje (Leana in Van Buren, 1999; Inkpen in Tsang, 2005). V kontekstu sodelovanja med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom so ključne predvsem vrednote, povezane z raziskovalno integriteto, kakovostjo, odprtostjo in družbeno odgovornostjo. Če raziskovalci in podjetja delijo prepričanje o družbeni relevantnosti raziskav, je večja verjetnost, da bodo oblikovali trajna partnerstva, usmerjena v ustvarjanje novega znanja z jasnimi družbenimi učinki (Bruneel, D'Este in Salter, 2010; Plewa in drugi, 2013).

V tem okviru je posebej pomembna identifikacija. Gre za proces, v katerem se akter zaznava kot del določene skupine ali omrežja, kar lahko temelji na formalnem članstvu, a še pomembneje na občutku pripadnosti in skupnih ciljih. Identifikacija deluje kot resurs, ki vpliva na zaznano dodano vrednost sodelovanja in na motiviranost za izmenjavo znanja (Nahapiet in Ghoshal, 2000). Ko se akterji poistovetijo s skupino, se poveča njihova pripravljenost za vlaganje v skupne cilje, tudi če neposredni individualni dobički niso takojšnji. Sodobne raziskave potrjujejo, da identifikacija krepi zaupanje, zmanjšuje zaznano tveganje in spodbuja pripravljenost za odprto deljenje znanja v raziskovalno-razvojnih projektih (Lauring in Selmer, 2012).

Kadar pa med akterji obstajajo raznolike ali nasprotujoče si vrednote, lahko to deluje kot pomembno zaviralno. V univerzitetno-industrijskih partnerstvih se to pogosto kaže v konfliktih med znanstvenimi cilji (npr. odprta objava rezultatov) in komercialnimi cilji podjetij (npr. zaščita intelektualne lastnine). Raziskave kažejo, da razlike v vrednotah in prioritetah lahko zmanjšujejo učinkovitost sodelovanja, saj otežujejo izmenjavo znanja in ustvarjanje skupnih inovacij (Davenport, Davies in Grimes, 1999; Huygens in drugi, 2001). Po drugi strani pa skupne vrednote, kot sta zavezanost k kakovosti raziskav in k ustvarjanju družbenih koristi, omogočajo preseganje institucionalnih razlik in ustvarjajo temelje za dolgoročne inovacijske dinamike (Plewa in drugi, 2013).

Razumevanje obstoja oziroma odsotnosti skupnih vrednot je zato ključnega pomena za uspešno sodelovanje visokošolske in gospodarske sfere. Zavezanost procesu oblikovanja in prenosa znanja ter prepričanje o njegovi smiselnosti sta bistvena pogoja, ki omogočata premagovanje nezaupanja, zmanjšujeta verjetnost oportunističnega vedenja in povečujeta možnosti za trajnostna partnerstva. Empirične raziskave univerzitetno-industrijskih sodelovanj kažejo, da prav skupne vrednote delujejo kot "mehki mehanizmi koordinacije", ki dopolnjujejo formalne pogodbe in pravne okvirje (Bruneel, D'Este in Salter, 2010). Skupne vrednote tako niso le moralni okvir, ampak imajo neposreden vpliv na nastajanje in krepitev socialnega kapitala, ki omogoča učinkovitejši prenos in soustvarjanje znanja.

6 POTI RAZISKOVANJA

Raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi, saj je bil njen cilj poglobljeno razumeti sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero v kontekstu produkcije in prenosa znanja. Kvantitativni pristopi lahko opišejo obseg sodelovanja, vendar ne morejo zajeti subjektivnih pomenov, izkušenj in pričakovanj, ki jih akterji pripisujejo svojim interakcijam. Kvalitativna metodologija omogoča dostop do teh notranjih perspektiv ter s tem celovitejšo razlago, kako se odnosi med akterji oblikujejo, razvijajo ali zavirajo (Denzin in Lincoln, 2000; Shank, 2002). Osredotoča se na vprašanje pomena, ki ga akterji pripisujejo svojemu delovanju, in zato omogoča razumevanje fenomenov, ki jih ni mogoče zadovoljivo pojasniti zgolj s statističnimi merjenji.

Izbrana metodologija temelji na interpretativni in fenomenološki usmeritvi, ki poudarja, da družbena realnost ni enotna in objektivna, temveč se oblikuje skozi subjektivne interpretacije in izkušnje akterjev (Creswell, 2013). Zato je bilo ključno proučiti, kako akterji sami osmišljajo svojo vpetost v procese sodelovanja, kakšen pomen pripisujejo preteklim izkušnjam in kako jih to vodi v prihodnje odločitve. Posebej pomembno je bilo razumevanje zgodovinskega in družbenega konteksta, saj ti pogojujeta dinamiko sodelovanja in zaupanje med proučevanimi družbenimi sistemi oziroma sferami.

Kvalitativna metodologija je bila nujna tudi zato, ker omogoča raziskovanje pojavov v njihovem naravnem okolju. Sodelujoči so bili obravnavani kot akterji, ki v svoje izkušnje vnašajo osebna prepričanja, vrednote in norme, kar neposredno vpliva na njihove prakse in strategije delovanja (Patton, 2002). Z uporabo poglobljenih intervjujev smo lahko zajeli življenjske izkušnje posameznikov, ki delujejo v visokošolski, gospodarski in državni sferi, ter razumeli, kako te izkušnje oblikujejo njihovo dožemanje sodelovanja.

Kakovost raziskave je bila zagotavljana z doslednim upoštevanjem uveljavljenih kriterijev kvalitativne raziskovalne paradigme. V ospredju so bili kriteriji verodostojnosti, prenosljivosti, odvisnosti in potrjenosti, ki jih opredelujeta Lincoln in Guba (1985). Verodostojnost je bila dosežena z vključevanjem različnih perspektiv akterjev in s triangulacijo podatkov (iz treh zornih kotov – visokošolskega, gospodarskega in državnega), prenosljivost s podrobnim opisom konteksta, odvisnost z natančnim dokumentiranjem raziskovalnega procesa, potrjenost pa z reflektivnim pristopom in raziskovalnim dnevnikom. Na ta način smo zagotovili transparentnost in zanesljivost raziskovalnega procesa (Vogrinc, 2008; Saunders in drugi, 2007).

Kvalitativna metodologija se je tako pokazala kot najbolj ustrezna izbira, saj je omogočila razumevanje procesov sodelovanja skozi oči sodelujočih akterjev. Ta pristop je presegel zgolj opis institucionalnih mehanizmov in razkril dinamiko odnosov, pomen zaupanja, vlogo norm in vrednot ter motivacijske dejavnike, ki so ključni za uspešno izmenjavo znanja. Rezultati raziskave so zato ponudili vpogled v družbene procese, ki bi jih s kvantitativnim pristopom težko zajeli, hkrati pa omogočili oblikovanje teoretskih in praktičnih izhodišč za krepitev sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

6.1 Metoda vzorčenja in lastnosti vzorca

Cilj naše raziskave ni bil z reprezentativnim vzorcem, ki je značilen za kvantitativne raziskave, poiskati ugotovitve in jih posplošiti na osnovno množico oziroma populacijo (Vogrinc, 2008; Mesec, 1998), temveč pridobiti širši vpogled oziroma poglobljeno razumevanje specifičnega primera sodelovanja visokošolske in gospodarske sfere v kontekstu trojne vijačnice (Ragin, 2007) v Sloveniji. Zato je bil izveden vzorec bistveno manjši od vzorcev, značilnih za kvantitativne raziskave. Majhno število enot pa ne pomeni zmanjšane veljavnosti, temveč poudarja drugačen raziskovalni namen, ki je bil usmerjen v doseganje poglobljenih uvidov in odkrivanje pomenov, ki jih akterji sami pripisujejo sodelovanju med družbenimi sistemi v trojni vijačnici.

Ključno vodilo pri določitvi metode vzorčenja in enot vzorca je bil kriterij primernosti in relevantnosti za raziskavo, torej sposobnost vzorca, da zagotovi podatke, s katerimi je mogoče odgovoriti na raziskovalna vprašanja. Zato je bil uporabljen nenaključni način vzorčenja (Vogrinc, 2008; Trochim in Donnelly, 2006), natančneje namensko vzorčenje, ki omogoča zavestno izbiro enot glede na njihov raziskovalni potencial. Med podkategorijami namenskega vzorčenja je bilo izbrano kvotno vzorčenje (Trochim in Donnelly, 2006), ki omogoča oblikovanje vzorca v skladu z vnaprej določenimi kvotami. V tej raziskavi je bilo uporabljeno nesorazmerno kvotno vzorčenje, saj je bilo iz visokošolske, gospodarske in državne sfere izbranih po pet enot.

Izbor enot je temeljil na treh kriterijih, ki jih opredeljuje Padger (1998): (1) družbeni položaj sodelujočega v smislu pristojnosti odločanja in vpliva na potek dogodkov v sferi, ki jo predstavlja, (2) ekspertno poznavanje raziskovalnega problema ter (3) večletno delovanje v visokošolski, gospodarski ali državni sferi. Na tej podlagi je bil oblikovan vzorčni načrt, ki je predstavljal seznam potencialnih enot iz treh populacij in iz katerega so bile izbrane enote za vzorec.

Za pogovor so bile izbrane osebe, za katere je bilo mogoče utemeljeno predvideti, da bodo s svojimi izkušnjami in znanjem prispevale k doseganju ciljev raziskave (Sagadin, 1995b). S potencialnimi intervjuvanci je bil stik vzpostavljen vsaj dva tedna pred izvedbo intervjuja – najprej praviloma po telefonu, nato še s kontaktnim oziroma motivacijskim pismom po elektronski pošti. V njem je bil predstavljen namen raziskave, vloga intervjuja in relevantnost

njihovega sodelovanja za doseganje ciljev. Intervjuvancem je bil pojasnjen tudi način izbora, hkrati pa je bil vzpostavljen odnos, ki je temeljil na spoštovanju in zaupanju (Vogrinc, 2008; Sagadin, 1995b). Predstavili so jim bili vsebinski sklopi vprašanj in pridobljeno je bilo njihovo soglasje za snemanje pogovorov, pri čemer je bila zagotovljena popolna anonimnost.

V raziskavi je sodelovalo pet predstavnikov visokošolske sfere, pet predstavnikov gospodarske sfere in pet predstavnikov državno-politične sfere. Zaradi zagotavljanja anonimnosti intervjuvancev njihovega položaja ne razkrivamo. Velikost vzorca je bila določena ob upoštevanju načela teoretične zasičenosti (Glaser in Strauss, 1967), ki je osrednje merilo v kvalitativnih raziskavah. Izvedenih 15 intervjujev je omogočilo raznolikost perspektiv treh ključnih sfer in hkrati doseglo točko, ko dodatni intervjuji niso več prinašali novih vsebinskih spoznanj. Takšen obseg vzorca je skladen s priporočili uveljavljenih metodoloških avtorjev, ki poudarjajo, da je v kvalitativnem raziskovanju globina uvida pomembnejša od številčnosti (Patton, 2015; Maxwell, 2013). Izbor je bil torej metodološko utemeljen in zadosten za doseganje ciljev raziskave.

6.2 Metoda zbiranja podatkov

Raziskava je bila usmerjena v celostno razumevanje sodelovanja med visokošolsko, gospodarsko in državno sfero v kontekstu produkcije in prenosa znanja, v njegovih naravnih pogojih in z upoštevanjem konkretnih okoliščin (Sagadin, 2001). Tak pristop je omogočil poglobljeno obravnavo kompleksnosti interakcij ter vključevanje različnih pogledov na raziskovalni problem, saj je družbena stvarnost večplastna in jo je mogoče osvetliti z različnih perspektiv (Mesec, 1998). Ključna prednost izbrane metode zbiranja podatkov je bila možnost, da so udeleženci raziskave izražali svoja stališča na način, ki jim je omogočal refleksijo lastnih izkušenj in njihovo poglobitev v dialogu (Saunders in drugi, 2007).

Tako je bila za zbiranje podatkov uporabljena metoda globinskega (angl. in-depth) intervjuja, ki omogoča dostop do osebnih interpretacij socialne realnosti sodelujočih ter razumevanje pomenov, ki jih akterji pripisujejo svojim izkušnjam (Sagadin, 1995a; Kvale in Brinkmann, 2015). V primerjavi s strukturiranimi intervjuji je ta pristop ponujal večjo fleksibilnost in s tem omogočal poglobljeno razumevanje pogledov in doživetij akterjev iz različnih družbenih sfer. Globinski intervju je bil v tem raziskovalnem kontekstu še posebej primeren, ker presega golo

zbiranje dejstev in razkriva skrite dimenzije družbenih praks, ki jih kvantitativne metode pogosto ne morejo zajeti (Patton, 2015; Charmaz, 2014). Poleg tega je metoda skladna z interpretativno in fenomenološko paradigmo, saj ne predpostavlja enotne objektivne resničnosti, temveč omogoča rekonstrukcijo družbene realnosti skozi pripovedi in refleksije intervjuvancev (Denzin in Lincoln, 2018).

Intervjuji so bili izvedeni v obliki polstrukturiranih pogovorov, ki so zagotavljali ravnotežje med osredotočenostjo na raziskovalni problem in odprtostjo za nepredvidene vpogled. Oblikovan je bil seznam okvirnih tem in vprašanj, ki so služili kot orientacija, a so bili v polju zbiranja podatkov prilagojeni posameznemu intervjuvancu in specifičnemu kontekstu. To pomeni, da vsi intervjuvanci niso prejeli enakih vprašanj; vrstni red in način njihovega postavljanja sta se spreminjala glede na potek pogovora ter znanje in položaj intervjuvanca v raziskovalni situaciji (Saunders in drugi, 2007; Flick, 2018). Takšna prilagodljivost je povečala avtentičnost odgovorov in zmanjšala nevarnost, da bi raziskovalec preveč usmerjal pogovor.

Izhodiščna vprašanja so bila oblikovana na podlagi namena in ciljev raziskave, kar jim je zagotavljalo metodološko utemeljenost in neposredno povezavo z raziskovalnim problemom. Razdeljena so bila v tri tematske sklope: (1) družbena vloga visokošolske sfere, njene notranje spremembe in prihodnja vpetost v širšo družbo, (2) procesi prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero, vključno z ovirami in spodbudami ter (3) pomen strukturne, odnosne in kognitivne dimenzije socialnega kapitala v produkciji in prenosu znanja.

Takšna strukturiranost vprašanj je olajšala ohranjanje fokusa intervjuvancev na posameznih temah ter zmanjšala verjetnost preskokov med nepovezanimi vsebinami, kar je izboljšalo koherenco pogovorov (Lamut in Macur, 2012). Celoten proces je bil izveden v sproščenem in zaupanja vrednem okolju, kar je ključnega pomena za uspešno izvedbo globinskih intervjujev (Vogrinc, 2008). S tem je bila zagotovljena metodološka skladnost, poglobljenost zbranih podatkov ter njihova veljavnost in zanesljivost, kar je omogočilo celostno razumevanje sodelovanja v okviru trojne vijačnice.

6.3 Proces zbiranja podatkov

Priprava na zbiranje empiričnega gradiva se je pričela marca 2013, ko so bila oblikovana usmeritvena vprašanja za pomoč pri izvedbi intervjujev. Vprašanja je 16. 3. 2013 pregledal metodolog, ki se že vrsto let ukvarja z vprašanji kakovostne izvedbe kvantitativnih in kvalitativnih raziskav ter ima na tem področju objavljene številne znanstvene članke in monografije. Ugotovil je, da se določena vprašanja ponavljajo, in zato predlagal njihovo združevanje. Ocenil je tudi, da ni potrebno modificirati vprašanj glede na družbeno sfero, ki jo respondent predstavlja. 21. 3. 2013 so bila usmeritvena vprašanja ponovno dana v evalvacijo. Tokrat jih je pregledal metodolog z dolgoletnimi izkušnjami na področju kvalitativnega raziskovanja in številnimi znanstvenimi objavami. Predlagana je bila izvedba ekspertnih in poglobljenih intervjujev, ki so v literaturi uveljavljeni kot ena izmed najprimernejših metod za razumevanje subjektivnih pomenov in izkušenj (Kvale in Brinkmann, 2015; Flick, 2018).

V marcu 2013 je bil izveden tudi pilotni intervju. Izpostavljen je bil predlog smiselne zamenjave vrstnega reda vprašanj zaradi večje zbranosti intervjuvanca. Pilotni intervju je trajal dve uri in trinajst minut. Glede oblikovanja in razumljivosti vprašanj ni bilo pripomb, prav tako intervjuvanec ni dobil občutka ponavljanja. Nasprotno, ocenil je, da so bila vprašanja zastavljena sistematično, ter prosil za prepis zvočnega zapisa. Vloga pilotnih intervjujev je v kvalitativnem raziskovanju ključna, saj omogočajo preverjanje jasnosti in ustreznosti vprašanj ter prispevajo k zanesljivosti raziskave (Maxwell, 2013; Yin, 2011).

Petnajst globinskih intervjujev je bilo izvedenih v obdobju med 21. 3. 2013 in 24. 4. 2013 ob uporabi usmeritvenih vprašanj, trajali pa so povprečno dve uri. Zaradi časovne ekonomičnosti izvedbe intervjujev in zagotavljanja objektivnosti ter zanesljivosti zbiranja in kasnejše analize podatkov so bili vsi pogovori dokumentirani z diktafonom. Snemanje intervjujev je uveljavljena praksa, ki omogoča natančen zajem izjav in zmanjšuje možnost interpretacijskih napak (Patton, 2015; Silverman, 2020).

6.4 Metoda kvalitativne analize vsebine

Zbrane podatke smo analizirali z metodo kvalitativne analize vsebine, katere bistvo je prepoznavanje in interpretacija tem, pojmov in kategorij v empiričnem gradivu (Mesec, 1998; Schreier, 2012; Vaismoradi in Snelgrove, 2019). Ključni proces analize je bilo kodiranje, s katerim smo posameznim segmentom besedila pripisovali pomen in jih povezovali v širše

konceptualne celote. Namen tega postopka je bil pojasniti raziskovalni pojav skozi odkrivanje vzorcev in odnosov med podatki ter oblikovati interpretativni okvir, ki presega posamezne izjave intervjuvancev (Vogrinc, 2008; Braun in Clarke, 2021).

Analiza je potekala v več fazah: najprej smo transkripte intervjujev uredili in pripravili za obdelavo, nato pa jih razčlenili na enote kodiranja. Sledilo je odprto kodiranje, kjer smo empiričnemu gradivu pripisovali pojme, jih združevali v kategorije in preverjali njihove značilnosti (Mesec, 1998). V naslednjem koraku smo oblikovali povezave med kategorijami (aksialno in odnosno kodiranje) ter razvili paradigmatični model, ki je omogočil celostno predstavitev odnosov med ključnimi dimenzijami proučevanega pojava (Corbin in Strauss, 2015; Nowell in drugi, 2017).

Izbor in definicija relevantnih pojmov in kategorij sta bila vodena s kriterijem povezanosti z raziskovalnimi vprašanji in cilji. Kategorije smo definirali tako, da so ostale tesno vezane na empirično gradivo, s čimer smo zagotovili transparentnost, veljavnost in utemeljenost analize (Miles in drugi, 2014; Nowell in drugi, 2017). Analitični proces se je zaključil z oblikovanjem utemeljene teorije oziroma interpretacije podatkov, ki temelji na kontinuiranem prepletanju zbiranja in analize podatkov (Glaser in Strauss, 1967; Charmaz, 2014).

S tem pristopom smo zagotovili, da rezultati raziskave niso le povzetek empiričnih izjav, ampak odsevajo strukturo in dinamiko interakcij med visokošolsko, gospodarsko in državno sfero v kontekstu prenosa znanja.

7 MEDSFERNO SODELOVANJE V SLOVENIJI

7.1 Družbena vloga visokošolske sfere v trojni vijačnici in njena prihodnost

7.1.1 Evolucija sprememb družbene vloge visokošolske sfere

Slovenski visokošolski prostor se je v preteklih desetletjih soočal s pojavom množičnosti. Pojav množičnosti naj bi bil po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere, poskus prilagoditve oziroma način preživetja visokošolskega prostora glede na podane finančne mehanizme, ki so predvsem zasledovali kriterije kvantitete in s tem na stranski tir (nehote) postavljali samo kvaliteto akademskega dela.

Množičnost terciarnega izobraževanja je prinesla tako pozitivne kot tudi negativne posledice. Med pozitivne posledice se umeščajo odprtost visokošolskega prostora in s tem povezano hiperbolično izbiro visokošolskih programov izobraževanja. Po drugi strani pa je množičnost terciarnega izobraževanja v akademski prostor vnesla številne anomalije oziroma deviacije. Z razvojem družbe so se namreč povečale potrebe po znanju in s tem se je pojavila nova družbena vloga visokošolske sfere - socialna funkcija. Tako predstavniki visokošolske sfere zaznavajo izrabo visokošolskega sistema v smislu zagotavljanja socialnih ugodnosti oziroma socialnega korektiva in zmanjševanja brezposelnosti med mladimi.

Z dvigom splošne izobrazbene strukture se je po prepričanju tako predstavnikov visokošolske kot tudi gospodarske sfere: (1) znižala kvaliteta znanja diplomantov z odpravo ali ublažitvijo mehanizmov izločanja. Z neučinkovitim selekcijskim mehanizmom vpisa na visokošolske programe se je visokošolski prostor spremenil v (2) »*valilnico kadra*«, ki mladim ne odpira prostora za poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje ter miselne agilnosti ali »*želje po vedenju*«, temveč je med mladimi vse bolj prisotna želja po pridobitvi statusnega simbola (diplome), ki ga prinaša visokošolsko izobraževanje. S to »inflacijo diplom« (na kar nakazujejo tudi vse pogostejše v javnosti izpostavljena plagiatorska dela) (3) pada kakovost akademskega dela, v smislu (4) razvrednotenja kredibilnost visokošolskih učiteljev v procesih prenašanja znanja na bodoče diplomante. Posledično temu naj bi bila (5) akademska znanost skrunjena in razvrednotena ob sočasnem (6) zniževanju ekskluzivnosti terciarnega izobraževanja. Seštevek negativnih posledic množičnega izobraževanja na terciarni ravni se naj bi, po mnenju predstavnikov visokošolske in gospodarske sfere, zrcalil v izgubljanju ugleda visokošolske sfere v družbi, ki ga je posedovala pred in prva leta po osamosvojitvi.

Drugi element sprememb, ki ga zaznavajo predstavniki v visokošolski sferi je pojav konkurence v obliki zasebnih visokošolskih zavodov. Po mnenju sodelujočih predstavnikov visokošolske

sfere je prisotnost konkurence dobrodošla in jo je treba spodbujati, saj so ponekod v tujini zasebni zavodi veliko boljši od javnih, vendar bi bilo pri tem smotrno upoštevati vzgibe zasebnih institucij po dobičku, ki so v primerjavi z javnimi visokošolskimi institucijami močnejši. V sled temu naj bi se odpravilo financiranje zasebnih institucij s strani državnih virov in vzpostavili naj bi se mehanizmi jasnejše diferenciacije med javnimi in zasebnimi visokošolskimi zavodi tako glede oblik financiranja kot tudi akademske usmerjenosti.

Družbena vloga slovenskega visokošolskega prostora se je skozi prizmo zgodovinskih konstelacij spremenila in je povezana z globalnimi procesi. V sled temu opredelitev družbene vloge slovenske visokošolske sfere ne more biti enoznačna, saj se v akademskem prostoru, z različno stopnjo kakovosti, izvajajo in prepletajo različne družbene vloge. Tako se v slovenskem visokošolskem prostoru (pre)intenzivno izvaja reflektivna funkcija družbenega dogajanja, zalomi pa se v (mačehovski) relaciji med izobraževalno in raziskovalno funkcijo in pri uresničevanju produkcije razvojnih vezi oziroma raziskovalne družbene vloge visokošolske sfere.

Zato se naj bi nadaljnja evolucija družbene vloge slovenske visokošolske sfere, po oceni predstavnikov gospodarstva, nahajala v disoluciji izobraževalne in raziskovalne funkcije, pri čemer gospodarstveniki ugotavljajo, da se raziskovalna funkcija v slovenskem visokošolskem prostoru še vedno razvija in da se ni linearno širila z razširitvijo akademskega prostora oziroma s pojavom množičnosti. Tudi predstavniki visokošolske sfere menijo, da v slovenskem visokošolskem prostoru še vedno večina ustanov nosi oznako izobraževalne institucije in le redke med njimi so (tudi s strani širše javnosti) prepoznane kot ustanove, osredotočene v raziskovalno dejavnost. Slednje se označuje kot primanjkljaj slovenskega visokošolskega prostora. Raziskovalna dejavnost visokošolskih zavodov, po oceni predstavnikov visokošolske sfere, peša tako na področju temeljnega raziskovanja (še posebej) v segmentu formacije družbenih razvojnih vizij ali razvojnih modelov kot tudi na področju aplikativnih raziskav. Predstavniki državne sfere pa menijo, da je v visokošolskem prostoru raziskovalna dejavnost »*nujno zlo*«, s katerim visokošolske institucije ali visokošolski učitelji pridobivajo (finančna) sredstva za napredek ali/in realizacijo izobraževalne dejavnosti.

V sled temu ne preseneča ugotovitev predstavnikov gospodarske kot tudi visokošolske in državne sfere, da so visokošolski zavodi še vedno v veliki večini izobraževalne institucije, ki naj bi ustvarjale in prenašale znanje na študente, ti pa naj bi to znanje z zaposlovanjem prenesli

v gospodarstvo. Vendar pri tem predstavniki gospodarske sfere zaznavajo, da je na nekaterih visokošolskih zavodih izobraževalna funkcija že drugotnega pomena. Slednje pa vodi v slabši kadrovski potencial. Razloge za neustrezno izvajanje primarne družbene vloge vidijo predstavniki gospodarske sfere v: (1) uvedbi bolonjskega procesa, ki ne uresničuje načrtanih smotrov, (2) premajhnem deležu in nezainteresiranosti za kakovostno pedagoško delo s strani visokošolskih učiteljev, s katerim naj bi bodoče diplomante usmerjali v njihova perspektivna področja in njih učili miselne agilnosti, (3) iskanju dodatnih virov zasluga s strani visokošolskih učiteljev bodisi z izvajanjem raziskav bodisi s poučevanjem na nematičnih institucijah.

Podobno kot gospodarstveniki, tudi državni predstavniki, vidijo dejavnike, ki zavirajo ustrezno oziroma kakovostno izvrševanje izobraževalne dejavnosti v dejstvu, da pedagoško delo ne zagotavlja (finančnih) sredstev za napredek bodisi visokošolskega zavoda bodisi posameznega visokošolskega učitelja, in v umanjkanju stimulatивnih mehanizmov za pedagoško delo. Posledično temu se visokošolski učitelji ne pripravljajo na pedagoško delo in premalo pozornosti posvečajo »prenosu znanja v študentske glave«. Ravno slednje pa je, po prepričanju državnih predstavnikov, temeljni in primarni namen akademskega prostora. Akademija naj bi s kakovostnim izvajanjem izobraževalne dejavnosti usposabljala študente oziroma bodoče diplomante in s tem posredno zagotavljala uspešen prenos akumuliranega znanja (tekem formalnega terciarnega izobraževanja) diplomantov (s prehajanjem na trg delovne sile) v zasebni sektor.

Nekoliko drugačen zornik kot neustreznega izvajanja izobraževalne družbene vloge v slovenskem visokošolskem prostoru nam predstavijo predstavniki visokošolske sfere. Visokošolski predstavniki namreč ugotavljajo, da akademskemu prostoru ne primanjkuje znanja, temveč »vzgojni element« v smislu oblikovanja ustreznih načinov mišljenja glede ustvarjanja in uporabe ter asimilacije pridobljenega znanja.

Temeljna družbena vloga visokošolske sfere je po oceni predstavnikov visokošolske sfere neustrezna oziroma »izkrivljena«, saj naj bi visokošolska sfera zavestno izobraževala diplomante, ki so (ali bodo) na trgu delovne sile nezaposljivi. Na temeljno poslanstvo pa tako visokošolski kot tudi državni predstavniki vežejo družbeno (ne)odgovornost akademske srenje. Družbena odgovornost je, po prepričanju državnih predstavnikov, neposredno vezana na skrb glede zaposljivosti diplomantov in vlaganja v znanje. V kolikor so diplomanti visokošolskih

zavodov nezaposljivi, potem so visokošolske institucije družbeno neodgovorne in zelo slabo porabljajo podeljena državna finančna sredstva.

Neprizanesljivi z oceno (ne)ustreznosti družbene vloge slovenskega visokošolskega prostora so bili tudi (vsi) predstavniki gospodarske sfere. Po njihovem mnenju si visokošolska sfera ni znala ustvariti pozicije v družbi, saj kljub izrednemu potencialu v znanju in ozaveščenosti o akademski avtonomiji ni znala ustrezno nasloviti družbenih potreb in je pri reševanju družbenih problemov v veliki meri prevzemala pasivno vlogo. Ravnodušnost do širše družbe in lastnega delovanja je visokošolsko sfero vodila v izgubo fokusa.

Evolucija družbene vloge visokošolske sfere, za katero je značilno, da se poučevanju in raziskovanju kot legitimnima funkcijama pridruži še podjetniška funkcija, ki v slovenski visokošolski prostor (še) ni bila implementirana oziroma se izvaja z določenim zaostankom v primerjavi z drugimi državami ali kontinenti.

Razlog zastoja naj bi po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere tičal v zaznanem akutnem stanju akademskega prostora, vendar z umanjkanjem konsenza, kaj je problem, in dokler ni razrešitve, se slovenski visokošolski prostor zapleta v nenehne konfliktno situacije. Prav tako naj bi bil zaviralni dejavnik preobrazbe akademske sfere, po mnenju predstavnikov visokošolske sfere, moč identificirati v prevladujočih načinih razmišljanja in (predvsem) v kulturnih vzorcih. Ravno slednji opredeljujejo družbo z egalitarnim sindromom in antielitizmom, ki ima zelo nenavaden odnos do poštenosti. Eden izmed visokošolskih predstavnikov meni, da je splošni občutek o nepoštenosti slovenskih elit močno povezan s temeljno nepoštenostjo med posamezniki. Posamezniki namreč pripisujejo elitam lastnosti, ki jih posedujejo sami, in neposredno se to odraža tudi na odnosu do podjetnosti akademske znanosti, ki je izrazito negativen. Podobno misel prepoznamo tudi pri predstavnikih državne sfere, ki menijo, da je podjetniška dejavnost prisotna v neformalnih načinih sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero in razlog temu tiči ravno v negativnem odnosu do podjetništva. Iz tega izhaja, da naj bi bilo vključevanje podjetniške vloge za akademski prostor neetično oziroma moralno sporno. Ravno s spodbujanjem raziskovalne vloge visokošolske sfere se naj bi, po oceni predstavnikov državne sfere, vzpostavila do sedaj zanemarjena ali premalo poudarjena podjetniška funkcija akademskega prostora. Po drugi strani pa sta bila dva predstavnika gospodarske sfere v odnosu do vpeljevanja podjetniške dejavnosti v visokošolsko sfero skrajno previdna. Eden je menil, da je to »zgrešen korak« oziroma da je ideja o trženju

izobraževanja zmotna, drugi pa je opozoril na pasti »brutalnega neoliberalizma«, ki se lahko s tem prikradejo v visokošolski prostor.

V želji po uspešnejši umeščenosti visokošolske sfere v širšo družbo je, po prepričanju predstavnikov gospodarske sfere, potrebna kristalizacija družbene vloge akademskega prostora z oziranjem v zgodovino oziroma z zasledovanjem Humboldtove doktrine znanosti. Adaptacija visokošolskega prostora naj bi šla torej v smeri hitrejše aliteracije družbenih vlog akademije, vendar s poudarjeno konsolidacijo temeljev visokošolske sfere, ki jih gospodarstveniki umeščajo v primarno oziroma izvorno (izobraževalno) funkcijo. Slednjo bi bilo treba prilagoditi potrebam družbe in s tem vsaj delno zaježiti neuskklajenost ponudbe in povpraševanja med visokošolsko in gospodarsko sfero. Podobno vizijo z gospodarstveniki delijo tudi predstavniki državne sfere, ki ugotavljajo, da je edini pravi impulz za nujnost sprememb družbene vloge visokošolske sfere v odpravi pomanjkanja ustreznega kadra oziroma neuskklajenost ponudbe visokošolske sfere in povpraševanja s strani gospodarskega prostora. Zato bi morala biti ciljna usmerjenost visokošolske sfere v prihodnosti sprememba pedagoškega dela v smeri dviga konkurenčnosti znanja diplomantov. Eden izmed sodelujočih predstavnikov gospodarske sfere je trenutno družbeno vlogo visokošolske sfere povzel z mislijo, da »*smo s premajhnimi čevlji šli v prevelike sanje*«. Po drugi strani pa predstavniki visokošolske sfere vidijo racionalizacijo slovenskega visokošolskega stanja ravno v intenziteti raziskovalne dejavnosti, ki pa je ciljno usmerjena v (prihodnosti) perspektivna področja zaposlovanja in družbenega razvoja.

Moderna visokošolska sfera naj bi, po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere, težila k raziskovalni družbeni vlogi in sočasno prevzemala/posnemala delovanje neprofitnega podjetja, ki svoj dobiček vlaga v nadaljnji razvoj. Podoben pogled na temeljno poslanstvo visokošolskega prostora lahko zaznamo tudi med predstavniki gospodarske sfere, ki menijo, da je ključna naloga visokošolske sfere v ohranjanju oziroma preživetju družbe, ki omogoča posameznikom kvalitetno življenje, in ustvarjanju dodane vrednosti. Visokošolska sfera, ki zasleduje takšno vizijo, naj bi izviralala neposredno iz potreb zasebnega sektorja in naj bi se, tako kot uspešne in najbolj cenjene visokošolske institucije v tujini, krepile ob podpori lokalnega okolja, katerega potrebe skušajo izpolniti.

7.1.2 Interne spremembe v visokošolski sferi

Slovenski visokošolski prostor se je oziroma se še vedno sooča z različnimi družbenimi spremembami, ki (ne)posredno vplivajo na spreminjanje internega delovanja akademskega prostora. Kot že omenjeno, je eden izmed družbenih vzvodov pojav množičnosti in z njim neposredno povezano razvrednotenje izobraževanja na terciarni ravni. Prav tako je visokošolski prostor podvržen vplivu globalnih procesov in z njimi povezano lažjo dostopnost in preverljivost znanstvenih dognanj. Z vstopom v Evropsko skupnost je bil v slovenski visokošolski prostor implementiran bolonjski proces, ki pa po mnenju predstavnika visokošolske sfere v svojem jedru nosi zgolj formalno konotacijo sprememb. Bolonjski proces, ki je v svoji srži stremel k vsebinski posodobitvi visokošolskih študijskih programov skladno s potrebami družbe, v slovenskem visokošolskem prostoru ni uresničil svojega temeljnega namena, saj so bile spremembe zgolj administrativne narave s težnjo po krajšem oziroma hitrejšem zaključku izobraževanja na terciarni ravni. Vstop v Evropsko skupnost je poleg bolonjskega procesa omogočal tudi samoiniciativno oblikovanje mrež univerz in mednarodne izmenjave bodisi študentov bodisi akademskega osebja. Kljub ostajajoči oziroma prevladujoči centralizaciji so v slovenskem visokošolskem prostoru začele nastajati nove vrste oziroma zasebne visokošolske ustanove. Peta sprememba v visokošolskem prostoru je posledica demografskih sprememb in se nanaša na spremembo razmerja med ponudbo in povpraševanjem. V preteklosti se je visokošolska sfera soočala s preseženim povpraševanjem, sedaj pa s preseženo ponudbo. Slednje je oblikovalo znatno drugačen odnos do študentov in študentov do akademskega osebja. V ta odnos so se začeli vnašati tržni mehanizmi v smislu *»študent je kupec in kupec je kralj«*. Visokošolske ustanove se vse bolj osredotočajo na uresničevanje želja in potreb kupca, kar občasno vodi v patološke pojave v smislu teženj visokošolskih institucij po uresničitvi želja študentov, tudi v primerih, ko tega ne bi smele. S takšnim odnosom do študentov pa se po oceni predstavnika visokošolske sfere akademija podaja v podrejen položaj!

Slovenski visokošolski prostor se po oceni predstavnikov državne in gospodarske sfere prepočasi odziva na dogajanje v družbi in se ni osvobodil primeža zgodovine, saj v *»glavi ohranjanja namišljeni socializem«*, ki deluje kot *»uravnilovka«* tako na področju financiranja kot tudi pri določitvi odličnosti. Definicija akademske odličnosti naj bi bila, po mnenju državnih predstavnikov, nujna, saj je trenutno v slovenskem visokošolskem prostoru s težavo prepoznati po kakovosti akademskega dela izstopajoče institucije. Slaba detekcija akademske odličnosti je posredna posledica trenutnega način financiranja, temelječega na principu glavarin, ki je tako s strani visokošolskih kot tudi gospodarskih in državnih predstavnikov ocenjen kot popolnoma

neustrezen. Deviacija glavarinskega načina financiranja je, po mnenju visokošolskih predstavnikov, (tudi) pojav presežka izšolanih mladih ljudi na trgu delovne sile, saj visokošolski zavodi potencialne študente vabijo k vpisu na vse možne načine.

Predstavniki visokošolske sfere ugotavljajo, da enoznačne rešitve ustreznega načina financiranja visokošolskih zavodov ni, vendar pa opozarjajo, da je financiranje s strani državnih virov bistveno (pre)majhno, v kolikor se državni izdatki za visokošolsko dejavnost primerjajo s stroški, ki jih država porabi za druge storitve. Prav tako so mnenja, da bi bilo treba okrepiti financiranje visokošolskih zavodov in povečati sodelovanje z gospodarstvom. Na ta način bi slovenske visokošolske institucije postale konkurenčne tujim visokošolskim zavodom. Pri tem pa z velikim akcentom izpostavljajo, da bi bilo treba jasno določiti parametre, na osnovi katerih bi se določala opravičenost visokošolskih zavodov do podeljenih državnih finančnih sredstev.

V prvi vrsti bi morala biti opravičenost do državnih finančnih virov, po oceni državnih predstavnikov, pogojena z družbeno odgovornostjo visokošolskih institucij. Pri tem poudarjajo, da je (zato) glavni mehanizem spremembe visokošolskega prostora vezan ravno na spremembe mehanizmov financiranja. Trenutni sistem financiranja visokošolskih zavodov zagotavlja po prepričanju predstavnikov državne sfere, *»da je denar čez vse institucije enakomerno razmazan«* in nima vgrajenega mehanizma dodeljevanja finančnih sredstev (parametrov) glede na učinek visokošolskih zavodov. V primeru upoštevanja slednjega bi se morale visokošolske institucije ovrednotiti tako glede znanstvene odličnosti kot tudi ustvarjanja družbene dodane vrednosti oziroma družbene koristnosti. Šlo naj bi za princip financiranja, ki temelji na spremljanju in pridobivanju povratnih informacij glede skladnega delovanja visokošolskih institucij s potrebami družbe.

Predstavniki visokošolske sfere k spremembi načina financiranja dodajajo še parameter intenzitete sodelovanja z gospodarstvom (ustvarjanje in prodaja patentov, ustanavljanje spin-off podjetij ipd.) in parameter osredotočen na kakovost raziskovalnega in pedagoškega dela ter stopnjo zaposljivosti diplomantov. Ravno slednje, zaposljivost diplomantov, je zelo pomemben parameter, saj se z njim pridobiva povratne informacije, ali je visokošolska sfera družbeno odgovorna v smislu, da ustvarja kader, ki ga družba potrebuje in bo posledično temu tudi enostavno zaposljiv.

Z vprašanjem modifikacije načinov financiranja visokošolskega prostora se posredno odpira tudi vprašanje stopnje avtonomije. Predstavniki gospodarske sfere ugotavljajo, da je visokošolski družbeni podsistem lahko popolnoma avtonomen v primeru, ko ima za svoje delovanje zagotovljena nedržavna finančna sredstva oziroma se za svoje delovanje ne poslužuje davkoplačevalskega denarja. Ker v slovenskem prostoru temu ni tako in se visokošolska sfera še vedno v veliki meri naslanja na državne finančne vire, gospodarstveniki menijo, da je akademski prostor lahko avtonomen pri organizaciji dela in strokovno-vsebinskih vprašanjih ter kadrovanju, nikakor pa ne more biti avtonomen oziroma nenadzorovan pri porabi državnih finančnih sredstev za uresničevanje temeljnega poslanstva. V sled temu ne preseneča ugotovitev, da je vprašanje razsežnosti avtonomija vse pomembnejša oziroma pereča tema v časih, ko se slovenski visokošolski prostor sooča s problemom zmanjševanja finančnih sredstev s strani države. Pomeni, da je avtonomija visokošolskega prostora *de facto* pogojena (tudi) s financiranjem.

Tako kot bi moralo biti vprašanje avtonomije akademskega prostora povezano s finančni vzgibi, bi moralo biti, po prepričanju predstavnikov državne in gospodarske sfere, še bolj neposredno pripeto vprašanju družbene odgovornosti visokošolskih institucij. Predstavniki državne in visokošolske sfere menijo, da je avtonomija akademske znanosti nujna in da je slovenski akademski prostor avtonomen oziroma »*visokošolski prostor ima avtonomije toliko, kot si jo želi imeti*«. Predstavniki visokošolske sfere ocenjujejo, da ima akademski prostor ustrezno stopnjo avtonomije, vprašanje pa je, »*kaj z avtonomijo počne*«, saj je »*avtonomijo težko nositi*«. Gospodarstveniki, namreč menijo, da je avtonomija visokošolskega prostora pogojena z družbeno odgovornostjo, ki pa jo visokošolski prostor ne želi ali pa jo s težavo sprejema. V sled temu jih misel vodi do sklepa, da akademski prostor ni sposoben nositi avtonomije oziroma da je avtonomija visokošolskega prostora zlorabljen oziroma zmanipulirana od znotraj. Visokošolski predstavniki zasebnih zavodov opažajo, da nekaterim akterjem v akademskem okolju ustreza varuštvu in hipernormiranje s strani države, saj se s tem prenaša odgovornost in nenazadnje tudi nezadovoljstvo z visokošolskih institucij na državni aparat.

Opravičenost do podeljevanja in porabe državnega financiranja bi morala biti, po mnenju predstavnikov gospodarske sfere, pogojena z družbeno odgovornostjo oziroma z zagotavljanjem dodane vrednosti v smislu zaposljivosti diplomantov. Zato družbeno odgovornost visokošolske sfere gospodarstveniki razumejo v smislu skrbnega načrtovanja izobraževanja diplomantov, ki bodo posedovali kakovostno znanje in bodo usposobljeni za

potrebe trga delovne sile. Trenutni odnos visokošolske sfere do financiranja pa je po mnenju gospodarstvenikov tak, da »zahteva finančna sredstva«, vendar s sklicevanjem na avtonomijo ne dovoli preverjanja porabe teh sredstev in posledično temu nihče ne preverja, ali je visokošolska sfera družbeno odgovorna.

Družba potrebuje avtonomne akterje, kjer vsak opravlja svoje delo skladno s poslanstvom. In vprašanje je, kaj potrebuje družba in kaj je temeljno poslanstvo visokošolske sfere. Predstavniki državnega prostora zaznavajo družbeno potrebo v relaciji do visokošolske sfere s smeri intenzivnejšega povezovanja z gospodarstvom ob kakovostnem izvajanju svojih osnovnih oziroma temeljnih izobraževalnih usmeritev. Ugotavljajo namreč, da »ima avtonomija svoje meje, ki se ustvarjajo v dialogu z okoljem«, in visokošolski prostor naj bi za to okolje izobraževal, zato bi moral z njim sodelovati. V kolikor temu ni tako, je treba visokošolske institucije prisiliti s sistemskimi mehanizmi (habilitacije, financiranje ipd.) v sodelovanje.

Interno delovanje visokošolske sfere se lahko deli na tri vrste procesov. Temeljni procesi, ki so osredotočeni v poučevalno-raziskovalno in ponekod tudi podjetniško delovanje ter predstavljajo smoter akademskega prostora. Drugi sklop predstavljajo tako imenovani podporni procesi (vpisi, knjižnica, računovodstvo, kadrovanje, vzdrževanje) in tretji sklop tvorijo vodstveni procesi. Tako podporni kot vodstveni procesi pa naj bi zahtevali racionalizacijo in razmislek o izboljšavah po principu gospodarskega sektorja, torej v smeri nižanja stroškov in zmožnosti sprejemanja hitrih odločitev.

Predstavniki vseh treh sfer delijo mnenje, da je trenutno vodenje visokošolskega prostora neuspešno. Gospodarstveniki ocenjujejo, da so slovenske velike univerze rigorozne in premalo prilagodljive v znanju in organizaciji širšemu okolju. Na tem področju pa naj bi bilo prostora za izboljšave veliko. Predstavniki državne sfere vidijo premike v vodenju visokošolskih institucij k bolj dinamičnim pristopom oziroma naj bi se prilagajalo gospodarstvu. S prilaganjem potrebam gospodarstva naj bi se tudi izboljšalo sodelovanje z gospodarstvom in za dosego tega je treba visokošolsko sfero ciljno in podjetniško usmerjati. Ne glede na prevladujoči način vodenja visokošolskih zavodov je po mnenju gospodarstvenikov v prvi vrsti treba stremeti h kredibilnemu vodenju.

Nekoliko bolj kompleksno se problematike vodenja lotevajo visokošolski predstavniki, ki ugotavljajo, da je visokošolska institucija »kot veliko podjetje«, v katerem se vodstvo sooča s

številnimi izzivi (centralizacija upravljanja fakultet in skupnih služb, sprememba statusa javnih uslužbencev, vprašanje stopnje avtonomije fakultet, prevelika fragmentacija sistema, ipd), vendar sprememba oziroma odmik od sedanjega kolegialno-akademskega h korporativnem načinu vodenja ni mogoč v obstoječem pravnem sistemu oziroma z določili, ki obstajajo. V sled temu predstavniki visokošolske sfere menijo, da je treba spremeniti zakonodajo, ki ureja delovanje visokošolske sfere, in odpraviti volitve rektorja. Glede smotrnosti volitve rektorja so skeptični tudi predstavniki državne sfere. Dvom izražajo z oziranjem na tuje univerze, ker se rektorja ne voli in »univerze vseeno dobro delujejo«. Rektorja, ki bi imel jasno vizijo razvoja visokošolskega prostora, naj bi se, po predlogu predstavnikov visokošolske sfere, izbralo z (mednarodnim) razpisom in bi ga bilo moč tudi odstraniti v primeru neustreznega opravljanja vodstvene funkcije. Korporativno vodenje prav tako predvideva ali (celo) pogojuje jasno hierarhijo vodstvenih funkcij in zato naj bi se, po prepričanju predstavnikov vseh treh sfer, v visokošolski prostor umeščalo dvojno vodenje. Prvega predstavlja operativno vodenje in gre za profil direktorja, ki ga lahko poseblja glavni tajnik in njegovo vodstveno delo je usmerjeno v organizacijske procese. Drugi del vodenja pa poseblja rektor in vodstvena pooblastila bi se nanašala na vsebinsko-strokovni razvoj visokošolske institucije. Pri tem visokošolski predstavniki poudarjajo, da sta obe vodstveni funkciji nujni, saj bi z umanjkanjem strokovne vodje visokošolski prostor pripeljalo do »fabrikacije«, vendar pri tem zasledujejo idejo o brezkompromisni ločitvi operativnega in strokovnega vodenja.

Kljub tendencam po bolj podjetniškem pristopu vodenja visokošolskih zavodov se predstavniki visokošolske in državne sfere zavedajo dejstva, da je akademski prostor zelo težko vodljiv sistem, saj ima proizvodno jedro tudi vodilno funkcijo. Zato je uspešnost vodenja bolj kot od načina vodenja pogojena z jasno ciljno usmerjenostjo in pripravljenostjo se podrediti temeljnemu skupnim ciljem. Pri formaciji skupnih temeljnih oziroma strateških ciljev je pomembno soodločanje vseh akterjev, saj se na ta način omogoča lažja identifikacija s skupnimi cilji. Zasledovanje skupno oblikovanih ciljev bi moralo biti neizprosno in ne sme odpirati prostora za boemski – samoupravni odnos. Predvsem pa mora akademski prostor s svojim delovanjem ohranjati primarno funkcijo, ki se odraža tudi v akademski kulturi in znanstveni kritičnosti in ne sme za nobeno ceno brezpogojno slediti »kapitalu na kratek rok«.

V visokošolsko sfero so pričele vstopati tudi podjetniške vrednote, ki se zrcalijo v odpiranju visokošolskih institucij okolju in v večji usmerjenosti k uporabniku oziroma kupcu. Vnašanje podjetniških vrednot pa s strani predstavnikov visokošolske sfere ni pozitivno sprejeto, saj

opažajo anomalije v smislu zasledovanja tržnih vrednot za »lasten žep visokošolskega učitelja ali raziskovalca« in ne toliko za dobrobit matične institucije. Pri tem izpostavljajo, da se vrednote nahajajo v posamezniku in ne v sistemu in da se z večanjem sistema zmanjšuje stopnja identifikacije s sistemom, v katerem deluje oziroma je zaposlen posameznik.

7.1.3 Sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero

Visokošolska in gospodarska sfera sta dva različna svetova, ki znotraj trojne vijačnice delujeta ločeno s pojavljajočimi se tendencami in poskusi po sodelovanju, ki pa je predvsem odvisno od motivacijskih vzgibov posameznih akterjev in je (zato) pogosto omenjeno na naključna srečanja med visokošolsko in gospodarsko sfero v modelu trojne vijačnice.

S trenutnim sodelovanjem med visokošolsko in gospodarsko sfero v kontekstu prenosa znanja gospodarstveniki niso zadovoljni in ugotavljajo, da ne obstajajo primerni mehanizmi, ki bi to sodelovanje spodbujali. Predvsem je sodelovanje med družbenima podsistemoma, po oceni visokošolskih in gospodarskih predstavnikov, deklarativne narave, ki se v času (finančne) krize (posredno) odraža (po prepričanju gospodarstvenikov) v prenehanju delovanja hitro rastočih podjetij, katerih dejavnost ni temeljila na zdravem sodelovanju z visokošolsko sfero in kakovostni rasti oziroma razvoju lastnih produktov, temveč na »napihnjeni rasti« s preprodajo izdelkov v želji po hitrem zaslužku. Deklarativno kulturo sodelovanja gospodarstveniki zaznavajo tudi v »govoričenju«, kako se visokošolska in gospodarska sfera povezujeta, in poskusih prikaza tega sodelovanja s kvantitativnimi (statističnimi) podatki. Pri tem predstavniki državne sfere izpostavljajo, da statistični podatki res da nakazujejo, da je v Sloveniji sodelovanje med sferama zelo dobro, vendar javno mnenje zahteva (še) intenzivnejše sodelovanje. Prav tako državni in visokošolski predstavniki podajajo oceno, da to sodelovanje ni optimalno, se pa na pretekla leta izboljšuje v smeri spodbujanja procesov sodelovanja za dobrobit tako akademskega kot tudi gospodarskega prostora in nenazadnje širše družbe.

Sodelovanje med družbenima podsistemoma je, po prepričanju državnih predstavnikov, pogojeno s tipom proizvodnje, kjer novi produkti zahtevajo globalno konkurenčno znanje in pogostejša srečanja med sferama. Ker pa v Sloveniji prevladuje proizvodnja s srednjo tehnološko zahtevnostjo, gospodarskim subjektom zadošča znanje v podjetjih in posledično temu nimajo potreb po sodelovanju z visokošolskimi akterji.

Navkljub spodbudnim vzgibom po okrepitvi sodelovanja so tako iz visokošolske kot tudi gospodarske in državne sfere zaznavne ovire in nekatere izmed njih imajo zgodovinske korenine. V prvi vrsti je za dobro sodelovanje, po prepričanju visokošolskih predstavnikov, potrebna (1) **tradicija**, okrepljena z obojestranskim zaupanjem. Tradicionalno je bila akademska sfera, z zagotavljanjem (pre)velikih javnih finančnih sredstev, manj prisiljena ali motivirana v sodelovanje z gospodarstvom v kontekstu prenašanja znanja. Tudi sama znanost je bila zato v preteklosti postavljena v povsem netržen kontekst. Posledica tega je s strani gospodarstva razvoj refleksa oziroma nezaupanja do tega, kar proizvaja visokošolska sfera, in se zato raje nanašajo na lastne vire (razvojne oddelke) znanja. Indikator nezdravih temeljev oziroma podlag za sodelovanje se, po oceni gospodarstvenikov, odraža v času gospodarske krize, ko bi se moralo sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero še intenzivneje spodbujati v smislu produkcije novih in globalno konkurenčnih proizvodov, namesto da se to sodelovanje otežuje in se gospodarski subjekti zapirajo vase.

Med zgodovinsko obarvano oviro, ki je »*jarek med visokošolsko in gospodarsko sfero samo še poglobila*«, se umešča tudi (2) **privatizacija**. Privatizacija je po mnenju predstavnika visokošolske sfere spremenila pogled na znanje. Znanje se ni več interpretiralo kot dobrino ali dolgoročno naložbo, temveč kot nepotreben strošek. Privatizacija je bila pospremljena tudi s procesi lastninjenja podjetij in z željo po zaslužku ob zmanjševanju stroškov in med slednje se je umeščalo tudi znanje. Zato ni presenetljivo, da se je več desetletij zanemarjalo tako procese pretoka znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero kot tudi kulturo ustvarjanja znanja (v podjetjih). Najbolj neposredno zaznavna posledica je bilo izginjanje razvojnih oddelkov v podjetjih in s tem nezmožnost inoviranja ter propadanja podjetij. V devetdesetih letih preteklega stoletja oziroma po osamosvojitvi Slovenije so bila z ukinjanjem razvojnih oddelkov, ki po mnenju gospodarstvenikov ustvarjajo nove produkte in ti ustvarjajo nova delovna mesta, razvojno močna podjetja sistematično uničena. Visokošolska sfera naj bi sočasno z izginjanjem podjetji z močnimi razvojnimi usmeritvami izgubljala sogovornika in v tem iskala izgovore za slabo povezovanje z gospodarstvom.

Prenos zgodovinskih elementov v obstoječo relacijo med visokošolsko in gospodarsko sfero razkriva izvor njunega »*osnovnega konflikta*«, ki je položen v nedefiniranih oziroma različnih interpretacijah (3) **vrednosti znanja**. Splošno mnenje med gospodarskimi subjekti je, da država in posredno tudi podjetja s plačevanjem davkov financirajo delovanje akademske znanosti z

namenom, da jim visokošolske institucije dostavljajo znanje, ki ga potrebujejo. Gre za prepričanje, da gospodarski subjekti lahko oziroma bi morali brezpogojno (pri)dobiti potrebno znanje, saj so za produkcijo le-tega posredno prispevali (s plačilom davkov) v državno blagajno. Zato od visokošolskih subjektov na eni strani pričakujejo, da jim bodo ponudili že izobražen oziroma izoblikovan kader (diplomante) za samostojno opravljanje delovnih nalog, na drugi strani pa naj bi jih akademska znanost ponudila dobro razvite ideje, ki se bodo »*same od sebe prodajale oziroma bodo takoj aplikativne*«. Vendar temu ni tako. Visokošolska sfera namreč ni namenjena hiperprodukciji produktov za trenutne potrebe gospodarskega sektorja, temveč je poklicana, »*da dela znanost*« oziroma je pri svojem delovanju zavezana iskanju resnice in formaciji teoretičnih okvirjev za vedenje. Interpretacija vrednosti znanja s strani visokošolske sfere pa se nagiba k iluzornim idejam, da sta njeno delovanje in njena produkcija vedno in v vseh segmentih zanimiva za gospodarstvo. Različne interpretacije vrednotenja znanja vodijo v različne motivacijske vzgibe glede sodelovanja kot tudi v različna pričakovanja in ultimacije delovanja visokošolske in gospodarske sfere.

V kontekstu vrednosti znanja se visokošolski akterji soočajo tudi s problemom, da svojega dolgoletno pridobljenega znanja (pogosto) ne znajo (4) **ovrednotiti**. Nezmožnost evalviranja nabora znanja se neposredno odraža (tudi) v neustrezni ponudbi tega znanja uporabniku – gospodarskim subjektom – oziroma v nezmožnosti prenosa znanja v podjetniško okolje. Visokošolska sfera opravičuje te lastne »*spodrsaljaje*« z nezmožnostjo gospodarstvenikov za jasno artikuliranje potreb ali problemov in predstavitev teh problemov na zanimiv način. Pri tem pa visokošolski akterji spregledujejo dejstvo, da so gospodarstveniki zavezani izdelavi izdelkov, s katerimi ustvarjajo dobiček oziroma izboljšanje stanja in ne (zgolj) k metaanalizi lastnih razvojnih potreb.

Peti zaviralni mehanizem za sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero je, po oceni predstavnikov gospodarske in državne sfere, (5) **pomanjkanje visokošolske odprtosti**. gospodarstveniki interpretirajo pomanjkljivo odprtost akademskega prostora v smislu prehajanja (predvsem mladega) visokošolskega kadra v gospodarstvo. Državni predstavniki pa nizko intenziteto sodelovanja vidijo kot posledico visokošolske zaprtosti in gospodarske nemotiviranosti in/ali nezmožnosti (razen velikih podjetij) izkoriščanja možnosti povezovanja. Razlogi za preslabo izkoriščene potenciale sodelovanja se nahajajo v pomanjkanju povratnih informacij in (posledično temu) v nezaznavanju potreb ter neusklajenem delovanju visokošolske in gospodarske sfere. Po drugi strani pa je visokošolska zaprtost delno naslonjena

na njene vzvode (javnega) financiranja, ki oblikuje nestimulativno okolje, saj se visokošolskim akterjem ni treba truditi oziroma nimajo potrebe po sodelovanju z gospodarstvom, saj so finančna sredstva dodeljena glede na pedagoško-izobraževalno dejavnost.

Problem oziroma zaviralni dejavnik sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero naj bi bil, po mnenju predstavnikov državne sfere, zavest in miselnost akterjev. Gre za problem (6) **vzgoje**. Slovenci naj bi zaznavali manj priložnosti za sodelovanje in smo po statističnih kazalcih tudi manj podjetni. Preneseno v kontekst visokošolsko-gospodarske relacije to pomeni, da v kolikor pride akademik z raziskovalno dejavnostjo do novega odkritja, je manjša možnost, da bo to znanje preneseno v realni oziroma gospodarski sektor. Neprenosljivost znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero je vezana na dejstvo, da za visokošolske akterje zadostuje predstavitev novih dognanj s pisanjem znanstvenih publikacij in s tem pridobivanja citatov za izpolnjevanje habilitacijskih kriterijev.

Torej je težavnost sodelovanja tako s strani visokošolske sfere kot s strani gospodarske sfere prepoznana v nesposobnosti (7) **prepoznavanja priložnosti** za sodelovanje in različno razumevanje uspešnega sodelovanja. Visokošolska sfera razume uspešno sodelovanje v kontekstu raziskovanja novih fenomenov, gospodarska sfera pa v sodelovanju vidi možnosti pridobivanja konkretnih rešitev za identificirane probleme.

Predstavniki gospodarske sfere so kot oviro pri povezovanju z visokošolsko sfero izpostavili tudi slab (8) **monitoring projektov**. Ugotavljajo, da so prijavni pogoji načeloma zahtevni, vendar ob pridobitvi oziroma odobritvi projekta se sprotno (fazno) delo na projektu ne preverja niti se ne preverjata kakovost in ustreznost rezultatov projekta. Prav tako so gospodarstveniki zaznali ponavljanje kandidatur na vsebinsko sorodne projekte, brez upoštevanja ali ocenitve uspešnosti izvedbe predhodnih projektov.

Nekoliko drugačen pogled na zaviralne dejavnike sodelovanja pa nam ponudijo predstavniki državne sfere. Po njihovem mnenju je namreč temeljni problem okrnjenega medsfernega sodelovanja (9) **večvrstna fragmentacija visokošolskega sistema**. Razdrobljenost se v prvi vrsti nanaša na produkcijo (raziskovalni instituti) in reprodukcijo (izobraževalne visokošolske institucije) znanja, ki sta v Sloveniji ločeni in zelo različni. Med njima ni pretirane prepletenosti in zato tudi ne prihaja do intenzivnejšega sodelovanja z gospodarstvom. Razhajanja v produkciji in reprodukciji predstavniki državne sfere opisujejo, da »se pri nas, glede na

pridobljena finančna sredstva, večinoma raziskuje na institutih in ne na univerzah, kar ima zelo slab učinek. Prvič se na univerzah premalo kakovostno raziskuje in drugič se postavlja vprašanje kakovosti poučevanja. Visokošolski učitelji so s pedagoškim procesom omejeni v času, ki ga imajo na voljo za raziskovanje, in vse bolj se usmerjajo na raziskovanje, pedagoška dejavnost pa postaja sekundarnega pomena in s tem je tudi prenos znanja v študentske glave slabši. Se pravi, ogromno znanja, ki ga Slovenija ustvari, nikoli ne pride do študentskih glav in študentske glave se potem zaposlijo v gospodarstvu, v katerem pa z akumuliranim znanjem ne morejo uspešno sodelovati. Pojavi se fenomen zaprtosti kroga, se pravi, študentje ne poznajo ključnih nosilcev znanstvenega razvoja v Sloveniji in zato ne pride do stika med znanostjo in gospodarstvom».

V formalnem pogledu obstaja, po prepričanju državnih predstavnikov, tudi programska binarnost na ravni slovenskega terciarnega izobraževanja in z njo pojavljajoči se nekateri problemi, ki pa z ukinitvijo binarnosti ne bi enostavno izginili. Gre za izvajanje visokošolskih strokovnih in univerzitetnih programov, vendar na *istih* ustanovah z nejasno klasifikacijo učnih vsebin in izidov programov. Državni predstavniki ugotavljajo, da so (skoraj vsi) visokošolski učni programi akademsko obarvani s ciljem oblikovanja celovite osebnosti. Problem takšne naravnosti pa je neupoštevanje potreb tako študentske populacije kot tudi ne potreb gospodarstva, saj določen odstotek populacije želi biti konkretno usmerjen oziroma želi v času formalnega izobraževanja na terciarni ravni pridobiti specifično strokovna znanja. Potreba po večji specializaciji oziroma jasni diferenciaciji visokošolskih programov je bila s strani gospodarske sfere prepoznana kot nujnost in tudi Evropska komisija v dokumentu z naslovom »Rethinking education« poudarja dobrobit diferenciacije v učinkovitejšem zaposlovanju diplomantov in boljšem prenosu znanja med sferami. Vendar kljub pozitivnim izkušnjam, ki jih imajo nekatere evropske članice (Avstrija, Nemčija, Danska, Finska, Nizozemska), so slovenski visokošolski lobiji vzgibe po vsebinski diferenciaciji zatrli. V prvi vrsti je akademska znanost vsebinski fragmentaciji nenaklonjena zaradi »lastne vzvišenosti« v smislu »nam ne bo nihče pamet solil glede učnih vsebin, saj mi točno vemo, kaj je novega v teoriji«. Drugi motiv za ohranitev programske medlosti pa se nahaja v dejstvu, da bi s povečanjem programske razločljivosti morala akademska sfera prilagoditi učne programe povpraševanju in željam trga delovne sile oziroma gospodarstva v smislu implementacije praktičnih/strokovnih znanj.

Tretja oblika fragmentacije visokošolskega sistema je v strogi institucionalni ločenosti visokih in višješolskih zavodov. Združenje EURASHE pa opozarja, da je v Evropi v kratko terciarno

izobraževanje vpisanih 2,5 milijona študentov, kar nikakor ne sme biti prezrto, in ob tem ugotavlja, da je to izobraževanje prepoznano kot vitalen del visokošolskega prostora in da pomembno pripomore k razvoju vseživljenjskega izobraževanja. Prav zato priporoča, naj bo vzpostavljen most med kratko terciarnim izobraževanjem in stopenjskim (visokošolskim) študijem. Čeprav naj bi višje strokovno izobraževanje (krajše terciarno izobraževanje oziroma kratki terciarni programi) dopolnjevalo oziroma zaokrožalo ponudbo terciarnega izobraževanja in s tem postajalo njegov nepogrešljivi del, je odnos slovenskih visokošolskih akterjev do krajšega terciarnega izobraževanja vzvišen in nestimulativen v smislu povezovanja. Predstavniki visokega šolstva so predvsem mnenja, da višje šole nimajo kakovostnega teoretičnega znanja in zato ne sodijo v akademski prostor, temveč so lahko obravnavani kot podaljšana roka srednješolskega izobraževanja.

Za uspešnejše sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero, ki ni enkraten dogodek, temveč prostor za odpiranje in izmenjavo iskrenih pogledov glede identificiranih problemov, je treba oblikovati spodbudne instrumente, ki pa so v pristojnosti vseh treh družbenih sfer. Za oblikovanje uspešnega sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je, po mnenju visokošolskih predstavnikov, primarno pomembno poznavanje potencialnega partnerja in njegovih motivacijskih vzvodov. K boljšemu poznavanju pripomorejo neformalna srečanja, kjer imajo akterji možnost, da ugotovijo, kaj dela njihov potencialni partner in zakaj to dela. Predstavniki visokošolske sfere menijo, da pogostejše osebne interakcije omogočajo razumevanje vrednot in kulture visokošolske in gospodarske sfere ter s tem kristalizirajo njuna pričakovanja glede sodelovanja. S stimuliranjem osebnih srečanj med visokošolskimi in gospodarskimi akterji se, po mnenju državnih predstavnikov, vzpostavljajo (socialne) mreže in zaupanje ter se krepijo spretnosti prepoznavanja koristnosti medsfernega sodelovanja.

Za uspešno sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero je, po mnenju predstavnikov akademske sfere, prav tako pomembno zavedanje, da je vsako znanje aplikativno. Vprašanje je zgolj, *kdaj* je oziroma bo ustvarjeno znanje v visokošolskem prostoru aplikativno v gospodarskem sektorju. Visokošolska sfera mora biti primarno zavezana k temeljnemu raziskovanju, vendar z upoštevanjem dejstva, da lahko rezultati raziskav vodijo v aplikacije v gospodarskem prostoru. Na tem mestu se izpostavlja problem miselnosti akterjev visokošolske sfere, saj določeni izmed njih menijo, da je za akademsko znanost ponižujoče, v kolikor služi potrebam gospodarstva, in zato je njihova percepcija aplikativne znanosti kot znanost drugotnega pomena. V tujini so takšno miselno rigidnost (če ne celo nazadnjaštvo) presegli s

preprostim ukrepom. Gospodarski sektor se je sprijaznil s poznanjem, da visokošolski akterji niso zmožni prenosa tehnologij v gospodarstvo in zato so podjetja prevzela pobudo in skrb za pretok znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero z zaposlovanjem doktorjev znanosti, ki iz časa formalnega izobraževanja posedujejo stike s visokošolskimi akterji in so zmožni prepoznavanja potencialnih inovacij.

Predstavniki visokošolske sfere razumejo uspešno sodelovanje tudi skozi uresničevanje oprijemljivih ciljev. Za predstavnike gospodarskega sektorja se cilj sodelovanja z visokošolsko sfero osredotoča na pridobivanje uporabnega znanja za delovanje, za visokošolske akterje pa je cilj sodelovanja z gospodarstveniki v pridobivanju realnih podatkov za raziskovalno dejavnost in pomoč (rešitev) pri identificiranju tržne priložnosti, za katere gospodarska sfera ne premore znanstvenega vpogleda. Gospodarstveniki menijo, da je lahko eden izmed ciljev, ki je uresničljiv skozi odpiranje informacijskih poti do novih znanj in/ali z uporabo vseh fleksibilnih oblik izkoriščanja virov partnerja, tudi nadgradnja znanja. Nadgradnja znanja se, po mnenju gospodarstvenikov, prične s trenutkom, ko gospodarski subjekt zazna strokovni problem ali priložnost za nov izdelek, vendar z obstoječim znanjem ne more doseči želenega stanja in zato k sodelovanju povabi institucije znanja. Institucije znanja pa morajo biti dovolj odprte in morajo posedovati razpoložljive kapacitete znanja za razrešitev identificiranega problema. Proces nadgradnje znanja se lahko vršijo tudi v obratno smer, ko visokošolska sfera oblikuje idejo in išče gospodarske subjekte, ki bi bili pripravljeni idejo (finančno) podpreti in jo kasneje tudi plasirati v podjetniško okolje.

V procesih sodelovanja predstavniki gospodarske sfere pričakujejo glede na omejen čas in finančne vire hitro odzivnost in produktivnost ter nenazadnje sprejemanje odgovornosti glede rezultatov sodelovanja. Slednji morajo biti zavezani h kakovosti in morajo odgovarjati zahtevam uporabnika/kupca. Tako definirano sodelovanje, naj bi postreglo z rezultatom v obliki konkretnih visokošolskih spoznanj, ki so prenosljiva v gospodarstvo in s tem prispevajo k ustvarjanju večje dodane vrednosti. Prav tako naj bi uspešno sodelovanje odpiralo akademski in gospodarski svet ter s tem zaviralo vzgibe delovanja za uresničitve zgolj lastnih interesov.

Vprašanje interesov visokošolske in gospodarske sfere naj bi imelo dva momenta – gospodarska sfera pridobi znanje, ki ga sama ni sposobna generirati in dobi vpogled v določene tendence, za katere meni, da jih lahko visokošolska sfera na specifičnih področjih predefinira.

Visokošolska sfera pa naj bi imela interes v pridobivanju povratne informacije o uporabni vrednosti področij, na katerih temelji njeno delovanje.

Na žalost pa so realni interesi za sodelovanje nekaj povsem drugega – gospodarska sfera išče v sodelovanju kratkoročne rešitve problemov, visokošolska sfera pa je usmerjena v publiciranje znanstvenih vsebin. Prav tako so realni interesi povezani z vprašanjem ugleda in to predvsem z vidika gospodarstva. S takšnim odnosom do akademske znanosti naj bi gospodarska sfera izkazovala svojo »razsvetljenost«. Drugi realni interes za sodelovanje pa je, s strani predstavnikov visokošolske sfere, prepoznan v vprašanju interesnih oziroma medsebojnih razmerij/poznanstev. Slovenski visokošolski, gospodarski in državni prostor je zelo majhen in prepleten z osebnimi interesi in političnimi razmerji, ki vplivajo na podeljevanje finančnih sredstev iz gospodarstva v visokošolsko sfero ali obratno in posredno tudi na pretakanje znanja.

Predstavniki visokošolske, gospodarske in državne sfere vidijo več ključnih področji medsebojnega sodelovanja. Prvo se, po oceni predstavnikov visokošolske sfere, nanaša na (1) »sled zaposlovanja«, ki od visokošolskih institucij pričakuje skrbno spremljanje zaposlovanja diplomantov in s tem pridobivanja povratnih informacij o ustreznosti učnih programov na potrebe trga delovne sile. Gospodarstvo pa bi podalo povratne informacije o kakovosti kadra in kakšne učne vsebine naj bi se poučevale. Zato je drugo področje sodelovanja neposredno vezano na vključevanje gospodarske sfere v (2) skupno snovanje oziroma oblikovanje ali vsebinsko prestrukturiranje učnih programov. Visokošolska sfera za odgovorno družbeno delovanje v smislu izobraževanja zaposljivih diplomantov namreč potrebuje akterje oziroma uporabnike (gospodarski sektor), da povedo, kaj od diplomantov pričakujejo. Pri tem predstavniki visokošolske sfere ugotavljajo, da so takšna sodelovanja svetle izjeme.

Dolgoročne formacije sodelovanja so prepoznane, s strani visokošolskih in gospodarskih intervjuvancev, v vključevanju kadra oziroma v kadrovske (3) mobilnosti iz visokošolske v gospodarsko sfero ali obratno. V tem segmentu sodelovanja gre za neposredno korist obeh partnerjev z (4) izvajanjem razvojnih in interdisciplinarnih projektov. Slednje lahko privede do patentiranja in prenosa patentov v podjetniško okolje.

Področje sodelovanja predstavljajo tudi (5) mladi raziskovalci, katere predstavniki državne sfere vidijo kot »mostove«, opremljene z znanjem in komunikacijskimi kodi, primernimi za sporazumevanje in približevanje visokošolske in gospodarske sfere.

Šesto področje sodelovanja predstavniki visokošolske sfere vidijo v visokošolski (6) svetovalni dejavnosti, ki pogojuje izkušnje in dobro poznavanje gospodarskega sektorja. Pri tem ugotavljajo, da je zelo tanka ločnica med aplikativnimi projekti in svetovanjem. Ta sklop ukrepov je (posredno) vezan na dejstvo, da se s podjetniškimi ambicijami ne rodimo, ampak jih pridobimo tekom življenja in najbolj enostaven mehanizem (7) razvoja podjetništva je njegova implementacija v (celotno) vertikalno strukturo izobraževalnega sistema.

Za dosego uspešnejšega sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero bi se, po mnenju gospodarskih predstavnikov, morali oblikovati sistemski ukrepi v smeri ustrežnejših (8) habilitacijskih in akreditacijskih kriterijev, ki bi upoštevali intenziteto/realizacijo sodelovanja z gospodarskim sektorjem, in v smeri (9) davčnih olajšav vezanih na sodelovanje. Sistemski ukrepi bi morali biti vezani tudi na (10) spremembo financiranja visokošolskih institucij, saj če je financiranje zagotovljeno ne glede na intenziteto sodelovanja, potem visokošolski akterji, ki splošno niso naklonjeni spremembam, ne bodo spodbujeni k okrepitvi vezi z gospodarstvom.

V kontekstu sodelovanja med visokošolskim in gospodarskim družbenim podsistemom je pomembna zavest, da se obstoječe entitete oziroma družbena pola ne smeta popolnoma združ(eva)ti. Pomembno je zavedanje in osredotočanje entitet na svoje temeljno poslanstvo, pri čemer pa ne pomeni, da sta lahko družbena pola pri izvajanju temeljnih smotrov neučinkovita! V procesih sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero v kontekstu prenosa znanja se ne sme nikogar izključiti, saj ima vsak družben podsistem oziroma vijačnica svojo vlogo. Tako naj bi bila vloga državne sfere, po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere, usmerjena v spodbujanje oziroma stimuliranje sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero z oblikovanjem ustrezne zakonodaje in poenostavitvijo birokratskih postopkov ter z ustvarjanjem ustreznega okolja. To lahko državna sfera omogoči z davčnimi olajšavami, s katerimi akterju *»nič ne vzameš, navidezno pa mu nekaj daš, daš oziroma prepustiš mu razporejanje in porabo denarja«*. Gre za zelo močan psihološki učinek. Država sfera je zelo močan razdeljevalec (finančnih) sredstev, ki bi se morala osredotočati na podporo raziskovalnih projektov, ki lahko postrežejo z vrhunskimi rezultati, hkrati pa so ti rezultati (še) preveč temeljni, da bi si v tej fazi omogočali znatno podporo s strani gospodarske sfere. Zato bi bil, po oceni predstavnikov visokošolske sfere, potreben odmik od finančnih spodbud sodelovanja na podlagi interesnih oziroma političnih razmerij moči, ki je v slovenskem prostoru ustvaril *»sistem rejništva«*, kjer določeni akterji avtomatično pričakujejo pridobitev finančnih resursov ne glede na svoje

rezultate, k spodbujanju sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero na osnovi objektivnih kriterijev merljive kakovosti akademskega dela.

Drugi vzvod oblikovanja stimulatívne okolja s strani državne sfere bi lahko šel v smeri »*uvážanja intelligence*« oziroma štipendiranja tujih talentiranih študentov. Gre za, po mnenju predstavnika visokošolske sfere, za najlažji in najenostavnejši način izboljšanja starostne in intelektualne strukture prebivalstva.

Raziskava pa odslikava drugačno realnost. Državna sfera se s problemi prenosa znanja sploh ne ukvarja. Na tem področju jo predstavniki visokošolske sfere primerjajo z »*brezglavo kuro*« brez vizije in načrtov za prihodnost. Podobno je bila vloga državne sfere označena tudi s strani predstavnikov gospodarskega sektorja, ki so jo označili z mislijo, da »*glava ne ve, kaj dela rep*«, morala pa bi biti v prevzemanju stimulatívne vloge s plasiranjem nujno potrebnih sistemskih rešitev. Prav tako gospodarstveniki od državne sfere pričakujejo, da bi definirala potencialno perspektívna področja razvoja v prihodnosti. To naj bi namreč usmerilo razvoj vseh ostalih družbenih področij in bi podalo tudi odgovor visokošolski sferi, kakšna znanja bo slovenska družba potrebovala v prihodnosti. Največja težava s strani državne sfere, ki jo zaznavajo predstavniki visokošolske in gospodarske sfere, je zaradi (pre)hitrega spreminjanja političnega okolja nestanovitnost (razvojnih) strategij in nedosledno izvajanje ukrepov (predvidenih v teh strategijah).

Predstavniki visokošolske, politične in gospodarske sfere poudarjajo problematičnost umanjkanja koherentne in trdne strategije razvoja slovenskega prostora. Prav tako so predstavniki gospodarske sfere izrazili ogorčenost glede apatičnosti državnega prostora do razvojnih strategij. Tudi predstavniki državne sfere ugotavljajo, da se ne zavzemajo za oblikovanje družbenega konsenza glede (nujno potrebne) vizije razvoja Slovenije. Predstavniki visokošolske sfere so pri tem opozorili, da se že ob snovanju strategij (npr. RIS) izražajo dvomi o aktualnosti ukrepov in da strategije niso zasnovane strateško, saj realizacija predvidenih ukrepov ni konkretizirana glede na leta.

Med visokošolskimi predstavniki je moč zaznati enotnost videnja strategije kot poti do uresničitve zastavljenih ciljev, cilji pa morajo (nujno) biti merljivi in preverljivi. Za pisanje ustrezne strategije mora slovenski prostor identificirati, kaj želi v prihodnosti doseči oziroma katera so razvojno problematična ali perspektívna področja in so zato potrebne skrbne

obravnave in načrtovanja razvojnih korakov. Pri tem gospodarstveniki opozarjajo, da se morajo strategije spreminjati in prilagajati okoliščinam, vendar se mora pri snovanju uspešne strategije identifikacija prioritetenih področij nasloniti na značilnosti trenutne populacije in na prihajajoče generacije. Z jasno strategijo se namreč generacijam podaja informacije oziroma usmeritve prioriteten trga delovne sile v prihodnosti. Vendar takšne strategije državni prostor ni ne zmožen in ne pripravljen oblikovati, saj: (1) ni konsenza glede razvojnih prioriteten, (2) prevladujejo osebni interesi akterjev na oblasti in (3) nihče ne »drži krmila« oziroma nihče ne želi prevzeti odgovornosti za nadaljnji razvoj slovenskega prostora, zato se družbeni podsistemi »obračajo, kot pihne veter«.

K že tako slabi državni situaciji pa predstavniki visokošolske, državne in gospodarske sfere dodajajo še eno zelo perečo anomalijo – premoč visokošolskih lobijev nad državnimi. Težava ni v odtujenosti državnih elit in premočnih političnih strankah ter šibki družbi, temveč v premočni civilni družbi in prešibki državi, ki nima ustrezne avtonomije v odnosu do določenih (civilnih) družbenih skupin, predvsem tistih, ki so vezane na akademsko sfero. K temu dodajajo, predstavniki visokošolske sfere, še problematičnost prešibkih, labilnih, nestanovitnih in k propadanju nagnjenih političnih strank, ki niso centri moči, ki bi lastne kadre rekrutirale iz različnih segmentov družbe, ampak se politični predstavniki povečini rekrutirajo iz akademske sfere. Pogostost novačenja političnih akterjev iz visokošolske sfere, je po prepričanju gospodarstvenikov posledica tega, da je visokošolska sfera eno redkih družbenih področij, ki omogoča prehod v politiko z minimalnimi posledicami v smislu brezkompromisne vrnitve oziroma ohranitve delovnega mesta ob prenehanju politične funkcije ali ob izteku političnega mandata.

Preslikava pozicije slovenske politične sfere v model trojne vijačnice pomeni, da je državni družbeni podsistem »zlit« oziroma neustrezno »zlepljen« in povsem podrejen visokošolskemu sistemu in njegovim interesom. Gospodarski družbeni podsistem pa v modelu trojne vijačnice »vihra po svoje« in se občasno skuša povezati z visokošolsko in državno sfero, vendar v teh tendencah ostaja osamljen akter.

7.1.4 Prihodnost visokošolske sfere

Visokošolska sfera naj bi bila v prihodnosti odzivnejša in bolj odprta do družbenih izzivov. Družba se hitro spreminja in akademski prostor bo moral s svojimi aktivnostmi – od poučevanja, raziskovanja do podjetniškega sodelovanja – pomagati družbi pri doseganju izzivov. V kolikor bo visokošolska sfera želela ohraniti družbeno-pomemben položaj, bo morala močneje naslavljaliti družbene potrebe in pri svojih dejavnostih izhajati iz teh potreb ter v ozadje postavljati lastne želje. Zato se naj bi v prihodnosti visokošolskega prostora nakazovale intenzivne (tehnološke in komunikacijske) spremembe, ki bodo neizogibno šle v smeri globalnih trendov. Slednje za visokošolski prostor pomeni slabitev vezi s politično srednjo (državno sfero) in za nujnost obstoja visokošolskih institucij se bodo morale le-te začeti odpirati in intenzivneje povezovati z neposrednim okoljem.

Predstavniki visokošolske sfere menijo, da bo odprtost akademskega prostora vnesla priložnosti za vstop tujih visokošolskih institucij v slovenski visokošolski prostor in s tem se bo povečala raznolikost ponudbe akademskih storitev in institucij. V sklopu sprememb odprtosti visokošolskega prostora se bo, po mnenju predstavnikov visokošolske in državne sfere, večji akcent namenjal štipendiranju talentiranih tujih študentov ali zaposlovanju visokošolskih učiteljev in visokošolske institucije se bodo morale temu prilagoditi (tudi) s pripravljenostjo na izvajanje študija v angleškem jeziku. Izvedba študijskih programov v angleškem jeziku je nujna zaradi internacionalizacije in mednarodne prepoznavnosti slovenskega akademskega prostora. Z izvajanjem pedagoškega procesa v tujih jezikih se bo, po mnenju predstavnikov državne sfere, prav tako omogočil vstop tuje konkurence visokošolskih institucij. V Sloveniji je trenutno zakonodaja na tem področju zelo omejevalna. V skladu z zakonom o visokem šolstvu je učni jezik na visokošolskih zavodih slovenski. Javni visokošolski zavod lahko izvaja študijske programe v tujem jeziku le v primerih, ko gre za študij tujih jezikov, ko predava gostujoči visokošolski učitelj iz tujine ali ko se študijski program vzporedno izvaja tudi v slovenskem jeziku, pri čemer država ne pokriva stroškov dodatne vzporedne izvedbe. Mobilnost študentov in visokošolskih učiteljev je z internacionalizacijo dvosmerni pretok in predstavniki visokošolske sfere se boječe zavedajo nevarnosti »bega slovenskih možganov«, v kolikor sidro slovenske akademske sfere ne bo ustvarjanje kakovostnega znanja.

Slovenski visokošolski prostor naj bi (sočasno z internacionalizacijo) imel vizijo prihodnosti v »elitni destinaciji« za privabljanje (tujih) študentov in akademikov. Visokošolska sfera naj bi bila »inkubator« za mlade in njihove (podjetniške) ideje, v katerem bi posamezniki pridobili temeljna znanja. Vloga in poslanstvo visokošolskih učiteljev v relaciji do študenta pa naj bi

bila, po oceni predstavnikov državne sfere, v prepoznavanju njegovih perspektivnih lastnosti in pomoč pri razvoju le-teh. Akademska sfera naj bi študente zaznavala kot »katalog njene kakovosti« in kot »odprto knjigo« za gospodarstvenike, ki bi se na osnovi kataloških informacij odločili za sodelovanje. S takšnimi spremembami je v prihodnosti optimistično pričakovati povečano intenziteto sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero, saj bo visokošolska sfera skrbela za kakovost proizvodov (diplomantov), katerih odjemalec je dejansko gospodarska sfera. S tem se naj bi tudi omilil »mrvi hod« ob zaključku formalnega izobraževanja na trg delovne sile.

V prihodnosti naj bi bilo sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero obarvano s skrbjo po oblikovanju oziroma izobraževanju kakovostnega kadra. Razvoj konkurenčnega kadra naj bi bil temeljni kamen sodelovanja in v ta namen se naj bi v gospodarski sferi razvijali močni razvojni oddelki, v visokošolskih institucijah pa laboratoriji, ki bi bili namenjeni (interdisciplinarnim) raziskovalnim nalogam bodisi študentov bodisi visokošolsko-gospodarskega kadra. Ob razvoju ustrezne infrastrukture naj bi se spodbujalo tudi (trajnejše) prehajanje visokošolskih akterjev v gospodarsko okolje in gospodarstvenikov v akademski prostor.

V kontekstu uspešnejšega sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero bi bilo treba, po oceni gospodarstvenikov, pričeti izkoriščati »inovativni potencial« pri mladih. Slednje je mogoče le s spodbujanjem (v roku predvidene) zaključitve formalnega izobraževanja ter s tem hitrejšim preходом na trg delovne sile. Gospodarstveniki namreč ugotavljajo, da se pripravljenost tveganja v inovativni potencial s starostjo izgublja oziroma ga nadomesti želja po zaposlitveni varnosti (in ustvarjanju družine).

Predstavniki visokošolske sfere se ograjujejo od elitizacije in segregacijske retorike v visokošolski sferi. Ugotovili so, da je širša dostopnost terciarnega izobraževanja oziroma pojav množičnosti globalni trend ali (celo) kulturni dosežek in bo še naprej prisoten v visokošolskem prostoru, kar pa bo vodilo v nadaljnjo inflacijo izobraževanja. V tem kontekstu visokošolski prostor stopa, po mnenju predstavnikov gospodarske sfere, v prihodnost skozi »purgatorij«, ki naj bi visokošolsko sfero otrese principov regionalne zastopanosti in jo usmeril k transparentni institucionalni in programski diversifikaciji. Sočasno s purgatorijem visokošolskega prostora se bo pojavila povečana deregulacija družbenih procesov, ki bodo ob večjem izbornem spektru oblik izobraževanja zmanjševali pomembnost pridobljene stopnje formalnega izobraževanja.

Podobno videnje (ne)pomembnosti pridobljene stopnje izobrazbe v prihodnosti je moč zaznati tudi med predstavniki visokošolske sfere, ki prav tako poudarjajo, da v prihodnosti ne bo pomembna toliko stopnja dosežene izobrazbe, kot bo signifikantno, pod kakšnimi pogoji in na kateri instituciji si je posameznik pridobil izobrazbo. Šlo naj bi za relevantnost kakovosti pridobljene stopnje izobrazbe.

Med predstavniki visokošolske sfere je zaznati rahlo socialno darvinistično podlago v kontekstu presojanja ustreznosti množičnega visokega šolstva. In v tem kontekstu so visokošolski predstavniki mnenja, da naj se ohranja prost vstop na visokošolske programe za učno sposobne posameznike, vendar naj se pri tem upošteva dejstvo, da med posamezniki že po naravi obstajajo razlike v sposobnostih in zmožnostih za učenje. Zato naj bi se delež (študentske) populacije izobraževal na višjih šolah, kjer so lahko uspešnejši, saj so njihove spretnosti realno usklajene z zahtevami učnega programa. Višješolski sistem naj bi tako deloval kot nekakšen družbeni filter. Po drugi strani pa med gospodarskimi vlada konsenz, da je v prihodnosti treba oblikovati ukrepe za zmanjševanje vpisa na terciarno izobraževanje bodisi s skrajševanjem študija bodisi z okrnitvijo socialnih ugodnosti. Govorili so o »*elitnosti v pozitivnem smislu*«, ki naj bi se predvsem ohranjala na javnih visokošolskih institucijah z zgodovinskim pečatom. Elitizacija naj bi prevladovala na visokošolskih institucijah, ki so (do danes) preživele z namenom prenosa (in s tem tudi ohranitve) znanja in izkušenj za razumevanje ter spremljanje razvoja družbe. Šlo naj bi za institucije, usmerjene v temeljno raziskovano dejavnost s poudarjenimi klasičnimi načini prenosa znanja oziroma oblikami poučevanja.

Financiranje visokošolskega prostora se bo, po oceni predstavnikov vseh treh sfer, v prihodnosti moralo spremeniti, saj se višina javnih finančnih resursov že danes zmanjšuje in zato naj bi bilo v prihodnosti morebitno podeljevanje javnih finančnih virov veliko bolj pogojevano. Državni predstavniki menijo, da bi v prihodnosti morala visokošolska sfera (celo) izstopiti iz javnega sistema financiranja, saj naj bi le-ta bil nestimulativen. Po drugi strani pa predvidevajo, da se bo visokošolski prostor (tudi) tudi v prihodnosti »*napajal*« iz državnih sredstev z edino spremembo v horizontalnih ukrepih financiranja. Visokošolski predstavniki ugotavljajo, da se bo na področju financiranja visokošolskih institucij pojavila visoka stopnja diferenciacije finančnih virov in večja možnost naslonitve oziroma pridobivanja zasebnih finančnih sredstev. V navezavi na pridobivanje zasebnih finančnih sredstev naj bi se neizogibno krepilo sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero. Predstavniki gospodarske sfere ugotavljajo, da v prihodnosti visokošolske institucije ne bodo mogle ostati v »*finančni vati*« in

čeprav naj bi še vedno prevladoval državni finančni delež, bodo visokošolske institucije morale stremeti k razpršenosti finančnih virov. Pridobivanje zasebnih virov financiranja pa ima po prepričanju gospodarstvenikov tudi temno plat. Velike korporacije naj bi z zagotavljanjem finančnih sredstev obvladovale in diktirale raziskovalno dejavnost na visokošolskih institucijah in s tem posredno tudi razvoj družbe. V izogib temu mora akademski prostor jasno artikulirati pomembnost neodvisnega raziskovalnega dela, vendar pri tem pa delež kakovostnega pedagoškega (poučevalnega) dela ne sme padati. Pedagoško delo naj bi vsebovalo aktualne učne vsebine, ki bi bile pod vplivom konkretnih globalnih potreb.

Z jasnejšim razlikovanjem visokošolskih programov bi se lahko v prihodnosti vzpostavile (še) boljše povezave med akademskim in gospodarskim svetom, vendar ne za ceno visokošolske podreditve v smislu »servisne službe« gospodarskih potreb. Prihodnost sodelovanja med sferama je videno, tako s strani predstavnikov visokošolske kot tudi državne sfere, z ohranitvijo ločnice med entitetama, saj gre za dva različna družbena podsistema, vendar s hitrejšimi komunikacijskimi zankami in z intenzivnejšo interpretacijo presečnih področij – skupne raziskave, mobilnost študentov v gospodarski sektor v sklopu formalnega izobraževanja, centri odličnosti ipd.

Avtonomija je zelo kompleksen pojem, zato lahko nanjo gledamo s filozofskega, sociološkega, pedagoškega ali političnega vidika. Interpretacija visokošolske avtonomije pa se v popularnem diskurzu pogosto navezuje (ali reducira) na sorazmerni odnos do finančnih mehanizmov. V smislu, bolj ko bo akademski prostor finančno neodvisen, večja bo njegova stopnja avtonomije. V gospodarski sferi povezujejo avtonomijo z decentralizacijo finančnih ustrojev v smislu: *»Visokošolske institucije se bodo morale same znajti oziroma bodo morale samostojno nastopati na trgu in tako bodo avtonomne. Uspešnost pridobivanja finančnih virov pa bo pogojena s kakovostjo njihove dejavnosti«*. Pri tem pa se spregleduje dejstvo, da odnos med decentralizacijo in avtonomijo ni linearen, saj *»povečana finančna decentralizacija sama po sebi ne zagotavlja večje avtonomije visokošolskega prostora.«* Vprašanje visokošolske avtonomije ni niti najmanj preprosta. Obstaja namreč še (vsaj) en problem: avtonomna visokošolska sfera je ali mora biti tudi odgovorna do družbe in do sebe same. Izkušnje znotraj akademskega prostora pa govorijo o tem, da ta odgovornost ne pride sama od sebe in da se pojavlja (ne samo hipotetično) tudi neodgovornost tako do okolja, v katerega je umeščena, kot tudi do akademije same oziroma (predvsem) do študentov.

V prihodnosti si državni in visokošolski predstavniki težko zamišljajo separacijo visokošolskih vlog in zato je med njimi zaznana sklepčnost glede odpravljanja mej med poučevanjem in raziskovanjem. Temeljne funkcije akademskega družbenega podsistema naj bi bile po njihovem mnenju v prihodnosti (še) intenzivneje medsebojno integrirane. Prevladovalo naj bi spoznanje, da so »družbeni stebri« akademske sfere amalgam komplementarnosti. Visokošolske ustanove so namreč edine družbene ustanove, ki morajo znanje tudi ustvariti in ga prenašati – z opustitvijo raziskovalne funkcije bi visokošolski prostor prevzemal značilnosti srednješolskega izobraževalnega sistema, kjer se znanje prenaša v obliki poučevanja in učenja, zato je raziskovalna komponenta v akademskem prostoru nujna. Eden izmed predstavnikov visokošolske sfere je odnos med poučevanjem in raziskovanjem strnil v misel, da »*ni kvalitetnega izobraževanja, če ni zadaj še raziskovalnega ozadja. Raziskovanje je nevidna stvar, izobraževanje pa dnevna luč in če se ne naspimo ponoči, ni nič od nas čez dan*«. Predstavniki visokošolske in državne sfere menijo, da bo v prihodnosti manj »klasičnih« oblik poučevanja oziroma bo neposrednih kontaktnih oziroma poučevalnih ur manj, saj bodo študentje neposredno vpeti v raziskovalni proces in znotraj le-tega se bo vršil tudi prenos znanja. Od študentov pa se bo zahtevalo, da na predavanja prihajajo pripravljeni in se predavanja izvajajo v obliki diskusij iskanja rešitev za identificirane probleme. S takšnim pristopom k ustvarjanju in prenašanju znanja se naj bi študentje naučili nalogo izvesti od identifikacije problema do njegove razrešitve. V kolikor pa visokošolski prostor ostane nespremenjen, se po prepričanju državnih predstavnikov nakazuje velika nevarnost »*bega možganov*«.

V prihodnosti se bo med visokošolskimi institucijami, po mnenju predstavnikov visokošolske sfere, pojavila jasna klasifikacija oziroma glede na poudarjanje/zasledovanje specializirane temeljne družbene funkcije in s tem bo akterju podana jasna informacija o vrsti in kakovosti storitev, ki jih ponuja posamezna institucija, kot mu bo nenazadnje omogočena tudi večja izbira visokošolskih storitev. V prihodnosti naj bi bil akademski prostor področje, kjer se bo posameznik učil, delal raziskovalno znanost ter pridobival delovne izkušnje.

7.2 Prenos znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero

7.2.1 Družbenorelevantno znanje in načini zmanjševanja vrzeli

V diskusiji družbenorelevantnih oblik znanja prevladuje vtis, da se izkazuje potreba po specifičnih, praktičnih oziroma aplikativnih znanjih, značilnih za industrijski svet, in se zanemarija zavedanje pomena splošnih oziroma temeljnih znanj, prepoznavnih v visokošolskih krogih. Razločevanje družbenorelevantnega znanja s poudarjanjem prevlade eksplicitne ali implicitne oblike znanja predstavlja nenehen spor v strokovni javnosti, vendar poudarek rezultatov raziskave ni na separaciji znanj, temveč na priznavanju sovpadanja in prepletanja teh dveh karakteristik znanj.

S komplementarnim odnosom med eksplicitnim (temeljnim) in implicitnim (aplikativnim) znanjem se po mnenju predstavnikov visokošolske sfere uspešnejše podajajo odgovori na identificirane (družbene) probleme skozi konzultacije, svetovanje ali neformalna srečanja (implicitne oblike prenosa znanja) na individualni ravni, ki se lahko z dolgoročnim sodelovanjem preoblikujejo in nadaljujejo v bolj formalne in organizirane (eksplicitne) oblike prenosa znanja na institucionalni ravni. Državni in gospodarski predstavniki pa vidijo prepletanje temeljnih in aplikativnih znanj na način, da s širokim razponom teoretičnega oziroma temeljnega znanja, ki ga akter pridobi za časa formalnega izobraževanja, in nima vrednosti če ga akter ne, nadgradi in pogloblja z izkustvenim oziroma praktičnim znanjem ob krepitvi pomembnosti čustvene inteligence. Pri tem državni predstavniki še dodajajo, da daljnosežne rešitve za zmanjševanje medsfernih razpok vidijo v okrepljenem temeljnem znanju, ki akterjem omogoča večjo prilagodljivost in s tem tudi lažje prehajanje med zaposlitvami, medtem ko specifična oziroma izkustvena znanja hitro zastarajo, vendar so pomembna in (bolj) uporabna ob zaključku formalnega izobraževanja in vstopu na trg delovne sile.

Razkorak med visokošolsko in gospodarsko sfero so po oceni gospodarstvenikov (dodatno) vnesle slabo premišljene kurikularne spremembe z implantacijo bolonjskega procesa v visokošolski sistem izobraževanja. V spremembah učnih načrtov se je, po oceni gospodarstvenikov, zagovarjala ideja o akumulaciji širokega spektra znanj in celostnega razvoja osebnosti, ki bi diplomantom omogočal hitrejšo adaptacijske dobe na zahteve trga delovne sile in s tem lažjo zaposlitev. Trend v gospodarskem sektorju pa je, po izkušnjah gospodarstvenikov, ravno obraten, profili delovnih mest se ožijo oziroma specializirajo glede zahtevanih znanja in kompetenc.

Vrzel med družbenima podsistemoma naj bi nastajala, po oceni gospodarstvenikov, tudi zaradi visokošolskega ustvarjanja presežka faktografskega znanja na eni strani in na drugi strani ustvarjanje primanjkljaja izhodišč za akumulacijo spretnosti za učinkovitejšo prilagodljivost realnemu sektorju. Ta neskladnost v produkciji znanja visokošolskega prostora naj bi bila, po mnenju gospodarstvenikov, posledica neažuriranja znanja visokošolskih učiteljev in njihova brezbržnost do pedagoških obveznosti oziroma prenosa novih (raziskovalnih dognanj) znanj na diplomante. Slabljenje kakovosti pedagoškega procesa na visokošolskih institucijah je, po mnenju gospodarstvenika, eden izmed ključnih elementov ohranjanja razpona med visokošolsko in gospodarsko sfero. Ugotavljajo, da v visokošolski sferi preslabo usmerjajo potencial v predavalnicah in zato bi bila potrebna »prevzgoja« miselnosti visokošolskih akterjev v smeri krepitev samoiniciativnosti med diplomanti. Pomeni, da bi tudi diplomanti sami prevzemali določeno mero odgovornosti za samorealizacijo in si ne bi zastavljali vprašanja, »kaj bom v prihodnosti delal« ob prejemu diplome, ko je za snovanje kariernih ciljev in želja prepozno.

Napačno bi bilo prepričanje, da bi visokošolska sfera morala brezpogojno ustvarjati znanje oziroma slediti (trenutnim) zahtevam gospodarskega sektorja. Podobno, kot predstavniki visokošolske sfere tudi državni predstavniki opozarjajo, da visokošolski produkcijski procesi znanja ne smejo biti popolnoma sinhroni s potrebami gospodarstva. K takšnemu sklepu vodi predstavnike visokošolske sfere prepričanje, da temeljne raziskave, v primerjavi z aplikativno znanostjo, nimajo naročnika in so načeloma izvzeti iz trenutnih potreb družbe ter zato ne morejo služiti trenutnim vzgibom gospodarstva. Temeljne raziskave so usmerjene v razvoj družbene prihodnosti in zato ustvarjajo znanje, ki ga bo družba potrebovala v prihodnosti. Gre za »znanstveno dediščino znanja« širši družbi oziroma prihajajočim generacijam. Vsaka generacija akademikov ima namreč družbeno odgovornost, da sočasno ustvarjajo (temeljno) znanje za naslednje generacije in izpolnjujejo dolžnost prenašanja aplikativno ustvarjenega znanja v industrijske izdelke za ustvarjanje konkurenčne prednosti (dobička) gospodarstva.

Visokošolska in gospodarska sfera naj bi se zblíževali v segmentu izvajanja aplikativnih raziskav. S temeljno raziskovalno dejavnostjo pa akademija ohranja svojo specifično (in nujno potrebno) družbeno vlogo. Aplikativna raziskovanja so namreč s strani predstavnikov vseh treh sfer prepoznana kot vezivni mostovi med družbenimi sferami in so namenjena zadovoljevanju trenutnih, kratkoročnih potreb širše družbe. Aplikativna znanosti je s strani gospodarstvenikov opredeljena kot konkretni projekti, ki so aktualni za gospodarske subjekte, saj njihova

problemskost izhaja iz konkretnih delovnih sredin. Sodelovanje na aplikativnih projektih naj bi po prepričanju gospodarstvenikov ustvarjalo praktično oziroma izkustveno znanje, ki se ob dobri podpori pedagoškega procesa prenaša na bodoče diplomante visokošolskih institucij. Pedagoška zavezanost visokošolskih učiteljev pa naj bi bila usmerjena (ne samo v kakovostno predajanje znanja) v skrbno in kontinuirano spremljanje razvoja študenta tako med kot tudi po zaključku formalnega izobraževanja. Po oceni gospodarstvenikov naj bi šlo za vzpostavitev močnih (osebnih) vezi med visokoškolskimi učitelji in diplomanti že tekom formalnega izobraževanja, ki bi ob prehodu diplomantov v realni sektor prevzemali vlogo premostitvenih medsfernih vezi.

Razkorak med visokošolsko in gospodarsko bo, po prepričanju visokošolskih, gospodarskih in političnih predstavnikov, vedno navzoč. V razmerah visoke družbene kompleksnosti ni mogoče medsferno delovati drugače kot s komplementarnostjo znanj. Predstavniki visokošolske sfere pritrjujejo oceni, da je v visokoškolskem prostoru navzoč presežek teoretično-eksplicitnih znanj in da je v gospodarskem sektorju višek izkustvenih znanj, vendar je to samo še dodaten indikator nujnosti medsfernega prepletanja ter poudarjanja dejstva, da se izobraževalni proces akterja ne zaključi s prehodom oziroma vstopom v delovno okolje, temveč se nadaljuje na novi podlagi – vseživljenjskega učenja.

Zmanjševanje vrzeli s pogledom »*gospodarstvo nekaj potrebuje in univerza ponudi*« je po mnenju predstavnikov visokošolske sfere problematično. Problematično je z vidika (občasne) nezmožnosti jasne določitve potreb s strani gospodarske sfere kot dejstva, da visokoškolski prostor »*ne more dobavljati gotovega izdelka – diplomanta*«, saj je akademski prostor namenjen (v prvi vrsti) poglobljenemu pridobivanju znanja ob sočasnem razvoju načinov razmišljanja, ki krepijo miselno agilnost in spodbujajo samoiniciativnost diplomantov za lasten uspeh oziroma samorealizacijo. Prav tako naj bi bil akademski prostor namenjen razvoju zmožnosti hitrega prilaganja osvojenega znanja ter razvoju podjetniškega načina življenja, ki se ujema z zahtevami visoko individualizirane družbe. K temu predstavniki gospodarske sfere dodajajo še, da naj bi visokošolska sfera pri diplomantih krepila metodološka znanja in zmožnost ustreznega pristopa k reševanju problemov ob sočasnem spodbujanju dele v skupinah z iskanjem konsenzov ter krepitve samostojnosti študentov. Zato naj ne bi visokošolska sfera niti poskušala »*dobavljati*« za trg delovne sile v celoti izdelanih profilov diplomantov, še posebej ne, ker se zaposlitvena področja prehitro spreminjajo. Po drugi strani pa bi morala biti gospodarska sfera

pripravljena uvajati diplomante v delovni proces oziroma bi jim morala dodajati implicitna oziroma specifična znanja, ki se v gospodarskem sektorju hitro razvijajo in spreminjajo.

Predstavniki državne sfere menijo, da je balansiranje vrst družbenopotrebnih znanj (in s tem tudi medsferne vrzeli) mogoče z rednim evalviranjem visokošolskih učnih načrtov in prožnejšimi mehanizmi za njihovo spreminjanje na osnovi povratnih informacij (1) diplomantov glede njihove uspešnosti pri iskanju zaposlitve in na osnovi povratnih informacij (2) gospodarskih subjektov, ki dejansko zaposlujejo te diplomante in lahko ocenijo, katera znanja so ustrezna in katera znanja diplomantom primanjkujejo. Gospodarska sfera med diplomanti išče pripravljenost in motiviranost za delo in »mehka znanja« z zelo poudarjeno nujnostjo zmožnosti komuniciranja. Komuniciranje je bistveno, saj *»ima lahko diplomant vrhunska znanja, vendar če jih ne bo znal jasno izraziti oziroma ne bo zmožen svojih zamisli predstaviti na atraktiven način sodelujočim, to ne bo pripomoglo k ustvarjanju dodane vrednosti podjetja«*. Visokošolsko pomanjkanje produkcije mehkih znanj in (trenutno) prednjačenje nabora teoretičnih znanj, po mnenju političnih predstavnikov, predstavlja *»coklo za gospodarstvo«* in zmanjšuje njegovo konkurenčnost.

Medsferni razkorak naj bi se, po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere, zmanjševal tudi ob vzpostavitvi visokošolske institucionalne in programske binarnosti ter sočasnem dvigovanju zahtevnosti oziroma kakovosti visokošolskih storitev. K zmanjševanju vrzeli v kontekstu visokošolske produkcije (faktografskega) znanja in potreb gospodarskega okolja pa nikakor naj ne bi pristopali z mehanizmom prilaganja ponudbe in povpraševanja, temveč z odprtostjo bodisi visokošolske bodisi gospodarske ponudbe akterjem v širšem okolju, ki presega meje slovenske države. Idejo odprtosti eden izmed predstavnikov visokošolske sfere pojasnjuje: *»če slovenski akademik misli, da je slovenska industrija tako zanič, da ne more zanjo nič ustvariti, potem naj se obrne na tuje gospodarske trge. In če še na svetovnem tržišču ne najde partnerja, potem je to slovensko visokošolsko institucijo nekaj narobe in ne z okoljem, v katerega je umeščena«*.

7.2.2 Načini prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero

Ključni dejavnik, ki vpliva oziroma spodbuja predstavnike visokošolske in gospodarske sfere k sodelovanju pri ustvarjanju in prenosu znanja, je *»želja po spoznavanju«*. Interes oživi z motivacijskim nabojem, ko se med akterji v procesih prenosa znanja prepozna smiselnost in

ekonomičnost povezovanja. Tako se v visokošolskih krogih interes ovija okoli reševanja problemov pomanjkanja ali izpada (javnih) finančnih sredstev in s tem visokošolske institucije potreba po »preživetju« sili v iskanje in povezovanje z drugimi neakadetskimi akterji. S sodelovanjem pridobiva visokošolska sfera dodatne finančne dovode, potrebne za raziskave, in (redkeje zaradi pomanjkanja sistemskih motivatorjev) pridobiva priložnosti plasiranja znanstvenih dognanj v širše okolje (trg) ter s tem pripomore k napredku oziroma razvoju družbe in/ali konkurenčnosti države. Interes gospodarskega sektorja pa je usmerjen v nadgradnjo ideje ali razrešitve identificiranega problema z realizacijo v konkretnem izdelku ob prepoznavnih komercialnih priložnosti širitve na trgu in jih k sodelovanju oziroma izmenjavi znanj prisiljuje potreba po ustvarjanju konkurenčne prednosti in/ali večanju dobička.

Skupni imenovalec iniciatorjev medsferega sodelovanja naj bi bila želja po intenziteti »finančnih kapelj«, moral pa bi biti v spodbudah k sodelovanju in izmenjavi znanj za ustvarjanje dodane vrednosti med družbenima podsistemoma. Spodbude naj bi nosile zavedanje dolgoročnih potreb tako visokošolske kot tudi gospodarske sfere in v sled temu bi v njih morali biti zajeti mehanizmi dolgoročnega načrtovanja z dobrim poznavanjem zahtev trga ali/in akademske znanosti. Povedano drugače, spodbude k sodelovanju bi morale biti prežete z iskreno željo ali motivacijo s strani visokošolskih učiteljev, da so njihovi diplomanti najboljši – uporabni za gospodarski sektor, s strani gospodarske sfere pa stremljenje k napredku (in ne zgolj zaslužku) v širši družbi.

Gospodarstveniki vidijo željo oziroma interes akterja in prisilo iz neposrednega okolja kot prepletajoča se iniciatorja sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji v procesih prenosa znanja. Bolj odročni dejavnik, ki naj bi stimuliral sodelovanje oziroma izmenjavo znanja, se prepozna v tendencah po verifikaciji ali preveritvi pravilnosti poslovnega modela oziroma poslovne uspešnosti gospodarskega subjekta v teoretičnih modelih. Eden izmed konkretnih primerov je pridobivanje certifikatov za izvajanje določene gospodarske dejavnosti, certifikate pa načeloma podeljujejo visokošolske institucije.

V slovenskem prostoru so akterji, ki jim je sodelovanje samoumevno, in so akterji, ki jih tozadevne izmenjave ne zanimajo. Predstavniki visokošolske sfere opozarjajo, da prve k sodelovanju žene želja po prenosu znanstvenih spoznanj v realno okolje in so pri iskanju potencialnih partnerjev zelo samoiniciativni, druge pa bi bilo treba stimulirati z ugodnostmi, ki jih sodelovanje prinaša. Stimulacije lahko prihajajo neposredno iz okolja – organizacija

(ne)formalnih srečanj/konferenc ali preko finančnih vzvodov – donacije in/ali prezaposlovanje. Prav gotovo pa bi bilo treba spodbujati naravnost k sodelovanju že tekom formalnega izobraževanja in s tem tudi izboljševati zaznavanje potencialov v akterjih iz (neposrednega) okolja, saj »ne moreš biti dober, če si zaprt v svoji čumnati in se ne pogovarjaš«. Eden izmed ključnih dejavnikov razvoja miselnosti, ki stremi k »avtomatičnemu« povezovanju in sodelovanju, je zahteva s strani visokošolskih učiteljev po takšni naravnosti med študenti.

Državi predstavniki menijo, da obstajajo trije prevladujoči mehanizmi iskanja in prepoznavanja potencialnih partnerjev za medseferno ustvarjanje in izmenjavo znanja. Prvi mehanizem se naslavlja na potrebo po znanju in sodelujoči akter se išče na osnovi vprašanja, kdo ima potrebno znanje za uspešno razrešitev zastavljenega izziva/identificiranega problema. V tem segmentu iskanja potencialnega partnerja je selekcijski dejavnik referenca izražanja strokovne kompetentnosti. Zato so pri tem izboru potencialnega partnerja relevantne reference bodisi glede objav znanstvenih publikacij bodisi glede uspešnosti na mednarodnih projektih, predvsem pa se iščejo izkazi strokovne kompetentnosti (in ne število akademskih citatov).

Drugi mehanizem iskanja zainteresiranega akterja za izmenjavo znanja je predhodno sodelovanje in izbirni faktor so predhodne pozitivne izkušnje in osebna poznanstva. Pri načinih iskanja in prepoznavanja potencialnih partnerjev za ustvarjanje in prenos znanja so visokošolskim akterjem zelo pomembne socialne vezi in ustaljeni odnosi sodelovanja. Vzpostavljene socialne linije na osnovi personalnih poznanstev prežemata duh časa (vzpostavljene za čas študija) in zaupanje, saj »te stvari se ne spletajo na neki sistemski ravni, ampak na poznavanju dela posameznikov bolj kot pa ustanove«. Med načini iskanja oziroma prepoznavanja potencialnega partnerja za ustvarjanje in izmenjavo znanja tako prevladujejo, po oceni predstavnikov gospodarske sfere, predvsem (tudi zaradi majhnosti slovenskega prostora) neformalni in neposredni (osebni) vzvodi vzpostavljanja povezav med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere. Mednje se uvrščajo (tesna) poznanstva, ki so bila izoblikovana že pred leti za časa formalnega izobraževanja in danes delujejo na način, da posameznik iz razvojnega oddelka v podjetju pozna posameznika na visokošolski instituciji s podobnega področja delovanja. Eden izmed predstavnikov gospodarskega okolja je mnenja, da bi morala tovrstna dejanja (iskanje potencialnih partnerjev) prehajati v pristojnosti gospodarske sfere, saj je le-tej takšen dinamičen način delovanja dobro poznan, ko na (tujem) trgu išče in izbira sodelujoče akterje.

Tretji način odkrivanja in vzpostavitve prvega stika z morebitnim partnerjem pri produkciji in prenosu znanja so formalno organizirana srečanja – strokovna srečanja, posveti, konference in/ali sejmi v kombinaciji predstavitev novih dosežkov in sistem priporočil oziroma referenc.

Četrty način iskanja in prepoznavanja partnerja je vezan na upoštevanje geografske bližine. Čeprav se visokošolski in gospodarski akterji izmenjave znanj pri iskanju partnerjev ne omejujejo samo na slovenski prostor, je geografska (neposredna fizična) bližina partnerja, kljub globalno povezanemu svetu, kjer se kontakti kjer koli v svetu vzpostavljajo zelo hitro preko internetnega omrežja, prednost pri izgradnji tesnih osebnih stikov in zaupanja. Prednost lokalne bližine partnerja vidijo, predstavniki visokošolske sfere, v: (1) manjših finančnih stroških, saj so v primerjavi s tujimi institucijami storitve slovenskih visokošolskih institucij cenejše (2), poznavanju (slovenske ali podjetniške) kulture, (3) časovni neomejenosti osebnih stikov in (4) hitrejših posnetkih stanja. Peti odločevalni dejavnik pri izbiri partnerja je vezan na (5) reference in priporočila, skozi katera se izkazuje strokovna kompetentnost in pripravljenost sodelovanja.

Sočasno ob vzpostavitvi naveze med akterji v procesih prenosa znanja delujejo vsaj štirje izbirni oziroma selekcijski dejavniki, ki so, po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere vezani na idejo: *»tu deluje trg in ni prostora za ljubezen«*. Pogosto uporabljen selekcijski instrument pri izbiri partnerja je s strani predstavnikov gospodarske sfere tudi ugled institucije in posameznika, ki se v prvi vrsti in predvsem odraža skozi uspešnost diplomantov in produkcijo le-teh in jih pogosto gospodarstveniki spremljajo več let. Predstavniki gospodarske sfere opozorijo še na selekcijski mehanizem, ki je vpet v finančni dejavnik v smislu možnosti ustvarjanja dodane vrednosti (znanja).

Vsi omenjeni mehanizmi odkrivanja potencialnih partnerjev v produkciji in prenosu znanja variirajo glede na velikost gospodarskega subjekta. Namreč, med malimi in srednjimi ter velikimi podjetji obstajajo razlike v strukturiranosti in formaliziranosti načinov iskanja in oblikovanja povezav z visokošolskimi akterji in razlike obstajajo zaradi razvojnih oddelkov v velikih podjetjih. V velikih podjetjih imajo načeloma *»že vzpostavljena sodelovanja in kanale, tako da vedo, na koga se obračati. Pri manjših podjetjih bodo pa predvsem poiskali na univerzi tistega, ki mislijo, da se bo s tem ukvarjal, bodo poklicali naokoli, pogosto tudi pomaga, če v časopisu preberejo, kdo se s čim ukvarja«*.

Načine produkcije in izmenjave znanja visokošolski predstavniki vežejo na oblike znanja. Prenos implicitnega znanja je zatorej vezan na neformalne oblike, eksplicitno znanje po drugi strani pa bolj na formalne oblike izmenjave znanj. Stroge ločnice med načini pridobivanja implicitnega in eksplicitnega znanja ne moremo začrtati in zato so tudi prevladujoči načini ustvarjanja in prenosa znanja tisti, ki pogojujejo prepletanje obeh vrst znanj. Jasnejšo sliko oblik načinov izmenjave znanj nam ponudijo predstavniki državne in gospodarske sfere. Po njihovem mnenju znanje iz visokošolske v gospodarsko sfero priteka z (1) zaposlovanjem diplomantov in mladimi raziskovalci. Prav tako k pretočnosti znanja v kontekstu kadrovske mehanizmov pripomorejo (2) mobilnost ali najem kadra ter štipendiranje. Tretji segment načinov ustvarjanja in izmenjave znanja so (3) skupne raziskave, svetovanje in projekti. Kot najučinkovitejši način medsfernega ustvarjanja in prenosa znanja je, s strani gospodarstvenikov, prepoznano prav (nacionalno ali evropsko) (4) delo na projektih, ki zajema konkretne probleme s konkretnimi partnerji in časovnimi ter finančnimi omejitvami. V sklopu pedagoško obarvanih načinov pa prednjačita (5) (delovna) praksa, (6) (so)pisanje znanstvenih publikacij (učbenikov), (7) gostujoča predavanja v podjetjih ali na visokošolskih institucijah in (8) mentorstvo pri (diplomskih, magistrskih ali doktorskih). V primeru praks bi se lahko slovenski izobraževalni sistem, po mnenju državnega predstavnika, zgledoval po Irski, kjer imajo »zelo prilagojen sistem. Od srednje šole naprej so prakse družbeno koristna dela. In če pogledamo pri nas pri poklicnem izobraževanju zidarjev, ugotovimo, da zidajo v neki šolski delavnici eno steno in jo konec leta podrejo in nikomur nič ne koristi. Na Irskem pa obnovijo lokalno cerkev ali pa kakšno hišo in dajo gor tablico, obnovljena je s strani dijaka te in te generacije«. Pri tem še dodaja, da »srednje šole sodelujejo, ker morajo, ker iščejo v gospodarstvu tiste, ki bi omogočali vajeništvo, gre za poklicne kvalifikacije oz. poklicne šole. Študij pa velikokrat ni povezan s prakso. Tu pa ni nekega avtomatizma, ki bi jih povezal«.

Pridobljeno znanje s medsfernim sodelovanjem rezultira v visokošolski sfero v: (1) izboljšanju organizacijskih struktur, (2) novih kadrih, (3) izboljšanju medsfernega razumevanja, (4) spremembah procesov delovanja institucij in (5) učenju z dvojno zanko. Gospodarstveniki pritrjujejo dejstvu, da v sodelovanju ustvarjeno oziroma pridobljeno znanje vpliva na delovanje gospodarske sfere. Akumulirano novo znanje vpliva in spreminja tako (6) delovni proces gospodarskega subjekta, ki postaja hitrejši, cenejši in boljši, kot tudi na (7) konkurenčnost izdelka. Spremembe v delovanju so zaznane, s strani gospodarstvenikov, tudi v večji (8) suverenosti gospodarskih akterjev pri pridobivanju novih poznanstev in v večji (9) pogumnosti ter sproščenosti v procesih ustvarjanja in izmenjave znanj. Pomeni, da se novo pridobljeno

znanje »pretaka v izdelke« ter v rokovanje z izdelkom in na pospešeno rast podjetja ob sodelovanju z visokošolskimi akterji. Prosperiranje pa vpliva na ponovno iskanje visokošolskih partnerjev oziroma v ponovni zagon cikla ustvarjanja in izmenjave znanja, saj pozitivne izkušnje kopičenja novega znanja »rušijo ovire v glavah in s tem se odpirajo vrata priložnosti novim partnerjem«. Predstavniki državne sfere zaznavajo s sodelovanjem (10) oblikovanje (novega) znanja. S krepitvijo povezovanja visokošolskih in gospodarskih akterjev se (na dolgi rok) krepi (11) kultura sodelovanja in institucije se spreminjajo na ravni zavedanja. V visokošolski sferi se to odraža s krepitvijo podjetniškega duha, v gospodarski sferi v ustanavljanju razvojnih oddelkov.

7.2.3 Ovire in stimulansi pri ustvarjanju in prenosu znanja

V procesih ustvarjanja in prenosa znanja naj bi bili medsebojno prepleteni visokošolski, gospodarski in državni družbeni podsistemi. Vsak izmed njih naj bi imel jasno definirano družbeno vlogo in pozicijo v modelu trojne vijačnice. Prenos znanja v slovenskem prostoru se trenutno sooča s (pre)številnimi zaviralnimi dejavniki, ki izvirajo tako iz visokošolske in gospodarske sfere kot tudi s državnega prizorišča in s pomanjkanjem spodbujevalcev produkcije in disperzije znanja med družbenima sferama.

Zaviralni dejavnik v **visokošolski sferi**, prepoznani s strani visokošolskih akterjev, je zaznavanje odnosa produkcije in prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero, vpetega v širše okolje – družbo, ki je prežeta s (1) kulturno podlago sindroma egalitarizma in nenavadnim odnosom do poštenosti ter izrazito odklonilnim odnosom do podjetništva. Podjetništvo je v visokošolskih krogih nesprejemljivo v smislu dodatnega zaslužka visokošolskega učitelja iz naslova sodelovanja z gospodarskimi subjekti in zato se med akademiki širi miselnost: »bom šel raje domov in bom sprehajal svojega kužka, popoldanski čas bom preživel z družino, ker mi to veliko več pomeni, kakor da sodelujem na projektih in raziskavah in me potem vlačijo po časopisih in mi seštevajo za deset let nazaj, koliko sem zaslužil z avtorskim honorarjem«.

V visokošolskem okolju poleg nenavadnega odnosa do znanstvenega podjetništva in elitizma primanjkuje, po mnenju predstavnikov državne in visokošolske sfere, sistemskih ureditev, ki bi učinkoviteje zavezovale družbene akterje k sodelovanju. Nestimulativno visokošolsko okolje

izhaja, po oceni državnih predstavnikov, iz pridobivanja sorazmernega (2) visokega deleža javnih sredstev in zato visokošolske institucije ali visokošolski učitelji za svoje delovanje ne potrebujejo povezovanja z drugimi izvensfernimi akterji oziroma za sodelovanje nimajo interesa.

Visokošolska anomalija v kontekstu produkcije družbenorelevantnega znanja je v njeni napačni interpretaciji (3) avtonomije. Gospodarstveniki namreč menijo, da akademski prostor ne more pričakovati brezpogojnega financiranja s strani države. Država naj bi bila tisti akter, ki bi morala jasno artikulirati družbene potrebe in podajati usmeritve nadaljnega družbenega razvoja, visokošolska sfera pa naj bi te potrebe in usmeritve avtonomno naslavljala. Povedano drugače, država naj bi zastavljala družbenorazvojne cilje in njihovo uresničevanje tudi financirala, visokošolska sfera pa naj bi imela popolno avtonomijo pri izbiri poti oziroma načinov realizacije teh ciljev.

Poleg zaviralnih finančnih mehanizmov in skorajšnje apatičnosti programskih skupin do sodelovanja z gospodarstvom se nezainteresiranost za povezovanje širi v visokošolskih krogih tudi s (4) habilitacijskimi merili. Merila, po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere, trenutno bolj spodbujajo publiciranje znanstvenih prispevkov in citiranje kot angažiranost na povezovalnih razvojnih projektih.

Peti zaviralni dejavnik v visokošolski sferi je premajhna kritična masa, ki je posledica prevelike (5) fragmentacije akademskega prostora (na katedre in programske skupine), ki posledično »drobi« znanje na vse manjše področne segmente. Gre za sistemsko težavo visokošolskega prostora pri prenosu znanja v realni sektor zaradi podvajanje visokošolskih institucij. Podvajanje v slovenski visokošolski prostor ne vnaša konkurenčnih zakonitosti, temveč »životarjenje« nekaterih visokošolskih akterjev in finančno breme.

Šesti sistemski ukrep, ki lepo sovпада z zaviranjem podjetnosti med visokošolskimi učitelji, je po mnenju visokošolskih predstavnikov, (6) status javnega uslužbenca. Duh nespodbudnega okolja pa se posredno prenaša tudi na (7) osebno naravnost akademikov do sodelovanja z gospodarskimi subjekti in tako se v visokošolskih krogih pojavljajo »nevoščljivost« in poskusi »omadeževanja« aplikativne znanosti s strani tistih, ki so zavezani temeljnemu raziskovanju in povezovanja z gospodarskim sektorjem pri svojem (pedagoškem/raziskovalnem) delu ne prakticirajo. Dejstvo je, da gre pri aplikativnem raziskovanju za popolnoma drugačen pristop

oziroma način dela v primerjavi s temeljnim raziskovanjem. Pri aplikativnih projektih, opozarjajo predstavniki visokošolske sfere, se je treba (spoznavno in odnosno) prilagoditi sodelujočemu akterju in se ga ne nagovarja s piedestala tradicionalne akademske znanosti. Pojemanje osebnih in okoljskih naravnosti do sodelovanja krepi visokošolsko (neupravičeno) vzvišenost in nedostopnost do potreb širše družbe.

Eden izmed najbolj vsakodnevnih mehanizmov prenosa znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero je, po prepričanju gospodarstvenikov, (8) zaposlovanje diplomantov in visokošolska sfera na tem področju stagnira prenos, saj naj bi se visokošolski učni načrti prenavljali zlagoma in zato naj bi tudi zajemali (glede na potrebe gospodarstva) neustrezna znanja ob umanjkanju razvoja podjetniškega duha med bodočimi diplomanti. S (9) pomanjkanjem zanimanja za kakovost pedagoškega dela in empatije do izzivov širšega okolja visokošolska sfera ostaja zaprta v svojih »okovih« in postaja (vse bolj) družbeno neodgovorna.

Gospodarska sfera, kot drugi akter v modelu trojne vijačnice, se v procese produkcije in prenosa znanja vključuje s težavo. Na eni strani so gospodarski subjekti, ki zaradi (1) pomanjkanja znanja med vodilnim kadrom in s (2) premajhnimi investicijami v raziskave in razvoj slabše zaznavajo priložnosti sodelovanja z visokošolsko sfero. V sled temu se v gospodarskem okolju kot zaviralni dejavnik prepoznava (s strani državnih predstavnikov) (3) slaba odzivnost na priložnosti povezovanja. Slaba odzivnost naj bi bila rezultat dolgoletnega gospodarskega zanemarjanja investicij na področju razvoja in zamude v adaptacijah delovnih procesov ali/in produktov zahtevam širše družbe. Gre za sindrom »spanja« vodilnega kadra v podjetjih. Na drugi strani so (načeloma večji) gospodarski subjekti z okrepljenimi vložki v raziskave in razvoj in so lahko pri načinih ustvarjanja znanja relativno neodvisni od visokošolskih akterjev in povezovanje s slednjimi ni razumljeno kot nuja ali prisila, temveč vzgib osebnega zadovoljstva pri ustvarjanju družbenopomembnega znanja, s katerim se lahko okorišča širša družba. Tako pri gospodarski in (še nekoliko bolj) pri visokošolski sferi se, s strani državnih in visokošolskih predstavnikov, zaznava problem (4) inkluzivnosti oziroma zaprtosti v lasten svet delovanja ob vsesplošnem pomanjkanju časa za kakršnokoli obliko medfernega prenosa znanja. Visokošolska zaprtost naj bi tudi slabila kanale pridobivanja povratnih informacij s strani gospodarskega sektorja in to se odlikava v kurikularnih zakasnitvah naslavljanja potreb po družbenorelevantnem znanju.

Zaviralni dejavnik medsfere produkcije in disperzije znanja je prav tako neobstoje skupnega/vmesnega prostora za neposredno komuniciranje med visokošolskim in gospodarskim družbenim podsistemom. Danes obstajajo v tem prostoru »vmesniki, ki povzročajo le šum« in otežujejo sodelovanje v kontekstu prenosa znanja.

Ključni akter pri spodbujanju prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero in pravilnega prepletanja družbenih podsistemov v modelu trojne vijačnice bi morala biti država. Država pa namesto povezovalnih procesov izvaja deregulacijo in prenose znanja zavira, saj nenehno »meče pesek med zobnike« z (1) neustrezno pravno ureditvijo oziroma (2) neprestanim spreminjanjem pravil, (3) preobsežno birokracijo in (kar naj bi bilo po mnenju gospodarstvenikov najhuje) (4) s prilagajanjem interesom določenim skupinam ali posameznikom. Takšna ravnanja **državnega okolja** vnašajo, po mnenju državnih predstavnikov in gospodarstvenikov, v prostor sodelovanja nestabilnost. Neustrezno delovanje državne sfere v vijačnici ohranjanja stereotipe družbenih podsistemov in krepi pomanjkanja same tradicije sodelovanja ob prevladovanju slabih dosedanjih praks. V sled temu je prelivanje znanja med družbenimi podsistemi oteženo. Družbena podsistema sta »samozadostna« in sta se navadila funkcionirati »drug mimo drugega«. Tako so zdravi gospodarski subjekti začeli ustvarjati razvojne oddelke in lastne načine ustvarjanja znanj in vzgibi prehajanj okvirjev gospodarske sfere so postali domena motiviranih posameznikov, moralo pa bi biti urejeno na sistemski (institucionalni) ravni. Trenutne sistemske usmeritve utrjevanja disperzije znanja so, po oceni gospodarstvenikov, zgolj deklarativne narave in temeljijo na »praznih besedah in kupu poročil«, primanjkuje pa jim akcijski nabor radikalnih sprememb sistema. Slabo snovanje sistemskih rešitev je posledica (5) pomanjkanja jasne vizije oziroma strategije razvoja slovenske družbe. Temeljni problem slovenske družbe je, po mnenju predstavnikov državne sfere, (6) nespoštovanje med samimi političnimi akterji in izmikanje sprejetja (nujno potrebnega) družbenega konsenza razvoja. K slabi oceni delovanja državne sfere nakazuje preprosto dejstvo, da slovenska politika od osamosvojitve ni premogla oblikovati strategije na področju prenosa znanja. Razlog za njeno slabo – nepovezovalno vlogo je bodisi v njeni (7) okrnjeni družbeni moči bodisi v (8) njeni premajhni družbeni odgovornosti.

Visokošolski predstavniki ugotavljajo, da je stimulansov za medsferno povezovanje manj in so predvsem izrodki finančnega krča, pa je njihov motivacijski naboj – prisila ali/in potreba po preživetju – kljub temu bistveno intenzivnejša od motivacijskega naboja ovir. Nestabilno okolje in delni izpad javnih finančnih sredstev kreirata nujno/prisilo/potrebo po odpiranju akademije

(globalnemu) okolju in pridobivanju dodatnih finančnih sredstev. S kratkoročnim dometom produkcije in prenosa znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je stimulans vezan na (1) uresničevanje interesov akademskega in/ali gospodarskega okolja. Drugi podporni dejavnik naj bi bil, s strani gospodarstvenikov, prepoznan v (2) pomlajevanju zaposlenih tako v visokošolskih kot tudi gospodarskih krogih. Mladi naj bi bili bolj skloni (medsfernemu) sodelovanju. Tretji podporni mehanizem je v (3) širjenju dobrih praks in izkušenj sodelovanja, saj v slovenskem prostoru obstajajo akterji, ki se vzorno povezujejo v procesih produkcije in disperzije znanja. V kolikor bi si želeli okrepiti produkcijo in prenos znanja med visokošolsko sfero, je po oceni predstavnikov državne sfere treba še: (1) *»identificirati potrebe odjemalcev«* in s tem prenos znanja ciljno usmerjati, (2) visokošolskim akterjem zakonsko podeljevati več pravic iz naslova intelektualne lastnine, (3) spremeniti habilitacijske kriterije z upoštevanjem učinkov, vezanih na sodelovanje z gospodarskimi akterji, (4) na učinke sodelovanja tudi vezati spremembe financiranja in (5) nenazadnje okrepiti povezovalno vlogo države, *»da malo s korenčkom spodbuja razmišljanje izven okvirjev in da spodbuja poskuse prodora na druga področja ... da motivira spremembe«*.

7.3 Pomen in vloga socialnega kapitala pri prenosu znanja

7.3.1 Strukturna dimenzija socialnega kapitala

Predstavniki gospodarske, državne in visokošolske sfere menijo, da je sam obstoj podpornega okolja, v katerega umeščajo različne akterje od tehnoloških parkov, univerzitetnih inkubatorjev do razvojnih centrov, centrov odličnosti, kompetenčnih centrov in kariernih centrov, pozitiven, saj širi idejo o pomembnosti tehnološkega razvoja in sodelovanja, problem pa je v načinu, (kako) deluje in organizacijski strukturi.

Strukturna dimenzija socialnega kapitala, ki zajema načine oblikovanja neosebni vzorcev vezi oziroma mrežno strukturo akterjev je, po mnenju predstavnikov vseh treh sfer, neustrezna. Pri tem je sama fragmentacija s strani visokošolskih predstavnikov zaznana kot neproblematična, saj iskalcem virov znanja omogoča oziroma ponuja možnost izbire med različnimi akterji. Problematičnost je, s strani predstavnikov visokošolske sfere, predvsem opažena v (1) nepovezanosti akterjev v podpornem okolju. Za gospodarstvenike pa je podporno okolje

neadekvatno zaradi (2) nepregledne fragmentacije (več kot 400) podpornih akterjev, ki celo presegajo inovacijsko povpraševanje visokošolske ali/in gospodarske sfere in (3) enormnih obratovalnih stroškov, ki so obratno sorazmerni z učinkovitostjo podpornega okolja.

Fragmentacija podpornega okolja je rezultat različnih dejavnikov. V prvi vrsti je neustrezna strukturna dimenzija socialnega kapitala odraz »plagiatorstva« (prilagajanja spremembam inovacijskih sistemov) in popolnoma nekritične (brez pretiranega razmisleka, ali obstaja kritična masa zainteresiranih) implementacije različnih podpornih akterjev s strani države, ki je v podpornem okolju našla (kratkoročne) mehanizme povečevanja (predvsem evropskih) finančnih stimulansov za raziskovalno dejavnost. Začetno oblikovanje podpornega okolja je bilo pospremljeno z velikim navdušenjem in državno (finančno) podporo, ki pa je s časom »pozabila« na podporne akterje. Pozabljeni akterji so se z usahnitvijo državnih finančnih sredstev bili primorani ukvarjati z lasnim preživetjem, namesto s primarnim poslanstvom – ljubljanski in mariborski tehnološki park se tako ukvarjata z nepremičninskimi posli in ne vršita osnovne funkcije spodbujanja podjetništva in nudenja pomoči podjetnikom. Na tem mestu se med gospodarstveniki in visokošolskimi predstavniki nakazuje skepsa o preživetju podpornih akterjev oziroma se zastavlja vprašanje, »koliko akterjev bo preživel, ko se bo doba financiranja iztekla«.

Državna sfera je »lovilec na novosti« in je v slovenski prostor nepremišljeno umeščala vedno nove akterje ter jih finančno podpirala, pri tem pa zanemarjala že delujoče akterje. Državno nesmotrno implementacijo številnih podpornih akterjev je zasledovalo tudi kratkotrajno delovanje podpornih mehanizmov in razvoj podpornega okolja brez jasne vizije. Drugi dejavnik za fragmentacijo in (posledično temu) neustrezno delovanje podpornega okolja (strukturni dimenziji socialnega kapitala) pa naj bi bil, po mnenju državnih predstavnikov in gospodarstvenikov, v slovenski miselnosti, ki ima tendence v »vrtičkanju«, v smislu »vse v vsako vas« ne glede na izpolnjevanje kadrovskih in finančnih pogojev, ali prepričanju, da je treba ključne akterje v procesih prenosa znanja prenesti iz nacionalnega na regionalni nivo.

Dodatna anomalija podpornega okolja je v njegovi nedokončani formaciji. Podporno okolje je v Sloveniji kompleksno razvejano, saj se je oblikovalo po koščkih, moralo pa bi se formirati kot celota. Koherentnost sistema izhaja, po mnenju predstavnikov visokošolske sfere, iz preprostega opazovanja pretoka znanja – spin off podjetje, ki je nastalo na univerzi ali fakulteti, bi moralo preiti v univerzitetni inkubator z namenom ocenitve možnosti preživetja ideje v

podjetniškem okolju in v kolikor je preživetje realno, se mora spin-off premestiti v tehnološki park, kjer gre za vmesno ali adaptacijsko (petletno) fazo priprave na »stvarno podjetniško okolje«. V sled temu gospodarstveniki izražajo dvom v podporne akterje pri zagotavljanju sinergij sodelovanja, saj naj bi šlo za »siljenje v nenaravne oblike sodelovanja« v smislu metafore »iz močerada narediti hitro tekajočo žival«. V sled temu podporno okolje zaznavajo kot »amortizer brez dodane vrednosti« oziroma kot »mašilo ali masko« za sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero.

Za uspešno delovanje podpornega okolja je treba le-tega po prepričanju predstavnikov visokošolske sfere prevetriti. Prevetritev in selekcija se lahko izvrši skozi darvinistično interpretacijo preživetja – z umanjkanjem javnih finančnih sredstev bodo odmrli nepotrebni akterji. Drugi korak k izboljšanju delovanja podpornega okolja naj bi bilo oblikovanje jasnejše strukture »preživelih« akterjev s transparentnim razločevanjem njihovih primarnih dejavnosti. Slednje pa naj bi tudi vodilo v konkretnjšo oziroma ciljno usmerjenost podpornega okolja (doseganje sinergij), ki bo jasno artikuliralo odgovor na vprašanje, »kaj je namen podpornega okolja oziroma zakaj je podporno okolje potrebno«. Tretji korak melioracije podpornega okolja je v kontinuirani evalvaciji delovanja akterjev. Podporno okolje je stimulatívno v trenutku, ko »akter, ki znanje ima, le-tega prenaša tistim, ki znanje potrebujejo, in v svojem ravnanju vidi koristi«.

Premiki k (nujnim) izboljšavam podpornega okolja in s tem tudi k utrjevanju povezav med visokošolsko in gospodarsko sfero naj bi šli, po mnenju predstavnikov državne in gospodarske sfere, v smeri oblikovanja javno prepoznane nacionalne mreže in krepitev zavedanja, da je raziskovalno-inovacijski sistem s podpornim okoljem kompleksen in grajen na procesih specializacije znanj akterjev/partnerjev v sistemu izmenjave znanj. Aktivnosti akterjev v mreži morajo, po oceni državnih predstavnikov, konvertirati k skupnim ciljem, to je ustvarjanju dodane vrednosti na osnovi kompetenc kritične mase. Oblikovana nacionalna mreža akterjev, zavezanih v procese prenosa znanja, naj bi bila transparentna (iskalec vira znanja enostavno prepozna potencialnega nosilca) in koherentna s centralizirano vlogo akumulacije in diseminacije informacij (razpisi prijav za projekte). Ne glede na vložena prizadevanja glede mrežne strukture, v katero so vpeti akterji za spodbujanje prenosa znanja, le-ta ne bo obetajoče delovala, v kolikor ji ne bodo zagotovljena ustrezna finančna sredstva, ki bi sledila rednim evalvacijam (podpornih) institucij.

Formacije uspešnega podpornega okolja so med predstavniki visokošolske sfere videne bodisi v obliki »*virtualnega prostora komunikacijske zanke*« bodisi v izrazito »*integrirani obliki univerzitetnega kampusa*«. Prva oblika virtualne komunikacijske zanke omogoča akterjem v procesih produkcije in izmenjave znanja jasno izražanje pričakovanj tako glede potreb kot načinov sodelovanja v obliki pogodb. Šlo naj bi za virtualni prostor ali skupno platformo »*banke problemov realnega sveta*« med gospodarstvom, ki se oglašča in na katerega se odziva visokošolska sfera. Takšna oblika iskanja virov znanja preferira neposredni odnos z boljšo izrabo časa oziroma denarja in ne potrebuje »*vmesnika*« oziroma akterja iz (obstoječega) podpornega okolja, saj ti vmesniki ne samo da ne opravljajo svoje naloge, temveč predstavljajo tudi nepotreben strošek. V tem scenariju podpornega okolja naj bi se vzpostavil neposreden odnos med nosilkami globalnega znanja in zunanjim svetom z realnimi problemi.

Podporno okolje v obliki univerzitetnega kampusa ne predstavlja tako »*radikalne sanacije*« podpornega okolja in predvideva vključevanje vseh relevantnih akterjev v procesih produkcije in disperzije znanja ob upoštevanju na eni strani kriterija obsega oziroma velikosti, s katero se naslavlja kritična masa zainteresiranih akterjev, na drugi strani pa upoštevanje kriterija majhnosti, da kampus še vedno deluje kot integrirana celota. Slovenski prostor naj bi bil primerno velik za več takšnih okolij oziroma univerzitetnih kampusov.

Visokošolski akterji v procesih ustvarjanja in prenosa znanja krepijo oziroma negujejo stike z obstoječimi partnerji, saj je to v primerjavi iskanja novih partnerstev bistveno lažje. Lažje je, ker (1) je v vzpostavljenih odnosih inercija, da se preizkušena, dolgoletna sodelovanja nadaljujejo, (2) leta poznanstva oblikujejo recipročna pričakovanja in poznavanje značilnosti (nabor znanja/proizvodni procesi) partnerja in nenazadnje (3) so trajnejši stiki obojestransko zaželeni in koristni. Pri tem pa se visokošolski akterji zavedajo, da se v formaciji in prenosu znanja ne smejo naslanjati zgolj na dolgoletna/trajna partnerstva in je nenehno treba iskati nove partnerje. Diversifikacija partnerjev je za visokošolsko sfero v finančno nestabilnih časih nujna, saj je težko predvideti, kakšna bo usoda partnerjev (iz gospodarstva) in tudi usoda visokošolske institucije ne more biti odvisna od premajhnega števila partnerjev. Širitev mreže partnerstev je nujna tudi zato, ker s takšnim ravnanjem akademska sfera ohranja stik z zunanjim svetom. Intenziteta iskanja novih poznanstev je odvisna od intenzitete stimulacij in prisil iz okolja. Nestabilno okolje namreč visokošolske akterje sili k iskanju novih partnerjev in ker se bo ta (sicer neprijetna) prisila še krepila, bo na dolgi rok imela koristen učinek v tem, da se bo iskalo nove partnerje tudi na manj običajnih mestih.

Gospodarstveniki se v procesih produkcije in prenosa znanja pretirano ne naslanjajo (in se verjetno tudi v prihodnje ne bodo) na akterje v podpornem okolju, saj so skloni oblikovanju neposrednih stikov brez vmesnikov. V sled takšni naravnosti so gospodarstveniki zainteresirani oziroma se osredotočajo na neposredno sodelovanje z vsemi potencialnimi nosilci znanja v visokošolskem prostoru, ki jim vsebinsko neposredno omogočajo pridobitve. Nabor sodelujočih partnerjev v omrežju ne sme biti prevelik (optimalno pet partnerjev), saj v nasprotnem primeru stagnirata medosebna komunikacija in motivacijski naboj partnerjev. Oblikovanje diad ali mrež v kontekstu produkcije in disperzije znanja je pogojeno tudi s kadrovskimi potenciali in organizacijsko strukturo visokošolskih in gospodarskih akterjev.

Kljub željam po sociocentričnih omrežjih med akterji v procesih ustvarjanja in izmenjave znanja državni predstavniki ugotavljajo, da so visokošolski akterji bolj naklonjeni principom ohranjanja oziroma negovanja stikov z dolgoletnimi partnerji in zato ne stremijo k aktivnemu iskanju in vzpostavljanju novih poznanstev. Podobne vzgibe zaznavajo tudi med gospodarskimi subjekti, ki navezovanje stikov z visokošolskimi akterji označujejo kot »*nujno zlo*« v želji po razrešitvi problema, za katerega sami ne posedujejo primerne znanja. Zato ob vzpostavljenem odnosu z visokošolskim akterjem gospodarstveniki ne iščejo oziroma vključujejo v omrežje odnosov še drugih (potencialno ustreznih) partnerjev. Primarno zakoreninjene mehanizme (ne)povezovanja z akterji v okolju pa intenzivno spreminja recesija. Soočanje s pomanjkanjem finančnih sredstev intenzivira aktivnosti na (do sedaj) zanemarjenem področju – področju iskanja novih stikov oziroma poznanstev in s tem širitve socialne mreže. Akterji v procesih produkcije in izmenjave znanja tako nadgrajujejo dobro vzpostavljene odnose ali tesne vezi in si sočasno prizadevajo za vzpostavitev sodelovanja še z drugimi akterji v neposrednem okolju.

7.3.2 Odnosna dimenzija socialnega kapitala

V procesih prenosa znanja se skuša opozoriti na pomen (osebnih ali institucionalnih) odnosov, ki so jih akterji visokošolske in gospodarske sfere razvili v nekem časovnem obdobju sodelovanja in ki vplivajo na njihovo vedenje ter izpolnjujejo njihove socialne motive. Pri tem gospodarstveniki opozarjajo, da odnosi med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere niso enoznačni, saj je med njimi moč zaslediti »*odpadnike*«, ki k sodelovanju pristopajo zgolj iz osebnih oziroma sebičnih interesov, kot je moč najti posameznike, ki so resnično zavezani k

sodelovanju in njihov motivacijski naboj se preliva iz osebnega okoriščanja v dobrobit vseh potencialnih akterjev – širše družbe.

Medsferni odnosi se, po prepričanju predstavnikov visokošolske in gospodarske sfere, predvsem gradijo med posamezniki, torej na mikronivoju, in le občasno prehajajo v medinstitucionalne odnose. Predstavniki visokošolske in gospodarske sfere ugotavljajo, da je odnosna dimenzija socialnega kapitala problematična, še posebej pa je problematična na institucionalnem nivoju. Kljub manjšim premikom k zavedanju potrebe izboljšanja odnosne dimenzije med visokošolsko in gospodarsko sfero pa med njima obstaja več ovir. V prvi vrsti se sodelovanje še vedno zaznava zgolj kot (1) enostavna in hitra oblika iskanja ali/in pridobivanja referenc za izboljšanje ugleda visokošolskih ali gospodarskih organizacij. V tem segmentu med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere ni razlik in zavezanost k sodelovanju (2) ne vodijo iskreni motivi, temveč možnosti okoriščanja s sodelovanjem in hvalisanja z le-tem.

Težavnost odnosne dimenzije se prikaže tudi v razhajanju v (3) vrednotah in ciljih med visokošolsko in gospodarsko sfero. Rahle povezave so posledica pomanjkanja fleksibilnosti v prehajanju zaposlenih (in študentov) iz visokošolskega v gospodarsko okolje in obratno. Gre za problem (4) zaprtosti v lastne svetove in bolj ko sta svetova ločena, slabše se poznata in to ustvarja prostor za nerazumevanje (vrednosti znanja) in oblikovanje (5) stereotipov. Stereotipi so dejansko preproste in primitivne kognitivne sheme in ravno zaradi preprostosti se v družbi zelo hitro širijo ali trdovratno vztrajajo. Značilnost stereotipov je v zavzemanju negativnega stališča do akterja v odnosu in navadno temelji na napačni zaznavi akterja in o njem ustvarja neresnično podobo. Stereotipi naj bi, po mnenju državnih predstavnikov, izhajali iz medsebojnega nepoznavanja in nerazumevanja sfere ter njunega (lastnega) občutka večvrednosti. Po mnenju predstavnikov visokošolske sfere je prevladujoči stereotip s strani gospodarske sfere, da s plačevanjem davkov posredno financira delovanje akademskega okolja in zato naj bi jim visokošolske institucije brezpogojno nudile diplomante z ustreznim/potrebnim znanjem. V kontekstu financiranja se pojavlja tudi stereotip, da je visokošolska sfera privilegirana, saj ji (državni) »denar lažje dotaka, medtem ko ga gospodarstvo s težavo zasluži«. Po drugi strani pa v visokošolskih krogih prevladuje stereotipno prepričanje, da jih gospodarstvo ne razume in da visokošolskega znanja ne potrebuje, saj ni zavezano visokotehnološkimi procesom. Najbolj trdovraten stereotip, ki spremlja visokošolsko sfero, je po prepričanju predstavnikov državne sfere njena »slonokoščena« družbena afirmacija.

Gospodarskemu sektorju pa se najpogosteje pripisuje stereotip nezmožnosti artikuliranja potreb oziroma zahtev. Preseganje stereotipov in zaprtosti sfer je, po oceni predstavnikov visokošolske sfere, mogoča z ustrežno komunikacijo in medsebojnim zaupanjem.

Razmerja med visokošolsko in gospodarsko sfero do nedavnega distancirana. V zadnjem času sta se sferi začeli zблиževati predvsem zaradi (enostranskih) pritiskov na visokošolski prostor. Pritiski so zaznani tako na formalni ravni v obliki akreditacijskih in habilitacijskih kriterijev, kot tudi (in predvsem) na ravni krepitve zavedanja, da zaposljivost oziroma karierna usoda diplomantov ni nekaj samoumevnega, temveč postaja pomemben segment, ki vpliva na ugled visokošolske institucije. Dvig zaposlitvenih možnosti diplomantov zahteva tesne stike (ali dober in dolgotrajen odnos) in kontinuirane povratne informacije iz gospodarskega sektorja. Povratne informacije so orodje za modeliranje in prilaganje pedagoškega procesa potrebam gospodarske sfere v prihodnosti. Visokošolski predstavniki ugotavljajo, da je zaposlitvena dimenzija diplomanta pozitiven trend medsfere krepitve povezovanja, vendar je do neke mere (že) preživeta, saj bo v prihodnosti zaposlitev usmerjena v razvoj lastnega inovativnega podjetništva diplomanta.

Družbeni sferi sta v zadnjih letih ugotovili, da ena drugo potrebujeta pri uspešnejšem naslavljanju potreb ali ciljev. Vendar pri tem predstavniki vseh treh sfer opozarjajo, da k boljšim medosebnim odnosom ne prispeva zasledovanje (zgolj) (6) lastnih interesov – visokošolski so v publiciranju znanstvenih prispevkov in pridobivanju dodatnih virov financiranja ter pridobivanje zanimivih tem za diplomske in doktorske naloge, gospodarski interesi pa so usmerjeni v kratkoročne rešitve problema brez dodane inovativne vrednosti – in zato so dolgoročna sodelovanja izjema. Zasledovanje lastnih interesov, tudi po prepričanju predstavnikov državne sfere, ni motivacijski element, ki bo formiral trdne oziroma dolgotrajne odnose, prežete z zaupanjem ter skupnim naborom vrednot in ki bodo bistveno spremenili naravnost akterjev v visokošolski ali gospodarski sferi.

Zaviralni dejavniki oblikovanja trdnejših in pristnejših odnosov so, s strani predstavnikov državne sfere, prepoznani tudi v: (7) značilni slovenski zadržanosti do novitet in nenazadnje v (8) sistemskih blokadah. Sistemske blokade (financiranje, habilitacijski postopki in kriteriji, divergentni razvoj sfer, fragmentacija visokošolskega sistema in s tem drobljenje znanja na katedre ali raziskovalne skupine ipd.) otežujejo oblikovanje odnosov med samimi institucijami,

medtem ko so odnosi med posamezniki, torej na individualnem ali makronivoju, vzpostavljeni in so dobro ocenjeni.

S sodelovanjem se krepi zaupanje in z zaupanjem se spodbuja sodelovanje. Eden izmed gospodarstvenikov opozori, da odnos kot tudi zaupanje med visokošolsko in gospodarsko sfero determinira segmentacija visokošolskih institucij po »starosti oziroma zrelosti«. S strani gospodarstvenikov je bilo ugotovljeno, da so se v slovenskem visokošolskem prostoru oblikovali »trije klastri visokošolskih institucij«. Prvo skupino predstavljajo »humboldtanske institucije« oziroma Univerza v Ljubljani in Univerza v Mariboru. Za te institucije je značilna relativna stabilnost in posledično temu tudi trdnost odnosa med njimi in gospodarstveniki. Medsferni odnos je lahko dober ali slab, vendar je stabilen oziroma konstanten in zato je tudi medsebojno zaupanje stabilno. Stabilnost odnosa in zaupanja ohranjajo dolgoletne izkušnje kot tudi dolgoletna sledljivost kakovosti diplomantov. Drugi sklop visokošolskih institucij predstavljajo »in status insce institucije«, med katere se v določeni meri umešča Univerza na Primorskem in za katere gospodarstveniki ne vedo, »kam se bodo obrnile«, zato do njih gojijo »pričakujoče zaupanje«. Tretjo skupino visokošolskih institucij z »eksponentno rastjo in samooblikovanjem« predstavlja Univerza v Novi Gorici in novonastali javni/zasebni visokošolski zavodi. Te dinamične »propulzivne visokošolske entitete« ali »mali igralci v embrionični fazi« še niso dokončno oblikovali odnosa do neposrednega okolja in čeprav je njihov razvoj obetaven, jih gospodarstveniki zaznavajo kot rizičnega partnerja z nizko stopnjo zaupanja.

Zaupanje med akterji visokošolske in gospodarske sfere se torej krepi s korektnostjo (dolgoletnega) odnosa: upoštevanjem zastavljenih rokov, realnost obljub, recipročnost uslug, pravična obravnava. Pri tem visokošolski predstavniki opozarjajo, da je zaupanje (tako kot odnos) vzpostavljeno na individualnem nivoju oziroma med posamezniki. V procesih prenosa in produkcije znanja med družbenima podsistemoma so pri formaciji medosebnega zaupanja ključnega pomena strokovnost, zanesljivost in korektnost sodelujočega akterja kot morebitno večletno osebno poznanstvo. V kolikor bi se zaupanje med posamezniki akumuliralo, bi se pojavilo zaupanje tudi na generalnem oziroma institucionalnem nivoju. H krepitvi slednjega naj bi pripomogli (tudi) razvojni oddelki v podjetjih.

Zaupanje med sferami naj bi se spodbujalo postopoma skozi neposredno/osebno intenzivno komunikacijo in iskreno motiviranostjo za sodelovanje, ki naj bi bilo prežeto z znanstveno

poštenostjo oziroma zasledovanjem znanstvene resnice. Prav tako se medsferno zaupanje gradi skozi odprtost (do poslušanja potreb partnerja in do konstruktivnih kritik) in konkretne rezultate (kakovost diplomantov) ter nenazadnje s prehajanjem kadra med sferama. Mobilnost kadra je lahko učinkovit dejavnik spodbujanja medsfernega zaupanja v primerih, ko ne prihaja do visoke stopnje fluktuacije, saj le-ta preprečuje formacijo (delovnih) skupin in uspešnih načinov komuniciranja med njimi. V idealnih okoliščinah zaupanje s strani visokošolske sfere ne bi smelo biti problematično, saj naj bi bila znanost odprta oziroma svobodna glede objavljanja znanstvenih izsledkov.

Eden izmed razlogov za medsferno nezaupanje je, po mnenju državnih predstavnikov, v umanjkanju kulture (finančne) vrednosti znanja, še posebej pri zelo občutljivem področju intelektualne lastnine. Danes se namreč pojavljajo problemi med visokošolsko in gospodarsko sfero glede intelektualne lastnine – visokošolska sfera je omejena pri objavljanju in disperziji raziskovalnih dognanj tako študentom kot širši družbi, saj je gospodarstvo previdno in (vedno) ne razkriva vseh podatkov, ki bi lahko okrnili njihovo konkurenčnost. Previdnosti v odnosu in pomanjkanju razlogov za brezpogojno zaupanje visokošolski sferi botrujejo izkušnje iz preteklosti, ki jih visokošolski predstavnik opiše na primeru: *»Sam sem bil priča situaciji, ko smo mi in še ena fakulteta imeli sklenjeni ločeni pogodbi z istim podjetjem. Na isti dan smo predstavili naročniku rezultate raziskave. Videl sem, kako je tista druga institucija za kar lep kup denarja pripravila ekspertizo, pri kateri je naročnik takoj našel kup napak. Situacija je bila taka, da je bilo meni nerodno .../.../...Taki pojavi rušijo zaupanje v celotno akademsko sfero, ne samo tistega, ki si privošči napako.«*

Gospodarstveniki menijo, da ključna ovira za sodelovanje med sferama v kontekstu produkcije in prenosa znanja ni nezaupanje, temveč nerazumevanje, nepoznavanje in nemotiviranost predstavnikov obeh sfer za povezovanje ter prekomerna previdnost s strani gospodarske sfere. Previdnost izhaja po mnenju gospodarstvenika iz dejstva, da ima gospodarstvenik *»omejeno količino denarja, s katero lahko razpolaga. In ko ta denar porabi za določen projekt, ki ni dal rezultata, nima kje vzeti denarja. Ne more ponovno napisati vloge, da bi dobil denar, kot na primer na fakultetah. To naredi podjetnik enkrat, dvakrat in pogori. Ne bo iskal sodelovanja z nekom, ki ga je že spravil na tanek led«.*

V kolikor akterji v procesih prenosa znanja ne poznajo potencialnega partnerja oziroma z njim v preteklosti niso sodelovali, skušajo zavarovati oziroma zmanjšati tveganje s: (1) *»simbolnim*

sodelovanjem« ali finančno nezahtevnimi projekti, s katerimi dejansko preverijo kompetence partnerja, (2) kontinuiranim spremljanjem napredka oziroma dela na projektu, (3) transparentnimi dokazili referenc in rezultati preteklih sodelovanj kot tudi (in najpogosteje) s (4) pogodbenimi razmerji oziroma s »*pogodbenim sodelovanjem*«. Zavedajo se namreč, da se z vstopom v procese produkcije in prenosa znanja pojavi določena mera tveganja, ki ga morata sprejeti obe udeleženi stranki v odnosu, skušajo tveganje zmanjšati ravno s pogodbami o sodelovanju. S pogodbo se akterji zavarujejo tako, da se vnaprej dogovorijo, na kakšen način bodo sodelovali in na kakšen način se bodo varovali podatki oziroma ustvarjena intelektualna lastnina.

Razlogi za vse bolj razširjeno prakso sklepanja predhodnih določil sodelovanja v obliki pogodb je tudi v: (1) večanju obojestranske odgovornosti za delo, (2) prisili skrbnega premisleka načrtovanja in izvedbe dela, (3) jasni določitvi nalog vključenih akterjev in stroškov izvedbe le-teh ter nenazadnje v dejstvu, da (4) »*ljudje niso večni*« in z njihovim odhodom prihaja do odliva specifičnih znanj in spretnosti. Sklepanje pogodbenih razmerij je problematično predvsem za akademsko sfero, ki težko funkcionira na način »*ostrih pogodb*« in rokov glede izvedbe projekta/dela. Visokošolski prostor je povsem drugačen svet v primerjavi z gospodarstvom, ki je »*navajen zelo ostrih pogodb. Industrija porabi določen čas za izdelavo produkta in ocenitev vrednosti izdelka je skozi prizmo denarja. V visokoškolskem okolju pa se večinoma raziskuje temeljno zaradi želje po pisanju člankov in zraven se skuša izvajati še aplikativne raziskave in delo z diplomanti. Večvrstno delo pa kaj hitro pripelje do tega, da se pozabi ali zamudi roke, predpisane v pogodbi z industrijo*«.

Pogled sodelovanja in zaupanja skozi prizmo pogodbeno definiranih razmerij, državni predstavniki ugotavljajo, da državna sfera ne zaupa visokoškolski sferi, saj v primerih (so)financiranja njenih dejavnosti le-to pogojuje s preciznimi roki oddaje (vmesnih) poročil. Takšen – nezaupljiv – odnos do visokošolske sfere izvira iz (stereotipnega) prepričanja politike, da »*visokošolska sfera nič ne dela*« in zato je potreben nenehni monitoring njene dejavnosti.

Med predstavniki visokošolske sfere ni moč zaznati konsenza, ali je skupen presek vrednot pogoj za medsferno sodelovanje. Ugotavljajo, da skupne vrednote izvirajo iz oblikovanja skupnih ciljev, saj pri brezciljnem sodelovanju tudi vrednote ne pomagajo nič. Odnosno dimenzijo socialnega kapitala, po mnenju predstavnikov visokošolske sfere, krepijo temeljne vrednote – znanstveno resnicoljubje, elementarna poštenost, spoštovanje in empatija do

različnosti – z izboljševanjem komunikacije med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere. Državni predstavniki prav tako kot predstavniki gospodarske sfere pritrjujejo mnenju, da vrednote, kot so spoštovanje različnosti, spoštovanje dogovorov, podjetništvo, recipročnost in splošne civilizacijske norme ter poštenost, recipročnost, obojestransko dobrobit in dobrobit za širšo družbo, gradijo zaupanje in krepijo komunikacijo ter nenazadnje lajšajo sodelovanje med akterji v procesih ustvarjanja in diseminacije znanja. Skupen nabor vrednot pa, po mnenju gospodarstvenikov in predstavnikov državne sfere, ni pogoj za uspešno sodelovanje, temveč je nadgradnja dobrega, racionalnega sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero.

Eden izmed predstavnikov akademske sfere opozori, da ima gospodarstvo drugačne vrednote in visokošolska sfera nima pristojnosti spreminjanja teh vrednot ali obratno, saj bi takšno naslavljanje vrednot predstavljajo oviro pri izgradnji dolgoročnih in trdnih relacij med družbenima podsistemoma. Pri tem predstavniki politične in gospodarske sfere opozorijo, da se vrednote v prvi vrsti oblikujejo z (družinsko) vzgojo in splošno prepoznane vrednote med Slovenci so skeptičnost, zadržanost in previdnost, vrednote, ki ne spodbujajo akterjev v odnose sodelovanja in izmenjave znanja. Prav tako je problem na področju presečnih vrednot v vsesplošnem družbenem razvrednotenju, ki je »*otročna bolezen slovenske družbe*«.

7.3.3 Kognitivna dimenzija socialnega kapitala

Vloga pomensko smiselne komunikacije akterjev vključenih v procese formacije in disperzije znanja je v »*preskakovanju*« oziroma prehajanju tradicionalnih okvirjev družbenih podsistemov in približevanju manj poznanemu načinu delovanja sogovornika. Transparentna komunikacija med visokošolskimi in gospodarskimi akterji omogoča izmenjavo mnenj in izboljšuje procese produkcije in prenosa znanja.

Na ustrezno komunikacijo, po mnenju predstavnikov visokošolske sfere, vplivajo medsebojno razumevanje in spoštovanje (različnosti) ter vzpostavljeno zaupanje. V komunikaciji morajo akterji znati pokazati razumevanje za sogovornikove potrebe. Pomeni, da je uspešna komunikacija pogojena tudi s spoštljivim in z empatijo ter razumevanjem prežetim odnosom, s katerim se izkazuje zmožnost prilagajanja ob ohranjanju zavedanja o različnosti akterjev glede na cilje. Pri takšnem komuniciranju ni prostora za izkazovanje arogantnosti, temveč želja po spoznavanju (in uporabi) jezikovnega koda sogovornika. V kolikor se pošiljatelj sporočila ne

trudi uporabljati skupnih ali za sprejemnika vsaj razumljivih jezikovnih znakov, sprejemnik sporočila ne bo razumel in posledično temu bo komunikacijski proces otežen kot tudi sodelovanje v kontekstu prenosa znanja.

Predstavniki državne sfere zaznavajo bistvene spremembe v komunikacijskih procesih med visokošolsko in gospodarsko sfero in pri tem izpostavljajo, da čeprav je v javnosti čutiti komunikacijsko napetost v smislu *»leva roka ne razume desne«*, vpogled v konkretne primere sodelovanja in komuniciranja med visokošolsko in gospodarsko sfero dvome glede nejasnosti delovanja odpravi. Dejstvo je, da visokošolska in gospodarska sfera uporabljata različne jezikovne oznake ali kode, ki so sodelujočim akterjem velikokrat nerazumljivi, vendar to nerazumevanje ni povzročeno namenoma. Nerazumevanje izhaja iz različnih kontekstov delovanja – svet podjetništva je bistveno drugačen od visokošolskega sveta in zato je jezik gospodarstva konkretnější od visokošolskih zgodb. To zavedanje o uporabi različnih jezikovnih oznak in s tem večji verjetnosti nerazumevanja posredovanega sporočila predstavnike visokošolske, državne in gospodarske sfere usmerja v krepitev osebnih oblik komuniciranja, ki temelji na medosebnem zaupanju.

Kot najpomembnejša oblika komunikacije se zaznava neposredna oziroma osebna komunikacija, ki je še posebej relevantna v fazi spoznavanja in oblikovanja prvih stikov s potencialnim partnerjem. Osebna komunikacija je v začetnih fazah oblikovanja medosebnega odnosa ključna, saj zmanjšuje možnost nerazumevanja posredovanega sporočila in omogoča prepoznavanje neverbalnih komunikacijskih signalov, ki jih sporoča partner/pošiljatelj, saj so v osebni komunikaciji vključena vsa čutila akterja in zato se lažje zazna obstoj sinergije oziroma kompatibilnosti za sodelovanje med partnerji. Pomembnost vključevanja večplastnega čustvenega zaznavanja sogovornika v osebni obliki komunikacije priznavajo tudi gospodarstveniki. Le-ti izpostavijo, da *»človek ni samo razumsko bitje, temveč ima različna čutila, s katerimi lahko zaznava partnerja«*. Z osebno komunikacijo, ki lahko poteka v manj formalnih okoljih (restavracijah ali lokalih), se partnerja spoznavata ne le s poslovne, temveč tudi zasebne plati in slednje, po izkušnjah gospodarstvenikov, olajšuje sodelovanje. Osebna komunikacija z vsemi naštetimi atributi, po oceni gospodarstvenikov, krepi medosebno zaupanje in gotovost recipročne pomoči v primeru težav.

Vzpostavljanje osebne komunikacije v začetnih fazah (odpiranja možnosti za sodelovanje in iskanja in formiranja skupnih ciljev) sodelovanja je, po prepričanju predstavnikov državne in

gospodarske sfere, ključno tudi zato, ker omogoča ocenitev motivacijskega naboja partnerja, formacije medosebnega zaupanja in učenja najustreznejših načinov komuniciranja glede na značilnosti potencialnega partnerja v izmenjavi znanja. V sled temu naj bi bilo neosebno komuniciranje z uporabo sodobnih komunikacijskih tehnologij v začetnih fazah sodelovanja neprimerno, saj po oceni predstavnikov državne sfere ne ponuja dovolj kompleksnih informacij (npr.: natančen opis laboratorijske opreme, načini uporabe opreme, posedovanja specifična znanja ipd.). Nenazadnje je osebna komunikacija, po mnenju gospodarstvenikov, relevantna prav tako pri kreaciji vzdušja skupine, ki išče rešitve na identificirane probleme. Rešitve problemov prihajajo skozi množico iteracij in v osebni stiku članov in ne na način »Baltazarja«, kjer se rešitev »posveti« enemu akterju/osebi. Gre za procese prenosa specifičnih znanj in ti zahtevajo osebno komuniciranje med akterji.

Osebna komunikacija je v primerjavi s pisno bolj zaželeno, saj je slednja za prejemnika lahko nerazumljiva – znanstveni članki, razpisni pogoji projektov ipd. Z ustalivitvijo in utečenostjo procesov disperzije znanja ter oblikovanjem medosebnim zaupanjem se zmanjšuje potreba po stalnem osebni stiku oziroma sporazumevanju in se lahko veliko rutinskih nalog reši s neosebno komunikacijo, ki je podprta s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Neosebne oblike komuniciranja so torej uporabne v primerih dolgoletnih poznanstev in dobro situiranih sodelovanjih med visokošolskimi in gospodarskimi akterji.

Kognitivna dimenzija socialnega kapitala med visokošolsko in gospodarsko sfero bi se lahko še okrepila, v kolikor bi se identificirali najuspešnejši komunikacijski kanali ali mediji za prenašanje razumljivih sporočil. Med prve uspešne mehanizme oziroma »kanale« državni predstavniki umeščajo mlade raziskovalce. Drugi komunikacijski kanal je prepoznan v mehanizmih spodbujanja mobilnosti kadrov iz visokošolske v gospodarsko sfero in/ali obratno ter sočasno oblikovanje interdisciplinarnih skupin. Prav gotovo pa se bo komunikacija izboljšala, v kolikor bo med visokošolsko in gospodarsko sfero obstajala pripravljenost oziroma odprtost za povezovanje, pospremljena s korektnim odnosom do dejavnosti, ki jih izvajata sferi. Predstavniki visokošolske sfere pa med učinkovite komunikacijske kanale ali medije uvrščajo konference in projekti, medtem ko je uporaba sodobne komunikacijske tehnologije zaznana kot sredstvo, s katerim ne moreš vzpostaviti pristnega stika, lahko pa izboljša časovno ekonomičnost izvajanja rutinskih nalog.

8 INTERPRETACIJA VMESNIH PROSTOROV PRIHODNOSTI

8.1 Normativni model prihodnosti visokošolske sfere

Predvideva se, da je stopnja sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero omejena, predvsem v smislu produkcije in prenosa družbenorelevantnega znanja. Posledica tega neusklajenega delovanja je, da visokošolska sfera ne prevzema predvidene družbene vloge, ker ne ustvarja dovolj znanja, ki je hkrati družbeno pričakovano in gospodarsko potrebno. Intenziteto sodelovanja z namenom prepoznavanja ključnih priložnosti v produkciji in prenosu znanja naj bi povečali viri in dimenzije socialnega kapitala. To izhodišče je skladno s scenarijskim okvirjem, ki predvideva različne poti prihodnosti (od »odprtega mreženja« do »korporativnega visokošolstva«) in poudarja, da scenariji niso napoved, temveč orodje za strateško razmišljanje, kako povezati verjetno in zaželeno prihodnost. V tem kontekstu se postavlja osrednje vprašanje: kakšen naj bi bil najustreznejši normativni model prihodnosti visokošolske sfere, ki upošteva njen vpliv na širšo družbo ter notranje in širše družbene transformacije?

Temeljno poslanstvo visokošolskega prostora je zagotoviti kakovostno življenje akterjem z ustvarjanjem dodane vrednosti v obliki družbenorelevantnega znanja. Kljub jasnemu izhodišču temeljnega poslanstva visokošolskega družbenega podsistema rezultati raziskave kažejo na splošno neustreznost delovanja akademske sfere v odnosu do širše družbe. V scenarijskih tipologijah se tak razmik pojavlja kot napetost med »elitno statiko« in »pretirano homogenizacijo«, zato je posebej pomembno načrtovati vmesne poti, ki ohranjajo razlike, a omogočajo sodelovanje.

Visokošolska sfera, kljub izjemnemu potencialu v znanju in zavedanju akademske avtonomije, ni uspela ustvariti stabilne pozicije v družbi, saj premalo učinkovito naslavlja družbene potrebe in pogosto prevzema pasivno vlogo pri reševanju družbenih problemov. Tako se na eni strani hiperproduktivno izvaja reflektivna vloga družbenega dogajanja, na drugi strani pa se

pojavnjajo težave pri uresničevanju izobraževalne in raziskovalne vloge. Scenarij “v službi lokalne skupnosti” pokaže, da je možno to vrzel zmanjšati preko lokalno zasidranih učnih in raziskovalnih programov, ki prinašajo neposredne učinke za okolje.

Raziskava prav tako izpostavlja, da visokošolski prostor svojih primarnih in ključnih izobraževalnih funkcij (še) ni popolnoma zanemaril, vendar je kakovost izvajanja pedagoških dejavnosti bistveno upadla. Razlogi za neustrezno izvajanje te osnovne družbene vloge so prepoznani v naslednjih dejavnikih: (1) uvedba bolonjskega procesa, ki ne dosega začrtanih ciljev, (2) prenizek delež visokošolskih učiteljev, motiviranih za kakovostno pedagoško delo in razvoj miselne agilnosti diplomantov, (3) iskanje dodatnih virov zaslužka s strani visokošolskih učiteljev bodisi z izvajanjem raziskav bodisi z izvajanjem pouka na neakreditiranih institucijah. Četrta (4) posredni dejavnik, ki vpliva na slabitve pedagoške dejavnosti, pa je množičnost terciarnega izobraževanja, ki je v visokošolski prostor vnesla deviacije. Z dvigom splošne izobrazbene strukture so se pojavile naslednje posledice: (a) znižanje ekskluzivnosti terciarnega izobraževanja, (b) razvrednotenje pedagoškega dela, (c) znižanje kakovosti znanja diplomantov zaradi odprave ali omilitve mehanizmov izločanja, (d) zmanjšanje kredibilnosti visokošolskih učiteljev v procesu prenosa znanja na bodoče diplomante. V teoriji scenarijev je ta sklop dejavnikov umeščen med dolgoročne gonilnike: masifikacijo, proračunske pritiske, IKT preobrazbo učnih pristopov in zahteve trga dela po raziskovalnih kompetencah študentov.

V teoriji je za evolucijo družbene vloge visokošolske sfere značilno, da se poučevanju in raziskovanju kot legitimnima akademskima funkcijama pridruži tudi podjetniška funkcija z razvojem organiziranega raziskovanja in težnjo po komercializaciji znanja. To je jedro scenarijskih poti »nova javna odgovornost« in »korporativno visoko šolstvo«, ki uvajata tržne instrumente, diferencirano financiranje in večjo raznolikost institucionalnih vlog.

Raziskava nakazuje, da je ključni dejavnik sprememb v visokošolski sferi transformacija načinov financiranja visokošolskih institucij in razpršenost virov le-teh. Pridobivanje javnih finančnih sredstev ne bi smelo biti brezpogojno – vnaprej trdno določeno s pogodbo, temveč bi se pri podeljevanju finančnih virov upoštevali merljivi parametri uspešnosti. Gre za financiranje visokošolskih dejavnosti na podlagi učinka oziroma ustvarjanja dodane vrednosti, temelječega na povratnih informacijah glede uspešnosti sodelovanja z gospodarsko sfero, kakovosti akademskega dela in zaposljivosti diplomantov visokošolskih institucij. To je povsem skladno

s scenarijem »nova javna odgovornost«, ki poudari odgovornost, preglednost in konkurenčne postopke evalvacije, ob hkratni avtonomiji institucij.

Sprememba načinov financiranja visokošolskega prostora, ki bi predvidevala kombiniranje javnih in zasebnih (tržnih) finančnih virov, naj bi neposredno vplivala tudi na krepitev družbene odgovornosti in avtonomije akademske sfere. Avtonomija ne sme služiti kot obrambni mehanizem proti upravičenim zahtevam po odgovornosti in transparentnosti porabe sredstev. S spremenjenim načinom financiranja, ki bi od visokošolskih akterjev zahteval večjo angažiranost pri iskanju (dodatnih) finančnih virov in pridobivanju le-teh na osnovi dokazljive kakovosti, naj bi se na eni strani oslabila (včasih) destruktivna navezava na državni protektorat in na drugi strani naj bi se akademski prostor bolje odpiral širšemu okolju in gojil empatijo do družbenih izzivov in zahtev. Scenariji opozarjajo, da se z večjo razpršitvijo virov odpirajo tudi tveganja prevelike tržnosti (scenarij »korporativno«), zato je normativno ravnotežje med avtonomijo in odgovornostjo ključno.

S primoranostjo zasledovanja tržnih mehanizmov v akademski prostor pričnejo vstopati zaznave nujnosti transformacije načinov vodenja in upravljanja visokošolskih institucij. Korak spremembe naj bi šel od rigoroznega v prilagodljivo, odzivno ter podjetniško usmerjeno korporativno vodenje. Čeprav je visokošolska sfera na področju vodenja in upravljanja specifična zaradi svoje temeljne družbene vloge, to ne sme biti izgovor za nujno implementacijo binarnega vodenja (ločenost pristojnosti upravnega in znanstvenega direktorja). Transformacije financiranja in načina vodenja pa v visokošolski prostor vpeljujejo tudi tržne oziroma podjetniške vrednote z usmerjenostjo k odjemalcu oziroma kupcu visokošolskih storitev. Sprememba visokošolskih vrednot ni bila pozitivno zaznana. Prva težava je negativno znanstveno podjetništvo, kjer angažiranost akademikov v podjetniške dejavnosti botruje vzgib lastnega okoriščanja in ne dobrobiti ter prosperitete matične institucije. Druga težava je razmerje ponudbe in povpraševanja visokošolskih storitev, v katerem »student kot kupec« lahko potisne akademijo v podrejen položaj. To je klasični premik med scenarijema »nova javna odgovornost« in »korporativno«, kjer scenarij prvo uravnava tržnost z javnim interesom, drugi pa tvega funkcijsko ločitev poučevanja in raziskovanja ter močno konkurenco.

Na opisane premike v financiranju in upravljanju se neposredno navezuje širši sklop institucionalnih sprememb ter vprašanje avtonomije in odgovornosti visokošolskih institucij. Institucionalne spremembe, ki se nanašajo na modifikacijo vodenja in upravljanja, naj bi v

svojem jedru nosile tendence preusmerjanja visokošolskih institucij h konceptu »tržnosti«, v okviru katerega se krepi ideja o »podjetniški univerzi« z okrepljenim (binarnim) vodenjem. V segmentu institucionalnih sprememb je treba upoštevati tudi finančno dimenzijo, ki se nanaša na izzive obvladovanja stroškov množičnega izobraževanja na terciarni ravni. Z neverjetno ekspanzijo visokošolskega sistema namreč ni moč pričakovati proporcionalne ekspanzije državnega proračuna in najpogostejši odziv, ki v slovenski prostor šele vstopa, je izvrševanje »pritiska« nad visokošolskimi akterji, da diversificirajo svoje finančne vire. Transformacija načinov financiranja visokošolskih institucij naj bi se preusmerila od brezpogojnega (s pogodbo vnaprej določenega) javnega financiranja k neenakomernemu »nagrajevanju« akademske znanosti na osnovi evalvacije – pridobivanja povratnih informacij s strani akterjev v neposrednem okolju – o uspešnosti sodelovanja z gospodarskim sektorjem, kvaliteti akademskega dela in stopnji zaposljivosti diplomantov institucije, ki zaproša za finančna sredstva. Premiki na področju mehanizmov financiranja naj bi neposredno vplivali tudi na krepitev avtonomije akademskega prostora. V scenariju »odprto mreženje« te spremembe spremlja intenzivno medinstitucionalno in mednarodno povezovanje, ki omogoča diferenciacijo brez razpada sistema, ter digitalizacija, ki poceni prenos znanja in podpira nove učne oblike.

Presojanje ustreznosti avtonomije slovenskih visokošolskih institucij sovпада z izsledki raziskave EUA (EUA 2009) in izpostavlja dejstvo, da čeprav so visokošolske institucije (v večini evropskih držav) v veliki meri institucionalno avtonomne (Berdahl, 1990) – samostojno oblikujejo vsebino učnih načrtov ter izbirajo pristope izvajanja pedagoškega procesa (Širec 2002; Resman 2002) in določajo instrumentalna sredstva za uresničitev determiniranih ciljev (Mali, 2009) – je običajno, da se soočajo tudi z različnimi (vnaprej) določenimi zakonskimi omejitvami (Krek, 2001). Institucionalna avtonomija visokošolske sfere ima meje, ki se naj bi ustvarjale v dialogu z okoljem in se naj ne bi zlorabljal kot obrambni mehanizem pred zunanjimi vdori ali (opravičenimi) zahtevami širše družbe po večji družbeni odgovornosti visokošolskih akterjev. Po drugi strani pa nihče naj ne bi smel posegati na področje akademske avtonomije, ki določa svobodo v pedagoškem, predvsem pa raziskovalnem delu z zasledovanjem resnice brez bojzani pred sankcijami (Ashby 1966; Berdahl 1990). Postulat akademske avtonomije naj bi v svojem jedru nosil zahteve po avtonomiji akterjev akademske skupnosti in splošnih profesionalnih vrednotah visokošolskega prostora, ki tvori znanstveno sfero specifično glede na druge sfere (Mali 2009; Estermann in drugi 2013). S scenarijskega

vidika je to normativno sidro, ki loči »ohranjanje in prečkanje mej« od homogenizacije; torej ohranjamo identiteto, hkrati pa gradimo mostove.

Z ekspanzijo avtonomije visokošolske sfere se naj bi proporcionalno večala tudi družbena odgovornost in primarna skrb za kakovost ter učinkovitost, ki naj bi vedno bolj prehajala na stran visokošolskih izobraževanih institucij. Zavezanost k prevzemanju večje stopnje družbene odgovornosti naj bi bila predvsem vezana na odnos med visokošolskim izobraževanjem in trgom dela, v katerem se visokošolska sfere sooča z zahtevo po usposabljanju diplomantov za nenehno spreminjajoče se gospodarstvo (Jongbloed, 2002) in spodbuja programe z večjim poudarkom na generičnih kompetencah in socialnih veščinah (Svetlik in Pavlin, 2004). V odprtem, konkurenčnem in naprednem okolju je namreč povečanje stopnje (institucionalne in akademske) avtonomije predpogoj za to, da se lahko visokošolski akterji odzovejo na spreminjajoče se potrebe družbe in sprejmejo popolno odgovornost za te odzive (COM 2005; Koren 2006; Estermann in drugi 2013). Ostaja pa vprašanje pripravljenosti in zmožnosti sistema za tak prevzem. To vprašanje je v teoriji scenarijev vezano na izbiro poti med »Centralia« (močnejša javna sidra), »Octavia« (mreženje in internacionalizacija) ter »Vitis vinifera« (tržna dinamika in specializacija).

Sklepne ugotovitve javnih razprav so bile, da je na področju raziskovanja značilna nepovezanost med aplikativnimi in razvojnimi raziskavami, brez katerih ni prispevka znanosti k družbenemu in ekonomskemu razvoju. Kot akutni zaviralec prenosa znanja je bila prepoznana vsesplošna nepovezanost – med znanstveno sfero in družbo, nepovezanost znotraj znanosti in nepovezanost v gospodarstvu (POGOVORI o prihodnosti Slovenije 2004, str. 207). Scenarij »odprto mreženje« ta razcep naslavlja prek internacionaliziranih in digitalno podprtih mrež raziskovanja, učenja in mobilnosti.

Prav tako bi lahko prepoznali zaviralne elemente razvoja podjetniške in inovativne funkcije akademskega okolja v oblikovanem raziskovalnem sistemu v Sloveniji. Primerjave z državami (Estonija, Ciper, Irska, Belgija, Nizozemska, Avstrija, Francija) ob upoštevanju izdatkov za raziskave in razvoj kažejo, da bi lahko bil slovenski raziskovalni sistem glede na vložena sredstva zmogljivejši: države z manjšimi izdatki dosega boljše rezultate (IUS 2013), medtem ko Estonija ob bistveno višjih izdatkih dosega nekoliko slabše rezultate od Slovenije. Ena izmed pomanjkljivosti slovenskega sistema je prevelika naravnost v temeljno raziskovanje in zanemarjanje uporabnosti izsledkov v gospodarskem sektorju. To je problematično, ker

aktualne raziskave v zahodnem svetu zaznavajo podjetniško vlogo univerze in vse intenzivnejšo tržno usmerjenost raziskav na visokošolskih institucijah (POGOVORI 2004; Ruzzier in drugi 2010). V Sloveniji številne institucije, ki naj bi podpirale raziskovanje in razvoj oziroma inovacijsko dejavnost, ne opravljajo primarnih poslanstev. Za optimizacijo podpornega okolja bi bilo treba jasneje strukturirati delovanje podpornih institucij, poenotiti posredniška telesa, okrepiti povezave med ključnimi akterji in urediti financiranje akterjev podpornega okolja. V skladu s tem ne preseneča, da se Slovenija glede na indikatorje preliva znanja v realni sektor uvršča nekaj pod povprečje EU (IUS 2013). Scenariji predlagajo dve poti: ali lokalno-služnostni model z močnimi regionalnimi navezavami ali mrežno internacionalizacijo, ki krepi prenos rezultatov prek odprtih vozlišč.

Splošna ocena družbene vloge slovenske visokošolske sfere je »izkrivljena« oziroma neustrezna, saj ji močno primanjkuje raziskovalni segment delovanja z dodatkom podjetniške naravnosti, v pedagoškem segmentu pa ni ciljno usmerjena v prihodna perspektivna področja zaposlovanja. Akumulacija deviacij je prepoznana v izgubi ugleda visokošolske sfere v družbi. Normativno izhodišče scenarija »ohranjanje in prečkanje mej« je prav tu: uravnovežiti temeljno in aplikativno, ohraniti avtonomijo in zgraditi mostove do gospodarstva.

Pomen okolja, v katerega so neposredno vpeti akterji visokošolske in gospodarske sfere, (še zdaleč) ni zanemarljiv (Hewitt-Dundas 2013; D'Este in Iammarino 2013; Vissersa in Dankbaarb 2013). Na adekvatnost vpliva okolja opozarja Nooteboom (Nooteboom, 2007) s predpostavko, da imajo različni akterji zaradi vpetosti (in delovanja) v različne družbene podsisteme različno znanje, temelječe na različnih izkušnjah (Nooteboom, 2007), in različne kognitivne vzorce – načine spoznavanja, zaznavanja, interpretiranja, sklepanja, vrednotenja (Nooteboom in Gilsing, 2004). Raziskava izpostavlja, da različni kognitivni vzorci predstavljajo »osnovni konflikt« med visokošolsko in gospodarsko sfero, ki se zrcali v različnih interpretacijah »vrednosti znanja«. Gospodarska sfera prepozna vrednost znanja v aplikativnosti in tržnosti, visokošolska sfera pa v odkrivanju znanstvenih resnic in formaciji temeljnih okvirjev za razvoj družbe v prihodnosti. Scenarijska logika zato predlaga »vmesni prostor« s premišljenim razponom med sferama: preozek vodi v homogenizacijo (scenarij 2), preširok v izolacijo (scenarij 1); optimalni razpon omogoča inovacije (scenarij 3).

V razmislek o prihodnosti visokošolskega prostora in pristopih, ki bi omogočili sledljivost akademske sfere globalnim spremembam v širši družbi, se zajema tudi kompleksne dinamike

medsebojnega vplivanja družbenih podsistemov v modelu trojne vijačnice ter recipročne transformacije procesov znotraj same akademske sfere. Prihodnost visokošolskega prostora se prepleta z (vsaj) petimi družbenimi spremembami. Prva družbena sprememba, ki je več kot očitno prisotna v slovenskem akademskem prostoru in je vanj že vnesla številne modifikacije, je množičnost izobraževanja na terciarnem nivoju. Kljub tendencam po ekskluzivnosti visokošolskih institucij ob zmanjševanju proračunskih sredstev bo masifikacija v prihodnosti ostala del visokošolskega prostora. Nanjo se bo odgovarjalo z jasnejšo diversifikacijo visokošolskih programov in specializacijo institucij, pri čemer bo inflacija visokošolskega izobraževanja premaknila relevantnost (ali elitnost) terciarne izobrazbe z dosežene stopnje izobrazbe na sam ugled institucije.

Drugi dejavnik, ki bo spremljal evolucijo visokošolskega prostora v prihodnosti, bo (ne)namerna višja avtonomija visokošolskih institucij ob sočasnem vstopu različnih (in novih) financerjev akademskih storitev (tretji dejavnik), ki bodo v akademski prostor vnašali spremembe na področju upravljanja in vodenja. Vprašljiv pa je tudi vpliv tržnih in navidezno tržnih sil na neodvisnost znanstvenega raziskovanja in zasledovanja znanstvene resnice, kot je vprašljiv vpliv na samo razmerje funkcij poučevanja in raziskovanja (četrti dejavnik). Trenutno favoriziranje raziskovalne dejavnosti, ki naj bi sprožilo padec kakovosti in odmik od pedagoške prakse, naj bi se v prihodnosti pričela prepletati, saj naj bi študentje v prihodnosti potrebovali raziskovalna znanja. Prepletanje raziskovalne in poučevalne prakse naj bi šlo v smeri zmanjševanja neposrednih kontaktnih ur poučevanja, ki bi bile dejansko vpete v sam proces raziskovanja.

Peti dejavnik se dotika globalnih trendov in z njimi povezane liberalizacije in internacionalizacije visokošolskega prostora. Globalizacija naj bi modelirala prihodnost visokošolske sfere v: (1) okrnitvi pretirane povezave z državno sfero, (2) neizogibnem odpiranju akademskega prostora izzivom družbe, (3) prihodu (tujih) visokošolskih institucij in (4) z intenzivnim razvojem digitalizacije se bo omogočal interaktivni dostop do znanja ter (5) diversifikacijo visokošolske ponudbe, vendar ne po principu regionalne zastopanosti, ampak glede na področje specializacije.

Diferenciacijo ponudbe in organizacije visokošolskega sistema naj bi v prihodnosti olajševalo vzpostavljanje povezav z gospodarskim sektorjem. Sodelovanje z gospodarsko sfero v prihodnosti predvideva ločeni entiteti s specifičnimi značilnostmi in različnimi temeljnimi

vlogami ob vzpostavitvi presečnih področij. To je jedro scenarija »ohranjanje in prečkanje mej«: ohraniti ločene identitete, vendar graditi prehode in skupne platforme (mostove) za znanje.

Implicitni uvidi zrcalijo popačenost trojne vijačnice v slovenskem prostoru. Prepletanje – ali celo »zlepljenost« – državno-politične in visokošolske sfere ima izrazito negativne posledice. Težava ni (le) v odtujenosti politike, temveč v pomanjkanju avtonomije in moči do določenih družbenih skupin, zlasti tistih, ki so vezane na akademsko sfero. Nadvlado visokošolskih lobijev nad političnimi krepijo mehanizmi rekrutiranja političnega kadra iz akademskih krogov ter ohranjanje delovnega mesta po izteku političnega mandata. Največja težava državne sfere v trojni vijačnici je izguba fokusa – apatičnost pri izvajanju ključne stimulativne vloge: zagotavljanja finančnih virov in primernih zakonskih podlag za enakopravno sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero. Država lahko z aktivno politiko (ne politikantstvom) vpliva na akademski prostor z (i) financiranjem projektov, ki temeljijo na sodelovanju z gospodarstvom, in (ii) prenovi znanstvene evalvacije (Mali 2009). Evalvacija naj se premakne na višjo raven agregacije (od posameznika k skupinam) in vključi večjo vlogo zunanjih akterjev. Pomemben je tudi zakonodajni okvir: zaščita intelektualne lastnine in patentiranja ter konkurenčni mehanizmi dodeljevanja sredstev (Viale in Campodall'Orto, 2002), pa tudi delovna zakonodaja, ki spodbuja medsferno mobilnost. Čeprav so zaznani zametki takšne politike, ostaja pozicija države nestanovitna in brez jasne dolgoročne vizije. V scenarijski matrici je prav država tista, ki s politikami kakovosti, evalvacije in spodbud zblizuje »verjetno« in »zaželeno« prihodnost ter kompenzira tržna nihanja.

Teoretični model trojne vijačnice predpostavlja tudi interne transformacije podsistemov (Etzkowitz in Leydesdorff, 1997a). Za visokošolski prostor izstopajo »množičnost«, »kakovost«, »tržnost«, »avtonomija« in »globalizacija« (Bleiklie in Byrkjeflot, 2002). Akademija se iz piedestala znanosti vse bolj vgrajuje v socialni kontekst, ki ji »odgovarja nazaj«, kar zahteva prilagoditve notranjih pravil delovanja (Mali, 2002) v smeri: financiranje naj bo učinku zavezano; avtonomija ima meje v zakonu in dialogu; akademska svoboda je nedotakljiva; odgovornost do trga dela narašča. Na ravni scenarijev to pomeni različne kombinacije med »Centralia«, »Octavia« in »Vitis vinifera«.

Raziskava dokazuje obstoj razprtij med poudarjanjem pomembnosti eksplicitnih in implicitnih oblik znanja. Različnost interpretacij in opredelitve družbeno pomembnega znanja naj bi posredno izhajala iz načinov produkcije znanja v visokošolski sferi. Tako se ustroj eksplicitnega

– temeljnega ali splošnega – znanja navezuje na temeljno raziskovanje, ki akumulira znanja za prihodnji razvoj družbe, implicitna – specifična – znanja pa naj bi se formirala z aplikativnim raziskovanjem, ki ustvarja znanje za trenutne (družbene/gospodarske) vzgibe potreb. Sprava o družbeni pomembnosti znanja se skuša doseči s priznavanjem nujnosti prepletanja in komplementarne uporabe teoretičnih in specifičnih znanj ob argumentaciji nadgradnje in poglobitve teoretičnih znanj z izkustvenimi – specifičnimi znanji. Scenariji prihodnosti opozarjajo, da je sinteza med temeljnim in aplikativnim raziskovanjem in s tem sinteza med eksplicitnim in implicitnim znanje ostaja pogoj za odpornost sistema v nepredvidljivih vidikih prihodnosti.

Predvidena medsferna vrzel v visokošolski produkciji (eksplicitnih – teoretičnih) znanj in gospodarskem povpraševanju (implicitnih – izkustvenih) obstaja in je neizpodbitna za uspešen razvoj družbe v prihodnosti. Popolna sinhronizacija med sferama je nedopustna na področju temeljnih raziskav, saj morajo biti osredotočene na kreacijo znanja za bodoče trende in zato odmaknjene od trenutnih potreb. Vrzeli pa ne sme biti prevelike, saj povzročajo težave pri formaciji vzajemnega razumevanja, potrebnega za sodelovanje in soglasja glede produkcije in prenosa znanja – skupnega cilja. Izziv je (1) identifikacija vmesnega prostora ali skupne platforme s primerno vrzeljo med sferama in (2) prepoznavanje vzvodov za preseganje vrzeli ob sočasnem izkoriščanju njenih potencialov. Poleg okrepljene usmerjenosti v aplikativne raziskave in izboljšanje kakovosti ponudbe naj bi bil odločujoči vzvod soustvarjanje ali hitrejša adaptacija visokošolskih kurikulumov. Splošna kritika učnih programov je usmerjena v pretirano faktografijo in statičnost miselnosti ob pomanjkljivi tvorbi temeljnega znanja, ki omogoča akumulacijo specifičnih znanj in raziskovalnih načinov razmišljanja. Kurikularne neustreznosti izhajajo iz (pavšalnega) uvajanja bolonjskega sistema in nemotiviranosti osebja za pedagoško prakso. Okrnitev neposrednega pedagoškega dela, usmerjenega v spremljanje perspektivnih kompetenc študentov, ob pomanjkanju samoiniciativnosti, podjetniškega duha in komunikacijskih spretnosti, slabi izkoristek inovativnega potenciala v predavalnicah. Preseganje vrzeli pri snovanju učnih načrtov naj bi bilo tudi v ozaveščanju gospodarstva, da visokošolska sfera ne more »dobavljati gotovega izdelka – diplomanta«, saj se trg hitro spreminja; lahko pa se odziva učinkoviteje s povratnimi informacijami o zaposljivosti in uporabnosti znanj. Evalvacija učnih načrtov v obliki povratnih informacij bi pošiljala jasne signale za modifikacije. Gre za operativno definicijo scenarija »ohranjanje in prečkanje mej« v smislu določiti optimalni razpon med sferama in ga aktivno premoščati z učnimi načrti, aplikativnimi projekti in povratnimi informacijami iz prakse.

Primarno zakoreninjene mehanizme (ne)povezovanja z akterji v okolju bistveno preoblikuje nestabilno finančno okolje. Soočanje s pomanjkanjem finančnih sredstev pospešuje iskanje novih stikov oziroma vzpostavljanja šibkih vezi in s tem širitev ter oblikovanje odprte socialne mreže. V scenariju »odprto mreženje« ali »Octavia« tak šok pospeši odpiranje šibkih vezi, medinstitucionalno mreženje in digitalne kanale učenja ter raziskovanja.

V ospredje raziskave je bila postavljena domneva, da je visokošolska sfera pomemben segment družbe, ki z izobraževalno in raziskovalno ponudbo oblikuje načine iskanja in pridobivanja novih znanj že vrsto stoletij. Zgodovinska pestrost razvoja akademske sfere, ob današnjih hitrih procesih globalizacije, vnaša v ta prostor številne spremembe in vzvode nujnosti sledenja in umeščanja v družbeni kontekst. Še posebej se ta sledljivost nanaša na predrugačenje potreb po znanju in njegove strukture, kot tudi načina ustvarjanja in prenašanja družbenorelevantnega znanja. S tem se potrjuje, da je »veter sprememb« v visokoškolskem prostoru že prisoten; naloga je izbrati kombinacijo scenarijev, ki podpre poslanstvo in specifični kontekst.

Dejavnike (ali krivce) za neprimerno izvrševanje izobraževalne funkcije slovenskega visokošolskega prostora smo v raziskavi prepoznali v neustrezni uvedbi bolonjskega procesa. Bolonjski proces, ki je v svoji srži stremel k vsebinski posodobitvi programov skladno s potrebami družbe, v slovenskem prostoru ni uresničil temeljnega namena, saj so bile spremembe pretežno administrativne s težnjo po hitrejšem zaključku izobraževanja. Drugi dejavnik se naslanja na prepričanje, da pedagoško delo ne zagotavlja (finančnih) sredstev za napredek institucije ali posameznika. Zato akterji iščejo dodatne vire bodisi z raziskavami bodisi s poučevanjem na »ne-matičnih institucijah«. Posledično se učitelji ne pripravljajo dovolj na pedagoško delo in premalo pozornosti posvečajo prenosu znanja. Ravno slednje pa je primarni namen akademskega prostora. Akademija naj bi s kakovostnim izobraževalnim delom usposabljala študente in s tem posredno zagotavljala uspešen prenos akumuliranega znanja na trg dela. Scenariji predlagajo dvoje: (i) povečati raziskovalno učenje študentov in povezavo poučevanje–raziskovanje; (ii) odpraviti administrativne zanke in preusmeriti fokus na učne izide in zaposljivost.

Zaradi vse bolj prisotne težnje po usklajenem delovanju z okoljem sta akademski in/ali gospodarski podsistem primorana v prevzemanje novih vlog, ki razširjajo primarne funkcije. V primeru visokošolske sfere se je raziskovanju in poučevanju kot legitimna funkcija pridružila

še (tretja) podjetniška funkcija. Gre za segment sprememb, ki se nanaša na radikalne spremembe v načinih produkcije in širitve znanja (Mali 2009, str. 16) v procesih globalizacije. Razvoj organiziranega raziskovanja in preskrbe s finančnimi sredstvi se zrcali v spremembi delovanja institucij, ki naj bi postopoma prevzemale attribute podjetij. Tako se s pojavom »podjetniške univerze« raziskovalna dejavnost usmerja v aplikativno produkcijo znanja, univerza pa s to funkcijo prevzema vlogo neposrednega dejavnika v ekonomskem in socialnem razvoju. To korespondira s trendi »tretje funkcije« v scenarijih, vendar se normativno umešča v model, ki ohranja meje, jih pa premošča z jasnimi pravili, evalvacijo in varovali akademske svobode.

Temeljno poslanstvo visokošolskega prostora naj bi bilo usmerjeno v zagotavljanje kvalitetnega življenja udeležencem z ustvarjanjem dodane vrednosti – družbenorelevantnega znanja. V pričujočem delu pa smo nakazali na neusklajeno delovanje slovenske akademske sfere v relaciji do širše družbe. Slovenska visokošolska sfera ni stabilizirala svoje družbene vloge, saj ni ustrezno naslavljala družbenih potreb in je pri reševanju družbenih problemov v veliki meri prevzemala pasivno vlogo. Ugotovili smo, da je ravnodušnost do širše družbe (in lastnega delovanja) visokošolsko sfero vodila v izgubo fokusa temeljnega poslanstva oziroma v izvajanje (z različno stopnjo kakovosti) raznovrstnih družbenih vlog. Zato naj bi normativni model preprečiti zdrs v izolacijo (scenarij 1) ali raztapljanje identitete (scenarij 2) in zavestno graditi »vmesni prostor« (scenarij 3).

Poleg ocene ustreznosti izvajanja družbenih vlog in nujnosti sprememb le-teh smo v kontekst medsebojnega sodelovanja pri ustvarjanju družbenorelevantnega znanja upoštevali tudi procese internih sprememb akademskega prostora. Interne transformacije smo v raziskavi delili na medsebojno prepletene skope.

Institucionalne spremembe, vezane na nujnost spreminjanja organizacijskih in upravljaljskih vidikov vodenja. Ugotovili smo, da vodstveni procesi zahtevajo racionalizacijo in razmislek o izboljšavah po principu gospodarskega sektorja (zniževanje stroškov, hitre odločitve). Gre za odklik od kolegialno-akademskega h korporativnemu vodenju. Izpostavlja se tudi izbira rektorja z (mednarodnim) razpisom in možnost odstranitve v primeru neustreznega opravljanja funkcije. S korporativnim vodenjem se pogojuje jasna hierarhija: dvojno vodenje – operativno (profil direktorja/glavnega tajnika; organizacijski procesi) in strokovno (rektor; vsebinsko-strokovni razvoj). Brez strokovnega vodstva grozi »fabrikacija«, zato je brezkompromisna

ločitev operativnega in strokovnega vodenja smiselna. V scenarijskem okviru se tak prehod umešča predvsem v scenarij »nova javna odgovornost« (profesionalizacija upravljanja, odgovornost in preglednost) ter delno v scenarij »korporativno visokošolstvo« (večja učinkovitost in konkurenčnost), pri čemer normativni model »ohranjanje in prečkanje mej« zahteva varovala: jasne meje akademske svobode, vključevanje deležnikov in zunanjo evalvacijo, da se prepreči raztapljanje temeljnega poslanstva.

Sočasno s procesi globalizacije se je povečevala družbena vloga znanja, ki je v visokošolski prostor vnesla (2) nove načine produkcije znanja ter formiranje »podjetniškega tipa univerz«. Slednje neposredno vnaša spremembe v (3) sistem (akademiških) vrednot in avtonomijo akademske znanosti. Težavnost porasta tržnih vrednot se je v raziskavi (zamenjava: raziskava) pokazala v dveh segmentih: (a) negativno znanstveno podjetništvo (nenadzorovano lastno okoriščenje) in (b) spremenjeno razmerje ponudbe–povpraševanja, kjer logika »študent kot kupec« lahko vodi v podrejenost akademije uresničevanju želja odjemalca. Scenarijsko gledano (a) predstavlja klasično tveganje scenarija »korporativno visokošolstvo«, (b) pa opozorilo scenarija »nova javna odgovornost«, da sta kakovost poučevanja in zaposljivost ključni metrika, vendar ne edini. Ohraniti je treba raziskovalno odličnost, etične standarde in akademsko avtonomijo. Normativno priporočilo »ohranjanje in prečkanje mej« je zato kombinacija podjetniške agilnosti z jasnimi zaščitami javnega interesa.

V kontekstu internih sprememb akademskega prostora smo poudarili, da je glavni mehanizem spremembe vezan na mehanizme financiranja. Trenutni sistem zagotavlja, »da je denar čez vse institucije enakomerno razmazan«, saj nima vgrajenega mehanizma diferenciacije po uspešnosti. Transformacija naj bi se preusmerila od brezpogojnega javnega financiranja k neenakomernemu nagrajevanju po evalvaciji – povratne informacije iz neposrednega okolja (sodelovanje z gospodarstvom, kakovost dela, zaposljivost diplomantov). To je skladno s scenarijem »nova javna odgovornost« (merljivost rezultatov, preglednost, odgovornost) in scenarijem »odprto mreženje«, ki poudarja razpršenost virov, skupno rabo infrastrukture, mednarodne konzorcije ter digitalno povezljivost za zniževanje stroškov in hitrejši prenos znanja.

Z vprašanjem modifikacije financiranja se posredno odpira tudi vprašanje avtonomije. Avtonomija je lahko popolna le, ko se sistem ne naslanja na javna sredstva; ker temu ni tako, je zato akademski prostor avtonomen pri organizaciji in stroki, nikakor pa ne pri nenadzorovani

porabi javnih sredstev za uresničevanje poslanstva. Trenutni odnos: »zahteva sredstva«, vendar s sklicevanjem na avtonomijo ne dopušča preverjanja porabe, zato ni preverjanja družbene odgovornosti. Posledično je vprašanje razsežnosti avtonomije vse bolj pereče, posebej ob zmanjševanju javnih sredstev – avtonomija je do neke mere pogojena s financiranjem. Scenariji zato priporočajo jasna, predvidljiva pravila transparentnosti, zunanjo evalvacijo in mehanizme povratnih informacij ob hkratnem varovanju akademske svobode pri vsebinskih in metodoloških odločitvah. To je osrednje načelo normativnega modela »ohranjanje in prečkanje mej«, ki preprečuje tako zapiranje v izolacijo kot raztapljanje identitete.

Z vidika medsfernega sodelovanja se slovenski prostor sooča tako s pomanjkanjem spodbudnih dejavnikov kot tudi s številnimi zaviralnimi dejavniki v procesih ustvarjanja in prenosa znanja, ki izvirajo iz visokošolske, gospodarske in državne sfere.

Prepoznani zaviralni dejavniki v visokošolski sferi so: (1) kulturna podlaga s sindromom egalitarizma in nenavadnim odnosom do poštenosti ter izrazito odklonilnim odnosom do podjetništva; (2) pridobivanje sorazmerno visokega deleža javnih sredstev; (3) napačna interpretacija avtonomije; (4) habilitacijska merila, ki trenutno bolj spodbujajo publiciranje znanstvenih prispevkov in citiranje kot angažiranost na povezovalnih razvojnih projektih; (5) večvrstna fragmentacija visokošolskega sistema; (6) status javnega uslužbenca; (7) osebna naravnost akademikov do sodelovanja z gospodarskimi subjekti, ki v visokošolske kroge vnaša »nevoščljivost« in poskuse »omadeževanja« aplikativne znanosti s strani tistih, ki so zavezani temeljnemu raziskovanju in povezovanju z gospodarskim sektorjem in tega pri svojem pedagoškem/raziskovalnem delu ne prakticirajo; (8) slaba zaposljivost diplomantov, saj naj bi se visokošolski učni načrti prenavljali zlagoma in zato naj bi tudi zajemali neustrezna znanja (glede na potrebe gospodarstva) ob pomanjkanju razvoja podjetniškega duha med bodočimi diplomanti; (9) v pomanjkanju zanimanja za kakovostno pedagoško delo in empatije do izzivov širšega okolja; (10) zaprtje v svoje »okove«, kar naj bi slabilo kanale pridobivanja povratnih informacij s strani gospodarskega sektorja in to naj bi se odlikavalo v kurikularnih zakasnitvah naslavljanja potreb po družbenorelevantnem znanju. V scenarijski operacionalizaciji to pomeni: odpiranje vozlišč mobilnosti in izmenjav, sistematično vključevanje zunanjih partnerjev v kurikularne preнове, ter preklap habilitacijskih meril z »publikacij–citati« na tudi »povezovalne rezultate, učinke v okolju in sodelovalne projekte«.

V gospodarski sferi smo zaviralne dejavnike zaznali v: (1) večletni interpretaciji znanja kot nepotrebnega stroška in zaradi tega (2) v zanemarjanju same kulture ustvarjanja znanja (v

podjetjih) ter procesov ustvarjanja in izmenjave znanja z visokošolskimi udeleženci; (3) izginjanju razvojnih oddelkov v podjetjih in s tem (4) izgubljanje skupnih jezikovnih naracij z visokošolskimi udeleženci; (5) pomanjkanju prepoznavanja in izkoriščanja priložnosti, ki obstajajo za medsferno produkcijo znanja in ki jih le-ta prinaša, kot tudi v (6) nezmožnosti sintetiziranja – zmožnost prepoznavanja vrednosti posredovanega znanja in asimilacije le-tega za uporabo. Tako kot v visokošolskem okolju se tudi v gospodarski sferi zaznava problem (7) inkluzivnosti oziroma zaprtosti v lasten svet delovanja ob vsesplošnem pomanjkanju časa – za kakršnokoli obliko medsfernega prenosa znanja. V scenariju »Serving Local Communities« to premostimo z lokalnimi platformami znanja (skupni laboratoriji, praktikumi, »challenge-based« projekti), v scenariju »Open networking« pa z mednarodnimi konzorciji, odprto inovacijo in skupno rabo infrastrukture, ki znižuje stroške in povečuje absorpcijsko sposobnost podjetij.

V državni sferi so bili zaviralni dejavniki prepoznani v: (1) neustrezni pravni ureditvi; (2) nenehnem spreminjanju pravil; (3) preobsežni birokraciji; (4) prilagajanju interesov določenim skupinam ali posameznikom. Takšna ravnanja političnega okolja vnašajo v prostor sodelovanja nestabilnost in (5) ohranjajo stereotipe podsistemov ter (6) krepijo pomanjkanje same tradicije sodelovanja. Slabo snovanje sistemskih rešitev, s strani politične sfere, je posledica (7) pomanjkanja jasne vizije oziroma strategije razvoja slovenske družbe. K slabi oceni delovanja državne sfere nakazuje preprosto dejstvo, da slovenska politika od osamosvojitve ni zmogla oblikovati strategije na področju prenosa znanja. Razlog za njeno slabo – nepovezovalno vlogo je bodisi v njeni (9) okrnjeni družbeni moči bodisi v njeni (10) premajhni družbeni odgovornosti. Scenarijski odgovor je kombinacija »nove javne odgovornosti« (stabilna pravila, predvidljive evalvacije, konkurenčni mehanizmi dodeljevanja sredstev) in »odprtega mreženja« (politike mobilnosti, internacionalizacije in digitalne povezljivosti), pri čemer normativni model »ohranjanje in prečkanje mej« zagotavlja, da regulator ostane varuh javnega interesa, ne pa akter homogenizacije.

Signifikantni dejavnik neustreznega medsfernega sodelovanja je različna interpretacija »vrednosti znanja«. Konsenz je mogoč s priznanjem komplementarnosti eksplicitnega in implicitnega znanja: (a) financiranje po učinku in kakovosti, (b) avtonomija s sorazmerno odgovornostjo, (c) binarno vodenje in profesionalizacija upravljanja, (d) kurikularne adaptacije na podlagi povratnih informacij trga dela, (e) krepitev aplikativnega raziskovanja brez ogrožanja temeljnega, (f) odprto mreženje in šibke vezi, (g) jasna vloga države v stimulativnih

politikah in evalvacijah. Cilj je »vmesni prostor« razumevanja, kjer razlike ostanejo, vrzel pa mogoča sodelovanja. Ta sinteza je vsebinska manifestacija scenarija »ohranjanje in prečkanje mej« z ohranitvijo identitete visokošolske in gospodarske sfere z načrtno izgradnjo prehodov (mostove, vozlišča, platforme), ki omogočajo kroženje znanja, skupno ustvarjanje in prenos družbenorelevantnih rešitev.

8.2 (So)kreacija družbenorelevantnega znanja

V okviru obravnave sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je bil narejen premik z vključitvijo prepletanja teorije modela trojne vijačnice in teorije socialnega kapitala v produkciji družbenorelevantnega znanja. Pri tem je pomembno izpostaviti, da je bil fokus raziskave proučevanje dinamike odnosa med akterjema, ki v trojni vijačnici producirata znanje, medtem ko je državna sfera obravnavana kot pogojevalec in ustvarjalec okvira za medsferno sodelovanje ter prenos znanja. V nadaljevanju najprej pokažemo, kako se preoblikujejo funkcije visokošolske sfere, nato pa osredinimo na mehanizme ustvarjanja in prenosa znanja ter na ovire, ki jih je treba normativno nasloviti. Pri tem prenos znanja razumemo kot spiralni proces, ki poteka od iniciacije in (so)ustvarjanja prek kodifikacije/eksternalizacije in kombinacije/transporta do integracije v procese in aplikacije v izdelkih ali storitvah (Nonaka in Takeuchi 1995; Davenport in Prusak 2000; Illeris 2002).

Intenzivnost recipročnih odnosov med družbenimi podsistemi v modelu trojne vijačnice povzroča spremembe družbenih funkcij visokošolske (in gospodarske ter politične) sfere. Izvorna oziroma primarna funkcija je funkcija, zaradi katere je družbeni podsistem nastal. Zaradi težnje po učinkovitejšem in usklajenem delovanju z okoljem podsistemi prevzemajo nove vloge in funkcije. Akademski prostor je imel poleg funkcije ohranjanja kulturnega spomina za primarno funkcijo izobraževanje (Newman in drugi, 2004) – posredovanje znanja v učnem procesu – in zato se je na visokošolsko sfero sprva gledalo kot na vir človeškega kapitala. Kasneje (v začetku 19. stoletja), z legitimacijsko razširitvijo primarne funkcije na (temeljno) raziskovanje, se je visokošolski prostor začel vzpostavljati tudi kot mehanizem produkcije znanja. Kljub nazornim teoretičnim izhodiščem temeljnega poslanstva raziskava nakazuje, da si slovenska visokošolska sfera, ob izrednem potencialu v znanju in ozaveščenosti o akademski avtonomiji, ni znala ustvariti primerne pozicije (vloge) v družbi. Sogovorniki vzroke povezujejo z zgodovinskim ozadjem oziroma nekdanjo socialistično državno ureditvijo,

kjer se je za glavno partnerico visokošolskemu sistemu postavljalo državo. Država je predstavljalala tisto okolje, kateremu je akademija morala slediti in odgovarjati (Majerhold in Pezdir, 2003), hkrati pa je to okolje dopuščalo pasivnost visokošolskih akterjev pri naslavljanju in reševanju potreb gospodarstva ter posledično zaviralo razvoj vloge »proaktivnega posrednika« znanja med sferami. Ugotovljeno je bilo, da v primerjavi z drugimi državami pešata tako temeljna kot aplikativna raziskovalna dejavnost. V tem okviru univerze ne nastopajo le kot proizvajalke znanja, temveč kot »organizatorji kroženja znanja«, ki vzpostavljajo prehode med tihim (implicitnim) in eksplicitnim znanjem ter ustvarjajo prevodne mehanizme med sferami (Nonaka 1994; Davenport in Prusak 2000).

Lundvall (Lundvall, 2002) ugotavlja, da se krepi razprava na področju ustvarjanja in prenosa znanja, in spodbuja argumentacijo, da naj bi visokošolska sfera prispevala tudi k oblikovanju novih izdelkov ali/in storitev (prav tam). V skladu s tem se izobraževalni in raziskovalni funkciji pripenja še tretja – podjetniška – funkcija s prevladovanjem raziskovalne dejavnosti reševanja praktičnih problemov in s poudarkom na komercialnih dejavnostih, kot so svetovanje, patentiranje in ustanavljanje (spin-off, spin-out) podjetij (Daraio in drugi 2011; OECD 2007; Barnett 2003; Gibbons in drugi 1994; Bozeman in drugi 2013). Za Slovenijo je značilen pozitiven trend inovacijskih zmožnosti – patentiranja in raziskovanja – na univerzah in drugih raziskovalnih institucijah kot tudi v nekaterih gospodarskih subjektih. V tem kontekstu naj izpostavimo le najočitnejše segmente, ki krepijo inovacijske zmožnosti v Sloveniji. IUS (IUS 2013) kot tudi OECD STI (OECD STI 2012) izpostavljata, da človeški viri predstavljajo pomemben steber inovacijskega sistema v Sloveniji ter da se je v zadnjih petih letih število raziskovalcev in osebja v raziskovalno-razvojni dejavnosti postopoma povečalo (OECD STI 2012). Vendar tako kot izsledki raziskave tudi OECD STI (OECD STI 2012) opozarja na zaviralni dejavnik, kot je izguba določenih davčnih in socialnih bonifikacij, ki študente ne spodbujajo k dokončanju formalne izobrazbe na terciarni ravni (OECD STI, 2012). Prav tako je spodbuden podatek mednarodnih soobjav v Sloveniji, ki je precej nad povprečjem in IUS iz leta 2011 beleži 274 % (IUS 2011), iz leta 2013 pa se je indikator soobjav povzpел na 318 % povprečja EU-ja (IUS 2013, str. 50). Podjetniška vloga se krepi, a podporne strukture in usmerjenost v uporabnost znanja zaostajajo, kar slabi preliv znanja v prakso. IUS (IUS 2013) Slovenijo tako označi (poleg Estonije) za razvojno vodilno državo v skupini inovacijskih sledilcev, GII (GII 2012) pa kot svetlo točko Vzhodne Evrope, ki je dosledno in odločno povečevala tako poslovanje kot tudi investicije v raziskovalno-razvojni dejavnost (GII 2012, str. 36). Učinek teh vlaganj je odvisen od absorptivne sposobnosti organizacij – sposobnosti

prepoznati, asimilirati in uporabiti novo znanje – ki se krepi predvsem v mešanih timih prek učenja z delom (Nonaka in Takeuchi 1995; Illeris 2002).

Mednarodna slika inovativnih zmožnosti torej nakazuje na pozitivne spremembe v raziskovalno-razvojni dejavnosti v slovenskem prostoru in ob tem tudi postopno prevzemanje »nove« vloge v ustvarjanju in komercializaciji znanja – prevzemanju podjetniške družbene vloge akademskega prostora. V nadaljevanju razčlenimo mreženje kot osrednji proces trojne vijačnice. Posebej pomemben je »vmesni prostor« (intermediate space), kjer premostitveni socialni kapital omogoča prehajanje iz zaprtih v bolj odprta omrežja in zmanjšuje stereotipe (Becker in Knudsen 2006).

Z vidika naše obravnave je najpomembnejši proces v modelu trojne vijačnice: mreženje oziroma sodelovanje med akterji visokošolske in gospodarske sfere. Za razvoj družbe in gospodarstva je pomembno, da se akterji bodisi formalno ali neformalno povezujejo v želji doseganja koristi in zastavljenih ciljev – produkcije in prenosa znanja. Družbena podsistema, ki ju povezuje ustvarjanje in prenašanje znanja, je treba povezati v določen »okvir«, ki jima na eni strani priznava avtonomnost delovanja, na drugi strani pa visokošolski in gospodarski (ter nenazadnje tudi državni) podsistem zavezuje k definiranju jasnih pravil interakcij. Tak okvir je predpogoj za predvidljivost, zaupanje in učinkovito delitev tveganj. Socialni kapital pri tem zajema strukturno (kdo je s kom povezan), kognitivno (skupni pojmovnik) in odnosno dimenzijo (zaupanje, normativna pričakovanja), ki skupaj določajo zmožnost prenosa znanja med sferami (Davenport in Prusak 2000).

Raznolikost, ki jo ustvarja socialni kontekst oziroma okolje umeščenosti akterjev, naj bi bila ključnega pomena in priložnost za učenje in oblikovanje novega znanja (Fong in drugi, 2013). V slovenskem prostoru pa se zdi, da je večplastna raznolikost med akterji predvsem vzvod krepitve vrzeli in stereotipov glede delovanja visokošolske in gospodarske sfere ter sočasno dobrodošel izgovor oziroma razlog za nesodelovanje ob številnih destimulativnih elementih v okolju. Zato se kot ključen pokaže premostitveni socialni kapital, ki pomaga preiti iz zaprtih v bolj odprta omrežja in zmanjšuje učinke stereotipizacije. S tem se odpira prostor za platforme skupnega dela. Ključno vlogo imajo »prevajalci znanja«, ki vzdržujejo standarde in medsebojno razumevanje med disciplinami ter skrbijo za pretočnost med omrežji (Becker in Knudsen 2006; Davenport in Prusak 2000).

Z zavedanjem akterja o koristnosti sodelovanja le-ta prevzema vlogo poizvedovalca, ki skuša prepoznati potencialni vir znanja oziroma partnerja in z njim vzpostaviti (prvi) stik. Pri oblikovanju dostopa do potencialnega partnerja, raziskava nakazuje, da se tako visokošolski kot tudi gospodarski akterji najpogosteje poslužujejo pristopa »informatijske poizvedbe« (Berends in drugi, 2004), ki je pogosto vezan na »interakcijsko zgodovino« (Levine in Prietula, 2006), ki določa tesnost vezi in linije sodelovanja. Interakcijska zgodovina predvideva dve pravili dostopa do potencialnega partnerja. Prvič, prisotnost interakcijske zgodovine spodbuja iskanje potencialnega partnerja – dostop do vira znanja – med predhodno znanimi akterji, s katerimi je (že) vzpostavljena določena odlika sodelovanja in zaupanja. Drugo pravilo – upoštevajoč umanjkanja zgodovine interakcij – vrši iskanje potencialnega partnerja med (še) nepovezanimi akterji, pri čemer prevzema signifikantno selekcijsko vlogo ugled akterja in/ali sistem priporočil in referenc, ki izkazujejo strokovno kompetentnost in angažiranost za sodelovanje in izmenjavo znanja. Dodatno je pomemben tudi pristop »lokalnega iskanja«, kjer geografska bližina partnerja prinaša nižje stroške, boljše kulturno ujemanje, pogostejše osebne stike in hitrejše odzive. Ta kombinacija poti (zgodovina–priporočila–lokalnost) znižuje transakcijske stroške začetnega sodelovanja. Pri izbiri vira znanja so ključni tudi: relevantnost (ujemanje znanja s problemom), zanesljivost (ugled, preverjene reference) in dostopnost (čas, razdalja, jezik); pri tem reference pogosto odražajo pogostost, ne pa nujno kakovosti izmenjav (Wonacott 2002; Zajc 2012).

Začetnim (uspešnim) preizkusnim interakcijam vprašanih akterjev visokošolske in gospodarske sfere sledi faza izražanja ali eksternalizacije, pri čemer gre za ubeseditev oziroma formalizacijo ustvarjenega (implicitnega) znanja. Želji po zapisu/dokumentiranju znanja botrujeta dva dejavnika: (1) z jasnimi (načeloma pogodbenimi) določili (predvidenih rezultatov, determiniranostjo ciljev, obligacijske aktivnosti ipd.) se skuša reševati problem pomanjkanja zaupanja med akterji in (2) posredovanje oziroma dostopnost znanja akterjem, ki se bodo v sodelovanje produkcije znanja vključili naknadno. Pri slednjem naj bi šlo za strukturiranje znanja prenosljivega od »ekspertov« oziroma akterjev, ki so v proces kreacije in disperzije znanja vključeni od samega začetka, k »začetnikom« ali »prišlekom«, ki vstopajo v procese izmenjave naknadno. Učinkovita kodifikacija vključuje standardne artefakte (delovne protokole, primerjalne zapiske, povzetke »lessons learned«) in minimalne taksonomije pojmov, ki zmanjšujejo prevodne izgube ob prenosu med ekipami (Davenport in Prusak 2000).

Uspešna razrešitev predhodnih ali pripravljalnih faz sodelovanja pogojuje vključitev mehanizmov izmenjave znanja ob sočasni uporabi socialnih procesov v fazi kombinacije. Teorija kot najbolj arhetipska načina pridobivanja in prenašanja znanja ponuja publiciranje znanstvenih prispevkov in ustvarjanje priložnosti za srečanja (konference, (ne)formalna srečanja, sestanki, kongresi, delavnice) med visokošolskimi in gospodarskimi akterji. Usmerjeni dogodki za krepitev interakcij so v raziskavi primarno zaznani kot priložnosti za iskanje in prepoznavanje potencialnih partnerjev (vzpostavitev stikov) in jih šele v drugem planu prepoznavajo kot mehanizme disperzije znanja. Znanstveno publiciranje pa je zaznano, s strani vprašanih predstavnikov gospodarske sfere, kot irelevanten ali (celo zaradi upada akademske kakovosti ali podjetniškega publiciranja) neverodostojen način pridobivanja in prenašanja znanja. Med prevladujočimi načini izmenjave znanja med akademskimi in gospodarskimi akterji raziskava zariše ločnico osnovano na izvajanju temeljnih visokošolskih funkcij oziroma vlog. Tako se na eni strani pojavljajo načini sodelovanja vezani na raziskovalno dejavnost in mednje se uvrščajo: projektno delo, svetovanje, testiranja in raziskovalno-razvojni projekti. Na drugi strani pa se kažejo načini izmenjave znanja osredotočeni na pedagoško dejavnost in mednje sodijo: (so)ustvarjanje učbenikov, gostujoča predavanja, izvajanje praktičnega usposabljanja, (so)mentorstvo pri diplomskih, magistrskih ali doktorskih nalogah. Prehajanja med »raziskovalnimi« in »pedagoškimi« načini produkcije in disperzije znanja zapolnjuje tretja oblika oziroma način – mobilnost kadra. Kadrovsko prehajanje iz visokošolske v gospodarsko sfero ali obratno se vrši tako v raziskovalnih kot tudi pedagoških procesih kot tudi v (najbolj razširjeni in pogosto prezrti) obliki – zaposlovanju diplomantov. Sodelovanje med visokošolskimi in gospodarskimi akterji se zaključi s ponotranjenjem (so)ustvarjenega in prenesenega znanja v fazi internalizacije. V procesih prehajanja znanja med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere le-ti: (1) osvajajo različne načine razmišljanja in metode dela, ki predstavljajo izhodišče za vnovično sodelovanje in ustvarjanje znanja ter krepitev kulture/tradicije sodelovanja kot tudi (2) novo osvojeno znanje (in izkušnje) integrirajo bodisi v procese delovanja bodisi v produkcijo novih izdelkov. Raziskava nakazuje, da do aplikacije novega znanja sicer prihaja, vendar je učenje z dvojno zanko še šibko in nezadostno institucionalizirano. Zato ostaja izziv, kako prevesti enkratne prenose v trajne organizacijske spremembe. Kritični manjkajoči fazi sta integracija (vgrajevanje novega znanja v rutine, procese in merjenje) ter aplikacija (dejanska uporaba v izdelkih/storitvah), brez katerih učenje z dvojno zanko ne nastopi (Becker in Knudsen 2006).

Ugotovljeno je bilo, da je proces produkcije in transferja znanja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji zelo kompleksen in večdimenzionalen problem, ki se najpogosteje prične s pojavom potrebe po znanju. Z iniciacijo se poizvedovalec najprej ozira za primernim virom znanja v neposrednem okolju z željo po vzpostavitvi odnosa. Kompatibilnost akterjev se pogosto preverja s sistemom referenc oziroma priporočil, vendar takšne informacije lahko odražajo predvsem pogostost interakcij in ne nujno kakovost pridobljenega znanja ali ustreznost spretnosti za konkretno sodelovanje (Wonacott, 2002). Verodostojnost referenc se delno preveri v začetnih razgovorih oziroma v fazi socializacije in kasneje v eksternalizaciji in kombinaciji; nevarnost se pokaže, ko akter ne poseduje zapisanih vrst znanja, kar slabša zaupanje in zmanjšuje pripravljenost za nadaljnje sodelovanje, obenem pa je takšno »tipanje« znanj časovno neekonomično. Zato je v skladu z ugotovitvami raziskave smiselno razvijati nove poti verifikacije kompetenc in dokazil o uspešnosti v procesih (so)kreativacije in prenosa znanja.

Za uspešno preoblikovanje visokošolskega prostora bo potrebno usklajeno delovanje visokošolske in gospodarske sfere, ki bo omogočilo ustvarjanje družbeno relevantnega znanja. V tem kontekstu se postavlja vprašanje, kako v modelu trojne vijačnice visokošolska in gospodarska sfera sodelujeta oziroma (so)ustvarjata družbenorelevantno znanje. Visokošolski sferi širše družbene spremembe v neposrednem in posrednem okolju signalizirajo potrebo po spodbujanju sodelovanja z gospodarsko in tudi državno sfero, še posebej, ker je strateško – družbeno relevantno – znanje ustvarjeno ravno z interakcijo v omrežjih. Kompleksna dinamika tako internih modifikacij posameznega družbenega podsistema kot tudi recipročne interakcije med njimi je osvetljena skozi prizmo modela trojne vijačnice. Leydesdorff in Etzkowitz (1995) prepoznavata »etatistično« trojno vijačnico, značilno za nekdanje socialistične države, kjer državni podsistem močno usmerja in določa odnose med akademskim in gospodarskim okoljem. Drugi, »laissez-faire«, model prepletanja družbenih vijačnic je popolno nasprotje prvemu, saj so meje med družbenimi podsistemi eksplicitno ločene (Leydesdorff in Etzkowitz, 2001). Tretji in danes najbolj zaželen model trojne vijačnice pa predvideva tri samostojne akterje, ki izvršujejo svoje tradicionalne vloge ob prevzemanju novih v procesih produkcije znanja, s čimer se postopno preoblikujejo meje med podsistemi (Etzkowitz in Viale, 2010). Za slovenski prostor to pomeni prehod iz »zlepljenosti« k regulirani kooperaciji.

Vloga visokošolskih institucij se širi na podjetniško funkcijo (svetovanje, patenti, spin-off), ob pozitivnih signalih (npr. visoka stopnja soobjav; IUS/OECD), vendar z oviranimi podpornimi

strukturami in neizkoriščenimi vlaganji. Prekomerna usmeritev v temeljno raziskovanje in podcenjevanje uporabnosti za gospodarstvo, skupaj z razpršenim podpornim okoljem, prispevata k zaostanku pri prenosu znanja v prakso (IUS 2013). Kulturni vzorci (egalitarni sindrom, antielitizem) krepijo skepsa do znanstvenega podjetništva, pri čemer se angažiranost akademikov pogosto pripisuje oportunistu namesto institucijski ali družbeni koristi. V takem kontekstu je nujna jasna vloga države kot predvidljivega koordinatorja, ki ne ukinja avtonomije, temveč vzpostavlja stabilna pravila in spodbude za sodelovanje. To vključuje pregledne sheme sofinanciranja in evalvacije po učinku. Merjenje naj se pomakne od vhodov (npr. število objav) k izhodom prenosa: delež projektov, pri katerih je znanje integrirano v procese partnerjev, čas do aplikacije in delež ponovne uporabe kodificiranih znanj.

Raziskava razkriva, da je sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero pogosto deklarativne narave, brez iskrenega motivacijskega naboja za produkcijo in disperzijo znanja. Apatičnost medsfernega razmerja, ob nekaj izjemah, ohranja nestimulativno okolje s pomanjkanjem tradicije sodelovanja, zgodovinskimi zablodami privatizacije gospodarskih subjektov in pomanjkanjem skupne platforme ali vmesnega prostora za neposredno interakcijo med zainteresiranimi akterji. V tem kontekstu je enoglasno prepoznana nestanovitna, brezciljna in visokošolski sferi podrejena državna sfera. Kontemplacija o mehanizmih prepletanja podsistemov v modelu trojne vijajnice z namenom ustvarjanja in prelivanja polivalentnega znanja izgublja motivacijski naboj ob uvidu, da se je v slovenskem prostoru trojna vijajnica izrodila v obliko destruktivne prepletenosti oziroma »zlepljenosti« državno-politične in visokošolske sfere, ob občasni samoiniciativnosti gospodarske sfere. To neposredno znižuje kapaciteto za nastanek »vmesnega prostora«, kjer bi razlike ostale, vrzel pa ne bi preprečevala sodelovanja. Posledično je ključno graditi posredniške strukture (npr. skupne centre), ki razvezujejo prepletenost in hkrati povečujejo skupno odgovornost.

Pri tem je treba dodatno upoštevati, da sta kreacija in disperzija znanja dinamična procesa z začetkom v iniciaciji, ki zajema aktivnosti ali dogodke, ki visokošolske in gospodarske akterje privedejo do odločitve za prenos znanja. Proces izmenjave znanja se prične z zaznavanjem potrebe in prepoznavanjem vrste znanja in nosilca le-tega, ki naj bi zadovoljil zaznano potrebo. Ugotavlja se, da so iniciacije za sodelovanje, zaradi različnosti pričakovanj in interesov, pogosto neskladne. Pogosto se zdi, da primarni dejavnik odločitve za sodelovanje ni kreacija in disperzija znanja, temveč primoranost pridobivanja finančnih sredstev; iniciacija je torej prisila in ne nesebična želja prispevanja k razvoju širše družbe. Iskrena želja in notranja motivacija ter samoiniciativnost pri produkciji in transferju znanja se poraja v radovednih posameznikih, ki

so v slovenskem prostoru redke izjeme. To kaže na potrebo po institucionalnih spodbudah, ki nagrajujejo vsebinsko sodelovanje in ne zgolj projektno financiranje.

K težnjam po oblikovanju zaprtih omrežij priča tudi dejstvo, da tako visokošolski kot gospodarski akterji v procesih ustvarjanja in prenosa znanja krepijo in negujejo stike z obstoječimi partnerji, saj je to v primerjavi z iskanjem novih partnerstev občutno lažje. Lažje je, ker: (1) v vzpostavljenih odnosih deluje obojestransko inercija, ki spodbuja nadaljevanje preizkušenih in dolgoletnih sodelovanj; (2) leta poznanstva oblikujejo recipročna pričakovanja ter poznavanje značilnosti partnerja (nabora znanj/proizvodnih procesov); in nenazadnje (3) so trajnejši stiki obojestransko koristni. Vezi med akterji iz visokošolske in gospodarske sfere se vzpostavijo po načelu podobnosti področij, kar pomeni, da se mrežne povezave hitreje oblikujejo med akterji, ki delujejo na podobnih področjih. Tako oblikovana zaprtost zmanjšuje diverzifikacijo virov znanja, zato je v finančno nestabilnih časih diverzifikacija partnerjev nujna in dolgoročno koristna, saj sočasno obstoječim zaprtim omrežjem dodaja odprta omrežja s premostitvenim socialnim kapitalom. To neposredno podpira tudi cilje trojne vijačnice o širjenju presečišč med sferami.

Ni presenetljivo, da se krhkost obstoječih odnosov odraža tudi v krhkosti zaupanja med akterji visokošolske in gospodarske sfere. Takšno zaupanje se v kontekstu prenosa in izmenjave znanja ob tudi minimalnih odklonih od dogovorjenih načinov sodelovanja hitro poruši. Ponavljajoče in konsistentne interakcije med akterji, ki so vključeni v procese ustvarjanja in prenosa znanja, lahko sčasoma oblikujejo trdnejše odnose in s tem tudi zaupanje, vendar na njegovo trdnost vplivata predvsem presoja strokovne kompetentnosti ter poslovna korektnost (spoštovanje rokov, realističnost ciljev in obljub) potencialnega partnerja, skupaj z njegovimi predhodnimi izkušnjami, referencami in ugledom. Pomanjkanje medsebojnega zaupanja v odnosih med visokošolsko in gospodarsko sfero se poskuša naslavljati s pogodbenimi ureditvami, ki služijo kot mehanizmi za zmanjševanje negotovosti zaradi sistemske kompleksnosti in pomanjkljivih povratnih informacij ter za ocenjevanje verjetnosti zanesljivega recipročnega delovanja partnerjev. Ugotovitve raziskave kažejo, da vrednote (temeljno znanstveno poštenje, recipročnost, razumevanje in spoštovanje različnosti) niso predpogoj za sodelovanje, vendar pomembno prispevajo k temu, da akterji v procesih ustvarjanja in prenosa znanja delujejo kooperativno pri doseganju skupnih ciljev. Kar zadeva koncept vrednot, se te oblikujejo skozi socializacijo in izobraževanje; razširjena skepsa, zadržanost do novosti ter previdnost v odnosih predstavljajo vztrajen strukturni vzorec (ali »otroško bolezen«) slovenskega družbenega okolja.

Raziskava je nakazala nekaj ključnih vprašanj na področju sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero, v kontekstu ustvarjanja družbenorelevantnega znanja. Potrjena je bila nujnost spodbujanja razmisleka o tem, kako visokošolska in gospodarska sfera sodelujeta v kontekstu (so)ustvarjanja družbenorelevantnega znanja in kako ob analizi družbenih sprememb predvidevati njuno interakcijsko obliko v prihodnosti. V tovrstne razmisleke smo umestili tudi pomembnost vpliva tako internih transformacij posameznega družbenega podsistema in modifikacije družbenih funkcij kot tudi prepoznavanje konkretnih mehanizmov krepitve sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi udeleženci. V raziskavi je bil narejen premik v obravnavi ključnega vprašanja, »kako visokošolska in gospodarska sfera sodelujeta v kontekstu (so)ustvarjanja družbeno-relevantnega znanja«, s poskusom prepletanja teorije modela trojne vijahnice in teorije socialnega kapitala ob sočasni integraciji pogledov, osebnih izkušenj in bogatega znanja petnajstih intervjuvancev – ključnih predstavnikov visokošolske, gospodarske in državne sfere – s področja ustvarjanja znanja v in med družbenimi podsistemi. Ta okvir omogoča tudi operacionalizacijo meril uspešnosti sodelovanja. Med koristnimi kazalniki so lahko delež projektov, pri katerih pride do integracije znanja v procese, čas od kodifikacije do aplikacije ter obseg ponovne uporabe kodificiranih znanj.

Interpretacijo morebitnih načinov sledljivosti visokošolske sfere globalnim spremembam in njeno umeščenost v družbo, s poudarkom na nujnosti sodelovanja med visokošolsko in gospodarsko sfero, v procesih ustvarjanja in prenosa družbenorelevantnega znanja, smo v raziskavi predstavili z modelom trojne vijahnice. Z modelom trojne vijahnice smo izpostavili ključno sporočilo raziskave: da je za kapitalizacijo družbenorelevantnega znanja bistvenega pomena intenzivnost recipročnih in enakopravnih odnosov med visokošolskim, gospodarskim in državnim družbenim podsistemom, v obliki spiralnega vzorca povezav. Gre za spremenjen način ustvarjanja in prenašanja znanja, ki naj bi preoblikoval meje posameznih družbenih podsistemov oziroma naj bi spodbujal prehajanje mej in prepletanje funkcij med družbenimi sferami. To vključuje tudi postopno standardizacijo orodij za soustvarjanje. Standardizacijska orodja – skupne taksonomije, priročniki prenosa (»playbooki«) in šablone za »lessons learned« – zmanjšujejo prevodne izgube med sferami in skrajšujejo čas do aplikacije.

Za nazornejši prikaz kompleksnih procesov pri snovanju in prenašanju družbenorelevantnega znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero smo k temeljnim procesom v modelu trojne vijahnice pristopali separatistično. Zato smo se v raziskavi sprva osredotočili na procese

(nujnosti) spreminjanja družbenih funkcij oziroma vlog visokošolske sfere (v vijačnici) in obstoj možnosti prevzemanja ali prepletanja določenih vlog med družbenimi podsistemi. V preteklosti so bili namreč odnosi med posameznimi podsistemi omejeni in med njimi ni prihajalo do prepletanja temeljnih funkcij, pri čemer je temeljna funkcija gospodarskega podsistema le-tega odlikavala kot center proizvodnje, tako produktov kot storitev, akademski podsistem pa je imel poleg funkcije ohranjanja kulturnega spomina za osrednjo funkcijo še izobraževanje in raziskovanje (pripojeno še z drugo akademsko revolucijo) (Leydesdorff in Eitzkowitz, 2001). Z vidika temeljnih funkcij visokošolske sfere raziskava opozarja, da se slovenski akademski prostor sooča z neustreznim izvajanjem tako raziskovalne kot izobraževalne funkcije. Raziskovalna dejavnost peša na področju temeljnega raziskovanja – zlasti pri formaciji razvojnih vizij – in na področju aplikativnih raziskav. K stagnaciji prispeva interpretacija raziskovanja kot »nujnega zla« za pridobivanje sredstev za izobraževalno dejavnost, zaradi česar je le malo institucij prepoznanih kot izrazito raziskovalnih. To še dodatno argumentira potrebo po bolj uravnoteženih spodbudah.

Drugi sklop institucionalnih sprememb visokošolskega prostora je v raziskavi vezan na kurikularne spremembe, usmerjene v reformiranje kurikulumov v skladu s potrebami sodobne družbe, v smeri opuščanja faktografije in izpostavljanja pomena izkušenj. Ugotovljeno je bilo, da je razkorak med visokošolsko in gospodarsko sfero dodatno poglobila neustrezna implementacija bolonjskega procesa. V spremembah učnih načrtov se je zagovarjala akumulacija širokega spektra znanj in celostni razvoj osebnosti, ki bi diplomantom omogočala hitrejšo adaptacijo na zahteve trga delovne sile, medtem ko se v gospodarstvu profili delovnih mest ožijo in specializirajo glede zahtev znanj in kompetenc. Čeprav prevladuje vtis potrebe po specifičnih, praktičnih oziroma aplikativnih znanjih, izsledki raziskave nakazujejo nujnost prepletanja temeljnih in specifičnih znanj: širok razpon teoretičnega oziroma temeljnega znanja (ne faktografskega) naj se nadgrajuje in pogloblja z izkustvenim oziroma praktičnim znanjem, ob krepitvi čustvene inteligence. Kurikularne povratne zanke z delodajalci so tu ključne.

Tretji temeljni proces v modelu trojne vijačnice je proces medsebojnega sodelovanja med akademskim, gospodarskim in vladnim podsistemom (s prepletanjem njihovih družbenih funkcij) v procesih prenosa znanja. Sodelovanje smo v raziskavi definirali kot »obojestransko koristen in dobro opredeljen odnos med dvema ali več udeležencema/udeleženci za doseganje skupnih ciljev. Odnos vključuje zavezo k: opredelitvi medsebojnih odnosov in ciljev; razvoju skupne strukture in deljenju odgovornosti; vzajemni avtonomiji in zanesljivosti za uspeh ter

delitvi virov in koristi« (Mattessich in Monsey 1992, str. 11). Kljub pozitivni konotaciji sodelovanja v teoretičnih izhodiščih pa izsledki raziskave opozarjajo na problematičnost medsfernega sodelovanja v procesih ustvarjanja in prenosa znanja v slovenskem prostoru. Nivo sodelovanja med visokošolskimi in gospodarskimi udeleženci ni ustrezen glede na resolucijo o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020. Sodelovanje med družbenimi podsistemi je pogosto deklarativno. Deklarativna narava sodelovanja, brez iskrenega motivacijskega naboja za produkcijo in disperzijo znanja, se v času (finančne) krize (posredno) odraža v prenehanju delovanja hitro rastočih podjetij, katerih rast ni temeljila na zdravem sodelovanju z visokošolsko sfero in kakovostni rasti oziroma razvoju lastnih produktov, temveč na »napihnjeni rasti« s preprodajo izdelkov v želji po hitrem zaslužku. Rešitev je prehod na partnerske modele z deljeno odgovornostjo in merljivimi izidi.

Čeprav je stimulansov za medsferno povezovanje manj in so pogosto izrodki finančnega krča, je njihov motivacijski naboj – prisila oziroma potreba po preživetju – intenzivnejši od naboja ovir. Nestabilno okolje in izpad javnih sredstev kreirata nujno odpiranja akademije okolju in pridobivanja dodatnih finančnih virov. S kratkoročnim dometom so stimulanse prepoznani v uresničevanju različnih interesov akademskega in gospodarskega okolja, pomlajevanju zaposlenih ter širjenju dobrih praks in izkušenj sodelovanja. Če želimo okrepiti produkcijo in prenos znanja, je treba identificirati potrebe odjemalcev in prenos znanja ciljno usmerjati, visokošolskim akterjem podeliti več pravic iz naslova intelektualne lastnine, spremeniti habilitacijske kriterije z upoštevanjem učinkov, vezanih na sodelovanje z gospodarskimi akterji, na učinke sodelovanja vezati tudi spremembe financiranja ter okrepiti povezovalno vlogo države. Temeljno načelo naj bo, da je vsak tip znanja potencialno aplikativen; vprašanje je predvsem čas in kontekst aplikacije. Tako se krepi tudi legitimnost trojne vijačnice.

Oblikovali smo model izmenjave znanja med visokošolskimi in gospodarskimi udeleženci z začetno fazo iniciacije. Ugotovili smo, da so iniciacije za sodelovanje v slovenskem medsfernem prostoru, zaradi različnosti pričakovanj in/ali interesov, neskladne. Pogosto se zdi, da primarni dejavnik (interes) odločitve za sodelovanje med visokošolskimi in gospodarskimi akterji ni kreacija in disperzija znanja, temveč primoranost pridobivanja finančnih sredstev. Iniciacija za medsferno sodelovanje je prisila in ne nesebična želja prispevanja k razvoju širše družbe. V fazi iniciacije je bil kot najpogostejši pristop vzpostavitve prvega stika med visokošolskimi in gospodarskimi akterji zaznan pristop informacijskega pridobivanja oziroma poizvedbe. Drugi način prepoznavanja (in izbire) potencialnega partnerja je vezan na

»interakcijsko zgodovino«, ki določa tesnost vezi sodelovanja med udeleženci in spodbuja iskanje potencialnega partnerja med poznanimi udeleženci ali med (še) nepovezanimi udeleženci. V primeru slednjega prevzema signifikantno selekcijsko vlogo ugled udeleženca ali sistem priporočil in referenc, ki izkazujejo strokovno kompetentnost in angažiranost za sodelovanje. Tretji način iskanja in izbire potencialnega partnerja je pristop »lokalnega iskanja«, vezan na geografsko bližino partnerja. Geografska bližina je bila v raziskavi spoznana kot konkurenčna prednost zaradi manjših finančnih stroškov, poznavanja kulture, časovne neomejenosti osebnih stikov in posledično temu tudi spodbujanja vzpostavitve tesnih vezi ter hitrejših posnetkih (akutnih) stanj iskalca znanja.

V drugo fazo modela izmenjave znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero smo umestili spiralni model kreacije znanja, ki sta ga oblikovala Nonaka in Takeuchi (Nonaka in Takeuchi 1995). Dognali smo, da se proces pridobivanja znanja prične z manjšimi sekvencami sodelovanja, torej s fazo socializacije, pri katerih se testira in/ali ustvarja kredibilnost med sodelujočimi akterji. Predvsem gre za (1) evalvacijo realnosti idej ali vizij glede morebitnega sodelovanja, (2) soočanje in usklajevanje motivov/interesov ter (3) ciljev izmenjave znanja. V teh poskusnih enercah povezovanja se ustvarja izhodišče za oblikovanje podobnih miselnih procesov (pri reševanju identificiranega problema in vzvoda za sodelovanje) in ustvarjanju skupnih izkušenj. Na ta način visokošolski in gospodarski udeleženci (so)ustvarjajo in prenašajo implicitno znanje. Začetnim (uspešnim) preizkusnim interakcijam udeležencev visokošolske in gospodarske sfere sledi faza eksternalizacije ali zapisa/formalizacije ustvarjenega (implicitnega) znanja. Ugotovili smo, da se ustvarjeno znanje dokumentira zaradi dveh dejavnikov: (1) z jasnimi (pogodbenimi) določili se skuša reševati problem pomanjkanja zaupanja med udeleženci in (2) posredovanje oziroma dostopnost znanja udeležencem, ki se bodo v sodelovanje produkcije znanja vključili naknadno.

Uspešna razrešitev predhodnih faz sodelovanja omogoča vključitev mehanizmov izmenjave znanja ob sočasni uporabi socialnih procesov. Gre za fazo kombinacije. Teorija nam je kot najbolj arhetipska načina pridobivanja in prenašanja znanja ponudila publiciranje znanstvenih prispevkov in ustvarjanje priložnosti za srečanja (konference, (ne)formalna srečanja, sestanki, kongresi, delavnice) med visokošolskimi in gospodarskimi akterji. Raziskava pa zrcali nekoliko drugačno sliko. Usmerjeni dogodki za krepitev interakcij pa so bili s strani sodelujočih v raziskavi primarno zaznani kot priložnosti za iskanje in prepoznavanje potencialnih partnerjev (vzpostavitev stikov) in so jih šele v drugem planu prepoznali kot mehanizme disperzije znanja.

Tudi znanstveno publiciranje je bilo zaznano kot pogosto irelevanten ali (celo zaradi upada akademske kakovosti ali podjetniškega publiciranja) neverodostojen način pridobivanja in prenašanja znanja. Ugotovili smo, da se na eni strani pojavljajo načini sodelovanja, vezani na raziskovalno dejavnost, in mednje se uvrščajo: projektno delo, svetovanje, testiranja in raziskovalno-razvojni projekti. Na drugi strani pa se kažejo načini izmenjave znanja, osredotočeni na pedagoško dejavnost, in mednje sodijo: (so)ustvarjanje učbenikov, gostujoča predavanja, izvajanje praktičnega usposabljanja, (so)mentorstvo pri diplomskih, magistrskih ali doktorskih nalogah. Prehajanja med »raziskovalnimi« in »pedagoškimi« načini produkcije in disperzije znanja zapolnjuje tretja oblika oziroma način – mobilnost kadra v raziskovalnih, pedagoških procesih kot tudi v zaposlovanju diplomantov (najbolj razširjeni in pogosto prezrti) obliki. Druga faza modela sodelovanja med visokoškolskimi in gospodarskimi akterji se zaključi s ponotranjenjem (so)ustvarjenega in prenesenega znanja (faza internalizacije). V pričujočem delu smo dognali, da v procesih prehajanja znanja med predstavniki visokošolske in gospodarske sfere le-ti: (1) osvajajo različne načine razmišljanja in metode dela, ki predstavljajo izhodišče za vnovično sodelovanje in ustvarjanje znanja ter krepitev kulture/tradicije sodelovanja, kot tudi (2) novo osvojeno znanje (in izkušnje) integrirajo bodisi v procese delovanja bodisi v produkcijo novih izdelkov. Empirični podatki v doktorski disertaciji so nakazali, da med sodelujočimi prihaja do aplikacije novega znanja in s tem tudi do spreminjanja udeležencev, vpetih v procese produkcije in disperzije znanja. Vendar te spremembe (še) nimajo motivacijskega naboja kreacije učenja z dvojno zanko. Tu se kaže potreba po dolgoročnih partnerstvih z deljenimi kazalniki uspeha.

Model trojne vijačnice v slovenskem kontekstu zahteva okrepljeno premostitveno mreženje, profesionalizacijo in transparentnost sodelovanja z jasnimi cilji, pogodbenimi okvirji in merjenjem učinkov, razvoj vmesnih platform (laboratoriji odličnosti, skupni raziskovalni centri, praktikumi), prenavo kurikulumov z vpeljavo praks in soustvarjalnih projektov ter predvidljivo državno politiko s stabilnimi pravili, evalvacijami in konkurenčnimi mehanizmi. Le na ta način je mogoče vzpostaviti spiralni vzorec enakopravnih odnosov, ki omogoča (so)kreacijo in prenos družbenorelevantnega znanja. Mehki prehodi med funkcijami, procesi in institucionalnimi aranžmaji omogočajo, da trojna vijačnica deluje kot celovit, učeč se sistem. Učeči se sistem je vzpostavljen, ko ima vsaka faza prenosa (od iniciacije do aplikacije) prepoznavne sledi v procesih in ko obstaja standardizirana »pot znanja« od zamisli do uporabe (Nonaka in Takeuchi 1995; Davenport in Prusak 2000).

8.3 Vloga socialnega kapitala kot povezovalnega mehanizma

V slovenskem akademskem prostoru podjetniška naravnost akademskih akterjev napreduje z določenim zaostankom v primerjavi z drugimi državami ali kontinenti. Razlog za zaostanek v preobrazbi akademske sfere se skriva v prevladujočih načinih razmišljanja in kulturnih vzorcih, ki so precej odklonilni do podjetništva v visokošolskem prostoru. Negativen odnos do znanstvenega podjetništva temelji na prepričanju, da angažiranost akademikov v podjetniške dejavnosti izhaja iz želje po lastnem okoriščanju in ne za dobrobit in napredek matične institucije ali širše družbe. Zato je splošna ocena družbene vloge slovenske visokošolske sfere »izkrivljena« oziroma neustrezna in nujna radikalnih sprememb. Socialni kapital omogoča mobilizacijo virov skozi omrežja in legitimira nove vloge; kjer zaupanje in normativna pričakovanja manjkajo, so podjetniške prakse v akademiji šibko zasidrane (Coleman, 1988; Putnam, 2000). Kultura in deljene kognitivne sheme so del kognitivne dimenzije socialnega kapitala, ki pogojuje sprejemanje »podjetnih« interpretacij akademske vloge (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000).

Je pa ta slika v nasprotju z izsledki raziskave, ki opozarjajo, da se v slovenskem akademskem prostoru podjetniška naravnost akademskih akterjev implementira in izvaja z določenim zaostankom v primerjavi z drugimi državami. Razlog zastoja razvoja podjetniške vloge akademske sfere naj bi tičal predvsem v prevladujočih načinih razmišljanja in kulturnih vzorcih. Ravno slednji opredeljujejo družbo z egalitarnim sindromom in antielitizmom, ki ima zelo nenavaden odnos do poštenosti. Splošni občutek o nepoštenosti slovenskih elit naj bi bil močno povezan s temeljno nepoštenostjo med posamezniki. Posamezniki naj bi namreč pripisovali elitam lastnosti, ki jih posedujejo sami, in neposredno se to odraža tudi na odnosu do podjetnosti akademske znanosti, ki je izrazito negativen. Negativen odnos do znanstvenega podjetništva naj bi temeljil na prepričanju, da angažiranosti akademikov v podjetniške dejavnosti botruje vzgib lastnega okoriščanja in ne dobrobit in napredek matične institucije ali širše družbe. Odnosna dimenzija (zaupanje, ugled) in kognitivna dimenzija (skupne norme, »poštenost«) socialnega kapitala določata, ali se podjetniške namere interpretirajo kot legitimne ali oportunistične (Nahapiet in Ghoshal, 1998; Granovetter, 1985). V okoljih z antielitističnimi normami je verjetnejše atribuiranje sebičnih motivov, kar zmanjšuje pripravljenost na sodelovanje in krepitev omrežij (Putnam, 2000).

Zato je za uspešno sodelovanje med družbenimi podsistemi, na vmesni ravni vijačnice, ključnega pomena prepoznavanje konkretnih mehanizmov (Wang, 2013), ki spodbujajo razumevanje akterjev različnih – akademske in gospodarske – sfer. Ti povezovalni mehanizmi naj bi omogočali akterjem, ki so vajeni delovanja le v matični sferi, da se s svojimi nalogami začnejo vključevati tudi v domene drugih sfer, in eden izmed mehanizmov krepite takšnega sodelovanja je socialni kapital. Model trojne vijačnice predpostavlja »vmesne prostore« kot prevajalske cone, kjer omrežja, zaupanje in skupne interpretacije omogočajo prehode med sferami (Etzkowitz in Leydesdorff, 2000). Socialni kapital je s tem osnovni povezovalni mehanizem: strukture (dostop), odnosi (zaupanje) in kognicije (skupni jezik) omogočajo kooperacijo (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000).

Pomembna lastnost socialnega kapitala je namreč ta, da lahko druge vrste kapitala (znanja) in njihove produktivne kombinacije naredi učinkovitejše (Grootaert, 1998), saj je socialni kapital po eni strani vložek v proces razvoja, po drugi strani pa tudi rezultat tega procesa (prav tam) in na prepoznavanje pogojev za sodelovanje akterjev med družbenimi podsistemi v kontekstu oblikovanja in prenašanja znanja vplivajo soodvisne – strukturna, odnosna in kognitivna – dimenzije socialnega kapitala (Nahapiet in Ghoshal 1998; 2000). Socialni kapital deluje kot multiplikator: omogoča kombiniranje in re-kombiniranje znanja prek povezav, norm in skupnih reprezentacij (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). S tem neposredno znižuje transakcijske stroške izmenjave in dvigne produktivnost drugega (človeškega, intelektualnega) kapitala (Nahapiet in Ghoshal, 1998; Grootaert, 1998).

Apatičnost medsfere sodelovanja (ob nekaj svetlih izjemah) ohranja z nestimulativnim okoljem ob vesplošnem pomanjkanju tradicije sodelovanja in kulturnimi vzorci ter vzorci mišljenja ob zgodovinskih zablodah privatizacije. Privatizacija naj bi v gospodarski sferi spremenila pogled na vednost znanja, ki se ni več interpretirala kot dobrino ali dolgoročno naložbo, temveč kot nepotreben strošek. Zato ni presenetljiva ugotovitev raziskave, da se je več desetletij zanemarjalo tako procese pretoka znanja med družbenimi podsistemi kot tudi kulturo ustvarjanja znanja in inovacij v podjetjih. Najbolj neposredna posledica privatizacije gospodarskega sektorja je izginjanje razvojnih oddelkov in s tem nezmožnost komuniciranja z visokošolsko sfero in ustvarjanja konkurenčnega znanja. Vpliv dimenzije socialnega okolja v procesih ustvarjanja in prenosa znanja je podan s prisposodbo »amortizerja brez dodane vrednosti«, saj zaradi netransparentne fragmentirane strukture otežuje dostop do virov znanja in s tem tudi onemogoča oblikovanje skupne platforme ali vmesnega prostora, kjer se naj bi

akterji podsistemov srečevali in z neposredno interakcijo ustvarjali mreže odnosov. Fragmentirana omrežja brez jasne arhitekture zmanjšujejo »mostovne« (bridging) povezave in zapirajo strukturne luknje, kjer bi nastajale nove informacije (Burt, 1992). Brez institucionalizirane platforme je težko akumulirati zaupanje in navade sodelovanja, zato prevladajo šibke, epizodične vezi (Granovetter, 1973; Putnam, 2000). Obstoj skupne platforme ali vmesnega prostora pa naj bi bil ključen, saj se ravno na tem mestu dogajajo spremembe v odnosu med akademsko in gospodarsko sfero. Preneseno v obravnavani kontekst – vpetost visokošolskih in gospodarskih akterjev v nestimulativno družbeno okolje ob umankanju vmesnega prostora se neposredno odraža na stagnaciji relacijske dimenzije socialnega kapitala.

Raziskava tudi nakazuje, da so odnosi med visokoškolskimi in gospodarskimi akterji pogosto kratkotrajne in nezavezujoče narave. Takšni odnosi se vzpostavljajo iz želje po dvigovanju ugleda akterja ob hibridnem pridobivanju referenc sodelovanja, ki so zaradi načina pridobitve pogosto neverodostojne, kot tudi (in predvsem) zaradi zasledovanja različnih, predvsem pa napačnih interesov. Razhajanje v interesih/iniciatorjih za sodelovanje je pogosto posledica različnih funkcij visokošolske in gospodarske sfere oziroma okolja, v katerega so vpeti akterji. Napačnost interesne usmeritve pa je v tem, da akterja k sodelovanju ne motivira uresničevanje skupnih ciljev (Taheri in drugi, 2013) – kreacije družbenorelevantnega znanja, temveč finančni stimulanši. Tako visokošolska sfera v odnose z gospodarskim sektorjem najpogosteje vstopa zaradi pridobivanja dodatnih virov financiranja in morebitnih empiričnih gradiv za publiciranje znanstvenih prispevkov, gospodarska sfera pa zaradi iskanja rešitve identificiranega problema, pri čemer se pogosto pogojuje konkurenčna naravnost končnega izdelka. Zasledovanje finančnih interesov pa ni motivacijski moment, ki bo formiral trdne in dolgotrajne odnose, prežete z zaupanjem ter skupnim naborom vrednot, in ki bi bistveno spreminjal inkluzivno naravnost akterjev v visokoškolski in gospodarski sferi (Fong in drugi, 2013). Ko prevladajo transakcijski motivi, se socialni kapital ne akumulira v stabilne norme recipročne izmenjave (Granovetter, 1985; Coleman, 1988). Dolgoročnost in ponavljanje interakcij sta nujna za razvoj zaupanja in skupnih vrednot (Putnam, 2000).

V kolikor socialno okolje, ki se prepoznava kot »predhodnik« (Becker in Knudsen 2006, str. 18) oziroma dejavnik, ki je ob iniciaciji ustvarjanja in prenašanja znanja že predhodno determiniran in ga je zato težko spreminjati, destimulativno posega v relacijsko dimenzijo socialnega kapitala med akterji visokošolske in gospodarske sfere, lahko k izboljšanju odnosov in sprejemanju skupnih odločitev pripomore prilagojena – pomensko smiselna – komunikacija.

Zaradi avtonomne narave in različnih družbenih funkcij visokošolske in gospodarske sfere imata le-ti lastno komunikacijsko sestavo in kulturno zakodirana sporočila (Majerhold in Pezdir 2003, str. 19). Raznolikost komunikacijskih kodov lahko povzroča težave v razumevanju med akterji družbenih podsistemov, razumevanje pa je ključno za sodelovanje. K uporabi sogovorniku prilagojenih in razumljivih jezikovnih kodov visokošolsko sfero nagovarja tudi dejstvo, da se le-ta vse pogosteje sooča z raznovrstno »publiko« – pluralnimi institucijami, globalnimi in lokalnimi interesi, množičnimi mediji (prenosa znanja), kompleksnimi birokratskimi strukturami, ki zahtevajo povsem nov tip komunikacije z okoljem. Tako s strani visokošolske kot tudi gospodarske sfere je v procesih produkcije in prenosa znanja zaznana želja po uporabi in prilagajanju besedišča ter s tem izraz zmožnosti razumevanja potreb sogovornika. Sodelujoči v raziskavi so namreč mnenja, da formacija skupnih naracij in besedišča vpliva na ustvarjanje in prenos znanja med akterji v visokošolski in gospodarski sferi z recipročnim vplivanjem na krepitev odnosne dimenzije socialnega kapitala. Odnosna dimenzija socialnega kapitala je sredstvo, s katerim akterji izmenjujejo mnenja in s tem (sočasno) krepi medsebojno zaupanje in oblikovanje skupnih vrednot (Fong in drugi 2013; Sankowska 2013) ter (posledično temu tudi) olajšuje prehajanje tradicionalnih okvirjev družbenih podsistemov. Raziskava pa nakazuje, da se v kognitivni dimenziji socialnega kapitala pojavlja »siva pega« na področju vzpostavitve komunikacijskih mehanizmov, ki bi zagotavljali kontinuirano pridobivanje kakovostnih povratnih informacij – evalvacij – glede ustreznosti delovanja družbenih podsistemov kot tudi o kakovosti storitev in izdelkov. V nadaljevanju osvetlimo še izbiro komunikacijskih kanalov in medijev, saj ti neposredno vplivajo na razumevanje in zaupanje v vmesnem prostoru.

Skupni jezik, naracije in deljene mentalne modele tvorijo kognitivno dimenzijo, ki je predpogoj za kombiniranje znanja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Mehanizmi standardiziranih povratnih zank omogočajo učenje z dvojno zanko in korekcijo norm (Argyris in Schön, 1978).

Isto sporočilo/znanje lahko akterja posredujeta na različne načine, vendar obstajata dva osnovna komunikacijska kanala – verbalni in pisni. Znotraj obeh kanalov je nabor različnih medijev z različno zmožnostjo prenosa informacij in/ali znanja. Izbor kanala in medija določa t. i. »bogastvo objekta prenosa«, pri čemer bogatejši mediji v vmesnem prostoru krepijo odnosne dimenzije (zaupanje) in pospešujejo kognitivno usklajevanje (skupne interpretacije).

Raziskava jasno kaže na prevladujočo uporabo neposredne oziroma osebne komunikacije med visokošolskimi in gospodarskimi akterji v procesih ustvarjanja in prenašanja znanja. Ključni razlog za razširjeno rabo osebne komunikacije je v tem, da je v primerjavi s pisno običajno veliko bogatejša z informacijami ter sočasno omogoča sprejemniku prepoznavanje pomena posredovanega sporočila skozi vrsto drugih indikatorjev – neverbalnimi znaki ali simboli, kot so: govorica telesa, mimika obraza, barva in ton glasu, ki do neke mere razkrivajo iskrenost, integriteto ali zanesljivost akterja v procesih izmenjave znanja. Dodatna prednost neposredne verbalne komunikacije je še ta, da omogoča takojšnjo povratno informacijo oddajniku, ali je sprejemnik sporočila le-tega resnično razumel oziroma pravilno interpretiral. Osebni stiki povečajo verifikacijo pomena, omogočijo hitre povratne zanke in gradijo zaupanje kot jedro odnosne dimenzije (Coleman, 1988). S tem se zmanjšuje nevarnost »šuma« in oportunitizma (Granovetter, 1985).

Osrednje izhodišče je razumevanje vloge socialnega kapitala kot povezovalnega mehanizma pri oblikovanju vmesnega prostora (vrzeli), ki omogoča boljše razumevanje, usklajeno komunikacijo in trdnejše sodelovanje med visokošolsko in gospodarsko sfero pri kreaciji in izmenjavi družbenorelevantnega znanja. Vmesni prostori (prevajalske cone) omogočajo srečanje heterogenih akterjev, standardizacijo jezikov in rutin, ter povečujejo verjetnost kombiniranja znanja (Star in Griesemer, 1989; Etzkowitz in Leydesdorff, 2000). Socialni kapital je tu »vezivo«, ki znižuje stroške koordinacije (Burt, 1992; Putnam, 2000).

Družbenorelevantno znanje priznava nujnost prepletanja in komplementarne uporabe temeljnih/eksplicitnih in specifičnih/implicitnih znanja ob argumentaciji nadgradnje in poglobitve temeljnih znanj s praktičnimi izkušnjami – tehnično implicitnim znanjem vpeto v spretnosti in prenosljivo s posnemanjem in kognitivno implicitnim znanjem uokvirjeno v težko predstavljive in prenosljive miselne modele (Nonaka, 1994). Pomeni, da je implicitno znanje močno zakoreninjeno v kontekstu delovanja akterja (Polanyi, 1966), kar bi mu moralo dodajati visoko vrednost (Austin in drugi, 2008). Kreacija in disperzija družbenorelevantnega znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero s predvidenim začetkom ali iniciacijo – aktivnosti ali dogodki, ki spodbudijo odločitev akterja za iskanje vira znanja z namenom ustvarjanja in prenosa le-tega – je prepoznano v obliki prisile/potrebe pridobivanja finančnih sredstev. Iskrena želja pospremljena z notranjo motivacijo ter samoiniciativnostjo za produkcijo in prenos znanja, ki dolgoročno prispeva k razvoju družbe, se poraja v radovednih izjemah.

Tretji način dostopanja do potencialnega partnerja temelji na principu »lokalnega iskanja« oziroma proučevanju akterjev v (ne)posredni »soseski«. Čeprav se visokošolski in gospodarski akterji pri iskanju partnerjev ne omejujejo zgolj na slovenski prostor, je geografska – neposredna fizična – bližina partnerja zaznana kot konkurenčna prednost. Prednost lokalne bližine partnerja je prepoznana v: (1) manjših finančnih stroških, saj so v primerjavi s tujimi institucijami storitve slovenskih visokošolskih institucij cenejše; (2) poznavanju (slovenske ali podjetniške) kulture; (3) časovni neomejenosti osebnih stikov; (4) posledično spodbujanju vzpostavitve tesnih vezi in zaupanja; ter (5) hitrejših posnetkih (akutnih) stanj poizvedovalca. Na dostopnost do vira znanja vplivajo tako strukturna kot tudi relacijska dimenzija socialnega kapitala in (osebne/institucionalne) značilnosti tako poizvedovalca kot tudi nosilca iskanega znanja.

Sodelovanje se običajno začne z manjšimi sekvencami – fazo socializacije, v kateri se testira in/ali ustvarja kredibilnost med sodelujočimi akterji. Gre zlasti za (1) evalvacijo realnosti idej ali vizij glede morebitnega sodelovanja, (2) soočanje in usklajevanje motivov/interesov ter (3) poravnavo ciljev izmenjave znanja. V teh poskusnih interakcijah se oblikuje izhodišče za podobne kognicije (pri reševanju identificiranega problema in vzvoda za sodelovanje) ter za skupne izkušnje. Na ta način visokošolski in gospodarski akterji (so)ustvarjajo in prenašajo implicitno znanje, medtem ko je izmenjava kot taka najpreprosteje razumljena kot prenos znanja od akterja, ki znanje poseduje ali ustvarja, do akterja, ki to znanje potrebuje. SECI (socializacija–eksternalizacija–kombinacija–internalizacija) cikel pojasni, zakaj začetne majhne sekvence z visoko interakcijo gradijo skupne izkušnje in omogočajo kasnejše kodiranje znanja (Nonaka, 1994). Jasno definirani skupni cilji krepijo odnosno dimenzijo in zmanjšajo oportunitizem (Coleman, 1988).

V perspektivi obstoja vrzeli zaradi neusklajenosti delovanja visokošolske sfere s tem, ko upada kakovost izvajanja temeljnih družbenih funkcij in posledično temu (naj) ne (bi) ustvarja(la) znanja, ki ga gospodarska sfera potrebuje, se podaja interpretacija nujnosti obstoja razkoraka med družbenima podsistemoma. Ohranjanje vrzeli, ki je občasno problem za formacijo vzajemnega razumevanja in prepoznavanje pomembnosti izkoriščanja povezovalnih mehanizmov – dimenzij socialnega kapitala, je ključnega pomena na področju temeljnega raziskovanja. Izsledki raziskave opozarjajo, da temeljne raziskave so in morajo biti osredotočene na kreacijo znanja za bodoče razvojne trende družbe in zato tudi ne predvidevajo elementov takojšnje uporabnosti znanja. Po drugi strani pa mora obstoječa vrzel med

družbenima podsistemoma ustvarjati priložnosti za njuno zблиževanje in učenje. Prepoznana vzvoda za preseganje razkoraka sta umeščena v okrepljeno izvajanje aplikativnih raziskav in (predvsem) v skupno ustvarjanje ali (vsaj) hitrejše adaptacijske dobe visokošolskih učnih načrtov na osnovi signalov oziroma povratnih informacij s strani gospodarskega okolja.

Ustvarjanje in prenos družbenorelevantnega znanja iz visokošolske v gospodarsko sfero (ali obratno) mora postati vrednota tako visokošolskega kot tudi gospodarskega okolja. Poleg ustvarjanja novih, skupnih vrednot – sodelovanja in recipročnosti – med visokošolsko in gospodarsko sfero je potrebno, da akademska in gospodarska sfera ohranjata in transparentno artikulirata enakopraven položaj v družbi. Slednje še posebej dotiče visokošolsko sfero, saj se z opuščanjem temeljnih funkcij prežetih z znanstvenim etosom lahko povečuje možnost transformacije visokošolske sfere v »podaljšano roko« ali slabo imitacijo gospodarskih družb. Po drugi strani pa mora gospodarska sfera izboljšati lastne absorpcijske spretnosti za prenos in asimilacijo pridobljenega (implicitnega) znanja.

Absorpcijska sposobnost (prepoznavanje, asimilacija, uporaba) je ključna za izkoristek zunanjega znanja (Cohen in Levinthal, 1990); institucionalno uravnoteženje vlog v trojni vijačnici varuje temeljni raziskovalni etos in omogoča trajne mostove med sferami (Etzkowitz in Leydesdorff, 2000).

Za uspešno ohranjanje enakopravnega odnosa in sprejemanje skupnih odločitev v okviru produkcije in disperzije znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero je ključnega pomena oblikovanje njune skupne komunikacijske sestave oziroma jezikovnih kodov. Slednje krepí medsebojno razumevanje akademskega in gospodarskega podsistema v vmesnem oziroma transakcijskem prostoru, prostoru, kjer prihaja do interakcij med družbenimi podsistemi in v katerem visokošolska in gospodarska sfera ustvarjata omrežje odnosov za produkcijo in izmenjavo znanja.

Kognitivna (skupni jezik), strukturna (povezave) in odnosna (zaupanje) dimenzija socialnega kapitala so komplementarne; šele njihova kombinacija omogoča učinkovito ustvarjanje in izmenjavo znanja v vmesnem prostoru (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000).

Umanjkanje skupne platforme interakcij vzdržuje ohlapnost medsferega sodelovanja s pomanjkanjem skupne kognicije glede interpretacije oziroma jasne opredelitve vrednosti znanja oziroma objekta prenosa med akterji visokošolske in gospodarske sfere. Neobstoj vmesnega

prostora interakcij – mrežnih odnosov – in skupne kognicije ima za posledico okrnitev relacijske dimenzije med visokošolskimi in gospodarskimi akterji v smislu nerazumevanja vrednot in kulture sodelujočega akterja. Medsferno nerazumevanje ali nepoznavanje pa vodita v oteženo navezovanje in/ali (dolgotrajnejše) ohranjanje povezav kot tudi v bohotenje različnih interesov in pričakovanj glede soustvarjanja in prenosa znanja. Vzode nenaglašenosti sodelovanja se prepozna tudi v fragmentaciji visokošolskega sistema in njegovi (institucionalni) introvertiranosti ter slabem zaznavanju priložnosti za sodelovanje s strani gospodarskih subjektov. Med visokošolsko in gospodarsko sfero se nakazujejo povezovalni mostovi na področju aplikativne znanosti, mobilnosti kadra, soustvarjanja ali prenavljanja učnih načrtov in okrepljene obveznosti glede zaposlovanja diplomantov, ki so zaradi okoljskih oziroma sistemskih ukrepov (zvečine) zgrajeni med posamezniki ali (izjemoma) med organizacijami, ne prehajajo pa na raven širše družbe. Prehod iz »bonding« v »bridging« in »linking« socialni kapital zahteva institucionalizirane platforme in jasna pravila; sicer učinki ostanejo lokalni in krhki (Putnam, 2000; Woolcock, 1998). Strukturne luknje je smiselno zapirati z namensko mrežno arhitekturo (Burt, 1992).

Torej je bil izziv identificirati vmesni prostor ali skupno platformo s primerno vrzeljo med visokošolsko in gospodarsko sfero in prepoznati vzode za preseganje vrzeli ob sočasnem izkoriščanju njenih potencialov. Ugotovili smo, da je anomalija vmesnega prostora v njegovi nedokončani formaciji in da je nepregledno razdeljen zaradi popolnoma nekritične implementacije različnih podpornih akterjev, ki delujejo s pomanjkljivo finančno podporo. Formacije uspešnega podpornega okolja so videne bodisi v obliki »virtualnega prostora komunikacijske zanke« bodisi v izrazito »integrirani obliki univerzitetnega kampusa«. Zato tudi ne preseneča ocena, da je trenutno ustvarjena vrzel med družbenima podsystemoma prevelika in posledično temu povzroča težave pri formaciji vzajemnega razumevanja, potrebnega za sodelovanje in doseganja soglasij glede produkcije in prenosa znanja – skupnega cilja. Pri tem poudarjamo, da obstoj vrzeli v visokošolski produkciji (eksplicitnih – teoretičnih) znanj in gospodarskem povpraševanju (implicitnih – izkustvenih) mora obstajati, saj je neizpodbitna za uspešen razvoj družbe v prihodnosti. Predvsem je popolna sinhronizacija med visokošolsko in gospodarsko sfero nedopustna na področju temeljnih raziskav. Temeljne raziskave morajo biti (ali ostati) osredotočene na kreacijo znanja za bodoče razvojne trende družbe in zato morajo biti brezpogojno odmaknjene od trenutnih potreb udeležencev v družbi. Po drugi strani pa smo med visokošolsko in gospodarsko sfero prepoznali povezovalne mostove za preseganje vrzeli, in sicer na področju aplikativne znanosti, mobilnosti kadra, soustvarjanja

ali prenavljanja učnih načrtov in okrepljene obveznosti glede zaposlovanja diplomantov. Ti povezovalni mostovi pa so zaradi okoljskih ali sistemskih ukrepov zgrajeni (zvečine) med posamezniki ali (izjemoma) med organizacijami, ne prehajajo pa na raven širše družbe.

Hibridne platforme (laboratoriji, kampusi, living-labi) znižujejo koordinacijske stroške, standardizirajo narative in povečujejo kombinabilnost znanja (Star in Griesemer, 1989; Etzkowitz in Leydesdorff, 2000). Tako nastaja trajnejši, premoščajoči socialni kapital (Putnam, 2000).

Raziskava osvetli strukturno dimenzijo družbenega okolja kot okvir družbene strukture, ki je sestavljen iz povezav med visokošolskimi in gospodarskimi akterji, vključenimi v procese ustvarjanja in izmenjave znanja. Akterji delujejo v kompleksnih mrežah, ki zagotavljajo dostop do virov znanja in olajšujejo izmenjave, pri čemer zaupanje ustvarja podporno okolje. Ugotovitve kažejo na destimulativno podporno okolje, v katerega so z različno intenziteto socialnih vezi umeščeni visokošolski in gospodarski akterji. Neustreznost podpornega okolja – »amortizer brez dodane vrednosti« – se kaže v ne transparentni fragmentaciji. To stanje izvira iz parcialne in še vedno nedokončane izgradnje podporne strukture. Parcialnost vzpostavljanja podpornega družbenega okolja je posledica državnega prilagajanja razvoju inovacijskih sistemov ob nekritičnem posnemanju (»plagiatorstvu«) ter umeščanju novih akterjev v regionalno in nacionalno okolje. Nepregledno podporno okolje povzroča: (1) podvajanje in vzporedno delovanje akterjev, (2) preseganje inovacijskih povpraševanj visokošolske in/ali gospodarske sfere ter (3) oteževanje dostopa do virov znanja oziroma akterjev, zainteresiranih za izmenjavo znanja. Skupni učinek teh anomalij je šibka mrežna povezanost visokošolskih in gospodarskih akterjev v procesih produkcije in izmenjave znanja. Kot ustrezna se izpostavlja koherentna, integrirana mrežna struktura z jasno razmejenimi odgovornostmi in transparentnim delovanjem vseh vključenih akterjev.

Nejasna mrežna arhitektura proizvaja redundantna vozlišča, komunikacijski šum in informacijske izgube; zapiranje strukturnih lukenj zahteva koherentno koordinacijo in preglednost (Burt, 1992; Coleman, 1988).

Izsledki raziskave napeljujejo na misel, da visokošolski in gospodarski akterji v procesih ustvarjanja in prenosa znanja praviloma dajejo prednost zaprti mrežni konfiguraciji. Ta jim v (virtualnem) transakcijskem prostoru – tj. skupni platformi konkretnih problemov – omogoča

neposredne interakcije s povratnimi komunikacijskimi zankami, v katerih so potrebe, pričakovanja, načini in cilji sodelovanja jasno artikulirani. V takem presečiščnem okolju oziroma strukturalni mreži ni prostora za posrednike, saj ti pogosto povzročajo komunikacijski šum, ne izvajajo pričakovanih podpornih nalog in zato predstavljajo nepotreben strošek.

Za razvoj socialnega kapitala med visokošolskimi in gospodarskimi akterji je poleg strukturne dimenzije pomembna tudi odnosna dinamika, ki vpliva tako na procese ustvarjanja in prenosa znanja prek dostopnosti do akterjev kot tudi na njihova pričakovanja glede vrednosti izmenjave znanja in motivacijo za sodelovanje. Z odnosno dimenzijo socialnega kapitala poudarimo pomen relacij, ki so jih akterji visokošolske in gospodarske sfere oblikovali skozi čas in ki vplivajo na njihovo vedenje ter zadovoljujejo socialne motive, kot sta spoštovanje in zaupanje. Socialni kapital praviloma nastaja v skupinah in zato predpostavlja obliko interakcijskega razmerja med visokošolskimi in gospodarskimi akterji, vendar izsledki raziskave nakazujejo, da so odnosi med družbenima sferama pri produkciji in prenosu znanja pretežno kratkoročni in pogosto površinski. Površinskost teh razmerij pogosto izhaja iz želje po priložnostnem pridobivanju referenc o sodelovanju in posledično dvigovanju ugleda visokošolskih in gospodarskih akterjev. Nezavezujoči odnosi se vzpostavljajo tudi zaradi zasledovanja različnih, pogosto nekompatibilnih interesov – visokošolska sfera v odnose vstopa zaradi pridobivanja dodatnih virov financiranja in zbiranja empiričnih gradiv za objavo znanstvenih publikacij, gospodarska sfera pa zaradi iskanja kratkoročne rešitve identificiranega problema, običajno brez zahteve po inovativnosti izida. Posledično so pričakovanja glede vrednosti ustvarjanja in izmenjave znanja med visokošolsko in gospodarsko sfero pogosto neskladna.

Čeprav se lahko odnosna dimenzija socialnega kapitala manifestira na različnih ravneh družbe – na ravni posameznika govorimo o mikro-socialnem kapitalu, na ravni organizacije o mezo-socialnem kapitalu ter na ravni širše družbene skupnosti o makro-socialnem kapitalu – raziskava kaže, da se odnosi med visokošolskimi in gospodarskimi akterji vzpostavljajo zgolj na individualni ravni in skoraj povsem usahnejo na ravni širše skupnosti. Posledično se socialni kapital kot artefakt socialnih relacij med družbenima podsistemoma ne vzpostavlja v zadostni meri, vzroke za to pa je mogoče prepoznati v (1) introvertiranosti visokošolske sfere, (2) obstoju treh visokošolskih klastrov, (3) ohranjanju stereotipov glede (ne)učinkovitega delovanja in povezovanja visokošolske in gospodarske sfere ter (4) vsesplošni slovenski zadržanosti in skeptičnosti do sodelovanja. Za širše učinke so potrebne povezovalne (bridging) in vertikalne (linking) vezi ter institucionalna pravila, ki spodbujajo kooperacijo prek skupin; to je osnova

delujočim inovacijskim ekosistemom (Putnam, 2000; Woolcock, 1998; Etzkowitz in Leydesdorff, 2000).

Ugotovitve raziskave kažejo, da je pri uspešni formaciji in prenosu znanja relevantna pomensko smiselna komunikacija, v kateri sogovornika uporabljata razumljive jezikovne kode oziroma besedišče. Navadno visokošolski akterji ne delijo skupnega (niti podobnega) jezikovnega koda, kot se ga pri sporazumevanju poslužujejo akterji gospodarskega sektorja, in tako lahko sklepamo, da je vloga jezika v procesih ustvarjanja in izmenjave znanja dvojna. Na eni strani je sredstvo za razlikovanje akterjev in merilo pripadnosti visokoškolskemu ali gospodarskemu podsistemu; na drugi strani pa je, ob zavedanju različnosti podsistemov, prisotna obojestranska želja po prilagajanju besedišča kot izrazu zmožnosti razumevanja potreb sogovornika. Slednja vloga jezika je prepoznana kot sredstvo za ustvarjanje skupnega konteksta, nujnega za uspešne prehode znanja med družbenimi podsistemi, in je zato tudi vir socialnega kapitala. Pri ustvarjanju kognitivne dimenzije socialnega kapitala je ključen obstoj skupnega vmesnega prostora, v katerem potekajo za akterje pomembne interakcije. Ugotovitve raziskave razkrivajo, da visokošolski, gospodarski in državni akterji soglasno izpostavljajo pomanjkanje skupne platforme interakcij; posledično se socialni odnosi in skupni jezik trenutno oblikujejo predvsem skozi neformalne in/ali formalne stike (konference, sestanki, projektno delo). Ker je družbeno okolje kot predhodni dejavnik težko spreminjati, lahko k izboljšanju odnosov in sprejemanju skupnih odločitev odločilno prispeva prilagojena – pomensko smiselna – komunikacija; formacija skupnih naracij in jezikovnih kodov krepi medosebno zaupanje, skupne vrednote ter olajša prehajanje tradicionalnih okvirjev. Skupni jezik in deljene zgodbe so ključni gradniki kognitivne dimenzije, ki omogočajo kombiniranje in prenos znanja (Nahapiet in Ghoshal, 1998; 2000). Redne, institucionalizirane izmenjave z vzpostavljenimi povratnimi mehanizmi so pogoj za učenje z dvojno zanko (Argyris in Schön, 1978).

V kontekstu strukturne dimenzije socialnega kapitala, v katerega je vpet odnos med visokošolsko in gospodarsko sfero, smo v raziskavi prepoznali destimulativen dejavnik, zaznan v nestanovitni, brezciljni in (visokošolski sferi) podrejeni politični sferi. Razmišljanja o morebitnih mehanizmih prepletanja družbenih podsistemov v modelu trojne vijačnice s ciljem ustvarjanja in prelivanja polivalentnega znanja izgublja motivacijski naboj ob uvidu, da se je v slovenskem prostoru trojna vijačnica izrodila v nekakšno obliko (destruktivne) prepletenosti ali »zlepljenosti« politične in visokošolske sfere ob sočasni (ali občasni) samoiniciativnosti gospodarske sfere po integraciji v procese produkcije družbenorelevantnega znanja. Trojna

vijačnica terja komplementarno in transparentno razmejitev vlog, saj klientelistične prepletenosti erodirajo institucionalni socialni kapital in zameglijo odgovornost (Etzkowitz in Leydesdorff, 2000). Jasna pravila mreženja so pogoj za učinkovite mostove med sferami.

Nespodbudno okolje za sodelovanje med visokošolskimi in gospodarskimi udeleženci označeno s prispodobo »amortizerja brez dodane vrednosti« neposredno vpliva tudi na oblikovanje povezav udeležencev, ki se manifestirajo na različnih ravneh družbe – mikro – mezo – in makroravni. V raziskavi smo odkrili, da se trajnejši odnosi med visokošolskimi in gospodarskimi udeleženci vzpostavljajo zgolj na individualni ravni in popolnoma presahnejo ali so zgolj kratkotrajni in nezavezujoči na makroravni družbenih sfer. Težavnost odnosne dimenzije se prikaže v (1) kratkoročnih in občasno tudi neiskrenih motivih pristopanja k sodelovanju; (2) razhajanju v vrednotah in ciljih; (3) zaprtosti v lastne svetove; (4) stereotipih; (5) zasledovanju lastnih interesov; (6) značilni slovenski zadržanosti do novitet; in (7) sistemskih blokadah.

Na ravni mreženja – ključnega procesa trojne vijačnice – je treba oblikovati okvir, ki priznava avtonomnost sfer in hkrati določa pravila interakcij. Socialni kapital je tu osrednji povezovalni mehanizem, ki povečuje učinkovitost drugih vrst kapitala (Grootaert, 1998) in deluje skozi strukturno, odnosno in kognitivno dimenzijo (Nahapiet in Ghoshal 1998; 2000). Različna umeščenost akterjev proizvaja različne kognitivne vzorce (Nooteboom, 2007), kar ustvarja osnovni konflikt v razumevanju »vrednosti znanja« (tržnost vs. znanstvena resnica). Raznolikost je priložnost za učenje (Fong in drugi, 2013), a v lokalnem okolju pogosto krepi vrzeli in stereotipe. Privatizacijski premiki so znanje pogosto preoblikovali v strošek, razgradili razvojne oddelke in oslabil kanale z akademijo. Netransparentna, fragmentirana podporna struktura deluje kot »amortizer brez dodane vrednosti«, otežuje dostop do virov in preprečuje skupno platformo; posledica je stagnacija relacijske dimenzije socialnega kapitala. Odnosi so pogosto kratkotrajni in nezavezujoči; finančni motivi nadomestijo skupni cilj (družbenorelevantno znanje). Pomensko smiselna komunikacija lahko ublaži učinke destimulativnega okolja; potrebne so skupne naracije in besedišče ter mehanizmi kontinuiranih povratnih informacij, kjer trenutno zeva »siva pega«. Družbenorelevantno znanje zahteva preplet eksplicitnega in implicitnega (Nonaka, Polanyi). Implicitno znanje je kontekstno zasidrano in visoko vredno. V praksi iniciacije sodelovanja pogosto sprožijo finančni pritiski, medtem ko pristna notranja motivacija ostaja redkejša, a ključna. Izbor partnerjev praviloma poteka prek informacijske poizvedbe, interakcijske zgodovine (zaupanje, ugled, reference) in

lokalnega iskanja (bližina kot konkurenčna prednost). Sodelovanje se začne v socializaciji, sledi eksternalizacija (tudi pogodbeno zaradi nizkega zaupanja), nato kombinacija (srečanja, publikacije – v praksi bolj za partnerstva kot za disperzijo). Zaključni se z internalizacijo (spremembe praks/izdelkov), pri čemer učenje z dvojno zanko ostaja omejeno. V temeljnih raziskavah je distanca nujna, toda prevelika vrzel ovira vzajemno razumevanje. Raznolikost in »optimalna kognitivna razdalja« spodbujata inovacije; popolna izenačitev zmanjšuje variacijo in zamegli akademsko avtonomijo (March, 1991; Nooteboom, 2007). Mostovi čez strukturne luknje omogočijo prevajanje temeljnega znanja brez erozije znanstvenega etosa (Burt, 1992). Ključna vzvoda preseganja neproduktivnega razkoraka: (1) okrepitev aplikativnih raziskav in (2) soustvarjanje/hitrejše adaptacije kurikulumov na podlagi povratnih informacij (zaposljivost, uporabnost znanj). Reference pogosto merijo pogostost stikov, ne kompetenc; potrebni so novi načini signaliziranja dejanskih zmožnosti akterjev v produkciji in disperziji znanja.

ZAKLJUČEK

Pričujoča monografija je nastajala kot poskus zarisati razumljiv zemljevid medsfere prostora, v katerem se srečujejo visokošolska, gospodarska in državna sfera v procesih ustvarjanja in prenosa družbenorelevantnega znanja. V izhodišču smo sprejeli, da sodelovanje ni samoumevno, temveč je rezultat konkretnih mehanizmov, pravil in odnosov, ki jih akterji vzpostavljajo v času in prostoru. Raziskava kaže, da je bila izvorna konfiguracija sodelovanja – v obdobju, ki ga obravnavamo – značilno razpeta med deklarativnimi pričakovanji in realnimi institucionalnimi ter kulturnimi omejitvami.

Model trojne vijačnice se je izkazal kot uporaben miselni aparat za razumevanje spiralne dinamike med visokošolsko sfero, gospodarstvom in državo, vendar njegova operativnost v praksi ostaja pogojena z oblikovanjem vmesnega prostora, kjer se pravila interakcij prevedejo v delujoče procese. Ključni uvid monografije je, da brez takšnega prostora – z jasnimi okvirji, postopki in odgovornostmi – ostanejo pobude omejene na ad hoc projekte, osebne mreže in kratke interakcijske zanke, ki redko prerastejo v trajnejše, premoščajoče vezi na mezo- in makroravni.

Socialni kapital se v tem kontekstu kaže kot osrednji povezovalni mehanizem. Strukturna dimenzija je bila zaznamovana z netransparentno, fragmentirano podporno arhitekturo – »amortizerjem brez dodane vrednosti« – ki je oteževala dostop do virov in razprševala odgovornosti. Odnosna dimenzija je bila pretežno kratkoročna in pogosto utilitarna; odnosi so se oblikovali na mikro ravni ter le izjemoma prehajali v institucionalizirane mreže. Kognitivna dimenzija – skupni jezik, naracije in interpretativni okviri – je ostajala podrazvita; prav tu se je kazala potreba po standardiziranih jezikovnih kodih in mehanizmih povratnega informiranja, ki bi omogočili trajnejše učenje in usklajevanje pričakovanj.

Hkrati je analiza potrdila dvoje: prvič, distanca v temeljnih raziskavah je nujna za ohranjanje znanstvene avtonomije; in drugič, vrzel med sferami mora – tam, kjer je to smiselno – ustvarjati priložnosti za učenje, aplikativne projekte in hitrejše kurikularne prilagoditve. Prevelika bližina erodira temeljni etos akademije; prevelika razdalja zavira prevajanje znanja v rešitve z družbenimi učinki. Učinkovit medsforni ekosistem zato ni iskanje enotnosti, temveč skrbno upravljanje razdalj.

Na strani politike so se kot pomembni izkazali instrumenti, ki urejajo intelektualno lastnino, spodbujajo dvosmerno mobilnost raziskovalk in raziskovalcev, krepijo institucionalno avtonomijo in diverzificirane modele financiranja ter postavljajo pregledna pravila mreženja. Na strani akademije in gospodarstva ostajajo osrednje naloge: krepitev absorpcijskih sposobnosti, profesionalizacija vmesnih vlog (pospeševalci prenosa, uradi za tehnologijo, hibridne platforme), soustvarjanje učnih načrtov ter vzpostavitev bogatih komunikacijskih kanalov, ki zmanjšujejo interpretativne razlike in gradijo zaupanje.

Praktični mostovi so prepoznavni: aplikativne raziskave kot skupna delovna polja, mobilnost kadra, skupni laboratoriji in projektne platforme, ter mehanizmi signaliziranja dejanskih kompetenc onkraj gole frekvence stikov. Toda brez institucionalizacije teh mostov – s stabilnimi pravili, odgovornostmi in evalvacijami – ostajajo učinki lokalni in krhki.

Metodološko je pomembno poudariti, da monografija zajema stanje pred približno desetletjem. To je zavestna odločitev: ohraniti »duh časa« – institucionalne ureditve, kulturne vzorce, motivacijske spodbude in komunikacijske prakse – kot referenčno točko, ki pojasnjuje današnje konfiguracije sodelovanja. V tem smislu je prispevek dvojni: dokumentira izvorno konfiguracijo medsfernega sodelovanja kot razlagalni temelj za sedanjost in hkrati zariše polje primerjave za nadaljnje raziskave, usmerjene v premike zadnjega desetletja.

V prihodnje se ponuja naloga longitudinalne primerjave: koliko in kako so se transformirali vmesni prostori, pravila mreženja, podporne arhitekture in jezikovni kodi; ali so se odnosi dvignili z mikro na mezo- in makroraven; ter v kolikšni meri so politike uspela uravnotežiti zahteve temeljne znanosti z družbeno in gospodarsko uporabnostjo. Od odgovorov na ta vprašanja bo odvisno, ali bo trojna vijačnica ostala predvsem interpretativni okvir ali pa bo – prek socialnega kapitala in institucionaliziranih platform – delovala kot resničen operativni mehanizem produkcije in prenosa družbenorelevantnega znanja.

Učinkovito medsferno sodelovanje ni rezultat enkratne reforme, temveč zorenje odnosov, pravil in skupnih pomenov. Tam, kjer se strukturne vezi povežejo z odnosnim zaupanjem in kognitivnim usklajevanjem, se ustvarjajo pogoji za stabilne mostove – mostove, po katerih znanje ne le kroži, temveč tudi spreminja prakse, proizvode in institucije v dobro znanosti, gospodarstva in širše družbe.

9 LITERATURA IN VIRI

ABRAMS, C. LISA, CROSS, ROB, LESSER, ERIC in LEVIN, Z. DANIEL (2003) Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks. *Academy of Management Executive*, 17 (4), str. 64–77.

ABREU, MARIA GRINEVICH, VADIM in MINE KARATAS, -OZKAN (2016) Entrepreneurial practices in research-intensive and teaching-led universities. *Small Bus Econ*, 47, str. 695-717.

ACKOFF, L. RUSSELL (1989) From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16 (1989), str. 3–9.

ADAM, FRANE, MAKAROVIČ, MATEJ, RONČEVIČ, BORUT in TOMŠIČ, MATEVŽ (2001) *Socio-kulturni dejavniki razvojne uspešnosti: Slovenija v evropski perspektivi*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

ADAM, FRANE in RONČEVIČ, BORUT (2003) Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V: MAKAROVIČ, MATEJ (ur.) *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia, str. 5–32.

ADAM, FRANE in RONČEVIČ, BORUT (2004) Razvojni potencial socialnega kapitala: Slovenija v evropskem kontekstu. *Družboslovne razprave*, XX (46/47), str. 219–237.

ADAM, FRANE in LENARČIČ, BLAŽ (2008) Prenos znanja in oblike komunikacij na primeru majhnih visokotehnoloških podjetji. V: PODMENIK, DARKA (ur.) *Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize, str. 13–21.

ADAM, FRANE, RONČEVIČ, BORUT in TOMŠIČ, MATEVŽ (2012) *Socialni kapital - za SRS*. Dostopno prek: <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/sockap.pdf> (26. 2. 2012).

ADAM, FRANE in MODIC, DOLORES (2013) *Stanje in trendi inovacijske ter raziskovalno-razvojne dejavnosti v Evropski Uniji: problemi merjenja in uporabe kazalnikov*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize.

ADAM, FRANE (2013) National and regional innovation capacity through the lens of social capital : a qualitative meta-analysis of recent empirical studies. V: ADAM, FRANE in WESTLUND, HANS (ur.) *Innovation in socio-cultural context*. London: Routledge, str. 103-125.

ADLER, S. PAUL in KWON, SEOK-WOO (2000) Social Capital: The Good, the Bad, and the Ugly. V: Lesser, Eric (ur.) *Knowledge and Social Capital*. Boston: Butterworth Heinemann, str. 89–115.

ADLER, S. PAUL in KWON, SEOK-WOO (2002) Social Capital: Prospects For a New Concept. *Academy of Management Review*, 27 (1), str. 17–40.

ALLAIS, STEPHANIE (2010) Economics imperialism and the »new educational paradigm«. *Paper was presented at the 17th World Congress of Sociology in Gothenburg, Sweden, 11–17 Julij 2010.*

ALTBACH, G. PHILIP (2004) Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10 (1), str. 3–25.

ANDERSON, NEIL POTOČNIK, KRISTINA in ZHOU, JING (2014) Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40 (5), str. 1297–1333.

ANKRAH, S. BURGESS, T. F., GRIMSHAW, P. in SHAW, N. E. (2013) Asking both university and industry actors about their engagement in knowledge transfer: What single-group studies of motives omit. *Technovation*, 33 (2–3), str. 50–65.

ARGOTE, LINDA in INGRAM, PAUL (2000) Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1), str. 150–169.

ARGYRIS, CHRIS in SCHÖN, A. DONALD (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.

ARZA, VALERIA (2010) Channels, benefits and risks of public–private interactions for knowledge transfer: Conceptual framework inspired by Latin America. *Science and Public Policy*, 37 (7), str. 473–484.

ASH, G. MITCHELL (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41 (2), str. 245–267.

ASH, G. MITCHELL (2010) From Berlin (or Göttingen) to Bologna and beyond: Humboldt (with others) and »Humboldt«, past and present. *Paper presented at the humboldtian tradition - origin and legacy. Symposium in Uppsala, 24–25 November 2010.*

ASHBY, ERIC (1966) *Universities, British, Indian, African*. London: Weidenfeld and Nicolson.

AUCOIN, PETER (1995) *The New Public Management. Canada in Comparative Perspective*. Ottawa: IRPP.

AUSTIN, J. MICHAEL, CLAASSEN, JENNETTE, VU, M. CATHERINE in MIZRAHI, PAOLA (2008) Knowledge Management: Implications for Human Service Organizations. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 5 (1–2), str. 361–389.

AVOLIO, J. BRUCE in YAMMARINO, J. FRANCIS (ur.) (2013) *Transformational and Charismatic Leadership The Road Ahead*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

BACHMANN, REINHARD in INKPEN, C. ANDREW (2011) Understanding institutional-based trust building processes in inter-organizational relationships. *Organization Studies*, 32 (2), str. 281–301.

BAKER, E. WAYNE (1990) Market Networks and Corporate Behaviour. *American Journal of Sociology*, 96 (3), str. 589–625.

BARNETT, RONALD (2003) Academics as Intellectuals. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 6 (4), str. 108–122.

BECKER, C. MARKUS in KNUDSEN, METTE PRÆST (2006) Intra and Inter-Organizational Knowledge Transfer Processes: Identifying the Missing Links. *Danish Research Unit for Industrial Dynamics (DRUID). Working Paper No. 06-32*. Dostopno prek: <http://www3.druid.dk/wp/20060032.pdf> (12. 6. 2012).

BELUSSI, FIORENZA, MCDONALD, FRANK in BORRÁS, SUSANA (2002) Industrial districts: State of the art review. *Research report: Project West-East ID »Industrial Districts' Re-Location Processes: Identifying Policies in the Perspective of the European Union Enlargement«*. Dostopno prek: <http://west-east-id.tagliacarne.it/download/Deliverable.pdf> (10. 6. 2012).

BERDAHL, ROBERT (1990) Academic freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. *Studies in Higher Education*, 15 (2), str. 169–180.

BERENDS HANS, VAN DER BIJ, HANS, DEBACKERE, KOENRAAD in WEGGEMAN, MATHIEU (2004) Knowledge sharing mechanisms in industrial research. *Eindhoven Center for Innovation Studies (ECIS). Working paper 04.04*. Dostopno prek: <http://ecis.ieis.tue.nl/working-papers> (20. 4. 2011).

BERNIK, MOJCA, FLORJANČIČ, JOŽE in RAJKOVIČ VLADISLAV (2002) Upravljanje z znanjem in uporaba informacijskih kultur. *Organizacija*, 35 (8), str. 473–477.

BIERLY, E. PAUEL, CHRISTENS, W. EDWARD in KESSLER, H. ERIC (2000) Organizational Learning, Knowledge and Wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13 (6), str. 595–618.

BISHOP, KATE, D'ESTE, PABLO in NEELY, ANDY (2011) Gaining from interactions with universities: Multiple methods for nurturing absorptive capacity. *Research Policy. Special Section on Heterogeneity and University-Industry Relations*, 40 (1), str. 30–40.

BLEIKLIE, IVAR in BYRKJEFLOT, HALDOR (2002) Changing Knowledge Regimes – Universities in a New Research Environment. *Higher Education*, 44 (2–3), str. 1–14.

BONING, KENNETH (2007) Coherence in general education: a historical look. *The Journal of general education*, 56 (1), str. 1–16.

BORGATTI, P. STEPHEN in CANDACE, JONES (1998) Network Measures of Social Capital. Connections. *Fremont: International Network for Social Network Analysis*, 21, str. 22–36.

- BOURDIEU, PIERRE (1986) The forms of capital. V: RICHARDSON, J. G. (ur.) *Handbook of Theory and Research for the sociology of Education*. New York: Greenwood press, str. 241–258.
- BOZEMAN, BARRY, FAY, DANIEL in SLADE, P. CATHERINE (2013) Research collaboration in universities and academic entrepreneurship: the-state-of-the-art. *The Journal of Technology Transfer*, 38 (1), str. 1–67.
- BRAUN, VIRGINIA in CLARKE, VICTORIA (2021) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- BRENNAN, JOHN in TEICHLER, ULRICH (2008) The future of higher education and of higher education Research. Higher education looking forward: an introduction. *Higher Education*, 56 (3), str. 259–264.
- BRENNENRAEDTS, REGINALD, BEKKERS, RUDI in VERSAPAGEN, BART (2006) The different channels of university-industry knowledge transfer: Empirical evidence from Biomedical Engineering. *Eindhoven Center for Innovation Studies (ECIS). Working paper 06.04*. Dostopno prek: <http://ecis.ieis.tue.nl/working-papers> (20. 4. 2011).
- BRONDIZIO, S. EDUARDO, OSTROM, ELINOR in YOUNG R. ORAN (2012) Connectivity and the governance of multilevel socio-ecological systems: The role of social capital V: BERNARD CHRISTOPHE in PÉREZ ROLAND (ur.) *Agro-ressources et ecosystemes: enjeux societaux et pratiques manageriales*. Villeneuve d’Ascq. Les Presses Universitaires du Septentrion, str. 33 – 69.
- BROWN ELENOR in FERRIS M. JAMES (2007) Social capital and philanthropy: An analysis of the impact of social capital on individual giving and volunteering. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 36 (1), str. 85–99.
- BROWN, SALLY in GLASNER, ANGELA (1999) *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Philadelphia: Open University Press.
- BROWN, A. CAROL (2002) *Portfolio Assessment: How far have we come?*. Dostopno prek: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/61-0.pdf> (10. 6. 2013).
- BRUNEEL, JOHAN, D’ESTE, PABLO in SALTER, AMMON (2010) Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration. *Research Policy*, 39 (7), str. 858–868.
- BURT, S. RONALD (1992) *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge. Harvard University Press.
- BURT, S. RONALD (1997) The Contingent Value of Social Capital. *Administrative Science Quarterly*, 42 (2), str. 339–365.
- BURT, S. RONALD (1999) Entrepreneurs, Distrust, and Third Parties: A Strategic Look at the Dark Side of Dense Networks. V: THOMPSON, LEIGH, LEVINE, JOHN in MESSICK, DAVID (ur.)

Shared Cognition in Organizations: The Management of Knowledge. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Dostopno prek: <http://hevro.haifa.ac.il/~soc/lecturers/talmud/files/526.pdf> (3. 4. 2011).

BURT, S. RONALD (2001) Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. V: LIN, NAN, SCHWEERS COOK, KAREN in BURT, S. RONALD (ur.) *Social Capital: Theory and Research*. Transaction Publishers. New Jersey: New Brunswick, str. 31–56.

BURT, S. RONALD (2002) Bridge Decay. *Social Networks*, 24 (4), str. 333–363.

CALDWELL, BRIAN in HAYWARD, K. DONALD (1998) *The future of schools: lessons from the reform of public education*. Abingdon: RoutledgeFalmer.

CASIMIR, GIAN, LEE, KAREN in LOON, MARK (2012) Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of Knowledge Management*, 16 (5), str. 740–753.

CERI (2008) *Four Future Scenarios for Higher Education*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/56/41809568.pdf> (10. 2. 2012).

CHARMAZ, KATHY (2014) *Constructing Grounded Theory*. SAGE.

CHEN, JIN, ZHU, ZHAOHUI in XIE, HONG YUAN (2004) Measuring intellectual capital: a new model and empirical study. *Journal of Intellectual capital*, 5 (1), str. 195–212.

CLARK, R. BURTON (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.

CLAYDEN, ELIZABETH, DESFORGES, CHARLES, MILLS, COLIN in RAWSON WILLIAM (1994) Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies*, 42 (2), str. 163–173.

COLEMAN, S. JAMES (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

COLEMAN, S. JAMES (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), str. 95–120.

COLEMAN, S. JAMES (2000) Social Capital in the Creation of Human Capital. V: LESSER, ERIC (ur.) *Knowledge and Social Capital*. Boston: Butterworth Heinemann, str. 17–42.

COM (2005) SPOROČILO KOMISIJE: *Spodbujanje intelektualnega potenciala Evrope: omogočiti univerzam, da bodo v najvišji meri prispevale k Lizbonski strategiji*. {SEC(2005) 518}. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0152:SL:HTML> (8.8.2013).

COMMUNITY INNOVATION SURVEY (2013) Dostopno prek: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/inn_esms.htm#stat_pres (15. 7. 2013).

COOK, S. KAREN in EMERSON, RICHARD (1978) Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. *American Sociological Review*, 43 (October), str. 721–739.

CORBIN, JULIET in STRAUSS L. ANSELM (1990) *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.

COURTNEY, KATHY (2013) Adapting Higher Education through Changes in Academic Work. *Higher Education Quarterly*, 67 (1), str. 40–55.

ČATER, TOMAŽ (2000) Znanje kot vir konkurenčnih prednosti in management znanja. *Naše gospodarstvo*, 46 (4), str. 505–520.

D'AMOUR, CYNTHIA (2004) *Mreženje : spretnosti, ki je v šoli ne učijo : kaj moramo vedeti za poslovni uspeh*. Ljubljana: Tuma.

DARR, D. ERIC in KURTZBERG, R. TERRI (2000) An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1), str. 28–44.

DARAI, CINZIA, BONACCORSI, ANDREA, GEUNA, ALDO, LEPORI, BENEDETTO, BACH, LAURENT, BOGETOFT, PETER, CARDOSO, F. MARGARIDA, CASTRO-MARTINEZ, ELENA, CRESPI, GUSTAVO, FERNANDEZ DE LUCIO, IGNACIO, FRIED, HAROLD, GARCIA-ARACIL, ADELA, INZELT, ANNAMARIA, JONGBLOED, BEN, KEMPKE, GERHARD, LLERENA, PATRICK, MATT, MIREILLE, OLIVARES, MARIA, POHL, CARSTEN, RATY, TARMO, ROSA, J. MARIA, SARRICO, S. CLÁUDIA, SIMAR, LÉOPOLD, SLIPERSAETER, STIG, TEIXEIRA, N. PEDRO in VANDEN EECKAUT, PHILIPPE (2011) The European university landscape: A micro characterization based on evidence from the Aquameth project. *Research Policy, Special Section on Heterogeneity and University-Industry Relations*, 40 (1), str. 148–164.

DAVENPORT, H. THOMAS in PRUSAK, LAURENCE (2000) *Working knowledge: How organizations manage what they know?*. Boston: Harvard Business School Press.

DAVENPORT, SALLY, DAVIES, JOHN in GRIMES, CHARLOTTE (1999) Collaborative research programmes: building trust from difference. *Technovation*, 19 (1), str. 31–40.

DE BOER, HARRY (2003) Who is afraid of red, Yellow and Blue? The Colourful World of Management reforms. V: AMARA, V. ALBERTO, MEEK, LYNN in LARSEN, M. INGILD (ur.) *The Higher Education Managerial Revolution? Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 69–108.

D'ESTE, PABLO, GUY, FREDERICK in IAMMARINO, SIMONA (2013) Shaping the formation of university–industry research collaborations: what type of proximity does really matter?. *Journal of Economic Geography*, 13 (4), str. 537–558.

D'ESTE, PABLO in PERKMANN, MARKUS (2011) Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *The Journal of Technology Transfer*, 36, str. 316–339.

DENHARDT, B. ROBERT in VINZANT DENHARDT, JANET (2000) The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60 (6), str. 549–559.

DENZIN, NORMAN in LINCOLN, S. YVONNA (ur.) (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication Inc.

D'ESTEVA, PABLO in PATEL, PARI (2007) University–industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry?. *Research Policy*, 36 (9), str. 1295–1313.

DEVENPORT, H. THOMAS in PRUSAK, LAWRENCE (2000) *Working Knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

DIMOVSKI, VLADO, PENTER, SANDRA, ŠKERLAVAJ, MIHA in ŽNIDARŠIČ, JANA (2005) *Učeca se organizacija: ustvarjanje podjetje znanja*. Ljubljana: GV založba.

DIRKS, T. KURT in FERRIN, L. DONALD (2001) The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12 (4), str. 450–467.

DOLFSMA, WILFRED in DANNREUTHER, CHARLIE (2003) Subjects and boundaries: Contesting social capital-based policies. *Journal of Economic*, 37 (2), str. 405–413.

DYER, H. JEFFREY in HATCH, W. NILE (2006) Relation-specific capabilities and barriers to knowledge transfers: Creating advantage through network relationships. *Strategic Management Journal*, 27 (8), str. 701–719.

EDELENBOS, JURIAN in KLIJN, H. ERIK (2007) Trust in complex decision-making networks: A theoretical and empirical exploration. *Administration and Society*, 39 (1), str. 25–50.

EDVARDSSON, BO (2005) Service quality: beyond cognitive assessment. *Managing Service Quality*, 15 (2), str. 127–131.

EDVINSSON, LIEF in MALONE, S. MICHAEL (1997) *Intellectual Capital*. London: Piatkus.

EGAN, KIERAN (2008) *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*. New Haven in London: Yale University Press.

EKINCI, ABDURRAHMAN (2012) The Effects of Social Capital Levels in Elementary Schools on Organizational Information Sharing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), str. 2513–2520.

ENDERS, JÜRGEN, FILE, JON, HUISMAN, JEROEN in WESTERHEIJDEN, DON (2005) *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies-CHEPS.

ERIKSSON, MARIE-LOUISE (2005) *Organising Regional Innovation Support: Sweden's Industrial Development Centres as Regional Development Coalitions*. Doktorska disertacija. Linköping: Linköping University, Linköping Studies in Arts and Science: Department of Technology and Social Change.

ESTERMANN, THOMAS, NOKKALA, TERHI in STEINEL, MONIKA (2011) *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: European University Association. Dostopno prek: http://agir-ups.info/wp-content/uploads/2013/01/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.sflb_.pdf (1.7.2013).

ETZKOWITZ, HENRY in LEYDESDORFF, LOET (1995) The Triple Helix-University- Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review*, 14 (1), str.14–19.

ETZKOWITZ, HENRY in LEYDESDORFF, LOET (ur.) (1997) *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Cassell Academic.

ETZKOWITZ, HENRY in LEYDESDORFF, LOET (ur.) (1997a) *Universities in the Global Knowledge Economy*. London: Continuum.

ETZKOWITZ, HENRY in LEYDESDORFF, LOET (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29 (2), str. 109–123.

ETZKOWITZ, HENRY in VIALE, RICCARDO (2010) Polyvalent knowledge and the Entrepreneurial University: A Third Academic Revolution?. *Critical Sociology*, 36 (4), str. 1–15.

ETZKOWITZ, HENRY (2002) Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University-Industry-Government Networks. *Science and Public Policy*, 29 (2), str. 115–128.

ETZKOWITZ, HENRY (2003) Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information*, 42 (3), str. 293–338.

ETZKOWITZ, HENRY (2007) University-Industry-Government: The Triple Helix Model of Innovation. *51st Annual Congress of the European Organization for Quality with the key theme »Competitiveness through Excellence - Challenge for Europe«*, 22–23 Maj 2007, Praga.

EUROPEAN COMMISSION (2011) *Feasibility Study for a European University Data Collection (EUMIDA)*. Brussels: European Commission.

EUROPEAN COMMISSION in OECD (2013) *HEInnovate: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurial Higher Education Institutions*. Brussels/Paris: European Commission & OECD.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2005) *Glasgow declaration*. Dostopno prek: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf (4. 3. 2010).

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2009) *University Autonomy in Europe: Exploratory study*. Dostopno prek: <http://www.eua.be/Publications.aspx> (14. 3. 2010).

FIELD, JOHN (2003) *Social Capital, Key Ideas*. London: Routledge.

FINE BEN (2010) *Theories of Social Capital: Researchers Behaving Badly*. London: International Initiative for Promoting Political Economy.

FINI, RICCARDO, GRIMALDI, ROSA, SANTONI, SIMONE in SOBRERO, MAURIZIO (2018) Complements or substitutes? The role of universities and local context in supporting the creation of academic spin-offs. *Research Policy*, 47 (3), str. 547–565.

FINI, RICCARDO, RASMUSSEN, EINAR, SIEGEL, DONALD in WIKLUND, JOHAN (2018) Rethinking the commercialization of public science: From entrepreneurial outcomes to societal impacts. *Academy of Management Perspectives*, 32 (1), str. 4–20.

FISHER, DONALD in ATKINSON-GROSJEAN, JANET (2002) Brokers on the boundary: Academy-industry liaison in Canadian universities. *Higher Education*, 44 (3–4), str. 449–467.

FLERE, SERGEJ (2000) *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

FLIASTER, ALEXANDER in SPIESS, JOSEF (2008) Knowledge Mobilization through Social Ties: The Cost-Benefit Analysis. *Schmalenbach Business Review*, 60 (Januar), str. 99–117.

FLICK, UWE (2018) *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE.

FLORIDA, RICHARD (2002) *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.

FLORJANČIČ, JOŽE in FERJAN, MARKO (2000) *Management poslovnega komuniciranja*. Kranj: Moderna organizacija.

FOLEY, MICHAEL in BOB EDWARDS (1999) Is it Time to Disinvest in Social Capital?. *Journal of Public Policy*, 19 (02), str. 141–173.

FONG, BOH WAI, NGUYEN, T.T., in XU, YUN (2013) Knowledge transfer across dissimilar cultures. *Journal of Knowledge Management*, 17 (1), str.29–46.

FUKUYAMA, FRANCIS (1995) *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.

FULMER, C. AASHLEY in GELFAND, J. MICHELE (2012) At what level (and in whom) we trust: Trust across multiple organizational levels. *Journal of Management*, 38 (4), str. 1167–1230.

GAMBETTA, DIEGO (ur.) (1988) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford: Basil Blackwell.

GERTH, DONALD (1992) *University Management - Promise and Limitations*. In *Adaptation of University Management Structures and Strategies for New Requirements*. Paris: International Association of Universities.

GIBBONS, MICHAEL, LIMOGES, CAMILLE, NOWOTNY, HELGA, SCHWARTZMAN, SIMON, SCOTT, PETER in TROW, MARTIN (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

GILCHRIST ALISON (2004) *The Well-Connected Community: A Networking Approach to Community Development*. University of Bristol: The Policy Press.

GLASER, BARNEY in STRAUSS, ANSELM (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GLOBAL INNOVATION INDEX (2012) *Stronger Innovation Linkages for Global Growth*. Dostopno prek: <http://www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=GII-Home> (13. 7. 2013).

GOEL, RAJEEV, GÖKTEPE-HULTÉN, DEVRIM in RAM, RATI (2017) Academics' entrepreneurship propensities and gender differences. *Journal of Technology Transfer*, 42, str. 1124–1141.

GOMEZELJ OMERZEL, DORIS, BILOSLAVO, ROBERTO in TRNAVČEVIČ, ANITA (2004) *Management znanja v visokošolskih zavodih*. Koper: Fakulteta za management Koper.

GÖZTEPE-ÇELEBI, ECE, STALLMANN, FREIA in ZIMMER, ANNETTE (2002) Introduction: Looking back: Higher Education Reform in Germany. *German Policy Studies*. Dostopno prek: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6498/is_3_2/?tag=content;coll (22. 2. 2011).

GRANOVETTER, S. MARK (1973) The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), str. 1360–1380.

GROOTAERT, CHRISTIAAN (1998) Social Capital: The Missing Link?. *World Bank Social Capital Initiative Working Paper No. 3. Report Number: 22829*. Dostopno preko: http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000094946_0109270407056&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679 (9. 5. 2011).

GULATI, RANJAY (1999) Network Location and Learning: The Influence of Network Resources and Firm Capabilities. *Strategic Management Journal*, 20 (5), str. 397–420.

GULATI, RANJAY in SYTCH, MAXIM (2008) Does familiarity breed trust? Revisiting the antecedents of trust. *Managerial and Decision Economics*, 29 (2–3), str. 165–190.

GUMPORT, J. PATRICIA (2000) Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives. *Higher Education*, 39 (1), str. 67–91.

HÅKANSSON, HÅKAN in SNEHOTA, IVAN (1989) No Business is an Island: The Network Concept of Business Strategy. *Scandinavian Journal of Management*, 4 (3), str. 187–200.

HAEUSSLER, CAROLIN (2011) Information-sharing in academia and the industry: A comparative study. *Research Policy, Special Section on Heterogeneity and University-Industry Relations*, 40 (1), str. 105–122.

- HAEUSSLER, CAROLIN in COLYVAS, A. JEANNETTE (2011) Breaking the Ivory Tower: Academic Entrepreneurship in the Life Sciences in UK and Germany. *Research Policy. Special Section on Heterogeneity and University-Industry Relations*, 40 (1), str. 41–54.
- HALSEY, A. H. (1992) *Decline of Donnish Dominion. The British Academic Profession in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press.
- HANSEN, T. MORTEN (1999) The search-transfer problem: the role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44 (1), str. 82–112.
- HAVAS, ATTILA (2009) Universities and the emerging new players: building futures for higher education. *Technology Analysis & Strategic Management*, 21 (3), str. 425–443.
- HEALEY, M. NIGEL (2008) Is higher education in really »internationalising«?. *Higher Education*, 55 (3), str. 333–355.
- HECHTER, MICHAEL (1993) Values Research in the Social and Behavioral Sciences. V: HECHTER, MICHAEL, NADEL, LYNN in MICHOD, E. RICHARD (ur.) *The Origin of Values*. New York: Walter de Gruyter, Inc., str. 1-31.
- HENKEL, MARY (1992) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- HEWITT-DUNDAS, NOLA (2013) The role of proximity in university-business cooperation for innovation. *The Journal of Technology Transfer*, 38 (2), str. 93–115.
- HILTON, JAMES (2006) The future for Higher education. Sunrise or perfect storm?. *EDUCAUSE review*, 41 (2), str. 59–71.
- HOLMES, LEONARD (2013) Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process?. *Studies in Higher Education*, 38 (4), str. 538–554.
- HUBER, P. GEORGE (1991) Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organizational Science*, 2 (1), str. 88–115.
- HUYGENS, MARC, VAN DEN BOSCH, A. J. FRANS, VOLBERDA, W. HENK in BADEN-FULLER, CHARLES (2001) Co-evolution of firm capabilities and industry competition: Investigating the music industry, 1877–1997. *Organization Studies*, 22 (6), str. 971–1011.
- IGLIČ, HAJDEJA (2004) Dejavniki nizke stopnje zaupanja v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XX (46/47), str. 149–175.
- ILIČ, BRANKO (2001) *Socioekonomska analiza spodbude za inoviranje v podjetju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- ILLERIS, KNUD (2002) *Three dimensions of learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- INGLEHART, RONALD (1997) *Modernization and post-modernization: cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.

INKPEN, C. ANDREW in TSANG, W. K. ERIC (2005) Social Capital, Network and Knowledge Transfer. *Academy of Management Review*, 30 (1), str. 146–165.

INNOVATION UNION SCOREBOARD (2013) *Innovation Union Scoreboard 2013*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm (2. 7. 2013).

INNOVATION UNION SCOREBOARD (2011) *Innovation Union Scoreboard 2011*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm (2. 7. 2013).

INNOVATION UNION SCOREBOARD (2008) *Innovation Union Scoreboard 2008*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm (2. 7. 2013).

IPE, MINU (2003) Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2 (4), str. 337–359.

IVANKO, ŠTEFAN in STARE, JANEZ (2007) *Organizacijsko vedenje*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.

JARILLO, JOSÉ CARLOS (1988) On Strategic Networks. *Strategic Management Journal*, 9 (1), str. 31–41.

JENKINS, ALAN, BREEN, ROSANNA, LINDSAY, ROGER in BREW, ANGELA (2003) *Reshaping Teaching in Higher Education: Linking Teaching with Research*. London: Kogan Page.

JOHNSON, BJÖRN (1992) Institutional learning. V: LUNDVALL, BENGT-ÅKE (ur.) *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*. London: Pinter, str. 23–44.

KADUSHIN CHARLES (2012) *Understanding Social Networks: Theories, Concepts and Findings*. New York: Oxford University Press.

KANG, H. KI in KANG, JINA (2009) How do firms source external knowledge for innovation? Analysing effects of different knowledge sourcing methods. *International Journal of Innovation Management*, 13 (1), str. 1–17.

KAPLAN, S. ROBERT in NORTON, P. DAVID (1996) *The Balanced Scorecard*. Boston: Harvard Business School Press.

KAUFMAN, HERBERT (1956) Emerging Conflicts in the Doctrines of Public Administration. *American Political Science Review*, 50 (4), str. 1057–1073.

HAUSCHILDT, KRISTINA, VÖGTLE, ESTHER-MARIA in GWOSĆ, CHRISTOPH (ur.) (2018) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VI 2016–2018. Synopsis of Indicators. Hanover: DZHW. Dostopno prek: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf (23. 9. 2025).

KELLER, GEORGE (1983) *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

KERR, CLARK (1993) *Universal Issues in the Development of Higher Education*. V: BALDERSTON, JB. in BALDERSTON FREDERICK (ur.) *Higher Education in Indonesia: Evolution in Reform*. Berkeley: University of California, Center for Studies in Higher Education, str. 19–35.

KEŠELJEVIĆ, ALEKSANDER (2006) Vloga in pomen znanja v teoriji rasti. *Naše Gospodarstvo*, 52 (3/4), str. 115–124.

KLIJN, ERIK-HANS, EDELENBOS, JULIAN in STEIJN, BRAM (2010) Trust in governance networks: Its impacts on outcomes. *Administration and Society*, 42 (2), str. 193–221.

KNOKE, DAVID (1999) Organizational networks and corporate social capital. V: GABBAY, M. SHAUL (ur.) *Corporate Social Capital and Liability*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, str. 17–42.

KO, DONG-GIL, KIRSCH, J. LAURIE in KING, R. WILLIAM (2005) Antecedents of Knowledge Transfer from Consultants to Clients in Enterprise System Implementations. *MIS Quarterly*, 29 (1), str. 59–85.

KOREN, ANDREJ (2006) Pomen avtonomije v šolskem sistemu. *Šola za ravnatelje*, str. 135–144. Dostopno prek: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/135-144.pdf> (2. 3. 2011).

KOVAČ, MIRAN in URBANČIČ, TANJA (2003) Forms of Cooperation Between Higher Education Institutions and Their Business Environment. V: Žižmond, Egon (ur.) *Knowledge Society - Challenges to Management Globalisation, Regionalism and EU Enlargement Process*. Proceedings of the 4th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska. 20-22 November 2003, Congress Centre Bernardin Portorož, Slovenija, str. 115–132.

KREK, JANEZ (2001) Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialnointegracijski dejavniki v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 52 (5), str. 56–70.

KRESS, GUNTHER (2010) A Curriculum for the Future. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), str. 133–145.

KUHLEN, FRITHJOF (1978) The Role of Agricultural Colleges in Modern Society - The University as an Instrument in Social and Economic Development. *Zeitschrift für ausländische Landwirtschaft*, 17 (2), str. 77–88.

KUMP, SONJA (1999) Perspektive univerze v 21. Stoletju. V: MAJERHOLD, KATARINA in JELOVAC, DEJAN (ur.) *Univerza pleše avtonomno?*. Ljubljana: ŠOU in Radio Študent, str: 17–30.

KVALE, STEINAR in BRINKMANN, SVEND (2015) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

LAM, ALICE (1998) Tacit Knowledge, Organisational Learning and Innovation: A Societal Perspective. *Danish Research Unit for Industrial Dynamics (DRUID). Working Paper No. 98-22*. Dostopno prek: <http://ideas.repec.org/s/aal/abbswp.html>. (10. 9. 2010).

LAM, ALICE (2000) Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), str. 487–513.

LAM, ALICE (2011) What motivates academic scientists to engage in research commercialization: ‘Gold’, ‘ribbon’ or ‘puzzle’?. *Research Policy*, 40 (10), str. 1354–1368.

LAMOVEC TANJA, MUSEK, JANEZ in PEČJAK, VID (1975) *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

LAMUT, URŠA in MACUR, MIRNA (2012) *Metodologija družboslovnega raziskovanja : od zasnove do izvedbe*. Ljubljana: Vega.

LAURING, JAKOB in SELMER, JAN (2012) Knowledge sharing in diverse organizations. *Human Resource Management Journal*, 22 (1), str. 89–105.

LEANA, R. CARRIE in VAN BUREN, J. HARRY (1999) Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review*, 24 (3), str. 538–555.

LEANA, R. CARRIE in PIL, K. FRITS (2006) Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17 (3), str. 353–366.

LEBOW, DAVID (1993) Constructivist values for instructional systems design: five principles toward a new mindset. *Educational technology research and developmen*, 41 (3), str. 4–16.

LENARČIČ, BLAŽ (2008) Vloga socialnega kapitala pri transferju znanja iz akademskih v gospodarska okolja. V: PODMENIK, DARKA (ur.) *Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja*. Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.

LEPORI, BENEDETTO, BONACCORSI, ANDREA, DARAI, CINZIA in drugi (2015) *European Tertiary Education Register (ETER): Methodology and Data Handbook*. Brussels/Rome: ETER Consortium.

LESSER, L. ERIC (2000) Leveraging Social Capital in Organizations. V: LESSER, L. ERIC (ur.) *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications*. Boston: Butterworth-Heinemann, str. 3–16.

LEVINE, SHEEN in PRIETULA, MICHAEL (2006) Towards a Contingency Theory of Knowledge Exchange in Organizations. *Članek je bil predstavljen na letnem srečanju American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec, Kanada, Avgust 11, 2006.*

Dostopno

prek:

http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/3/3/0/pages103301/p103301-3.php (19. 4. 2011).

LEVIN, Z. DANIEL in CROSS, ROB (2004) The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, 50 (11), str. 1477–1490.

LEYDESDORFF, LOET in ETZKOWITZ, HENRY (2001) A Triple Helix of University-Industry-Government Relations: »Mode 2« and the Globalization of National Systems of Innovation. V: *Science under Pressure: Proceedings*. Aarhus: The Danish Institute for Studies in Research and Research Policy. Dostopno prek: http://www.afsk.au.dk/ftp/Science_under_pressure/2001_1.pdf (11. 3. 2012).

LEYDESDORFF, LOET in ETZKOWITZ, HENRY (2001a) The Transformation Of University-industry-government Relations. *Electronic Journal of Sociology*. Dostopno prek: <http://www.sociology.org/content/vol005.004/th.html> (6. 2. 2012).

LEYDESDORFF, LOET in ETZKOWITZ, HENRY (2003) Can »The Public« Be Considered as a Fourth Helix in University-Industry-Government Relations? Report of the Fourth Triple Helix Conference. *Science & Public Policy*, 30 (1), str. 55-61.

LIEW, ANTHONY (2007) Understanding Data, Information, Knowledge And Their Inter-Relationships. *Journal of Knowledge Management Practice*, 8 (2). Dostopno prek: <http://www.tlinc.com/artic1134.htm> (24. 11. 2011).

LIGHT, IVAN in DANA, LEO-PAUL (2013) Boundaries of Social Capital in Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 37 (3), str. 603–624.

LORENZONI, GIANNI in LIPPARINI, ANDREA (1999) The Leveraging of Interfirm Relationships as a Distinctive Organizational Capability: A Longitudinal Study. *Strategic Management Journal*, 20 (4), str. 317–338.

LUHMANN, NIKLAS (1988) Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. V: GAMBETTA, DIEGO (ur.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford: Basil Blackwell, str. 94–107.

LUNDEVALL, BENGT-ÅKE (ur.) (1992) *National Systems of Innovation*. London: Pinter.

LUNDEVALL, BENGT-ÅKE (1996) The Social Dimension of The Learning Economy. *DRUID Working Paper No 96-1*. Dostopno prek: http://www2.druid.dk/conferences/working_papers.php (26. 2. 2010).

LUNDEVALL, BENGT-ÅKE (2002) The University in the Learning Economy. *DRUID Working Paper No 02-06*. Dostopno prek: http://www2.druid.dk/conferences/working_papers.php. (26. 2. 2010).

LUNDEVALL, BENGT-ÅKE (2006) One Knowledge Base or Many Knowledge Pools?. *DRUID Working Paper No 06-8*. Dostopno prek: http://www2.druid.dk/conferences/working_papers.php. (26. 2. 2010).

- MAASSEN, PETER (2003) Shifts in Governance Arrangements: An interpretation of the Introduction of New Management Structure in Higher Education. V: AMARA, V. ALBERTO, MEEK, LYNN in LARSEN, M. INGILD (ur.) *The Higher Education Managerial Revolution? Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 31-53.
- MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM (1988) Dostopno prek: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf (28. 4. 2010).
- MAJERHOLD, KATARINA in PEZDIR, RADO (2003) *Ali univerza potrebuje socialno okolje?*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- MAKAROVIČ, MATEJ (2004) Socialni kapital kot neizkoriščen vir. V: SVETLIK, IVAN in ILIČ, BRANKO (ur.) *Razpoke v zgodbi uspeha : Primerjalna analiza upravljanja človeških virov v Sloveniji*. Ljubljana: Založba Sophia, str. 130–152.
- MAKAROVIČ, MATEJ (2003) Socialni kapital v organizacijah. V: MAKAROVIČ, MATEJ (ur.) *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia, str. 80–104.
- MALI, FRANC (2002) *Razvoj moderne znanosti : socialni mehanizmi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- MALI, FRANC (2004) *Mehanizmi in ukrepi za prenos znanja iz akademske sfere v luči novih inovacijskih paradigem: Stanje in trendi razvoja v Sloveniji glede na razvite države EU*. Zaključno vsebinsko poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu ciljnega raziskovalnega programa. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- MALI, FRANC (2009) *Novi modeli produkcije znanstvenega vedenja in njihov vpliv na vrednotenje (visokošolskih) izobraževalnih politik*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- MARENČIČ POŽARNIK, BARICA (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- MARGINSON, SIMON in VAN DER WENDE, MARIJK (2007) Globalisation and Higher Education. *OECD Directorate for Education/OECD Education Working Papers Series. Education Working Paper No. 8*. Dostopno prek: <http://doc.utwente.nl/60264/1/Marginson07globalisation.pdf> (13. 2. 2012).
- MARQUARDT, J. MICHAEL (1996) *Building the learning organization. A System Approach to Quantum Improvement*. New York: McGraw-Hill.
- MATTESSICH, W. PAUL in MONSEY, R. BARBARA (1992) *Collaboration: What Makes It Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration*. St. Paul, Minnesota: Amherst H. Wilder Foundation.
- MAURER INDRE in EBERS MARK (2006) Dynamics of social capital and their performance implications: Lessons from biotechnology start-ups. *Administrative Science Quarterly*, 51 (2), str. 262–292.

- MAYER, C. ROGER, DAVIS, H. JAMES in SCHOORMAN, F. DAVOD (1995) An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20 (3), str. 709–734.
- MAXWELL, A. JOSEPH (2013) *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MCÉVILY, BILL PERRONE, VINCENZO in ZAHEER, AKS (2003) Trust as an organizing principle. *Organization Science*, 14 (1), str. 91–103.
- MCMULLEN, S. MATTHEW, MAUCH, E. JAMES in DONNORUMMO, BON (2000) *The Emerging Markets and Higher Education: Development and Sustainability*. New York: Routledge Falmer.
- MEEK, V. LYNN (2003) Introduction. V: AMARA, V. ALBERTO, MEEK, LYNN in LARSEN, M. INGVILD (ur.) *The Higher Education Managerial Revolution? Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 1–29.
- MERTON, K. ROBERT (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERTON, K. ROBERT (1968) *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- MERTON, K. ROBERT (1942) Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 1, str. 115–26.
- MESEC, BLAŽ (1998) *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- MIGHELI, MATTEO (2012) Assessing Trust through Social Capital? A Possible Experimental Answer. *The American Journal of Economics and Sociology*, 71 (2), str. 298–327.
- MILES, B. MATTHEW in HUBERMAN, A. MICHAEL (1994) *Qualitative Data Analysis. Second Edition*. London: Sage.
- MILES, B. MATTHEW HUBERMAN, A. MICHAEL in SALDAÑA, JOHNNY (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition*. SAGE.
- MOLINA-MORALES XAVIER FRANCESC in MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ MARÍA TERESA (2010) Social Networks: Effects of Social Capital on Firm Innovation. *Journal of Small Business Management*, 48(2), str. 258–279.
- MUSEK, JANEK (1993) *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- MUSCIO, ALESSANDRO (2010) What drives the university use of technology transfer offices? Evidence from Italy. *The Journal of Technology Transfer*, 35 (2), str. 181–202.
- NAHAPIET, JANINE in GHOSHAL, SUMANTRA (1998) Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23 (2), str. 242–266.

- NAHAPIET, JANINE in GHOSHAL, SUMANTRA (2000) Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. V: LESSER, L. ERIC (ur.) *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications*. Boston: Butterworth-Heinemann, str. 119–158.
- NERDRUM, LARS in ERIKSON, TRULS (2001) Intellectual capital: a human capital perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 2 (2), str. 127–135.
- NEWMAN, FRANK, COUTURIER, LARA in SCURRY, JAMINE (2004) *The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- NONAKA, IKUJIRO (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5 (1), str. 14–37.
- NONAKA, IKUJIRO in TAKEUCHI, HIROTAKA (1995) *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- NOOTEBOOM, BART in GILSING, A. VECTOR (2004) Density and strenght of ties in innovation networks: a competence and governance view. Working paper 04.01. *Eindhoven Center for Innovation Studies (ECIS)*. Dostopno preko: <http://ecis.ieis.tue.nl/working-papers> (20. 4. 2011).
- NOOTEBOOM BART, VANHAVERBEKE, P. M. WIM, DUYSTERS, M. GEERT, GILSING, A. VICTOR in VAN DEN OORD, AD (2005) Optimal cognitive distance and absorptive capacity. Working paper 05.05. *Eindhoven Center for Innovation Studies (ECIS)*. Dostopno prek: <http://ecis.ieis.tue.nl/working-papers> (20. 4. 2011).
- NOOTEBOOM, BART (2007) Social Capital, Institutions and Trust. *Review of Social Economy*, LXV (1), str. 29–53.
- NOVAK, BOGOMIR (2003) Dejavniki razvoja avtonomije slovenske šole. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), str. 17–33.
- NOVAK, BOGOMIR (2008) Filozofija poučevanja filozofije v gimnaziji. *Anthropos*, 3–4 (211–212), str. 213–235.
- NOWELL, S. LORELLI, NORRIS, M. JILL, WHITE, E. DEBORAH in MOULES, J. NANCY (2017) Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1), str. 1–13.
- NOWOTNY, HELGA, SCOTT, PETER in GIBBONS, MICHAEL (2001) *Re-thinking Science*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (2000) *Science, Tehnology and Industry Outlook 2000*. Dostopno prek: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/industry-and-services/science-technology-and-industry-outlook-2000_sti_outlook-2000-en (16. 4. 2013).
- OECD (2001) *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> (5. 3. 2013).

OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Dostopno prek: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oeccdeseostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf> (10. 6. 2013).

OECD (2007) *Globalisation and Higher Education*. EDU/WKP(2007)3. Dostopno prek: <http://doc.utwente.nl/60264/1/MARGINSON07GLOBALISATION.pdf> (12. 6. 2013).

OECD STI (2012) *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2012*. Dostopno preko: http://www.keepeek.com/oecd/media/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-outlook-2012_sti_outlook-2012-en (7. 2. 2013).

O'REILLY, A. CHARLES in ROBERTS, H. KARLENE (1977) Task Group Structure, Communication and Effectiveness in Three Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 62 (6), str. 674–681.

OSBORNE, P. STEPHEN, RADNOR, ZOE in NASI, GRETA (2013) A New Theory for Public Service Management? Toward a (Public) Service-Dominant Approach. *The American Review of Public Administration*, 43 (2), str. 135–158.

ØSTERGAARD, R. CHRISTIAN (2007) Knowledge Flows through Social Networks in a Cluster; Interfirm versus University-Industry Contacts. *Danish Research Unit for Industrial Dynamics (DRUID). Working paper 07-19*. Dostopno prek: <http://ideas.repec.org/s/aal/abbswp.html>. (10. 9. 2010).

OSTERLOH, MARGIT in FREY, S. BRUNO (2000) Motivation, Knowledge Transfer and Organizational Forms. *Organization Science*, 11 (5), str. 538–550.

OSTROM, ELINOR (2000) Collective action and the evolution of social norms. *Journal of Economic Perspectives*, 14 (3), str. 137–158.

PADGER, K. DEBORAH (1998) *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*. Thousand Oaks: SAGE Publication.

PALDAM, MARTIN (2000) Social Capital: One or many? Definition and measurement. *Journal of Economic Surveys*, 14 (5), str. 629–653.

PATTON, QUINN MICHAEL (2015) *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

PATULNY, V. ROGER in HAASE SVENDSEN, L. GUNNAR (2007) Exploring the social capital grid: bonding, bridging, qualitative, quantitative. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27 (1/2), str. 32–51.

PAXTON, PAMELA (1999) Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), str. 88–127.

PENNAR, KAREN (1997) The tie that leads to prosperity: The economic value of social bonds is only beginning to be measured. *Business Weekly*, 15. December 1997, str. 153–155.

PENG, HE (2013) Why and when do people hide knowledge?. *Journal of Knowledge Management*, 17 (3), str. 398–415.

PERKMANN, MARKUS in WALSH, KATHRYN (2007) *University–industry relationships and open innovation: Towards a research agenda*. *International Journal of Management Reviews*, 9 (4), str. 259–280.

PERKMANN, MARKUS in WALSH, KATHRYN (2009) The two faces of collaboration: Impacts of university–industry relations on public research. *Industrial and Corporate Change*, 18 (6), str. 1033–1065.

PINTERIČ, UROŠ (2009) *Črna skrinjica političnih sistemov: uvod v politične sisteme in javne politike*. Ljubljana: Vega Press.

PINTERIČ, UROŠ (2010) (Non)-Legal Requirements for Trust in Slovenian Higher Education. V: SAMIER, EUGÉNIE ANGÈLE in SCHMIDT, MICHÈLE (ur.) *Trust and betrayal in educational administration and leadership*. London: Routledge, str. 184–215.

PLEWA, CAROLIN, KORFF, NISHA in BAAKEN, THOMAS (2013) University–industry linkage evolution: An empirical investigation of relational success factors. *R&D Management*, 43 (4), str. 365–380.

POGOVORI O PRIHODNOSTI SLOVENIJE (2004) *Pogovor 3. O vlogi znanja in znanosti*. Ljubljana: Urad Predsednika Republike Slovenije.

POLANYI, MICHAEL (1962) *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. New York: Harper Torchbooks.

POLANYI, MICHAEL (1966) *The tacit dimension*. New York: Anchor Day Books.

POLLIT, CHRISTOPHER (1998) Managerialism Revisited. V: PETERS, B. GUY in SAVOIE, DONALD (ur.) *Taking Stock: Assessing Public Sector Reforms*. Montreal: Canadian Centre for Management Development.

PORTES, ALEJANDRO (2000) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. V: LESSER, ERIC (ur.) *Knowledge and Social Capital*. Boston: Butterworth Heinemann, str.: 43–68.

PORTES, ALEJANDRO (1998) Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, str. 1–24.

PUTNAM, D. ROBERT (1995) Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 28 (4), str. 664–683.

PUTNAM, D. ROBERT (2000) *Bowling Alone, the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon in Schuster.

- PUTNAM, D. ROBERT (1993) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- RAGIN, CHARLES (2007) *Družboslovno raziskovanje – enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- RANT, ŽIVA (2005) Vrednost znanja. *Organizacija*, 38 (10), str. 619–623.
- REAGANS, RAY in MCEVILY, BILL (2003) Network Structure and Knowledge Transfer: The Effects of Cohesion and Range. *Administrative Science Quarterly*, 48 (2), str. 240–267.
- REK, MATEJA (2008) Vpliv socialnega kapitala na delovanje evropskih transnacionalnih civilnodružbenih omrežij. *Raziskave in Razprave*, 1 (1), str. 235–262.
- RESMAN, METOD (2002) Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), str. 9–26.
- RYAN, E. KATHERINE (2000) *Evaluating Teaching in Higher Education: A Vision for the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RIDER, SHARON (2009) The Future of the European University: Liberal Democracy or Authoritarian Capitalism?. *Journal of Current Cultural Research*, 1, str. 83–104.
- RIFKIN, JEREMY (2011) *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. New York: Palgrave Macmillan.
- RONČEVIĆ, BORUT in MODIC, DOLORES (2011) Regional Systems of Innovations as Social Fields. *Sociologija i prostor*, 49 (3), str. 313–333.
- ROOS, JOHAN, ROOS, GÖRAN, EDVINSSON, LEIF in DRAGONETTI, C. NICOLA (2000): *Intelektualni kapital, krmarjenje po novem poslovnem svetu*. Ljubljana: Inštitut za intelektualni kapital.
- ROUSSEAU, M. DENISE, SITKIN, B. SIM, BURT, S. RONALD in CAMERER, COLIN (1998) Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), str. 393–404.
- ROZSNYAI, CHRISTINA (2003) Quality Assurance Before and After »Bologna« in the Central and Eastern Region of the European Higher Education Area with a Focus on Hungary, the Czech Republic and Poland. *European Journal of Education*, 38 (3), str. 271–284.
- RUZZIER, MITJA, ANTONČIČ, BOŠTJAN, ZIMSTEIN, ELIZABETA, FATUR, PETER, NAGY, TINE, SEŠEL, LUKA, ZELIČ, URŠKA, SLOVŠA, PETER in STRES, ŠPELA (2011) *Slovenski raziskovalci na razpotju : analiza in predlog ukrepov za spodbujanje in večjo učinkovitost znanstveno-raziskovalne dejavnosti*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- RYCHEN, FREDERIC in ZIMMERMANN, JEAN-BENOIT (2008) Clusters in the global knowledge-based economy: Knowledge gatekeepers and temporary proximity. *Regional Studies*, 42 (6), str. 767–776.

- SADLER, IAN (2012) The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37 (6), str. 731–745.
- SAGADIN, JANEZ (1995a) Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46 (7–8), str. 311–322.
- SAGADIN, JANEZ (1995b) Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46 (9–10), str. 425–435.
- SAGADIN, JANEZ (2001) Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), str. 10–25.
- SALMINEN, ARI (2003) New Public Management and Finnish public sector organisations: The Case study of Universities. V: AMARA, V. ALBERTO, MEEK, LYNN in LARSEN, M. INGILD (ur.) *The Higher Education Managerial Revolution? Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 55–69.
- SANKOWSKA, ANNA (2013) Relationships between organizational trust, knowledge transfer, knowledge creation, and firm's innovativeness. *The Learning Organization*, 20 (1), str.85–100.
- SAUNDERS, MARK, LEWIS, PHILIP in THORNHILL, ADRIAN (2007) *Research Methods for Business Students: Fourth Edition*. New York: FT Prentice Hall.
- SCHREIER, MARGRIT (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- SCHWEERS COOK, KAREN (2005) Networks, Norms and Trust: The Social Psychology of Social Capital. 2004 Cooley Mead Award Address. *Social Psychology Quarterly*, 68 (1), str. 4–14.
- SCHWEITZER, LISA in STEPHENSON, MAX (2008) Charting the challenges and paradoxes of constructivism: a view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13 (5), str. 583–593.
- SCOTT, PETER (ur.) (2000) *Higher Education Re-formed*. London: Falmer Press.
- SHANK, GARY (2002) *Qualitative Research. A Personal Skills Approach*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- SILVERMAN, DAVID (2011) *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: SAGE.
- SITAR, SAŠA ALEŠA (2006) Oblike in razsežnosti znanja v organizaciji. V: MOŽINA, STANE in KOVAČ, JURE (ur.) *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*. Maribor: Založba Pivec, str. 55–69.
- SLAUGHTER, SHEILA in RHOADES, GARY (2003) Contested Intellectual property: the role of the Institution in United States Higher Education. V: AMARA, V. ALBERTO, MEEK, LYNN in LARSEN, M. INGILD (ur.) *The Higher Education Managerial Revolution? Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, str. 203–228.

- SPENDER, JC (1998) The dynamics of individual and organizational knowledge. V: EDEN, COLIN in SPENDER JC (ur.) *Managerial and organizational cognition: Theory, Methods and Research*. London: Sage Publications, str. 13–39.
- STANOVNIK, PETER in KVAŠ, DAMJAN (2002) *Ekonomika tehnoloških sprememb*. Portorož: Visoka strokovna šola za podjetništvo.
- STONE, WENDY (2001) Measuring social capital. Towards a theoretically informed measurement framework for researching social capital in family and community life. *Research Paper No. 24. Australian Institute of Family Studies*. Dostopno prek: <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/RP24.pdf> (25. 5. 2013).
- STOREY, JOHN (ur.) (2013) *Leadership in Organizations. Current issues and key trends*. London in New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- STROMQUIST, P. NELLY in MONKMAN, KAREN (ur.) (2000) *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- SVENSSON, LENNART in MONNE, WIHLBORG (2010) Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60 (6), str. 595–613.
- SVETLIK, IVAN in PAVLIN, SAMO (2004) Informacijska družba, družba znanja in odpiranje v svet. Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa*, 41 (1–2), str. 199–211.
- SWIERINGA, JOOP in WIERDSMA, F. M. ANDRE (1992) *Becoming a learning organization: beyond the learning curve*. Wokingham: Addison-Wesley.
- SZTOMPKA, PIOTR (1999) *Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SZULANSKI, GABRIEL (2003) *Sticky Knowledge: Barriers to knowing in the firm*. London: SAGE Publications.
- ŠIREC, ALOJZ (2002) Šolska inšpekcija in strokovna avtonomija slovenskih učiteljic in učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), str. 48–64.
- TAHERI, ROUZBAHANI, MOHAMMAD, HOSEINI, MAHBOUBEH, YADROOJ, HOSEIN in SHIRAFKAN AKRAM (2013) The Effect of Employee Motivation and Perception Using Knowledge Transfer. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (4), str. 1011–1016.
- TAVČAR, MITJA (2005) *Skriti zakladi znanja: management ekspertnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- TEICHLER, ULRICH (2004) The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48 (1), str. 5–26.
- TEICHLER, ULRICH (2009) *Higher Education and the World of Work : Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

THOMAS, C. Y. (1996) Capital markets, financial markets and social capital. *Social and Economic Studies*, 45, str. 1–23.

TOFFLER, ALVIN (1974) *Learning for tomorrow : the role of the future in education*. New York: Random House.

TROCHIM, WILLIAM in DONNELLY, JAMES (2006) *The Research Methods Knowledge Base*. Third edition. Cincinnati: Atomic Dog Publishing Inc.

TSOUKAS, HARIDIMOS in MYLONOPOULOS, NIKOLAOS (2004) Introduction: What does it Mean to View Organizations as Knowledge systems?. V: HARIDIMOS, TSOUKAS in MYLONOPOULOS, NIKOLAOS (ur.) *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities*. Hampshire, Palgrave Macmillan, str.: 1–29.

UZZI, BRIAN (1997) Social Structure and Competition in Interfirm Networks: The Paradox of Embeddedness. *Administrative Science Quarterly*, 42 (1), str. 35–67.

VAISMORADI, MOJTABA in SNELGROVE, SHERRILL (2019) Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3).

VAN DER PLOEG, FREDERICK in VEUGELERS, REINHILDE (2008) Towards Evidence-based Reform of European Universities. *Economic Studies*, 54 (2), str. 99–120.

VAN DETH, W. JAN (2003) Measuring social capital: orthodoxies and continuing controversies. *International Journal of Social Research Methodology*, 6 (1) str. 79–92.

VAN DIJK, J. STEPHAN in WEGGEMAN, P. MATHIEU (2003) Knowledge sharing in technology alliances. *Eindhoven Center for Innovation Studies (ECIS). Working paper 03.24*. Dostopno prek: <http://ecis.ieis.tue.nl/working-papers> (13. 5. 2011).

VAN VUGHT, FRANS IN ZIEGELE, FRANK (ur.) (2012) *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*. Dordrecht: Springer.

VIALE, RICCARDO in GHIGLIONE, BEATRICE (1998) The Triple Helix model: a tool for the study of european regional socio-economic systems. *The IPTS Report*. Dostopno prek: http://www.sociologiadip.unimib.it/dipartimento_vecchio/Docita/Viale/triplex.PDF (12. 5. 2010).

VIALE, RICCARDO in CAMPODALL'ORTO, SERGIO (2002) An evolutionary Triple Helix to strengthen academy-industry relations: Suggestions from European regions. *Science and Public Policy*, 29 (3), str. 154–168.

VILLENA, H. VERÓNICA, REVILLA, ELENA in CHOI, Y. THOMAS (2011) *The dark side of buyer-supplier relationships: A social capital perspective*. *Journal of Operations Management*, 29 (6), str. 561–576.

VINCENT-LANCRIN, STEPHAN (2004) Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an international approach. *Policy Futures in Education*, 2 (2), str. 245–263.

- VINCENT-LANCRIN, STEPHAN (2006) What is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios. *European Journal of Education*, 41 (2), str. 169–202.
- VISSERSA GEERT in DANKBAARB BEN (2013) Knowledge and Proximity. *European Planning Studies*, 21(5), str. 700–721.
- VOGRINC, JANEZ (2008) *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- WALSH, P. JAMES in UNGSON, GERARDO RIVERA (1991) Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16 (1), str. 57–91.
- WANG, XIAOGUANG (2013) Forming mechanisms and structures of a knowledge transfer network: theoretical and simulation research. *Journal of Knowledge Management*, 17 (2), str. 278–289.
- WHEELAHAN, LEESA (2009) The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work*, 22 (3), str. 227–242.
- WHITE, C. SUSAN in GLICKMAN, S. THEODORE (2007) Innovation in Higher Education: Implications for the Future. *New Directions for Higher Education*, 2007 (137), str. 97–105.
- WHITTY, GEOFF (1985) *Sociology and School Knowledge: Curriculum, Theory, Research and Politics*. London: Methuen.
- WOLFF, HANS-GEORG, MOSER, KLAUS in GRAU, ANDREAS (2008) Networking: Theoretical Foundations and Construct Validity. V: JÜGEN DELLER, (ur.) *Readings in Applied Organizational Behavior from the Lueneburg Symposium Personality at Work*. Mering: Rainer Hampp Verlag, str. 102–115.
- WONACOTT, MICHAEL (2002) *Career Passports, Portfolios, and Certificates*. Columbus: ERIC digest.
- WOOLCOCK, MICHAEL (1998) Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27 (2), str. 151–208.
- WOOLCOCK, MICHAEL in NARAYAN, DEEPA (2000) Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15 (2), str. 225–249.
- WUYTS, STEFAN, COLOMBO, G. MASSIMO, DUTTA, SHANTANU in NOOTEBOOM, BART (2005) Empirical tests of optimal cognitive distance. *Journal of Economic Behaviour & Organisation*, 58(2), str. 277–302.
- WYNEN, JAN, VERHOEST, KOEN, VAN THIEL, SANDRA in ONGARO, EDUARDO (2013) Innovation-oriented culture in the public sector : do managerial autonomy and result control lead to innovation?. *Public management review*, 15 (1), str. 1–22.
- YIN, K. ROBER (2016) *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Press.

YOUNG, MICHAEL in MULLER, JOHAN (2007) Truth and truthfulness in sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, 5 (2), str. 173–201.

YOUNG, MICHAEL in MULLER, JOHAN (2010) Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education. Special Issue: Knowledge, Globalisation and Curriculum*, 45 (1), str. 11–27.

ZACK, H. MICHAEL (1999) Managing Codified Knowledge. *Sloan Management Review*, 40 (4), str. 45–58.

ZAHEER, AKS, GÖZÜBÜYÜK, REMZI in MILANOV, HANA (2010) It's the connections: The network perspective on interorganizational trust. *Academy of Management Annals*, 4 (1), str. 167–214.

ZAHEER, A. MCEVILY, B. in PERRONE, V. (1998) Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9 (2), str. 141–159.

ZAJC, MOJCA DUŠICA (2012) *Soustvarjanje in prenos znanja med malimi in srednjimi podjetji ter raziskovalnimi organizacijami*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede: Založba FDV.

ZGAGA, PAVEL (2007) *Higher Education in Transition: Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium. Monographs on Journal of Research in Teacher education*. Umeå: Umeå University.

ZHAO, JANE ZHENG in ANAND, JAIDEEP (2009) A multilevel perspective on knowledge transfer: Evidence from the Chinese automotive industry. *Strategic Management Journal*, 30 (9), str. 959–983.

PRILOGE

Priloga 2: Seznam uporabljenih kratic

BDP - Bruto domači proizvod

CIS - Community Innovation Survey

CERI - Centre for Educational Research and Innovation

CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies

EU - Evropska unija

EUA - European University Association

EURASHE - European Association of Institution in Higher Education

GII - Global Innovation Index

HEGESCO - Akronim projekta Higher Education as a Generator of Strategic Competences

IKT - Informacijsko-komunikacijska tehnologija

IUS - Innovation Union Scoreboard

MSP - Majhna in srednja podjetja

OECD - Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj

PCT - Pogodba o patentnem sodelovanju in patentna baza

RRD - Raziskovalno-razvojna dejavnost

SPIRIT - Javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, inovativnosti, razvoja, investicij in turizma

SURS - Statistični urad Republike Slovenije

STI - Science, Technology and Industry

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WIPO - Svetovna patentna organizacija