

Pomeni prožnosti v visokošolskem izobraževanju

Nina Lovec

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
nina.lovec@fts.upr.si*

Ljudmila Sinkovič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
milka.sinkovic@fts.upr.si*

Šarolta Godnič Vičič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
sarolta.godnic@fts.upr.si*

Prožnost je v visokošolskem izobraževanju vedno pogostejše izpostavljena kot strateški cilj tako na nacionalni kot tudi na univerzitetni in fakultetni ravni. Kaj prožnost v teh kontekstih dejansko pomeni, pa je manj jasno, saj koncept prožnosti uporabljamo z različnimi pomeni in za dosego različnih ciljev. Prožno visokošolsko izobraževanje je namreč družbeni pojav, ki ga pogojujejo družbeni, ekonomski in tehnološki dejavniki. Na podlagi raziskav prožnega učenja in poučevanja zadnjih desetletij bo pričujoči prispevek ponudil pregled različnih konceptualizacij prožnosti v visokošolskem izobraževanju in njihovega udejanjanja v strateških dokumentih slovenskega visokega šolstva. Analiza konceptualizacij prožnosti v teh dokumentih razkriva različne pomene prožnega in cilje, ki jih visokošolske institucije z njimi dosegaajo, kot tudi nekatere težave, ki se pri tem pojavijo.

Ključne besede: prožnost, prožno učenje in poučevanje, vrste prožnosti, visokošolsko izobraževanje

Uvod

Prožnost je vedno pogostejše izpostavljena kot ena od pomembnejših vrednot in strateških ciljev v visokošolskem izobraževanju tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni posameznih univerz. Kaj prožno izobraževanje dejansko pomeni, je manj jasno, saj se zdi, da prožnost vsakdo razume po svoje. Pomanjkanje jasnih in skupnih definicij pa je lahko nevarno, saj ustvarja idealne pogoje za to, da se v imenu prožnosti visokega šolstva sprejemajo odločitve, ki bi bile lahko kontraproduktivne (Bergamin idr. 2012; Collis in Moonen 2001; Collis in van der Wende 2002), kakovosti pedagoških praks, statusu visokošolskih učiteljev in avtonomiji univerz pa celo škodljive. Namen tega prispevka

je tako ponuditi kritičen pogled na prožnost v visokošolskem izobraževanju in spodbuditi razpravo o tem, kako prožnost definirati in konkretno udeležati v praksi.

Pričeli bomo s pregledom temeljne literature o prožnem učenju in poučevanju ter najprej izpostavili družbene kontekste, v katerih se diskurz o prožnosti visokega šolstva običajno pojavlja na nacionalni in univerzitetni ravni, nato pa poskusili opredeliti pomene, ki jih koncept prožnosti vsebuje. Predstavili bomo tudi dimenzije in modele prožnosti v pedagoških procesih, ki so jih doslej prepoznali v literaturi, ter izpostavili nekatere njihove pomanjkljivosti. V naslednjem delu bomo z analizo nekaterih slovenskih strateških dokumentov, ki v visokem šolstvu naslavljajo institucionalno prožnost, izpostavili pomene, ki jih ima prožnost v njih, ter zaokrožili z zaključki na podlagi izsledkov raziskave.

Družbeni konteksti prožnosti

Že Kirkpatrickova (1997) je menila, da je prožno učenje in poučevanje potrebno¹ obravnavati v družbenem kontekstu, saj je to pojav, na katerega pomembno vplivajo družbeno-politični in ekonomski dejavniki. O prožnosti smo se namreč v izobraževanju pričeli pogovarjati konec 20. stoletja, ko je na eni strani neoliberalno gospodarstvo pričelo zahtevati večjo prožnost delovne sile in družbenih pravil, na drugi strani pa je razvoj sodobnih digitalnih tehnologij pričel pospešeno povzročati družbene spremembe in hkrati tudi ponujati načine soočenja z njimi. Avtorica opozarja tudi na vedno pogostejše paralele med gospodarstvom in visokim šolstvom. Tako kot se podjetja na hitro spreminjajoče se razmere v gospodarstvu odzivajo s prožnostjo, se zdi, da se mora tudi visoko šolstvo s prožnostjo odzivati na hitro spreminjajoče se družbeno okolje. Spremenjeni načini državnega financiranja univerz le-tim ne prinašajo le pomanjkanja sredstev in jih silijo v iskanje dodatnih virov za njihovo delovanje, marveč po mnenju Kirkpatrickove (1997) odpirajo tudi vrata poskusom vlad in gospodarstva, da se vmešavajo v avtonomijo univerz. Spremenjene razmere financiranja univerze silijo v konkurenčni boj z drugimi univerzami in v boj za množice študentov, saj število vpisanih študentov vpliva na višino od države prejetih sredstev. Kot pomemben dejavnik družbenih sprememb je avtorica prepoznala tudi vedno pomembnejšo vlogo managementa visokošolskih institucij, ki jih pri upravljanju univerze vodi racionalnost odločitev. Tako je za avtorico prožnost v izobraževanju od-

¹ Prožno učenje in poučevanje uporabljamo za angleški *flexible learning*, saj se ta najpogosteje nanaša tako na učenje kot tudi na poučevanje.

raz družbene transformacije visokošolskega izobraževanja. Sappeyeva (2005) pa še dodatno ugotavlja, da tudi globalizacija visokega šolstva tradicionalno visoko šolstvo spreminja v tržno usmerjeno, ki odnos institucije in študenta spreminja v tržnega in s tem študente v stranke oziroma potrošnike, visokošolske institucije pa v ponudnike izobraževanja kot storitve.

Tudi Barnett (2014) je izpostavil vlogo managementa univerz pri večjih zahtevah po prožnosti učenja in poučevanja. Po njegovem mnenju namreč management univerz v prožnem učenju in poučevanju vidi priložnost za nižanje stroškov izobraževanja na študenta. Tako prožnost v visokošolskem izobraževanju po njegovem ne more biti le nekaj pozitivnega, saj lahko preveč prožnosti univerzam odvzame njihovo notranjo integriteto in vodi v nižanje standardov ter kakovosti izobraževanja. Pri tem pa ne gre pozabiti, kot pravi Bigum in Rowanova (2004), da prožno učenje in poučevanje zahteva dodaten napor tako s strani učitelja kot tudi s strani študenta, zato ga je potrebno obravnavati tudi v kontekstu vloženega dela v zagotavljanje prožnosti izobraževanja, tj. dela, ki je rezultat oblikovanja, razvijanja in vzdrževanja prožnega učenja in poučevanja. Brez dodatnih institucionalnih vlaganj v prožno izobraževanje obstaja namreč nevarnost, kot ugotavljata Tucker in Morrisova (2011), da bodo visokošolski učitelji pri zagotavljanju prožnega izobraževanja dodatno obremenjeni in bodo morali težave, nastale zaradi pomanjkljivega investiranja visokošolskega izobraževanja v prožno učenje in poučevanje, reševati sami, kar lahko vodi v konflikte med vodstvi fakultet, visokošolskih učiteljev in študentov.

Do težav pa prihaja tudi zato, ker imajo vodstva univerz in fakultet pogosto napačno predstavbo o profilu študentov. Glede na to, da prožno izobraževanje v ospredje postavlja študente (Collis in Moonen 2001; Li in Wong 2018) in jim omogoča, da se odločajo o tem, kako se bodo učili, kaj se bodo učili, kdaj in kje, je pomembno, da univerze razumejo potrebe in preference novih generacij študentov. Raziskava Orra idr. (2019) je za območje Nemčije razkrila, da se profil študentov pospešeno spreminja, univerze pa se teh sprememb ne zavedajo in nanje niso dovolj pripravljene. Nadaljevanje izobraževanja na visokošolskih institucijah po končani srednji šoli namreč postaja le ena od opcij, za katere se mladi odločajo. Avtorji so zasledili še tri pomembne skupine študentov, ki bodo po njihovih predvidevanjih postajali vedno množičnejši. Prvo skupino predstavljajo mladi, ki v visokem šolstvu iščejo le temeljna znanja in kompetence, ki jih nameravajo bogatiti s specifičnimi znanji kasneje, ko bodo že zaposleni. V drugi skupini so mladi, ki se želijo sami odločati o tem, katere vsebine bodo absolvirali in v kakšnem obsegu. Pridobljene certifikate, potrdila in spričevala pa nameravajo pozneje le pretvoriti v diplomu. Vedno

razvitejšo podporno infrastrukturo tej skupini mladih lahko najdemo v množičnih odprtih spletnih tečajih (angl. *MOOC*), ki jih nekatere univerze ponujajo prek portalov, kot so npr. FutureLearn, edX ali Coursera. Zadnjo skupino mladih predstavljajo tisti, ki se želijo po srednji šoli zaposliti. Za študij se bodo morebiti odločili pozneje v življenju, svoj študij pa si bodo takrat želeli graditi na temelju svojih poklicnih in delovnih izkušenj, zato si bodo prizadevali za priznavanje predhodno pridobljenih znanj in kompetenc. Univerze bodo morale po mnenju avtorjev zagotoviti različne, prožnejše izobraževalne poti tudi za te tri skupine mladih.

Pomeni prožnega učenja in poučevanja

Zanimanje za prožno učenje in poučevanje v zadnjih dvajsetih letih skokovito narašča; kljub temu v literaturi ni enotne razlage, kaj prožno učenje in poučevanje pomeni (Bergamin idr. 2012; Kirkpatrick 1997; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011). Prav tako ni splošno sprejetih načinov, kako prožnost konkretno udejanjiti v pedagoškem procesu, še posebej, ko meje prožnosti učiteljem postavljajo ozki finančni okviri univerz, ki so oblikovani po meri klasičnega – neprožnega – pedagoškega procesa (Tucker in Morris 2011). Nekatere prožno učenje in poučevanje pogosto povezujejo s komunikacijo med študenti in učitelji, z boljšo dostopnostjo učnega okolja, s študijem na daljavo (Kirkpatrick 1997). Drugi spet zatrjujejo, da se prožno učenje in poučevanje dejansko nanaša na prožnost pri zagotavljanju možnosti za študij in upravljanju z učnim okoljem (Peters idr. 2016). Prožno učenje in poučevanje raziskovalci (med drugimi tudi Bigum in Rowan 2004; Naidu 2017; Orr idr. 2019) pogosto obravnavajo kot nekaj pozitivnega, saj študentom prinaša več izbire, boljšo vključenost v učni proces in večjo odgovornost za lasten študijski uspeh, učiteljem pa več svobode pri razporejanju časa ter določanju načinov komunikacije s študenti.

Že Kirkpatrickova (1997) je opozorila na to, da se pomen prožnega učenja in poučevanja v marsičem prekriva z učenjem in poučevanjem na daljavo, odprtim učenjem in poučevanjem ter z učenjem in poučevanjem z digitalnimi učnimi tehnologijami. Glede na to, da še vedno prihaja do nerazumevanja razlik med temi sorodnimi koncepti, bomo najprej razmejili prožno učenje in poučevanje od učenja in poučevanja na daljavo, odprtega učenja in poučevanja ter učenja in poučevanja z digitalnimi učnimi tehnologijami.

Učenje in poučevanje na daljavo prvenstveno označuje pedagoški proces, za katerega je značilna geografska oddaljenost študentov od visokošolske ustanove, na kateri študirajo. Prožno učenje in poučevanje pa je lahko po drugi strani značilno tako za študij na daljavo kot tudi za študij na fizični loka-

ciji fakultete. Ima torej širši pomen, zato se lahko kaže tudi v drugih izbirah, ki jih imajo študenti – med drugim tudi v izbiri predmetov, učnih dejavnosti, vsebin in pedagoških pristopov (Casey in Wilson 2005; Collis in Moonen 2001; de Boer in Collis 2005; Kirkpatrick 1997).

Odrpno učenje in poučevanje poudarja, da je izobraževanje odprto za vse in zagotavlja dostop do študija brez vstopnih pogojev za vse, ki želijo študirati, ne glede na njihovo starost, zaposlenost, kraj bivanja ali čas in hitrost študija (Rumble 1989). Odrpčnosti v izobraževanju je danes sicer še mnogo več. Kot ugotavljajo Orr, Weller in Farrow (2019), se odrpčnost izobraževanja na institucionalni ravni kaže ne le v tem, kdo lahko študira, temveč tudi v tem, kdo vse lahko ocenjuje in koga se lahko ocenjuje, kdo ponuja podporo študiju in kdo jo lahko koristi, kdo izbira vsebine in kdo jih tvori, kdo priznava pridobljena znanja in kompetence ipd. Prožno učenje in poučevanje za cilj nima večje demokratičnosti izobraževanja tako kot odrpno učenje in poučevanje, marveč le prožnost, ki ji je cilj personalizacija učnega procesa glede na potrebe študentov, ki poleg vstopnih pogojev lahko vključujejo še mnogo drugih vidikov izobraževanja (Collis in Moonen 2001; Khan 2007; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011). Prožno učenje in poučevanje se torej ukvarja z vprašanjem, kaj in kako se učiti (Orr, Weller in Farrow 2019).

Digitalne učne tehnologije omogočajo in podpirajo večjo prožnost učenja in poučevanja, vendar je izenačevanje učenja in poučevanja z digitalnimi učnimi tehnologijami ter prožnega učenja in poučevanja zmotno (Casey in Wilson 2005; Collis in Moonen 2001; Khan 2007; Kirkpatrick 1997) – ni namreč nujno, da je učenje in poučevanje z digitalnimi učnimi tehnologijami prožno.

Kirkpatrickova (1997) pa je v svoji raziskavi diskurza o prožnem učenju in poučevanju ugotovila, da se izraz uporablja tudi v pomenih, ki so manj transparentni. Tako se lahko z njim označuje tudi konkurenčno prednost institucije, večjo učinkovitost izobraževanja in tudi večjo dostopnost ter na študenta osredinjene pedagoške procese visokošolske institucije. Prožno učenje in poučevanje kot oblika učinkovitosti se po njenih ugotovitvah pogosto izpostavlja v kontekstu uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij v visokošolskem izobraževanju, razvijanja kompetenc študentov za potrebe trga delovne sile in transparentnosti, ki izhaja iz natančno definiranih učnih izidov. Avtorica tudi opozarja, da se je zaradi želje po večji učinkovitosti na marsikateri univerzi zmanjšalo število kontaktnih ur v klasični obliki pedagoškega procesa in tako nižalo stroške izvedbe pedagoškega procesa, vse skupaj pa se je poimenovalo kot uvajanje prožnega učenja in poučevanja. Učitelji so manjkajoče kontaktne ure morali nadomestiti s spletnimi oblikami samostojnega učenja študentov, ki ne zahtevajo prisotnosti učiteljev.

Za pripravo teh spletnih ur učitelji niso prejeli dodatne podpore. Manjši obseg njihovih kontaktnih ur je tako dejansko pomenil predvsem manjše delovne obremenitve in posledično seveda tudi nižje plače. Večja učinkovitost univerze, ki se izkazuje z večjo prožnostjo izvedbe, tako za učitelje dejansko pomeni več dela za manj plačila. Takšna prožnost po ugotovitvah avtorice prinaša nezadovoljstvo učiteljev in strah pred izgubo službe.

Pogosto, ko se diskurz o prožnem učenju in poučevanju nanaša na kontekst večje učinkovitosti univerze, je potrebno po ugotovitvah Kirkpatrickove (1997) prožnost razumeti kot konkurenčno prednost univerze. Ta pomen je bil pogostejši v besedilih, s katerimi so univerze poskušale privabiti nove študente. Konkurenčno prednost so univerze izkazovale s soobstojem različnih načinov izvedbe študijskih programov in s študijskimi programi, ki so jih oblikovale za specifične skupine študentov. Tako kot se je univerza ukvarjala s prožnostjo zaradi drugih univerz, so se morali tudi učitelji na teh univerzah ukvarjati s svojo lastno prožnostjo zaradi razvijanja in zagotavljanja konkurenčne prednosti pred drugimi učitelji z iste univerze. Učitelji so bili namreč ujeti v miselnost, da jim bo lastna konkurenčna prednost prinesla dodatna projektna sredstva, napredovanje in večjo socialno varnost.

Prožno učenje in poučevanje po ugotovitvah Kirkpatrickove (1997) lahko podpira tudi ideje o večji dostopnosti izobraževanja in enakosti obravnave, še posebej v kontekstu vseživljenjskega učenja ter na študenta osredinjenega poučevanja. V prvem kontekstu je cilj prožnega učenja in poučevanja izboljšati dostop do visokošolskega izobraževanja tistim, ki se sicer ne bi mogli vpisati na študij, v drugem pa priznavanje predhodnih znanj in kompetenc študentov. Za razliko od prejšnjih dveh pomenov prožnega učenja in poučevanja, ki po ugotovitvah avtorice s seboj prinašata negotovost in nižanje standardov kakovosti, prožno učenje in poučevanje v pomenu dostopnosti izobraževanja in enakosti obravnave po avtoričinem mnenju podpira humanistične poglede na izobraževanje in demokratizacijo izobraževalnih procesov, kamor se umešča odprto izobraževanje.

Kot ugotavlja Barnett (2014), je beseda »prožnost« očitno pomensko tako splošna, da je nujno natančno opredeliti, kaj z njo mislimo. Za transparentnejšo obravnavo prožnega učenja in poučevanja avtor predlaga ločitev sistemske prožnosti, ki se nanaša na prožnost izobraževalnega sistema in se udejanja na nacionalni in univerzitetni ravni, od pedagoške prožnosti, ki se nanaša na prožnost pedagoškega procesa, tj. učenja in poučevanja. Sistemsko in pedagoško prožnost se lahko med seboj tako dopolnjujeta kot si tudi nasprotujeta, zato je njuno razmerje po avtorjevem mnenju vedno kompleksno in pogosto vzrok za trenja.

Glede na to, da smo že predstavili razsežnosti pomenov prožnosti v družbenem in univerzitetnem kontekstu ter spoznali prožnemu učenju in poučevanju sorodne izraze, se bomo v naslednjem delu osredotočili na pedagoško prožnost.

Vrste prožnosti na ravni pedagoškega procesa

Množica pomenov, ki jih ima prožno učenje, prinaša s seboj tudi različne poglede na to, kakšne so poglobitve značilnosti prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa. V devetdesetih letih 20. stoletja je Van den Brandova (1993) prožno učenje opredelil kot možnost študentov, da izberejo, kdaj, koliko časa in kako pogosto se bodo učili ter kako se bodo učili, in kot možnost, da študenti sami opredelijo cilje svojega učenja. Izhajajoč iz tega, da morajo študenti za prožno učenje nujno imeti izbiro, so Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997) nekaj let pozneje oblikovali enega od najvplivnejših modelov prožnega učenja in poučevanja, ki ga je Collisova razvijala še z vrsto sodelavcev (Collis in Moonen 2001; de Boer in Collis 2005; Nikolova in Collis 1998). Po njihovih ugotovitvah lahko govorimo o petih kategorijah, ki opredeljujejo značilnosti prožnega učenja in poučevanja: čas, vsebina, dostopnost, pedagoški pristopi k poučevanju in izvedba. Kategorija časa se običajno nanaša na čas začetka in zaključka izvedbe nekega predmeta, čas, ko študenti oddajajo naloge in se ukvarjajo s predmetom, hitrost učenja in čas ocenjevanja. Kategorija vsebin vključuje izbiro tematike, količino študijskih aktivnosti, raven težavnosti modula ter standarde ocenjevanja. Dostopnost razumejo kot zahtevane pogoje za vključitev v študijski proces. V sklopu kategorije pristopa k poučevanju obravnavajo socialno organizacijo učenja (individualno ali skupinsko), razpoložljivi čas za podporo, izbiro o tem, kdo odloča o razpoložljivih načinih prožnega učenja in poučevanja, ter jezik komunikacije. Kategorija izvedbe študijskega procesa pa se nanaša na kraj in prostor izvedbe, način izvedbe, vrsto razpoložljive podpore, kraj, kjer je ta na voljo, načine dostopa do nje ipd. Vsako od kategorij sestavljajo specifične dimenzije prožnosti, ki se v konkretnih kontekstih realizirajo nekje med prožnostjo in neprožnostjo. Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997) so prevladujočemu mnenju navkljub ugotovili, da je prožnost najlažje doseči v času in kraju izvedbe pedagoškega procesa, prožnost na drugih področjih pa zahteva dodatna finančna vlaganja.

Kljub razširjenosti zgornjega modela se pojavljajo tudi drugačne konceptualizacije prožnosti ali posameznih kategorij prožnosti na ravni pedagoškega procesa. Tako De Boer in Collisova (2005) prožnost obravnavata z vidika učitelja in pedagoškega procesa. Pri tem ločita dve vrsti prožnosti: prožnost

načrtovanja in medosebno prožnost. Prva vključuje odločitve, ki jih učitelji sprejemajo v fazi načrtovanja pedagoškega procesa, kot so čas izvedbe in trajanja predmeta, čas interakcije med študenti in učiteljem, čas oddaje nalog oziroma izdelkov, vsebinski sklopi predmeta, usmeritev predmeta v teorijo ali prakso, obveznosti študentov in standardi ocenjevanja. Medosebna prožnost pa vključuje odločitve učitelja tekom izvedbe pedagoškega procesa in se odraža v tem, ali študenti delajo samostojno ali v skupinah, v izbranem učnem jeziku in učnih virih, ki jih študenti in učitelji uporabljajo. Medtem ko se učni načrt pri prožnem načrtovanju bistveno ne spreminja in se odraža predvsem v logistiki izvedbe učnega procesa, zahteva medosebna prožnost po mnenju avtorjev spremembe tudi v pedagoškem pristopu, tj. na študenta osredinjeno poučevanje, kar pa zahteva korenite spremembe učnega načrta, metod in ocenjevanja. Pri tem ne gre pozabiti, kot je opozoril Medveš (Univerza na Primorskem 2017), da omenjene spremembe zahtevajo korenite spremembe tudi v visokošolskem izobraževalnem sistemu.

Orr idr. (2019) so prožnost v visokošolskem izobraževanju obravnavali z vidika pedagoških procesov in jo tako opredelili glede na vsebino, izvedbo in priznavanje znanj ter spretnosti. Vsebina po njihovem vključuje strokovna znanja, podporo in učno analitiko, izvedba pa lastnosti kraja, časovnega razporeda in hitrosti izvedbe vsebine, priznavanje znanj in spretnosti pa vključuje tako ocenjevanje znanja kot tudi priznavanje učnih dosežkov. Čeprav digitalne tehnologije po njihovem mnenju lahko podpirajo vsakega od teh procesov in tako omogočajo več prožnosti, je visoko šolstvo še vedno zelo previdno pri uporabi digitalnih tehnologij. Manj je težav pri zagotavljanju prožnosti dostopa do učnih gradiv in podpore pri študiju, precej težje pa je po njihovih ugotovitvah doseči prožnost pri ocenjevanju znanja in priznavanju znanj ter spretnosti.

Kot rečeno, prihaja tudi do drugačnih konceptualizacij posameznih kategorij prožnosti, npr. časa. Koncept časa v modelu Collisove, Moonena in Vingerhoetsove (1997) se zdi premalo kompleksen. Vključuje namreč le linearno pojmovanje realnega časa, ki je sicer v literaturi pogosto, a po ugotovitvah Duncheonove in Tirneyja (2013) neustrezno razlaga vlogo časa v učnem procesu. Predpostavlja namreč, da je čas omejena dobrina in da njegova razporeditev med učenjem na fakulteti in doma pomembno vpliva na doseganje učnih izidov. Linearna konceptualizacija časa po njunih ugotovitvah ne upošteva, da je čas tudi kulturno in družbeno pogojen ter da se zato naše percepcije časa ter odnos do njega lahko razlikujejo. Na količino časa, ki ga študent porabi za učenje, poleg že omenjenih vplivajo tudi ekonomski in tehnološki dejavniki. Kakovost časa, ki ga študent posveti učenju doma ali na fakulteti,

pa zna biti pomembnejša od količine porabljenega časa. Avtorja izpostavita tudi to, da sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije linearne koncepte časa postavljajo na glavo, saj posamezniku omogočajo, da zaporedje različnih opravil postavi drugače in tako briše meje med časom na fakulteti in časom doma oziroma prostim časom. Virtualni čas je večplasten ter manj obvladljiv in manj strukturiran, kar od študentov in učiteljev terja večopravilnost. Glede na to, da nekateri bolje delujejo v okolju, kjer stvari potekajo po nekem linearnem časovnem zaporedju, trk linearnega in virtualnega časa lahko povzroča trenja med tistimi, ki so časovno različno naravnani (Lee in Perry 2001). Primer alternativne konceptualizacije časa v izobraževalnem procesu nakazuje, da bi bilo treba tudi ostale kategorije prožnosti obravnavati kompleksneje, kot jih obravnava model prožnega učenja, ki so ga razvili Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997).

Prožnost v strateških dokumentih slovenskega visokega šolstva

Tudi v Sloveniji se prožnost vedno pogosteje izpostavlja kot eno od vrednot in strateških ciljev visokošolskega izobraževanja tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni posameznih univerz, vendar ni vedno jasno, kaj naj bi kot vrednota ali strateški cilj dejansko pomenila. Tako si bomo v tem delu prispevka približe ogledali rabo koncepta prožnosti v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (2011), ki je strateški dokument nacionalnega pomena, ter v strateških dokumentih treh slovenskih javnih univerz, ki so nastali kmalu po njenem izidu in veljajo še danes: v Strategiji Univerze v Ljubljani 2012–2020 (2012), Strategiji razvoja Univerze v Mariboru 2013–2020 (2013) in Srednjeročni razvojni strategiji Univerze na Primorskem 2014–2020 (2014).² Naš cilj je preučiti kontekste v teh dokumentih, kjer se prožnost pojavlja, in razjasniti pomene prožnosti, ki usmerjajo ali kako drugače določajo razvoj javnega visokega šolstva. Izhajamo namreč iz predpostavke, da so nacionalni in univerzitetni strateški dokumenti vir družbene moči ter vpliva in da zagotavljajo pogoje za izobraževanje ter s tem tudi konkretne pedagoške procese – tudi pogoje za prožnost učenja in poučevanja. Prav zato naj vsak strateški dokument upošteva tudi svoj vpliv ne samo na izobraževalni sistem, marveč tudi na študijske programe, učne načrte in pedagoške procese.

Prožnost se v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (2011) (odslej Resolucija) uporablja v različnih kontekstih in iz njih lahko

² Prispevek je nastal, preden so Univerze v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem sprejele svoje nove strategije.

izluščimo več različnih pomenov.³ V poglavju 2.1 »Visokošolski sistem« (str. 4) je prožnost predstavljena kot eden od razlogov za uvajanje sprememb v binarnost univerzitetnih in strokovnih študijskih programov. V nadaljnjem besedilu se izkaže, da se prožnost dejansko ne dotika razmerja med univerzitetnimi in visokošolskimi strokovnimi študijskimi programi, ampak se nanaša na uvajanje strokovnih specializacij, ki so lahko samostojni visokošolski strokovni študijski programi druge stopnje ali le njihov del, lahko pa so tudi del »prožnih izobraževalnih poti«, ki na isti izobrazbeni ravni ponujajo dodatne kompetence in kvalifikacije tistim, ki imajo že zaključeno prvo stopnjo študija. »Prožne učne poti« Resolucija razume tudi kot način odpiranja dostopnosti visokega šolstva širši populaciji in priznavanja poprej pridobljenih znanj in kompetenc (str. 31). Resolucija posledično predvideva tudi prilagajanje študijskih programov študentom in njihovim predhodno pridobljenim kompetencam tako z dolžino kot tudi z vsebino študijskega programa (str. 12). V poglavju o raznolikosti in različnosti visokega šolstva (str. 19–20) pa se izkaže, da je poleg odpiranja dostopnosti visokega šolstva cilj uvajanja »prožnih izobraževalnih poti« tudi zagotavljanje vseživljenjskega izobraževanja in prekvalifikacije zaposlenih, torej prožnosti delovne sile, ki jo zahteva neoliberalno gospodarstvo.

V poglavju o kakovosti in odgovornosti visokošolskih institucij Resolucija izpostavlja zahtevo po prožnosti, ki se kaže v večji izbirljivosti in interdisciplinarnosti študijskih programov (str. 21) in je rezultat usmerjenosti študijskih programov v učne izide ter v na študenta osredinjeno poučevanje. Zaradi internacionalizacije visokega šolstva se Resolucija zavzema tudi za večjo prožnost pri priznavanju v tujini pridobljenega izobraževanja, še posebej za namene zaposlovanja (str. 30).

Malo manj jasen je pomen prožnosti na mestu, kjer je govora o »fleksibilni izkušeni« kadrov na visokošolskih institucijah. Skupaj z raznolikostjo kadrov ji Resolucija namreč pripisuje moč »varovanj[a] kakovosti institucij in omogočanj[a] odličnosti« (str. 6). Zdi se, da je potrebno »prožno izkušeno« razumeti kot spodbujanje Resolucije k večjemu prehajanju kadrov med visokošolskimi institucijami in odpiranju poti k izstopu nekaterih visokošolskih kadrov iz plačnega sistema javnih uslužbencev.

Ugotovimo lahko, da Resolucija koncept prožnosti povezuje z uvajanjem na študenta osredinjenega učenja in odpiranjem visokega šolstva študentom, ki so si nekatera znanja in kompetence že pridobili poprej ali jih pri-
našajo iz tujine, kar konceptu prožnosti daje pozitivni naboj in ustvarja pro-

³ Resolucija namesto prožnosti uporablja izraza fleksibilnost in fleksibilizacija.

stor za nekatere pozitivne spremembe slovenskega visokošolskega sistema. Zgornji primeri pa kažejo tudi to, da uvajanje teh sicer pozitivnih sprememb Resolucija obravnava z vidika njihove koristnosti za kapital. Tako se zdi, da je prožnost v visokošolskih strokovnih programih prve in druge stopnje le preteveza za legitimiranje vpliva gospodarstva oziroma kapitala na visoko šolstvo. Boljša dostopnost visokega šolstva je lahko znak humanističnih vplivov in demokratizacije visokošolskega prostora, kot zatrjuje Kirkpatrickova (1997), vendar pa poudarjanje vloge učnih izidov in na študenta osredinjenega učenja ter prožnosti, ki je za to potrebna, v besedilnem kontekstu, ki opredeljuje vlogo gospodarstva v visokem šolstvu v strateškem dokumentu nacionalnega pomena, nedvomno nakazuje obravnavo visokošolskih institucij kot ponudnikov storitev in spreminjanje študentov v potrošnike visokošolskih storitev, kot opozarja Sappeyeva (2005). Ne smemo pozabiti, da je Resolucija nastala v času pospešenega odpiranja zasebnih visokošolskih institucij in prelivanja javnih sredstev za visoko šolstvo v roke zasebnikov, seveda na račun zmanjševanja financiranja javnega šolstva. Prav zaradi tega Resolucija prožnost kadrov visokošolskih institucij povezuje z večjo konkurenčnostjo visokošolskih institucij, saj se vse, tako javne kot tudi zasebne, potegujejo za javna sredstva iz istega vira. Višja kakovost visokega šolstva v takšnih razmerah je le slab izgovor. S spodbujanjem specializacije visokošolskih institucij Resolucija legitimira odpiranje novih, zasebnih specializiranih visokošolskih institucij, ki so se oblikovale še pred njeno objavo (več o tem v Močnik 2012). Vemo, da bi kakovost visokega šolstva lažje in hitreje zagotovili z boljšim financiranjem javnih visokošolskih institucij ter z ohranjanjem avtonomije javnih univerz. Prožno prehajanje učiteljev med visokošolskimi institucijami, ki ga Resolucija spodbuja, nekaterim učiteljem prinaša prekarnost in večjo socialno negotovost, drugim pa izhod iz javnega plačnega sistema in zaslužkarstvo. Obravnava koncepta prožnosti z družbenega vidika, za katero sta se zavzemali Kirkpatrickova (1997) in Sappeyjeva (1997), v Resoluciji tako potrjuje ugotovitve Močnika (2012), da Resolucija kot strateški dokument nacionalnega pomena dejansko le pomaga reproducirati kapitalistična produkcijska razmerja v visokem šolstvu.

V strateških dokumentih treh javnih univerz, ki so nastali po sprejetju Resolucije, odmevajo nekateri konteksti, v katerih Resolucija uporablja koncept prožnosti. Tako »Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020« (2012) izpostavlja odvisnost finančnega stanja univerze od stanja gospodarstva in poudarja, da se na finančno krizo gospodarstva »prožno« odziva tako, da ukinja nezanimive študijske programe, »ki ne prispevajo k narodni samobitnosti« (str. 9). Kaj ima narodna samobitnost opraviti z nezanimivimi študijskimi programi,

ni jasno, vendar je več kot očitno, da finančna stiska, ki sta jo gospodarska kriza in privatizacija visokega šolstva le povečali, javne univerze potiska v ukinjanje (običajno humanističnih) študijskih programov z manj številčnim vpisom, ki so za gospodarstvo od nekdaj nezanimivi.

Strategija Univerze v Ljubljani prožnost izpostavlja tudi v delu o kadrih: »prožne izkušnje kadrov« interpretira kot spodbujanje konkurenčnosti zaposlenih, odpiranje razpisov delovnih mest akademikom z drugih institucij kot tudi strokovnjakom iz prakse. Prožnost v kombinaciji pedagoškega, raziskovalnega, razvojnega in organizacijskega dela pa se omenja tudi kot rešitev pri »zagotavljanju izpolnjevanja delovnih obveznosti zaposlenih« (str. 18). Prožni morajo biti torej zaposleni na univerzi in se prilagajati vedno manj ugodnim in čedalje negotovejšim delovnim pogojem za razliko od tistih z drugih visokošolskih institucij in »iz prakse«, ki pa se jim odpira vrata.

»Srednjeročna razvojna strategija Univerze na Primorskem 2014–2020« (2014) prožnost prepozna kot priložnost za prilagajanje na spremembe v zunanjem okolju in jo povezuje tudi z inovativnimi metodami poučevanja, ki naj bi omogočale prilagajanje učnega procesa študentom in s tem nudile nova znanja za razvoj širše družbe ter tudi za potrebe trga dela. S prožnimi oblikami podajanja znanja naj bi se univerza odzivala tudi na potrebe ciljnih skupin odraslih, ki v okviru vseživljenjskega učenja iščejo dodatne kvalifikacije na univerzi (str. 27). S konceptom prožnosti tako v svojem strateškem dokumentu Univerza na Primorskem izpostavi pedagoške vidike prožnosti, ki služijo razvoju znanja in širši družbi, vendar pogojev za pedagoško prožnost ne določi. Prepozna pa vlogo prožnosti pri zagotavljanju delovanja kapitala in ga seveda pri tem podpira tudi z zagotavljanjem dodatnih kvalifikacij zaposlenim.

»Strategija razvoja Univerze v Mariboru 2013–2020« (2013) prožnosti ne omenja, kljub temu pa v besedilu lahko zasledimo vsebine, na katere se navezuje prožnost v Resoluciji: priznavanje kompetenc »za potrebe zaposlovanja na skupnem trgu delovne sile« (str. 4) namesto večje konkurenčnosti zaposlenih govori o »notranj[i] izbirljivost[i] ter večj[em] izkorist[ku] razpoložljivih človeških virov« (str. 5). Strategija tako jasno izrazi svojo zavezanost nacionalnim smernicam in standardom ter razvoju vseživljenjskega učenja, zagotavljanju konkurenčnosti in učinkovitosti, tako kot tudi Univerza v Ljubljani in Univerza na Primorskem, le da to stori brez sklicevanja na prožnost. Strateški dokumenti slovenskega visokega šolstva tako koncept prožnosti najpogosteje uporabljajo za legitimiranje sprememb, ki univerzam jemljejo njihovo avtonomijo, jih podrejuje interesom kapitala in reproducirajo kapitalistična produkcijska razmerja v visokem šolstvu.

Zaključek

S predstavitvijo družbeno-političnih, ekonomskih in tehnoloških dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje in udejanjanje prožnega izobraževanja v praksi, z razmejitvijo prožnega učenja in poučevanja od sorodnih izrazov, s predstavitvijo modelov prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa in z analizo nekaterih strateških dokumentov slovenskega visokega šolstva smo želeli postaviti izhodišča za kritično razpravo o vlogi prožnega učenja in poučevanja v visokem šolstvu.

Pregled literature je pokazal, da je prožno učenje in poučevanje odraz neoliberalnih družbeno-gospodarskih razmer, ki spodbujajo globalizacijo in vedno večjo tržno usmerjenost visokega šolstva, kar negativno vpliva na avtonomijo univerz in jih potiska v medsebojni konkurenčni boj (Kirkpatrick 1997; Sappey 2005). Do sprememb pa posledično prihaja tudi znotraj univerz. Zaradi vedno večje potrebe po racionalizaciji delovanja in nižanju stroškov izobraževanja na študenta prihaja do večje delovne obremenjenosti in hkrati tudi do večje socialne negotovosti visokošolskih učiteljev na eni strani ter do negativnega vpliva na standarde in kakovost pedagoškega procesa na drugi (Bigum in Rowan 2004; Tucker in Morris 2011). S spreminjanjem družbeno-ekonomskega in tehnološkega okolja se pospešeno spreminja tudi profil študentov, ki vstopajo v visokošolski izobraževalni sistem (Orr idr. 2019). Študenti vedno pogosteje pričakujejo, da bodo imeli izbiro pri načinu študija, času vstopa v visoko šolstvo, tempu študija, vsebinah in da se jim bodo predhodno pridobljena znanja ter spretnosti priznala. Zaradi okorelosti visokošolskega sistema pa se univerze počasi odzivajo na te nove spremembe in zahteve potencialnih študentov ter trga dela.

Ugotavljamo tudi, da obstajajo različna pojmovanja prožnosti, ki se pogosto prekrivajo z učenjem na daljavo, odprtim učenjem in učenjem z digitalnimi učnimi tehnologijami (Bergamin idr. 2012; Li in Wong 2018). Prožno učenje in poučevanje pa ima tudi manj transparentne pomena, kar povzroča dodatne zaplete pri iskanju njegovega pomena (Kirkpatrick 1997).

Značilnosti prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa literatura (npr. Collis in Moonen 2001; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011) najpogosteje opredeljuje s pomočjo različnih kategorij, kot so npr. čas, vsebina, dostopnost, pedagoški pristopi k poučevanju in izvedba. Prožno učenje in poučevanje se lahko definira tudi z vidika načrtovanja izvedbe predmetov in medosebnega odnosa med študenti ter učitelji (de Boer in Collis 2005). Zadnje čase pa se uveljavlja tudi opredelitev prožnosti kot kombinacije prožnosti pri določanju vsebine študijskega programa, izvedbe pedagoškega pro-

cesa ter ocenjevanja in priznavanja znanj ter spretnosti (Orr, Weller in Farrow 2019). Slaba stran konceptualizacij prožnega učenja in poučevanja z modeli pa je v tem, da se posamezne kategorije prožnosti prepogosto obravnava poenostavljeno (Duncheon in Tierney 2013; Lee in Perry 2001). Takšen parcialni pogled ne dovoljuje, da bi prožnost učenja in poučevanja obravnavali v vsej njeni kompleksnosti, in omejuje našo zaznavo sprememb v širšem okolju ter v profilih študentov.

Stanje na področju prožnega učenja in poučevanja v slovenskem visokošolskem izobraževanju smo preučili v strateških dokumentih visokega šolstva. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 prožnost visokošolskih institucij z ene strani povezuje z uvajanjem na študenta osredinjenega učenja in priznavanjem poprej pridobljenih znanj in spretnosti, z druge strani pa z ustvarjanjem pogojev za tržne odnose v visokem šolstvu, v katerih imajo študenti vlogo potrošnikov visokošolskih storitev, visokošolske učitelje pa potiskajo v socialno negotovost in prekarnost.

Konceptualizacija prožnosti v Resoluciji se odraža tudi v strategijah vseh treh javnih univerz v Sloveniji. Te razloge za prožnost vidijo v spremembah širšega okolja, večji potrebi po priznavanju znanj in spretnosti ter vseživljenjskem učenju. Prožnost se v teh dokumentih omenja tudi z novimi inovativnimi metodami poučevanja, ki pa niso opredeljene, ter z ukinjanjem manj številčnih študijskih programov. Prožnost pričakujejo tudi od visokošolskih učiteljev zaradi večje konkurenčnosti univerze, ki naj bi se tako odzivala na spremenjene pogoje delovanja. Preučevani strateški dokumenti pomen prožnosti dejansko reducirajo na vseživljenjsko učenje, priznavanje znanj in spretnosti ter deloma prožne metode poučevanja. Tako ne kažejo zavedanja, da postavljajo pogoje za udeležanje prožnosti v pedagoških procesih. Bolj poudarjeni so pomeni prožnosti, ki jih Kirkpatrickova (1997) izpostavlja kot netransparentne: večja konkurenčnost visokega šolstva in univerz ter večja učinkovitost visokošolskih učiteljev in visokošolskega izobraževanja. Strateški dokumenti slovenskega visokega šolstva torej kažejo prvenstveno skrb za postavljanje pogojev za sistemsko prožnost visokega šolstva, ki sledi zahtevam neoliberalnega kapitala, zmanjšuje avtonomijo univerz in vpeljuje prekarnost visokošolskih učiteljev.

Dokler nacionalni in univerzitetni strateški dokumenti ne bodo izhajali iz pedagoške prožnosti in tega, kako študenti in učitelji prožnost doživljamo v praksi, ne bodo mogli ustvariti pogojev za učinkovito prožno učenje in poučevanje. Prožno učenje in poučevanje ostaja le leporečje, ki zakriva procese uvajanja sistemskih sprememb visokega šolstva, ki z demokratičnimi in s humanističnimi cilji ter ideali univerz nimajo veliko skupnega. Glede na to, da

so sedaj v pripravi nove strategije tako na nacionalni kot tudi na univerzitetni ravni, sta na mestu kritičen razmislek in razprava o tem, kaj prožno učenje in poučevanje dejansko pomeni, kakšna je njegova vloga v visokošolskem izobraževanju in kako bi lahko z njim prispevali k zagotavljanju odprtejši in humanejši družbe.

Literatura

- Barnett, R. 2014. »Conditions of Flexibility: Securing a More Responsive Higher Education System.« *Advance HE*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/conditions-flexibility-securing-more-responsive-higher-education-system>.
- Bergamin, B., E. Werlen, E. Siegenthaler in S. Ziska. 2012. »The Relationship between Flexible and Self-Regulated Learning in Open and Distance Universities.« *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13 (2): 101–123.
- Bigum, C., in L. Rowan. 2004. »Flexible Learning in Teacher Education: Myths, Muddles and Models.« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32 (3): 213–226.
- Casey, J., in P. Wilson. 2005. *A Practical Guide to Providing Flexible Learning in Further and Higher Education*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland.
- Collis, B., in J. Moonen. 2001. *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. Abingdon: Kogan Page.
- Collis, B., in M. van der Wende, ur. 2002. »Models of Technology and Change in Higher Education: An International Comparative Survey on the Current and Future Use of ICT in Higher Education: Report.« <https://ris.utwente.nl/ws/files/5153622/ictrapport.pdf>.
- Collis, B., J. Moonen in J. Vingerhoets. 1997. »Flexibility as a Key Construct in European Training: Experiences from the TeleScopia Project.« *British Journal of Educational Technology* 28 (3): 199–217.
- de Boer, W., in B. Collis. 2005. »Becoming More Systematic About Flexible Learning: Beyond Time and Distance.« *ALT-J, Research in Learning Technology* 13 (1): 33–48.
- Duncheon, J. C., in W. G. Tierney. 2013. »Changing Conceptions of Time.« *Review of Educational Research* 83 (2): 236–272.
- Khan, B. H. 2007. »Flexible Learning in an Open and Distributed Environment.« *V Flexible Learning in an Information Society*, ur. B. H. Khan, 1–17. Hershey, PA: Information Science Pub.
- Kirkpatrick, D. 1997. »Becoming Flexible: Contested Territory.« *Studies in Continuing Education* 19 (2): 160–173.
- Lee, H., in M. Perry. 2001. »Contextualising Virtuality: Polychronicity and Multipresence.« Prispevek predstavljen na International Conference on Spacing

- and Timing: Rethinking Globalization & Standardization, Palermo, Italija, 1.–3. november.
- Li, K. C., in B. T. M. Wong. 2018. »Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning.« V *Innovations in Open and Flexible Education*, ur. K. C. Li, K. S. Yuen in B. T. M. Wong, 3–13. Education Innovation Series. Singapur: Springer.
- Močnik, R. 2012. »Konec univerze, zmaga visokega šolstva. bo teorija ostala brez institucionalne podpore?« V *(Pre)drzna Slovenija*, ur. I. Ž. Žagar in A. Korsika, 43–71. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Naidu, S. 2017. »Openness and Flexibility Are the Norm, but What Are the Challenges?« *Distance Education* 38 (1): 1–4.
- Nikolova, I., in B. Collis. 1998. »Flexible Learning and Design of Instruction.« *British Journal of Educational Technology* 29 (1): 59–72.
- Orr, D., M. Lübcke, P. Schmidt, M. Ebner, K. Wannemacher, M. Ebner in D. Dohmen. 2019. »AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse Zu Einer Hochschullandschaft in 2030.« Arbeitspapier 42, Geschäftsstelle Hochschuleforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Hauptstadtbüro, Berlin.
- Orr, D., M. Weller in R. Farrow. 2019. »How Is Digitalisation Affecting the Flexibility and Openness of Higher Education Provision? Results of a Global Survey Using a New Conceptual Model.« *Journal of Interactive Media in Education* 1. <https://doi.org/10.5334/jime.523>.
- Peters, J., R. Fellows, V. Festa, I. Husn, M. Murji, Z. Robinson, M. Smitten, E. Treacy in H. Wynde. 2016. »Student-Researched Case Studies of Flexible Learning to Support Flexible Learners.« Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-researched-case-studies-flexible-learning-support-flexible-learners>.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-1974>.
- Rumble, G. 1989. »'Open Learning,' 'Distance Learning,' and the Misuse of Language.« *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 4 (2): 28–36.
- Sappey, J. 2005. »The Commodification of Higher Education: Flexible Delivery and Its Implications for the Academic Labour Process.« V *Reworking Work: AIRAANZ; Proceedings of the 19th Conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand*, ur. M. Baird, R. Cooper in M. Westcott, 495–502. Sydney: Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand.
- Tucker, R., in G. Morris. 2011. »Anytime, Anywhere, Anyplace: Articulating the Meaning of Flexible Delivery in Built Environment Education.« *British Journal of Educational Technology* 42 (6): 904–915.

- Univerza v Ljubljani. 2012. »Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020: ›Odlični in ustvarjalni.« https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/STRATEGIJA%20UL%202012_2020_23%2010%2012.pdf.
- Univerza v Mariboru. 2013. »Strategija razvoja Univerze V Mariboru 2013–2020: ustvari si prihodnost!« <https://www.um.si/kakovost/reakreditacija/Documents/Strategija%20razvoja%20UM%202013-2020.pdf>.
- Univerza na Primorskem. 2014. »Srednjeročna razvoja strategija Univerze na Primorskem 2014–2020.« Univerza na Primorskem, Koper.
- . 2017. »UP: 8. Rektorska konferenca Republike Slovenije in okrogla miza (Portorož, 17. maj 2017).« <https://youtu.be/u3izbHEljDc>.
- van den Brande, L. 1993. *Flexible and Distance Learning*. Chichester: Wiley.

Meanings of Flexibility in Higher Education

Flexibility has been highlighted as a strategic goal in higher education at the national level as well as at university and faculty levels. What flexibility in these contexts actually means is less clear since the concept has been used with different meanings and for achieving different goals. Flexible higher education is, namely, a social phenomenon that is affected by social, economic and technological changes. Based on recent research on flexible learning, this study aims to review the different conceptualisations of flexibility in higher education and to analyse their use in the strategic documents on Slovenia's higher education. The ways in which flexibility is used in these documents reveal a range of different meanings of flexibility and the goals that higher education institutions seem to be trying to achieve with them, as well as some of the problems that have emerged as a result.

Keywords: flexibility, flexible learning and teaching, forms of flexibility, higher education