UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

METKA KOGOVŠEK

VODENJE IN KAKOVOST V IZOBRAŽEVALNI INSTITUCIJI: EMPIRIČNA RAZISKAVA

DOKTORSKA DISERTACIJA

Ljubljana, 2019

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Metka Kogovšek, študent/-ka Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, avtor/-ica doktorske disertacije z naslovom Vodenje in kakovost v izobraževalni instituciji: empirična raziskava, pripravljene v sodelovanju s svetovalko prof. dr. Ireno Ograjenšek,

IZJAVLJAM

1. da sem doktorsko disertacijo pripravil/-a samostojno;
2. da je tiskana oblika doktorske disertacije istovetna njeni elektronski obliki;
3. da je besedilo doktorske disertacije jezikovno korektno in tehnično pripravljeno v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, kar pomeni, da sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam oz. navajam v besedilu, citirana oz. povzeta v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani;
4. da se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del (v pisni ali grafični obliki) kot mojih lastnih – kaznivo po Kazenskem zakoniku Republike Slovenije;
5. da se zavedam posledic, ki bi jih na osnovi doktorske disertacije dokazano plagiatorstvo lahko predstavljalo za moj status na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v skladu z relevantnim pravilnikom;
6. da sem pridobil/-a vsa potrebna dovoljenja za uporabo podatkov in avtorskih del v doktorski disertaciji in jih v njej jasno označil/-a;
7. da sem pri pripravi doktorske disertacije ravnal/-a v skladu z etičnimi načeli in, kjer je to potrebno, za raziskavo pridobil/-a soglasje etične komisije;
8. da soglašam, da se elektronska oblika doktorske disertacije uporabi za preverjanje podobnosti vsebine z drugimi deli s programsko opremo za preverjanje podobnosti vsebine, ki je povezana s študijskim informacijskim sistemom Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani;
9. da na Univerzo v Ljubljani neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve doktorske disertacije v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico dajanja doktorske disertacije na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani;
10. *[vključiti samo za doktorske disertacije, sestavljene iz člankov]* da sem od založnikov, na katere sem predhodno izključno prenesel(-la) materialne avtorske pravice na člankih, pridobil/-a potrebna soglasja za vključitev člankov v tiskano in elektronsko obliko doktorske disertacije. Soglasja Univerzi v Ljubljani omogočajo neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno hranjenje doktorske disertacije v elektronski obliki in reproduciranje ter dajanje doktorske disertacije na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani;
11. da hkrati z objavo doktorske disertacije dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v njej in v tej izjavi.

V Ljubljani, dne 1. 6. 2019 Podpis študentke: _____

VODENJE IN KAKOVOST V IZOBRAŽEVALNI INSTITUCIJI: EMPIRIČNA RAZISKAVA

POVZETEK

Empirična raziskava vodenja in kakovosti v izobraževalni instituciji temelji na študiji primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani namreč zasleduje cilj doseganja najvišje stopnje kakovosti, ki se kaže tudi v pridobljeni trojni akreditaciji, zaradi katere se uvršča v sam svetovni vrh fakultet s področja ekonomskih in poslovnih ved. Poleg tega ji uspeva večdimenzionalno udejanjati nepristranske prakse znanstvenega udejstvovanja in vodenja. V disertaciji identificiram številne pomembne organizacijske vidike, ki so v procesu dolgoročnega udejanjanja nepristranskih praks znanstvenega udejstvovanja in vodenja rezultirali v akademski kulturi, ki vrednoti rezultate akademikov skozi prizmo Mertonovih standardov znanstvene odličnosti.

V okviru disertacije najprej v procesu kvalitativnega raziskovanja preučujem udejanjanje organizacijskih ukrepov, ki omogočajo karierni razvoj akademikov in akademikinj in s tem doseganje visoke kakovosti. Zaposleni jih sami prepoznavajo kot podporno naravnane, kar se odraža v ponujenih možnostih za uspešno uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti. Kot najpomembnejšo izpostavijo možnost upočasnitve delovnega tempa, ko imajo otroke, kar lahko kasneje nadoknadijo. Poudarijo tudi vključujoče akademsko okolje, ki zahteva izjemno raven akademske odličnosti in medsebojno sodelovanje ter povezovanje ne le s kolegi na fakulteti, ampak gre tudi za internacionalizacijo. Akademiki se soočajo z izzivi, najbolj izpostavljajo preobremenjenost, ki se najbolj odraža pri tistih, ki zasedajo vodilne položaje, vendar je iz izjav posameznikov moč razbrati, da akademiki in akademikinje kljub temu ohranjajo zanos tako pri opravljanju raziskovalnega kot tudi pedagoškega dela.

Akademiki nadalje ugotavljajo, da je pri uravnoteženju spolne strukture akademikov botroval izbor najboljših študentov, ki so večinoma ženske, te pa so hkrati tudi bolj delovne v primerjavi z moškimi in zato primerne, da izvajajo pedagoško delo ter še vzporedno precej obsežno administrativno delo. Okolje izbrane fakultete zagotavlja postopke napredovanja, ki so v odvisni od prizadevnosti oz. uspehov posameznikov. Ob tem pa vsi izpostavijo mentorstvo kot ključni dejavnik uspeha varovanca, ki je najpomembnejši v začetnem obdobju razvoja kariere akademika.

Kakovost raziskovalnega dela je v akademski sferi izjemno cenjena, saj prispeva tako h kakovosti institucij, kot tudi h kakovosti učnih vsebin. Rezultati kvantitativne študije kažejo na višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi s kolegicami in povezavo s stopnjo razvoja akademske kariere. Vendar pa rezultati ne potrdijo le interaktivnega učinka spola in akademskega položaja na raziskovalno produktivnost, ko kažejo, da se razlike v raziskovalni produktivnosti zmanjšujejo na kasnejših stopnjah razvoja akademske kariere

in akademikinje dohitijo kolege, temveč se pokaže tudi interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja (področje ekonomskih in poslovnih ved) na raziskovalno produktivnost. Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, izkazujejo v povprečju višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z njihovimi moškimi kolegi, na področju poslovnih ved pa je situacija obratna. Rezultati kvantitativne analize kažejo, da imajo v zrelejši dobi razvoja kariere tudi ženske možnost izkoristiti vse svoje potenciale, zato je ključnega pomena zagotavljanje možnosti za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar je posebno pomembno za akademikinje. Rezultati raziskave kažejo tudi na večjo uspešnost žensk, dejavnih na področju ekonomskih ved, kar je verjetno rezultat večje marljivosti žensk v primerjavi z moškimi. Akademikinje, dejavne na področju družboslovnih ved, bi bile morda raziskovalno uspešnejše ob večji administrativni podpori, kajti po večini imajo več dela z zbiranjem podatkov v primerjavi z raziskovalci na področju ekonomskih ved.

Mnogi poudarjajo pomen mentorstva, ko gre za napredovanje akademikov oz. njihovo raziskovalno produktivnost, zato se kaže potreba po analizi dejavnikov mentorstva. Rezultati raziskave parov mentor-varovanec na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani kažejo na višjo vrednost podoktorske raziskovalne produktivnosti varovancev, umeščenih v istospolni par mentor-varovanec, v primerjavi z varovanci, vključenimi v spolno mešani par mentor-varovanec. Izhajajoč iz rezultatov raziskave zaključim, da je ključnega pomena ustrezno združevanje parov mentor-varovanec, saj spolna struktura parov mentor-varovanec lahko značilno vpliva na varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnost. Nadalje rezultati kažejo na povezavo raziskovalne produktivnosti mentorjev s podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovancev.

Študija primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani v kontekstu vodenja in kakovosti podrobno osvetli tudi dimenzije spolno nepristranskih praks na izobraževalni instituciji, vpeti v spreminjajoče se sodobno akademsko okolje doma in v tujini. Obsežna razprava o primernih strategijah za doseganje visoke kakovosti ob upoštevanju enakih možnosti za znanstveno udejstvovanje in vodenje ne glede na spol je najpomembnejši tako teoretični kot praktični prispevek disertacije.

Ključne besede: vodenje, kakovost, visoko šolstvo, raziskovalna produktivnost, enake možnosti.

EDUCATIONAL INSTITUTION LEADERSIHP AND QUALITY: EMPIRCAL RESEARCH

SUMMARY

This empirical research on leadership and quality in higher education is based on a case study of the Faculty of Economics, University of Ljubljana. The faculty pursues the highest quality standards. Due to its triple accreditation, it belongs to an elite group of business and economic schools worldwide. Simultaneously, the faculty has fair and unbiased leadership practices regarding assessment of academics' scientific work. Throughout this doctoral dissertation, I identify several important organisational aspects that, through the process of long-term conduct of unbiased leadership practices, resulted in an academic culture that values academics' results through the prism of Merton standards of scientific excellence.

The qualitative part of this doctoral dissertation identifies the effects of organisational strategies that enable the academic career advancement of male and female academics on equal grounds and consequently offer the conditions for achieving high levels of quality. The faculty's organisational strategies support the academics in eventually achieving work-life balance. The academics agree that the possibility to slow down the work pace for the period when their children are small and later intensify their work is the most critical organisational measure. Generally, they positively assess the case study faculty's organisational processes. Indeed, the academics praise the inclusive academic environment that features exceptional levels of academic excellence and collaboration, networking with the colleagues at the faculty and internationally. However, academics face different challenges, especially work overload that is even more severe when an academic occupies a leadership position. The academics seem to keep their enthusiasm for the research as well as for the pedagogic work despite facing the work overload problem.

Furthermore, the academics assert that the reason that the balanced gender structure of academic staff emerged is the process of recruitment itself that is solely focused on the selection of the best students while there is a higher share of female students. At the same time, the females are more hard-working compared to the males. Therefore, they willingly take on pedagogic as well as extensive administration work. All in all, the case study faculty career advancement processes are strictly the function of diligence and individuals' achievements. Finally, all academics agree about the critical importance of mentorship in success of the protégés, especially at the early stages of their academic career.

The quality of research work is highly valued since it contributes to the quality of higher education institutions as well as to the quality of pedagogic work. The results of the study show male academics' higher research productivity compared to that of their female colleagues, while the level of research productivity is correlated to academic career advancement. In contrast, the results do not confirm the interaction effect of gender and

academic seniority on research productivity but rather that the differences in research productivity between the genders narrow in the later stages of academic careers, meaning that the female academics do catch up with their male colleagues or even surpass them. However, the results show the interaction effect of gender and research discipline (economic versus business academic disciplines) on research productivity. The female academics active in economic academic disciplines have higher research productivity compared to their male colleagues. Generally, they even show higher research productivity compared to the male academics whereas the situation in business academic disciplines is the opposite.

Furthermore, the results indicate that the female academics do have the opportunity to develop their full potential in their mature stage of their academic careers. Therefore, it is essential that the academics do have the possibilities to successfully balance their professional and personal roles, which is especially important for female academics. The research results indicate that female academics active in economic academic disciplines are more successful, which might be due to being more hard-working compared to the male academics. However, the female academics active in business academic disciplines might be more successful in research work when having substantial administration support since the data collection is much more time consuming compared to data collection in economic academic fields.

Many authors emphasise the importance of mentorship in academics' career advancement and their research productivity. Therefore, there is a need to analyse the indicators of successful mentoring. The results of the case study show higher postdoctoral research productivity of the protégés situated within same-gender mentoring dyads compared to those situated in cross-mentoring dyads. On the basis of the results, I conclude that establishing appropriate compositions of academic mentoring dyads is of great significance since the gender structure of mentoring dyads is significantly related to the protégé's postdoctoral research productivity. Additionally, the results indicate that mentors' research performance significantly adds to the protégés' postdoctoral research performance.

In the context of adequate leadership practices and achieving high quality standards, the Faculty of Economics, University of Ljubljana case study reveals the dimensions of the higher education institution's gender unbiased practices within the contemporary global academic environment that features constant changes. The extensive conclusions on the appropriate strategies that pursue high quality standards while focusing on assuring gender equality regarding scientific work and taking up the leadership positions are the most important theoretical as well as practical contribution of this doctoral dissertation.

Keywords: leadership, quality, higher education, research productivity, equal opportunities.

KAZALO

UVOD **1**

1 KONCEPT VODENJA V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU **9**

1.1 Pristopi k vodenju visokošolskih institucij **9**

1.2 Uvajanje reform v visokošolski prostor **11**

1.3 Žensko voditeljstvo v akademski sferi **20**

2 KONCEPT KAKOVOSTI V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU **27**

2.1 Opredelitev koncepta kakovosti **27**

2.2 Ocenjevanje kakovosti skozi prizmo raziskovalne produktivnosti **33**

2.3 Dejavniki raziskovalne produktivnosti **35**

2.3.1 Osnovna tipologija dejavnikov raziskovalne produktivnosti 35

2.3.2 Dejavniki raziskovalne produktivnosti na institucionalni ravni 36

2.3.3 Dejavniki raziskovalne produktivnosti na osebni ravni 43

2.4 Merjenje raziskovalne uspešnosti: kvalitativni in kvantitativni pristop **49**

2.4.1 Geneza pristopov k merjenu raziskovalne uspešnosti 49

2.4.2 Število objav kot indikator raziskovalne produktivnosti 51

2.4.3 Citiranost kot indikator raziskovalne produktivnosti 52

2.4.4 H-indeks kot indikator raziskovalne produktivnosti 54

2.4.5 Pridobivanje raziskovalnih sredstev kot indikator raziskovalne produktivnosti 55

3 ENAKOST SPOLOV V TEORIJI IN PRAKSI **58**

3.1 Zagotavljanje enakih možnosti v evropskem raziskovalnem prostoru **58**

3.2 Spol in družbena pravičnost **61**

3.3 Vpliv družbeno sprejetih norm **64**

3.4 Spolna segregacija v znanosti **67**

3.5 Položaj žensk v znanosti **74**

4 VODENJE IN RAZISKOVALNA KAKOVOST V SLOVENSKEM JAVNEM VISOKOŠOLSKEM PROSTORU: ZGODOVINSKI POGLED **87**

4.1 Doktorski študij in položaj žensk **87**

4.2 Avtonomija univerz **88**

4.3 Sistem vodenja univerze **90**

4.4 Ustanovitev novih univerz in visokošolskih institucij 91

4.5 Samostojnost članic Univerze v Ljubljani 92

4.6 Ustanovitev agencije NAKVIS in njena vloga v nacionalnem visokošolskem prostoru 94

4.7 Udejanjanje enakih možnosti akademikov v slovenskem visokošolskem prostoru 95

5 VODENJE IN RAZISKOVALNA KAKOVOST NA EKONOMSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI: ZGODOVINSKI POGLED 99

5.1 Predstavitev Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani 99

5.2 Zgodovinski pregled vodenja in udejanjanja enakih možnosti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani 103

5.3 Zgodovinski pregled procesa izboljševanja raziskovalne kakovosti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani 107

6 UDEJANJANJE ENAKIH MOŽNOSTI KOT ELEMENT POZITIVNE TRANSFORMACIJE VODENJA IN PROCESOV IZBOLJŠEVANJA RAZISKOVALNE KAKOVOSTI: EMPIRIČNA RAZISKAVA 109

6.1 Vsebinski okvir in struktura empirične raziskave 109

6.2 Kvalitativna raziskava udejanjanja vključujočih praks na Ekonomski fakulteti v Ljubljani 110

6.2.1 Zasnova kvalitativne raziskave in predstavitvev raziskovalnih ciljev 110

6.2.2 Umestitev izjav intervjuvancev v okvir matričnega pregleda 115

6.2.3 Vključujoče organizacijske prakse v smislu zaposlovanja, napredovanja in zasedbe vodstvenih delovnih mest 124

6.2.4 Vključujoče organizacijske prakse v smislu pravične porazdelitve delovnih obveznosti, omogočanja usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti ter zagotavljanja raziskovalnih sredstev 129

6.2.5 Mentorska podpora kot ključni dejavnik raziskovalne uspešnosti (mladih) akademikov 136

6.2.6 Vpliv drugih dejavnikov na delo akademikov 139

6.3 Kvantitativna študija razlik v raziskovalni produktivnosti spolov 148

6.3.1 Oblikovanje hipotez v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v (ženskam) prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete 148

6.3.2 Oblikovanje hipotez v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med varovanci, vpetimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, vpetimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec 149

6.3.3 Merski instrument, zbiranje podatkov in značilnost vzorca v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete 150

6.3.4 Merski instrument, zbiranje podatkov in značilnost vzorca v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med varovanci, vpetimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, ki so vpeti v spolno mešanih parih mentor-varovanec. 151

6.4 Kvantitativna analiza raziskovalnega področja kot potencialnega dejavnika raziskovalne produktivnosti žensk 151

6.4.1 Socioekonomski kontekst raziskave 151

6.4.2 Teoretični okvir raziskave 153

6.4.3 Metodologija 155

6.4.4 Pregled rezultatov analize razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma in med akademiki, aktivnimi v okviru različnih raziskovalnih področij 156

6.4.5 Pregled rezultatov analize interaktivnega učinka spola in akademskega naziva oz. raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost..... 157

6.4.6 Temeljne ugotovitve in priporočila za nadaljnje raziskovalno delo..... 165

6.5 Kvantitativna analiza povezave spolne strukture parov mentor-varovanec z varovančevo raziskovalno produktivnostjo 166

6.5.1 Opredelitev koncepta mentorstva 166

6.5.2 Zasnova raziskovanja s predstavitvijo metodologije in z opisom vzorca . 168

6.5.3 Pregled rezultatov analize povezave med spolno (ne)enakostjo para mentor-varovanec s podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovancev 172

6.5.4 Diskusija in priporočila za snovalce organizacijskih praks oz. oblikovalce parov mentor-varovanec s predlogi za nadaljnje raziskovanje..... 175

6.6 Diskusija rezultatov empiričnega raziskovanja 177

SKLEP 189

LITERATURA IN VIRI 199

PRILOGE 233

KAZALO TABEL

Tabela 1: Sinteza problemov, s katerimi se soočajo akademiki v okviru neoliberalne paradigme 17
Tabela 2: Število visokošolskih učiteljev v Sloveniji po spolu in akademskem nazivu od leta 2007 do 2015 71
Tabela 3: Prikaz zasedbe dekanskih in prodekanskih mest ter tajništva posameznih članic Univerze v Mariboru po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017 96
Tabela 4: Prikaz zasedbe dekanskih in prodekanskih mest ter tajništva posameznih članic Univerze na Primorskem po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017 97
Tabela 5: Dekani, prodekani in tajniki Gospodarske fakultete od leta 1946 do 1950 103
Tabela 6: Dekani, prodekani in tajniki Ekonomske fakultete od leta 1951 do 1954 103
Tabela 7: Dekani, prodekani in tajniki Pravno-ekonomske fakultete od leta 1954 do 1957 104
Tabela 8: Dekani, prodekani in tajniki Ekonomske fakultete od leta 1957 do danes 104
Tabela 9: Sodelovanje in raziskovalna produktivnost posameznika 116
Tabela 10: Dejavniki vpliva na spolno strukturo Ekonomske fakultete 117
Tabela 11: Dejavniki vpliva na usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti 118
Tabela 12: Dejavniki potencialne namere prekinitve akademske kariere 119
Tabela 13: Izzivi pri načrtovanju akademske kariere 120
Tabela 14: Administrativna podpora raziskovalnemu in pedagoškemu delu 120
Tabela 15: Ugled in nagrajevanje v akademski sferi 121
Tabela 16: Institucija mentorstva 123
Tabela 17: Število akademikov po disciplini, spolu in akademskem nazivu, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, leto 2017 150
Tabela 18: Razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v letih 2013 in 2017 156
Tabela 19: Razlike v raziskovalni produktivnosti med raziskovalnimi področji v letih 2013 in 2017 157
Tabela 20: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2017 158
Tabela 21: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A" v letu 2017 158
Tabela 22: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A' v letu 2017 159
Tabela 23: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2017 159
Tabela 24: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A1 v letu 2017 160
Tabela 25: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2013 160

Tabela 26: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2017 161
Tabela 27: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A" v letu 2013 161
Tabela 28: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A" v letu 2017 162
Tabela 29: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A' v letu 2013 162
Tabela 30: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A' v letu 2017 163
Tabela 31: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2013 163
Tabela 32: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2017 164
Tabela 33: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A1 v letu 2013 164
Tabela 34: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A1 v letu 2017 165
Tabela 35: Razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma na Ekonomski fakulteti v Ljubljani dve, pet, osem in deset let po zaključku doktorskega študija za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013 172
Tabela 36: Razlike v raziskovalni produktivnosti med varovanci, situiranimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec, na Ekonomski fakulteti v Ljubljani dve, pet, osem in deset let po zaključku doktorskega študija za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013 173
Tabela 37: Pearsonovi korelacijski koeficienti raziskovalne produktivnosti za peto leto po zaključku doktorskega študija varovancev na Ekonomski fakulteti v Ljubljani za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013 174
Tabela 38: Rezultati regresijske analize raziskovalne produktivnosti varovancev na Ekonomski fakulteti v Ljubljani v petem letu po zaključku doktorskega študija varovancev za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013 175

KAZALO SLIK

Slika 1: Okvir učinkovitega vodenja za doseganje akademske kakovosti 10
Slika 2: Model celovitega obvladovanja kakovosti v izobraževalni instituciji 31
Slika 3: Model odličnosti EFQM 32
Slika 4: Struktura empirične raziskave 110
Slika 5: Model vodenja FELU 183

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Vodila za izvedbo intervjujev. 1
Priloga 2: Uporabljeni kvantitativni merski instrumenti. 3
Priloga 3: Študija primera Ekonomske fakultete: kvalitativna analiza. 4
Priloga 4: Pregled vodstva članic slovenskih javnih univerz na dan 31. 7. 2018 50
Priloga 5: Rektorji Univerze v Ljubljani od ustanovitve leta 1919 do danes 57
Priloga 6: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 58
Priloga 7: Število diplomantov članic univerze v Ljubljani po stopnji študija od leta 2010 do 2016 63
Priloga 8: Zgodovinski pregled udejanjanja enakih možnosti članic Univerze v Ljubljani 69
Priloga 9: Prikaz spolne strukture zasedbe dekanskih, prodekanskih mest in tajništev posameznih članic Univerze v Ljubljani po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017 73

UVOD

Pritiski, ki so posledica zaostritve konkurence in s katerimi se soočajo tudi izobraževalne institucije, zahtevajo razvijanje sodobnih pristopov vodenja (Pounder & Coleman, 2002; Roche, 2010) in primerne prilagoditve spremembam z osredotočanjem na razvoj zaposlenih (Meltem, 2010, str. 235). Izražena je potreba po učinkovitem vodenju, predvsem vodenju na osnovi prepričanj in osebnih vrednot, ki se prenašajo med zaposlene (Penger, 2006). Skladno s tem se postavljajo standardi, ki izražajo jasna pričakovanja, pri čemer je najpomembneje, da delujejo skladno s svojimi vrednotami (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005; Dimovski, Penger & Peterlin, 2009) ter pričakovano vedenje nagrajujejo (Gill, 2009). Funkcija vodenja je vse zahtevnejša, saj je vodja prihodnosti lahko le oseba, ki zna zaposlene motivirati in nanje pozitivno vplivati (Chesterman, Ross-Smith & Peters, 2003; Van Dick & Schuh, 2010, str. 551).

Tradicionalno se ženske povezuje z nevodstvenimi funkcijami (Bosak & Sczesny, 2008), zato jim je običajno dodeljen položaj nižjega ranga, nižjega prestiža, moči in dohodka. Kljub temu vse več žensk prevzema ključne vloge v družbi (Valentine & Godkin, 2000), vendar ostajajo večinoma zastopane v premajhnem obsegu, ko gre za vodilne položaje (Dominici, Fired & Zeger, 2009). Običajno so ženske na vodilnih položajih predvsem v neprofitnih organizacijah (Claus, Callahan & Sandlin, 2013; Sayers, 2012). López Yáñez in Sánchez Moreno (2008) na osnovi študij primerov visokošolskih organizacij zaključita, da te potrebujejo bolj "mehke" pristope k vodenju, izpostavita potrebo po usmerjenosti na neformalne družbene vezi pred formalnimi, kar pa daje prostor za diskusijo o inovativni vlogi žensk voditeljic.

Nenehne spremembe zahtevajo novo vlogo vodje in nove pristope, še zlasti na področju visokošolskega izobraževanja, kjer le avtoriteta in birokratski management ne zadostujeta. Od zgodnjih 90. let prejšnjega stoletja rezultati raziskav vodenja kažejo, da sodelovanje zaposlenih pri odločitvah, timsko delo in fleksibilnost postajajo vse pomembnejše komponente sodobnega vodenja, kar kaže na pomen vpeljave "ženskosti" v vodenje. Prožno oz. prilagodljivo voditeljstvo je tesno povezano z "ženskim" voditeljstvom (Probert & James, 2011). V ZDA ženskam vedno bolj pripisujejo odlične veščine vodenja (Eagly, 2007). Intervjuvani ocenjujejo tudi dekanje kot uspešnejše od moških (Rosser, Johnsrud & Heck, 2003, str. 19), torej obstaja potreba po novi perspektivi voditeljstva na področju visokega šolstva, ki preseže splošno sprejeto stališče, da je vodenje področje, ki naj bi ga obvladovali moški (Harley, 2003; Pounder & Coleman, 2002; Thomas & Davies, 2002). Večanje deleža žensk na vodstvenih položajih se udejanja vzporedno s spremembami zahtev okolja. V preteklosti je moč avtoritete vodje slonela na politični, gospodarski ali vojaški moči, v moderni družbi pa vodje utrjujejo odnose sodelovanja. Sodobni pristopi vodenja so usmerjeni v timsko delo in sodelovanje ter slonijo na podpori in opolnomočenju sledilcev (Eagly & Chin, 2010; O'Neil, Hopkins & Bilimoria, 2008).

Pot kakovosti izobraževalne institucije se začne znotraj institucije z razmišljanjem o njenem poslanstvu, viziji in vrednotah, ki jih zaposleni ponotranjijo. Vodstvo je odgovorno za realizacijo postavljenih ciljev, zato je zagotavljanje kreativnega okolja in podpore zaposlenim nujen predpogoj za doseganje odličnosti (Ellis & Castle, 2010, str. 280). Kakovost je mnogokrat definirana kot odličnost (Bui & Baruch, 2010, str. 232), sicer pa ni enoznačne opredelitve pojma kakovosti na področju izobraževanja in znanosti. Kljub temu različni avtorji vlagajo napore v smeri vzpostavitve ustreznega okvira ocenjevanja kakovosti, pri čemer uporabljajo različne opredelitve oz. pristope (Mali & Jug, 2006).

Merjenje kakovosti v visokem šolstvu je izjemno zahtevno (Houston, 2008; Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis, 2010) tudi zato, ker jo posamezni deležniki pojmujejo različno. Ferjan (2005, str. 271) opredeli kakovost v izobraževanju kot način izvajanja izobraževalnih procesov in spremljajočih dejavnosti, stanje pogojev za izobraževalni proces, končno stanje znanj, usposobljenosti, spretnosti udeležencev izobraževanj. Mizikaci (2006, str. 38) pravi, da je pomembno predvsem optimalno razvijati potenciale študenta, ga opolnomočiti z razvojem določenih znanj in spretnosti za vstop na trg dela. Prav tako pomemben dejavnik je zaposljivost diplomantov, ki je zanesljiv približek kakovosti (Domadenik, Drame & Farčnik, 2010, str. 302). Nadalje lahko kakovost merimo z višino plače in s položajem, pridobljenim po pridobitvi diplome (Gallifa & Batallé, 2010, str. 157). Harvey in Green (1993) ugotavljata, da je lahko kakovost opredeljena kot ustreznost namenu, ki zadovolji pričakovanja, želje in potrebe uporabnikov. Je denarno izražena vrednost oz. kakovostno izvedena storitev za čim nižjo ceno, torej denarno izraženo vrednost (Hvala-Kamenšček, 2008, str. 142).

Kakovost kot odličnost oz. izjemnost pa se osredotoča na visoke standarde kakovosti. Odličnost pomeni dolgoročno, trajnostno preseganje pričakovanj in zahtev ter doseganje izjemnih rezultatov. Conti (2010, str. 356) dodaja, da kakovost pomeni odličnost, ki zaznamuje osebo in organizacijo. Odličnost visokošolske institucije je povezano z kakovostjo raziskovalnega dela. Raziskovalno kakovost zaznamuje število objavljenih člankov, število citatov ter višina pridobljenih raziskovalnih sredstev (Watermeyer, 2016), kar ne vpliva le na kakovost izobraževalne institucije, hkrati je tudi pomemben indikator prepoznavnosti akademikov (Davies in drugi, 2013).

White (2003, str. 48) ugotavlja, da so ženske na univerzah v večini precej manj aktivne v smislu raziskovalne produktivnosti zaradi visokih delovnih obremenitev na drugih področjih delovanja, ki jm onemogočajo izvajanje raziskovalnih aktivnosti, vendar pa prav tako kot njihovi kolegi dosegajo visoko raven odličnosti v smislu raziskovanja. Poleg tega je pomembno upoštevati, da se z vključevanjem značilnih družbenih skupin zagotavlja širši vidik kritičnih pogledov, kar vodi v objektivnost znanstvenega udejstvovanja. Bahovec in drugi (2006, str. 98) ugotavljajo, da je način reševanja problemov pri ženskah in moških različen, zato so najuspešnejši timi z mešanim članstvom, kar velja tudi za področje znanosti in raziskovanja. Kaže se torej potreba po okrepljeni vključenosti raziskovalk, kajti le tako je mogoče izkoristiti tako njihove edinstvene poglede na različno problematiko kot tudi njihove intelektualne potenciale in tako doseči optimalen prispevek k zagotavljanju

blagostanja družbe. Ker še vedno ostaja prikrita (ali celo odkrita) spolna diskriminacija, se izgubljajo intelektualne sposobnosti žensk, kar ni v skladu s prizadevanjem evropskih držav, da bi se razvile v družbe, ki temeljijo na znanju (Jogan, 2006, str. 20).

Številne raziskave kažejo, da je spolna diskriminacija v akademskem okolju še vedno prisotna (Carli, Alawa, Lee, Zhao & Kim, 2016; Settles, Cortina, Malley, & Stewart, 2006), zato ostajajo razlike v kariernem razvoju žensk in moških. V svetu obstaja trend vse večjih prizadevanj za premostitev diskriminacije in neenakosti na delovnem mestu (Bartlett, 2009), kar velja tudi za visokošolske institucije. Te naj bi ustvarile organizacijsko kulturo, ki podpira tudi ženske in se zrcali v oblikovanju organizacijskih struktur, organizacijske politike in načinov nagrajevanja, ki so nepristranski do obeh spolov (Thomas, Bierema & Landau, 2004, str. 70). Nekateri (Mitroussi & Mitroussi, 2009) ugotavljajo, da gre v akademskem okolju za še močnejše nasprotovanje odstranitvi ovir pri napredovanju žensk kot v gospodarstvu. Razlog za nedoseganje ciljev enakih možnosti lahko najdemo v tradiciji, ki v okviru socializacijskega procesa pripisuje osebnostne lastnosti in načine pričakovanega vedenja pripadnikov posameznega spola. Moški predstavljajo red moči, ženske naj bi prepustile mesta moči moškim. V akademskem okolju gre že zgodovinsko za moško prevlado (Kump, 2010, str. 60). Četudi spolna diskriminacija ni očitna, ostaja trajno v akademskem okolju, in sicer pojavno v hierarhiji prepričanj glede statusa pripadnikov obeh spolov, v obliki zavedne ali nezavedne institucionalizacije spolnih stereotipov v organizacijski politiki in v procesih sprejemanja odločitev (Roos, 2008).

Tudi v delovnem okolju, kjer si vsi prizadevajo za pravičnost, so moški deležni prednosti, ko gre za ocenjevanje, ženske pa te prednosti nimajo. Takšne vrste udejanjanja pristranskih ukrepov se kopičijo, zato moški hitreje in lažje dosežejo vrh, in to v večjem številu kot ženske. Prav zaradi udejanjanja pristranskih ukrepov in akumuliranih prednosti, ki so jih deležni moški v vseh poklicih, imajo v povprečju moški lažjo pot navzgor, kar velja tudi za področje znanosti. Poleg tega naravoslovne veje znanosti pripadajo moškim, saj obstaja splošno prepričanje, da so moški sposobni neodvisnega in razumnega delovanja, medtem ko naj bi bile ženske čustvene, ekspresivne in delujejo za družbeno dobro. Le znanje je tisto, ki razprši ovire, ki v resnici ne obstajajo. Kategorizacija moških in žensk namreč obstaja na osnovi opažanj fizičnih razlik med spoloma, zato oblikovani vzorci vodijo v napačno presojanje in celo sprožajo vedenje, ki na videz potrjuje izhodiščno razlikovanje moških in žensk (Valian, 2007, str. 34–35). Kljub večji vključenosti žensk v terciarni sektor in kljub zakonskim zahtevam po zagotavljanju enakih možnosti ženske še vedno v manjšinskem deležu zasedajo višje akademske položaje, saj ostajajo moške vrednote zakoreninjene v organizacijski kulturi univerz (Tilbrook, 1998, str. 296).

Problematika doktorske disertacije je za raziskovanje aktualna, saj je v slovenskem akademskem prostoru izvedenih premalo raziskav na to temo. Za večino visokošolskih institucij (ne glede na področje) so smernice udejanjanja ustreznih strategij zagotavljanja odličnosti in hkrati enakih možnosti dobrodošle, saj le tako lahko vsi akademiki v popolnosti razvijejo in izkoristijo potenciale in na tej osnovi dosežejo maksimalne rezultate

na poti odličnosti. Visokošolski učitelji, ki so hkrati raziskovalci, so v doktorski disertaciji opredeljeni s terminom akademiki.

Za izvedbo študije primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani sem se odločila, ker se fakulteta uvršča v skupino najboljših svetovnih ekonomsko-poslovnih šol, saj jo zaznamujejo kar tri dodeljene mednarodne akreditacije, hkrati pa je edinstvena v smislu spolne strukture tako pedagoških kot vodstvenih kadrov. Izbrana fakulteta z edinstveno spolno strukturo tako pedagoških kot vodstvenih kadrov že v izhodišču ponuja priložnost za izvedbo poglobljene študije. Za izvedbo študije primera je pogosto primerna nenaključno izbrana organizacija, saj je specifična in omogoča raziskovalcu razumevanje pojava, kar pri raziskovanju drugih organizacij ne bi bilo mogoče (Siggelkow, 2007). Uporaba študije primera je primerna, ko gre za zgodnjo fazo raziskave določenega pojava (Ograjenšek, 2016), kar velja za obravnavano tematiko.

V študiji primera sem se odločila za kvalitativni in kvantitativni raziskovalni pristop. Na osnovi aplikacije kvalitativnih raziskovalnih metod sem pridobila globlji vpogled v kompleksnost pojava in razkrila specifičen organizacijski kontekst in podobno (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000). Kvalitativni raziskovalni pristop je neizogiben tudi v primeru, ko gre za raziskavo občutljive teme (Ograjenšek, 2016). Z izvedbo raziskave sem pridobila vpogled v zaznave in mnenja intervjuvanih, kar je poglavitno pri odločitvi za izbiro kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Razlog izbire kvalitativnega raziskovalnega pristopa je tudi v boljšem razumevanju problema (Eriksson & Kovalainen, 2008) ter širšem pogledu na obravnavano tematiko in tako je orodje, ki prispeva k razjasnjevanju, kaj je pomembno meriti, kaj vse je mogoče meriti, kako sistematično meriti pojav (Gal & Ograjenšek, 2010). Na podlagi identifikacije ključnih značilnih dejavnikov sem ustvarila teoretičen okvir za nadaljnje raziskovalno delo. Sledila je uporaba kvantitativnega raziskovalnega pristopa s proučitvijo raziskovalne produktivnosti akademikov, pri čemer sem se najprej osredotočila na preučevanje razlik v raziskovalni produktivnosti akademikov Ekonomske fakultete, in sicer glede na spol in stopnjo razvoja akademske kariere, ter iskala razlike v raziskovalni produktivnosti akademikov, dejavnih na področju ekonomskih in poslovnih ved. V zaključnem delu kvantitativne raziskave sem se osredotočila na institucijo mentorstva, pri čemer sem proučila uspešnost istospolnih parov mentor-varovanec v primerjavi s spolno mešanimi pari mentor-varovanec ter povezavo mentorjeve raziskovalne produktivnosti z raziskovalno produktivnostjo varovancev.

Cilj doktorske disertacije je predstaviti analitičen okvir, s pomočjo katerega sem analizirala, ali pričujoči trendi veljajo tudi za akademsko sfero v Sloveniji, eksplicitno na študiji primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Eksploratorna raziskava v okviru študije primera pomeni proučitev spremenljivk kakovosti v smislu raziskovalne produktivnosti ter pomena napredovanja do redne profesure in na vodstvene položaje skozi prizmo upoštevanja načel zagotavljanja enakih možnosti obeh spolov. Na osnovi domačih in tujih strokovnih in znanstvenih prispevkov sem analizirala trende in identificirala potrebne ukrepe na poti doseganja odličnosti. Pri tem sem si v doktorski disertaciji postavila naslednje specifične cilje:

- preučiti, razčleniti in predstaviti koncept vodenja s poudarkom na vodenju v izobraževalni instituciji;
- preučiti, razčleniti in predstaviti koncept ženskega voditeljstva in analizirati, ali so atributi sodobnih pristopov ženskega voditeljstva pomembni za doseganje ciljev, ki jih zahteva sodobno akademsko okolje;
- preučiti, razčleniti in predstaviti koncept kakovosti z osredotočenostjo na raziskovalno produktivnost ter s preučitvijo razvoja kariere akademika na poti uresničevanja akademske odličnosti;
- preučiti, razčleniti in predstaviti izhodišča udejanjanja enakih možnosti z opredelitvijo zakonskega okvira in z identifikacijo obstoječe neenake obravnave v akademskem okolju;
- izvesti študijo primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, v okviru katere gre za preučitev (1) organizacijskih struktur in organizacijske kulture, ki temelji na politiki zagotavljanja enakih možnosti, (2) povezave med akademsko odličnostjo posameznika in njegovim vključevanjem na vodstvene položaje ter ugotoviti morebiten vpliv spola, (3) povezave med akademsko odličnostjo posameznika in njegovim napredovanjem do redne profesure, (4) vpliva spola na obseg pedagoškega in administrativnega dela ter na delovno obremenitev, (5) povezave spola in senioritete z raziskovalno produktivnostjo, kot tudi delovnega področja (ekonomske in poslovne vede) akademikov, (6) vpliva spola varovancev in mentorjev v času doktorskega študija ter vpliva raziskovalne produktivnosti mentorjev na raziskovalno produktivnost varovancev, (7) udejanjanja strategij uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti;
- poiskati in oblikovati ustrezna priporočila.

Namen raziskave je identificirati ključne organizacijske politike, ki privedejo do sprememb v organizacijskem okolju, ki jih udejanja ženskam prijazna fakulteta. Ta v sodobno akademsko okolje vnaša družbene spremembe v smeri resnično enakovredne obravnave in hkrati velja za visokošolsko institucijo, ki dosega akademsko odličnost, saj jo prejeta trojna akreditacija umešča v sam vrh najboljših fakultet na svetu. Na osnovi izsledkov študije primera sem izpolnila temeljni namen doktorske disertacije s podajo smernic ustreznih organizacijskih politik. V zvezi s tem zajema doktorska disertacija obsežen del aktualnih ključnih prispevkov in tako razširi obstoječo bazo teoretičnih izhodišč in ugotovitev v zvezi z obravnavanim področjem.

Tako oblikovana temeljna teza doktorske disertacije se glasi:

Akademsko okolje, ki ga odlikuje organizacijska kultura, ki sloni na vrednotah doseganja najvišje ravni kakovosti ob hkratnem zagotavljanju enakih možnosti obeh spolov in nudi možnost za razvoj potencialov akademikov, predstavlja izjemno izhodišče doseganja akademske odličnosti posameznikov in je posledično povezano tako z napredovanjem po karierni lestvici do redne profesure kot zasedanjem vodilnih akademskih položajev. Akademska odličnost akademika se zrcali v izjemni kakovosti znanstvenoraziskovalnega in pedagoškega dela, ki je nerazdružljivo povezano z ravnjo kakovosti institucije.

Temeljno tezo preverjam s pomočjo kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja:

1. S pomočjo kvalitativnega raziskovanja skušam razumeti kompleksnost še ne dovolj raziskanega pojava (Ograjenšek, 2016), to je koncepta "akademska odličnost posameznika" ter pridobiti globlji vpogled v njegov organizacijski kontekst (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000). Kvalitativna raziskava je orodje, ki omogoča boljše razumevanje in odkritje morebitnih prikritih dejavnikov (Eriksson & Kovalainen, 2008). Specifika raziskave terja kvalitativen raziskovalni pristop v okviru študije primera, s katero se osredotočim na identifikacijo osebnih, organizacijskih oz. menedžerskih karakteristik, ki jih ni moč identificirati z uporabo kvantitativnih orodij. V raziskavi se osredotočim tako na identifikacijo vzrokov za odločitev posameznikov za akademsko kariero, mreženja s kolegi (na fakulteti in širše), kot tudi na nagrajevanje, institucijo mentorstva, administrativno podporo raziskovalnemu in pedagoškemu delu, oceno raziskovalne infrastrukture fakultete in raziskovalne infrastrukture v slovenskem prostoru. Cilj prvega, kvalitativnega dela študije je pridobiti globlji vpogled v neraziskan fenomen edinstvenega položaja akademikinj na ženskam prijazni fakulteti za identifikacijo strategij udejanjanja enakih možnosti, ki bi se morda lahko preslikale v evropski visokošolski prostor kljub obstoječim kompleksnim kulturnim in institucionalnim oviram pri zagotavljanju enakih možnosti in tako pomembno prispevale k izboljšanju položaja žensk v znanosti. Tako gre dodatno za poglobljeno študijo zaznav in izkušenj akademikov glede kritičnih točk zagotavljanja enakih možnosti (proces zaposlovanja, napredovanja oz. razvoj kariere, alokacija delovnih zadolžitev, udejanjanje družini prijaznih pristopov, prožnih delovnih praks), torej vključujočih praks, ki jih izbrana fakulteta udejanja dolgoročno v akademski kulturi, ki vrednoti rezultate skozi prizmo Mertonovih standardov znanstvene odličnosti. Merton (1973) namreč v okvir znanstvenega etosa postavi štiri norme, in sicer univerzalizem (kar pomeni odsotnost razlikovanja na osnovi razredne, spolne ali druge pripadnosti), dostopnost (izsledki raziskav naj bi bili družbi dostopni), nepristranskost (neodvisnost od subjektivnih predstav) in organizirane skeptičnosti (v znanosti je neprestano prisoten raziskovalni dvom).

2. S kvantitativnim raziskovanjem preučujem (a) morebitni obstoj razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma ter (b) morebitni vpliv spolne strukture parov mentor-varovanec na varovančevo raziskovalno produktivnost. Mnogo raziskovalcev (Abramo, Cicero & D'Angelo, 2015; Eloy in drugi, 2013; Kaufman & Chevan, 2011; Tomei in drugi, 2014) namreč potrjuje višjo raziskovalno produktivnost akademikov v primerjavi z akademikinjami, medtem ko drugi raziskovalci (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003; Stack, 2002) poročajo o statistično neznačilnih razlikah v raziskovalni produktivnosti med spoloma. Zato v kvantitativni raziskavi najprej pristopim k identifikaciji morebitnih razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v okviru posameznih stopenj razvoja akademske kariere v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani ter identifikaciji morebitnih razlik raziskovalne produktivnosti po spolu ter glede na vpetost v raziskovalne projekte pretežno ekonomskih ved v primerjavi s tistimi, ki so vpeti v raziskovanje na področju poslovnih ved. Nato pa zavoljo izjemnega pomena mentorstva, ko gre za krepitev zastopanosti žensk v zanosti,

preverim dejavnike uspešnosti formalno dodeljenih mentorskih programov za obdobje doktorskega študija v smislu preveritve vpliva spolne strukture parov mentor-varovanec na varovančevo raziskovalno produktivnost v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani.

V slovenskem prostoru dana problematika še ni bila sistematično raziskana v smislu identifikacije morebitnega vpliva spola posameznika na njegov osebni razvoj in razvoj kariere v specifičnih razmerah akademskega okolja, kar dokazuje podcenjenost problema in pomeni jasno potrebo po obravnavi teme. Prispevek doktorske disertacije k znanosti je tako teoretičen kot praktičen. Teoretičen prispevek se izraža v sintezi najaktualnejših izsledkov študij na področju vodenja s poudarkom na ženskem voditeljstvu, kakovosti s poudarkom na raziskovalni produktivnosti, udejanjanje enakih možnosti obeh spolov v akademskem okolju in atributov sodobnih pristopov ženskega voditeljstva, upoštevajoč znanstvene prispevke iz svetovne baze podatkov, kot so ScienceDirect, Proquest Central, Emerald Fulltext in drugih, pri tem teoretični prispevek pomeni vpogled v izsledke raziskav proučevane tematike.

Doktorska disertacija ima poleg teoretičnega tudi praktični prispevek. Iz študije primera Ekonomske fakultete, izvedbe tako kvalitativne kot kvantitativne raziskave, doprinesem k pojasnitvi do sedaj še ne dodobra raziskanih praks v slovenskem visokošolskem prostoru. Iz ugotovitev raziskave povzamem ključna priporočila udejanjanja ustreznih strategij doseganja akademske odličnosti ob zagotavljanju enakih možnosti obeh spolov, kar hkrati pomeni možnost popolnejšega izkoriščanja človeških potencialov in s tem doseganja želenih rezultatov.

Doktorska disertacija je razdeljena na šest večjih poglavij. V uvodu podam splošni vpogled v raziskovalno področje, predstavim raziskovalna vprašanja, namen in cilje raziskave, uporabljeno metodologijo ter zapišem strukturo doktorske disertacije. Uvodu sledi prvo poglavje, v katerem predstavim poglobljen pregled literature na temo vodenja s poudarkom na specifikah vodenja (visokošolske) izobraževalne institucije z izpostavitvijo posebnosti ženskega voditeljstva. V poglavje vključim tudi opredelitev zadovoljstva pri delu akademikov in možnosti uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti. V drugem poglavju predstavim teoretična izhodišča koncepta kakovosti v visokošolskem prostoru, v okviru katerega se osredotočim na ocenjevanje kakovosti skozi prizmo raziskovalne produktivnosti. Sledi predstavitev možnosti merjenja raziskovalne uspešnosti ter dejavnikov, povezanih z raziskovalno produktivnostjo tako na institucionalni kot na individualni ravni. V tretjem poglavju predstavim problematiko zagotavljanja enakih možnosti v raziskovalnem prostoru z osredotočenostjo na evropski raziskovalni prostor, sledi opredelitev pomena družbene pravičnosti in vpetosti v družbeno sprejete norme. Poglavje zaključim z izpostavitvijo problema spolne segregacije v znanosti in z analizo položaja žensk v znanosti. V četrtem poglavju podam zgodovinski pregled vodenja in uvedbe sistema zagotavljanja raziskovalne kakovosti v slovenski javni visokošolski prostor, kjer gre za osredotočenje na uvajanje reform, sledi pregled udejanjanja enakih možnosti akademikov. V petem poglavju predstavim študijo primera Ekonomske fakultete

Univerze v Ljubljani s specifikami vodenja in zagotavljanja (raziskovalne) kakovosti, in sicer v začetku gre za predstavitev izbrane fakultete, sledi zgodovinski pregled vodenja ter procesa krepitve (raziskovalne) kakovosti. V šestem poglavju, ki ga podkrepim s široko utemeljeno teoretično osnovo, izvedem empirično raziskavo udejanjanja enakih možnosti kot elementa pozitivne transformacije vodenja in procesov krepitve raziskovalne kakovosti. V zaključnem poglavju na osnovi pridobljenih rezultatov strnem ugotovitve, predstavim omejitve raziskave in oblikujem relevantna priporočila za vodstva vsokošolskih institucij, akademike in snovalce politik glede udejanjanja specifičnih ukrepov doseganja visoke ravni kakovosti s hkratno osredotočenostjo na zagotavljanje enakih možnosti.

1 KONCEPT VODENJA V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU

1.1 Pristopi k vodenju visokošolskih institucij

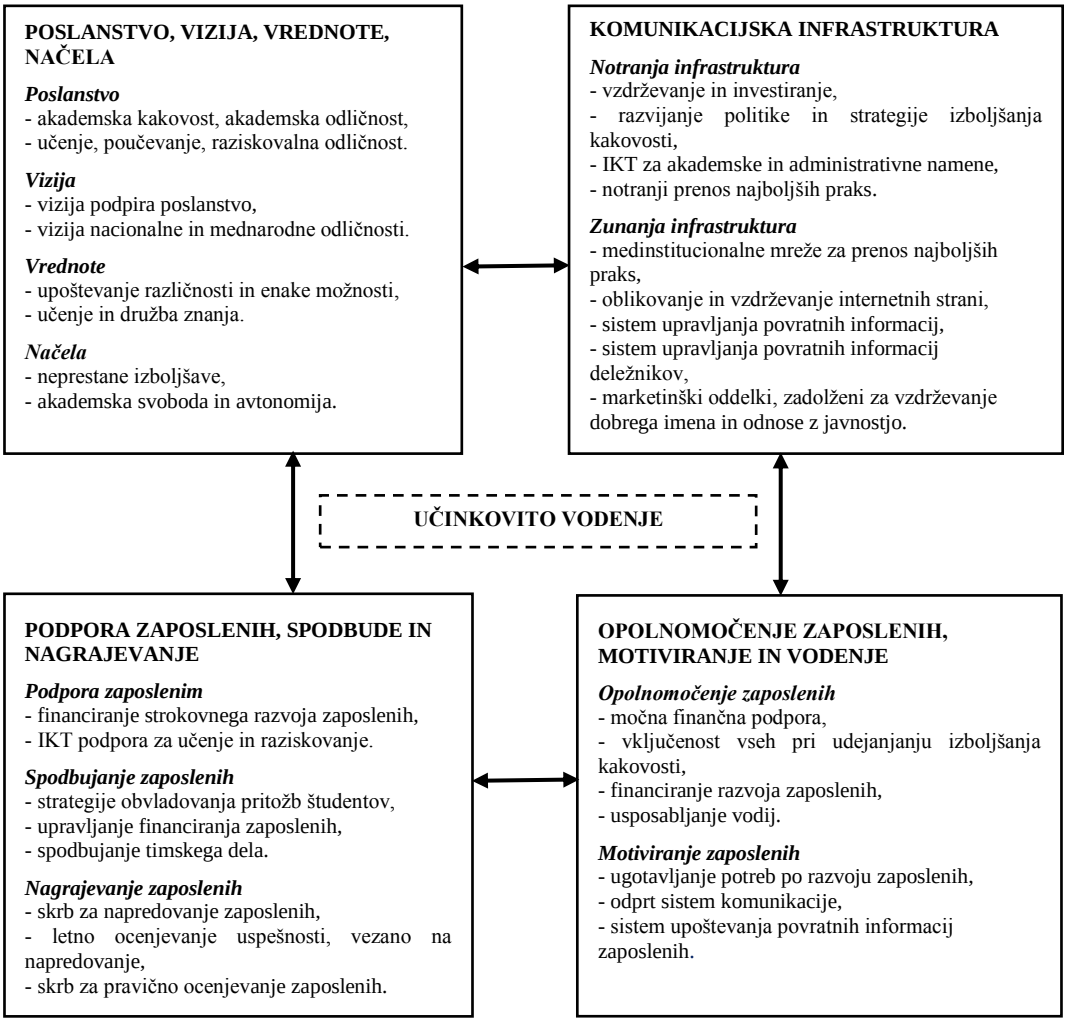
Raziskave na področju menedžmenta in vodenja v izobraževalnih institucijah posegajo v analizo nalog vodij, in sicer delovnih aktivnosti, odločanja, reševanja problemov, razporeditev sredstev in aktivnosti, ki privedejo do sprememb. Vodja poleg tega skrbi tudi za organizacijsko učenje, vpliva na organizacijski proces in končno na rezultate (Heck & Hallinger, 2005, str. 230).

Avtorja (Collinson & Collinson, 2012, str. 192) sta v okviru raziskave odnosa vodij in sledilcev v visokošolskih izobraževalnih institucijah na osnovi študije primera različnih institucij ugotovili, da obstaja dinamična in asimetrična narava odnosov med tistimi na višjih in tistimi na nižjih položajih. Zaposleni so učinkovitemu vodenju pripisovali tako odprt dialog kot tudi medsebojno sodelovanje. Vodenje je (dosledno v vseh organizacijah) za zaposlene najpomembnejši dejavnik učinkovitosti. Prednost dajejo posvetovalnemu stilu vodenja, a vseeno cenijo vodje, ki so jasni in odločni. Tako herojski kot postherojski način vodenja sta vzajemno združljiva in hkrati potrebna za dosego učinkovitosti. Zaposleni si želijo (1) delegiranje in usmerjanje, kar pomeni, da si želijo tako posvetovanje kot upoštevanje izraženih mnenj, poleg tega zahtevajo podano jasno in dosledno direktivo in jasno izražena pričakovanja vodje, želijo si deljeno vodenje, ki pomeni vodenje od zgoraj navzdol z diskusijo, in ne vodenja od spodaj navzgor (takšen način vodenja spodbuja timsko delo in obvezo zaposlenih za dosego ciljev); (2) neposredno bližino in obenem distanco, kar pomeni, da potrebujejo tako imenovano dostopnost in zmožnost komunikacije na vseh ravneh, kar se izraža prek sodelovanja pri izvajanju določenih nalog in z nudenjem pomoči v kritičnih trenutkih; podoben učinek vodja doseže tudi, ko izkazuje zaposlenim, da jih ceni, kar obenem zvišuje občutek pripadnosti, tako vodja pridobi zaupanje in spoštovanje; distanca ima lahko več oblik (fizična, psihološka, socialna, hierarhična) in daje možnost vodji, da se osredotoča na dolgoročne cilje, zadrži zaupne informacije in olajša sprejemanje odločitev; (3) notranje in zunanje udejstvovanje, pri čemer je vodja odgovoren do zunanjih deležnikov, pri tem pa ne zanemari potreb notranjih udeležencev.

Vloga dekana se od univerze do univerze razlikuje, vsi dekani pa se soočajo s spremembami. Ker vodja ne more reševati problemov sam, opolnomoči sledilce, da so voljni delati v okolju nenehnih sprememb, z vključitvijo v proces inovativnega razmišljanja. Uporaba kreativnosti je sama po sebi nosilec notranje motivacije v procesu uresničevanja skupnih ciljev, kar na začetku zahteva transformacijski stil vodenja (Jones & Rudd, 2008, str. 89).

Osseo-Asare, Longbottom in Murphy (2005) poudarjajo, da mora imeti vodja izoblikovano vizijo, opredeljeno poslanstvo, slediti vrednotam, pri čemer je pomembna ustrezna komunikacija. Kot je prikazano na sliki 1, je pri učinkovitem vodenju pomembna tudi ustrezna podpora, spodbuda in nagrajevanje ter opolnomočenje in motiviranje zaposlenih.

Slika 1: Okvir učinkovitega vodenja za doseganje akademske kakovosti



Vir: Osseo-Asare, Longbottom & Murphy, 2005, str. 170.

V okviru akademskega vodenja Montez, Wolverton in Gmelch (2003) predlagajo deljeno voditeljstvo, saj dekan ni tisti, ki bi vodil sam, temveč zaposlene vključi v proces vodenja. Avtorji opredeljujejo področja dela dekana visokošolske institucije kot (1) skrb za alokacijo resursov in pridobivanje dodatnih sredstev, (2) upravljanje, vključno s poznavanjem zakonskih zahtev, sodelovanje s programskimi vodji, z dolgoročnim načrtovanjem, povezovanjem z okoljem, (3) razvoj kurikula in razvoj programov, (4) skrb za zaposlovanje in zadržanje uspešnih kolegov ter za udejanjanje sprememb, (5) skrb za uvajanje novih pristopov k učenju in poučevanju, ki je podprto z najnovejšo tehnologijo, (6) skrb za uravnoteženost delovnega in družinskega življenja zaposlenih, skrb za njihov osebni razvoj in podporo pri doseganju ciljev ter (7) skrb za zagotavljanje enakih možnosti zaposlenim in študentom ne glede na spol, narodnost in socialni položaj.

1.2 Uvajanje reform v visokošolski prostor

Novi managerializem (poimenovan tudi neoliberalizem v Veliki Britaniji oz. celovito zagotavljanje kakovosti v ZDA) predstavlja pristop k vodenju, ki se pojavi v 80. letih prejšnjega stoletja. Gre za premik na diskurzivno konstrukcijo strokovne prakse in odgovornosti in je zaznamovano s premikom lokusa z moči znanja posameznika na nadzornike in oblikovalce politik. Za neoliberalizem je značilna destrukcija družbenih vrednot in vzpon posameznikov, ki potrebujejo upravljanje, nadzor in kontrolo (Davies, 2003, str. 91). V sistemu novega managerializma tako občutek lastne vrednosti posameznika ne izvira več iz lastnega odgovornega ravnanja in znanja, temveč gre za osredotočenost na nadzor.

Radice (2013, str. 407–408) ugotavlja, da se neoliberalni principi pojavijo med krizo visokega šolstva v Veliki Britaniji. Njihov izvor je mogoče najti v ekonomski, družbeni in politični preobrazbi sredi 70. let prejšnjega stoletja. Kasneje se principi neoliberalizma razširijo globalno, kar vključuje tudi celoten evropski visokošolski prostor. Temeljijo na štirih procesih sprememb, in sicer na privatizaciji, deregulaciji, sistemu financiranja in globalizaciji, ki dajejo prednost delovanju trga, ki predpostavlja tekmovalnost in tako z letom 2000 postane globalno prevladujoča norma. Kljub temu, da kriza z letom 2007 postavi celoten proces pod vprašaj, neoliberalizem še vedno ostaja dominantna politična filozofija.

Z uvajanjem principov novega javnega menedžmenta v visokošolski prostor gre za postopno krčenje akademske svobode in hkratno krepitev kontrole kakovosti (Burrows, 2012; Ylijoki, 2005). Vlade so se uradno sicer zavezale zagotavljati institucionalno avtonomijo in akademsko svobodo, vendar različni instrumenti, ki jih vlade udejanjajo, neposredno vplivajo na prednostne cilje univerz. Reforme v poznih 80. letih prejšnjega stoletja poudarjajo zunanjo odgovornost in ne notranje zastavljenih meril, medtem ko je zunanja odgovornost označena z relativno ozkim naborom indikatorjev. V raziskovanju so merila uspešnosti kvantificirana, pri poučevanju pa gre za večji poudarek na strokovnosti (Marginson, 2002, str. 18). Torej se notranje gledano novi javni menedžment z osredotočenosti na akademske cilje in procese usmerja na finančni menedžment (Radice, 2013, str. 412). Z marketizacijo prihaja do spremembe vrednot (Rees, 1999) in na področju visokega šolstva pride do značilnih sprememb tradicionalne kulture akademske svobode in kolegialnosti (Acker & Armenti, 2004; Leathwood & Read, 2013). Kot odgovor na zahteve neoliberalizma visokošolske institucije globalno zaznamujejo mednarodna tekmovalnost, podjetniška usmerjenost in prilagajanje novemu sistemu vrednot (Morley & Crossouard, 2016).

V zgodnjih 90. letih prejšnjega stoletja so se različne države s svojstvenim gospodarskim in visokošolskim sistemom soočile s precej podobnimi reformami. Delež državnega financiranja visokega šolstva se je skrčil, visokošolske institucije so postale tržno orientirane in v vse večjem obsegu finančno neodvisne (Kwiek, 2001). Nadzor poslovanja ter obvladovanje stroškov postajata vse aktualnejša tudi v slovenskih organizacijah javnega

sektorja, saj nenehne spremembe in zaostrene razmere v poslovnem okolju terjajo, da se obnašajo iz ekonomsko učinkovito (Tekavčič & Peljhan, 2004). Organizacije javnega sektorja so večinoma usmerjene na nižanje stroškov, vendar osredotočenost na kakovost rezultatov in družbeno odgovornost postaja vse pomembnejša (Mörec, Vitezić & Tekavčič, 2012).

Raziskovalci so imeli izjemno različne poglede na probleme oz. izzive, ki so bili posledica reform. Tikly (2001) je proučil članke revije Comparative Education iz leta 1998 in izpostavi Balla, ki je analizo sodobne mednarodne izobraževalne politike osnoval na kritiki globalizacije, medtem ko v isti reviji Jones poudarja demokratične vidike, ki naj bi jih prinašale reforme izobraževalnega sistema. Ob tem pa Guven (2008) poudarja, da naj bi vsaka država razvila edinstven nacionalni pristop k modernizaciji izobraževalnega sistema, ki bi bil skladen z zahtevami sodobnega okolja. Astiz, Wiseman in Baker (2002) ugotavljajo, da so države soočene hkrati s tako imenovano ekonomsko globalizacijo in tudi s tako imenovano institucionalno globalizacijo, za katero je značilen enoličen model racionalizacije oz. decentralizacije z močnim vplivom ciljnih regulatorjev. Ob tem pa Teichler (2004) opozarja na vprašljive elemente, kot so destrukcija kulturne svojstvenosti, zmanjšanje heterogenosti akademskih struktur in kulture, omejitev uporabe različnih jezikov in celo nižanje kakovosti.

Glede tega Kreft in Ule (2013, str. 98–99) prav tako ugotavljata, da slovenska znanost danes govori skoraj izključno angleško, v slovenskem jeziku "spregovori" le v znanstvenih revijah, ki imajo v mednarodnem sistemu vrednotenja ustrezen status. Carnoy in Rhoten (2002, str. 3) se strinjata, da proces globalizacije sili države, da se osredotočajo na ekonomski razvoj, manj na zaščito nacionalne identitete. Poleg tega se visokošolske izobraževalne institucije soočajo s spremembami, s tekmovalnostjo v mednarodnem prostoru, vsiljujejo njihovo osredotočenost na uresničevanje podjetniških principov, ki jih odvrača od kulture blaginje proti kulturi profita, saj dajejo prednost ekonomski učinkovitosti pred potrebami družbe (Taylor, 2013; Zabrodska, Linnell, Laws & Davies, 2011). Voditeljstvo v izobraževalnih institucijah tudi pri nas (zaradi mednarodne izobraževalne politike) naj ne bi bilo več usmerjeno v zagotavljaje visokokakovostnega učenja in poučevanja ter krepitve pozitivnih medsebojnih odnosov, ampak se zdi, da se poudarja finančni menedžment, večanje ugleda in povezovanje z industrijo z osredotočanjem na trg, kar prinaša tudi spremembo vrednot.

Kljub temu je neoliberalizem le redko obravnavan kot problem, pogosto neoliberalni diskurz tako institucije kot posamezniki sprejemajo kot neizogibnega in nujnega (Davies & Petersen, 2005, str. 78). Prehod iz tradicionalne zavezanosti kritičnemu mišljenju akademikov v osredotočenost na "produkte", ki privlačijo finančna sredstva na univerze, naj bi zahteval kritiko in odpor akademikov, vendar je iz mnogih intervjujev in opazovanja moč razbrati, da so posamezniki le razočarani, mnogokrat v stiski. Mnogo akademikov bi celo nasprotovalo kritiki neoliberalizma, saj so neoliberalne principe v celoti sprejeli, drugi pa menijo, da je neoliberalne principe moč izkoristiti za izboljšanje dela akademika (Davies & Petersen, 2005, str. 80).

Kot trdijo nekateri (Connell, 2013), je novi javni menedžment kombinacija stalinistične hierarhične kontrole in tako imenovanega svobodnega trga. Ključen je premik s profesionalne na izvršno moč, osredotočenost na uspešnost, merjeno s kvantitativnimi merili, ter na uporabo finančnih spodbud. Poslanstvo univerz se tako preusmeri od izobraževanja elit na tržne veščine in raziskovalno produktivnost (Radice, 2013, str. 408). Politika neoliberalizma v visokem šolstvu je osnovana na družbeni in ekonomski transformaciji, ki jo označuje svobodno tržišče z institucionalno ureditvijo, ki omogoča uresničevanje takšnih ciljev. Gill in Scharff (2011, str. 5) neoliberalizem definirata kot obliko politične in ekonomske racionalnosti, za katero so značilni privatizacija, deregulacija ter umik države z različnih področij družbe. Skladno z razmišljanjem avtorjev (Kovač & Stanonik, 2000, str. 320) so načela ekonomičnosti novega javnega menedžmenta (kot smotrne porabe proračunskih sredstev) temelj, pri čemer pa kakovost dela (oz. zastavljeni cilji) naj ne bi bila podrejena finančnim merilom. Reforma, ki v univerzitetni prostor prinaša neoliberalna načela, spreminja vlogo menedžmenta, ki se usmeri na višanje produktivnosti ter krepitev tekmovalnosti in individualizacije, zato si posamezniki prizadevajo doseči prepoznavnost. Gre za strah pred nezmožnostjo preživetja, kar povzroča, da akademiki postajajo vse bolj vodljivi (Zabrodska, Linnell, Laws & Davies, 2011).

Novi javni menedžment izhaja iz ideje neoliberalizma, katerega cilji so usmerjenost k uporabniku za doseganje uspešnosti in učinkovitosti (Rees, 1999). Uspešnost v ožjem smislu pomeni doseganje določenega cilja, medtem ko je učinkovitost povezana z načinom doseganja le-tega (Tekavčič & Megušar, 2008). Rešitve se iščejo v uvajanju tržnih načel v javni sektor. Kovač (2004, str. 177–178) opredeljuje novi javni menedžment kot skupek ukrepov, načel in metod, prevzetih iz zasebnega sektorja, in pomeni novo paradigmo upravljanja javnega sektorja s poudarkom na usmerjenosti k uporabniku (Kovač & Stanonik, 2000, str. 320). Organizacije javnega sektorja v vse večjem obsegu uveljavljajo pristope in načela, ki so sicer značilni za podjetja v zasebnem sektorju (Tekavčič & Peljhan, 2004). Središčna dimenzija novega javnega menedžmenta zahteva (1) prožnost, (2) jasno definirane cilje tako na organizacijski kot na osebni ravni ter (3) osredotočenost na rezultate z merjenjem njihovega doseganja (Olssen & Peters, 2005, str. 324). Poudarjeni utilitarizem tako temelji na treh predpostavkah: (1) visokošolski sistem je trg, kjer posamezniki kupujejo storitev za zasebno korist, (2) stranke so študenti (ki niso v vlogi učečih se posameznikov, ampak v vlogi bodočih zaposlenih) in delodajalci, (3) zasebna korist izobraževanja ni definirana kot vseživljenjski princip v smislu osebnega razvoja posameznika, ampak v smislu zaposlitvenih pogojev neposredno v obdobju po zaključku študija. Zasebna dobrina (izobraževalna storitev) je definirana v smislu takojšnje, sedanje uporabnosti (Marginson, 2002, str. 19).

Kreissl, Striedinger, Sauer in Hofbauer (2015) govorijo o treh okvirih novega javnega menedžmenta, ki prehaja od lokalnega h globalnemu v domeni proizvodnje znanja, kjer se udejanjajo reforme na makro ravni. Bolonjski proces in lizbonska strategija sta vplivala na identiteto in strukturo univerz, v okviru katerih prihaja do okrepljene mednarodne

tekmovalnosti z željo, da bi postale efektivni mednarodni akter v proizvodnji znanja. Ideja o družbeni odgovornosti univerz je pridobila v političnem diskurzu visokega šolstva, ki ni več vezan na nacionalni okvir, ampak na mednarodno prizorišče. Jedra družbene odgovornosti ni moč najti v spodbujanju demokracije, izobraževanju mladih in v akademski raznolikosti, ampak v prispevku univerz k mednarodni konkurenčnosti države, ki je pogoj za dosego gospodarske blaginje, obstoja socialne države, saj naj bi akademsko okolje omogočilo zaposlenost, trajnostno konkurenčnost, ekonomsko rast in socialno varnost.

Druga dimenzija se veže na tako imenovani prehod iz slonokoščenega stolpa v poslovni okvir v domeni organizacije univerz, kjer se udejanjajo reforme na mezo ravni, torej tako znotraj kot zunaj meja univerze. Univerze pridobijo avtonomnost in oblikujejo nova interna organizacijska pravila. Uveljaviti se morajo na mednarodnem trgu znanja, zato so indikatorji uspešnosti integrirana menedžerska orodja, ki spodbujajo tekmovalnost, ki temelji na prepričanju, da če ni poražencev, tudi ni zmagovalcev. Institucionalni model naj bi torej povrnil hierarhičen način uveljavljanja avtoritete, ki sledi pritiskom trga in države, kar se izraža skozi preskok od kolegialnega ali demokratičnega vodenja, za katerega so značilne sploščene strukture, na hierarhičen model (Olssen & Peters, 2005, str. 325).

Tretja dimenzija pa je vezana na preskok od statusa družbeno koristnega k odličnosti v domeni delovanja, kjer se udejanjajo reforme na mikro ravni. Leta 2009 so v Avstriji (izjemno podobno je stanje tudi drugod) uvedli nov model, v okviru katerega je le malo mladih akademikov, ki jim uspe skleniti delovno razmerje za nedoločen čas, kar je odvisno od doseženih ciljev v smislu števila objav in pridobljenih raziskovalnih sredstev. Po "starem" sistemu akademikom ni bilo treba tekmovati za položaj, zato nekateri nov pristop definirajo kot prehod iz brezdelja v elitizem. Napori pri doseganju odličnosti naj bi zahtevali obstoj mehanizmov negativne selekcije, medtem ko naj bi bila varnost zaposlitve ovira na poti do odličnosti (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015, str. 233). Prihaja do temeljnih sprememb definiranja institucionalnega obstoja, saj tradicionalno akademsko kulturo nadomestita strateško načrtovanje in kultura nenehnega preverjanja rezultatov dela zaposlenih. Pri ugotavljanju raziskovalne uspešnosti so pomembni ne le indikator citiranosti, temveč tudi število objav in rang revije, kjer je posamezno znanstveno delo objavljeno (Olssen & Peters, 2005, str. 313).

Temeljna ideja javnega menedžmenta je torej prevzemanje smernic zasebnega sektorja, v okviru katerih gre za poudarjanje odgovorne porabe javnih sredstev, kar je povezano z novo opredelitvijo merljivih standardov akademske uspešnosti (Hood, 1995, str. 95). Visokošolske institucije pridobijo ključno vlogo elitne moči in sodobnega kapitalizma v okviru neoliberalnih principov, ki vdirajo v univerzitetni prostor (Kauppinen, 2012). Politika se osredotoča na več in boljše rezultate, raziskovalne in izobraževalne institucije tako zadovoljujejo potrebe lokalne skupnosti (Marginson, 2002). Tekmovalnost med univerzami in merjenje raziskovalne produktivnosti povzročata spremembe akademskega poklica. Javne visokošolske institucije morajo poročati o porabi davkoplačevalskega denarja z nenehnim dokumentiranjem in ocenjevanjem naporov akademikov v smeri

neprestanega višanja kakovosti in učinkovitosti (Deem, 1998). Reforme so namenjene modernizaciji visokošolskega prostora, da bi se davkoplačevalcem zagotovilo vračilo njihovih vlaganj (Morley & Crossouard, 2016, str. 150). Kreft in Ule (2013, str. 100) navajata Gombricha (2000), ki trdi, da z neoliberalizmom pride do razvrednotenja akademskega poklica, saj politika v ospredje postavi nadzor kakovosti, vse širšo dostopnost študija in predvsem finančni vidik, kjer se nadzor kakovosti spremeni v merjenje kvantitete, dostopnost odpre vrata množici, hkrati pa ni poskrbljeno za vzpostavitev ustreznih pogojev, poleg tega pa uporabnost nadomesti raziskovanje. Dodajata, da se znanstvenega dela ne da izmeriti s kvantitativnimi kazalci, razen če gre samo za vrednost, izraženo v denarju, torej za nekaj realnega, medtem ko naj bi bilo tisto, česar se ne da izmeriti, brez vsakršne vrednosti.

Vse države uresničujejo zahtevo po tem, da bi se naredilo čim bolje in čim več s čim manjšimi stroški, vendar mnogi kritizirajo oblikovanje enotnega modela, saj te ideje niso prenosljive v sisteme s popolnoma različno tradicijo in strukturo (ki jih zaznamujejo specifično zgodovinsko ozadje, kultura, tradicija in prioritete vladajoče politike). Strukturne neenakosti v akademskem okolju se s paradigmo neoliberalizma še krepijo. Trendi managerializma, birokratizacije in marketizacije visokega šolstva so presenetljivo podobni povsod po svetu kljub vplivu specifičnih tradicionalnih vrednot, kulture in zgodovinskih norm posamezne države (Maclean, 2016).

Sistem vrednotenja raziskovalne odličnosti akademiki smatrajo kot značilen za vse bolj tržno usmerjene visokošolske institucije, ki slonijo na pomanjkljivih temeljih ustvarjanja novega znanja (Watermeyer, 2016). Ekonomijo znanja poganja materializem financiranja, gre tudi za izrazito močne psihične in čustvene pritiske, ki jih zaznamujejo strah (Acker & Armenti, 2004; Gabriel, 2010; Leathwood & Read, 2013; Morley & Crossouard, 2016, str. 157) in depresivna stanja (Burrows, 2012). Tekmovalnost med akademiki je spodbujena na osnovi sistema razporejanja sredstev in dominantnih indikatorjev uspešnosti (Morley & Crossouard, 2016; Watermeyer, 2016). Etos tekmovalnosti podpira neoliberalno paradigmo in proizvaja binarnost zmagovalcev in poražencev, vendar pa so tako zmagovalci kot poraženci vpeti v okolje, ki ga zaznamujejo nagrade in kazni in kjer gre za sprejemanje tekmovalnosti (Morley & Crossouard, 2016, str. 151). Svobodo in navdih, ki sta predhodno ustvarjala osnovo zavzetosti, v neoliberalizmu prekrijejo napetost, tesnoba in strah pred nadzorniki. Gre za strah posameznika pred nadzorom, ki je splošno povezan z diskurzom absolutno možne zamenljivosti posameznika (Davies, 2003, str. 93). Kakovost visokega šolstva je predmet nenehnih sprememb, vodenih kvazitržnih vrednot, ki vodijo v marketizacijo visokega šolstva, zato delo postaja vse intenzivnejše (Worthington & Hodgson, 2005, str. 96).

Olssen in Peters (2005, str. 314–315) ugotavljata, da so akademiki splošno opredeljeni kot ekonomski subjekti, ki svoje delovanje optimizirajo v okviru svobodnega trga kot najučinkovitejšega regulacijskega mehanizma razdeljevanja sredstev. Stres in dolg delovnik sta običajen pojav v univerzitetnem okolju (Archer, 2008, str. 274; Davies & Petersen, 2005; Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012). Devine, Grummell in

Lynch (2011, str. 632) razpravljajo, da se od vodij visokošolskih institucij pričakuje, da so "elastične" osebnosti, ki opravijo ogromno dela brez postavljenih meja časa in prostora, energije ali čustev, kar je za posameznika nevzdržno. Čeprav je opravljenih mnogo ur dela, še vedno ostaja občutek, da ni moč opraviti vseh potrebnih delovnih opravil niti spremljati vseh novosti določenega področja, zato obstaja prepričanje, da so zahteve fakultet pravzaprav neomejene (Jacobs & Winslow, 2004, str. 157). Davies in Petersen (2005, str. 89) takšno prakso označujeta za nasilje nad akademiki, saj so prisiljeni postati prožni, kar pomeni, da je občutek svobode in izbire iluzija.

Vzpon neoliberalnih praks je tako povezan z izgubo statusa akademikov (Randle & Brady, 1997). Še bolj kritičen je Rees (1999, str. 197), ki dodaja, da gre v okviru neoliberalizma za oboje, za ideologijo in instrument moči, torej za retoriko, usmerjeno v prikrivanje prisile, in vrsto eksplicitnih strategij za reorganizacijo delovnega mesta akademika. Ideologija z instrumenti moči je zajeta v jezik učinkovitosti, odgovornosti, produktivnosti in tekmovalnosti. Connell (2013) ugotavlja, da morajo profesorji razumeti neoliberalizem. Šole in univerze prevzemajo podjetniške principe, zato so zaposleni izpostavljeni pritiskom merjenja uspešnosti, ki so povezani z vse ožjim kurikulom in vse manjšo varnostjo zaposlitve. Kreft in Ule (2013, str. 107) dodajata, da je postalo raziskovalno delo del tako imenovane "raziskovalne industrije", kjer vlada vedno večje tveganje brez ustrezne varnosti, hkrati pa se pričakuje, da so posamezniki pripravljeni delu posvetiti ves svoj čas, kar neizogibno vodi v izgorelost. Zaradi identificiranih napetosti, ki se pojavljajo v akademskem okolju, obstajajo obširni akademski prispevki na temo nepravičnih praks, ki so posledica vdora neoliberalne paradigme (Maclean, 2016) in izginjanja delovnih pravic, za katere se lahko borijo le tisti s pogodbami za nedoločen čas, drugi tega privilegija nimajo. Že pred krizo leta 2008 je prišlo v raziskovalni sferi do naraščanja prekarnega zaposlovanja, zaposlovanja za določen čas, za skrajšani delovni čas in druge oblike zaposlovanja, zato je precej raziskovalcev samozaposlenih in pridobijo možnost zaposlitve le, če jim uspe pridobiti projektna sredstva. Kreft in Ule (2013, str. 99) dodajata, da se raziskovalne ustanove spreminjajo v neke vrste zaposlitvene agencije, ki ne zaposlujejo, kot je običajno, da najdejo delo posameznikom in jim tako odvzamejo večji del pravic ter zaslužka, temveč zaposlujejo le tiste, ki so si delo že sami našli in jim za to zaračunajo režijske stroške.

Univerze postajajo podjetniško naravnane, študenti prevzemajo vlogo stranke oz. uporabnika, ki ocenjuje način prenosa znanja (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015, str. 224). To povzroča val kritik, saj univerza ne more uresničevati le in izključno "poslovnega modela" (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015, str. 231). Allais (2012) navaja, da Milonakis in Fine (2009) ugotavljata, da tehnični aparat neoklasične ekonomije lahko opišemo kot proces omejevanja razvoja, in sicer s (1) premikom iznad potreb družbe k posamezniku, ki maksimira individualno korist in je pri tem družbena korist prezrta; s (2) stališčem, da gospodarstvo predstavlja trg, zožen le na ponudbo in povpraševanje, brez upoštevanja neekonomskih in družbenih dejavnikov, kot da bi pričakovali, da lahko povezave na trgu obstajajo neodvisno od širšega družbenega konteksta; z (3) ekonomsko analizo, ki naj bi bila enotna v času in prostoru. Podobno

razmišlja tudi Lemke (2001), ki pravi, da sta tekmovalni individualizem in dobiček bolj spodbujena kot skupna družbena odgovornost, od posameznikov se zahteva, da postajajo le racionalni akterji. Neoliberalizem posameznike sili v konkurenčni boj z osredotočenostjo na "končne izdelke", kar pa pomeni nevarnost, da akademiki izgubijo sposobnosti ustvarjalne in kritične naravnanosti (Ball & Olmedo, 2011; Davies & Petersen, 2005).

Podobno razmišlja Connell (2013, str. 110), ki ugotavlja, da je za neoliberalno upravljanje značilna tekmovalnost za pridobitev privilegiranega položaja, medtem ko sta protest in razumno nasprotovanje izključena. Davies in Petersen (2005) sta izjemno kritična, ko razmišljata, da so akademiki vse bolj pod pritiskom, zato v okviru delovnih obremenitev nimajo dovolj moči za kritiko, ker so preveč zaposleni; trudijo se preživeti in imajo občutek, da so v tem boju osebno ranljivi. Če se vprašajo o svojih motivih glede spremembe lastne osebnosti, ki niso skladne z osebnimi vrednotami, si to utemeljujejo z užitkom borbe v igri neoliberalizma oz. lastnega narcističnega konkurenčnega boja za preživetje v povezavi z ekonomskim preživetjem kolektiva. Nadaljnje Fisher (2007, str. 507) ugotavlja, da je na univerzah v Britaniji od leta 1979 prišlo do hitrih in radikalnih sprememb, kjer je ustvarjalnost verjetno največja "žrtev" sprememb v smislu uvedb pravil in oblikovanja kvot v konkurenčnem boju. Colley (2014) opozarja na neoliberalni realizem in zaključuje, da je treba braniti avtonomijo na raziskovalnem področju nasproti heteronomiji (podrejenosti, nesamostojnosti, odvisnosti) in nadzornim praksam, ki naj bi bile del procesa demokratizacije.

Tabela 1 poda pregled problemov, ki jih izpostavi večina avtorjev kot negativne posledice udejanjanja reform visokošolskega prostora, ki jih zaznamujejo neoliberalni principi.

Tabela 1: Sinteza problemov, s katerimi se soočajo akademiki v okviru neoliberalne paradigme

Značilnost	**Posledica**	**Problemi akademikov**	**Avtor(-ji)**
Masovnost študija	Pre-obremenjenost	Preobremenjenost pomeni delo izven delovnega časa, konflikt med delovnimi in družinskimi vlogami.	Lyons & Ingersoll, 2010 Cegarra-Leiva, Sánchez-Vidal & Cegarra-Navarro, 2012
		Posledice preobremenjenosti se kažejo v visoki ravni stresa, nižji kakovosti življenja, napetosti (tesnoba, utrujenost, depresija, apatija, razdražljivost) ter konfliktu med družinskimi in delovnimi vlogami.	Pillay, Kluvers, Abhayawansa & Vranic, 2013
		Posledica preobremenjenosti so različne duševne težave.	Thomas, 2014
		Preobremenjenost pogosto ne prinaša večje možnosti za napredovanje	Gerdes, 2003
		Akademiki so vse bolj pod pritiskom, trudijo se preživeti in imajo občutek, da so v tem boju osebno ranljivi.	Davies & Petersen, 2005
		Reforme od akademikov zahtevajo več administrativnega in pedagoškega dela, podjetniških aktivnosti in svetovalnih storitev.	Anderson, 2008
		Preobremenjenost prinaša v akademsko okolje epidemijo depresivnih stanj.	Burrows, 2012
		Ženske se bolj verjetno soočajo z delovno preobremenjenostjo v okviru manj prestižnih področij akademskega življenja.	Morley, 2016
		Kakovost visokega šolstva je predmet nenehnih sprememb, vodenih kvazitržnih vrednot, ki vodijo v marketizacijo visokega šolstva, zato delo postaja vse intenzivnejše.	Worthington & Hodgson, 2005

se nadaljuje

nadaljevanje

Značilnost	Posledica	Problemi akademikov	Avtor(-ji)
Masovnost študija	Pre-obremenjenost	Preobremenjenost pa najbolj občutijo vodje visokošolskih institucij, od katerih se pričakuje, da so "elastične" osebnosti, ki opravijo ogromno dela, brez postavljenih meja časa in prostora, energije ali čustev, kar je za posameznika nevzdržno.	Devine, Grummell & Lynch, 2011
	Obsežnejša administracija	Spolna segregacija nastopi kot posledica neustrezne razporeditve administrativnih obveznosti.	Tessens, White & Web, 2011
		Večina administrativnega dela je običajno prenesenega na mlajše akademike, predvsem ženske.	Worthington & Hodgson, 2005
		Problem se kaže v nejasni opredelitvi prioritet poučevanja, raziskovanja in administrativnih opravil, večinoma je najvišje vrednoteno raziskovanje.	Stupnisky, Weaver-Hightower & Kartoshkina, 2015 Awando, Wood, Camargo & Layne, 2014
	Delovno-družinski konflikt	Delovno-družinski konflikt je povezan z nižjo kakovostjo življenja.	Goh, Ilies & Wilson, 2015
		Vsi akademiki občutijo delovno-družinski konflikt zaradi izjemno visokih pričakovanj institucij.	Ylijoki, 2013
		Delovno-družinski konflikt je še izrazitejši pri ženskah.	Woodward, 2007
		Delovno-družinski konflikt je povezan s psihološkimi pritiski.	Skinner & Pocock, 2008
		Delovno-družinski konflikt je povezan z izgorelostjo.	Lizano, Hsiao, Mor Barak & Casper, 2014
		Obstaja povezava delovno-družinskega konflikta z zdravstvenimi problemi, ne le s pojavom depresivnih stanj.	Frone, Russell, & Cooper, 1992
Binarnost (etos tekmovalnosti podpira neoliberalno paradigmo in proizvaja binarnost zmagovalcev in poraženčev)	Ni varnosti zaposlitve	Napori doseganja odličnosti naj bi zahtevali obstoj mehanizmov negativne selekcije, medtem ko naj bi bila varnost zaposlitve ovira na poti do odličnosti.	Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015
		Podjetniški principi in merjenje uspešnosti so povezani z vse manjšo varnostjo zaposlitve.	Connell, 2013
		Raziskovalno delo je postalo del t. i. "raziskovalne industrije", kjer vlada vedno močnejše tveganje brez ustrezne varnosti, hkrati pa se pričakuje, da so posamezniki pripravljeni vložiti ves svoj čas, kar neizogibno vodi v izgorelost.	Kreft & Ule, 2013
		Stopnjevanje intenzivnosti dela akademikov je povezano z vse večjimi zahtevami po objavah, vendar rezultat ni dolgoročna varnost zaposlitve.	Gabriel, 2010
		Ženske v znanosti poročajo o slabših delovnih pogojih in večjem deležu prekarnih zaposlitev. Raziskovalne ustanove se spreminjajo v neke vrste zaposlitvene agencije, ki zaposlujejo le tiste, ki so si delo že sami našli v okviru raziskovalnih projektov.	Kreft & Ule, 2013
	Krepitev tekmovalnosti	Spreminja se vloga menedžmenta, ki se usmerja v krepitev tekmovalnosti in individualizacije. Posamezniki si zato prizadevajo za dosego prepoznavnosti. Gre za strah pred nezmožnostjo preživetja, kar povzroča, da akademiki postajajo vse bolj vodljivi.	Zabrodska, Linnell, Laws & Davies, 2011
		Tekmovalni individualizem in dobiček se bolj spodbujata kot skupna družbena odgovornost, od posameznikov se zahteva, da postajajo le racionalni akterji	Lemke, 2001
		Tekmovalnost med akademiki je spodbujena na osnovi sistema razporejanja raziskovalnih sredstev in dominantnih indikatorjev uspešnosti, ki jih zaznamujejo nagrade in kazni.	Morley & Crossouard, 2016 Amsler & Bolsmann, 2012 Leathwood & Read, 2013
Raziskovalna industrija	Raziskovalna produktivnost	Poslanstvo univerz se iz izobraževanja elit preusmeri na tržne veščine in raziskovalno produktivnost.	Radice, 2013
		Četudi gre za dvojno vlogo akademikov (pedagoško in raziskovalno), elitne univerze ocenjujejo dosežke akademikov izključno skozi prizmo znanstvenih objav. Zato akademikom pogosto svetujejo, naj se izogibajo pedagoškemu delu kot "gospodinjski", tradicionalno feminizirani aktivnosti, ki jo v večjem obsegu prevzemajo ženske.	Maclean, 2016

se nadaljuje

nadaljevanje

Značilnost	Posledica	Problemi akademikov	Avtor(-ji)
Raziskovalna industrija	Raziskovalna produktivnost	Globalna ekonomija ugleda odreja rangiranje in daje prednost raziskovanju kot indikatorju kakovosti, ki hkrati postaja indikator organizacijske uspešnosti. Zdi se, da globalno ženske izgubljajo, saj neenakopravno sodelujejo v raziskovalni ekonomiji, kjer sta družbeni pomen in znanje spolno zaznamovana.	Collyer, 2013
		Akademiki potrjujejo, da morajo razviti "trdo kožo", ker se soočajo z neizogibnimi zavrnitvami člankov in prijav na raziskovalne projekte.	Leberman, Eames & Barnett, 2016
	Raziskovalna sredstva	Ženske se znajdejo v začaranem krogu, saj težje pridobijo raziskovalna sredstva, ker nimajo dovolj objav. Ne morejo pa objavljati znanstvenih del, ker nimajo na voljo dovolj raziskovalnih sredstev.	Soliman & Soliman, 1997
		Poglavitni vzrok, da ženske pridobijo manj raziskovalnih sredstev, so z delom povezani dejavniki, saj so bolj obremenjene s poučevanjem in z mentorstvom študentov ter z manj sodelovanja in mreženja.	Easterly & Pemberton, 2008 Winchester & Browning, 2015
		Mnogi zaključujejo, da je pomanjkanje mentorstva ključna ovira pri prijavljanju na raziskovalne projekte.	Leberman, Eames & Barnett, 2016
		Pridobitev raziskovalnih sredstev je dodaten indikator raziskovalne odličnosti in tako pomeni višjo možnost zadržanja zaposlitve.	Aiston, 2014

Vse večkrat se akademiki soočajo s kontradiktornimi zahtevami in pričakovanji, v okviru katerih posameznik nima druge izbire kot privzeti določeno strategijo soočanja s konfliktnimi situacijami, v okviru katere izginjajo delovne pravice in kjer se krepi neenakost v prid moške elite, kjer sistem revizije večinoma ne upošteva ustreznih postopkov presojanja zaslug raziskovalnega dela. Izključenim posameznikom naprtijo odgovornosti za takšno marginalizacijo, četudi se izključenost večinoma pojavi takrat, ko je posameznik obsojen na propad tako v primeru, da določeno aktivnost izvede, pri tem pa ga doleti ista usoda, če te iste aktivnosti ne izvede. Na primer mladim ženskam pogosto svetujejo, naj bodo, da ne bi bile prezrte v procesu napredovanja, samozavestne, četudi jih potem, ko uporabijo enake strategije kot moški, okarakterizirajo kot agresivne. Še bolj dramatično pa je, ko gre za ocenjevanje akademske produktivnosti.

Čeprav gre za dvojno vlogo akademikov (pedagoško in raziskovalno), elitne univerze ocenjujejo dosežke akademikov izključno skozi prizmo znanstvenih objav, zato akademikom pogosto svetujejo, da se izogibajo pedagoškemu delu, ki je tradicionalno feminizirana dejavnost in jo večinoma opravljajo ženske (Maclean, 2016). Poleg tega ženske večinoma prevzemajo emocionalno delo, torej pomoč in svetovanje študentom. Kljub temu, da je družbeno zaželeno, da ženske prevzemajo takšne obveznosti, niso deležne pozitivnih ocen niti od študentov niti od sodelavcev (MacNell, Driscoll & Hunt, 2015), istočasno pa so, v primeru, da takšnih obveznosti ne prevzemajo, deležne kritik (Maclean, 2016). V takšnem kontekstu posameznik sam ni problematičen, problematični so okviri, kjer ni možnosti za zadovoljitev kontradiktornih zahtev in pričakovanj, zato takšno situacijo avtorica (Maclean, 2016) primerja s Prokrustom oz. z njegovima posteljama različnih velikosti, ki nista izdelani po nikogaršnji meri.

1.3 Žensko voditeljstvo v akademski sferi

Čeprav se vključenost žensk v terciarni sektor povečuje in obstajajo zakonske zahteve po zagotavljanju enakih možnosti, ženske v manjšem deležu zasedajo (naj)višje akademske položaje, kajti moške vrednote ostajajo zakoreninjene v organizacijski kulturi univerz (Tilbrook, 1998, str. 296), ki so tradicionalno patriarhalne (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 516). Kljub temu, da je zaslediti očiten napredek, ostaja še veliko odprtih problemov. Med drugim Madsen (2012, str. 3) izpostavi problem pomanjkanja kvalificiranih, uspešnih vodij v visokošolskem izobraževanju, ki je delno povezan z nizkim deležem žensk na visokih položajih. Jogan (1998) opozarja, da se ženske tako znotraj kot zunaj akademskega prostora srečujejo z ovirami, čeprav na ravni splošno sprejetih vrednostnih usmeritev ne prevladuje ženskosovražna drža.

Tradicionalno se ženske povezuje z nevodstvenimi funkcijami (Bosak & Sczesny, 2008), zato jim je običajno dodeljen položaj nižjega ranga, nižjega prestiža, moči in dohodka. Vedno več žensk prevzema pomembne vloge v družbi (Valentine & Godkin, 2000), vendar je v svetu še vedno premalo žensk na vodilnih položajih. Vse več žensk zaseda vodilne položaje predvsem v neprofitnih organizacijah (Claus, Callahan & Sandlin, 2013; Sayers, 2012) prav zaradi njihove "mehke" narave. Visokošolske institucije potrebujejo "mehkejše" pristope k vodenju (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008), pojavi se potreba po usmerjenosti na neformalne družbene vezi pred formalnimi, kar lahko najdemo v inovativni vlogi žensk voditeljic. Nenehne spremembe zahtevajo novo vlogo vodje in nove pristope, še zlasti na področju visokošolskega izobraževanja, kjer le avtoriteta in birokratski menedžment ne zadostujeta. Osrednja tema raziskovanja vodenja poteka v smeri iskanja možnosti implementacije organizacijskih izboljšav (Cheng, 1994) in uveljavljanja reform, vendar (čeprav gre na področju izobraževanja za večje število zaposlenih žensk) vodenje še vedno ostaja v rokah moških (Pounder & Coleman, 2002).

Colwill in Townsend (1999) trdita, da je feminizacija menedžmenta tesno povezana z vrednotami, ki so kulturno pogojene. Od zgodnjih 90. let prejšnjega stoletja rezultati raziskav vodenja kažejo, da sodelovanje zaposlenih pri odločitvah, timsko delo in fleksibilnost postajajo vse pomembnejše komponente sodobnega vodenja, kar kaže na pomen vpeljave "ženskosti" v vodenje. Razprava o prožnem oz. prilagodljivem voditeljstvu v obdobju negotovosti oz. prilagodljivo voditeljstvo za preobrazbo organizacij se izkazuje kot tesno povezano z "ženskim" voditeljstvom (Probert & James, 2011) in ženskam sledilci vedno bolj pripisujejo odlične veščine vodenja (Chesterman, Ross-Smith & Peters, 2003; Eagly, 2007), prav tako dekanje ocenjujejo kot uspešnejše od moških (Rosser, Johnsrud & Heck, 2003, str. 19). Kljub temu imajo pri voditeljstvu moški še vedno prednost pred ženskami, zato ženske veliko težje prevzemajo vodilne položaje in morajo vlagati več naporov, da bi jim uspelo, saj je vodenje še vedno moška domena (Eagly, 2007).

Nikakor ni moč trditi, da imajo ženske iz različnih družbenih okolij enake možnosti (Grogan, 2010, str. 783–785), vsekakor pa v času gospodarske krize ženske v realnem sektorju kreirajo nova pravila in poslovne modele, ki prinašajo boljše rešitve. Podobno na

področju izobraževanja ženske prinašajo različne pristope k vodenju, saj poudarjajo pomembnost različnih pristopov in pri tem upoštevajo potrebe poklicnih in družinskih obveznosti. Na univerze prinašajo okrepljeno sodelovanje v okviru različnih projektov in prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam. Zippel, Ferree in Zimmermann (2016) ugotavljajo, da vodje na nemških univerzah v praksi sicer norme spolne enakosti razumejo kot potrebo po preoblikovanju institucije v družini prijazno.

Nekateri (Colwill & Townsend, 1999) trdijo, da je stil vodenja, ki se bolj osredotoča na zaposlene, po naravi ženska domena. Pojavi se potreba po novi perspektivi voditeljstva tudi na področju visokega šolstva, ki preseže splošno sprejeto mnenje, da naj bi pri vodenju dominirali moški (Harley, 2003; Thomas & Davies, 2002). Arini Collings, Conner, McPherson, Midson in Wilson (2011) ugotavljajo, da raziskave kažejo na tri sklope dejavnikov, ki spodbujajo oz. otežujejo razvoj akademskega voditeljstva žensk in možnosti za razvoj njihove kariere. Gre za osebnostne, strokovne in organizacijske dejavnike. Osebnostni dejavniki določajo življenjski stil, ki vpliva na odločitev glede razvoja kariere, na samozavest in motivacijo. Pri razvoju ženskega voditeljstva obstaja pet dejavnikov, ki ovirajo ali pospešujejo razvoj voditeljstva, in sicer so to medsebojni odnosi, delovno okolje, nepisana pravila, proaktivnost in osebne okoliščine.

Višanje deleža žensk na vodstvenih položajih se udejanja vzporedno s spremembami zahtev okolja. V preteklosti je moč avtoritete vodje slonela na politični, gospodarski ali vojaški moči, v moderni družbi pa vodje utrjujejo odnose sodelovanja. Sodobni pristopi vodenja slonijo na podpori in opolnomočenju sledilcev, na medsebojnem sodelovanju in timskem delu (Eagly & Chin, 2010; O'Neil, Hopkins & Bilimoria, 2008), zato študije na področju vodenja razlikujejo med stilom vodenja, ki je usmerjen k nalogam, in tistim, ki je usmerjen k medsebojnim odnosom (Eagly & Carli, 2003, str. 813).

Konsistentno z rezultati raziskovalcev tudi López Yáñez in Sánchez Moreno (2008, str. 100) z analizo osmih študij primera dokažeta jasno usmerjenost ženskih voditeljic k negovanju dobrih medsebojnih odnosov in usmerjenost pozornosti k osebnim vidikom zaposlenih. Russell, Rush in Herd (1988) razkrivajo, da so ženske na področju visokega šolstva usmerjene tako k negovanju medsebojnih odnosov kot tudi k vidikom vodenja, usmerjenega k nalogam, kajti skrbno upravljajo izvedbo postavljenih nalog. López Yáñez in Sánchez Moreno (2008, str. 99) sta s študijo dveh primerov žensk voditeljic pokazala, da sta bili obe voditeljici učinkoviti v obvladovanju napetosti med zaposlenimi in da sta obe učinkovito preprečevali konflikte. Prevzeli sta uravnotežen stil vodenja in se usmerili tako k nalogam kot k ljudem. Pri sodobnem načinu vodenja vzgojno-izobraževalnega dela je treba upoštevati dejstvo, da so lahko zaposleni le s skupnimi močmi kos visokim zahtevam in ponotranjenemu strateškemu znanju, zato je timsko delo nujno. Odprta oblika vodenja s sodelovanjem naj bi temeljila na zaupanju (Burke, Sims, Lazzara & Salas, 2007), spoštovanju, optimizmu in načrtni podpori ter na spodbujanju zaposlenih in skrbi za njihovo dobrobit (Polak, 2011, str. 37–41). Raziskovalci (Kalargyrou & Woods, 2009, Penger, 2006) nadalje ugotavljajo, da morajo uspešni vodje ne le učinkovito komunicirati,

ampak hkrati spodbujati odprto komunikacijo in voditi na temelju integritete in visokih etičnih standardov.

Manj pogosto avtorji razlikujejo med demokratičnim vodenjem (naj bi bilo značilnejše za ženske, kjer sledilci sodelujejo v procesu oblikovanja odločitev) in avtokratskim vodenjem (naj bi ga večinoma udejanjali moški), ki je bolj usmerjeno v kontroliranje podrejenih (Eagly & Johnson, 1990) in odvrača sledilce od sodelovanja (Eagly & Carli, 2003), s čimer se strinjajo tudi intervjuvani (Thompson, 2015, str. 403). Žensko voditeljstvo torej zaznamuje interaktivno, vključujoče sodelovanje in opolnomočenje zaposlenih, medtem ko naj bi moško voditeljstvo v večini slonelo na podanih zahtevah in kontroli, ki sloni na avtoriteti in moči. Mnogi ugotavljajo, da se stila vodenja žensk in moških na področju izobraževanja precej razlikujeta, saj naj bi ženske udejanjale stil vodenja, usmerjen k ljudem. Eagly in Carli (2003, str. 815) se strinjata s predpostavkami situacijskih teorij vodenja in zaključita, da je pravzaprav učinkovitost demokratičnega oz. avtokratskega vodenja odvisna od kontekstualnih dejavnikov. Za kontekst visokošolskega prostora naj bi bil primernejši demokratični stil vodenja.

Podobno nekateri (Doherty & Manfredi, 2010) trdijo, da so ženske (za razliko od "moškega" transakcijskega stila vodenja) bolj nagnjene k transformacijskemu stilu vodenja, ki je usmerjen k zaposlenim. Transformacijski stil vodenja temelji na spoštovanju drugih (ukvarjanje z njihovo dobrobitjo in razvojem), na opolnomočenju in razvoju zaposlenih, mreženju, na dostopnosti in delovanju z integriteto. Raziskovalci (Eagly, Johannesen-Schmidt, & van Engen, 2003) ugotavljajo, da podrejeni opredeljujejo ženske voditeljice za bolj transformacijske v primerjavi z moškimi, vendar pa spet drugi (Campbell, Bommer, & Yeo, 1993; Carless, 1998; Maher, 1997) trdijo, da takšnih razlik med spoloma ni.

Podobno Alvesson in Billing (1992) ugotavljata, da je vodenje tako moških kot žensk zelo raznoliko, a ni odvisno od spola voditelja, zato trdita, da ni možno predpostaviti dveh različnih modelov vodenja glede na spol. Avtorja sta skeptična glede konstrukta ženskega voditeljstva ter dodajata, da je premalo empiričnih dokazov glede posebnosti vodenja žensk in njihovih osebnostnih lastnosti. Valentine in Godkin (2000) celo trdita, da sledilci smatrajo, da so ženske voditeljice preveč senzitivne, čustvene in neodločne v težjih delovnih situacijah. Raziskava (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008, str. 98) je pokazala, da je bil stil vodenja posameznic različen, vendar se v veliki večini učinkovito prilagajajo potrebam institucije. Ženske voditeljice naj bi se bolj nagibale k razvoju edinstvenih medsebojnih odnosov s podrejenimi, kar je temelj transformacijskega stila vodenja (Eagly, Johannesen-Schmidt, & van Engen, 2003), in naj bi dajale velik poudarek sodelovanju (Vecchio, 2002). Eagly in Carli (2003, str. 818) ugotavljata, da ženske običajno udejanjajo komponente stila vodenja, ki so povezane z uspešnostjo, kot sta npr. transformacijski stil vodenja in ustrezno nagrajevanje kot eden od vidikov transakcijskega vodenja, vendar pa drugi (Alimo-Metcalfe, 2004) zaključujejo, da starejše ženske manj verjetno uporabljajo transformacijski stil vodenja.

Nasprotno naj bi moški večinoma udejanjali manj učinkovite stile vodenja kot ženske, in sicer večinoma prevzemajo pasivno vodenje z izjemami in vodenje laissez-faire. Eagly (2007, str. 2) ugotavlja, da sta transformacijsko in transakcijsko vodenje nasprotje stilu laissez-faire, ki naj bi ga definiralo zanemarjanje odgovornosti upravljanja. Eagly, Johannesen-Schmidt in van Engen (2003) trdijo, da najuspešnejše vodje zaznamuje transformacijski pristop vodenja z delnim pristopom transakcijskega vodenja in minimalno uporabo vodenja laissez-faire. Z metaanalizo avtorji ugotavljajo, da ženske prevzemajo bolj transformacijski pristop in najizraziteje prekašajo moške kolege v skrbi za posameznike v smislu podpore in spodbude. Dodajajo še, da so ženske bolj nagnjene k transakcijskemu vodenju v smislu ustreznega nagrajevanja kot moški, medtem ko moški večkrat prevzamejo aktivno ali pasivno vodenje z izjemami in vodenje laissez-faire. Podobno Osseo-Asare, Longbottom in Murphy (2005, str. 163–165) pravijo, da učinkovito vodenje izobraževalne institucije temelji na jasni komunikaciji poslanstva, vizije in vrednot ter uspešni implementaciji procesa, ter zaključujejo, da takšen pristop zahteva transformacijsko vodenje.

Jones in Rudd (2008) nasprotno ugotavljata, da v akademskem svetu voditelji ne glede na spol v večini udejanjajo transformacijski stil vodenja in da le redko uporabljajo transakcijski stil vodenja. Podobno tudi Paustian-Underdahl, Walker in Woehr (2014) ugotavljajo, da tudi moški prevzemajo bolj tipično ženske pristope, če okoliščine to zahtevajo. Z metaanalizo so Koenig, Eagly, Mitchell in Ristikari (2011, str. 634) ugotovili, da se sodobne organizacije odmikajo od tradicionalnega moškega pogleda na vodenje in vse bolj vključujejo ženske karakteristike, vezane na medsebojne odnose, kot so rahločutnost, toplina in razumevanje. Dodajajo, da zaznava vodenja kot moške domene s časom izgublja na veljavi.

Kalargyrou in Woods (2009, str. 33) trdita, da zaposleni v visokošolski instituciji pričakujejo, da je vodja fleksibilen, odprt za spremembe, kreativen, visoko strokovno podkovan, zmožen vzpostaviti dobre odnose z javnostmi in da ima veščine pridobivanja dodatnih sredstev. Podobno kot zaključujejo Montez, Wolverton in Gmelch (2003), sta tudi Kalargyrou in Woods (2009, str. 32–33) v okviru raziskave ugotovila, da je zelo pomemben razvoj dobrih medsebojnih odnosov z visoko stopnjo sodelovanja med člani fakultete. Zaposleni v visokošolski instituciji pričakujejo, da je vodja toleranten, z razvito empatijo, sočuten, sposoben korektnega ocenjevanja, je nosilec sprememb, oseba, ki pušča odprte možnosti glede politike vodenja institucije in razmišlja izven ustaljenega okvira. Ugotavljata, da se vodje visokošolskih institucij zavedajo, da morajo biti vse bolj kompetentni, saj morajo biti vešči tako reševanja konfliktov in uspešne komunikacije kot tudi uspešnega upravljanja z omejenimi viri, zadovoljevanja potreb študentov in zaposlenih, razvoja študijskih programov ter ne nazadnje zagotavljanja enakih možnosti. Tudi Bowman (2002, str. 161) izpostavi pomen ustreznih komunikacijskih veščin vodje, veščin reševanja problemov, visoke stopnje empatije in poudari, da je naloga akademskih voditeljev, da pri sledilcih krepijo njihove potenciale in spregledajo njihove pomanjkljivosti. López Yáñez in Sánchez Moreno (2008, str. 99–100) navajata, da ženske voditeljice pozornost usmerjajo ne le na zahteve dela, temveč tudi na osebne probleme

zaposlenih in na njihove potrebe. Raziskovalca s študijami primerov identificirata prav takšne karakteristike stila vodenja za večino žensk na vodilnih položajih, ki za obvladovanje situacij združujejo avtoriteto in diplomacijo.

Mills (2002) v raziskavah vpliva ženskega voditeljstva na uspešnost na institucionalni ravni analizira zgodovino voditeljstva, vpliv organizacijske strukture in organizacijske kulture. Gre za analizo študij primerov, v okviru katerih prouči zgodovino različnih vodij in rezultate njihovega stila vodenja. Še posebej za področje izobraževanja izpostavi distribucijsko vodenje in vodenje, usmerjeno k zaposlenim, kot ustrezni usmeritvi, zato se sprašuje, kaj je in kaj bi lahko bil prispevek žensk menedžerk in vodij k trajnostnemu vodenju in kako ženske spodbujajo transformacijo. Nekateri (Kashima in drugi, 1995) celo dodajajo, da na vlogo vodenja posameznikov obeh spolov vpliva tudi pripadnost določeni nacionalni kulturi. Eagly in Carli (2003) trdita, da rezultati raziskav potrjujejo večjo uspešnost žensk, ko gre za vodenje. Moss in Jensrud (1995) celo izjavljata, da imajo ženske voditeljice na področju strokovnega izobraževanja kompetence, ki prekašajo kompetence moških.

Van Dick in Schuh (2010) ugotavljata, da uporaba različnih pristopov k raziskovanju vodi v pravilnejše rezultate, Eagly in Johnson (1990, str. 234) pa ugotavljata, da se rezultati raziskav glede vedenja vodje močno razlikujejo zaradi pomembnih razlik med tipičnimi raziskavami vodenja in raziskavami vodenja z gledišča socialne psihologije. Večina raziskav vodenja je opravljena v organizacijah, medtem ko se večina študij socialne psihologije izvaja v eksperimentalnih laboratorijih in na terenu, ne v organizacijah. Avtorja še dodajata, da je v okviru raziskav socialne psihologije v okoljih, kjer se posamezniki srečajo s popolnoma neznanimi osebami, in to za zelo kratek čas, opredelitev organizacijske ali družinske vloge minimalna ali ničelna. V takšnih okoliščinah je posameznik mnogokrat negotov v smislu ravnanja in pogosto reagira v okviru običajno prevzetih pravil oz. stereotipov ravnanja posameznika kot moškega oz. kot ženske. Končno pa zaključita, da je vedenje lahko mnogo manj stereotipno, ko ženska ali moški zavzame vodilni položaj v organizacijskem okolju, kajti dana vloga običajno zahteva jasna določila glede vedenja vodje ne glede na spol.

Pri večini raziskav vodenja gre za usmerjenost v analizo ocen podrejenih glede uspešnosti njihovega vodje (Carless, 1998; López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008). Za vodjo je pomembno, da razume, katere kriterije zaposleni zaznavajo kot pomembne za učinkovito vodenje (Rosser, Johnsrud & Heck, 2003, str. 18). Ocena podrejenih je lahko v veliki meri subjektivna in zato pristranska, vendar pa mnogi, med drugim tudi Eagly (2007, str. 6), trdi, da vodja ne more biti uspešen, če ga podrejeni ne sprejmejo, zato takšno ocenjevanje sprejme kot relevantno. Eagly, Karau in Makhijani (1995) so z metaanalizo ugotovili, da podrejeni ženske običajno ocenijo kot manj uspešne v tradicionalno moških okoljih, kot na primer v vojski, in da so ženske uspešnejše na področju izobraževanja, opravljanja vladnih funkcij in v organizacijah s področja družboslovja, kjer je tudi več žensk na vodilnih položajih. V primeru, da učinkovitost vodenja ocenjujejo podrejeni, so ženske voditeljice v prednosti. Vendar nekateri (Maher, 1997) ne ugotovijo razlik med spoloma. V primeru, da

se vodje samoocenjujejo, moški večinoma ocenijo sebe kot učinkovitejše (Paustian-Underdahl, Walker & Woehr, 2014), vendar nekateri (Vecchio, 2002, str. 650) ne zaupajo rezultatom samoocene voditeljstva. Moški običajno precenjujejo svojo učinkovitost, medtem ko jo ženske običajno ocenijo enako kot sodelavci in podrejeni. Moss & Jensrud (1995) trdita, da imajo ženske in moški na področju strokovnega izobraževanja enako predstavo, kaj naj bi vodja dosegel in kakšne so idealne lastnosti vodje. Zaznave zaposlenih glede žensk voditeljic kažejo na njihovo učinkovitost pri doseganju sprememb, saj je večina zaposlenih s spremembami zadovoljna (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008).

Vongalis-Macrow (2016) zaključuje, da obstajajo pričakovanja sledilcev, ki naj bi jih vodja upošteval. Ženske, ki zasedajo vodilne položaje, ne dobijo zlahka odobravanja žensk, saj ne izkazujejo solidarnosti v primeru nedoseganja ciljev. Vsekakor pa samo postaviti ženske na vodstvene položaje ne pomeni uspešnejšega voditeljstva, ki je v bistvu odvisno od vedenja vodje in ne od njegovega spola. Zaznava voditeljstva žensk je pogosto povezana s specifičnim ravnanjem in ga ženske običajno ne zaznajo kot normativnega oz. kot žensko voditeljstvo v primerjavi z moškim voditeljstvom (Latu, Mast, Lammers & Bombari, 2013; Vongalis-Macrow, 2016). Vongalis-Macrow (2016) pravi, da je spol, zaznan v delovnem kontekstu, odvisen od zaznave žensk in njihovega vzajemnega delovanja bolj kot z ovirami moške kulture, ki preprečuje ženskam prevzeti vodstveni položaj (Vongalis-Macrow, 2016).

Nekateri avtorji navajajo, da precej višje ocenijo ženske, ko gre za vodenje (Eagly & Carli, 2003, str. 818), kar velja še zlasti za akademsko okolje (Alimo-Metcalfe, 2004). Krüger (1996) ugotavlja, da ženske zaznavajo ženski stil vodenja kot boljši, moški pa moški stil, vendar pa zaposleni pogosto neustrezno vrednotijo delo vodij, ker njihovega dela nemalokrat ne razumejo. V okviru raziskave Rosser, Johnsrud in Heck, (2003, str. 19) ugotavljajo, da so vodje kateder podali precej višje ocene dela dekana v primerjavi z drugimi akademiki (razlik med spoloma pri ocenjevanju ni bilo), saj so s prevzemom funkcije vključeni v proces sprejemanja odločitev, v okviru katerega se seznanijo z delom dekana in zato ustrezneje vrednotijo njegovo delo. Moškosrediščni red je še vedno izrazit na simbolni in institucionalni ravni, saj še vedno obstaja moškosrediščna pristranskost, ki se udejanja prek različnih organizacijskih postopkov. V organizacijah, kjer je vloga vodje izrazito moškosrediščna, so posamezniki večinoma mnenja, da ženske niso kvalificirane in da si tudi ne želijo položaja vodje (Heilman, 2001).

Cubillo in Brown (2003, str. 278) ugotavljata, da je prispevek žensk izjemen. Fisher (2007, str. 505) navaja primer britanske poslovne šole, v kateri se je v letih od leta 1998 do leta 2006 močno povečalo tako število profesoric kot študentk, kar lahko pripišemo dejstvu, da je mesto dekana zasedla ženska, in to prav v času reform, ko se visokošolske institucije začnejo osredotočati na uporabnike in na potrebe realnega sektorja. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Priola (2004, str. 422), prav tako z osredotočenostjo na poslovno fakulteto, ki je posebna v smislu visokega deleža žensk na vodstvenih položajih, ki so zasedale dekansko mesto in dva od treh prodekanskih položajev ter dve od štirih vodilnih

mest kateder, kljub temu da je bila takrat le tretjina akademikov ženskega spola. Z nastopom dela dekanje se je število žensk na akademskih položajih počasi začelo približevati številu moških, namen pa je bil doseganje enakosti, pravičnosti in višje kakovosti. Podobno ugotavljajo Ehrenberg, Jakubson, Martin, Main in Eisenberg (2012), ko na osnovi ekonometrične analize panelnih podatkov različnih institucij v letih od 1984 do 2007 zaključijo, da gre v institucijah, kjer ženske zavzemajo vodilne položaje, za hitrejše zviševanje deleža žensk v primerjavi z drugimi.

Nov konstrukt voditeljstva je usmerjen k spremembam v smeri spolno nevtralnih praks. Določeno vedenje in značilnosti lahko strateško presežejo institucionalne inercije in omogočijo smernice novostim, vendar je to nagnjenje pogosto povezano s prevladujočo moškostjo (O'Reilly & Reed, 2011). Nekateri (Harley, 2003) ugotavljajo, da novi managerializem ponudi možnost ženskam, da jim lahko uspe spremeniti tradicionalno moško hierarhijo. Reforme prinašajo nove možnosti tudi za ženske, saj postajajo univerze vse bolj odprte (Deem, 1998), a kljub temu ostaja problem neenakosti.

Mnogi (Morley & Crossouard, 2016, str. 158) neoliberalno paradigmo in patriarhalne temelje obravnavajo kot največjo oviro pri vstopu žensk v univerzitetno okolje. Davies (2003) ugotavlja, da so mnoge feministke zmotno prepričane, da so spremembe z neoliberalizmom od starih hierarhij moči privedle do oblikovanja ženskam bolj naklonjenega okolja. Fisher (2007, str. 507) navaja Morley (1999), ki pravi, da se etos marketizacije ne ukvarja z generičnim vprašanjem enakih možnosti, osredotoča se predvsem na gospodarstvo, učinkovitost in uspešnost, v okviru katerih enakopravnost ni prioriteta.

Currie, Harris in Thiele (2000) ugotavljajo, da neoliberalni pristop zmanjšuje razlikovalno obravnavo žensk in moških, kajti v akademskem prostoru se vsi soočajo z negativnimi vplivi, saj je delo cenjeno glede na tržno uspešnost. Vendar pa Radice (2013, str. 415) ugotavlja, da hierarhična moč in tržna usmerjenost spreminjata moč od strokovne k izvršilni kontroli, in pravi, da tradicionalni model avtonomnosti odpira pot korporativnemu podjetniškemu modelu, kjer le manjšina (predvsem moški) obdrži moč, medtem ko ostali postajajo plačani delavci, kontrolirani od nadrejenih. Neoliberalna paradigma je usmerjena k zagotavljanju kakovosti, vezani na standardizirane kriterije uspeha, ki dajejo prednost moškim vzorcem razvoja kariere (Knights & Richards, 2003).

Kreft in Ule (2013, str. 107) dodajata, da položaj žensk v znanosti ustreza upravljanju z znanostjo v okviru prevladujoče neoliberalne družbene paradigme. Globalna ekonomija ugleda odreja rangiranje in daje prednost raziskovanju kot indikatorju kakovosti, ki hkrati postaja indikator organizacijske uspešnosti (Collyer, 2013). Poleg tega Ehrenberg, Jakubson, Martin, Main in Eisenberg (2012) dodajajo, da je vpliv vodij močnejši v manjših organizacijah, ker imajo vodje večjo vlogo pri odločanju glede zaposlovanja. Tudi Peterson (2014), ki je proučevala vpliv žensk na najvišjih položajih, zaključuje, da ženske na vodilnih položajih postanejo agenti sprememb, pri čemer, kot ugotavlja Woodward (2007, str. 7) vplivajo na organizacijsko kulturo kot tudi na zaposlene.

2 KONCEPT KAKOVOSTI V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU

2.1 Opredelitev koncepta kakovosti

Kakovost lahko proučujemo s filozofskega, tehničnega, ekonomskega, organizacijskega, ekološkega, sociološkega, antropološkega, etičnega, metodološkega in drugih vidikov (Ograjenšek, 2002, str. 31). Zagotavljanje kakovosti je pomembno za vsako organizacijo, kar velja tudi za področje izobraževanja. Hitre spremembe silijo izobraževalne institucije, da se neprestano prilagajajo. Na trgu je vse večja konkurenca in izboljševanje kakovosti dela izobraževalnih institucij, uspešnosti in učinkovitosti postaja nujnost.

Obstoječa literatura ponuja različne definicije kakovosti, ki v večini temeljijo na Juranovi interpretaciji (Ograjenšek, 2002). Storitvene organizacije so filozofijo obvladovanja kakovosti prevzela istočasno s proizvodnimi organizacijami (Ograjenšek, 2002, str. 112). Poudarek je na strategiji, usmerjeni h kupcu, ki je oblikovana tako, da zadovolji njegove želje (Buble, 2000, str. 46). Kakovost je definirana kot značilnost, ki zadovolji uporabnikove potrebe, kar pomeni njihovo zadovoljstvo. Oliver (1981, str. 27) zadovoljstvo definira kot psihološko stanje, ki je rezultat čustev, obkroženih s pričakovanji, skupaj z občutki pred izkušnjo opravljene storitve. Vsi uporabniki nimajo enakih pričakovanj glede kakovosti, zato ni mogoče podati enotne definicije kakovosti (Uran, 2003, str. 40). Pri tem je ključen čas, ko je storitev opravljena oz. uporabnik v procesu zazna (subjektivno) kakovost. Tako imenovana tehnična (objektivna) kakovost je lažje določljiva, in sicer z normativnimi standardi, medtem ko se zaznava (subjektivna) kakovosti spreminja (Ograjenšek, 2002, str. 29–31).

Kakovost je v storitvenem sektorju najpogosteje definirana kot stopnja, do katere storitev izpolnjuje pričakovanja uporabnikov (Uran, 2003, str. 62), saj se za razliko od pristopa produkcijske funkcije, ki se osredotoča na tehnično kakovost, trženjski pristop osredotoča na zaznano kakovost, ki je definirana kot dolgoročno kognitivna ocena uporabnika o opravljeni storitvi, medtem ko je zadovoljstvo uporabnika kratkoročna čustvena reakcija na specifičnost opravljene storitve, zato prihaja do razkoraka časovne dimenzije (Ograjenšek, 2002, str. 72).

Kotler (1996, str. 476) opredeljuje določljivke kakovosti storitev kot urejenost, sposobnost opraviti storitev zanesljivo, pripravljenost pomagati uporabniku, strokovnost, ustrežljivost in spoštovanje, verodostojnost in poštenost, preprost stik z izvajalcem, razumevanje uporabnika, komuniciranje z uporabnikom in njegovo informiranje. V primeru proučevanja kakovosti z vidika proizvodnega procesa gre za kakovost procesa, medtem ko kakovost z vidika proizvoda oz. storitve pomeni stopnjo zadovoljitve pričakovanj uporabnika. Ocenjevanje kakovosti storitev je težavnejše zaradi edinstvenih značilnosti storitev, kot so neotipljivost (storitev ni moč fizično občutiti), neločljivost (hkratna prisotnost tako izvajalca storitev kot uporabnika), heterogenost (niti ena storitev ni enaka drugi) in minljivost, saj storitev ni možno skladiščiti in ni lastništva nad "proizvodom". Za storitve je značilna visoka stopnja spremenljivosti, zato je kakovost odvisna od tega, kdo, kdaj in

kako jo opravi (Ograjenšek, 2002, str. 118; Uran, 2003, str. 56–59). Storitev je doživetje oz. interaktiven proces, v katerem uporabnik aktivno sodeluje. Zaradi neotipljivosti storitve je pogosto uporabnik bolj usmerjen k otipljivejšim elementom, kot je fizična podpora storitev, in na izvajalce storitve (Kodrin, 2007, str. 75).

Začetki procesa celovitega obvladovanja kakovosti segajo v obdobje po drugi svetovni vojni, ko je bilo leta 1946 ustanovljeno japonsko združenje znanstvenikov in inženirjev, v okviru katerega je v vlogi svetovalca sodeloval tudi Edvard Deming. Ustanovil je Demingovo nagrado, ki velja za prvi pristop celovitega obvladovanja kakovosti na svetu in je usmerjen na osvojitev nove filozofije stalnega izboljševanja kakovosti, prekinitve aktivnosti masovnih kontrol, vzpostavitve učenja kot stalne naloge, odprave strahu, odprave pregrad med zaposlenimi ter vključevanja zaposlenih v time, omogočanje sposobnim, da se izkažejo, vzpostavitev usposabljanja in vzpostavitev sistema samoizboljšav (Malek, Škafar, Vorina, 2009). Deming postavi ljudi na prvo mesto, pred pravila in organizacijo, ter uvede filozofijo stalnega poglobljenega učenja. Ograjenšek (2002, str. 57–58) pravi, da je Demingov krog PDCA (angl. *Plan-Do-Check-Act*) oblikovan kot pristop reševanja problemov v štirih korakih in se smatra kot začetek in cilj moderne statistične kontrole kakovosti, je neprestan pregled kakovosti, izboljšav obstoječih procesov in standardov. Frølich in Stensaker (2010, str. 359) celovito obvladovanje kakovosti definirata kot način organiziranja in vključevanja celotne organizacije v sistem kakovosti (vsi oddelki, aktivnosti in zaposleni), vključeni pa so tudi zunanji deležniki. Celovita kakovost torej pomeni posebno poslovno filozofijo, ki si prizadeva za odličnost izvajanja vseh funkcij v organizaciji in za nenehno izpopolnjevanje vseh področij organizacije ob sodelovanju vseh zaposlenih.

Statistična kontrola kakovosti kot ex-ante zagotavljanja kakovosti se kaže v prepoznavanju variabilnosti elementov (ljudi, metod, materialov, opreme, okolja) in samega procesa. Korak naprej pa je spoznanje, da imajo vsi zaposleni, ne glede na njihovo strokovno znanje ali funkcijo, možnost vplivati na kakovost in to je temelj celovitega obvladovanja kakovosti (Ograjenšek, 2002, str. 36) in celovito obvladovanje kakovosti postane orodje zagotavljanja konkurenčnosti (Kettunen, 2010; Piskar, 2003, str. 22). Kakovost postane cilj, ki zahteva predanost in sodelovanje vseh (Kettunen, 2010, str. 44; Piskar, 2003), pri čemer je naloga vodje, da skrbi za njeno nenehno izboljševanje (O'Neill & Palmer, 2004). Proces nenehnega izboljševanja kakovosti bi moral postati stalen cilj vsake organizacije in glavno vodilo pri opravljanju dela, zato se mora dotikati vseh zaposlenih (Piskar, 2003, str. 27).

Publikacija Education at a Glance prikaže sistem kazalnikov kakovosti, ki temelji na modelu vložki-proces-rezultat, ki pomeni razširjen proizvodni pristop. Vložki (inputi) predstavljajo dostop do izobraževanja in vključenost, naložbe finančnih in človeških virov. Med rezultati so umeščeni rezultati izobraževalnih institucij in učinki učenja. Kazalniki procesa se pojavijo pod skupno temo "dostop do izobraževanja, vključenost in napredovanje". Publikacija Key Data on Education in Europe je bila do leta 2002 osredotočena na opis izobraževalnega sistema (procesa in vsebin) oz. posameznih ravni

izobraževanja. Vložki so vključenost v izobraževanje, viri, kot so kadri, sredstva in infrastruktura. Med rezultate se uvršča raven izobraženosti diplomantov. Publikacija ponuja tri skupine kazalnikov: (1) kazalniki, ki zajemajo širši kontekst izobraževanja in kažejo splošne značilnosti države, kot so gospodarska razvitost, gostota prebivalstva, sektorska sestava zaposlenih; (2) kazalniki, neposredno povezani z izobraževanjem, ki zajemajo značilnost šolske populacije, število mladih v celotnem prebivalstvu in izobraženost; (3) kazalniki, ki kažejo dejanske rezultate izobraževanja, kot so brezposelnost in plače glede na doseženo stopnjo izobrazbe (Bevc, 2007).

Raziskovalci se na eni strani osredotočajo na vlogo, ki jo ima izobraževalna institucija v izobraževalnem procesu, in preučujejo razlike med organizacijsko in vodstveno strukturo ter načini upravljanja (Agasisti, Bonomi & Sibiano, 2012, str. 594), drugi pa se usmerjajo v ugotavljanje učinkovitosti implementacije različnih stilov in strategij poučevanja. Ferjan (2005, str. 271) opredeljuje kakovost v izobraževanju kot (1) način izvajanja izobraževalnih procesov in spremljajočih dejavnosti, (2) stanje pogojev za izobraževalni proces in (3) končno stanje znanj, usposobljenosti, spretnosti udeležencev izobraževanj. Dosežki študentov so v veliki meri odvisni od predavateljev (Voss & Gruber, 2006) in storitev je možno posredovati na način, ki je bolj oz. manj primeren oz. zaželen za študente (Penger, Tekavčič & Dimovski, 2008), in le v primeru, ko poznamo njihova nagnjenja in želje, lahko izobraževanje prilagodimo. Houston (2008, str. 67) dodaja, da se je treba usmeriti v izboljšanje kakovosti pedagoškega osebja, procesa izobraževanja in učenja.

Notranjo učinkovitost izobraževanja lahko proučujemo kot medsebojni odnos med inputi in rezultati izobraževanja na ravni ustanove ali študenta. Proučujemo lahko ekonomsko učinkovitost, torej "proizvodnjo" maksimalnega rezultata z danimi sredstvi, in tehnično učinkovitost kot proizvodnjo maksimalnega rezultata z določenimi inputi pri dani tehnologiji. Notranjo učinkovitost lahko merimo s stopnjo dokončanja študija, stopnjo osipa ali pa z izobraževalno proizvodno funkcijo. Zunanja učinkovitost izobraževanja se kaže v mejnih ekonomskih koristih izobraževanja, ki jo lahko merimo z relativnimi plačami ali s stopnjo brezposelnosti tistih z višjo stopnjo izobrazbe v primerjavi s tistimi z nižjo stopnjo izobrazbe (Bevc, 2008).

Harvey in Green (1993) predstavita pet dimenzij kakovosti:

1. Kakovost kot popolnost ali konsistentnost, ki se poleg vstopnih in kontekstualnih dejavnikov osredotoča predvsem na proces.
2. Kakovost, ki ustreza namenu, ki opredeljuje kakovost storitev, ki zadovoljuje pričakovanja, želje in potrebe uporabnikov (Cheng & Tam, 1997). Kakovost je skupek značilnosti storitve, ki izpolnjuje zahteve in pričakovanja uporabnika (Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis, 2010). Predstave o kakovosti se spreminjajo, zato jo je treba spremljati (Piskar, 2003, str. 20), pri čemer gre za osredotočenost na nenehno izboljševanje kakovosti (O'Neill & Palmer, 2004).
3. Kakovost kot transformacija spremlja spreminjanje oz. transformacijo posameznikovega kognitivnega razvoja. Izobraževalni proces oblikuje znanje, sposobnosti in spretnosti študentov. Mizikaci (2006, str. 38) pravi, da se ta opredelitev

osredotoča na študenta in boljša, kot je izobraževalna institucija, več nudi študentu, ga opolnomoči z razvojem določenih znanj in spretnosti za vstop na trg dela. Študent ima možnost aktivnega udejstvovanja v procesu in na ta način tudi sam vpliva na svojo transformacijo in najučinkovitejši način pridobivanja znanja (Abrantes, Seabra & Lages, 2007). Kodrin (2007, str. 81) zaključuje, da se merila uspešnosti izobraževalnih institucij nanašajo predvsem na uspešnost udeležencev izobraževanja. Poleg tega je pomembno tudi preverjanje zaposljivosti diplomantov, ki ga lahko smatramo kot zanesljiv približek kakovosti (Domadenik, Drame in Farčnik, 2010, str. 302). Pri tem se preverja predvsem optimalnost potencialov, ki se razvijajo med študijem, in meri razvoj splošnih in specifičnih kompetenc, ki omogočajo učinkovito pridobivanje dodatnih sposobnosti in potencialov, kar jim omogoča, da ostanejo konkurenčni v globalnem svetu, zato morajo razviti tudi sposobnosti kritičnega in logičnega mišljenja, kreativnega delovanja, samostojnega reševanja problemov ter zmožnosti prilagajanja hitrim spremembam (Kaplan & Flum, 2012). Zanimiv pristop merjenja kakovosti je lahko tudi višina plače in službeni položaj po pridobitvi diplome (Gallifa & Batallé, 2010, str. 157).

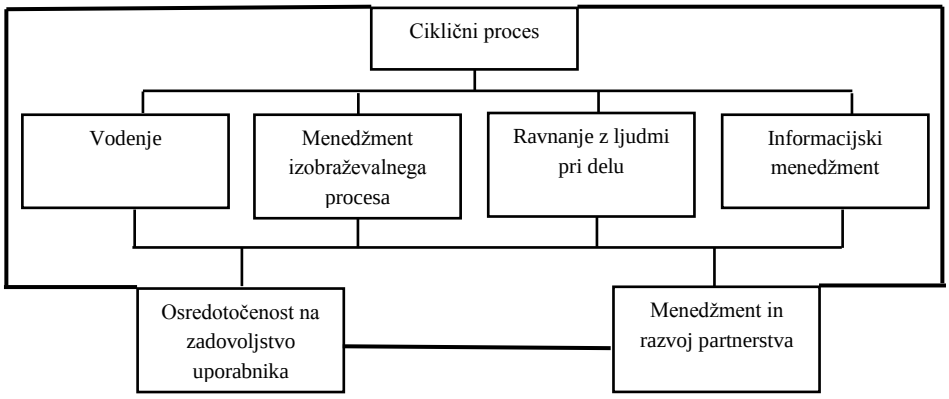
4. Kakovost kot vrednost za denar oz. kakovostno izvedena storitev za čim nižjo ceno. Hvala-Kamenšček (2008, str. 142) pravi, da je pogled na kakovost kot vrednost za denar povezana z odgovornostjo in je dejansko cena, ki si jo uporabnik lahko privošči, da zadovolji svoje potrebe.
5. Kakovost kot odličnost oz. izjemnost se osredotoča na visoke standarde kakovosti. Odličnost pomeni dolgoročno, trajnostno preseganje pričakovanj in zahtev ter doseganje izjemnih rezultatov. Poudarja izjemnost tako v vložku kot v dosežku, zato gre v tem primeru za eliten pogled na kakovost, ki je namenjena le nekaterim, saj je za večino nedosegljiva (vrhunsko opremljeni prostori, vrhunski učitelji, udeleženci z odličnim predznanjem).

Kakovost torej lahko opredelimo kot stopnjo odličnosti, medtem ko je zagotavljanje kakovosti dolgoročna obveza za neprestane izboljšave kakovosti (Bui & Baruch, 2010, str. 232). Zagotavljanje kakovosti je politika, postopek in praksa za doseganje, ohranjanje in izboljšanje kakovosti. Celovito obvladovanje kakovosti (angl. *Total quality management TQM*) je orodje implementacije sprememb in razvoja in mnoge izobraževalne institucije so ga prevzele.

Z bolonjskim procesom je postal proces zagotavljanja kakovosti glavna prioriteta, ki predpostavlja zagotavljanje zaupanja različnih deležnikov. Saiti (2012, str. 111) poudarja, da mora izobraževalna institucija v procesu doseganja kakovosti proučiti in spoštovati potrebe vseh deležnikov. Celovita kakovost torej pomeni posebno poslovno filozofijo, ki si prizadeva za odličnost izvajanja vseh funkcij v organizaciji in za nenehno izpopolnjevanje vseh področij organizacije ob sodelovanju vseh zaposlenih (Frølich & Stensaker, 2010, str. 359; Kettunen, 2010). Izboljševanje kakovosti naj bi bil stalen proces, ki temelji na povratnih informacijah uporabnika. Odličnost pomeni dolgoročno, trajnostno preseganje pričakovanj in zahtev ter doseganje izjemnih rezultatov. S pomočjo strateškega načrtovanja kakovosti je mogoče doseči kakovost s hkratnim spremljanjem aktivnosti in s povečanjem

zavedanja pomembnosti tega procesa (Tarí, 2010, str. 21). Pri tem se poudarjajo timsko delo, razdelitev odgovornosti, izboljšanje organizacijske kulture in iskanje poti za boljše opravljeno delo. Slika 2 kaže na pomen osredotočanja na zadovoljstvo uporabnika in na razvoj partnerstva, pri čemer se je potrebno osredotočiti na vodenje in ravnanje z ljudmi pri delu, management izobraževalnega procesa ter informacijski management (Venkatraman, 2007, str. 95).

Slika 2: Model celovitega obvladovanja kakovosti v izobraževalni instituciji

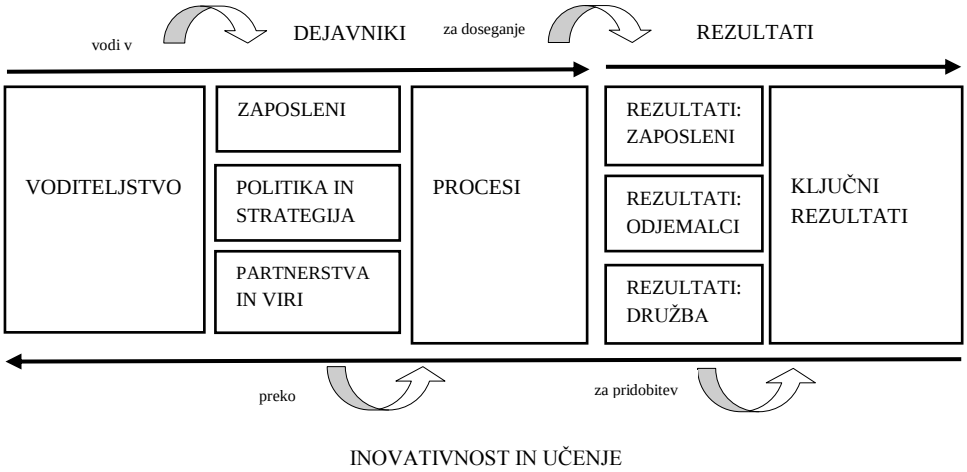


Vir: Venkatraman, 2007, str. 101.

Od 50. let se je izoblikovalo veliko tehnik in modelov, ki oblikujejo filozofijo obvladovanja kakovosti. Nagrade kakovosti simbolizirajo prestiž in odličnost tako na področju zasebnega kot javnega sektorja. V Ameriki so vpeljali nagrado Malcom Baldrige, na Japonskem Demingovo nagrado, v Evropi pa nagrado kakovosti EFQM. Model EFQM je razvila fundacija EFQM (angl. *European Foundation for Quality Management).* Odličnost pomeni doseganje izjemnih, nadpovprečnih rezultatov ter dolgoročno preseganje pričakovanj in standardov. Model EFQM je bil razvit v okviru fundacije EFQM. Erturgut in Soyşekerci (2009) sta obravnavala model odličnosti EFQM in proučila organizacijski uspeh in kakovost v izobraževanju z vidika administracije z osredotočenostjo na komponento trajnosti. Dodajata, da je treba zagotoviti fizične, finančne in človeške resurse in z ustrezno strategijo doseči trajnostni razvoj. Model ima štiri vhodne elemente kot dejavnike institucije in izhodne elemente, ki odražajo rezultat. Obstaja več načinov doseganja trajnosti in odličnosti, vseh dimenzij, kar se izraža prek izkušenj uporabnikov, osebja in okolja v smislu načina izvedbe storitev, udejanjanja strategije, usmerjanja zaposlenih, uporabe sredstev, kar pa je mogoče doseči s primernim in učinkovitim vodenjem. Model EFQM na sliki 3 torej prikaže univerzalne povezave med dejavniki in rezultati, ki služijo kot osnova za ocenjevanje napredovanja v smeri odličnosti procesov in rezultatov. Omogoča celosten pristop, saj se osredotoča na vidik vodenja, zaposlenih, partnerstev in v središče postavlja uporabnika.

Model je oblikovan na način, ki omogoča več pristopov za doseganje trajnostnih rezultatov. Vodenje je eden od ključnih dejavnikov uspeha pri doseganju trajnostne kakovosti (Osseo-Asare, Longbottom & Murphy, 2005, str. 162).

Slika 3: Model odličnosti EFQM



Vir: European Foundation for Quality Management, 2000.

Procesi so funkcija petih elementov, in sicer poslovnih prvin, ljudi, opreme, metod in okolja. Variabilnost vseh teh se odraža v variabilnosti rezultatov procesa. Če želimo ugotavljati variabilnost rezultatov procesov, je treba analizirati vzročno-posledične povezave med spremenljivkami procesov in spremenljivkami rezultatov (Ograjenšek, 2002, str. 123). Avtorji (Agasisti, Bonomi & Sibiano, 2012; Cheng & Tam, 1997; Sahney, Banwet & Karunes, 2010) ugotavljajo, da se kakovost izobraževalnih učinkov presoja z vidika nekaterih lastnosti vhodnih (visokošolska institucija, zaposleni, infrastruktura in študenti), procesnih (poučevanje in učenje) in izhodnih postavk (dosežki diplomantov), in sicer je odvisno od tega, na kaj se osredotočamo. Cheng in Tam (1997, str. 29) pravita, da posamezna izobraževalna institucija oblikuje kriterije kakovosti in poudarja določene vidike kakovosti, ki so zanjo najpomembnejši, saj je z omejenimi sredstvi težko ustreči vsem kriterijem.

Kultura kakovosti pomeni sprejemanje kakovosti kot skupne vrednote ter zavezanost vseh k njenemu nenehnemu izboljševanju in temelji na viziji, poslanstvu in strateških ciljih ter vrednotah institucije. Za razvoj kulture kakovosti na Univerzi v Ljubljani in njenih članicah so odgovorna vodstva univerze in članic, medtem ko so v zagotavljanje kakovosti vključeni vsi zaposleni in študenti (Univerza v Ljubljani, 2014).

Univerza v Ljubljani zagotavlja kulturo kakovosti in odgovornosti na izobraževalnem, raziskovalnem, umetniškem in strokovnem področju. Dejavnosti in procesi Univerze v Ljubljani, ki sodijo v sistem zagotavljanja kakovosti v okviru izobraževalne dejavnosti, obsegajo predvsem načrtovanje in akreditacijo novih študijskih programov glede na potrebe, razvoj programov, podaljšanje akreditacije, načrtovanje in izvedbo razpisa in vpisa v študijske programe, načrtovanje in izvedbo študijskih programov, obveščanje javnosti o izobraževalni dejavnosti, spremljanje novosti na področju pedagoškega in didaktičnega dela, medtem ko raziskovalna, razvojna in strokovna dejavnost zajema analizo, načrtovanja in izvedbe raziskovalnih, razvojnih in strokovnih projektov, zagotavljanje in črpanje virov za raziskovalno dejavnost, analizo mednarodne

konkurenčnosti pri pridobivanju mednarodnih projektov, analizo bibliografske raziskovalne uspešnosti in mednarodne odmevnosti, analizo uspešnosti sodelovanja z okoljem in prenosa znanja v prakso in iz prakse (kazalniki intelektualne lastnine), ozaveščanje javnosti o raziskovalni dejavnosti (Univerza v Ljubljani, 2014).

2.2 Ocenjevanje kakovosti skozi prizmo raziskovalne produktivnosti

Kakovost je mnogokrat definirana kot odličnost v smislu doseganja postavljenih standardov (Bui & Baruch, 2010, str. 232), sicer pa ni enoznačne opredelitve pojma kakovosti v znanosti. Mnogi si prizadevajo vzpostaviti ustrezen okvir ocenjevanja kakovosti, pri čemer uporabljajo različne pristope (Mali & Jug, 2006). Kakovost posamezni deležniki na področju visokega šolstva pojmujejo zelo raznoliko in tudi zato je merjenje kakovosti izjemno težavno (Houston, 2008; Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis, 2010).

Nadzor nad kakovostjo rezultatov znanstvenega raziskovanja je v preteklosti slonel na zaupanju v znanstvene kompetence oz. v lastne, ponotranjenje standarde kakovosti dela akademikov. Z izobraževalnimi reformami, s prihodom na vse močnejšo usmeritev na trg, se pojavi nov koncept kakovosti (Ball & Olmedo, 2011; Connell, 2013; Hemlin & Rasmussen, 2006). Allais (2012) navaja, da tržno orientiran pogled terja prikaz merljive vrednosti znanja. Ključni, na rezultatih temelječi okvir služi kot orodje za oblikovanje in reguliranje izobraževalnih trgov, ki izhaja iz logike neoklasične ekonomije. Pri tem je ključna dinamika realnega sektorja, saj tradicionalne koncepte pomena znanosti nadomesti potreba po uporabnosti. Z aplikativnimi raziskavami se skušajo osnovati znanja s praktičnimi rezultati (Kronegger, Mali, Ferligoj & Doreian, 2015, str. 334). Kakovost se zato meri s stopnjo, do katere posameznik ali skupina znanstvenikov prispeva k napredku znanosti v smislu reševanja realnih problemov, novih pogledov na realnost (Van Raan, 1996, str. 398), zato se kakovost v raziskovanju vse tesneje povezuje s finančnimi donosi (Weingart, 2005). V zadnjih letih smo priča spremembam, ki gredo v smeri okrepljenega povezovanja z družbeno-gospodarskim okoljem. Govori se o pojavu tako imenovane trojne spirale, kar pomeni vzpostavitev posredniških struktur med znanostjo, gospodarstvom in politiko. Izoblikovani so centri odličnosti, v okviru katerih je akademski raziskovalni potencial usmerjen k reševanju praktičnih problemov, kjer se dosežki ocenjujejo na temelju družbene relevantnosti (Mali & Jug, 2006).

Delovna mesta raziskovalcev odlikujejo neoliberalni principi, ki v ospredje postavijo prepoznavnost, pri čemer je ocena kakovosti (kot tudi raziskovalne produktivnosti) v vse večjem obsegu povezana s pridobitvijo finančnih sredstev, z zaposlovanjem, napredovanjem in tudi z ugledom institucij (Groot, & García-Valderrama, 2006, str. 1362). Ozga (2008) opozarja, da so za akademike vse pomembnejši kvantitativni indikatorji, in nadalje trdi, da je pri preučevanju kakovosti raziskovanja v visokem šolstvu osredotočenost ne toliko na problemih kakovosti raziskovanja, ampak predvsem na oblikovanju novega znanja, ki je za uporabnika konkurenčna prednost.

Ustvarjanje znanja definiramo kot znanstvenoraziskovalno delo, ki vodi do novih spoznanj, rešitev in stvaritev (Univerza v Ljubljani, 2012). Proizvodnja znanja je sicer domnevno neodvisen in objektiven proces, vendar sloni na družbenih in političnih hierarhijah. Odličnost je zaznamovana s kazalniki, ki so lahko nestabilni, prehodni in močno spolno pristranski (Morley, 2016, str. 40). Merjenje raziskovalne produktivnosti se osredotoča na ocenjevanje višine pridobljenih raziskovalnih sredstev, ki postajajo dodaten indikator odličnosti, vzporedno s številom objavljenih člankov in z merjenjem raziskovalnega vpliva (Watermeyer, 2016). V akademskem okolju prihaja do vse večje tekmovalnosti (Kauppinen, 2012). Poleg tega so pridobljene nagrade pomemben indikator prepoznavnosti akademikov, saj potrdijo nadpovprečne dosežke (Davies in drugi, 2013; Lincoln, Pincus, Koster & Leboy, 2012).

V ospredje torej prihaja kvantitativno vrednotenje raziskovalne uspešnosti in s tega zornega kota se ugotavlja ne le kakovost univerz, ampak tudi fakultet, kateder, raziskovalnih skupin, posameznih raziskovalcev (Morley, 2005) ter raziskovalnih mrež (Hemlin & Rasmussen, 2006). Raziskovalno delo naj bi temeljilo na potrebi po ustvarjalnosti, vendar pa so v ospredju napredovanje, ugled in odmevnost (Kump, 2010). Mnogim raziskovalcem kljub temu ostaja močna želja po znanstvenoraziskovalnem delu (Kreft & Ule, 2013, str. 101) in večina se strinja, da je raziskovalno delo prijetno, saj večinoma v tem delu uživajo (Woodward, 2007, str. 12).

Prihaja tudi do sprememb v postopkih evalvacije znanosti v smislu prehoda k nadzoru, kjer vodilno vlogo prevzemajo zunanji akterji in v okviru katerega ocenjujejo posameznike, skupine akademikov in tudi same institucije (Hemlin & Rasmussen, 2006; Mali & Jug, 2006). Stopnjevanje intenzivnosti dela akademikov je povezano z vse večjimi zahtevami po objavah, vendar rezultat ni dolgoročna varnost zaposlitve (Gabriel, 2010). Znanstvene revije, ki oblikujejo zlati standard akademskih objav, so izjemno omejene, zato so zelo pogoste zavrnitve (Clarke, Knights & Jarvis, 2012). Veliko akademikov je potrdilo, da se morajo soočati z zavrnitvami člankov ter prijav na raziskovalne projekte (Bormann, Mutz & Daniel, 2007; Gabriel, 2010; Leberman, Eames & Barnett, 2016; Rani & Luthra, 2011). Akademsko delo zaznamujejo samodisciplina, visoka raven stresa in dolg delovnik (Clarke, Knights & Jarvis, 2012). Akademik mora odličnost izkazovati v vseh pogledih (Knights & Clarke, 2014, str. 342).

Univerze so zavezane zaposlovati najboljše kandidate (Jungbauer-Gans & Gros, 2013; Kauppinen, 2012), pri čemer so ključni raziskovalni dosežki. Ker je raziskovalne dosežke težko neposredno oceniti, se za to uporabljajo merljivi kazalniki (Fritsch, 2015, str. 551), kot sta skupno število najvišje vrednotenih mednarodnih objav in uspešno pridobivanje financiranja raziskovalnih projektov (Jungbauer-Gans & Gros, 2013). Tako imenovani raziskovalni kapital je tako ključen indikator uspešnosti, saj prispeva k ugledu, moči, statusu ter omogoča zadržanje zaposlitve (Morley, 2016, str. 39–40). Aiston (2014, str. 67) zaključuje, da moški začnejo pridobivati obliko akademskega kapitala mnogo bolj zgodaj v karieri v primerjavi z ženskami.

2.3 Dejavniki raziskovalne produktivnosti

2.3.1 Osnovna tipologija dejavnikov raziskovalne produktivnosti

Dejavniki, povezani z raziskovalno produktivnostjo, niso le dejavniki na osebni ravni (spol, starost, izkušnje, akademski naziv), ampak tudi institucionalni (podpora raziskovanju z organizacijo seminarjev, delavnic, konferenc, pomoč pri mreženju, določanje koordinatorjev raziskovanja in oseb, ki izvajajo raziskave, ter njihovih asistentov, kar pomeni krepitev raziskovalne kulture ter razvoja pozitivne drže do izmenjave znanja) in vedenjski (ustvarjanje zaupanja za prenos znanja) (Dhillon, Ibrahim & Selamat, 2015). Podoben konceptualni okvir postavita Hemlin in Montgomery (1990, str. 73), obsega pa kvalitativno in kvantitativno oceno kakovosti, ki temelji na oceni vloženih naporov v raziskovalno delo (lahko v obliki samostojnih znanstvenih člankov ali soobjav), na osebnih značilnostih in kompetencah raziskovalca, značilnostih raziskovalnega okolja, na raziskovalni politiki in financiranju raziskovanja.

Pri doseganju visoke ravni raziskovalne produktivnosti so pomembne spremenljivke voditeljstva. Na raziskovalno produktivnost fakultet naj bi močno vplivale osebnostne in institucionalne značilnosti, na produktivnost raziskovalne skupine pa močneje institucionalne in vodstvene spremenljivke. Medsebojno delovanje vseh treh določa produktivnost posameznikov in kateder (Bland, Center, Finstad, Risbey & Staples, 2005), zato raziskovalci (Bland, Center, Finstad, Risbey & Staples, 2005) zaključujejo, da so ključni napovedniki raziskovalne produktivnosti institucije dejavniki integracije oz. medsebojnega vpliva osebnostnih in institucionalnih značilnosti, njihovo uspešno združevanje pa je močno odvisno od uspešnih vodij. Avtorji oblikujejo model osebnostnih, institucionalnih in vodstvenih dimenzij doseganja visoke raziskovalne produktivnosti, ki obsega osebnostne dimenzije (raven socializacije, motivacije, znanja, raziskovalnih veščin, sočasnega izvajanja projektov, avtonomije, zavzetosti, delovnih navad), sledijo institucionalne dimenzije (sredstva, nagrajevanje, učinkovito upravljanje s časom, izkušnje, znanstveno področje; monitoring, kultura, komunikacija, usmerjenost raziskovanja, ustrezna izbira kandidatov, participativno vodenje, oblikovan sistem razvoja zaposlenih, decentralizirana organizacijska struktura) ter vodstvene dimenzije (vodja je visoko cenjen učenjak, usmerjen v raziskovanje, udejanja participativni stil vodenja, oblikuje dosegljive cilje, omogoča prisotnost individualnih in institucionalnih lastnosti).

Razlike v raziskovalni produktivnosti lahko odražajo intenzivnost mreženja (Maliniak, Powers & Walter, 2013), usmerjenost raziskovanja in željo po prepoznavnosti (Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002), mobilnost posameznika (Sandström, 2009), sposobnosti uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti (Shauman & Xie, 1996). Na raziskovalno produktivnost značilno vpliva tudi ugled fakultete (Konrad & Pfeffer, 1990; Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008; Williamson & Cable, 2003), čas, porabljen za raziskovalno delo in s tem povezano obremenitvijo z ostalimi delovnimi obveznostmi (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009a; Kwiek, 2016; Taylor, Fender & Burke, 2006; White, James, Burke & Allen, 2012). Kot najpomembnejše Kogovšek, Hlebec in Ferligoj

(2011) identificirajo uspešno povezovanje v raziskovalni skupini, dobre odnose z mentorjem, ki omogočajo svobodo pri raziskovanju ter visoko stopnjo motivacije.

2.3.2 Dejavniki raziskovalne produktivnosti na institucionalni ravni

Kot izjemno pomembno komponento ženske izpostavijo potrebo po podpori institucije, ki vključuje podporo mreženju, splošno podporo (administrativna podpora, podpora kolegov in nasploh ugodno delovno okolje), podporo vodij, prožne delovne opcije, zmožnost uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti, pozitivno organizacijsko kulturo, ki daje prednost transparentnosti, razumevanju potreb po zagotavljanju spolne enakosti tudi moških, ki zasedajo vodilne položaje, predvsem ko gre za proces zaposlovanja (Tessens, White & Web, 2011, str. 659–660). Če organizacije niso usmerjene k negovanju kulture nepristranske obravnave, ženske zaostajajo (tudi v smislu raziskovalne produktivnosti), saj niso soočene z enakimi možnostmi napredovanja kot moški (Kiser, 2015, str. 599).

Smith, Fox, "Sunny" Park in Lee (2008) ugotavljajo, da so institucionalne spremenljivke, ki značilno vplivajo na raziskovalno produktivnost, (1) prepoznavnost visokošolske institucije, kjer je akademik zaključil študij, (2) raziskovalna produktivnost mentorja in (3) prepoznavnost institucije, kjer je posameznik zaposlen v času pisanja članka. Razlike v raziskovalni produktivnosti lahko odsevajo specifike v intenzivnosti mreženja (Belle, Smith-Doerr & O'Brien, 2014; Coromina, Coenders, Ferligoj & Guia, 2011; McNae & Vali, 2015; Ziherl, Iglič & Ferligoj, 2006), intenzivnosti medsebojnih odnosov (Gersick, Bartunek, & Dutton, 2000; Kirchmeyer, 2005; Matelič, Mali & Ferligoj, 2007; Sargent & Waters, 2004), v ugledu katedre oz. fakultete (Konrad & Pfeffer, 1990; Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008; Williamson & Cable, 2003), na ravni raziskovalne kulture (Matelič, Mali & Ferligoj, 2007).

Organizacijsko okolje je pomemben dejavnik raziskovalne produktivnosti (Gill, 2009; White, James, Burke & Allen, 2012), prav tako tudi sistem nagrajevanja (Tien, 2007). Organizacijski dejavniki različno vplivajo na raziskovalno produktivnost glede na stopnjo razvoja kariere. V zgodnji stopnji razvoja kariere so za akademike zanimivejše zaposlitvene politike, kasneje sta pomembnejši politika financiranja in administrativna podpora (Jung, 2014). Kako maksimirati uspešnost v smislu kreiranja novega znanja, je klasična dilema, kjer ni jasne opredelitve ustreznega pristopa: ali je najprimernejši izjemen pritisk v smislu "objavi ali umri", ki temelji na strahu, ali pa pozitivnejši pristop, ki vključuje organizacijsko podporo, temelječo na izmenjavi znanj in sodelovanju. Motivacijski pristop je lahko manj učinkovit od tradicionalnega, pri čemer se prvi osredotoča na t. i. ekonomsko izmenjavo, drugi pa na družbeno izmenjavo, pri čemer avtorji (Richard, Plimmer, Fam & Campbell, 2015) trdijo, da se pristopa medsebojno ne izključujeta.

Raziskovalna produktivnost je v veliki meri odvisna od intrasocialnih dejavnikov, in sicer glede znanstvenih rezultatov (Matelič, Mali & Ferligoj, 2007), saj so v akademskem okolju povezani z objektivnimi in subjektivnimi merami karierne uspešnosti, kot sta hitrejše

napredovanje ter višja raven raziskovalne produktivnosti in ugleda (Gersick, Bartunek, & Dutton, 2000; Sargent & Waters, 2004), poleg tega gre za povezavo medsebojnih odnosov in čustvene podpore (Kirchmeyer, 2005). Obstajajo tri osnovne paradigme raziskovanja dejavnikov raziskovalne uspešnosti na institucionalni ravni (Matelič, Mali & Ferligoj, 2007):

- študije raziskovalnega okolja, ki se osredotočajo na pomen določitve jasnih načinov delovanja in koordinacije, vzpostavljeno raziskovalno kulturo medsebojnega sodelovanja, decentraliziranost skupine, učinkovito interno in eksterno komunikacijo, zagotavljanje potrebnih sredstev, vzpostavljen sistem ustreznega nagrajevanja in vodenja ter zagotovljeno ustrezno raven usposobljenosti posameznikov, pri čemer je bistven tudi vzpostavljen kakovosten nadzor, ki ni prekomerno omejevalen;
- študije inovativnega okolja, ki se osredotočajo na jasnost struktur, moč povezav znotraj in zunaj organizacije, sodelovanje in zaupanje v skupini, kjer se poudarja tudi različnost;
- študije okolja delovnih skupin, ki se osredotočajo na naloge in načrt dela (stopnja samostojnosti, kompleksnosti, časovne omejenosti, premagovanje obremenjenosti in organizacijskih težav), družbene karakteristike (komunikacija v skupini, vodenje, delo v skupini) in organizacijske značilnosti (vzdušje, organizacijski načrt).

Bagilhole in Goode (2001) trdita, da ugled za akademsko okolje izraža vrednost, ki je močno odvisna od povezovanja v formalne in neformalne mreže in igra odločilno vlogo pri napredovanju posameznika. Rezultati raziskave kažejo na neposreden vpliv ugleda organizacije, kjer je posameznik zaposlen, na njegovo raziskovalno produktivnost (Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008), in posreden vpliv ugleda institucije, kjer je posameznik zaključil študij (Konrad & Pfeffer, 1990; Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008). Ugled tako imenovanega posameznikovega akademskega "porekla" (oz. ugled institucije, kjer je posameznik zaključil študij) naj bi bila edina spremenljivka, ki značilno vpliva na ugled akademske zaposlitve (Williamson & Cable, 2003). Zaposlitev na raziskovalno visoko produktivni fakulteti z veliko verjetnostjo vpliva na osebno produktivnost akademika, saj posameznik sodeluje s kolegi, ki imajo visoka pričakovanja, ideje, ki stimulirajo produktivnost. Sprejem člankov v revije in na konferencah je lahko pogojen tudi z ugledom institucije, kar velja tudi za urednike v smislu odločitev o sprejetju v objavo in interpretacije komentarjev recenzentov.

Williamson in Cable (2003) ugotavljata, da na zgodnjo raziskovalno produktivnost posameznika posredno ali neposredno vplivajo prav raziskovalna odličnost mentorja, produktivnost institucije, zaposlitev na določeni instituciji in institucija, kjer je posameznik študiral. Zgodnje objave pa naj bi bile značilno povezane s trenutno raziskovalno produktivnostjo, ne pa z ugledom institucije, ker je posameznik zaposlen.

Izobraževalne institucije se v vse večjem obsegu povezujejo z institucijami v evropskem izobraževalnem prostoru in širše (Teichler, 2004). Internacionalizacija visokošolskih institucij se pojavlja v obliki izmenjav študentov, akademskega osebja, tokov skupnih

raziskovalnih projektov in pretoka informacij. Internacionalizacija svojstveno vpliva na oblikovanje učnih načrtov in ne nazadnje na stil vodenja. Povezovanje izobraževalnih institucij tako postaja orodje višanja kakovosti, prepoznavnosti in uspešnosti izobraževalnih institucij. Zaradi svoje kompleksnosti je velik izziv za vodje, saj je vodja tisti, ki postane aktivni agent sprememb, razvoja in dvigovanja ravni kakovosti institucije na osnovi povezovanja, sodelovanja in skupnega učenja (Pont & Hopkins, 2012, str. 256).

Ker je eden od pomembnih kriterijev uspešnosti univerz njihova mednarodnost in internacionalizacija, ki prispeva k mednarodnemu pretoku znanja in prepoznavnosti, je postavljena kot eno od prednostnih področij Strategije Univerze v Ljubljani. Le na osnovi okrepljenega sodelovanja v okviru evropskega in svetovnega izobraževalnega okolja se je mogoče učinkovito spopasti z globalnimi izzivi, pri čemer mednarodno sodelovanje in mobilnost posameznikov zaznamujeta razvoj in širjenje znanja (Arsenjuk & Vidmar, 2015, str. 38). Mednarodno mobilni so tisti, ki so v zadnjih desetih letih več kot 3 mesece skupaj opravljali obveznosti doktorskega študija ali raziskovalnega dela po zaključenem doktorskem študiju v tujini. Podatki namreč kažejo, da slovenski doktorandi večinoma niso dovolj mednarodno mobilni, saj je bilo mednarodno mobilnih v zadnjih desetih letih (v letu opazovanja 2012) le 15 % posameznikov, od tega je bila več kot polovica moških. Nezadovoljivo stopnjo mobilnosti beležijo tudi v drugih državah. Manjši obseg mobilnosti pojasnjujejo ovire, kot so stroški, jezikovne ovire in pomanjkanje spodbud (Arsenjuk & Vidmar, 2015, str. 38).

Mreženje (tako v posamezni državi kot mednarodno) je pozitivno povezano z odličnostjo (Van den Brink & Benschop, 2011). Globalno imajo ženske manj kot 30 % objav, moški nekaj nad 70 %, pri čemer naj bi bile ženske značilno manj pogosto vodilne avtorice (Sugimoto, Lariviére, Ni, Gingras & Cronin, 2013). Nielsen (2017) ugotavlja, da moški v povprečju močneje sodelujejo kot ženske in so nekoliko bolj dejavni tudi v smislu mednarodnega sodelovanja pri raziskovanju kot ženske. Sugimoto, Lariviére, Ni, Gingras in Cronin (2013) so proučili sodelovanje in analizirali razmerje člankov po spolu, ki so bili plod mednarodnega sodelovanja, v primerjavi s članki s sodelovanjem v posamezni državi. Za 50 najbolj produktivnih držav (ki pokrivajo 97 % vseh objav) je žensko sodelovanje bolj usmerjeno v sodelovanje znotraj države v primerjavi z moškimi.

Sodelovanje je pomemben dejavnik raziskovalne produktivnosti (Dietz & Bozeman, 2005; Martínez, Floyd & Erichsen, 2011; Shin & Cummings, 2010; Welton, Mansfield, Lee & Young, 2015; Ziherl, Iglič & Ferligoj, 2006). Predhodno znanje vpliva na vzorce medsebojne pomoči in sodelovanja, raznolikost mrež in socialni kapital (Dietz & Bozeman, 2005). Manj sodelovanja statistično značilno negativno vpliva na raziskovalno produktivnost žensk, kar pa naj ne bi veljalo za moške. Avtorja dodajata, da je razlike moč razložiti z dejstvom, da so ženske večinoma premalo samozavestne in potrebujejo več podpore sodelavcev (Kyvik & Teigen, 1996). Groot in García-Valderrama (2006) nadalje ugotavljata, da je velikost raziskovalne skupine povezana tako z raziskovalno kakovostjo kot s produktivnostjo, pri čemer gre za pozitivno povezavo s kakovostjo in negativno s

produktivnostjo. Večje skupine pripomorejo k višji kakovosti, vendar se s povečanjem skupine zmanjša produktivnost članov.

Groot in García-Valderrama (2006) zaključujeta, da je število objav v najboljših mednarodnih revijah najboljši napovedovalec ocene po sistemu kolegialne kontrole. Obstaja več spremenljivk, ki vplivajo na objavljanje, kot so npr. odločitev žensk glede soavtorstva, odločitve urednikov in recenzentov (Breuning & Sanders, 2007, str. 350). Aiston (2014) je proučevala dosežke akademikov na osnovi njihovih objav v zadnjem obdobju (ne le znanstvenih člankov, temveč tudi drugih znanstvenih publikacij) in ugotovila, da ženske v povprečju objavljajo manj, kar naj bi bila posledica dejstva, da se ženske manj pogosto pojavljajo v soavtorstvu. Bird (2011, str. 934) pravi, da ženske objavljajo manj člankov, običajno v soavtorstvu, kar je lahko povezano z njihovo željo po sodelovanju. Nasprotno trdi Nielsen (2017), ko ugotavlja, da moški v povprečju močenje sodelujejo kot ženske, poleg tega pravi, da ženske objavijo več člankov kot edine avtorice, s čimer se strinjajo tudi Powell, Hassan, Dainty in Carter (2009).

Nielsen (2016) ugotavlja, da obstaja šibka statistično značilna razlika v sodelovanju raziskovalcev in v relativnem dejavniku vpliva revij, v katerih objavljajo ženske in moški; torej so ženske nekoliko manj aktivne v mednarodnem sodelovanju pri raziskovanju v primerjavi z moškimi in objavljajo več člankov, pri katerih so edine avtorice. Sodelovanje pri raziskovanju in soavtorstvo za posameznika pomeni več objav (Maske, Durden & Gaynor, 2003; Sargent & Waters, 2004; Stack, 2002). Teorijo kritične mase mnogi raziskovalci razumejo kot povezovanje večjega števila žensk v tako imenovane ženske koalicije in, če je tako, gre za objavljanje večjega števila žensk v soavtorstvu na področjih, kjer prevladujejo ženske (Bird, 2011, str. 935). Še zlasti za področje družbenih ved naj bi prevladovalo soavtorstvo samo moških oz. samo žensk (Bird, 2011, str. 934). Ženske sicer raje delajo v timih, vendar pa je v primerih, ko so samo ženske avtorice člankov, delovni tim manjši od tistih, ki vključujejo moške (Araújo & Fontainha, 2017).

Objava raziskovalnega dela moških avtorjev je povezana z zaznano višjo kakovostjo predvsem za "moške" teme in interes za sodelovanje je močnejši pri moških, ko objavljajo takšne teme (Knobloch-Westerwick, Glynn & Huge, 2013). Vendar pa Gaughan in Bozeman (2016) zaključujeta, da se razlike v dinamiki medsebojnega sodelovanja odražajo bolj v statusu posameznika kot v spolu. Sodelovanje prispeva k raziskovalni produktivnosti, vendar povečuje kakovost raziskovanja le v določenih okoliščinah, kot je npr. pisanje konceptualnega članka ali ko raziskovalec nima dovolj izkušenj. Eisend in Schmidt (2014) pravita, da izkušeni raziskovalci s sodelovanjem pridobijo manj kot neizkušeni. Lee in Bozeman (2005) ugotavljata, da je sodelovanje močan napovedovalec raziskovalne produktivnosti posameznika, toda, ko sta število objav razdelila s številom avtorjev, sodelovanje ni bilo več značilno povezano z raziskovalno produktivnostjo.

Pomembno je tudi dejstvo, da ženske ne morejo dosegati koristi močnih neformalnih mrežnih povezav, kjer moški podpirajo (Bagilhole & Goode, 2001) in priporočijo drug drugega, se medsebojno citirajo in informirajo (Van den Brink & Benschop, 2011). Moški imajo močnejše povezave v formalnih in neformalnih mrežah (Vázquez-Cupeiro & Elston,

2006). Moški, redni profesorji, poročajo o močnejših mrežah zunaj univerze od svojih kolegic (Belle, Smith-Doerr & O'Brien, 2014). Nasploh se ženske v primerjavi z moškimi mrežijo manj pogosto (Nielsen, 2017).

Po navedbah Elg in Jonnergård (2003) se morajo ženske v akademskem okolju, kjer prevladujejo moški, boriti tako za vključitev v notranje in zunanje mreže kot tudi za pridobitev prepoznavnosti, s čemer se strinjata tudi Vázquez-Cupeiro in Elston (2006). Tudi McNae in Vali (2015, str. 300) poudarjata pomen formalnih in neformalnih mrež tako znotraj kot zunaj univerze, saj je mreženje pomemben vir podpore v akademskem okolju, s čimer se strinjajo tudi mnogi drugi (Hartley & Dobele, 2009; Maliniak, Powers & Walter, 2013; Larivière, Vignola-Gagné, Villeneuve, Gélinas & Gingras, 2011; Van Eck Peluchette & Jeanquart, 2000).

Socialni kapital posameznika je definiran z velikostjo njegovih socialnih resursov, kar pomeni s številom povezav, gostoto mrež in heterogenostjo kontaktov (Lin, Ensel & Vaughn, 1981). Večja in bolj raznolika mreža lahko značilno pospeši objavljanje, četudi je morda frekvenca kontaktov majhna (Coromina, Coenders, Ferligoj & Guia, 2011, str. 151). Raziskovalna uspešnost je povezana tudi s socialnim kapitalom raziskovalne skupine. Če želi biti raziskovalec maksimalno uspešen, mora delovati v raznolikem akademskem okolju in sodelovati z mnogimi raziskovalci (Ziherl, Iglič & Ferligoj, 2006).

Rezultati raziskav (Hlebec, Kogovšek & Ferligoj 2011) namreč kažejo, da sta delovno orientirana družbena podpora in posameznikova mreža močneje povezani z uspešnostjo kot delovna motivacija. Prav tako na uspeh pri doktorskem študiju lahko v veliki meri prispeva mreženje. Ziherl, Iglič in Ferligoj (2006, str. 224) namreč ugotavljajo, da uspešnost doktorskih študentov ni odvisna le od posameznikovih osebnostnih značilnosti in motivacije, ampak tudi od karakteristik mrež, v okviru katerih je posameznik aktiven. Spremenljivke omrežij pa so (1) moč mrežnih povezav, ki izraža povprečno frekvenco sodelovanja med doktorskim študentom in drugimi člani raziskovalne skupine, (2) raven kohezije kot povprečne frekvence sodelovanja med vsemi člani raziskovalne skupine, (3) raznolikost raziskovalne skupine (velikost skupine, sodelovanje doktorskega študenta zunaj raziskovalne skupine, število različnih organizacij, vključenih v mrežo) ter (4) omejenost omrežja, ki se izraža v številu strukturnih lukenj, ki se zmanjšujejo proporcionalno s povečanjem moči posrednih in neposrednih vezi. Ziherl, Iglič in Ferligoj (2006) ugotavljajo, da prešibke vezi ne omogočajo učinkovite izmenjave informacij, premočne pa lahko povzročijo preveliko pripadnost, zato v tem primeru posameznik ne išče novih povezav. Močno povezane osebe razvijajo podobno vedenje in razmišljanje, kar ne prinaša novih idej in izzivov. Optimalno močna povezava (nekje vmes) je tista, pri kateri posameznik sam opravi neke aktivnosti in istočasno pridobi potrebne informacije.

Vse pomembnejše je tudi interdisciplinarno sodelovanje, vendar pa večinoma članke objavljajo kolegi iste znanstvene discipline. Tudi v Sloveniji je še razmeroma malo interdisciplinarnih študij, zlasti v okviru univerze. Še vedno ostajajo omejitve, saj različna višina raziskovalnih sredstev, razporejena po znanstvenih področjih, pomeni neposredno oviro pri sodelovanju raziskovalcev nekaterih raziskovalnih področij (Kronegger, Mali,

Ferligoj & Doreian, 2015, str. 335). V Strategiji Univerze v Ljubljani je zapisano, da naj bi do leta 2020 oblikovali vsaj tri velike interdisciplinarne raziskovalne skupine, hkrati naj bi dosegli (za četrtino) povečanje števila in vrednosti mednarodnih in domačih projektov ter števila objav in citiranosti (Univerza v Ljubljani, 2012).

Raziskovalno produktivnost lahko povečamo ne le s trdim delom, sodelovanjem in z učinkovitim upravljanjem s časom, ampak tudi na osnovi močne mentorske podpore (Martínez, Floyd & Erichsen, 2011). Mentorski programi so pomembni v smislu podpore ženskam v zgodnji karieri in pri zadržanju žensk v akademskem okolju (Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016; Townsend, 2002). Za razvoj kariere žensk so pomembni podpora, usposabljanje in spodbuda v smislu mentorstva, strokovnega razvoja in nasvetov (Morley, 2014, str. 120; Townsend, 2002).

Mentorstvo prinaša koristi za varovanca v smislu krepitve zaupanja v lastne sposobnosti (Alvarez & Lazzari, 2016; Johnson, 2002; Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016; Nolan, 1992), načrtovanja kariere, izboljšanja in zavedanja veščin, snovanja mrež, prepoznavnosti (Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016). Kakovostno mentorstvo je povezano s strokovnim razvojem in razvojem kariere mentoriranca (Alvarez & Lazzari, 2016; Barker, 2006; Beyene, Anglin, Sanchez & Ballou, 2002; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Ghosh, 2014; Johnson, 2002; Menges, 2016; Straus, Chatur & Taylor, 2009; Van Eck Peluchette & Jeanquart, 2000). Dve ključni komponenti mentorstva sta vodstvo pri raziskovanju in objavljanju ter možnost izgradnje strokovnih mrež (Welton, Mansfield, Lee & Young, 2015), saj pripravljenost mentorja, da ponudi kontakte svoje mreže, lahko vpliva na uspeh varovanca (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Sorcinelli & Yun, 2007, str. 59). Respondent trdi, da je močna strokovna mreža poleg mentorja, ki priskrbi dostop do mrež ter daje možnost soobjavljanja in dostopa do raziskovalnih sredstev, izjemnega pomena (Morley, 2014, str. 121).

Mentor lahko nudi varovancu instrumentalno podporo (mentor je usmerjen v doseganje ciljev varovanca), psihološko podporo (mentor prispeva k osebni in čustveni rasti varovanca s spodbujanjem, svetovanjem in z zgledom) (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004), pri čemer ženske zaznajo več psihološke podpore kot moški (O'Brien, Biga, Kessler & Allen, 2010), pomembna pa je tudi kakovost medsebojnega odnosa (Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016). Varovanci, ki poročajo o visoki instrumentalni podpori mentorja, z večjo verjetnostjo poročajo tudi o višji psihološki podpori in visoki kakovosti medsebojnega odnosa (Eby in drugi, 2013). Mentorstvo prinaša prednosti tudi za mentorja (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016), in sicer v smislu doseganja zadovoljstva (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004), samozavedanja in izboljšanja kakovosti vodenja, razvoja kolegialnosti, razširjanja mrež, pridobitve prepoznavnosti (Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016). Prednosti mentorstva za institucijo se kažejo v okrepitvi raziskovalnega okolja z osnovanjem učinkovite podpore, v izmenjavi znanja, širitvi mreže, podpori različnosti v raziskovalnem okolju, v pospeševanju timskega dela in sodelovanja ter v krepitvi kolegialnosti (Kalpazidou-Schmidt & Faber, 2016).

Ledin, Bornmann, Gannon in Wallon (2007) so v raziskavi pridobivanja raziskovalnih sredstev na področju molekularne biologije ugotovili, da so ženske deležne znatno nižje strokovne podpore od moških kolegov v smislu mentorstva. Močna raziskovalna kultura in mentorstvo pa sta ključna pri prijavljanju za raziskovalna sredstva (Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007). Mentor naj bi nudil pomoč pri strateškem načrtovanju raziskovalnih ciljev, razpravljal naj bi o idejah, pregledoval prijavnice, pomagal pri oblikovanju timov, zato mnogi zaključujejo, da je pomanjkanje mentorstva ključna ovira pri prijavljanju na raziskovalne projekte (Leberman, Eames & Barnett, 2016). Varovanci, vključeni v formalni mentorski program, so v povprečju raziskovalno produktivnejši v primerjavi s tistimi brez mentorja oz. tistimi, ki so deležni le neformalnega mentorstva. Raziskovalci, ki imajo samo neformalnega mentorja, niso raziskovalno produktivnejši od tistih, ki mentorja nimajo (Muschallik & Pull, 2016).

Mentorjevo znanje, usposobljenost in modrost (človeški kapital) lahko pozitivno vplivajo na zaznavo mentorjeve podpore. Eby in drugi (2013) so ugotovili šibko povezavo med mentorjevim človeškim kapitalom in instrumentalno podporo. Varovanci so namreč poročali o višji podpori mentorja z nižjo višino človeškega kapitala, kar je morda moč razložiti, da imajo mlajši akademiki več časa, ki ga lahko namenijo varovancem. Tudi status mentorja je pomemben za kariero varovanca (Dougherty, Dreher, Arunachalam & Wilbanks, 2013), medtem ko naj ne bi bile mentorjeve ali varovančeve demografske značilnosti (spol, etnična pripadnost) statistično značilno povezane z zaznavo instrumentalne in psihološke podpore ter kakovostjo medsebojnega odnosa. Tudi podobnost (v smislu spola) naj ne bi bila povezana z varovančevo zaznavo mentorske podpore in s kakovostjo medsebojnega odnosa (Eby in drugi, 2013).

Doktorske študentke se lahko soočijo s problemi vpliva spola na odnos z mentorjem, odnos z mentorjem pa je ključen za uspeh pri doktorskem študiju. Spol je za ženske, vključene v doktorski študij, "vir" negotovosti in vprašanja zapostavljenosti zaradi diskriminatornega ravnanja izključno zaradi dejstva, da so ženske, zato so lahko v precej boljšem položaju, če jih vodi mentorica, s katero veliko lažje vzdržujejo harmonične odnose, čeprav včasih tudi mentorice niso dovolj razumevajoče glede potreb po zadovoljitvi družinskih obveznosti varovank (Wall, 2008, str. 226).

Nadalje, varovanci v spolno mešanem mentorskem paru z večjo verjetnostjo poročajo o močnejši psihološki podpori v primerjavi s tistimi v istospolnem mentorskem paru (Ensher, Grant-Vallone & Marelich, 2002) in podobnost je bolj kot v demografskem smislu pomembna v smislu podobnih ciljev, vrednot in načina reševanja problemov, s čimer se strinjajo tudi Lankau, Riordan in Thomas (2005), in odnos mentorja do varovanca v smislu odprtosti, zaupanja (Beyene, Anglin, Sanchez & Ballou, 2002). Beyene, Anglin, Sanchez in Ballou (2002) smatrajo, da spol ne vpliva na mentorski odnos.

2.3.3 Dejavniki raziskovalne produktivnosti na osebni ravni

Kogovšek, Hlebec in Ferligoj (2011) ugotavljajo, da je uspeh posameznika odvisen od posameznikovih osebnostnih značilnosti, kot so inteligenca, kompetence, izkušnje. Razlike v raziskovalni produktivnosti so lahko spolno pogojene (Abramo, D'Angelo in Caprasecca, 2009a; Joy, 2006; Puuska, 2010; Symonds, Gemmell, Braisher, Gorringe & Elgar, 2006), lahko odražajo razlike v starosti (Kyvik & Teigen, 1996; Prpić, 2000; Sax, Hegedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002), ki odražajo posameznikov akademski položaj (Dhillon, Ibrahim & Selamat, 2015; Jung, 2014; Kwiek, 2016; Mamiseishvili & Rosser, 2011; O'Brien & Hapgood, 2012; Rørstad & Aksnes, 2015; Wamala & Ssembatya, 2015; Zhou & Volkwein, 2004). Nekateri (Van Arensbergen, Van der Weijden & Van den Besselaar, 2012) razpravljajo o razliki v raziskovalni produktivnosti kot o rezultatu razlik v bioloških in psiholoških značilnostih moških in žensk.

Abramo, D'Angelo in Caprasecca (2009a) ugotavljajo, da so najboljši raziskovalci moški. Puuska (2010) ugotavlja višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi z ženskami za vse oblike objav. Moški naj bi objavili 1,9-krat več monografij in 15 % do 42 % več člankov, medtem ko značilnih razlik v objavi člankov, predstavljenih na različnih konferencah, med spoloma ni. Nasprotno pa Kwiek (2016) ugotavlja, da je spol akademika zelo šibak napovednik raziskovalne produktivnosti. Puuska (2010) ugotavlja, da značilne razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma obstajajo, z izjemo področja naravoslovja in kmetijstva. Nasprotno Abramo, Cicero in D'Angelo (2015) v svoji študiji raziskovalne produktivnosti v smislu števila objavljenih člankov za področje "trde" znanosti potrdijo občutno višjo produktivnost moških v primerjavi z ženskami. Seggie in Griffith (2009) sta za področje trženja ugotovila, da spol ni značilna določljivka raziskovalne produktivnosti. Do podobnih zaključkov zgodnje raziskovalne produktivnosti sta prišla Williamson in Cable (2003) na področju menedžmenta, do enakih ugotovitev sta prišla tudi Park in Gordon (1996). Ženske, raziskovalno aktivne na področju družbenih ved, objavljajo manj v primerjavi z moškimi, zato Bird (2011, str. 934) zaključi, da je to lahko odraz prekomerne delovne obremenitve žensk zaradi "spolnih" vlog, ki jim jih pripisuje družba. Ženske objavljajo značilno manj kot moški (Stack, 2004; Xie & Shauman, 1998), vendar na področju družboslovnih znanosti, kjer je večji odstotek predstavnic ženskega spola, spol ni povezan z raziskovalno produktivnostjo.

Starševstvo ni močan napovedovalec raziskovalne produktivnosti, vendar pa je odvisno od spola, saj ženske z otroki dosegajo relativno nizko raziskovalno produktivnost (Stack, 2004). Moški dajejo prednost raziskovanju in imajo tudi značilno višji raziskovalni rezultat (Callaghan 2017), kar je skladno s teorijo, ki predvideva razlike med spoloma v raziskovalni produktivnosti. Ko so bile v raziskavi kontrolirane kontekstualne značilnosti (kot npr. leta izkušenj v akademski karieri), spol ni bil več moderator notranjih določljivk raziskovalne produktivnosti, kar kaže na dejstvo, da je morda raziskovalni rezultat bolje razložiti z zunanjimi vplivi.

Raziskovalna odličnost se odraža v objavah akademikov. Moški objavljajo več kot ženske (Duch in drugi, 2012; Hamovitch & Morgenstern, 1977; Mueller, Gaudilliere, Kin,

Menorca & Girod, 2016), kar je najizraziteje pred pridobitvijo redne profesure (Joy, 2006). Podobni so izsledki študij (Lopez in drugi, 2014; Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002), ki potrdijo, da četudi je raziskovalna produktivnost moških višja, ženske večinoma v kasnejšem obdobju razvoja kariere moške kolege dohitijo in jih sčasoma tudi prehitijo, s čimer se nekateri ne strinjajo (Symonds, Gemmell, Braisher, Gorringe & Elgar, 2006). Trdijo, da je razlika značilna že v zgodnji karieri in se v nadaljnji karieri ne izgubi. Nekateri pa ne ugotovijo značilnih razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma (Borrego, Barrios, Villarroya & Ollé, 2010) oz. ugotavljajo, da so razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma zanemarljive, še zlasti ob upoštevanju akademskega položaja in raziskovalnih sredstev (Xie & Shauman, 1998). Poglavitna dejavnika naj bi bila le akademski naziv in število let od zaključka doktorskega študija (Stack, 2002). Mueller, Gaudilliere, Kin, Menorca in Girod (2016) pa so ugotovili značilno razliko med spoloma v številu objav (ženske objavijo manj), ki so jo odkrili pri asistentih in rednih profesorjih, vendar ne pri izrednih profesorjih v izbranem 60-letnem obdobju. Ugotovili so tudi razlike v vseh starostnih skupinah, razen pri tistih posameznikih, ki so diplomirali v tem tisočletju. Južna Amerika in vzhodna Evropa beležita večjo spolno enakost v smislu avtorstva člankov, kar avtorji interpretirajo kot posledico komunističnega režima, ki podpira ženske oz. spolno uravnoteženost. Drugi trdijo, da je raziskovalna produktivnost med spoloma izenačena, ker gre za povprečno izredno nizek raziskovalni output (Sugimoto, Lariviére, Ni, Gingras & Cronin, 2013).

Na temelju meritokracije in odličnosti naj bi bili posamezniki nagrajeni objektivno glede na zmožnosti, talent in vloženi trud. Poleg tega naj bi bili oblikovani jasni kriteriji, ki ločijo nadpovprečnega od povprečnega posameznika, vendar pa ženska, zaposlena na univerzi, še vedno ostaja "outsider", čeprav dokaže usposobljenost. Čeprav naj bi bile zasluge in odličnost ključne pri nagrajevanju, se ocene posameznikov razlikujejo glede na okoliščine (Fassa, 2015, str. 39). Fassa (2015, str. 45) trdi, da vodilni pogosto manjšemu številu zaposlenih žensk na univerzah pripisujejo neustrezen nabor raziskovalk, ki bi bile potencialno primerne za prevzem določenega položaja.

Kwiek (2016) ugotavlja, da je starost močan napovednik raziskovalne produktivnosti. Prpić (2000) zaključuje, da je starost negativno povezana z raziskovalno produktivnostjo. Kyvik in Teigen (1996) ugotavljata, da naj bi moški, stari manj kot 40 let, objavili dvakrat več ekvivalentnih člankov kot ženske, vendar pa je po 40. letu ta razlika le še od 10 do 15 %, s čimer se strinjajo tudi Lopez in drugi (2014). Skladno s predpostavkami teorije razvoja kariere naj bi imeli posamezniki različen odnos do zaposlitve, izražali naj bi različno vedenje in udejanjali različne ravni učinkovitosti glede na različno raven razvoja kariere (Cron & Slocum, 1986). Tako gre za premik v razumevanju razlik v raziskovalni produktivnosti, ki upošteva akademsko starost, saj mnogi razmišljajo, da ne prihaja do neenakosti le med moškimi in ženskami, ampak tudi med mlajšimi in starejšimi raziskovalci in tistimi z družinami oz. brez njih (Fassa, 2015, str. 47).

Hudi psihološki pritiski z visokimi pričakovanji glede objavljanja so precej izrazitejši na začetni stopnji kariere, zato so takrat akademiki tudi bolj raziskovalno usmerjeni, da bi

dosegli zahtevano stopnjo raziskovalne produktivnosti (Jung, 2014; Mamiseishvili & Rosser, 2011). Van Arensbergen, Van der Weijden in Van den Besselaar (2012) pa trdijo, da obstajajo razlike v spolu glede objav in citiranja starejših generacij akademikov, vendar razlike v raziskovalni produktivnosti mlajših (družboslovne znanosti) generacij izginjajo in celo mlajše ženske začenjajo prekašati moške kolege (Van Arensbergen, Van der Weijden & Van den Besselaar, 2012). V pozni karieri so akademiki večinoma bolj usmerjeni v iskanje poslanstva zunaj univerze in na pridobitev nagrad (Zhou & Volkwein, 2004). Poleg tega Merton (1968) predpostavi kumulativne prednosti visoko produktivnih raziskovalcev, saj se razlike med bolj in manj produktivnimi s časom povečujejo.

Leta izkušenj v akademskem okolju so ena najpomembnejših spremenljivk, povezanih z raziskovalno produktivnostjo, običajno tudi z akademskim nazivom, ki zaznamuje spremenljivko izkušenj (Wamala & Ssembatya, 2015). Rørstad in Aksnes (2015) ugotavljata, da je akademski položaj raziskovalca pomembnejši od njegove starosti in spola (sicer statistično značilen model razloži samo 13,50 % do 19 % celotne variance, zato zaključita, da obstajajo še drugi dejavniki). Akademiki z višjimi akademskimi nazivi so raziskovalno produktivnejši, saj so pridobili določeno znanje in izoblikovali mreže (Zhou & Volkwein, 2004), kar velja tudi za področje medicine (Dyamond in drugi, 2016).

Akademske izkušnje so pozitivno povezane z uspešnostjo objavljanja, kar kaže na potrebo po zaposlovanju uveljavljenih akademikov, medtem ko gre za negativno povezavo med objavljanjem in osredotočenostjo na poučevanje, omejenostjo raziskovalnih sredstev in pritiskom za izvajanje raziskovanj (Diamantopoulos, 1996). Pomemben delež k raziskovalni produktivnosti prispeva soavtorstvo, ki je skladno z rezultati raziskave (Wamala & Ssembatya, 2015) posredno povezano s številom let poučevanja oz. neposredno s številom mentorirancev. Nadaljnje Maske, Durden in Gaynor (2003) z regresijsko analizo ugotovijo pomembne določljivke števila objavljenih člankov na vzorcu ekonomistov, in sicer so to leta izkušenj, stopnja soavtorstva, spol, usmerjenost institucije na poučevanje oz. raziskovanje ter obremenjenost s poučevanjem, s čimer se strinja tudi Barbezat (2006). Najmočnejši vpliv na raziskovalni rezultat imajo izkušnje raziskovalca, sledi vpliv institucionalnega okolja (z višino financiranja raziskovalnih projektov) in končno medsebojni odnosi zaposlenih (Dhillon, Ibrahim & Selamat, 2015).

Kwiek (2016) ugotavlja, da sta akademska senioriteta in internacionalizacija najpomembnejša napovednika raziskovalne produktivnosti. Jung (2014) na primeru korejskega univerzitetnega prostora ugotavlja, da po letu 2000 univerze vse večji poudarek namenjajo raziskovalni produktivnosti in zaposlujejo vse več izjemno raziskovalno produktivnih akademikov. Pri tem so akademiki z manj leti delovnih izkušenj (do štiri leta) raziskovalno značilno nižje produktivni od kolegov s 5 do 10 leti izkušenj, ki so še posebno uspešni, ko gre za mednarodne objave. Objavljanje v mednarodnih revijah je izjemno cenjeno, zato je vrednoteno tri- do štirikrat višje od domačih objav (Shin & Cummings, 2010). Pomembni so tudi drugi kriteriji, vendar je mednarodni raziskovalni ugled bistven v procesu doseganja redne profesure.

Akademski poklic ponuja visoko raven avtonomije in prožen delovni čas (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012; Santos & Cabral-Cardoso, 2008). Fleksibilnost delovnega časa in lokacije se običajno obravnava kot ključna pri usklajevanju delovnega in družinskega življenja (Eikhof, 2012). Mnogi avtorji (Cegarra-Leiva, Sánchez-Vidal & Cegarra-Navarro, 2012) poudarjajo pomen možnosti implementacije programov uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti.

Posamezniki, ki so deležni podpore nadrejenega v smislu pomoči pri uravnoteženju delovnega in družinskega življenja, se soočajo z nižjo stopnjo konflikta delovno-družinske vloge. Zmožnost preseganja konflikta pri usklajevanju delovnih in družinskih obveznosti vodi v večjo zavzetost zaposlenih in višjo produktivnost (Singh, 2013), vendar pa tako moški kot ženske občutijo težave pri usklajevanju družinskega in delovnega življenja.

Akademiki se soočajo z izjemno dolgim delovnikom (Currie, Harris & Thiele, 2000; Ward & Wolf-Wendel, 2004; Winefield, Boyd & Winefield, 2014), ki ovira uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti (Acker & Armenti, 2004; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), saj je posameznik prisiljen podrediti osebno življenje svojemu delu (Jogan, 2006). Mnogo raziskovalcev (Acker & Armenti, 2004; Morrison, Rudd & Nerad, 2011; Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Ward & Wolf-Wendel, 2004) ugotavlja, da ženske v znanosti mnogokrat težje uravnotežijo družinske in delovne obveznosti, saj običajno prevzemajo glavnino družinskih obveznosti (Cha, 2013). Akademikinje so močneje delovno obremenjene, obenem družbeno okolje od njih pričakuje, da se tudi v okviru ožjega in širšega družinskega življenja udejstvujejo bolj kot moški, zato je zanje ključno vzdrževanje ravnotežja med poklicnim in družinskim življenjem (Wall, 2008, str. 226).

Preobremenjenost se pogosto pojavi kot posledica pretirane količine administrativnih obveznosti (Tessens, White & Web, 2011, str. 662), za katere je značilna spolna segregacija, saj je, skladno z ugotovitvami Awando, Wood, Camargo in Layne (2014), administrativno delo vrednoteno izjemno nizko v primerjavi z raziskovalnim delom. Ženske se v akademskem okolju pogosto soočajo s prikritimi ovirami, povezanimi ne le z napredovanjem, temveč tudi z neustrezno porazdelitvijo delovnih obremenitev, kar zadeva predvsem administrativno delo (Baker, 2010). To je mnogokrat opredeljeno kot gospodinjsko opravilo (White, 2005), zato se ženske običajno ne morejo toliko posvetiti raziskovalnemu delu. Ponujena možnost usklajevanja poklicnega in družinskega življenja je torej pomembna spodbuda predvsem za ženske (Eikhof, 2012; Ule, 2012, str. 637).

Posamezniki, ki so bili deležni mentorstva, poročajo o višji ravni zadovoljstva pri delu in o zavzetosti ter pričakovanju hitrejšega napredovanja v primerjavi s tistimi, ki takšne podpore niso bili deležni (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004). Nadalje kot izjemno pomembno določljivko zadovoljstva pri delu mnogi navajajo zaznano avtonomijo pri delu. Paul in Phua (2011) ugotavljata, da sta fleksibilnost pri delu (Scandura & Lankau, 1997) in avtonomija najznačilnejša napovednika zadovoljstva pri delu. V akademskem okolju obstaja še posebno izrazita visoka stopnja zadovoljstva z delom v povezavi z

raziskovanjem in visoko stopnjo avtonomije pri načrtovanju in organizaciji dela posameznika (Taylor, 2001).

Nekateri (Houston, Meyer & Paewai, 2006) ugotavljajo, da je vzrok za nižanje zadovoljstva pri delu akademikov omejevanje akademske svobode zaradi vpeljave reform. Čeprav so akademiki relativno avtonomni pri svojem delu, so zunanji deležniki izjemno močno vpeti v delovanje univerz (Taylor, 2013), pri čemer gre za nižje zadovoljstvo akademikov pri delu (Houston, Meyer & Paewai, 2006). Shin (2011) pravi, da se je zadovoljstvo pri delu v akademskem okolju začelo zmanjševati, in sicer takrat, ko so poleg kakovosti poučevanja v globalni tekmovalnosti univerze začele poudarjati pomen raziskovalnih dosežkov. Poleg tega reforme od akademikov zahtevajo več administrativnega in pedagoškega dela, podjetniških aktivnosti in svetovanja (Anderson, 2008), kar znižuje možnost večjega osredotočenja na raziskovalno delo. Pri tem gre tudi za zmanjšanje denarnih sredstev, povečanje števila študentov, spremembe v odnosih na delovnem mestu, zmanjševanje kolegialnosti in omejevanje avtonomije pri izbiri predmeta raziskovanja zaradi vse močnejše tržne usmerjenosti visokega šolstva Ylijoki (2005). Tytherleigh, Webb, Cooper in Ricketts (2005) ugotavljajo, da so dejavniki, povezani z delovnimi pogoji, kot so delovna obremenitev, varnost zaposlitve, nagrajevanje in notranja motivacija, pomembni v smislu zadovoljstva pri delu. Notranja motivacija je povezana s samim delom in je najpomembnejši dejavnik zadovoljstva pri delu. Delovni pogoji so povezani z delovnim okoljem in so tudi lahko vzrok (ne)zadovoljstva (Houston, Meyer & Paewai, 2006). Zelenski, Murphy in Jenkins (2008, str. 522) trdijo, da so delavci, ki so bolj zadovoljni pri delu, produktivnejši.

Razlike v raziskovalni produktivnosti lahko odražajo usmerjenost raziskovanja in željo po prepoznavnosti (Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002), nekateri poudarjajo dejavnike uspešnega uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti (Shauman & Xie, 1996), pa tudi količino časa, porabljenega za raziskovalno delo oz. za ostale akademske obveznosti (Abramo, D'Angelo in Caprasecca, 2009a; Kwiek, 2016; Taylor, Fender & Burke, 2006; White, James, Burke & Allen, 2012).

Za razliko od bibliometričnih študij se Kwiek (2016) osredotoči na vedenje akademikov, njihova stališča in percepcijo kot napovedovalce uspešnega raziskovanja, ki pomembno vplivajo na oblikovanje določenih delovnih vzorcev in odnos do akademskega dela. Abramo, D'Angelo in Caprasecca (2009a) zaključujejo, da je treba za dosego visoke raziskovalne produktivnosti vložiti ogromno časa in energije z izjemno predanostjo delu. Od situacijskih spremenljivk je najpomembnejša spremenljivka čas, namenjen raziskovanju (White, James, Burke & Allen, 2012). Kwiek (2016) pravi, da so najboljši raziskovalci bolj kozmopolitanski, močno usmerjeni v internacionalizacijo raziskovanja, so izjemno delovni, večino časa namenijo raziskovanju, so bolj raziskovalno (ne v poučevanje) usmerjeni. Najboljši raziskovalci so vešči učinkovitega upravljanja s časom, visoko cenijo raziskovalno delo, ogromno časa namenijo raziskovanju, uživajo močnejšo institucionalno podporo v smislu dodelitve asistentov in splošne podpore raziskovalnemu delu, večinoma so manj obremenjeni s poučevanjem. Najboljši raziskovalci običajno

sprejmejo zaposlitev na institucijah, kjer dajejo prednost raziskovanju (D'Angelo & Caprasecca, 2009b, str. 154). Aiston (2014, str. 65) ugotavlja, da moški namenjajo nekoliko več časa raziskovalnemu delu kot ženske. Rezultati raziskave (Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002) kažejo, da v primeru, ko ženske in moški objavljajo enako, za objave oz. za raziskovanje ženske porabijo manj časa kot moški in značilno več ur posvetijo družinskim obveznostim kot moški, pri tem pa ne trpi kakovost.

Delovna obremenjenost vpliva na raziskovalno produktivnost. Negativen vpliv na raziskovalno produktivnost ima obremenitev s poučevanjem, ki je vse večja zaradi zviševanja števila vpisanih študentov in fakultete večinoma ne povečujejo števila zaposlenih. Hkrati pa je lahko večje število študentov pozitivno povezano z raziskovalno produktivnostjo v smislu soavtorstva raziskav (Wamala & Ssembatya, 2015). Za razliko od akademikov zahodnoevropskih državah, ki so večinoma izjemno raziskovalno usmerjeni, so poljski akademiki, tako mlajši kot starejši, bolj usmerjeni v poučevanje, zato manj časa namenijo raziskovanju. Le desetina je takšnih, ki dosegajo evropsko povprečje raziskovalne produktivnosti. Osredotočanje na raziskovanje pomeni branje literature, pisanje, izvajanje eksperimentov, delo na terenu, medtem ko poučevanje zajema pripravo didaktičnih materialov in pripravo na predavanja, izvedbo predavanj, svetovanje študentom, branje njihovih nalog in ocenjevanje študentov (Kwiek, 2015). Kwiek (2015) opozarja na potrebne spremembe, ki bi omogočile vključevanje mladih akademikov v mednarodne mreže, pospešile mednarodno objavljanje, sodelovanje v tekmi za akademsko prepoznavnost in za pridobitev raziskovalnih sredstev. Evropska raziskovalna elita je precej homogena skupina akademikov z visoko raziskovalno produktivnostjo, katerih dejavniki raziskovalne produktivnosti so pretežno individualni in ne toliko institucionalni. Podobno ugotavlja Diamantopoulos (1996) in zaključuje, da sta ključna predvsem raziskovalna usmerjenost in sodelovanje.

Raziskovalna usmerjenost in želja po prepoznavnosti naj bi ključno vplivali na višjo raziskovalno produktivnost. Ženske objavljajo manj (Barbezat, 2006; Stack, 2004), imajo manjšo željo po objavljanju velikega števila člankov ter manjšo željo po prepoznavnosti. Nasprotno pa smatrajo (bolj kot moški kolegi), da akademska kariera ponuja možnost udejanjanja družbenih sprememb, zato verjetno manj časa posvetijo raziskovanju in več za projekte in druge aktivnosti, za katere predvidevajo, da imajo potencial večjega družbenega vpliva (Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002). Vsekakor pa je pomembno, da akademik razvije primerne strategije uravnoteženja raziskovalnih in pedagoških obveznosti, s čimer naj bi imeli največ problemov prav v začetku kariere (Archer, 2008; Stupnisky, Weaver-Hightower & Kartoshkina, 2015). Večina administrativnega dela je običajno prenesenega na mlajše akademike, predvsem ženske (Worthington & Hodgson, 2005), Acker, Webber in Smyth (2016) pa ugotavljajo, da administrativnega dela ne opravljajo le mlajše ženske, temveč ga prevzemajo tudi kasneje, zato naj bi se ženske naučile reči ne za naloge, ki ne vodijo v napredovanje oz. v zaposlitev za nedoločen čas. Delovna obremenitev s poučevanjem in administracijo je bolj enakomerno porazdeljena med akademiki na področju sociologije in psihologije (Bird, 2011, str. 935).

Visokošolske institucije se soočajo s poenostavljenimi merami uspešnosti, ki zanemarjajo nekatere vidike kakovosti in ti niso preprosto merljivi. Pogosto ni ustrezno določen na primer čas, namenjen za pripravo na poučevanje, mentorstvo študentom in svetovanje (Stupnisky, Weaver-Hightower & Kartoshkina, 2015; Taylor, 2001). Problem je tudi v nejasni opredelitvi prioritet poučevanja, raziskovanja in administrativnih opravil, večinoma je najvišje vrednoteno raziskovanje (Stupnisky, Weaver-Hightower & Kartoshkina, 2015). Deem (2006) ugotavlja, da bi morali v postopkih nagrajevanja in napredovanja dati enako težo poučevanju in raziskovanju, vendar pa univerze večinoma ne nagrajujejo poučevanja (Binder, Chermak, Krause & Thacher, 2012).

Ženske dajejo prednost poučevanju (Aiston, 2014; Krüger, 1996). Podatki kažejo, da 43 % žensk še vedno višje vrednoti pomen poučevanja, medtem ko le 34 % moških daje prednost poučevanju. Ženske si večinoma želijo, da bi njihova institucija cenila kakovost poučevanja (Aiston, 2014, str. 65). Santos (2016, str. 80) zaključuje, da bi z dodelitvijo akademskih nagrad, ki bi prepoznale tako raziskovalno usmerjene akademike kot tudi akademike, usmerjene k poučevanju, lahko prispevali k zmanjšanju tekmovalnosti med zaposlenimi in k bolj zdravemu delovnemu okolju, vendar pa ostajajo predavanja, mentorstvo in podpora študentom nizko cenjene aktivnosti (Kreft & Ule, 2013, str. 109). Običajno gre za plačni sistem, ki dva profesorja, ki sta enakovredna v raziskovanju in enako raziskovalno produktivna, nagradi različno, in sicer je nižje plačan tisti z več urami poučevanja (Binder, Chermak, Krause & Thacher, 2012).

2.4 Merjenje raziskovalne uspešnosti: kvalitativni in kvantitativni pristop

2.4.1 Geneza pristopov k merjenu raziskovalne uspešnosti

V začetku so znanost vrednotili v okvirih formalno uveljavljenega procesa ekspertne ocene oz. kolegialne kontrole, ki je v smislu kakovostne ocene raziskovalne uspešnosti tradicionalna oblika v primerjavi s kvantitativnim ocenjevanjem oz. bibliometričnimi indikatorji (Južnič in drugi, 2010, str. 430). V zadnjih desetletjih se pojavijo kvantitativen, kvalitativen ter celovit pristop merjenja raziskovalne uspešnosti (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011, str. 485). Čeprav se je uveljavilo kvantitativno ocenjevanje, kvalitativno ocenjevanje nedvomno še vedno ostaja metoda ocenjevanja kakovosti. Običajno se izvajata obe metodi sočasno (Južnič in drugi, 2010, str. 430).

Poleg tradicionalnih kolegialnih ocenjevanj se torej v znanosti uveljavlja sistem kvantitativnega (bibliometričnega) spremljanja (Van Raan, 1996). Kvantitativni pristop vključuje merjenje znanstvene uspešnosti z različnimi vrstami bibliometričnih kazalcev, kot so število objav, indikator citatiranosti, soavtorstvo, pa tudi soobjave, socitiranje, indeksi podobnosti, analize semantičnih omrežij (Mali & Jug, 2006). Bibliometrični kazalniki so napredna analitična orodja, uporabljena za ocenitev znanstvene produktivnosti, prepoznavnosti in vpliva. So približek kakovosti oz. odličnosti (Weingart,

2005), saj odsevajo mednarodni položaj posameznega raziskovalca v smislu vpliva in specializacije v procesu širjenja znanja (Van Raan, 1996, str. 417).

Pomen kvantitativnega merjenja kakovosti se v znanosti začne oblikovati v 70. letih 20. stoletja na pobudo uporabnikov, ki zahtevajo uporabnost v smislu večje družbene odgovornosti. Spodbude za množično uporabo kvantitativnih kazalcev uspešnosti znanstvenikov prihajajo tudi od bibliotekarske stroke. Kvantitativni kazalci so se najprej uporabili v akademskih krogih, šele kasneje so postali sredstvo raziskovalnih politik. Priceov statistični model rasti znanosti izhaja iz predpostavke, da s statističnim preučevanjem število publikacij, znanstvenikov, sredstev in nekaterih drugih kazalcev vodi k sklepu, da je moderna znanost od nastanka približno 300 let naraščala eksponentno, od druge polovice 20. stoletja je rast linearna, sledilo naj bi stanje nasičenosti (Mali & Jug, 2006).

Merjenje mednarodno primerljive kakovosti se iz osredotočenosti na kakovost preusmeri v kvantiteto, na kar opozarjajo mnogi (Åkerlind, 2005; Kreft & Ule, 2013), zato je v zadnjih dvajsetih letih močno naraslo število znanstvenih objav, število revij, združenj, mednarodnih konferenc, pojavijo se celo nove znanstvene discipline (Kreft & Ule, 2013, str. 98). Uvedba bibliometričnega vrednotenja je bila navsezadnje tudi zahteva politike, da bi spodbudila tekmovalnost med institucijami in zvišala učinkovitost, kar naj bi izkazovalo odličnost tako institucij kot raziskovalcev, vendar pa nekateri ugotavljajo nasproten učinek (Weingart, 2005). Takšni kvantitativni kazalniki uspešnosti lahko prinesejo spremembe v smislu slabših delovnih odnosov in povečanja neenakosti (Espeland & Sauder, 2007). Merjenje znanstvene uspešnosti Gläser in Laudel (2007) razlagata kot uporabo "amaterskih" bibliometričnih meril s kančkom ali celo brez upoštevanja strokovnega ozadja določenega področja.

Pogosto se postavlja vprašanje, ali lahko druga skupina (kombiniranih) indikatorjev uspešnosti nadomesti uporabo ustaljenih kvantitativnih kazalcev (Mali & Jug, 2006). Bibiliometrični indikatorji naj bi bili uporabljeni v povezavi s kvalitativno kolegialno kontrolo (Weingart, 2005), s čimer se strinjata Mali in Jug (2006), ki pravita, da morajo biti kvantitativni kazalci v soodvisnosti kvalitativnih sodb in obratno (kvalitativne sodbe naj bi se opirale na kvantitativne parametre). Kvalitativne ocene niso izgubile na veljavi, potreben je le kombiniran pristop (je najprimernejši), ki mu sledi tudi ARRS (Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije) z vzpostavitvijo evalvacijskega sistema znanosti.

Ocenjevanje kakovosti se poleg bibiliometričnih informacij osredotoča predvsem na kolegialno kontrolo (Groot, & García-Valderrama, 2006, str. 1362) kot kvalitativno ocenjevanje, kjer kolegi iste znanstvene discipline karseda nepristransko ocenijo primernost raziskovalnih projektov in znanstvenih prispevkov (Mali & Jug, 2006). Objavljanje člankov v revijah po sistemu kolegialne kontrole je najbolj razširjena komunikacija, torej razširjanje akademskega dela, zato je odločilen indikator potencialov posameznika (Jones, 2003; O'Brien & Hapgood, 2012).

Kvalitativna ekspertna ocena ali kolegialna ocena zato še vedno ostaja najpogostejša oblika ocenjevanja znanstvenih dosežkov z daljšo tradicijo, saj se pojavi koncem 17. stoletja in omogoča znanstvenikom dostopati do rezultatov raziskav (Mali & Jug, 2006). Prvotni namen je torej iskanje relevantne literature, ne pa ugotavljanje raziskovalne produktivnosti. Publicistična dejavnost je najpomembnejši element komuniciranja v smislu znanstvenih rezultatov, ki prispeva k izboljšanju kakovosti rezultatov, k odpravi napak in podvojitev (Mali & Jug, 2006). Poleg tega imajo raziskovalci pregled nad objavami s posameznega znanstvenega področja (Åkerlind, 2005), pa tudi večjo možnost za pridobivanje nagrad in krepitev ugleda. Mehanizem kolegialne kontrole je od nekdaj sinonim za avtonomijo in svobodo, saj Merton izpostavi vrednote univerzalnosti, javnosti, nepristranskosti in originalnosti, ki so osnova za oblikovanje objektivnih ocen (Mali & Jug, 2006).

Pozitivna stran kvalitativnih ocen je v tem, da ocenjevalci upoštevajo celoten kontekst, vendar pa lahko kljub temu pride do subjektivnih ocen, čeprav gre sicer za visoko stopnjo zanesljivosti predvsem zaradi možnosti ponovitev merjenj (Mali & Jug, 2006). S tem v zvezi raziskovalci (Feller, 2004, Wennerås & Wold, 1997) izpostavijo vprašanje objektivnosti znanstvene presoje, morebitne pristranskosti. Na oceno uspešnosti žensk lahko vpliva narava (raziskovalnega) ocenjevanja na individualni in institucionalni ravni, če recenzenti pridobijo podatke o imenu (spolu) in instituciji avtorja (Brooks, Fenton & Walker, 2014). Valian (1999) razpravlja o subtilnih mehanizmih, ki vplivajo na postopke ocenjevanja, predvsem za področje družbenih ved, ki preferirajo moške in nekoliko podcenjujejo sposobnost žensk. Podobno zaključujeta Meho in Sonnenwald (2000), ko pravita, da posamezni akademiki znanstveni prispevek ocenijo različno, saj lahko na njihovo oceno vplivata raven znanja in raziskovalna pristranskost. Podobno ugotavljata Splichal in Mali (1999, str. 903), ko trdita, da gredo objavljeni članki praviloma skozi recenzijsko oceno tako, da je možna sociokognitivna pristranskost (zaradi težavnosti delovanja izvedenskega sistema v majhnih znanstvenih skupnostih) oz. pristranskost kot posledica slučajnih napak. Neizpodbitni primeri nezanesljivosti ekspertnih ocen kakovosti so zavrnitve prispevkov, vezanih na rezultate, ki so kasneje nagrajeni z Nobelovo nagrado (Mali & Jug, 2006).

2.4.2 Število objav kot indikator raziskovalne produktivnosti

Raziskovalna produktivnost je običajno opredeljena s številom objav kot največkrat uporabljen indikator raziskovalne uspešnosti (Agasisti, Catalano, Landoni & Verganti, 2012). Ko gre za opredelitev prepoznavnosti teh objav akademikov, je število objav prav tako relevantno. Vahčič (1996, str. 46) ugotavlja, da so poglavitni kriteriji ocenjevanja kakovosti raziskav objave v renomiranih mednarodnih revijah in drugih recenziranih publikacijah.

Prepoznavnost raziskovalcev je pomembno povezana z razdeljevanjem sredstev, višino plač in z nagradami (Hunter & Leahey, 2010, str. 435). Če gre za merjenje znanstvenega napredka na osnovi števila znanstvenih objav, gre za predpostavko, da se meri ne le znanstvena aktivnost, ampak tudi kakovost. Enačenje kakovosti in produktivnosti v

znanosti pogosto pomeni, da je več tudi bolje. Čeprav obstaja tesna povezava med količino in kakovostjo, ima lahko v postopkih ocenjevanja raziskovalcev zgolj na tej osnovi prej negativne kot pozitivne učinke, saj lahko način merjenja raziskovalne produktivnosti vpliva na strategijo objavljanja, kar pa ni nujno v korist dejanskemu napredku znanosti, saj je v preteklosti že prihajalo do prirejanja rezultatov in večkratnih objav iste študije. Spoznavanje resnice in širjenje novih spoznanj nista edina motivacijska dejavnika raziskovalcev, gre tudi za krepitev ugleda, povezanega z nagrajevanjem (Splichal & Mali, 1999, str. 902-903).

Študije, ki se osredotočajo le na število objav, so zato tarče mnogih kritik, saj obstajajo razlike v številu objav posamezne znanstvene discipline, kar je pogojeno s samo naravo dela (Wanner, Lewis & Gregorio, 1981), poleg tega se v tem primeru ne upošteva kakovost objavljenega znanstvenega dela, razen v primeru kolegialne kontrole. Najboljši indikatorji kakovosti so tisti, ki hkrati upoštevajo število in kakovost objav. Kakovost je pri tem pogosto enačena z ravnjo kakovosti revije, kjer je članek objavljen, saj se predvideva, da ima članek, objavljen v boljši reviji, pomembnejši prispevek k znanosti (Anseel, Duyck, De Baene & Brysbaert, 2004; Donohue & Fox, 2000; Fassa, 2015; Jones, 2003), vendar gre za značilne razlike dejavnika vpliva vrednotenja revij v okviru posamezne znanstvene discipline. Tadajewski (2016) še dodaja, da ni nujno, da so članki, objavljeni v visoko vrednotenih revijah, neposredno kakovostnejši oz. da gre za znaten prispevek k znanosti. Brooks, Fenton in Walker (2014) ugotavljajo, da v zvezi s tem obstajajo razlike med spoloma, saj moški v visoko vrednotenih revijah objavljajo več kot njihove kolegice. Ženske, ki so sposobne uporabiti mreže in tako soobjavljati s kolegi izven matične institucije, objavljajo v revijah višjega ranga (Brooks, Fenton & Walker, 2014). Vsekakor pa je rang revije pomemben signal kakovosti, še zlasti če je članek uvrščen med vodilne članke določene revije, saj le najboljše članke uredniki (po lastni presoji) umestijo med vodilne, čeprav nekateri (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007, str. 494) opozarjajo, da ni vedno tako.

2.4.3 Citiranost kot indikator raziskovalne produktivnosti

Nekateri merijo raziskovalno produktivnost z indikatorjem citiranosti (Agasisti, Catalano, Landoni & Verganti, 2012; Endler, Rushton & Roediger III, 1978; Meho & Sonnenwald, 2000; Peñas & Willett, 2006). Citiranost znanstvenih člankov je vse pogosteje merilo prepoznavnosti (Endler, Rushton & Roediger III, 1978; Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007) in s tem karierne uspešnosti raziskovalca, pa tudi kakovosti in statusa katedre, v okviru katere deluje, ter ne nazadnje same revije (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007, str. 491). Indikator citiranosti vrednoti delo posameznikov v okviru znanstvene skupnosti v smislu izkazovanja podpore citiranemu znanstvenemu delu oz. kaže na njegovo priljubljenost (Van Raan, 1996, str. 399). Citiranost je povezana z nastankom in razvojem raziskovalnih tokov v daljšem časovnem obdobju. V znanosti sta najpomembnejša tako ustvarjanje znanja kot tudi njegova širitev, zato gre s citiranjem za dokumentiranje zgodovine objav določenega raziskovalnega področja (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007, str. 491).

V skladu z idejo univerzalistične norme Judge, Cable, Colbert in Rynes (2007) proučujejo štiri spremenljivke, ki lahko vplivajo na citiranost, in sicer (1) čisti univerzalistični prispevek članka, (2) partikularne značilnosti avtorja članka, (3) spremenljivke, ki združujejo univerzalistični in partikularni proces, in (4) kontrolne spremenljivke. Ob tem pa so univerzalni prediktorji naslednji: (a) ideja, ki je najpomembnejši input, je pomemben napovednik presoje kakovosti znanstvenega prispevka, sledi (b) metodološki okvir, in sicer je članek citiran večkrat, če gre za večjo odzivnost respondentov, če so uporabljeni neodvisni viri podatkov v okviru longitudinalne študije s primerno stopnjo zanesljivosti merskega instrumenta, pri čemer v raziskavo niso bili vključeni (le) študenti, in še v primeru več hkratnih študij. Poleg tega je pomemben (c) slog pisanja, kar pomeni jasnost predstavitve raziskave, ki je glavni sporočilni element raziskovalne ideje drugim znanstvenikom (jasno predstavljene omejitve, predlogi za nadaljnje raziskovanje, uporabnost rezultatov ter povezava z rezultati predhodnih študij), s čimer se strinjajo mnogi drugi (Hemlin & Montgomery, 1990; Jones, 2003). Poleg tega obstaja prepričanje, da je daljši članek boljši (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007).

Partikularni prediktorji naj bi kazali tako kakovost članka kot tudi kakovost revije, v kateri naj bi bil članek objavljen, vendar pa so raziskovalci pogosto nagnjeni k citiranju posameznikov na osnovi nekih zunanjih dejavnikov, kot so na primer zgodovina objav avtorja, prestiž institucije, iz katere prihaja, ali celo na osnovi spola raziskovalca (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007; Maliniak, Powers & Walter, 2013). Spol avtorja lahko značilno vpliva na citiranost, saj so v povprečju moški citirani večkrat kot njihove kolegice (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009a; Peñas & Willett, 2006). Rossiter (1993, str. 325) ugotavlja, da znanstvenice niso (dovolj) upoštevane, saj njihove zasluge mnogokrat niso zadovoljivo priznane. Sugimoto, Lariviére, Ni, Gingras in Cronin (2013) ugotavljajo, da so članki raziskovalno najbolj produktivnih držav z žensko kot vodilno avtorico deležni manj citiranja kot pri moških avtorjih. Dodajajo, da ženske več citirajo domači avtorji kot tuji. Nasprotno pa mnogi (Ceci, Ginther, Kahn & Williams, 2014; Ledin, Bornmann, Gannon & Wallon, 2007; Peñas & Willett, 2006) ugotavljajo, da pri citiranju naj ne bi šlo za razlike med spoloma. Podobno rezultati raziskave (Nielsen, 2016) niso pokazali neke večje spolne vrzeli v citiranju žensk in moških raziskovalcev, ni bilo znatne razlike v samocitiranju niti v odstotku citiranja člankov, objavljenih v najboljših revijah. Drugi (Powell, Hassan, Dainty & Carter, 2009; Sandström, 2009) pa celo ugotavljajo, da so ženske večkrat citirane v primerjavi s kolegi, kar naj bi po podatkih Borrego, Barrios, Villarroya in Ollé (2010) veljalo tudi v primeru izločitve samocitatiranja.

Maliniak, Powers in Walter (2013) ugotavljajo vrzel citiranosti na področju političnih znanosti v prid moškim, saj ženske manj pogosto citirajo sebe, moški pa pogosteje citirajo moške. Judge, Cable, Colbert in Rynes (2007, str. 495) vključijo še kontrolne spremenljivke, in sicer (1) leto objave (starejši članki imajo večjo verjetnost, da bodo citirani), (2) uporabljeno raziskovalno metodo (kvantitativna pred kvalitativno), (3) tematsko področje (nekaterim področjem se posveča več pozornosti) in (4) število referenc v članku. Vsi prediktorji, tako univerzalistični kot partikularni in mešani, naj bi imeli značilno vlogo pri citiranju člankov s področja menedžmenta. Ko so proučevali pojasnjeno

variabilnost posameznih prediktorjev, citiranje najbolj zaznamuje objava v reviji z visoko povprečno stopnjo citiranja (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007, str. 500).

Merjenje raziskovalne produktivnosti posameznika z indikatorjem citiranosti ima svojstvene prednosti in omejitve, ker (1) določen fenomen postane tako splošen na določenem področju, da raziskovalci ne smatrajo, da bi morali delo izrecno citirati, in (2) citiranje se zelo razlikuje glede na področje oz. predmet raziskovalnega področja (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011, str. 485). Mertonova univerzalistična norma je bistvenega pomena za učinkovito, meritokratsko objavo in razširjanje rezultatov raziskovanj (Fassa, 2015), vendar pa kritiki indikatorja citiranosti (Jones, 2003) ugotavljajo, da lahko ta temelji zgolj na statusu raziskovalca in ne na njegovem prispevku k znanosti. "Matejev učinek" pomeni pripisovanje večjega prispevka že uveljavljenim znanstvenikom in zadržanost pri priznavanju tistih, ki se še niso uveljavili (Merton, 1968). Število znanstvenih objav se je od leta 2006 do leta 2009 povečalo s 1.188 na 1.876, medtem ko se je citiranost raziskovalcev povečala za 14,1 %, kar kaže na rast kakovosti raziskovalnega dela (Univerza v Ljubljani, 2012). Citiranost je pomembna tudi za akademske institucije in revije (Judge, Cable, Colbert & Rynes, 2007, str. 491), saj je že dolgo uporabljen indikator institucionalne kakovosti in prestiža (Endler, Rushton & Roediger III, 1978). Posamezni fakulteti omogoča uvrstitev med svetovno priznane institucije.

2.4.4 H-indeks kot indikator raziskovalne produktivnosti

Hirchov h-indeks je enostaven in uporaben merski instrument, s katerim raziskovalci mnogokrat merijo rezultate znanstvenega dela (Carter, Smith & Osteen, 2017; John, Gupta, John, Lopez & Lambert, 2016; Martinez, Lopez & Beebe, 2015; Mueller, Gaudilliere, Kin, Menorca & Girod, 2016; Paik in drugi, 2014; Tomei in drugi, 2014), saj je kazalnik, ki odraža določeno število objav z vsaj takšnim številom citatov. Če je avtorju pripisan h-indeks v višini 10, to pomeni, da ima 10 ali več objav, pri čemer je 10 objav dobilo po najmanj 10 citatov, ostale objave so citirane manj kot 10-krat, torej ima najmanj 100 citatov. H-indeks je široko uporabljen instrument, ki poda kvantitativno in kvalitativno oceno objavljenih člankov (Carter, Smith & Osteen, 2017). Hirch trdi, da sta raziskovalca na istem raziskovalnem področju z enakim h-indeksom primerljiva po svoji vplivnosti tudi, če je število njunih del in citatov različno. H-indeks je zato dragocen instrument merjenja raziskovalne produktivnosti, saj meri produktivnost tako količinsko kot tudi vpliv raziskovalnega prispevka na posameznem raziskovalnem področju. Ne upošteva pa obdobja raziskovanja, zato se posameznikom z dolgoletno kariero, v okviru katere so imeli mnogo možnosti za pisanje člankov in več možnosti, da so njihova dela citirali in se je povečalo število objav, pripisujejo visoke vrednosti h-indeksa.

Pri uporabi h-indeksa kot mere raziskovalne produktivnosti je treba vedno upoštevati, da je odvisen od dolžine akademske kariere in znanstvenega področja, zato Bornmann in Daniel (2009) priporočata uporabo indeksa za primerjavo uspešnosti raziskovalcev podobne starosti in istega področja znanosti. Eloy in drugi (2013) z raziskavo potrdijo, da povprečna vrednost h-indeksa z akademskim nazivom naraščа, pri čemer dosegajo moški značilno

višjo vrednost indeksa v primerjavi z ženskami, kar še zlasti velja za začetek akademske kariere. Spol in rang akademika sta povezana z razlikami v vplivu in raziskovalni produktivnosti (merjeno s h-indeksom), pri čemer imajo moški višji h-indeks od žensk v vseh rangih. Največja razlika med spoloma obstaja pri rednih profesorjih, medtem ko je najmanj izrazita pri izrednih profesorjih, kar lahko kaže na povezavo z dejstvom, da ženske manj pogosto napredujejo do redne profesure v primerjavi s primerljivimi kariernimi mejniki moških kolegov (Carter, Smith & Osteen, 2017). Ženske sicer moške (v smislu raziskovalne produktivnosti) običajno dohitijo oz. celo prehitijo v kasnejšem obdobju kariere. Za vrednotenje raziskovalne produktivnosti kirurgov avtorji (Martinez, Lopez & Beebe, 2015; Paik in drugi, 2014) prav tako uporabijo h-indeks kot objektiven in zanesljiv. Enako potrdijo višanje raziskovalne produktivnosti z višjim nazivom akademika, pri čemer so moški v prednosti pred ženskami. Nasprotno pa drugi avtorji (Tomei in drugi, 2014) potrdijo sicer statistično značilno višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi z njihovimi kolegicami (merjeno s h-indeksom), medtem ko značilnih razlik ločeno po akademskem nazivu ne potrdijo. Podobno John, Gupta, John, Lopez in Lambert (2016) ugotovijo značilno razliko v številu objavljenih člankov asistentov in rednih profesorjev (in ne izrednih profesorjev), pri čemer imajo asistentke in redne profesorice manj objav v primerjavi s kolegi. Razlika med spoloma je bila ugotovljena tudi v vseh starostnih skupinah, razen pri tistih, ki so v letu raziskave diplomirali. Mueller, Gaudilliere, Kin, Menorca in Girod (2016) niso ugotovili značilnih razlik v številu citatov in v h-indeksu ne glede na spol, rang ali starost.

2.4.5 Pridobivanje raziskovalnih sredstev kot indikator raziskovalne produktivnosti

Z vključitvijo Slovenije v Evropsko unijo se je spremenil zakonodajni okvir, šlo je za prevzem skupnih razvojnih usmeritev ter standardov raziskovalnega dela, ki zahteva sodelovanje pri doseganju mednarodno primerljivega, učinkovitega in uspešnega raziskovalnega dela. Takšna usmeritev pomeni uvajanje neprestanega merjenja mednarodno primerljive kakovosti vseh, tako raziskovalk in raziskovalcev kot raziskovalnih skupin, zavodov, inštitutov in univerz (Kreft & Ule, 2013, str. 98).

Akademiki si vse bolj prizadevajo pridobiti sredstva za raziskovanje, kar ugodno vpliva na razvoj kariere in povečuje možnost za objave rezultatov raziskovanja. Tako pridobljena sredstva kot število objav pomagajo pri postopku napredovanja (Bowman & Ulm, 2009; Leberman, Eames & Barnett, 2016), tudi pri pridobitvi (raziskovalnih) asistentov in ne nazadnje ugleda (Leberman, Eames & Barnett, 2016) ter pri zaposlitvi za nedoločen čas, saj je pridobitev raziskovalnih sredstev prav tako indikator raziskovalne odličnosti (Aiston, 2014). Projekti postanejo temeljna oblika raziskovalnega dela, zato je boj zanje postal tudi boj za preživetje tako raziskovalk in raziskovalcev kot tudi raziskovalnih institucij. Žal se pri izvajanju projektov vse bolj uveljavlja logika, ki sicer velja za poslovna vlaganja, kar pomeni, da temeljno merilo ni več izvirni prispevek k znanosti, temveč neposredni in takojšnji zunanji učinek, ki ga ima raziskovanje na uspeh gospodarskih subjektov na trgu (Kreft & Ule, 2013, str. 99).

Ženske pridobijo v povprečju manj sredstev za raziskovanje v primerjavi z moškimi (Bormann, Mutz & Daniel, 2007; Larivière, Vignola-Gagné, Villeneuve, Gélinas & Gingras, 2011; Svider in drugi, 2014; Waisbren in drugi, 2008), s čimer se Ceci, Ginther, Kahn in Williams (2014) za področje matematike ne strinjajo. Kot pravi Morley (2016, str. 38), se ženske bolj verjetno soočajo z delovno preobremenjenostjo v okviru manj prestižnih področij akademskega življenja, zato so manj uspešne pri pridobivanju finančnih sredstev. Vprašani so najpogosteje navajali, da na (ne)prijavljanje projektov najbolj vpliva pomanjkanje časa zaradi delovne preobremenitve, premalo časa, namenjenega za raziskovalno dejavnost, ter kratki roki oddaje projektov (Leberman, Eames & Barnett, 2016). Raziskava (Duch in drugi, 2012) je pokazala razliko med spoloma v številu objav ter dejavniku vpliva. Manjše število objav žensk se odraža v manj pridobljenih raziskovalnih sredstvih, kar bi morda lahko razložili z nižjo organizacijsko podporo, ki jo nudijo ženskam. Tudi Easterly in Pemberton (2008) ter kasneje Winchester in Browning (2015) ugotavljajo, da so poglavitni vzroki, da ženske pridobijo manj raziskovalnih sredstev, z delom povezani dejavniki, saj so bolj obremenjene s poučevanjem in mentorstvom študentov, zato je manj sodelovanja in mreženja. Soliman in Soliman (1997) govorita o začaranem krogu, saj ženske težje pridobijo raziskovalna sredstva, ker nimajo dovolj objav, ne morejo pa objavljati, ker nimajo dovolj sredstev za raziskovanje. Podobno razmišlja Hart (2011), ki pravi, da so ženske mnogokrat v deprivilegiranem položaju tudi glede pridobitve potrebnih sredstev, ki omogočijo zadovoljitev akademskih zahtev, vključno s finančnimi sredstvi za pokrivanje stroškov sodelovanja na konferencah, stroškov, povezanih z raziskovanjem in objavljanjem znanstvenih del, ki jih nemalokrat krijejo same.

Nekateri dodajajo, da sta dve možni razlagi za povprečno nižja sredstva, ki jih pridobijo ženske za raziskovanje: (1) ker imajo moški v primerjavi z ženskami dostop do različnih virov sredstev in (2) specifično vedenje žensk pri prijavi na razpis, saj običajno zaprosijo za manjše vsote denarja (Waisbren in drugi, 2008), poleg tega tudi manj pogosto zaprosijo za raziskovalna sredstva (Rani & Luthra, 2011; Waisbren in drugi, 2008). Nadalje Hartley in Dobele (2009) dodajata, da se ženske pogosto ne prijavljajo na raziskovalne projekte, če živijo s partnerjem, razen če se tudi partner ukvarja z raziskovanjem. Četudi se ženske manj pogosto prijavljajo na projekte za pridobitev raziskovalnih sredstev (Easterly & Pemberton, 2008), pri tem običajno ne dosegajo slabših rezultatov od moških kolegov, vendar razlike v smislu znanstvenega področja še vedno ostajajo. Poleg tega ženske pridobijo več raziskovalnih sredstev iz lastne institucije, razlike med spoloma so še posebno izrazite na področjih "trde" znanosti (Aiston, 2014; Svider in drugi, 2014).

Ženske pridobijo manj projektov, imajo tudi manj pomoči (Easterly & Pemberton, 2008) in podatki kažejo statistično značilne razlike med spoloma (Ule, 2013, str. 40). V zvezi s tem se nekateri (Remškar, 2013, str. 83) celo sprašujejo, ali raziskovalke sploh kandidirajo za pridobitev sredstev za raziskovalne projekte ali pa morda (ob trenutno vzpostavljenem načinu ocenjevanja) že vnaprej obupajo. Nadalje Van den Brink in Benschop (2011) trdita, da ocenjevanje akademske odličnosti temelji na spolni pristranskosti, in razkrivata dvojne standarde odličnosti za ženske in moške kandidate. S tem se strinjata tudi Wennerås &

Wold (1997, str. 341), ko ugotavljata, da recenzenti mnogokrat ženskam dajejo sistematično nižje ocene v vseh parametrih v primerjavi z moškimi, še posebno nizko ocenijo znanstveno relevantnost projektov, ki jih prijavijo ženske.

Benschop in Brouns (2003) ugotavljata, da čeprav so ženske in moški enako znanstveno kvalificirani, več moških prijaviteljev pridobi označbo odlično, medtem ko večina žensk prijaviteljic pridobi oceno dobro, kar jim onemogoča pridobitev sredstev. Wennerås in Wold (1997) v okviru raziskave, izvedene na Švedskem, ugotavljata, da so morale biti ženske za pridobitev raziskovalnih projektov v povprečju 2,5-krat bolj produktivne od moških kolegov. Poleg spola je bilo za pridobitev raziskovalnih sredstev izjemno pomembno tudi poznanstvo prijavitelja s člani komisije. Tudi Bormann, Mutz in Daniel (2007) ugotavljajo pristranskost pri prijavljanju za pridobitev sredstev. Do drugačnih zaključkov pa so prišli Mutz, Bornmann in Daniel (2012), ki ugotavljajo, da odločitve glede dodelitev sredstev niso bile povezane s spolom prijavitelja in ocenjevalca. Zanimivo pa je, da Larivière, Vignola-Gagné, Villeneuve, Gélinas in Gingras (2011) zaključujejo, da ženske v poznih tridesetih s pridobivanjem raziskovalnih sredstev dohitijo moške kolege. Rani in Luthra (2011) ugotavljata, da so na univerzah ženske uspešnejše pri pridobivanju raziskovalnih sredstev (kar ne velja za raziskovalne inštitute, kjer so manj uspešne od moških) in je stopnja uspeha precej nizka tako za ženske kot za moške.

Ob tem pa Leberman, Eames in Barnett (2016) pripominjajo, da je pri prijavljanju na raziskovalne projekte institucionalna podpora najpomembnejša, pri čemer so manj pomembni dejavniki na osebni ravni. Aiston (2014, str. 67) je respondentom zastavila vprašanje, ali so zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu. Ženske so izrazile nižje zadovoljstvo s podporo in potrdile manj pridobljenih raziskovalnih sredstev. Bowman in Ulm (2009) na primeru avstralskega akademskega okolja ugotavljata, da zviševanje števila žensk pri odločanju pomeni večjo možnost žensk za uspešno pridobljena sredstva za raziskovalne projekte, vendar pa pogosto ženske ne pridobijo možnosti odločanja glede razporeditve raziskovalnih sredstev. Na primer avtorica (Remškar, 2013, str. 84) navaja, da do svojega 53. leta kljub visokim kazalcem znanstvene uspešnosti in izjemni citiranosti ter nekaj nagradam še nikoli ni bila povabljena/predlagana za ocenjevalko slovenskih projektov, pogosto pa je ocenjevala evropske, ameriške, izraelske in hrvaške projekte.

Cherchye in Abeele (2005) dodajata, da okolje univerze (nizozemska poslovno-ekonomska šola) vpliva na raziskovalno produktivnost, ki se razlikuje glede na področje (kot je ekonometrija, okoljska ekonomika, teoretična in aplikativna mikroekonomija) raziskovanja. Cherchye in Abeele (2005) predlagata alokacijo raziskovalnih sredstev učinkovitejšim programom oz. dajanje prednosti pri razdeljevanju sredstev uspešnejšim raziskovalnim enotam. Agasisti, Catalano, Landoni in Verganti (2012) so koncept uspešnosti katedre opredelili kot maksimiranje akademskega raziskovalnega outputa (število objav in citatov ter pridobljena raziskovalna sredstva) pri danem inputu (človeški viri in sredstva). Z raziskavo v Italiji so ugotovili, da so katedre manj osredotočene na pridobivanje finančnih sredstev, če so bolj usmerjene v število objav in citatov.

3 ENAKOST SPOLOV V TEORIJI IN PRAKSI

3.1 Zagotavljanje enakih možnosti v evropskem raziskovalnem prostoru

Eden temeljnih razvojnih ciljev Evropske unije je razvoj na znanju temelječe družbe, ki vključuje tudi enakost med spoloma. Pomembna podlaga za zakonsko urejanje enakosti med spoloma v Evropski uniji je Rimska pogodba (1957), ki zahteva enako plačilo za enako delo. Kljub relativno zgodnjim pobudam za uveljavitev enakih možnosti je feministična kritika znanosti šele proti koncu 20. stoletja pridobila prostor v razvojnih dokumentih Evropske unije, na podlagi katerih naj bi se uresničevala politika enakih možnosti v znanosti. Kasneje, točneje leta 1999, se je Evropska komisija z Amsterdamsko pogodbo posebej osredotočila na obravnavo problema zastopanosti žensk v znanosti. Že v 90. letih prejšnjega stoletja se je Evropa začela ukvarjati s položajem žensk v znanosti, predvsem s problemom neuravnotežene zastopanosti (Umek Venturini, 2013, str. 15).

Članice evropskih držav so podpisale vrsto zavezujočih mednarodnih aktov, vključujoč Direktivo Sveta Evrope o združitvi družine: Evropski pakt za enakost spolov 2011–2020, ki zahteva spoštovanje človekovih pravic in prepoveduje diskriminacijo na področju znanosti. Zavezujoča je ne le enakopravna obravnava žensk, ampak tudi posameznikov z družinskimi obveznostmi, kar je vezano na pravice otroka in spoštovanje družinskega življenja. Dokumenta sta zavezujoča tudi za Slovenijo (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 116). Kljub obsežnim naporom za udejanjanje enakosti spolov v znanosti avtorji (Ule, 2012, str. 627) danes ugotavljajo, da se pravno formalno sicer ureja položaj žensk v znanosti v pravnih dokumentih, ki urejajo delovanje univerz in raziskovalnih organizacij, vendar pa se kljub temu zelo pogosto pojavlja polna segregacija v implicitnih politikah in ravnanjih tako prek neenakopravne politike zaposlovanja, podeljevanja funkcij in nagrajevanja kot tudi pri neenakih delovnih pogojih. V akademskem okolju je sicer zaznati napredek v smeri udejanjanja enakih možnosti, vendar je proces počasen in neenaka obravnava še vedno ni odpravljena (Van den Brink, 2015).

V Sloveniji je bil s sprejetjem Zakona o enakih možnostih žensk in moških (2002) in Zakona o uresničevanju načela enakega obravnavanja (2004) postavljen splošni pravni okvir v podporo preseganju diskriminacije (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013). Kljub veljavni zakonodaji, ki je zavezujoča v smislu enakopravne obravnave tudi na področju znanosti, sistemska neenakost ostaja. Mnoge pravice sicer obstajajo, vendar se v praksi ne udejanjajo. Arsenjuk, Novak in Urek (2013, str. 143) so še zapisali izjavo Leva Krefta, ki je na prvi konferenci Komisije za ženske v znanosti dejal: »Ni pravilno reči – formalno pravice imamo, vendar se v praksi ne udejanjajo. Obratno je res: če se pravice ne uresničujejo, potem jih v resnici ni!«

V okviru naporov za udejanjanje enakih možnosti v znanosti se od 90. let prejšnjega stoletja oblikujejo razna ekspertna telesa. V okviru Evropske komisije so leta 1998 ustanovili strokovno skupino ETAN (angl. *European Technology Assessment Network*), ki se ukvarja predvsem s položajem zahodnoevropskih žensk v znanosti. Da bi okrepili vlogo

žensk v znanosti, je bila leta 1999 ustanovljena Helsinška skupina (v kateri sodeluje tudi Slovenija), ki skrbi za zbiranje in urejanje statističnih podatkov in njihovo objavo. Ustanovljena je bila z željo, da bi preprečila izgubo ženskih intelektualnih potencialov ter ozaveščala o spolni pristranskosti (Bahovec in drugi, 2006, str. 98). Leta 2002 je Evropska komisija ustanovila še ekspertno telo ENWISE (angl. *Enlarge Women in Science to the East*), da bi se izdelala analiza položaja znanstvenic Baltika ter Srednje in Vzhodne Evrope. Njihovo poročilo prikaže nacionalne razlike pri udejanjanju enakosti spolov, ki so rezultat različnih zgodovinskih in geopolitičnih pogojev posamezne države.

V Sloveniji je bil leta 1992 ustanovljen Urad za žensko politiko, katerega naloge je leta 2001 prevzel Urad za enake možnosti, ki je prenehal delovati leta 2012. Takrat so se njegove naloge prenesle na Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve z ustanovitvijo Službe za enake možnosti in evropsko koordinacijo (Humer & Panić, 2015). Po zgledu Helsinške skupine je bila leta 2001 ustanovljena Komisija za uveljavitev vloge žensk v znanosti. Osredotoča se na informiranje in ozaveščanje, mrežno povezovanje ter svetovanje. Kasneje so jo preoblikovali v Komisijo za ženske v znanosti in deluje kot ekspertno telo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. S skupino ENWISE že od samega začetka sodeluje tudi Komisija za ženske v znanosti (Umek Venturini, 2013, str. 17). Slovenija v primerjavi z drugimi državami ENWISE namenja več razvojnih in raziskovalnih sredstev na raziskovalca. Slovenija je skupaj s Poljsko država z najnižjo spolno diskriminacijo v akademskem okolju, kljub temu pa raziskovalka (Mladenić, 2006, str. 5) opozarja na dejstvo, da imajo tudi v Sloveniji moški v znanosti dvakrat več možnosti za zasedbo najvišjih položajev.

Nadalje Ule (2012, str. 628) ugotavlja, da je ena izmed bistvenih sestavin notranje demokratizacije znanosti prav udejanjanje ukrepov enakopravnosti obeh spolov. Vendar pa je uresničevanje politike enakih možnosti spolov večplasten proces, ki terja hkratno in usklajeno delovanje na več področjih, in sicer povsod, kjer se kaže potreba po preverjanju obstoječega stanja, ki mu sledijo smernice delovanja v prihodnje. V luči pomena večdimenzionalnega pristopa k udejanjanju enakih možnosti je bila leta 1994 organizirana okrogla miza o ženskah v znanosti in o raziskovanju v Sloveniji, in sicer v okviru Tedna znanosti, kjer so bila prvič odprta vprašanja o položaju znanstvenic (Bahovec in drugi, 2006, str. 94–95).

Eden izmed ključnih ciljev Evropske unije je zavzemanje za uveljavitev načela enakih možnosti spolov na vseh področjih delovanja. Švedska in Finska sta imeli z vstopom v Evropsko unijo pomemben vpliv na razvoj evropske politike uresničevanja načela enakih možnosti. Da bi prispevali k večji vključenosti žensk v višje znanstvene položaje, so zlasti v skandinavskih državah vpeljali ukrepe, kot so vnaprej določene kvote, kar pa se v Sloveniji do sedaj ni udejanjilo (Jogan, 2006, str. 60). V švedskem kontekstu družbeno sprejetih zakonskih določb zagotavljanja enakih možnosti se pokaže, da je politika zagotavljanja enakih možnosti absolutno potrebna za zagotovitev relativno večjega števila žensk na visokih akademskih položajih, a žal še vedno ne prinaša enakih možnosti. Švedska je država z najvišjo stopnjo udejanjanja ukrepov politike zagotavljanja enakih

možnosti ne glede na spol, saj njihovi napori zagotavljanja enakih možnosti segajo v 70. leta prejšnjega stoletja (Peterson, 2011). Kljub temu avtorica ugotavlja, da problem diskriminacije še vedno ostaja. Ustrezna politika in udejanjanje ustreznih ukrepov je izključno osnovno izhodišče, kar pa ne zadošča. Čeprav je na Švedskem ženskam odprta pot na visoke akademske položaje, ostaja segregacija na strukturni ravni, saj ženske pridobijo le manj prestižne položaje in ostajajo podrejene moškim. Moški zavzemajo položaje rektorjev in dekanov, ženske pa položaje prorektorjev in prodekanov. Podobno je stanje tudi na avstralskih univerzah, ki se prav tako v veliki meri osredotočajo na zagotavljanje enakih možnosti. Še bolj nazorna pa je navedba Rollinsona (v White, 2003), ki pravi, da so v Avstraliji univerze prevzele zakonska določila zagotavljanja enakih možnosti, ker so ta zavezujoča, praktično pa gre še vedno za prevladujoče mnenje, da so enake možnosti v resnici zapravljanje časa in denarja.

V nekaterih državah, na primer v Avstriji, Nemčiji in Veliki Britaniji, so za zagotavljanje enakih možnosti že od 80. let organizirana posebna telesa, ki se ukvarjajo z oblikovanjem in nadziranjem uresničevanja politike enakih možnosti (Jogan, 2006, str. 55). Če bi se politika enakih možnosti dejansko udejanjala kot sestavni del vsakdanjega delovnega življenja, bi se potreba po posebnih nadzornih in usmerjevalnih telesih zmanjšala (Jogan, 2006, str. 41).

Arsenjuk, Novak in Urek (2013, str. 123) navajajo primer ukrepov za udejanjanje enakopravnosti žensk in moških na univerzah na Norveškem s spodbujevalnimi shemami za povečanje deleža žensk na najvišjih akademskih položajih v naravoslovju, tehnologiji in matematiki. Podobno so v Avstriji, da bi zvišali število žensk v znanosti, uvedli podeljevanje štipendij za ženske, finančno pomoč pri objavah in otroško varstvo za otroke zaposlenih na univerzah. Leta 2005 so uvedli še program finančnih spodbud, v okviru katerih je posamezna univerza prejela do 33.000 evrov denarne nagrade za vsako dodatno zaposleno univerzitetno profesorico.

Glede izboljšanja položaja žensk v znanosti si Evropska komisija (2011) prizadeva za politike, ki prispevajo k večjemu izkoriščanju vseh talentov ter k družbeni pravičnosti. Da bi dosegli spolno enakost na področju raziskovanja v smeri izoblikovanja trajnostnih struktur, ki omogočajo višjo vključenost ter karierno podporo raziskovalk, je Evropa že s sedmim okvirnim programom namenila kar 2,2 milijona evrov (Winchester & Browning, 2015, str. 277). Evropske visokošolske institucije so spodbujene k temu, da bi povečale spolno uravnoteženost, ki je bistven element za dosego konkurenčnega gospodarskega uspeha. Evropski program Obzorje 2020 obeta vključitev 40 % žensk med odločevalce ter vključitev spolne dimenzije v postopek dodeljevanja sredstev (Zippel, Ferree & Zimmermann, 2016). Zaradi izjemnega pomena preseganja spolne pristranskosti je tudi Avstralija v obdobju od 2011 do 2014 za svojih 39 univerz namenila sredstva, vendar le borih 1.000 ameriških dolarjev na univerzo na letni ravni (Winchester & Browning, 2015, str. 277).

Mnogi ugotavljajo, da se spremembe v smislu vzpostavitve enakopravnosti udejanjajo prek družbenih sprememb, zakonodajnega okvira, medinstitucionalnih načrtov dela, strategij

univerz, končno pa se udejanjajo z ravnanjem vsakega posameznika (Winchester & Browning, 2015). Pomembno je tudi zavedanje problema neenakopravnih praks in udejanjanje oblikovanih strategij na institucionalni ravni (Heijstra, O'Connor & Rafnsdóttir, 2013; Winchester & Browning, 2015).

3.2 Spol in družbena pravičnost

Nekateri smatrajo Platona za prvega borca za pravice žensk, saj je v novi politični teoriji argumentiral enakost moških in žensk, vendar pa žal še vedno ohranjal superiornost moških, ko je trdil, da talent ni neodvisen od spola osebe. Pravi namreč, da talentiran moški vedno prekaša talentirano žensko. Majerhold (2006, str. 12–13) nadalje ugotavlja, da se tudi v sodobnem svetu srečujemo s podobno dvoličnostjo, saj mnenja nekaterih vodilnih kljub dokaj močni usmerjenosti k zagotavljanju enakih možnosti pogosto spominjajo na Platonovo držo. Kljub stoletjem diskriminacije žensk se je pravo feministično gibanje pojavilo vzporedno s francosko revolucijo konec 18. stoletja (Jogan, 2001, str. 229).

Majerhold (2006, str. 14–16) razpravlja, da se mnogo kasneje miselnost skoraj ne razlikuje od Platonove filozofske naravnanosti glede ženskih potencialov, ko navaja misli Jeana Jacquesa Rousseaua, ki izpostavi žensko nesposobnost za eksaktno znanost in logiko zaradi domnevne nesposobnosti žensk za dojemanje sveta zunaj zidov domače hiše, ki naj bi bila domena žensk, saj naj bi bila ženska ustvarjena le za ugajanje in služenje moškemu. Njena vloga nikakor ni v vodenju univerze ali celo države. Ženske naj bi bile nesposobne oblikovati predpostavke, sklepe in razvijati eksaktne znanosti in tudi danes nekateri menijo, da se lahko ženske ukvarjajo le s problemi medčloveških odnosov ter družbenimi problemi. Majerhold (2006, str. 14) nadalje ugotavlja, da nasprotno nekateri drugi, kot na primer Descartes ali Leibnitz, trdijo, da ženske nimajo prirojene intelektualne inferiornosti, ampak njihova nezmožnost opravljanja določenih del izhaja iz slabe izobrazbe, ki so jo določali moški. Leta 1790 je Condorcet razpravljal o nujnosti zagotavljanja enakih možnosti izobraževanja tako za moške kot za ženske, kar prispeva k razvoju človeškega rodu, pospešitvi uresničevanja svoboščin in k razvoju racionalnega razmišljanja. Ule (2012, str. 628) ugotavlja, da je znanost (vsaj od razsvetljenstva dalje) eno glavnih gonil v emancipacijskih gibanjih človeštva, vprašanja enakih možnosti obeh spolov v znanosti pa se začnejo odpirati šele s feministično epistemologijo v zadnjih desetletjih.

Kot odgovor na zapostavljanje žensk so v 60. letih številni feministični avtorji problematizirali položaj žensk v okviru različnih splošnih družbenih tem, kar je postopoma prispevalo k znanstveni prepoznavnosti problema družbeno podrejenega položaja ženske (Kanjuo, 1991, str. 586). Kanjuo (1991, str. 589) ugotavlja, da je teorija feminizma omogočila dojemanje in pojasnjevanje neugodnega položaja žensk, medtem ko je znanstveni feminizem podal kritiko družbenih znanstvenih disciplin in ponudil možnost za oblikovanje drugačnih perspektiv, ter dodaja, da je upoštevanje feminističnih smernic vprašanje družbene pravičnosti. Feministi oblikujejo sistematično kritiko neoliberalnih principov skozi prizmo etičnih načel soodvisnosti. Skladno z njihovim pogledom na

neoliberalizem, ki predpostavlja problematičen pogled na posameznika, ki je neodvisen, osredotočen izključno na lastne interese, kar se kaže v vse slabših medsebojnih odnosih, ki se oblikujejo prek egoističnih vzgibov in ne zaradi potreb po soodvisnosti. Neoliberalizem namreč daje prednost gospodarski rasti, učinkovitosti in dobičku pred vrednotami, kot so enakopravnost in človekove pravice. Feministi smatrajo, da so posamezniki po svoji naravi človeška bitja, ki bivajo v soodvisnosti, zato obstaja potreba po oblikovanju skrbnih medsebojnih odnosov. Vsak posameznik je daljše časovno obdobje dobesedno odvisen od drugih in vsakdo potrebuje določeno raven "nege" za "razcvet", zato naj ne bi ranljivosti in odvisnosti razumeli kot primanjkljaj ali omejitev, temveč kot bistveno človeško lastnost, ki zahteva ustrezen odziv. Zaradi prevlade neoliberalnih idej se znanje vse pogosteje obravnava kot tržno blago in ne kot rezultat skupnih prizadevanj (Radice, 2013, str. 412).

Fassa (2015, str. 40–50) razmišlja, da se zahteve zagovornikov načela enakosti spolov implementirajo v politikah, ki so usmerjene k udejanjanju enakih možnosti žensk in moških, torej gre za regulacijo od zgoraj navzdol z integracijo načel enakosti. Pri tem naj bi šlo za udejanjanje smernic večje družbene pravičnosti le, če je neprestano prisoten pritisk feminističnega gibanja, ki ga zaznamuje pritisk od spodaj navzgor. Avtor ugotavlja, da je napredek v smeri večje družbene pravičnosti možen le, če študije udejanjanja enakosti moških in žensk ostajajo kritično naravnane. Številne zahteve drugega vala feminizma so bile učinkovite in so v nasprotju z laičnim prepričanjem, da akademsko okolje ni spolno pogojeno. Politike, ki temeljijo na postfeministični teoriji, značilno prispevajo k povečanju števila žensk v znanosti in so tako pomemben element zmanjšanja neenakosti med spoloma (Fassa, 2015, str. 50).

Obstajata dve tematiki raziskav, in sicer sistemska ter prodorna obravnava narave spolne diskriminacije in neenakosti na področju visokega šolstva, ki določa borbo žensk za vzpostavitev pravičnih praks in ta borba odraža postfeministično senzibilnost (Meyers, 2013, str. 276). Fisher (2007, str. 507) ugotavlja, da so raziskave spolne (ne)pristranskosti tvegan posel za kariero ženske delno zato, ker takšne raziskave spadajo pod tako imenovano "mehko" kategorijo, delno pa zato, ker gre za neprijetno tematiko za moške (včasih tudi za ženske) in je mnogokrat problematično vzdrževanje kritične naravnanosti.

Ena ključnih komponent notranje demokratizacije znanosti je prav uveljavljanje pogojev za enakost spolov (Ule, 2013, str. 33). Vključevanje žensk (in drugih članov marginalnih skupin) na področje raziskovanja je znak družbene pravičnosti. Teorija pravičnosti oceni pravičnost družbene ureditve v domeni medsebojnih odnosov, ki so družbeno sprejeti kot pravični. Postavljena pravila ali dovoljujejo enakopravno sodelovanje vsem ali pa obstajajo vzorci, ki v prid izbrancem neki skupini sistematično preprečijo enako udeležbo. Če se neenake obravnave akumulirajo, gre običajno za nepravičnost, ki se udejanja v okviru zakoreninjenih strukturnih značilnosti družbe (Fraser, Dahl, Stoltz & Willig, 2004, str. 378).

Izvedena raziskava (Nielsen, 2014) primerjave doseganja spolne enakosti v skandinavskih državah je pokazala, da danske univerze niso naklonjene obravnavi spolne enakosti na osnovi doseganja pravičnosti. Univerze na Norveškem in Švedskem, ki si prizadevajo za

spolno enakost, se osredotočajo na koristnost, inovativnost, pravičnost in nediskriminatornost, medtem ko se danske univerze prvenstveno osredotočajo na vidike tekmovalnosti, koristnosti in inovativnosti. Način pristopa k udejanjanju spolne enakosti, ki ni usmerjen na dosego pravičnosti, neoliberalne menedžerske ideje o produktivnosti na delovnem mestu in kreativnosti, spreminjajo v nove (in tudi več teh) instrumentalne pristope k reševanju vprašanja enakosti med spoloma v akademskem okolju, zato je skrbnejše načine utemeljevanja vprašanj spolne enakosti danskih univerz moč razlagati v luči manjše skrbi za vprašanje pravičnosti v danski politični areni.

(Normativno) sprejetje enakosti spolov kot sredstva za dosego odličnosti depolitizira spolno enakost s tem, ko jo oddaljuje od okvira socialne pravičnosti k sredstvu za dosego poslovnega uspeha institucije (Edelman, Fuller & Mara-Drita, 2001). Bahovec in drugi (2006, str. 98) ugotavljajo, da pri udejanjanju načela enakosti spolov ne gre le za vprašanje pravičnosti, ampak za uspešen razvoj sodobnih družb. Ule (2012, str. 630) ugotavlja, da so feministične študije prispevale k ozaveščanju nastale škode, ki je posledica izključevanja žensk iz znanosti, ki se odraža v izgubi talentov. Poglavitna ideja podjetniške naravnanosti je uporaba vseh resursov, kar je temelj za vzpostavitev spolne enakosti, ker diskriminacija sicer prepreči popolno izrabo človeških virov. Na ta način postaja ideja družbene pravičnosti manj pomembna (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015, str. 229–230).

Zagotavljanje spolne enakosti ni pomembno le zaradi (1) doseganja poštenosti oz. pravičnosti kot moralnega argumenta družbene pravičnosti; (2) zaradi ekonomskega pomena, saj izguba talentov pomeni izgubo javnega denarja, ki je bil namenjen za izobraževanje in usposabljanje posameznic, in le z enakovredno vključitvijo vseh posameznikov je mogoče doseči produktivno delovno okolje in ne nazadnje uspešnost posamezne države; poleg tega je pomembno tudi z vidika (3) izboljšanja kakovosti raziskovalne dejavnosti, saj z vključitvijo vseh posameznikov prihaja do različnih pogledov, idej. Z vključevanjem značilnih družbenih skupin se zagotavlja širši vidik kritičnih pogledov, kar vodi v objektivnost znanstvenega delovanja (Ule, 2012).

Bahovec in drugi (2006, str. 98) ugotavljajo, da so uspešnejši timi z mešanim članstvom, saj se način reševanja problemov pri ženskah in moških razlikuje, kar velja tudi na področju znanosti. Optimalna uporaba človeških resursov se lahko doseže le z "uporabo" tako moških kot ženskih potencialov (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015, str. 229). Podobno ugotavljajo Bahovec in drugi (2006, str. 97), ko navajajo, da je treba povečati vključenost raziskovalk, kajti le tako bo mogoče izkoristiti tako njihove edinstvene poglede na različno problematiko kot tudi njihove intelektualne potenciale in doseči optimalen prispevek k zagotavljanju blagostanja družbe. Ker obstaja prikrita (in celo odkrita) spolna diskriminacija, se izgubljajo intelektualne sposobnosti žensk, kar ni v skladu s prizadevanjem evropskih držav, da bi se razvile v družbe, temelječe na znanju (Jogan, 2006, str. 20), in pomeni tudi neučinkovito porabo vlaganj v visoko usposobljene strokovnjake. Ženske delo na univerzi po določenem času večinoma zapustijo ali pa na univerzah ostanejo, vendar je njihov prispevek nižji od potencialnega, kar pomeni nepopolno uporabo talentov (White, 2003, str. 57). Ekonomski koncept izgube talentov je

v raziskavi izpostavil japonski respondent z izjavo, da brez vključevanja vseh, družba v procesu globalizacije ne bo mogla preživeti (Morley, 2014). Zadržanje žensk v akademskem okolju je torej pomembno v smislu doseganja odličnosti in raznolikosti (August & Waltman, 2004). Notranja demokratizacija znanosti se izraža v uveljavljanju enakopravne obravnave obeh spolov. Z enakopravno vključenostjo postaja akademska skupnost tudi spoznavno uspešnejša ter bolj odprta za različne ocene in interpretacije (Ule, 2013, str. 33–34).

3.3 Vpliv družbeno sprejetih norm

Teorija socialnih vlog domneva, da posamezniki postavijo sočloveka v določeno družbeno vlogo in mu pripišejo določene značilnosti. Na tej osnovi se ustvarjajo stereotipi (Ho in drugi, 2012; Koenig & Eagly, 2014; Morley & Crossouard, 2016; Pratto, Sidanius & Levin, 2006). Nezavedno pristranskost lahko opredelimo iz prizme znotraj in zunaj skupine. Izraz znotraj skupine pomeni skupino, ki ji posameznik pripada, in izraz zunaj skupine skupino, kamor ne spada. Ta razlika močno vpliva na prisvojeno, avtomatsko in pozitivno povezavo znotraj skupine (Crisp & Nicel, 2004). Nezavedna pristranskost se nanaša na pristranskost, ki se je ne zavedamo in je zunaj naše kontrole, zgodi se avtomatično. Nezavedna pristranskost se sproži v naših možganih s hitrim ravnanjem in ocenitvijo ljudi in situacij, kaže vpliv kulturnega okolja in osebnih izkušenj (ECU, 2013).

Kanjuo (1991, str. 587) razlaga biološko in sociološko pojmovanje spola, in sicer gre za spol (angl. *sex*) in rod (angl. *gender)*, pri čemer je spol biološko, rod pa kulturno in družbeno pogojen. Avtorica nadaljnje ugotavlja, da mnogi trdijo, da družbeni pomen rodu nikakor ni vezan na biološki spol, saj raziskave kažejo na različne družbene vloge, ki jih v različnih kulturah prevzemajo ženske oz. moški. Ženska vloga je vezana na dom in otroke, kar ustreza patriarhalni ureditvi, in mnogokrat tudi znanost soglaša s tako apriorno porazdelitvijo družbenih vlog (O'Neil, Hopkins & Bilimoria, 2008).

Sam izvor feminilnosti in maskulinosti je umeten, saj gre za družbeno oblikovana konstrukta, iz katerih izhaja označba ženske kot podrejene in šibke. Zgodovinsko družbene norme namreč od ženske zahtevajo podrejenost, tako javno kot tudi v domačem okolju (Gherardi, 1994). Tradicionalna vloga spolov nalaga ženski, da prevzame skrb za otroke oz. družino (Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Williams, 2005). Jogan (2006, str. 32) pravi, da je opredelitev moške vloge kot skrbnika družine in s tem gospodovanje nad ženo klasična seksistična opredelitev. Ugotavlja, da je v slovenski družbi od začetka 90. let naprej prišlo do zavračanja ideologije enega skrbnika. Enakovredna delitev družinskih in starševskih obveznosti je pogoj za učinkovito udejanjanje enakosti spolov. Nadalje Acker, Webber in Smyth (2016, str. 14) odkrivajo, da naj bi bilo za žensko bolj "naravno", da skrbi za "podporne" dejavnosti tako doma kot na delovnem mestu in da so celo ženske same včasih v dilemi, kakšno ravnanje je sprejemljivo. Ridgeway in Correll (2004) spolne diskriminacije ne pripisujeta splošnemu sovraštvu do žensk, ampak stopnji neskladnosti v zaznanih lastnostih, potrebnih za prevzem določene družbene vloge.

Z identifikacijo družbenih norm in vlog, ki definirajo pričakovano vedenje glede na spol, je subtilna organizacijska kultura tista, ki prepreči spolno diskriminacijo, ali pa tista, ki ne ponudi dimenzij, ki bi prispevale k preseganju neenake obravnave (Lester, 2008, str. 279). Patriarhalnost v povezavi z vrednotami neoliberalnega akademskega okolja ustvarja in podpira družbeno-kulturna prepričanja o tem, kaj se smatra kot sprejemljivo vedenje oz. sprejemljiv način življenja žensk oz. moških (Morley & Crossouard, 2016, str. 159), torej ni pričakovati, da bi ženske vodile moške ali bile avtoriteta zunaj doma (Gherardi, 1994; Morley & Crossouard, 2016, str. 159). Če se to zgodi, gre za spremembo statusa quo, kar lahko povzroči sovražnost do žensk, ki prestopijo družbeno določene meje (Morley & Crossouard, 2016, str. 159).

Ne le na družbeni ravni, splošno sprejemljiva vloga posameznega spola se oblikuje tudi na organizacijski ravni, skladno z dimenzijami organizacijske kulture (Elg & Jonnergård, 2003; Lester, 2008; Powell, Hassan, Dainty & Carter, 2009; Ridgeway & Correll, 2004), zato tako ženske kot moški prevzemajo stereotipni vlogi, skladno s procesom (1) socializacije zunaj institucije, (2) socializacije v organizaciji, ki je skladna z organizacijsko kulturo, in s (3) procesom posameznikove sposobnosti izgradnje specifične vloge v procesu izpogajanja spolne identitete (Collinson & Hearn, 1994). V organizacijskem kontekstu se skladno z ugotovitvami (Lester, 2008) izgradnja spolne identitete udejanja v kontekstu delitve dela (ki je večinoma specifična glede na spol in zato sporočilna v smislu pozicioniranja moči), kulturne podobe (kjer večinoma idealnega delavca zaznamujejo moške lastnosti, brez družinskih obveznosti, ki bi ovirale delo) in neformalnih interakcij (v okviru katerih se oblikujejo vzorci prevlade na subtilni ravni, pa tudi dejanja spolnega nadlegovanja). Skladno s teorijo socialnih vlog družbene norme in spolne vloge v organizaciji prispevajo k oblikovanju spolne identitete, pri čemer je treba razumeti naslednje (Lester 2008):

1. Spolna identifikacija se nanaša na zavedne in nezavedne načine, na katere posameznik razume sebe v povezavi z okoljem. Identifikacija posameznika se lahko kadarkoli spremeni, saj moškost in ženskost nista fiksni kategoriji, sta zgodovinsko ter kulturno pogojeni, zato se spreminjata. Po navedbah Collinson in Hearn (1994) na spolno identifikacijo vplivajo tudi starost, versko prepričanje, pogled na svet, nacionalnost, starševstvo in tudi poklic.
2. Izbira načina delovanja v celoti izhaja iz svobodne presoje posameznika. Običajno je sicer ravnanje posameznika skladno z družbenimi normami, vendar v tej domeni obstaja potencial za spremembe, saj gre v celoti za domeno odločitve posameznika.
3. Spolna identiteta je v veliki meri odvisna tudi od kontekstualnih dejavnikov, saj posameznik pri oblikovanju identitete upošteva morebitne posledice odpora oz. asimilacije družbe.

Koenig in Eagly (2014) raziskujeta, ali se (skladno s predpostavkami teorije socialnih vlog) s spremembo vlog skupine spremenijo tudi stereotipi. Pričakovane prihodnje vloge v skupini imajo močnejši vpliv na njihove prihodnje stereotipe kot stereotipi skupine, ki ji posamezniki trenutno pripadajo. Na delovnem mestu lahko stereotipi negativno vplivajo na

napredovanje. Skladno s teorijo socialnih vlog pričakovane vloge, ki jih zasedajo v družbi tako moški kot ženske, je mogoče razložiti, kaj ovira ženske pri zasedanju višjih položajev. Lester (2008, str. 277) zaključuje, da je delovanje posameznikov ključno, saj ti lahko na novo oblikujejo družbeno konstruirano vlogo spolov ali pa obstoječe vloge še okrepijo. Gre namreč za kontekstualno definiran način delovanja posameznika, ki se izraža v interakciji. Posameznik pri tem nosi dimenzije pravil, katerih ozadje je splošno sprejeta kultura, zato lahko posameznikov način delovanja izzove pozitiven odziv družbe ali pa njen odpor. Posameznik namreč z izbranim delovanjem, ki odseva spolno identiteto, sprejema družbene norme oz. vloge (in s sprejetjem norm legitimira njihov obstoj) ali pa jih zavrne in s tem tvega negativen odziv družbe. Bailyn (2011) ugotavlja, da bo spolna enakost na delovnem mestu dosežena, ko se bodo spremenile "dodeljene vloge" posameznemu spolu v družini.

Collinson in Hearn (1994, str. 9) trdita, da zaznave razlik med spoloma ustvarjajo in preoblikujejo organizacijske postopke in oblikujejo asimetričnost moči, asimetrična porazdelitev moči pa je osnova neenake obravnave (Thomas & Davies, 2002, str. 392; Fritsch, 2015). Splošno velja, da družba ohranja sistem, ki podpira hierarhijo, ki ima vsaj enega pripadnika skupine z višjim družbenim statusom in močjo od ostalih v skupini. Teorija socialne dominance tako poda osnovo za razumevanje, kako se v skupini oblikuje in ohranja hierarhija, pri čemer naj bi se diskriminacija pojavila na več ravneh s svojo pozitivno pristranskostjo do dominantne skupine, sprejete na osnovi skupnih družbenih nazorov (Pratto, Sidanius & Levin, 2006). Ho in drugi (2012) ugotavljajo, da je tako moč razumeti psihologijo predsodkov in vedenja v skupini, v okviru katere je, po navedbah avtorice (Kiser, 2015, str. 609), pričakovati, da moški predstavljajo dominantno skupino, ki se ne želi odpovedati prevladi, zato je zanje okrepitev zagotavljanja enakih možnosti grožnja. Jogan (2006, str. 77) navaja, da so ukrepi, ki naj bi vodili v izboljšanje položaja žensk na področju znanosti in raziskovanja, pri moških včasih dojeti kot nedopustno poseganje v avtonomijo znanstvenega dela in pomenijo družbeno prisilo od zunaj. Eden od anketirancev je celo zapisal, da se je treba začeti boriti za pravice moških zaradi strahu pred prevlado žensk. Nekateri moški dojemajo ukrepe za vzpostavitev družini prijaznega delovnega okolja kot nedopustno poseganje v zasebnost ali celo kot nasilje (Jogan, 2006, str. 76).

Spolni stereotipi izhajajo iz zgodovinsko izoblikovanih predsodkov, ki se zrcalijo tudi na delovno mesto in voditeljstvo običajno izključuje ženske oz. druge člane izključenih skupin (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2005; Priola, 2007; White & Özkanli, 2011). Razlog za nedoseganje ciljev enakih možnosti je vsekakor moč najti v tradiciji, ki v okviru socializacijskega procesa pripisuje osebnostne lastnosti in načine obnašanja pripadnikov določenega spola. Moški predstavljajo red moči, ženske pa naj bi prepustile mesto moči moškim. Gre za zgodovinsko prevlado moških v akademskem prostoru (Kump, 2010, str. 60). Majerhold (2006, str. 10) postavi odgovore anketiranih v filozofsko-kulturni okvir, ker želi prikazati, da ti niso samo odraz posameznikovega prepričanja, vendar se pogosto nezavedno izraža v dolgotrajno zakoreninjenih epistemoloških seksističnih stališčih. Posamezniki vzorce mišljenja prevzemajo že v procesu vzgoje in izobraževanja, vendar jih

je moč hitro odpraviti v primeru, da širše družbeno okolje ne podpira določenih vzorcev mišljenja (Jogan, 2006, str. 26).

Spolna pristranskost v organizaciji se izraža prek struktur in procesov, ki ohranjajo ločevanje delovnega položaja glede na spol: moški zavzemajo višje hierarhične položaje, delo je spolno zaznamovano, prav tako znanje v smislu strokovno usposobljenih moških in nesposobnih žensk, v medsebojnih odnosih prevzemajo moški glavno vlogo, ženske pa služijo za čustveno podporo (Acker, 1990). Tako imenovano "vratarstvo" je princip medsebojnega vplivanja v akademskem okolju in je osrednji mehanizem odločanja o vključenosti posameznika ter oblikovanja in ohranjanja prevladujočih norm, zato imajo moški več možnosti za pridobitev vodilnih položajev, saj moč "vratarjenja" izhaja iz mrežnih povezav z dominantno skupino (Fritsch, 2015, str. 550). Spolna identiteta tako ostaja osrednji element institucionalnega in poklicnega življenja v znanosti, tam kjer so vpliv, moč, ugled in denar, kjer se sprejemajo odločitve. Tako imenovana "omrežja starih fantov" utrjujejo moškim prijazne norme, pri pomembnih odločitvah ohranjajo spolno pristranskost (Ule, 2013, str. 47). Univerze ostajajo spolno zaznamovane, moški prevzemajo vlogo "vratarjev" tako v procesu napredovanja kot sprejemanja odločitev (Aiston, 2014, str. 59).

Vzporedno družba implicitno povezuje moške z znanostjo. Predpostavka teorije skladnosti vlog pravi, da lahko le moški prevzame vlogo znanstvenika (Lincoln, Pincus, Koster & Leboy, 2012). Če so splošno sprejete lastnosti uspešnega znanstvenika pripisane moškim, gre za prevladujočo zaznavo, da ženske nimajo potrebnih lastnosti uspešnega znanstvenika. Nasprotno pa se z zviševanjem deleža žensk v znanosti njihova vrednost zvišuje, družba jih tedaj ceni kot možne kandidatke za doseganje visokih rezultatov v znanosti (Carli, Alawa, Lee, Zhao & Kim, 2016), vendar pa, kot ugotavlja Ule (2013, str. 47), še vedno ostaja izrazito moška akademska kultura, še zlasti na tako imenovanem področju "trde" znanosti.

3.4 Spolna segregacija v znanosti

Knights in Richards (2003) razlikujeta med tako imenovano "mehko" znanostjo in "trdo" znanostjo, ki jo večinoma zastopajo moški. Za tipične ženske veje znanosti veljajo izobraževanje, zdravstvo, sociala, umetnost in humanistika, medtem ko so discipline, ki naj bi bile ustreznejše za moške, matematika, računalništvo, tehnika, proizvodne in predelovalne tehnologije ter gradbeništvo (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 119–120). Očitno obstaja izjemen razkorak v prisotnosti predstavnikov obeh spolov v določenih disciplinah, ki jih v večini zastopajo moški, kot so fizika in matematika, medtem ko beležimo boljšo sliko na področju humanistike (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 507–513), saj se ženske večinoma odločijo za doktorski študij humanističnih in družbenih znanosti (Knights & Richards, 2003).

Znotraj posameznih področij znanosti se opazno pojavlja večja zastopanost enega ali drugega spola, ki je posledica zakoreninjenega prepričanja, da so nekatera zahtevnejša področja znanosti za ženske neprimerna. Specifične discipline, kot so fizika, matematika in

informacijske študije, še vedno v večini zastopajo moški (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 508). Računalniško programiranje so na samem začetku vodile ženske, ker takrat še ni bilo jasno, da bo to področje visoko cenjeno, pomembno in dobro plačano. Danes na področju računalništva prevladujejo moški, zato avtor potrdi pomen zgodovinskega pregleda, ki poda pregled podcenjevanja ženskih talentov skozi zgodovino (Fetzsimons v Knights & Richards, 2003, str. 225). Običajno velja, da so ženske manj zastopane v okviru določenih disciplin, ki zahtevajo veliko matematičnega znanja, kot so geoznanost, inženiring, ekonomija, matematika, informacijske študije in fizika. Na ostalih področjih, kot so psihologija, naravovarstvo in družbene vede, so ženske občutno bolj zastopane (Ceci, Ginther, Kahn & Williams, 2014, str. 75). Ženske prevladujejo v zdravstveni negi, izobraževanju, družbenih vedah in knjižničarstvu, jezikih, medtem ko moški v vojski, inženirstvu, fiziki, matematiki, računalništvu, filozofiji in ekonomiji. Nekateri trdijo, da sicer na področju družbenih ved prevladujejo ženske, medtem ko na področju humanistike še vedno prevladujejo moški (Sugimoto, Lariviére, Ni, Gingras & Cronin, 2013).

Pojavu neenakomerne porazdelitve žensk in moških po posameznih znanstvenih disciplinah pravimo horizontalna segregacija. Na področju tako imenovanih "moških ved", ki vključujejo naravoslovne in tehniške vede, je bilo v Sloveniji leta 2012 med vsemi, ki so doktorirali, le 17 % žensk, medtem ko je iz medicinskih in humanističnih ved doktoriralo več žensk kot moških (Arsenjuk & Vidmar, 2015, str. 16). Zaradi izjemno nizke zastopanosti se ženske, ki delujejo na področju naravoslovnih ved, soočajo s spolno diskriminacijo v večjem obsegu in z več spolnega nadlegovanja v primerjavi z ženskami iz družboslovnih akademskih disciplin (Settles, Cortina, Malley, & Stewart, 2006).

Prav tako je razlike pri izbiri akademske discipline v veliki meri moč pripisati dojemanju spolnih vlog ter sprejemanju kulturnih vrednot, povezanih s posameznim študijskim področjem (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 119; Ceci, Ginther, Kahn & Williams, 2014). Razlike v spolu na primer pri matematiki ne slonijo na biološki različnosti in jih lahko pripišemo okoljskem vplivu (Ceci, Ginther, Kahn & Williams, 2014). Pri odločitvi za kariero ženske v znanosti ima pomembno vlogo tako spodbuda staršev oz. primarna spodbuda družinskega okolja kot tudi sam pristop zgodnjega izobraževanja (Remškar, 2013, str. 82). Avtorica nadaljnje razmišlja, da bi bilo morda bolje izobraževanje na področju naravoslovja in tehnike ločiti po spolu. Talent študentk sicer v mešanih skupinah ne pride do izraza, saj ga prekrije nezavedno ali celo zavedno izpostavljanje študentov, ki naj bi bili "po naravi" boljši v tehniki oz. naravoslovju. Nesorazmerja bi se dalo deloma odpraviti tudi na osnovi prerazporeditve osnovnošolskih urnikov naravovarstvenih vsebin. Raziskovalka namreč ugotavlja, da naj bi naravoslovne predmete v osnovni šoli vpeljali že nekaj let pred ustaljeno prakso, in sicer zaradi časovne neskladnosti razvoja dečkov in deklic, saj se naravoslovne vede pojavijo šele v šestem oz. sedmem razredu, ko se dekleta večinoma ukvarjajo s čustvenim dozorevanjem in opazovanjem odnosov, medtem ko so dečki takrat v obdobju izjemne radovednosti in tehnične ustvarjalnosti, zato so ti predmeti zanje v tem obdobju zanimivejši.

Družbeno sprejeti spolni stereotipi se odražajo tudi v uspešnosti pripadnikov posameznega spola pri matematiki oz. na ostalih "trdih" znanstvenih področjih (Ceci, Ginther, Kahn & Williams, 2014). Z metaanalizo Lindberg, Hyde, Petersen in Linn (2010) ugotovijo malenkostno boljše rezultate moških pri matematiki, pri čemer gre za razlike tudi med starostnimi skupinami posameznikov, prav tako različne oblike testov podajo nekaj razlik v rezultatih. Izjemno pa je zanimivo dejstvo, da se razkorak rezultatov matematičnih testov med spoloma značilno zoži vzporedno z višanjem ravni zaznane spolne enakosti na nacionalni ravni (Guiso, Monte, Sapienza & Zingales, 2008, str. 1164).

Izjemno zanimive so ugotovitve (Remškar, 2013, str. 83) glede univerzitetnega študija fizike, kjer se v drugi letnik vpiše le 20 % študentk, predhodno vpisanih v prvi letnik, medtem ko s študijem v drugem letniku nadaljuje kar 50 % študentov, od katerih jih je bilo precej vpisanih samo za pridobitev statusa, kar pa praviloma ne drži za dekleta. Večina študentk, ki se jim uspe prebiti v drugi letnik študija fizike, uspešno diplomira in kar polovica teh kasneje tudi doktorira. Poleg tega avtorica dodaja, da je za takšen osip deklet kriv neustrezno strukturiran predmetnik, saj v prvem letniku obravnavajo vsebine, ki so jih oblikovali moški v obdobju od 17. do 19. stoletja. Nasprotno pa gre v drugem letniku za obravnavo relativnostne teorije in kvantne fizike, torej področij, ki se začnejo razvijati na začetku 20. stoletja, ko so ženske že začele vstopati v naravoslovne veje znanosti in je zato snov podana na način, ki je bližji sodobnemu načinu znanstvenega razmišljanja, ki zahteva tudi intuicijo in notranjo refleksijo, v domeni katere blestijo prav ženske.

Nekateri (Mahbuba & Rousseau, 2011, str. 343–344) poročajo o rezultatih raziskovanj drugih raziskovalcev, ki ugotavljajo, da imajo ženski možgani enakovreden potencial kognitivnih sposobnosti kot moški, vendar imajo različno nevroanatomsko strukturo, saj imajo ženski možgani več bele snovi, medtem ko imajo moški več sive (siva polja predstavljajo centre za obdelavo informacij, bela pa povezavo med temi centri), zato nekateri trdijo, da so ženske bolj usmerjene in boljše pri asimilaciji različnih oblik informacij, medtem ko moški izolirajo pojasnila in so dobri pri nalogah, ki zahtevajo več "predelave".

V večini držav, ki jih zaznamujejo politike enakih možnosti v visokem šolstvu, med cilje na prvo mesto postavljajo odpravo horizontalne spolne segregacije. Za dosego tega cilja sta kot najpomembnejša izpostavljena dva ukrepa, in sicer poklicno usmerjanje že v srednjih šolah s projekti ozaveščanja, pri katerih sodelujejo visokošolske institucije z organizacijo dnevov odprtih vrat, ter uvajanje postopkov podeljevanja posebnih nagrad študentkam, da bi navdušili čim več žensk za študij naravoslovja, matematike, računalništva, tehnike, proizvodne tehnologije in gradbeništva (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 120). Žal je v slovenskem prostoru postorjenega premalo za odpravo horizontalne spolne segregacije. Že pred desetletjem je bila bistveno višja zaposljivost diplomantk/diplomantov naravoslovja in tehnike v primerjavi z diplomanti/diplomantkami družboslovja in humanistike, vendar kljub opozarjanju pristojni niso ustrezno ukrepali s preusmeritvijo vpisa deklet na ta perspektivna področja (Remškar, 2013, str. 79).

Poleg problema horizontalne segregacije ostaja v visokošolskem prostoru tudi problem vertikalne spolne segregacije. Vertikalna segregacija prinaša pičlo ali čezmerno zastopanje jasno identificirane skupine zaposlenih v določenem poklicu ali sektorju, ki temelji na prestižu, zaslužku, stabilnosti zaposlitve. Vertikalna segregacija je značilna tudi za Slovenijo in je posledica asimetrične delitve dela v družini in dolgotrajnega izključevanja žensk iz znanosti in raziskovanja zaradi poznega vstopanja žensk na univerzitetni študij in poznega vstopanja v znanstveno in raziskovalno delo (Jogan, 2006, str. 60). Vertikalna segregacija je opredeljena kot "steklen strop", ki kaže obstoj vidnih in nevidnih ovir, zaradi katerih prihaja do pomanjkanja žensk na višjih položajih moči in odločanja. Fenomen vertikalne segregacije, ki preprečuje napredovanje žensk, Maron in Meulders (2008) definirata kot koncept "lepljivih tal" in navajata dejavnike, ki zadržijo ženske na nižjih ravneh organizacijske piramide (European Commission, 2013, str. 86).

V novih okoliščinah zaostrene konkurence in omejevanja državnega financiranja kolegialni način vodenja prehaja v tržni način vodenja univerz. Vzporedno gre za izjemno majhen delež žensk na najvišjih položajih na univerzah, kar je posledica prikrite diskriminacije, tako imenovanega "steklenega stropa", kot posledica kulturnih in ekonomskih dejavnikov, ki ženskam onemogoča dostop do višjih položajev (Kump, 2010; Mitroussi & Mitroussi, 2009; Tilbrook, 1998). Izraz "steklen strop" označuje vertikalno segregacijo in obstaja indeks steklenega stropa, ISS (angl. *The Glass Ceiling Index, GCI*), ki meri relativne možnosti za doseganje najvišjih položajev žensk v primerjavi z moškimi. Višji je indeks, težji je prehod žensk na višje položaje. Po podatkih Evropske komisije (2012) je bi v letu 2010 povprečen indeks v Evropski uniji 1,8, v Sloveniji je bil 1,9, medtem ko je bil najnižji na Švedskem, Norveškem in Islandiji.

Fassa in Kradolfer (v Fassa, 2015, str. 44) nakazujeta na izjemno razliko med ženskami in moškimi, pri čemer po dokončanju doktorata več žensk zapusti akademsko kariero, saj delovni pogoji ustrezajo moškim. Problema nedostopnosti višjih visokošolskih položajev ne kažejo le rezultati mnogih raziskav, temveč tudi številni izrazi, ki potrjujejo ovire. Na podlagi raziskave zaključuje, da obstaja "steklen strop" oz. "železen strop", kar potrdi obstoj tako prikritih kot neposrednih ovir, ki pogosto ovirajo razvoj kariere žensk. Izraz "steklen strop" je komplementaren izrazu "lepljiva tla", ki poudari prikrite mehanizme (kot so kriteriji napredovanja, ki so zastavljeni tako, da ustrezajo moškim), ki ohranjajo ženske na nižjih položajih (Ule, 2013, str. 38). Enako Cubillo in Brown (2003, str. 278) uporabita izraz "lepljiva tla", ki kaže na ženske, ki zasedajo nižje položaje organizacijske hierarhije in imajo zanemarljiv vpliv v okolju, kjer prevladujejo moški. Za neprestano odtekanje ženskih talentov iz procesa študija (vse do podelitve redne profesure) na določenih področjih in ravneh se uporablja izraz "puščajoče cevi" (Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008; Umek Venturini, 2013). Skromna zastopanost žensk na visokih položajih v znanosti pomeni izgubo talentov (Umek Venturini, 2013, str. 15).

Pri napredovanju po hierarhični lestvici zaposlitvenega statusa število žensk upada, še vedno je povsem običajno, da je uspeh v akademskem svetu pripisan moškim (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 507). Ženske se soočajo z ovirami zaradi diskriminacije (Settles,

Cortina, Malley, & Stewart, 2006), ki je še izrazitejša v delovnih okoljih, kjer prevladujejo moški. Delovna mesta višjih ravni avtoritete in delovna mesta, ki prinašajo višjo plačo, običajno zasedajo moški (Odhiambo, 2011). V visokem šolstvu večji del visokih akademskih položajev zasedajo moški, zato je v 21. stoletju še vedno običajna praksa, da je uspeh v akademskem svetu v veliki meri odvisen od spola (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 507). Ženske v akademskem okolju napredujejo počasneje od moških (Easterly & Pemberton, 2008; Soliman & Soliman, 1997), v večjem deležu imajo sklenjena delovna razmerja za določen čas (Hart, 2011) ali pogodbena delovna razmerja. Na najvišjih položajih jih je izjemno malo, malo pa je tudi takih, ki pridobijo nagrade oz. priznanja (Kump, 2010, str. 60). V evropskih državah (EU-27) se v povprečju delež žensk z vsakim višjim akademskim rangom zmanjšuje. To velja tudi za Slovenijo, kar kažejo podatki v tabeli 2.

Tabela 2: Število visokošolskih učiteljev v Sloveniji po spolu in akademskem nazivu od leta 2007 do 2015

Akademski naziv / leto		**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**
Redni profesor	Skupaj	1.287	1.384	1.466	1.453	1.593	1.623	1.610	1.563	1.584
	Moški	1.073	1.138	1.168	1.161	1.235	1.248	1.247	1.173	1.126
	Ženske	214	246	298	292	358	375	363	390	458
Izredni profesor	Skupaj	1.025	1.051	1.131	1.147	1.187	1.167	1.154	1.132	1.147
	Moški	718	758	787	794	810	780	755	751	742
	Ženske	307	293	344	353	377	387	399	381	405
Docent	Skupaj	1.285	1.447	1.602	1.674	1.715	1.704	1.754	1.724	1.628
	Moški	794	879	961	992	1.016	971	1057	963	922
	Ženske	491	568	641	682	699	733	697	761	706

Vir: Statistični urad Republike Slovenije, pridobljeno iz http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp.

Četudi spolna diskriminacija večinoma ni očitna, ostaja trajno v akademskem svetu (Carli, Alawa, Lee, Zhao & Kim, 2016), in sicer pojavno v hierarhiji prepričanj glede statusa pripadnikov obeh spolov v obliki zavedne ali nezavedne institucionalizacije spolnih stereotipov v organizacijski politiki in procesih sprejemanja odločitev. Sayers (2012, str. 519) ugotavlja, da seksizem povzroča zasidrano pristranskost glede sposobnosti in primernosti vloge žensk kot voditeljic. Odsotnost oz. manjša očitnost seksizma in pravil moškosrediščne kulture še ne pomeni njegove odprave. Dostop žensk do višjih položajev ni več enostavno problem "cevovoda", gre za subtilne mehanizme, ki dajejo prednost moškim oz. krepijo neenakost spolov v akademskem svetu. Avtorica (Roos, 2008, str. 185–190) poda zgovoren primer podatkov ameriških univerz glede napredovanja, ki kažejo, da se neenakost pri napredovanju z leti celo krepi, kot npr. na področju humanističnih ved gre v letih od 2001 do 2004 za podvojitev, na področju družbenih ved pa celo za potrojitev razkoraka med spoloma. Nekateri (Mitroussi & Mitroussi, 2009) dodajajo, da v akademskem prostoru obstaja še močnejše nasprotovanje odstranitvi ovir pri napredovanju žensk v primerjavi s situacijo v gospodarstvu.

V letu 2010 je bilo v EU-27 na najvišjih akademskih položajih (tako imenovana stopnja A) v povprečju 7 % žensk in 17 % moških. Jasno je vidna vertikalna segregacija tudi v poklicnih skupinah zakonodajalec, visoki uradnik in menedžer, kjer so ženske med doktorandi v manjšini (Arsenjuk & Vidmar, 2015, str. 24–25). Kreissl, Striedinger, Sauer in Hofbauer (2015, str. 222) ugotavljajo, da po dvajsetih letih v Avstriji po uvedbi reform spolna neenakost še vedno ostaja problem, in navajajo, da se je od leta 1993 do 2011 odstotek asistentk podvojil z 22 % na 44 %, odstotek rednih profesoric povečal s 3 % na 17 %, vendar so razlike še vedno znatne. Poleg tega se pojavlja tako imenovana pogodbena spolna segregacija, ko gre za nesorazmerno število žensk z zaposlitvijo za določen čas v primerjavi z moškimi (Knights & Richards, 2003; Ortega-Linston & Soto, 2014, str. 298). Ta problem se pojavlja tudi v slovenskem akademskem prostoru.

Udejanjanje enakih možnosti v znanosti je odvisno od zgodovinskih okoliščin, vladajočih norm in ideoloških prepričanj (Ule, 2012, str. 630), zato obstajajo razlike v stopnji diskriminacije tudi med državami. Razlike so tudi v načinih njenega odpravljanja, zato je potrebno poznavanje situacije, ki služi kot podlaga za oblikovanje ustreznih ukrepov (Jogan, 2006, str. 54). Organizacijski kontekst močno zaznamuje tradicija oz. kultura posamezne države, kar se odraža na Portugalskem, kjer se osredotočajo na strukture, strategije in sistem, zato so ženske outsiderji, saj velja prepričanje, da so (1) visoki vodstveni položaji osnovani za ukazovanje in kontrolo, poleg tega (2) ženske v ospredje postavijo družinske obveznosti. Precej drugače je v Avstraliji, kjer se je v določeni meri izoblikovalo enakopravno okolje, kjer imajo ženske na visokih položajih vpliv na vodstveno kulturo in so cenjene v svojih timih, medtem ko na Portugalskem ni tako (Machado-Taylor & White, 2014).

White in Özkanli (2011) navajata primer avstralskih in turških univerz in ugotavljata, da (1) obstajajo različne zaznave spolne diskriminacije v povezavi z voditeljstvom, ki so odraz specifičnega gospodarskega in družbenega konteksta. V Turčiji je manj žensk v rednem delovnem razmerju, zato imajo ženske v akademskem okolju močnejšo izkušnjo konflikta med družinsko in delovno vlogo, ki je lahko značilen dejavnik manjše zastopanosti žensk na višjih položajih, poleg tega moški na visokih akademskih položajih niso pripravljeni sprejeti ženske v svoje vrste. (2) Poleg tega se privilegij prevzema vodstvenega položaja v Turčiji povezuje z ugledom, spoštovanjem in finančnimi nagradami, medtem ko se v Avstraliji v manjšem obsegu poudarjajo osebne nagrade oz. plačilo, bolj se osredotočajo na moč vodstvene funkcije, ki omogoča vodji vplivati na smer razvoja univerze. V Turčiji se večinoma ne zavedajo, da se ženske na vodilnih položajih soočajo s spolno diskriminacijo, medtem ko v Avstraliji priznavajo obstoj spolne diskriminacije. Zaznava voditeljstva na turških univerzah sovpada z moškim, transakcijskim stilom vodenja, medtem ko se na avstralskih univerzah bolj nagibajo k transformacijskemu stilu vodenja.

Študija Srednjega vzhoda kaže na obstoječe družbene stereotipe, ki postavijo ženske v podrejen položaj in dajo prednost tradicionalnim ženskim obveznostim pred akademskim delom, kar vpliva na karierno uspešnost žensk (Afiouni & Karam, 2014). Respondentka

(Kitajka iz Hongkonga) je izjavila celo, da lahko ljudi razvrstimo v tri kategorije (tri spole), in sicer moške, ženske in ženske z doktoratom, in s tem prikazala, kako se izobražena ženska počuti izven tradicionalnih norm. Razvrščena je v "tretji" spol, ker je prestopila kulturne norme. Drug respondent (kitajski) ugotavlja, da si ženske ne želijo takšnega položaja, ker se bojijo, da bodo uspešnejše od svojih soprogov. Respondent iz Tokia ugotavlja, da izobražene ženske nimajo možnosti za poroko (Morley, 2014).

Cubillo in Brown (2003, str. 281–282) razpravljata o kulturi in tradiciji, ki se izražata na treh ravneh, in sicer na (1) makro ravni s specifično kulturo posamezne države, ki jo pogosto močno zaznamujejo religiozni običaji, ki naj bi jih ženske sprejele, na (2) mezo ravni gre za razmerje moči v samih organizacijah, ki pogosto dajejo prednost moškim, in na (3) mikro ravni, ki se kaže v smislu pomanjkanja samozavesti posameznic. Predvsem je pomembno, kako ženske zaznavajo voditeljstvo in kulturni kontekst, ki ustvarja ovire ženskam voditeljicam ter omogoča marginalizacijo žensk v visokem šolstvu (McNae & Vali, 2015). Mnogi, kot na primer Deemer, Lin, Graham in Soto (2016, str. 156), zaznave stereotipnih obravnav in neustrezne zastopanosti žensk na višjih položajih ne pripisujejo njihovi nizki samozavesti oz. tendenci izogibanja neuspehom. Podobno razmišlja Cubillo (1999), ko pravi, da je pri ženskah pomanjkanje samozavesti povezano bolj s tujostjo vloge kot pa z nezaupanjem v lastne zmožnosti. Nasprotno pa Tessens, White in Web (2011, str. 660) ugotavljajo, da ženske potrebujejo precej samozavesti, da bi lahko postale vodje.

Priola (2007) navaja, da se ženske pogosto soočajo s konfliktom med osebno in menedžersko identiteto zaradi prevladujočih moških vrednot v instituciji. Tako moški kot ženske pogosto ne želijo delati z žensko v vlogi voditeljice, kar izhaja iz ponotranjenja spolnih vlog. To se dogaja kljub dejstvu, da ženske na vodilnih položajih pomembno prispevajo tako k samozavesti žensk kot tudi k izboljšanju raziskovalnega dela, h kakovosti procesa poučevanja in podpore študentom.

Ženske se čutijo diskriminirane ne le zaradi materinskih dolžnosti, ampak tudi zaradi izjav, ki so jih deležne, da je namreč njihov stil vodenja čustveno pogojen in manj učinkovit (Shober, 2014). Osebe, ki dajejo prednost čustvom, nimajo posebne vrednosti v univerzitetnem okolju (Thompson, 2015, str. 403), zato je mnogokrat jasno, da se od žensk na visokih vodilnih položajih pričakujejo tradicionalno moške lastnosti oz. je njihova uveljavitev pogosto odvisna od njihove sposobnosti, da delujejo kot moški. Zgovoren je primer izjave intervjuvane profesorice arhitekture, ki ugotavlja, da je samo zaradi dejstva, da je ženska, kolegi ne jemljejo resno, zato na vrednosti pridobi z distanco, čeprav ta ni del njene prave osebnosti. Dodaja še, da mora skrivati dimenzije ženstvenosti, da bi pridobila spoštovanje tako kolegov kot študentov (Lester, 2008, str. 279). Če pa ženske udejanjijo dimenzije moškega stila vodenja, kot je na primer nepopustljivost, takšno ravnanje ni pozitivno sprejeto (Ridgeway, 2001). Ženske, ki prevzemajo vlogo voditeljic, tako večinoma udejanjajo "ženski" stil vodenja, osredotočen na učinkovito komunikacijo, podporo zaposlenim in timsko usmerjeno vodenje (Peterson, 2014; Priola, 2004, str. 424). Sodobno vodenje se osredotoča na potrebe zaposlenih, sodelovanje, odprte odnose, kar kaže na najučinkovitejši odgovor na spremembe v okolju. Ženske voditeljstvo definirajo z

učinkovito uporabo "mehkih" vzvodov, kar pomeni osredotočenost na stil, veščine, zaposlene in skupne cilje, ne pa prvenstveno na strategije, strukture oz. sistem (Machado-Taylor & White, 2014), zato so prilagodljive in uspešno rešujejo konflikte, medtem ko so moški bolj tekmovalni (Krüger, 1996).

Mnogo organizacij v svetu si prizadeva za preseganje problema diskriminacije in neenakosti na delovnem mestu (Bartlett, 2009). Visokošolske institucije naj bi kreirale organizacijsko kulturo, ki podpira tudi ženske, kar pomeni oblikovanje takšne strukture v politiki in nagrajevanju, ki bi bila nepristranska do obeh spolov (Thomas, Bierema & Landau, 2004, str. 70). Spreminjanje obstoječe organizacijske kulture je izjemno zahtevno, zato je v mlajših institucijah, ki jih v tolikšni meri ne zaznamujejo tradicionalni vzorci, lažje dosegati spremembe. Vendar pa ni le tradicionalno prepričanje tisto, ki onemogoča ženskam prevzeti najvišje položaje, ampak organizacijska kultura in ugled institucije, zato na elitnih institucijah ženske pogosto nimajo možnosti zasesti najvišje vodilne položaje (Read & Kehm, 2016), kajti z dostopom žensk na določene položaje se zmanjšuje simbolna moč teh položajev. Mnogo akademikov je prepričanih, da je simbolni kapital bolj funkcionalno akumulirati z delom zunaj fakultete ter prevzemati politične funkcije (Ule, 2013, str. 47).

3.5 Položaj žensk v znanosti

Ukoreninjeni spolni stereotipi se v praksi udejanjajo v smislu diskriminacije žensk (Berželak & Živoder, 2011). Ključne ovire pri uveljavljanju žensk v znanosti so ukoreninjeni spolni stereotipi tako glede prepričanja o slabših kognitivnih zmožnostih žensk kot glede predsodkov, da so določeni poklici neprimerni za ženske (Ule, 2013). Ženske v svetu v zadnjem desetletju v vse večjem obsegu prevzemajo položaje akademskih vodij, a kljub temu ostaja problem neenakih možnosti (Mitroussi & Mitroussi, 2009; Odhiambo, 2011) kot posledica predsodkov in stereotipov, ki izvirajo iz tradicionalne moške hegemonije in patriarhalne kulture in klime izobraževalnih institucij na vseh ravneh.

Neenaka obravnava v visokošolskem prostoru še vedno ostaja kljub dejstvu, da je bilo že veliko postorjenega za preseganje problema (Coate & Howson, 2016). Stanje se na mnogih področjih izboljšuje, tudi v smislu napredovanja, a kljub temu neenakosti ostajajo, predvsem na subtilni oz. nezavedni ravni (Roos & Gatta, 2009).

Raziskovalna produktivnost je pomembna silnica napredovanja v akademskem okolju (Carter, Smith & Osteen, 2017; John, Gupta, John, Lopez & Lambert, 2016; Martinez, Lopez & Beebe, 2015; Mueller, Gaudilliere, Kin, Menorca & Girod, 2016; Paik in drugi, 2014; Tomei in drugi, 2014). Na institucionalni ravni so ovire dejavniki, kot so prakse kadrovanja in napredovanja, merila izbora in dodeljevanja raziskovalnih sredstev, ženskam nenaklonjena hierarhija, družbena klima znanstvenega okolja, pristranske metode ocenjevanja projektov in dosežkov, večje poudarjanje raziskovalnih rezultatov v primerjavi z dosežki pri poučevanju in ne nazadnje pristranski kriteriji ocenjevanja raziskovalne

odličnosti in uspešnosti. Ženske se tako pogosto čutijo manj sposobne za izgradnjo kariere v znanosti, poleg tega v manjšem obsegu sodelujejo v odborih, ki odločajo o imenovanjih v nazive, o delitvi sredstev in podeljevanju nagrad (Ule, 2013, str. 34), manj pogosto opravljajo tudi funkcije kolegialne kontrole, zelo redko so urednice znanstvenih revij in knjižnih zbirk (Aiston, 2014, str. 66).

Do diskriminacije ne prihaja le smislu podeljevanja projektov, kadrovanja, izvolitve v naziv, dodeljevanja funkcij, podeljevanja nagrad, ampak ženske v znanosti poročajo tudi o slabših delovnih pogojih in večjem deležu prekarnih zaposlitev (Berželak & Živoder, 2011). Podobno trdijo Van den Brink, Brouns in Waslande (2006), ki pravijo, da je tema odličnosti sicer sprejeta kot samoumevna, pri izbiri najbolj kvalificiranih oseb za določen položaj pa še vedno večinoma botrujejo spolni stereotipi, ki se odražajo v organizacijskih politikah in le okvirjajo retoriko odličnosti (Fassa, 2015, str. 48). Van den Brink (2011) pravi, da (1) so v komisijah za izbor kandidatov najpogosteje moški, belci, srednjih let, ki izbirajo kandidate iz svojih mrež, pogosto osebe, ki ustrezajo njihovim osebnim in raziskovalnim preferencam, da (2) obstaja močna spolna segregacija, saj se predpostavlja, da ženske niso dovolj sposobne, da bi vstopile v akademsko okolje, poleg tega je njihova primarna obveznost družina, da (3) podobo močnega vodje le stežka povezujejo z žensko.

Van den Brink in Benschop (2014) navajata nizozemski primer domnevno spolno nevtralnih organizacijskih procesov, za katere naj bi bili značilni transparentnost, iskanje talentov in izgradnja znanstvene odličnosti. Primer kljub temu temelji na konceptih spolne pristranskosti, saj so s kar 64 % novozaposlenih akademikov sklenili delovno razmerje na osnovi zaprtega postopka, v okviru katerega so pri izboru sodelovali posamezniki iz (ne)formalnih mrež, ki so kot "vratarji" odločali o zaposlovanju.

Ključni izziv, s katerim se akademiki soočajo, je delovna preobremenjenost (Knights & Clarke, 2014; Soliman & Soliman, 1997; Winefield, Boyd & Winefield, 2014). V okviru medsektorske raziskave Pillay, Kluvers, Abhayawansa in Vranic (2013) ugotavljajo, da obstajajo štirje indikatorji preobremenjenosti: (1) raven stresa na delovnem mestu, (2) zaznana kakovost življenja (je višja, če posameznik lahko več časa preživi z družino), (3) napetost, povezana z delom (ki ji sledijo tesnoba, utrujenost, depresija, apatija in razdražljivost), ter (4) splošni pritisk, ki se pojavlja predvsem zaradi konflikta med družinsko in delovno vlogo. Rezultati raziskave (Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014, str. 147) kažejo, da visoka pričakovanja organizacij vplivajo na dolg delovnik in intenzivnost dela, kar povečuje konflikt delovno-družinskega življenja in stopnjuje psihološke pritiske, ki so izrazitejši, ko gre za ženske. Cha (2013) pravi, da dolg delovnik dodatno krepi spolno segregacijo. Currie, Harris in Thiele (2000) na primeru avstralskih univerz ugotavljajo, da postaja dolg delovnik "norma" in del akademske kulture, saj se od uspešnih akademikov pričakuje, da večino svojega časa posvetijo delovnim obveznostim (Jacobs & Winslow, 2004). Stanje v Sloveniji ni nič drugačno, saj le 15 % doktorjev in 11 % doktoric znanosti ni prisiljenih znanstvenega dela opravljati zunaj zakonsko določenih delovnih obveznosti, kar pomeni v prostem času oz. med letnim dopustom (Ule, 2013, str. 42).

Ženske v znanosti mnogokrat težje uravnotežijo družinske in delovne obveznosti (Acker & Armenti, 2004; Morrison, Rudd & Nerad, 2011; Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Ward & Wolf-Wendel, 2004), saj običajno nosijo glavnino družinskih obveznosti (Cha, 2013). Ženske so v akademskem svetu precej bolj delovno obremenjene, obenem družbeno okolje od njih pričakuje, da se tudi v okviru ožjega in širšega družinskega življenja udejstvujejo bolj kot moški, zato je zanje ključno vzdrževanje ravnotežja med poklicnim in družinskim življenjem (Wall, 2008, str. 226). Nekateri (Jogan, 2006, str. 36) opozarjajo, da večina moških ve, kaj je treba narediti za razbremenitev ženske, vendar tega koraka niso pripravljeni storiti. Vstopanja žensk v javno udejstvovanje pa ne spremlja v enakem obsegu tudi vstopanje moških v zasebni prostor, zato se tudi moški, ki prevzemajo novo vlogo, prav tako srečujejo tako z napetostmi kot z zasmehovanjem (Jogan, 1998, str. 991). Urad za enake možnosti se sistematično ukvarja z odpravljanjem spolne diskriminacije, s spodbujanjem aktivnega očetovstva, z ozaveščanjem in odpravljanjem kulturnih ovir in stereotipov, ki določajo vlogo žensk in moških tako v družini kot v družbi (Bahovec in drugi, 2006, str 102–103).

Poleg tega Mason in Goulden (2004, str. 97) ugotavljata, da je za akademikinje bolj verjetno kot za akademike, da imajo partnerja, ki je zaposlen za polni delovni čas, zato skrb za otroke večkrat ostane dolžnost žensk. Dolgoročno je pomembno, kakšno je poklicno in družinsko življenje ženske, da bi lahko v celoti razvila svoj potencial in bila zmožna hkrati premagovati vse življenjske izzive. Da bi ji uspelo, mora biti fizično, psihološko, emocionalno in duhovno v dobri kondiciji. Vzdržen življenjski slog torej pomeni vzdrževanje uravnoteženosti med obveznostmi delovnega in družinskega življenja, ki zadovolji vse deležnike, ne da bi morala ženska v procesu žrtvovati svoje blagostanje (Perrakis & Martinez, 2012, str. 215).

V primeru neuspelega uravnoteženja delovnega in družinskega življenja avtorji poročajo o tako imenovanjem konfliktu med družinsko in delovno vlogo, v okviru katere gre zaradi splošnih časovnih zahtev za pritisk družine glede izvajanja z delom povezanih obveznosti oz. nasprotno konflikt med delovno in družinsko vlogo. Konflikt med družinsko in delovno vlogo je precej bolj kritičen, ko gre za ženske (Woodward, 2007, str. 15), sicer pa se splošno akademiki soočajo s konfliktom med družino in delom zaradi izjemno visokih organizacijskih zahtev oz. pričakovanj (Ylijoki, 2013). Mnogo žensk v znanosti se strinja, da bi se morale mlade raziskovalke, ki vstopajo v akademsko okolje, zavedati, da so za obstoj v akademskem okolju nujno potrebna številna odrekanja, pri tem pa trpi tudi družinsko življenje (Gerdes, 2003).

Raziskovalci (Abele & Spurk, 2011; Rafnsdóttir & Heijstra, 2011) ugotavljajo, da starševstvo povečuje konflikt med delovnim in družinskim življenjem, medtem ko drugi avtorji (Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014) trdijo, da ni tako. Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly in Spikes (2012) ugotavljajo, da imajo pri uravnoteženju družinskih in delovnih obveznosti težave tudi moški, ki želijo biti aktivni kot očetje. Nadaljnje Mason in Goulden (2004) na osnovi rezultatov longitudinalne študije ugotavljata, da poroka in otroci za ženske kažejo na največjo "razpoko" v akademskem

"cevovodu". Nasprotno pa moški, ki se odločijo za starševstvo, kar 38 % bolj verjetno pridobijo profesuro oz. redno zaposlitev v akademskem okolju v primerjavi z ženskami z otroki. Ženske se v akademskem okolju soočajo s tako imenovanimi materinskimi penali (Frechette, 2009) oz., kot pravi Williams (2005), z materinsko steno, zaradi katere obstaja izjemno majhna verjetnost za hitro napredovanje (Maranto & Griffin, 2011). Raziskovalci ne potrdijo le počasnejšega napredovanja žensk, ki so postale mamice po petih letih do zaključka doktorskega študija, v primerjavi z moškimi, ki so postali starši v istem obdobju. Ženske, ki so postale mamice že prej, na profesuro čakajo še dlje v primerjavi s tistimi, ki imajo otroke kasneje. Najbolj nerazumljivo pa je, da tudi ženske brez otrok manj verjetno pridobijo profesuro v primerjavi z moškimi, ki so postali starši. Še posebno pa je šokantno dejstvo, da ko se moški odločijo za otroke, v okviru akademske kariere pridobijo, medtem ko otroci za žensko pomenijo oviro v razvoju kariere (Mason & Goulden, 2004; Shauman & Xie, 1996).

Ženska običajno prevzame skrb za otroke in družino, zato je pogosto ovrednotena kot manj predana akademskemu poklicu, ker je mati (Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Williams, 2005). Materinstvo tako tudi v akademskem okolju pomeni neposredno nižji konkurenčni status ženske (Bailyn, 2003; Wolfinger, Mason & Goulden, 2009). Roos in Gatta (2009) poudarita potrebo po preseganju nezavednega stereotipnega prepričanja, da ženske niso predane toliko kot njihovi kolegi, saj so skozi prizmo spolne sheme ženske kot akademikinje vrednotene nižje (Roos & Gatta, 2009), poleg tega naj se ne bi zavzemale za svoje pravice (Valian, 2007).

Porodniški dopust (oz. zmanjšanje števila delovnih ur) je povezan z nižjo raziskovalno produktivnostjo (Abele & Spurk, 2011). Moški in ženske na Islandiji družinske obveznosti zaznavajo kot razlog spolne neenakosti. Moški imajo možnost vsaj do trimesečnega plačanega porodniškega dopusta in zaznavajo negativne učinke družinskih obveznosti na napredovanje, zato se verjetno zavedajo slabega vpliva porodniškega dopusta na kariero žensk (Heijstra, O'Connor & Rafnsdóttir, 2013).

Ženske imajo s prevzemom materinske vloge nižja pričakovanja glede razvoja kariere (Abele & Spurk, 2011; Bailyn, 2003; Rafnsdóttir & Heijstra, 2011), glede možnosti pridobitve redne zaposlitve (Santos, 2016), glede možnosti geografske mobilnosti v primerjavi z moškimi kolegi z otroki (Morrison, Rudd & Nerad, 2011; Shauman & Xie, 1996). Kar 25 % doktoric in 8 % doktorjev pravi, da ne morejo na podoktorsko izobraževanje v tujino zaradi družine (Ule, 2013, str. 41). Nadaljnje pa ženske z majhnimi otroki poročajo, da se ne morejo udeleževati konferenc, če nimajo partnerja, ki bi jih podpiral (Woodward, 2007, str. 12). Drugi pa trdijo, da starševstvo ni povezano s številom objav (Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002) oz. da so akademiki, ki imajo otroke, celo produktivnejši v primerjavi s tistimi brez otrok (Barbezat, 2006).

Tako moški kot ženske z istim akademskim rangom dosegajo enako raven produktivnosti v smislu akademskih raziskav (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003), pri tem pa imajo z družino povezani dejavniki, kot je skrb za otroke, izjemno majhen ali ničen vpliv

na produktivnost raziskovanja (Sax, Hagedorn, Arredondo in Dicrisi III, 2002). Valian (2007) navaja Longa (2001), ki pravi, da je eden od možnih razlogov, zakaj ženske niso tako uspešne pri napredovanju kot moški, da prevzemajo skrb za otroke, vendar pa položaj žensk, ki nimajo otrok, ni nič drugačen. Dodaja še, da poleg tega ženske z otroki v akademskih krogih objavijo prav toliko kot tiste brez otrok. Podobno ugotavljajo Sax, Hagedorn, Arredondo in Dicrisi III (2002), ko zaključujejo, da na raziskovalno produktivnost ne vpliva število otrok, kar je konsistentno z raziskavo Hamovitch in Morgenstern (1977), ki ugotavljata, da ženske z otroki ostajajo enako raziskovalno produktivne. Ženske namreč poskušajo narediti več v omejenem času in se odločijo, da porabijo manj časa za druge aktivnosti (imajo manj prostega časa), še vedno pa dovolj časa posvetijo otrokom. Nasprotno pa drugi (Joecks, Pull & Backes-Gellner, 2014) trdijo, da so le tiste ženske, ki so raziskovalno nadpovprečno produktivne, sposobne nadaljevati akademsko kariero in istočasno vzgajati otroke.

Barone (2011) ugotavlja, da stopnja spolne segregacije v visokem šolstvu variira tako glede na znanstveno področje kot tudi znotraj humanističnih ved in se je v zadnjih desetletjih le nekoliko zmanjšala. Morrison, Rudd in Nerad (2011, str. 17) zaključujejo, da ženske z doktoratom s področja družbenih ved v primerjavi z moškimi pogosteje zapustijo akademski položaj na fakulteti, so manj verjetno v partnerstvu, za otroke se odločijo kasneje ali se starševstvu odrečejo. Za tiste, ki se odločijo za družino v zgodnji karieri, je izjemno težko vzgajati otroke in hkrati skrbeti za razvoj akademske kariere. Nasprotno pa Hunter in Leahey (2010, str. 435–437) za področje družboslovja, natančneje jezikoslovja in sociologije, ugotavljata relativno nizko raven spolne segregacije in lažje uravnoteženje delovnega in družinskega življenja. V družboslovju gre sicer prav tako za zahteve v smislu dolgega delovnika, vendar je možno delati tudi od doma ali celo na potovanjih v nasprotju z naravoslovjem, kjer je glavnina dela vezanega na raziskovanje v laboratorijih. Raziskovanje na področju družboslovja ne zahteva toliko medsebojnega sodelovanja (v primerjavi z naravoslovnimi vedami), kar omogoča višjo stopnjo neodvisnosti in prožnosti pri doseganju uravnoteženega družinskega in delovnega življenja. Avtorici še dodajata, da rojstvo otroka sicer vpliva na raziskovalno produktivnost pri ženskah, medtem ko je število otrok povezano tudi z raziskovalno prepoznavnostjo, vendar v tem vidiku avtorici ne ugotovita značilnih razlik med spoloma. Rezultatov raziskave pa ni mogoče posplošiti za naravoslovne vede, saj gre tu za specifično spolno segregacijo, poleg tega so za naravoslovje značilni edinstveni modeli raziskovanja in objavljanja, ki zahtevajo večjo stopnjo sodelovanja.

Raziskave potrjujejo negativno povezavo med zavzetostjo za delo in konfliktom med delovno in družinsko vlogo (Frone, Russell, & Cooper, 1992; Greenhaus & Beutell, 1985) ter povezavo z izgorelostjo (Frone, Russell, & Cooper, 1992; Lizano, Hsiao, Mor Barak & Casper, 2014), nižjo kakovostjo opravljenega dela, nižjo delovno učinkovitostjo, višjim absentizmom in fluktuacijo (Frone, Russell & Cooper, 1992) oz. razočaranjem nad življenjem (Greenhaus & Beutell, 1985). Obstaja tudi povezava z zdravstvenimi problemi in s pojavom depresivnih stanj (Frone, Russell, & Cooper, 1992;Greenhaus & Beutell,

1985). Raziskave so pokazale, da se skoraj polovica akademikov sooča z neke vrste mentalnih težav (Thomas, 2014).

Težave izhajajo iz popolne predanosti delu akademikov, zato gre mnogokrat za pomanjkanje spanca, delo pozno v noč, poleg tega se akademiki soočajo z drugimi problemi, kot so nizka plača in začasne pogodbe o zaposlitvi (Horton & Tucker, 2014), negativne posledice pa se okrepijo v primeru samohranilstva. Izjemna intenzivnost dela vodi v konflikt med delovnim in družinskim življenjem, kar povzroča psihološki pritisk (Mäkelä, Suutari & Mayerhofer, 2011; Skinner & Pocock, 2008). Nasprotno pa zavedanje posameznika, da ima možnost prožnega delovnika, zmanjšuje čustvene, psihološke in vedenjske simptome, povezane z delovno-družinskim konfliktom (Thomas & Ganster, 1995). Organizacije lahko s povečanjem avtonomije pri delu (Winefield, Boyd & Winefield, 2014) in s prožnim delovnikom prispevajo k nižanju delovno-družinskega konflikta (Lizano, Hsiao, Mor Barak & Casper, 2014; Thomas & Ganster, 1995). Prožne delovne opcije izboljšujejo delovno-družinsko ravnotežje (O'Brien, Martinez, Ruggs, Rinehart & Hebl, 2015; Thomas & Ganster, 1995) tako žensk kot moških (Shockley & Singla 2011) in krepijo pozitivno vedenje (Scandura & Lankau, 1997). Delo od doma in prožen delovni čas prinašata koristi tako zaposlenim kot delodajalcem, saj se s tem povečuje produktivnost in se hkrati zmanjšujejo stroški (Ortega-Linston & Soto, 2014, str. 290). Vendar pa mnogi (Ylijoki, 2013) svarijo, da čeprav obstaja možnost prožnega delovnika, se zaradi tehnološkega razvoja, ki omogoča hitro izmenjavo podatkov, pojavi potreba po takojšnjem odzivu oz. stalni dosegljivosti (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012).

Akademiki uporabljajo več pristopov, da bi dosegli ravnotežje med delovnim in družinskim življenjem. Ren in Caudle (2014) izpostavita pomen učinkovitih strategij menedžmenta časa z udejanjanjem prioritetnih strategij, ki spremenijo običajen vedenjski tok in obsegajo praktične tehnike postavljanja osebnih meja, v okviru katerih posameznik deluje. Hall (1972) predstavi model, v okviru katerega opredeli osebne (sprememba standardov, ki si jih postavi posameznik sam) in organizacijske standarde (prilagoditev pričakovanj nadrejenih) ter ključne zahteve, v okviru katerih gre za iskanje srednje poti. Nadaljnje Ren in Caudle (2014) ugotavljata, da posameznik za uravnoteženje delovnega in družinskega življenja na osebni ravni uporablja vedenjske, interpersonalne in intrapersonalne strategije. Vedenjske strategije obsegajo tri glavne pristope, ki vključujejo (1) osebna pravila, skladna z vrednotami in cilji, (2) tehnike učinkovitega menedžmenta časa in postavljanja prioritet ter (3) delovne prilagoditve, kot je na primer polovični delovni čas. Kategorije intrerpersonalnih strategij obsegajo pomoč in podporo partnerja, staršev in prijateljev, saj druženje z najbližjimi omogoča izmenjavo mišljenj in omilitev pritiskov delovnega življenja. Končno so intrapersonalne strategije psihološki pristopi, ki jih posameznik sprejme in na osnovi katerih oblikuje zaznave, stališča, vrednote ter način upravljanja s čustvi.

Akademski poklic sicer ponuja visoko raven avtonomije in prožni delovni čas, kar prispeva k znižanju konflikta med delovno in družinsko vlogo (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly &

Spikes, 2012; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), a kljub temu mnogo akademikov ne zmore uravnotežiti družinskih in delovnih obveznosti. Vendar pa je pritisk precej močnejši kot v poklicih izven akademskega okolja (Tytherleigh, Webb, Cooper & Ricketts, 2005; Ylijoki, 2013), kar velja še zlasti za akademike na visokih vodstvenih položajih (Woodward, 2007). Prožne delovne opcije po mnenju mnogih pravzaprav pomenijo, da posameznik dela neprestano, kar povzroča pomanjkanje časa, ki bi ga lahko namenil družinskim članom (Ward & Wolf-Wendel, 2004). Neale in Özkanli (2010) na primeru novozelandskega in turškega univerzitetnega okolja izpostavita preobremenjenost kot glavno oviro za učinkovito uravnoteženje delovnega in družinskega življenja tudi akademikov, ki zasedajo visoke akademske položaje (rektorji, prorektorji, dekani in drugi), saj je bila večina vprašanih hkrati tudi aktivnih raziskovalcev, zato njihove zadolžitve niso omogočile premostitve konflikta med delovno in družinsko vlogo. Podobno poroča Thompson (2015, str. 403) o prekomerni delovni obremenitvi vseh respondentk, vodij, vključenih v raziskavo. Woodward (2007, str. 15) pa še dodaja, da vodilni položaj zahteva nenehno prisotnost, kar pa za druge akademike ne velja.

Organizacijska podpora značilno vpliva na znižanje konflikta med delovnim in družinskim življenjem, kar velja tako za ženske kot za moške (Hill, Morganson, Matthews & Atkinson, 2016; Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014; Mäkelä, Suutari & Mayerhofer, 2011; O'Brien, Martinez, Ruggs, Rinehart & Hebl, 2015). Izjemnega pomena je prilagodljiv delovni čas in tradicionalni delovnik ni več realnost (Perrakis & Martinez, 2012, str. 217). Ustrezna organizacijska kultura, še zlasti takšna, ki ne zahteva deloholizma, je najučinkovitejši način promocije koncepta usklajevanja delovnega in družinskega življenja (Woodward, 2007). Obstoj družini prijaznih politik prispeva k pozitivni organizacijski klimi, kar je pomembno predvsem za zaposlene z otroki oz. tiste, ki morajo skrbeti za starejše družinske člane. Kljub temu avtorji opozarjajo, da organizacijska podpora ne more izničiti negativnega učinka visoke delovne intenzivnosti (Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014). Ženske večinoma zapuščajo delovno okolje, saj jim ne uspe uravnotežiti družinskih in delovnih zahtev (Mäkelä, Suutari & Mayerhofer, 2011), čeprav večina univerz udejanja družini prijazno organizacijsko politiko (Woodward, 2007). Družini prijazne politike ne morejo rešiti vseh problemov, s katerimi se ženske soočajo zaradi precej obsežnejših družinskih obveznosti v smislu vzgoje otrok, negovanja družinskih članov in opravljanja gospodinjskih opravil v primerjavi z moškimi (Afiouni & Karam, 2014; Awando, Wood, Camargo & Layne, 2014; Dyamond in drugi, 2016; King, 2008; Mayrhofer, Meyer, Schiffinger & Schmidt, 2008).

Ženske se pri uravnoteženju akademskih in družinskih obveznosti mnogokrat soočajo z večjimi težavami zaradi nezavednih pristranskih praks, značilnih za visokošolski prostor. Poleg tega so organizacijske prakse pogosto neprijazne za starše, še zlasti za matere, ki same skrbijo za otroke in nimajo primernih možnosti za napredovanje (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 116). Organizacijska podpora pri usklajevanju družinskih in delovnih obveznosti je potrebna za zmanjšanje konflikta, pri čemer je pomembna tudi komunikacija z nadrejenimi (Mäkelä, Suutari & Mayerhofer, 2011). Mnogo žensk se namreč boji izkoristiti privilegije družini prijaznih organizacijskih politik, ki vključujejo prožne

delovne opcije in porodniški dopust (Abele & Spurk, 2011), ker imajo lahko takšni privilegiji negativne posledice (Eikhof, 2012), saj lahko organizacije ženske označijo kot nezanesljive oz. nezavzete za delo (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012).

Ker se lahko kultura posamezne katedre razlikuje od kulture institucije, O'Brien, Martinez, Ruggs, Rinehart in Hebl (2015) ugotavljajo, da je sicer izjemnega pomena družini prijazna organizacijska politika, vendar poudarjajo pomen ustrezne komunikacije za premoščanje strahu pred negativnimi posledicami izrabe privilegijev, ki pripadajo staršem. Nasprotno mnoge ženske zaznavajo akademsko okolje kot družini izjemno prijazno okolje, saj nudi možnost upočasnitve delovnega tempa v obdobju, ko imajo majhne otroke. Ni presenetljivo, da Gina Gao Santos (2016) poroča, da se ženske manj osredotočajo na zunanja merila kariernega uspeha, kot sta plača in napredovanje, večji pomen pripisujejo možnosti uravnoteženja delovnega in družinskega življenja, stabilnosti zaposlitve in vzdrževanju dobrih medsebojnih odnosov.

V sodobnih družbah je koncept usklajevanja poklicnega in družinskega življenja postal ključen tako za snovalce socialnih in ekonomskih politik, za delodajalce kot tudi za raziskovalce. Oblike zaposlovanja se naglo spreminjajo kot odgovor na globalizacijo, vse ostrejšo konkurenco in pojav informacijsko-komunikacijske tehnologije (Woodward, 2007, str. 7). Organizacije, ki so močno odvisne od intelektualnega človeškega kapitala, z večjo verjetnostjo delavcem ponudijo podporo pri usklajevanju delovnih in družinskih obveznosti (Beierlein, Gibson & Tibbs, 2011). Rezultati raziskave so pokazali, da ima samo prepoznavanje delovno-družinskega konflikta lahko koristi tako za posameznike kot za organizacije. Nadrejeni kot predstavniki organizacije se lahko aktivno vključijo v reševanje problema, če imajo do zaposlenih kakovosten odnos. Na ta način lahko zaposleni zmanjšajo delovno-družinski konflikt, prihaja do manj prekinitev pogodb o zaposlitvi in izboljša se dobro počutje zaposlenih (Hill, Morganson, Matthews & Atkinson, 2016).

Jung (2014) zaključuje, da naj bi univerze razumele razlike med posamezniki in oblikovale različne prožne politike in sisteme nagrajevanja, saj bi s tem prispevale k posameznikovem optimalnem razvoju. Beierlein, Gibson in Tibbs (2011) še dodajajo, da se organizacije z udejanjanjem družini prijazne organizacijske politike izognejo izgubi talentov. Družinske obveznosti se ne zaključijo z rojstvom otroka (Goulden, Mason & Frasch, 2011; Jacobs & Winslow, 2004), v večini ostajajo do 50. leta starosti matere, kar pomeni veliko obremenitev ob povprečno 50-urnem tedenskem delavniku. Ženske se v akademskem svetu bojijo pristranskosti zaradi predanosti družinskim obveznostim, zato avtorji pozivajo k oblikovanju primernih politik, ki so družinam prijazne, in sicer za vse skupine raziskovalcev, in k oblikovanju holističnega koncepta razvoja kariere, ki upošteva potrebe posameznika. Da bi pridobili globlje razumevanje glede potreb po uravnoteženju delovnih in družinskih obveznosti, avtorji pozivajo k dodatnim raziskavam, da bi jim uspelo oblikovati takšne ukrepe, ki bi učinkovito zadovoljili potrebe raziskovalcev (Goulden, Mason & Frasch, 2011, str. 157–159). Posameznikom naj bi bila ponujena možnost uravnoteženja delovnega in družinskega življenja (Bailyn, Drago & Kochan, 2001; Singh, 2013), saj je to povezano tudi s kakovostjo življenja (Singh, 2013).

Opazna je težnja po izboljšanju statusa žensk na področju visokošolskega izobraževanja, vendar ovire še vedno ostajajo tako pri zaposlovanju kot pri napredovanju (Vázquez-Cupeiro & Elston, 2006; White, 2005). Moški pogosto govorijo o strategiji vključenosti v smislu pridobivanja na ugledu, medtem ko ženske o preverjanju usposobljenosti, ki jim sploh daje pravico do vključenosti (Gersick, Bartunek & Dutton, 2000), in raziskovalci zaključujejo, da moški pročajo o pridobljeni podpori pri razvoju kariere, medtem ko ženske o soočanju z ovirami pri razvoju kariere.

Ženske, zaposlene na področju raziskovanja, se soočajo z mnogo več ovirami kot moški tako v okviru zaposlovanja, razvoja kariere, financiranja. Rešitev je mogoče doseči z izboljšanjem trenutnih sistemov ocenjevanja znanstvenih aktivnosti, torej z rigorozno eliminacijo konfliktov interesov in s transparentnostjo ter kakovostjo postopkov ocenjevanja, v okviru katerih bi pridobili tako moški kot ženske (De Cheveigné, 2009, str. 131–132). Obstaja mnogo primerov neustreznega ravnanja z ženskami v akademskem svetu držav v razvoju, a situacija ni veliko boljša v razvitih državah. Naj navedem le primer, ko so na Švedskem postavili kriterije potrjevanja raziskovalnih kvalifikacij v odvisnosti od spola kandidata. Ženske so morale biti dvainpolkrat bolj dejavne pri objavah kot njihovi kolegi za pridobitev potrditve iste ravni znanstvenih kompetenc (Wennerås & Wold, 1997). Tudi rezultati raziskave (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008, str. 98) razkrivajo, da so zaposlene ženske, ki sta jih intervjuvala, zatrdile, da morajo vložiti občutno več truda kot njihovi kolegi.

Neenaka obravnava v znanosti ostaja in se izraža pri plačah (Valian, 1999), podeljenih nagradah oz. priznanjih ter spolni strukturi v organih in telesih (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013, str. 125). Da bi se zagotavljala enakopravna obravnava, Pravilnik o delovanju stalnih in občasnih strokovnih teles Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije določa, da mora biti v vsakem telesu zagotovljena vsaj tretjinska zastopanost žensk, pri čemer so izjema tehnične vede, kjer mora biti zagotovljena najmanj petina žensk (Umek Venturini, 2013, str. 22). Komisija za ženske v znanosti si skupaj z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport prizadeva tudi za bolj uravnoteženo podeljevanje državnih nagrad in priznanj v znanosti (Umek Venturini, 2013, str. 24).

V Sloveniji že od leta 1957 podeljujejo nagrade za znanstvenoraziskovalno in razvojno dejavnost. V obdobju od leta 2000 do 2012 so podelili 205 nagrad in priznanj, od katerih so jih manj kot 14 % prejele ženske. V tem obdobju ni nobena ženska prejela Zoisove nagrade za življenjsko delo, le tri so prejemnice Zoisove nagrade za vrhunske dosežke (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013). Ženske so sicer že dalj časa zastopane v univerzitetnem prostoru, vendar zgodovinske analize kažejo, da so v večini primerov brez znanstvene prepoznavnosti, nagrad in statusa, in to ne le v slovenskem prostoru (Lincoln, Pincus, Koster & Leboy, 2012). Rossiter (1993) s terminom "Matildin učinek" opozarja na sistematično neprepoznavnost in zanikanje ženskega doprinosa k znanosti. Termin je kot dodatek izrazu "Matejev učinek", ki razloži psihološki proces, v okviru katerega je le nekaj uglednih znanstvenikov deležnih nagrad za zasluge, drugi pa tega niso deležni, čeprav so doprinesli družbi z enakovrednim znanstvenim prispevkom (Merton, 1968, str. 57). V tem

kontekstu Rossiter (1993, str. 329) omeni Rosalindo Franklin, ki je s sodelavci dobila Nobelovo nagrado leta 1962 (sicer po smrti), vendar so njen prispevek sodelavci razvrednotili. Enako zgovoren je primer neustreznega priznavanja doprinosa k znanosti Gerty Therese Cori (1896–1957), ki ni dosegla položaja redne profesorice vse do leta 1947, ko je prejela Nobelovo nagrado za medicino (Zuckerman & Cole, 1975).

Austin (2016, str. 914) izpostavi dejstvo, da je že v 20. stoletju na Novi Zelandiji veliko žensk igralo pomembno vlogo tako v politiki kot tudi v akademskem okolju, vendar je kljub temu le malo žensk doseglo visoke vodstvene položaje. Podobno velja za izobraževanje, čeprav naj bi bilo izobraževanje v domeni žensk (Cubillo & Brown, 2003, str. 279), saj se te običajno izkažejo kot sposobnejše voditeljice v primerjavi z moškimi (Cubillo, 1999). Četudi se zvišuje število študentk, so ženske še vedno (v globalnem smislu) v manjšem obsegu zastopane na seniornih in vodstvenih položajih na univerzah (Aiston, 2014; Dominici, Fired & Zeger, 2009; Leberman, Eames & Barnett, 2016; Mavin & Grandy, 2016; Thomas, Bierema & Landau, 2004; Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008) in tako ostajajo zunaj visokošolske vodstvene kulture in nekateri (Chesterman, Ross-Smith & Peters, 2003) jih označujejo kot vsiljivke oz. "avtsajderice".

Ženske resnično izgubijo interes za napredovanje po hierarhični lestvici hitreje kot moški, kar pa ni posledica nižjih ambicij, ampak zaznave ovir in neobstoječih priložnosti (Mitroussi & Mitroussi, 2009). Moški imajo lažji dostop do najvišjih položajev zaradi moškosrediščne kulture akademskega okolja, kjer se ženske z večjo verjetnostjo soočajo z ovirami (Mavin & Grandy, 2016). Nadalje, pri zasedbi delovnega mesta v primeru, ko je manj možnosti za zaposlitev, moški menijo, da imajo več pravic do zaposlitve kot ženske (Kiser, 2015, str. 608). Po drugi strani pa so ženske voljne prevzeti vlogo vodje le, če se čutijo dovolj kompetentne in dobro pripravljene (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 515–516). Vloga spolov je delno opredeljena v okviru organizacijskih procesov, vključno z interakcijo med zaposlenimi, z razlikami v plači in načinom, kako se delo porazdeli na plačano in neplačano (Acker, 1990). Ženske postajajo v visokošolskem prostoru (Avstralija) enakovredne na nižji in srednji ravni, vendar še vedno ostaja nižja zastopanost na seniornih položajih (Morley, 2014).

Ženske, ki zasedajo vodilne položaje v visokem šolstvu imajo občutek, da morajo pri delu prekositi moške kolege (Woodward, 2007, str. 15) in Monroe (2002) meni, da se mora takšno razmišljanje spremeniti. Coate in Howson (2016) navajata Richa (1980, str. 136), ki pravi, da so na univerzah na najvišjih položajih dobro plačani moški, zato se mnogokrat ženske na vodilnih položajih sprašujejo, ali sploh spadajo v to delovno okolje (Austin, 2016, str. 916), čutijo se "nečlanice" na visokih vodstvenih položajih (Machado-Taylor & White, 2014). Pogosto so prekarni vodje, ne prepoznavajo njihovega doprinosa, poleg tega obstaja velika verjetnost, da jih moški izrinejo s položaja (Morley & Crossouard, 2016, str. 162). Podobno razmišlja Heilman (2001), ko razpravlja o razvrednotenju prispevkov žensk, saj družba enači žensko s pomanjkanjem avtoritete in legitimnosti. Ženska mora zato dokazati, da je sposobna, saj je vodenje nekaj, česar od nje ne pričakujejo. Morley in Crossouard (2016, str. 162) navajata pomanjkanje samozavesti pri uveljavljanju avtoritete

v primeru ženskega voditeljstva, kjer ga je opisala bangladeška prodekanja, ki pravi, da so moških kolegi prepričani, da ženska svoji nalogi ne bo kos. Poleg tega je ena od vodij kateder razložila, da se počuti kot sendvič zaradi nerealnih zahtev nadrejenih, saj je pri svojem delu mnogokrat ustrahovana oz. jo pri delu omejujejo nekateri moški na katedri (Fisher, 2007, str. 509).

Organizacije so po naravi spolno pristranske, zato le stroga birokracija nima pravega učinka pri odpravi spolne diskriminacije (Ridgeway, 2001). Drugi spet trdijo, da postavljena pravila preprečijo tako imenovanim "vratarjem" oblikovati ovire in s tem izključenost nekaterih (Roth & Sonnert, 2010). Nielsen (2016) pa poudari potrebo po naporih za doseganje enakosti med spoloma ne le na družbeni ravni, temveč tudi na ravni univerz. Bailyn (2011) predlaga, naj bi se raziskovanje (ne)enakosti med spoloma v akademskem okolju osredotočalo na različne vplive politik, postopkov in procesov napredovanja, pri čemer je pomembna tudi identifikacija organizacijske kulture in organizacijskih struktur. Obstajajo odprte možnosti izvedbe sprememb v akademskem okolju, samo če tako ženske kot moški cenijo vlogo žensk, ob tem pa Machado-Taylor in White (2014) dodajata, da obstajajo različni (nacionalno pogojeni) organizacijski koncepti, ki lahko močno vplivajo na zaznavo učinkovitosti žensk voditeljic visokošolskega izobraževalnega prostora. Castilla in Benard (2010) v okviru svoje študije zaključita, da če gre za eksplicitno zavezanost k pošteni obravnavi, to še ne vodi v višjo raven poštene obravnave. Nasprotno, raziskovalca ugotavljata, da lahko takšna usmeritev vodi celo v močnejše neravnotežje oz. pristransko obravnavo, saj so posamezniki močno pod vplivom zavedne in nezavedne pristranske obravnave.

Pri tem pa, kot trdi Van den Brink (2015), vodje pojav spolne neenakosti zaznavajo zgolj kot zgodovinski fenomen in ne kot pojav, prisoten v sodobnem okolju, in hkrati ne zaznajo lastne odgovornosti za preseganje problema. Priložnost za spremembe namreč lahko izkoristi le vodja, ki se zaveda problematike in je pripravljen spremembe tudi udejanjiti. Wroblewski (2014) zaključuje, da je treba graditi na zavedanju obstoja diskriminacije in na spodbujanju refleksivnosti. Dodaja, da je nadziranje izvajanja procesa začetna faza, implementacija pa je odvisna od rektorjevega pristopa k doseganju ciljev zagotavljanja enakosti.

Rezultati raziskave kažejo, da le tretjina žensk v znanosti meni, da prihaja do spolne diskriminacije, in kar 67 % vprašanih tako žensk kot moških meni, da je diskriminacija večinoma namerna (Berželak & Živoder, 2011). Veliko žensk v akademskem okolju sicer zaznava vpliv spolnih stereotipov, vendar pa je tudi nekaj žensk, ki diskriminatornega ravnanja sploh ne zaznajo (Deemer, Lin, Graham & Soto, 2016, str. 156). Predvsem tisti, ki nimajo izkušnje ali niso bili priča spolni diskriminaciji in drugim oblikam seksizma, so mnenja, da je zaznava krivične in neenake obravnave žensk v akademskem okolju pretirana in neupravičena. Tudi nekatere ženske, ki so bile tarča sistematične spolne pristranskosti, ne sprejmejo tega dejstva in opredeljujejo diskriminatorna ravnanja kot osamljeno dejstvo ali nekaj, kar se dotika le določene osebe, ali se celo sprašujejo, kaj so same naredile narobe (Meyers, 2013, str. 274). Jogan (2006, str. 22) pravi, da je treba

ugotoviti, kakšna je stopnja zavedanja o neenakosti spolov v družbi nasploh in specifično v znanosti ter kakšna je pripravljenost na spremembe oz. odpravljanje diskriminacije in če obstaja možnost za odpravljanje ovir pri uresničevanju načela enakih možnosti. Jogan (1998) še pravi, da so v raziskavi 1996 tudi intervjuvanke pokazale nizko stopnjo ozaveščenosti glede možnosti izboljšanja obstoječega stanja.

Fassa (2015, str. 49) pravi, da kot članica univerzitetne Pisarne za zagotavljanje enakih možnosti z delom v odborih včasih vpliva na spremembo postopkov imenovanja, kjer se odpirajo priložnosti tudi za ženske. Za dosego cilja pa mora dokazati, da je "insajder", in uporabiti retoriko odličnosti in prevzema zahtevane strategije, pri tem pa se ne osredotoča na lastno razumevanje struktur, ki naj bi bile spolno pogojene in nepravične. Možen pristop k doseganju enake obravnave ne glede na spol je lahko dosežen s prijavo brez navedbe imena (oz. spola) vsaj v zgodnji fazi imenovanja oz. pridobivanja raziskovalnih sredstev (Austin, 2016, str. 917).

Akademiki predlagajo številne pristope za preseganje spolne pristranskosti. Anketirani menijo, da bi spolno diskriminacijo omilila sprememba kulture in odnosov med spoloma v družbi, sprememba odnosov in etičnih standardov v znanosti in z uveljavitvijo pravil in zakonskih okvirov v prid večji enakosti med spoloma (Berželak & Živoder, 2011). Kot pomembne ukrepe nadalje slovenske fizičarke predlagajo (1) spolno mešano, uravnoteženo sestavo habilitacijskih komisij, upravnih odborov, znanstvenih svetov in komisij, ki odločajo o razporeditvi raziskovalnih sredstev; (2) uvedbo kvot pri dodeljevanju nagradah iz javnih sredstev; (3) pri kriterijih napredovanja naj bi se upoštevalo aktivno obdobje akademskega udejstvovanja in ne starost posameznika; (4) zmanjšanje koncentracije moči; (5) preoblikovanje trenutnega vrednotenja sistema točkovanja Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, ki omejuje sodelovanje in ne predstavlja realnih vrednosti (Remškar, 2013, str. 90). Poleg potrebe po bolj transparentnih procesih napredovanja mnogi poudarjajo tudi potrebo po vzpostavitvi mentorskih programov (Read & Kehm, 2016).

Kljub ostankom moške kulture v akademskem okolju vendarle mnoge visokošolske institucije aktivno pristopajo k udejanjanju enakosti med spoloma v postopkih zaposlovanja, pri čemer pogosto izhajajo iz notranjega pregleda dokumentacije in iskanja vzrokov za neenakost (Woodward, 2007, str. 7). Aktivno udejstvovanje in ustrezna organizacijska kultura oz. kultura posameznih kateder ter zapisane smernice lahko v veliki meri zmanjšajo neenakost (Timperley, 2013).

Pristop posredovanja za dosego enakih možnosti je lahko "mehak" oz. del tako imenovanega liberalnega modela enakih možnosti, ki vključuje aktivnosti, kot so posebne vrste usposabljanja za pomoč ženskam, da razvijejo veščine, potrebne za napredovanje. Pristop je lahko tudi relativno "trd" in je del radikalnega modela enakih možnosti z določitvijo ženskih kvot v procesu napredovanja skupaj s pozitivno diskriminacijo v prid ženskam (Doherty & Manfredi, 2010, str. 150). Politika zagotavljanja enakih možnosti je potreben predpogoj za doseganje kvantitativno enakih možnosti, ni pa zadosten pogoj za

doseganje kvalitativnih vidikov zagotavljanja enakih možnosti (Peterson, 2011, str. 626). Enako razmišlja Odhiambo (2011, str 675), ki zaključuje, da lahko le kvalitativne spremembe prinesejo vključujoče visoko šolstvo tudi za ženske.

Običajno je zasedba vodstvenega položaja zaželena, saj povečuje prepoznavnost osebe, daje ji znatno avtoriteto, možnost razporejanja sredstev in vpliva na odločitve ter možnost usmerjanja organizacije (Burke, Sims, Lazzara & Salas, 2007). Vendar pa Guillaume in Pochic (2009) pravita, da tako za mnoge ženske kot za moške prevzem vodstvenega položaja ne pomeni povezave s prijetnim življenjem, marveč je to pogosto povezano z odrekanjem. Morley in Crossouard (2016, str. 157–161) pravita, da si mnogi ne želijo vodstvenega položaja, ker se ne želijo odreči raziskovalnemu delu, ženske pa dodajajo, da morajo poleg vodstvenih obveznosti večinoma sprejeti še dodatne delovne obremenitve, da izkažejo svojo vrednost, oz. se morajo nenehno dokazovati. Izjemno uspešna raziskovalka še dodaja, da je voditeljstvo težavno, nezdravo in škodljivo za ženske, poleg tega ogroža raziskovalno delo, vodi v izolacijo in onemogoča uskladiti delovne in zasebne obveznosti, zato si vodilnega položaja ne želi. V Avstraliji je respondent (iz Hongkonga) izpostavil problem prevzemanja seniornega vodstvenega položaja, saj posameznika odvrača od poučevanja in raziskovanja. Obstaja tudi zaznava negativnega političnega okolja, strah pred "stekleno pečino" (angl. *glass cliff*), saj obstaja mnogo primerov, da so ženske, ko so zasedle visoke vodstvene položaje, našle le "čašo strupa", kar pomeni, da je bil vodstveni položaj na voljo ženski, ko so bile takšne okoliščine, da ni bilo možnosti za uspeh (Morley, 2014). Švedska je država z najvišjim odstotkom žensk prorektoric v Evropi (povprečni odstotek žensk v Evropi je 10 %, medtem ko je na Švedskem kar 43 %). Metafora "steklena pečina" razlaga pojav, ko so ženske pogosteje imenovane na prekarne vodstvene položaje v turbulentnih in problematičnih delovnih okoliščinah. Na Švedskem je bilo ženskam dovoljeno zavzeti visoke vodstvene položaje, ko so ti izgubljali status in prestiž ter so postali vse bolj časovno obremenjujoči in težko združljivi z uspešno raziskovalno kariero, ko je postajal položaj manj privlačen, saj je predhodno veljal za status "kralja", ki se je spremenil v status "služabnika" (Peterson, 2016).

Voditeljstvo se v neoliberalnem akademskem okolju mnogim zdi zapleteno. Akademski poklic je zaznamovan z indikatorji, ki regulirajo poklic in oblikujejo kulturo tekmovalnosti (Amsler & Bolsmann, 2012; Kauppinen, 2012; Leathwood & Read, 2013). Akademikom (še posebno to velja za ženske) je neprijetno prevzeti vodilni položaj, ki zahteva soglašanje z logiko neoliberalne tekmovalnosti (Morley & Crossouard, 2016). Rezultati kvalitativne analize, ki sta jo izvedli Morley in Crossouard (2016, str. 156–158), kažejo na zavračanje voditeljskega položaja, kar še zlasti velja za ženske. Kljub temu pa nekateri sprejemajo moč, prepoznavnost, vpliv, možnost izvedbe sprememb in finančne nagrade kot privlačne, vendar pa ženske vodenje povezujejo z veliko delovno obremenitvijo, možnostjo obtožb o podkupljivosti in tudi z bremenom reševanja konfliktov ter negativnostjo kolegov v visoko tekmovalni kulturi. Poleg tega je v času neoliberalne tekmovalnosti voditeljstvo povezano z avtoriteto, uporabo moči, z moškim pristopom, ki izraža agresivnost in neusmiljenost, zato nekatere ženske menijo, da si takšnega pristopa k voditeljstvu ženska najverjetneje ne želi, saj bi s takšnim ravnanjem uničila svojo ženstvenost.

4 VODENJE IN RAZISKOVALNA KAKOVOST V SLOVENSKEM JAVNEM VISOKOŠOLSKEM PROSTORU: ZGODOVINSKI POGLED

4.1 Doktorski študij in položaj žensk

Pred ustanovitvijo slovenske univerze leta 1919 v Ljubljani, v času avstro-ogrske monarhije, so študenti odhajali študirat na Dunaj in v Gradec. Prva peticija za vstop žensk na univerzo je bila predložena šele leta 1890 (Jogan, 2001, str. 85). Jogan (2006) nadaljuje, da so ženskam dovoljevali vpis le na filozofsko fakulteto (1897) in na medicino (1901) vse do leta 1918, nikakor pa jim ni bil dovoljen vpis na pravno fakulteto. Na Univerzi v Ljubljani je do leta 1941 delež študentk počasi naraščal in je v študijskem letu 1938/39 znašal 22,3 %. Po drugi svetovni vojni je ta delež naraščal še hitreje, tako da je v letu 1980/81 delež študentk znašal že 53,9 %. Zanimiv je tudi podatek, da je na slovenski univerzi leta 1920 doktorirala prva ženska (Andolšek-Jeras, 2003). Jogan (2006, str. 60) ugotavlja, da je naraščanje števila žensk s končanim podiplomskim in doktorskim študijem posledica povečanega števila vpisanih študentk nasploh.

Pridobitev naziva doktor znanosti je vrhunec akademskih dosežkov, saj so doktorji znanosti nosilci znanja in zato nacionalne in globalne družbene in ekonomske blaginje. Jasno je, da ima spol močan vpliv na medsebojne odnose v akademskem svetu. Zakoreninjeni stereotipi glede vloge moških in žensk se odražajo tudi v položaju žensk, vključenih v doktorski študij (Wall, 2008, str. 219), čeprav so dekleta uspešnejša v šoli, saj dosegajo boljše ocene in manj verjetno ponavljajo razred (European Commission, 2013, str. 50). Glede doseženega znanja zaostajajo dečki, ne obratno, vendar vseeno spolna segregacija ostaja kljub dejstvu, da so ženske v prednosti, tudi ko gre za stopnjo diplomiranja na vseh ravneh študija (Barone, 2011).

Zuckerman in Cole (1975, str. 82–83) navajata, da je bilo v ZDA leta 1972 samo 10 % doktoratov s področja fizike in biologije podeljenih ženskam, in dodajata, da je bil v letih od 1920 do 1929 ta odstotek celo nekoliko višji in sicer 11% (v letu 1950 je bil ta odstotek še najnižji in sicer le 5 %). Navajata tudi, da je bil delež žensk z doktoratom leta 1972 na področju inženiringa le 6 ‰. V državah EU-25 je bilo v povprečju leta 1999 le 38 % doktorandk (European Commission, 2006, str. 17). Ta delež se je v letih zviševal, leta 2010 je bilo povprečje EU-27 že 46 % doktorandk. Na Portugalskem je bil delež doktorandk najvišji, in sicer 62 %, najnižji delež pa so beležili na Malti, in sicer le 25 %, medtem ko je doktorski študij v tem letu na Japonskem zaključilo 28 % doktorandk. Leta 2010 je bil povprečen odstotek doktorandk držav EU-27 na različnih področjih študija različen, in sicer na področju izobraževanja 64 %, zdravstva 56 %, humanističnih študij 54 %, družbenih in poslovnih ved ter prava 49 %, kmetijstva in veterinarstva 52 % (European Commission, 2013, str. 50–51).

Večina terciarnih izobraževalnih institucij v svetu je za vpis odprtih tako za moške kot za ženske, celo najelitnejše univerze. V nekaterih državah, še zlasti tam, kjer se soočajo z

visoko stopnjo revščine in močnim religioznim fundamentalizmom, ženske še vedno nimajo možnosti vpisa na univerze izven konteksta ženskih univerz, ki omogočajo študij kulturološko sprejetih smeri in kjer se usposobijo za uspešno realizacijo poklicnih in družinskih obveznosti (Renn, 2012, str. 188).

V večini evropskih držav ni moč najti tako imenovanih ženskih univerz, ki pa so tradicionalno prisotne v Veliki Britaniji in na Japonskem. Japonske univerze za ženske so močno usmerjene v negovanje družinskih vrednot in so bile v izhodišču ustanovljene za "oblikovanje" dobre žene in modre matere, sedaj pa so postale agenti sprememb in se razvijajo v smeri mentorstva ženskam znanstvenicam. Japonske oblasti sicer uresničujejo cilj podpore žensk znanstvenic s perspektive enake vključenosti žensk in moških, še vedno pa si ne prizadevajo za zagotavljanje enakosti med spoloma (Kodate, Kodate & Kodate, 2010, str. 309–310).

Britanske univerze za ženske so zgodovinsko omogočale ženskam, da so študirale na elitnih institucijah, kot je Oxbridge. Kljub močnim feminističnim gibanjem so ženske univerze ostale najbolj zaželena izbira za mnogo premožnih družin, saj so smatrali, da je izbira drugih možnosti preveliko tveganje za njihove hčerke (Kodate, Kodate & Kodate, 2010, str. 314). Britanske šole so delovale na osnovi družbenih stereotipov in oblikovale spolno stratifikacijo na osnovi kurikulov. Dekletom niso ponudili tako imenovanih moških predmetov, kot sta matematika in fizika, podoben je bil položaj deklet na japonskih srednjih šolah (Kodate, Kodate & Kodate, 2010, str. 316–317). Četudi so ženske univerze tako na Japonskem kot v Veliki Britaniji izvajale izjemno kakovostne programe, kjer se je razvilo veliko izjemnih znanstvenic, so njihov namen in pričakovanja družbe precej drugačni od prvotnega (Kodate, Kodate & Kodate, 2010, str. 314–326). Britanske univerze so veliko hitreje sprejemale ukrepe za zagotavljanje enakih možnosti zaradi splošnih družbeno sprejetih stališč in tudi kot odgovor na vedno ostrejšo konkurenco v izobraževanju in pragmatičnem pristopu k trgu dela, ki potrebuje visoko usposobljene delavce ne glede na spol. Relativno hitro so ponudile za ženske netradicionalne predmete, kot so fizika, matematika in kemija. Na Japonskem pa je precej dlje v ospredju ostala tradicionalna vloga ženske dobre žene in modre matere, vendar so japonske ženske univerze ostale poznane kot visoko cenjene in družini prijazne institucije. Mnogo alumnijev tako britanskih kot japonskih ženskih univerz je mednarodno znanih strokovnjakinj in znanstvenic (Kodate, Kodate & Kodate, 2010, str. 323).

4.2 Avtonomija univerz

Univerza je institucija, v okviru katere se ustanavljajo fakultete in umetniške akademije, visoke strokovne šole ter drugi zavodi (ZViS, 2012, 10. člen). Je avtonomna znanstvenoraziskovalna, umetniška in izobraževalna visokošolska institucija s posebnim položajem, katere ustanoviteljica je Republika Slovenija. Njeno avtonomnost je mogoče enačiti z optimalno stopnjo samostojnosti v delovanju, ki izhaja iz svobode znanstvenega in umetniškega udejstvovanja, kar pomeni, da naj bi univerze samostojno odločale o svojem delu in organiziranosti, brez poseganja države. Država naj bi, skladno z določbami

pravnega okvira, zagotavljala temeljne organizacijske okvire za delovanje javnih univerz (Teršek & Žgur, 2010). Igličar (2005) ugotavlja, da je avtonomija univerze tesno povezana s svobodo znanstvenega ustvarjanja (ki izhaja iz določb 59. člena Ustave RS), v okviru katerega mora imeti zagotovljeno svobodo pri iskanju resnice kot osnovnega družbenega poslanstva znanosti. Avtonomnost hkrati pomeni odgovornost za preudarno, racionalno in kakovostno delovanje (Teršek & Žgur, 2010). Svoboden razvoj univerze je omogočen šele, ko so vzpostavljeni pogoji ustrezne stopnje avtonomnosti (Igličar, 2005). Nadalje Teršek in Žgur (2010) ugotavljata, da je avtonomna univerza okolje znanstvenega udejstvovanja, intelektualnega razvoja in tudi kritične razprave. Spodbuja uporni duh in znanstveno svobodo, zato je deležna posebnega družbenega ugleda.

Pojem avtonomija je izjemno širok, saj omogoča tako svobodo raziskovanja in posredovanja znanja kot tudi samostojno notranje organiziranje in delovanje v skladu z zakonskimi določbami, sprejemanje meril za izvolitev in izvajanje volitev v nazive visokošolskih učiteljev, pa tudi izdelavo in sprejem študijskih in znanstvenoraziskovalnih programov ter določanje študijskega režima, postopkov volitev, imenovanja in odpoklica organov, odločanje o oblikah sodelovanja z okoljem ter upravljanje s premoženjem v skladu z namenom, za katerega je bilo pridobljeno (ZViS, 2012, 6. člen).

Potreba po zagotovitvi avtonomije univerz je opredeljena v Ustavi RS ter vsebinsko razčlenjena v zakonodaji. Prav tako se dotika svobode visokošolskih učiteljev, ko gre za raziskovanje in poučevanje. Pomembna dimenzija avtonomije je tako suverenost učiteljev pri oblikovanju študijskih programov in ocenjevanju dosežkov študentov kot tudi samostojno odločanje, ko gre za oblikovanje meril za volitve in glede samih volitev učiteljev. K univerzitetni avtonomiji se prišteva tudi možnost učiteljev in študentov, da samostojno izbirajo organe univerze in njenih članic, pri čemer prav tako odločajo o oblikah sodelovanja z okoljem. Gre tudi za samostojno notranje organiziranje in delovanje, kar univerzitetna skupnost zapiše v statutu. Statut ima naravo avtonomnega splošnega akta, zato je samostojno sprejemanje statuta ena od glavnih vidnih manifestacij univerzitetne avtonomije v smislu pravice do samoregulacije notranje organiziranosti in delovanja, ki mora biti v skladu z ustavo in zakonskimi določili (Igličar, 2005).

Ustanovitelj univerze je država, zato mora poskrbeti za njeno financiranje in za povezave z drugimi deli (globalne) družbe (Igličar, 2005). Država se mora vzdržati posegov v obstoj in delovanje univerze, ki jih ni mogoče stvarno utemeljiti kot prepričljive in razumne oz. nujne, po drugi strani pa naj bi država vzpostavila okolje in razmere za učinkovito izvrševanje temeljnih ustavnih pravic, vezanih na univerzo, ki vključujejo zagotavljanje finančnih sredstev (Teršek & Žgur, 2010). Realna osnova avtonomije je vezana na lastništvo premoženja univerze, torej na lastninske pravice nad njenim premoženjem, ter upravljanje s premoženjem, ki mora biti skladno z njegovim namenom (Igličar, 2005). Verjetno država najbolj intenzivno posega v obstoj in delovanje univerz s pravno regulacijo njihovega financiranja. Država lahko z ukrepi posega tako v kadrovsko, organizacijsko in raziskovalno politiko univerze kot tudi v vsebino izobraževalnega procesa (Teršek & Žgur, 2010).

Nov zakonodajni okvir, ki je bil sprejet leta 1991 na temelju Ustave RS, je univerzi vrnil velik del moči in avtonomije pri odločanju o skupnih zadevah profesorjev in študentov (Igličar, 2005). Kasneje je s podpisom Bolonjske deklaracije leta 1999 prišlo do noveliranja zakonodajnega okvira, vezanega na visokošolski prostor, ko so se evropske države vključile v tako imenovani enotni visokošolski prostor. Slovenija je leta 2004 sprejela novelo Zakona o visokem šolstvu, ki določa tako pravno-normativne kot tudi časovne okvire za uveljavitev spremenjenih načel delovanja sistema visokošolskega izobraževalnega prostora, vključujoč vprašanje univerzitetne avtonomije v smislu določanja okvirov študijskih programov, uvajanja študijskih stopenj in kreditnega sistema. Kljub težnjam po poenotenju visokošolskega izobraževanja pa še vedno ostaja koncept akademske svobode kot vrednote, ki izhaja iz svobode znanstvenega ustvarjanja, saj je svoboda raziskovanja in poučevanja nujen predpogoj za ustvarjanje novega znanja. Igličar (2005) kljub temu ugotavlja, da praksa kaže izrazito oženje univerzitetne avtonomije zaradi posegov na državni ravni in tudi zavoljo posegov evropskih pravnih institucij.

Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije (NPVŠ) posebej izpostavi avtonomnost univerze in njeno odgovornost za družbeni razvoj. Prav tako se Nacionalni program sklicuje na zakonske in statutarne določbe, vendar univerzam tako v okviru raziskovanja, poučevanja in vodenja ter upravljanja nalaga odgovornost zagotavljanja enotnih standardov pri sprejemanju in izvajanju študijskih in raziskovalnih programov, akademski promociji, podeljevanju diplom in podobno. Vseskozi je njegova vsebina tesno povezana z bolonjskim procesom, hkrati pa odpira možnosti za morebitne nove razvojne usmeritve in zakonske opredelitve. Tako se oblikuje dokaj konsistenten normativni sistem univerzitetne avtonomije, ki upošteva tako evropska in nacionalna ustavna izhodišča svobode znanstvenega ustvarjanja ter hkrati nacionalno zakonodajo, nacionalne podzakonske akte kot tudi smernice programskih dokumentov ter določbe aktov posameznih visokošolskih institucij (Igličar, 2005).

4.3 Sistem vodenja univerze

Organi univerze so rektor, senat, upravni odbor in študentski svet (ZViS, 2012, 20. člen). Rektor je po svoji funkciji član senata univerze (ZViS, 2012, 21. člen), ki vodi, predstavlja in zastopa univerzo, sklicuje in vodi seje senata univerze, usklajuje izobraževalno, znanstvenoraziskovalno in drugo delo, skrbi ter odgovarja za zakonitost dela univerze in za izvrševanje njenih obveznosti. Poleg tega s soglasjem senata sprejema merila v okviru zagotavljanja kakovosti univerze in študijskih programov, znanstvenoraziskovalnega in strokovnega dela. Prav tako je pristojen za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v smislu samoevalvacije univerze, poleg tega opravlja še druge naloge. Volijo ga vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, zaposleni na univerzi. Volijo ga lahko tudi študenti, in sicer s petino glasov vseh visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, zaposlenih na univerzi (ZViS, 2012, 23. člen). Nadzor nad zakonitostjo dela in nad izpolnjevanjem pogojev za opravljanje dejavnosti posameznega visokošolskega zavoda opravlja ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo (ZViS, 2012, 79. člen).

Posamezen visokošolski zavod je pravna oseba, ki sprejme statut, s katerim ureja organizacijo in delovanje (ZViS, 2012, 19. člen). Organi posamezne članice univerze so dekan, senat, akademski zbor in študentski svet, lahko pa ima oblikovane še druge organe (ZViS, 2012, 20. člen). Dekan je strokovni vodja članice univerze, ki usklajuje izobraževalno, znanstvenoraziskovalno in drugo delo, skrbi in odgovarja za zakonitost dela članice univerze, pristojen je za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti članice univerze, njenih študijskih programov, znanstvenoraziskovalnega in strokovnega dela ter za pripravo letnega poročila o kakovosti v smislu samoevalvacije. Najmanj enkrat letno poroča rektorju in senatu članice o delu ter opravlja druge naloge. Za dekana je lahko imenovan visokošolski učitelj, ki je zaposlen na članici univerze. Imenuje ga rektor na predlog senata članice (ZViS, 2012, 24. člen).

Strokovni organ visokošolskega zavoda je senat, ki ga izvolijo senati posameznih članic univerze tako, da so enakopravno zastopane vse znanstvene in umetniške discipline ter tudi strokovna področja. Senat deluje v sestavi visokošolskih učiteljev in znanstvenih delavcev. Dekan je član senata članice univerze ali samostojnega visokošolskega zavoda. Člani senata so po svoji funkciji tudi predstavniki študentskega sveta, njihovo število je najmanj petina članov (ZViS, 2012, 21. člen). Akademski zbor posamezne članice univerze oz. samostojnega visokošolskega zavoda sestavljajo vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, pri njegovem delu sodelujejo tudi predstavniki študentov z najmanj petino članov. Akademski zbor izvoli senat in mu predlaga kandidate za dekana, obravnava poročilo o delu, daje pobude in opravlja druge naloge (ZViS, 2012, 21a. člen). Organ upravljanja visokošolskega zavoda je upravni odbor, ki odloča o zadevah materialne narave ter skrbi za materialno poslovanje institucije (ZViS, 2012, 22. člen).

4.4 Ustanovitev novih univerz in visokošolskih institucij

Zahteve po ločitvi univerze od višjih in visokih šol ter akademij so se pojavile po letu 1990 s sprejetjem Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju. Do vsebinskih sprememb je prišlo šele z uveljavitvijo Zakona o visokem šolstvu leta 1993 (Dekleva, 2009), ki ureja statusna vprašanja, minimalne in enotne pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti, opredeli javno službo v visokem šolstvu in načine financiranja. Poleg tega Zakon o visokem šolstvu prinaša možnost ustanovitve novih samostojnih visokošolskih zavodov. Zakon kot visokošolske zavode opredeli univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Višješolski programi se, skladno z novim zakonodajnim okvirom, oblikujejo izven visokega šolstva, medtem ko članice univerz izvajajo visokošolske strokovne programe, univerzitetne programe, podiplomski magistrski ter doktorski študij (Mihevc & Pečarič, 2009), saj morajo univerze izvajati vse tri stopnje bolonjskih študijskih programov (ZViS, 2012, 14. člen).

Za opravljanje javne službe na področju visokega šolstva Republika Slovenija ustanavlja javne visokošolske zavode, članice univerz (ZViS, 2012, 9. člen), medtem ko se lahko fakultete in visoke strokovne šole, ki niso javni visokošolski zavodi, ustanovijo kot

samostojni visokošolski zavodi (ZViS, 2012, 11. člen), ki imajo možnost priključitve k univerzi kot pridružene članice (ZViS, 2012, 12. člen).

Visokošolski zavod se lahko ustanovi, če ima ustrezno opredeljena študijska področja in znanstvenoraziskovalne discipline, za katere se ustanavlja. Poleg tega morajo biti za izvedbo programa zagotovljeni ustrezni prostorski pogoji in na voljo potrebna oprema ter za izvedbo programa imenovani potrebni visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci. Za ustanovitev fakultete morajo biti izpolnjeni pogoji za izvajanje najmanj dveh bolonjskih stopenj, za visoko strokovno šolo pa najmanj pogoji za izvajanje študijskih programov prve stopnje s predhodno pridobitvijo odločbe o akreditaciji visokošolskega zavoda pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (ZViS, 2012, 14. člen). Državni zbor Republike Slovenije sprejme akt o ustanovitvi javnega visokošolskega ali drugega zavoda (ZViS, 2012, 15. člen), ki lahko prične z dejavnostjo z vpisom v razvid visokošolskih zavodov, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo.

4.5 Samostojnost članic Univerze v Ljubljani

Država z zakonom in s podzakonskimi predpisi ureja izhodiščna razmerja med državo in univerzo, medtem ko so notranja razmerja med univerzo in članicami določena v njihovih statutih in drugih aktih (Igličar, 2005). Univerza zagotavlja razvoj znanstvenih disciplin, umetnosti in strokovnosti prek prenosa spoznanj v okviru članic, poleg tega lahko neposredno organizira izvajanje znanstvenoraziskovalnih in študijskih interdisciplinarnih programov (ZViS, 2012, 3. člen). Sicer pa, kot ugotavlja Igličar (2005), je ustavno sodišče odločilo, da so avtonomne pravice dodeljene univerzi, ne pa tudi članicam, saj bi lahko avtonomnost več subjektov na istem znanstvenem področju udejstvovanja prinesla notranja nesoglasja.

Visokošolske institucije so zavezane uresničevati cilje Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020 (NPVŠ), da bi zagotovile kakovost, ki je skladna z evropskimi standardi in smernicami. Cilji so lahko doseženi z utrditvijo kulture zagotavljanja kakovosti in odgovornosti, s prehodom s programske na institucionalno akreditacijo, pri čemer so institucije spodbujene k razvoju podpornih aktivnosti za didaktično usposabljanje in podporo pedagoškemu kadru. Kakovost je zagotovljena tudi s povečanjem kadrovskih zmogljivosti in z omejitvijo števila študentov na visokošolskega učitelja, z izboljšanjem prostorskih razmer in opremljenosti institucij. Zagotavljanje kakovosti naj bi bil središčni cilj vsake institucije. V visokošolskem prostoru se udejanja na akademski in strokovni ravni, meri prek sistema vrednotenja znanstvenega in pedagoškega dela ter nasploh z uspehi zaposlenih, študentov in diplomantov tako doma kot v mednarodnem okolju ter tudi v smislu privlačnosti specifičnega visokošolskega prostora.

Institucije se usmerjajo na nekatere elemente kakovosti (zunanji in notranji sistem zagotavljanja kakovosti s komponento odgovornosti) oz. dejavnike, vezane na sistem zagotavljanja kakovosti, kot so kadri, oprema, pedagoška usposobljenost, sodobnost

študijskih programov (NPVŠ). Za dosego družbe znanja je potrebna pestra izobraževalna ponudba raznoličnih visokošolskih institucij (brez razdrobljenosti študijskih in raziskovalnih programov), zato je sistem osnovan tako, da se programi različnih institucij med seboj dopolnjujejo, razvijajo svoje prednosti, pri tem pa se povezujejo tako doma kot v mednarodnem okolju. Študijski programi so različni tako glede usmeritve kot vsebine. Skladnost programov z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij zagotavlja doseganje potrebnih standardov, vendar naj bi institucije (v sodelovanju z okoljem) samostojno oblikovale programe, prilagojene potrebam in pričakovanjem nadaljnjega razvoja družbe (NPVŠ).

Delovanje institucij je v veliki meri povezano s sistemom financiranja. Visokošolski zavodi pridobivajo sredstva iz državnega proračuna (za pedagoško, znanstveno-raziskovalno, strokovno dejavnost, knjižničarsko, informacijsko, organizacijsko, upravno in drugo infrastrukturno dejavnost, za s študijem povezane interesne dejavnosti študentov, za investicije in investicijsko vzdrževanje ter za razvojne in druge pomembne naloge), iz naslova šolnin in drugih prispevkov za študij, plačil za storitve, dotacij, daril in iz drugih virov, ki jih uporabijo v skladu z namenom, za katerega so bila sredstva pridobljena (ZViS, 2012, 73. člen).

Financiranje visokošolskih institucij mora zagotavljati kakovostno izvajanje dejavnosti in omogočati doseganje odličnosti. Mehanizmi financiranja naj bi bili zasnovani tako, da omogočajo samostojno odločanje o porabi sredstev in celostno upravljanje z njimi, pri tem pa gre za prevzemanje odgovornost tako do študentov in zaposlenih kot do družbe. Integralno financiranje študijske dejavnosti (angl. *lump sum*) je pomemben mehanizem zagotavljanja finančne avtonomije (NPVŠ). Struktura financiranja je zasnovana na principu zagotavljanja osnovnih sredstev, tako imenovanega temeljnega stebra, ki omogoča stabilno financiranje v okviru daljšega obdobja (2–5 let) po sistemu variabilnosti, ki je omejena na 3 % odstopanj, odvisno od določljivih meril uspešnosti, kot so učinkovitost, znanstvena odličnost in mednarodno sodelovanje, ter vzporednega financiranja v okviru tako imenovanega razvojnega stebra, ki prinaša dodatna sredstva za razvoj in konkurenčnost na temelju kakovosti, diverzifikacije, internacionalizacije in socialne dimenzije v skladu z določljivimi cilji in kriteriji. S pristojnim ministrom visokošolske institucije sklenejo pogodbo o doseganju ciljev, kjer so opredeljeni cilji v okviru strateškega okvira institucije (načrt izvajanja študijske dejavnosti z opredelitvijo študijskih programov in področij, števila študentov in vpisnih mest, dolgoročnih ciljev institucije, ukrepov za doseganje ciljev in načinov poročanja) in je podlaga za prejem sredstev. Razvojni del je usmerjen v nadgradnjo raznolikosti, ambicioznosti in v delovanje v skladu s poslanstvom institucije, pa tudi upoštevanje nacionalnih razvojnih prioritet posameznih področij, določenih na osnovi koncepta "pametne specializacije" (NPVŠ).

Za opravljanje dejavnosti visokošolski zavod upravlja in razpolaga s premoženjem v skladu z aktom o ustanovitvi in s statutom, če ni določeno drugače. Nepremičnino ali opremo večje vrednosti (pridobljeno iz javnih sredstev) lahko odtuji le v soglasju z ustanoviteljem, sredstva, pridobljena od prodaje, pa lahko uporabi le za investicije, investicijsko vzdrževanje in nakup opreme (ZViS, 2012, 13. člen).

4.6 Ustanovitev agencije NAKVIS in njena vloga v nacionalnem visokošolskem prostoru

Nacionalno agencijo Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS) ustanovi Republika Slovenija kot pravno osebo javnega prava za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu in za opravljanje razvojnega in svetovalnega dela za potrebe visokega šolstva (ZViS, 2012). Z ustanovitvijo prevzame naloge, ki so bile predhodno v pristojnosti Sveta Republike Slovenije za visoko šolstvo. Z delovanjem je pričela 5. 3. 2010 (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 2). Pri svojem delu je neodvisna, zavezujejo jo načela zakonitosti, strokovnosti, nepristranskosti ter politične nevtralnosti (ZViS, 2012).

Ko gre za ugotavljanje doseganja ciljev, visokošolske institucije na osnovi samoevalvacije ocenijo kakovost zavoda, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega in strokovnega dela, NAKVIS pa izvede zunanjo evalvacijo (ZViS, 2012). Zunanji sistem zagotavljanja kakovosti sloni na notranjem sistemu zagotavljanja kakovosti oz. samoevalvaciji (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 6), torej je samoevalvacijsko poročilo institucije temelj za izvedbo zunanje evalvacije (ZViS, 2012). Samoevalvacija temelji na zbiranju, analiziranju in presojanju podatkov o pedagoški, znanstvenoraziskovalni in strokovni dejavnosti, izvajanju študijskih programov, mednarodnem sodelovanju in drugih dejavnostih. Na osnovi analize institucije sprejmejo ukrepe za izboljšanje in nadaljnji razvoj (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 7).

NAKVIS deluje vsebinsko, formalno odgovorno ter svetovalno skladno z evropskimi in svetovnimi smernicami razvoja. V okviru razvoja sistema zagotavljanja kakovosti naj bi prispeval k vzpostavitvi kakovostnega, mednarodno prepoznavnega slovenskega visokošolskega prostora ter k enakovredni in konkurenčni vključenosti v globalni visokošolski prostor (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 2). Osnovni strateški cilji NAKVIS so razvoj in delovanje sistema za zagotavljanje kakovosti s spremljanjem utrjevanja kulture kakovosti v visokem šolstvu, s spremljanjem napredka, soustvarjanjem politike visokega šolstva na področju kakovosti in s spodbujanjem transnacionalnega izobraževanja (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 3). Med drugim določa minimalne standarde za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, poleg tega, da izvaja zunanjo evalvacijo, določa tudi postopke in merila zunanje evalvacije in akreditacije, skrbi za skladnost delovanja agencije z evropskimi standardi ter mednarodnimi načeli na področju zagotavljanja kakovosti ter opravlja druge naloge, vezane na zagotavljanje kakovosti (ZViS, 2012). Ne skrbi le za kakovost slovenskega visokega šolstva, ampak tudi za sodelovanje oz. vpetost v mednarodno okolje (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 3).

Zunanja evalvacija (prav tako akreditacije) sodi v okvir zunanjega sistema zagotavljanja kakovosti (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 5) in je njegova temeljna dejavnost, po kateri se presoja kakovost zavoda kot celote in tudi študijskih programov. Postopek akreditacije obsega tako samoevalvacijo kot tudi presojo s poročilom o podelitvi akreditacije, ki je lahko prva ali podaljšana. Zunanja evalvacija pomeni celostno presojo kakovosti zavoda ali študijskega programa, pri čemer sledi evalvacijski obisk skupine

strokovnjakov, ki ugotavljajo razvoj in napredek zavoda (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 8). NAKVIS presoja kakovost po področjih, kot so kadri, študenti, vpetost zavoda v okolje, njegovo delovanje, pa tudi glede materialnih pogojev (Debevec, Horvat & Šumika, 2013, str. 7). Ob tem pa Igličar (2005) opozori, da je treba z vidika delovanja novih (oz. preoblikovanih) organov, kot je NAKVIS, ki delujejo zunaj univerze in sprejemajo nekatere ključne odločitve, pozornost usmeriti tudi na oceno njihovega delovanja, da bi zaščitili ustavno zagotovljeno avtonomnost univerze.

4.7 Udejanjanje enakih možnosti akademikov v slovenskem visokošolskem prostoru

Slovenski visokošolski prostor obsega visokošolske institucije, vključujoč univerze, fakultete in visoke strokovne šole, ki so po statusu lahko javne ali zasebne. Z Zakonom o visokem šolstvu (1993) se je odprla možnost ustanavljanja samostojnih javnih in zasebnih visokošolskih institucij, ki pa danes ne ponujajao neke alternative javnim univerzam, čeprav naj bi prispevale k diverzifikaciji študijske ponudbe (Zgaga in drugi, 2013).

V slovenskem univerzitetnem okolju delujejo tri javne univerze. Najstarejša je Univerza v Ljubljani, ki je bila ustanovljena leta 1919 oziroma, po mnenju dr. Stanislava Južniča, že leta 1704. S krajšo prekinitvijo med reformami je univerza nadaljevala dela do leta 1850, ko je sledila daljša prekinitev v delovanju do leta 1919 (Kosmač, 2017). Danes je Univerza v Ljubljani (največja univerza s svojimi 26 članicami) med 3 % (oz. 500) najboljših univerz na svetu na treh svetovnih lestvicah univerz, in sicer šanghajski (prvič že leta 2003, po letu 2005 pa vsako leto), na lestvici QS časnika Times ter na lestvici, ki upošteva prisotnost na spletu (Webometrics) (Mihevc & Pečarič, 2009). Sledi Univerza v Mariboru (s 17 članicami), ustanovljena leta 1975, in končno najmlajša Univerza na Primorskem (s 7 članicami), ustanovljena leta 2003. V nadaljevanju je na kratko predstavljena zastopanost žensk na vodilnih položajih članic Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem in nekoliko podrobneje stanje na Univerzi v Ljubljani z zgoščenim prikazom zgodovinskega razvoja slovenskega visokošolskega prostora.

Sodobne univerze slovenskega visokošolskega prostora zmorejo izpolniti svoje poslanstvo, saj uživajo avtonomijo, ki je zagotovljena s slovensko ustavo. Avtonomija pomeni svobodo raziskovanja, posredovanja znanja in umetniškega ustvarjanja, samostojno urejanje delovanja ter oblikovanja študijskih in znanstvenoraziskovalnih programov, svobodno oblikovanje študijskega procesa, prav tako tudi habilitiranja in zaposlovanja profesorjev in drugih sodelavcev. Univerzitetni profesorji se zavedajo, da avtonomija ni le privilegij, ampak predvsem priložnost prispevati k ustvarjalnemu razvoju družbe. Univerzitetno okolje deluje po načelih decentraliziranosti in pluralnosti in tako zagotavlja obstoj kulture, jezika in naroda (Kocjančič, 2009).

Univerza v Mariboru je bila ustanovljena septembra leta 1975, vse od ustanovitve jo je vodilo 8 rektorjev (samo moški). Trenutno Univerzo v Mariboru vodijo rektor prof. dr. Igor Tičar, prorektorica za razvoj kakovosti univerze prof. dr. Lučka Lorber, prorektorica

za študijsko dejavnost univerze prof. dr. Nataša Vaupotič, prorektor za znanstvenoraziskovalno dejavnost prof. dr. Niko Samec, prorektor za finančne zadeve prof. dr. Žan Jan Oplotnik, prorektor za mednarodne zadeve prof. dr. Jernej Turk, prorektor za dislocirane članice univerze prof. dr. Marko Jesenšek in prorektorica za študijska vprašanja Maja Žibert. Tajništvo univerze vodi Mladen Kraljić. Univerza v Mariboru šteje 17 fakultet, in sicer Ekonomsko-poslovno fakulteto (EPF), Fakulteto za elektroniko, računalništvo in informatiko (FERI), Fakulteto za energetiko (FE), Fakulteto za gradbeništvo, prometno inženirstvo in arhitekturo (FGPA), Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo (FKKT), Fakulteto za kmetijstvo in biosistemske vede (FKBV), Fakulteto za logistiko (FL), Fakulteto za naravoslovje in matematiko (FNM), Fakulteto za organizacijske vede (FOV), Fakulteto za varnostne vede (FVV), Fakulteto za strojništvo (FS), Fakulteto za zdravstvene vede (FZV), Filozofsko fakulteto (FF), Medicinsko fakulteto (MF), Pedagoško fakulteto (PeF), Pravno fakulteto (PF) in Fakulteto za turizem (FT – neuradno).

Tabela 3: Prikaz zasedbe dekanskih in prodekanskih mest ter tajništva posameznih članic Univerze v Mariboru po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017

Članica UM	Dekansko mesto		Prodekanska mesta		Mesto tajnika fakultete	
	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški
Naravoslovne vede						
FERI*	0	1	1	2	1	0
FKKT*	0	1	2	3	0	1
FNM	0	1	0	4	0	1
Tehniške in tehnološke vede						
FE	0	1	0	4	0	1
FGPA	0	1	0	5	0	1
FL	0	1	1	2	1	0
FS	0	1	2	3	0	1
Medicinske in zdravstvene vede						
MF	0	1	2	3	2	0
FZV	1	0	2	1	1	0
Kmetijske vede						
FKBV	0	1	2	2	1	0
Družbene vede						
EPF	1	0	2	3	0	1
FOV	0	1	1	3	1	0
FT	0	1	3	1	1	0
FVV	0	1	1	4	1	0
PeF	0	1	3	1	1	0
PF	1	0	2	2	1	0
Humanistične vede						
FF	0	1	4	1	1	0

Opomba: * FERI in FKT delno pokrivata študijske programe za področje naravovarstvenih ved, delno tehniških in tehnoloških ved.

Od skupaj 17 članic le tri vodijo dekanje, in sicer Ekonomsko-poslovno fakulteto, Fakulteto za zdravstvene vede in Pravno fakulteto, torej dve dekanji na področju družbenih ved in ena dekanja na področju medicinskih in zdravstvenih ved. Zasedba prodekanskih mest je mnogo bolj spolno uravnotežena, saj od skupaj 72 prodekanskih mest jih 28 zasedajo ženske. Prodekanska mesta na področju naravoslovnih ter tehniških in tehnoloških ved večinoma zasedajo moški, ostala področja so spolno dokaj uravnotežena, le na področju humanistike prevladujejo ženske. Točneje na področju naravoslovnih ved zasedajo prodekanska mesta tri ženske od skupaj dvanajstih mest, prav tako tri ženske zastopajo prodekanska mesta na področju tehniških in tehnoloških ved od skupaj 17 mest, medicinske in zdravstvene vede beležijo štiri prodekanje od skupaj osem prodekanskih mest, za področje kmetijskih ved prodekanski mesti zasedata dve ženski od skupaj štirih mest, na področju družbenih ved prodekanska mesta zaseda 12 žensk od skupaj 26 mest, medtem ko so na področju humanističnih ved kar štiri prodekanje od skupaj petih prodekanskih mest. Tajništvo članic Univerze v Mariboru vodi 10 žensk in 6 moških. Podatki o trenutni spolni strukturi vodstva posameznih članic Univerze v Mariboru po področjih znanosti so razvidni iz tabele 3.

Univerza na Primorskem je bila ustanovljena januarja leta 2003. Vodijo jo rektor prof. dr. Dragan Marušič, prorektorica za študijske zadeve doc. dr. Sonja Rutar, prorektor za znanstvenoraziskovalno in razvojno delo prof. dr. Boris Kavur in prorektor za ekonomiko in finance prof. dr. Rok Strašek. Tajništvo univerze vodi Danijel Božič.

Tabela 4: Prikaz zasedbe dekanskih in prodekanskih mest ter tajništva posameznih članic Univerze na Primorskem po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017

Članica UP	Dekansko mesto		Prodekanska mesta		Mesto tajnika fakultete	
	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški
Naravoslovne vede						
FAMNIT	1	0	1	1	1	0
Tehniške in tehnološke vede						
FD*	1	0	4	1	0	0
Medicinske in zdravstvene vede						
FVZ	0	1	3	0	1	0
Družbene vede						
FM	0	1	2	1	1	0
PEF	1	0	3	2	1	0
FTŠ	0	1	1	2	1	0
Humanistične vede						
FHŠ	1	0	1	3	1	0

Opomba: *Fakulteta za dizajn ima v vodstveni strukturi še direktorja in nihče ne zaseda delovnega mesta tajnika.

Univerza na Primorskem šteje sedem fakultet, in sicer Fakulteto za humanistične študije (FHŠ), Fakulteto za management (FM), Fakulteto za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije (FAMNIT), Pedagoško fakulteto (PEF), Fakulteto za turistične študije Portorož Turistica (FTŠ), Fakulteto za vede o zdravju (FVZ) ter pridruženo članico

Fakulteto za dizajn (FD – neuradno). Univerza na Primorskem beleži višjo zastopanost žensk na vodilnih položajih, tako dekanskih kot prodekanskih. Trenutno od skupaj sedmih članic kar štiri vodijo dekanje, in sicer Fakulteto za humanistične študije, Fakulteto za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije, Pedagoško fakulteto in Fakulteto za dizajn iz Ljubljane, medtem ko od skupaj 25 prodekanskih mest kar 15 prodekanskih mest zasedajo ženske in le 10 mest moški. Tajništva fakultet vodijo ženske. Podatki o trenutni spolni strukturi vodstva posameznih članic Univerze na Primorskem po področjih znanosti so razvidni iz tabele 4.

5 VODENJE IN RAZISKOVALNA KAKOVOST NA EKONOMSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI: ZGODOVINSKI POGLED

5.1 Predstavitev Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani

Ekonomska fakulteta je bila ustanovljena z odlokom slovenske vlade 8. 3. 1946 (Pučko, 1996). Z delovanjem je začela že v letnem semestru študijskega leta 1945/46, ko je imela 348 študentov, v zimskem semestru 1946/47 pa že 567 študentov (Balon, 2009). V začetku je bil študijski program enoten za vse ekonomske fakultete v takratni Jugoslaviji. Fakulteta je bila ustanovljena kot Gospodarska fakulteta (Pučko, 2009) in je imela prostore v trgovskem domu v Ljubljani. Profesor Dragotin Gostinčič je bil edini profesor, v tem času so bili na fakulteti redno zaposleni še asistent, lektor in deset honorarnih učiteljev, med njimi šest učiteljev tujih jezikov. Učitelji so oblikovali kurikulum, ki je veljal naslednjih nekaj let. Znanja željna skupina študentov iz celotne Slovenije, ne le iz Ljubljane, je bila starostno izjemno raznolika, saj so bili študenti stari 20, 30 let in več. Med rednimi študenti se je našel celo kak 60-letnik. Med njimi so nekateri že med študijem zasedali vodstvene funkcije podjetij (Prinčič, 2017).

Leta 1950 se je fakulteta preimenovala v Ekonomsko fakulteto (Pučko, 2009). V 50. letih fakulteta ni znatno povečala števila študentov, medtem ko je okrepila učiteljski kader (Balon, 2009). V obdobju do 1954 do 1957 je bila združena s Pravno fakulteto, zato se je preimenovala v Pravno-ekonomsko fakulteto (Pučko, 2009). V začetku 60. let je bil uveden sistem stopenjskega izobraževanja. Fakulteti so se sredi 50. let pridružili ljudje, ki so že prej delovali na političnih funkcijah v Beogradu. Tako je fakulteta dobila nove profesorje s širokim pogledom, ki so prispevali k intelektualni širini. Vpis rednih študentov v drugi polovici 60. let se je znatno povečal, saj je fakulteta poleg ekonomskih vsebin ponudila tudi poslovne. V slovenskem prostoru se je takrat odprlo vse več možnosti za izredni študij (Prinčič, 2017). Po dveh desetletjih je imela 25 stalnih učiteljev, 9 asistentov in 7 honorarnih predavateljev, po treh desetletjih pa je bilo polnozaposlenih 55 (od tega 22 asistentov) in 18 zaposlenih s krajšim delovnim časom. Enako kot na drugih fakultetah je na Ekonomski fakulteti prišlo do prehitre rasti obsega izobraževalne dejavnosti, ki ni bila sorazmerna z rastjo znanstveno-pedagoškega kadra (Pučko, 1996).

V začetku 70. let je Ekonomska fakulteta pridobila Raziskovalni center Ekonomske fakultete, poleg tega je bil uveden podiplomski študij poslovnih ved v angleškem jeziku. V procesu oblikovanja podiplomskega študija so pomagali ameriški kolegi z univerze v Bloomingtonu. Zaradi vse večjega števila študentov so postali takratni prostori premajhni, zato so bila predavanja povsod, kjer je fakulteti uspelo pridobiti dovolj velike prostore. V tem obdobju je pomembno omeniti precej burno leto 1968, ko se je fakulteta znašla sredi revolucionarnih vrenj in so se študenti fakultete zavzemali za akademsko svobodo, enakopravnost in demokracijo. Da bi premostila prostorsko stisko, je fakulteta leta 1976 pridobila lastne prostore za Bežigradom, vendar se je ponovno soočila z ovirami. Takratna

oblast je zahtevala prenovo programov, kritizirala je fakulteto, ki naj ne bi bila zmožna graditi politične ekonomije socializma. Tako se je leta 1977 fakulteta preimenovala v Ekonomsko fakulteto Borisa Kidriča. Kljub oviram se je fakulteta uspešno razvijala, vpisovala vedno več študentov, tako da je bilo 30 let po ustanovitvi redno in izredno vpisanih skoraj 3.500 študentov. V tem obdobju je bilo na fakulteti 55 redno zaposlenih pedagogov in 18 zunanjih sodelavcev (Prinčič, 2017). Zanimivo je, da je sredi 70. let na fakulteti študiralo približno 2.000 rednih in 1.500 izrednih študentov, medtem ko je imela fakulteta v sredini 80. let skoraj 3.000 rednih in le 590 izrednih študentov (Pučko, 2009). Od leta 1978 se fakulteta ponaša z lastno založniško dejavnostjo in leto kasneje je pridobila še prvi knjižnični računalniški katalog (Prinčič, 2017).

V četrtem desetletju obstoja je fakulteta zaposlovala že 60 stalnih znanstveno-pedagoških delavcev in 20 honorarnih učiteljev in asistentov. Zaradi vse večjega vpisa študentov (enako kot na drugih fakultetah) se je razmerje med številom študentov in pedagogov v tem obdobju poslabšalo. Po petih desetletjih delovanja fakultete je bilo 83 rednih znanstveno-pedagoških delavcev, od tega 40 učiteljev, 27 mladih stažistov, 10 predavateljev tujih jezikov, 3 asistenti in 3 predavatelji telesne vzgoje. Tudi število honorarnih učiteljev in sodelavcev se je povečalo, in sicer z 20 na 42 (Pučko, 1996, str. 7–14). Kljub mnogim preteklim oviram so bili že sredi 80. let pogledi profesorjev več kot vizionarski, saj se je na fakulteti vse bolj odkrito govorilo o tržnem gospodarstvu, podjetništvu in menedžmentu, kar je kazalo na prihajajoče temeljite družbene spremembe (Prinčič, 2017).

Konec 80. let se je fakulteta poslovila od generacije profesorjev, ki so jo pomagali uvrstiti na zemljevid uglednih visokošolskih institucij. Marksistična politično-ekonomska izhodišča so se po 40 letih umaknila s fakultete in leta 1991 se je iz naziva fakultete izbrisalo ime Borisa Kidriča. Ekonomska fakulteta je v tistem času prehajala v novo obdobje razvoja, spremenili so se študijski programi, v vse večjem obsegu so se izvajali mednarodni projekti, profesorji so se v vse večjem številu odločali za izmenjave. Tako je fakulteta postajala vse bolj podobna tujim poslovnim in ekonomskim fakultetam. Celostno so se prenovile učilnice in zgradile nove predavalnice, opremljene z najsodobnejšo didaktično opremo. Leta 1995 se je fakulteta vključila v pilotni projekt razvoja izobraževanja na daljavo in tako postala nacionalni koordinator. Leto kasneje je začela izvajati enoletni študij MBA v New Delhiju. V tem obdobju je z delovanjem začela tudi mednarodna pisarna in do leta 1999 sklenila šest mednarodnih pogodb z univerzami iz štirih držav, kar je bila podlaga za odhod v tujino prvih sedemnajst Erasmusovih študentov (Prinčič, 2017). Razvoju fakultete sledi trend naraščanja števila vpisanih študentov. Sredi prvega desetletja tega tisočletja je na fakulteti študiralo več kot 6.100 dodiplomskih, skoraj 1.300 podiplomskih študentov in 351 tujih študentov, ki so bili na izmenjavi. Fakulteta je zaposlovala 159 rednih in 93 honorarnih znanstveno-pedagoških delavcev ter 89 zaposlenih za nudenje strokovno-administrativne in tehnične podpore. Kasneje se obseg zaposlenih ni bistveno spremenil.

Ko gre za razvoj, je treba poudariti tudi odprtost fakultete. Znanje in ideje na Ekonomski fakulteti niso omejeni zgolj na predavalnice, cela fakulteta je učni laboratorij. Na fakulteti izpopolnjujejo svoje znanje ljudje iz poslovnega sveta, ki se udeležujejo izobraževanj, seminarjev in konferenc, kar je koristno tudi za študente, ki lahko gradijo socialne mreže. Vsem, tako študentom in poslovnežem kot profesorjem, je ključna želja po prenosu znanj ne glede na jezik, raso ali področja, ki jih pokrivajo.

V začetkih evropskega povezovanja so fakulteto partnerske fakultete dojemale z rezervo, vendar je fakulteta že v prvem letu sodelovanja dokazala visoko raven odličnosti. Evropske projekte je praviloma izvedla nadpovprečno in s tem hkrati dokazala, da so pridobljene študijske osnove na izjemno visoki ravni. Tudi v novo tisočletje je fakulteta vstopila z novimi idejami, kako rasti in se razvijati. Četudi deluje globalno, si prizadeva ohranjati identiteto, kar je mogoče razbrati tudi iz slogana izjemno odmevne poletne šole »Take the Best from East and West«. Fakulteta torej združuje vzhod in zahod. Nekoč so jo sicer uvrščali v vzhodnoevropski prostor, danes pa velja za eno izmed osrednjih poslovnih šol v srednji Evropi. Dolgoročno si prizadeva prispevati k oblikovanju ne le slovenskega oz. evropskega prostora, temveč globalno, saj na fakulteti študirajo posamezniki z vsega sveta, hkrati pa gre tudi za vse bolj okrepljeno izmenjavo profesorjev (Prinčič, 2017).

Na fakulteti deluje Konfucijev institut, katerega namen je poučevanje kitajskega jezika, spoznavanje kitajske kulture ter hkrati promoviranje poslovnih priložnosti ter povezovanje kultur Kitajske in Slovenije. Deluje na najvišji akademski ravni, saj učno osebje prihaja iz univerze SUIBE (angl. *Shanghai University of International Business and Economics*). Kitajski jezik poučujejo tudi diplomanti sinologije iz Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. V mednarodni pisarni se srečuje vse več tujih študentov z različnih koncev sveta. Ekonomska fakulteta se je izkazala kot izjemno odprta tudi pri uveljavitvi bolonjskih študijskih programov, saj je bila pri implementaciji med prvimi tremi fakultetami na univerzi. Prav tako je odprta v smislu odnosov med profesorji in študenti.

Prednost fakultete lahko najdemo tudi v njeni vsestranski usmerjenosti k trajnostnemu razvoju, najpomembneje pa je izpostaviti dejstvo, da je Ekonomska fakulteta edina ustanova v Sloveniji in regiji, ki je okronana s tremi mednarodnimi akreditacijami. Pridobljene akreditacije so odraz doseganja visokih standardov kakovosti v mednarodno primerljivem okolju in je hkrati dokazilo, da kot poslovna šola obvladuje kompleksnost globaliziranega sveta. Za diplomante, ki prihajajo iz akreditiranih šol, to pomeni, da je bila v času študija zagotovljena ustrezna kakovost in da imajo ustrezno znanje in kompetence (Tekavčič, 2018). Študenti vedo, da ima prav zaradi trojne akreditiranosti njihova diploma še večjo veljavo tako doma kot v tujini.

Za pridobitev akreditacije EQUIS se je fakulteta odločila konec 90. let (akreditacija je bila pridobljena leta 2006). Ekonomska fakulteta je med prvimi slovenskimi fakultetami začela izvajati bolonjske študijske programe (prve in druge stopnje), kar ji je omogočilo pridobitev te mednarodne akreditacije (Pučko, 2009). Akreditacija EQUIS (angl. *European Quality Improvement System*) je evropsko priznanje kakovosti (ki ga zaznamuje odličnost

na sledečih področjih: vodenje institucije, ustvarjanje učnega okolja, študijski programi in poučevanje, skrb za razvoj študentov, akademskega in strokovnega osebja, raziskovanje, izobraževanje vodstvenih kadrov, internacionalizacija, družbena odgovornost ter povezavanja s poslovnim svetom), ki je v svetu uveljavljen kot eden od najbolj pomembnih akreditacijskih sistemov poslovnih šol, ki ga podeljuje Evropsko združenje poslovnih šol EFMD (angl. *European Foundation for Management Development*). EQUIS akreditacijo je pridobilo le 176 šol v 42 državah (EQUIS, september 2018). Akreditacija AACSB je ameriško priznanje kakovosti (ki pokriva štiri področja, in sicer: strateško upravljanje in inovacije, učenje in poučevanje ter akademsko, raziskovalno in poklicno udejstvovanje in ne nazadnje delovanje in vpetost vseh deležnikov – pedagogov, študentov, strokovnega osebja in zunanjih deležnikov), ki je v ZDA za področje poslovnega izobraževanja najbolj znana mednarodna akreditacija, ki jo podeljuje ameriška organizacija AACSB International (angl. *The Association to Advance Collegiate Schools of Business*). Akreditacijo je prejelo 859 institucij iz 62 držav (AACSB International, 2017). AMBA akreditacija je najvišji standard kakovosti v okviru podiplomskega poslovnega izobraževanja, ki jo pridobijo samo najboljši podiplomski programi s področja managementa. Podeljuje jo združenje AMBA (angl. *Association of MBAs*), ki je med vodilnimi ustanovami s področja podiplomskega poslovnega izobraževanja. Le 2 % poslovnih šol na svetu je prejelo akreditacijo AMBA.

Fakulteta je tako v širši regiji postala del elitne skupine trojno akreditiranih mednarodnih šol. Ta dosežek jo umešča med 1 % najboljših poslovno-ekonomskih šol na svetu. Trojna mednarodna akreditacija pomeni, da fakulteta zagotavlja najboljše kadre in postavlja trende v poslovno-ekonomskem izobraževanju, omogoča mednarodno povezanost partnerjev ter hkrati izvaja raziskovanje, katerega rezultati so uporabni v praksi, poleg tega ima pomemben vpliv v gospodarstvu. Pintarič (2017) poudarja, da je ena izmed redkih šol na svetu, ki ima vse tri akreditacije.

Ekonomska fakulteta je že leta 2002 dobila prvo mednarodno akreditacijo TedQual za izobraževanje na področju turizma (Pučko, 2009). Ugledna mednarodna akreditacijo Svetovne turistične organizacije UNWTO (angl. *United Nations World Tourism Organization*) TedQual potrjuje kakovost izobraževalnih programov s področja turizma, usposabljanja in raziskovanja (kriteriji so vezani na kakovost, učinkovitost in relevantnost turističnih izobraževalnih programov tako z vidika samega pedagoškega procesa, študentov ter zunanjih deležnikov).

Podiplomski program Mednarodno poslovanje je prejemnik evropskega certifikata za področje kakovosti internacionalizacije CeQuInt (angl. *Certificate in Quality Internationalisation*), ki ga podeljuje mednarodna organizacija ECA (angl. *European Consortium for Accreditation*). Odliko kakovosti programa izraža vizija internacionalizacije, ki omogoča doseganje medkulturnih in mednarodnih kompetenc ter učnih rezultatov študentov.

Poleg tega se je program Poslovodenje in organizacija uvrstil na prestižno Financial Times lestvico med sto najboljših svetovnih magistrskih programov s področja managementa.

Ekonomska fakulteta je po kriteriju "vrednosti za denar" na tej lestvici uvrščena na prestižno drugo mesto na svetu (Tekavčič, 2018). Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da je fakulteto Financial Times (kot vodilna avtoriteta na področju izbire in rangiranja najboljših poslovnih šol na svetu) v letu 2018 uvrstil na lestvico 95 najboljših evropskih poslovnih šol. Na podlagi Eduniversal rangirne lestvice je fakulteta razglašena za tretjo najboljšo šolo v regiji Vzhodna Evropa.

5.2 Zgodovinski pregled vodenja in udejanjanja enakih možnosti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani

Fakulteta je bila ustanovljena kot Gospodarska fakulteta (Pučko, 2009), ki so jo vodili dekani in prodekani. Od leta 1946 do leta 1948 je tajništvo vodila ženska, kasneje so jo vodili moški, kot je razvidno iz tabele 5.

Tabela 5: Dekani, prodekani in tajniki Gospodarske fakultete od leta 1946 do 1950

Leto	**Dekan**	**Prodekani**	**Tajnik**
1946–1947	prof. dr. Dragutin Gustinčič	-	Tončka Kresnik
1947–1948	prof. dr. Dragutin Gustinčič prof. dr. Viktor Kersnič (v. d.)	-	Tončka Kresnik
1948–1949	prof. dr. Danilo Vojska	prof. dr. Heli Modic (zim. sem.) prof. dr. Metod Dular (let. sem.)	Boris Trampuž
1949–1950	prof. dr. Danilo Vojska	prof. dr. Alojzij Vadnal	Dragan Premrov (zim. sem.) Svetozar Frantar (let. sem.)

Fakulteta se je leta 1950 preimenovala v Ekonomsko fakulteto (Pučko, 2009), ki so jo vodili dekani in prodekani, prav tako so tajništvo vodili moški.

Tabela 6: Dekani, prodekani in tajniki Ekonomske fakultete od leta 1951 do 1954

Leto	**Dekan**	**Prodekani**	**Tajnik**
1951–1952	prof. dr. Danilo Vojska	prof. dr. Alojzij Vadnal	Silvo Šivic
1952–1953	prof. dr. Alojzij Vadnal	prof. dr. Danilo Vojska	Silvo Šivic
1953–1954	prof. dr. Jože Pokorn	prof. dr. Alojzij Vadnal	Marjan Kvas Stane Pavlič

V obdobju do 1954 do 1957 je bila Ekonomska fakulteta združena s Pravno fakulteto in se je zato preimenovala v Pravno-ekonomsko fakulteto (Pučko, 2009). V tem obdobju so jo vodili moški, tako dekani in prodekani kot tajniki.

Tabela 7: Dekani, prodekani in tajniki Pravno-ekonomske fakultete od leta 1954 do 1957

Leto	Dekan	Prodekani	Tajnik
1954–1955	prof. dr. Jože Goričar	prof. dr. Jože Pokorn predstojnik ekonomskega oddelka: prof. dr. Hedi Modic	Stane Pavlič
1955–1956	prof. dr. Hedi Modic	prof. dr. Jože Goričar predstojnik ekonomskega oddelka: prof. dr. Pavel Marc	Stane Pavlič
1956–1957	prof. dr. Rudy Kyovsky	prof. dr. Hedi Modic predstojnik ekonomskega oddelka: prof. dr. Dolfe Vogelnik	Rado Šturm

Leta 1957 je fakulteta spet pridobila ime Ekonomska fakulteta. Od leta 1965 do leta 1967 jo je vodila prof. dr. Mara Bešter in od leta 1967 do 1969 prof. dr. Silva Exel - Škerlak, ostala leta so bili dekani moškega spola, razen od leta 2013, ko je vodenje fakultete prevzela dekanja prof. dr. Metka Tekavčič. Prodekanska mesta so ženske začele zasedati leta 1969, in sicer je v obdobju od 1969 do 1971 to mesto zasedala poleg prodekana še prodekanja prof. dr. Silva Exel - Škerlak, mesto tajnika je prvič od leta 1957 zasedla ženska, Mihaela Nečemer, in sicer v študijskem letu 1973/1974. Naslednjo priložnost za vodenje tajništva fakultete je dobila Helena Cizelj leta 1980 in ga je vodila do leta 1984. Leta 1986 je to mesto zopet zasedla ženska, in sicer Irena Frelih Matelič, ki je tajništvo vodila vse do leta 2007.

Tabela 8: Dekani, prodekani in tajniki Ekonomske fakultete od leta 1957 do danes

Leto	Dekan	Prodekani	Tajnik
1957–1958	prof. dr. Dolfe Vogelnik	prof. dr. Heli Modic	Ivan Turk
1958–1959	prof. dr. Stane Krašovec	prof. dr. Jože Boncelj	Franc Golob
1959–1960	prof. dr. Stane Krašovec	prof. dr. Pavel Marc	Franc Golob
1960–1961	prof. dr. Pavel Marc	prof. dr. Stane Krašovec	Franc Golob
1961–1962	prof. dr. Pavel Marc	prof. dr. Jože Boncelj	Franc Golob
1962–1963	prof. dr. Jože Boncelj	prof. dr. Pavel Marc	Avgust Černetič
1963–1964	prof. dr. Stane Krašovec (zim. sem.) prof. dr. Ivan Lavrač (let. sem.)	prof. dr. Pavel Marc	Avgust Černetič
1964–1965	prof. dr. Janez Stanovnik	prof. dr. Lojze Kiauta doc. dr. France Černe	Avgust Černetič

se nadaljuje

nadaljevanje

Leto	Dekan	Prodekani	Tajnik
1965–1966	prof. dr. Mara Bešter	prof. dr. Ivan Lavrač doc. dr. Ivan Turk	Avgust Černetič
1966–1967	prof. dr. Mara Bešter	prof. dr. Ivan Lavrač doc. dr. Ivan Turk	Avgust Černetič
1967–1968	prof. dr. Silva Exel - Škerlak	prof. dr. Pavel Marc	Avgust Černetič
1968–1969	prof. dr. Silva Exel - Škerlak	prof. dr. Pavel Marc	Avgust Černetič
1969–1970	prof. dr. Vincenc Malovrh	prof. dr. Silva Exel - Škerlak prof. dr. Ivan Turk	Avgust Černetič
1970–1971	prof. dr. Vincenc Malovrh	prof. dr. Silva Exel - Škerlak prof. dr. Ivan Turk	Avgust Černetič
1971–1972	prof. dr. Vilijem Rupnik	prof. dr. Drago Kotnik doc. dr. Ivan Ribnikar	Avgust Černetič
1972–1973	prof. dr. Vilijem Rupnik	prof. dr. Drago Kotnik doc. dr. Ivan Ribnikar	Avgust Černetič
1973–1974	prof. dr. Ivan Turk	prof. dr. Gregor Počkar prof. dr. Blaženka Košmelj	Mihaela Nečemer
1974–1975	prof. dr. Ivan Turk	prof. dr. Gregor Počkar prof. dr. Blaženka Košmelj	Boris Pirnat
1975–1976	prof. dr. Ivan Turk (zim. sem.) prof. dr. Gregor Počkar (let. sem.)	prof. dr. Gregor Počkar (zim. sem.) prof. dr. Blaženka Košmelj (zim. sem.) prof. dr. Vladimir Frankovič (let. sem.) prof. dr. Janez Planina (let.sem.)	Boris Pirnat
1976–1977	prof. dr. Gregor Počkar	doc. dr. Oto Norčič doc. dr. Draga Stepko	Boris Pirnat
1977–1978	prof. dr. Oto Norčič	prof. dr. Viljem Merhar prof. dr. Lado Rupnik	v. d. tajnik Bogomir Kovač
1978–1979	prof. dr. Oto Norčič	prof. dr. Viljem Merhar prof. dr. Lado Rupnik	Franc Skinder
1979–1980	prof. dr. Ivo Fabinc	doc. dr. Marjan Senjur prof. dr. Janez Bukovec	Borut Tomažič
1980–1981	prof. dr. Ivo Fabinc	doc. dr. Marjan Senjur prof. dr. Janez Bukovec	Helena Cizelj
1981–1982	prof. dr. Vladimir Frankovič	doc. dr. Danijel Pučko doc. dr. Ferdinand Trošt	Helena Cizelj
1982–1983	prof. dr. Vladimir Frankovič	doc.dr. Danijel Pučko doc. dr. Ferdinand Trošt	Helena Cizelj
1983–1984	prof. dr. Viljem Merhar	prof. dr. Krešo Puharič prof. dr. Janez Grad	Helena Cizelj
1984–1985	prof. dr. Viljem Merhar	prof. dr. Krešo Puharič prof. dr. Janez Grad	Oli Veber

se nadaljuje

nadaljevanje

Leto	Dekan	Prodekani	Tajnik
1985–1986	prof. dr. Marjan Senjur	doc. dr. Zarjan Fabjančič prof. dr. Vekoslav Potočnik	Oli Veber
1986–1987	prof. dr. Marjan Senjur	doc. dr. Zarjan Fabjančič prof. dr. Vekoslav Potočnik	Irena Frelih Matelič
1987–1988	prof. dr. Ivan Ribnikar	doc. dr. Zarjan Fabjančič doc. dr. Iča Rojšek	Irena Frelih Matelič
1988–1989	prof. dr. Ivan Ribnikar	doc. dr. Zarjan Fabjančič doc. dr. Iča Rojšek	Irena Frelih Matelič
1989–1990	prof. dr. Lado Rupnik	prof. dr. Miroslav Glas prof. dr. Lovrenc Pfajfar	Irena Frelih Matelič
1990–1991	prof. dr. Lado Rupnik	prof. dr. Miroslav Glas prof. dr. Lovrenc Pfajfar	Irena Frelih Matelič
1991–1992	prof. dr. Vekoslav Potočnik	prof. dr. Lea Bregar prof. dr. Ivo Lavrač	Irena Frelih Matelič
1992–1993	prof. dr. Vekoslav Potočnik	prof. dr. Lea Bregar prof. dr. Ivo Lavrač	Irena Frelih Matelič
1993–1994	prof. dr. Vekoslav Potočnik	prof. dr. Bogdan Lipičnik	Irena Frelih Matelič
1994–1995	prof. dr. Vekoslav Potočnik	prof. dr. Bogdan Lipičnik	Irena Frelih Matelič
1995–1997	prof. dr. Danijel Pučko	prof. dr. Zarjan Fabjančič prof. dr. Aleš Vahčič	Irena Frelih Matelič
1997–2001	prof. dr. Ferdinand Trošt	prof. dr. Lea Bregar	Irena Frelih Matelič
2001–2007 1. 10. 2001- 31. 5. 2007	prof. dr. Maks Tajnikar	prof. dr. Nevenka Hrovatin prof. dr. Pučko Danijel prof. dr. Janez Prašnikar doc. dr. Metka Tekavčič prof. dr. Marko Jaklič	Irena Frelih Matelič
1. 6. 2007- 30. 9. 2007	prof. dr. Pučko Danijel	prof. dr. Nevenka Hrovatin prof. dr. Janez Prašnikar doc. dr. Metka Tekavčič prof. dr. Marko Jaklič	Irena Frelih Matelič do 30. 10. 2007
2007-2009	prof. dr. Dušan Mramor	doc. dr Mitja Čok doc. dr. Polona Domadenik doc. dr. Andreja Cirman	Marjan Smonig
2009-2011	prof. dr. Dušan Mramor	Aljoša Valentinčič Mojca Indihar Štemberger Maja Makovec Brenčič Andreja Cirman	Marjan Smonig
2011-2013	prof. dr. Dušan Mramor	Aljoša Valentinčič Mojca Indihar Štemberger Maja Makovec Brenčič Andreja Cirman	Marjan Smonig

se nadaljuje

nadaljevanje

Leto	Dekan	Prodekani	Tajnik
2013–2015 2015–2017	prof. dr. Metka Tekavčič	prof. dr. Polona Domadenik prof. dr. Tomaž Turk prof. dr. Vesna Žabkar	Marjan Smonig Nataša Mulec mag. Tilen Balon
2017–	prof. dr. Metka Tekavčič	prof. dr. Aleš Popovič prof. dr. Tanja Mihalič prof. dr. Marko Pahor	mag. Tilen Balon

Vir: Strokovne službe Ekonomske fakultete.

Kot že omenjeno, je leta 2013 dekansko mesto prevzela prof. dr. Metka Tekavčič. Podobno so v obdobju, ki so ga zaznamovali intenzivni postopki pridobivanja akreditacij, ženske skrbele za izvedbo vseh potrebnih aktivnosti in bile ves čas ključne akterke. Vodstvo projektov EQUIS in AMBA so od začetka trajanja postopkov prevzele ženske in šele v zadnjem obdobju je dr. Lončarski prevzel vodenje projekta AACSB, vodja EQUIS je prof. dr. Tanja Dmitrovič, vodja AMBA pa prof. dr. Nada Zupan.

5.3 Zgodovinski pregled procesa izboljševanja raziskovalne kakovosti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani

Na Ekonomski fakulteti že od nekdaj posvečajo veliko pozornosti skrbi za razvoj kakovosti in odličnosti tako izvedbe pedagoškega dela kot odličnosti raziskovalnih dosežkov (Makovec Brenčič, 2009). Že vse od ustanovitve je raziskovalno delo pomemben del fakultetnih dejavnosti. Do 60. let je raziskovalna dejavnost potekala v okviru posameznih inštitutov (Domadenik, 2009). V drugi dekadi obstoja fakultete je bilo objavljenih 120 samostojnih publikacij in 284 člankov v domačih in tujih revijah (Pučko, 1996, str. 8). V tridesetih letih je bilo objavljenih že 800 samostojnih publikacij in 1.600 objavljenih člankov znanstveno-pedagoških delavcev fakultete (Pučko, 1996, str. 10).

Od ustanovitve fakultete do 60. let so na fakulteti delovali posamezni specializirani inštituti, leta 1961 pa je bil ustanovljen Inštitut za ekonomiko, statistiko in demografijo (IESD), ki ga je leta 1969 nadomestil Raziskovalni center Ekonomske fakultete (RCEF). Od leta 1995 vodstvo fakultete nista le dekan in prodekan za študijske zadeve, ampak tudi prodekan za znanstvenoraziskovalno delo, ki je obenem predstojnik RCEF. V letu 1995 je prišlo do spremembe v raziskovalnem delu fakultete zaradi zaostritve pogojev za nosilstvo temeljnih raziskovalnih projektov (poleg uporabnih raziskav in nalog), za katere je bilo od takrat zahtevano, da ima nosilec vsaj minimalno število objav v revijah, ki jih vključujeta SSCI (angl. *Social Science Citation Index*) in SCI (angl. *Science Citation Index*). Zaradi te zahteve je le malo raziskovalcev lahko prijavilo temeljne raziskave in je fakulteta prijavila in pridobila le dva velika temeljna raziskovalna projekta, ki sta vključevala skoraj vse fakultetne delavce (Vahčič, 1996, str. 45).

Usmerjeno izobraževanje je za fakulteto pomenilo odvzem precej pristojnosti glede odločanja o študijskih programih ter metodah in načinih pedagoškega dela (Pučko, 1996, str. 10). Pred osamosvojitvijo Slovenije in še nekaj let kasneje so imeli tako pri oblikovanju kot pri izvedbi pedagoškega dela glavno vlogo katedre oz. njihovi člani, dekan in prodekan za študijske zadeve ter študijski referati in strokovne službe, sedaj pa je to skrb celotne fakultete in vseh zaposlenih. Za razvoj kakovosti pedagoškega procesa in hkrati za razvoj instrumentov evalviranja procesov in oblik pedagoškega dela je bil ustanovljen Pedagoški center Ekonomske fakultete. Tako je bil sprožen sistematičen razvoj ter spremljanje oblik in metod pedagoškega dela, začelo se je izvajanje izobraževanj pedagogov o novejših metodah poučevanja. Kakovost pedagoškega dela je pomemben dejavnik zaposljivosti diplomantov in tudi dolgoročna naložba v gospodarstvo in je vsekakor odsev odličnosti fakultete tako doma kot v mednarodnem prostoru (Makovec Brenčič, 2009).

Z osamosvojitvijo Slovenije se je fakulteta začela vse bolj odpirati v svet z oživitvijo mednarodne izmenjave učiteljev ter z vključitvijo znanstveno-pedagoških delavcev v mednarodne znanstvenoraziskovalne in druge projekte, prišlo je do oživitve mednarodne izmenjave učiteljev in študentov in vse več je bilo možnosti za študij ali izpopolnjevanje mlajših pedagoških delavcev na uglednih zahodnoevropskih in ameriških univerzah. V začetku 90. let so bili prenovljeni tudi študijski programi (Pučko, 2009).

V študijskem letu 1969/70 je bil že uveden podiplomski študij poslovne politike in organizacije, ki je pomenil začetek v svetu priznanega študija MBA na fakulteti v sodelovanju z Visoko poslovno šolo Univerze v Bloomingtonu ZDA, tudi nekaj njihovih profesorjev je v začetku pomagalo izvajati ta program (Pučko, 1996, str. 9). Že od leta 1989/90 se izvaja magistrski program MBA v angleškem jeziku za študente iz držav v razvoju v okviru Mednarodnega centra za upravljanje podjetij v družbeni lasti. Magistrski program poslovodenja in organizacije (MBA) so v New Delhiju začeli izvajati v študijskem letu 1995/96 za potrebe indijske naftne korporacije. Prišlo je do širjenja mednarodnega sodelovanja fakultete in leta 1996 so (poleg dvajsetih krovnih sporazumov Univerze v Ljubljani o sodelovanju s tujimi univerzami) obstajali še posebni sporazumi o sodelovanju na medfakultetni ravni z Business School of Indiana University v ZDA, z Business School of Bristol University, s Politehnično univerzo v Barceloni, z Ekonomsko univerzo v Budimpešti in z Ekonomsko fakulteto v Splitu (Pučko, 1996, str. 13).

Fakulteta ima intenzivne stike z gospodarstvom in zaposlovalci ter poskuša oblikovati programe tako, da bi zadovoljili tudi specifične potrebe zaposlovalcev, še vedno pa ostaja pretežno raziskovalno naravnana, skladno z usmeritvami univerze, in zaposleni izsledke raziskav vpenjajo tudi v izobraževalni proces.

6 UDEJANJANJE ENAKIH MOŽNOSTI KOT ELEMENT POZITIVNE TRANSFORMACIJE VODENJA IN PROCESOV IZBOLJŠEVANJA RAZISKOVALNE KAKOVOSTI: EMPIRIČNA RAZISKAVA

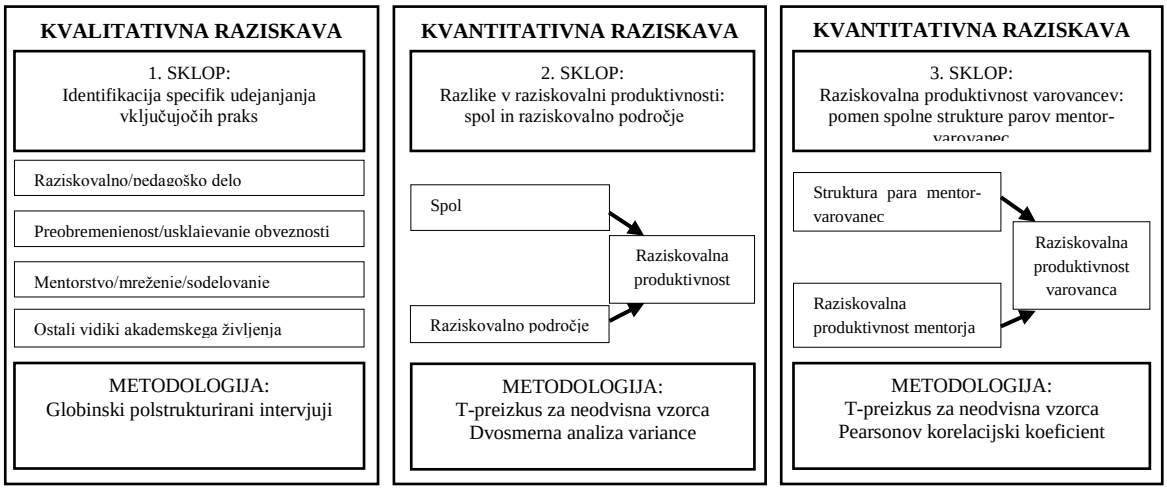
6.1 Vsebinski okvir in struktura empirične raziskave

Pritiski, s katerimi se soočajo izobraževalne institucije, zahtevajo razvijanje sodobnih vidikov vodenja (Roche, 2010) in primerne prilagoditve spremembam z osredotočanjem na razvoj zaposlenih (Meltem, 2010, str. 235). Vodstvo institucij ima ključno vlogo pri realizaciji ciljev, zato se usmerja v zagotavljanje kreativnega okolja in nudenje podpore zaposlenim kot predpogoja za doseganje odličnosti (Ellis & Castle, 2010, str. 280). Doseganje kakovosti procesov zahteva splošno uresničevanje kakovosti na ravni organizacije oz. neprestano izboljševanje kakovosti sistemov in temeljnih procesov (Bukovec, 2008, str. 219). Kakovost rezultatov znanstvenega raziskovanja je v preteklosti slonel na zaupanju v raziskovalne kompetence oz. na ponotranjenih standardih kakovosti dela akademikov. Z reformami v visokem se pojavi nov koncept kakovosti (Ball & Olmedo, 2011; Connell, 2013). Allais (2012) razmišlja, da tržno usmerjen pogled zahteva prikaz merljive vrednosti znanja. Ključni okvir, temelječ na rezultatih, služi kot orodje reguliranja izobraževalnih trgov, katerih osnovno izhodišče izhaja iz logike neoliberalne paradigme. Tako tradicionalni koncept znanosti nadomešča potreba po uporabnosti. Na podlagi rezultatov aplikativnih raziskav se oblikujejo nova, uporabna znanja (Kronegger, Mali, Ferligoj & Doreian, 2015, str. 334), kakovost se zato meri s stopnjo, do katere posameznik oz. skupina znanstvenikov prispeva k napredku znanosti v smislu reševanja realnih problemov (Van Raan, 1996, str. 398).

Raziskovalci (Ellis & Castle, 2010, str. 280) ugotavljajo, da je zagotavljanje kreativnega okolja in podpore zaposlenim predpogoj za doseganje akademske odličnosti. Vsekakor se kaže potreba po vodenju na osnovi prepričanj in globokih osebnih vrednot, ki se načrtno prenašajo med zaposlene (Penger, 2006). Na tej točki se odpira vprašanje ovir (omejenih možnosti), s katerimi so v akademskem okolju večinoma soočene akademikinje, in neizkoriščenosti njihovih potencialov, ki bi pomenili prispevek tako v smislu raziskovalnih dosežkov kot trajnostnih pristopov k vodenju (Mills, 2002). Tako se kaže potreba po osredotočanju na procese zagotavljanja enakih možnosti tudi v smislu zagotavljanja raziskovalne odličnosti (European Commission, 2008, str. 35). Kakorkoli, sodobno, na znanju temelječe gospodarstvo zahteva nova znanja in odkritja, ki pomenijo osnovo ekonomske in socialne blaginje (Abbott & Doucouliagos, 2010, str. 251), zato se raziskovalna skupnost (s svojo ključno vlogo pri razvoju sodobne družbe) v vse večjem obsegu osredotoča na oceno novoustvarjenega znanja in raziskovalnih outputov, ki se odraža v objavljenih znanstvenih člankih (Al-Turki, Bilgrami & Said, 2015, str. 21) in v kakovosti samih visokošolskih institucij ter ne nazadnje v posameznikovi kakovosti poučevanja. Raziskovalno usmerjene institucije ponudijo študentom široko bazo znanj, ki jih pridobivajo tudi v okviru raziskovalnega dela (Fram & Lau, 1996, str. 31–32).

Z raziskavo se zato osredotočim na študijo primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, ki ponuja odlično izhodišče, saj jo zaznamuje akademikinjam prijazno okolje, kot ga med drugim opišejo mednarodni presojevalci kakovosti. Poleg tega gre za fakulteto, ki izvaja ekonomske in poslovne programe in je priznana v globalnem smislu, saj je trojno akreditirana, nosilka akreditacij EQUIS, AACSB in AMBA, kar jo uvršča med najboljše poslovne šole na svetu. Poleg tega je znana po mnogih izjemnih raziskovalcih. S svojo edinstvenostjo, ki sloni na visokih standardih kakovosti na vseh področjih delovanja, vključno z zagotavljanjem enakih možnosti, ponuja priložnost za identifikacijo dejavnikov, povezanih z uspehom akademikov/akademikinj pri njihovem raziskovalnem delu.

Slika 4: Struktura empirične raziskave



Vir: Lastno delo.

Slika 4 prikaže strukturo empirične raziskave študije primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, ki obsega kvalitativno raziskavo specifik udejanjanja vključujočih praks, v okviru kvantitativnega dela raziskave pa gre za identifikacijo hkratnega učinka spola in stopnje razvoja akademske kariere na raziskovalno produktivnost oz. spola in raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost akademikov na eni strani ter identifikacijo raziskovalne produktivnosti varovancev glede na spolno strukturo para mentor-varovanec v obdobju doktorskega študija in raziskovalno produktivnost mentorjev.

6.2 Kvalitativna raziskava udejanjanja vključujočih praks na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

6.2.1 Zasnova kvalitativne raziskave in predstavitvev raziskovalnih ciljev

Pojavov in procesov, ki so družbene ali vedenjske narave, pogosto ni moč izmeriti kvantitativno, analizirati pa jih je mogoče v okviru kvalitativnih raziskovalnih pristopov. Na osnovi aplikacije kvalitativnih raziskovalnih metod raziskovalec lahko pridobi globlji vpogled v kompleksnost pojava in tako razume vedenje posameznikov oz. razkrije tako specifičen organizacijski kontekst kot tudi organizacijske vrednote, simbole, prepričanja in

podobno (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000). Kvalitativna raziskava je eksploratorna (Eriksson & Kovalainen, 2008). Na podlagi kvalitativne raziskave lahko raziskovalec izvede poglobljeno študijo, zato tovrstni raziskovalni pristop pridobiva na pomenu na mnogih akademskih področjih.

Gre za študijo, vezano na realno življenjsko okolje, v nasprotju z eksperimentalnimi laboratorijskimi študijami, kjer so posamezniki soočeni z nepristnimi okoliščinami. Posamezniki odgovarjajo v skladu s svojo zaznavo in ne, kot predvidevajo, da se od njih pričakuje. Povedano drugače, njihovi odgovori ne izražajo raziskovalčevih vrednot, predsodkov. Raziskovalec tako pridobi vpogled v zaznave in mnenja intervjuvanih, kar je poglavitno pri odločitvi za izbiro kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Poleg tega kvalitativni raziskovalni pristop zajame kontekstualne pogoje, tako družbene kot institucionalne pogoje, ki zaznamujejo posameznikovo življenje in jih raziskovalcu pri uporabi ostalih raziskovalnih pristopov ne bi uspelo identificirati (Yin, 2015, str. 6–9). Razlog izbire kvalitativnega raziskovalnega pristopa je lahko tudi pridobitev boljšega razumevanja problema, ki je ostal nepopolno pojasnjen z uporabo kvantitativne raziskave (Eriksson & Kovalainen, 2008). Kvalitativna raziskava omogoči odkrivanje novih, dodatnih delčkov v razlagi raziskovalnega problema ali pa se v toku raziskave celo izlušči nov problem, ki ga lahko kasneje vključimo v analizo. Fleksibilnost kvalitativne raziskave omogoča sledenje pojavnega (Charmaz, 2006); fleksibilnost in prilagodljivost spremembam sta prednosti kvalitativne raziskave, pri čemer mora biti raziskovalec voljan spremeniti smer raziskovanja, če je to potrebno (Saunders, Lewis, in Thornhill, 2009).

Če se raziskovalec odloči za zbiranje podatkov izključno na podlagi izvedenih intervjujev, je njegov glavni interes pridobiti vpogled v način delovanja ali razmišljanja posameznika v določeni situaciji, saj tovrstni pristop lahko razkrije izjemno pomembne zaključke glede posameznikovega načina razmišljanja in njegovega razumevanja določenega pojava (Yin, 2015, str. 132). Poleg tega lahko kvalitativna raziskava raziskovalcu pomaga pridobiti širši pogled na obravnavano tematiko in je orodje, ki prispeva k razjasnjevanju, kaj je pomembno meriti, kaj vse se lahko, kako sistematično meriti pojav (Gal & Ograjenšek, 2010). Na podlagi identifikacije ključnih značilnih dejavnikov lahko raziskovalec ustvari teoretičen okvir za nadaljnje raziskovalno delo. Kvalitativno raziskavo je smiselno izvesti tudi v primeru, ko gre za študijo manj raziskanega pojava in je osnova za razvoj hipotez za nadaljnje raziskovalno delo (Ograjenšek, 2016).

Kvalitativni raziskovalni okvir po večini temelji na induktivnem pristopu, saj se osredotoča na posameznike in njihova občutenja, zaznavanja, torej na določeno situacijo, ne na številke (Yin, 2015, str. 93–94). V primeru omejenih teoretičnih izhodišč o določenem pojavu je primerno izbrati induktiven raziskovalen pristop, ki je izhodišče raziskovanja (Siggelkow, 2007, str. 21). Osredotoča se na pomen določenega dogodka in ne zgolj na sam pojav dogodka, kar je kompleksnejše od podatkov empiričnih študij (Yin, 2015, str. 93–94).

Študija primera je raziskovalna strategija, ki se osredotoča na razumevanje dinamike proučevane enote (Eisenhardt, 1989). Za izvedbo študije primera je pogosto primerna

nenaključno izbrana organizacija, saj je specifična in omogoča raziskovalcu pridobiti razumevanje pojava, ki ga pri raziskovanju drugih organizacij ne bi bilo možno pridobiti (Siggelkow, 2007). Uporaba študije primera je primerna, ko gre za zgodnjo fazo raziskave določenega pojava. Običajno združuje več vrst zbiranja podatkov, kot so npr. zbiranje arhivske dokumentacije, izvajanje intervjujev, opazovanje. V študiji primera se raziskovalec lahko odloči za kvalitativno, kvantitativno raziskavo ali združi obe. Odloči se za proučevanje določene kategorije oz. dimenzije, jo analizira znotraj skupin posameznikov in ugotavlja podobnosti ter razlike v skupini. Lahko gre tudi za analizo različnih vrst podatkov, ki izvirajo npr. iz opazovanja, intervjujev, vprašalnikov. S študijo primera se lahko raziskovalec v določenem obdobju osredotoči le na določen segment, vendar proces raziskovanja včasih zahteva ponovno definiranje raziskovalnih vprašanj, pridobivanje novih podatkov. Raziskovalec se trudi, da bi pridobil nove načine razumevanja podatkov, kar lahko doseže z izvedbo več različnih pristopov in na ta način pridobi razumevanje pojava z različnih vidikov (Eisenhardt, 1989).

Pred začetkom izvedbe kvalitativne raziskave sem pridobila soglasje vodstva Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Pred izvedbo intervjujev so se intervjuvanci strinjali z vključitvijo v raziskavo in so bili seznanjeni tako z vsebino, ciljem in namenom raziskave kot tudi s potekom raziskave, načinom zbiranja in obdelave podatkov, o načinu in trajanju hranjenja dokumentacije.

Intervju lahko temelji na vnaprej oblikovanem vprašalniku s specifičnim protokolom (Yin, 2015, str. 131). Kvalitativen del študije obsega izvedbo polstrukturiranih intervjujev, ki po svoji naravi ne narekujejo oblikovanja hipotez ali predpostavk, ki naj bi jih v okviru raziskave testirali, kar je nasprotno kvanitativni analizi, ki je vezana na testiranje hipotez in statistično analizo (Eriksson & Kovalainen, 2008). Intervjuvanci so spodbujeni k odprtemu razpravljanju o specifičnih temah, kar pomeni, da jim je dopuščeno, da predstavijo zaznave oz. izkušnje s svojega zornega kota.

Vodila za izvedbo intervjujev so oblikovana na osnovi pregleda obstoječih raziskav ter v skladu z raziskovalnimi cilji. Gre za identifikacijo specifičnih dejavnikov na organizacijski in osebni ravni v okviru študije primera ženskam prijaznega akademskega okolja Ekonomske fakultete v Ljubljani. S kvalitativno raziskavo skušam torej proučiti dejavnike, ki jih ni moč identificirati z uporabo kvantitativnega raziskovalnega pristopa (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000) in je orodje za natančnejše razumevanje in odkritje morebitnih prikritih dejavnikov oz. kontradiktornih prepričanj. Kvalitativna raziskava lahko odkrije globlje vpoglede v problematiko tudi skozi prizmo kontekstualnih dejavnikov, tako družbenih, institucionalnih kot tudi individualnih dejavnikov, ki imajo na fenomen lahko izjemen vpliv. Kvalitativni raziskovalni pristop je neizogiben v primeru, ko ima raziskovalec opravka z občutljivo temo oz. v primeru identifikacije občutenj, vrednot, zaznav intervjuvancev (Ograjenšek, 2016). Kvalitativni raziskovalni okvir je nadvse relevanten, saj omogoča globlji vpogled v obravnavano tematiko na osnovi izvedbe neposredne, poglobljene analize zaznav in izkušenj posameznikov in tako razkrije najboljši možni približek realnega stanja (Eriksson & Kovalainen, 2008).

Intervjuvane med polstrukturiranimi intervjuji povprašam o njihovi odločitvi za akademski poklic, sledi poizvedba o zadovoljstvu z raziskovalno infrastrukturo, administrativno podporo, nagrajevanjem, institucijo mentorstva, komunikacijo in ne nazadnje o sodelovanju s kolegi na katedri, fakulteti in širše. Nadalje se osredotočim na analizo kritičnih točk zagotavljanja enakih možnosti, kot je proces zaposlovanja, napredovanja oz. razvoja kariere, vključujoč alokacijo delovnih zadolžitev, pridobivanja raziskovalnih sredstev, udejanjanja družini prijaznih strategij, prožnih delovnih praks, pa vse do mentorstva kot pomembnega orodja za razvoj kariere v akademskem okolju. Na osnovi kvalitativnega pristopa tako pridobim globlji vpogled v še neraziskan fenomen edinstvenega položaja zaposlenih na (ženskam) prijazni fakulteti za identifikacijo strategij vključujočih praks v smeri zagotavljanja enakih možnosti, ki bi se morda lahko (kljub obstoječim kompleksnim kulturnim in institucionalnim oviram) preslikale v evropski visokošolski prostor. Diametralno nasprotje splošno depriviligiranemu položaju akademikinj namreč ostaja v evropskem visokošolskem prostoru še neraziskan primer Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani kot okolje, ki so ga kot ženskam prijazno ocenili mnogi (predvsem mednarodni) presojevalci kakovosti visokega šolstva. Izbrana fakulteta z edinstveno spolno strukturo tako pedagoških kot vodstvenih kadrov že v samem izhodišču ponuja priložnost za izvedbo poglobljene študije.

Izbira namenskega vzorčenja je tipična za kvalitativno raziskovalno metodo (Ograjenšek, 2016). Raziskovalec se lahko odloči za formalni proces vzorčenja, na katerega je vezana vsebina intervjuja (Yin, 2015, str. 131). V namenski vzorec so vključeni akademiki in akademikinje, zaposleni na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, na različnih stopnjah razvoja kariere. Vsi akademiki, povabljeni k sodelovanju, so bili v raziskavi pripravljeni sodelovati. V obdobju izvedbe intervjujev je ena od profesoric napredovala s položaja docentke v akademski naziv izredne profesorice, zato je njen položaj obravnavan kot tak. Intervjuji so bili izvedeni v dogovorjenih terminih, ki posameznikov niso ovirali v okviru načrtovanih urnikov. Vsi intervjuji so bili izvedeni v kabinetih akademikov. Skupaj je bilo izvedenih 14 intervjujev (vključno s testnim intervjujem, ki je potrdil ustreznost oblikovanih vodil za izvedbo intervjujev), od tega so bili intervjuvani štirje redni profesorji (dve profesorici in dva profesorja), osem izrednih profesorjev (pet profesoric in trije profesorji) ter dva docenta (ena docentka in en docent). Intervjuvanci prihajajo z različnih kateder, in sicer ena intervjuvanka s katedre za denar in finance, ena intervjuvanka s katedre za ekonomijo, ena intervjuvanka s katedre za računovodstvo in revizijo, dve intervjuvanki s katedre za trženje, tri intervjuvanke in en intervjuvanec s katedre za management in organizacijo, trije intervjuvanci s katedre za poslovno informatiko in logistiko, en intervjuvanec s katedre za mednarodno ekonomijo in poslovanje ter en intervjuvanec s katedre za matematiko, statistiko in operacijske raziskave.

Študija je omejena na relativno majhno število intervjuvanih, vendar se je med izvedbo intervjujev izkazalo, da gre za ustrezen mejnik, saj je vzorec omogočil zajetje dovolj velikega obsega informacij, ki omogočijo celovito, kakovostno analizo zaznav, mnenj in izkušenj akademikov, vezanih na posamezne dimenzije akademskega dela na izbrani fakulteti. Intervjuje sem izvedla kot neodvisna opazovalka, saj na fakulteti nisem

zaposlena. Neodvisnost je pomembna v interakciji z intervjuvanci, zato je možna širša, odprta diskusija. Intervjuvanci so iskreno in odprto podali svoje komentarje, kar omogoča pridobitev ocene dejanskega stanja.

Raziskava je bila izvedena med decembrom 2015 in junijem 2016, posamezni intervjuji trajajo od 20 do 45 minut. Pred izvedbo intervjujev je bil izveden testni intervju, ki ni pokazal potencialnih pomanjkljivosti vodil za izvedbo polstrukturiranih intervjujev, zato je tudi testni intervju vključen v analizo. Intervjuje sem zapisala zvočno ter kasneje opravila transkripcijo z izjemo enega intervjuja, saj je eden izmed intervjuvancev zvočni zapis odklonil, zato sem intervju zapisala neposredno v času izvedbe. S snemanjem intervjujev sem dosegla zanesljivost, prav tako tudi s pazljivo transkripcijo in obdelavo vsebine. Stopnjo zanesljivosti pridobljenih rezultatov sem dodatno zvišala z izvedbo triangulacije po skupinah, saj so v namenski vzorec izbrani tako moški kot ženske, prav tako so v vzorec vključeni akademiki na različnih stopnjah razvoja akademske kariere (docenti, izredni in redni profesorji), ki prihajajo z različnih kateder.

Z dodelitvijo kode posameznemu intervjuvancu, za potrebe obdelave informacij, je bila intervjuvancem zagotovljena anonimnost. Posamezne kode so, kot sledi: Dž1 – prva docentka, Dm1 – prvi docent, IPž1 – prva izredna profesorica, IPž2 – druga izredna profesorica, IPž3 – tretja izredna profesorica, IPž4 – četrta izredna profesorica, IPž5 – peta izredna profesorica, IPm1 – prvi izredni profesor, IPm2 – drugi izredni profesor, IPm3 – tretji izredni profesor, RPž1 – prva redna profesorica, RPž2 – druga redna profesorica, RPm1 – prvi redni profesor in RPm2 – drugi redni profesor. Zaposlitev vseh intervjuvanih na izbrani fakulteti je prva redna zaposlitev, z izjemo ene akademikinje, ki je pred zaposlitvijo na fakulteti prav tako poučevala in opravljala dela na delovnih mestih, povezanih s poučevanjem.

Po izvedenih intervjujih sledi vsebinska analiza podatkov (tabelarično zapisana v prilogi), vse od razčlenitve besedila za zmanjšanje obsega podatkov in za povezavo razdrobljenih pomenov v vsebinske sklope, odkrivanje pomena besedila, do integracije identificiranih zaključkov ter analize izjav z interpretacijo v povezavi s teorijo obstoječih raziskav, pri čemer gre predvsem za osredotočenost na ohranjanje avtentičnosti sporočil intervjuvanih. Kvalitativna raziskovalna metoda omogoči oblikovanje teoretičnega okvira za nadaljnje raziskovalno delo (Ograjenšek, 2016). Poskrbim tudi za zanesljivost, ki jo lahko dosežemo z doslednim navajanjem uporabljenih metod zbiranja in analize podatkov, ki temeljijo na teoretičnih izhodiščih. Visoko raven zanesljivosti je mogoče doseči s snemanjem intervjujev, z dosledno transkripcijo in s predstavitvijo povzetkov, veljavnost pa je običajno definirana s konstrukcijo stvarnosti intervjuvanih. Validacijo sodelujočih lahko dosežemo na osnovi povratne informacije intervjuvanih, ki potrdijo transkripcijo intervjuja (Yin, 2015).

6.2.2 Umestitev izjav intervjuvancev v okvir matričnega pregleda

Za preseganje spolno pristranskih praks je Evropa sprejela 13 različnih direktiv že v 50. letih prejšnjega stoletja, štiri desetletja kasneje pa se je z Amsterdamsko pogodbo osredotočila na standarde enakosti spolov v znanosti. Kljub dejstvu, da je bilo že veliko postorjenega za preseganje problema, pa mnogi (kot na primer Bailyn, 2003; Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008) poročajo, da spolni stereotipi še vedno precej močno vplivajo na proces sprejemanja odločitev na vseh akademskih organizacijskih ravneh, ne le na najvišjih. Večina raziskovalcev še vedno priča, da akademikinje večinoma ostajajo deprivilegirane (Van den Brink, Brouns & Waslander, 2006).

Mnoge študije enakih možnosti v akademski sferi sicer podajo pregled horizontalne in vertikalne segregacije, obstaja tudi precej predlogov preseganja spolne pristranskosti v znanosti, vendar gre za pomanjkanje predvsem kvalitativnih raziskav, ki bi ovrednotile konkretni napredek udejanjanja enakih možnosti v znanosti v sklopu analize raznolikih vzorcev feminizacije in konkretno udejanjenih strategij. Diametralno nasprotje splošno depriviligiranemu položaju akademikinj ostaja v evropskem prostoru še neraziskano akademsko okolje Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani.

Zaposlitev vseh intervjuvanih na izbrani fakulteti je prva redna, z izjemo ene akademikinje, ki je pred zaposlitvijo na fakulteti prav tako poučevala oz. delala na delovnih mestih, povezanih s poučevanjem. Motivacija intervjuvanih za delo v akademski sferi je predvsem veselje do pedagoškega in raziskovalnega dela, odkrivanje novih zakonitosti. Srečujejo se z delom, ki je zanimivo, dinamično, polno izzivov, ki ga zaznamuje avtonomija. Sledi veselje do dela z ljudmi in želja, da bi posamezniki naredili nekaj dobrega. Nekateri navajajo tudi možnost pridobitve globljega znanstvenega vpogleda v pojave, željo po pisnem izražanju, po javnem nastopanju in želje po pridobivanju več znanja od zapisanega v knjigah ter možnost kreiranja novega znanja. Večina intervjuvanih ugotavlja, da zaposlitev podaljšajo po študiju, in sicer na osnovi povabila profesorjev v času študija. V okviru raziskave gre za analizo mnogoterih dimenzij z razkritjem zaznav in izkušenj na delovnem mestu ter izzivov, s katerimi se srečujejo v okviru izbranega, ženskam prijaznega akademskega okolja.

Kvalitativen raziskovalni pristop je bil uporabljen zavoljo narave raziskovalnega problema, ki v izhodišču zahteva pristop, ki ponudi širino oz. globlji vpogled v obravnavano problematiko. Izjemno pomembno se zdi raziskati fenomen v smislu razumevanja kontekstualnih pogojev, ki v veliki meri zaznamujejo življenje akademikov.

Zbrani material je skrčen v okvir obvladljivega z namenom ovrednotenja rezultatov, pri čemer gre za osredotočenost na zadržanje bistvenih sporočilnih vrednosti. V okviru prvega koraka gre za samo skrčenje obsega z izločanjem nepomembnih vsebin. Skrčen obseg vsebin je v naslednjem koraku umeščen v matrični pregled, ki v naslednji fazi parafraziranja služi kot osnova oblikovanja gradnikov (povzetkov) po vsebinskih sklopih, ki oblikujejo mozaik skupnega sporočila akademikov Ekonomske fakultete.

V tabeli 9 so prikazane izjave intervjuvancev glede povezanosti sodelovanja in raziskovalne produktivnosti posameznika. Nekateri akademiki večji poudarek namenijo sodelovanju s kolegi izven fakultete in pretežno sodelujejo s tujimi strokovnjaki. Večina daje prednost sodelovanju pred tekmovalnostjo.

Tabela 9: Sodelovanje in raziskovalna produktivnost posameznika

KATEGORIJA	SODELOVANJE	TEKMOVALNOST
POVEZOVANJE PRETEŽNO S KOLEGI ZNOTRAJ FAKULTETE	Pomembno (IPž5). Dobrodošlo (Dž1). Veselje do dela (IPž1). Delo od doma (IPž1). Potrebna je interakcija (IPž1), saj je lažje delati skupaj (IPž2). Odgovornost (IPž2). Spodbujanje (IPž2). Boljši rezultati (Dž1, IPž3). Hitrejši napredek (Dž1, RPž2). Pomembna je komplementarnost tima (IPž3, RPž2). Pomembno je vedeti, kaj delajo kolegi (IPm3, IPž4). Na katedri gre za vsebinsko sodelovanje, programska skupina je bolj administrativna kategorija (IPm3), kjer gre za premalo sodelovanja (Dm1) oz. kjer je sodelovanje bolj intenzivno (RPm1). Več sodelovanja na fakulteti, ne toliko s tujimi (IPž4). Večina objav je v soavtorstvu (IPž4, RPž2). Ugotovitev: Sodelovanje med akademiki je izjemno pomembno in dobrodošlo, saj je skupaj lažje delati, kolegi se med seboj spodbujajo, do drugih čutijo odgovornost in aktivnosti izvajajo z večjim veseljem, zato se na podlagi sodelovanja dosegajo boljši rezultati in prihaja do hitrejšega napredka. Izredni profesor in izredna profesorica sta naglasila pomen poznavanja dela drugih kolegov, saj se tako lažje stkejo vezi sodelovanja in najdejo skupne točke raziskovanja, kajti želita si sodelovati z več kolegi. S tem je mogoče doseči tudi komplementarnost timov. Dva akademika sta poudarila pomanjkanje sodelovanja znotraj programskih skupin.	
POVEZOVANJE S KOLEGI NA FAKULTETI IN TUDI ŠIRŠE	Sodelovanje prav tako s kolegi iz tujine (RPm1, IPž5). Sodelovanje je izjemno pomembno, lahko z mednarodno raziskovalno mrežo (IPm2). Sodelovanja je vedno več, saj je uspešnost odvisna od tega, s kom in kako sodeluješ (RPž1). Internacionalizacija raziskovalnega dela (RPž1). Ugotovitev: Sodelovanje s kolegi iz tujine je izjemno pomembno, s čimer se strinjajo tako ženske kot moški, izredni in redni profesorji. Akademiki močno sodelujejo s kolegi iz tujine, prav tako se medsebojno sodelovanje vseskozi krepi.	Odvisno od posameznika (IPm1). Neodvisnost (IPm1). Svojo raziskovalno pot usmerjam predvsem v tujino, s kolegi delam zelo malo (IPm1). Ugotovitev: Izredni profesor izpostavi dejstvo, da je zadnja leta precej neodvisen, da svojo raziskovalno pot usmerja predvsem v tujino in s kolegi na fakulteti dela zelo malo.

Na uravnoteženo spolno strukturo na vodilnih položajih na Ekonomski fakulteti vplivajo ne le spremenjeni družbeni dejavniki, ampak predvsem specifike fakultete. V tabeli 10 so zapisani dejavniki, ki prispevajo k zviševanju deleža žensk, in dejavniki, ki zmanjšujejo število moških, ki zasedajo akademske položaje.

Tabela 10: Dejavniki vpliva na spolno strukturo Ekonomske fakultete

KATEGORIJA	DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K ZVIŠEVANJU DELEŽA ŽENSK	DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K ODLOČITVAM MOŠKIH ZA NEAKADEMSKO KARIERO
SPECIFIKE EF	Moški so dovolj odprti (IPž1). Nikoli se nisem čutila prikrajšano (IPž1). Fleksibilnosti je vzrok povpraševanja deklet po zaposlitvi v akademski sferi (IPž1). Možnost upočasnitve napredovanja (IPž1). Presenečenje zaposlene, da so na fakulteti zagotovljene enake možnosti (IPž2). Na EF je polovica moških, polovica žensk (IPm3). Na vodstvenih položajih se izmenjujejo (IPm3). EF je dober kolektiv z zdravo klimo (RPm2). Število žensk postopoma prevladuje zaradi procesa rekrutiranja najboljših ter višjega deleža vpisanih žensk (RPž1, RPž2), po naravni poti selekcije (RPž1). Če je večja izbira, se pojavi uravnoteženost (RPž1). Če je polovica žensk, zakaj ne bi zasedale polovice vodilnih položajev. Na vodilnih položajih so osebe po štiridesetem, petdesetem letu, ko otroci niso več "problem" (RPm1). Odvisno je od dekana, koga povabi v vodstvo (RPž2). Prijaznejše okolje. Mešani delovni kolektivi so uspešnejši. Ljudje delajo dobro, če so zadovoljni tudi v osebnem življenju, zato je nujna podpora uravnoteženju delovnih in družinskih obveznosti (IPž5). Pozitivna klima, celo liberalna. Ni spolne diskriminacije. Sodelovanje s skandinavskimi deželami je pustilo svoj pečat (ozaveščanje) (IPm2). Vzrok ni stroka, ampak tolerantnost. Uspešnost se ne ocenjuje spolno pristransko (RPm2). Najvišje položaje zasedajo posamezniki z najboljšim programom. Senatorji pri izbiri dekana niso spolno pristranski. Intervjuvanka ugotavlja, da se na katedri na vodstveni položaj enostavno zvrstijo vsi (IPž4). Na EF je polna enakopravnost. Tudi člani akreditacijskih komisij so presenečeni (IPž5). Ugotovitev: V družbi obstaja stereotip, da je določeno področje udejstvovanja primerno za moške, spet drugo za ženske, zato so določene fakultete izrazito moško zastopane, druge (družboslovne) zaposlujejo večji delež žensk. Razlog, da obstaja precejšnja zastopanost žensk na vodilnih položajih na EF, intervjuvani vidijo v odprtosti moških, ki so pustili ženskam vstopiti na vodilne položaje. Poleg tega gre za dober kolektiv z zdravo klimo v prijaznem delovnem okolju, kjer uspešnost ni nagrajena spolno pristransko. Na EF ni spolne diskriminacije, zato se ženske ne čutijo prikrajšane. Najvišje položaje zasedajo posamezniki z najboljšim programom. Čuti se vpliv sodelovanja s predstavniki skandinavskih dežel. Število žensk na vodilnih položajih EF se postopoma viša zaradi izključnega osredotočanja na rekrutiranje najboljših študentov ter večjega deleža vpisanih študentk. Torej gre za naravno selekcijo. Poleg tega je povpraševanje deklet za delo na EF visoko zaradi fleksibilnosti in možnosti upočasnitve napredovanja.	Uravnotežena spolna struktura je presenetljiva (IPž4). Dekleta so v povprečju uspešnejša, bolj pridna, fantov je več takšnih, ki izstopajo (IPž4). Na EF je veliko več administrativnega dela in dekleta tu pridejo bolj do izraza (IPž4). Ženske so bolj delovne. Sedeti v vodstvu pomeni, da je človek neracionalen (in celo trčen). Tu je ogromno dela zaradi akreditacij in ambicij, ki jih ima šola. Obstaja možnost, da gre kaj narobe, ne namenoma, zato vodja dobi mizeren položajni dodatek in nikakor ni plačan v skladu z odgovornostjo. Očitno so ženske premalo suhoparno racionalne. Moškim se na vodilne položaje preprosto ne izplača (IPž1). Morali bi se vprašati, zakaj drugje ni več žensk na vodilnih položajih, ne pa, zakaj na EF so. Morda tudi v tujini vedno več žensk zaseda vodilne položaje, ker moški nimajo interesa (Dž1). Odhod moških v prakso, ker jim delo ne ustreza (RPž2). V praksi so običajno bolje nagrajeni (RPž2). Ne more biti vsak dekan ali prodekan in tega položaja si ne želi vsakdo. Sicer je intervjuvanka proti kvotam, saj je treba dati sposobne ljudi na pomembne položaje (IPž3). Ugotovitev: Študentke so v povprečju uspešnejše in so bolj delovne. Na EF je veliko več administrativnega dela v primerjavi z drugimi fakultetami, zato ženska marljivost pride do izraza. Intervjuvanka ugotavlja, da je vsakdo, ki zaseda vodstveni položaj na EF, neracionalna oseba, saj plača ni sorazmerno višja glede na zahteve in odgovornost delovnega mesta, ki je enormna. Zato se večinoma moški za vodilne položaje ne odločajo, s čimer se strinja tudi intervjuvanec. Prihaja do odhoda moških v prakso, ker jim delo v akademski sferi ne ustreza, poleg tega so v praksi bolje plačani.

se nadaljuje

nadaljevanje

KATEGORIJA	DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K ZVIŠEVANJU DELEŽA ŽENSK	DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K ODLOČITVAM MOŠKIH ZA NEAKADEMSKO KARIERO
DRUŽBENI DEJAVNIKI	Stereotipi, da naj bi moški gradil kariero, ženska pa naj bi skrbela za otroke in dom, izginjajo (IPž5). Pričakovanja vodstvenih struktur niso več tako rigorozna in se ni treba odločati med kariero in družino (IPž5). Več možnosti za ženske v družboslovju, vendar se situacija spreminja (RPm1, RPm2). V smislu zagotavljanja enakih možnosti smo v Sloveniji relativno uspešni (Dž1). Ni spolne diskriminacije, če bi bila, se ženske ne bi odločale za ta poklic (IPm2). Ugotovitev: Še vedno imajo ženske več možnosti v družboslovju, vendar se situacija spreminja. Sicer je Slovenija uspešna pri zagotavljanju enakih možnosti. Pričakovanja vodstvenih struktur niso več tako rigorozna, da bi se morali akademiki odločiti za kariero ali za družino.	Feminizacija poklica se začne, ko v poklicu začne padati višina plač (IPž3). Ugotovitev: Feminizacija kateregakoli poklica se začne, ko začne padati višina plače.

Akademiki imajo možnost uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti. Nimajo fiksnega delovnega časa, z izjemo neposrednega pedagoškega dela. Nekateri akademiki so optimistični, drugi pesimistični glede uspešnosti in možnosti uspešnega usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti.

Tabela 11: Dejavniki vpliva na usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti

KATEGORIJA	OPTIMISTIČNI POGLED	PESIMISTIČNI POGLED
NI POTREBE PO VISOKI STOPNJI TOLERANCE	Delo ponoči (RPž1, IPž4, IPž1, IPm3, IPž2). Ogromno dela, tudi med vikendi (RPm1, IPž4, Dž1). Fleksibilnost (IPž3, IPm3). V določenih obdobjih ni usklajevanja obveznosti, v celoti se odpoveš zasebnemu življenju (RPž1, Dž1). Možnost normalnega usklajevanja obveznosti, odvisno od bioritma (RPž1). Raziskovalno delo poteka v času počitnic, ko je zagotovljeno varstvo otrok (IPž5). Zmanjšanje obsega raziskovalnega dela zaradi otrok, kar je možno kasneje nadomestiti (IPž2). Ugotovitev: V akademski sferi je zagotovljena fleksibilnost. V določenih obdobjih (ko so roki) ni možnosti usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti, takrat se akademiki v celoti odpovejo zasebnemu življenju. Sicer je možno uspešno usklajevanje obveznosti. Ker imajo akademiki ogromno dela, delajo tudi med vikendi in ponoči. Delajo, ko otroci spijo ali ko imajo zagotovljeno varstvo otrok. Akademiki imajo možnost zmanjšanja obveznosti raziskovalnega dela in to kasneje (ko so otroci večji) nadoknaditi.	Usklajevanje obveznosti ni uspešno, vedno "trpi" zasebno življenje (IPm2), ki je pogosto na stranskem tiru (IPm1). Partnerica situacijo razume: ima doktorski naziv (IPm2), deluje v akademski sferi (IPm1), je mlada raziskovalka (IPm3). Družinski člani so tolerantni drug do drugega (RPm2). Visoko postavljeni standardi (IPž1). Ni opredeljenega delovnega časa, torej delaš neprestano, zato moraš imeti rad svoj poklic (IPž1, Dž1). Ugotovitev: Ker delovni čas ni opredeljen, akademiki večinoma delajo neprestano. Zaradi izjemnih naporov, ki jih zahteva akademski poklic, lahko akademiki ostanejo v akademski sferi le, če imajo radi svoj poklic. Nekateri menijo, da usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti ni uspešno, pri čemer vedno trpi zasebno življenje. Če ima akademik partnerja, ki deluje v akademski sferi oz. ima narejen doktorat, situacijo razume. Da družina normalno deluje, je potrebna tolerantnost.

se nadaljuje

nadaljevanje

KATEGORIJA	OPTIMISTIČNI POGLED	PESIMISTIČNI POGLED
IZPOSTAVLJENA POTREBA PO VISOKI STOPNJI TOLERANCE	Ni lahko, čeprav nimam fiksnega urnika (IPm3). Doma je treba oblikovati načrte, prostega časa je zelo malo, preživim ga z družino (RPm2). Ugotovitev: Ker so akademiki zelo obremenjeni in imajo izjemno malo prostega časa, morajo oblikovati načrte porabe prostega časa, ki ga lahko preživijo z družino.	Neprestano ocenjevanje (Dm1). Zavrnitve (Dm1). Sproščanje s športom (Dm1). Pregorelost (Dm1). Kolegi ločeni, samski, brez otrok (Dm1). Težak življenjski slog (Dm1). Ugotovitev: Akademiki imajo težak življenjski slog. Pogosto so vezani na roke. Delovanje v akademski sferi je težko tudi zaradi nenehnega ocenjevanja s strani študentov, kolegov, recenzentov. Da ne bi prišlo do pregorelosti, se sproščajo npr. s športnimi dejavnostmi. Zaskrbljujoče je dejstvo, da so zavoljo preobremenjenosti pogosto ločeni, samski in celo brez otrok.

Akademiki so izjemno obremenjeni, vendar v primerjavi s tistimi, ki so zaposleni drugje, lažje usklajujejo delovne in družinske obveznosti. Čeprav je delo zelo obremenjujoče, akademiki večinoma vztrajajo pri zaposlitvi v akademski sferi zaradi akademske svobode in veselja do dela. Kljb temu se včasih sprašujejo, zakaj še vztrajati, saj je delo v gospodarstvu bolje plačano, prihaja pa tudi do pritiska javnosti.

Tabela 12: Dejavniki potencialne namere prekinitve akademske kariere

KATEGORIJA	OPTIMISTIČNI POGLED	PESIMISTIČNI POGLED
PREOBREMENJENOST	Brez namere prekinitve (IPž5). Botruje izčrpanost, sicer obstaja možnost uspešnega uravnoteženja obveznosti lažje kot v praksi (IPž2). Veselje do dela (Dž1, IPm2). Svoboda (Dž1, IPm1, IPm2), raznolikost dela (Dž1), ki izpolnjuje (Dm1). Fluidnost kariere, možnost odhoda drugam (Dž1). Le trenutne preobremenitve (IPm1). Ugotovitev: Akademiki so sicer zelo obremenjeni, vendar lažje usklajujejo delovne in družinske obveznosti kot zaposleni v praksi. Gre za trenutne preobremenitve. Kljub visokim obremenitvam akademiki vztrajajo na delovnem mestu tudi zaradi veselja do dela, pestrosti dela in akademske svobode.	Vprašanje, ali mi je tega treba (Dm1, IPž3). Ugotovitev: Zaradi neprestanega soočanja s preobremenjenostjo se akademiki včasih sprašujejo, zakaj še vztrajati.
DRUGI DEJAVNIKI	Za tujino se nisem odločil (RPm1, IPm3), zaradi družine se nisem odločil (IPm3). Planiran odhod zaradi plačila (IPž4), zaradi prenasičenosti pedagoškega dela, spremenjene populacije študentov, odtujenosti in nespoštovanja študentov (RPž1). Ugotovitev: Akademiki včasih tehtajo možnosti nadaljevanja akademske kariere v tujini, vendar se zanjo večinoma ne odločijo, večinoma zaradi družine. Včasih pomislijo, da bi prekinili z akademskim delom zaradi slabega plačila, pa tudi zaradi preobremenjenosti s pedagoškim delom, odtujenosti in spremenjene generacije študentov ter njihovega nespoštljivega odnosa do profesorjev.	Rob fizičnih in psihičnih zmožnosti (IPž1). Trdo delo (IPž1). Pritisk javnosti – gre za brezdelje (IPž3). Obsojanje družbe, če je akademik svoje znanje sposoben prodati (IPž1). Planiranje odhoda, ne zaradi naporov (IPž1). Ugotovitev: Trdo delo včasih privede do roba fizičnih in psihičnih zmožnosti, vendar večina akademikov ne razmišlja o odhodu iz akademske sfere zaradi naporov, ampak zaradi pritiska javnosti, saj prevladuje mnenje, da gre v akademski sferi za brezdelje, včasih pride celo do obsojanja, ko so akademiki sposobni prodati svoje znanje.

Akademiki se srečujejo z različnimi izzivi pri načrtovanju akademske kariere. Nekatere pestijo izzivi, vezani na družinske obveznosti, drugi poročajo o izzivih organizacijske narave.

Tabela 13: Izzivi pri načrtovanju akademske kariere

KATEGORIJA	OPTIMISTIČNI POGLED	PESIMISTIČNI POGLED
IZZIVI PRETEŽNO DRUŽINSKE NARAVE	Ali se v določenem obdobju posvetiš družini ali karieri (IPž2). Zamujeno je možno nadoknaditi (IPž2). Habilitacijske zahteve se spreminjajo, zahteva po tri-mesečnem bivanju v tujini (IPž2). Ugotovitev: Pogosto se akademiki odločajo, ali se bodo v določenem obdobju posvetili družini ali karieri. Imajo možnost, da v določenem obdobju ne napredujejo in kasneje nadoknadijo zamujeno. Največji izziv večine akademikov (posebej mamic) je habilitacijska zahteva po trimesečnem neprestanem delovanju v tujini.	Možnost razdora partnerske veze, trpi zasebno življenje (IPm2). Odločitev za otroke precej pozno (IPm2), največji izziv so otroci (IPž4). Borba za ohranitev naziva (IPž4). Za ženske je težje usklajevati delovne in družinske obveznosti (IPž4). Ugotovitev: Največji izziv je preobremenjenost v odnosu z otroki (predvsem za ženske). Moški poročajo o možnosti razdora partnerske zveze, saj trpi zasebno življenje, ker morajo delati tudi med vikendi in ponoči.
DRUGE OVIRE, PRETEŽNO ORGANIZACIJSKE NARAVE	Omogočeno hitro napredovanje (RPž2). Kolikor narediš, toliko napreduješ (IPm1). Resnih ovir ni (RPž2, IPm1, RPm2, RPm1). Zaostrovanje pogojev (IPž5), spreminjajoča se pravila (RPm2). Izziv timskega sodelovanja (IPž5). Posvetitev pedagoškemu delu (IPm3). Ovire predvsem narave internih oddelkov na fakulteti, kot so napredovanja, problem odprtih delovnih mest skladno z (neidealnimi) možnostmi (IPm1). Manjša varnost zaposlitve (RPm2). Izziv prilagajanja značilnostim generacije študentov (Dž1, Dm1) in kako raziskovati (Dm1). Pomanjkanje energije (Dž1). Ugotovitev: Nekateri akademiki poročajo o hitrem napredovanju, saj se ne soočajo z resnimi ovirami. Mnogi (tako ženske kot moški) poročajo o zaostrovanju pogojev oz. o spreminjajočih se pravilih. Ovira pri napredovanju je tudi preobremenjenost s pedagoškim delom, o čemer ne poročajo le ženske. Na seznam izzivov eden od akademikov postavi tudi manjšo varnost zaposlitve.	Ni vse odvisno od posameznika, ampak od tega, kdaj, kdo in kako napiše poročilo o delu (RPm1). Ni sistema mentorstva (Dm1). Na začetku močna odvisnost od starejših kolegov (IPm1, Dm1). Kako ne pregoreti (Dm1). Nezmožnost ugajati vsem (Dm1). Majhnost države, ni možnosti specializacije (Dm1). Finančne in kadrovske omejitve (Dm1), ni dovolj sredstev (IPž3). Izziv je usklajevanje vseh obveznosti (RPž1). Poudarjanje storilnosti, ne kaj je narejeno in kakšna je koristnost teme (RPž1). Proces objavljana postaja čedalje zahtevnejši (RPž1). Ugotovitev: Na začetku kariere so akademiki odvisni od starejših kolegov, kar moti predvsem moške. Uspeh pri delu ni odvisen le od posameznika, ampak tudi od tega, kdaj, kdo in kako napiše poročilo o delu. Akademik izpostavi problem neustreznega sistema mentorstva. Redna profesorica izpostavi problem poudarjanja storilnosti v smislu, koliko je napisanih člankov, in ne kaj je narejeno in ali ima narejeno smisel in korist za širšo družbo, pri čemer proces objavljanja postaja vse zahtevnejši.

Akademiki poročajo o (ne)zadovoljstvu z administrativno podporo raziskovalnemu in pedagoškemu delu. Ponudijo tudi možne spremembe oz. izboljšave, pri čemer je njihova izvedba pogosto možna le ob višjih finančnih sredstvih.

Tabela 14: Administrativna podpora raziskovalnemu in pedagoškemu delu

KATEGORIJA	ZADOVOLJSTVO	NEZADOVOLJSTVO
RAZISKOVALNO DELO	Zadovoljni (IPž1, IPž2, IPž5, IPm1, RPm1, RPm2). Zaposleni v administraciji naredijo vse, upoštevajo omejitve, ki jih postavljajo nadrejeni (Dž1), zato jim je treba dati več pooblastil (Dm1). Možno je narediti več, podpora trenutno rahlo šepa (Dm1).	Nezadovoljstvo (IPm2), zadovoljstvo s segmenti (IPž3). Se izboljšuje, premalo zaposlenih za podporo pri pridobivanju sredstev, pisanju projektov (RPž1). Bolj angažirano, usposobljeno podporo (IPm2).

se nadaljuje

nadaljevanje

KATEGORIJA	ZADOVOLJSTVO	NEZADOVOLJSTVO
RAZISKOVALNO DELO	Čedalje bolj: okrepitev oddelka za znanstveno raziskovalno delo, izboljšanje infrastrukture, boljša podpora (IPž4). Ne potrebujem podpore (IPm3). Spremembe niso potrebne (IPž5). Ugotovitev: Mnogi akademiki so (vedno bolj) zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu. Nekateri akademiki trdijo, da sploh ne potrebujejo administrativne podpore. Drugi trdijo, da ob upoštevanju postavljenih omejitev administratorji dobro opravijo svoje delo, zato menijo, da bi jim (za še učinkovitejše delo) bilo treba dati dodatna pooblastila.	Želja za več finančnimi sredstvi (IPž4), ki bi jih lahko namenili za izobraževanje (RPm1). Uvesti enoten sistem pridobivanja podatkov na fakulteti (lažje in hitrejše delo, baze dostopne vsem) v okviru centralne službe, kjer bi lahko izvajali postopke pridobivanja sredstev (Dž1). Podpora, delujoča na profitni ravni (učinkovitost). Krepitev vloge kateder pri pridobivanju sredstev, pri kadrovanju (Dm1). Podpora naj opravlja svoje naloge, profesorji bi se ubadali z vsebino (IPž3). Informatizacija, poenotenje postopkov (RPž1). Ugotovitev: Nekateri akademiki so nezadovoljni (drugi le s segmenti) z delom zaposlenih v podpornih službah. Izpostavijo potrebo po bolj usposobljenih administrativnih delavcih. Eden od intervjuvanih je izrazil celo željo po profitnem delovanju podporne službe, saj naj bi s tem povečali učinkovitost njihovega dela. Želijo si poenotenih postopkov, informatizacijo. Ena od akademikinj si želi, da bi na fakulteti uvedli enoten sistem pridobivanja podatkov, ki bi bili na voljo vsem. V primeru učinkovite podporne službe bi akademiki lahko več časa namenili raziskovalnemu delu. Eden od akademikov izpostavi tudi potrebo po krepitvi vloge kateder tako pri kadrovanju kot pri pridobivanju sredstev.
PEDAGOŠKO DELO	Zadovoljni (IP1, IPž2, IPž5, Dž1, IPž3, IPm3, IPm2). Zadovoljen, sicer včasih pride do kakšne težave, ker imamo veliko tujih študentov (IPm1). Nadpovprečna, želim le, da bi tuje študente obravnaval referat (Dm1). Ne potrebujem dodatne administrativne podpore (IPm3, IPž4). Ugotovitev: Nekateri akademiki so mnenja, da administrativne podpore pedagoškemu delu ne potrebujejo, mnogi so z njo zadovoljni. Nekateri so mnenja, da bi bilo bolje, da bi tuje študente obravnaval referat in ne pisarna za mednarodne zadeve.	Delo referata zadovoljivo, sicer administrativne podpore ni (RPm1), je praktično ni (RPž1). Lahko bi se realizirala kot podpora katedram pri izvedbi rutinskih opravil (RPm2). Z več sredstvi bi lahko uvedli tajništva kateder (IPž1). Administracijo bi lahko opravili drugi, profesorji bi svoj čas koristneje izkoristili (IPž2), nekateri imajo asistente (IPž4). Ugotovitev: Nekateri akademiki so zadovoljni z administrativno podporo pedagoškemu delu, drugi smatrajo, da ta ne obstaja. Če bi imeli na voljo več denarnih sredstev, bi lahko uvedli tajništva kateder, imeli več asistentov, s čimer bi si akademiki prihranili čas za opravljanje drugih (ne administrativnih) opravil.

Obstaja različna zaznava ugleda akademskega poklica. Nekateri intervjuvani so mnenja, da je akademski poklic cenjen, drugi trdijo, da ni ugleda oz. da slabi. Akademiki so slabše plačani v primerjavi s kolegi v drugih razvitih državah. Izpostavijo pozitiven vidik nagrajevanja v smislu pridobitve individualnih raziskovalnih sredstev na Ekonomski fakulteti, ki temelji na uspešnosti na področju raziskovanja.

Tabela 15: Ugled in nagrajevanje v akademski sferi

KATEGORIJA	ZADOVOLJSTVO	NEZADOVOLJSTVO
UGLED	Zadovoljivo (IPž5), je cenjeno, delam s ponosom (IPž4). Glede na afere malo manj, sicer še vedno cenjeno (IPž2, IPm3).	Ne, saj se družba ne zaveda, kaj počnemo (IPž3). Ni ugleda (RPm1, IPž1), ker znanje pri nas ni vrednota (Dž1, RPm2). Če bi znanje znali prodati, bi nas kamenjali (IPž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

KATEGORIJA	ZADOVOLJSTVO	NEZADOVOLJSTVO
UGLED	Da, zgolj nekatera področja (npr. naravoslovje) (IPm1, RPž2). Škandali načeli ugled, na splošno še vedno cenjeno. Zaskrbljujoč trend (zaostrovanje habilitacijskih pogojev, (pre)obremenjenost) (Dm1). Ugotovitev: Akademski poklic je cenjen, akademiki s ponosom opravljajo svoje delo. Sicer je zaradi afer delo akademikov nekoliko manj cenjeno, vendar poklic ostaja visoko cenjen. Nekateri intervjuvani menijo, da so cenjena le nekatera znanstvena področja.	Vendar ni težav s plačilom tujih predavateljev, težko je priznati doprinos domačemu strokovnjaku (RPm2). Manj v primerjavi s tujino, ugled slabi (IPm2). Ni visokega ugleda (kljub izjemnim dosežkom), trenutno precej nižji, tudi načrtno zniževanje (RPž1). Posamezna področja so različno cenjena, razlika tudi v dodeljevanju sredstev (družboslovje 10 %) (RPž2). Ugotovitev: Nekateri akademiki so mnenja, da akademski poklic ni cenjen, ker v Sloveniji znanje ni vrednota. Poleg tega se javnost ne zaveda preobremenjenosti akademikov. Absurdno je tudi dejstvo, da se brez težav plačajo tuji strokovnjaki, kar pa ne velja za domače (tako v akademski sferi kot v gospodarstvu). Posamezna področja znanosti so manj cenjena, kar je razvidno tudi iz sistema dodeljevanja sredstev (npr. družboslovju je dodeljeno le pičlih 10 % raziskovalnih sredstev).
NAGRAJEVANJE	Nagrajevanje ni vezano na vložen trud, zato najboljši kadri odhajajo v tujino (Dm1), kar zbija ceno in motivacijo (IPž1), obstaja tudi problem pridobitve mladih raziskovalcev (IPm3). Sistem nagrajevanja je sicer urejen, vendar je premalo povezan z dosežki. Na EF delno upoštevanje, večinoma dodatne zaposlitve niso povezane z rezultatom (RPž1). V splošnem da. Sicer so akademiki v sklopu nagrajevanja javnih uslužbencev, ki je oblikovan za administratorje v državnih organih –moralo bi biti vezano na opravljeno delo (RPm2). Obstaja sistem uravnilovke (IPž1). Ustrezno nagrajevanje na EF (raziskovalni uspehi so osnova za pridobitev individualnih raziskovalnih sredstev) (Dž1, IPm2, RPž1, IPm1), dobro, da so na voljo sredstva s fiksnim in variabilnim delom (Dm1). Glede na omejitve ustrezno nagrajevanje na EF (IPm1). Ugotovitev: Tako ženske kot moški so mnenja, da so akademiki, ki vložijo minimalni input, primerno plačani, kar pa ne velja za zavzete posameznike, saj obstaja sistem uravnilovke, kar slabi motivacijo in znižuje vrednost akademskega dela. Najboljši akademiki odhajajo v tujino, pojavlja se tudi problem pridobitve mladih raziskovalcev. Na EF je vzpostavljen primeren sistem nagrajevanja v smislu pridobitve individualnih raziskovalnih sredstev na podlagi uspehov na področju raziskovanja, kar potrdijo tako moški kot ženske na vseh treh ravneh razvoja kariere.	Ne (primerjava z razvitejšimi državami) (IPž5, IPž2, IPm1). Neustrezno nagrajevanje glede na vložen trud, izobrazbo (RPm1, IPm2, IPž4), saj je vsaka tajnica v podjetju plačana bolje (IPž3). Akademiki pogosto ne iščejo monetarne potrditve, ampak priznanje za dosežke (RPž2). Obstajajo drugi motivatorji (IPž2), kot so želja po raziskovanju, akademska svoboda, možnost dela s študenti, nakupa dodatne literature, udeležbe na konferencah (IPm2). Bistveno več bi lahko zaslužili v praksi (IPž2, IPm2). Poslabšan materialni položaj. Če ni ugleda oz. motivatorjev, se vpraša, zakaj vztrajati (Dm1). Prednost v stabilnosti zaposlitve, akademski svobodi (IPm2). Ugotovitev: V tujini so akademiki neprimerno bolje plačani kot akademiki v Sloveniji, vendar akademikom pogosto višina plačila ni tako pomembna, kot je priznanje. Veliko jim pomenijo akademska svoboda, možnost dela s študenti, možnost udeležbe na konferencah, nakupa dodatne literature ipd.

Raziskovalna produktivnost varovanca je odvisna tudi od mentorja. Mentor lahko na več načinov vpliva na varovanca, ga uči raziskovati, poučevati, ga vpelje v mreže, spodbuja, mu pomaga. Za dosego optimalnih rezultatov morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, kot sta usklajenost med mentorjem in varovancem ter odprt medsebojni odnos.

Tabela 16: Institucija mentorstva

KATEGORIJA	POZITIVNI VIDIK	IZPOLNITEV POGOJEV – DOBER REZULTAT
RAZISKOVALNA PRODUKTIVNOST ODVISNA OD SPECIFIK MENTORJA	Pomembni so vsi mentorji: formalni, neformalni, nadrejeni, mentorji v doktorski komisiji (Dm1). Mentor pomembno vpliva na raziskovalno uspešnost varovancev (Dm1, IPž1, IPž2, IPm1, IPž3, IPm2, IPž4, RPm1), kar je najpomembneje na začetku kariere (IPm2). Mentor vpliva na način izvajanja pedagoškega procesa (Dž1). Varovanca vzame pod svoje okrilje, nauči ga, kako raziskovati, objavljati, vpelje ga v mreže, raziskovalne skupine (IPž1, IPž2), raziskovalne projekte (IPž1), uči ga metodologije (RPm1), spodbuja k pisanju člankov (IPm3). Mentor pri raziskovalnem delu pomaga razbliniti nejasnosti in odpira nova vprašanja (Dž1). Omogoči razvoj posameznika v tujini (RPž2). Ugotovitev: Institucija mentorstva je izjemno pomembna. Mentor pomembno vpliva na varovanca in ima ključno vlogo predvsem na začetku kariere varovanca. Mentor uči, kako predavati, raziskovati, objavljati, varovanca vpelje v mreže, mu pomaga, ga spodbuja.	Mentorstvu je treba posvetiti več pozornosti (Dm1). Med mentorjem in varovancem mora biti usklajenost, sicer odnos ne zagotavlja produktivnosti (Dž1). Vzpostavljen odprt odnos, za izmenjavo tudi nasprotujočih si mnenj (IPm1). Dober mentor ustvari nekaj še boljših strokovnjakov od sebe (izpolnitev poslanstva), pri tem se ne čuti ogroženega (Dm1). Uspešnost je odvisna od mentorja. Moj mentor je izrazito praktično usmerjen, zato sem gradila raziskovalno pot bolj samostojno (RPž1), pridobila sem okvirne napotke (IPž5). Nudi dovolj podpore in hkrati dopusti svobodo, da se razvija (RPm2) in dela tudi druge stvari (IPm3). Ugotovitev: Mentorstvu naj bi posvetili več pozornosti. Za dosego uspešnosti varovanca je potrebna usklajenost med mentorjem in varovancem, pa tudi odprt odnos, kjer se lahko izmenjujejo tudi nasprotujoča si menja. Varovancu naj bi mentor nudil dovolj podpore in hkrati pustil dovolj svobode.
IDEALEN MENTOR	Mentor varovancu postavi cilje, hkrati pa pusti dovolj svobode za kreativno dosego ciljev. Nauči ga poučevati (IPž1). Obstajati mora akademska svoboda (RPm2), odprtost za ideje (IPž5). Varovanca motivira, ga raziskovalno in strokovno usmerja ter ga osebno začuti in ve, kdaj potrebuje spodbudo (IPž2, IPž5). Ima vzgojno nalogo, saj prav tako usmerja v smislu etičnih vrednot raziskovanja (RPm1). Spoštuje varovanca in njegove ideje (IPm1). Običajno zadrži neformalno mentorsko vlogo (IPm1). Je ambiciozen, vpet v mednarodno raziskovalno mrežo, zahteven, inteligenten, korekten, za varovanca si vzame dovolj časa (IPm2, IPž5), je dostopen, optimističen (IPž5). Biti mora strokovnjak raziskovalnega področja (IPm3, IPž5). Imeti morata pozitiven medsebojni odnos (IPm3). Mentor mora postaviti pravila, roke (RPm2). Pomaga pri povezovanju (RPm2, IPž5). Varovanca ne pušča samega, vendar se ne vmešava v njegovo delo, saj se iz napak uči (IPž4, RPž2). Mentor varovanca spodbuja h kritičnemu razmišljanju. Skrbi, da se sooči z drugimi mnenji, in mu da priložnost, da se uveljavi tudi s svojim razmišljanjem, z lastnimi idejami (RPž1). Imeti mora raziskovalno žilico, svoje znanje je pripravljen deliti (RPž2). Ugotovitev: Idealen mentor postavi cilje in roke, hkrati ponudi orodja in pusti svobodo; odprt za ideje, nauči poučevati, raziskovati, varovanca motivira in si zanj vzame čas, ga usmerja, spodbuja, ga spoštuje. Je ambiciozen, vpet v (mednarodno) raziskovalno mrežo in pomaga varovancu pri povezovanju z raziskovalci. Je zahteven, inteligenten, korekten, je strokovnjak in je pripravljen deliti znanje, je dostopen in optimističen.	

6.2.3 Vključujoče organizacijske prakse v smislu zaposlovanja, napredovanja in zasedbe vodstvenih delovnih mest

S kvalitativno raziskavo se usmerim v identifikacijo specifičnih organizacijskih dimenzij, ki so rezultat večletnih naporov oblikovanja (ženskam) prijaznega akademskega okolja na vseh ravneh. V okviru kvalitativne študije sodelujejo tako akademikinje kot akademiki na različnih stopnjah razvoja kariere za sintezo zaznav specifik poklicnega življenja na Ekonomski fakulteti z dodatno identifikacijo morebitnih razlik med spoloma.

Spolna pristranskost v akademskem okolju obstaja prav tako pri zaposlovanju, kjer gre za manjšo uspešnost žensk (Van den Brink, Brouns & Waslander, 2006). Ekonomska fakulteta je v mnogih dimenzijah zagotavljanja enakosti spolov edinstvena, ne le ko gre za zaposlovanje, ampak tudi za napredovanje, vključevanje akademikinj v vodstvene strukture fakultete in ne nazadnje možnosti ustvarjanja družine v okolju, kjer tako ženske kot moški ne zaznajo spolne diskriminacije. Akademikinje na izbrani fakulteti čutijo, da ni prisotnih dimenzij spolne diskriminacije. Nasprotno, izbrano fakulteto zaznavajo kot delovno okolje, v katerem vlada polna enakost.

Pri nas je res neko tako ozračje, da velja polna enakopravnost […] (IPž2).

Potem pa, če moramo govoriti o prisotnosti spolne diskriminacije, se mi zdi mogoče malo pretirano. Ne, tega občutka nimam. Je pa res, da ko imaš majhne otroke, gre za objektivne razloge. [To] ne [velja] samo za ženske, tudi za moške (IPž3).

Mnogi opažajo, da gre za poseben primer zagotavljanja enakih možnosti v ženskam prijaznem delovnem okolju. Ena od akademikinj izpostavi dejstvo, da gre pri zagotavljanju enakih možnosti za dolgotrajen proces. Navaja, da so bili v preteklosti moški na fakulteti dovolj odprti, da so ženskam dovolili sodelovati. Dodaja še, da je najtežje prebiti led, kasneje gre za postopno uravnoteženje.

[…] Tudi tujci, ki prihajajo, ki so nas akreditirali, so rekli: Saj vi ste pa nekaj povsem posebnega, ker imate toliko žensk. To bi v bistvu morali mednarodno izpostavljati. Da smo ženskam prijazna fakulteta. Ne vem, očitno so bili nekoč v preteklosti moški dovolj odprtih glav, da so ženske spustili zraven. Potem se pa stvari [počasi uravnotežijo]. Najtežje je prebiti led, saj potem, ko je led prebit, ni problema. […] Dolga leta sem bila sama [na katedri]. Ampak […] se nisem nikoli čutila prikrajšano ali pa tako ne vem […]. Pač ni čutiti tako. Mislim, da so kakšni kolegi, ki dajejo kakšne super pripombe. Sama sem bila že za gospodinjo proglašena, ampak to pač preslišiš. To imaš v vsaki družbi, imaš pač tako Gaussovo porazdelitev, da je nekje tisti tretji standardni odklon, ki neumnosti bruha (IPž1).

Redni profesor dodaja, da izbrano fakulteto zaznamujejo pozitivna klima, dobri medsebojni odnosi in okolje, kjer akademiki niso soočeni s seksističnimi izjavami sodelavcev.

[…] Smo dober kolektiv v smislu razumevanja drug drugega, v splošnem. Recimo, lahko je kakšna težava, se pač dogaja. Ampak, ko se pogovarjam z ljudmi, ki delajo drugje, mislim, da imamo neko zdravo klimo. […] Pa dobro se razumemo. In tudi v smislu teh nekih, […] medspolnih razmerij, da bi… ne vem kaj se šli tukaj, mislim, da ni tukaj kakšnih takih ali zamer ali pa »kaj bo pa una baba govorila ali pa un tip«, tako. Osebno mislim, da tega nimamo (RPm2).

Redni profesor poleg tega še ugotavlja, da so tudi vede, ki jih akademiki gojijo na izbrani fakulteti, prispevale k spolni uravnoteženosti.

[…] Že sama stroka oz. vede, ki jih gojimo, so verjetno take. Npr. zadnjič sem bi na neki konferenci v Ljubljani na temo telekomunikacij in me je presunilo, ker sem pri približno 400 do 500 oseb mogoče naštel samo nekih deset žensk. In sem bil zares presenečen. Sem mislil, da je vseeno že ta čas, ki ga živimo, da je že bolj izenačen. Očitno se v nekaterih srenjah zadeve še niso premaknile. Čeprav je

vprašanje, kaj pomeni "premaknile". Spet drugje bi bilo mogoče pa ravno obratno. […] Tukaj na fakulteti mislim, da […] je prav to, stroka, po mojem, pač vede, ki jih gojimo tu. Druga stvar pa osebno mislim, […] (RPm2).

Čeprav mnogi navajajo (Mitroussi & Mitroussi, 2009; Odhiambo, 2011), da gre v akademskem okolju pogosto za spolno pristranske postopke zaposlovanja in zato pretežno nižjo zastopanost žensk na fakultetah, intervjuvani na izbrani fakulteti poročajo nasprotno o nepristranskih postopkih tako zaposlovanja kot tudi zasedanja vodilnih položajev. Akademska kultura se namreč precej razlikuje od stanja na drugih fakultetah, saj raziskovalki (Maron & Meulders, 2008) trdita, da globalno obstaja vzorec tradicionalno hierarhičnih struktur v kulturi, ki jo ustvarjajo moški za moške, ženske pa ob tem ostajajo na dnu hierarhične piramide. Dejstvo je, da ni le "teža tradicije" tista, ki omogoča oz. onemogoča prevzem najvišjih položajev ženskam, ampak tudi kulturni položaj in ugled institucije, zato pogosto na elitnih institucijah ženske nimajo možnosti, da bi zasedle najvišje vodilne položaje (Read & Kehm, 2016), saj se z dostopom žensk na določene funkcije na fakultetah zmanjšuje simbolna in realna politična moč teh funkcij.

Za dosego visoke ravni enakih možnosti je ključno ustrezno izhodiščno stanje. Van den Brink in Benschop (2014) se strinjata, da je proces zagotavljanja enakih možnosti dolgotrajen, in dodajata, da je prav nezmožnost preskoka na višjo raven v kratkem obdobju vzrok zasidranih dvojnih standardov akademske odličnosti žensk in moških. Akademiki na Ekonomski fakulteti so bili že v preteklosti (kar velja še danes) odprti za Mertonove standarde znanstvene odličnosti, zato so ženskam dovolili sodelovati, s čimer se strinjajo tudi moški. Izredni profesor dodaja, da je k vzpostavitvi pozitivne klime med drugim verjetno prispevalo tudi sodelovanje s skandinavskimi deželami, ki je prineslo ozaveščanje glede pomena zagotavljanja enakosti med spoloma.

Nasploh takšna klima. Celo liberalna. Ni spolne diskriminacije. Gre tudi za vpetost v tujino. Menim, da je sodelovanje s skandinavskimi deželami pustilo vpliv. Zelo se je že ozavestila enakost med spoloma (IPm2).

Nadalje redni profesor razmišlja, da se na izbrani fakulteti kompetence ne merijo spolno pristransko, ampak je nepristranskost že ponotranjena ne le na zavedni ravni, ampak tudi podzavestno.

Ne vem. […] Tukaj pa ni samo ta stroka, ampak prav to, kar sem rekel, da smo nekako tolerantni in pravzaprav tega spola v tem smislu, ali je nekdo nečesa sposoben ali ni, da ne gledamo skozi spol. Že znotraj sebe. Mogoče tudi podzavestno, da ne delamo teh razlik. Mislim, da je to vzrok (RPm2).

Običajno tudi na fakultetah z večjim številom vpisanih žensk oz. večjim deležem diplomantk ne beležijo uravnotežene spolne strukture akademskega, sploh pa ne vodstvenega kadra (Aiston, 2014; Leberman, Eames & Barnett, 2016; Mavin & Grandy, 2016; Neale & Özkanli, 2010), za razliko od stanja na Ekonomski fakulteti. Izredna profesorica ugotavlja, da je pri uravnoteženju spolne strukture akademikov botroval izbor najboljših študentov, ki so večinoma ženske, ki so tudi bolj delovne v primerjavi z moškimi ter zato primerne, da opravljajo pedagoško delo in vzporedno še precej obsežno administrativno delo.

Takole bi rekla. Ko pogledam študente, se mi zdi, da so v povprečju, ko popravljam izpite, kolokvije, karkoli, […]dekleta bolj uspešna od fantov, v povprečju. Ampak pri fantih mogoče opazim več takih, ki zares izstopajo. Tako da seveda tudi dekleta izstopajo. Imamo ene in druge, ki izstopajo. Medtem ko bi v povprečju rekla, da so dekleta nekako bolj pridna. Tudi če je karkoli samostojnega, fakultativnega

dela ali pa recimo opcijske izdelave seminarskih nalog, vedno so dekleta nekako tista, ki prevzamejo iniciativo, zadevo bolj pogosto izpeljejo kot fantje. Mogoče pa, kar se tiče res te uravnotežene strukture med zaposlenimi, ki je tudi mene nekoliko presenetila, še posebej, ko sem brala te razne publikacije, ki proučujejo celotno univerzo, kjer je toliko več moških zaposlenih vse od asistentov naprej. Bi rekla, da […] je razlika med našo fakulteto in drugimi fakultetami v tem, da je pri nas vse skupaj precej bolj na polno in s tem povezano tudi precej več administrativnega dela, kot ga imajo kakšne druge fakultete. In nekako se mi zdi, vsaj če pogledam nekaj primerov, ki jih imam okrog sebe, da profesorji, ki se odločajo za asistenta ali pa za mladega raziskovalca, zelo pogosto iščejo neko osebo, ki bo poleg tega osnovnega raziskovalnega dela ali pa razbremenitve s področja pedagoškega dela v smislu izvedbe vaj, da bodo našli neko osebo, ki bo hkrati primerna tudi za izvedbo tega precejšnjega obsega administrativnega dela. In se mi zdi, da zato tukaj dekleta bolj pridejo do izraza. Tako, da bi rekla, da je to tak glavni razlog. Pa mogoče se motim (IPž4).

S tem se strinja redna profesorica, ki trdi, da je struktura akademikov tesno povezana z notranjim rekrutiranjem najboljših študentov, torej je rezultat naravne selekcije. Poleg tega je v študijske programe fakultete vpisanih več žensk kot moških, nikoli pa fakulteta ni vodila politike, ki bi dajala prednost ženskam.

Mislim, da število žensk celo postopoma prevladuje. Sploh mlajših. Mislim, da je ena od zadev tudi ta, da je pri nas že sam proces rekrutiranja močno povezan s tem notranjim rekrutiranjem, se pravi najboljših študentov v asistente in potem asistenti zrastejo v pedagoge. Po mojem mnenju je tudi rezultat tega, da je vpisanih več žensk kot moških v naše študijske programe. In da se zelo izkažejo. Iz tega se potem izbira med najboljšimi študenti, je pač nastala neka taka selekcija, da se je nekako v nekem obdobju dogajalo, da je bilo več deklet in iz tega je potem tudi izšla cela struktura takšna, kot je, da je sedaj tako velik delež žensk. Tako, da mislim, da ni bilo načrtno, da nikoli ni bila politika fakultete, da se preferira ženske. Ampak se je pač tako zgodilo, po mojem mnenju, povsem po naravni poti selekcije (RPž1).

Ukrepi, vezani na zagotavljanje enakih možnosti, lahko rezultirajo v enakopravnih procesih le, če je nepristranskost ponotranjena, kar pa zahteva njihovo dolgotrajno izvajanje. Ekonomska fakulteta se v okviru procesov tako zaposlovanja kot tudi napredovanja osredotoča na kompetentnost oz. uspešnost posameznikov.

V okviru kvalitativnih raziskav avtorji (Catano in drugi, 2010; Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014) poročajo, da se ženske v znanosti v primerjavi z moškimi soočajo z močnejšimi psihološkimi pritiski, višjimi pričakovanji organizacij, da se strinjajo z dolgim delovnikom ter z večjo intenzivnostjo pri delu. Ironično pa je, da prekomerna delovna obremenitev pogosto ne prinaša večje možnosti za napredovanje (Gerdes, 2003). Nasprotno pa okolje Ekonomske fakultete, s čimer se strinjajo mnogi intervjuvani, vodi postopke napredovanja, ki so v celoti vezani na prizadevnost oz. uspehe posameznikov, kar je v nasprotju s stanjem na drugih fakultetah, saj raziskovalci (White, 2003) navajajo, da ženske v akademskem okolju sicer napredujejo, vendar ne tako hitro in ne s takšno lahkoto, kot je to omogočeno moškim.

[…] Pač kolikor sam narediš, toliko boš [napredoval]. Okolje ti omogoča (IPm1).

S tem, da je napredovanje vezano le na prizadevnost in uspehe, se strinjajo tako moški kot tudi ženske. Redna profesorica izjemno nazorno razloži, da na Ekonomski fakulteti velja enakost spolov, saj ženskam ne postavljajo ovir. Akademikinja je že v prvi polovici delovnega življenja dosegla redno profesuro in je del vodstvene strukture fakultete.

[…] Ne bi rekla, da sem imela kakšne ovire. Sem nekje na sredini svoje poklicne poti, se pravi, da imam še vsaj 20 let do upokojitve, pa približno toliko jih imam za sabo. V tem obdobju sem uspela pridobiti redno profesuro, mentoriram doktorske študente, pravzaprav sem del vodstva. Tako da to tudi kaže, da mi je fakulteta omogočila relativno hitro napredovanje, da je vse teklo normalno, vendar brez kakršnihkoli resnejših ovir (RPž2).

Mnogi ugotavljajo, da je na Ekonomski fakulteti dejanska kompetentnost žensk pravi vzrok za spolno uravnoteženo strukturo pedagoškega kadra.

[…] Očitno uspešne ženske. Kriteriji so za vse enaki. Po spolni neenakosti smo na splošno oz. … to egalitarnost, če se primerjamo z drugimi državami, pa ne glede na visokošolski prostor, to panogo, smo na splošno relativno dobri. Tudi po plačnih razlikah oz. nerazlikah med spoloma smo prvi v Evropi, če se dobro spomnim teh podatkov, ki so bili pred časom objavljeni. Tako da očitno tukaj ženske uspejo parirati moškim oz. moški uspejo parirati ženskam […] (Dž1).

Procesoma zaposlovanja in napredovanja, ki ju odlikuje zagotavljanje enakih možnosti, naj bi sledila tudi dostopnost do vodstvenih funkcij, vendar pa največkrat ni tako (Gersick, Bartunek & Dutton, 2000; White, 2005). V procesu zagotavljanja enakih možnosti se nekatere fakultete odločajo za uvedbo kvot za zasedanje vodstvenih delovnih mest, vendar pa se mnogi raziskovalci (Peterson, 2011; Odhiambo, 2011) strinjajo, da kvantitativen pristop ni zadovoljiv, saj striktni birokratski ukrepi ne morejo biti učinkoviti. Potreben je kvalitativen pristop. Ekonomska fakulteta je edinstvena tudi v smislu pretežno ženske strukture vodilne garniture, ki je po mnenju akademikov izključno posledica ocene posameznikovih kompetenc. Ena od akademikinj pravi, da je osebno proti kvotam, saj naj bi pomembne položaje zasedali sposobni posamezniki ne glede na spol.

Pri nas mislim, da smo z izjemo enega prodekana […] same ženske. Glede vodij kateder ne vem. Kateder je toliko, da nimam pregleda. Pri prodekanih. Dekan je ženska, dve prodekanski mesti zasedata ženski. To si lahko pogledate na spletni strani. Tukaj je precej ženska struktura. […] Situacije drugje ne poznam, tudi ne poznam njihove strukture zaposlenih, tudi ne poznam strukture zaposlenih po starosti. Ker ne more biti pač kar vsak dekan, ne more biti tudi vsak prodekan. Potem […] se pač stvari menjajo na vsake toliko časa. […] Ne bom rekla, da vsak enkrat pride na vrsto, ker ne. Ampak, če je nekdo npr. bil že dvakrat prodekan ali pa dekan, potem nekako ne bo verjetno zopet. In potem je potrebno stvari obrniti. Pa tudi ne želi vsak biti. To je spet eno vprašanje, na katerega je težko odgovoriti. Zakaj je v tem trenutku takšna struktura. Kaj pa vem, tako se je pač zgodilo, tako so se ljudje odločili, da bodo sodelovali pri vodenju ali pa ne. Zakaj so se tako odločili, pa je potrebno njih vprašati. […] Zagotovo nima nihče nič proti temu [številu žensk na vodilnih položajih]. Kakšna pa je strategija [zagotavljanja enakih možnosti pri zavzemanju položajem] konkretno, ne vem. To pač ni moje področje dela in zato je potrebno pogledati oz. vprašati tiste, ki so strategije sprejemali. Sicer pa sem sama osebno proti kvotam, ker mislim, da je potrebno dati sposobne ljudi na pomembne položaje. Zdaj, če je to moški, ne vidim razloga, zakaj ne bi bil pač to moški. Zgolj zato, da bomo imeli npr. deset žensk na položajih (od 20 položajev), se mi zdi to neumna odločitev. Z vidika dolgoročne uspešnosti oz. produktivnosti. To mogoče lahko pomeni, da je kdaj je tudi kakšna sposobna ženska manj. Ampak, da bi imeli izpolnjeno kvoto števila žensk, se mi pa ne zdi pametno (IPž3).

V instituciji, kjer je zaposlena polovica žensk, je pravično, da polovico vodilnih položajev zasedajo ženske. Četudi je logika, ki jo akademikinja zasleduje, skladna z dobro prakso na Ekonomski fakulteti, druge akademske institucije, ki prav tako zaposlujejo večje število žensk, še vedno večinoma ne beležijo zastopanosti žensk na višjih položajih (Arsenjuk, Novak & Urek, 2013; Benschop & Brouns, 2003; Chesterman, Ross-Smith & Peters, 2003; Elg & Jonnergård, 2003; Le Feuvre, 2009; Madsen, 2012; Peterson, 2011; White, 2003; Winchester & Browning, 2015). Višje položaje in delovna mesta, ki prinašajo višjo plačo, običajno zasedajo moški. Še vedno ostaja problem neenakosti, čeprav ženske v zadnjem desetletju v vse večjem deležu zasedajo položaje akademskih vodij, kar je posledica predsodkov in stereotipov, ki so ukoreninjeni v kulturi in klimi izobraževalnih institucij na vseh ravneh (Mitroussi & Mitroussi, 2009; Odhiambo, 2011).

Sedaj je celo več žensk v vodstvu. Najbrž je na katedrah podobno iz istega razloga. Ker […] enostavno ni nič narobe, če so ženske na vodilnem položaju. Sploh ne vidim problema v tem. Kaj pa je k temu prispevalo, tega ne vem. Če je polovica zaposlenih [žensk], zakaj ne bi zasedale polovice vodilnih položajev? Konec koncev. Saj imajo enake možnosti, npr. neka profesorica, da postane dekanja, kot pa profesor. […] Sploh so pa na vodilnih položajih […] že v letih, verjetno bolj potem, po štiridesetem, petdesetem letu, ko otroci niso več problem. Verjetno bi bila okrog tridesetega leta težje kakšna mamica na vodilnem položaju in ves dan odsotna. Dekanja je sedaj pač že čez petdeset, […] to sploh ni težava. Tudi če bi imela družino, veliko, to ne bi bila ovira. (RPm1).

Spolni stereotipi na delovnem mestu izhajajo iz zgodovinsko izoblikovanih predsodkov, zato kljub večdesetletnim raziskavam voditeljstva izoblikovani modeli voditeljstva običajno ne vključujejo žensk (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2005; Priola, 2007;

White & Özkanli, 2011). Običajno je ženskam dodeljen položaj nižjega ranga, prestiža in moči, saj se ženske povezuje z nevodstvenimi funkcijami (Bosak & Sczesny, 2008). Sayers (2012) ugotavlja, da seksizem povzroča pristranskost v smislu sposobnosti in primernosti žensk v vlogi voditeljic. Zaznave zaposlenih glede žensk voditeljic kažejo na njihovo učinkovitost pri doseganju sprememb, pri tem pa je večina zaposlenih s spremembami zadovoljna (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2008). Ženske prispevajo k uspehom organizacije ne le na "lepljivih tleh" in z opravljanjem "služabniških" del. Ko se prebijajo skozi "steklen strop" oz. prebijejo "stekleno steno«, je njihov prispevek v vlogi vodje izjemen (Cubillo & Brown, 2003). Ženskam se pripisujejo odlične veščine vodenja (Eagly, 2007) in kot vodje so uspešnejše od moških (Cubillo, 1999; Rosser, Johnsrud & Heck, 2003). S tovrstnimi zaključki se strinja akademikinja, ki pravi, da številčnejša zastopanost žensk na vodilnih položajih ni nekaj negativnega. Izredna profesorica meni, da se akademiki na Ekonomski fakulteti v vse večjem obsegu zavedajo, da ženske dobro funkcionirajo.

Pri nas je res neko tako ozračje, da velja polna enakopravnost. Če pa gledamo vodstvo, pa je to obrnjeno povsem v drugo smer kot drugje. Je zares čista prezastopanost žensk. Ampak se mi pa zdi, da ni slabo, da smo enostavno pri nas spoznali ali pa se tudi malo več s tem ukvarjamo, da ženske v menedžmentu dejansko pomenijo pozitivno stvar in da je tudi zaradi tega taka odprtost. Morda, če bi se s kakimi starejšimi moškimi pogovarjali, bi vam mogoče kaj drugega povedali. Ampak, […] zadnja leta je res precej specifična situacija, da je tako močno žensko vodstvo. Ampak tudi v preteklosti je bilo vedno. Ne vedno, v zadnjih desetih letih je vedno več žensk v vodstvu. Prejšnje vodstvo so bile tri, predprejšnje mogoče dve, prej pa že ne vem, če je bila kakšna. Tako da se je v teh zadnjih desetih, petnajstih letih pri nas zelo spremenilo. Pač, ugotovilo se je, da ženske dobro funkcionirajo. […] Zares smo specifična šola, se mi zdi, v slovenskem prostoru. Zelo, zelo specifična. […] Vsi, ki pridejo, tudi ti člani komisij, so presenečeni – uh, žensko vodstvo (IPž2).

Podobno razmišlja druga akademikinja, ki zaključuje, da so uspešnejši pri zasedanju vodilnih položajev tisti z boljšim programom.

Zadnjih nekaj vodstvenih struktur, bi rekla, da smo imeli pravzaprav kar precej več dekanov kot dekanic. Tukaj so bili pretežno moški. Tudi med prodekani je bilo kar precej moških. Sedaj konkretno tale struktura je res malo bolj ženska, ampak rekla bi, da je tako precej izenačeno. Kaj prispeva, ne bi vedela. Mislim, da na teh najvišjih položajih, kjer se izbira med različnimi rednimi profesorji, da tukaj ni več nekega takšnega razloga, kot sem ga navedla predhodno. Gre enostavno za to, da se po posameznih področjih tekmuje s temi programi in zmaga tisti, ki ima uspešnejši program. Mislim, da senatorji pri izbiranju dekana ali pa dekanje ne gledajo na spol kandidata. Upoštevajo pač ta program, ki ga je kandidat pripravil. […] (IPž4).

Ena izmed akademikinj gre z diskusijo še dlje, ko pravi, da bi se morali vprašati, zakaj drugje ni več žensk na vodilnih položajih in ne, zakaj na Ekonomski fakulteti so. Gersick, Bartunek in Dutton (2000) trdijo, da moški poročajo o pridobljeni pomoči pri razvoju kariere kar trikrat bolj verjetno od žensk, medtem ko ženske štirikrat bolj verjetno poročajo o soočanju z ovirami pri razvoju kariere. Če organizacije niso usmerjene k negovanju kulture nepristranske obravnave, ženske zaostajajo, saj niso soočene z enakimi možnostmi napredovanja kot moški (Kiser, 2015). Kakorkoli, intervjuvana ugotavlja, da ženske niso nič manj kompetentne v primerjavi z moškimi, zato brez težav uresničujejo zastavljene cilje.

Če izhajamo iz predpostavke, da so ženske enako kompetentne kot moški, bi morali drugače zastaviti vprašanje: zakaj pa drugje ni več žensk in ne zakaj tukaj so. Zaradi tega, ker imajo enake, […] ne me napačno razumeti, ampak, ker imajo kompetence, s katerimi lahko uresničujejo tiste naloge, ki so zahtevane na določenem delovnem mestu. Tu so tudi elekcijska obdobja in pač človek ima mandat. Prevzame delo na neki poziciji in to je to. Jaz bi rekla, tukaj pač - kompetentnost […] (Dž1).

Biti član vodstvene ekipe pa ni lahko. Guillaume in Pochic (2009) ugotavljata, da voditeljstvo za mnoge ženske in moške ne pomeni povezave s prijetnim življenjem, ampak

ga pogosto povezujejo z izgubami in odrekanjem. Nekateri (Currie, Harris & Thiele, 2000) trdijo, da neoliberalna paradigma minimizira razlikovalno obravnavo žensk in moških, saj tako v akademskem okolju vsi doživljajo negativne vplive svojega dela, ki je cenjeno glede na tržno uspešnost, hkrati pa ugotavljajo, da domnevno nevtralne menedžerske prakse zakrivajo spolne neenakosti. Ženske, ki prevzemajo vodilne položaje, postanejo izkoriščane s tako imenovano "osvobajajočo" priložnostjo. Intervjuvana razmišlja podobno, ko pravi, da so ženske voljne delati, čeprav vodstveni kader za ogromno vloženega truda dobi le manjši vodstveni dodatek, zato se moškim, gledano strogo racionalno, ne splača zasesti vodstvenih položajev.

Močno. […] Ne vem, očitno se nam da delati. Ker morate vedeti: sedeti v vodstvu, sploh pa sedaj. Ne vem, kdo bi si sploh še želel. Moraš biti res malo trčen. Plačati ti ne morejo več, odgovornosti imaš enormno. Lahko je kaj narobe, podpišeš, greš v zapor. Pa ne, ker si hudoben in si nekaj storil namenoma, ampak zato, ker preprosto zaupaš, da so ti nekaj prav povedali, pa ti niso. Lahko končaš na protikorupcijski komisiji, v zaporu, kazenskih pregonih in ne vem še kje. Ampak vse, kar dobiš, je en tak mizeren položajni dodatek. Dela pa je tam v dekanatu, če ga hočeš, enormno. Ker z vsemi akreditacijami, zahtevami in ambicijami, ki jih šola ima, če želi te ambicije uresničiti, potem moraš tam garati. Šest let sem delala, vem. In očitno se ženske dobro v tem znajdejo, da […] so tako mogoče premalo suhoparno racionalne, pa to počnejo. Ne vem. […] Ampak vedno jih je veliko. Mi smo bili tudi, kot prejšnje vodstvo, smo bili tudi mešano vodstvo. Skoraj več žensk kot moških. In je bilo dobro. Mislim to, da smo bili različnih spolov, kar je zelo dobro. Zato, ker se včasih moški tako na mrtvo skregajo, da potem rabiš nekaj, kar mehča. In to smo vedno potem ženske opravljale. […] Ne vem, kako to, da imamo tako veliko žensk. Ampak po mojem mnenju zato, ker se tudi moškim, strogo racionalno gledano, v dekanat in vodne funkcije ne splača. Ker moraš delati samo to, nobenega svetovanja, nič zraven, ker ni časa, pa še "nasrkaš" in zato nisi skoraj nič več plačan. Toliko, kot bi moral biti, glede na to, kakšno funkcijo opravljaš. Tako da so očitno ženske bolj pametne za to. Ne vem. Je pa super izkušnja, ker pridobiš sposobnost tudi tega managiranja, kako izgleda managiranje. Ker to je čista menedžerska funkcija. Tam je čisti menedžment (IPž1).

[…] mogoče je tukaj malo pozitivne diskriminacije v smeri, da so v tujini tudi ženske [na vodilnih položajih, tako akademskih kot neakademskih], ker moški nimajo interesa (Dž1).

Nekateri izpostavijo problem odhajanja kadrov v prakso, kjer so plače višje, kjer zaposlitev terja manj obsežne delovne obremenitve. Pa vendarle, na Ekonomski fakulteti študira več žensk kot moških, zaposlovalo se je več žensk, saj so prav študentke pogosto izjemno uspešne, zato tudi več žensk zaseda vodilne položaje.

[…] Če gledam, kako se je stvar razvijala na naši katedri […], ki jo najbolje poznam, kjer smo dejansko razen ene izjeme same ženske. Začelo se je tako, da smo imeli tudi moške, ki so odšli v prakso. Se pravi, sam tip dela jim ni ustrezal, hkrati pa imajo poslovne šole ta izziv, da dejansko lahko kadri odhajajo v prakso, v podjetja, za kar so lahko bolje nagrajeni kot […] v akademskem prostoru. Mislim pa, da je že v izhodišču zaposlovanja žensk več, ker se išče zelo uspešne študente, ki so zelo pogosto študentke. In tudi spolna struktura študentov je takšna, da imamo več žensk kot moških. Mislim, da je posledica ta. Se pa potem kaže tudi v vodstveni strukturi, konec koncev […] (RPž2).

6.2.4 Vključujoče organizacijske prakse v smislu pravične porazdelitve delovnih obveznosti, omogočanja usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti ter zagotavljanja raziskovalnih sredstev

Proces zagotavljanja enakih možnosti pa ne obsega le procesov zaposlovanja, napredovanja in dostopa do vodstvenih delovnih mest, temveč se dotika še mnogih drugih pomembnih področij, kot so pravična porazdelitev delovnih obremenitev, možnost uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti ter zagotavljanje raziskovalnih sredstev, kar predstavim v nadaljevanju.

Akademiki se pogosto izogibajo pedagoškemu delu, ki postaja vse bolj "gospodinjska", tradicionalno feminizirana aktivnost, ki jo prevzemajo ženske (Maclean, 2016). Akademiki

Ekonomske fakultete poročajo o spolno nepristranski porazdelitvi delovnih obveznosti. Pedagoška obveza je vnaprej znana, posameznik pa se odloči, koliko naporov bo vložil v raziskovalno delo. Podobno je tudi z delovno obremenitvijo na področju administrativnih obveznosti, kjer ni zaznati razlik med spoloma, sicer pa je zanje značilna spolna segregacija (Baker, 2010; Tessens, White & Web, 2011). Razlike so vezane izključno na delo z velikimi ali manjšimi skupinami študentov, kar pa je povezano z akademskim področjem, ki ga posamezniki pokrivajo.

Za pedagoško delo so številke znane. To je za visokošolske učitelje 240 ur, z nadobremenitvijo neposredne pedagoške obveznosti. Tu so všteta predvsem predavanja, pa zagovori, [sodelovanje v] komisijah, številke so znane. Kar se tiče administrativnega dela in raziskovalnega dela, je pa zelo odvisno od posameznika. Zase lahko trdim, da raziskovalno delam približno 15 do 20 ur tedensko. […] Potem pa je izvedba raznih strokovnih del, pač po potrebi. Težko ocenim. Nikoli se s tem nisem ukvarjal. Ampak npr. 20 %, 25 % svojega časa porabim za razno podporno, administrativno delo, vezano na pedagoški del. Kar pa ni neposredno pedagoško delo, v predavalnici. Konec koncev tudi najin pogovor. Če sodi v to kategorijo, je to teh 20 % do 25 % (IPm1).

[…] Drugače […] imam večino predmete, ki so razmeroma majhni, pri mojih predmetih je od 10 do 60 študentov. Nimam predmetov s po 300 študenti, kot jih imajo nekateri (IPm3).

Večina akademikov ocenjuje, da gre večji delež delovnih obremenitev pripisati pedagoškem delu, sledi raziskovalno in končno administrativno delo, medtem ko nekateri ocenjujejo, da približno enako časa posvetijo pedagoškemu in raziskovalnemu delu.

Seveda so teoretično dana pravila. Povsem realno porabim veliko več časa za pedagoško delo kot za raziskovalno. Sicer naj bi bilo raziskovalno okoli 40 % do 50 % v teh naših urah, ki jih opravimo. Administrativno naj bi bilo približno 10 %, ostalo pedagoško delo. V zadnjem času pri meni vseeno prevlada pedagoško nad raziskovalnim, v bližnji prihodnosti se bo precej obrnilo (IPž2).

[…] Lahko bi rekla, da obsega raziskovalno delo 35 %, pedagoško 50 %, potem ostane še 15 % za administracijo (IPž5).

Rekel bi, da približno 20 % do 25 % administracija, 20 % ali pa 40 % pedagoško pa raziskovalno. Oz. mogoče raziskovalno še kakšen odstotek več, približno 50 % / 50 % (RPm1).

Delež je skladen s poročilom in pogodbo. Če ocenim, je to raziskovalno delo 70 %, pedagoško delo 20 %, administrativno delo 10 % (IPm2).

V odstotkih bi težko rekla, ker so stvari različne od meseca do meseca. Pa tudi seveda je odvisno od tega, kakšen človek si. Ali si želiš […] npr. najprej en teden delati samo raziskovalno, v določenem obdobju pa samo predavati. To je zelo odvisno od posameznika. Ampak v odstotkih bi težko rekla. Sta pa definitivno pedagoški in raziskovalni del tista, ki prednjačita. Mogoče tudi na ta administrativni del včasih kar pozabim, ker ga vzamem kot neko dano dejstvo, ki ga je enostavno treba opraviti. Kolegi pravijo, da je veliko tudi administrativnega dela. Mogoče sedaj nisem v takem obdobju, da bi imela neposredno izkušnjo v zvezi s tem. Pač narediš stvari, ki jih moraš, administrativne (Dž1).

Izstopata le izredni profesor, ki ocenjuje, da gre približno za enako razporeditev časa na pedagoško, raziskovalno in administrativno delo, ter izredna profesorica, ki ocenjuje, da je delež obremenitve za raziskovalno delo večji v primerjavi z obremenitvijo s pedagoškim oz. administrativnim delom.

To je tako, zelo na pamet bi rekel npr. tretjina (IPm3).

Rekla bi, da na raziskovalno delo polovica, na pedagoško delo tretjina, na ostalo pa tista manjkajoča šestina. Tako bi ocenila (IPž4).

Gre tudi za določena nihanja glede na semester.

Težko ocenim. […] Med semestrom je nekako 50 % : 50 %, administrativno delo, ne vem, to pa je sploh težko oceniti. Konstantno bi rekla 20 % : 40 % : 40 %, ampak to je samo ocena (IPž3).

Težko je oceniti. […] Poletni meseci so popolnoma namenjeni raziskovanju. Kadar pa vodim po tri, štiri predmete naenkrat, pa ne morem hkrati raziskovati, ker se je potrebno pripraviti […] in skušaš preživeti med urami [predavanj] vseh teh predmetov. Težko bi rekla, ker poleti, ko ni pedagoškega procesa, je to skoraj 100 % in med temi 30 tedni, ko teče študijski proces, včasih nič. […] Vendar še vedno ostaja vprašanje, kaj je raziskovanje. Ali to, da berem članke, ki so vezani na predmet, ali je to pedagoško delo? Veliko tega uporabim pri pedagoškem delu, ne striktno samo v raziskovalnem. Tako da sta to dve neposredno povezani zadevi, da težko rečeš: to je eno, to je pa drugo. […] Ne bi znala ločiti. Mogoče 50 % : 50 %, 60 % : 40 %, ne vem. Če pomislim, kaj sem delala, pa vam ne znam povedati, ali je to pedagoško ali je raziskovalno, ker sem se pripravljala za eno predavanje, kjer odpiram neko novo temo, kar pomeni, da moram kup stvari raziskati, da sem suverena, da jih poznam dovolj široko, da jih lahko v predavalnici razložim. Sedaj, kaj sem počela. Ne vem. Akademsko delo, to, za kar sem plačana. Raziskovala sem zato, da bom znanje posredovala v predavalnici. Ne znam oceniti (IPž1).

Nekateri poročajo tudi o povečanem deležu administrativne in pedagoške obveznosti, vendar le v smislu začasne organizacijske rešitve ob odsotnosti sodelavcev zaradi porodniških dopustov, zasedanja določenih položajev zunaj fakultete oz. v primeru nepredvidenih upokojitev.

[…] Rekel bi nekako takole: 60 % pedagoško, 25 % raziskovalno in 15 % administrativno delo. Mogoče le še pojasnilo: […] moja administrativna obremenjenost je mogoče nekoliko višja, kot se spodobi za docenta, ker je sodelavka […] prevzela pozicijo ministrice. Zaradi zloglasnega ZUJF-a nekako nismo mogli izvesti novih zaposlitev, kar pomeni, da sem zato prevzel kar nekaj administrativnih […] v tem obdobju njene odsotnosti. (Dm1).

Mislim, da je kar težko [oceniti], tako na pamet. Zaenkrat nismo tako beležili, da bi lahko eksaktno pogledala, pa da bi res imela nek pregled. Lahko rečem, da se iz leta v leto zelo spreminja. Če pogledam nekaj zadnjih let, je bilo kup dogodkov, ki so vplivali na [obseg dela] to, da sem se morala veliko posvečati pedagoškemu delu. Šlo je za nadomeščanje kolegice na porodniški. Tudi ko se je nenadno upokojil eden od profesorjev, smo morali prevzeti njegove predmete. Vse to je povzročilo obilico novega dodatnega pedagoškega dela, ki je seveda prevesilo ravnotežje močno na stran pedagoškega dela. V zadnjem letu pa mislim, da se skoraj več ukvarjam z raziskovalnim delom. Tako da je zelo težko najti neko pravo oceno. Ampak vsaj nekih 40 % bi zagotovo pripisala raziskovalnemu delu, administrativnemu pa recimo tudi do 10 %. Tako da pol pedagoško, ostalo se pa porazdeli (RPž1).

V okviru organizacijskih pristopov porazdelitve delovnih obremenitev gre, v skladu z navedbami intervjuvanih, za nepristranskost. Ekonomska fakulteta ne uresničuje nepristranskih pristopov le v smislu porazdelitve delovnih nalog, ampak tudi pri zagotavljanju možnosti uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti ne glede na spol.

Tradicionalno moški gradi kariero, ženska naj bi skrbela za otroke in dom (Kanjuo, 1991; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), vendar pa stereotipi vse bolj bledijo. Pomembno je, da se zahteve vodstva fakultete spremenijo v korist žensk, ki se lahko odločijo, da bodo imele oboje, tako družino kot kariero.

[…] Ne. Včasih je bilo tako, da so prevladovali moški. Najbrž tudi stereotipno gledano, da je bil moški tisti, ki je bil bolj poklican, da si je gradil kariero, ženska pa je bila bolj za otroke in za lonce in za dom. Pa se sedaj ti stereotipi malo spreminjajo, na srečo. Je pa res, da mogoče tudi pričakovanja samih ljudi na fakulteti, tudi vodstvenih struktur, niso več tako zelo rigorozna. V tem smislu, da če se ti odločiš za univerzitetno kariero, moraš pač tam biti cele dneve in vse vikende. Oz., tudi če nisi tam, da samo delaš doma. In tudi posluh je večji, da imamo nekateri tudi družino, otroke in podobno. Se mi zdi, da se s časom, bom rekla, ta zadeva popravlja. In da imajo zato tudi ženske možnost, da imajo oboje. Da se ni potrebno prav striktno odločiti, kot je to veljalo včasih. Pa tudi se še danes na pogostih, bomo rekli, delovnih mestih še vedno dogaja in na fakultetah, da se pravzaprav odločajo med kariero in družino, da nimajo možnosti imeti obojega (IPž5).

Možnost usklajevanja poklicnega in družinskega življenja je pomembna spodbuda predvsem za ženske (Ule, 2012). Mnoge akademikinje se v svoji karieri prvič soočijo z izzivi, ko postanejo mamice, saj večinoma brez težav izjemno uspešno zaključijo študij, vključno z doktorskim študijem, in so uspešne v začetni fazi razvoja kariere. Kasneje precej težje uravnotežijo delovne in družinske obveznosti v primerjavi z moškimi, saj večino družinskih obveznosti še vedno ostaja ženskam, s čimer se strinjajo mnogi (Afiouni

& Karam, 2014; Awando, Wood, Camargo & Layne, 2014; King, 2008; Mayrhofer, Meyer, Schiffinger & Schmidt, 2008).

Največji izziv je bil pravzaprav obdobje, ko sem dobila otroke. Zato, ker sem se takrat pravzaprav borila, da sem sploh lahko ohranila obstoječ akademski naziv, ne pa, da bi izpolnila pogoje za napredovanje v višji naziv. Tako da je bila kar drastična sprememba. Se mi zdi, da sem pred tem zelo gladko nadaljevala iz ene oblike izobraževanja v drugo. Iz dodiplomskega študija v magistrski študij, doktorski študij, vse v roku. Potem sem zelo hitro izpolnila tudi pogoje za docenturo. Po docenturi pa sem dobila dva otroka in v tistem času ni bilo nobenega raziskovanja. Ni bilo nič prijavljenih člankov. Leta pa hitro minejo. In ko je prišel čas za ponovno izvolitev, sem na nek način na hitro potem pridobila tisto, kar sem potrebovala za podaljšanje. Sedaj pa opažam, da se je situacija zopet obrnila, da zopet precej bolj normalno delujem. Opažam pa, da za razliko od moških kolegov precej težje obsežneje raziskovalno delam, pa toliko uspešno objavljam, zaradi tega, ker moram toliko bolj kombinirati [usklajevati delovne in družinske obveznosti]. Moški kolegi, kot mi je znano, kar precej to prenesejo na žene. Tudi v primeru, če imajo njihove žene bolj fiksne službene obveznosti kot v akademski sferi (IPž4).

Na Ekonomski fakulteti se akademikinje brez težav odločijo za družino, saj se jim omogoči zmanjšanje obsega dela, vse dokler so otroci majhni. Kasneje stopnjujejo delovni tempo in tako nadomestijo zamujeno.

Zaenkrat ne morem reči, da mi raziskovalno delo negativno vpliva na osebno življenje, ker sem pač zadnja leta zavestno zmanjšala obseg raziskovalnega dela. Prej sem zelo intenzivno delala raziskovalno, ko sem dobila otroke, pa sem zavestno zmanjšala. To je bilo edino delo, katerega obseg sem lahko zmanjšala. Tako da sem šla zavestno v to, da bom pač v naslednjih petih letih, dokler otroka ne zrasteta, delala manj. Odločila sem se, da je bolj pomembno, da ta čas vložim v otroka in bo tako čas koristneje uporabljen, da dam raziskovalno delo malo na stran in pač kasneje to nadomestim. Sedaj prihaja čas, ko bom nadomeščala (IPž2).

Mnogi poročajo (kot na primer Maron & Meulders, 2008), da se akademikinje običajno soočajo s tako imenovanimi materinskimi penali, kar pomeni, da žensko z majhnim otrokom običajno obravnavajo kot manj predano delu v primerjavi z moškimi. To pomeni, da z manjšo verjetnostjo napredujejo do redne profesure (Maranto & Griffin, 2011). Podobno raziskovalci (Mason & Goulden, 2004) potrjujejo ne le počasnejše napredovanje akademikinj, ki so postale mamice po petih letih od zaključka doktorskega študija, v primerjavi z njihovimi moškimi kolegi, ki so postali starši v istem obdobju, ampak je celo precej vprašljiva hitrost napredovanja do redne profesure celo za akademikinje brez otrok v primerjavi z akademiki, ki niso starši. Na Ekonomski fakulteti akademikinje prav nasprotno ne čutijo, da bi bile na slabšem, ker so ženske, kot je praksa drugje (Roos & Gatta, 2009; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), ocenjene skozi prizmo spolnih shem kot manj predane delu v primerjavi z moškimi kolegi.

[…] To je zelo zanimivo. Ko sem brala nek članek glede napredovanja žensk po nazivih, koliko jih npr. doktorira, pa potem napreduje v naziv docenta, izredne profesorice, redne profesorice, sem bila kar malo šokirana. Kako to? Pri nas se to sploh ne pozna. Pri nas je res neka taka struktura, ki povsem podpira enake možnosti. Nikoli se mi ni zdelo, da zato, ker sem ženska, da imam kakršnekoli manjše možnosti. Ker karkoli berem, pa poslušam, npr. s kakih drugih fakultet, je precej težje, če si ženska. Tudi kako leto nazaj sem bila članica magistrskega zagovora enega magistrskega dela, ko je študentka raziskovala položaj žensk v znanosti, pač v različnih evropskih državah. Pa je vse primerjala: odstotke žensk, pa po različnih področjih. In je tudi na zagovoru prikazala eno tako sliko, kako se ženske vzpenjajo v karieri in kako se moški. […] Ženska pleza z nahrbtnikom, polnim kamnov, pa še kamenje vanjo mečejo. Moški pa gredo po urejeni poti in si podajajo roke. Pri nas res nikoli nisem čutila, da bi bila zato, ker sem ženska, kakorkoli na slabšem položaju. Mogoče tudi zato, ker je že v osnovi naša katedra zelo ženska in se zelo podpiramo med sabo. Tudi v vseh mojih komisijah do sedaj in za zagovor doktorske disertacije, za docenturo in za izredno profesuro je bila vedno prevladujoča ženska komisija. Imela sem enega moškega, sicer vedno prevladujoča ženska komisija. Na naši katedri nimam slabih izkušenj. Ne vem, kako je drugje. Očitno ne more biti toliko slabo, glede na to, da smo res tako uravnoteženi. V naravoslovnih znanostih pa je menda precej, precej težje (IPž2).

Spolna uravnoteženost se pojavlja tudi na vodilnih mestih, ker Ekonomska fakulteta ponuja prijaznejše okolje, v okviru katerega gre za iskanje sinergij. Znano je, da zaposleni delajo dobro, če so zadovoljni tudi v osebnem življenju, zato je ključno ponuditi možnost uravnoteženja družinskih in delovnih obveznosti.

Mogoče prijaznejše okolje. Drugače gledajo na to zadevo. Ker v končni fazi vsi vemo, da so mešani delovni kolektivi, naj bo po starosti, spolu, boljši kolektivi. Pravzaprav, če želiš, da ljudje dobro delajo, morajo biti tudi sicer zadovoljni, tudi v osebnem življenju. Danes bi praktično vsak šef moral imeti to v mislih. In bi moral pravzaprav prav to kombinacijo zasebnega in službenega življenja podpirati. Da ljudje iščejo sinergije, da si ni to sedaj v nasprotju (IPž5).

Prožne delovne prakse in avtonomija akademskega poklica omogočajo akademikinjam, ki običajno občutijo precej večjo težo družinskih odgovornosti v primerjavi z moškimi, da brez težav izpolnijo tako družinske kot delovne obveznosti (Connelly & Ghodsee, 2014). Kljub temu pa fleksibilnost, kot zatrjujejo mnogi, pravzaprav pomeni, da akademiki delajo neprestano, zato večina akademikov premalo časa preživi z družinskimi člani (Ward & Wolf-Wendel, 2004). Podobno razmišljajo nekateri intervjuvani.

Zelo težko usklajujem raziskovalno delo in družinske obveznosti. […] Čeprav sedaj beležimo prisotnost, nimaš opredeljenega delovnega časa, kar načeloma pomeni, da delaš ves čas. […] Prednost akademskega dela je sicer fleksibilnost, kdaj delaš, ampak to pomeni, da delaš v bistvu neprestano, razen ko moraš kakšne stvari narediti za družino. Tako da ni lahko. V nedeljah zvečer, ko ostali počnejo kaj drugega, berem magistrske naloge, diplomske naloge itd. Zvečer precej delam, tako pač je. […] Če imaš dovolj visoko postavljene standarde. Sem pa prepričana, da so nekateri moji kolegi, ki z lahkoto usklajujejo. Ampak, pač imajo svoje interne standarde drugače postavljene (IPž1).

Kljub temu nekateri zatrjujejo, da je z učinkovitim upravljanjem časa (Ren & Caudle, 2014) moč tistega malo prostega časa kakovostno preživeti z družino.

Doma je potrebno imeti mesečne, tedenske, dnevne načrte. […] Prostega časa je zelo malo. Kar ga je, ga je potrebno preživeti z družino, sicer bi trpelo družinsko življenje. Tako da prav osebnega prostega časa imam zelo malo. Na srečo imam tako družino, da smo tolerantni drug do drugega. Tako da je to v redu. Nekako nam uspeva (RPm2).

Akademski poklic zahteva popolno predanost, zato se akademiki soočajo z izjemno dolgim delovnikom (Currie, Harris & Thiele, 2000). Mnogi intervjuvani se strinjajo, da je kljub obsežnim delovnim obveznostim te možno opraviti. Potrebni sta predanost in prožnost oz. izkoristek časa, kadarkoli je to možno, popoldan, ponoči. Za tiste z majhnimi otroki je pomembno, da imajo zagotovljeno varstvo oz. podporo družinskih članov. Kljub vsemu ni lahko, svoj poklic moraš imeti rad.

Na eni strani ta služba omogoča fleksibilnost. Sama sem navajena, že od prej, preden sem imela otroke, da vsak večer delam. Tako da lahko delam, ko otroci zaspijo, še enih šest ur za službo. Odvisno je od tega, kaj in koliko imam trenutno dela. Popoldneve pa pač… ne vem, včasih delam v avtu, ko čakam sina. Treba je biti prožen, pa se znajti. Se da (IPž3).

Ni lahko. Imeti moraš rad svoj poklic […] (IPž1).

[Kako uspešno usklajuješ delovne in družinske obveznosti je] odvisno od bioritma in načina dela posameznika. Moj je pač tak, da rada delam v nočnih urah in to potem pomeni, da seveda lahko čez dan uskladiš druge obveznosti, če delaš ponoči. Kar pa gre velikokrat na račun spanja […] (RPž1).

Ko so počitnice, ko imam zagotovljeno varstvo in podporo doma (IPž5).

Akademski poklic zahteva intenziven delovni ritem, ki omogoči, da lahko akademik doseže odličnost tako raziskovalnega kot pedagoškega dela.

Raziskovalno in pedagoško delo sta ti dve različni plati visokošolskega učitelja ali pa visokošolskega sodelavca. Oboje moraš početi in na obeh področjih moraš biti čim boljši, odličen. Ker pa zahtevata zelo različne kompetence, je pa težko. Recimo dopoldne predavati, popoldne raziskovati. To je nek ritem, ki se ga moraš navaditi […] (Dž1).

Poskušam pač nekako oboje hkrati, pa vendarle do neke mere ločeno. Recimo, […] sedaj veliko delam doma, imam pisarno v kleti, kar pomeni, da ravno ne tipkam članka, pa hkrati dojenčka hranim. Ko želim kaj narediti, se umaknem. Marsikaj naredim zjutraj ali zvečer, ko ostali spijo […]. Ampak ni lahko, čeprav nimam fiksnega urnika […] (IPm3).

Mnogi trdijo, da bi se morale mlade akademikinje zavedati, da je neizbežno posvetiti ogromno časa delu, če želijo ostati v akademskem okolju, kar pomeni, da bodo morale žrtvovati tudi čas, ki bi ga sicer preživele z družinskimi člani (Gerdes, 2003). Poleg tega mnogokrat težje uravnotežijo delovne in družinske obveznosti (Woodward, 2007). S tem se strinja tudi akademikinja izbrane fakultete.

Ampak, mislim, da je na eni strani odprtost fakultete, na drugi pa je povpraševanje deklet kar veliko zaradi tega, ker je prilagodljiv delovni čas. […] Ne vem pa, če si dekle predstavlja…[…] Čeprav je načeloma spet odvisno to od tvoje notranje motivacije, pa kakšna je tvoja notranja hitrost, s katero delaš. Ampak načeloma je možno, da ko imaš majhne otroke, da rečeš v redu, sedaj bom pa malo upočasnila. Lahko. Če sam sebi to dovoliš in lahko s tem živiš. Se da. So pa tudi kolegice, ki so v tem času upočasnile, niso napredovale v višji naziv, ampak so pustile naziv. So se lahko v tem času posvetile [družini]. V bistvu je to lep poklic, v bistvu, da to lahko malo spustiš, pa potem kasneje intenziviraš. Tako da je s tega vidika v bistvu dekletom tudi lahko. Jaz sem absolutno "prepobezljan" tip, da bi lahko kaj takega naredila. Ampak, je pa možno. […] In tudi ta zavest, da veš, da je možno, ti je lažje tudi, če "bezljaš" (IPž1).

Problematična so obdobja, ko si sledijo roki, vezani tako na pedagoško kot na raziskovalno delo, ko je usklajevanje včasih bolj, včasih manj uspešno, ne glede na spol.

Dostikrat je nek pritisk po končanju določenega projekta, kar pomeni poseganje v vikende. In to je težava, včasih. Ampak načeloma skušam vseeno ločevati. A je težko. Problem je ravno v tej službi to, da lahko odneseš računalnik domov in delaš doma. […] To je problem (RPm1).

To je pogojeno z roki. Ti si planiraš raziskovanje, pri čemer pa na določene stvari na področju raziskovanja ne moreš vplivati. Ko pride recenzija in imaš rok, žrtvuješ zasebni del življenja. To pomeni, da takrat delaš na polno […]. In potem se odkupiš partnerju, tako da si vzameš dopust. […] Enako je tudi, ko ti zbiraš podatke, ko izvajaš intervjuje. Po koncu npr. delovnika, kaj sedaj poimenuješ pod delovnik: od jutra do večera kar naprej, pa še čez vikende. Tako da … (Dž1).

[…] So obdobja, ko se zavestno popolnoma odpoveš zasebnemu življenju, zato da zadeve dokončaš […] v roku. Takrat ni veliko usklajevanja, takrat ni kaj dosti zasebnega življenja. So pač take situacije, ko so določeni roki. Sicer pa mislim, da se vseeno da zadeve dokaj normalno usklajevati […] (RPž1).

Včasih bolj, včasih manj uspešno. Odvisno tudi od tega, kako si sledijo kakšni roki, ki jih imamo. Tako pri enem kot pri drugem delu. Pri raziskovalnem delu je velikokrat tako, da je potrebno slediti določenim rokom za oddajo ali pa za popravljanje člankov, za prijavo člankov na konference. Takrat je dela več in je temu treba tudi prilagoditi urnik, ki se precej daljša v večerne ure ali pa v vikende. Medtem ko se v letnem semestru osredotočam predvsem na pedagoško delo, je pa problem edino v tem, da je včasih precej popoldanskega dela, kadar so kakšni moduli, predvsem za izredne ali pa podiplomske študente. Tako pri raziskovalnem kot pri pedagoškem delu včasih pride do problemov združevanja z zasebnim življenjem, ker popoldnevi niso več tako prosti, kot bi bilo lepo, če bi bili. Za vikende je pa tako, da ko so raziskave, […] zimski semester, je pač tudi veliko vikendov zasedenih s tem, medtem ko takrat, ko je pa pedagoško delo, takrat so pa vikendi prosti (IPž4).

Intervjuvani meni, da raziskovalnega dela ni možno uskladiti z zasebnimi obveznostmi, saj izpolnjuješ akademske obveznosti na račun zasebnega življenja.

Usklajevanje raziskovalnega dela z zasebnim življenjem ni uspešno, zasebno življenje "potegne kratko" (IPm2).

Akademiki za doseganje ravnotežja med delovnimi in družinskimi obveznostmi uporabljajo več pristopov. Ren in Caudle (2014) izpostavita pomen učinkovitih strategij menedžmenta časa z udejanjanjem prioritetnih strategij, ki spremenijo običajen vedenjski tok in obsegajo praktične tehnike postavljanja osebnih meja, v okviru katerih posameznik deluje. Leta 1972 je Hall predstavil model, ki vključuje osebne standarde, ki si jih posameznik postavi sam, sledi redefinicija organizacijskih standardov s prilagoditvijo pričakovanj nadrejenih ter definiranja ključnih zahtev, v okviru katerih gre za iskanje srednje poti. S tem v zvezi eden od intervjuvanih razkriva, da je imel v začetku akademske kariere več težav pri uravnoteženju delovnih in družinskih obveznosti in da je več delal od doma, zdaj pa se mu ni treba (več) dokazovati v tolikšni meri in kakšno delovno zadolžitev tudi odkloni.

[…] Na fakulteti sem že deset let in na začetku sem imel kar nekaj težav v zvezi s tem [uravnavanjem]. V preteklosti sem precej več delal od doma. Danes, ko pridem domov, razen če je nekaj res urgentno, ne delam več od doma, ker želim imeti ločen službeni in zasebni del svojega časa. […] Prišel sem do neke točke, ko sem si rekel, da se mi ni potrebno več toliko dokazovati, da sem se že dokazal. Kakšni zadevi kdaj tudi rečem ne. Zdi se mi, da človek dozori, da na neki točki mogoče postane malce utrujen in da si reče, navsezadnje, saj ne delamo na urgenci, nihče ne bo umrl, če pač kakšne stvari ne naredimo, če kakšni stvari rečemo ne ali pa, če kakšno stvar mogoče malce kasneje naredimo (Dm1).

Uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti mnogi avtorji postavljajo v sam vrh prioritetnih strategij za zadržanje žensk v znanosti. V delu zagotavljanja pogojev za uspešno uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti Ekonomska fakulteta ponudi akademikom izjemne možnosti, saj se lahko povsem svobodno odločijo o času, ki ga potrebujejo za družinske člane, ter ponudijo možnost, da delovni tempo začasno upočasnijo in ga kasneje stopnjujejo, s čimer se strinjajo vsi intervjuvani. Akademikinje z otroki za razliko od mnogih, ki poročajo o materinskih penalih (Bailyn, 2003; Wolfinger, Mason & Goulden, 2009; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), ne občutijo pritiskov zaradi manjše verjetnosti napredovanja, saj se zavedajo, da bodo njihovi uspehi, ko jim bo uspelo raziskovalno delo intenzivirati, enakovredno ovrednoteni kot delo njihovih kolegov. Za uravnoteženje družinskih in poklicnih obveznosti imajo akademiki možnost odločitve, v okviru katere morajo zaradi visokih zahtev akademskega poklica razviti veščine upravljanja s časom in poiskati svojstvene poti zadovoljitve na eni strani visokih zahtev doseganja akademske odličnosti, na pa drugi zahtev družinskega življenja. Doseganje akademske odličnosti zahteva predanost, zato dolgoročno lahko uspe le predanim, torej tistim, ki imajo radi svoj poklic.

Akademiki si vse bolj prizadevajo pridobiti sredstva za raziskovanje, saj to vpliva na razvoj kariere (Leberman, Eames & Barnett, 2016), na pridobitev zaposlitve za nedoločen čas, saj je indikator raziskovalne odličnosti (Aiston, 2014). Pogosto so akademikinje prikrajšane v smislu pridobivanja dovolj sredstev (Larivière, Vignola-Gagné, Villeneuve, Gélinas & Gingras, 2011; Waisbren in drugi, 2008), tudi v smislu sredstev za pokritje stroškov udeležbe na konferencah, za raziskave in objavljanje znanstvenih del, zato mnogokrat te stroške pokrivajo same (Hart, 2011). Nasprotno Ekonomska fakulteta spodbuja raziskovalno delo vseh, ne glede na spol, z dodeljevanjem individualnih raziskovalnih sredstev, katerih obseg je odvisen od predhodnih prizadevanj.

Mislim, da naša fakulteta to zelo spodbuja. […] Z denarjem, ki ga dobiš od države za to, da si financiraš obiske konferenc, diseminacijo svojih rezultatov, […] s tem prav veliko ne moreš narediti. Takega denarja hitro zmanjka. To pa je način, kako bi si povečal ta finančna sredstva in pridobil možnost za nadaljnje testiranje, nakup nekih računalniških programov, ki ti bodo omogočili neke nadaljnje preverbe, nadaljnje rezultate, raziskave, ki jih na novo začneš. To recimo naša fakulteta že izvaja. Tukaj je dobro, za ostale fakultete ne vem. Ampak to se mi zdi, da je dober način, kako spet prideš na koncu do višje potencialne kakovosti svojih objav, svojih izdelkov (Dž1).

Poleg tega fakulteta v največji možni meri zagotavlja raziskovalna sredstva, ki omogočajo doseči visoko raven kakovosti raziskovalnega dela.

[…] Glede na omejitve, ki jih imam v okolju, kjer smo kot fakulteta, menim, da je. Če pa se primerjamo mogoče s kakšnimi drugimi šolami, potem pa ne morem biti tega mnenja. Če pa upoštevamo okolje, potem da. Fakulteta se trudi, vsaj kar zadeva zadnjih šest, osem let. Trenutna prodekanja (kot tudi njena predhodnica) za raziskovalno delo, ki aktivno zagotavlja v največji možni meri sredstva, da bi lahko raziskovalno uspevali, in ustrezno tudi gre. Seveda znotraj okvirov, ki jih imamo, tudi plačano (IPm1).

Fakulteta še sama dodatno vlaga [v raziskovalno infrastrukturo], tako da [sem bolj zadovoljen z raziskovalno infrastrukturo] na fakulteti kot v Sloveniji (RPm2).

Glede infrastrukture na fakulteti […] se ne morem pritoževati, še posebej, če se primerjam s svojimi kolegi kje drugje (IPž1).

[…] V bistvu na fakulteti […] se mi zdi, da je bil v zadnjem času narejen zelo, zelo velik napredek. Zlasti na raziskovalnem področju, kar se kaže tudi z vidika samih objav. Kje bi bile možnosti za izboljšave? Mogoče predvsem v tem, da bi več doktorskih študentov oz. več mladih aktivneje spodbujali k temu, da del študija preživijo v tujini. Zame, ko sem bil v Ameriki, […] se je spremenil svet. In pa, da bi bilo več spodbujanja tudi [v smislu] interdisciplinarnosti. […] Mislim, da je bil narejen izredno velik napredek. Tudi sedaj smo raziskovalci bolj stimulirani, da objavljamo. Ravno na področju sredstev IRD (za individualno raziskovalno dejavnost) imamo sedaj fiksen in variabilen del. Bolj kot objavljaš, večja […] so tudi razpoložljiva finančna sredstva. Pa pozdravljam pobudo prodekanje […], da naj bi se ustanovil nek poseben sklad za interdisciplinarno raziskovanje, na katerega bi potem lahko pač prijavljali projekte interdisciplinarne narave (Dm1).

Ekonomska fakulteta izjemno močno financira dostop do baz znanstvenih in strokovnih del, raziskovalno programsko opremo.

[…] Fakulteta […] še posebej precej financira dostop do baz podatkov, softvera ipd. Katerikoli članek si hočeš prebrati, ga lahko prebereš, kar ni praksa povsod po svetu. Se pravi, s tega vidika je ta infrastruktura v tem smislu zelo dobra. Druga infrastruktura, jaz mislim, da nekih strojev ali naprav tako ne potrebujemo. (IPm3).

Akademiki so večinoma zadovoljni z raziskovalno infrastrukturo fakultete oz. trdijo, da je stanje boljše kot drugod.

Da, seveda [sem zadovoljna z raziskovalno infrastrukturo na fakulteti] (IPž2, IPž5).

Večinoma da […] (RPm1).

Bolje kot na splošno v Sloveniji – kot sem izvedel iz pogovorov s kolegi z drugih fakultet (IPm2).

Da. Ko se pogovarjam s kolegi z drugih fakultet, bi rekla, da je pri nas ta infrastruktura boljša kot na drugih fakultetah. S tem da govorim predvsem o drugih družboslovnih fakultetah. Ker s temi ljudmi sem se tudi največ pogovarjala (IPž4).

Ekonomska fakulteta skrbi za vzdrževanje ustrezne ravni raziskovalne infrastrukture z dodatnimi investicijami, zagotavlja raziskovalna sredstva, ki jih dodeljuje nepristransko, in sicer glede na obseg raziskovalnega dela v preteklem obdobju.

Na stanje v akademskem okolju izbrane fakultete ne vplivajo le organizacijski pristopi, četudi so ti ključni dejavniki, temveč tudi vpetost v določene kontekstualne dejavnike, na katere pa posamezna fakulteta nima vpliva, zato so ti (kot dejavniki) morda povezani tudi s procesom zagotavljanja enakih možnosti, ki jih predstavim v drugem sklopu osrednjega poglavja.

V nadaljevanju gre za pregled kontekstualnih dejavnikov, ki so zelo verjetno povezani tako z uspešnostjo akademikov kot s procesom zagotavljanja enakih možnosti ne glede na to, ali gre za specifične dejavnike na nacionalni oz. globalni ravni ali pa za dejavnike na individualni ravni.

6.2.5 Mentorska podpora kot ključni dejavnik raziskovalne uspešnosti (mladih) akademikov

V okviru mentorskih programov mentorji že desetletja prispevajo k razvoju svojih varovancev (Alvarez & Lazzari, 2016; Barker, 2006; Beyene, Anglin, Sanchez & Ballou, 2002; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Ghosh, 2014; Johnson, 2002; Higgins & Kram, 2001; Menges, 2016; Straus, Chatur & Taylor, 2009; Weinberg & Lankau 2011) v smislu

doseganja tako osebnih kot kariernih ciljev v okviru medosebnega prenosa znanj in veščin (Alvarez & Lazzari, 2016; Menges 2016; Van Eck Peluchette & Jeanquart, 2000). Mentorstvo je lahko vzrok, da oseba ne zapusti akademskega poklica (Alvarez & Lazzari, 2016). Mentor preda varovancem znanje tako glede organizacijske kulture kot raziskovanja in poučevanja. Ena izmed intervjuvank ugotavlja, da raven kompetentnosti mentorja omogoči kandidatu, da lahko hitro napreduje tako v smislu globljega razumevanja tematike kot tudi raziskovalnega pristopa.

Mentor je izjemno pomemben. Delala sem z več osebami, ker se je pač tako obrnilo. Delala sem s profesorjem […], ki je bil teoretik. Sodelovala pa sem tudi s profesorjem, ki je eden od najboljših raziskovalcev v Sloveniji […], od katerega sem se ogromno naučila, tako z vidika dinamike kot tematike in načinov dela (IPž3).

Docentka razkriva, da je mentor ni le vpeljal v raziskovalne mreže, od njega je prevzela tudi način razmišljanja in zavezanost pedagoškemu procesu. Izpostavi tudi mentorjeve izjemno bogate povratne informacije v zvezi z njenim delom.

[…] Od mentorja sem po eni strani povzela pogled na ljudi […] kot dejansko vrednoto podjetja. Poleg tega interes za proučevanje medosebnih odnosov. […] Deloma [mi je mentor odprl] tudi vstop v mreže, povezave z ostalimi raziskovalci. [Mentor] določa tudi način razmišljanja, pa tudi način podajanja snovi, zavezanost pedagoškemu procesu. Konec koncev je mentor v vseh pogledih, tako z vidika samega raziskovalnega dela kot v smislu povratnih informacij. Ob upoštevanju dejstva, da mentor ne bo delal namesto tebe - ne bo iskal člankov […] in ne bo oblikoval modela, ki ga proučuješ. Pomaga pa razbliniti nejasnosti oz. odpre še dodatna vprašanja. […] (Dž1).

Vsi intervjuvani se strinjajo, da je mentorstvo ključno pri razvoju in uspehu akademikov, vključno z akademikoma, ki nista bila deležna močne mentorske podpore.

Nič [mentor ni imel vpliva na mojo raziskovalno produktivnost], ker smo bili v nekem smislu prepuščeni sami sebi. Dobili smo […] okvirne napotke, od tam naprej smo delali sami, se učili sami, iz svojih napak (IPž5).

[…] To, da v bistvu ni nekega sistema mentorstva. Predvsem […], ko prideš na fakulteto, ko se začneš ukvarjati s tem poslom, je zelo odvisno od medosebnih odnosov - kdo je tvoj neposredni nadrejeni, kakšnega šefa imaš. To, da ni nekega sistema in da je veliko prepuščeno naključjem, veliko je prepuščeno sreči. Moj temeljni izziv je bil predvsem, kako se naučiti raziskovati, kako se naučiti pisati, kako se naučiti biti dober predavatelj. To so vse zadeve, ki sem se jih naučil sam, na podlagi izkušenj. Torej ni bilo nekega mentorja (Dm1).

Kljub negativni izkušnji se oba akademika strinjata, da mentorska podpora pomembno prispeva k razvoju varovancev.

[…] Pomembna je izkušenost mentorja, vpetost v mreže, potem je tudi za kandidata vse lažje (IPž5).

[…] Posameznikova raziskovalna uspešnost je več kot v 80 % odvisna od njegovega mentorja (Dm1).

Akademiki poudarijo, da mentor omogoči pot za razvoj odličnega akademika v izjemnega.

Zelo. Tu so potem lahko ogromne razlike za nadaljnjo uspešnost. Na začetku to [mentorstvo] igra zelo pomembno vlogo (IPm2).

Da, pravzaprav kar precej […]. V začetnem obdobju, ko sem pisala doktorsko disertacijo in [kasneje] pripravljala članke za docenturo, sem zelo veliko sodelovala z mentorjem na raziskavah, ki jih je vodil on [mentor]. Tako sem zagotovo lažje prišla do doktorskega naziva, pa tudi do docenture. Tako da je bila vloga mentorja zelo pomembna (IPž4).

Na začetku je precej pomembno, kdo je tvoj mentor, kako te lahko usmerja, […] kako ti ponudi dostop do projektov. […] Moja mentorica je bila raziskovalno zelo uspešna in me je priključila k projektom. Tako sem hitro pridobivala izkušnje, kar je zagotovo dalo nek pospešek moji raziskovalni karieri (IPž2).

Avtomatično mentor vpliva, mogoče celo velik del, na to [raziskovalno uspešnost varovanca]. Tako da te tudi metodološko malo poduči. Nekateri mentorji so bolj kvalitativno usmerjeni, zato verjetno svoje kandidate usmerjajo bolj v kvalitativno raziskovanje. Drugi, ki so bolj kvantitativno usmerjeni, pa verjetno ravno obratno. Seveda gre za vpliv (RPm1).

Precej. […] Imela sem mentorja, ki je bil izrazito praktično usmerjen […], ni pa imel tega osnovnega raziskovalnega pristopa. In ta del niti ni bil tako pomemben. Tako da je to zagotovo precej vplivalo, ker je bilo potrebno raziskovalno pot in kariero graditi bolj ali manj samostojno, neodvisno od njega (RPž1).

Mentorjeva pripravljenost pomagati pri mreženju lahko pomembno vpliva na posameznikov uspeh (Higgins & Kram, 2001; Sorcinelli & Yun, 2007), kar kot izjemno pomembno pogosto izpostavijo ženske (Tessens, White & Web, 2011). Intervjuvana dodaja, da je lahko posameznikova akademska kariera v celoti izgubljena, če akademikom ni bil dodeljen mentor, ki bi jih vzel pod svoje okrilje, jih naučil, kako raziskovati, kako objavljati, in jih vpeljal v raziskovalne mreže.

Dodeljena sem bila k mentorju […], ki ni raziskoval že precej časa, zato se od tega profesorja ne bi naučila nič. […] Imela sem srečo, da sem, ker sem šla na MBA, kjer mi je bil dodeljen izjemno aktiven raziskovalec in me naučil raziskovati […] , kako to početi, kako se stvari lotiti, kako se lotiti publikacij, […] in kako to prenašati v pedagoški proces. Prehod v akademsko kariero je zelo težaven. […] če ne dobiš mentorja, ki te resno vzame pod svoje okrilje, ki te nauči, kako raziskovati, kako objavljati, te vpelje v raziskovalne mreže, v raziskovalne projekte, v raziskovalne skupine. Če tega ni, si lahko zgubljen za celo kariero […] (IPž1).

Le na osnovi okrepljenega sodelovanja v okviru globalnega izobraževalnega okolja se je možno učinkovito spopasti z globalnimi izzivi, pri čemer sta mednarodno sodelovanje in mobilnost posameznikov temelj razvoja in razširjanja znanja (Arsenjuk & Vidmar, 2015). Mentorji lahko pomagajo tudi pri pridobivanju mednarodnih izkušenj.

Mislim, da ni bila samo moja mentorica […], šlo je za več profesorjev, ki so takrat ocenili, da je prihodnost fakultete v internacionalizaciji. Zato so mi omogočili razvoj v tujini in tako, […] imam mednarodne izkušnje […] (RPž2).

Prav tako ni nepomembno ponotranjenje odnosa mentorja do raziskovalnega dela (Blackburn, Behymer & Hall, 1978).

Da, to pa zelo [Mentor je izjemno pomemben] Doktorski študij […] ni obsegal nobenih predmetov, tudi pisanje člankov in bilo [tako relevantno]. Takrat so npr. tri osebe na fakulteti pisale članke. […] Moj mentor je bil profesor […], ki je bil že tedaj aktiven v pisanju člankov in […] me je nekako že od prvega meseca usmeril v pisanje člankov. Takrat je bil odnos do pisanja člankov, do raziskovalnega dela […] precej drugačen. […] Tako sem imel neko prednost zaradi mentorja. To definitivno. Mi je pa hkrati mentor puščal dovolj svobode, da sem delal še druge stvari (IPm3).

Vloga mentorja je najpomembnejša na začetku akademske kariere, ko so posamezniki močno odvisni od mentorstva starejših kolegov (ne le formalno dodeljenega mentorja), kasneje se lahko razvijajo precej samostojneje (Santos, 2016).

[…] ko presežeš neko točko raziskovalne […], predvsem govorim o raziskovalni uspešnosti, potem si sam svoj. Do neke točke si močno odvisen od starejših kolegov, njihovih napotkov in to. Potem pa, ko prideš čez ta fond, si pa [lahko] sam [samostojen] […] (IPm1).

Zaradi izjemnega pomena mentorstva, kar ne velja le za nekdanji doktorski program, v okviru katerega ni bilo predvidenih dodatnih metodoloških usposabljanj, bi morali mentorstvu pripisati precej večjo težo in nameniti večjo pozornost. Pomembno je tako formalno kot neformalno mentorstvo, saj je treba z novinci delati ne le v času doktorskega študija, ampak daljše časovno obdobje, da bi lahko dosegli izjemno raven (Van Eck Peluchette & Jeanquart, 2000). Ob tem pa varovancev ne bi smeli zaznavati kot grožnjo, temveč kot dano priložnost za razvoj v izjemne akademike.

[…] Posameznikova raziskovalna uspešnost je več kot v 80 % odvisna od njegovega mentorja. […] V okviru starega doktorskega programa, ko ni bilo predavanj, je bilo delo v okviru doktorskega študija še veliko bolj individualno, mentor je bil še bolj ključen. Kakorkoli […] mentor je tu ključni, ključni, ključni člen. In, da […] bi bilo vlogi mentorja potrebno posvetiti večjo, večjo pozornost (Dm1).

Mentor ti je v osnovi zgled, zelo pomemben je tudi v smislu mreženja. Mentor je ključen, saj je potrebno z novinci delati pet, sedem let, da se ta investicija (če lahko tako rečemo) povrne. […] Pomembni so tudi mentorji v vlogi neposredno nadrejenih, npr. v smislu nosilca predmeta, kot tudi […] neformalni mentor ali pa mentorji, ki jih sam poiščeš, pa mentorji v doktorski komisiji itd. Mislim, da je naloga dobrega mentorja, da ustvari vsaj še dva ali pa tri večje strokovnjake od sebe. S tem dejansko mentor izpolni svoje poslanstvo. Na žalost pa marsikateri mentor vidi sposobne mlade kandidate predvsem kot grožnjo (Dm1).

Mentor je v osnovi človek. Dober mentor je tisti, ki ima urejeno življenje, je človek z velikim č. Ima tudi zasebno življenje, hobije, je oseba, ki bere. Predvsem nekdo, ki se trudi, ki se zaveda, da je potrebno vlagati v mlade. Na mlade, na doktorske študente gleda kot na neko investicijo, ne v smislu nekega izkoriščanja, ampak v smislu razvoja teh oseb. Je oseba, katere temeljno poslanstvo mora biti ustvariti dva, tri, ki bodo boljši od njega, ne pa se počutiti ogroženega (Dm1).

Mentorstvo je ključno pri razvoju akademikov in še toliko pomembnejše, ko gre za zadržanje žensk v znanosti (Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007; Townsend, 2002). Da bi akademiki lahko dosegali visoko raven kakovosti raziskovalnega dela, je treba zagotoviti ustrezno raziskovalno infrastrukturo, katere del so tudi raziskovalna sredstva, ki naj bi se dodeljevala nepristransko.

6.2.6 Vpliv drugih dejavnikov na delo akademikov

Dejavniki, ki so prisotni v akademski sferi globalno, ki izhajajo predvsem iz prevladujoče neoliberalne paradigme, vplivajo tako na delo akademikov kot tudi na posamezne organizacijske procese univerz. Prva pomembna ovira v razvoju akademikov je družbeno neustrezno vrednotenje znanja in dela akademikov. V slovenskem prostoru vlada splošno zavajajoče prepričanje, da akademiki ne delajo prav veliko. Akademikinji razmišljata drugače.

Večkrat sem pomislila v zadnjem času [da bi prekinila akademsko kariero] zaradi tega, kako se obravnava znanje in to, da si svoje znanje sposoben prodati. To zgražanje nad tem, da si sposoben kaj zaslužiti, da si sposoben kaj narediti. V končni fazi, če delam raziskovalno, če lahko izvajam svetovalni projekt v podjetju, sem v razredu znatno bolj relevantna, ker jim lahko razložim, kaj se v praksi dogaja, in tako naprej. Zato lahko učim na MBA, kjer učiš ljudi, ki so direktorji. Kako naj bi jih učil, če nikoli nikamor ne bi šel. Nikamor te pa ne bodo spustili, če jim nimaš kaj dati. In v tem času, ko se javnost zgraža nad tem, da smo bili plačani, ker smo cel dan delali … Dekan je lahko zvečer poklical in je bilo treba stvari narediti, zaradi tega, ker so morale naprej, kar pa ne spada v 8-urni delavnik […] In če je to nekaj tako groznega [da za opravljeno delo prejmeš plačilo]... Takrat pa sem si, priznam, zaželela iti kam drugam. In sem imela tudi možnost. Če ne […] bi bilo z dežja pod kap, bi šla. Skratka, ne zaradi usklajevanja, ne zaradi napora, ampak zaradi tega, kako se na to gleda, zaradi pomanjkanja motivacije (IPž1).

Trenutno ne [delo akademikov ni cenjeno]. Pa tudi sicer ne preveč, se mi ne zdi. Mislim, da se družba sploh ne zaveda, kaj počnemo, in da je nasploh […] že kar nekaj let, pravzaprav od začetka krize taka psihoza o tem, […] da delamo štiri ure tedensko. To je nekaj, kar je splošni javnosti všečno, je pa popolnoma nerealno (IPž3).

Da, [sem že pomislila, da bi prekinila z akademsko kariero]. So dnevi, ko si preobremenjen, ko imaš vsega preveč. Potem še ta pritisk javnosti, kako nič ne delamo. Hkrati pa spiš en teden po tri ure, ker drugače ne gre. Da, takrat so pač trenutki, ko se ti zdi – le zakaj? (IPž3).

Večinoma velja splošno prepričanje, da pridobivanje znanja ni potrebno, da se je vsega možno priučiti v procesu neposrednega opravljanja dela. Pri tem gre za zanemarjanje izhodiščnih prednosti tistih, ki pridobijo znanje in se na ta način učijo iz napak drugih. Zaskrbljujoče je stanje tudi zaradi dejstva, da znanje ni cenjeno niti v podjetjih, poleg tega gre za poveličevanje tujih strokovnjakov pred domačimi.

Na splošno bi rekla, da ne [akademski poklic ni več cenjen]. Da znanje ni nekaj, kar je vrednota pri nas. Znanje se povezuje s piflanjem in z nečim, […] česar v bistvu človek sploh ne potrebuje. Saj se bo že v praksi dosti hitro naučil …, kar po mojem mnenju ne drži. Ker s temi izkušnjami npr. in z napakami, ki jih narediš, ne moreš biti enako hiter kot nekdo, ki se nauči, predela teorijo, pridobi ustrezne delovne navade in se po možnosti nauči na napakah drugih. Kar lahko najde v teoriji. In rekla bi, da ne. Da je premalo cenjeno (Dž1).

V Sloveniji se premalo ceni znanje. Kar pomeni, da če v akademski sferi predvsem znanje ustvarjamo, ga prenašamo, da potem ni to ravno dobro, da znanje ni cenjeno. Tudi npr. v podjetjih, ko se pogovarjam s študenti, ki delajo v podjetjih, ali pa če imamo kakšno raziskovalno delo za podjetja, vidim, da je velikokrat tam miselnost tudi taka zelo, bom rekel, […] da dostikrat, če je treba kakšnega tujca plačati, da nam kaj modrega pove, ni problem, se sploh ne sprašujemo. Če pa je potrebno kakšnemu domačemu strokovnjaku kaj priznati, nek vložek, napor itd., imamo pa vsi pomisleke, takoj. Kot da je to že postal nacionalni šport. In to ne velja samo za akademike, to velja tudi za ljudi v praksi, ki so v podjetjih. Isto vidim, iste vzorce (RPm2).

Ne [akademski poklic ni cenjen]. Občutek imam, da nas bodo vsak čas kamenjali, če kaj znamo. In bog ne daj, da bi še kaj prodali, kar znamo (IPž1).

Poleg tega akademiki razkrivajo problem družbene podcenjenosti družboslovnih znanosti, zato so še vedno potisnjene v ozadje. Podobno Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, zadolžena za pospeševanje raziskovalne dejavnosti, že desetletja namenja družboslovju vsega 10 % celotnih raziskovalnih sredstev.

[…]Mislim, da je odgovor da. Ampak mogoče zgolj na izbranih področjih. Npr. zadnje čase so odmevna področja odkrivanja virusa zike, […] pa potem določeni delci s področja fizike […]. Taka dela, ki so tudi zelo odmevna v tujini. Npr. predvsem naravoslovje je to [cenjeno]. Moram pa reči, da je družboslovje […] še vedno nekako potisnjeno v ozadje. Da ni toliko cenjeno (IPm1).

V raziskovalnem delu so velike razlike med družboslovjem, naravoslovjem, humanistiko, medicino. To so področja, ki se različno cenijo. Prav tako, če pogledamo, kako ARRS dodeljuje sredstva, ima npr. družboslovje vse skupaj samo deset odstotkov. To je tudi številka, ki se ne premakne že desetletja […] (RPž2).

Nezanemarljiv pa je še vpliv principov neoliberalne paradigme na delo akademikov, ki so hkrati neposredno povezani z gradnjo identitete in strukture univerz, v okviru katerih prihaja do okrepljene tekmovalnosti (Connell, 2013; Kreft & Ule, 2013; Morley & Crossouard, 2016). Zaveza učinkovite porabe davkoplačevalskega denarja zahteva nenehno dokumentiranje in ocenjevanje naporov akademikov (Deem, 1998; Morley & Crossouard, 2016; Olssen & Peters, 2005). Zahteve odličnosti, pretežno vezane na raziskovalno delo, se zaostrujejo in zahtevajo obstoj mehanizmov negativne selekcije, zato akademski poklic ne prinaša več varne zaposlitve (Gabriel, 2010; Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015). Rezultati raziskovalnega dela se večinoma merijo z indikatorjem citiranosti, številom objav ter z rangom revije, v kateri je posamezno delo objavljeno (Olssen & Peters, 2005; Watermeyer, 2016), zato nekateri opažajo, da se pojavlja problem usklajevanja vseh akademskih obveznosti predvsem na račun poudarjanja raziskovalne produktivnosti. Ob tem akademiki izpostavijo dejstvo, da je sam proces objavljanja vse zahtevnejši, poleg tega se včasih izgublja smisel, saj gre za poudarjanje količine brez premisleka o tem, ali bodo raziskave komu koristile.

Glavni izziv je vedno znova usklajevanje vseh teh obveznosti. Drugi pomemben izziv, ki mene nekoliko moti, je ta poudarek na storilnosti v smislu, koliko je narejeno, ne pa, kaj je narejeno, pa to, kar je narejeno, ali ima res nek učinek. Se pravi, da smo prišli do faze, kjer se šteje samo, koliko člankov, v katerih revijah in tako naprej. Ne pa, ali so teme sploh relevantne, ali so teme nekaj, kar je za širšo tudi družbeno skupnost nekaj koristnega. Zelo veliko je recimo boja sploh, se pojavlja sedaj ta pritisk na publiciranje na vseh, ne samo slovenskih, ampak vseh raziskovalnih institucijah oz. akademskih ustanovah. Potem so tudi ti pritiski na revije izjemno hudi in tudi sam proces objavljana postaja čedalje zahtevnejši. In se mi včasih zdi, da zadeva malce izgublja nek pravi smisel, zakaj sploh raziskujemo. Ker smisel raziskovanja naj bi bil odkrivanje nečesa novega, seveda z namenom, da nekomu to koristi. Velikokrat pa potem ostanemo bolj na tem, da je bolj pomembno, ne kaj je narejeno, ampak kako je narejeno, kakšne metode in tako naprej. Se mi zdi, da mogoče malo izgublja en tak smisel (RPž1).

Intervjuvani z različnih zornih kotov predstavijo, kako jim uspe izpolniti vse delovne zahteve. Običajno raziskovalno delo prilagajajo urniku predavanj, kar pomeni, da opravljajo raziskovalno delo, ko imajo čas, tudi ob večerih, ob vikendih (Archer, 2008; Lyons & Ingersoll, 2010), pa tudi na potovanjih. Nikakor pa ni izvedljivo biti raziskovalno

aktiven v okviru 8-urnega delovnika, zato gre za preobremenitev akademikov. Zaradi delovne preobremenitve, ki pomeni delo več kot osem ur, trpi zasebno življenje, zato le tisti, ki imajo radi poklic, ostajajo v akademskem okolju.

Tako da je pedagoško delo kljub vsemu tisto, ki mora imeti v izvedbenem smislu prioriteto. Ko so predavanja, jih moraš izvesti. Ne moreš reči, sedaj pa ne bom šel predavat, bom delal raziskovalno. Kar pomeni, da je raziskovalno vedno v tistih dneh, urah, ko pedagoškega dela ni, in je v tem smislu pač podrejeno temu, da mora pedagoški proces, ki je vezan […] na študente, potekati nemoteno. Vedno se prilagajaš znotraj tega, potem, da raziskovalno delaš in to potem seveda pomeni sobote, nedelje, pozno v noč. In to so potem tiste ure, ki so namenjene raziskovalnemu delu (RPž1).

Težko je usklajevati vse te zadolžitve (RPm2).

[…] Težko, težko. Poskušam si vzeti vsaj en dan in pol v vikendu za družino. Da takrat pravzaprav ne odgovarjam na e-pošto in ne sprejemam službenih telefonskih klicev. Sicer pa so tudi med tednom pravzaprav večeri bolj ali manj delovni (RPž2).

Zasebno življenje trpi. Včasih se moraš odločiti. Tvoje dekle ti lahko da ultimat in pride do razdora zveze. Da narediš toliko, da izpolnjuješ pogoje za napredovanje, s precejšnjo gotovostjo delaš več kot 8 ur. Če ti je delo v veselje, potem to ni problem. Trpi pa zasebno življenje, gre tudi za "odlaganje" ustvarjanja družine (IPm2).

Še nekoliko težje je tistim, ki imajo pedagoške obveznosti razporejene na oba semestra, zlasti pa so obremenjeni tisti, ki se jim vsebine predmetov pogosto spreminjajo.

V času intenzivnega pedagoškega dela je zelo težko. Raziskovalno delo je eno takšno zvezno razmišljanje. Razmišljati moraš dolgo časa, da ideja dozori in da neko misel zaključiš. To se ne da delati v enournih, polurnih premorih, med predavanji. Se preprosto ne da. Potrebuješ zvezni čas. Če bi se dalo pol leta pedagoško delati, pol leta raziskovati, bi bilo super. […] Ampak žal študijski proces poteka celo leto. Nekateri imajo srečo, drugi je nimamo. Če predavaš mikroekonomijo, ki je danes ista, kot je bila pred desetimi leti, je super. Jaz pa predavam davke, ki so vsak teden drugačni. Tako da se moram kar naprej adaptirati, kar naprej spreminjati. Nekaterim na srečo ni potrebno. Blagor matematikom, ki predavajo isto ves čas (IPž1).

Pedagoško delo je nekaj, kar je treba narediti. In je, ko je pač potrebno pripraviti stvari za v predavalnico, se dela pač tisto. Preostali čas lahko namenim drugim stvarem. Tukaj ni nekega usklajevanja. Imam pač […] pet predmetov, ki jih izvajam oba semestra. Tako da so dnevi, ki jih moram popolnoma rezervirati za pedagoško delo. Večere osebno sistematično namenim za raziskovalno delo in pa preostale dneve, ko ni administrativnih in drugih stvari, tudi za raziskovalno delo. Ob vikendih običajno čas namenim za raziskovalno delo. Sicer je urnik tisti, ki določa, koliko časa in kdaj bom morala čas nameniti neposredno za čas v predavalnici in tisto, kar moram pripraviti za predavanja (IPž3).

Z neoliberalnimi principi sicer v ospredje prihaja raziskovalna odličnost, medtem ko pedagoško delo nima tolikšne teže, predvsem ko gre za napredovanje, torej lahko na račun raziskovalnega dela trpi kakovost pedagoškega dela. Poleg tega država precej okrnjeno financira univerze, s čimer akademska sfera izgublja avtonomijo (Colley, 2014), kot ugotavlja ena od akademikinj.

[…] Moje želje so take, da bi se sedaj po vseh teh letih, kar sem tukaj zaposlena, ko je bil zelo močan trend poudarjanja znanstvenoraziskovalnega dela, da bi se ta trend spet obrnil nazaj [s fokusom na pedagoško delo]. In da bi se začelo spet nekoliko bolj ceniti pedagoško delo, ki ga opravljamo. Se pravi, da bi tudi kriteriji za napredovanje prenehali s tem trendom čedalje bolj zahtevnih objav, čedalje večjega števila objav, čedalje večjega števila citatov in vsega novega, kar se še uvaja. Naša primarna naloga je kljub vsemu širjenje znanja med študente. In vsekakor, če gre trend raziskovanja v to smer, v katero gre, zmanjka časa za kakovostno opravljanje tistega osnovnega poslanstva. Tako da si želim, da bi se ta trend obrnil. Želim si, da bi si pač ta naša akademska sfera spet pridobila […] zaupanje, kakršnega je bila deležna v preteklosti. […] Želim si tudi, da bi se nekoliko spremenilo financiranje. Tako da bi lahko na ta način spet postali precej bolj avtonomni, kot smo bili včasih. Da bi tudi pridobivali boljše študente na fakulteto, da bi lahko ponovno precej več zahtevali od njih. In da bi potem na koncu tudi imeli boljše, te produkte, v smislu večjega znanja naših študentov (IPž4).

Nekaj intervjuvanih dodatno izpostavi probleme, povezane z upravljanjem Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, predvsem problem nekonsistentnosti habilitacijskih meril, ki se spreminjajo z vsakokratno menjavo vodstva agencije. Mnogi akademiki težko izpolnijo zahtevo po trimesečnem odhodu v tujino, kar posebej izpostavi

intervjuvanka. O težavi s spremenjenimi pogoji poroča tudi Smrke (2018), saj je pred spremembo habilitacijske zahteve po trimesečnem odhodu v tujino oddal vlogo za ponovno imenovanje za izrednega profesorja, ki je bila zaradi neizpolnjevanja tega pogoja zavrnjena. S tem izostankom naj ne bi izkazoval dovolj velike vpetosti v mednarodno raziskovalno okolje. Navaja izjavo kolega iz tujine, ki pravi, da gre tu le za pritisk in nasilništvo provincialnih univerz, ki želijo kompleks majhnosti pozdraviti z mobilnostjo akademikov, dodaja pa, da je provincialnost od nekdaj le zadeva duha in ne geografije.

[…] Najprej imaš npr. neka konkretna habilitacijska merila. Ko smo bili izvoljeni v višji naziv, smo npr. rekli: Aha, za naslednjo stopnjo, […] v naslednjih petih letih moram narediti toliko. Potem pa, ko je bilo mimo pol tega obdobja, so se pravila spremenila in so veljala tudi že za nas, ki smo praktično izpolnili že pol zahtev. Pet let je po eni strani veliko, po drugi malo. Ker npr. članke objaviti, vse skupaj: napisati, dati v recenzijo in ko so sprejeti v objavo, lahko minejo tudi tri, štiri leta. In tukaj ni prostora za šale, zlasti ko razmišljaš o tem, ali boš sploh lahko imenovan zopet v naziv, ali boš zadostil pravilom tudi [sedaj, ko se] toliko spremenijo, ali boš uspel ostati v tem istem nazivu, kot si sedaj. Kar pomeni, da varnost delovnega mesta niti ni tako zelo velika, kot bi si kdo predstavljal. […] Skratka, spreminjajoča se pravila, medtem ko veljajo tudi že zate. Praktično ne vem, kaj so naredili tisti, ki se jim je zgodilo, da so pol leta prej, preden so imeli izvolitev, morali ponovno dati vlogo. […] Potem je bila še zadnja sprememba habilitacijskih meril, ko smo že pri njih, je bilo pa tako, da je bilo pač prehodno obdobje. Tisti, ki so imeli prejšnjo izvolitev še po starih [merilih], so še enkrat lahko šli po starih merilih. Tako ta prehod ni bil tako hud (RPm2).

Kar me osebno moti, je predvsem to, […] da se z vsako menjavo direktorja nacionalne agencije za raziskovalno dejavnost spreminjajo strategije, način vrednotenja raziskovalne uspešnosti in da tu v bistvu ni neke kontinuitete […] (Dm1).

[…] Zahtevo, da odidem za tri mesece v tujino, je težko izpolniti, ker sem mati in žena (IPž2).

Poleg tega ima Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije vzpostavljen neustrezen sistem dodeljevanja mladih raziskovalcev raziskovalnim skupinam na osnovi točkovanja, ki se izvaja na nek umeten način, kar povzroča prilagajanje točkovanju pred osredotočenostjo na raziskovalno odličnost. Nadalje eden od akademikov ugotavlja, da bi se raziskovalno delo lahko izvajalo na višji ravni, če bi bila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru svojih usmeritev bolj osredotočena na vsebino.

[…] Tisto, kar ponuja ARRS z vidika financiranja, je pa nekoliko nenavadno oz. nesprejemljivo. Npr. imel sem dva mlada raziskovalca, ki sta začela pred letom, dvema letoma. […] ARRS je spremenil pravila in mlade raziskovalce razdeljuje programskim skupinam, kar pomeni, da npr. na naši katedri […] ne morem dobiti mladega raziskovalca zaradi teh spremenjenih pravil. In ta ARRS pravila, to je tako zelo, zelo […] poskuša vse skupaj točkovati na nek, včasih malo umeten način. In s tem v bistvu spodbujajo neko prilagajanje točkam, ne pa npr. neko raziskovalno odločnost (IPm3).

Menim, da je celoten sistem teh programskih skupin, tudi s strani ARRS, zgrešen. […] Na raziskovalnem področju bi se dalo izboljšati. Gre v bistvu samo za ustvarjanje nekih vrtičkov, praktično pa je sodelovanja znotraj programske skupine izredno malo oz. skoraj nič. Tu bi si želel, da bi bil večji poudarek na vsebini, ne pa dejansko samo tisto, kar je na papirju (Dm1).

Pri raziskovalnem delu je pomembna tudi administrativna podpora. Ženske in moški so enako zavzeti za akademsko kariero (področje naravoslovja in tehnike), vendar se močnejša namera žensk, da zapustijo akademsko kariero, izraža v nezadovoljstvu tako z raziskovalno podporo kot tudi z možnostjo napredovanja in svobodnega izražanja idej (Xu, 2008). Manjšo zastopanost žensk je moč bolj verjetno razložiti z akademsko kulturo, ki daje ženskam manj priložnosti (Settles, Cortina, Malley, & Stewart, 2006), manjšo podporo (Xu, 2008). Tako ženske kot moški na Ekonomski fakulteti so večinoma zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu in ne prepoznam spolno pristranskih zaznav intervjuvancev glede administrativne podpore.

Da (IPž5, IPž1), pri nas je zelo dobro organizirana (IPž2).

[…] So bili neki spodrsljaji, ampak večinoma da (RPm1).

Mislim, da [na fakulteti] naredijo vse tisto, kar morajo. Ti jim poveš, kaj je tisto, kar bi želel, potem pa […] ob upoštevanju kriterijev, ki jih seveda tudi potem višji organi postavijo, se giblješ znotraj tega manevrskega prostora (Dž1).

Nimam nobenih problemov. Sem zadovoljen (IPm1).

Da, čedalje bolj. Na začetku, ko sem se zaposlila, je bilo tega zelo malo. Smo bili precej prepuščeni sami sebi, medtem ko sedaj, ko se je okrepil ta oddelek za znanstvenoraziskovalno delo, se je tudi infrastruktura izboljšala, boljša je tudi administrativna podpora (IPž4).

Za raziskovalno delo da. […] (RPm2).

Kljub temu pa še vedno obstajajo možnosti za izboljšave tudi na področju administrativne podpore raziskovalnemu delu, predvsem okrepljene pomoči pri pridobivanju sredstev, pisanju projektov. Nekateri intervjuvani so mnenja, da bi morali zaposlenim v administraciji dati več pooblastil, jih opolnomočiti.

Zagotovo bi se jo dalo še izboljšati, v vsakem primeru. Verjetno je premalo ljudi, ki se s tem lahko ukvarjajo, v tem administrativnem smislu, da nudijo ustrezno podporo. Je pa precej boljša, kot je bila včasih. Če bi tako primerjalno gledali, se stvari izboljšujejo. Niso pa še idealne, če primerjaš, kako imajo v tujini te stvari urejene. Da bi bilo lahko še precej boljše predvsem v smislu res dejanske podpore tudi pri pridobivanju sredstev, da imaš ljudi, ki ti znajo tudi pomagati, svetovati, kako zapisati te projekte, kako se res vključiti (RPž1).

Mislim, da bi bilo lahko narejenega veliko več. Ravno ta administrativni del trenutno na fakulteti rahlo šepa. In bi ga bilo potrebno bolj profesionalizirati, da bi bilo potrebno ljudem v administraciji dati več pooblastil in več odgovornosti. Na splošno tudi menim, da bi bilo dobro, če bi imeli v Raziskovalnem centru fakultete […] bolj spolno uravnoteženo strukturo. Ta trenutek imamo same ženske. Dobro bi bilo, če bi bil tudi ta del administracije internacionaliziran, če bi imeli pač tudi kakšnega tujca. Tako da na splošno mislim, da punce v okviru sistema in zmožnosti, ki jih imajo, delajo solidno. Da je pa sam sistem mogoče rahlo preveč zbirokratiziran, pa rigiden in dejansko jih ne opolnomoči, jim ne daje dovolj pristojnosti, dovolj pooblastil in potem so punce zreducirane na raven nekih visoko kvalificiranih tajnic. Pa ne želim biti žaljiv. Ampak, če je potrebno za vsako odločitev, za vsako aktivnost dobiti tri potrdila treh različnih nadrejenih, potem to nekako izgubi smisel (Dm1).

Vendar pa nekateri niso zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu.

Z administrativno podporo raziskovalnemu delu na fakulteti […] nisem zadovoljen, sem pa zadovoljen z administrativno podporo pedagoškemu delu (IPm2).

Z zelo omejenimi segmenti (IPž3).

[…] … tudi s tem zadovoljna (IPž4).

Drugi spet menijo, da raziskovalno delo ne zahteva velikega deleža administrativnih, rutinskih opravil, zato akademiki niti ne potrebujejo obsežne administrativne podpore.

V bistvu, to kar jaz delam, je praktično ne rabim. Mislim, sedaj, ko način raziskovalnega dela, kot je npr. pri nas, je tak, da… […] zelo malo teh nekih rutinskih opravil, ki bi jih lahko nekomu »outsoursov«. No, to, ko imamo npr. temeljni raziskovalni projekt, tu pa je nekaj administracije […] (IPm3).

Akademiki pa so večinoma zadovoljni z administrativno podporo pedagoškemu delu, saj referat za študentske in študijske zadeve vestno opravlja svoje delo, poleg tega je v veliko podporo tudi študentska spletna aplikacija. Glede administrativne podpore pedagoškemu delu so stvari urejene na precej višji ravni kot v tujini.

Da [sem zadovoljna z administrativno podporo pedagoškemu delu] (IP1, IPž2, IPž5).

Tudi. Študent.Net omogoča dobro komunikacijo med nami in študenti, pa tudi objavo gradiv. Sedaj je po novem možna tudi rezervacija prostorov, spreminjanje lokacije predavanj, [na voljo so] kontaktni podatki študentov, seznami študentov. Ko imamo izpit, pridobimo sezname študentov iz referata, kdo se je prijavil. Tako da tega administrativnega dela, v tem bolj, če hočemo, tajniškem pomenu, je v bistvu malo. Je pa seveda potem veliko tega dela, ki ne vem, če bi mu rekel administrativno… npr. tisto, ko študenti pošljejo neko sporočilo, kaj bi radi imeli, potem preko e-pošte, npr. komunikacije in take […] (IPm3).

Mislim, da je za to dovolj dobro poskrbljeno. Referat opravlja naloge tako, kot jih mora. Tukaj ne vidim nič negativnega. Zdi se mi predvsem pomembno, da vsak opravi naloge, ki jih mora. Se pravi, pedagog izvaja predavanja, vse ostalo nekako gre po nekem utečenem principu. Seveda, stvari se načrtujejo na začetku šolskega leta. Takrat je koledar jasen, kdaj imaš predavanja, vaje. Vse je utečeno, jasno in ti potem samo izvajaš (Dž1).

Kar se tiče referata, da. Drugače pa administrativna podpora pedagoškemu delu v smislu priprave predavanj itd., tu smo pač sami, tako da tu nimamo nobene podpore (RPm1).

Kar se veže neposredno na pedagoško delo, da. Referat se mi zdi, da je ena od služb, ki delujejo najboljše pri nas na fakulteti. Osebno sem z njimi izjemno zadovoljna. […] (IPž3).

Te pa praktično ni. Tako da s to pa ne morem biti zadovoljna, ker je v bistvu ni. In delamo več ali manj vse sami, razen kar je pač teh, kar se tiče priprave urnikov in izpitov in to, kar pač ureja referat. Ampak pri sami izvedbi pedagoškega procesa, znotraj izvajanja predmetov, si pa prepuščen v celoti sebi. In vsak od nas opravlja tudi administrativna dela, ki so s tem povezana (RPž1).

Osebno sem s to podporo izredno, izredno zadovoljen. Veliko učim tudi v tujini in na tujih šolah, v Veliki Britaniji, v Nemčiji, v Turčiji, na Kitajskem. Menim, da je ta administrativna podpora, ki jo imamo pri nas, zelo konkurenčna in nadpovprečna glede […] na administrativno podporo na tujih šolah, npr. Velika Britanija pa Nemčija. Učim na trojno akreditiranih šolah, ki imajo na voljo veliko več finančnih sredstrev, so veliko bolj priznane, pa je npr. kakovost administrativne podpore tam veliko, veliko slabša […] (Dm1).

Kljub vestnemu delu administrativnih delavcev se včasih pojavijo problemi pri koordiniranju, ker na Ekonomski fakulteti študira precej tujih študentov, ki pa bi jih morali obravnavati enako kot domače in jih umestiti pod okrilje referata za študentske in študijske zadeve in ne mednarodne pisarne.

Prav tako. Pri [podpori] pedagoškemu [delu] včasih pride kakšna, bom rekel, težavica. Ampak je tudi narava dela taka, da imamo veliko tujih študentov, kjer je težko vse uspešno koordinirati. Tako da sem v obeh primerih [zadovoljen] (IPm1).

[…] Edino […] mislim, da bi bilo potrebno narediti premik v tej delitvi na tuje študente in na domače študente. Ta trenutek pisarna za mednarodne zadeve pokriva tuje študente, medtem ko referat pokriva domače študente. Mislim, da bi to delitev morali ukiniti. Pač, študent je študent, ki pride na fakulteto […]. Ni pomembno, ali je tujec, ali Slovenec, ali je študent na izmenjavi Erasmus, ali je pač redni študent. Vsak, ki pride na fakulteto, mislim, da je študent te fakultete […] in da bi moral imeti tu nek "one stop shop", če lahko tako rečem (Dm1).

Nekateri akademiki so mnenja, da bi lahko, če bi imeli na voljo več sredstev, okrepili administrativno podporo pedagoškemu delu, vezano na rutinska opravila.

[…] Za pedagoško administrativno podporo … da, lahko bi sicer šli mogoče malo v boljšo podporo posameznim katedram za kakšna čisto taka, bom rekel, rutinska opravila (RPm2).

Globalno ugled akademskega poklica slabi, kar v določeni meri velja tudi za slovenski prostor. Randle in Brady (1997) dodajata, da je krepitev neoliberalnih principov povezana z nižanjem statusa akademikov. Redna profesorica ugotavlja, da ugled akademskega poklica upada kljub mnogim izjemnim dosežkom, ki so bili javnosti predstavljeni. Celo načrtno se je nižal ugled akademskega poklica.

[…] Če bi me vprašali pred pol leta, bi bili odgovori precej drugačni. Če pogledava na splošno v Sloveniji, […] v tem trenutku mislim, da je ugled precej nižji, kot je bil. Tudi načrtno se ga je zniževalo. In ne bi rekla, da je nasploh izjemno zelo visok ugled akademske sfere in v tej povezavi tudi raziskovalne. Kljub temu, da so bili nekateri izjemni dosežki, ki se seveda tudi javno predstavijo. Ampak na splošno mislim, da ni prav hudo velikega ugleda (RPž1).

Kljub upadu ugleda akademskega poklica pa je v Sloveniji (v primerjavi s tujino) poklic akademika še vedno relativno cenjen, a je stanje vseeno zaskrbljujoče. Poleg tega so akademiki vse bolj obremenjeni, saj se zaostrujejo habilitacijski pogoji, hkrati gre za vse slabši materialni položaj raziskovalcev. Kljub težavnosti akademskega poklica so akademiki namreč soočeni z nizkimi plačami.

[…] Na splošno bi še rekel, da je to delo [delo akademika] na nek način še cenjeno in ima določen ugled, če pogledamo primerjavo s kakšnimi drugimi državami. Je pa trend izredno zaskrbljujoč. Pa tudi v tem materialnem smislu. Materialni položaj nas raziskovalcev, pedagogov, se je v zadnjih letih znatno poslabšal. Na eni strani se zaostrujejo habilitacijski pogoji, pa pogoji za napredovanje, na drugi strani smo pedagoško vse bolj obremenjeni. In če posamezniku vzameš potem še ta družbeni ugled ali pa […] nekaj, kar te žene, da nekako prispevaš, se potem marsikdo vpraša, ali je sploh smiselno še vztrajati. Upam, da se bodo razmere spremenile. […] (Dm1).

Bi rekla, da [je akademski poklic cenjen] (IPž5).

[…] Kljub temu, da smo imeli, pa še sedaj imamo […] relativno nizko plačilo glede na težavnost dela, ki ga opravljamo, ali pa količino dela, ki ga opravimo […] (IPž4).

Poleg tega plačni sistem temelji na uravnilovki, kar pomeni, da si enako plačan ne glede na to, ali vegetiraš ali resno delaš, kar akademskemu poklicu zbija ceno, predvsem pa motivacijo. In ena akademikinja ugotavlja, da je sistem uravnilovke, vzpostavljen na nacionalni ravni, nesprejemljiv, ker vsi akademiki niso in nikoli ne bodo na isti ravni.

Tisti, ki so v akademski sferi in izpolnjujejo zgolj minimalne standarde, […] so plačani celo preveč. So pa takšni, ki delajo ogromno, zelo dobro, tisti pa so plačani premalo. Vendar je naš sistem plač tak, da ne glede na to, ali vegetiraš ali resno delaš, si plačan enako. In to je tisto, kar akademskemu delu in akademikom zbija ceno, predvsem pa motivacijo (IPž1).

V splošnem, da [so akademiki ustrezno nagrajeni]. Moram pa reči, da smo v sklopu javnih uslužbencev in v tem sklopu je zdajšnji način nagrajevanja, […] plač, pravzaprav oblikovan za neke administratorje. In če rečem na grd način birokrate v nekih državnih organih. Tako je oblikovan ta plačni sistem. Zelo, zelo malo ima pa to povezave z zdravniki in učitelji in raziskovalci, ki tudi vsi skupaj sodimo v javni sektor in to je zelo evidentno, da enostavno ne spadamo v isti kalup. Saj nimam nič proti, lahko smo javni uslužbenci ravno tako, ampak če že za javne uslužbence, če je že za tiste, ki delajo v raznih organih, ministrstvih itd., ta plačni sistem malo čuden, za nas je še toliko bolj. Ker naj bi se nagrajevalo [na način] ne, da sediš v pisarni in si tukaj, ampak da je delo narejeno. To bi se moralo nagrajevati, ne pa neka kvantiteta dela. Ker delamo tako in tako vsi še preveč (RPm2).

V bistvu največje ovire čutim iz [v okviru] sistema, ki […] ga fakulteta […] ne more kontrolirati, sistema države. Se pravi iz sistema uravnilovke, kjer smo vsi enaki. Čeprav nismo in nikoli ne bomo (IPž1).

Plače akademikov v Sloveniji so v primerjavi s tujino bistveno nižje. V slovenskem prostoru se prav tako sindikat ne zavzema za visokošolske učitelje, skrbi le za osnovnošolske in srednješolske učitelje, zato so razlike v plačah enih in drugih zanemarljive.

Ne. […] Vsak meni, da bi zaslužil več. Kar pa je res. […] Glede na druge države, razvitejše, bi lahko trdili, da nismo najbolje plačani. Da bi bili lahko bolje in bi bilo tako tudi prav. Npr. zadnjič je naš kolega […] na televiziji odgovarjal prav na takšna vprašanja, zakaj ni v sindikatu, in je prav to izpostavil. Recimo, da je razlika, da se sindikat bori za plače učiteljev na osnovnih šolah, nihče pa se ne zavzema za področje visokega šolstva. In je tudi razlika med plačami osnovnošolskih in univerzitetnih učiteljev izredno majhna. (IPž5).

Nagrajevanje akademikov ni skladno z napori, ki jih vlagajo v svoje delo, zato akademiki objektivno zaključijo, da niso ustrezno nagrajeni.

Ne. Mislim, glede na vložek, ki sem ga imel v to, že z izobrazbo itd., niti približno ne [akademiki niso ustrezno nagrajeni] (RPm1).

Ne [akademiki niso ustrezno nagrajeni], ker je vsaka tajnica v podjetju plačana bistveno več (IPž3).

Številni dejavniki, ki so prisotni v akademski sferi globalno in izhajajo predvsem iz prevladujoče neoliberalne paradigme, vplivajo tako na delo akademikov kot tudi na posamezne organizacijske procese univerz, prav tako pa niso zanemarljivi tudi dejavniki na individualni ravni.

Akademski poklic večinoma zaznamujejo psihični pritiski in preobremenjenost (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012). Stres in dolg delavnik, ki vključuje delo doma ob večerih in vikendih, je v univerzitetnem okolju stalnica kot posledica pritiskov za

doseganje raziskovalnih ciljev (Archer, 2008, str. 274). Akademiki so močno preobremenjeni (Acker & Armenti, 2004; Burrows, 2012; Morley & Crossouard, 2016), kar vodi tudi do depresivnih stanj (Burrows, 2012). Stopnjevanje intenzivnosti dela akademikov je povezano z vse večjimi zahtevami po objavah, vendar rezultat ni dolgoročna varnost zaposlitve (Connell, 2013; Davies, 2003; Gabriel, 2010; Kreft & Ule, 2013). Znanstvene revije, ki oblikujejo zlati standard akademskih objav, so močno omejene, zato so izjemno pogoste zavrnitve (Clarke, Knights & Jarvis, 2012). Akademiki potrjujejo, da morajo razviti "trdo kožo", ker se soočajo z neizogibnimi zavrnitvami člankov in prijav na raziskovalne projekte (Leberman, Eames & Barnett, 2016). O psihičnih pritiskih in preobremenjenosti razmišlja intervjuvani.

Je pa to, […] predvsem za akademike, nek osebnostni izziv. Ker praktično svojo pisarno nosiš ves čas v svoji glavi. Ves čas razmišljaš o rokih. To, kar je tudi iz tega osebnostnega ali pa psihičnega vidika, […] neprestano si ocenjevan. Študenti te neprestano ocenjujejo, kolegi te neprestano ocenjujejo, recenzenti, ki te ne poznajo, te neprestano ocenjujejo in v bistvu na vseh področjih je izhodišče to, da boš zavrnjen. Danes si v bistvu pozitivno presenečen, če nek članek sprejmejo. Tvoje izhodišče, tvoje izhodiščno pričakovanje je, ah, saj mi ga bodo zavrnili. In kako to osebnostno nekako sprocesirati, to ni lahko. Meni osebno šport ogromno pomeni; trikrat, štirikrat na teden grem teč po deset kilometrov in to je edini čas, ko imam možgane izklopljene. Mislim, da je potrebno najti neke mehanizme za odklop. Je pa na začetku npr. ko se zaposliš na fakulteti, […] ti nihče tega ne razlaga. In marsikdo od kolegov doma in v tujini potem pregori. Zaskrbljujoče je tudi, […] koliko starejših kolegov je ločenih, samskih, nimajo otrok in to ti pove, da ta življenjski slog ni ravno najlažji (Dm1).

Akademska pot naj bi temeljila na posameznikovi potrebi po ustvarjalnosti, vendar se vse bolj uveljavlja oblikovanje poklicne kariere, katere osrednji del je napredovanje po hierarhični lestvici, ugled in odmevnost (Kump, 2010), a kljub hudim pritiskom še vedno ostaja močna želja mnogih akademikov po znanstvenoraziskovalnem delu (Kreft & Ule, 2013). Večina akademikov namreč meni, da je raziskovalno delo prijetno, kar še posebej velja za tiste, ki so raziskovalno aktivni, saj uživajo v kreativnih nalogah, branju znanstvenih del in pisanju (Woodward, 2007). Intervjuvani kot najpomembnejša dejavnika na individualni ravni izpostavijo motivacijo in predanost akademskemu poklicu. Akademiki ostajajo v akademski sferi ne zaradi ustreznega plačila, ampak jih ženejo notranja motivacija, akademska svoboda, želja po raziskovanju, možnost dela s študenti, možnost udeležbe na konferencah in nasploh želja, da bi naredili nekaj dobrega.

[…]V primerjavi s tujino imamo zagotovo nižje dohodke, tako da posamezniki tu niso zaradi denarja. Imeti moraš druge stvari, ki te motivirajo. Mene motivirajo druge stvari, ne gledam zadeve skozi denar. Bi pa lahko v praksi zaslužila več in tudi v tujini bi zaslužila več (IPž2).

Če primerjam zaslužek v zasebnem sektorju in stopnjo usposobljenosti, bi dejal, da bi lahko zaslužil več. Pozitivnost je sama stabilnost javne službe in pa svoboda. Finančno ni dobra izbira, če gledamo s tega vidika. Če gledam z vidika dodeljevanja raziskovalnih sredstev – da imamo na voljo več raziskovalnih sredstev, če veliko objavljamo, je to izjemno pozitivno. Motivacija je raziskovalna želja, svoboda, delo s študenti, možnost nakupa dodatne literature, možnost udeležbe na konferencah (IPm2).

[…] Res pa je, da so raziskovalci pogosto ljudje, ki ne iščejo monetarne potrditve za svojo uspešnost. Torej je bolj pomembno priznanje skupine ljudi, ki njim veliko pomenijo. Se pravi, da dobi [raziskovalec] neko nagrado, ki je samo takole, diploma za najboljši članek na konferenci, ki mu lahko pomeni več kot pa zelo visoka plača. S tega vidika je kar težko reči, kaj je primerno nagrajevanje za raziskovalno delo (RPž2).

[…] Rekla bi najprej, da si raziskovalec pri testiranju hipotez, pisanju člankov, ne postavi za osnovni cilj, da bo za to nekdo dobil neka denarna sredstva, ampak zato, da bo prispeval v obstoječo zakladnico znanja, da bo razvil teorijo, prispeval k temu, kar raziskovalna skupnost svetovno gledano dejansko daje. Vidim pa to možnost kot priznanje v smislu denarne nagrade, ker si ti dobil sedaj "best paper reword" na konferenci ali pa zato, ker si objavil v neki najvišje rangirani reviji (Dž1).

Delo akademikov je v veliki meri povezano z ravnjo njihove motivacije in predanosti poklicu. Zdi se, da v akademski sferi ostajajo le najboljši, notranje motivirani akademiki, ki se žal soočajo s preobremenjenostjo.

Rezultati kvalitativne raziskave razkrivajo pozitivno zaznavo organizacijskih procesov Ekonomske fakultete in organizacijskega okolja, ki zahteva doseganje akademske odličnosti. Ta je dosežena na podlagi medsebojnega sodelovanja in povezovanja ne le s kolegi na fakulteti, ampak tudi s kolegi izven meja. Akademiki poročajo o izzivih, pri čemer preobremenjenost postavijo na prvo mesto, zato je pomembna ponujena možnost uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti. Nekateri poročajo o izzivih organizacijske narave, kot je deficitarnost administrativne podpore raziskovalnemu in pedagoškemu delu, in hkrati razpravljajo o možnih spremembah oz. izboljšavah, pri čemer je njihova izvedba pogosto možna le ob višjih finančnih sredstvih.

Akademiki so večinoma uspešni pri uravnoteženju delovnih in družinskih obveznosti. Poznavanje delovno-družinskega konflikta in ponujene možnosti njegovega reševanja lahko koristijo tako posameznikom kot institucijam. Nadrejeni kot predstavniki organizacije se lahko aktivno vključijo v reševanje problema s kakovostnim odnosom do zaposlenih. Na ta način lahko zaposleni zmanjšajo delovno-družinski konflikt, prihaja do manj prekinitev pogodb o zaposlitvi in izboljša se počutje zaposlenih. Akademiki izpostavijo problem slabšega plačila v primerjavi s kolegi v drugih razvitih državah. Hkrati izpostavijo pozitiven vidik nagrajevanja v smislu pridobitve dodatnih raziskovalnih sredstev, ki temeljijo na uspešnosti posameznika na področju raziskovanja. Raziskovalna produktivnost akademika je odvisna tudi od vzpostavitve institucije mentorstva. Za dosego optimalnih rezultatov morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, kot sta usklajenost med mentorjem in varovancem ter odprt medsebojni odnos. Kljub mnogim izzivom pa akademiki in akademikinje ohranjajo zanos tako ob opravljanju raziskovalnega kot tudi pedagoškega dela. Čeprav je delo zelo obremenjujoče, akademiki večinoma vztrajajo pri zaposlitvi v akademski sferi zaradi akademske svobode in veselja do dela. Spolna pristranskost v akademskem okolju obstaja prav tako pri zaposlovanju, vendar je Ekonomska fakulteta v mnogih vidikih zagotavljanja enakosti spolov edinstvena, ne le ko gre za zaposlovanje, ampak tudi za napredovanje, vključevanje akademikinj v vodstvene strukture fakultete in ne nazadnje za možnosti ustvarjanja družine v okolju, kjer tako ženske kot moški ne zaznajo spolne diskriminacije.

Kljub temu bi bilo v okviru nadaljnjega raziskovanja (še vedno v sklopu študije primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani) zanimivo v kontekstu validacije konsistentnosti ugotovitev izvesti dodatne intervjuje ne le z vodstvom izbrane fakultete (dekanja, prodekani), temveč tudi z vodstvom Univerze v Ljubljani (rektor, prorektorji). Glede na to, da so zaključki študije vezani na edinstveno akademsko okolje, za katero sta značilna tako izjemna raven kakovosti kot tudi zagotavljanje enakih možnosti ne glede na spol akademika, bi bilo morda primerno izvesti identično kvalitativno študijo na drugih ekonomsko-poslovnih fakultetah in v nadaljevanju morda tudi na drugih fakultetah.

6.3 Kvantitativna študija razlik v raziskovalni produktivnosti spolov

6.3.1 Oblikovanje hipotez v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v (ženskam) prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete

Mnogo raziskovalcev (Abramo, Cicero & D'Angelo, 2015; Eloy in drugi, 2013; Kaufman & Chevan, 2011; Tomei in drugi, 2014 in mnogi drugi) sicer potrjuje statistično značilno višjo raziskovalno produktivnost akademikov v primerjavi z njihovimi kolegicami, drugi (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003) pa nasprotno poročajo o statistično neznačilnih razlikah v raziskovalni produktivnosti med spoloma. Stack (2002) ne potrdi razlik med spoloma ne v številu objavljenih znanstvenih člankov in ne glede kazalnika citiranosti. Študija vietnamskega akademskega okolja (Vuong in drugi, 2017, str. 54) potrdi, da akademikinje dosegajo enako raven raziskovalne produktivnosti kot njihovi kolegi kljub dejstvu, da so deležne manjše podpore. Nedavno Kwiek (2016, str. 391) v okviru študije dejavnikov doseganje ravni najuspešnejšega raziskovalca potrdi, da je dejansko spol značilen dejavnik le v nekaterih državah (Italija in Združeno kraljestvo), za druge države pa to ne velja. Najuspešnejši raziskovalci so notranje motivirani tudi v primeru neobstoja spodbudnega sistema nagrajevanja (Fox, 1983, str. 287). Tako študija identificira potencialne razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v okviru ženskam prijaznega akademskega okolja, kjer se lahko akademikinje, ne da bi se morale soočiti z ovirami, razvijajo kot raziskovalke. Tako oblikujem hipotezo:

H_{1A}: Akademikinje, aktivne v ženskam prijaznem akademskem okolju, dosegajo enako raven raziskovalne produktivnosti kot njihovi moški kolegi.

Mnogi raziskovalci (Paik in drugi, 2014; Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009b) potrjujejo statistično značilne razkorake v raziskovalni produktivnosti med spoloma na različnih stopnjah akademske kariere. Podobno Lopez in drugi (2014) potrdijo nižje indikatorje raziskovalne produktivnosti akademikinj na začetku akademske kariere v primerjavi z njihovimi kolegi. Nasprotno pa redne profesorice različnih področij znanosti dosegajo značilno višjo raziskovalno produktivnost v primerjavi s kolegi (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009b). Akademikinje v kasnejšem obdobju akademske kariere dohitijo ali celo prehitijo moške kolege (Eloy in drugi, 2013; Reed, Enders, Lindor, McClees & Lindor, 2011). Kakorkoli, slovenski akademski prostor omogoča akademikinjam zamrznitev kariere v času porodniškega dopusta (European Commission, 2008, str. 61–62). Ko otroci odrastejo, akademikinjam uspe dohiteti moške kolege (Reed, Enders, Lindor, McClees & Lindor, 2011). Tako oblikujem hipotezo:

H_{1B}: Akademikinje, aktivne v ženskam prijaznem akademskem okolju, dohitijo (ali celo prehitijo) moške kolege v smislu raziskovalne produktivnosti na najvišji stopnji akademske kariere.

Nadalje raziskovalci (Rothausen-Vange, Marler, & Wright, 2005, str. 728) ugotavljajo, da akademikinje, ki so raziskovalno aktivne v raziskovalno izjemno produktivnih okoljih,

dosegajo višje kazalnike raziskovalne produktivnosti v primerjavi z akademikinjam, ki so situirane v raziskovalno manj produktivnih okoljih, saj so dvakrat bolj aktivne kot njihovi kolegi, da dosežejo enako raven prepoznavnosti kot njihovi kolegi. Abramo, D'Angelo in Caprasecca (2009a) poročajo o obstoju sektorskih razlik. Podobno drugi raziskovalci (Groot & Garcia-Valderrama, 2006, str. 1362; Nygaard, 2017, str. 530) ugotavljajo, da akademiki v pretežno kvantitativno usmerjenih oddelkih dosegajo večinoma višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s tistimi, situiranimi v bolj kvalitativno naravnanih oddelkih, kot so na primer poslovne vede. Nygaard in Bahgat (2018, str. 78) poročata o širšem razkoraku v raziskovalni produktivnosti med spoloma v skupinah, ki so bolj kvantitativno usmerjene in so hkrati tradicionalno moško dominantne. Tako oblikujem hipotezo:

H_{1C}: Raziskovalna produktivnost akademikinj, ki so raziskovalno aktivne na ekonomskem (poslovnem) področju, je značilno višja od raziskovalne produktivnosti akademikov, ki so raziskovalno aktivni na ekonomskem (poslovnem) področju.

6.3.2 Oblikovanje hipotez v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med varovanci, vpetimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, vpetimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec

Gre za identifikacijo uspešnosti istospolnih parov mentor-varovanec v primerjavi s spolno mešanim parom mentor-varovanec ob upoštevanju objektivnih rezultatov mentorstva, kot so podoktorske objave in indeks citiranosti. Tako je z vidika uspešnosti moč predpostaviti, da močnejša mentorska podpora, ki izhaja iz trdnega medsebojnega odnosa, ki je posledica medsebojnega udobja in močnejšega čustvenega odnosa ter čustvene bližine, značilna za istospolno mentorsko strukturo, vodi v višjo podoktorsko raziskovalno produktivnost varovancev. Nekateri avtorji (Weinberg & Lankau, 2011) dodajajo, da se formalen mentorski odnos v daljšem časovnem obdobju poglobi, zato negativni učinki spolno raznolikih parov mentor-varovanec počasi izginejo, poleg tega Ugrin, Odom in Pearson (2008) trdijo, da so boljši znanstveni rezultati doseženi v okviru spolno mešanih parov mentor-varovanec. Tako oblikujem hipotezo:

H_{2A}: Varovanci, situirani v istospolnih parih mentor-varovanec, v času doktorskega študija dosegajo značilno višjo podoktorsko raziskovalno produktivnost v primerjavi s posamezniki, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec.

Mnogo raziskovalcev (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011; Matelič, Mali & Ferligoj, 2007; Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008; Williamson & Cable, 2003) ugotavlja, da je raziskovalna produktivnost varovancev povezana z mentorjevo raziskovalno produktivnostjo. V kompleksnem akademskem okolju mentor nudi varovancu tako moralno podporo kot podporo, vezano na izgradnjo akademskih vrednot, objavo znanstvenih člankov in priprave vlog za pridobitev raziskovalnih projektov, kar je povezano s podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovancev (Williamson & Cable, 2003). Tako oblikujem hipotezo:

H_{2B}: Mentorjeva raziskovalna produktivnost v letu zaključka doktorskega študija varovanca je značilno pozitivno povezana z varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnostjo.

6.3.3 Merski instrument, zbiranje podatkov in značilnost vzorca v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete

Raziskovalna produktivnost v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete je operacionalizirana s kazalniki nadpovprečne znanstvene odličnosti v smislu kakovosti objav, in sicer s kazalnikom kvantitativne ocene A' (izjemni dosežki v ocenjevalnem obdobju petih let), A" (zelo kakovostni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju), $A^{1/2}$ (pomembni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju) in točk SICRIS (COBISS) (mejna vrednost 1.500 točk, pri čemer upoštevane točke v sistemu SICRIS pomenijo vsoto izračunanih točk za znanstveno in strokovno uspešnost).

Kazalniki kvantitativne ocene A' (izjemni dosežki v ocenjevalnem obdobju petih let), A" (zelo kakovostni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju), $A^{1/2}$ (pomembni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju) in točk SICRIS (COBISS) (mejna vrednost 1.500 točk) so pridobljeni iz baze SICRIS (baza Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, ki služi kot skupna baza podatkov vseh registriranih raziskovalcev v Sloveniji), ki črpa podatke iz WoS in Scopus in so kot takšni objektivni. Podatki o posameznih akademikih so dodatno povzeti s spletnih strani Ekonomske fakultete in tako sestavljajo bazo podatkov vseh akademikov, ki so raziskovalno aktivni od leta 2003 do leta 2017, torej 127 akademikov (45 akademikinj in 72 akademikov), kar je razvidno iz tabele 17.

Tabela 17: Število akademikov po disciplini, spolu in akademskem nazivu, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, leto 2017

Akademski naziv	**Ekonomske discipline**			**Poslovne discipline**		
	Akademikinje	**Akademiki**	**Skupaj**	**Akademikinje**	**Akademiki**	**Skupaj**
Asistenti	4	5	9	7	13	20
Docenti	1	6	7	15	6	21
Izredni profesorji	6	10	16	11	10	21
Redni profesorji	4	9	13	7	13	20
Skupaj	15	30	45	40	42	82

Za področje ekonomskih ved so zbrani podatki akademikov, dejavnih na katedri za ekonomijo, katedri za mednarodno ekonomijo in poslovanje, katedri za denar in finance, katedri za matematiko, statistiko in operacijske raziskave, medtem ko so med poslovne vede uvrščeni akademiki, dejavni na katedri za management in organizacijo, katedri za trženje, katedri za podjetništvo, katedri za računovodstvo in revizijo ter katedri za poslovno informatiko in logistiko.

6.3.4 Merski instrument, zbiranje podatkov in značilnost vzorca v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med varovanci, vpetimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, ki so vpeti v spolno mešanih parih mentor-varovanec.

Raziskovalna produktivnost je operacionalizirana z indeksom objav in citiranosti. Podatki, uporabljeni v študiji, so objektivni in zanesljivi, saj so izbrani iz baze Agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije SICRIS, ki črpa podatke iz Web of Science in Scopus pri oblikovanju ocene citiranosti, h-indeksa in podobnih kazalnikov. SICRIS služi kot skupna baza podatkov raziskovalne uspešnosti vseh raziskovalcev, registriranih v Sloveniji. Podatki o posameznikih, ki imajo sklenjeno delovno razmerje za polni delovni čas na Ekonomski fakulteti, so bili zbrani na spletni strani fakultete. Za oceno raziskovalne produktivnosti sta bila uporabljena dva parametra, in sicer indeks objav in indeks citiranosti. Podatki o raziskovalni uspešnosti so bili zbrani za drugo leto po zaključku doktorskega študija ter dodatno še za peto, osmo in deseto leto po zaključku doktorskega študija, če obstajajo. Podatki o posameznem mentorju so bili pridobljeni iz podatkovne baze COBBIS, o mentorjevi raziskovalni produktivnosti pa prav tako iz baze SICRIS.

Zbrala sem podatke vseh akademikov fakultete, zaposlenih za polni delovni čas (razen jezikoslovcev in športnikov), ki so pridobili doktorski naziv od leta 1995 do 2013, tako da skupna baza šteje 76 akademikov, od tega 39 žensk in 37 moških. Leto 1995 sem izbrala kot mejnik, ker je tedanji zakonodajni okvir prinesel spremenjene zahteve poklicnega razvoja v slovenskem akademskem okolju, torej sem primerjala kazalnike znanstvenih objav samo tistih akademikov, ki so bili soočeni s podobnimi pogoji v razvoju akademske kariere. Akademiki, ki so pridobili doktorski naziv v letu 2014 oz. kasneje, v raziskavo niso vključeni, saj predpostavljam, da se rezultati odrazijo v nekaj letih, ali bolje, ker prednosti mentorstva ne morem ugotavljati neposredno po zaključku doktorskega študija. V študijo sem vključila 41 istospolnih parov mentor-varovanec in 35 spolno mešanih parov mentor-varovanec.

6.4 Kvantitativna analiza raziskovalnega področja kot potencialnega dejavnika raziskovalne produktivnosti žensk

6.4.1 Socioekonomski kontekst raziskave

Delež študentk se v evropskem visokošolskem prostoru vztrajno zvišuje, podoben trend pa je značilen tudi za Slovenijo. Čeprav polovico populacije študentov predstavljajo študentke, le tretjina akademskih položajev zasedajo ženske (Kump, 2010, str. 54–55), ko gre za visoke akademske nazive, pa je delež akademikinj občutno nižji (Mitroussi & Mitroussi, 2009, str. 518). V procesu prizadevanja za preprečitev ovir pri napredovanju akademikinj v akademske nazive ne obstaja edinstvena rešitev (Le Feuvre, 2009, str. 9). Vsekakor je treba zagotavljati enake možnosti vsem akademikom z osredotočenostjo na dosežke posameznikov in brez vsakršne sledi spolne pristranskosti. Ob tem pa nekateri

(European Commission, 2008, str. 35) trdijo, da je potrebna osredotočenost na zagotavljanje enakih možnosti tudi v okviru naporov doseganja raziskovalne odličnosti.

Sodobna, na znanju temelječa družba v okviru prizadevanj za hiter razvoj zahteva nova znanja, nova odkritja, potrebna za zagotavljanje blagostanja in razvoja tako v ekonomskem kot družbenem kontekstu (Abbott & Doucouliagos, 2010, str. 251). Visoko šolstvo in nasploh raziskovalna skupnost, ki nosi ključno razvojno vlogo v družbi, se v vse večjem obsegu osredotoča na ovrednotenje novih znanj, raziskovalnega outputa, ki se odraža v znanstvenih publikacijah (Al-Turki, Bilgrami & Said, 2015, str. 21). Kakovost raziskovalnega dela se kaže tako v kakovosti visokošolskih institucij kot v sami kakovosti poučevanja, saj raziskovalno usmerjene visokošolske institucije študentom ponudijo širšo bazo znanj, ki jo gradijo tudi v okviru raziskovalnega dela (Fram & Lau, 1996, 31–32).

Avtorji, ki raziskujejo razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma, se večinoma osredotočajo na premajhno zastopanost akademikinj (Bartlett, 2009) in na pojav spolne diskriminacije (Shober, 2014; Wroblewski, 2014). Premajhna zastopanost žensk v znanosti je nepravična in neučinkovita zavoljo izgube talentov akademikinj (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003). Spolno pristranski postopki napredovanja prinašajo moškim lažjo pot v razvoju akademske kariere v primerjavi z ženskami (Bailyn, 2003; Valian, 2007). Akademikinje se večinoma soočajo z večjo pedagoško in administrativno delovno obremenitvijo (White, 2003), zato so le v manjšem obsegu vključene v raziskovalno delo (Kump, 2010). Večinoma se izkažejo kot izvrstne raziskovalke (De Cheveigné, 2009) kljub dejstvu, da je raziskovalno delo izjemno naporno, z neprestanimi psihološkimi pritiski zavoljo zahtev po doseganju norm akademske odličnosti (Ule, 2012). Mnogo avtorjev (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009a; Diamantopoulos, 1996; Grapin, Kranzler & Daley, 2013; Kaufman & Chevan, 2011; Sax, Hagedorn, Arredondo & Dicrisi III, 2002) poroča, da ženske objavljajo manj v primerjavi z moškimi, vendar pa mnogi raziskovalci (kot na primer Eloy in drugi, 2013) zaključujejo, da v začetni fazi razvoja akademske kariere moški dosegajo višjo raven raziskovalne produktivnosti v primerjavi z akademikinjami, kasneje pa jih akademikinje dohitijo ali celo prehitijo.

Pričujoča študija se osredotoči na spolne razlike v raziskovalni produktivnosti akademikov, zaposlenih na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Fakulteta ponuja ženskam prijazno akademsko okolje, kot takšno pa jo opiše tudi več mednarodnih akreditacijskih timov. Fakulteto, ki ponuja programe ekonomskih in poslovnih ved, odlikuje trojna akreditacija, in sicer EQUIS, AACSB in AMBA, kar jo postavlja v sam vrh najboljših poslovnih šol na svetu. S svojo edinstvenostjo v smislu uresničevanja izjemno visokih standardov tako raziskovalnega dela kot zagotavljanja enakih možnosti ponuja izjemno priložnost za izvedbo raziskav dejavnikov uspešnega raziskovalnega dela akademikinj.

6.4.2 Teoretični okvir raziskave

V zadnjih nekaj desetletjih je bilo izvedenih precej študij na temo raziskovalne produktivnosti (Abramo, Cicero & D'Angelo, 2015; Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003; Diamantopoulos, 1996; Eloy in drugi, 2013; Grapin, Kranzler & Daley, 2013; Hamovitch & Morgenstern, 1977; Lopez in drugi, 2014; Paik in drugi, 2014; Wanner, Lewis & Gregorio, 1981). Za oceno raziskovalne produktivnosti se uporabljajo različni bibliometrični kazalci (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011; Hamovitch & Morgenstern, 1977; Hunter & Leahey, 2010; Paik in drugi, 2014), prav tako tudi za identifikacijo razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003).

Mnogo raziskovalcev (Abramo, Cicero & D'Angelo, 2015; Eloy in drugi, 2013; Kaufman & Chevan, 2011; Tomei in drugi, 2014 in mnogi drugi) sicer potrjuje statistično značilno višjo raziskovalno produktivnost akademikov v primerjavi z njihovimi kolegicami, medtem ko Bordons, Morillo, Fernández in Gómez (2003) poročajo o statistično neznačilnih razlikah v raziskovalni produktivnosti med spoloma. Podobno Stack (2002) ne potrdi razlik med spoloma niti glede števila objavljenih znanstvenih člankov niti glede kazalnika citiranosti. Študija vietnamskega akademskega okolja (Vuong in drugi, 2017, str. 54) potrdi, da akademikinje dosegajo enako raven raziskovalne produktivnosti kot njihovi kolegi kljub dejstvu, da so deležne manjše podpore. Nedavno Kwiek (2016, str. 391) v okviru študije dejavnikov doseganja ravni najuspešnejšega raziskovalca potrdi, da je dejansko spol značilen dejavnik le v nekaterih državah (Italija in Združeno kraljestvo), za druge preučevane evropske države to ne velja. Najuspešnejši raziskovalci so notranje motivirani tudi v primeru neobstoja spodbudnega sistema nagrajevanja (Fox, 1983, str. 287). Študija identificira potencialne razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v okviru nepristranskega, ženskam prijaznega akademskega okolja, kjer se akademikinje, ne da bi se morale soočati z ovirami, lahko razvijajo v izvrstne raziskovalke. Tako se prva hipoteza glasi:

H_{1A}: Akademikinje, aktivne v ženskam prijaznem akademskem okolju, dosegajo enako raven raziskovalne produktivnosti kot njihovi moški kolegi.

Mnogi raziskovalci (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009a; Paik in drugi, 2014) potrjujejo statistično značilne razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma na različnih stopnjah akademske kariere. Podobno Lopez in drugi (2014) ugotavljajo, da je raziskovalna produktivnost žensk nižja na začetku razvoja akademske kariere v primerjavi z njihovimi kolegi. Kasneje akademikinje (še zlasti ko dosežejo stopnjo rednih profesoric, kar velja za različne znanstvene discipline) dosegajo višje kazalce raziskovalne produktivnosti v primerjavi z moškimi kolegi (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009b).

Merton (1968) trdi, da visoko produktivni raziskovalci postajajo vse produktivnejši, medtem ko manj produktivni v času dosegajo še nižjo raziskovalno produktivnost. Podobno Bordons, Morillo, Fernández in Gómez (2003) ugotavljajo, da čeprav je akademska senioriteta močno odvisna od raziskovalne produktivnosti posameznika,

akademiki, ki dosežejo najvišje stopnje razvoja kariere, veliko lažje ohranjajo visoko stopnjo raziskovalne produktivnosti.

Woodward (2007, str. 15) ugotavlja, da imajo akademikinje na voljo premalo časa za raziskovanje, ker imajo težave z usklajevanjem delovnih in družinskih obveznosti. Kljub temu, da večinoma akademikinje dosegajo nižje ravni raziskovalne produktivnosti v začetku akademske kariere, na najvišjih stopnjah razvoja kariere pogosto dohitijo ali celo prehitijo moške kolege (Eloy in drugi, 2013; Reed, Enders, Lindor, McClees & Lindor, 2011). Zanimivo, da Sax, Hagedorn, Arredondo in Dicrisi III (2002) poročajo, da določljivke, vezane na družino (kot so zakonski stan, otroci, ostareli starši), niso značilni napovedniki raziskovalne produktivnosti, ampak določljivke stroke (kot so akademski naziv, plača, želja po prepoznavnosti, usmerjenost na raziskovanje). Rørstad in Aksnes (2015, str. 317) dodajata, da je akademski naziv pomembnejša določljivka raziskovalne produktivnosti kot spol ali starost.

Slovenska raziskovalna skupnost omogoča akademikinjam zamrznitev kariere v času porodniškega dopusta (European Commission, 2008, str. 61–62). Ko otroci odrastejo, akademikinjam uspe dohiteti moške kolege, kar ugotavljajo tudi mnogi raziskovalci (Eloy in drugi, 2013; Reed, Enders, Lindor, McClees & Lindor, 2011). Tako oblikujem hipotezo:

H_{1B}: Akademikinje, aktivne v ženskam prijaznem akademskem okolju, dohitijo (ali celo prehitijo) moške kolege v smislu raziskovalne produktivnosti na najvišji stopnji akademske kariere.

Nekateri avtorji (Eloy in drugi, 2013) ugotavljajo, da določena struja akademikov trdi, da razlika v raziskovalni produktivnosti med spoloma obstaja, vendar se s časom zmanjšuje. Podobno Abramo, D'Angelo in Caprasecca (2009a) sicer splošno potrdijo višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi z raziskovalno produktivnostjo žensk s tem, da poudarijo razlike med znanstvenimi disciplinami. Raziskovalna produktivnost žensk je na nekaterih področjih višja v primerjavi z raziskovalno produktivnostjo moških.

Nadalje raziskovalci (Rothausen-Vange, Marler, & Wright, 2005, str. 728) ugotavljajo, da akademikinje, raziskovalno aktivne v visoko raziskovalno usmerjenih katedrah, dosegajo značilno višjo raven raziskovalne produktivnosti v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi v raziskovalno manj produktivnih okoljih, kar pa ne drži za moške. Avtorji potrdijo tudi višjo raziskovalno produktivnost akademikinj v visoko raziskovalno usmerjenih katedrah v primerjavi z moškimi, aktivnimi v izjemno raziskovalno usmerjenih katedrah. Ženske v manj raziskovalno usmerjenih okoljih objavljajo manj v primerjavi z moškimi kolegi. Končno pa avtorji zaključijo, da ženske v močno raziskovalno usmerjenih katedrah delajo dvakrat več kot njihovi moški kolegi, da dosežejo enako prepoznavnost, kot so jo deležni njihovi kolegi.

Zanimive so še ugotovitve raziskovalcev (Groot & Garcia-Valderrama, 2006, str. 1362; Nygaard, 2017, str. 530), ki ugotavljajo, da akademiki, aktivni v kvantitativno usmerjenih katedrah, pogosto dosegajo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s tistimi,

aktivnimi na bolj kvalitativno raziskovalno usmerjenih področjih, kot je področje poslovnih ved, četudi naj bi se razlike v času zmanjševale. Nadalje Nygaard in Bahgat (2018, str. 78) poročata o večji razliki v raziskovalni produktivnosti med spoloma v raziskovalnih skupinah, ki so usmerjene bolj v kvantitativne raziskave, ki so tradicionalno moško dominantne. Tako oblikujem hipotezo, ki se glasi:

H_{1C}: Raziskovalna produktivnost akademikinj, ki so raziskovalno aktivne na ekonomskem področju, je značilno višja od raziskovalne produktivnosti akademikinj, ki so raziskovalno aktivne na poslovnem področju.

6.4.3 Metodologija

Pričujoča raziskava opredeli raziskovalno produktivnost s kriteriji raziskovalne odličnosti z uporabo določljivk, kot so nadpovprečni dosežki odličnosti objav (ocena A1: ločena obravnava nadpovprečne znanstvene uspešnosti v obliki A", A′, $A^{1/2}$), kot je kazalnik A′ (zelo kakovostni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju), kazalnik A" (izjemni dosežki v ocenjevalnem obdobju petih let), kazalnik $A^{1/2}$ (pomembni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju) in kazalnik SICRIS/COBISS (upoštevane točke), pridobljen s spletne strani SICRIS. Podatki so torej objektivni, saj so pridobljeni z uradne spletne strani SICRIS, podatkovne zbirke nacionalne agencije ARRS, Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, torej so javno objavljeni podatki o raziskovalni produktivnosti vseh registriranih raziskovalcev v Sloveniji. Kazalniki so izračunani na osnovi podatkov raziskovalne produktivnosti, pridobljenih s spletnih strani Web of Science in Scopus.

Pričujoča študija temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Uporabljeni so objektivni podatki, zbrani s spletne strani SICRIS, in podatki s spletne strani Ekonomske fakultete o akademikih, zaposlenih na fakulteti (z izjemo lingvistov in športnih pedagogov) vse od leta 2003 do 2017, ki so hkrati v celotnem obdobju raziskovalno aktivni. Rezultati so prikazani le za leti 2013 in 2017, saj se v tem obdobju pojavi nekaj zanimivih, statistično značilnih rezultatov. Vzorec zajema 127 posameznikov, od tega 72 akademikov in 45 akademikinj.

Za identifikacijo razlik v raziskovalni produktivnosti in na področju raziskovanja je uporabljen t-preizkus za neodvisna vzorca, za identifikacijo hkratnega vpliva spola in akademskega naziva ter hkratnega vpliva spola in področja raziskovanja na raziskovalno produktivnost posameznika pa je izvedena dvosmerna analiza variance, kot to priporočajo Cohen, Cohen, West in Aiken (2003). Akademiki, ki so aktivni na področju ekonomskih ved, prihajajo s katedre za ekonomijo, katedre za mednarodno ekonomijo in poslovanje, katedre za denar in finance ter katedre za matematiko, statistiko in operacijske raziskave, medtem ko akademiki, ki so dejavni na področju poslovnih ved, prihajajo s katedre za management in organizacijo, katedre za podjetništvo, katedre za trženje, katedre za poslovno informatiko in logistiko ter katedre za računovodstvo in revizijo. Analiza rezultatov je predstavljena v naslednjem poglavju.

6.4.4 Pregled rezultatov analize razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma in med akademiki, aktivnimi v okviru različnih raziskovalnih področij

V prvem koraku analize gre na osnovi uporabe t-preizkusa za neodvisna vzorca za identifikacijo razlik v raziskovalni produktivnosti med akademiki in akademikinjami, zaposlenimi na Ekonomski fakulteti, v okviru kazalnikov A′, A", $A^{1/2}$ in SICRIS/COBISS v letu 2013 in 2017. Rezultati so razvidni iz tabele 18.

Tabela 18: Razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v letih 2013 in 2017

Spremenljivka	Akademikinje		Akademiki		t-vrednost
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	
Leto 2013					
SICRIS	59,99	79,42	77,39	69,55	1,313
A"	6,77	23,25	7,75	23,09	,236
A′	17,43	35,64	36,05	44,67	2,536*
$A^{1/2}$	18,80	35,25	37,66	45,09	2,560**
A1	0,19	0,26	0,26	0,24	1,583
Leto 2017					
SICRIS	435,10	345,17	435,44	355,08	0,006
A"	109,80	136,93	121,42	142,17	0,463
A′	205,90	188,94	235,11	221,01	0,785
$A^{1/2}$	230,88	201,58	253,49	231,10	0,577
A1	1,50	1,15	1,60	1,30	0,276

Opomba: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,005

Vir: Lastno delo.

Kazalnik A′ v letu 2013 (predpostavka homogenosti varianc je kršena skladno z Levenovim preizkusom, p = 0,001) je višji za moške (36,05 ± 44,68) v primerjavi z akademikinjami (17,43 ± 35,64), statistično značilna razlika je v višini 18,63 (95 % CI, 4,52 to 32,73), t(124,744) = 2,613, p = 0,010. Nadalje je kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2013 (predpostavka homogenosti varianc je kršena skladno z Levenovim preizkusom, p = 0,001) višji za moške (37,66 ± 45,09) v primerjavi z akademikinjami (18,80 ± 35,25), statistično značilna razlika je v višini 18,86 (95 % CI, 4,74 do 32,97), t(124,922) = 2,645, p = 0,009. Vse ostale razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma so statistično neznačilne.

Dodatno je uporabljen t-preizkus za neodvisna vzorca za identifikacijo razlik v raziskovalni produktivnosti (kazalniki A′, A", $A^{1/2}$ in SICRIS/COBISS v letih 2013 in 2017) med akademiki, aktivnimi na področju ekonomskih ved, v primerjavi z akademiki, aktivnimi na področju poslovnih ved. Rezultati analize so prikazani v tabeli 19.

Kazalnik SICRIS v letu 2013 (predpostavka homogenosti varianc je potrjena skladno z Levenovim preizkusom, p = 0,167) je višji za akademike, aktivne na področju ekonomskih ved (88,15 ± 84,98), v primerjavi z akademiki, aktivnimi na področju poslovnih ved (59,81 ± 65,96), statistično značilna razlika je v višini -28,33 (95 % CI, -55,21 do 1,44), t(125) = -2,086, p = 0,039. Vse ostale razlike v raziskovalni produktivnosti med akademiki,

aktivnimi na področju ekonomskih ved, in akademiki, aktivnimi na področju poslovnih ved, so statistično neznačilne.

Tabela 19: Razlike v raziskovalni produktivnosti med raziskovalnimi področji v letih 2013 in 2017

Spremenljivka	Področje ekonomskih ved		Področje poslovnih ved		t- vrednost
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	
Leto 2013					
SICRIS	88,14	84,98	59,81	65,96	-2,086**
A"	10,13	26,88	5,78	20,71	-1,017
A′	35,43	46,78	23,90	38,64	-1,490
$A^{1/2}$	37,55	46,03	25,07	39,25	0,110
A1	0,29	0,29	0,20	0,23	0,047
Leto 2017					
SICRIS	424,92	357,24	440,98	347,17	0,247
A"	112,07	146,21	118,75	136,53	0,257
A′	211,61	190,30	228,42	217,18	0,435
$A^{1/2}e$	237,82	203,43	246,92	227,14	0,224
A1	1,48	1,18	1,57	1,27	0,387

Opomba: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,005

Vir: Lastno delo.

6.4.5 Pregled rezultatov analize interaktivnega učinka spola in akademskega naziva oz. raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost

V drugem koraku je uporabljena dvosmerna analiza variance za identifikacijo interaktivnega učinka spola in akademskega naziva oz. raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost v okviru kazalnikov A′, A", $A^{1/2}$ in SICRIS/COBISS v letu 2017.

Opisna statistika pokaže višjo srednjo vrednost kazalnika SICRIS/COBISS v letu 2017 za asistente (260,04 ± 248,08) v primerjavi z asistentkami (199,11 ± 145,32), višjo srednjo vrednost docentov (457,26 ± 387,22) v primerjavi z docentkami (357,32 ± 219,10), višjo srednjo vrednost izrednih profesorjev (628,94 ± 413,14) v primerjavi z izrednimi profesoricami (513,58 ± 269,44) ter nižjo srednjo vrednost za redne profesorje (391,14 ± 281,30) v primerjavi z rednimi profesoricami (662,90 ± 543,70), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(3, 119) = 2,37$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,074$), parcialna $\eta^2 = 0,056$, kot je razvidno iz tabele 20.

Tabela 20: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	2736389,82	7	390912,83	3,68	0,001	0,178
Konstanta	22406336,56	1	22406336,56	210,79	0,000	0,639
Spol	37,04	1	37,04	0,00	0,985	0,000
Akademski naziv	2089553,60	3	696517,87	6,55	0,000	0,142
Spol * Akademski naziv	756762,92	3	252254,31	2,37	0,074	0,056
Nepojasnjena varianca (napaka)	12649221,62	119	106295,98			
Skupna vsota	39449552,63	127				
Popravljena vsota	15385611,44	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A" v letu 2017 za asistente (49,82 ± 98,12) v primerjavi z asistentkami (51,46 ± 56,45), višjo srednjo vrednost docentov (136,09 ± 179,00) v primerjavi z docentkami (81,97 ± 101,36), višjo srednjo vrednost izrednih profesorjev (211,48 ± 163,94) v primerjavi z izrednimi profesoricami (130,01 ± 130,21) ter nižjo srednjo vrednost za redne profesorje (90,12 ± 78,60) v primerjavi z rednimi profesoricami (177,39 ± 211,70), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(3, 119) = 2,49$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,063$), parcialna $\eta^2 = 0,059$, kot je razvidno iz tabele 21.

Tabela 21: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A" v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	389855,23	7	55693,60	3,21	0,004	0,159
Konstanta	1603427,98	1	1603427,98	92,54	0,000	0,437
Spol	4051,79	1	4051,79	0,23	0,630	0,002
Akademski naziv	234848,39	3	78282,80	4,52	0,005	0,102
Spol * Akademski naziv	129666,58	3	43222,19	2,49	0,063	0,059
Nepojasnjena varianca (napaka)	2061878,01	119	17326,71			
Skupna vsota	4172067,07	127				
Popravljena vsota	2451733,25	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže višjo srednjo vrednost kazalnika A' v letu 2017 za asistente (152,02 ± 152,79) v primerjavi z asistentkami (74,16 ± 69,72), višjo srednjo vrednost docentov (228,10 ± 240,07) v primerjavi z docentkami (191,53 ± 186,54), višjo srednjo vrednost izrednih profesorjev (368,41 ± 272,84) v primerjavi z izrednimi profesoricami (238,15 ± 136,58) ter nižjo srednjo vrednost za redne profesorje (185,74 ± 152,57) v primerjavi z rednimi profesoricami (308,70 ± 270,29), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(3, 119) = 2,44$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,068$), parcialna $\eta^2 = 0,058$, kot je razvidno iz tabele 22.

Tabela 22: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A' v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	888609,61	7	126944,23	3,33	0,003	0,164
Konstanta	5677133,82	1	5677133,82	149,01	0,000	0,556
Spol	27575,23	1	27575,23	0,72	0,397	0,006
Akademski naziv	588031,51	3	196010,50	5,14	0,002	0,115
Spol * Akademski naziv	278916,36	3	92972,12	2,44	0,068	0,058
Nepojasnjena varianca (napaka)	4533732,75	119	38098,59			
Skupna vsota	11707495,84	127				
Popravljena vsota	5422342,36	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže višjo srednjo vrednost kazalnika $A^{1/2}$ v letu 2017 za asistente (176,39 ± 179,81) v primerjavi z asistentkami (97,40 ± 96,12), višjo srednjo vrednost docentov (258,63 ± 250,60) v primerjavi z docentkami (207,12 ± 182,16), višjo srednjo vrednost izrednih profesorjev (382,41 ± 285,88) v primerjavi z izrednimi profesoricami (272,58 ± 154,84) ter nižjo srednjo vrednost za redne profesorje (196,57 ± 152,38) v primerjavi z rednimi profesoricami (334,46 ± 294,62), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(3, 119) = 2,20$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,091$), parcialna $\eta^2 = 0,053$, kot je razvidno iz tabele 23.

Tabela 23: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	879492,83	7	125641,83	2,92	0,007	0,147
Konstanta	6898454,64	1	6898454,64	160,25	0,000	0,574
Spol	19521,86	1	19521,86	0,45	0,502	0,004
Akademski naziv	584650,00	3	194883,33	4,53	0,005	0,102
Spol * Akademski naziv	284799,66	3	94933,22	2,20	0,091	0,053
Nepojasnjena varianca (napaka)	5122638,21	119	43047,38			
Skupna vsota	13544529,07	127				
Popravljena vsota	6002131,04	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže višjo srednjo vrednost kazalnika A1 v letu 2017 za asistente (0,94 ± 0,90) v primerjavi z asistentkami (0,68 ± 0,53), višjo srednjo vrednost docentov (1,64 ± 1,47) v primerjavi z docentkami (1,27 ± 0,86), višjo srednjo vrednost izrednih profesorjev (2,30 ± 1,51) v primerjavi z izrednimi profesoricami (1,80 ±0 ,96) ter nižjo srednjo vrednost za redne profesorje (1,36 ± 0,98) v primerjavi z rednimi profesoricami (1,80 ± 0,96), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(3, 119) = 2,19$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,092$), parcialna $\eta^2 = 0,052$, kot je razvidno iz tabele 24.

Tabela 24: Interaktivni učinek spola in akademskega naziva na kazalnik A1 v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	34,13	7	4,88	3,68	0,001	0,178
Konstanta	276,91	1	276,91	209,23	0,000	0,637
Spol	0,16	1	0,16	0,12	0,731	0,001
Akademski naziv	25,85	3	8,62	6,51	0,000	0,141
Spol * Akademski naziv	8,72	3	2,91	2,19	0,092	0,052
Nepojasnjena varianca (napaka)	157,49	119	1,32			
Skupna vsota	491,90	127				
Popravljena vsota	191,63	126				

Vir: Lastno delo.

Rezultati pokažejo interaktivni učinek spola in akademskega naziva na raziskovalno produktivnost (četudi v intervalu statistične značilnosti $p < 0,10$). Moški v povprečju izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z akademikinjami v okviru vseh akademskih nazivov, razen redni profesorji izkazujejo nižjo raven raziskovalne produktivnosti v primerjavi z rednimi profesoricami. Le za kazalnik A" v letu 2017 ne le redne profesorice, ampak tudi asistentke izkazujejo višjo raven raziskovalne produktivnosti v primerjavi z asistenti.

Nadalje je bila uporabljena dvosmerna analiza variance za identifikacijo interaktivnega učinka spola in raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost v okviru kazalnikov A′, A", $A^{1/2}$ in SICRIS/COBISS v letu 2017. Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika SICRIS/COBISS v letu 2013 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (82,20 ± 68,12), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (100,04 ± 113,39), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (73,95 ± 71,17), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (44,97 ± 57,18), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in raziskovalnega področja, $F(1, 123) = 2,79$, $p < 0,10$ (točneje $p = 0,097$), parcialna $\eta^2 = 0,022$, kot je razvidno iz tabele 25.

Tabela 25: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2013

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	43712,01	3	14570,67	2,76	0,045	0,063
Konstanta	609493,49	1	609493,49	115,37	0,000	0,484
Spol	833,12	1	833,12	0,16	0,692	0,001
Raziskovalno področje	26939,51	1	26939,51	5,10	0,026	0,040
Spol * Raziskovalno področje	14735,91	1	14735,91	2,79	0,097	0,022
Nepojasnjena varianca (napaka)	649776,09	123	5282,73			
Skupna vsota	1313179,84	127				
Popravljena vsota	693488,10	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika SICRIS/COBISS v letu 2017 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (359,76 ± 259,76), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (555,24 ± 483,77), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (489,50 ± 404,26), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (390,04 ± 270,78), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 4,86$, $p = 0,029$, parcialna $\eta^2 = 0,038$, kot je razvidno iz tabele 26.

Tabela 26: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik SICRIS/COBISS v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	592342,87	3	197447,62	1,64	0,183	0,038
Konstanta	21641083,72	1	21641083,72	179,94	0,000	0,594
Spol	61963,20	1	61963,20	0,51	0,474	0,004
Raziskovalno področje	8448,64	1	8448,64	0,07	0,791	0,001
Spol * Raziskovalno področje	584618,18	1	584618,18	4,86	0,029	0,038
Nepojasnjena varianca (napaka)	14793268,57	123	120270,48			
Skupna vsota	39449552,63	127				
Popravljena vsota	15385611,44	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A" v letu 2013 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (5,08 ± 15,54), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (20,24 ± 40,07), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (9,65 ± 27,27), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (1,72 ± 8,71), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 7,01$, $p = 0,009$, parcialna $\eta^2 = 0,054$, kot je razvidno iz tabele 27.

Tabela 27: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A" v letu 2013

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	4138,37	3	1379,46	2,70	0,049	0,062
Konstanta	9045,89	1	9045,89	17,68	0,000	0,126
Spol	350,66	1	350,66	0,68	0,409	0,006
Raziskovalno področje	1307,58	1	1307,58	2,56	0,112	0,020
Spol * Raziskovalno področje	3584,29	1	3584,29	7,01	0,009	0,054
Nepojasnjena varianca (napaka)	62928,84	123	511,62			
Skupna vsota	73878,91	127				
Popravljena vsota	67067,21	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A" v letu 2017 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (93,00 ± 96,38), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na

področju ekonomskih ved (150,22 ± 213,55), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (141,71 ± 165,59), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (94,65 ± 93,41), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 3,79$, $p < 0,10$ (natančneje $p = 0,054$), parcialna $\eta^2 = 0,030$, kot je razvidno iz tabele 28.

Tabela 28: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A'' v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	79417,83	3	26472,61	1,37	0,254	0,032
Konstanta	1545581,52	1	1545581,52	80,13	0,000	0,394
Spol	692,45	1	692,45	0,04	0,850	0,000
Raziskovalno področje	316,34	1	316,34	0,02	0,898	0,000
Spol * Raziskovalno področje	73078,62	1	73078,62	3,79	0,054	0,030
Nepojasnjena varianca (napaka)	2372315,42	123	19287,12			
Skupna vsota	4172067,07	127				
Popravljena vsota	2451733,25	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A' v letu 2013 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (82,20 ± 68,12), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (100,04 ± 113,39), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (73,95 ± 71,17), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (44,97 ± 57,18), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 3,72$, $p < 0,10$ (natančneje $p = 0,056$), parcialna $\eta^2 = 0,029$, kot je razvidno iz tabele 29.

Tabela 29: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A' v letu 2013

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	19142,98	3	6380,99	3,89	0,011	0,087
Konstanta	95118,34	1	95118,34	57,93	0,000	0,320
Spol	3980,27	1	3980,27	2,42	0,122	0,019
Raziskovalno področje	4094,91	1	4094,91	2,49	0,117	0,020
Spol * Raziskovalno področje	6102,66	1	6102,66	3,72	0,056	0,029
Nepojasnjena varianca (napaka)	201952,53	123	1641,89			
Skupna vsota	320581,77	127				
Popravljena vsota	221095,51	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A' v letu 2017 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (183,02 ± 146,46), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (268,78 ± 253,24), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (272,32 ± 256,92), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (182,32 ± 155,93), ob statistično značilnem

interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, F(1, 123) = 4,93, p = 0,028, parcialna η^2 = 0,039, kot je razvidno iz tabele 30.

Tabela 30: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A' v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	247721,22	3	82573,74	1,96	0,123	0,046
Konstanta	5521472,52	1	5521472,52	131,24	0,000	0,516
Spol	121,09	1	121,09	0,00	0,957	0,000
Raziskovalno področje	53,76	1	53,76	0,00	0,972	0,000
Spol * Raziskovalno področje	207601,67	1	207601,67	4,93	0,028	0,039
Nepojasnjena varianca (napaka)	5174621,14	123	42070,09			
Skupna vsota	11707495,84	127				
Popravljena vsota	5422342,36	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika $A^{1/2}$ v letu 2013 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (36,76 ± 43,62), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (39,14 ± 52,10), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (38,30 ± 46,64), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (11,18 ± 22,96), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, F(1, 123) = 3,55, p < 0,10 (natančneje p = 0,062), parcialna η^2 = 0,028, kot je razvidno iz tabele 31.

Tabela 31: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2013

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	19660,27	3	6553,42	3,97	0,010	0,088
Konstanta	105639,85	1	105639,85	64,04	0,000	0,342
Spol	4114,52	1	4114,52	2,49	0,117	0,020
Raziskovalno področje	4692,94	1	4692,94	2,84	0,094	0,023
Spol * Raziskovalno področje	5850,31	1	5850,31	3,55	0,062	0,028
Nepojasnjena varianca (napaka)	202902,53	123	1649,61			
Skupna vsota	333034,40	127				
Popravljena vsota	222562,80	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika $A^{1/2}$ v letu 2017 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (199,42 ± 147,36), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (314,61 ± 274,96), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (292,11 ± 271,03), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (199,48 ± 159,43), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, F(1, 123) = 6,27, p = 0,014, parcialna η^2 = 0,049, kot je razvidno iz tabele 32.

Tabela 32: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik $A^{1/2}$ v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	310863,28	3	103621,09	2,24	0,087	0,052
Konstanta	6795774,33	1	6795774,33	146,87	0,000	0,544
Spol	3418,00	1	3418,00	0,07	0,786	0,001
Raziskovalno področje	3383,63	1	3383,63	0,07	0,787	0,001
Spol * Raziskovalno področje	290202,71	1	290202,71	6,27	0,014	0,049
Nepojasnjena varianca (napaka)	5691267,77	123	46270,47			
Skupna vsota	13544529,07	127				
Popravljena vsota	6002131,04	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A1 v letu 2013 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (0,27 ± 0,23), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (0,33± 0,39), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (0,25 ± 0,26), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (0,13 ± 0,18), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 3,59$, $p < 0,10$ (natančneje $p = 0,060$), parcialna $\eta^2 = 0,028$, kot je razvidno iz tabele 33.

Tabela 33: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A1 v letu 2013

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	0,59	3	0,19	3,16	0,027	0,072
Konstanta	6,58	1	6,58	106,80	0,000	0,465
Spol	0,02	1	0,02	0,35	0,555	0,003
Raziskovalno področje	0,30	1	0,30	4,87	0,029	0,038
Spol * Raziskovalno področje	0,22	1	0,22	3,59	0,060	0,028
Nepojasnjena varianca (napaka)	7,58	123	0,06			
Skupna vsota	14,83	127				
Popravljena vsota	8,16	126				

Vir: Lastno delo.

Opisna statistika pokaže nižjo srednjo vrednost kazalnika A1 v letu 2017 za moške, aktivne na področju ekonomskih ved (1,28 ± 0,92), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju ekonomskih ved (1,89 ± 1,53), ter višjo srednjo vrednost za moške, aktivne na področju poslovnih ved (1,77 ± 1,49), v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi na področju poslovnih ved (1,36 ± 0,96), ob statistično značilnem interaktivnem učinku spola in akademskega naziva, $F(1, 123) = 4,65$, $p = 0,033$, parcialna $\eta^2 = 0,036$, kot je razvidno iz tabele 34.

Tabela 34: Interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na kazalnik A1 v letu 2017

Vir variabilnosti	Vsota kvadratnih odklonov	Stopinje prostosti	Kvadrat srednje vrednosti	F	Statistična značilnost	Parcialna η^2
Popravljeni model	7,37	3	2,46	1,64	0,183	0,038
Konstanta	266,01	1	266,01	177,58	0,000	0,591
Spol	0,27	1	0,27	0,18	0,674	0,001
Raziskovalno področje	0,01	1	0,01	0,01	0,941	0,000
Spol * Raziskovalno področje	6,97	1	6,97	4,65	0,033	0,036
Nepojasnjena varianca (napaka)	184,25	123	1,50			
Skupna vsota	491,90	127				
Popravljena vsota	191,63	126				

Vir: Lastno delo.

Rezultati pokažejo interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost (čeprav so nekateri rezultati v intervalu statistične značilnosti $p < 0,10$). Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, v povprečju izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z moškimi kolegi, medtem ko za področje poslovnih ved velja nasprotno.

6.4.6 Temeljne ugotovitve in priporočila za nadaljnje raziskovalno delo

Kakovost raziskovalnega dela je izjemno cenjena, saj prispeva h kakovosti visokošolskih institucij, dviguje ugled inštitucije in odpira možnosti za bogatitev učnih vsebin. Kakorkoli, mnogo avtorjev poroča, da se akademikinje večinoma soočajo z različnimi ovirami in so le v manjšem deležu vključene v raziskovalno delo. Nasprotno pa izbrana fakulteta ne uresničuje le visokih standardov raziskovanja, temveč zagotavlja tudi enake možnosti in ponuja izjemno možnost raziskave dejavnikov uspeha pri raziskovalnem delu akademikinj, ki so aktivne v ženskam prijaznem akademskem okolju.

Rezultati kažejo, da naj bi akademikinje, aktivne na ekonomskem področju (ki so bolj kvantitativno raziskovalno naravnane), objavljale več v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi v okviru poslovnih disciplin (ki večinoma uporabljajo kvalitativne raziskovalne metode). Razlike v raziskovalni produktivnosti naj bi se zniževale v kasnejših stopnjah razvoja akademske kariere in akademikinje pogosto dohitijo moške kolege (Abramo, D'Angelo & Caprasecca, 2009b; Paik in drugi, 2014 ter mnogi drugi), kar kažejo tudi rezultati pričujoče študije. Nadalje je izjemno zanimivo, da Nygaard in Bahgat (2018, str. 78) ugotavljata, da razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v pretežno kvantitativno naravnanih raziskovalnih skupinah ni ali pa akademikinje dosegajo višje ravni raziskovalne produktivnosti na začetku kariere in v času redne profesure v primerjavi z moškimi kolegi. Podobno rezultati pričujoče študije pokažejo višjo raven raziskovalne produktivnosti moških. Izjema so redne profesorice, ki v okviru vseh kazalnikov izkazujejo višjo raven raziskovalne produktivnosti, le za kazalnik A" v letu 2017 velja, da ne le redne profesorice, ampak tudi asistentke izkazujejo višjo raven raziskovalne produktivnosti v

primerjavi z asistenti. Rezultati pa ne potrdijo le interaktivnega učinka spola in akademskega naziva na raziskovalno produktivnost, temveč tudi interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja na raziskovalno produktivnost. Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, namreč v povprečju izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z moškimi kolegi.

Rezultati tako kažejo na možne implikacije v okviru podpore akademikinjam na njihovi poti razvoja akademske kariere. Rezultati kvantitativne študije kažejo na višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi s kolegicami. Vendar pa rezultati študije kažejo, da se razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v kasnejših stopnjah razvoja akademske kariere zmanjšujejo in akademikinje dohitijo svoje kolege. Rezultati kvantitativne analize kažejo, da imajo v zrelejši dobi razvoja kariere tudi ženske možnost izkoristiti vse svoje potenciale, zato je ključnega pomena zagotavljanje možnosti za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar je posebej pomembno za akademikinje. Rezultati raziskave kažejo tudi na večjo uspešnost žensk, dejavnih na področju ekonomskih ved, kar je verjetno rezultat večje marljivosti žensk v primerjavi z moškimi. Akademikinje, aktivne na področju poslovnih ved, bi bile morda raziskovalno uspešnejše ob večji administrativni podpori, kajti po večini imajo več dela z zbiranjem podatkov v primerjavi z raziskovalci na področju ekonomskih ved.

Pričujoča študija ima nekaj omejitev, ki jih je treba upoštevati. Gre za vzorec akademikov, aktivnih v spolno nepristranskem, akademikinjam prijaznem akademskem okolju, zato zaključkov študije ne moremo posplošiti niti za ostale fakultete, ki ponujajo programe ekonomskih in poslovnih znanstvenih disciplin, niti za druge znanstvene discipline, četudi obstaja možnost, da se pojavijo enaki rezultati na ostalih fakultetah. V prihodnje bi lahko izvedli študije še za druge znanstvene discipline in tako prispevali k posplošenju rezultatov. Poleg tega bi se lahko v okviru nadaljnjih študij raziskovalci osredotočili še na druge določljivke, kot so čas, uporabljen za raziskovalno delo, motivacija, usmerjenost posameznika na poučevanje oz. raziskovanje, samoučinkovitost, višina pridobljenih sredstev in podobno.

6.5 Kvantitativna analiza povezave spolne strukture parov mentor-varovanec z varovančevo raziskovalno produktivnostjo

6.5.1 Opredelitev koncepta mentorstva

Koncept mentorstva je definiran kot proces, v katerem oseba z mnogo znanja postane varovancu vzornik, ga uči, usmerja in vodi (Sorcinelli & Yun, 2007). Termin mentor izhaja iz grške mitologije, kjer se poosebljena Atena pojavi kot Telemahova svetovalka, katere naloga je ščititi in izobraziti Odisejevega sina Telemaha skozi obdobje dozorevanja in mu nuditi podporo v procesu priprav, da postane kralj (Russell & Adams, 1997). V renesansi je bilo mentorstvo splošno sprejeta metoda izobraževanja mladih (Çetin, Kizil & Zengin,

2013), v sodobnem okolju pa gre za proces priprave posameznika, da postane enakovreden pripadnik določenega poklica (Johnson, 2002).

Različni avtorji govorijo o številnih pozitivnih rezultatih mentorstva, kot so lažje poklicno napredovanje (ki pogosto vodi do višje plače), višja raven zadovoljstva pri delu, motivacija in organizacijska pripadnost (Dickson in drugi, 2014; Ghosh, 2014; Scandura & Williams, 2001), karierno zadovoljstvo, zadržanje trenutne zaposlitve in nižje namere glede menjave zaposlitve (Alvarez & Lazzari, 2016; Raabe & Beehr, 2003). Mentorstvo zmanjšuje tudi stres (Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007) in zvišuje delovno učinkovitost (Dickson in drugi, 2014). Prispeva k izpolnitvi poklicnih želja (Kurtz-Costes, Helmke & Ülkü-Steiner, 2006) ter k strokovni in osebnostni rasti (Alvarez & Lazzari, 2016; Nolan, 1992; Ponce, Williams & Allen, 2005; Scandura & Williams, 2001). Ghosh (2014) pa dodaja, da varovanec z večjo verjetnostjo uspešno deluje v ekstremno dinamičnem delovnem okolju.

Mentorstvo je izjemno pomembno tudi v akademskem okolju. Kurtz-Costes, Helmke in Ülkü-Steiner (2006) na osnovi kvalitativne študije zaključijo, da se akademiki strinjajo, da je mentorstvo izjemno pomembno tako na začetku kariere kot kasneje, ko posameznik postane enakovreden pripadnik akademske srenje (Ponce, Williams & Allen, 2005). Namen mentoriranja je omogočiti varovancu, da postane neodvisen raziskovalec. Mentor priznava prednosti, ki jih ima varovanec na začetku karierne poti, in mu hkrati dovoli, da naredi napako, saj tako dozoreva intelektualno in pridobi v smislu samozavesti (Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007). Mentorstvo je lahko izoblikovano v okviru tradicionalnega ali alternativnega modela, kot timsko mentorstvo, e-mentorstvo ali kot vrstniško mentorstvo (Sorcinelli & Yun, 2007). Študija se osredotoči na tradicionalen odnos med mentorjem in varovancem, ki je oblikovan v tradicionalnem hierarhičnem razmerju, v okviru katerega varovanec sledi navodilom mentorja (Alvarez & Lazzari, 2016) in na ta način prejme znanje, nasvete in podporo, in sicer v okviru formalno dodeljenega mentorskega programa za obdobje doktorskega študija.

Mentorski proces vključuje več domen osebne interakcije, vključno z razvojno, psihološko in vzorniško, za pomoč varovancu (Ghosh, 2014; Weinberg & Lankau 2011). Mentor v akademskem okolju ima tako trojno vlogo, in sicer psihološko funkcijo (izražanje empatije, ko se varovanec sooči s problemi, svetovanje glede usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti, vodenje, svetovanje in motiviranje), instrumentalno funkcijo (skrb za varovančev razvoj tako na področju pedagoškega dela kot raziskovanja, pa tudi pri krepitvi samopodobe in samoučinkovitosti) in socializacijsko funkcijo (podpora pri vključitvi v akademske mreže, skrb za varovančevo prepoznavnost), da pripravi varovanca na oblikovanje uspešne karierne poti (Ghosh, 2014). Prav tako ni zanemarljiv politični vidik mentorstva, saj pomeni angažiranje sredstev in moči mentorja (Kirchmeyer, 2005).

Najboljši mentorji so dostopni, nudijo podporo in v mentorstvo vložijo veliko časa in energije (Townsend, 2002). Mnogi avtorji (Ghosh, 2014; Lankau, Riordan & Thomas, 2005; Weinberg & Lankau 2011) ugotavljajo, da so mentorji vzorniki, saj služijo kot živ

primer vrednot in etičnih poklicnih standardov. Ko varovanec naleti na težave, je pomembna ne le podpora, ampak tudi empatija.

Nolan (1992) poudarja pomen mentorstva v akademskem okolju v smeri povečanja zastopanosti žensk v znanosti in s tem izrabo vseh talentov. Udejanjanje ukrepov pridobitve in zadržanja žensk naj bi zato vključevalo tudi visoko kakovostno mentorstvo (Higgins & Kram, 2001; Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007). Mentorstvo je celo ustrezno orodje v boju s subtilnimi ovirami, s katerimi se srečujejo ženske pri napredovanju (Monroe, 2002). Nadaljnje Nolan (1992, str. 271) ugotavlja, da lahko mentorstvo vpliva celo na akademsko klimo in tako omogoči, da znanstvena kariera žensk postane privlačnejša. Mentorstvo je pogosto navedeno kot ukrep za doseganje enakosti spolov, saj je značilno povezano z akademskimi rezultati (Timperley, 2013) in s kariernim uspehom (Gardiner, Tiggemann, Kearns & Marshall, 2007). Uspešne ženske v akademskem okolju so vzornice mlajšim kolegicam, zato lahko takšno mentorsko razmerje omogoči uspeh (mladim) ženskam v akademskem okolju. Ženske na svoje varovanke ne prenašajo le znanja in ne nudijo le podpore, temveč razkrivajo svoje življenjske izkušnje in izzive, s katerimi se soočajo na svoji akademski poti (Humble, Solomon, Allen, Blaisure & Johnson, 2006). Zaradi izjemnega pomena mentorstva Evropska komisija poziva k implementaciji mentorskih programov za podporo ženskam na njihovi karierni poti, ki v primerjavi s karierno potjo njihovih kolegov večinoma ni preprosta (Nöbauer & Genetti, 2008).

Zaradi pomena mentorstva beležimo skokovito rast raziskovanja teme, vendar gre še vedno zaznati pomanjkanje raziskovalnih usmeritev v identifikacijo povezav spolne strukture parov mentor-varovanec in napredka varovancev (Muschallik & Pull, 2016; O'Brien, Biga, Kessler & Allen, 2010). Le nekaj študij se osredotoča na dinamiko razmerja med mentorjem in varovancem v povezavi z raziskovalno produktivnostjo varovanca. Cilj študije je odprava te vrzeli v literaturi s prepoznavanjem razlik v raziskovalni produktivnosti varovancev, situiranih v istospolnih parih mentor-varovanec (formalni programi) v obdobju doktorskega študija v primerjavi s posamezniki, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec. Področje proučevanja je dokaj pomembno, saj je lahko zaradi specifične spolne strukture mentorskega razmerja (ne)udobje akademskega mentorskega razmerja povezano z raziskovalno produktivnostjo varovanca. Z izvedbo študije prispevam k razumevanju pomena strukture mentorskih razmerij za oblikovanje potrebnih ukrepov za dosego višje kakovosti, kar je povezano tudi z zadržanjem žensk v akademskem okolju ter s podporo na njihovi karierni poti. Nadaljnje s študijo poudarim še pomen prispevka raziskovalne produktivnosti mentorja za podoktorsko raziskovalno produktivnost varovanca.

6.5.2 Zasnova raziskovanja s predstavitvijo metodologije in z opisom vzorca

Dickson in drugi (2014) razkrijejo dejavnike, ki vplivajo na odnos med mentorjem in varovancem. Definirajo jih kot osebne dejavnike (kot so raven proaktivnosti varovanca, učna usmerjenost varovanca, raven mentorjevega transformacijskega vodenja), dejavnike

medsebojnega odnosa (zaupanje, zaznana podobnost) in organizacijske dejavnike (organizacijska podpora). Študija se osredotoči na dejavnike medsebojnega odnosa, kjer mentorski modeli temeljijo na kolektivistični filozofiji, zato sta najpomembnejši karierna in psihološka podpora, v okviru katerih mentor z varovancem deli sredstva, ki jih ima na voljo, poleg tega pa so varovanci deležni povratnih informacij (Ponce, Williams & Allen, 2005). Kompleksnost instrumenta mentorstva lahko razumemo na osnovi teorije medčloveških odnosov, ki naj bi bili avtentični, da bi dosegli vzajemnost (Alvarez & Lazzari, 2016), ko posamezniki izkazujejo občutek za druge, saj teorija gradi na primarni potrebi posameznika po čustveni povezanosti. Vzajemnost celo presega tradicionalno hierarhično strukturo mentorskega procesa in odpira prostor za kritično razpravo in samostojno učenje (Beyene, Anglin, Sanchez & Ballou, 2002).

Čeprav nekateri trdijo, da so ženske običajno bolj predane mentorstvu kot njihovi kolegi, drugi avtorji (Nolan, 1992) ugotavljajo, da elementov kakovostnega mentorstva ni moč pripisati določenemu spolu. Postavlja se vprašanje, ali je bistvenega pomena premagati ovire, ki morda nastanejo zaradi nezdružljivega mentorstva, torej napačnega združevanja mentorjev in varovancev, kot posledica same kompleksnosti in dinamične narave mentorskega odnosa (Barker, 2006). Problemi v medsebojnih odnosih, ki se lahko pojavijo zaradi neustreznega oblikovanja parov mentor-varovanec, imajo lahko negativne posledice v smislu slabših rezultatov varovancev. Uspešno mentorstvo namreč zahteva pristen odnos, v okviru katerega mentor podpira varovanca pri njegovih prizadevanjih za dosego ciljev (Barker, 2006; Scandura & Williams, 2001; Straus, Chatur & Taylor, 2009; Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008). V okviru teorije podobnosti Menges (2016) ugotavlja, da je karierna podpora povezana s podobnostjo (osebne značilnosti) mentorja in varovanca. Teorija podobnosti predpostavlja, da če gre za podobnost mentorja in varovanca, obstaja večja verjetnost, da čutita večjo medsebojno privlačnost, zato je lahko mentorski odnos plodnejši (Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008), saj mentor v takšnem primeru nudi močnejšo podporo varovancu. Do takšnega stanja lahko pride zaradi močnejše skupne vezi, ki je posledica medsebojne identifikacije (Scandura & Williams, 2001). Obstaja namreč povezava med intenzivnostjo odnosa med posameznikoma in koristmi, saj običajno posameznika v takšnem primeru vložita več naporov (Straus, Chatur & Taylor, 2009).

Lankau, Riordan and Thomas (2005) povezujejo mentorstvo v istospolnem paru mentor-varovanec tako z višjo psihološko podporo kot tudi z vzorništvom, hkrati pa opozarjajo, da lahko v spolno mešanem paru mentor-varovanec pride do različnih težav, ki lahko ovirajo psihološko in karierno podporo varovancu. Nadalje razlagajo, da mentorstvo v okviru istospolnega para mentor-varovanec samo po sebi ne pomeni višje učinkovitosti para mentor-varovanec, ampak medsebojno (ne)udobje. Teorija socialne identitete predpostavlja, da mentorski odnos v istospolnem paru mentor-varovanec običajno vodi k večjemu udobju v medsebojnem odnosu, ki lahko nadalje prispeva k boljšim akademskim rezultatom varovanca v primerjavi z rezultati varovancev, umeščenih v mešanih parih mentor-varovanec. Allen, Day in Lentz (2005) podobno ugotavljajo, da podobnost para mentor-varovanec ne prinaša le večjega medsebojnega udobja, ampak višjo kakovost medsebojnega odnosa, ki vodi v močnejšo podporo varovancu.

Nekatere ženske dajejo prednost ženskam mentoricam, vendar Kurtz-Costes, Helmke in Ülkü-Steiner (2006) ugotavljajo, da spol mentorja ni tako pomemben kot podpora mentorja. Čeprav se mnogi strinjajo glede pomena istospolne strukture para mentor-varovanec (Allen, Day & Lentz, 2005; Lankau, Riordan & Thomas, 2005), nekateri (Ugrin, Odom & Pearson, 2008) ugotavljajo, da boljši akademski rezultati izvirajo iz spolno mešanih parov mentor-varovanec. Varovanci v spolno mešanem paru mentor-varovanec z večjo verjetnostjo poročajo o močnejši psihološki podpori v primerjavi z varovanci v istospolnem paru mentor-varovanec (Ensher, Grant-Vallone & Marelich, 2002). Raziskovalci zaključujejo, da podobnost spola in rase ni tako pomembna kot podobnost ciljev, vrednot in načina reševanja problemov (Ensher, Grant-Vallone & Marelich, 2002; Lankau, Riordan & Thomas, 2005).

Prednosti mentorstva ni lahko meriti kvantitativno. Rezultate mentorstva raziskovalci običajno merijo s stopnjo kariernega napredka. Metaanaliza (Dickson in drugi, 2014) pokaže visoko napovedno moč rezultatov mentorstva v smislu razvoja zaposlenih. Longitudinalna študija (Paglis, Green & Bauer, 2006) ponudi vpogled v prednosti akademskega mentorstva, ki ni le v izboljšanju samoučinkovitosti varovanca, ampak tudi raziskovalne uspešnosti. Ocenjevanje uspešnosti v akademskem okolju pomeni ugotavljanje raziskovalne produktivnosti, ki dejansko vpliva na napredovanje (Jungbauer-Gans & Gros, 2013; Kirchmeyer, 2005; Lopez in drugi, 2014; Paik in drugi, 2014). Akademsko mentorstvo je lahko povezano tako s kariernim uspehom varovanca v zgodnji fazi kariere kot tudi kasneje (Sorcinelli & Yun, 2007; Van Eck Peluchette & Jeanquart, 2000).

V zadnjih desetletjih je bilo veliko pozornosti namenjene proučevanju raziskovalne produktivnosti (Abramo, Cicero & D'Angelo, 2015; Blackburn, Behymer & Hall, 1978; Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003; Eloy in drugi, 2013; Kirchmeyer, 2005; John, Gupta, John, Lopez & Lambert, 2016; Kwiek, 2016; Lopez in drugi, 2014; Maliniak, Powers & Walter, 2013), v okviru katere je ključni indikator število znanstvenih objav. Ocene raziskovalne uspešnosti se lahko izvedejo s pomočjo kazalnikov publikacij ali bibliografskih kazalcev (Bordons, Morillo, Fernández & Gómez, 2003). Mnogo raziskovalcev uporablja kvantitativen pristop k merjenju raziskovalne produktivnosti z analizo števila objav, vendar so študije, ki se osredotočajo na surove podatke (kot je število objavljenih člankov), deležne mnogo kritik zaradi zanemarjanja narave dela in komunikacije med raziskovalci (Hunter & Leahey 2010). Takšne študije namreč ne izkazujejo produktivnosti raziskav v smislu kakovosti. Nasprotno je indikator citatiranosti sicer kvantitativen izraz sprejemanja in prepoznavnosti akademskih raziskav, vendar odraža kakovost objavljenih del (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011). Poleg tega večina avtorjev uporabi h-indeks kot objektivno merilo prispevka znanstvenih raziskav, saj izraža tako število kot pomembnost objav avtorja (Eloy in drugi, 2013).

V okviru kvantitativne raziskave sem se usmerila v identifikacijo uspešnosti varovancev v istospolnih parih mentor-varovanec v primerjavi s tistimi, ki so situirani v spolno mešanih parih mentor-varovanec, ob upoštevanju objektivnih rezultatov mentorstva, kot so

podoktorske objave in indeks citiranosti. Tako sem z vidika uspešnosti predpostavljala, da je močnejša mentorska podpora, ki izhaja iz trdnega medsebojnega odnosa, ki je posledica medsebojnega udobja in močnejšega čustvenega odnosa ter čustvene bližine, značilna za istospolno strukturo parov mentor-varovanec, ta pa je povezana z višjo podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovanca. Nekateri avtorji (Weinberg & Lankau, 2011) trdijo, da se formalen mentorski odnos v daljšem obdobju poglobi, zato negativni učinki spolno raznolikih parov mentor-varovanec počasi izginejo. Podobno Ugrin, Odom in Pearson (2008) dodajajo, da so boljši znanstveni rezultati doseženi v okviru spolno mešanih parov mentor-varovanec. Tako sem oblikovala prvo hipotezo:

H_{2A}: Varovanci, situirani v istospolnem paru mentor-varovanec, v času doktorskega študija, dosegajo značilno višjo podoktorsko raziskovalno produktivnost v primerjavi s posamezniki, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec.

Zaradi izjemnega pomena mentorskega odnosa v času doktorskega študija v okviru raziskave sem dodatno identificirala napovedno vrednost mentorjeve raziskovalne produktivnosti. Mnogo raziskovalcev (Gu, Lin, Vogel & Tian, 2011; Matelič, Mali & Ferligoj, 2007; Smith, Fox, "Sunny" Park & Lee, 2008; Williamson & Cable, 2003) namreč ugotavlja, da je raziskovalna produktivnost varovanca povezana z mentorjevo raziskovalno produktivnostjo. Mentor nudi varovancu tako moralno podporo kot podporo, vezano na izgradnjo akademskih vrednot, objavo znanstvenih člankov in priprave vlog za pridobitev raziskovalnih projektov, kar lahko vpliva na podoktorsko raziskovalno produktivnost varovanca (Williamson & Cable, 2003). Tako sem oblikovala drugo hipotezo:

H_{2B}: Mentorjeva raziskovalna produktivnost v letu zaključka doktorskega študija varovanca je značilno pozitivno povezana z varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnostjo.

Podatki, uporabljeni v študiji, so objektivni in zanesljivi, saj so izbrani iz baze Agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije SICRIS, ki črpa podatke iz Web of Science in Scopus pri oblikovanju ocene citiranosti, h-indeksa in podobnih kazalnikov. SICRIS služi kot skupna baza podatkov raziskovalne uspešnosti vseh raziskovalcev, registriranih v Sloveniji. Podatke o posameznikih, ki imajo sklenjeno delovno razmerje za polni delovni čas na Ekonomski fakulteti, sem zbrala na spletni strani fakultete. Za oceno raziskovalne produktivnosti sem uporabila dva parametra, in sicer indeks objav in indeks citiranosti. Študija torej temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu z uporabo objektivnih meril. Podatke o raziskovalni uspešnosti sem zbrala za drugo leto po zaključku doktorskega študija ter dodatno še za peto, osmo in deseto leto po zaključku doktorskega študija, če ti obstajajo. Podatke o posameznem mentorju sem pridobila iz podatkovne baze Cobiss, o mentorjevi raziskovalni produktivnosti pa prav tako iz baze SICRIS. Vse potrebne podatke za izvedbo raziskave sem pridobila v obdobju od 3. do 15. maja 2016.

Ekonomska fakulteta ponuja izobraževalne programe prve, druge in tretje bolonjske stopnje ekonomskih in poslovnih smeri. Zbrala sem podatke vseh akademikov fakultete,

zaposlenih za polni delovni čas (razen jezikoslovcev in športnikov), ki so pridobili doktorski naziv od leta 1995 do 2013, tako da skupna baza šteje 76 akademikov, od tega 39 žensk in 37 moških. Leto 1995 sem izbrala kot mejnik, ker je tedanji zakonodajni okvir prinesel spremenjene zahteve poklicnega razvoja v slovenskem akademskem okolju. Primerno je namreč primerjati kazalnike znanstvenih objav samo tistih akademikov, ki so soočeni s podobnimi pogoji razvoja akademske kariere. Akademiki, ki so pridobili doktorski naziv v letu 2014 oz. kasneje, v raziskavo niso vključeni, saj predpostavljam, da se rezultati pojavijo v nekaj letih ali bolje, ker prednosti mentorstva ne morem ugotavljati neposredno po zaključku doktorskega študija. V študijo sem vključila 41 istospolnih parov mentor-varovanec in 35 spolno mešanih parov mentor-varovanec. Študija se osredotoča na formalno obliko institucije mentorstva z raziskavo raziskovalne podoktorske produktivnosti varovancev kot rezultata mentorstva.

6.5.3 Pregled rezultatov analize povezave med spolno (ne)enakostjo para mentor-varovanec s podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovancev

Mnogi raziskovalci poročajo o nižji raziskovalni produktivnosti žensk v akademskem okolju v primerjavi z moškimi, predvsem v začetni fazi akademske kariere (Eloy in drugi, 2013; Kaufman & Chevan, 2011). Da bi proučila izbrani vzorec, sem najprej izvedla analizo identifikacije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma, in sicer s t-preizkusom za neodvisni skupini.

Tabela 35: Razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma na Ekonomski fakulteti v Ljubljani dve, pet, osem in deset let po zaključku doktorskega študija za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013

Spremenljivka	**Ženske**		**Moški**		**Razlike**
	Srednja vrednost	**Standardni odklon**	**Srednja vrednost**	**Standardni odklon**	**t-vrednost**
Dve leti po zaključku doktorskega študija					
Objave	0,514	0,403	0,774	0,746	1,873
Citiranost	0,312	0,450	0,890	1,264	2,626*
Skupaj	0,827	0,671	1,664	1,840	2,609*
Pet let po zaključku doktorskega študija					
Objave	1,193	0,773	1,606	1,174	1,638
Citiranost	0,726	0,904	2,088	3,047	2,206*
Skupaj	1,919	1,572	3,693	4,003	2,138*
Osem let po zaključku doktorskega študija					
Objave	1,953	1,158	2,426	1,324	1,267
Citiranost	1,568	2,134	2,746	2,947	1,557
Skupaj	3,521	3,074	5,172	3,865	1,592
Deset let po zaključku doktorskega študija					
Objave	2,478	1,112	3,184	0,894	1,690
Citiranost	2,790	2,697	2,665	1,998	-0,126
Skupaj	5,268	3,494	5,849	2,633	0,450

Opomba: *p < 0.05; **p < 0.01

Vir: Lastno delo.

Kot je razvidno iz tabele 35, t-preizkus za neodvisni skupini pokaže višjo raziskovalno produktivnost moških v primerjavi z ženskami, z izjemo citiranosti v desetem letu po zaključku doktorskega študija, četudi razlika ni značilna. Statistično značilna sta le citiranost in skupni indikator v drugem in petem letu po zaključku doktorskega študija.

V nadaljevanju sem izvedla t-preizkus za neodvisni skupini, da bi ugotovila, ali obstajajo razlike v raziskovalni produktivnosti varovancev, situiranih v istospolnih parih mentor-varovanec, v pirmerjavi s tistimi, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec. Podobnost mentorja in varovanca lahko vodi do globljega medsebojnega odnosa, ki lahko prinaša boljše rezultate v smislu podoktorske raziskovalne produktivnosti varovanca. Razlike v podoktorski raziskovalni produktivnosti varovancev v različnih spolnih strukturah parov mentor-varovanec so prikazane v tabeli 36.

Tabela 36: Razlike v raziskovalni produktivnosti med varovanci, situiranimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, situiranimi v spolno mešanih parih mentor-varovanec, na Ekonomski fakulteti v Ljubljani dve, pet, osem in deset let po zaključku doktorskega študija za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013

Spremenljivka	**Spolno mešani par mentor-varovanec**		**Istospolni par mentor-varovanec**		**Razlike**
	Srednja vrednost	**Standardni odklon**	**Srednja vrednost**	**Standardni odklon**	**t-vrednost**
Dve leti po zaključku doktorskega študija					
Objave	0,561	0,476	0,709	0,696	-1,064
Citiranost	0,418	0,582	0,743	1,205	-1,533
Skupaj	0,979	0,860	1,452	1,753	-1,455
Pet let po zaključku doktorskega študija					
Objave	1,095	0,617	1,599	1,159	-2,152*
Citiranost	0,740	0,879	1,787	2,795	-2,032*
Skupaj	1,835	1,263	3,386	3,755	-2,224*
Osem let po zaključku doktorskega študija					
Objave	2,022	1,086	2,258	1,376	-0,637
Citiranost	1,450	1,432	2,603	3,184	-1,577
Skupaj	3,472	2,261	4,860	4,265	-1,373
Deset let po zaključku doktorskega študija					
Objave	2,466	1,085	3,080	1,003	-1,487
Citiranost	3,333	2,834	2,052	1,655	1,375
Skupaj	5,799	3,696	5,132	2,472	0,531

Opomba: *p < 0,05; **p < 0,01

Vir: Lastno delo.

Rezultati t-preizkusa za neodvisni skupini pokažejo višjo srednjo vrednost podoktorske raziskovalne produktivnosti varovancev, situiranih v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s skupino varovancev, situiranih v spolno mešanih parih mentor-varovanec, z izjemo citiranosti in skupnega indikatorja v desetem letu po zaključku doktorskega študija, četudi ta ni značilna. Razlike v podoktorski raziskovalni produktivnosti varovancev med dvema skupinama akademikov so statistično značilne za vse kazalce produktivnosti samo v petem letu po zaključku doktorskega študija. Tako je prva hipoteza deloma potrjena, saj vse razlike niso statistično značilne.

Ker v prvi fazi analiza pokaže razlike v raziskovalni produktivnosti med skupinama akademikov s statistično značilno razliko le v petem letu po dokončanju doktorskega študija, sem v drugi fazi izvedla še regresijsko analizo napovedne vrednosti mentorjeve raziskovalne produktivnosti v letu zaključka doktorskega študija varovanca v povezavi z varovančevo raziskovalno produktivnostjo v petem letu po zaključku doktorskega študija. Za potrebe regresijske analize dva mentorja nista vključena, ker mi ni uspelo pridobiti podatkov raziskovalne produktivnosti mentorjev in varovancev iz baze SICRIS. Rezultati Pearsonove korelacije med spremenljivkami so za 58 akademikov prikazani v tabeli 37, in sicer skupaj z raziskovalno produktivnostjo njihovih mentorjev v letu zaključka doktorskega študija. Za potrebe prikaza spolne strukture parov mentor-varovanec sem vključila slamnato spremenljivko.

Tabela 37: Pearsonovi korelacijski koeficienti raziskovalne produktivnosti za peto leto po zaključku doktorskega študija varovancev na Ekonomski fakulteti v Ljubljani za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013

	A1	A2	Mentor A1	Mentor A2	Spolna struktura
A1	1				
A2	0,729**	1			
Mentor A1	0,157	0,190	1		
Mentor A2	0,283*	0,403**	0,257	1	
Spolna struktura	0,270*	0,240	-0,79	0,050	1

Opomba: A1: varovančeva vrednost objav v petem letu po zaključku doktorskega študija; A2: varovančeva vrednost citiranosti v petem letu po zaključku doktorskega študija; mentor A1: mentorjeva vrednost objav v letu zaključka doktorskega študija varovanca; mentor A2: mentorjeva vrednost citiranosti v letu zaključka doktorskega študija varovanca; spolna struktura (para mentor-varovanec): istospolni par mentor-varovanec z vrednostjo 1 in spolno mešani par mentor-varovanec z vrednostjo 0; *p < 0,05; **p < 0,01.

Vir: Lastno delo.

Kot je razvidno iz tabele 37, je indikator objav varovancev v petem letu po zaključku doktorskega študija pozitivno povezan z mentorjevo vrednostjo citiranosti v letu zaključka doktorskega študija varovanca. Prav tako gre za statistično značilno povezavo spolne strukture para mentor-varovanec in objav varovancev. Kakorkoli, analiza kaže pozitivno povezavo citiranosti varovanca v petem letu po zaključku doktorskega študija in citiranosti mentorja v letu zaključka doktorskega študija varovanca. Iz tabele je razvidno tudi, da obravnavane povezave med pojasnjevalnimi spremenljivkami, kasneje uporabljenimi v regresijski analizi, niso vzrok za zaskrbljenost, saj ne kažejo značilnih močnih povezav med spremenljivkami in je torej lahko problem multikolinearnosti. Rezultati multiple linearne regresije so prikazani v tabeli 38.

V okviru analize objav varovancev v petem letu po dokončanju doktorskega študija z multiplo regresijsko analizo sem oblikovala statistično značilen model, $R^2 = 0{,}158$. Mentorjeve objave v letu zaključka doktorskega študija varovanca in citiranost mentorja niso značilno povezane z objavami varovanca v petem letu po zaključku doktorskega študija, spolna struktura para mentor-varovanec ($ß = 0{,}268$, $p < 0{,}05$) pa je značilno povezana z objavami varovanca v petem letu po zaključku doktorskega študija ($F = 3.368$, $p < 0{,}05$). S tem je druga hipoteza delno potrjena.

Tabela 38: Rezultati regresijske analize raziskovalne produktivnosti varovancev na Ekonomski fakulteti v Ljubljani v petem letu po zaključku doktorskega študija varovancev za podatke, zbrane od leta 1995 do 2013

	A1			A2		
	ß	**t-vrednost**	**p-vrednost Značilnost**	**ß**	**t-vrednost**	**p-vrednost Značilnost**
Konstanta	0,821	3,666	0,001	-0,025	-0,051	0,959
Mentor A1	0,117	0,900	0,372	0,116	0,929	0,357
Mentor A2	0,239	1,848	0,070	0,362	2,907	0,005
Spolna struktura	0,268	2,130	0,038	0,231	1,914	0,061
R2	0,158			0,223		
Adj R2	0,112			0,180		
F	3,386*			5,171**		

Opomba: A1: varovančeva vrednost objav v petem letu po zaključku doktorskega študija; A2: varovančeva vrednost citiranosti v petem letu po zaključku doktorskega študija; mentor A1: mentorjeva vrednost objav v letu zaključku doktorskega študija varovanca; mentor A2: mentorjeva vrednost citiranosti v letu zaključku doktorskega študija varovanca; spolna struktura (para mentor-varovanec): istospolni par mentor-varovanec z vrednostjo 1 in spolno mešani par mentor-varovanec z vrednostjo 0; *p < 0,05; **p < 0,01.

Vir: Lastno delo.

Z analizo varovančeve citiranosti v petem letu po zaključku doktorskega študija, z regresijsko analizo sem prišla do statistično značilnega modela (R^2 = 0,223), kjer mentorjeve objave v letu zaključka doktorskega študija varovanca in spolna enakost/različnost para mentor-varovanec niso značilno povezane z objavami varovanca v petem letu po zaključku doktorskega študija. Le mentorjeva citiranost v letu dokončanja doktorskega študija varovanca (ß = 0,362, p < 0,01) je statistično značilno povezana s citiranostjo varovanca v petem letu po dokončanju doktorskega študija. Tako je druga hipoteza delno potrjena.

6.5.4 Diskusija in priporočila za snovalce organizacijskih praks oz. oblikovalce parov mentor-varovanec s predlogi za nadaljnje raziskovanje

Mentorstvo igra ključno vlogo pri napredovanju akademikov. Čeprav obstaja obsežna literatura na temo mentorstva (gre za izjemno pomembno tematiko), je akademsko mentorstvo dokaj neraziskano predvsem glede pomembnosti oblikovanja primerne spolne strukture parov mentor-varovanec, zato se kaže potreba po analizi dejavnikov, povezanih z uspešnim mentorstvom v procesu identifikacije ustreznih ukrepov, ki bi prispevali k uspešnemu mentorstvu v akademskem okolju in s tem k izboljšanju kakovosti. Če izhajamo iz predpostavk teorije podobnosti oz. teorije socialne identitete, je pri vzpostavitvi formalnih mentorskih programov, kot kažejo rezultati študije, morda ključnega pomena upoštevati ustrezno združevanje mentorjev in varovancev. Spolna struktura parov mentor-varovanec lahko značilno vpliva na varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnost, kar pomeni povezavo z akademsko karierno uspešnostjo. V istospolnem paru mentor-varovanec se običajno izoblikuje močnejša čustvena vez, ki vodi v višjo kakovost mentorske podpore varovancu v primerjavi s spolno mešanim parom mentor-varovanec. Poleg tega je mentorska raziskovalna produktivnost napovedovalka varovančeve podoktorske raziskovalne produktivnosti zaradi izjemnega prispevka

mentorja v samem procesu mentorstva, saj gre za prenos znanj in podporo pri razvoju raziskovalnih veščin in pri mreženju.

Študija v svojem prispevku k znanosti poda zaključke o pomenu strukture mentorstva. Podobnost v sestavi mentorstva lahko vodi do vzpostavitve močnejših socialno-čustvenih vezi in do močnejše podpore, kar ima za posledico višjo raziskovalno uspešnost varovanca. Kaže se tudi potreba po dodatni raziskavi dejavnikov, povezanih z uspešnim mentorstvom v procesu identifikacije ustreznih ukrepov, ki bi prispevali tudi k prizadevanju za zadržanje žensk in k podpori njihovemu kariernemu razvoju. Visoka kakovost mentorstva je bistvena tudi za privabljanje in zadržanje žensk v akademskem okolju.

V okviru raziskave pomena institucije mentorstva kot ključnega za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij bi bilo primerno izvesti obsežno raziskavo tako v delu poglobljene kvalitativne raziskave z izvedbo polstrukturiranih intervjujev kot obsežne kvantitativne raziskave. Tako se kaže tudi potreba po dodatni raziskavi dejavnikov, povezanih z uspešnim mentorstvom v procesu identifikacije ustreznih ukrepov, ki bi prispevali tudi k prizadevanju za zadržanje žensk in k podpori pri njihovem kariernem razvoju. Nekateri (Füger & Höppel, 2011) celo smatrajo, da je mentorstvo uspešno orodje za zagotavljanje spolne enakosti v akademskem okolju. Študija raziskovalne produktivnosti varovancev v različnih parih mentor-varovanec ima še nekaj omejitev. Vzorec vključuje akademike s področja ekonomije in poslovnih ved, zato rezultatov ne moremo posplošiti na druga akademska področja, predvsem na področje naravoslovnih znanosti, zato bi bilo primerno izvesti podobno raziskavo na ostalih akademskih področjih.

Drugo omejitev lahko pripišemo številom spremenljivk, vključenih v analizo. Študija vključuje pomen mentorjeve raziskovalne produktivnosti (v letu zaključka doktorskega študija varovanca) in spolne strukture parov mentor-varovanec, vendar lahko na raziskovalno produktivnost varovanca vplivajo tudi drugi (individualni in kontekstualni) dejavniki. Smiselno bi bilo oblikovanje longitudinalnega raziskovalnega pristopa z vključitvijo več dejavnikov, ki vplivajo na podoktorsko raziskovalno produktivnost, kot so individualni dejavniki (osebne značilnosti, motiviranost, samoučinkovitost, proaktivnost) in kontekstualni dejavniki (ugled institucije, kjer je varovanec zaposlen, ugled institucije, kjer je varovanec zaključil študij, raziskovalni rezultat katedre, v okviru katere varovanec deluje). V raziskavo bi lahko vključili tudi druge dejavnike, ki bi morda lahko prispevali k uspešnemu mentoriranju, kot je na primer podobnost vrednot in osebnostnih lastnosti mentorskega para. Zanimivo bi bilo raziskati tudi sociopsihološke procese v okviru mentorskega para, da bi pridobili globlji vpogled v pomen oblikovanja močne mentorske vezi, kot so na primer učinkovitost komunikacije, medsebojno spoštovanje, tudi možnost odprte diskusije, mentorjevo izražanje empatije, pripravljenost za pomoč pri mreženju v povezavi z zadovoljstvom pri delu in raziskovalno produktivnostjo varovanca. Raziskava bi bila lahko usmerjena tudi na mentorjevo skrb za razvoj varovanca v smislu usmerjanja, svetovanja, podanih kritik in spodbud.

Nadalje gre za omejitev, vezano zaključke raziskovalke (Morley, 2016), ki trdi, da je akademsko okolje pod močnim vplivom neoliberalnih principov, zato prihaja do

okrepljene tekmovalnosti. Sprašuje se, ali posledično sploh prihaja do znatnega pretoka znanja od mentorja na varovanca. V nadaljnjih raziskavah bi lahko identificirali razlike v raziskovalni produktivnosti med formalnimi in neformalnimi pari mentor-varovanec. Poleg tega bi lahko izvedli tudi primerjavo stanja na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani s stanjem na drugih slovenskih ekonomskih in poslovnih šolah oz. akreditiranih visokošolskih institucijah v širšem visokošolskem prostoru.

6.6 Diskusija rezultatov empiričnega raziskovanja

Vodstvo institucij ima ključno vlogo pri realizaciji postavljenih ciljev, zato se usmerja v zagotavljanje kreativnega okolja in podpore zaposlenim kot predpogoja za doseganje odličnosti (Ellis & Castle, 2010, str. 280). Doseganje kakovosti procesov zahteva splošno uresničevanje kakovosti na ravni organizacije oz. neprestano izboljševanje kakovosti sistemov in temeljnih procesov (Bukovec, 2008, str. 219). Vodstvo je ključni oblikovalec in prenašalec organizacijskih vrednot. Fields (2007) izpostavi ključno vlogo vodje, ker naj bi bil zmožen vplivati na prepričanja, norme in vrednote, ki prevladujejo v organizaciji, in s tem na organizacijsko kulturo. Organizacijska kultura zrcali prepričanja vrednot, pričakovanj in je jedro organizacijske identitete (Detert, Schroeder & Cudeck, 2003; Dimovski in drugi, 2013), je tisto, kar definira organizacijsko vedenje (Van Dick & Schuh, 2010). Elementi organizacijske kulture vključujejo norme obnašanja, sprejete družbene norme in značilne simbole (Detert, Schroeder & Cudeck, 2003, str. 308). Organizacijska kultura je sistem vrednot in načina razmišljanja, ki je skupen vsem zaposlenim (Ferjan, 2005, str. 155), saj odseva prevladujočo ideologijo in nepisana pravila, način mišljenja in komunikacijo (Ehlers, 2009, str. 343–350), pri čemer je poleg upoštevanja etike, medsebojnega spoštovanja in zaupanja pomembna tudi pripravljenost za sodelovanje (Conti, 2010, str. 358–359).

Na osnovi prevzetih vrednot se izoblikujejo strategije, norme ter načini delovanja. Organizacijska kultura je zato "neviden" dejavnik, ki močno zaznamuje vedenje članov organizacije, ki imajo skupne vrednote in delujejo v skladu z njimi. Na organizacijsko kulturo pomembno vplivajo družbene norme oz. nacionalna kultura, kljub temu organizacijam pogosto uspe oblikovati svojstvena stališča, poglede in načine zaznavanja svojih članov. Enaka izhodišča veljajo tudi za sodobne izobraževalne institucije, ki v lastne strategije vključujejo etične standarde in koncept družbene odgovornosti (DuBrin, 2004, str. 168). Fields (2007) izpostavi pomen vodje, ki naj bi bil zmožen vplivati na prepričanja, norme in vrednote, ki prevladujejo v organizaciji, in s tem na organizacijsko kulturo.

Ehrenberg, Jakubson, Martin, Main in Eisenberg (2012) ugotavljajo, da je vpliv vodij močnejši v manjših institucijah, ker imajo večjo vlogo pri odločanju. Peterson (2014) proučuje vpliv žensk na najvišjih položajih, torej rektoric in prorektoric, in zaključuje, da ženske na vodilnih položajih postanejo agenti sprememb in hkrati prevzamejo svojstven stil vodenja, pri tem pa imajo, kot pravi Woodward (2007, str. 7), svojstven vpliv tako na organizacijsko kulturo kot neposredno na zaposlene, vendar so ženske žal še vedno v

manjšem obsegu zastopane na vodstvenih in seniornih položajih (Aiston, 2014; Dominici, Fired & Zeger, 2009; Leberman, Eames & Barnett, 2016; Mavin & Grandy, 2016; Neale & Özkanli, 2010; Villarroya, Barrios, Borrego & Frías, 2008).

Organizacijsko okolje je pomemben dejavnik raziskovalne produktivnosti (White, James, Burke & Allen, 2012), prav tako tudi sistem nagrajevanja (Tien, 2007). Pri doseganju visoke ravni raziskovalne produktivnosti so vsekakor pomembne spremenljivke voditeljstva. Na raziskovalno produktivnost fakultet močno vplivajo osebnostne in institucionalne značilnosti, na produktivnost raziskovalne skupine pa močneje institucionalne in vodstvene spremenljivke. Medsebojno delovanje vseh treh določa produktivnost posameznikov in kateder (Bland, Center, Finstad, Risbey & Staples, 2005), zato raziskovalci (Bland, Center, Finstad, Risbey & Staples, 2005) zaključujejo, da so ključni napovedniki raziskovalne produktivnosti institucije dejavniki integracije oz. medsebojnega vpliva osebnostnih in institucionalnih značilnosti, njihovo uspešno združevanje pa je močno odvisno od uspešnih vodij. Organizacijski dejavniki različno vplivajo na raziskovalno produktivnost tudi glede na stopnjo razvoja kariere. V zgodnji stopnji razvoja kariere so za akademike zanimivejše zaposlitvene politike, kasneje sta pomembnejši politika financiranja in administrativna podpora (Jung, 2014).

Akademiki se soočajo z izjemno dolgim delovnikom (Currie, Harris & Thiele, 2000; Ward & Wolf-Wendel, 2004; Winefield, Boyd & Winefield, 2014) in so preobremenjeni (Soliman & Soliman, 1997; Winefield, Boyd & Winefield, 2014). Visoka pričakovanja organizacij botrujejo intenzivnosti dela in dolgemu delovniku, kar povečuje konflikt med delovnim in družinskim življenjem, ki je izrazitejši, ko gre za ženske (Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014, str. 147). Akademski poklic sicer ponuja visoko raven avtonomije in prožni delovni čas, kar prispeva k znižanju konflikta delovno-družinske vloge (Reddick, Rochlen, Grasso, Reilly & Spikes, 2012; Santos & Cabral-Cardoso, 2008), a kljub temu mnogo akademikov ne zmore uravnotežiti družinskih in delovnih obveznosti. Nasprotno so pritiski na akademskem področju precej močnejši v primerjavi s poklici izven akademskega okolja (Tytherleigh, Webb, Cooper & Ricketts, 2005; Ylijoki, 2013), kar velja še zlasti za akademike na visokih vodstvenih položajih (Woodward, 2007).

Organizacijska podpora značilno vpliva na znižanje konflikta med delovnim in družinskim življenjem, kar velja tako za ženske kot moške (Hill, Morganson, Matthews & Atkinson, 2016; Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014; Mäkelä, Suutari & Mayerhofer, 2011; O'Brien, Martinez, Ruggs, Rinehart & Hebl, 2015). Ženske v znanosti mnogokrat še težje uravnotežijo družinske in delovne obveznosti (Acker & Armenti, 2004; Morrison, Rudd & Nerad, 2011; Santos & Cabral-Cardoso, 2008; Ward & Wolf-Wendel, 2004), saj običajno nosijo glavnino družinskih obveznosti (Cha, 2013), zato je možnost usklajevanja poklicnega in družinskega življenja pomembna spodbuda predvsem za ženske (Eikhof, 2012; Ule, 2012, str. 637).

Študija primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani osvetli dimenzije spolno nepristranskih praks na Ekonomski fakulteti, vpetih v spreminjajoče se sodobno akademsko okolje, ki mu večinoma ne uspe preseči ovir pri zagotavljanju enakih možnosti

obeh spolov. Kakorkoli, enormen napredek v smeri zagotavljanja enakih možnosti ne glede na spol se udejanji v času vse ostrejših pritiskov v smislu krepitve tekmovalnosti posameznih raziskovalcev, raziskovalnih skupin, fakultet, in sicer v okviru principov neoliberalne paradigme, ki teži k večji transparentnosti in odgovornosti v smislu porabe davkoplačevalskega denarja. V času ostrega konkurenčnega boja po mnenju nekaterih ženske izgubljajo, drugi pa trdijo, da sodobno okolje, ki ga zaznamujejo principi neoliberalne paradigme, vzpostavlja ugodne pogoje za krepitev vloge žensk v znanosti. Trenutni napori pri zagotavljanju enakih možnosti v znanosti niso usmerjeni le neposredno v podporo posameznicam, temveč v institucionalno preobrazbo za preseganje pristranskosti, kljub temu pa se spremembe na večini univerz udejanjajo izjemno počasi.

Ekonomski fakulteti je uspelo udejanjiti nepristranske prakse večdimenzionalno. Kot kaže, gre za izključitev diskriminatornega ravnanja, kar izključuje tudi prikrite oblike diskriminacije. Identificirani so bili številni pomembni organizacijski vidiki, ki so v procesu dolgoročnega udejanjanja rezultirali v akademski kulturi, ki vrednoti rezultate akademikov skozi prizmo Mertonovih standardov znanstvene odličnosti, zato so že v preteklosti ženskam (ki so dosegale visoko raven odličnosti že v času študija in seveda kasneje v času razvoja akademske kariere) dovolili sodelovati, kar je postopoma privedlo do uravnotežene spolne strukture tako pedagoškega kadra kot tudi vodstvene strukture fakultete. Ekonomska fakulteta je pristopila k zagotavljanju enakih možnosti kvalitativno, zato beleži rezultate, ki se od stanja na drugih fakultetah precej razlikujejo. Akademikom ponuja okolje, ki ga zaznamujejo pozitivna klima in dobri medsebojni odnosi.

Kvalitativna analiza identificira raznolikost, predvsem pa kompleksnost zaznav, izkušenj in izzivov akademikinj in akademikov na različnih stopnjah razvoja kariere ter na tej osnovi identificira specifike procesov napredovanja, vključenosti v akademsko skupnost in zaznave udejanjanja organizacijskih strategij, ki omogočajo razvoj akademske kariere akademikov in akademikinj in s tem doseganje visoke kakovosti. Ekonomska fakulteta skrbi za vzdrževanje ustrezne raziskovalne infrastrukture z dodatnimi investicijami, ki omogočajo dostop do znanstvenih in strokovnih del ter opreme, in v kar največji možni meri zagotavlja raziskovalna sredstva, ki omogočajo visoko kakovost raziskovalnega dela. Poleg tega redno organizira raziskovalne seminarje, v okviru katerih se spodbuja mreženje, akademiki pa hkrati pridobijo povratne informacije glede raziskovalnega dela. Akademiki so dodatno spodbujeni k raziskovanju v okviru nepristranskega dodeljevanja sredstev za individualno raziskovalno dejavnost s fiksnim in variabilnim delom, kar pomeni, da močnejše raziskovalno udejstvovanje v tekočem letu prinaša več razpoložljivih raziskovalnih sredstev prihodnje leto.

Poleg tega so organizacijske politike naravnane tudi na podporo zaposlenim, ki se odraža v ponujenih možnosti uspešnega uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti. Vsekakor intervjuji odkrivajo pozitivno oceno organizacijskih procesov Ekonomske fakultete, izpostavljajo vključujoče akademsko okolje, ki pa zahteva izjemno raven akademske odličnosti. Prihaja do preobremenjenosti, vendar, kot je razbrati iz izjav posameznikov,

akademiki in akademikinje kljub temu ohranjajo zanos tako pri opravljanju raziskovalnega kot tudi pedagoškega dela.

Prav tako gre v okviru organizacijskih pristopov za velik pomen ustrezne porazdelitve delovnih obremenitev, v skladu z navedbami intervjuvanih, za potrditev nepristranskosti. Deleži delovnih (pedagoških, raziskovalnih, administrativnih) obveznosti večinoma niso dodeljeni spolno pristransko. Večje obremenitve z administrativnim delom, podobno, kot je lahko razbrati iz izsledkov raziskav, to urejeno na drugih (tujih) fakultetah, prevzamejo začetniki, asistenti. Večje razlike obstajajo le, ko gre za poučevanje večjih oz. manjših skupin študentov, kar je neposredno vezano na samo akademsko področje, ki ga posamezniki pokrivajo. Poleg tega se pojavljajo določena kratkoročna odstopanja v deležih obremenitev, vendar le med nadomeščanjem kolegov v času opravičljive odsotnosti.

Posamezniki v celoti orišejo napore institucije v smislu nudenja podpore akademikov, ki se odločijo postati starši oz. imajo druge družinske obveznosti. Ekonomska fakulteta akademikom omogoča, da se lahko odločijo za upočasnitev delovnega tempa (vezanega predvsem na raziskovalno delo), zato v določenem obdobju ne napredujejo, temveč kasneje nadomestijo zamujeno. Večina akademikov obeh spolov je sposobnih zadovoljiti visoke standarde zahtev akademskega poklica in hkrati obvladovati družinske obveznosti. Kljub vsemu ostajajo trenutki, ko številni akademiki (ne glede na spol) izražajo zaskrbljenost, vezano na preobremenjenost. Vse kompleksnejša delovna obremenitev sili posameznike, da jim z uporabo specifičnih strategij vendarle uspe izpolniti obsežne delovne zadolžitve, kar velja še zlasti za tiste na vodilnih položajih. S tem se strinjajo tudi Devine, Grummell in Lynch (2011), ki trdijo, da se od vodij visokošolskih institucij pričakuje, da so "elastične" osebnosti, zato so tudi pretirano delovno obremenjeni.

Akademiki ugotavljajo, da je pri uravnoteženju spolne strukture akademikov botroval izbor najboljših študentov, ki so večinoma ženske. Ženske so hkrati tudi bolj delovne v primerjavi z moškimi, zato so primerne, da izvajajo pedagoško delo ter še vzporedno precej obsežno administrativno delo. Organizacijsko okolje izbrane fakultete zagotavlja postopke napredovanja, ki so odvisni od prizadevnosti oz. uspehov posameznikov (dodatna raziskovalna sredstva so namenjena bolj uspešnim), kar je, skladno z zaključki raziskav, v nasprotju s stanjem na drugih fakultetah, kjer ženske sicer napredujejo, vendar ne tako hitro in ne z lahkoto, kot je to omogočeno moškim. Akademiki poudarijo, da napredovanje na Ekonomski fakulteti ni spolno pristransko, temveč so kompetence in raziskovalni dosežki (izključni) dejavniki razvoja kariere. Ob tem pa vsi izpostavijo mentorstvo kot ključni dejavnik, saj je po mnenju intervjuvanih mentor tisti, ki lahko omogoči (lažjo) pot razvoja varovanca. Proces mentoriranja je najpomembnejši v začetnem obdobju razvoja kariere akademika, gre za obdobje doktorskega študija, četudi je za posameznike prav tako pomembno neformalno mentorstvo tudi v nadaljnjih stopnjah razvoja akademske kariere. Mentorstvu je treba pripisati izjemen pomen in posvetiti veliko pozornosti, kar je pomembno tudi, ko gre za zadržanje žensk v akademskem okolju.

Ključni rezultati kvalitativnega dela študije torej potrdijo, da vodstvo fakultete pomembno prispeva k doseganju visoke ravni kakovosti v smislu doslednega izvajanja specifičnih ukrepov doseganja odličnosti, ki nudijo akademikom osnovna izhodišča za doseganje izjemne ravni tako raziskovalne odličnosti kot tudi odličnosti pedagoškega procesa. Ob tem je treba razumeti, da je kakovost raziskovalnega dela nerazdružljivo povezana s kakovostjo izobraževalnega procesa. Torej je kakovost raziskovalnega dela izrazito povezana s kakovostjo visokošolske institucije in specifično s kakovostjo vsebin, vpetih v sam proces poučevanja.

S prvo študijo z implementacijo kvantitativnega raziskovalnega pristopa ne potrdim statistično značilne razlike v raziskovalni produktivnosti glede na spol (z izjemo dveh kazalnikov raziskovalne produktivnosti v letu 2013 za katera moški dosegajo višje vrednosti v primerjavi z ženskimi kolegicami). Analiza pa pokaže statistično značilni interaktivni učinek spola in akademskega položaja na raziskovalno produktivnost, v okviru katere akademiki dosegajo višjo raven raziskovalne produktivnosti v okviru vseh ostalih akademskih nazivov, samo redne profesorice dosegajo višjo raziskovalno produktivnost v primerjavi z rednimi profesorji (z izjemo kazalnika A" v letu 2017, ko tudi asistentke izkazujejo višjo raven raziskovalne produktivnosti v primerjavi z asistenti). Razlike v raziskovalni produktivnosti zmanjšujejo na kasnejših stopnjah razvoja akademske kariere, torej akademikinje dohitijo moške kolege.

Rezultati pokažejo tudi interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja (področje ekonomskih in poslovnih ved) na raziskovalno produktivnost, pri čemer so akademikinje, aktivne na ekonomskem področju, raziskovalno produktivnejše v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi v okviru poslovnih disciplin. Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, izkazujejo v povprečju višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z moškimi kolegi, na področju poslovnih ved pa je situacija obratna, saj moški izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s kolegicami. Rezultati torej kažejo, da imajo v zrelejši dobi razvoja kariere tudi ženske možnost izkoristiti vse svoje potenciale, zato je ključnega pomena zagotavljanje možnosti za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar je zlasti pomembno za akademikinje. Rezultati raziskave kažejo tudi na večjo uspešnost žensk, dejavnih na področju ekonomskih ved, kar je verjetno rezultat večje marljivosti žensk v primerjavi z moškimi. Akademikinje, dejavne na področju poslovnih ved, bi bile morda raziskovalno uspešnejše ob večji administrativni podpori, kajti po večini imajo več dela z zbiranjem podatkov v primerjavi z raziskovalci na področju ekonomskih ved.

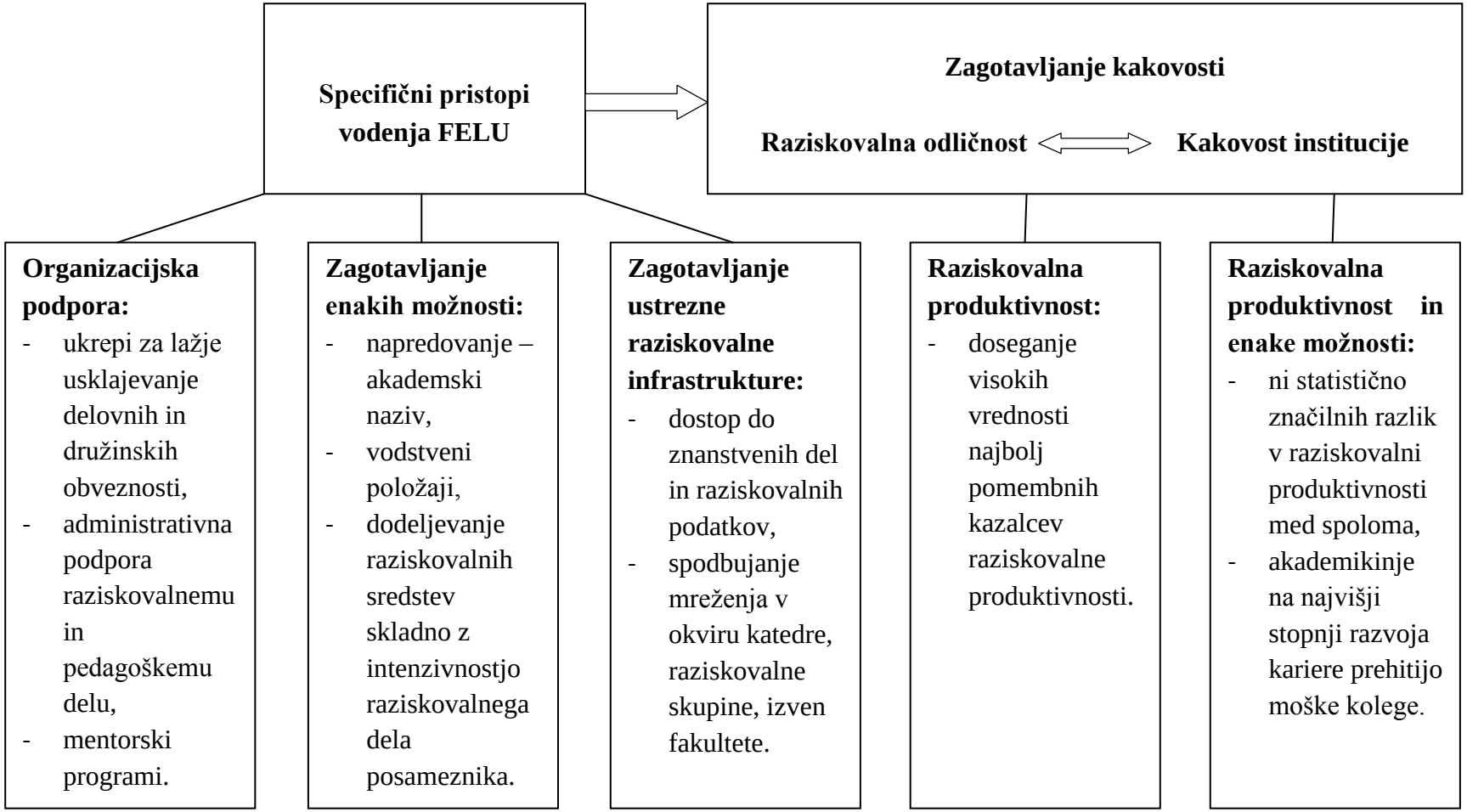
Mnogi poudarjajo pomen mentorstva, ko gre za napredovanje akademikov oz. njihovo raziskovalno produktivnost, zato se kaže potreba po analizi dejavnikov mentorstva. Za identifikacijo vplivov morebitnih značilnih povezav spolne strukture parov mentor-varovanec na posameznikovo raziskovalno produktivnost je v naslednjem koraku izvedena analiza razlik v raziskovalni produktivnosti med istospolnimi pari mentor-varovanec in spolno mešanimi pari mentor-varovanec. Rezultati raziskave kažejo na višjo vrednost

podoktorske raziskovalne produktivnosti varovancev, umeščenih v istospolnem paru mentor-varovanec, v primerjavi z varovanci, vključenimi v spolno mešanem paru mentor-varovanec. Če izhajamo iz predpostavk teorije podobnosti oz. teorije socialne identitete, je pri vzpostavitvi formalnih mentorskih programov, kot kažejo rezultati študije primera, ključnega pomena ustrezno združevanje parov mentor-varovanec, saj spolna struktura parov mentor-varovanec lahko značilno vpliva na varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnost. V istospolnem paru mentor-varovanec se običajno izoblikuje močnejša čustvena vez, ki naj bi bila povezana z višjo kakovostjo mentorske podpore varovancu v primerjavi z mentorsko podporo v spolno mešanem paru mentor-varovanec, zato naj bi se bilo v okviru oblikovanja mentorskih programov primerno osredotočiti na identifikacijo ustreznih ukrepov umestitve parov mentor-varovanec, kar lahko prispeva k uspehu mladih akademikov.

Raziskovalna produktivnost mentorja je lahko značilna napovedovalka varovančeve podoktorske raziskovalne produktivnosti, saj gre v okviru mentorskih programov za prenos znanj, za podporo pri razvoju raziskovalnih veščin in pri mreženju. Poleg izpostavitve pomena strukture parov mentor-varovanec za oblikovanje ustreznih ukrepov podpore na karierni poti varovanca se študija osredotoči na identifikacijo povezav med raziskovalno produktivnostjo mentorja in podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovanca. Rezultati kažejo, da je lahko podoktorska raziskovalna produktivnost varovanca povezana z raziskovalno produktivnostjo mentorja, točneje z indikatorjem citiranosti mentorja v letu zaključka doktorskega študija varovanca. V primeru, da se visokošolske institucije prizadevajo zadržati akademikinje v visokošolskem prostoru, jim je morda modro dodeliti raziskovalno visoko produktivno mentorico.

Vodenje visokošolske institucije je pomembno povezano s kakovostjo visokošolske institucije, ki pomeni tako doseganje visoke ravni raziskovalne odličnosti, ki je tesno povezana z odličnostjo pedagoškega procesa. V okviru pričujoče študije in glede na dejstvo, da gre v doktorski disertaciji za osredotočenost na študijo primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, gre že v samem izhodišču za osredotočenost na analizo specifičnih vodstvenih ukrepov kot prispevnih dejavnikov h kakovosti visokošolske institucije. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani je namreč uvrščena v skupino najboljših svetovnih ekonomsko-poslovnih šol, saj so ji dodeljene tri mednarodne akreditacije, hkrati je edinstvena tudi v smislu zagotavljanja enakih možnosti, kar se kaže v spolni strukturi tako pedagoških kot vodstvenih kadrov. Ključni rezultat doktorske disertacije je model vodenja visokošolske institucije, uvrščene v svetovni vrh najboljših ekonomsko-poslovnih šol, osredotočenega tako na zagotavljanje izjemne ravni kakovosti kot enakih možnosti. Model prikaže ključne prispevne dejavnike vodstva fakultete k doseganju izjemne ravni kakovosti, ki se izraža v odličnosti tako raziskovalnega kot pedagoškega dela, ki ga prikaže slika 5.

Slika 5: Model vodenja FELU



Vir: Lastna izdelava.

Vodstvo fakultete zagotavlja ustrezno organizacijsko podporo z udejanjanjem ukrepov za zagotavljanje enakih možnosti tako v smislu napredovanja kot zasedanja vodstvenih položajev ter dodeljevanja individualnih raziskovalnih sredstev skladno z intenzivnostjo raziskovalnega dela posameznika. Na fakulteti moški (v nasprotju s splošno ukoreninjenimi principi akademskega okolja) nimajo akumuliranih prednosti, ki bi pomenile lažjo pot razvoja akademske kariere v primerjavi z akademikinjami, poleg tega je akademikinjam (v nasprotju z zaključki raziskav mnogih raziskovalcev) omogočeno enakovredno vključevanje v raziskovalno delo. Vendar pa je v okviru zagotavljanja enakih možnosti treba upoštevati dejavnike, ki dodatno prispevajo k feminizaciji fakultete, saj je za Ekonomsko fakulteto v okviru prizadevanj za dosego visoke ravni odličnosti potrebno opraviti ogromno administrativnega dela in zato v takšnih okoliščinah znanja in sposobnosti, predvsem pa prizadevnost in vztrajnost akademikinj postanejo še kako pomembni. Na drugi strani se je treba zavedati, da so pravzaprav takšna prizadevanja v okviru vodstvenih položajev na fakulteti neracionalna, kajti višina plače nikakor ni ustrezna glede na tako izjemno zahtevnost in odgovornost ter obseg dela. Delno tudi zato prihaja do odločitev moških, da ali zapustijo akademsko sfero ali pa prepustijo vodstvena mesta akademikinjam. Kakorkoli, vodstvu fakultete je uspelo postaviti fakulteto v sam vrh najkakovostnejših ekonomsko-poslovnih fakultet na svetu zavoljo izvajanja ustreznih ukrepov, med drugim tudi z rekrutiranjem najboljših študentov brez spolne pristranskosti in z ustreznimi mentorskimi programi, ki imajo ključno vlogo predvsem na začetku akademske kariere varovanca.

Pomembno je upoštevati še dejstvo, da se akademiki soočajo tudi z ovirami, na katere vodstva fakultet nimajo vpliva. Visokošolski prostor je vpet v skupni, nacionalni sistem razvoja, ki za akademike pomeni izjemno preobremenjenost zavoljo vse strožjih habilitacijskih pogojev, hkrati je vprašljiva varnost njihove zaposlitve. Poleg tega ni le družba pristranska glede pomena posameznih znanstvenih disciplin, ampak tudi Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije kaže podobna nagnjenja, saj družboslovnim vedam že desetletja namenja vsega 10 % celotnih raziskovalnih sredstev. Kljub vsemu akademiki Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani dosegajo izjemne rezultate na eni strani zaradi ustrezne podpore vodstva v pozitivni organizacijski klimi, na drugi strani pa zavoljo visoke ravni notranje motivacije.

Ker je eksploratorni del te študije izjemno obsežen, ni posebne potrebe po konfirmatornem delu raziskave. Poleg tega gre za ciljno usmerjenost na študijo primera izbrane visokošolske institucije, ki jo odlikuje izjemna raven kakovosti in kot taka ponuja edinstveno možnost za izvedbo raziskave prispevnih dejavnikov vodenja h kakovosti visokošolske institucije. Dejstvo, da gre za eno najboljših ekonomsko-poslovnih šol na svetu, kaže na to, da v okviru pričujoče študije ni nikakršne potrebe po identifikaciji oz. potrjevanju dimenzij kakovosti raziskovalnega dela akademikov niti kakovosti pedagoškega dela. V okviru pričujoče študije je pomembna izključna osredotočenost na prispevne dejavnike vodenja, na kakovost in zagotavljanje enakih možnosti.

Kakovost je izjemno širok pojem. V okviru raziskave se osredotočim le na raziskovalno produktivnost kot eno od dimenzij kakovosti v visokem šolstvu. Pričujočo študijo je, v okviru nadaljnjega raziskovalnega dela, možno nadgraditi v smislu osredotočenja na ostale dimenzije kakovosti, prvenstveno v smislu pridobitve informacij o zaznavah uporabnikov, (dodiplomski in podiplomski študenti, diplomanti, posamezniki iz gospodarske sfere in snovalci politik). V okviru nadaljnjega raziskovanja (še vedno v sklopu študije primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani) bi bilo zanimivo v kontekstu validacije konsistentnosti ugotovitev izvesti dodatne intervjuje ne le z vodstvom izbrane fakultete (dekanja, prodekani), temveč tudi z vodstvom Univerze v Ljubljani (rektor, prorektorji).

Glede na to, da so zaključki študije vezani na edinstveno akademsko okolje, za katero sta značilna tako izjemna raven kakovosti kot tudi zagotavljanje enakih možnosti ne glede na spol akademika, bi bilo morda primerno izvesti identično kvalitativno študijo na ostalih ekonomsko-poslovnih fakultetah in v nadaljevanju morda tudi na drugih fakultetah. Izjemno dobrodošlo bi bilo izvesti tudi obsežno kvantitativno raziskavo in na osnovi anketnega vprašalnika, poslanega vsem akademikom, pridobiti na eni strani podatke o zaznavanju specifik vodenja na izbranih fakultetah, na drugi strani pa osebne in institucionalne dejavnike raziskovalnega dela ter specifike pedagoškega procesa. V okviru obdelave podatkov bi bilo poleg standardnih analitičnih orodij, kot so faktorska analiza, multipla regresijska analiza, Pearsonov koeficient relacije in podobno, morda primerno uporabiti metodo modeliranja linearnih strukturnih enačb, ki omogoča hkratno opazovanje različnih strukturnih razmerij med latentnimi spremenljivkami, in tako predstaviti kompleksne povezave med posameznimi dejavniki vodenja, organizacijsko podporo in dejavniki, vezanimi na zagotavljanje enakih možnosti na eni strani ter na kakovost raziskovalnega in pedagoškega dela na drugi.

Dejavniki, povezani z raziskovalno produktivnostjo, niso le dejavniki na osebni ravni (spol, delovne izkušnje oz. akademski naziv), ampak tudi institucionalni (prepoznavnost institucije, značilnosti raziskovalnega okolja, podpora raziskovanju z organizacijo seminarjev, delavnic, konferenc, pomoč pri mreženju, določanje koordinatorjev raziskovanja in oseb, ki izvajajo raziskave, ter njihovih asistentov) in vedenjski (osebne značilnosti, intenzivnost mreženja, odnos do mentorja, mobilnost posameznika, ustvarjanje zaupanja za prenos znanja) ter ponujene možnosti za uspešno uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti.

Študija z implementacijo kvantitativnega raziskovalnega pristopa, ki proučuje razliko v raziskovalni produktivnosti med spoloma, stopnjo razvoja kariere ter razliko v raziskovalni produktivnosti za različni področji (ekonomske in poslovne vede), ima nekaj omejitev, ki jih je treba upoštevati. Gre za vzorec akademikov, aktivnih v spolno nepristranskem, akademikinjam prijaznem akademskem okolju, zato zaključkov študije morda ni mogoče posplošiti niti za druge fakultete, ki ponujajo programe ekonomskih in poslovnih znanstvenih disciplin, niti za druge znanstvene discipline, čeprav obstaja možnost, da se pojavijo enaki rezultati na ostalih fakultetah. Če bi v prihodnje izvedli študije še za druge znanstvene discipline, bi s tem prispevali k posplošenju rezultatov. Poleg tega bi se lahko v

okviru nadaljnjih študij osredotočili še na druge določljivke, kot so čas, uporabljen za raziskovalno delo, motivacija, usmerjenost posameznika na poučevanje oz. raziskovanje, samoučinkovitost, višina pridobljenih sredstev in podobno.

V okviru raziskave pomena institucije mentorstva kot ključnega pri zagotavljanju kakovosti visokošolskih institucij bi bilo primerno izvesti obsežno raziskavo tako v delu poglobljene kvalitativne raziskave z izvedbo polstrukturiranih intervjujev kot obsežne kvantitativne raziskave. Kvantitativni del študije primera, ki zadeva proučevanje povezave spolne strukture parov mentor-varovanec in raziskovalne produktivnosti mentorjev z raziskovalno produktivnostjo varovancev, v svojem prispevku k znanosti poda zaključke o pomenu strukture mentorstva. Podobnost v sestavi mentorstva lahko vodi do vzpostavitve močnejših socialno-čustvenih vezi in do močnejše podpore, kar ima za posledico večjo raziskovalno uspešnost varovanca. Treba bi bilo raziskati tudi dodatne dejavnike, ki so povezani z uspešnim mentorstvom, in identificirati ustrezne ukrepe, ki bi prispevali tudi k prizadevanju za zadržanje žensk v akademskem okolju in k podpori njihovemu kariernemu razvoju.

Visoka kakovost mentorstva je bistvena za privabljanje in zadržanje žensk v akademskem okolju. Nekateri (Füger & Höppel, 2011) celo smatrajo, da je mentorstvo uspešno orodje za zagotavljanje spolne enakosti v akademskem okolju. Študija raziskovalne produktivnosti varovancev v različnih parih mentor-varovanec ima še nekaj omejitev. Vzorec vključuje akademike s področja ekonomije in poslovnih ved, zato rezultatov ne moremo posplošiti na druga akademska področja, predvsem na področje naravoslovnih znanosti, torej bi bilo primerno izvesti podobno raziskavo na ostalih akademskih področjih.

Drugo omejitev lahko pripišemo številom spremenljivk, vključenih v analizo. Študija vključuje pomen mentorjeve raziskovalne produktivnosti (v letu zaključka doktorskega študija varovanca) in spolne strukture para mentor-varovanec, vendar lahko na raziskovalno produktivnost varovanca vplivajo tudi drugi (individualni in kontekstualni) dejavniki. Smiselno bi bilo oblikovanje longitudinalnega raziskovalnega pristopa z vključitvijo več dejavnikov, ki vplivajo na podoktorsko raziskovalno produktivnost, kot so individualni dejavniki (osebne značilnosti, motiviranost, samoučinkovitost, proaktivnost, akademska institucija, kjer je varovanec zaključil študij, akademske kvalifikacije) in kontekstualni dejavniki (ugled institucije, kjer je varovanec zaposlen, ugled institucije, kjer je varovanec zaključil študij, raziskovalni rezultat katedre, v okviru katere varovanec deluje).

V raziskavo bi lahko vključili tudi ostale dejavnike, ki bi morda lahko prispevali k uspešnemu mentoriranju, kot na primer podobnost vrednot in osebnostnih lastnosti para mentor-varovanec. Zanimivo bi bilo raziskati tudi sociopsihološke procese v okviru para mentor-varovanec, da bi pridobili globlji vpogled v pomen oblikovanja močne mentorske vezi, kot na primer učinkovitost komunikacije, medsebojno spoštovanje, pa tudi možnost odprte diskusije, mentorjevo izražanje empatije, pripravljenost za pomoč pri mreženju v povezavi z zadovoljstvom pri delu in z raziskovalno produktivnostjo varovanca. Raziskava

bi bila lahko usmerjena tudi na mentorjevo skrb za razvoj varovanca v smislu usmerjanja, svetovanja, podanih kritik in spodbud.

Naslednja omejitev se nanaša na preostala vprašanja, povezana z zaključki raziskovalke (Morley, 2016), ki trdi, da je akademsko okolje pod močnim vplivom neoliberalnih načel, ki krepijo tekmovalnost, zato je vprašljivo, ali pride do znatnega pretoka znanja od mentorja do varovanca. Nadalje bi lahko identificirali razlike v raziskovalni produktivnosti med formalnimi in neformalnimi pari mentor-varovanec. Poleg tega se zdi potrebno izvesti še primerjavo stanja na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani z razmerami na drugih slovenskih ekonomskih in poslovnih šolah oz. akreditiranih visokošolskih institucijah v širšem akademskem prostoru.

SKLEP

Pričujoča doktorska disertacija ponuja nov in pomemben vpogled v razumevanje doseganja vrhunske kakovosti s hkratnim upoštevanjem enakih možnosti v akademskem prostoru ne glede na spol. Rezultati empirične raziskave vodenja in kakovosti v preučevani izobraževalni instituciji ponudijo razčlenitev določljivk, pomembnih za dosego najvišjih standardov ter hkrati udejanjanja enakih možnosti ne glede na spol. S tem se Ekonomska fakulteta izogne izgubi talentov, kar prispeva tudi k ekonomski učinkovitosti. Empirična raziskava vodenja in kakovosti v izobraževalni instituciji torej temelji na študiji primera Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. V disertaciji identificiram številne pomembne organizacijske vidike, ki se v procesu dolgoročnega udejanjanja nepristranskih praks znanstvenega udejstvovanja in vodenja izražajo v akademski kulturi, ki vrednoti rezultate akademikov skozi prizmo Mertonovih standardov znanstvene odličnosti.

Študijo primera začnem s kvalitativnim raziskovalnim pristopom zavoljo same narave raziskovalnega problema, ki v izhodišču zahteva pristop, ki ponudi globlji vpogled v obravnavano problematiko. Rezultati kvalitativne raziskave nedvomno odkrivajo pozitivno oceno organizacijskih procesov Ekonomske fakultete in vzpostavljenega vključujočega akademskega okolja, ki terja izjemno raven akademske odličnosti. Visoka raven kakovosti se dosega z močnim medsebojnim sodelovanjem in povezovanjem ne le s kolegi na fakulteti, ampak tudi internacionalno.

Akademiki poročajo o izzivih, pri čemer najbolj izpostavljajo preobremenjenost, kar se najbolj odraža pri tistih, ki zasedajo vodilne položaje. Akademiki se srečujejo z različnimi izzivi pri načrtovanju akademske kariere. Nekatere pestijo izzivi, povezani z družinskimi obveznostmi, drugi poročajo o izzivih organizacijske narave. Nekateri poročajo o deficitarnosti administrativne podpore raziskovalnemu in pedagoškemu delu in hkrati razpravljajo o možnih spremembah oz. izboljšavah, pri čemer je njihova izvedba pogosto možna le ob višjih finančnih sredstvih. Akademiki so večinoma uspešni pri uravnoteženju delovnih in družinskih obveznosti. Poznavanje delovno-družinskega konflikta in ponujene možnosti njegovega reševanja lahko koristijo tako posameznikom kot instituciji. Nadrejeni kot predstavniki organizacije se lahko aktivno vključijo v vlogo reševanja problema z visoko kakovostnim odnosom do zaposlenih. Na ta način lahko zaposleni zmanjšajo delovno-družinski konflikt, prihaja do manj prekinitev pogodb o zaposlitvi in izboljša se počutje zaposlenih.

Akademiki izpostavijo problem slabšega plačila v primerjavi s kolegi v drugih razvitih državah. Hkrati izpostavijo pozitivni vidik nagrajevanja v smislu pridobivanja dodatnih raziskovalnih sredstev, ki temeljijo na uspešnosti posameznika na področju raziskovanja. Raziskovalna produktivnost akademika je odvisna tudi od vzpostavitve institucije mentorstva. Za dosego optimalnih rezultatov morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, kot sta združljivost med mentorjem in varovancem ter odprt medsebojni odnos. Vendar pa kljub mnogim izzivom akademiki in akademikinje ohranjajo zanos tako pri opravljanju

raziskovalnega kot tudi pedagoškega dela. Čeprav je delo zelo obremenjujoče, akademiki večinoma vztrajajo pri zaposlitvi v akademski sferi zaradi akademske svobode in veselja do dela. Spolna pristranskost v akademskem okolju obstaja prav tako pri zaposlovanju, vendar je Ekonomska fakulteta v mnogih vidikih zagotavljanja enakosti spolov edinstvena, ne le ko gre za zaposlovanje, ampak tudi pri napredovanju, vključevanju akademikinj v vodstvene strukture fakultete in ne nazadnje glede možnosti ustvarjanja družine v okolju, kjer tako ženske kot moški ne zaznajo spolne diskriminacije.

Kakovost raziskovalnega dela je v akademski sferi izjemno cenjena, saj prispeva h kakovosti tako institucij kot k sami širini vsebin procesa poučevanja. Rezultati kvantitativne študije kažejo na višjo (sicer statistično neznačilno za vse kazalnike razen dveh v letu 2013) raziskovalno produktivnost moških v primerjavi s kolegicami, vendar pa rezultati študije kažejo, da se razlike v raziskovalni produktivnosti med spoloma v kasnejših stopnjah razvoja akademske kariere zmanjšujejo in akademikinje dohitijo kolege. Pokaže se tudi interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja (področje ekonomskih in poslovnih ved) na raziskovalno produktivnost, pri čemer so akademikinje, aktivne na ekonomskem področju, bolj raziskovalno produktivne v primerjavi z akademikinjami, aktivnimi v okviru poslovnih disciplin. Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, izkazujejo v povprečju višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s kolegi, na področju poslovnih ved pa je situacija obratna. Rezultati kvantitativne analize kažejo, da imajo v zrelejši dobi razvoja kariere tudi ženske možnost izkoristiti vse svoje potenciale, zato je ključnega pomena zagotavljanje možnosti za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar je zlasti pomembno za akademikinje. Rezultati raziskave kažejo tudi na večjo uspešnost žensk, dejavnih na področju ekonomskih ved, kar je verjetno rezultat večje marljivosti žensk v primerjavi z moškimi. Akademikinje, aktivne na področju poslovnih ved, bi bile morda raziskovalno uspešnejše ob večji administrativni podpori, kajti po večini imajo več dela z zbiranjem podatkov v primerjavi z raziskovalci na področju ekonomskih ved.

Izredno pomembna je v akademski sferi tudi institucija mentorstva. Mentor lahko prispeva k napredovanju akademikov oz. k raziskovalni produktivnosti, zato se kaže potreba po analizi dejavnikov mentorstva. Rezultati raziskave kažejo na višjo vrednost podoktorske raziskovalne produktivnosti varovancev, umeščenih v istospolni par mentor-varovanec, v primerjavi z varovanci, vključenimi v spolno mešani par mentor-varovanec. Iz rezultatov raziskave zaključim, da je ključnega pomena ustrezno združevanje parov mentor-varovanec, saj spolna struktura parov mentor-varovanec lahko značilno vpliva na varovančevo podoktorsko raziskovalno produktivnost. Nadalje rezultati kažejo na povezavo raziskovalne produktivnosti mentorjev s podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovancev.

Za dosego visoke stopnje raziskovalne produktivnosti akademikov je pomembno oblikovanje institucije mentorstva, kar velja tako za moške kot za ženske. Ob prizadevanjih za povečanje zastopanosti žensk v znanosti je izjemno pomembno oblikovati ustrezno

organizacijsko kulturo, ki ceni družinsko življenje in izoblikuje politiko prožnih delovnih opcij, pri čemer je pomembno, da se zaposleni počutijo varne, ko izkoristijo ponujene ugodnosti, in ne nazadnje, da o problematiki tudi spregovorijo. Prav tako je pomembno, da akademiki vodstvo seznanijo tudi z drugimi izzivi, s katerimi se soočajo. Odločilno je, da vodje poznajo razlike med posamezniki in njihovimi potrebami, saj le na ta način lahko primerno ukrepajo in s tem prispevajo tako k posameznikovi optimalni uspešnosti kot tudi k uspešnosti institucije. Institucije se z udejanjanjem družini prijazne organizacijske politike vsekakor izognejo izgubi talentov.

Opredelitev teoretičnih prispevkov disertacije

Konceptualno razumevanje procesov in rezultatov specifičnih strategij vodenja študije primera visokošolske institucije, uvrščene v svetovni vrh najboljših ekonomsko-poslovnih šol, je prikazano v okviru modela vodenja visokošolske institucije, uvrščene v svetovni vrh najboljših ekonomsko-poslovnih šol, osredotočenega tako na zagotavljanje izjemne ravni kakovosti kot enakih možnosti, ki teoretično pomeni udejanjanje sodobnih pristopov vodenja, vpetih v okvir zagotavljanja kakovosti (pomembne določljivke kakovosti visokošolskih institucij), in sicer skozi prizmo zagotavljanja enakih možnosti.

V ozadju študije so predpostavke sodobnih teorij vodenja kot osnov za interpretacijo zaključkov, v okviru katerih so zaključki predstavljeni v kontekstu, kjer se pokažejo specifike udejanjanja enakih možnosti. Sodobni pristopi k vodenju visokošolske institucije ob hkratnem okrepljenem prizadevanju za doseganje tako visoke ravni kakovosti kot tudi zagotavljanja enakih možnosti vodijo k zastavljenim ciljem. Akademiki so zavoljo visoke ravni notranje motivacije kljub izjemni obremenjenosti in relativno slabem sistemu nagrajevanja pripravljeni sodelovati in prispevati k doseganju tako osebnih kot skupnih ciljev.

Teoretični prispevki disertacije študije so naslednji:

- Splošni prispevek v smislu razvoja teoretičnega okvira pomeni oblikovan konceptualni model vodenja visokošolske institucije.
- Študija primera visokošolske institucije tako generira nov vpogled v pristope vodenja visokošolskih institucij, ki tudi v tej smeri vodijo v pozitivne spremembe.
- Pričujoča študija potrdi potrebo po osredotočenosti na nepristransko uporabo talentov z vzpostavitvijo ukrepov za zagotavljanje enakih možnosti v klimi visoke ravni svobodne izbire glede hitrosti napredovanja v okviru celotne akademske kariere.
- Študija potrdi pomen ukrepov lažjega uravnoteženja delovnih in družinskih obveznosti, kar je še zlasti pomembno za akademikinje v okviru njihovih naporov za doseganje raziskovalnih ciljev.
- Pričujoča študija prispeva k znanosti s potrditvijo zaključkov predhodnih študij (Groot & Garcia-Valderrama, 2006, str. 1362; Nygaard, 2017, str. 530), saj rezultati pokažejo, da akademikinje, aktivne v ekonomskih znanstvenih disciplinah (močneje kvantitativno

raziskovalno usmerjene), dosegajo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi z akademikinjami in akademiki, aktivnimi v okviru poslovnih znanstvenih disciplin, ki v večjem deležu uporabljajo kvalitativne raziskovalne metode v primerjavi z ekonomskimi disciplinami.

– Mentorstvo ima ključno vlogo v procesu napredovanja akademikov, kar pomeni tudi pomemben prispevek k doseganju visoke ravni kakovosti visokošolske institucije. Četudi obstaja obsežna literatura na temo mentorstva zaradi izjemnega pomena tematike, je mentorstvo v akademskem okolju relativno slabo raziskano, kar še zlasti velja za analizo spolne strukture parov mentor-varovanec. Pričujoča študija tako zapolni vrzel in v okviru teorije podobnosti potrdi predpostavke tudi v akademskem okolju, za katero naj bi prav tako veljalo, da v okviru istospolnega para mentor-varovanec, varovanec dosega višjo raziskovalno produktivnost v primerjavi z varovanci v spolno mešanem paru mentor-varovanec. Poleg tega se raziskovalna produktivnost mentorja potrdi kot prispevni dejavnik k podoktorski raziskovalni produktivnosti varovanca.

Opredelitev metodoloških prispevkov disertacije

Metodološki prispevek študije izhaja predvsem iz edinstvene uporabe raziskovalnih metod s pretežno osredotočenostjo na kvalitativni raziskovalni pristop, v okviru katerega je mogoče pridobiti vpogled v zaznave intervjuvanih akademikov glede pristopov vodenja Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Tak pristop prispeva k razjasnjevanju pojavov in je osnova za oblikovanje konceptualnega okvira modela vodenja visokošolske institucije, osredotočenega tako na zagotavljanje izjemne ravni kakovosti kot enakih možnosti. Kvalitativne raziskovalne metode zagotavljajo širok vpogled v kompleksnost fenomena in so še posebno primerne, ko gre za obdelavo tematike vodenja. Ob tem gre za enakovredno obravnavo različnih skupin sodelujočih v raziskavi, saj gre za specifičen, spolno raznolik vzorec akademikov, aktivnih tako v okviru ekonomskih kot poslovnih znanstvenih disciplin, situiranih na različnih stopnjah razvoja kariere, kar dodatno prispeva k raziskovalni širini obravnavane tematike.

Študija primera je zasnovana tako, da vsaj v določeni meri omogoči vpogled v specifiko trenutnih pristopov vodenja, do določene mere pa tudi vpogled v bližnjo preteklost, in sicer v kontekstu visokošolske institucije, ki ji je na eni strani uspelo doseči raven peščice najboljših ekonomsko-poslovnih šol na svetu, na drugi strani pa se ponaša s pozitivnimi rezultati udejanjanja ukrepov enakih možnosti. Študija primera je tako imenovani pristop procesnega raziskovanja, v okviru katerega gre za identifikacijo poti za doseganje trenutnega stanja.

Gre za multimetodološki raziskovalni pristop, ki obsega tako kvalitativni kot kvantitativni raziskovalni pristop, čeprav gre pretežno za osredotočenost na kvalitativni del raziskave. Pričujoča študija torej delno obdela tematiko tudi na osnovi kvantitativnih raziskovalnih metod z implementacijo analize specifičnih rezultatov naporov in sicer kot potrditev

pomena ukrepov za lažje uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti. Končno študija potrdi, da varovanci, situirani v istospolnem paru mentor-varovanec v času doktorskega študija, dosegajo višje ravni raziskovalne produktivnosti po zaključku doktorskega študija v primerjavi z varovanci, situiranimi v okviru spolno mešanih parov mentor-varovanec. Poleg tega raziskovalna produktivnosti mentorja pozitivno vpliva na podoktorsko raziskovalno produktivnost varovanca. Rezultati torej potrdijo pomen institucije mentorstva tako z uporabo kvalitativnega kot kvantitativnega raziskovalnega pristopa.

Metodološki prispevek pričujoče študije je končno podan še v okviru priporočil za nadaljnje raziskovalno delo, kjer so ponujena metodološka izhodišča za nadgradnjo študije v kontekstu rezultatov vključujočih pristopov vodenja, pretežno vezanega na doseganje odličnosti znanstvenoraziskovalnega dela in posledično pedagoškega procesa.

Opredelitev praktičnih prispevkov disertacije

Zaradi stereotipov pri izbiri področja delovanja žensk in moških so nekatere fakultete bolj moško zastopane, druge bolj žensko. Na Ekonomski fakulteti je vpisanih več študentk kot študentov. Razlog precejšnje zastopanosti žensk na vodilnih položajih intervjuvani vidijo v izključnem osredotočanju na rekrutiranje najboljših študentov, pa tudi v odprtosti moških, ki pustijo ženskam zasesti najvišje položaje. Vpliva tudi sodelovanje s predstavniki skandinavskih dežel ter večje povpraševanje žensk po delovnem mestu akademika, saj omogoča fleksibilnost, intervjuvani (tako ženske kot moški) pa trdijo, da na fakulteti ni zaznati spolne diskriminacije, tudi ko gre za napredovanje. Na Ekonomski fakulteti je veliko več administrativnega dela v primerjavi z drugimi fakultetami, zato ženska marljivost pride do izraza. Zaposleni delajo dobro, če so zadovoljni tudi v osebnem življenju, zato naj bi vodstvo tudi v prihodnje skrbelo za uravnoteženje delovnih in družinskih obveznosti, pri čemer naj bi akademiki izkoristili vse ponujene možnosti. Obstajajo pa tudi dejavniki, ki prispevajo k odločitvam moških, da ne zavzamejo vodilnih položajev. Intervjuvanka odkriva, da je oseba, ki zaseda vodstveni položaj na fakulteti, neracionalna, kajti plača na teh izjemno zahtevnih in odgovornih delovnih mestih ni primerna. Moški tako zapuščajo akademsko sfero, ker so drugje na zahtevnem delovnem mestu veliko bolje nagrajeni. Zato bi bilo primerno, da bi:

- vodstvo akademikom ponudilo več administrativne podpore ter uvedlo nagrajevanje glede na uspešnost opravljenega dela, kar še zlasti velja za vodstveno ekipo.
- Akademiki naj bi z vodstvom razpravljali o zahtevah, ki bi izpolnile njihova pričakovanja in vplivale na odločitev, da ostanejo v akademski sferi oz. se eventualno odločijo za zasedbo vodstvenih položajev.

Institucija mentorstva je izjemno pomembna. Mentor pomembno vpliva na varovanca in ima ključno vlogo predvsem na začetku njegove kariere. Akademiki lahko na več načinov vplivajo na uspešnost mentorirancev, tako z usmerjanjem, učenjem, s podporo pri raziskovanju in vključevanju v mreže kot tudi z odprtim in neomejujočim odnosom. Institucija je uspešna, če so uspešni zaposleni. Uspešnost predvsem mlajših kolegov je

možno doseči in pospešiti z uspešnim mentoriranjem, zato je pomembno posvetiti več pozornosti nadgradnji sistema mentorstva ter spodbujanju in motiviranju akademikov za aktivno mentoriranje. Zato naj bi:

- vodstvo naj bi upoštevalo, da si akademiki želijo delovati v delovnem okolju, ki ga zaznamujejo kreativnost, visoki dosežki in medsebojna podpora.
- Akademiki na višji stopnji akademske kariere lahko z aktivnim sodelovanjem v mentorskih programih pomembno prispevajo k uspešnemu in kreativnemu delovnemu okolju.

Sodelovanje med akademiki je izjemno pomembno, saj je delo v skupini lažje, ker se posamezniki med seboj spodbujajo in delajo z večjim veseljem, zato hitreje napredujejo in rezultati so boljši, zato mora:

- vodstvo še naprej spodbujati sodelovanje, predvsem znotraj posameznih programskih skupin, saj so akademiki poudarili deficit v tovrstnem sodelovanju. Pomembno je nadaljnje organiziranje raziskovalnih seminarjev oz. lahko tudi le kratkih predstavitev raziskovalnega dela posameznikov, kjer lahko akademiki povabijo k sodelovanju večjo skupino ljudi. Z oblikovanimi komplementarnimi raziskovalnimi timi bi najverjetneje prišlo do različnih pogledov na predmet raziskovanja, primernost izbire raziskovalnih pristopov ipd., hkrati pa bi bilo raziskovalno delo morda opravljeno hitreje, lažje in z večjim veseljem. Pomembno je tudi sodelovanje s kolegi zunaj slovenskih meja, s čimer se strinjajo tako ženske kot moški, izredni in redni profesorji. Akademiki imajo zgrajeno močno mrežo s kolegi iz tujine, prav tako se sodelovanje vseskozi krepi, zato je primerno, da vodstvo nadaljuje s spodbujanjem mednarodnega sodelovanja.
- Raziskovalci morajo stkati tesnejše vezi tako v mednarodnem kot domačem akademskem okolju. Izredni profesor ugotavlja, da je zadnja leta precej neodvisen, da svojo raziskovalno pot usmerja predvsem v tujino, medtem ko s kolegi na fakulteti dela zelo malo. Zato je pomembno vključiti ne le v mednarodne mreže raziskovalcev, temveč obogatiti obstoječo sodelovanje tudi med kolegi na fakulteti.

Akademiki imajo zahteven življenjski slog, saj so pogosto vezani na roke, delovanje v akademski sferi pa je težko, ker jih nenehno ocenjujejo študenti, kolegi, recenzenti. Da ne bi prišlo do pregorelosti, se:

- akademiki sproščajo npr. s športnimi dejavnostmi. Zaskrbljujoče je tudi, da so zavoljo preobremenjenosti pogosto ločeni, samski in celo brez otrok.
- Vodstvo naj bi upoštevalo potrebo po spodbudi in motivaciji, predvsem notranji, saj za akademike ni pomembno le uspešno usklajevanje obveznosti, problem je predvsem konstantna delovna preobremenjenost.

V akademski sferi je fleksibilnost sicer zagotovljena, vendar obstajajo določena obdobja (roki za oddajo projektov, člankov ipd.), ko usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti ni možno. Takrat se akademiki v celoti odpovedo zasebnemu življenju. Ker imajo ogromno

dela, delajo tudi med vikendi in ponoči. Delajo, ko otroci spijo ali ko imajo zanje zagotovljeno varstvo, lahko pa zmanjšajo obveznosti raziskovalnega dela in to kasneje, ko otroci zrastejo, nadoknadijo. Ker delovni čas ni opredeljen, akademiki večinoma delajo neprestano. Zaradi izjemnih naporov, ki jih zahteva akademski poklic, lahko ostanejo v akademski sferi le, če imajo radi svoj poklic. Nekateri menijo, da usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti ni uspešno, pri čemer vedno trpi zasebno življenje. Če ima akademik partnerja, ki deluje v akademski sferi oz. ima narejen doktorat, situacijo razume.

- Vodstvo mora akademike notranje motivirati in jim hkrati ponuditi različne možnosti usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti.
- Akademiki naj bi uporabili vsa razpoložljiva orodja za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti. Ker so močno obremenjeni in imajo izjemno malo prostega časa, morajo skrbno načrtovati porabo prostega časa, ki ga lahko preživijo z družino.

Akademiki so sicer zelo obremenjeni, vendar lažje usklajujejo delovne in družinske obveznosti kot zaposleni v gospodarstvu, saj gre za trenutne preobremenitve. Kljub visokim obremenitvam akademiki vztrajajo na delovnem mestu tudi zaradi veselja do dela, pestrosti dela in akademske svobode, vendar se zaradi neprestanega soočanja s preobremenjenostjo včasih vprašajo, zakaj še vztrajati. Akademiki včasih razmišljajo o nadaljevanju akademske kariere v tujini, vendar se (običajno zaradi družine) večinoma za to alternativo ne odločijo. Včasih pomislijo, da bi prekinili z akademskim delom zaradi slabega plačila, tudi zaradi preobremenjenosti s pedagoškim delom, odtujenosti in spremenjene generacije študentov ter njihovega nespoštljivega odnosa. Trdo delo včasih privede do roba fizičnih in psihičnih zmožnosti, vendar večina akademikov ne razmišlja o odhodu iz akademske sfere zaradi naporov, ampak zaradi pritiska javnosti, saj prevladuje mnenje, da gre v akademski sferi za brezdelje. Včasih jih ljudje celo obsojajo, ker so sposobni prodati svoje znanje.

- Vodstvo mora ne le zaposliti najboljše posameznike, temveč jih tudi zadržati, zato mora poznati njihove želje in potrebe, jim prisluhniti ter jih motivirati. Večjo pozornost naj bi namenili tudi nagrajevanju. Nudili bi jim lahko tudi usposabljanje v smislu sodobnih pristopov poučevanja, prilagojenih novim generacijam študentov.
- Akademiki naj bi pretehtali prednosti, ki jih prinaša delo v akademski sferi, in sporočali vodstvu o težavah, s katerimi se srečujejo, ter skupaj našli možne rešitve.

Akademski poklic je cenjen, akademiki s ponosom opravljajo svoje delo, pravijo eni, drugi pa menijo, da akademski poklic ni cenjen, ker v Sloveniji znanje ni vrednota. Poleg tega se javnost ne zaveda preobremenjenosti akademikov. Absurdno je tudi dejstvo, da se brez težav plačajo tuji strokovnjaki, kar pa ne velja za domače (tako v akademski sferi kot v gospodarstvu). Intervjuvani menijo, da so cenjena le nekatera znanstvena področja, kar lahko opazimo tudi v okviru sistema dodeljevanja sredstev (npr. družboslovju je dodeljeno le pičlih 10 % raziskovalnih sredstev).

- Vodstvo mora skrbeti za dodeljevanje priznanj akademikom za uspešno delo, poleg tega bi jim za uspešno delo lahko dodelili tudi denarne nagrade. Čeprav so nekatera področja (družboslovje) manj cenjena od drugih, se je smiselno truditi in boriti za dosego najboljših rezultatov.
- Akademiki morajo svoje delo opravljati odlično, saj si posameznik na ta način krepi ugled tako med kolegi na fakulteti kot širše.

V tujini so akademiki neprimerno bolje plačani kot akademiki v Sloveniji. V Sloveniji obstaja sistem uravnilovke, kar slabi motivacijo in znižuje vrednost akademskega dela. Pojavlja pa se tudi problem zaposlovanja mladih raziskovalcev. Akademikom pa pogosto višina plačila ni tako pomembna kot priznanje za dosežke, akademska svoboda, možnost dela s študenti, udeležba na konferencah, nakup dodatne literature ipd. Na Ekonomski fakulteti je vzpostavljen primeren sistem nagrajevanja v smislu pridobitve individualnih raziskovalnih sredstev na podlagi uspešnosti raziskovanja.

- Vodstvo mora upoštevati dejstvo, da je nagrajevanje akademikov izjemno pomembno. Poleg denarne nagrade za uspešno delo si akademiki želijo tudi nedenarno priznanje, ki krepi notranjo motivacijo.
- Akademiki si večinoma prizadevajo doseči vse boljše rezultate, hkrati pa se je pomembno boriti za priznanje za dosežke, torej za (ne)denarno nagrado za uspešno opravljeno delo. Pridobljena priznanja so spodbuda za nadaljevanje poti odličnosti.

Mnogi akademiki so (vedno bolj) zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu. Nekateri trdijo, da sploh ne potrebujejo administrativne podpore. Ob upoštevanju postavljenih omejitev administratorji dobro opravijo svoje delo, zato menijo, da bi jim (za še učinkovitejše delo) bilo treba dati dodatna pooblastila. Drugi akademiki so nezadovoljni (nekateri le s segmenti) z delom zaposlenih v podpornih službah, izpostavijo potrebo po bolj usposobljenih administrativnih delavcih. Eden od intervjuvanih izrazi celo željo po profitnem delovanju podporne službe, saj naj bi s tem povečali učinkovitost njihovega dela. Želijo si poenotenih postopkov, informatizacijo. Ena od akademikinj si želi, da bi na fakulteti uvedli enoten sistem pridobivanja podatkov, ki bi bili na voljo vsem.

- Vodstvo naj bi skrbelo za vzpostavitev učinkovite podporne službe, s čimer bi prispevalo k razbremenitvi akademikov, ki bi lahko več časa namenili raziskovalnemu delu. Eden od akademikov izpostavi tudi potrebo po krepitvi vloge kateder tako pri kadrovanju kot pri pridobivanju sredstev, zato bi zaposleni v administraciji potrebovali več pooblastil. Prisluhniti bi morali predlogom akademikov in pretehtati možnost in smiselnost vpeljave sprememb. Morda bi bilo dobro akademike osebno vprašati, kaj si želijo oz. potrebujejo, da bodo lažje opravljali svoje delo.
- Zaradi specifik pri delu, s katerimi se akademiki soočajo, imajo akademiki različne potrebe po administrativni podpori, zato bi bilo dobro, da bi se o tem pogovorili z nadrejenimi, vodstvu naj bi podali tudi predloge za izboljšave.

Nekateri akademiki so mnenja, da administrativne podpore pedagoškemu delu ne potrebujejo, mnogi so z njo zadovoljni, spet drugi smatrajo, da ta ne obstaja. Akademiki poudarijo potrebo po več denarnih sredstvih.

- Vodstvo bi lahko uvedlo tajništva kateder, omogočilo zaposlitev več asistentov, s čimer bi akademike razbremenili, zato bi čas lahko posvetili za druga (ne administrativna) opravila. Finančna sredstva bi lahko povečali z izvedenimi projekti, zato je primerno spodbujati in motivirati zaposlene za uspešno prijavljanje na projekte.
- Potrebna je večja zavzetost akademikov pri prijavljanju na projekte. Akademiki se srečujejo s specifikami pri delu, zato nekateri, ki npr. predavajo manjšim skupinam študentov, ne potrebujejo administrativne podpore pedagoškemu delu ipd. Vodstvu je treba predlagati spremembe, sicer ne bo vedelo, kakšne so njihove potrebe.

Rezultati analize ne pokažejo statistično značilnih razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v okviru ženskam prijaznega akademskega okolja Ekonomske fakultete, saj se akademikinje ne soočajo z ovirami, zato se lahko razvijajo kot raziskovalke, saj fakulteta ne uresničuje le visokih standardov raziskovanja, ampak zagotavlja enake možnosti. Rezultati pa ne potrdijo le interaktivnega učinka spola in akademskega položaja na raziskovalno produktivnost, temveč tudi interaktivni učinek spola in raziskovalnega področja (področje ekonomskih in poslovnih ved) na raziskovalno produktivnost. Akademikinje, aktivne na področju ekonomskih ved, namreč v povprečju izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s kolegi, na področju poslovnih ved pa je situacija obratna, kjer moški izkazujejo višje ravni raziskovalne produktivnosti v primerjavi s kolegicami. Ker so stereotipi, vezani na tradicionalno vlogo spolov, ki nalagajo ženski, da prevzame skrb za otroke oz. družino, moški pa se posveča razvoju kariere, še vedno zakoreninjeni tudi v Sloveniji, so v začetnih fazah razvoja akademske kariere ženske večinoma izraziteje obremenjene zaradi skrbi za otroke in družino.

- Zato je pomembno, da se snovalci politik usmerijo tudi v aktivno ozaveščanje o obstoju stereotipov in udejanjanju strategij, ki bi prispevale k zagotavljanju enakih možnosti.
- Akademikinje v kasnejši dobi razvoja kariere pa dobijo tudi ženske možnost, da izkoristijo vse svoje potenciale. Zato je pomembno, da vodstvo ponudi možnost za uspešno usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar je zlasti pomembno za akademikinje. Rezultati raziskave kažejo tudi na večjo uspešnost žensk, dejavnih na področju ekonomskih ved, kar je verjetno rezultat večje marljivosti žensk v primerjavi z moškimi. Akademikinje, dejavne na področju družboslovnih ved, bi bile morda raziskovalno uspešnejše ob večji administrativni podpori.

Raziskovalno produktivnost lahko povečamo ne le s trdim delom, sodelovanjem, ampak tudi na osnovi močne mentorske podpore. Postavlja se vprašanje, ali je bistvenega pomena premagati ovire, ki nastanejo zaradi nezdružljivega mentorskega para. Študija identificira večjo uspešnost istospolnih parov mentor-varovanec v primerjavi s spolno mešanimi pari mentor-varovanec. Rezultati analize pokažejo tudi povezavo med raziskovalno

produktivnostjo mentorja v času dokončanja doktorskega študija varovanca in podoktorsko raziskovalno produktivnostjo varovanca.

- Zaključujem, da ima mentorstvo ključno vlogo v procesu napredovanja akademikov, zato je ključnega pomena, da vodstvo upošteva ustrezno združevanje mentorjev in varovancev ter več naporov usmeriti v mentorske programe.

Akademiki se na karierni poti soočajo z različnimi izzivi. Nekateri poročajo o hitrem napredovanju, saj se niso soočili z resnimi ovirami. Mnogi (tako ženske kot moški) poročajo o zaostrovanju pogojev oz. o spreminjajočih se pravilih. Največji izziv za večino akademikov (posebej mamic) je habilitacijska zahteva po trimesečnem neprestanem delovanju v tujini. Preobremenjenost je najbolj problematična v odnosu z otroki (predvsem za ženske). Moški poročajo o možnosti razdora partnerske zveze, saj zaradi dela med vikendi in ponoči trpi zasebno življenje. Ovira pri napredovanju je tudi preobremenjenost s pedagoškim delom, o čemer ne poročajo le ženske. Na seznam izzivov eden od akademikov postavi tudi manjšo varnost zaposlitve. Redna profesorica izpostavi kot problem poudarjanje storilnosti v smislu, koliko je napisanih člankov, ne pa ali so rezultati v korist širše družbe, pri čemer postaja proces objavljanja vse zahtevnejši.

- Vodstva fakultet bi morda lahko združila moči in vplivala na snovalce politik. Potrebno bi bilo višje vrednotenje pedagoškega (ne le raziskovalnega) dela, ki naj bi slonelo na potrebah širše družbe.
- Akademiki naj bi nadrejenim poročali o problemih, s katerimi se soočajo, in z vodstvom poiskali možne rešitve.
- Prispevek te študije je tako tudi v smislu priporočil pristojnemu ministrstvu. Snovalci politik bi se morali zavedati, da se akademiki na svoji poklicni poti soočajo tudi z ovirami, na katere vodstva fakultet nimajo vpliva. Delo akademikov je vpeto v skupni, nacionalni sistem, ki zavoljo vse strožjih habilitacijskih pogojev prinaša vse močnejšo preobremenjenost, hkrati je vprašljiva varnost njihove zaposlitve. Poleg tega znanje ni več vrednota, akademski poklic ni več cenjen, kot je bil nekoč, saj družba ne pozna dejanskih delovnih obremenitev, s katerimi se akademiki soočajo. Za svoje delo so plačani premalo, hkrati jim družba ne daje dolžnega priznanja. Snovalci politik bi morali poskrbeti za ustrezno nagrajevanje. Nekateri akademiki celo ugotavljajo, da je plačni sistem pravzaprav sistem uravnilovke. Fakultete se soočajo s problemom zaposlitve mladih raziskovalcev. Dejstvo je tudi, da ni le družba pristranska glede pomena posameznih znanstvenih disciplin, ampak tudi ARRS, ki družboslovnim vedam že desetletja namenja pičlih 10 % celotnih raziskovalnih sredstev. Akademiki v slovenskem raziskovalnem prostoru kot izjemno dobrodošlo pozdravljajo možnost zamrznitve napredovanja v času, ko so otroci majhni, nekoliko pretirana pa se zdi habilitacijska zahteva po trimesečnem neprekinjenem bivanju v tujini.

LITERATURA IN VIRI

1. Abbott, M. & Doucouliagos, H. (2010). Research output of Australian universities. *Education Economics, 12*(3), 251–265.
2. Abele, A.E., & Spurk, D. (2011). The dual impact of gender and the influence of timing of parenthood on men's and women's career development: Longitudinal findings. *International Journal of Behavioral Development, 35*(3), 225–232.
3. Abramo, G., Cicero, T., & D'Angelo, C.A. (2015). Should the research performance of scientists be distinguished by gender? *Journal of Informetrics, 9*(1), 25–38.
4. Abramo, G., D'Angelo, C.A., & Caprasecca, A. (2009a). Gender differences in research productivity: A bibliometric analysis of the Italian academic system. *Scientometrics, 79*(3), 517–539.
5. Abramo, G., D'Angelo, C.A., & Caprasecca, A. (2009b). The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity. *Scientometrics, 81*(1), 137–156.
6. Abrantes, J.L., Seabra, C. & Lages, L.F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research, 6,* 960–964.
7. Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society, 4*(2), 139−158.
8. Acker, S., & Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education, 16*(1), 3–24.
9. Acker, S., Webber, M., & Smyth, E. (2016). Continuity or Change? Gender, Family, and Academic Work for Junior Faculty in Ontario Universities. *NASPA Journal About Women in Higher Education, 9*(1), 1–20.
10. Afiouni, F., & Karam, C.M. (2014). Structure, agency, and notions of career success: a process-oriented, subjectively malleable and localized approach. *Career Development International, 19*(5), 548–571.
11. Agasisti, T., Bonomi, F., & Sibiano, P. (2012). Do the managerial characteristics of schools influence their performance? *International Journal of Educational Management, 26*(6), 593–609.
12. Agasisti, T., Catalano, G., Landoni, P., & Verganti, R. (2012). Evaluating the performance of academic departments: an analysis of research-related output efficiency. *Research Evaluation, 21*(1), 2–14.
13. Aiston, S.J. (2014). Leading the academy or being led? Hong Kong women academics. *Higher Education Research & Development, 33*(1), 59–72.
14. Åkerlind, G.S. (2005). Academic growth and development - How do university academics experience it? *Higher Education, 50*(1), 1–32.
15. Alimo-Metcalfe, B. (2004). Leadership: A masculine past, but a feminine future? In *Gender and Excellence in the Making* (str. 161–168). Brussels: European Commission.
16. Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, J. (2005). Leadership: Time for a New Direction? *Leadership, 1*(1), 51–71.
17. Allais, S. (2012). 'Economics imperialism', education policy and educational theory. *Journal of Education Policy, 27*(2), 253–274.

18. Allen, T.D., Day, R. & Lentz, E. (2005). The Role of Interpersonal Comfort in Mentoring Relationships. *Journal of Career Development, 31*(3), 155–169.
19. Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Protégés: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology,* 89(1), 127–136.
20. Al-Turki, Y.A., Bilgrami, A.L., & Said, A.E. (2015). A Case Study of Key Performance Indicators in Scientific Research in a Middle Eastern University. *International Journal of Latest Research in Science and Technology, 4*(6), 21–28.
21. Alvarez, A.R., & Lazzari, M.M. (2016). Feminist Mentoring and Relational Cultural Theory: A Case Example and Implications. *Affilia: Journal of Women and Social Work, 31*(1), 41–54.
22. Alvesson, M. & Billing, Y.D. (1992). Gender and Organization: Towards a Differentiated Understanding. *Organization Studies, 13*(1), 73–103.
23. Amsler, S.S., & Bolsmann, C. (2012). University ranking as social exclusion. *British Journal of Sociology of Education, 33*(2), 283–301.
24. Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization, 15*(2), 251–270.
25. Andolšek-Jeras, L. (2003). *Od neenakosti v izobraževanju do neenakosti pri delu.* Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
26. Anseel, F., Duyck, W., De Baene, W., & Brysbaert, M. (2004). Journal Impact Factors and Self-Citations: Implications for Psychology Journals. *American Psychologist*. DOI: 10.1037/0003.066X.59.1.49.
27. Araújo, T., & Fontainha, E. (2017). The specific shapes of gender imbalance in scientific authorships: A network approach. *Journal of Informetrics, 11*(1), 88–102.
28. Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy, 23*(3), 265–285.
29. Arini Collings, A.S., Conner, L., McPherson, K., Midson, B. & Wilson, C. (2011). Learning to Be Leaders in Higher Education: What Helps or Hinders Women's Advancement as Leaders in Universities. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(1), 44–62.
30. Arsenjuk, U., Novak, P., & Urek, M. (2013). Kariere žensk v številkah in biografijah. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 112–146). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
31. Arsenjuk, U., & Vidmar, D. (2015). *Karierne poti doktoric in doktorjev znanosti*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno iz http://www.stat.si/doc/pub/kariernepotidoktoric.pdf.
32. Astiz, M.F., Wiseman, A.W., & Baker, D.P. (2002). Slouching toward Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review, 46*(1), 66–88.
33. August, L., & Waltman, J. (2004). Culture, climate, and Contribution: Career Satisfaction Among Female Faculty. *Research in Higher Eduction, 45*(2), 177–192.
34. Austin, H.M. (2016). Women in education, science and leadership in New Zealand: a personal reflection. *Studies in Higher Education*, *41*(5), 914–919.

35. Awando, M., Wood, A., Camargo, E., & Layne, P. (2014). Advancement of mid-career faculty members: Perceptions, experiences, and challenges. V V. Demos, C. White Berheide, M. Texler Segal (ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 199–220). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
36. Bagilhole, B., & Goode, J. (2001). The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers: A Feminist Investigation. *European Journal of Women's Studies, 8*(2), 161–180.
37. Bahovec, E., Jogan, M., Klemen-Krek, Z., Medveščck-Miloševic, M., Mladenić, D., Neubauer, V., & Umek-Venturini, A. (2006). Priporočila nacionalnega odbora CEC-WYS. V D. Mladenić (ur.), *Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji* (str. 94–109). Ljubljana: Central European Centre for Women and Youth in Science.
38. Bailyn, L. (2003). Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT. *Gender, Work & Organization, 10*(2), 137–153.
39. Bailyn, L. (2011). Redesigning work for gender equity and work–personal life integration. *Community, Work & Family*, *14*(1), 97–112.
40. Bailyn, L., Drago, R., & Kochan, T.A. (2001). Integrating work and family life. *A Holistic Approach, A Report of the Sloan Work-Family Policy Network: MIT, Sloan School of Management*.
41. Baker, M. (2010). Career confidence and gendered expectations of academic promotion. *Journal of Sociology*, *46*(3), 317–334.
42. Ball, S.J., & Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economics Education, 10*(2/3), 83–90.
43. Balon, T. (2009). Ekonomska fakulteta: Študenti in diplomanti. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 194–196). Ljubljana: rektorat Univerze.
44. Barbezat, D.A. (2006). Gender Differences in Research Patterns Among PhD Economists. *The Journal of Economic Education, 37*(3), 359–375.
45. Barker, E.R. (2006). Mentoring - A complex relationship. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners,* 18(2), 56–61.
46. Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education, 84*(2), 157–176.
47. Bartlett, K.T. (2009). Making Good on Good Intentions: The Critical Role of Motivation in Reducing Implicit Workplace Discrimination. *Virginia Law Review, 95*(8), 1893–1972.
48. Bauman, M. (2009). Financiranje univerze v letih od 1991 do 2009. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 62–65). Ljubljana: rektorat Univerze.
49. Beierlein, J.J., Gibson, S.G., & Tibbs, S.L. (2011). Intellectual Human Capital Dependence, Family-Friendly Firms, and the Advancement of Women. *Journal of Business Diversity, 11*(1), 66–86.
50. Belle, D., Smith-Doerr, L., & O'Brien, L.M. (2014). Gendered networks: Professional connections of science and engineering faculty. V V. Demos, C. White Berheide, M.

Texler Segal (ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 153–175). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
51. Benschop, Y., & Brouns, M. (2003). Crumbling Ivory Towers: Academic Organizing and its Gender Effects. *Gender, Work, and Organization, 10*(2), 194–212.
52. Berželak, N. & Živoder, A. (2011). *Sumarno poročilo po spolu: Razlike v delovnih pogojih v znanosti v Sloveniji.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
53. Bevc, M. (2007). Ključne mednarodne zbirke/sistemi kazalnikov izobraževanja s poudarkom na formalnem izobraževanju. *IB revija, 1*(41), 4–15.
54. Bevc, M. (2008). Financiranje, učinkovitost in pravičnost terciarnega izobraževanja v Sloveniji. *Organizacija, 41*(5), A219–A229.
55. Beyene, T., Anglin, M., Sanchez, W. & Ballou, M. (2002). Mentoring and Relational Mutuality: Protégé Perspectives. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development, 41*(1), 87–102.
56. Binder, M., Chermak, J., Krause, K., & Thacher, J. (2012). The teaching penalty in higher education: Evidence from a public research university. *Economic Letters, 117*(1), 39–41.
57. Bird, S.K. (2011). Do women publish fewer journal articles than men? Sex differences in publication productivity in the social sciences. *British Journal of Sociology of Education, 32*(6), 921–937.
58. Blackburn, R.T., Behymer, C.E., & Hall, D.E. (1978). Research note: Correlates of faculty publications. *Sociology of Education, 51*, 132–141.
59. Bland, C.J., Center, B.A., Finstad, D.A., Risbey, K.R., & Staples, J.G. (2005). A Theoretical, Practical, Predictive Model of Faculty and Department Research Productivity. *Academic Medicine, 80*(3), 225–237.
60. Bordons, M., Morillo, F., Fernández, M.T., & Gómez, I. (2003). One step further in the production of bibliometrics indicators at the micro level: Differences by gender and professional category of scientists. *Scientometrics, 57*(2), 159–173.
61. Bornmann, L., & Daniel, H.D. (2009). The state of h index research. *EMBO reports, 10*(1), 2–6.
62. Bormann, L., Mutz, R., & Daniel, H.D. (2007). Gender differences in grand peer review: A meta-analysis. *Journal of Infometrics, 1*(3), 226–238.
63. Borrego, Á., Barrios, M., Villarroya, A., & Ollé, C. (2010). Scientific output and impact of postdoctoral scientists: A gender perspective. *Scientometrics, 83*(1), 93–101.
64. Bosak, J., & Sczesny, S. (2008). Am I the Right Candidate? Self-Ascribed Fit of Women and Men to a Leadership Position. *Sex Roles, 58*(9/10), 682–688.
65. Bowman, J.K., & Ulm, S. (2009). Grants, Gender and Glass Ceilings?: An Analysis of ARC-Funded Archaeology Projects. *Australian Archaeology, 68*, 31–36.
66. Bowman Jr., R.F. (2002). The Real Work of Department Chair. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 75*(3), 158–162.
67. Breuning, M., & Sanders, K. (2007). Gender and Journal Authorship in Eight Prestigious Political Science Journals. *Political Science & Politics, 40*(2), 347–351.
68. Brooks, C., Fenton, E.M., & Walker, J.T. (2014). Gender and the evaluation of research. *Research Policy, 43*(6), 990–1001.
69. Buble, M. (2000). *Management* (4th ed). Split: Ekonomski fakultet.

70. Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations in higher education: applying a systems perspective. *The Learning Organization, 17*(3), 228–242.
71. Bukovec, B. (2008). S procesnim pristopom do izboljšanja kakovosti visokega šolstva/Improvement of quality of tertiary education institutes by process approach. *Raziskave in razprave, 1*(1-3), 213–234.
72. Burke, C.S., Sims, D.E., Lazzara, E.H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly, 18*(6), 606–632.
73. Burrows, R. (2012). Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review, 60*(2), 355–372.
74. Callaghan, C. (2017). Gender moderation of intrinsic research productivity antecedents in South African academia. *Personnel Review, 46*(3), 572–592.
75. Campbell, D.J., Bommer, W., & Yeo, E. (1993). Perceptions of appropriate leadership style: participation versus consultation across two cultures. *Asia Pacific Journal of Management, 10*(1), 1–19.
76. Carless, S.A. (1998). Gender Differences in Transformational Leadership: An Examination of Superior, Leader and Subordinate Perspectives. *Sex Roles, 39*(11/12), 887–902.
77. Carli, L.L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B., & Kim, E. (2016). Stereotypes About Gender and Science: Women ≠ Scientists. *Psychology of Women Quarterly, 40*(2), 244–260.
78. Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. *Comparative Education Review, 46*(1), 1–9.
79. Carter, T.E., Smith, T.E., & Osteen, P.J. (2017). Gender comparisons of social work faculty using H-Index scores. *Scientometrics, 111*(3), 1547–1557.
80. Castilla, E.J., & Benard, S. (2010). The Paradox of Meritocracy in Organizations. *Administrative Science Quarterly, 55*(4), 543–576.
81. Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., & Lozanzki, L. (2010). Occupational Stress in Canadian Universities: A National Survey. *International Journal of Stress Management, 17*(3), 232–258.
82. Ceci, S.J., Ginther, D.K., Kahn, S. & Williams, W.M. (2014). Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest, 15*(3), 75–141.
83. Cegarra-Leiva, D., Sánchez-Vidal, M.E., & Cegarra-Navarro, J.G. (2012). Work life balance and the retention of managers in Spanish SMEs. *The International Journal of Human Resource Management, 23*(1), 91–108.
84. Çetin, A.T., Kızıl, C., & Zengin, H.İ. (2013). Impact of Mentoring on Organizational Commitment and Job Satisfaction of Accounting-Finance Academicians Employed in Turkey. *Emerging Markets Journal, 3*(2), 1–28.
85. Cha, Y. (2013). Overwork and the persistence of gender segregation in occupations. *Gender & Society, 27*(2), 158–184.
86. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
87. Cheng, Y.C. (1994). Principal's Leadership as a Critical Factor for School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools. *School Effectiveness*

and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 5(3), 299–317.
88. Cheng, Y.C., & Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education, 5*(1), 22–31.
89. Cherchye, L., & Abeele, P.V. (2005). On research efficiency: A micro-analysis of Dutch university research in Economics and Business Management. *Research Policy, 34*(4), 495–516.
90. Chesterman, C., Ross-Smith, A., & Peters, M. (2003). Changing the landscape? Women in academic leadership in Australia. *McGill Journal of Education, 38*(3), 421–436.
91. Ciperle, J. (2009). Skozi stoletja po poti ljubljanskega višjega šolstva do univerze. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 24–35). Ljubljana: rektorat Univerze.
92. Clarke, C., Knights, D., & Jarvis, C. (2012). A Labour of Love? Academics in Business Schools. *Scandinavian Journal of Management, 28*(1), 5–15.
93. Claus, V.A., Callahan, J., & Sandlin, J.R. (2013). Culture and leadership: women in nonprofit and for-profit leadership positions within the European Union. *Human Resource Development International, 16*(3), 330–345.
94. Coate, K., & Howson, C. K. (2016). Indicators of esteem: Gender and prestige in academic work. *British Journal of Sociology of Education, 37*(4), 567–585.
95. Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences* (3rd ed.). Nahwah, NJ: Erlbaum.
96. Colley, H. (2014). What (a) to do about 'impact': a Bourdieusian critique. *British Educational Research Journal, 40*(4), 660–681.
97. Collinson, D., & Collinson, M. (2012). "Blended Leadership": Employee Perspectives on Effective Leadership in the UK Further Education Sector. V M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (ur.), *Educational leadership: Context, Strategy and Collaboration* (str. 189–200). London: Sage Publication.
98. Collinson, D., & Hearn, J. (1994). Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management. *Gender, Work & Organization, 1*(1), 2–22.
99. Collyer, F. (2013). The production of scholarly knowledge in the global market arena: University ranking systems, prestige and power. *Critical Studies in Education, 54*(3), 245–259.
100. Colwill, J., & Townsend, J. (1999). Women, leadership and information technology: The impact of women leaders in organizations and their role in integrating information technology with corporate strategy. *Journal of Management Development, 18*(3), 207–216.
101. Connelly, R., & Ghodsee, K. (2014). Professor Mommy: Finding Work-Family Balance in Academia. *Public Voices, 13*(2), 126–128.
102. Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education, 54*(2), 99–112.
103. Conti, T. (2010). Systems thinking in quality management. *The TQM Journal, 22*(4), 352–368.

104. Coromina, L., Coenders, G., Ferligoj, A., & Guia, J. (2011). PhD Students' Research Group Social Capital in Two Countries: A Clustering Approach with Duocentred Network Measures. *Metodološki zvezki , 8*(2), 137–155.
105. Crisp, R.J., & Nicel, J.K. (2004). Disconfirming Intergroup Evaluations: Asymmetric Effects for In-Groups and Out-Groups. *The Journal of Social Psychology, 144*(3), 247–271.
106. Cron, W.L., & Slocum Jr, J.W. (1986). The Influence of Career Stages on Salespeople's job Attitudes, Work Perceptions, and Performance. *Journal of Marketing Research, 23*(2), 119–129.
107. Cubillo, L. (1999). Gender and leadership in the NPQH: an opportunity lost? *Journal of In-Service Education, 25*(3), 381–391.
108. Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration, 41*(3), 278–291.
109. Currie, J., Harris, P., & Thiele, B. (2000). Sacrifices in Greedy Universities: Are they gendered? *Gender and Education, 12*(3), 269–291.
110. Davidhizar, R., & Cramer, C. (2000). Gender Differences in Leadership in the Health Professions. *The Health Care Manager, 18*(3), 18–24.
111. Davies, B. (2003). Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of 'Evidence-based Practice'. *Gender and Education, 15*(1), 91–103.
112. Davies, B., De Schauwer, E., Claes, L., De Munck, K., Van De Putte, I., & Verstichele, M. (2013). Recognition and difference: a collective biography. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(6), 680–691.
113. Davies, B., & Petersen, E.B. (2005). Neo-liberal discourse in the Academy: The forestalling of (collective) resistance. *Learning & Teaching in the Social Sciences, 2*(2), 77–98.
114. De Cheveigné, S. (2009). The Career Paths of Women (and Men) in French Research. *Social Studies of Science, 39*(1), 113–136.
115. Debevec, T., Horvat, T. & Šumika, D. (2013). *Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu: Agencija spodbuja kakovost visokega šolstva* (predstavitvena brošura Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu) Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
116. Deem, R. (1998). 'New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education 8*(1), 47–70.
117. Deem, R. (2006). Conceptions of Contemporary European Universities: to do research or not do research? *European Journal of Education 41*(2), 281–304.
118. Deemer, E.D., Lin, C., Graham, R., & Soto, C. (2016). Development and Validation of a Measure of Threatening Gender Stereotypes in Science A Factor Mixture Analysis. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 145–161.

119. Dekleva, T. (2009). Ljubljanska univerza od ustanovitve do začetka devetdesetih let. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 36–39). Ljubljana: rektorat Univerze.
120. Detert, J.R., Schroeder, R.G. & Cudeck, R. (2003). The measurement of quality management culture in schools: development and validation of the SQMCS. *Journal of Operations Management, 21*, 307–328.
121. Devine, D., Grummell, B., & Lynch, K. (2011). Crafting the Elastic Self? Gender and Identities in Senior Appointments in Irish Education. *Gender, Work and Organization, 18*(6), 631–649.
122. Dhillon, S.K., Ibrahim, R., & Selamat, A. (2015). Factors associated with scholarly publication productivity among academic staff: Case of Malaysian public university. *Technology in Society, 42*, 160–166.
123. Diamantopoulos, A. (1996). A model of the publication performance of marketing academics. *International Journal of Research in Marketing, 13*(2), 163–180.
124. Dickson, J., Kirkpatrick-Husk, K., Kendall, D., Longabaugh, J., Patel, A., & Scielzo, S. (2014). Untangling Protégé Self-Reports of Mentoring Functions: Further Meta-Analytic Understanding. *Journal of Career Development, 41*(4), 263–281.
125. Dietz, J.S., & Bozeman, B. (2005). Academic careers, patents, and productivity: industry experience as scientific and technical human capital. *Research policy, 34*(3), 349–367.
126. Dimovski, V., Penger, S., & Peterlin, J. (2009). *Avtentično vodenje v učeči se organizaciji* (1. natis). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
127. Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J., Uhan, M., Černe, M., & Marič, M. (2013). *Napredni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
128. Doherty, L., & Manfredi, S. (2010). Improving women's representation in senior positions in universities. *Employee Relations, 32*(2), 138–155.
129. Domadenik, P. (2009). Ekonomska fakulteta: Znanstvenoraziskovalno in strokovno delo. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 197–199). Ljubljana: rektorat Univerze.
130. Domadenik, P., Drame, M., & Farčnik, D. (2010). The School-to-Work Transition of Business Graduates in Slovenia. *Revija za socijalnu politiku, 17*(2), 299–324.
131. Dominici, F., Fired, L.P., & Zeger, S.L. (2009). So Few Women Leaders. *Academe, 95*(4), 25–27.
132. Donohue, J.M., & Fox, J.B. (2000). A multi-method evaluation of journals in the decision and management sciences by US academics. *Omega*, *28*(1), 17–36.
133. Dougherty, T.W., Dreher, G.F., Arunachalam, V., & Wilbanks, J.E. (2013). Mentor status, occupational context, and protégé career outcomes: Differential returns for males and females. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 514–527.
134. DuBrin, A.J. (2004). *Leadership: research findings, practice, and skills*, 4th ed. New York; Boston: Houghton Mifflin.
135. Duch, J., Zeng, X.H.T., Sales-Pardo, M., Radicchi, F., Otis, S., Woodruff, T.K., & Amaral, L.A.N. (2012). The Possible Role of Resource Requirements and Academic Career-Choice Risk on Gender Differences in Publication Rate and Impact. *PloS one, 7*(12), 1–11.

136. Dyamond, S.J., Thomas Jr, C.R., Desai, S., Holliday, E.B., Jagsi, R., Schmitt, C., & Enestvedt, B.K. (2016). Gender Differences in Publication Productivity, Academic Rank, and Career Duration Among U.S. Academic Gastroenterology Faculty. *Academic Medicine, 91*(8), 1158–1163.
137. Eagly, A.H. (2007). Female Leadership Advantage and Disadvantage: Resolving the Contradictions. *Psychology of Women Quarterly, 31*(1), 1–12.
138. Eagly, A.H. & Carli, L.L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly, 14*(6), 807–834.
139. Eagly, A.H., & Chin, J.L. (2010). Diversity and leadership in a changing world. *American Psychologist, 65*(3), 216–224.
140. Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M.C., & van Engen, M.L. (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin, 129*(4), 569–591.
141. Eagly, A.H., & Johnson, B.T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 108*(2), 233–256.
142. Eagly, A.H., Karau, S.J, & Makhijani, M.G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 117*(1), 125–145.
143. Easterly, D., & Pemberton, C.L.A. (2008). Understanding Barriers and Supports to Proposal Writing as Perceived by Female Associate Professors: Achieving Promotion to Professor. *Research Management Review, 16*(1), 1–17.
144. Eby, L.T.D.T., Allen, T.D., Hoffman, B.J., Baranik, L.E., Sauer, J.B., Baldwin, S., Morrison, M.A., Kinkade, K.M., Maher, C.P., Curtis, S., & Evans, S.C. (2013). An Interdisciplinary Meta-Analysis of the Potential Antecedents, Correlates, and Consequences of Protégé Perceptions of Mentoring. *Psychological Bulletin, 139*(2), 441–476.
145. ECU (2013). *Unconscious Bias in Higher Education: Literature Review*. Equality Challenge Unit: London.
146. Edelman, L.B., Fuller, S.R., & Mara-Drita, I. (2001). Diversity Rhetoric and the Managerialization of Law 1. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1589–1641.
147. Ehlers, U.D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education, 17*(4), 343–363.
148. Ehrenberg, R.G., Jakubson, G.H., Martin, M.L., Main, J.B., & Eisenberg, T. (2012). Diversifying the faculty across gender lines: Do trustees and administrators matter? *Economics of Education Review, 31*(1), 9–18.
149. Ehrich, L.C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 518–540.
150. Eikhof, D.R. (2012). A double-edged sword: twenty-first century workplace trends and gender equality. *Gender in Management: An International Journal, 27*(1), 7–22.
151. Eisend, M., & Schmidt, S. (2014). The influence of knowledge-based resources and business scholars' internationalization strategies on research performance. *Research Policy, 43*(1), 48–59.
152. Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review, 14*(4), 532–550.

153. Elg, U., & Jonnergård, K. (2003). The Inclusion of Female PhD Students in Academia: A Case Study of a Swedish University Department. *Gender, Work & Organization, 10*(2), 154−174.
154. Ellis, C., & Castle, K. (2010). Teacher research as continuous process improvement. *Quality Assurance in Education, 18*(4), 271–285.
155. Eloy, J.A., Svider, P.F., Cherla, D.V., Diaz, L., Kovalerchik, O., Mauro, K.M., Baredes, S., Chandrasekhar, S.S. (2013). Gender Disparities in Research Productivity Among 9952 Academic Physicians. *The Laryngoscope, 123*(8), 1865–1875.
156. Endler, N.S., Rushton, J.P., & Roediger III, H.L. (1978). Productivity and Scholarly Impact (Citations) of British, Canadian, and US Departments. *American Psychologist*, 1064–1082.
157. Ensher, E.A., Grant-Vallone, E.J., & Marelich, W.D. (2002). Effects of Perceived Attitudinal and Demographic Similarity on Protégés' Support and Satisfaction Gained From Their Mentoring Relationships. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(7), 1407–1430.
158. Eriksson, P. in Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research.* London: SAGE Publication Ltd.
159. Erturgut, R., & Soyşekerci, S. (2009). The problem of sustainability of organizational success in public educational institutions: a research on the education administrators in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2092–2102.
160. Espeland, W.N., & Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology 113*(1), 1–40.
161. European Commission (2006). *She Figures 2006. Women and Science: Statistics and Indicators.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
162. European Commission (2008). Mapping the maze: Getting more women to the top in research. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.
163. European Commision (2012). Structural change in research institutions: Enhancing excellence, gender equity and efficiency in research and innovation. Brussels: DG Research & Innovation, B6 – Ethics and Gender.
164. European Commission (2013). *She Figures 2012. Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators.* Luxembourg: Publications of the European Union.
165. European Foundation for Quality Management (2000). *The EFQM Excellence Model: Public and Voluntary Sector Version*. Brussels: EFQM.
166. Fassa, F. (2015). Excellence and gender: Playing the game of scientific excellence or being played by the game? The Swiss example. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 34*(1), 37–54.
167. Fassa, F. & Gauthier, J. (2010). The Multidimensional Constraints Weighing on Academic Recruitment. V G. Goastellec (ur.), *Understanding Inequalities in, through and by higher education* (str. 91–104). Sensepublishers: Rotterdam.
168. Feller, I. (2004). Measurement of scientific performance and gender bias. In: *European Commission: Gender and Excellence in the Making*, 35-39. Brussels.

169. Ferjan, M. (2005). Management izobraževalnih procesov. Moderna organizacija Medvode: Fleks.
170. Fields, D.L. (2007). Determinants of Follower Perceptions of a Leader's Authenticity and Integrity. *European Management Journal, 25*(3), 195–206.
171. Fisher, G. (2007). 'You need tits to get on round here': Gender and sexuality in the entrepreneurial university of the 21st century. *Ethnography, 8*(4), 503–517.
172. Fox, M.F. (1983). Publication productivity among scientists: A critical review. *Social Studies of Science, 13*(2), 285–305.
173. Fram, E.H. & Lau, G.H. (1996). Research universities versus teaching universities – public perceptions and preferences. *Quality Assurance in Education, 4*(3), 27–33.
174. Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (2000). *Research Methods in The Social Sciences*. New York: Worth.
175. Fraser, N., Dahl, H.M., Stoltz, P., & Willig, R. (2004). Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: An Interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica, 47*(4), 374–382.
176. Frechette, J. (2009). Women, Leadership, and Equality in Academe: Moving beyond Double Binds. *Forum on Public Policy Online, 2,* 1–26.
177. Fritsch, N.S. (2015). At the leading edge – does gender still matter? A qualitative study of prevailing obstacles and successful coping strategies in academia. *Current Sociology, 63*(4), 547–565.
178. Frølich, N. & Stensaker, B. (2010). Student recruitment strategies in higher education: promoting excellence and diversity? *International Journal of Educational Management, 24*(4), 359–370.
179. Frone, M.R., Russell, M., & Cooper, M.L. (1992). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict: Testing a Modeof the Work-Family Interface. *Journal of Applied Psychology, 77*(1), 65–78.
180. Füger, H. & Höppel, D. (2011). Can mentoring bring gender issues into academic staff development? V H. Füger, & D. Höppel (ur.), *Mentoring for change. A focus on mentors and their role in advancing gender equality* (str. 4–10). Fribourg: eument-net.
181. Gabriel, Y. (2010). Organization Studies: A Space for Ideas, Identities and Agonies. *Organization Studies, 31*(6), 757–775.
182. Gal, I., & Ograjenšek, I. (2010). Qualitative Research in the Service of Understanding Learners and Users of Statistics. *International Statistical Review, 78*(2), 287–296.
183. Gallifa, J., & Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education, 18*(2), 156–170.
184. Gardiner, M., Tiggemann, M., Kearns, H., & Marshall, K. (2007). Show me the money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research & Development, 26*(4), 425–442.
185. Gardner, W.L.T., Avolio, B.J., Luthans, F, May, D.R., & Walumbwa, F.O. (2005). Can you see the real me? A self–based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), str. 343–372.
186. Gaughan, M., & Bozeman, B. (2016). Using the prisms of gender and rank to interpret research collaboration power dynamics. *Social Studies of Science, 46*(4), 536–558.

187. Gerdes, E.P. (2003). Do It Your Way: Advice from Senior Academic Women. *Innovative Higher Education, 27*(4), 253–275.
188. Gersick, C.J.G., Bartunek, J.M., & Dutton, J.E. (2000). Learning from academia: The importance of relationships in professional life. *Academy of Management Journal, 43*(6), 1026–1044.
189. Gherardi, S. (1994). The Gender We Think, The Gender We Do in Our Everyday Organizational Lives. *Human relations, 47*(6), 591–610.
190. Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: a meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior, 84*(3), 367–384.
191. Gill, A. (2009). Knowledge management initiatives at a small university. *International Journal of Educational Management, 23*(7), 604–616.
192. Gill, S., & Scharff, C. (2011). Introduction. V S. Gill & C. Scharff (ur.), *New Femininities: Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*, (str. 1–17). CPI Antony Rowe: Chippenham and Eastbourne.
193. Gläser, J., & Laudel, G. (2007). The social construction of bibliometric evaluations: A constructivist approach to bibliometric evaluation tools. V R. Whitley, & J. Gläser (ur.), The Changing Governance of the Sciences: The advent of research evaluation systems (str. 101–123). Dordrecht, Netherland: Springer.
194. Goh, Z., Ilies, R., & Wilson, K.S. (2015). Supportive supervisors improve employees' daily lives: The role supervisors play in the impact of daily workload on life satisfaction via work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 65–73.
195. Goulden, M., Mason, M.A., & Frasch, K. (2011). Keeping Women in the Science Pipeline. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 638*(1), 141–162.
196. Grapin, S.L., Kranzler, J.H., & Daley, M.L. (2013). Scholarly Productivity and Impact of School Psychology Faculty in APA-Accredited Programs. *Psychology in the Schools, 50*(1), 87–101.
197. Greenhaus, J.H., & Beutell, N.J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *Academy of Management Review, 10*(1), 76–88.
198. Grogan, M. (2010). Conclusion: women around the world reshaping leadership for education. *Journal of Educational Administration, 48*(6), 782–786.
199. Groot, T., García-Valderrama, T. (2006). Research quality and efficiency: An analysis of assessments and management issues in Dutch economics and business research programs. *Research Policy, 35*(9), 1362–1376.
200. Gu, J., Lin, Y., Vogel, D., & Tian, W. (2011). What are the major impact factors on research performance of young doctorate holders in science in China: a USTC survey. *Higher Education, 62*(4), 483–502.
201. Guillaume, C., & Pochic, S. (2009). What Would You Sacrifice? Access to Top Management and the Work-life Balance. *Gender, Work & Organization, 16*(1), 14–36.
202. Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *SCIENCE, 320*, 1164–1165.

203. Guven, I. (2008). Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Human and Social Sciences, 3*(1), 8–17.
204. Hall, D.T. (1972). A Model of Coping with Role Conflict: The Role Behaviour of College-Educated Women. *Administrative Science Quarterly, 17*(4), 471–486.
205. Hamovitch, W., & Morgenstern, R.D. (1977). Children and the Productivity of Academic Women. *The Journal of Higher Education, 48*(6), 633–645.
206. Harley, S. (2003). Research Selectivity and Female Academics in UK Universities: from gentleman's club and barrack yard to smart macho? *Gender and Education, 15*(4), 377–392.
207. Hart, J. (2011). Non-Tenure Track Women Faculty: Opening the Door. *The Journal of the Professoriate, 4*(1), 96–124.
208. Hartley, N., & Dobele, A. (2009). Feathers in the Nest: Establishing a Supportive Environment for Women Researchers. *The Australian Educational Researcher, 36*(1), 43–58.
209. Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9–26.
210. Heck, R.H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management. *Educational Management Administration & Leadership, 33*(2), 229–244.
211. Heijstra, T.M., O'Connor, P., & Rafnsdóttir, G.L. (2013). Explaining gender inequality in Iceland: what makes the difference? *European Journal of Higher Education, 3*(4), 324–341.
212. Heilman, M.E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issue, 57*(4), 657–674.
213. Hemlin, S., & Montgomery, H. (1990). Scientists' conceptions of scientific quality: An interview study. *Science & Technology Studies, 28*(1), 73–81.
214. Hemlin, S., & Rasmussen, S.B. (2006). The Shift in Academic Quality Control. *Science, Technology & Human Values, 31*(2), 173–198.
215. Higgins, M.C., & Kram, K.E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review, 26*(2), 264–288.
216. Hill, R.T., Morganson, V.J., Matthews, R.A., & Atkinson, T.P. (2016). LXM, Breach Perceptions, Work-Family Conflict, and Well-Being: A Meditational Model. *The Journal of Psychology, 150*(1), 132–149.
217. Hlebec, V., Kogovšek, T., & Ferligoj A. (2011). The influence of Social Support and Personal Networks on Doctoral Student Performance. *Metodološki zvezki , 8*(2), 157–171.
218. Ho, A.K., Sidanius, J., Pratto, F., Levin, S., Thomsen, L., Kteily, N., & Sheehy-Skeffington, J. (2012). Social Dominance Orientation: Revisiting the Structure and Function of a Variable Predicting Social and Political Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(5), 583–606.
219. Hogan, V., Hogan, M., Hodgins, M., Kinman, G., & Bunting, B. (2014). An examination of gender differences in the impact of individual and organizational factors

on work hours, work-life conflict and psychological strain in academics. *The Irish Journal of Psychology, 35*(2-3), 133–150.

220. Hood, C. (1995). The 'new public management' in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society, 20*(2/3), 93–109.
221. Horton, J., & Tucker, F. (2014). Disabilities in academic workplaces: Experiences of human and physical geographers. *Transactions of the Institute of British Geographers, 39*(1), 76–89.
222. Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education, 16*(1), 61–79.
223. Houston, D., Meyer, L.H., & Paewai, S. (2006). Academic Staff Workloads and Job Satisfaction Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management, 28*(1), 17–30.
224. Humble, Á.M., Solomon, C.R., Allen, K.R., Blaisure, K.R., & Johnson, M.P. (2006). Feminism and Mentoring of Graduate Students. *Family Relations, 55*(1), 2–15.
225. Humer, Ž., & Panić, S. (2015). *Politika enakosti spolov v Sloveniji*. Pridobljeno iz http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/510010/IPOL_STU(2015)510010_SL.pdf.
226. Hunter, L.A. & Leahey, E. (2010). Parenting and research productivity: New evidence and methods. *Social Studies of Science 40*(3), 433–451.
227. Hvala-Kamenšček, P. (2008). Pristop k definiciji indikatorjev kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V J. Kolenc & A. Kramberger (ur.), Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage (str. 131–156). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
228. Igličar, A. (2005). Avtonomija univerze v luči slovenske in evropske ustave ter bolonjske deklaracije. *Revija za ustavno teorijo in filozofijo prava, 5*, 91–101.
229. Inženirska akademija Slovenije. *Predstavitev rednih in izrednih članov.* Pridobljeno 31.7.2017 iz http://www.ias.si/clanstvo/redni-in-izredni-clani/predstavitev-rednih-clanov/.
230. Jacobs, J.A., & Winslow, S.E. (2004). The academic life course, time pressures and gender inequality. *Community, Work & Family, 7*(2), 143–161.
231. Joecks, J., Pull, K., & Backes-Gellner, U. (2014). Childbearing and (female) research productivity: A personnel economics perspective on the leaky pipeline. *Journal of Business Economics, 84*(4), 517–530.
232. Jogan, M. (1998). Akademska kariera in spolna (ne)enakost. *Teorija in praksa, 35*(6), 989–1014.
233. Jogan, M. (2001). Seksizem v vsakdanjem življenju. Znanstvena knjižica FDV, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
234. Jogan, M. (2006). Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju kot sestavina zavesti in cilj (političnega)delovanja na različnih področjih. V D. Mladenić (ur.), *Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji* (str. 20–83). Ljubljana: Central European Centre for Women and Youth in Science.
235. John, A.M., Gupta, A.B., John, E.S., Lopez, S.A., & Lambert, W.C. (2016). A gender-based comparison of promotion and research productivity in academic dermatology. *Dermatology Online Journal, 22*(4), 1–8.

236. Johnson, W.B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(1), 88–96.
237. Jones, A.W. (2003). Impact factors of forensic science and toxicology journals: what do the numbers really mean? *Forensic Science International, 133*(1), 1–8.
238. Jones, D., & Rudd, R. (2008). Transactional, Transformational, or Laissez-Faire Leadership: An Assessment of College of Agriculture Academic Program Leaders' (Deans) Leadership Styles. *Journal of Agricultural Education, 49*(2), 88–97.
239. Joy, S. (2006). What Should I Be Doing, and Where Are They Doing It? Scholarly Productivity of Academic Psychologists. *Perspectives on Psychological Science, 1*(4), 346–364.
240. Judge, T.A., Cable, D.M., Colbert, A.E., & Rynes, S.L. (2007). What causes a management article to be cited—article, author, or journal? *Academy of Management Journal, 50*(3), 491–506.
241. Jung, J. (2014). Research productivity by career stage among Korean academics. *Tertiary Education and Management, 20*(2), 85–105.
242. Jungbauer-Gans, M., & Gross, C. (2013). Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market. *Zeitschrift für Soziologie, 42*(1), 74–92.
243. Južnič, P., Pečlin, S., Žaucer, M., Mandelj, T., Pušnik, M., & Demšar, F. (2010). Scientometric indicators: peer-review, bibliometric methods and conflict of interests. *Scientometrics, 85*(2), 429–441.
244. Kalargyrou, V. & Woods, R.B. (2009). What Makes a College Administrator an Effective Leader? An Exploratory Study. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 9*(1-2), 21–36.
245. Kalpazidou-Schmidt, E., & Faber, S.T. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24*(2), 137–157.
246. Kanjuo, A. (1991). Spol kot dejavnik družbene stratifikacije. *Teorija in praksa, 28*(5-6), 586–590.
247. Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus of education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology,* 37(3), 171–175.
248. Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S.C., Gelfand, M.J., & Yuki, M. (1995). Culture, Gender, and Self: A Perspective From Individualism-Collectivism Research. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 925–937.
249. Kaufman, R.R., & Chevan, J. (2011). The Gender Gap in Peer-Reviewed Publication by Physical Therapy Faculty Members: A Productivity Puzzle. *Physical Therapy, 91*(1), 122–131.
250. Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education, 64*(4), 543–556.
251. Kettunen, J. (2010). Cross-evaluation of degree programmes in higher education. *Quality Assurance in Education, 18*(1), 34–46.

252. King, E.B. (2008). The effect of bias on the advancement of working mothers: Disentangling legitimate concerns from inaccurate stereotypes as predictors of advancement in academe. *Human Relations*, *61*(12), 1677–1711.
253. Kirchmeyer, C. (2005). The effects of mentoring on academic careers over time: Testing performance and political perspectives. *Human Relations, 58*(5), 637–660.
254. Kiser, A.I.T. (2015). Workplace and leadership perceptions between men and women. *Gender in Management: An International Journal,* 30(8), 598–612.
255. Knights, D., & Clarke, C.A. (2014). It's a Bittersweet Symphony, this Life: Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work. *Organization Studies*, *35*(3), 335–357.
256. Knights, D., & Richards, W. (2003). Sex Discrimination in UK Academia. *Gender, Work & Organization 10*(2), 213–238.
257. Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C.J., & Huge, M. (2013). The Matilda Effect in Science Communication: An Experiment on Gender Bias in Publication Quality Perceptions and Collaboration Interest. *Science Communication, 35*(5), 603–625.
258. Kodate, N., Kodate, K. & Kodate, T. (2010). Mission Completed? Changing Visibility of Women's Colleges in England and Japan and Their Roles in Promoting Gender Equality in Science. *Minerva, 48*(3), 309–330.
259. Kodrin, L. (2007). *Trženjsko zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev: model za presojo kakovosti izobraževalnih storitev v srednjih šolah* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
260. Koenig, A.M., & Eagly, A.H. (2014). Evidence for Social Role Theory of Stereotype Content: Observations of Groups' Roles Shape Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(3), 371–392.
261. Koenig, A.M., Eagly, A.H., Mitchell, A.A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin, 137*(4), 616–642.
262. Kogovšek, T., Hlebec, V., & Ferligoj, A. (2011). From Busy Bees to Science Geeks and Party Animals: A Typology of Slovenian Doctoral Students. *Metodološki zvezki, 8*(2), 121–136.
263. Komac, M., Leban, I., Stanovnik, B., Škerjanc, J., & Šrekl, J. (2009). Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 330–355). Ljubljana: rektorat Univerze.
264. Konrad, A.M., & Pfeffer, J. (1990). Do You Get What You Deserve? Factors Affecting the Relationship between Productivity and Pay. *Administrative Science Quarterly, 35,* 258–285.
265. Kosmač, G. (2017, 25. julij). Bo ljubljanska univerza premaknila ustanovno letnico za več kot 200 let? Ljubljana: Multimedijski center RTV Slovenija. Pridobljeno iz https://www.rtvslo.si/slovenija/bo-ljubljanska-univerza-premaknila-ustanovno-letnico-za-vec-kot-200-let/428438.
266. Kotler, F. (1996). *Marketing Management - trženjsko upravljanje*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
267. Kovač, P. (2004). Novi javni management in slovenska uprava. V M. Brezovšek & M. Haček (ur.) *Upravna kultura* (str. 177–196). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

268. Kovač, P., & Stanonik, B. (2000). Reforma slovenske javne uprave – interesna analiza med javnimi uslužbenci in državni upravi. *Teorija in praksa, 37*(2), 316–329.
269. Kreft, L., & Ule, M. (2013). Kritika neoliberalne znanstvene odličnosti. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 94–111). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
270. Kreissl, K., Striedinger, A., Sauer, B., & Hofbauer, J. (2015). Will gender equality ever fit in? Contested discursive spaces of university reform. *Gender and Education, 27*(3), 221–238.
271. Kristl, J. (2009). Izobraževalna dejavnost na univerzi v času / vetru evropskih reform visokega šolstva. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 48–57). Ljubljana: rektorat Univerze.
272. Kronegger, L., Mali, F., Ferligoj, A., & Doreian, P. (2015). Classifying Scientific Disciplines in Slovenia: A Study of the Evolution of Collaboration Structures. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 66*(2), 321–339.
273. Krüger, M.L. (1996). Gender Issues in School Headship: quality versus power? *European Journal of Education, 31*(4), 447–461.
274. Kump, S. (2010). Akademske kariere žensk. *Sodobna pedagogika, 61*(3), 46–64.
275. Kurtz-Costes, B., Helmke, L.A., & Ülkü-Steiner, B. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender and Education, 18*(2), 137–155.
276. Kwiek, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe, 26*(1), 27–38.
277. Kwiek, M. (2015). Academic generations and academic work: patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education, 40*(8), 1354–1376.
278. Kwiek, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education, 71*(3), 379–397.
279. Kyvik, S., & Teigen, M. (1996). Child Care, Research Collaboration, and Gender Differences in Scientific Productivity. *Science, Technology & Human Values, 21*(1), 54–71.
280. Lankau, M.J., Riordan, C.M., & Thomas, C.H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégé s. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 252–265.
281. Larivière, V., Vignola-Gagné, E., Villeneuve, C., Gélinas, P., & Gingras, Y. (2011). Sex differences in research funding, productivity and impact: an analysis of Québec university professors. *Scientometrics, 87*(3), 483–498.
282. Latu, I.M., Mast, M.S., Lammers, J., & Bombari, D. (2013). Successful female leaders empower women's behavior in leadership tasks. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(3), 444–448.
283. Le Feuvre, N. (2009). Exploring women's academic careers in cross-national perspective: Lessons for equal opportunity policies. *Equal Opportunities International, 28*(1), 9–23.

284. Leathwood, C., & Read, B. (2013). Research policy and academic performativity: compliance, contestation and complicity. *Studies in Higher Education, 38*(8), 1162–1174.
285. Leberman, S.I., Eames, B. in Barnett, S. (2016). Unless you are collaborating with a big name successful professor, you are unlikely to receive funding. *Gender and Education, 23*(2), 644–661.
286. Ledin, A., Bornmann, L., Gannon, F., & Wallon, G. (2007). A persistent problem: Traditional gender roles hold back female scientists. *EMBO reports, 8*(11), 982–987.
287. Lee, S., & Bozeman, B. (2005). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. *Social Studies of Science, 35*(5), 673–702.
288. Lemke, T. (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society, 30*(2), 190–207.
289. Lester, J. (2008). Performing Gender in the Workplace: Gender Socialization, Power and Identity Among Women Faculty Members. *Community College Review, 35*(4), 277–305.
290. Lin, N., Ensel, W.M., & Vaughn, J.C. (1981). Social resources and strength of ties: Structural factors in occupational status attainment. *American Sociological Review, 46*(4), 393–405.
291. Lincoln, A.E., Pincus, S., Koster, J.B., & Leboy, P.S. (2012). The Matilda Effect in science: Awards and prizes in the US, 1990s and 2000s. *Social Studies of Science, 42*(2), 307–320.
292. Lindberg, S.M., Hyde, J.S., Petersen, J.L., & Linn, M.C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological bulletin, 136*(6), 1123–1135.
293. Lizano, E.L., Hsiao, H.Y., Mor Barak, M.E., & Casper, L.M. (2014). Support in the Workplace: Buffering the Deleterious Effects of Work-Family Conflict on Child Welfare Workers' Well-Being and Job Burnout. *Journal of Social Service Research, 40(2)*, 178–188.
294. Lopez, S.A., Svider, P.F., Misra, P., Bhagat, N., Langer, P.D., & Eloy, J.A. (2014). Gender Differences in Promotion and Scholarly Impact: An Analysis of 1460 Academic Ophthalmologists. *Journal of Surgical Education, 71*(6), 851–859.
295. López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2008). Women leaders as agents of change in higher education organizations. *Gender in Management: An International Journal, 23*(2), 86–102.
296. Lyons, M., & Ingersoll, L. (2010). Regulated autonomy or autonomous regulation? Collective bargaining and academic workloads in Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 32*(2), 137–148.
297. Machado-Taylor, M.D.L. & White, K. (2014). Women in academic leadership. V V. Demos, C. White Berheide, M. Texler Segal (ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 375–393). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
298. Maclean, K. (2016). Sanity,"madness," and the academy. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien, 60*(2), 181–191.
299. MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Innovative Higher Education, 40*(4), 291–303.

300. Maček, P. (2009). Raziskovalno in razvojno (R&R) delo in prenos znanja in tehnologij. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 58–61). Ljubljana: rektorat Univerze.
301. Madsen, S.R. (2012). Women and Leadership in Higher Education: Learning and Advancement in Leadership Programs. *Advances in Developing Human Resources, 14*(1), 3–10.
302. Mahbuba, D., & Rousseau, R. (2011). The Matthew effect and a relation with concept symbols and defaults. *Annals of Library and Information Studies, 58*(4), 335–345.
303. Maher, K.J. (1997). Gender-Related Stereotypes of Transformational and Transactional Leadership. *Sex Roles, 37*(3/4), 209–225.
304. Majerhold, K. (2006). Metodologija zbiranja podatkov – filozofski vidik. V D. Mladenić (ur.), *Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji* (str. 10–19). Ljubljana: Central European Centre for Women and Youth in Science.
305. Majes, B., Prosen, A., & Srpčič, S. (2009). Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo: Zgodovina študijev in organizacijski razvoj. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 308–311). Ljubljana: rektorat Univerze.
306. Mäkelä, L., Suutari, V., & Mayerhofer, H. (2011). Lives of female expatriates: work-life balance concerns. *Gender in Management: An International Journal*, *26*(4), 256–274.
307. Makovec Brenčič, M. (2009). Ekonomska fakulteta: Pedagoško delo. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 196–197). Ljubljana: rektorat Univerze.
308. Malek, N., Škafar, B. & Vorina, A. (2009). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ljubljana: Konzorcij višjih šol za izvedbo projekta Impletum.
309. Mali, F. & Jug J. (2006). Odprta vprašanja in dileme kvantitativnega in kvalitativnega ocenjevanja v znanosti. *Organizacija znanja, 11*(4), 152–163.
310. Maliniak, D., Powers, R., & Walter, B.F. (2013). The Gender Citation Gap in International Relations. *International Organization, 67*(04), 889–922.
311. Mamiseishvili, K., & Rosser, V.J. (2011). Examining the Relationship between Faculty Productivity and Job Satisfaction. *Journal of the Professoriate*, *5*(2), 100–132.
312. Maranto, C.L., & Griffin, A.E.C. (2011). The antecedents of a 'chilly climate' for women faculty in higher education. *Human relations*, *64*(2), 139–159.
313. Marginson, S. (2002). Postgraduate training in the social sciences: Knowledge, engagement, vocation. *Journal of Australian Studies*, *26*(74), 7–43.
314. Maron, L., & Meulders, D. (2008). Having a child: A penalty or bonus for mother's and father's employment in Europe. Working paper N 08-05.RS Research Series. DULBEA I´Université Libre de Bruxelles: Brussels.
315. Martinez, M., Lopez, S., & Beebe, K. (2015). Gender Comparison of Scholarly Production in the Musculoskeletal Tumor Society Using the Hirsch Index. *Journal of surgical education, 72*(6), 1172–1178.
316. Martínez, R.S., Floyd, R.G., & Erichsen, L.W. (2011). Strategies and attributes of highly productive scholars and contributors to the school psychology literature: Recommendations for increasing scholarly productivity. *Journal of School Psychology*, *49*(6), 691–720.

317. Maske, K.L., Durden, G.C., & Gaynor, P.E. (2003). Determinants of scholarly productivity among male and female economists. *Economic inquiry, 41*(4), 555–564.
318. Mason, M.A., & Goulden, M. (2004). Marriage and Baby Blues: Redefining Gender Equity in the Academy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 596*(1), 86–103.
319. Matelič, U., Mali, F., & Ferligoj, A. (2007). Kreativno okolje in uspešnost mladih raziskovalcev. *Družboslovne razprave, 23*(55), 71–94.
320. Mavin, S., & Grandy, G. (2016). A theory of Abject Appearance: Women elite leaders' intra-gender 'management' of bodies and appearance. *Human Relations, 69*(5), 1095–1120.
321. Mayrhofer, W., Meyer, M., Schiffinger, M., & Schmidt, A. (2008). The influence of family responsibilities, career fields and gender on career success: An empirical study. *Journal of Managerial Psychology, 23*(3), 292–323.
322. McNae, R., Vali, K. (2015). Diverse experiences of women leading in higher education: locating networks and agency for leadership within a university context in Papua New Guinea. *Gender and Education, 27*(3), 288–303.
323. Meho, L.I., & Sonnenwald, D.H. (2000). Citation Ranking Versus Peer Evaluation of Senior Faculty Research Performance: A Case Study of Kurdish Scholarship. *Journal of the American Society for Information Science, 51*(2), 123–138.
324. Meltem, C.B. (2010). An Empirical Study on Transactional and Authentic Leaders: Exploring the Mediating Role of Trust in Leader on Organizational Identification. *The Business Review, 14*(2), 235–243.
325. Menges, C. (2016). Toward Improving the Effectiveness of Formal Mentoring Programs Matching by Personality Matters. *Group & Organization Management, 41*(1), 98–129.
326. Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science, 159*(3810), 56–63.
327. Merton, R.K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago University of Chicago press.
328. Meyers, M. (2013). The War on Academic Women: Reflections on Postfeminism in the Neoliberal Academy. *Journal of Communication Inquiry, 37*(4), 274–283.
329. Mihevc, B., & Pečarič, M. (2009). Univerza v Republiki Sloveniji – 1991 do 2009. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 40–47). Ljubljana: rektorat Univerze.
330. Mills, A. (2002). Studying the Gendering of Organizational Culture Over Time: Concerns, Issues and Strategies. *Gender, Work & Organization, 9*(3), 286–307.
331. Mitroussi, A., & Mitroussi, K. (2009). Female educational leadership in the UK and Greece. *Gender in Management: An International Journal, 24*(7), 505–522.
332. Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 14*(1), 37–53.
333. Mladenić, D. (2006). (Pri)poročila Evropske Komisije. V D. Mladenić (ur.), *Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji* (str. 4–9). Ljubljana: Central European Centre for Women and Youth in Science.
334. Monroe, K.R. (2002). Cracking the Glass Ceiling—Keeping it Broken. *Political Science & Politics, 35*(2), 237–242.

335. Montez, J.M., Wolverton, M., & Gmelch, W.H. (2003). The Roles and Challenges of Deans. *Review of Higher Education, 26*(2), 241–266.
336. Mörec, B., Vitezić, V., & Tekavčič, M. (2012). The role of accounting in measuring efficiency in public education: A literature review. *Journal of Business Management, 5*, 48-55.
337. Morrison, E., Rudd, E., & Nerad, M. (2011). Early careers of recent U.S. Social Science PhDs. *Learning and Teaching, 4*(2), 6–29.
338. Morley, L. (2005). The micropolitics of quality. *Critical Quarterly, 47*(1-2), 83–95.
339. Morley, L. (2005). Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education. *Gender and Education, 17*(4), 411–429.
340. Morley, L. (2014). Lost leaders: Women in the global academy. *Higher Education Research & Development, 33*(1), 114–128.
341. Morley, L. (2016). Troubling intra-actions: gender, neo-liberalism and research in the global academy. *Journal of Education Policy, 31*(1), 28–45.
342. Morley, L., & Crossouard, B. (2016). Gender in the neoliberalised global academy: the affective economy of women and leadership in South Asia. *British Journal of Sociology of Education, 37*(1), 149–168.
343. Moss, J., Jr., & Jensrud, Q. (1995). Gender, Leadership and Vocational Education. *Journal of Industrial Teacher Education, 33*(1), 6–23.
344. Mueller, C.M., Gaudilliere, D.K., Kin, C., Menorca, R., & Girod, S. (2016). Gender disparities in scholarly productivity of US academic surgeons. *Journal of Surgical Research, 203*(1), 28–33.
345. Muschallik, J. & Pull, K. (2016). Mentoring in higher education: does it enhance mentees' research productivity? *Education Economics, 24*(2), 210–223.
346. Mutz, R., Bornmann, L., & Daniel, H.D. (2012). Does Gender Matter in Grant Peer Review? An Empirical Investigation Using the Example of the Austrian Science Fund. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 121–129.
347. Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 ter Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020. Pridobljeno 19. novembra 2017 iz http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/.
348. Nastran, J. (2009). Zgodovinski razvoj. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 254–255). Ljubljana: rektorat Univerze
349. Neale, J., & Özkanli, Ö. (2010). Organisational barriers for women in senior management: A comparison of Turkish and New Zealand universities. *Gender and Education, 22*(5), 547–563.
350. Nielsen, M.W. (2014). Justifications of Gender Equality in Academia: Comparing Gender Equality Policies of Six Scandinavian Universities. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 2014, 22*(3), 187–203.
351. Nielsen, M.W. (2016). Gender inequality and research performance: Moving beyond individual-meritocratic explanations of academic advancement. *Studies in Higher Education, 41*(11), 2044–2060.
352. Nielsen, M.W. (2017). Gender consequences of a national performance-based funding model: new pieces in an old puzzle. *Studies in Higher Education, 42*(6), 1033–1055.

353. Nöbauer, H., & Genetti, E. (2008). Establishing Mentoring in Europe: Introduciton to the guideline manual. V H. Nöbauer & E. Genetti (ur.), *Establishing Mentoring in Europe: Strategies for the promotion of women academics and researchers* (str. 10–13). Fribourg: eument-net.
354. Nolan, D. (1992). Women in Statistics in Academe: Mentors Matter. *Statistical Science, 7*(2), 267–272.
355. Nygaard, L.P. (2017). Publishing and perishing: an academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education, 42*(3), 519–532.
356. Nygaard, L.P., & Bahgat, K. (2018). What's in a number? How (and why) measuring research productivity in different ways changes the gender gap. *Journal of English for Academic Purposes, 32*, 67–79.
357. O'Brien, K.E., Biga, A., Kessler, S.R., & Allen, T.D. (2010). A Meta-Analytic Investigation of Gender Differences in Mentoring. *Journal of Management*, 36(2), 537–554.
358. O'Brien, K.R., & Hapgood, K.P. (2012). The academic jungle: Ecosystem modelling reveals why women are driven out of research. *Oikos, 121*(7), 999–1004.
359. O'Brien, K.R., Martinez, L.R., Ruggs, E.N., Rinehart, J., & Hebl, M.R. (2015). Policies that make a difference: bringing the gender equity and work-family gap in academia. *Gender in Management: An International Journal, 30*(5), 414–425.
360. Odhiambo, G. (2011). Women in higher education leadership in Kenya: a critical analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(6), 667–678.
361. Ograjenšek, I. (2002). *Uporaba statističnih metod v procesih obvladovanja kakovosti storitev* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
362. Ograjenšek, I. (2016). Theory and Practice of Qualitative Research. V T. Greenfield, & S. Greener (ur.), *Research Methods for Postgraduates* (str. 214–230). Chichester: Wiley & Sons.
363. Oliver, R.L. (1981). Measurement and Evaluation of Satisfaction Process in Retail Settings. *Journal of Retailing, 57*(3), 25–48.
364. Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20*(3), 313–345.
365. O'Neil, D.A., Hopkins, M.M. & Bilimoria, D. (2008). Women's Careers at the Start of the 21st Century: Patterns and Paradoxes. *Journal of Business Ethics, 80*(4), 727–743.
366. O'Neill, M., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education 12*(1), 39–52.
367. O'Reilly, D., & Reed, M. (2011). The Grit in the Oyster: Professionalism, Managerialism and Leaderism as Discourses of UK Public Services Modernization. *Organization Studies, 32*(8), 1079–1101.
368. Ortega-Linston, R., & Soto, I.R. (2014). Challenges, Choices, and Decisions of Women in Higher Education: A Discourse on the Future of Hispanic, Black, and Asian Members of the Professoriate. *Journal of Hispanic Higher Education, 13*(4), 285–302.

369. Osredkar, R. (2009). Fakulteta za računalništvo in informatiko: Nastanek in razvoj študijev. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 392–394). Ljubljana: rektorat Univerze.
370. Osseo-Asare, A.E., Longbottom, D. & Murphy, W.D. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM Excellence Model. *Quality Assurance in Education, 13*(2), 148–170.
371. Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal, 7*(3), 261–272.
372. Paglis, L.L., Green, S.G., & Bauer, T.N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education, 47*(4), 451–476.
373. Paik, A.M., Mady, L.J., Villanueva, N.L., Goljo, E., Svider, P.F., Ciminello, F., & Eloy, J.A. (2014). Research Productivity and Gender Disparities: A Look at Academic Plastic Surgery. *Journal of Surgical Education, 71*(4), 593–600.
374. Park, S.H., & Gordon, M.E. (1996). Publication Records and Tenure Decisions in the Field of Strategic Management. *Strategic Management Journal, 17*(2), 109–128.
375. Paul, E.P., & Phua, S.K. (2011). Lecturers' job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(2), 141–151.
376. Paulin, A. (2009). Naravoslovnotehniška fakulteta: Zgodovinski razvoj. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 568–570). Ljubljana: rektorat Univerze.
377. Paustian-Underdahl, S.C., Walker, L.S., & Woehr, D.J. (2014). Gender and Perceptions of Leadership Effectiveness: A Meta-Analysis of Contextual Moderators. *Journal of Applied Psychology, 99*(6), 1–17.
378. Peñas, C.S., & Willett, P. (2006). Brief communication: Gender differences in publication and citation counts in librarianship and information science research. *Journal of Information Science, 32*(5), 480–485.
379. Penger, S. (2006). *Učeča se organizacija in oblikovanje pozitivne organizacijske identitete: študija primera slovenskega podjetja* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
380. Penger, S., Tekavčič, M., & Dimovski, V. (2008). Comparison, Validation And Implications Of Learning Style Theories In Higher Education In Slovenia: An Experiential And Theoretical Case. *International Business & Economics Research Journal, 7*(12), 25–44.
381. Perrakis, A., & Martinez, C. (2012). In Pursuit of Sustainable Leadership: How Female Academic Department Chairs With Children Negotiate Personal and Professional Roles. *Advances in Developing Human Resources, 14*(2), 205–220.
382. Peterson, H. (2011). The gender mix policy – addressing gender inequality in higher education management. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(6), 619–628.
383. Peterson, H. (2014). "Someone needs to be first": Women pioneers as change agents in higher education management. V V. Demos, C. White Berheide, M. Texler Segal

(ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 395–413). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

384. Peterson, H. (2016). Is managing academics "women's work"? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(1), 112–127.
385. Pillay, S., Kluvers, R., Abhayawansa, S., & Vranic, V. (2013). An exploratory study into work/family balance within the Australian higher education sector. *Higher Education Research & Development, 32*(2), 228–243.
386. Piskar, F. (2003). *Učinki pridobitve certifikata kakovosti slovenskih podjetij in nadaljevanje njihovih prizadevanj na področju kakovosti* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
387. Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje, 2*, 37–56.
388. Ponce, A.N., Williams, M.K., & Allen, G.J. (2005). Toward Promoting Generative Cultures of Intentional Mentoring Within Academic Settings. *Journal of Clinical Psychology, 61*(9), 1159–1163.
389. Pont, B., & Hopkins, D. (2012). Approaches to System Leadership: Lessons Learned and Policy Pointers. V M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (ur.), *Educational leadership: Context, Strategy and Collaboration* (str. 253–266). London: Sage Publications.
390. Pounder, J.S., & Coleman, M. (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management is still "all depends". *Leadership & Organization Development Journal, 23*(3), 122–133.
391. Powell, A., Hassan, T.M., Dainty, A.R.J., & Carter, C. (2009). Exploring gender differences in construction research: a European perspective. *Construction Management and Economics, 27*(9), 803–807.
392. Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology, 17*(1), 271–320.
393. Prinčič, T. (producentka). (2017, 25. november). *70 let Ekonomske fakultete* [televizijska oddaja]. Ljubljana: RTV Slovenija.
394. Priola, V. (2004). Gender and feminine identities – women as managers in a UK academic institution. *Women in Management Review, 19*(8), 421–430.
395. Priola, V. (2007). Being female doing gender: Narratives of women in education management. *Gender and Education, 19*(1), 21–40.
396. Probert, J., & James, K.T. (2011). Leadership development: Crisis, opportunities and the leadership concept. *Leadership, 7*(2), 137–150.
397. Prpić, K. (2000). The publication productivity of young scientists: An empirical study. *Scientometrics, 49*(3), 453–490.
398. Pučko, D. (1996). Petdeset let rasti in zorenja Ekonomske fakultete v Ljubljani. V J. Malačič, I. Ograjenšek, & M. Smreka (ur.), 50 let Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (str. 7–15). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
399. Pučko, D. (2009). Ekonomska fakulteta: Zgodovina in organizacijski razvoj. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 188–189). Ljubljana: rektorat Univerze.

400. Puuska, H.M. (2010). Effects of scholar's gender and professional position on publishing productivity in different publication types: Analysis of a Finnish university. *Scientometrics*, *82*(2), 419–437.
401. Raabe, B., & Beehr, T.A. (2003). Formal mentoring versus supervisor and coworker relationships: Differences in perceptions and impact. *Journal of Organizational Behavior*, *24*(3), 271–293.
402. Radice, H. (2013). How We Got Here: UK Higher Education under Neoliberalism. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, *12*(3), 407–418.
403. Rafnsdóttir, G.L., & Heijstra, T.M. (2011). Balancing Work–family Life in Academia: The Power of Time. *Gender, Work and Organization*, *20*(3), 283–296.
404. Randle, K., & Brady, N. (1997). Managerialism and professionalism in the 'cinderella service'. *Journal of Vocational Education and Training*, *49*(1), 121–139.
405. Rani, K., & Luthra, R. (2011). Are research grants free from gender bias: an overview of funding pattern of CSIR extramural research projects in life sciences. *Current Science*, *100*(1), 38–42.
406. Rani Thanacoody, P.R., Bartram, T., Baker, M., & Jacobs, K. (2006). Career progression among female academics: A comparative study of Australia and Mauritius. *Women in Management Review*, *21*(7), 536–553.
407. Read, B., & Kehm, B.M. (2016). Women as leaders of higher education institutions: a British–German comparison. *Studies in Higher Education*, *41*(5), 815–827.
408. Reddick, R.J., Rochlen, A.B., Grasso, J.R., Reilly, E.D., & Spikes, D.D. (2012). Academic Fathers Pursuing Tenure: A Qualitative Study of Work-Family Conflict, Coping Strategies, and Departmental Culture. *Psychology of Men & Masculinity*, *13*(1), 1–15.
409. Reed, D.A., Enders, F., Lindor, R., McClees, M., & Lindor, K.D. (2011). Gender Differences in Academic Productivity and Leadership Appointments of Physicians Throughout Academic Careers. *Academic Medicine*, *86*(1), 43–47.
410. Rees, S. (1999). Managerialism in social welfare: Proposals for a humanitarian alternative–an Australian perspective. *European Journal of Social Work*, *2*(2), 193–202.
411. Remškar, M. (2013). Izmerjene ovire na karierni poti raziskovalk v naravoslovju in fiziki. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 77–91). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
412. Ren, X., Caudle, D. (2014). Walking the tightrope between work and non-work life: strategies employed by British and Chinese academics and their implications. *Studies in Higher Education*, *41*(4), 599–618.
413. Renn, K.A. (2012). Roles of women's higher education institution in international contexts. *Higher Education*, *64*(2), 177–191.
414. Richard, J.E., Plimmer, G., Fam, K.S., & Campbell, C. (2015). Publishing success of marketing academics: antecedents and outcomes. *European Journal of Marketing*, *49*(1/2), 123–145.
415. Ridgeway, C.L. (2001). Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social Issues*, *57*(4), 637–655.

416. Ridgeway, C.L., & Correll, S.J. (2004). Unpacking the gender system: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society, 18*(4), 510–531.
417. Roche, M. (2010). Learning Authentic Leadership In New Zealand: A Learner – Centred Methodology and Evaluation. *American Journal of Business Education, 3*(3), 71–79.
418. Roos, P.A. (2008). Together but unequal: Combating gender inequity in the academy. *Journal of Workplace Rights, 13*(2), 185–199.
419. Roos, P.A., & Gatta, M.L. (2009). Gender (in)equity in the academy: Subtle mechanisms and the production of inequality. *Research in Social Stratification and Mobility, 27*(3), 177–200.
420. Rørstad, K. & Aksnes, D.W. (2015). Publication rate expressed by age, gender and academic position – A large-scale analysis of Norwegian academic staff. *Journal of Informetric, 9*(2), 317–333.
421. Rosser, V.J., Johnsrud, L.K., & Heck, R.H. (2003). Academic Deans and Directors: Assessing Their Effectiveness from Individual and Institutional Perspectives. *The Journal of Higher Education, 74*(1), 1–25.
422. Rossiter, M.W. (1993). The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science, 23*(2), 325–341.
423. Roth, W.D., & Sonnert, G. (2011). The costs and benefits of 'red tape': Anti-bureaucratic structure and gender inequity in a science research organization. *Social Studies of Science, 41*(3), 385–409.
424. Rothausen-Vange, T.J., Marler, J.H., & Wright, P.M. (2005). Research Productivity, Gender, Family, and Tenure in Organizational Science Careers. *Sex Roles, 53*(9/10), 727–738.
425. Russell, J.E.A., & Adams, D.M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 1–14.
426. Russell, J.E.A., Rush, M.C., & Herd, A.M. (1988). An exploration of women's expectations of effective male and female leadership. *Sex Roles, 18*(5/6), 279–287.
427. Sahney, S., Banwet, D.K., & Karunes, S. (2010). Quality framework in education through application of interpretive structural modelling: An administrative staff perspective in the Indian context. *The TQM Journal, 22*(1), 56–71.
428. Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education, 20*(2), 110–138.
429. Sandström, U. (2009). Combining curriculum vitae and bibliometric analysis: mobility, gender and research performance. *Research Evaluation, 18*(2), 135–142.
430. Santos, G.G. (2016). Career barriers influencing career success: A focus on academics' perceptions and experiences. *Career Development International, 21*(1), 60–84.
431. Santos, G.G. & Cabral-Cardoso, C. (2008). Work-family culture in academia: a gendered view of work-family conflict and coping strategies. *Gender in Management: An International Journal, 23*(6), 442–457.

432. Sargent, L.D., & Waters, L.E. (2004). Careers and academic research collaborations: An inductive process framework for understanding successful collaborations. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 308–319.
433. Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5st ed.). Pearson Education: Prentice Hall.
434. Sax, L.J., Hagedorn, L.S., Arredondo, M., & Dicrisi III, F.A. (2002). Faculty Research Productivity: Exploring the Role of Gender and Family-Related Factors. *Research in Higher Education, 43*(4), 423–446.
435. Sayers, R.C. (2012). The Cost of Being Female: Critical Comment on Block. *Journal of Business Ethics, 106*(4), 519–524.
436. Scandura, T.A., & Lankau, M.J. (1997). Relationships of gender, family responsibility and flexible work hours to organizational commitment and job satisfaction. *Journal of organizational Behavior, 18*(4), 377–391.
437. Scandura, T.A., & Williams, E.A. (2001). An Investigation of the Moderating Effects of Gender on the Relationships between Mentorship Initiation and Protégé Perceptions of Mentoring Functions. *Journal of Vocational Behavior, 59*(3), 342–363.
438. Seggie, S.H., & Griffith, D.A. (2009). What Does it Take to Get Promoted in Marketing Academia? Understanding Exceptional Publication Productivity in the Leading Marketing Journals. *Journal of Marketing, 73*(1), 122–132.
439. Settles, I.H., Cortina, L.M., Malley, J., & Stewart, A.J. (2006). The climate for women in academic science: The good, the bad, and the changeable. *Psychology of Women Quarterly, 30*(1), 47–58.
440. Shauman, K.A., & Xie, Y. (1996). Geographic mobility of scientists: Sex differences and family constraints. *Demography, 33*(4), 455–468.
441. Shin, J.C. (2011). Teaching and research nexuses across faculty career stage, ability and affiliated discipline in a South Korean research university. *Studies in Higher Education, 36*(4), 485–503.
442. Shin, J.C., & Cummings, W.K. (2010). Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: research preference, collaboration, and time on research. *Scientometrics, 85*(2), 581–594.
443. Shober, D. (2014). Women in higher education in South Africa. V V. Demos, C. White Berheide, M. Texler Segal (ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 315–332). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
444. Shockley, K.M., & Singla, N. (2011). Reconsidering Work–Family Interactions and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Management, 37*(3), 861–886.
445. Siggelkow, N. (2007). Persuasion with Case Studies. *Academy of Management Journal, 50*(1), 20–24.
446. Singh, S. (2013). Work life balance: A literature review. *Global Journal of Commerce & Management Perspective, 2*(3), 84–91.
447. Skinner, N., & Pocock, B. (2008). Work-life conflict: Is work time or work overload more important? *Asia Pacific Journal of Human Resources, 46*(3), 303–315.
448. Smith, J.S., Fox, G.L., "Sunny" Park, S.H., & Lee, L. (2008). Institutional antecedents to research productivity in operations: the US perspective. *Journal of Operations & Production Management, 28*(1), 7–26.

449. Smrke, M. (2018, 23. junij). Univerzitetni mandarini in njihova pravičnost. *Dnevnik.* Pridobljeno 4. julija 2018 iz https://www.dnevnik.si/1042826707.
450. Soliman, I., & Soliman, H. (1997). Academic Workload and Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 22*(2), 135–157.
451. Sorcinelli, M.D., & Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning, 39*(6), 58–61.
452. Splichal, S., & Mali, F. (1999). Objektivnost ali arbitrarnost? O možnostih in težavah standardizacije kvalitativnih kazalcev v slovenskem družboslovju. *Teorija in praksa, 36*(6), 893–911.
453. Stack, S. (2002). Gender and scholarly productivity: The case of criminal justice. *Journal of Criminal Justice, 30*(3), 175–182.
454. Stack, S. (2004). Gender, Children and Research Productivity. *Research in Higher Education, 45*(8), 891–920.
455. Straus, S.E., Chatur, F., & Taylor, M. (2009). Issues in the Mentor–Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine, 84*(1), 135–139.
456. Strnad, J., Suhadolc, A., & Ziherl, P. (2009). Fakulteta za matematiko in fiziko. V J. Ciperle (ur.), 90 let Univerze v Ljubljani: Med tradicijo in izzivi časa (str. 356–373). Ljubljana: rektorat Univerze.
457. Stupnisky, R.H., Weaver-Hightower, M.B., & Kartoshkina, Y. (2015). Exploring and testing the predictors of new faculty success: a mixed methods study. *Studies in Higher Education, 40*(2), 368–390.
458. Sugimoto, C.R., Lariviére, V., Ni, C.Q., Gingras, Y., & Cronin, B. (2013). Global gender disparities in science. Nature, 504(7479), 211–213.
459. Svider, P.F., D'Aguillo, C.M., White, P.E., Pashkova, A.A., Bhagat, N., Langer, P.D., & Eloy, J.A. (2014). Gender Differences in Successful National Institutes of Health Funding in Ophthalmology. *Journal of Surgical Education, 71*(5), 680–688.
460. Symonds, M.R.E., Gemmell, N.J., Braisher, T.L., Gorringe, K.L., & Elgar, M.A. (2006). Gender Differences in Publication Output: Towards an Unbiased Metric of Research Performance. *PLoS One, 1*(1), 1–5.
461. Šlibar, R. (2013). Kako mislimo znanost, kako znanstvena politika misli nas. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 26–30). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
462. Tadajewski, M. (2016). Academic labour, journal ranking lists and the politics of knowledge production in marketing. *Journal of Marketing Management* 32(1/2), 1–18.
463. Tarí, J.J. (2010). Self-assessment processes: the importance of follow-up for success. *Quality Assurance in Education, 18*(1), 19–33.
464. Taylor, J. (2001). The Impact of Performance Indicators on the Work of University Academics: Evidence from Australian Universities. *Higher Education Quarterly, 55*(1), 42–61.
465. Taylor, M. (2013). Shared Governance in the Modern University. *Higher Education Quarterly, 67*(1), 80–94.

466. Taylor, S.W., Fender, B.F., & Burke, K.G. (2006). Unraveling the Academic Productivity of Economists: The Opportunity Costs of Teaching and Service. *Southern Economic Journal, 72*(4), 846–859.
467. Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education, 48*(1), 5–26.
468. Tekavčič, M. (2018, 9. oktober). *Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani – ponos svoje države* (intervjuvala Z. Tavčar). Pridobljeno iz https://www.tax-fin-lex.si/Publikacije/TflGlasnik/196b0ad5-c985-4aa7-b137-a9df1f42ee3e.
469. Tekavčič, M., & Megušar, A. (2008). Merila uspešnosti poslovanja v sodobnem gospodarstvu. *Teorija in praksa, 45*(5), 459-479.
470. Tekavčič, M., & Peljhan, D. (2004). Pomen obvladovanja stroškov v javnem sektorju. *Central European Public Administration Review, 2*(1), 31-49.
471. Teršek, A. & Žgur M. (2010). (Finančna) Avtonomija univerze. *Revija za ustavno teorijo in filozofijo prava, 14*, 73–85.
472. Tessens, L., White, K., & Web, C. (2011). Senior women in higher education institutions: perceived development needs and support. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(6), 653–665.
473. Thomas, K. (2014, 8. maj). *We don't want anyone to know, say depressed academics* [objava na blogu]. Pridobljeno iz https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/may/08/academics-mental-health-suffering-silence-guardian-survey.
474. .Thomas, K.M., Bierema, L., & Landau, H. (2004). Advancing Women's Leadership in Academe: New Directions for Research and HRD Practice. *Equal Opportunities International, 23*(7/8), 62–77.
475. Thomas, L.T., & Ganster, D.C. (1995). Impact of Family-Supportive Work Variables on Work-Family Conflict and Strain: A Control Perspective. *Journal of Applied Psychology, 80*(1), 6–15.
476. Thomas, R., & Davies, A. (2002). Gender and New Public Management: Reconstituting Academic Subjectivities. *Gender, Work & Organisation, 9*(4), 372–397.
477. Thompson, B.M. (2015). Succumbing, surviving, succeeding? Women managers in academia. *Gender in Management: An International Journal, 30*(5), 397–413.
478. Tien, F.F. (2007). Faculty research behaviour and career incentives: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development, 27*(1), 4–17.
479. Tikly, L. (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: toward a conceptual framework. *Comparative Education, 37*(2), 151–171.
480. Tilbrook, K.E. (1998). An exploration of the current under-representation of senior women managers in Australian universities. *Women in Management Review, 13*(8), 291–298.
481. Timperley, C. (2013). Women in the Academy: Key studies on gender in political science. *Political Science, 65*(1), 84–104.
482. Tomei, K.L., Nahass, M.M., Husain, Q., Agarwal, N., Patel, S.K., Svider, P.F., Eloy, J.A., & Liu, J.K. (2014). A gender-based comparison of academic rank and scholarly productivity in academic neurological surgery. *Journal of Clinical Neuroscience, 21*(7), 1102–1105.

483. Townsend, G.C. (2002). People who make a difference: mentors and role models. *ACM SIGCSE Bulletin, 34*(2), 57–61.
484. Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education, 18*(3), 227–244.
485. Tytherleigh, M.Y., Webb, C., Cooper, C.L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: a comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development, 24*(1), 41–61.
486. Ugrin, J.C., Odom, M.D., & Pearson, J.M. (2008). Exploring the Importance of Mentoring for New Scholars: A Social Exchange Perspective. *Journal of Information Systems Education, 19*(3), 343–350.
487. Ule, M. (2012). Spolne razlike v delovnih in kariernih pogojih znanstvenega dela v Sloveniji. *Teorija in praksa, 49*(4), 626–644.
488. Ule, M. (2013). Kvalitativni in kvantitativni kazalci spolnih in drugih razmerij neenakosti v znanosti. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 32–50). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
489. Umek Venturini, A. (2013). Ciljno usmerjene politike za ženske in znanost v Sloveniji in Evropi. V M. Ule, R. Šlibar, & Umek Venturini A. (ur.), *ženske v znanosti, ženske za znanost: Znanstvene perspektive žensk v Sloveniji in dejavniki sprememb,* (str. 15–25). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV in Komisija za ženske v znanosti.
490. Univerza v Ljubljani. (2009). Etični kodeks Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 20. junija 2016 iz https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/eticni_kodeks/.
491. Univerza v Ljubljani. (2010). 90-letnica Univerze v Ljubljani let UL, 2010. Pridobljeno 22. julija 2017 iz https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/90_let_ul/.
492. Univerza v Ljubljani. (2012). Strategija Univerze v Ljubljani 2012-2020, Odlični in ustvarjalni. Pridobljeno 20. junija 2016 iz https://www.uni-lj.si/mma/strategija2012-2020/2013070911222281/.
493. Univerza v Ljubljani. (2014). Pravila sistema kakovosti Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 20. junija 2016 iz https://www.uni-lj.si/mma/11...Pravila%20sistema%20kakovosti.../20141126093145/.
494. Univerza v Ljubljani. *Vodstvo univerze.* Pridobljeno 31.7.2017 iz https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/vodstvo/.
495. Uran, M. (2003). *Kakovost storitev kot strategija diferenciacije za ustvarjanje konkurenčne prednosti slovenskega hotelirstva* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
496. Vahčič, A. (1996). Raziskovalna dejavnost na Ekonomski fakulteti (1977-1996). V J. Malačič, I. Ograjenšek, & M. Smreka (ur.), 50 let Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (str. 45–77). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
497. Valentine, S., & Godkin, L. (2000). Supervisor gender, leadership style, and perceived job design. *Women in Management Review, 15*(3), 117–129.
498. Valian, V. (1999). The Cognitive Bases of Gender Bias. *Brooklyn Law Review, 65*(4), 1037–1062.

499. Valian, V. (2007). Women at the Top in Science – and Elsewhere. V S.J. Ceci & W.M. Williams (ur.), *Why Aren't More Women in Science? Top Researchers Debate the Evidence*. (str. 27–37). American Psychological Association: Washington, DC.
500. Van Arensbergen, P., Van der Weijden, I., & Van den Besselaar, P. (2012). Gender differences in scientific productivity: A persisting phenomenon? *Scientometrics, 93*(3), 857–868.
501. Van den Brink, M. (2011). Scouting for talent: Appointment practices of women professors in academic medicine. *Social Science & Medicine, 72*(12), 2033–2040.
502. Van den Brink, M. (2015). The politics of knowledge: the responses to feminist research from academic leaders. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 34*(6), 483–495.
503. Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2011). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization, 19*(4), 507–524.
504. Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2014). Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. *Journal of Management Studies, 51*(3), 460–492.
505. Van den Brink, M., Brouns, M., & Waslander, S. (2006). Does excellence have a gender? A national research study on recruitment and selection procedures for professorial appointments in The Netherlands. *Employee Relations, 28*(6), 523–539.
506. Van Dick, R., & Schuh, S.C. (2010). My boss' group is my group: experimental evidence for the leader–follower identity transfer. *Leadership & Organization Development Journal, 31*(6), 551–563.
507. Van Eck Peluchette, J., & Jeanquart, S. (2000). Professionals' Use of Different Mentor Sources at Various Career Stages: Implications for Career Success. *The Journal of Social Psychology, 140*(5), 549–564.
508. Van Raan, A.F.J. (1996). Advanced bibliometric methods as quantitative core of peer review based evaluation and foresight exercises. *Scientometrics, 36*(3), 397–420.
509. Vázquez-Cupeiro, S. & Elston, M.A. (2006). Gender and academic career trajectories in Spain: From gendered passion to consecration in a *Sistema Endogámico*? *Employee Relations, 28*(6), 588–603.
510. Vecchio, R.P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly, 13*(6), 643–671.
511. Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education, 15*(1), 92–112.
512. Villarroya, A., Barrios, M., Borrego, A., & Frías, A. (2008). PhD theses in Spain: A gender study covering the years 1990–2004. *Scientometrics, 77*(3), 469–483.
513. Vongalis-Macrow, A. (2016). It's About the Leadership: The Importance of Women Leaders Doing Leadership for Women. *NASPA Journal About Women in Higher Education, 9*(1), 90–103.
514. Voss, R., & Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education, 14*(3), 217–242.
515. Vuong, Q.H., Ho, T.M., Vuong, T.T., Napier, N.K., Pham, H.H., & Nguyen, H.V. (2017). Gender, age, research experience, leading role and academic productivity of

Vietnamese researchers in the social sciences and humanities: Exploring a 2008–2017 Scopus dataset. *European Science Editing, 43*(3), 51–55.

516. Waisbren, S.E., Bowles, H., Hasan, T., Zou, K.H., Emans, S.J., Goldberg, C., Gould, S., Levine, D., Lieberman, E., Loeken, M., Longtine, J., Nadelson, C., Patenaude, A.F., Quinn, D., Randolph, A.G., Solet, J.M., Ullrich, N., Walensky, R., Weitzman, P., & Christou, H. (2008). Gender Differences in Research Grant Applications and Funding Outcomes for Medical School Faculty. *Journal of Women's Health, 17*(2), 207–214.
517. Wall, S. (2008). Of heads and hearts: Women in doctoral education at a Canadian University. *Women's Studies International Forum, 31*(3), 219–228.
518. Wamala, R. & Ssembatya, V.A. (2015). Productivity in academia: An assessment of causal linkages between output and outcome indicators. *Quality Assurance in Education, 23*(2), 184–195.
519. Wanner, R.A., Lewis, L.S., & Gregorio, D.I. (1981). Research Productivity in Academia A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities. *Sociology of Education*, 54(4), 238–253.
520. Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2004). Academic Motherhood: Managing Complex Roles in Research Universities. *The Review of Higher Education, 27*(2), 233–257.
521. Watermeyer, R. (2016). Impact in the REF: issues and obstacles. *Studies in Higher Education, 41*(2), 199–214.
522. Weinberg, F.J., & Lankau, M.J. (2011). Formal Mentoring Programs: A Mentor-Centric and Longitudinal Analysis. *Journal of Management, 37*(6), 1527–1557.
523. Weingart, P. (2005). Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences. *Scientometrics, 62*(1), 117–131.
524. Welton, A.D., Mansfield, K..C, Lee, P.L., & Young, M.D. (2015). Mentoring Educational Leadership Doctoral Students: Using Methodological Diversification to Examine Gender and Identity Intersections. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *10*(2), 53–81.
525. Wennerås, C., & Wold, A. (1997). Nepotism and Sexism in Peer-Review. *Nature, 387*, 341–343.
526. White, C.S., James, K., Burke, L.A., & Allen, R.S. (2012). What makes a "research star"? Factors influencing the research productivity of business faculty. *International Journal of Productivity and Performance Management, 61*(6), 584–602.
527. White, J.S. (2005). Pipeline to Pathways: New Directions for Improving the Status of Women on Campus. *Liberal Education, 91*(1), 22–27.
528. White, K. (2003). Women and leadership in higher education in Australia. *Tertiary Education and Management, 9*(1), 45–60.
529. White, K., & Özkanli, Ö. (2011). A comparative study of perceptions of gender and leadership in Australian and Turkish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(1), 3–16.
530. Williams, J.C. (2005). The Glass Ceiling and the Maternal Wall in Academia. *New Directions for Higher Education, 130*, 91–105.
531. Williamson, I.O. & Cable, D.M. (2003). Predicting early career research productivity: the case of management faculty. *Journal of Organizational Behavior*, *24*(1), 25–44.

532. Winchester, H.P.M., & Browning, L. (2015). Gender equality in academia: a critical reflection. *Journal of Higher Education Policy and Management, 37*(3), 269–281.
533. Winefield, H.R., Boyd, C., & Winefield, A.H. (2014). Work-Family Conflict and Well-Being in University Employees. *The Journal of Psychology, 148*(6), 683–697.
534. Wolfinger, N.H., Mason, M.A., & Goulden, M. (2009). Stay in the Game: Gender, Family Formation and Alternative Trajectories in the Academic Life Course. *Social Forces, 87*(3), 1591–1621.
535. Woodward, D. (2007). Work-life balancing strategies used by women managers in British »modern« universities. *Equal Opportunities International, 26*(1), 6–17.
536. Worthington, F., & Hodgson, J. (2005). Academic labour and the politics of quality in higher education: a critical evaluation of the conditions of possibility of resistance. *Critical Quarterly, 47*(1-2), 96–110.
537. Wroblewski, A. (2014). Gender bias in appointment procedures for full professors: Challenges to changing traditional and seemingly gender neutral practices. V V. Demos, C. White Berheide, M. Texler Segal (ur.), *Gender Transformation in the Academy*, 1st ed. (str. 291–313). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
538. Xie, Y., & Shauman, K.A. (1998). Sex differences in research productivity: New evidence about an old puzzle. *American Sociological Review, 63*(6), 847–870.
539. Xu, Y.J. (2008). Gender Disparity in STEM Disciplines: A Study of Faculty Attrition and Turnover Intentions. *Research in Higher Education, 49*(7), 607–624.
540. Yin, R.K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publications.
541. Ylijoki, O.H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations, 58*(5), 555–576.
542. Ylijoki, O.H. (2013). Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education, 38*(2), 242–255.
543. Zabrodska, K., Linnell, S., Laws, C., & Davies, B. (2011). Bullying as Intra-active Process in Neoliberal Universities. *Qualitative Inquiry, 17*(8), 709–719.
544. Zelenski, J.M., Murphy, S.A., & Jenkins, D.A. (2008). The Happy-Productive Worker Thesis Revisited. *Journal of Happiness Studies, 9*(4), 521–537.
545. Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I. & Jakačić, V. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.
546. Zhou, Y., & Volkwein, J.F. (2004). Examining the influences on faculty departure intentions: A Comparison of Tenured Versus Nontenured Faculty at Research Universities Using NSOPF-99. *Research in Higher Education, 45*(2), 139–176.
547. Ziherl, P., Iglič, H., & Ferligoj, A. (2006). Research Groups' Social Capital: A Clustering Approach. *Metodološki zvezki, 3*(2), 217–237.
548. Zippel, K., Ferree, M.M., & Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains. *Gender and Education, 28*(7), 867–885.
549. Zuckerman, H., & Cole, J.R. (1975). Women in American science. *Minerva, 13*(1), 82–102.

PRILOGE

Priloga 1: Vodila za izvedbo intervjujev.

1. Zakaj ste se odločili za delo v akademski sferi?

2. Kakšno delo bi opravljali, če bi se ne ukvarjali z delom v akademski sferi?

3. Je zaposlitev na Ekonomski fakulteti vaša prva zaposlitev? (Če ne: kje ste bili zaposleni prej? Zakaj ste se odločili za zaposlitev na Ekonomski fakulteti?)

4. Ste zadovoljni z raziskovalno infrastrukturo:

   - V Sloveniji?
   - Na Ekonomski fakulteti?

5. Ste zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu na Ekonomski fakulteti? Kaj pa z administrativno podporo pedagoškemu delu?

6. Kako bi izboljšali raziskovalno infrastrukturo / administrativno podporo na Ekonomski fakulteti, če bi imeli možnost odločanja?

7. Se vam zdi, da je delo v akademski sferi v Sloveniji cenjeno / da uživajo akademiki v slovenski družbi ugled?

8. Se vam zdi, da je delo v akademski sferi v Sloveniji dovolj nagrajeno?

9. Kolikšen delež vaše delovne obremenitve se na letni ravni nanaša na raziskovalno dejavnost?

10. Kolikšen delež vaše delovne obremenitve se na letni ravni nanaša na pedagoško delo?

11. Kolikšen delež vaše delovne obremenitve se na letni ravni nanaša na administrativno delo?

12. Kako usklajujete raziskovalno in pedagoško delo?

13. Kako usklajujete raziskovalno delo z zasebnim življenjem? Ste že kdaj pomislili, da bi prekinili akademsko kariero zaradi preobremenitve oz. drugih dejavnikov?

14. Kateri pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi se odločili svojo akademsko pot nadaljevati v tujini?

15. S kakšnimi izzivi se srečujete pri načrtovanju svoje akademske kariere?

16. V kolikšni meri je (za docente / profesorje: je bila) po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost odvisna od kariernih specifik vašega mentorja (izkušnje, položaj, vpetost v mreže)?

17. V kolikšni meri je (za docente / profesorje: je bila) po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost odvisna od demografskih značilnosti vašega mentorja (spol, starost)?

18. Kako (za docente / profesorje: je) sicer vaš odnos z mentorjem vpliva (za docente / profesorje: vplival) na vašo akademsko kariero?

19. Kakšen je po vašem mnenju idealen mentor?

20. V kolikšni meri je po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost povezana z vašim sodelovanjem s kolegi na katedri / v okviru programske skupine / na fakulteti?

21. V kolikšni meri je po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost povezana z vašim sodelovanjem s kolegi izven fakultete v Sloveniji / v tujini?

22. Kako ste zadovoljni z možnostmi raziskovalnega sodelovanja v okviru vaše matične katedre / programske skupine / fakultete?

23. Kako ocenjujete komunikacijo z vašim mentorjem / med člani vaše matične katedre / med člani vaše programske skupine / z vodjo vaše programske skupine / med zaposlenimi na fakulteti?

24. Kaj je po vašem mnenju tisto, kar prispeva k, za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved, edinstveni spolni strukturi na EF zaposlenih pedagogov in raziskovalcev?

25. Kaj je po vašem mnenju tisto, kar prispeva k, za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved, edinstveni spolni strukturi vodstvenih organov na EF?

26. Kakšne so vaše želje oz. pričakovanja v zvezi z vašo akademsko kariero v obdobju naslednjih petih let?

27. Kaj si želite, da bi na raziskovalnem in pedagoškem področju dosegli do zaključka vaše akademske kariere?

Priloga 2: Uporabljeni kvantitativni merski instrumenti.

Kvantitativni merski instrument v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med spoloma v ženskam prijaznem akademskem okolju Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani

Merski instrument razlik v raziskovalni produktivnosti akademikov zajema kazalnike nadpovprečne znanstvene odličnosti v smislu kakovosti objav, in sicer:

- kazalnik kvantitativne ocene A' - izjemni dosežki v ocenjevalnem obdobju petih let,
- kazalnik kvantitativne ocene A" - zelo kakovostni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju,
- kazalnik kvantitativne ocene $A^{1/2}$ - pomembni dosežki v petletnem ocenjevalnem obdobju,
- kazalnik kvantitativne ocene Sicris (COBISS), katere mejna vrednost je 1.500 točk, pri čemer so upoštevane točke v sistemu Sicris in pomenijo vsoto izračunanih točk za znanstveno in strokovno uspešnost,
- kazalnik objav: kvantitativna ocena A1, ki se določi na osnovi upoštevanega števila točk v zbirki Sicris (COBISS) za objavljena raziskovalna dela za petletno obdobje in točk A', A" in $A^{1/2}$.

Kvantitativni merski instrument v okviru študije razlik v raziskovalni produktivnosti med varovanci, vpetimi v istospolnih parih mentor-varovanec, v primerjavi s tistimi, ki so vpeti v spolno mešanih parih mentor-varovanec na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani

Merski instrument razlik v raziskovalni produktivnosti akademikov je operacionaliziran z indeksom objav in citiranosti, in sicer:

- kazalnik objav: kvantitativna ocena A1, ki se določi na osnovi upoštevanega števila točk v zbirki Sicris (COBISS) za objavljena raziskovalna dela za petletno obdobje in točk A', A" in $A^{1/2}$,
- kazalnik citiranosti: kvantitativna ocena A2, ki je določena na osnovi normiranega števila čistih citatov (WoS, Scopus) v zadnjih desetih letih in faktorja vpliva (Scopus) iz sistema Sicris.

Priloga 3: Študija primera Ekonomske fakultete: kvalitativna analiza.

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Zakaj ste se odločili za delo v akademski sferi? Po eni strani zaradi izkazovanja nekega zanimanja za znanstveni pogled na pojave, pa predvsem na to, kako so stvari med seboj povezane … vedno me je veselilo delo z ljudmi. Akademska sfera ti dejansko ponuja [oboje] (Dž1). V bistvu mi je zanimivo. Ne morem reči niti, da sem se načrtno odločil, ampak se je kar nekako zgodilo. V prvem letniku magistrskega študija […] so me vprašali, če bi pač sodeloval […] kot demonstrator. In sem začel. […] delo mi je bilo všeč […] vedno sem rad pisal, zelo rad imam interakcijo z ljudmi in se mi zdi, da pač delo na fakulteti omogoča oboje. […] na raziskovalnem področju izrazim še svojo pisateljsko žilico (Dm1). Vedno je raziskovanje novih področij predstavljalo zame izziv. Poučevanje me je vedno veselilo (IPž1). Ker me veseli raziskovanje. Všeč mi je delo s študenti (IPž2). Dano področje me zanima, raziskovanje še posebej. Delo je zelo dinamično, raznoliko in polno izzivov (IPž3). Veselje do razlaganja, kako stvari funkcionirajo in zakaj tako funkcionirajo. Po drugi strani pa tudi zaradi odkrivanja novih zakonitosti. V resnici sem tako čutil sam pri sebi (RPm2). Kot uspešna študentka sem dobila možnost, da se zaposlim na fakulteti. Takrat še ni bilo tako [izrazito] raziskovalno področje, kot je sedaj. Bilo je bolj pedagoško, to me je tudi zelo zanimalo in zato sem se odločila, da to sprejmem (IPž4). To delo me je vedno veselilo (IPž5). Od nekdaj me je zanimalo tako, malo več. Znati kaj več od tistega, kar sem prebral, kar sem … To je bila neka motivacija. Kot drugo sem rad poučeval. Javni nastopi so tisto, kar mi leži (IPm1). Zaradi zanimivosti dela, svobode raziskovanja. Odgovarja mi tematika, fleksibilnost delovnega časa (IPm2). Šlo je za splet naključij. Takrat je primanjkovalo asistentov, kadrov. Povabili so me, če bi mi delovno mesto asistenta ustrezalo; z veseljem sem sprejel ponudbo (IPm3). Vedno sem želela delati v gospodarstvu in sem tudi bila v dveh podjetjih, preden sem se pridružila fakulteti. Šlo je za splet okoliščin […] dobila sem priložnost, ponudbo s fakultete. Nisem v osnovi želela, da bi gradila kariero na fakulteti, ampak je bil bolj splet naključij, da sem se znašla tu (RPž1). Me je delo izbralo. Bila sem zelo dobra študentka in na fakulteti so odpirali delovna mesta asistentov, zato so me povabili k sodelovanju, čeprav sem šla pred tem na prakso v Nemčijo. Tako da me je delovno mesto pol leta čakalo. In potem […] sem tu ostala. Tako da … akademska sfera me je izbrala (RPž2). Zanimivo se mi je zdelo. Polno izzivov (RPm1). Delo se mi je zdelo zanimivo, polno izzivov […] (RPm2).	Veselje do pedagoškega dela (Dž1, Dm1; IPž5, IPž1, IPž2, IPž4; IPm1). Veselje do raziskovalnega dela (IPž1, IPž2). Zanimanje za nekaj več od zapisanega v knjigah (IPm1). Znanstveni pogled na pojave, odkrivanje novih zakonitosti (Dž1). Delo je dinamično, raznoliko, polno izzivov, zaznamuje ga avtonomija (IPm1; IPm2, Dm1; IPž3, RPm2). Veselje do dela z ljudmi (Dž1; Dm1). Želja po javnih nastopih (IPm1). Zanimanje za določeno področje (IPž3). Povabilo s strani profesorjev (Dm1, IPž4, IPm3, RPž1, RPž2). Veselje do pisnega izražanja (Dm1).
Kakšno delo bi opravljali, če se ne bi ukvarjali z delom v akademski sferi? […] Vseeno bi poučevala […] (IPž5). Zagotovo neko menedžersko delo (IPž1). […] V kakšnem trženjsko-raziskovalnem podjetju (IPž2). […] Bi bil profesionalni športnik ali pa kaj takega […] (RPm1). […] Sigurno nekaj v zvezi z ljudmi, […] neka interakcija (Dž1). Zagotovo neke vrste delo, ki bi vključevalo javno nastopanje. […] predstavnik za stike z javnostmi, poročevalec, nekaj v tem smislu […] (IPm1). Vsekakor […] delo z ljudmi. Rad imam projektni tip dela. Nikakor ne nekaj, kar je rutina. Delo v mednarodnem okolju. […] Delo na fakulteti mi nekako omogoča vse to (Dm1). Alternativno, delo v kakšnem podjetju, v analitiki ali kaj podobnega (IPž3). Delo bi sicer opravljal na kakšni drugi raziskovalni inštituciji […] (IPm2). Menedžerska pozicija, kjer se je treba zelo veliko in hitro odločati med nekimi alternativami, mi ne bi ležala, […] temveč delo analitika, ki analizira situacijo in poda optimalno rešitev skladno z informacijami, ki so na voljo (IPm3). Neko kreativno delo (RPm2).	Vseeno bi poučevala (IPž5). Neko menedžersko delo (IPž1). V trženjsko-raziskovalnem podjetju (IPž2). Kot profesionalni športnik (RPm1). Delo z ljudmi (Dž1, Dm1). Delo, ki bi vključevalo poročanje, javno nastopanje, stike z javnostmi (IPm1). Projektno delo v mednarodnem okolju (Dm1). Delo v podjetju, v analitiki (IPž3). Delo na drugi raziskovalni inštituciji (IPm2). Ne položaj v managementu, temveč delo analitika, ki poda optimalno rešitev (IPm3). Neko kreativno delo (RPm2). V podjetju, na finančnem oddelku (IPž4).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšno delo bi opravljali, če se ne bi ukvarjali z delom v akademski sferi? V podjetju […], kjer sem imela kadrovsko štipendijo, in to na finančnem oddelku (IPž4). […] Želela sem […] se ukvarjati s področjem, za katero sem se usposabljala, naredila tudi magisterij v tujini. Se pravi, nekje v povezavi z ljudmi, ampak bolj v podjetjih kot v kadrovski službi ipd. (RPž1). Verjetno bi bila v kakšnem podjetju, glede na to, da sem študirala ekonomijo, zunanjo trgovino. Zanimalo me je delo s tujino (RPž2).	Za kar sem se usposabljala, delo z ljudmi v podjetjih, ne v kadrovski službi (RPž1). Delo v zunanji trgovini (RPž2).
Ali je zaposlitev na EF vaša prva zaposlitev? Ne. Poučevala sem v srednji šoli ter še na ministrstvu in na Zavodu za šolstvo RS (IPž5). Da (Dž1, IPž1, IPž2, IPž3, IPž4, IPm2,RPž2). To je bila moja prva redna zaposlitev, tako je. Prej sem delal prek študentskega servisa na bankah, študiral sem finance, dodiplomsko (IP3). Da. Dobil sem ponudbo profesorja in tudi zaposlitev je bila najbližja zaključenemu študiju oz. pridobljeni izobrazbi (RPm1). Da, čeprav sem bil najprej zaposlen na fakulteti kot strokovni sodelavec. Potem, ko smo začeli uvajati informatiko […] v delovne procese, so me zaposlili kot prvega informatika. Potem sem […] se vpisal na podiplomski študij, znanstveni magisterij. Ko sem končal, sta mi dva učitelja hkrati ponudila mesto asistenta […] (RP2).	Ne, sem pa poučevala in delala na delovnih mestih, povezanih s poučevanjem (IPž5). Da (Dž1, IPž1, IPž2, IPž3, IPž4, IPm2, IPm3, RPž2, RPm1). Da, čeprav sem bil najprej zaposlen kot strokovni sodelavec. Po podiplomskem študiju sem dobil ponudbo mesta asistenta (RP2).
Zakaj ste se odločili za zaposlitev na EF? Imela sem dve možnosti. Bila sem štipendistka […] banke. Fakulteta mi je omogočila vključitev v program MBA, ki ga je takrat na novo razvila in je bil […] zelo sodoben. In sem ostala. Potem me je profesor […] vpel v celotno raziskovalno področje. Načeloma je bil namen, da po dveh letih odidem, po zaključku magistrskega študija, da grem v banko. Pa sem potem ostala in me je v bistvu fakulteta odkupila (IPž1). V bistvu sem bila povabljena s strani moje svetovalke za diplomsko delo. In zdela se mi je dobra priložnost, zato sem jo sprejela (IPž2). Tukaj sem študiral in potem je bilo to logično nadaljevanje (RPm1). V bistvu zato, ker sem videla priložnost za učenje nečesa novega in da bom lahko delala tisto, kar mi je bilo […] zelo všeč. Sicer sem začela kot demonstratorka, z vodenjem vaj […]. Najprej sem se srečala s tem, kako študentu predstaviti neko temo na način, da jo bo razumel. Ko vidiš potem […] motivacijo na njihovi strani, da bodo nekaj spoznali. In […] da narediš nekaj dobrega za druge (Dž1). Šlo je za priložnost. […] Ko sem zaključeval študij, so me […] povabili k sodelovanju najprej kot demonstratorja, potem se je v letu dni odprlo mesto asistenta. In tako sem … Mogoče bi bilo relevantno […] pred tem sem bil štipendist v nekem podjetju. Vendar me je to delo bolj veselilo, zato sem tisto štipendijsko razmerje prekinil (IPm1). […] Zadeva se mi je zdela vedno zanimiva, še posebej raziskovalno delo […]. Ker se mi je ponudila priložnost, sem se pač za to odločila. Tako da če bi se zgodilo drugače, bi pač tako, kot sem rekla, seveda kakšen položaj, kjer je delo podobno dinamično (IPž3). Zdi se mi, da smo vsi dosti na istem, da nismo kaj dosti iskali službe. Ker tisti, ki smo se tukaj zaposlili kot asistenti, so nas večinoma že takrat, v času študija, pritegnili k sodelovanju s fakulteto. In potem smo nekako kar iz študija to zaposlitev podaljšali. Zato smo pač na fakulteti […] (IPž4).	Bila sem štipendistka banke, vzporedno mi je fakulteta omogočila vključitev v program MBA. Ostala sem, ker me je fakulteta odkupila (IPž1). Dobila sem povabilo mentorice (IPž2). Tu sem študiral in se kasneje zaposlil (RPm1). Začela sem kot demonstratorka, delo me je veselilo (Dž1). Bil sem povabljen najprej za demonstratorja, kasneje za asistenta. Prej sem bil štipendist v podjetju, a me to delo bolj veseli (IPm1). Delo je zanimivo, še posebej raziskovalno. Odprla se je možnost, sicer bi verjetno opravljala neko dinamično delo (IPž3). Večina nas je iz študija podaljšala zaposlitev (IPž4).
Ste zadovoljni z raziskovalno infrastrukturo v Sloveniji? Da (IPž5). Da. Mislim, na našem področju se ne morem pritoževati (IPž1). Da (IPž2). V Sloveniji delno. […] Fakulteta še sama dodatno vlaga, tako da na fakulteti bolj kot v Sloveniji (RPm2). […] Takole bom rekla: če zadeve gledamo primerjalno z drugimi državami - in običajno pri raziskovalni infrastrukturi misliš tudi na to, kakšna je sedaj podpora za to, da ti de facto izvedeš neko raziskavo, lahko govorim samo o podpori, ki jo nudi fakulteta. S tem sem zadovoljna. Če pa bi zadeve gledali širše, recimo, uspešne ameriške šole imajo že platformo nekoliko drugače postavljeno in že v osnovi začnejo z večjo količino finančnih sredstev, lahko rečem, kar je osnova za … […] kar je eden od temeljih pogojev za to, da imaš lahko dober vzorec in zato dobro analiziraš podatke (Dž1).	Da (IPž1, IPž2, IPž4, IPž5). V Sloveniji delno. Fakulteta še dodatno vlaga, kar je izjemno pozitivno (RPm2). Glede na to, da fakulteta ni izključno raziskovalna institucija, sem zelo zadovoljen. Znati moraš najti ravnotežje med raziskovalnim in pedagoškim, pa tudi svetovalnim delom. Manj sem zadovoljen z vidnostjo dosežkov. Želel bi si tudi možnosti skrčenja pedagoških obveznosti na račun raziskovanja (IPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ste zadovoljni z raziskovalno infrastrukturo v Sloveniji? […] Najprej glede na razmere, ki vladajo v naši družbi. Glede na to, da nismo izključno raziskovalna institucija, da se moramo ukvarjati tudi s pedagogiko, bom rekel, da sem zelo zadovoljen. Da je ravnotežje, ki ga imamo, bom rekel, kar v redu. Če posameznik zna razdeliti čas med tem, koliko ga namenjaš raziskovalnemu delu, koliko namenjaš pedagoškemu [delu] in potem tudi tisto, kar te tudi navsezadnje izpopolnjuje, svetovalnemu. Mislim, da je to precej v redu. Manj sem pa zadovoljen […] z vidnostjo oz. z razumevanjem raziskovalnih rezultatov. Namreč, zdi se mi, da teh dosežkov, nekaterih, ne znamo dovolj ceniti. Delno je to sicer posledica tega, da mi v osnovi, naše pogodbeno razmerje in vrednotenje z vidika države, ta del je predvsem na opravljenih urah v predavalnici in ne toliko v raziskovalnem [delu]. Raziskovanje je v večjem delu vezano na kakšne projekte, če imamo dodatna evropska sredstva. Ampak samo za delo, država skuša ocenjevati po tem. Imamo za to mehanizme na fakulteti, na [osnovi katerih] te tudi ocenjujejo po strokovni uspešnosti, pedagoški uspešnosti in raziskovalni. Kar je po eni strani dobro, vendar se to še ne pretaka v to, da bi npr. lahko rekel: jaz bi pa sedaj želel pedagoško polovico razbremeniti in bi želel biti toliko več produktiven raziskovalno. To zaenkrat zaradi formalnosti še ne gre. Ta del malo pogrešam. Tudi ko se pogovarjam s tujimi kolegi, je večinoma to prisotno. Pa tudi lahko 5 ali 10 % skoraj pedagoško delajo, ostalo raziskovalno. Se pa potem pričakuje seveda večji output (IPm1). Da in ne. Mislim, da glede na omejene vire, ki jih imamo v Sloveniji, pa glede na našo majhnost, da je ta infrastruktura ustrezna. Seveda, da bi bila lahko tudi veliko boljša. To, kar me osebno moti, je predvsem to, […] da se z vsako menjavo direktorja Nacionalne agencije za raziskovalno dejavnost spreminjajo strategije, način vrednotenja raziskovalne uspešnosti in da tu v bistvu ni neke kontinuitete. Drugače pa na splošno menim, da je infrastruktura solidna. Tudi tako, v mednarodnem merilu, mislim, da smo konkurenčni. Pač problem je bolj v velikosti. Ampak za nekoga, ki se zna tržno obnašati. In tudi tako, osebno, nikoli nisem imel težav s tem, da ne bi zmogel pridobiti ustreznih finančnih sredstev za svoje raziskovanje. Tako da na lestvici od 1 do 5 bi rekel npr. 4 (Dm1). Z določenimi segmenti da, z določenimi pa pač ne. Tako, […] če se želimo primerjati z najboljšimi šolami, so v Sloveniji nasploh pogoji pač slabši, ker je sredstev manj in tega se ne da zanikati. […] Država je tudi majhna, z vidika svetovne javnosti manj zanimiva. Tako da raziskovalni rezultati, ki so vezani na slovenske podatke, so s tega vidika manj aktualni oz. jih je težje pravzaprav plasirati v dobre revije. Tako da smo tudi s tega vidika Slovenci v nekoliko slabšem položaju, še posebej ko gre za družboslovne znanosti, ko govorimo tudi o aplikativnih problemih. Naravoslovje je druga, drugačna veja, kjer se raziskuje ali splošne fizikalne ali biološke ali kakorkoli zakonitosti, na področju družboslovja pa je pač ta problem, da slovenska tematika ni globalno zanimiva, ker smo premajhni (IPž4). Lahko bi bilo bolje (IPm2). […] Mislim, da v Sloveniji … načeloma, če pod infrastrukturo razumemo dostop do literature, mislim, da je zelo dober. Ker ARRS ali pa preko CDK in fakulteta […] še posebej precej financira dostop do baz podatkov, softvera ipd. Katerikoli članek si hočeš prebrati, ga lahko prebereš, kar ni praksa povsod po svetu. Se pravi, s tega vidika je ta infrastruktura v tem smislu zelo dobra. Druga infrastruktura, jaz mislim, da nekih strojev ali naprav tako ne potrebujemo. Je pa tisto, kar ponuja ARRS z vidika financiranja - je pa nekoliko nenavadno oz. nespremenljivo. Npr. imel sem dva mlada raziskovalca, ki sta začela pred letom, dvema letoma. […] ARRS je spremenil pravila in mlade raziskovalce razdeljuje programskim skupinam, kar pomeni, da na naši katedri […] ne morem dobiti mladega raziskovalca zaradi teh spremenjenih pravil. In ta ARRS pravila, to je tako zelo, zelo poskuša vse skupaj točkovati na nek, včasih malo umeten način. In s tem v bistvu spodbujajo neko prilagajanje točkam, ne pa npr. neko raziskovalno odločnost (IPm3). V bistvu sem kar zadovoljen. Ker se mi zdi, da saj v […] poslovnih vedah, metodološko ekonomija tudi, sem pa usmerjen v informacijsko tehnologijo, prevzemanje informacijske tehnologije itd. -	Da in ne. Glede na omejene vire, glede na našo majhnost je infrastruktura ustrezna. Moti pa me, da se z vsako menjavo direktorja Javne agencije za raziskovalno dejavnost spremeni način vrednotenja raziskovalne uspešnosti. Sicer je infrastruktura solidna, tudi v mednarodnem merilu smo lahko konkurenčni (Dm1). Da in ne. V primerjavi z najboljšimi šolami so tu pogoji slabši, na voljo je manj sredstev. Država je majhna. Rezultati, vezani na slovenske podatke, so manj aktualni, težje jih je plasirati v dobre revije, še zlasti ko gre za družboslovje (IPž4). Lahko bi bilo bolje (IPm2). Dostop do literature je ustrezen, kar fakulteta še dodatno financira. Literatura, ki jo potrebuješ, je na voljo, kar ni praksa povsod po svetu. Način financiranja ARRS je nenavaden, zato je težko pridobiti mlade raziskovalce, saj gre za točkovanje na način, da je spodbujena prilagoditev točkovanju, ni pa relevantna raziskovalna odločnost (IPm3). Sem dokaj zadovoljen, saj imamo dostop do raziskav, do novih dognanj. Ko gre za financiranje, je najpomembnejše mreženje (RPm2). Težko je biti zadovoljen glede na pomanjkanje finančnih sredstev, ki so pomemben del te infrastrukture. Težko je priti do sredstev za specifične raziskovalne teme, ki niso del javnih razpisov. Na fakulteti imamo na voljo vso potrebno literaturo. Problematična je celotna infrastruktura, ki je precej podhranjena tako na fakulteti kot širše v prostoru (RPž1). Na voljo bi bilo lahko več sredstev. Sicer imamo na fakulteti v primerjavi s tujino precej dobre pogoje za delo (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ste zadovoljni z raziskovalno infrastrukturo v Sloveniji? Moram reči, da kar se tiče dostopa do raziskav drugih, sploh ni težav, enako do nekih novih tehnoloških dognanj. Moraš samo odpreti računalnik in imaš dostop do [vsega] tega, bolj ali manj. Kar se tiče financiranja, pa ne vem. Nikoli nisem imel težav česa narediti, kar sem si zadal, kar je bilo nekako načrtovano. Borba za kakšne projekte itd. je pa druga zadeva. Tam je bolj kot borba za financiranje iz proračuna pomembno mreženje oz. pridobiti ekipo, s katero delaš. Potem pa, če imaš dobro ekipo, po mojem tudi financiranje ni težava (RPm2). Da. Za moje potrebe […] sem vsekakor zadovoljna s to infrastrukturo (IPž4). Težko je biti v Sloveniji zadovoljen z raziskovalno infrastrukturo glede na pomanjkanje finančnih sredstev, ki so pomemben del te infrastrukture. Enostavno je težko priti do financ, ki bi te podpirale v kakšnih bolj takih temah, ki bi jih želel raziskovati, pa mogoče niso del tistih javnih razpisov. Potem seveda je do teh sredstev bistveno težje priti. Tako da sama infrastruktura zagotovo ni idealna. Če pogledamo pri nas na fakulteti, je dober del infrastrukture v tem, da imamo res zelo dobro knjižnico in imamo na razpolago pač vse te vire, do katerih lahko kot raziskovalec prideš, ki so sedaj sicer tudi dostopni v veliki meri prek spleta. Tako da ta del ni tako problematičen (RPž1). Je pa bolj problematična ta celotna infrastruktura, ki raziskovalce podpira, ta je pa po mojem precej podhranjena tudi na fakulteti in širšem v prostoru (RPž1). […] V Sloveniji […] vsi ves čas kritiziramo. Vedno obstaja prostor za izboljšave. Vedno lahko rečemo, da bi bilo lahko na voljo več denarja. Ampak načeloma je to mogoče že navezano na to, kaj imamo na voljo na fakulteti […]. Če se primerjam z raziskovalci v tujini, imamo kar dobre pogoje za delo. Je pa seveda delikatno posebej vprašanje, kako sem zadovoljna z infrastrukturo na fakulteti, ker zasedam […] vodilni položaj in to področje sooblikujem. Se pravi, da bi morala [to področje] načeloma oblikovati na način, da bi bila z njo [infrastrukturo] zadovoljna. Zavedam pa se omejitev, ki jih imamo (RPž2).	
Kaj pa na fakulteti […]**?** Tudi (IPž5). Glede infrastrukture na fakulteti […] se ne morem pritoževati, še posebej če se primerjam s svojimi kolegi kje drugje. V bistvu največje ovire čutim iz [v okviru] sistema, ki […] ga fakulteta […] ne more kontrolirati, sistema države. Se pravi iz sistema uravnilovke, kjer smo vsi enaki. Čeprav nismo in nikoli ne bomo (IPž1). Da, seveda (IPž2). Večinoma da. So bili neki spodrsljaji, ampak večinoma da (RPm1). (odgovor - prejšnja točka – Ipm1) […] V bistvu na fakulteti […] se mi zdi, da je bil v zadnjem času narejen zelo, zelo velik napredek. Zlasti na raziskovalnem področju, kar se kaže tudi z vidika samih objav. Kje bi bile možnosti za izboljšave? Mogoče predvsem v tem, da bi več doktorskih študentov oz. več mladih aktivneje spodbujali k temu, da del študija preživijo v tujini. Zame, ko sem bil v Ameriki, […] se mi je spremenil svet. In pa, da bi bilo več spodbujanja tudi [v smislu] interdisciplinarnosti. […] Doživel sem nek prelom v času doktorskega študija v ZDA, ko sem nekako pristal na katedri za sociologijo. Odprl se mi je nek nov svet. Mislim, da je bila to izredno, izredno velika dodana vrednost. Če se pa vrnem nazaj, mislim, da je bil narejen izredno velik napredek. Tudi sedaj smo raziskovalci bolj stimulirani, da objavljamo. Ravno na področju IRD-sredstev, za individualno raziskovalno dejavnost, imamo sedaj fiksen in variabilen del. Bolj kot objavljaš, večja […] so tudi razpoložljiva finančna sredstva. Pa pozdravljam pobudo prodekanje […], da naj bi se ustanovil nek poseben sklad za interdisciplinarno raziskovanje, na katerega bi potem lahko pač prijavljali projekte interdisciplinarne narave (Dm1). Se je precej izboljšala, kriza pa se [vseeno] pozna. Predvsem v številu raziskovalcev, ki jih lahko pridobimo, na številnih področjih (IPž3). Bolje kot na splošno v Sloveniji – kot sem izvedel iz pogovorov s kolegi z drugih fakultet (IPm2). Da. Ko se pogovarjam s kolegi z drugih fakultet, bi rekla, da je pri nas ta infrastruktura boljša kot na drugih fakultetah, s tem da govorim predvsem o drugih družboslovnih fakultetah, ker s temi ljudmi sem se tudi največ pogovarjala (IPž4). (odgovor zgoraj RPž1)	Da (IPž2, IPž5, RPm1). Na fakulteti se ne moremo pritoževati, še posebej glede na stanje drugod. Ovire pa čutim v okviru nacionalnega sistema, na katerega fakulteta nima vpliva, in sicer glede sistema uravnilovke, četudi nismo in nikoli ne bomo enaki (IPž1). Na fakulteti je bil v zadnjem obdobju narejen zelo velik napredek, zlasti na raziskovalnem področju. Možnosti za izboljšave vidim predvsem v tem, da bi doktorski študenti del študija opravili v tujini in da bi bolj spodbujali interdisciplinarnost. Dobro je, da imamo raziskovalci na voljo raziskovalna sredstva s fiksnim in variabilnim delom (Dm1). Infrastruktura se je precej izboljšala, a se kriza vseeno pozna, predvsem v številu raziskovalcev, ki jih lahko pridobimo (IPž3). Bolje kot na splošno v Sloveniji (IPm2, IPž4).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ste zadovoljni z administrativno podporo raziskovalnemu delu na EF? Da (IPž5, IPž1). Da, pri nas je zelo dobro organizirana (IPž2). […] So bili neki spodrsljaji, ampak večinoma da (RPm1). Mislim, da [na fakulteti] naredijo vse tisto, kar morajo. Ti jim poveš, kaj je tisto, kar bi želel, potem pa […] ob upoštevanju kriterijev, ki jih seveda tudi potem višji organi postavijo, se giblješ znotraj tega manevrskega prostora (Dž1). Nimam nobenih problemov. Sem zadovoljen (IPm1). Mislim, da bi bilo lahko narejenega veliko več. Ravno ta administrativni del trenutno na fakulteti rahlo šepa in bi ga bilo potrebno bolj profesionalizirati, da bi bilo potrebno ljudem v administraciji dati več pooblastil in več odgovornosti. Na splošno tudi menim, da bi bilo dobro, če bi imeli v Raziskovalnem centru fakultete […] bolj spolno uravnoteženo strukturo. Ta trenutek imamo same ženske. Dobro bi bilo, če bi bil tudi ta del administracije internacionaliziran, če bi imeli pač tudi kakšnega tujca. Tako da na splošno mislim, da punce v okviru sistema in zmožnosti, ki jih imajo, delajo solidno. Da je pa sam sistem mogoče rahlo preveč zbirokratiziran, pa rigiden in dejansko jih ne opolnomoči, jim ne daje dovolj pristojnosti, dovolj pooblastil in potem so punce zreducirane na raven nekih visoko kvalificiranih tajnic. Pa ne želim biti žaljiv. Ampak, če je potrebno za vsako odločitev, za vsako aktivnost dobiti tri potrdila treh različnih nadrejenih, potem to nekako izgubi smisel (Dm1). Z zelo omejenimi segmenti (IPž3). Z administrativno podporo raziskovalnemu delu na fakulteti […] nisem zadovoljen, sem pa zadovoljen z administrativno podporo pedagoškemu delu (IPm2). V bistvu, to kar jaz delam, je praktično ne rabim. Mislim, sedaj, ko način raziskovalnega dela, kot je npr. pri nas, je tak, da… […] zelo malo teh nekih rutinskih opravil, ki bi jih lahko nekomu outsorsov. No, to, ko imamo npr. temeljni raziskovalni projekt, tu pa je nekaj administracije. Imam kolega […] z naše katedre, ki je neke vrste vmesnik med mano in med raziskovalnim centrom fakultete […]. Se pravi, on je tisti, ki gre na RC fakultete […] tamle čez in se s puncami pogovarja o kakšni prijavi ipd. Sicer, tisto kar je bilo nekaj malega administrativnega dela, npr. je bilo neko vnašanje podatkov, iz nekih anket. Smo pa iz teh sredstev, ki jih imamo na voljo na fakulteti, npr. eno študentko najemali, ki je pač neke ankete iz takega poka papirjev vnašala v nek softver, da se je dalo potem statistično analizirati (IPm3). Za raziskovalno delo da. Za pedagoško administrativna podpora sama… da, lahko bi sicer šli mogoče malo v boljšo podporo posameznim katedram za kakšna čisto taka, bom rekel, rutinska opravila (RPm2). Da, čedalje bolj. Na začetku, ko sem se zaposlila, je bilo tega zelo malo. Smo bili precej prepuščeni sami sebi. Medtem ko sedaj, ko se je okrepil ta oddelek za znanstvenoraziskovalno delo, se je tudi infrastruktura izboljšala, boljša je tudi administrativna podpora (IPž4). Zagotovo bi se jo dalo še izboljšati, v vsakem primeru. Verjetno je premalo ljudi, ki se s tem lahko ukvarjajo, v tem administrativnem smislu, da nudijo ustrezno podporo. Je pa precej boljša, kot je bila včasih. Če bi tako, primerjalno gledali, se stvari izboljšujejo. Niso pa še idealne, če primerjaš, kako imajo v tujini te stvari urejene. Da bi bilo lahko še precej boljše predvsem v smislu res dejanske podpore tudi pri pridobivanju sredstev, da imaš ljudi, ki ti znajo tudi pomagati, svetovati, kako zapisati te projekte, kako se res vključiti (RPž1).	Da (IPž1, IPž2, IPž5, RPm1, IPm1). V administraciji naredijo vse ob upoštevanju omejitev, ki jih postavijo nadrejeni. Giblješ se znotraj danih okvirov (Dž1). Lahko bi naredili še več. Administrativni del trenutno na fakulteti rahlo šepa. Potrebno bi bilo dati zaposlenim več pooblastil, sicer delajo solidno. V raziskovalnem centru fakultete naj bi bila spolno bolj uravnotežena struktura, vključili naj bi še kakega tujega sodelavca (Dm1). Z zelo omejenimi segmenti (IPž3). Z administrativno podporo raziskovalnemu delu na fakulteti nisem zadovoljen, sem pa zadovoljen z administrativno podporo pedagoškemu delu (IPm2). V okviru mojega dela ne potrebujem administrativne podpore. Raziskovalno delo zahteva malo rutinskih opravil, le nekaj v okviru temeljnih raziskovalnih projektov (IPm3). Administrativna podpora raziskovalnemu delu je zadovoljiva. Podpora pedagoškemu delu pa bi se lahko realizirala kot podpora katedram pri izvedbi rutinskih opravil (RPm2). Čedalje bolj, saj se je okrepil oddelek za znanstvenoraziskovalno delo, izboljšala se je infrastruktura, boljša je administrativna podpora (IPž4). Še so možnosti za izboljšave. Verjetno je premalo ljudi v administraciji. Stvari se vsekakor izboljšujejo. Niso še idealne glede na tujino. Lahko bi bilo bolje, predvsem glede podpore pri pridobivanju sredstev, pisanju projektov (RPž1).
Kaj pa z administrativno podporo pedagoškemu delu? Tudi (IPž2, IPž5). Da (IP1). Kar se tiče referata, da. Drugače pa administrativna podpora pedagoškemu delu v smislu priprave predavanj itd. tu smo pač sami, tako da tu nimamo nobene podpore (RPm1). Mislim, da je za to dovolj dobro poskrbljeno. Referat opravlja naloge tako, kot jih mora. Tukaj ne vidim nič negativnega. Zdi se mi predvsem pomembno, da vsak opravi naloge, ki jih mora. Se pravi pedagog izvaja predavanja, vse ostalo nekako gre po nekem utečenem principu. Seveda, stvari se načrtujejo na začetku šolskega leta. Takrat je koledar jasen, kdaj imaš predavanja, vaje. Vse je utečeno, jasno in ti potem samo izvajaš (Dž1).~~.~~	Da (IP1, IPž2, IPž5). Kar se tiče referata, da. Sicer administrativne podpore pedagoškemu delu pri pripravi na predavanja ni (RPm1). Referat skrbno opravlja naloge. Pedagogi izvajamo predavanja, vse ostalo se izvaja skladno z načrtom (Dž1). Prav tako. Pri podpori pedagoškemu delu sicer včasih pride do kakšne težave, ker imamo veliko tujih študentov (IPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kaj pa z administrativno podporo pedagoškemu delu? Prav tako. Pri [podpori] pedagoškemu [delu] včasih pride kakšna, bom rekel, težavica. Ampak je tudi narava dela taka, da imamo veliko tujih študentov, kjer je težko vse uspešno koordinirati. Tako da sem v obeh primerih [zadovoljen] (IPm1). Osebno sem s to podporo izredno, izredno zadovoljen. Veliko učim tudi v tujini in na tujih šolah, v Veliki Britaniji, v Nemčiji, v Turčiji, na Kitajskem. Menim, da ta administrativna podpora, ki jo imamo pri nas, je zelo konkurenčna in nadpovprečna glede […] na administrativno podporo na tujih šolah, npr. Velika Britanija pa Nemčija. Učim na trojno akreditiranih šolah, ki imajo veliko več denarnih sredstev, so veliko bolj priznane, pa je npr. kakovost administrativne podpore tam veliko, veliko slabša. Edino […] mislim, da bi bilo potrebno narediti premik v tej delitvi na tuje študente in na domače študente. Ta trenutek pisarna za mednarodne zadeve pokriva tuje študente, medtem ko referat pokriva domače študente. Mislim, da bi to delitev morali ukiniti. Pač, študent je študent, ki pride na fakulteto […]. Ni pomembno, ali je tujec, ali Slovenec, ali je študent na izmenjavi Erasmus, ali je pač redni študent. Vsak, ki pride na fakulteto, mislim, da je študent te fakultete […] in da bi moral imeti tu nek »one stop shop«, če lahko tako rečem (Dm1). Kar se veže neposredno na pedagoško delo, da. Referat se mi zdi, da je ena od služb, ki delujejo najboljše pri nas na fakulteti Osebno sem z njimi izjemno zadovoljna. Tako da … je pa to vedno nek pristranski odgovor, taka vprašanja so pristranska [po naravi takšna]. Sama z vsemi nimam stika in pač lahko ocenim tiste, s katerimi stik imam, kar pomeni, da samo te primerjam med sabo. Kar pomeni, da je pravzaprav odgovor, ki sem ga podala, pristranski. V obeh primerih. Tako da to morate pri analizi pravzaprav upoštevati. To bi bilo bolje vprašat z anketo (IPž3). (odgovor skupaj s prejšnjim vprašanjem IPm2) Tudi. Študent-net omogoča dobro komunikacijo med nami in študenti, pa tudi objavo gradiv. Sedaj je po novem možna tudi rezervacija prostorov, spreminjanje lokacije predavanj, [na voljo so] kontaktni podatki študentov, seznami študentov. Ko imamo izpit, pridobimo sezname študentov iz referata, kdo se je prijavil. Tako da je tega administrativnega dela, v tem, če hočemo bolj tajniškem pomenu, v bistvu malo. Je pa seveda potem veliko tega dela, ki ne vem, če bi mu rekel administrativno … npr. tisto, ko študenti pošljejo neko sporočilo, kaj bi radi imeli, potem preko e-pošte, npr. komunikacije in take stvari. Drugače […] imam večino predmete, ki so razmeroma majhni, pri mojih predmetih je od 10 do 60 študentov. Nimam predmetov po 300 študentov, kot jih imajo nekateri (IPm3). (odgovor zgoraj RPm2) Da. Tukaj se pa ni kaj dosti spremenilo v zadnjem obdobju, na boljše, kot na področju raziskovalnega dela. Ampak načeloma bi rekla, da kakšne dodatne administrativne podpore tudi ne potrebujem, ker sem nekako tako prilagodila svoje delo, da tako ali tako vse opravim sama. Tako da … očitno sem tudi s tem zadovoljna (IPž4). Te pa praktično ni. Tako da s to pa ne morem biti zadovoljna, ker je v bistvu ni. In delamo več ali manj vse sami razen, kar je pač teh, kar se tiče priprave urnikov in izpitov in to, kar pač ureja referat. Ampak pri sami izvedbi pedagoškega procesa, znotraj izvajanja predmetov, si pa pač prepuščen v celoti sebi. In vsak od nas opravlja tudi administrativna dela, ki so s tem povezana (RPž1).	S podporo sem izredno zadovoljen. Učim tudi na tujih, trojno akreditiranih šolah in mislim, da je naša administrativna podpora nadpovprečna. Želim si le, da ne bi tujih študentov puščali v domeni mednarodne pisarne, temveč naj bi jih obravnaval referat (Dm1). Sem zadovoljna. Referat je služba, ki deluje najboljše na fakulteti (IPž3). Tudi. Študent-net vse skupaj poenostavi. Sicer pa ne potrebujem neke administrativne podpore, ker predavam le manjšim skupinam študentov (IPm3). Načeloma dodatne administrativne podpore ne potrebujem (IPž4). Te praktično ni, zato z njo ne morem biti zadovoljna. Vsi opravljamo tudi administrativna dela, vezana na pedagoški proces (RPž1).
Kako bi izboljšali raziskovalno infrastrukturo ali pa mogoče administrativno podporo na EF, če bi imeli možnost odločanja? Ne bi spreminjala. In tudi pedagoške ne. Se mi zdi, da je dovolj dobro pokrito (IPž5). Glede določenih stvari bi se dalo pedagoge razbremeniti, vsaj deloma. Ampak, če ni [na voljo] virov, pač ne moreš. Npr. na nekaterih fakultetah ali pa v tujini imajo tajništvo oddelkov. Nekdo, ki skrbi za celo katedro, administrativno. Kam kdo gre, kdaj kdo gre. Ureja karte, prenočišča, kjer mu lahko daš. Pri nas je to urejeno centralno, ampak precej odgovornosti, pa precej tega je še vedno na tebi. Enega, ki bi te usmeril. Drugače, kar se tiče raziskav, iskanje projektov in tega, imamo veliko, imamo podporo. Ampak nekoga, ki bi ga lahko specializirano uporabljal, bi še vedno potrebovali. Sicer pa, glede nato, da učim in raziskujem tudi na drugih fakultetah znotraj Univerze v Ljubljani, je še vedno to, kar imamo, izjemno napredno v primerjavi z ostalimi (IPž1).	Ne bi izvajala nekih sprememb (IPž5). Pedagoge bi lahko administrativno razbremenili (če bi bilo na voljo več sredstev) z vpeljavo tajništev kateder. Sicer pa so pri nas stvari urejene bolje kot na ostalih fakultetah (IPž1). Raziskovalno delo je zelo dobro administrativno podprto, pedagoško delo pa je precej administrativno obremenjeno. Administracijo bi lahko opravili drugi, profesorji pa bi tako svoj čas še koristneje izkoristili (IPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako bi izboljšali raziskovalno infrastrukturo ali pa mogoče administrativno podporo na EF, če bi imeli možnost odločanja? Raziskovalno je zelo dobro podprto. Pedagoško je včasih kar veliko te administracije in bi mi bilo všeč, če bi mi nekdo vse te točke vnesel in to … Nimam asistenta, tako da … nekaterim to asistenti počnejo. Je veliko nas, ker imamo tako malo asistentov na fakulteti. Ta administracija pri predmetu je pač padla na naša ramena. To se mi zdi, da jemlje tisti čas, ki bi ga lahko bolj koristno uporabila (IPž2). V bistvu kar se tiče raziskovanja, kar bi naredila, je, da bi uvedla nek enoten sistem pridobivanja podatkov […]. Se pravi, da bi več raziskovalcev lahko izvedlo enotno raziskavo pod okriljem fakultete […], ne pa, da to dela vsak raziskovalec posebej. In da na ta način, […] da kot celota tangiramo posamezna podjetja, ne pa vsak raziskovalec zase, s svojim vprašalnikom. Mogoče tudi kaj pri samem pridobivanju sredstev za izvedbo raziskav. Samo tukaj smo sedaj dosti omejeni. Ne vem, če bi se to lahko dogajalo v smislu neke centralne službe, ki bi tudi za to poskrbela. Kaj ji sedaj ti daš, da potem … ne vem … izvajaš neka predavanja ali kaj, da potem ta denar uporabiš naprej za izvajanje raziskav. Bolj v smislu skupnega pridobivanja podatkov. Možnost prihoda v podjetje, iskanje načinov, da boš intervjuval ljudi. To je tudi nekaj, kar bi se dalo narediti na ravni doktorskih študentov, da bi se na ta način omogočilo prek neke te naše krovne znamke fakultete […]. Da bi se jim omogočil dostop v podjetja, da te podatke pridobijo, pa da potem imamo vsi neke baze, na katerih lahko kaj dobrega naredimo, poglobljeno proučujemo neke podatke. […] V smislu podpore, kako bi prišli do podatkov lažje, hitreje, do enako kakovostnih ali pa še boljših (Dž1). Da. Pa neomejena sredstva, najbrž. […] Več denarja bi namenil npr. za izobraževanje zaposlenih ipd. Ampak to je povezano z omejitvami, ne toliko s slabim delom (RPm1). Če bi bil prodekan za raziskovalno delo in da bi imel malo več denarja. Tu sta dve taki omejitvi, dva dejavnika. Prvi je ta, da bi s spodbujanjem res visoko kakovostnih objav, raziskovalnih objav, lahko tukaj naredil en korak naprej, kjer bi bilo potem tudi mogoče potegnili več evropskih sredstev, več sredstev izven tega, kar jih že imamo na voljo. Je pa res problem […], da pa bi bili z vidika habilitacij, ki so potrebne za naše delo, ocenjevani malo drugače. In če malo karikiram …, tudi neke nizke revije v neznanih okoljih, lahko se z njimi se čisto lepo habilitiraš do redne profesure. Tako da motivacija oz. zakaj bi pa to počel, ker je trud, ki ga vlagaš v to, razen osebnega zadovoljstva, pa mogoče mednarodne odmevnosti, žal nezadostno prepoznan. Na tej strani. Tako da …[…] (IPm1). […] Mislim, vedno bi si človek želel še več finančnih sredstev. Tako da se v to sploh ne bom spuščal. Menim, da bi morali imeti bolj aktivno politiko spodbujanja predvsem mladih asistentov, pa doktorskih študentov, da del svojega študija oz. šolanja preživijo v tujini. Jaz mislim, da bi to moral biti nujni pogoj in da bi seveda za to morala biti tudi ustrezna finančna sredstva oz. tudi s kadrovskega vidika. Osebno menim, da bi morali imeti neke bolj celovite kazalce raziskovalne uspešnosti. Da mogoče pač samo štetje člankov ni dovolj. Tudi mogoče neka posredna vključenost v raziskovalni proces, organiziranje znanstvenoraziskovalnih seminarjev in podobno. In pa predvsem pri starejši populaciji, torej pri populaciji rednih profesorjev, imamo kar nekaj kolegov, za katere imam občutek, da so raziskovalno popolnoma zaspali. Mislim, da bi morali biti starejši kolegi prej zgled kot pa kaj drugega. Tako da mislim, da s tem, ko nekdo postane redni profesor, ne bi smel postati sveta krava in bi morali biti ustrezni mehanizmi, ki bi te ljudi spodbujali, če že ne rečem, silili v to, da so še naprej raziskovalno aktivni […] (Dm1). Glede administracije pa vam lahko povem […], da v Ameriki, na Harvardu, me je blazno presenetilo to, da tam administracija npr. mednarodna pisarna ali pa služba za znanstvenoraziskovalno delo vsako stvar, ki jo naredi za posamezne katedre oz. oddelke, za to izstavi račun. In torej tudi interno, znotraj univerze stvari delujejo na profitni bazi. Na začetku sem bil presenečen, pa so mi razložili: »We are a family, but we charge each other.« In mislim, da to niti ni tako slab sistem. Zelo pogosto se ljudje obnašajo do naše administracije, kot da nima nič drugega za početi in da vse, kar se nekdo spomni na fakulteti, bi morala ta administracija narediti. S tega vidika, če bi imeli tudi nek sistem transfernih cen, če temu lahko tako rečemo, mislim, da bi stvar postala veliko bolj učinkovita. Da bi se premislilo, katere aktivnosti izvajati itd.	Če bi bilo na voljo več sredstev, bi jih namenil za izobraževanje zaposlenih (RPm1). V raziskovalni del bi uvedla enoten sistem pridobivanja podatkov pod okriljem fakultete. Do podatkov bi tako prišli lažje in hitreje, baze bi bile dostopne vsem. Podobno bi v okviru centralne službe izvajali postopke pridobivanja raziskovalnih sredstev (Dž1). Če bi bilo na voljo več sredstev, bi spodbujal visoko kakovostne objave. Lahko bi pridobili predvsem dodatna evropska sredstva. Poskrbel bi, da bi bili dosežki prepoznavni (IPm1). Želel bi več finančnih sredstev, a se v to ne bom spuščal. Spodbudil bi mlade asistente in doktorske študente, da del študija opravili v tujini. Oblikoval bi celovitejše kazalce raziskovalne uspešnosti, ki ne bi upoštevali le števila člankov, ampak tudi vključenost v raziskovalni proces, organizacijo raziskovalnih seminarjev. Vsi bi morali ostati raziskovalno aktivni (Dm1). Administrativna podpora bi lahko delovala na profitni ravni, s čimer bi bila zagotovljena učinkovitost. V okviru znanstvenoraziskovalnega dela bi okrepil vlogo kateder, ki bi pridobile raziskovalna sredstva in bi imele večjo vlogo pri kadrovanju (Dm1). Podpora bi opravljala svoje naloge, profesorji bi se ukvarjali le z vsebino (IPž3). Na raziskovalnem področju bi želel bolj angažirano in usposobljeno administrativno podporo, ki bi nudila pomoč pri prijavljanju na razpise, na projekte (IPm2). ARRS dodeljuje sredstva po sistemu uravnilovke, kar ni v redu. Uvedel bi razširjen program e-izobraževanja. Kljub temu bi študenti delež znanj pridobili tudi na predavanjih (IPm3). Administrativne naloge bi namesto pedagogov opravili drugi. Nekateri pedagogi imajo asistente, sicer administrativno delo opravimo profesorji sami. Kar se tiče podpore raziskovalnemu delu, konkretnih predlogov nimam. Želim si več finančnih sredstev za raziskovanje (IPž4). Informatizacija bi bila morda primerna oblika administrativne podpore. Vsekakor bi lahko poenostavili postopke. V smislu podpore raziskovalnemu delu bi moralo biti na voljo več ljudi (RPž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako bi izboljšali raziskovalno infrastrukturo ali pa mogoče administrativno podporo na EF, če bi imeli možnost odločanja? Če se navežem mogoče še na prejšnje vprašanje – na področju znanstvenoraziskovalnega dela mislim, da bi bilo potrebno okrepiti vlogo kateder, ki bi morale imeti neka diskrecijska finančna sredstva, ki bi bila namenjena znanstvenoraziskovalnemu sodelovanju in razvoju. Morala bi biti tudi v kadrovskem smislu, da bi morala biti vloga kateder veliko večja (Dm1). Da bi pač podpora opravljala funkcijo podpore. Da bi se mi ukvarjali z vsebino, z administrativnimi zadevami bi se pa ukvarjala administracija. Je pa pogosto tako, da imamo več administracije, kar za nas ne pomeni manj dela, ampak zgolj več administrativnega dela (IPž3). Na raziskovalnem področju bi želel bolj angažirano in usposobljeno administrativno podporo, torej pomoč pri razpisih, pri prijavljanju na projekte (IPm2). To raziskovalno infrastrukturo definitivno na podlagi dodeljevanja sredstev, kar sem prej omenil, da gre zdaj preko ARRS tako zelo na počez. O tem sem se pogovarjal na Komisiji za doktorski študij in znanstvenoraziskovalno delo in sem malo za šalo malo za res rekel, da je potrebno nagrajevati vse. Gledati seveda pa tiste, ki so najboljši, in dati neke dodatne bombončke za nekaj, kar naredijo. Za tiste, ki so npr. najslabši v raziskovalnem smislu, pa postaviti neke minimalne standarde. Delno v raziskovalnem smislu to že izvajamo. Damo npr. neke nagrade ljudem glede na njihovo uspešnost člankov. Tisti, ki pa recimo ne dosegajo teh minimalnih standardov, morajo k dekanu na nek razgovor in podobno. V tem administrativnem smislu pa […] ta večno radikalna poteza, o kateri se na fakulteti že 20 let pogovarjamo, in to je pač komercialno e-izobraževanje oz. večje število vsebin, ki so na spletu. Sedaj večino še vedno predavamo, kot se je pred 30 leti, neko predavanje, zapiski in potem se pač študenti učijo, npr. naloge. Sedaj pač namesto prosojnic imamo PowerPoint, ampak v osnovi je stvar še vedno ista. Načeloma obstajajo sistemi, samo kot primer e-learning, in lahko bi imeli nek predmet, ki bi bil v celoti online učenje. Recimo, hipotetično. Take stvari bi se dale [uvesti] tudi brez nekih radikalnih sprememb. Če gledamo potem v povsem izvedbenem smislu, kakor je sedaj ali pa kot bi lahko bilo, se mi zdi v redu. No, vedno se da kakšne stvari še bolj avtomatizirati. Bi pa študenti delež dobili na predavanjih ali kaj podobnega. Take stvari, recimo (IPm3). Kar se tiče administrativne podpore, bi recimo precej nalog, ki jih opravljamo pedagogi, lahko opravljali tudi nepedagogi. Npr. zadeve, ki se nanašajo na organiziranje in izvedbo kolokvijev, administriranje kolokvijev. Recimo, ko sami iščemo primerne prostore za izvedbo kolokvija, ko sami zaprošamo v referatu, da nam priskrbijo čuvaje za posamezne kolokvije. Ko sami potem vnašamo te točke iz različnih segmentov, ko študenti opravljajo seminarske naloge, domače naloge, kolokvije, izpite. […] Pri nekaterih pedagogih vidim, da to delajo asistenti, če jih imajo. Na naši katedri pač nimamo asistentov, razen ene asistentke. Tako da vsak dela vse to sam. Ampak to se mi zdi zelo tako res administrativno delo, ki bi ga lahko kdo drug tudi izpeljal. Tako da recimo pri tem pedagoškem delu vidim ta vidik. Pri raziskovalnem delu pa sedaj takole na hitro kakšnih konkretnih predlogov nimam. Le kar se tiče potnih nalogov, iskanja letalskih kart za udeležbo na konferencah, preskrba kakšnih gradiv, podatkovnih zbirk. To je praktično že vse toliko urejeno s strani administrativne podpore, da ne rabimo sami pravzaprav pedagogi več na tem delati. Tako da tukaj na raziskovalnem delu se pa ne spomnim nobenega primera, kaj bi trenutno lahko še izboljšala. Razen to, da bi imeli na voljo večje fonde za izvajanje raziskovalne dejavnosti. Ampak to se ne uvršča v ta administrativni del, po katerem sprašujete (IPž4). Zagotovo bi lahko bila izboljšava narejena tudi pri pedagoškem delu. Tu je potrebno omeniti informatizacijo. Več informatizacije, lažje bi se seveda stvari urejale. Je pa res, da je včasih tudi informatizacija povezana še z dodatnim birokratiziranjem. In imaš še več stvari, ki so administrativne narave, ki ti jih mogoče drugače, zaradi same narave dela ali pa izvajanja predmeta ne bi bilo potrebno urejati. Tako da zagotovo bi bile možne kakšne poenostavitve v pedagoškem delu, predvsem poenostavitve postopkov. V raziskovalnem delu pa je dejansko na voljo več ljudi, ki ti lahko nudijo neko podporo (RPž1).	Ko govorimo o porabi sredstev, moramo razmišljati tudi o virih in se prijavljati na večje (predvsem) evropske projekte, da bi odprli možnost objavljanja po zlatem standardu. Članki morajo biti dosegljivi takoj, ko so objavljeni, in zagotovljen dostop do vseh baz, ki jih potrebujemo. Zagotovljena bi morala biti možnost obiskovanja želenih konferenc in možnost organizacije konferenc (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako bi izboljšali raziskovalno infrastrukturo ali pa mogoče administrativno podporo na EF, če bi imeli možnost odločanja? […] Vprašanje, ki zajema porabo sredstev, ampak moramo hkrati razmišljati tudi o virih sredstev. Tako da v osnovi razmišljam o obojem hkrati in poskušam predvsem razvijati prijave na nove projekte, predvsem na večje evropske projekte, da bi si na tak način pravzaprav odprli prostor tudi zato, da lahko dodamo možnosti objavljanja po zlatem standardu. Se pravi, da je članek dosegljiv takoj, ko je objavljen, in ne z embargom. Embargo gre lahko tudi 48 mesecev. Tako da je to recimo eno področje. Pa da bi na tak način lahko dejansko zagotovili, da bi imeli dostop do vseh baz, ki jih potrebujemo za raziskovanje, da bi lahko obiskovali konference, ki jih želimo. Da jih lahko organiziramo, če jih želimo. To so vse stvari, ki si jih želim uresničevati (RPž2).	
Ali se vam zdi, da je delo v akademski sferi v Sloveniji cenjeno in da akademiki uživajo v slovenski družbi ugled? Bi rekla, da (IPž5). Ne. Občutek imam, da nas bodo vsak čas kamenjali, če kaj znamo. In bog ne daj, da bi še kaj prodali, kar znamo (IPž1). Glede na afere v zadnjem času se mi zdi, da malo manj. Drugače se pa zdi, da je razmeroma cenjeno. […] Je pa res, da afere […] niso prispevale k dvigu ugleda (IPž2). Ne. Žalostno je (RPm1). Na splošno bi rekla, da ne. Da znanje ni nekaj, kar je vrednota pri nas. Znanje se povezuje s piflanjem in […] česar v bistvu človek sploh ne potrebuje. Saj se bo že v praksi dosti hitro naučil …, kar po mojem mnenju ne drži. Ker s temi izkušnjami npr., pa napakami, ki jih narediš, ne moreš biti enako hiter kot nekdo, ki se nauči, predela teorijo, pridobi ustrezne delovne navade in se po možnosti nauči na napakah drugih. Kar lahko najde v teoriji. In rekla bi, da ne. Da je premalo cenjeno (Dž1). Mislim, da je odgovor da. Ampak mogoče zgolj na izbranih področjih. Npr. zadnje čase so odmevna področja odkrivanja virusa zike, […] pa potem določeni delci s področja fizike […]. Taka dela, ki so tudi zelo odmevna v tujini. Npr. predvsem naravoslovje je to [cenjeno]. Moram pa reči, da je družboslovje […] še vedno nekako potisnjeno v ozadje. Da ni toliko cenjeno (IPm1). Menim, da smo trenutno v izredno turbulentnem obdobju, ko so ti škandali in ekscesi močno načeli ugled univerze, fakultete in pa znanstvenoraziskovalno delo. Tako da […] moram reči, da sem kar malo slabe volje. Na splošno bi še rekel, da je to delo na nek način še cenjeno in ima določen ugled. Če pogledamo v primerjavi s kakšnimi drugimi državami. Je pa trend izredno zaskrbljujoč. Pa tudi v tem materialnem smislu. Materialni položaj nas raziskovalcev, pedagogov se je v zadnjih letih znatno poslabšal. Na eni strani se zaostrujejo habilitacijski pogoji, pa pogoji za napredovanje, na drugi strani smo pedagoško vse bolj obremenjeni. In če posamezniku vzameš še ta družbeni ugled ali pa […] nekaj, kar te žene, da nekako prispevaš, se potem marsikdo vpraša, ali je sploh smiselno še vztrajati. Upam, da se bodo razmere spremenile. Osebno me skrbi predvsem univerza. Mislim, da ni šla v korak s časom, […] da bi se še marsikaj dalo narediti. Skrbi me, ker določeni ekscesi, ki so se v zadnjem času pojavili glede npr. avtorskih honorarjev itd., namesto da bi se reševali te ekscese in da bi se v bistvu kaznovalo par problematičnih posameznikov, gremo sedaj v neke sistemske rešitve, ki so izrazito nestimulativne. Tako da upam, da se bo situacija izboljšala. Me je pa strah, da bodo stvari prej slabše kot boljše (Dm1). Trenutno ne. Pa tudi sicer ne preveč, se mi ne zdi. Mislim, da se družba sploh ne zaveda, kaj počnemo, in da je nasploh […] že kar nekaj let, pravzaprav od začetka krize taka psihoza o tem, […] da delamo štiri ure tedensko. To je nekaj, kar je splošni javnosti všečno, je pa popolnoma nerealno. Tako, da mislim, da ni (IPž3). Nekoliko manj je cenjeno delo v akademski sferi v Sloveniji kot v tujini. Ugled se zmanjšuje skozi čas, kar povedo tudi starejši profesorji. Mogoče to izhaja iz dejstva, da za vse obstaja dostop do marsičesa, različnih doktrin (IPm2). Definitivno, s temi zadnjimi aferami ne. […] Stalna pripravljenost, pa avtorski honorarji so bili na supervizorju, pa še nekaj takih. Definitivno je s tem ugled v javnosti padel. Sedaj sem, ko sem imel poškodovano ključnico, hodil precej okrog zdravnikov. Pa so me spraševali, kaj delam, ali bom lahko šel delat.	Da (IPž5). Ne. Občutek imam, da bi nas kamenjali, če bi znanje znali prodati (IPž1). Glede na afere malo manj, sicer je še vedno razmeroma cenjeno (IPž2). Ne (RPm1). Na splošno bi rekla, da ne. Znanje ni nekaj, kar je pri nas vrednota. Znanja naj posameznik ne bi potreboval, ker naj bi se vse lahko naučili iz prakse. Pa vendarle brez znanja ne moreš biti enako dober kot tisti, ki so predelali teorijo, razvili delovne navade in se učili iz napak drugih (Dž1). Da, a zgolj na izbranih področjih. Predvsem je cenjeno naravoslovje, družboslovje je še vedno potisnjeno v ozadje (IPm1). Trenutno smo v obdobju škandalov in ekscesov, ki so načeli ugled univerze in znanstvenoraziskovalnega dela. Na splošno je to delo še vedno cenjeno, še posebej, če se primerjamo z drugimi državami. Vendar je trend zaskrbljujoč. Tudi materialni položaj raziskovalcev in pedagogov se je v zadnjih letih znatno poslabšal. Na eni strani se zaostrujejo habilitacijski pogoji, na drugi smo vse bolj obremenjeni. Če pa posamezniku vzameš še družbeni ugled oz. nekaj, kar ga motivira, se marsikdo vpraša, če je sploh smiselno vztrajati (Dm1). Trenutno ne. Pa tudi sicer ne preveč. Mislim, da se družba ne zaveda, kaj počnemo. Od začetka krize je prisotno prepričanje, da delamo le štiri ure tedensko. To je splošni javnosti všečno, je pa popolnoma nerealno (IPž3). Nekoliko manj je cenjeno delo akademikov v Sloveniji v primerjavi s tujino. V času ugled slabi, kar povedo tudi starejši profesorji. Mogoče je vzrok v splošni dostopnosti znanja različnih doktrin (IPm2). Z zadnjimi aferami je ugled akademskega poklica v javnosti padel. Sicer pa je še vedno soliden (IPm3).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali se vam zdi, da je delo v akademski sferi v Sloveniji cenjeno in da akademiki uživajo v slovenski družbi ugled? Pa si skoraj nisem upal povedati. Malo za šalo, malo za res, da sem na tej fakulteti […]. Smo definitivno izgubili ugled v javnosti. Se pravi, s tega vidika ni več tako cenjeno, kot je bilo pred leti. Npr. kot zanimivost, na poročnem tečaju, na katerem sem bil z ženo pred sedmimi, osmimi leti, je rekel župnik nekaj v smislu: Pa ne preveč pričakovati od svojega otroka, ne more biti vsak zdravnik ali pa univerzitetni profesor. To sta bila takrat dva najuglednejša poklica, sedaj ni več tako. Prej [pred aferami v slovenskem prostoru] mislim, da je bil poklic kar cenjen. Se pravi, sedaj […] pa počasi že izgublja ugled. […] Tri afere so bile najbolj odmevne. To, kar v zadnjih petih letih prihaja v javnost, ogromno govorijo negativnih stvari o akademskih krogih. Mogoče imam malo tega predsodka, kaj vidim. Ampak načeloma je verjetno ugled zato nekoliko padel. V splošnem pa mislim, da je še vedno soliden (IPm3). V Sloveniji se premalo ceni znanje. Kar pomeni, da če v akademski sferi predvsem znanje ustvarjamo, ga prenašamo, da potem ni to ravno dobro, da znanje ni cenjeno. Tudi npr. v podjetjih, ko se pogovarjam s študenti, ki delajo v podjetjih, ali pa če imamo kakšno raziskovalno delo za podjetja, vidim, da je velikokrat tam miselnost tudi taka zelo, bom rekel, […] da dostikrat, če je treba kakšnega tujca plačati, da nam kaj modrega pove, ni problem, se sploh ne sprašujemo. Če pa je potrebno kakšnemu domačemu strokovnjaku kaj priznati, nek vložek, napor itd., imamo pa vsi pomisleke, takoj. Kot da je to že postal nacionalni šport. In to ne velja samo za akademike, to velja tudi za ljudi v praksi, ki so v podjetjih. Isto vidim, iste vzorce (RPm2). Tako bi rekla, da v splošnem vseh teh dvajset let, ko sem bila zaposlena, sem imela vedno to percepcijo, da je delo izredno cenjeno, spoštovano. Nikoli ni nihče izpostavljal nikakršnih negativnih vidikov, kateregakoli vidika našega dela. Mislim, da smo bili vsi ponosni, da delamo v takem okolju, da delamo na univerzi. Kljub temu, da smo imeli relativno, pa še sedaj imamo, […] relativno nizko plačilo glede na težavnost dela, ki ga opravljamo, ali pa količino dela, ki ga opravimo. Sedaj, […] ko se je začelo govoriti o teh spornih zadevah, o tem, kako so pač profesorji preplačani, tudi v nasprotju s pravili. Bila so izvedena ta nagrajevanja in potem se je to razširilo iz teh problematičnih tudi na vse ostale v tem smislu, da je splošno delo univerzitetnih profesorjev previsoko cenjeno, da je predobro plačano. V tem kontekstu mislim, da se je tukaj precej spremenilo v zadnjem času. Tako da mogoče sedaj to delo ni tako cenjeno, kot je bilo pred pol leta oz. v preteklosti (IPž4). […] Če bi me vprašali pred pol leta, bi bili odgovori precej drugačni. Če pa pogledava na splošno v Sloveniji […] v tem trenutku, mislim, da je ugled precej nižji, kot je bil. Tudi načrtno se ga je zniževalo. In ne bi rekla, da je nasploh izjemno zelo visok ugled akademske sfere in v tej povezavi tudi raziskovalne. Kljub temu, da so bili nekateri izjemni dosežki, ki se seveda tudi javno predstavijo. Ampak na splošno mislim, da ni prav hudo velikega ugleda (RPž1). V raziskovalnem delu so velike razlike med družboslovjem, naravoslovjem, humanistiko, medicino. To so področja, ki se različno cenijo. Prav tako, če pogledamo, kako ARRS dodeljuje sredstva, ima npr. družboslovje vsega skupaj samo deset odstotkov. To je tudi številka, ki se ne premakne že desetletja. Tako da ni tako enostavno odgovoriti [na to vprašanje]. Še posebej je vezano na to, kar se je pred kratkim dogajalo v medijih. Ko smo imeli še afero z dodatki na stalno pripravljenost in se mi zdi, da je takrat celoten akademski svet kar nekaj izgubil. Na naši fakulteti […] še posebej (RPž2).	V Sloveniji se premalo ceni znanje. Akademiki znanje ustvarjajo in prenašajo, kar ni sprejeto kot dobro v okolju, kjer znanje ni cenjeno. Identična je situacija v podjetjih, kjer ni težav s plačilom tujih predavateljev, ko pa je treba priznati nek doprinos domačemu strokovnjaku, se takoj pojavijo dvomi. V praksi so prisotni isti vzorci (RPm2). Vedno sem čutila, da je akademsko delo izredno cenjeno. Vsi smo bili ponosni, da delamo na univerzi, kljub temu da smo imeli (in še sedaj imamo) relativno nizko plačo glede na težavnost in količino dela, ki ga opravimo (IPž4). Trenutno je ugled precej nižji, kot je bil v preteklosti. Tudi načrtno se ga je zniževalo. Ni nekega visokega ugleda akademske sfere kljub nekaterim izjemnim dosežkom, ki so bili javno predstavljeni (RPž1). V raziskovalnem delu so velike razlike med družboslovjem, naravoslovjem, humanistiko in medicino. Posamezna področja so različno cenjena. Na primer ARRS dodeljuje za družboslovje vsega deset odstotkov celotnih sredstev in to številka, ki se ne premakne že desetletja (RPž2).
Ali se vam zdi, da je v Sloveniji delo v akademski sferi dovolj nagrajeno? Ne, […] vsak meni, da bi zaslužil več. Kar pa je res. […] Glede na druge države, razvitejše, bi lahko trdili, da nismo najbolje plačani. Da bi bili lahko bolje in bi bilo tako tudi prav. Npr. zadnjič je naš kolega […] na televiziji odgovarjal prav na takšna vprašanja, zakaj ni v sindikatu, in je prav to izpostavil. Recimo, da je razlika, da se sindikat bori za plače učiteljev na osnovnih šolah, nihče pa se ne zavzema za področje visokega šolstva. In je tudi razlika med plačami osnovnošolskih in univerzitetnih učiteljev izredno majhna. (IPž5).	Ne, kar še posebej velja, če se primerjamo z razvitejšimi državami. Lahko bi bili plačani bolje. Sindikat se zavzema samo za osnovnošolske in srednješolske učitelje, ne pa za visokošolske profesorje (IPž5).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali se vam zdi, da je v Sloveniji delo v akademski sferi dovolj nagrajeno? Tisti, ki so v akademski sferi in izpolnjujejo zgolj minimalne standarde, […] so plačani celo preveč. So pa takšni, ki delajo ogromno, zelo dobro. Tisti pa so plačani premalo. Vendar je naš sistem plač tak, da ne glede na to, ali vegetiraš ali resno delaš, si plačan enako. In to je tisto, kar akademskemu delu in akademikom zbija ceno, predvsem pa motivacijo (IPž1). To je verjetno odvisno tudi od tega, kakšne cilje imaš. Glede dohodka, v primerjavi s tujino imamo zagotovo nižje dohodke. Tako da posamezniki tu niso zaradi denarja. Imeti moraš druge stvari, ki te motivirajo. Mene motivirajo druge stvari, ne gledam zadeve skozi denar. Bi pa lahko v praksi zaslužila več in tudi v tujini bi zaslužila več (IPž2). Ne. Mislim, glede na vložek, ki sem ga imel v to, že z izobrazbo itd., niti približno ne (RPm1). Mislim, da naša fakulteta to zelo spodbuja. […] Rekla bi najprej, da raziskovalec pri testiranju hipotez, produciranju člankov, ne postavi osnovnega cilja, da bo za to dobil neka denarna sredstva, ampak zato, da bo prispeval v obstoječo zakladnico znanja, da bo razvil teorijo, prispeval k temu, kar raziskovalna skupnost, svetovno gledano, dejansko daje. Vidim pa to možnost kot priznanje v smislu denarne nagrade, ker si ti dobil sedaj »best paper reword« na konferenci ali pa zato, ker si objavil v neki najvišje rangirani reviji. Kot […] instrument, da si financiraš prihodnje raziskave. Ker s tistim denarjem, ki ga dobiš od države za to, da si financiraš obiske konferenc, diseminacijo svojih rezultatov, […] ti s tem prav veliko ne moreš narediti. Takega denarja hitro zmanjka. To pa je način, kako si bi povečal ta finančna sredstva in pridobil možnost za nadaljnje testiranje, nakup nekih računalniških programov, ki ti bodo omogočili neke nadaljnje preverbe, nadaljnje rezultate, raziskave, ki jih na novo zaštartaš. To recimo naša fakulteta že izvaja. Tukaj je dobro, za ostale fakultete ne vem. Ampak to se mi zdi, da je dober način, kako spet prideš na koncu do višje potencialne kakovosti svojih objav, svojih izdelkov (Dž1). […] Glede na omejitve, ki jih imam v okolju, kjer smo kot fakulteta, menim, da je. Če se pa se primerjamo mogoče s kakšnimi drugimi šolami, potem pa ne morem biti tega mnenja. Če pa upoštevamo okolje, potem da. Fakulteta se trudi, vsaj kar zadeva zadnjih šest, osem let. Trenutna prodekanja (kot tudi njena predhodnica) za raziskovalno delo, ki aktivno zagotavlja v največji možni meri sredstva, da bi lahko raziskovalno uspevali in ustrezno tudi gre. Seveda znotraj okvirov, ki jih imamo, tudi plačano (IPm1). […] Po mojem prepričanju obstajajo tri skupine akademikov […]. Akademiki, ki dejansko niso akademiki in so neki karierni politiki. Sedaj, ali vstopajo aktivno na politično sceno ali so pa pač politiki v tem smislu neke notranje politike znotraj institucije, ki se ukvarjajo predvsem s funkcijami in podobnimi zadevami. Druga skupina so akademiki, ki so na nek način postali malce zagrenjeni, pa otopeli in so se odločili, da bodo delali po liniji najmanjšega odpora. In ti dve skupini, mislim, da sta za svoje delo […] ustrezno plačani. Dejstvo je, da nekdo, ki želi delati po liniji najmanjšega odpora, jaz mislim, da plačilo, ki ga dobi na fakulteti, ni slabo. Ni bajno, ampak akademska svoboda, prosti čas itd. Bolj je zaskrbljujoča ta tretja skupina akademikov, ki so res proaktivni, usmerjeni v pedagoško in raziskovalno odličnost, pa niso dovolj stimulirani tudi v tem finančnem smislu. In to privede do tega, da imamo neko negativno selekcijo. Da najboljši kadri odhajajo v tujino. V preteklosti je to nekako kompenziralo dejstvo, da je v Sloveniji kakovost življenja relativno visoka, pa je to na nek način zadrževalo najboljše kadre. Ampak stvari, kot se odvijajo … rekel bi, da je velik del akademske sfere primerno plačan glede na input, ki ga dejansko da, in glede na učinek, ki ga ima dejansko na družbo. Tisti pa, ki so zelo proaktivno usmerjeni, ki so usmerjeni v odličnost, pa seveda daleč od tega, da bi bili ustrezno nagrajeni in plačani. In potem, ko je načet še ugled, ko javnost začne pljuvati in vse akademike metati v isti koš, takrat, takrat se človek res vpraša, zakaj sploh še vztrajati v tem poklicu (Dm1). Ne, ker je vsaka tajnica v podjetju plačana bistveno več (IPž3).	Akademiki, ki izpolnjujejo zgolj minimalne standarde, so plačani dobro, izjemno zavzeti pa so plačani mnogo premalo. Plačni sistem narekuje enako plačilo ne glede na vložen trud. To je tisto, kar akademikom zbija ceno, predvsem pa motivacijo (IPž1). Verjetno je precej odvisno od osebnih ciljev. Sicer je dohodek v primerjavi s tujino bistveno nižji. Tu nismo zaradi denarja, imeti moraš druge motivatorje. Bistveno več bi lahko zaslužili v praksi ali pa v tujini (IPž2). Glede na vložen trud, vključno z izobrazbo, niti približno nismo ustrezno nagrajeni (RPm1). Naša fakulteta skrbi za ustrezno nagrajevanje. Raziskovalni uspehi so osnova za pridobitev individualnih raziskovalnih sredstev. Nasprotno z nacionalnimi sredstvi ne bi mogli financirati obiskov konferenc in diseminacije rezultatov (Dž1). Glede na omejitve, s katerimi se sooča fakulteta, gre za ustrezno nagrajevanje, ki pa nikakor ni primerljivo s tujino. Fakulteta (še posebej v zadnjem obdobju) aktivno zagotavlja raziskovalna sredstva (IPm1). Akademiki, ki izpolnjujejo le minimalne zahteve, so za svoje delo ustrezno plačani. Zaskrbljujoča pa je skupina proaktivnih akademikov, ki so pedagoško in raziskovalno odlični, niso pa ustrezno finančno nagrajeni, zato najboljši kadri odhajajo v tujino. Velik del akademikov ni primerno plačan glede na vloženo delo, poleg tega javnost vse meče v isti koš, zato se posameznik vpraša, zakaj sploh še vztrajati (Dm1). Nismo ustrezno plačani, saj je vsaka tajnica v podjetju plačana bolje (IPž3).. Če primerjam zaslužek v zasebnem sektorju in stopnjo usposobljenosti, bi dejal, da bi lahko zaslužil precej več. Pozitivnost je stabilnost javne službe in akademska svoboda, finančno pa ta poklic ni dobra izbira. Na voljo imamo sicer več raziskovalnih sredstev, če smo raziskovalno aktivnejši, kar je pozitivno. Naši motivatorji so želja po raziskovanju, akademska svoboda, delo s študenti, možnost nakupa dodatne literature, možnost udeležbe na konferencah (IPm2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali se vam zdi, da je v Sloveniji delo v akademski sferi dovolj nagrajeno? Če primerjam zaslužek v zasebnem sektorju in stopnjo usposobljenosti, bi dejal, da bi lahko zaslužil več. Pozitivnost je sama stabilnost javne službe in pa svoboda. Finančno ni dobra izbira, če gledamo s tega vidika. Če gledam z vidika dodeljevanja raziskovalnih sredstev – da imamo na voljo več raziskovalnih sredstev, če veliko objavljamo, je to izjemno pozitivno. Motivacija je raziskovalna želja, svoboda, delo s študenti, možnost nakupa dodatne literature, možnost udeležbe na konferencah (IPm2). […] Načeloma nekdo, ki je redni profesor, če optimizira in dejansko dela samo tisto, kar je res nujno, se pravi nič drugega, kot tisto, kar je strogo formalno, potem ima tako dobro plačo, kot jo nikjer drugje ne bi imel. In mu ostane veliko časa ali za neko honorarno delo […] ali kakorkoli. Na neki poziciji, kot sem jaz, ker sem nekje tukaj vmes, pa bi rekel, da je solidno. Ne bom obogatel, ampak poštena plača. Mislim, veliko manjša seveda kot v zahodni Evropi za isto pozicijo. To velja za vse plače v Sloveniji. […] Odvisno, koliko dodatnih obveznosti še prevzameš. Npr. zadnjič sem imel enega študenta še za diplomo, z vami se pogovarjam in ne vem še s kom in to je v bistvu zastonj. Nekdo drug bi pa vsemu rekel ne in mu ostane veliko časa za kaj bolj dobičkonosnega. Tam, kjer pa je problem, to pa je ravno to, kar sem omenil, mlade raziskovalce je pa razmeroma težko dobiti […]. Ker je začetna plača približno 900 € neto […] in brez nekega zagotovila, da bodo po zaključenem doktorskem študiju lahko dobili naprej službo na fakulteti. Po drugi strani pa se zastavlja vprašanje, koliko pa je sedaj doktorat koristen v praksi. Ko sem najemal […] ljudi takrat v času krize, sem pričakoval, da bom dobil 20, 30, 40 prijav za delovno mesto, ampak so mi vsi rekli, da delajo že sedaj za 1.400 €, 1.500 € neto – tisti naši najboljši študenti, seveda. Razmeroma težko jih je dobiti, ker so te začetne pozicije slabo plačane. V tujini so tudi slabo plačani, da ne bo nesporazuma. Ko sem bil v Avstraliji, tam dejansko mladi raziskovalci živijo v najetih stanovanjih tako, da si sobo delijo še z nekom. Se pravi, dejansko zaslužijo samo za hrano. Pri nas ni tako hudo, so pa vseeno kar razlike (IPm3). V splošnem da. Moram pa reči, da smo v sklopu javnih uslužbencev in v tem sklopu je zdajšnji način nagrajevanja, […] plač, pravzaprav oblikovan za neke administratorje. In če rečem grdo, za birokrate v nekih državnih organih. Tako je oblikovan ta plačni sistem. Zelo, zelo malo ima pa to povezave z zdravniki in učitelji in raziskovalci, ki tudi vsi skupaj sodimo v javni sektor in to je zelo evidentno, da enostavno ne spadamo v isti kalup. Saj nimam nič proti, lahko smo javni uslužbenci ravno tako, ampak če že za javne uslužbence, če je že za tiste, ki delajo v raznih organih, ministrstvih itd., ta plačni sistem malo čuden, za nas je še toliko bolj. Ker naj bi se nagrajevalo [na način], ne da sediš v pisarni in si tukaj, ampak da je delo narejeno. To bi se moralo nagrajevati, ne pa neka kvantiteta dela. Ker delamo tako in tako vsi še preveč (RPm2). (odgovor v prejšnjem delu) […] Če me vprašate kot raziskovalko, bi se mi seveda lahko zdelo, da je do neke mere urejeno, ampak zagotovo so še možnosti, da bi bilo tudi boljše plačano, kot je v tem trenutku. Če bi hoteli pritegniti ljudi k sodelovanju, predvsem pa imeti večjo možnost zaposliti nekaj novih, mladih, ki te trenutno priložnosti nimajo. Tako da samo nagrajevanje ni nikoli tako dobro, da ne bi moglo biti še boljše. Če pa seveda gledamo odzive iz okolja, je tako ali tako splošno prepričanje, da je še tisto, kar je plačano, preveč. Tako da je verjetno tudi vprašanje tega razlikovanja, da se premalo povezuje nagrajevanje z dosežki, čeprav se pri nas na fakulteti to delno upošteva tudi pri dodeljevanju individualnih raziskovalnih sredstev, kjer je različna višina glede na pretekle dosežke posameznika. […]. Ampak to je manjši del. Sicer pa je večina vezana na urejen odstotek dodatnih zaposlitev in ni povezano z dejanskim outputom (RPž1). Ali je že kdo, ki ste ga vprašali, rekel, da je za svoje delo dovolj plačan? Je pa res, da so raziskovalci pogosto ljudje, ki ne iščejo monetarne potrditve za svojo uspešnost. Torej je bolj pomembno priznanje skupine ljudi, ki njim veliko pomenijo. Se pravi, da dobi [raziskovalec] neko nagrado, ki je samo takole, diploma za najboljši članek na konferenci, ki mu lahko pomeni več kot pa zelo visoka plača. S tega vidika je kar težko reči, kaj je primerno nagrajevanje za raziskovalno delo (RPž2).	Če profesor naredi le najnujnejše, prejme ustrezno plačilo. Na poziciji nekje vmes je solidno, čeprav veliko nižje kot v zahodni Evropi. Odvisno je od tega, koliko dodatnih obveznosti prevzameš. Zato se pojavlja problem pridobiti mlade raziskovalce, ker je začetna plača nizka, brez zagotovila, da bodo po zaključenem doktorskem študiju obdržali službo na fakulteti, kar se dogaja tudi v tujini (IPm3). V splošnem, da. Sicer smo akademiki v sklopu nagrajevanja javnih uslužbencev, ki je oblikovan za administratorje v državnih organih. Plačni sistem ima zelo malo skupnega z delom zdravnikov, učiteljev, raziskovalcev. Nagrajevanje ne bi smelo biti vezano na čas, ampak na opravljeno delo (RPm2). Do neke mere je sistem nagrajevanja urejen, a zagotovo obstajajo možnosti izboljšav. Sistem nagrajevanja bi moral pritegniti posameznike, poleg tega bi morali imeti možnost zaposlovanja večjega števila mladih raziskovalcev. V okolju pa velja prepričanje, da smo plačani preveč. Premalo se nagrajevanje povezuje z dosežki, čeprav se pri nas na fakulteti to delno upošteva pri dodeljevanju individualnih raziskovalnih sredstev. Večji delež ostaja vezan na odstotek dodatnih zaposlitev, ki ni povezan z rezultatom (RPž1). Raziskovalci pogosto ne iščejo monetarne potrditve za svoje delo. Pomembnejše je priznanje pomembnih posameznikov. S tega vidika je težko reči, kaj je primerno nagrajevanje raziskovalnega dela (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kolikšen delež vaše delovne obremenitve se na letni ravni nanaša na raziskovalno / pedagoško / administrativno delo? […] Lahko bi rekla, da obsega raziskovalno delo 35 %, pedagoško 50 %, potem ostane še 15 % za administracijo (IPž5). Težko je oceniti. […] Poletni meseci so popolnoma namenjeni raziskovanju. Kadar pa vodim po tri, štiri predmete naenkrat, pa ne morem hkrati raziskovati, ker se je potrebno pripraviti […] in skušaš preživeti med urami [predavanj] vseh teh predmetov. Težko bi rekla, ker poleti, ko ni pedagoškega procesa, je to skoraj 100 % in med temi 30 tedni, ko teče študijski proces, včasih nič. […] Vendar še vedno ostaja vprašanje, kaj je raziskovanje. Ali to, da berem članke, ki so vezani na predmet, ali je to pedagoško delo? Veliko tega uporabim pri pedagoškem delu, ne striktno samo v raziskovalnem. Tako da sta to dve neposredno povezani zadevi, da težko rečeš: to je eno, to je pa drugo. […] Ne bi znala ločiti. Mogoče 50 % : 50 %, 60 % : 40 %, ne vem. Če pomislim, kaj sem delala, pa vam ne znam povedati, ali je to pedagoško ali je raziskovalno, ker sem se pripravljala za eno predavanje, kjer odpiram neko novo temo, kar pomeni, da moram kup stvari raziskati, da sem suverena, da jih poznam dovolj široko, da jih lahko v predavalnici razložim. Sedaj, kaj sem počela. Ne vem. Akademsko delo, to, za kar sem plačana. Raziskovala sem, da bom znanje posredovala v predavalnici. Ne znam oceniti (IPž1). Seveda so teoretično dana pravila. Povsem realno porabim veliko več časa za pedagoško delo kot za raziskovalno. Sicer naj bi bilo raziskovalno okoli 40 % do 50 % v teh naših urah, ki jih opravimo. Administrativno naj bi bilo približno 10 %, ostalo pedagoško delo. V zadnjem času pri meni vseeno prevlada pedagoško nad raziskovalnim, v bližnji prihodnosti se bo precej obrnilo (IPž2). Rekel bi, da približno 20 % do 25 % administracija, 20 % ali pa 40 % pedagoško, pa raziskovalno. Oz. mogoče raziskovalno še kakšen odstotek več, tam približno 50 % : 50 % (RPm1). V odstotkih bi težko rekla, ker so stvari različne od meseca do meseca. Pa tudi seveda odvisno od tega, kakšen človek si. Ali si želiš […] npr najprej en teden delati samo raziskovalno, v določenem obdobju pa samo predavati. To je zelo odvisno od posameznika, ampak v odstotkih bi težko rekla. Sta pa definitivno pedagoški in raziskovalni del tista, ki prednjačita. Mogoče tudi na ta administrativni del včasih kar pozabim, ker ga vzamem kot neko dano dejstvo, ki ga je enostavno treba opraviti. Kolegi pravijo, da je veliko tudi administrativnega dela. Mogoče sedaj nisem v takem obdobju, da bi imela neposredno izkušnjo v zvezi s tem. Pač narediš stvari, ki jih moraš, administrativne (Dž1). Za pedagoško delo so številke znane. To je za visokošolske učitelje 240 ur, z nad-obremenitvijo neposredne pedagoške obveznosti. Tu so všteta predvsem predavanja, pa zagovori, [sodelovanje v] komisijah, številke so znane. Kar se tiče administrativnega in raziskovalnega dela, je pa zelo odvisno od posameznika. Zase lahko trdim, da raziskovalno delam približno 15 do 20 ur tedensko. […] Potem pa je izvedba raznih strokovnih del, pač po potrebi. Težko ocenim. Nikoli se s tem nisem ukvarjal. Ampak npr. 20 %, 25 % svojega časa porabim za razno podporno, administrativno delo, vezano na pedagoški del. Kar pa ni neposredno pedagoško delo, v predavalnici. Konec koncev tudi najin pogovor. Če sodi v to kategorijo, je to teh 20 % do 25 % (IPm1). […] Rekel bi nekako takole: 60 % pedagoško, 25 % raziskovalno pa 15 % administrativno delo. Mogoče le še pojasnilo: […] moja administrativna obremenjenost je mogoče nekoliko višja, kot se spodobi za docenta, ker je sodelavka […] prevzela pozicijo ministrice. Zaradi zloglasnega ZUJF-a nekako nismo mogli izvesti novih zaposlitev, kar pomeni, da sem prevzel kar nekaj administrativnih del v tem obdobju njene odsotnosti. Na splošno pa tisto, kar se mi zdi tudi z vidika spodbujanja odličnosti na univerzi, da dejansko nimaš možnosti, da bi se bolj osredotočiš na pedagoško delo ali pa na raziskovalno delo, ampak moraš delati dejansko oboje. Sam osebno bi si želel, da bi mogoče malce zmanjšal pedagoško delo, pa bi 60 % znižal na 40 %. Idealno bi bilo 40 % pedagoško, 40 % raziskovalno, 20 % administrativno delo (Dm1). Težko ocenim. […] Med semestrom je nekako 50 % : 50 %, administrativno delo ne vem, to pa je sploh težko oceniti. Konstantno bi rekla 20 % : 40 % : 40 %, ampak to je samo ocena (IPž3).	35 % raziskovalno, 50 % pedagoško in 15 % administrativno delo (IPž5). Težko je oceniti. Poleti raziskujem. Nasprotno včasih nič, ko teče študijski proces, ko izvajam tri, štiri predmete hkrati. Veliko vsebin vključim v pedagoški proces tako, da težko ločim med enim in drugim. Ocenjujem, da 50 % raziskovalno, 50 % pedagoško oz. 60 % : 40 % (IPž1). Pravila so dana. Ocenjujem nekako 40 % do 50 % raziskovalno, 10 % administrativno in 40 % do 50 % pedagoško delo. V prihodnje se bo moj delež raziskovanja povečal (IPž2). 20 % do 25 % administracija, 20 % do 40 % pedagoško, ostalo raziskovalno delo. Mogoče 50 % raziskovalno in 50 % pedagoško delo (RPm1). Težko ocenim, ker se od meseca do meseca spreminja. Odvisno je tudi od tega, če želiš v določenem obdobju samo raziskovati, kasneje samo predavati. Pedagoški in raziskovalni del prednjačita, na administrativni del včasih pozabim, ker ga pač opraviš (Dž1). Za pedagoško delo so številke znane. Kar se tiče administrativnega in raziskovalnega dela, pa je precej odvisno od posameznika. Sama raziskovalno delam 15 do 20 ur tedensko. Po potrebi izvajam strokovna dela. Sicer 20 % do 25 % svojega časa porabim za administrativno delo, vezano na pedagoški del (IPm1). 60 % pedagoško, 25 % raziskovalno, 15 % administrativno delo, vendar je moja administrativna obremenitev visoka, ker v tem obdobju nadomeščam sodelavko. Splošno z vidika doseganja odličnosti nimaš možnosti, da bi se bolj osredotočil na pedagoško ali na raziskovalno delo, ampak delaš oboje. Zame bi bilo idealno 40 % pedagoško, 40 % raziskovalno in 20 % administrativno delo (Dm1). Med semestrom 50 % raziskovalno, 50 % pedagoško delo, delež administrativnega dela težje ocenim. Torej nekako 20 % administrativno, 40 % raziskovalno in 40 % pedagoško delo (IPž3). Delež je skladen s poročilom in pogodbo. 70 % raziskovalno, 20 % pedagoško in 10 % administrativno delo (IPm2). Po grobi oceni tretjina odpade na pedagoško, raziskovalno in administrativno delo (IPm3).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kolikšen delež vaše delovne obremenitve se na letni ravni nanaša na raziskovalno / pedagoško / administrativno delo? Delež je skladen s poročilom in pogodbo. Če ocenim, je to raziskovalno delo 70 %, pedagoško delo 20 %, administrativno delo 10 % (IPm2). To je tako, zelo na pamet bi rekel, npr. 1/3 (IPm3). Trenutno […] sem pedagoško razbremenjen, skladno s predpisi. Osnovna obremenitev je polovična, nadobremenitev je pa enaka kot vedno. Tako da sem raziskovalno […] dopolnilno zaposlen 18 %, kar pomeni, da poleg zelo resnih obveznosti, ki jih prinaša vodilni položaj, […] še raziskovalno delo zraven [opravljam], kar je precej težko. […] Raziskovalno ne moreš delati eno uro, dve uri na dan, ker moraš delati zvezno, v kosu. Sicer enostavno ne gre. Tako da si težko vzamem dva, tri dni v kosu, da bi potem kvalitetno raziskovalno delal. Tako da to me zares zelo obremenjuje. In moj raziskovalni output ni tak, kot bi lahko bil. Čeprav imam minulo delo, ki je kar dobro. […] Čas teče in se bojim, da bom moral to nadoknaditi kasneje, po prenehanju vodstvene funkcije. Je pa […] vodstvena zadolžitev […] tako "full time job". Poleg tega pa še učiti, pa še biti raziskovalno aktiven (RPm2). Rekla bi, da na raziskovalno delo polovica, na pedagoško delo tretjina, na ostalo pa tista manjkajoča šestina. Tako bi ocenila (IPž4). Mislim, da je kar težko [oceniti], tako na pamet. Za enkrat nismo tako beležili, da bi lahko eksaktno pogledala, pa da bi res imela nek pregled. Lahko rečem, da se iz leta v leto zelo spreminja. Če pogledam nekaj zadnjih let, je bilo kup dogodkov, ki so vplivali na [obseg dela] to, da sem se morala veliko posvečati pedagoškemu delu. Šlo je za nadomeščanje kolegice na porodniški. Tudi ko se je nenadno upokojil en od profesorjev, smo morali prevzeti njegove predmete. Vse to je povzročilo obilico novega dodatnega pedagoškega dela, ki je seveda prevesilo ravnotežje močno na stran pedagoškega dela. V zadnjem letu pa mislim, da se skoraj več ukvarjam z raziskovalnim delom. Tako da je zelo težko najti neko pravo oceno. Ampak vsaj nekih 40 % bi zagotovo pripisala raziskovalnemu delu, administrativnemu pa recimo tudi do 10 %. Tako da pol pedagoško, ostalo se pa porazdeli (RPž1). Polovico svojega časa naj bi namenila obveznostim, [ki jih narekuje] vodilni položaj. Se pravi, s tega vidika imam polovično pedagoško obveznost. Še vedno pa ostaja raziskovalna obveznost, tudi dopolnilno delo za raziskovalno delo, in še, kot temu rečemo posredno, pedagoško delo. Tako da imam občutek, da se praktično pedagoško delo ni zmanjšalo, sem pa dobila poleg tega velik del tega [obveznosti], kar je vezano na vodilni položaj. Se pravi, že način dela je drugačen. Prej sem lahko večinoma delala od doma. Na fakulteto sem prišla samo tiste dneve, ko sem imela govorilne ure in predavanja. Sedaj sem pa praktično cele dneve, od jutra do večera. Vse moje sodelavke gredo že domov, jaz pa še vedno sedim tukaj. Ker je toliko dodatnega dela. Enostavno mi ne uspe narediti vsega potrebnega v osmih, desetih urah dnevno (RPž2).	Trenutno imam polovično pedagoško obremenitev zaradi vodstvene funkcije. Dodatno sem zaposlen 18 % raziskovalno, kar je precej težko, saj zaradi vseh obveznosti moj raziskovalni rezultat ni, kot bi lahko bil (RPm2). 50 % raziskovalno, tretjina pedagoško, ostalo administrativno delo (IPž4). Težko ocenim. Iz leta v leto se obremenitev spreminja. Zadnja leta sem imela večji obseg pedagoškega dela, ker sem nadomeščala kolegico na porodniški, kasneje kolega, ki se je upokojil. Trenutno se več ukvarjam z raziskovanjem. Težko ocenim, približno 50 % pedagoško, 40 % raziskovalno in 10 % administrativno delo (RPž1). Zaradi vodilnega položaja imam polovično pedagoško obveznost, sledi raziskovanje. Občutek imam, da se pedagoške obveznosti niso zmanjšale, dodatno je veliko obveznosti, vezanih na vodilni položaj. Način dela je drugačen, prej sem lahko veliko delala od doma, sedaj sem tu cele dneve, ker mi vsega ne uspe narediti v osmih, desetih urah (RPž2).
Kako usklajujete raziskovalno in pedagoško delo? Tako, da raziskovalni del teče, ko niso špice v pedagoškem delu, ko je na voljo več časa (IPž5). V času intenzivnega pedagoškega dela je zelo težko. Raziskovalno delo je eno takšno zvezno razmišljanje. Razmišljati moraš dolgo časa, da ideja dozori in da neko misel zaključiš. To se ne da delati v enournih, polurnih premorih, med predavanji. Se preprosto ne da. Potrebuješ zvezni čas. Če bi se dalo pol leta pedagoško delati, pol leta raziskovati, bi bilo super. Da bi lahko pol leta raziskoval samo to, kar je vezano na pedagoški proces, kjer moraš tudi veliko raziskovati, pol leta pa v bistvu iskal nova znanja, ki so v člankih itd. To bi bilo še najlepše. Ampak žal študijski proces poteka celo leto. Nekateri imajo srečo, drugi je nimamo. Če predavaš mikroekonomijo, ki je danes ista, kot je bila pred desetimi leti, je super. Jaz pa predavam davke, ki so vsak teden drugačni. Tako da se moram kar naprej adaptirati, kar naprej spreminjati. Nekaterim na srečo ni potrebno. Blagor matematikom, ki predavajo isto ves čas (IPž1). Raziskovalno delam takrat, ko imam čas. Pedagoško je tisto, kar je nujno. Kar je pač potrebno narediti. Potrebno je iti v predavalnico, popraviti izpite, prebrati magistrska dela. To je pač potrebno narediti. Raziskovalno delam, ko pač ostane čas. Seveda ob tem, da se zavedam, da je za napredovanje treba pripraviti članke (IPž2).	Raziskovalni del teče, ko nimam intenzivnega pedagoškega dela (IPž5). V času intenzivnega pedagoškega dela je težko, saj se raziskovalno delo ne da izvajati med predavanji. Potrebuješ zvezni čas. Če bi se dalo pol leta pedagoško delati, pol leta raziskovati, bi bilo najbolje. Nekateri predavamo zadeve, ki se spreminjajo, zato so potrebne še obsežne priprave (IPž1). Pedagoško delo je prioritetno. Raziskovalno delam, ko imam čas, se pa zavedam, da je treba za napredovanje pripraviti članke (IPž2). V času predavanj ne raziskujem. Ko nisem v predavalnici, pa imam čas za raziskovalno delo (RPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako usklajujete raziskovalno in pedagoško delo? Čas si razporedim. Ko je potrebno iti v predavalnico, ne raziskuješ. Takrat, ko pa nisi v predavalnici, imaš čas za raziskovalno delo (RPm1). Raziskovalno in pedagoško delo sta ti dve različni plati visokošolskega učitelja ali pa visokošolskega sodelavca. Oboje moraš početi in na obeh področjih moraš biti čim boljši, odličen. Ker pa zahtevata zelo različne kompetence, je pa težko. Recimo dopoldne predavati, popoldne raziskovati. To je nek ritem, ki se ga moraš navaditi. Običajno je potem vmes še kakšna ura premora, da preklopiš in greš iz tega podajanja znanja v proces kreiranja znanja, pisanje nekega raziskovalnega članka. Sama še vedno eksperimentiram različne kombinacije. Ali pa bi rekla, da če neke članke samo popravljaš […], to lahko kombiniraš s pedagoškim delom, ki ga v istem dnevu opraviš. Takrat pa, ko moraš opredeliti, kaj je tisto, kar boš raziskoval, se pravi, si v začetnih fazah, to pa zahteva cel dan, ki ga posvetiš samo temu. Odvisno je od tega, kaj si pod tem raziskovalnim delom dejansko predstavljaš oz. v kateri fazi si (Dž1). Pedagoško [delo] je usklajeno z urnikom, raziskovalno [delo] pa je v vsakem trenutku, ko imaš prost čas, vikendi itd. Dejansko je veliko truda, veliko vlaganj tudi med vikendi, zvečer, ponoči. Ne morem reči, da če vzameva 8-urni delavnik, znotraj tega ne gre (IPm1). […] Poskušam iskati določene sinergije. Glede na to, da izhajam s področja mednarodnega poslovanja, poskušam izkoristiti priložnosti tega, da imam študente iz različnih kulturnih okolij v svojih predavalnicah. Ko ti študenti razmišljajo o izdelavi magistrskih nalog, se usedemo, pogledamo, kaj so njihove, recimo temu konkurenčne prednosti, in potem v okviru njihovih magistrskih nalog poskušamo zbrati določene podatke iz njihovih držav. Študenti potem te podatke obdelajo v svojih magistrskih nalogah. Seveda jim tu pomagam, predvsem pri izdelavi vprašalnikov, teoretičnih okvirov itd. in potem iz teh podatkov poskušamo tudi kaj objaviti. Kar nekaj primerov obstaja. Npr. kitajska študentka, pa tudi slovenska študentka, ki je bila v Kazahstanu … Upam, da bomo iz njene magistrske naloge objavili knjigo. Seveda bo študentka prva avtorica. Tako da poskušam tu poiskati neke sinergije. Sicer tudi kot mednarodnik veliko potujem […] in ta čas poskušam čim produktivneje izkoristiti. Torej na letalih berem članke, pišem članke. Zelo pogosto potujem v Azijo in takrat zaradi časovne razlike, ko […] ne morem spati, se usedem za računalnik in delam. Ironično je, da na raziskovalnem področju naredim več, ko sem izven Slovenije, ko nisem na fakulteti […], kot takrat, ko sem tu (Dm1). Pedagoško je nekaj, kar je treba narediti. In je, ko je pač potrebno pripraviti stvari za v predavalnico, se dela pač tisto. Preostali čas lahko namenim drugim stvarem. Tukaj ni nekega usklajevanja. Imam pač […] pet predmetov, ki jih izvajam oba semestra. Tako da so dnevi, ki jih moram popolnoma rezervirati za pedagoško delo. Večere osebno sistematično namenim za raziskovalno delo in preostale dneve, ko ni administrativnih in drugih stvari, tudi za raziskovalno delo. Ob vikendih običajno čas namenim za raziskovalno delo. Sicer je urnik tisti, ki določa, koliko časa in kdaj bom morala čas nameniti neposredno za predavalnico in za tisto, kar moram pripraviti za predavanja (IPž3). Trudim se čim bolj vključiti raziskovalno delo oz. izsledke v pedagoški proces, predvsem višjim letnikom, doktorskim študentom, študentom podiplomskega študija, kjer so izbirni predmeti. Časovno pa je komplement: ko imam obdobje intenzivnega pedagoškega dela, raziskovalno delo malo stoji. Torej komplementarnost, fleksibilnost (IPm2). Če raziskovalno delo usklajujemo načeloma z vsemi, ki so soavtorji člankov, ki jih pišemo, je to […] zelo odvisno od primera do primera. Za konference so določeni roki, ko se potem usklajujemo z mlajšimi, s starejšimi. Odvisno, kdo je soavtor. Potem se nekako, ko že dlje delaš s posamezniki, približno navadiš, kaj bo kdo delal. Npr. delamo z enim Brazilcem in Američanom. Vem, da npr. Brazilec ne zna pisati, moram pa reči, da je odličen v statistiki. Se pravi, on bo napisal tisto statistiko, bo izračunal. Zna angleško, ne da ne zna, ampak, če bi moral kakšno teorijo razvijati, takrat bo pa začel bloditi. Mu pač tega ne daš. Pedagoško pa je pri meni zelo raznoliko, odvisno predvsem od semestra. V tem letnem semestru imam precej več obveznosti. Trenutno delam recimo 80 % pedagoško. Administrativnega dela pa je […] iz leta v leto več.	Raziskovalno in pedagoško delo sta dve plati visokošolskega učitelja. Na obeh področjih moraš biti odličen. Dopoldne predavaš, popoldneve posvetiš raziskovalnemu delu. To je ritem, ki se ga moraš navaditi. Ko gre le za popravke člankov, lahko kombiniraš s pedagoškim delom, zastavljanje raziskovalnega načrta v začetni fazi pa zahteva zvezni čas (Dž1). Pedagoško delo je usklajeno z urnikom, raziskovalno pa se izvaja v vsakem trenutku, ko imaš čas: ob vikendih, zvečer, ponoči. Znotraj 8-urnega delavnika ne gre (IPm1). Izhajam s področja mednarodnega poslovanja, zato s študenti iz različnih kulturnih okolij v okviru priprav zaključnih nalog poskušamo objaviti rezultate. Tudi čas potovanj čim bolje izkoristim (Dm1). Pedagoško delo je prioritetno. Preostali čas namenim drugim dejavnostim, tu ni nekega usklajevanja. Predavam oba semestra, zato določena obdobja popolnoma rezerviram za pedagoško delo. Večere in vikende namenim raziskovalnemu delu, pa tudi obdobja, ko ni administrativnih in drugih obveznosti (IPž3). Trudim se čim bolj vključiti raziskovalne izsledke v pedagoški proces. Sicer v obdobju intenzivnega pedagoškega dela raziskovalno ne delam (IPm2). Raziskovalno delo usklajujemo z vsemi soavtorji člankov. Sicer pa je moja pedagoška obremenitev različna, saj imam v letnem semestru precej več pedagoških obveznosti. Administrativnega dela pa je iz leta v leto več. Sem koordinator programa, sodelujem v komisiji za doktorski študij, v komisiji za potrjevanje tem magistrskih nalog (IPm3). Težko je usklajevati vse zadolžitve (RPm2). Večino obveznosti imam v letnem semestru, ko se pretežno ukvarjam s pedagoškim delom. Poletne počitnice in zimski semester posvetim raziskovanju (IPž4). Pedagoško delo je prioritetno. Raziskovalno delam, ko nimam pedagoških obveznosti, pa tudi ob vikendih, ponoči (RPž1). Težko. Poskušam si vzeti vsaj dan in pol ob vikendih za družino. Sicer so tudi med tednom večeri bolj ali manj delovni (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako usklajujete raziskovalno in pedagoško delo? Trenutno sem koordinator tega programa poslovna logistika na podiplomskem študiju, samo kot primer, kar potegne za sabo podpisovanje obrazcev, ko gredo študenti na izmenjavo Erasmus v tujino, sodelujem v komisiji za potrjevanje magistrskih tem, tudi v komisiji za doktorski študij […]. So stvari, ki jemljejo čas (IPm3). Težko je usklajevati vse te zadolžitve (RPm2). Pravzaprav ga precej organiziram po semestrih. Na srečo imam urnik sestavljen tako, da imam večino obveznosti v enem semestru, v letnem. Takrat se pretežno ukvarjam s pedagoškim delom, medtem ko so poletne počitnice in zimski semester namenjeni predvsem raziskovanju, pripravi in popravljanju člankov. V letnem semestru pa to delo malo čaka na poletje […] (IPž4). Tako da je pedagoško delo kljub vsemu tisto, ki mora imeti v izvedbenem smislu prioriteto. Ko so predavanja, jih moraš izvesti. Ne moreš reči, sedaj pa ne bom šel predavat, bom delal raziskovalno. Kar pomeni, da je raziskovalno vedno v tistih dneh, urah, ko pedagoškega dela ni, in je v tem smislu pač podrejeno temu, da mora pedagoški proces, ki je vezan […] na študente, potekati nemoteno. Vedno se prilagajaš znotraj tega, potem, da raziskovalno delaš in to potem seveda pomeni sobote, nedelje, pozno v noč. In to so potem tiste ure, ki so namenjene raziskovalnemu delu (RPž1). Težko, težko. Poskušam si vzeti vsaj en dan in pol v vikendu za družino. Da takrat pravzaprav ne odgovarjam na e-pošto in ne sprejemam službenih telefonskih klicev. Sicer pa so tudi med tednom pravzaprav večeri bolj ali manj delovni (RPž2).	
Kako pa usklajujete raziskovalno delo z zasebnim življenjem? Enako. Ko so počitnice, ko imam zagotovljeno varstvo in podporo doma (IPž5). Zelo težko. […] Čeprav sedaj beležimo prisotnost, nimaš opredeljenega delovnega časa, kar načeloma pomeni, da delaš ves čas. […] Prednost akademskega dela je sicer fleksibilnost, kdaj delaš, ampak to pomeni, da delaš v bistvu neprestano, razen ko moraš kakšne stvari narediti za družino. Tako da ni lahko. V nedeljah zvečer, ko ostali počnejo kaj drugega, berem magistrske naloge, diplomske naloge itd. Zvečer precej delam, tako pač je. Ni lahko. Imeti moraš rad svoj poklic. Če imaš dovolj visoko postavljene standarde. Sem pa prepričana, da so nekateri moji kolegi, ki z lahkoto usklajujejo. Ampak, pač imajo tudi svoje interne standarde drugače postavljene (IPž1). Zaenkrat ne morem reči, da mi raziskovalno delo negativno vpliva na osebno življenje, ker sem pač zadnja leta zavestno zmanjšala obseg raziskovalnega dela. Prej sem zelo intenzivno delala raziskovalno. Ko sem dobila otroke, pa sem zavestno zmanjšala. To je bilo edino delo, katerega obseg sem lahko zmanjšala. Tako da sem šla zavestno v to, da bom pač v naslednjih petih letih, dokler otroka ne zrasteta, delala manj. Odločila sem se, da je bolj pomembno, da ta čas vložim v otroka in bo tako čas koristneje uporabljen, da dam raziskovalno delo malo na stran in pač kasneje to nadomestim. Sedaj prihaja čas, ko bom nadomeščala (IPž2). Dostikrat je nek pritisk po končanju določenega projekta, kar pomeni poseganje v vikende. In to je težava, včasih. Ampak načeloma skušam vseeno ločevati, a je težko. Problem v tej službi je ravno to, da lahko odneseš domov računalnik in delaš doma. […] Tako da je to problem (RPm1). To je pogojeno z roki. Ti si planiraš raziskovanje, pri čemer pa na določene stvari na področju raziskovanja ne moreš vplivati. Ko pride recenzija in imaš rok, žrtvuješ zasebni del življenja. To pomeni, da takrat delaš na polno […]. In potem se odkupiš partnerju, tako da si vzameš dopust. […] Enako je tudi, ko zbiraš podatke, ko izvajaš intervjuje. Po koncu npr. delovnika, kaj sedaj poimenuješ pod delovnik: od jutra do večera kar naprej, pa še čez vikende. Tako da … (Dž1). Imam srečo, da je žena tudi v akademskem okolju, zato je malo bolj razumevajoča. Bom pa rekel, da je težko. Velikokrat je tudi zasebno, družinsko življenje, tudi z otroki, malo na stranskem tiru (IPm1). […] Na fakulteti sem že deset let in na začetku sem imel kar nekaj težav v zvezi s tem [uravnavanjem]. V preteklosti sem precej več delal od doma. Danes, ko pridem domov, razen če je nekaj res urgentno, ne delam več od doma, ker želim imeti ločen službeni in zasebni del svojega časa. […] Prišel sem do neke točke, ko sem si rekel, da se mi ni potrebno več toliko dokazovati, da sem se že dokazal.	Raziskovalno delam v času počitnic in ko imam zagotovljeno varstvo in podporo doma (IPž5). Zelo težko. Nimamo opredeljenega delovnega časa, kar načeloma pomeni, da delaš neprestano. Ni lahko, imeti moraš rad svoj poklic. Zvečer precej delam. Drugače bi bilo, če bi imela nizko postavljene standarde kot nekateri kolegi (IPž1). Zaenkrat ne morem reči, da raziskovalno delo negativno vpliva na moje osebno življenje, ker sem zadnja leta zavestno zmanjšala obseg raziskovalnega dela zaradi otrok. Odločila sem se dati raziskovalno delo za določen čas na stran in kasneje zamujeno nadomestiti (IPž2). Pogosto se pojavi pritisk po končanju določenega projekta, kar pomeni poseganje v vikende, kar je včasih težavno. Težko je ločevati, saj lahko ogromno dela opraviš od doma (RPm1). Vse je pogojeno z roki. Raziskovalno delo sicer načrtuješ, na določene stvari pa ne moreš vplivati. Ko pride recenzija in imaš rok, ko zbiraš podatke, ko izvajaš intervjuje, žrtvuješ zasebni del življenja. Kasneje se odkupiš partnerju in si vzameš dopust. Sicer pa, kako pojmovati delovnik: od jutra do večera neprestano, pa delo ob vikendih? (Dž1). Imam srečo, da je moja žena prav tako v akademski sferi, zato razume. Je pa težko, saj je družinsko življenje pogosto na stranskem tiru (IPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako pa usklajujete raziskovalno delo z zasebnim življenjem? Kakšni zadevi kdaj tudi rečem ne. Zdi se mi, da človek dozori, da na neki točki mogoče postane malce utrujen in da si reče, navsezadnje, saj ne delamo na urgenci, nihče ne bo umrl, če pač kakšne stvari ne naredimo, če kakšni stvari rečemo ne ali če kakšno stvar mogoče malce kasneje naredimo. Je pa to, […] predvsem za akademike, nek osebnostni izziv. Ker praktično svojo pisarno nosiš ves čas v svoji glavi. Ves čas razmišljaš o rokih. To, kar je tudi s tega osebnostnega ali pa psihičnega vidika, neprestano si ocenjevan. Študenti te neprestano ocenjujejo, kolegi te neprestano ocenjujejo, recenzenti, ki te ne poznajo, te neprestano ocenjujejo in v bistvu na vseh področjih je izhodišče to, da boš zavrnjen. Danes si v bistvu pozitivno presenečen, če nek članek sprejmejo. Tvoje izhodišče, tvoje izhodiščno pričakovanje: ah, saj mi ga bodo zavrnili. In kako to osebnostno nekako sprocesirati, to ni lahko. Meni osebno šport ogromno pomeni; trikrat, štirikrat na teden tečem po deset kilometrov in to je edini čas, ko imam možgane izklopljene. Mislim, da je potrebno najti neke mehanizme za odklop. Je pa na začetku, npr. ko se zaposliš na fakulteti, […] ti nihče tega ne razlaga. In marsikdo od kolegov doma in v tujini potem pregori. Zaskrbljujoče je tudi, […] koliko starejših kolegov je ločenih, samskih, nimajo otrok in to ti pove, da ta življenjski slog ni ravno najlažji (Dm1). Na eni strani ta služba omogoča fleksibilnost. Sama sem navajena, že od prej, preden sem imela otroke, da vsak večer delam. Tako da lahko delam, ko otroci zaspijo, še enih šest ur za službo. Odvisno je od tega, kaj in koliko imam trenutno dela. Popoldneve pa pač … ne vem, včasih delam v avtu, ko čakam sina. Treba je biti prožen, se znajti. Se da (IPž3). Usklajevanje raziskovalnega dela z zasebnim življenjem ni uspešno, zasebno življenje "potegne kratko". Dobro je, da je moja partnerica prav tako zaključila doktorski študij. Sicer je to naporno za partnerski odnos. Če ne bi imel takšne partnerice, bi zasebno življenje še bolj trpelo. Ne, nikoli nisem pomislil, da bi prekinil akademsko kariero zaradi preobremenitve oz. drugih dejavnikov (IPm2). […] Težko. Delna sreča je, da je tudi žena mlada raziskovalka […]. Tako da približno razume moje delo in moj način dela. Poskušam pač nekako oboje hkrati, pa vendarle do neke mere ločeno. Recimo, […] sedaj veliko delam doma, imam pisarno v kleti, kar pomeni, da ravno ne tipkam članka, pa hkrati dojenčka hranim. Sedaj, ko hočem kaj narediti, se umaknem dol. Marsikaj naredim zjutraj ali zvečer, ko ostali spijo. […]. Ampak ni lahko. [Četudi] nimam pa fiksnega urnika […] (IPm3). Doma je potrebno imeti mesečne, tedenske, dnevne načrte. Brez tega ne gre. In prostega časa je zelo malo. Kar ga je, ga je potrebno preživeti z družino, sicer bi to trpelo. Tako da prav osebnega prostega časa imam zelo malo. Na srečo imam tako družino, da smo tolerantni drug do drugega. Tako da je to v redu. Nekako nam uspeva (RPm2). Včasih bolj, včasih manj uspešno. Odvisno tudi od tega, kako si sledijo kakšni roki, ki jih imamo. Tako pri enem kot pri drugem delu. Pri raziskovalnem delu je velikokrat tako, da je potrebno slediti določenim rokom za oddajo ali pa za popravljanje člankov, za prijavo člankov na konference. Takrat je dela več in je temu treba tudi prilagoditi urnik, ki se precej daljša v večerne ure ali pa v vikende. Medtem ko se v letnem semestru osredotočam predvsem na pedagoško delo, je pa problem edino v tem, da je včasih precej popoldanskega dela, kadar so kakšni moduli, predvsem za izredne ali pa podiplomske študente. Tako pri raziskovalnem kot pri pedagoškem delu včasih pride do problemov združevanja z zasebnim življenjem, ker popoldnevi niso več tako prosti, kot bi bilo lepo, če bi bili. Za vikende je pa tako, da ko so raziskave, zimski semester, je pač tudi veliko vikendov zasedenih s tem. Medtem ko takrat, ko je pa pedagoško delo, takrat so pa vikendi prosti (IPž4). Na podoben način. So obdobja, ko se zavestno popolnoma odpoveš zasebnemu življenju, da nekaj dokončaš, […] ko je pač potrebno opraviti v roku določeno delo. Takrat ni kaj veliko usklajevanja, takrat ni kaj dosti zasebnega življenja. So pač take situacije, ko so določeni roki. Sicer pa mislim, da se vseeno da zadeve dokaj normalno usklajevati. Odvisno od bioritma in načina dela posameznika. Moj je pač tak, da rada delam v nočnih urah, in to potem pomeni, da seveda lahko čez dan uskladiš druge obveznosti, če delaš ponoči. Kar pa je, gre velikokrat na račun manj spanja, kar se v nekem obdobju tudi pozna, pa je treba tudi to notri prinesti (RPž1).	V začetku sem več sem delal od doma. Danes delam doma samo, če je urgentno. Želim imeti ločen službeni in zasebni del. Prišel sem do točke, ko se mi ni potrebno več toliko dokazovati in kakšno zadevo tudi odklonim oz. jo realiziram kasneje. Res pa je, da so akademiki neprestano ocenjevani, s strani študentov, kolegov, recenzentov. Ob oddaji člankov v izhodišču pričakuješ zavrnitve in to psihološko preseči ni lahko. Potrebno je najti mehanizme, sam se sproščam v športu. Mnogo kolegov doma in v tujini pregori. Zaskrbljujoče je tudi število starejših kolegov, ki so ločeni, samski, nimajo otrok, kar kaže, da življenjski slog akademikov ni lahek (Dm1). Na eni strani poklic omogoča fleksibilnost, vendar delam vsak večer še približno šest ur, včasih delam v avtu, ko čakam sina. Potrebno je biti prožen, se znajti. Vsekakor je možno uskladiti vse obveznosti (IPž3). Usklajevanje raziskovalnega dela z zasebnim življenjem ni uspešno. Zasebno življenje vedno "potegne kratko". Dobro je, da je moja partnerica prav tako zaključila doktorski študij, sicer bi zasebno življenje še bolj trpelo (IPm2). Težko. Imam srečo je, da je moja žena mlada raziskovalka, zato razume moj način dela. Poskušam opraviti oboje hkrati, pa vendarle do neke mere ločeno. Veliko delam doma, delam zjutraj ali zvečer, ko ostali spijo. Ni lahko, čeprav nimam fiksnega urnika (IPm3). Doma je potrebno oblikovati načrte. Prostega časa, ki ga preživim z družino, je zelo malo. Na srečo smo tolerantni drug do drugega, nekako nam uspeva (RPm2). Včasih bolj, včasih manj uspešno. Odvisno od tega, kako si sledijo roki, tako pri pedagoškem kot raziskovalnem delu. Potrebno je slediti rokom in delo opravljati tudi ob večerih in vikendih. V letnem semestru se osredotočam predvsem na pedagoško delo, zato je v tem času veliko popoldanskega dela, v zimskem semestru pa je zasedenih tudi precej vikendov (IPž4). So obdobja, ko se zavestno v celoti odpoveš zasebnemu življenju, da zadeve dokončaš v roku. Takrat ni usklajevanja in ni kaj dosti zasebnega življenja. Sicer je možno precej normalno usklajevati. Odvisno od bioritma in načina dela posameznika. Sama rada delam ponočni, zato lahko čez dan opravim druge obveznosti (RPž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ste že kdaj pomislili, da bi prekinili z akademsko kariero zaradi preobremenjenosti oz. drugih dejavnikov? Ne (IPž5). Ne zaradi preobremenjenosti, sem pa bila dostikrat na robu fizičnih in psihičnih zmožnosti. Predvsem pred osmimi, devetimi leti, ko sem redno napredovala, opravljala pedagoške obveznosti, prevzela funkcijo prodekanje za pedagoško delo (in pri nas na fakulteti je 5.000 študentov), hkrati pa skrbela za dveletnega otroka. Ampak nikoli nisem pomislila, da bi prekinila akademsko kariero zaradi preobremenjenosti […]. Zato, ker ko delo prinaša rezultate, takrat ni težko delati. Bila sem športnica in trdo delo je zame nekaj popolnoma normalnega. Ne znam biti pri miru. […] Večkrat sem pomislila v zadnjem času zaradi tega, kako se obravnava znanje in to, da si svoje znanje sposoben prodati. To zgražanje nad tem, da si sposoben kaj zaslužiti, da si sposoben kaj narediti. V končni fazi, če delam raziskovalno, če lahko izvajam svetovalni projekt v podjetju, sem v razredu znatno bolj relevantna, ker jim lahko razložim, kaj se v praksi dogaja in tako naprej. Zato lahko učim na MBA, kjer učiš ljudi, ki so direktorji. Kako naj bi jih učil, če nikoli nikamor ne bi šel? Nikamor te ne bodo spustili, če jim nimaš česa dati. In v tem času, ko se javnost zgraža nad tem, da smo bili plačani, ker smo cel dan delali … Dekan je lahko zvečer poklical in je bilo treba stvari narediti, ker so morale naprej, kar pa ne spada v 8-urni delavnik, spada pa v stalno pripravljenost. In če je to nekaj tako groznega […]. Če pa to gledaš, takrat pa sem si, priznam, zaželela iti kam drugam. In sem imela tudi možnost. Če ne […] bi bilo z dežja pod kap, bi šla. Skratka, ne zaradi usklajevanja, ne zaradi napora, ampak zaradi tega, kako se na to gleda, zaradi pomanjkanja motivacije (IPž1). Ne. Zaradi tega, ker se mi zdi, da še vedno lahko precej uspešno nekako kompenziram ta čas in da lahko delam ponoči. In sem pač popoldan z otrokoma. Če bi bila mogoče v praksi, bi tisto popoldne še vseeno morala delati. […] Imam veliko dela, sem izčrpana, a vseeno se mi zdi, da se da boljše kompenzirati z osebnim življenjem kot v praksi (IPž2). Sem pomislil, da bi v Sloveniji prekinil, da. Da bi šel v tujino. Ampak … (RPm1). Ne. Nisem, ker rada delam to, kar delam. Ker ta poklic ponuja precej možnosti dela različnih stvari. Ponuja določeno mero svobode, ampak se mi zdi, da vseeno, če ne delaš rad tega, če ne raziskuješ, pa ob upoštevanju dejstev, da seveda, da so tu vzponi in padci. Če te v osnovi to ne veseli, če stalno ne želiš nadgrajevati svojega znanja, obnavljati, te ne zanima, ne vem, če lahko na dolgi rok ostajaš tukaj. Seveda, nikoli ne reci nikoli. Kariere so danes zelo fluidne. Tako da posameznik začne npr. v akademski karieri in potem gre nekam drugam. Tudi to so primeri, ki se dogajajo. Tako da se mi zdi, da akademska sfera v veliki meri sledi temu, kar se dogaja v poslovnem svetu. En zelo fluiden način razumevanja kariere v smislu poskušanja različnih stvari, glede na interese, ki se verjetno skozi kariero tudi lahko spremenijo (Dž1). Ne vidim tega kot preobremenitev. Predvsem ne, ker ocenjujem, da so to le trenutne preobremenitve. Ravno ta vikend lahko dam kot primer: zaključevali smo članek za neko ugledno revijo, bil je drugi krog in cel vikend sem samo to delal, zvečer do enih zjutraj, ker je bilo treba končati. To je bilo začasno. Sedaj bo pa tri dni bolj normalno. Tukaj ne vidim preobremenitve. Moraš biti tak tip (IPm1). Moram reči, da vsaj nekajkrat na leto. Da si vsaj nekajkrat na leto rečem, ali mi je tega res treba. Mislim, da je prav, da si človek postavlja to vprašanje, ker nasprotje bi bilo, da otopiš in da postaneš nek uradnik. Zaenkrat sem še vsakič našel odgovor: da, hočem v tem vztrajati. To kar delam, me izpolnjuje. Mislim, da je prav, da se človek sprašuje. […] Ko se nehaš spraševati, se mi zdi, da je takrat mogoče čas, da zamenjaš poklic (Dm1). Da. So dnevi, ko si preobremenjen, ko imaš vsega preveč. Potem še ta pritisk javnosti, kako nič ne delamo. Hkrati pa spiš en teden po tri ure, ker drugače ne gre. Da, takrat so pač trenutki, ko se ti zdi – le zakaj? (IPž3). Da bi prekinil z akademsko kariero in da bi šel kam v prakso? Edino pred desetimi leti, ko sem imel precej težav s končanjem doktorskega študija. Imel sem probleme z ujemanjem dispozicije, z enim člankom, v glavnem dolga zgodba. Takrat sem zelo resno razmišljal, da bi akademsko kariero v celoti opustil in šel nekam v prakso.	Ne zaradi preobremenjenosti, sem pa že bila na robu fizičnih in psihičnih zmožnosti. Pred leti sem redno napredovala, opravljala pedagoške obveznosti, prevzela vodstveno funkcijo ter hkrati skrbela za dveletnega otroka. Zame je trdo delo nekaj običajnega. Večkrat pa sem pomislila, da bi prekinila akademsko kariero, ker te družba obsoja, če si svoje znanje sposoben prodati. V končni fazi, če delam raziskovalno, če lahko izvajam svetovalni projekt v podjetju, sem v predavalnici bolj relevantna, ker vem, kaj se dogaja v praksi. Zato lahko predavam na programu MBA, kjer učiš direktorje. Kako naj bi jih učil, če nikoli nikamor ne bi šel? Nikamor te pa ne bodo poslali, če jim nimaš česa dati. Skratka, ne zaradi naporov (IPž1). Ne. Še vedno se mi zdi, da je možno uspešno uravnotežiti obveznosti. Dobro je, da lahko delam ponoči in tako popoldneve posvetim otrokoma. Sem izčrpana, a se mi zdi, da lažje uravnavam obveznosti, kot bi jih v praksi (IPž2). Sem pomislil, da bi šel v tujino, ampak se nisem odločil (RPm1). Ne, ker imam rada poklic, ki ponuja možnosti dela različnih stvari ter določeno mero svobode. A vseeno, če nimaš rad poklica, si težko uspešen na dolgi rok. Sicer pa so danes kariere izjemno fluidne. Posameznik lahko začne v akademski sferi in gre kasneje drugam (Dž1). Ne vidim tega kot preobremenitev, ker gre za trenutne preobremenitve. Moraš pa biti oseba, ki to zmore (IPm1). Vsaj nekajkrat letno se vprašam, ali mi je tega treba. Če si človek postavlja takšna vprašanja, ne otopi. Vsakokrat vem, da želim vztrajati, ker me to delo izpolnjuje. Ko se nehaš spraševati, je morda čas, da zamenjaš poklic (Dm1). Da. So dnevi, ko si preobremenjen, ko imaš vsega preveč. Potem še pritisk javnosti, kako nič ne delamo. Hkrati spiš tedensko tudi samo po tri ure, ker drugače ne gre. Takrat so trenutki, ko se ti zdi – le zakaj? (IPž3). Da, ko sem imel težave ob koncu doktorskega študija, kar se je rešilo. Razmišljal sem, da bi nadaljeval akademsko kariero v tujini, a se zaradi družine nisem odločil (IPm3). Ne. Večkrat sem razmišljala, in sicer zaradi plačila, saj bi imela drugje finančno boljše pogoje (IPž4).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ste že kdaj pomislili, da bi prekinili z akademsko kariero zaradi preobremenjenosti oz. drugih dejavnikov? To se je nekako rešilo, tako da sem potem ostal. Potem sem še razmišljal, ali bi nadaljeval akademsko kariero v tujini. Ampak zaradi otrok, družine in podobnega se nisem odločil (IPm3). Ne, nisem. No, zaradi kakšnih drugih dejavnikov sem mislila, da bi. Mogoče res zaradi plačila. Dolgo časa sem razmišljala o tem, da če bi šla v kakšno drugo službo, na drugo delovno mesto, bi imela, finančno gledano, boljše pogoje (IPž4). V bistvu sem razmišljala pred leti. Ampak ne zaradi preobremenitve, temveč zato, ker v samem pedagoškem delu nisem več našla takega veselja kot nekoč. Sem imela pač neko krizo, po mojem malo prenasičenosti. Ker se je preveč nakopičilo tega pedagoškega dela in tudi zato, ker se mi je zdelo, da se spreminja populacija. Tako kot se jaz staram, se je povečevala razlika med študenti, ki so relativno čedalje mlajši, jaz pa relativno čedalje starejša. Torej smo si čedalje manj podobni. In se mi je zdelo, da tudi na drugi strani odziv študentov ni bil tak, da bi bilo delo pedagoga cenjeno, spoštovano, da bi oni nekako imeli en tak odnos do pedagogov. To mi je bilo potem eno tako krizno obdobje, ko se je tudi večina pedagoškega dela odvijala v teh velikih, večjih predavalnicah, kjer nimaš nekega osebnega stika s študenti. Pojavila se je neka odtujenost. Tako da to je bil en tak glavni razlog, da sem resno razmišljala, da bi zamenjala (RPž1).	Razmišljala sem pred leti, pa ne zaradi preobremenjenosti, ampak ker sem v pedagoškem delu zaradi prenasičenosti imela krizo, pa tudi zato, ker se mi je zdelo, da se spreminja populacija in da smo si zaradi starostnih razlik čedalje bolj različni. Zdelo se mi je, da odziv študentov ni bil spoštljiv. To se je zgodilo v času, ko sem večinoma predavala v večjih predavalnicah, kjer ni osebnega stika s študenti. Pojavila se je neka odtujenost. To je bil glavni razlog (RPž1).
Kateri pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi se odločili za svojo akademsko pot ..., da bi jo nadaljevali v tujini? […] Sama še nisem šla v tujino, ampak kolegi, ki so šli, so potem tudi tam službo dobili. Kar nekaj jih je, tudi na naši fakulteti. Po mojem mnenju so odšli predvsem zaradi denarja in manjše obremenitve. Več denarja in manj dela, če smo pošteni. Za isto delo, pričakovano – raziskovalno in pedagoško, so tam vsekakor boljše nagrajeni. Osebno so mi povedali […] Jaz osebno mogoče sploh ne bi, tudi zaradi zasebnega življenja, ki ga je potem takoj težje usklajevati, potem zaradi logistične problematike se mogoče jaz ne bi odločila za odhod v tujino (IPž5). V bistvu samo to, da bi šla družina z mano. To je bolj ali manj edina stvar, ki me zavira. […] Kratek stik v življenju tistih, ki so odvisni od mene. Sicer pa, čedalje lažje. Z vsakim člankom v časopisu lažje (IPž1). Če ne bi imela otrok. Ampak to sedaj ni več reverzibilen proces. Da. To je zelo težko. Ko imaš enkrat družino, ko imaš hišo. Ne vem, kakšna ponudba bi morala priti. Preveč. Mislim, mi smo družinsko enostavno preveč vpeti v slovensko okolje, tako da sedaj ne vidim, kaj bi me lahko premamilo, da bi šla dolgoročno v tujino. Kratkoročno mogoče da, za pol do enega leta. Da bi pač kot družina spakirali in šli. Za dalj časa pa ne (IPž2). Da bi lahko vse socialno omrežje prenesel s sabo. Se pravi družino, prijatelje, hišo, vse. Če bi šlo vse z mano, bi že zdavnaj šel v tujino (RPm1). […] To ni nekaj, kar bi se zgodilo kar čez noč. Definitivno bi bilo tu pomembno, kako bi to prvenstveno uskladil s tem, kar dela tvoj partner, s svojim življenjem, ki ga imaš tukaj. Ob upoštevanju dejstva, […] da bi šel nekam, kjer bi bilo raziskovalno okolje takšno, da bi ti tam lahko delal. Se pravi, da bi se normalno lahko preživljal, da bi se raziskovalno lahko razvijal, da bi tam živel. Se pravi, vprašanje je tukaj lokacije, kako potem sebe, kako partnerja, kako otroke tja prenašaš (Dž1). V tem trenutku so omejujoče, […] so taki pogoji, da ni ravno več poti. Vsaj dva sta: prvi je običajno družina, ki te zadrži tukaj. Ampak tudi to je na dolgi rok fleksibilen dejavnik. Bolj je problematično, če že ima nekdo družinsko podjetje (moja ga bo sedaj nasledila), kar je potem težko […]. Imam pa to srečo, da lahko kombiniram svojo tujo izkušnjo s tem, da vsako leto nekaj mesecev preživim v tujini, na partnerski šoli. Običajno je to v jeseni, od dva do tri mesece letno preživim tam [v tujini]. Sicer se vračam domov, ampak s tem svojo potrebo po delovanju v tujini popolnoma pokrijem (IPm1). […] Kot nekdo, ki se ukvarja in pokriva področje mednarodnega poslovanja, moram reči, da imam izredno srečo, da lahko ogromno potujem in ogromno predavam tudi v tujini. To dojemam kot del svojega izpopolnjevanja, ker pač nimam praktičnih izkušenj, nisem dvajset let delal v multinacionalki.	Sama še nisem odšla v tujino. Kolegi, ki so odšli, so tam dobili službo. Odločili so se predvsem zaradi višjega plačila in manjše obremenitve. Osebno se ne bi odločila za tujino zaradi družine (IPž5). Samo to, da bi šla družina z mano. Sicer pa bi odšla čedalje lažje (IPž1). Če ne bi imela otrok. Danes ne vem, kaj bi me lahko premamilo, da bi odšla dolgoročno v tujino. Kratkoročno mogoče (IPž2). Če bi lahko družino, prijatelje in hišo prenesel s sabo, potem bi se že zdavnaj odločil za tujino (RPm1). To ni nekaj, kar bi se zgodilo čez noč. Prvenstveno se je treba uskladiti s partnerjem, tudi glede otrok. Vse ob upoštevanju, da bi moralo plačilo omogočiti normalno preživetje in raziskovalno okolje nadaljnji razvoj (Dž1). V tem trenutku so pogoji omejujoči. Družina te zadržuje tukaj. Imam še družinsko podjetje, ki ga bo nasledila moja partnerica. Sicer pa lahko vsako leto nekaj mesecev predavam v tujini in s tem potrebo po delovanju v tujini zadovoljim (IPm1). Imam srečo, da lahko predavam v tujini, kar dojemam kot del izpopolnjevanja in hkrati izživim potrebo po tujini. Med doktorskim študijem sem na Harvardu dobil ponudbo za službo, a se nisem odločil zaradi višje kakovosti življenja v Sloveniji. Pomembno je, da imam možnost potovati, sicer bi začel iskati delo drugje (Dm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kateri pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi se odločili za svojo akademsko pot ..., da bi jo nadaljevali v tujini? To je praktično edini način, da pridobim mednarodne izkušnje, tako da veliko potujem. Moram reči, da imam možnost izživeti to potrebo po tujini in delo v tujini tudi na drugačen način. Imel sem izredno srečo, da se mi je ponudila priložnost, da sem bil med doktorskim študijem v Ameriki, na Harvardu. Po zaključku svojega gostovanja tam sem dobil tudi ponudbo za službo. Stvar sem premislil in se odločil, da ne ostanem tam. Če bi želel oditi v tujino, vsekakor imam možnosti in bi šel v tujino. Ampak kot rečeno, zame pač moje življenje ni samo služba. In ko dam na tehtnico to kakovost življenja … Zaenkrat sem še zadovoljen, da sem v Sloveniji. Dokler imam možnost in tudi razumevanje znotraj fakultete, da je pač narava dela nekoga, ki se ukvarja z mednarodnim poslovanjem, ta, da tudi veliko potuje. Če te možnosti ne bi imel, to je pa tisto, kar bi me najverjetneje prisililo v to, da bi začel iskati delo drugje (Dm1). Na eni strani je problem družina, v kateri fazi družine si. Moji otroci so že v šoli. Tako da bi me sedaj potegnilo ven, bi morali biti res bistveno boljši pogoji dela, pa tudi plača. Predvsem zaradi otrok. Dokler si mlad in si brez otrok, ki bi bili šoloobvezni, je ta preskok bistveno lažji (IPž3). Izpolnjeni so bili vsi. Dobil sem tudi povabilo, a sem želel ostati v domačih krajih (IPm2). Razmišljal sem o odhodu v tujino precej resno pred približno petimi leti. Sem se že prijavil, potem pa nisem prišel do intervjuja, na intervjuju nekako nisem bil dovolj prepričljiv, ker dejansko nisem bil prepričan, če si to zares želim. To je bila ta večna dilema med tem, da je pač nekaj nov izziv. Na fakulteti […] že vse poznaš, četudi je vsako leto nov izziv, nov predmet. Ampak je do neke mere rutina pri istem delodajalcu. Tako so odšli nekateri kolegi […]. Verjetno je bil glavni razlog, da se nisem prijavil, to, da smo pač dobili še enega otroka in potem še enega. Družinsko bi bila sedaj to kar velika odločitev. Sem pa šel v tujino nekajkrat na kakšno gostovanje za dva, tri mesece. Da bi se pa prijavljal na neka redna delovna mesta, se pravi, razen enkrat testno, se pa nisem (IPm3). […] Najprej bi moral obstajati razlog, da bi šel iz Slovenije. In ta razlog bi bil, alternativa bi bila zame ali sprememba dela, se pravi, da ne bi bil več v akademski sferi, ampak nekaj drugega v Sloveniji. Kot rečeno, če bi se le dalo nekaj kreativnega, kjerkoli. Pa mislim, da imam kvalifikacije za karkoli drugega. Tega me ni strah. Če bi se pa tudi okolje v Sloveniji toliko spremenilo, da bi tudi […] v gospodarstvu, da enostavno ne bi bilo za živeti, šele tedaj bi odšel. V "defaultu« sem Slovenec, zato bi želel delati in živeti še naprej v Sloveniji. Sploh sedaj. Morda je lažje, ko si mlajši, ko si še ustvarjaš kariero, ko pridobivaš izkušnje, ko imaš vse stvari še odprte, ko imaš, bom rekel, več stopinj prostosti. Ko pa jih nimaš več toliko, potem je odločitev, da bi šel v tujino, kar težja. Se pravi, da je to na tehtnici. Kaj vse pomeni, če bi se preselil. Ne samo jaz, ampak tudi družina in vse to, kar potegne za sabo. Tako da raje bi drugače zastavil vprašanje kakšni so pogoji, da bi šel v tujino, in ne kaj mora biti tam tako lepega, da bi šel sedaj od tod (RPm2). Težko je sedaj povedati, konkretno. […] Ko bi videla cel paket, bi se lahko odločila. Ampak glede na to, da imam tukaj dva šoloobvezna otroka pa moža, ki ima službo tukaj, v Sloveniji, bi morali biti te pogoji zelo prepričljivi, da bi se taka drastična sprememba za vse skupaj tudi izšla. Ker potem bi šli zagotovo vsi. Kar pomeni zelo velik porast stroškov. Tako da bi morala biti plača res precej višja, kot je tukaj, da bi tako ponudbo sprejela. Ali pa bi se morali tukaj pogoji še toliko dodatno poslabšati, da bi potem tujina postala bolj atraktivna (IPž4). Mislim, da sem sedaj v fazi, ko me tujina kot tujina niti ne zanima, da bi si želela delati v tujini. Tako da ne vem, kakšni pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi se prav želela v tujini angažirati […] (RPž1). Ker imam družino, dva otroka, je pravzaprav kakršnakoli selitev vezana tudi na to, da je potrebno poskrbeti še za koga drugega. Ampak to odločitev, da živim v Sloveniji, sva s soprogom sprejela, še preden so se rodili otroci. Tako da sem se že takrat pravzaprav zavestno odločila, da si želiva tukaj oblikovati prostor. Čeprav sem del svojega doktorskega študija opravljala […] v Ameriki in sem tam pravzaprav imela tudi možnost ostati.	Na eni strani je problem družina, šolajoči se otroci. Sicer bi bil preskok lažji. Trenutno bi morali obstajati bistveno boljši pogoji dela, pa tudi plačila, da bi se odločila za tujino (IPž3). Izpolnjeni so bili vsi pogoji. Dobil sem povabilo, a sem želel ostati v doma (IPm2). Precej resno sem razmišljal o odhodu v tujino, a nisem odšel. Glavni razlog so otroci, družina. Sem pa šel v tujino kratkoročno nekajkrat na gostovanje (IPm3). Najprej bi moral obstajati razlog, da bi odšel, sprememba poklica ali pa precej slabše gospodarske razmere. Sicer sem po duši Slovenec, zato želim ostati tu. Morda je lažje, ko si mlajši, ko so stvari še odprte. Selitev ne bi vplivala samo name, ampak tudi na družino (RPm2). Težko je konkretno reči. Če bi poznala celoten paket, bi se lahko odločila. Ker imam dva šoloobvezna otroka, moža, ki ima službo tukaj, bi morali biti pogoji zelo prepričljivi. Plačilo bi moralo biti precej višje oz. bi se morali tu pogoji dodatno poslabšati, da bi tujina postala atraktivna (IPž4). Tujina me trenutno ne zanima. Ne vem, kakšni pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi si želela v tujino (RPž1). Ker imam družino, dva otroka, selitev pomeni, da je treba poskrbeti tudi zanje. Odločitev, da ostanemo v Sloveniji, sva s soprogom sprejela že pred rojstvom otrok. Čeprav sem imela priložnost, tega dejansko nisem izkoristila, saj je kakovost življenja v Sloveniji boljša (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kateri pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi se odločili za svojo akademsko pot ..., da bi jo nadaljevali v tujini? Ampak, če si s 25 leti nekaj časa v Ameriki, vsaj jaz nisem čutila, da dejansko želim ostanek svojega življenja preživeti tam. Načeloma je bila zame kultura oz. bolje kakovost življenja v Sloveniji večja kot tam, pa naj se še tako nenavadno sliši (RPž2).	
S kakšnimi izzivi se srečujete pri načrtovanju akademske kariere? Zaostrovanje pogojev za napredovanje je vsekakor problematična stvar. Drugače pa mogoče tudi s timom sodelavcev, čeprav se nekako z dobro komunikacijo in z mreženjem da najti ljudi, ki pokrivajo podobno področje in lahko skupaj kaj naredijo, kar me, recimo, veseli. […] Sodelujem s kolegi na fakulteti, tudi s kolegi iz tujine […], in sedaj pišemo skupaj monografijo. Timsko delo je sigurno izziv. […] Takoj se človek lažje pripravi, začne z delom. In neki roki te lovijo. Če si povsem sam, nekako prelagaš, če pa veš, da je potrebno nekaj narediti, gre vse lažje […] In tudi, ker v bistvu je potem možno pridobiti različna mnenja […] in neka ideja porodi nove ideje, ki jih mogoče sam ne bi imel (IPž5). Največji izziv je bila […] pravzaprav ena sama habilitacijska zahteva. Ali mogoče dve. In ti dve habilitacijski zahtevi, na kateri s svojim delom niti ne morem vplivati. Prva je doktorand, ki ga ne morem prisiliti, da pride k meni. Ampak ta doktorand ni tak problem, […] kako bi rekla, ja … ne bom, ta prvo ne morem biti redna profesorica, bom pa v ta drugi, v redu. To je še v redu. Tako da je ta manj frustrirajoča. Izjemno frustrirajoča, kot se je potem izkazalo, da tudi ni bilo tako hudo, mi je bilo pa oditi za tri mesece v tujino. Zaradi tega, ker sem mati in ker ne morem reči možu, ki ima svoje podjetje, poslušaj, sedaj ti ne boš imel svojega podjetja, ampak boš pa ti mama in oče hkrati. In ne morem otrokom reči, glejte, […] šest mesecev vas ne bo nihče razvažal, nihče skrbel za vas. Zdaj bom pač odšla, ker piše, da moram za tri mesece v [tujino]. Zato sem odšla v Gradec. Tedensko sem se vozila po 400 km. Tam mi je bilo zelo dobro, ker so bile zame to popolne počitnice. Ker delaš eno samo stvar. Kadar imaš možnost na kako službeno pot. To so popolne počitnice. Delaš eno samo dimenzijo. […] Tam sem se ukvarjala samo z raziskovanjem, s pisanjem članka, ali pa sem se pripravljala na predavanja za naprej. Eno samo stvar. Na dan se je bilo treba odločati o tem, kdaj bom vstala, s kakšnim prevoznim sredstvom bom šla, kaj bom jedla. Mislim, neverjetno, nič. Doma takšne odločitve sprejmem zjutraj v petih minutah. In meni je bilo super, s tega [vidika]. Ampak, ko sem morala vse načrtovati, da bo vse normalno teklo, pa nekako preživeti s tem, da sem na moža obesila gospodinjstvo in vse, kar je. […] Prav zato sem tudi tako dolgo odlašala, odšla sem relativno pozno. Imam pa kolegice, ki so jim otroke na letališču trgali iz naročja, ker so jokali. To mi je bilo od vsega najstrašnejše. To zahtevo bi človek razumel in jo sprejel, če bi videl en smisel. Ampak, kaj pa sem pridobila? Sedela sem v Gradcu v pisarni in brskala po istih bazah, po katerih bi lahko brskala tukaj. Kaj imam od tega? Nič. Delala sem, super je bilo. Bila sem v izolaciji, družina me ni motila. V Gradcu sem pisala članek s Čehom in s Portugalcem. To pa lahko počnem tudi tukaj. Nobenega [smisla], razen izolacije od družine, za katero je vprašanje, če mi je prinesla kaj pozitivnega, čez vikend sem vse "pokasirala". […] Nisem imela nobene koristi. In to me moti. Razumem, da je koristno, če gre nekdo, ki dela v laboratoriju, v drug laboratorij. Vidi drugačne procese dela, ima druge stroje, druge pogoje. Jaz ne potrebujem laboratorija, tukaj ali v Gradcu ali pa v New Yorku imam iste baze na voljo. Isto. Vse, kar potrebujem, dobim. Če potrebujem knjigo, jo lahko naročim. Če pa se želim pogovoriti z nekom iz Češke, pa vklopim skype. Tako da mi je bilo to najtežje. […] V vsem tem, razen ene administrativne kljukice, nisem videla nobene koristi. Če bi mi kdo rekel, poglej, to pa to korist boš imela. V redu, saj je samo tri mesece. […] Poleg tega moraš izvesti pedagoško delo za celo leto, kot da nisi tri mesece manjkal. Da moraš svoja raziskovalna sredstva nameniti za to, da tam plačuješ najemnino in pokriješ vse stroške. Potni stroški pa se krijejo vse iz tvojega žepa. […] To je habilitacijska zahteva, ki jo moraš sam financirati. Psihološko in finančno ni smiselno. To je za moje pojme najhujša frustracija v moji karieri (IPž2).	Zaostrovanje pogojev za napredovanje je problematično. Mogoče tudi timsko sodelovanje, čeprav se z učinkovito komunikacijo in z mreženjem da najti raziskovalce sorodnih področij. Sodelujem s kolegi na fakulteti, tudi s tujimi kolegi. V timu lažje začneš z delom, samo delo je olajšano, saj pridobiš različna mnenja, nove ideje (IPž5). Odločiš se, kaj je zate pomembneje. Ali se boš v določenem obdobju posvetil družini ali boš čas investiral v kariero. Na določenem področju znižaš pričakovanja in veš, zakaj si jih znižal. Zavedaš se, da v nekaj letih lahko zamujeno kompenziraš. Največji izziv sta bili dve habilitacijski zahtevi, na kateri nisem imela vpliva. Prva je doktorand, ki ga ne morem prisiliti, da zaključi študij. Druga je zahteva, da odidem za tri mesece v tujino. Težko je, ker sem mati in žena (IPž2). Največ težav imam s tem, da ni vse odvisno od mene, ampak od tega, kdaj, kdo in kako napiše poročilo o tvojem delu. Sicer nisem imel nobenih posebnih težav (RPm1). Izzivi so prisotni neprestano. Ko začneš graditi kariero, prispevaš na določenem področju. Lahko te tema, ki jo raziskuješ v okviru doktorskega študija, determinira za celo življenje, lahko pa ne. To je nek izziv - kje boš prispeval, pa tudi, koliko želiš biti mednarodno odmeven, koliko želiš prispevati v slovenskem prostoru. Poleg tega se soočiš z izzivom, kako podajanje znanja prilagajati značilnostim generacije študentov. Pomembno je še usklajevanje delovnih in družinskih obveznosti, kar se začne že v času pisanja doktorske disertacije. Službene obveznosti moraš dobro opraviti, doktorsko disertacijo tudi. Včasih ti zmanjka energije. Nekaj časa moraš nameniti tudi spanju (Dž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
S kakšnimi izzivi se srečujete pri načrtovanju akademske kariere? Res gre bolj za to, da se osebno odločiš, kaj je zate pomembnejše. Ali boš čas v tem trenutku posvetil družini ali ga boš investiral v kariero. In ko enkrat pri sebi razčistiš, so zadeve precej enostavne. Vsaj pri meni osebno. Pač, odločiti se moraš, kaj je v tistem trenutku pomembno. Ker če si ves čas razcepljen, si verjetno nesrečen. Če se pa v nekem trenutku jasno odločiš, kaj so tvoje prioritete, potem pač v skladu s tem živiš. Na določenem področju znižaš pričakovanja in veš, zakaj si jih znižal. In delaš skladno s tem. Veš, da se bo v nekaj letih to dalo kompenzirati. Sicer me v službi nihče ne ovira. Naša katedra je zelo prijazno okolje. Tudi raziskovalno se mi zdi, da smo dobro podprti. […] Neugodna so ta pravila, ki so jih postavili, ki so jih zaostrili glede bivanja v tujini. Prej je bilo za redno profesuro, da si lahko te tri mesece naredil tudi trikrat po en mesec in mi smo to po starih pravilih naredili. Smo šli z družino, prej. Tako da jaz po starih pravilih imam pogoje. Nakar nova pravila […] določajo tri mesece v tujini, v kosu. Ne glede na to, kaj bo sedaj to pomenilo za osebno življenje, za družino. Dejansko se je starostna meja za napredovanje v višji naziv znižala. Včasih so redni profesorji napredovali pri petdesetih letih, ko so tudi bili večinoma moški ali pa ženske brez otrok ali pa ženske, ki so jim otroci že zrasli. Sedaj nas je pa kar precej takšnih, ki imamo majhne otroke. Dejansko je to en velik izziv, da iztrgaš družino iz lokalnega okolja, jo vzameš in jo pelješ drugam. To, to je zame največji izziv. Dejansko so ti spremenjeni pogoji zame največji izziv. Ostalo je nekako izvedljivo (IPž2). Največ [težav imam] s tem, da ni vse odvisno od mene, ampak je tudi od okolja malo odvisno. Od tega včasih, kako hitro, kdaj, kdo, kako napiše poročilo o tebi in tako naprej. Drugače pa nisem imel nobenih posebnih težav (RPm1). […] Izzivi so vedno. Človek se vedno razvija. Ko začneš graditi svojo kariero, želiš ugotoviti, na katerem področju boš prispeval, kar je v bistvu zelo tak širokopotezen, velik, zahteven cilj, ki ga ne moreš uresničiti kar tako na kratek rok. In tudi ne moreš vsega načrtovati, kar se ti dogaja skozi kariero. Predvsem s tem mislim na področje, ki ga ti želiš razvijati. Na znanstveno področje, konkretno, ožje, ki ga želiš razvijati. To se lahko spreminja skozi leta, ko odkrivaš neke druge sfere, druge tematike in te lahko zadeve zapeljejo povsem v drugo smer. Ni nujno, da je to nekaj načrtovanega. Npr. začneš s temo, ki jo raziskuješ v okviru doktorskega študija, in to ni nekaj, kar te bo determiniralo za celo življenje. Lahko te bo, seveda. Lahko vedno ostajaš tu, lahko pa odkrivaš druge možnosti. To je definitivno en izziv. Kje boš […] prispeval, vprašanje je, koliko želiš biti dober. Tudi koliko želiš biti mednarodno odmeven in po drugi strani, koliko hočeš v tem slovenskem prostoru zadeve razvijati. En izziv z vidika pedagoškega dela pa je ta, kako podajanje znanja prilagajati značilnostim generacije, ki jo imaš pred sabo, študentom. Sedaj, kakšni so ti načini? To ne pomeni, da boš vse prilagajal, način podajanja prilagajal njihovim preferencam v smislu, ne vem, se boš posnel na video, ker jim je bližje tako gledati. Ali pa neke druge vrste podajanja, ampak, da ohranjaš, da tukaj v bistvu zaupaš svojemu razmišljanju v smislu svojih prepričanj. V tem smislu, kako boš študentom to vsebino podal. Izzivi, kaj še? Definitivno tudi izziv samega usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti. Že pri pisanju doktorske disertacije, to je nekaj, kar delaš zase, hkrati si pa v službi. Službo moraš dobro opraviti, doktorsko disertacijo tudi. Včasih ti zmanjka energije. Hkrati tečejo roki. […] Pridejo še stvari, ko se vprašaš, kako boš to usklajeval. Bodisi pedagoške obveznosti, semester teče, pa hkrati še npr. magistrski študentje, študentje na prvi stopnji, ki zaključujejo, kako boš sedaj to usklajeval. Nekako smo tako usmerjeni, da ko se bliža konec študijskega leta, bi vsi radi vse zaključili naenkrat, da pred poletjem nekaj zaključimo. Dan ima pa samo 24 ur in nekaj od tega moraš nameniti tudi spanju. […] Če je še karkoli z vidika samih izzivov, me lahko konkretno vprašate (Dž1). Tako bom rekel: v neki točki so ovire predvsem narave internih oddelkov na fakulteti. Npr. napredovanja, odprta delovna mesta, ki so bili pogoji za kadrovsko strategijo in [v skladu] z možnostmi, ki v zadnjem času niso prav rožnate […]. Vendar, ko presežeš neko točko raziskovalne, predvsem govorim o raziskovalni uspešnosti, potem si sam svoj. Do neke točke si močno odvisen od starejših kolegov, njihovih napotkov in to. Potem pa, ko prideš čez ta fond, si pa sam in tukaj dejansko ni nekih izzivov. Jaz jih ne vidim. Pač kolikor sam naredиš, toliko boš [napredoval]. Okolje ti omogoča (IPm1).	V neki točki so ovire predvsem narave internih oddelkov na fakulteti, kot so napredovanja, odprta delovna mesta, v skladu z možnostmi, ki v zadnjem času niso idealne. Vendar, ko presežeš neko točko raziskovalne uspešnosti, potem si sam svoj. Do neke točke si močno odvisen od starejših kolegov, kasneje dejansko ni nekih izzivov. Okolje omogoča, da kolikor naredиš, toliko napreduješ (IPm1). Ni nekega sistema mentorstva, veliko je prepuščeno naključjem. V začetku kariere je tvoj napredek precej odvisen od nadrejenih. Moj temeljni izziv je bil, kako se naučiti raziskovati, pisati, biti dober predavatelj, česar sem se naučil sam, brez podpore mentorja. V preteklosti so se pojavili tudi spori glede vodilnega avtorstva, kjer bi moral veljati vložek posameznika, ne pa senioriteta. Tu je še izziv, kako ne pregoreti, kako se sprijazniti s tem, da ne moreš vsem ugajati, pa tudi, da te neprestano ocenjujejo, zavračajo. Omejeni smo v smislu majhnosti države, kar nam onemogoča, da bi bili specializirani. Poleg tega so na fakulteti finančne in kadrovske omejitve, zaradi katerih se ne moreš primerjati z akademiki na najboljših šolah (Dm1). Včasih nimamo dovolj sredstev, da bi lektorirali vse članke, saj imamo na voljo sredstva le za lektoriranje petih člankov letno (IPž3). Včasih se moraš odločiti. Dekle ti lahko da ultimat in pride do razdora zveze. Da pa izpolniš pogoje za napredovanje, s precejšnjo gotovostjo delaš več kot 8 ur dnevno. Če ti je delo v veselje, potem ni težav. Trpi pa privatno življenje. Poleg tega se zato večina odloči za otroke precej pozno (IPm2). Sem človek, ki deluje nekoliko nenačrtovano. Včasih študente v višjih letnikih povprašam, če že vedo, kaj bodo počeli v življenju, pa ne vedo. In jim povem, da tudi sam v tem obdobju nisem vedel, kaj bi. Vedel sem le, da nočem biti univerzitetni profesor. Ko pa sem začel kot asistent, mi je delo postalo všeč. Prišli so izzivi, najprej se nisem dovolj posvetil pisanju doktorske disertacije, bolj sem se posvetil pedagoškemu delu. Kasneje sem imel nekaj težav s samim tekstom doktorske disertacije. To je bila neka težava v razvoju. In odločitev, ali grem v tujino ali ne (IPm3).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
S kakšnimi izzivi se srečujete pri načrtovanju akademske kariere? […] To, da v bistvu ni nekega sistema mentorstva. Predvsem […] ko prideš na fakulteto, ko se začneš ukvarjati s tem poslom, je zelo odvisno od medosebnih odnosov, kdo je tvoj neposredni nadrejeni, kakšnega šefa imaš. To, da ni nekega sistema in da je veliko prepuščeno naključjem, veliko je prepuščeno sreči. Moj temeljni izziv je bil predvsem, kako se naučiti raziskovati, kako se naučiti pisati, kako se naučiti biti dober predavatelj. To so vse zadeve, ki sem se jih naučil sam, na podlagi izkušenj. Torej ni bilo nekega mentorja. Izzive, ki sem jih imel v preteklosti […] … Bili so spori z nadrejenimi glede prvega avtorstva pri člankih itd. Če se vrnem, univerza je nek tak zakostenel […]. Menim, da pri vrstnem redu avtorstva pri člankih bi moral veljati vložek posameznika, ne pa senioriteta in tako naprej. Tako da bilo je kar nekaj izzivov. Pa navsezadnje tudi ti osebnostni izzivi, kako odklopiti, kako ne pregoreti, kako se sprijazniti s tem, da ne moreš vsem ugajati, kako se sprijazniti s tem, da si vedno ocenjevan, kako se sprijazniti z zavrnitvami. Navsezadnje tudi, kako se sprijazniti s tem, da smo v Sloveniji tako majhni, da ne moremo biti tako specializirani, da smo na šoli, kjer so finančni viri, kadrovski viri veliko bolj obremenjeni. In kako se sprijazniti s tem, da si pač v nekem okolju, kjer so omejitve, in da se zaradi teh omejitev ne moreš in ne smeš primerjati z nekom na najboljših šolah, ker enostavno to ne bi bilo pravično do samega sebe (Dm1). […] Mi npr. včasih nimamo dovolj denarja, da bi dali lektorirati članek, to je zelo praktična omejitev. Ker, sicer ti pa recenzent reče, da mora biti članek lektoriran, še preden je sprejet. Imamo pa npr. toliko denarja, vsega skupaj za raziskovanje, da lahko pet člankov lektoriraš letno. To so pač taki zelo praktični problemi, s katerimi se soočamo. Sicer sama načeloma znam angleščino zelo dobro, tako da običajno tega očitka ne dobivam, ampak je pa to nek tak banalen primer, ki pokaže, koliko raziskovalnih sredstev pravzaprav imamo. Pa se nisem zlagala. Tako da odvisno, koliko je dolg članek (IPž3). Zasebno življenje trpi. Včasih se moraš odločiti. Tvoje dekle ti lahko da ultimat in pride do razdora zveze. Da narediš toliko, da izpolnjuješ pogoje za napredovanje, s precejšnjo gotovostjo delaš več kot 8 ur. Če ti je delo v veselje, potem to ni problem. Trpi pa privatno življenje, gre tudi za "odlaganje" ustvarjanja družine (IPm2). […] Sem človek, ki gre malo tako bolj spontano ali pa nenačrtovano. Včasih se s študenti pošalim v tretjem letniku in jih sprašujem, če že vedo, kaj bodo počeli v življenju. Pa me pač malo bolj tako gledajo – ne vemo. In jim rečem, da tudi sam, ko sem bil v tretjem letniku, nisem vedel, kaj bi. Vedel sem edino, česa nočem, da nočem biti asistent oz. profesor na fakulteti. Ampak takrat sem dejansko mislil, da […] tega zares ne bi delal. In potem, […] ko sem delal npr. preko študenta za bančno-finančne institucije, sem ugotovil, da mi to nekako ne leži. Kot zanimivost samo, delal sem prek študentskega servisa za neko borznoposredniško hišo, precej strokovno delo. Kdaj sem ugotovil, da to ne bo zame? Ko je prišla ena od sodelavk mimo, pa sem imel mizo, ki je bila veliko manj nastlana, kot je tale. Rekla je, daj naj to malo pospravim, da šefom to ne bo všeč. Se pravi, da je bila neka taka zelo organizirana, vse pospravljeno, vse urejeno. Medtem ko imam sam rad malo […] več kaosa. Npr. to je bil en izziv, preden sem sploh začel delati. Potem ko sem pa začel kot asistent, mi je delo tu hitro postalo všeč. Prej sem bil že demonstrator, kasneje so me zaposlili redno. Potem so pa prišle te težave, najprej se mi ni dalo pisati doktorske disertacije, sem bolj pedagoško delal. Kasneje sem imel nekaj težav s samim tekstom doktorske disertacije. Npr. to je bila neka taka težava v razvoju. In potem ta razmislek, če bi šel v tujino, za kar sem se pač odločil, da ne grem (IPm3). Kakšne resne ovire niti ne. Mogoče samo to, da so se pravila spreminjala. […] Najprej imaš npr. neka konkretna habilitacijska merila. Ko smo bili izvoljeni v višji naziv npr., smo rekli: aha, za naslednjo stopnjo, […] v naslednjih petih letih moram narediti toliko. Potem pa, ko je bilo mimo pol tega obdobja, so se pravila spremenila in so veljala tudi že za nas, ki smo praktično izpolnili že pol zahtev. Pet let je po eni strani veliko, po drugi malo. Ker npr. članke objaviti, vse skupaj: napisati, dati v recenzijo in ko so sprejeti v objavo, lahko minejo tudi tri, štiri leta. In tukaj ni prostora za šale, zlasti ko razmišljaš o tem, ali boš sploh lahko imenovan zopet v naziv ali ne, ali boš zadostil pravilom tudi, [sedaj, ko se] toliko spremenijo, ali ti bo uspelo ostati v tem istem nazivu, kot si sedaj.	Resnih ovir ni bilo. Moti pa me, da se pravila spreminjajo. Na osnovi konkretnih habilitacijskih meril smo načrtovali, kaj bomo naredili v prihodnjih petih letih. Ko pa je bilo pol obdobja mimo, so se pravila spremenila in so veljala tudi za nas, ki smo že izpolnili polovico zahtev predhodnih pravil. Pet let je po eni strani veliko, po drugi malo, saj so za objavo članka včasih potrebna tudi štiri leta. Tu ni prostora za šale, ko se trudiš zadostiti spremenjenim pravilom, da bi ti uspelo ostati vsaj v istem nazivu. Varnost delovnega mesta ni tako velika, kot se morda zdi. Pri zadnji spremembi habilitacijskih meril pa se je upoštevalo prehodno obdobje, zato prehod ni bil tako oster (RPm2). Največji izziv je bilo obdobje, ko sem dobila otroke. Takrat sem se borila za ohranitev obstoječega akademskega naziva. To je bila drastična sprememba, saj sem pred tem gladko napredovala iz ene oblike izobraževanja v drugo in zelo hitro izpolnila pogoje za docenturo. Ko pa sem dobila dva otroka, ni bilo raziskovalnega dela. Ob ponovni izvolitvi sem nekako pridobila tisto, kar sem potrebovala za podaljšanje. Trenutno zopet bolj normalno delujem. Za razliko od moških kolegov še vedno precej težje usklajujem delovne in družinske obveznosti. Moški kolegi precej prenesejo na svoje žene, tudi če te nimajo fleksibilnosti, kot je v akademski sferi (IPž4). Ključni izziv je usklajevanje vseh obveznosti. Sledi poudarjanje storilnosti v smislu, koliko je narejeno, ne pa, kaj je narejeno. Prišli smo do faze, kjer velja le, koliko člankov smo objavili, v katerih revijah. Ne pa, ali so teme koristne za širšo družbeno skupnost. Sam proces objavljana postaja čedalje zahtevnejši (RPž1). Ne bi rekla, da sem se soočala z ovirami. Sem na sredi svoje poklicne poti in v tem obdobju mi je uspelo pridobiti redno profesuro, mentoriram doktorske študente, pravzaprav sem del vodstva. Tudi to kaže, da mi je fakulteta omogočila relativno hitro napredovanje, da je vse teklo normalno (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
S kakšnimi izzivi se srečujete pri načrtovanju akademske kariere? Kar pomeni, da varnost delovnega mesta niti ni tako zelo velika, kot bi si kdo predstavljal. […] Skratka, spreminjajoča se pravila, medtem ko veljajo tudi že zate. Praktično ne vem, kaj so naredili tisti, ki se jim je zgodilo, da so pol leta, preden so imeli izvolitev, morali ponovno dati vlogo. […] Potem je bila še zadnja sprememba habilitacijskih meril, ko smo že pri njih, je bilo pa tako, da je bilo pač prehodno obdobje. Tisti, ki so imeli prejšnjo izvolitev še po starih [merilih], so še enkrat lahko šli po starih merilih. Tako ta prehod ni bil tako hud (RPm2). Največji izziv je bil pravzaprav obdobje, ko sem dobila otroke, ker sem se takrat pravzaprav borila, da sem sploh lahko ohranila obstoječi akademski naziv. Ne pa, da bi izpolnila pogoje za napredovanje v višji naziv. Tako da je bila kar drastična sprememba. Se mi zdi, da sem pred tem zelo gladko nadaljevala iz ene oblike izobraževanja v drugo. Iz dodiplomskega študija v magistrski študij, doktorski študij, vse v roku. Potem sem zelo hitro izpolnila tudi pogoje za docenturo. Po docenturi pa sem dobila dva otroka in v tistem času ni bilo nobenega raziskovanja. Ni bilo prijavljenih člankov. Leta pa hitro minejo, in ko je prišel čas za ponovno izvolitev, sem na nek način na hitro potem pridobila tisto, kar sem potrebovala za podaljšanje. Sedaj pa opažam, da se je situacija zopet obrnila, da zopet precej bolj normalno delujem. Opažam pa, da za razliko od moških kolegov precej težje obsežneje raziskovalno delam, pa toliko uspešno objavljam, zaradi tega, ker moram toliko bolj kombinirati [usklajevati delovne in družinske obveznosti]. Moški kolegi, kot mi je znano, kar precej to prenesejo na žene. Tudi v primeru, če imajo njihove žene bolj fiksne službene obveznosti kot v akademski sferi (IPž4). Glavni izziv je vedno znova usklajevanje vseh teh obveznosti. Drugi pomemben izziv, ki mene nekoliko moti, je ta poudarek na storilnosti v smislu, koliko je narejeno, ne pa, kaj je narejeno, pa to, kar je narejeno, ali ima res nek učinek. Se pravi, da smo prišli do faze, ko se šteje samo, koliko člankov, v katerih revijah in tako naprej. Ne pa, ali so teme sploh relevantne, ali so teme nekaj, kar je za širšo družbeno skupnost nekaj koristnega. Zelo veliko je recimo boja sploh, se pojavlja sedaj ta pritisk na publiciranje na vseh, ne samo slovenskih, ampak vseh raziskovalnih institucijah oz. akademskih ustanovah Potem so tudi ti pritiski na revije izjemno hudi in tudi sam proces objavljana postaja čedalje zahtevnejši. In se mi včasih zdi, da zadeva malce izgublja nek pravi smisel, zakaj sploh raziskujemo. Ker smisel raziskovanja naj bi bil odkrivanje nečesa novega, seveda z namenom, da nekomu to koristi. Velikokrat pa potem ostanemo bolj na tem, da ni pomembno, kaj je narejeno, ampak bolj to, kako je narejeno, kakšne metode in tako naprej. Se mi zdi, da mogoče malo izgublja en tak smisel (RPž1). […] Ne bi rekla, da sem imela kakšne ovire. Sem nekje na sredini svoje poklicne poti, se pravi, da imam še vsaj 20 let do upokojitve, približno toliko jih imam za sabo. V tem obdobju mi je uspelo pridobiti redno profesuro, mentoriram doktorske študente, pravzaprav sem del vodstva. Tako da to tudi kaže, da mi je fakulteta omogočila relativno hitro napredovanje, da je vse teklo normalno, brez kakršnihkoli resnejših ovir (RPž2).	
Koliko je bila po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost odvisna od kariernih specifik vašega mentorja (njegovih izkušenj, položaja, vpetosti v mreže)? Dodeljena sem bila mentorju […], ki ni raziskoval že precej časa, zato se od tega profesorja ne bi naučila nič. […] Imela sem srečo, da sem šla na MBA, kjer mi je bil dodeljen izjemno aktiven raziskovalec in me naučil raziskovati […], kako to početi, kako se stvari lotiti, kako se lotiti publikacij […] in kako to prenašati v pedagoški proces. Prehod v akademsko kariero je zelo težaven, […] če ne dobiš mentorja, ki te resno vzame pod svoje okrilje, ki te nauči, kako raziskovati, kako objavljati, te vpelje v raziskovalne mreže, v raziskovalne projekte, v raziskovalne skupine. Če tega ni, si lahko izgubljen za celo kariero […] (IPž1). Na začetku je precej pomembno, kdo je tvoj mentor, kako te lahko usmerja, […] kako ti ponudi dostop do projektov. […] Moja mentorica je bila raziskovalno zelo uspešna in me je priključila k projektom. Tako sem hitro pridobivala izkušnje, kar je zagotovo dalo nek pospešek moji raziskovalni karieri (IPž2).	Mentor pomembno vpliva na raziskovalno uspešnost varovancev (IPž1, IPž2, RPm1, IPm1, Dm1, IPž3, IPm2, IPž4), kar je najpomembneje v začetku (IPm2). Mentorstvu bi bilo treba posvetiti večjo pozornost (Dm1). Mentor mora varovance vzeti pod svoje okrilje, jih naučiti, kako raziskovati, objavljati, jih vpeljati v raziskovalne mreže, raziskovalne skupine (IPž1, IPž2) oz. raziskovalne projekte (IPž1). Mentor varovance poduči metodološko (RPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Koliko je bila po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost odvisna od kariernih specifik vašega mentorja (njegovih izkušenj, položaja, vpetosti v mreže)? Avtomatično mentor vpliva, mogoče celo velik del, na to [raziskovalno uspešnost varovanca]. Tako da te tudi metodološko malo poduči. Nekateri mentorji so bolj kvalitativno usmerjeni, zato verjetno svoje kandidate usmerjajo bolj v kvalitativno raziskovanje. Drugi, ki so bolj kvantitativno usmerjeni, pa verjetno ravno obratno. Seveda gre za vpliv (RPm1). […] Od mentorja sem po eni strani povzela pogled na ljudi […] kot dejansko vrednoto podjetja. Poleg tega interes za proučevanje medosebnih odnosov. […] Deloma [mi je mentor odprl] tudi vstop v mreže, povezave z ostalimi raziskovalci. [Mentor] determinira tudi način razmišljanja, pa tudi način podajanja snovi, zavezanost pedagoškemu procesu. Konec koncev je mentor v vseh pogledih, tako z vidika samega raziskovalnega dela kot v smislu "feadbackov". Ob upoštevanju dejstva, da mentor ne bo delal namesto tebe, ne bo iskal člankov […] in ne bo oblikoval modela, ki ga proučuješ. Pomaga pa razbliniti nejasnosti oz. odpre še dodatna vprašanja. […] Zelo pomembno je, kako se dve osebi razumeta, ker imata podobne osebne karakteristike, podobne poglede na svet ali pa seveda nasprotne. […] Če si mentor izbere svojega kandidata, ne bo težav. Obratno pa je lahko, če kandidat mentorja ne pozna. Skratka, tu mora biti kompatibilnost, sicer mentorski odnos ne zagotavlja produktivnosti (Dž1). Predvsem je pomembno, s kakšnim ozadjem prihaja svetovalec, mentor. Večina starejših kolegov nima dejansko tistega pravega ozadja [raziskovalne aktivnosti]. Ne da ne bi imeli znanja, ni bilo takšnih zahtev. (IPm1). Zagotovo mora biti vzpostavljen odprt odnos za uspešno komunikacijo in da lahko izmenjaš tudi nasprotujoča si mnenja. Tako imaš sogovornika, ki te je pripravljen poslušati in sprejeti tudi tvoj pogled (IPm1). […] Posameznikova raziskovalna uspešnost je več kot v 80 % odvisna od njegovega mentorja. […] V okviru starega doktorskega programa, ko ni bilo predavanj, je bilo delo v okviru doktorskega študija še veliko bolj individualno, mentor je bil še bolj ključen. Kakorkoli, […] mentor je tu ključni, ključni, ključni člen. In da bi bilo vlogi mentorja potrebno posvetiti večjo, večjo pozornost (Dm1). Mentor ti je v osnovi zgled, zelo pomemben je tudi v smislu mreženja. Mentor je ključen, saj je potrebno z novinci delati pet, sedem let, da se ta investicija (če lahko tako rečemo) povrne. […].Pomembni so tudi mentorji v vlogi neposredno nadrejenih, npr. v smislu nosilca predmeta, kot tudi […] neformalni mentor ali pa mentorji, ki jih sam poiščeš, pa mentorji v doktorskih komisiji itd Mislim, da je naloga dobrega mentorja, da ustvari vsaj še dva ali pa tri večje strokovnjake od sebe. S tem dejansko mentor izpolni svoje poslanstvo. Na žalost pa marsikateri mentor vidi sposobne mlade kandidate predvsem kot grožnjo (Dm1). Mentor je izjemno pomemben. Delala sem z več osebami, ker se je pač tako obrnilo. Delala sem s profesorjem […], ki je bil teoretik. Sodelovala pa sem tudi s profesorjem, ki je eden od najboljših raziskovalcev v Sloveniji […], od katerega sem se ogromno naučila tako z vidika dinamike kot tematike in načinov dela (IPž3). Zelo. Tu so potem lahko ogromne razlike za nadaljnjo uspešnost. Na začetku to [mentorstvo] igra zelo pomembno vlogo (IPm2). Ja, to pa zelo. […] Doktorski študij […] ni obsegal nobenih predmetov, tudi pisanje člankov in bilo [tako relevantno]. Takrat so npr. tri osebe na fakulteti pisale članke. […] Moj mentor je bil profesor […], ki je bil že tedaj aktiven v pisanju člankov in […] me je nekako že od prvega meseca usmeril v pisanje člankov. Takrat je bil odnos do pisanja člankov, do raziskovalnega dela […] precej drugačen. […] Tako sem imel neko prednost zaradi mentorja. To definitivno. Mi je pa hkrati mentor puščal dovolj svobode, da sem delal še druge stvari (IPm3). […] Moj mentor je sodeloval v nekih projektih, v katere me je vpeljal, in sem […] na osnovi teh projektov kasneje, ko mentor ni več v tolikšni meri sodeloval in je šel v neke druge projekte, sem sam še naprej na tej osnovi gradil svoje omrežje kolegov raziskovalcev po svetu. […] Bil sem porinjen v nekaj, potem je pač potrebno začeti sam plavati. Ker, če imaš pa konstantno pomoč, […] [podrobna] navodila, […] da sam ne odločaš, potem to ni dobro.	Mentor determinira zavezanost pedagoškemu procesu, zato ima tudi vpliv na pedagoško delo varovancev (Dž1). Mentor pri raziskovalnem delu pomaga razbliniti nejasnosti in odpira nova vprašanja (Dž1). Med mentorjem in varovancem mora biti kompatibilnost, sicer mentorski odnos ne zagotavlja produktivnosti (Dž1). Vzpostavljen mora biti odprt odnos, da se lahko izmenjujejo tudi nasprotujoča si mnenja (IPm1). Pomembni so vsi mentorji, formalni, neformalni, nadrejeni, mentorji v doktorski komisiji (Dm1). Dober mentor ustvari nekaj še boljših strokovnjakov od sebe. Tako izpolni svoje poslanstvo, ne pa, da se čuti ogroženega (Dm1). Mentor spodbuja k pisanju člankov. Tako sem imel neko prednost zaradi mentorja. Mi je pa hkrati puščal dovolj svobode, da sem delal še druge stvari (IPm3). Mentor mora nuditi kandidatom dovolj podpore, hkrati jim mora dopustiti dovolj svobode, da se razvijajo sami (RPm2). Moja uspešnost je bila precej odvisna od mentorja, četudi je bil moj mentor izrazito praktično usmerjen, ne raziskovalno, zato sem gradila raziskovalno pot in kariero bolj ali manj samostojno (RPž1). Moja mentorica in ostali profesorji so mi omogočili razvoj v tujini, tako da imam mednarodne izkušnje (RPž2). Nič, ker smo bili v nekem smislu prepuščeni sami sebi. Dobili smo le okvirne napotke, potem pa delali in se učili sami, iz svojih napak (IPž5).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Koliko je bila po vašem mnenju vaša raziskovalna produktivnost odvisna od kariernih specifik vašega mentorja (njegovih izkušenj, položaja, vpetosti v mreže)? Se pravi, premalo podpore ni dobro, preveč podpore prav tako. […] Čeprav sem imel dobre mentorje, so mi predvsem pustili svobodo. Ne da delam karkoli, ampak so mi pomagali, ko sem pomoč potreboval. So mi pa pustili toliko dihati, da sem se lahko sam razvil. Samostojno. In dejansko je bila to dobra šola (RPm2). Da, pravzaprav kar precej […]. V začetnem obdobju, ko sem pisala doktorsko disertacijo in [kasneje] pripravljala članke za docenturo, sem zelo veliko sodelovala z mentorjem na raziskavah, ki jih je vodil on [mentor]. Tako sem zagotovo lažje prišla do doktorskega naziva, pa tudi do docenture. Tako da je bila vloga mentorja zelo pomembna (IPž4). Precej. […] Imela sem mentorja, ki je bil izrazito praktično usmerjen […], ni pa imel tega osnovnega raziskovalnega pristopa. In ta del niti ni bil tako pomemben. Tako da je to zagotovo precej vplivalo, ker je bilo potrebno raziskovalno pot in kariero graditi bolj ali manj samostojno, neodvisno od njega (RPž1). Mislim, da ni bila samo moja mentorica […], šlo je za več profesorjev, ki so takrat ocenili, da je prihodnost fakultete v internacionalizaciji. Zato so mi omogočili razvoj v tujini in tako […] imam mednarodne izkušnje […] (RPž2). Nič […], ker smo bili v nekem smislu prepuščeni sami sebi. Dobili smo […] okvirne napotke, od tam naprej smo delali sami, se učili sami, iz svojih napak (IPž5).	
Ali je raziskovalna produktivnost varovanca odvisna tudi od demografskih značilnosti mentorja (spola, starosti)? Ne vem, če je to [relevantno]. Imamo mlade, vrhunske mentorje, ki so komaj prenehali biti mentorirani, pa imajo izjemen raziskovalni output. So tudi starejši, ki so izjemni mentorji, ker so ves čas akademsko, raziskovalno izjemno aktivni. Tisti, ki pa zaspijo, ki niso aktivni, pa ne morejo biti dobri mentorji. […] Sicer je zelo majhna verjetnost, da ima kompetence, da bi lahko nekoga vodil v raziskovanju. Tako da ne bi rekla, da je to [uspeh] povezan s starostjo. Prav tako ne bi rekla, da je uspeh povezan s spolom. Absolutno pa je to [uspeh] povezano z aktivnostjo in angažiranostjo mentorja (IPž1). […] Mislim, vsaj v našem okolju ne vidim razlik. To pomeni, če bi bil moj mentor moški, mislim, da se moja raziskovalna uspešnost ne bi razlikovala. Ne vem. […] Nisem pa imela druge izkušnje. Tudi večina mojih kolegov […] oz. kolegic so delali z ženskami. Moj mož pa je delal z moškim, pa nisem videla razlik (IPž2). Starost mogoče, spol pa ne (RPm1). Od spola ne bi rekla. Od starosti da, mogoče. V smislu … dobro, starejši mentor ima več izkušenj. Če pa je že blizu pokoja, pa mogoče ni več toliko aktivno vpet v samo znanstveno področje. Tu se mi zdi ključna […] notranja motivacija za raziskovanje, proučevanje (Dž1). Jaz mislim, da tukaj ni [razlik glede demografskih značilnosti]. Šteje osebna strokovnost, kaj lahko mentor nauči varovanca (IPm1). Osebno […] nikoli nisem razmišljal oz. ne bi problematiziral spola mentorja. Starost mogoče. Pa ne starost zaradi same starosti, ampak zaradi sistema, ki ga imamo na univerzi. Starejši kolegi, redni profesorji, mogoče niso tako raziskovalno aktivni, imajo druge prioritete […]. Pri mladih […] pa so pogoji za napredovanje vezani tudi na npr. zaključek doktorskega študija kandidata. Ampak na splošno naj bi bila starostna razlika med mentorjem in mentorirancem tam nekje 15 let, kar bi bilo nekako optimalno. Če so starostne razlike večje glede na sistem, ki ga imamo, in na spodbujanje raziskovalne odličnosti rednih profesorjev, mislim, da je to prej lahko dodaten vir problemov v samem odnosu (Dm1). Mislim, da ne obstaja. Mentor je v osnovi človek. Dober mentor je tisti, ki ima urejeno življenje, je človek z velikim č. Ima tudi zasebno življenje, hobije, je oseba, ki bere. Predvsem nekdo, ki se trudi, ki se zaveda, da je potrebno vlagati v mlade. Na mlade, na doktorske študente gleda kot na neko investicijo, ne v smislu nekega izkoriščanja, ampak v smislu razvoja teh oseb. Je oseba, katere temeljno poslanstvo mora biti ustvariti dva, tri, ki bodo boljši od njega, ne pa se počutiti ogroženega (Dm1).	Uspešnost varovancev ni povezana s spolom mentorja (Dž1, IPž1, IPž2, RPm1, IPm1, Dm1, IPž3, IPm2, IPm3, RPm2, IPž4, RPž1, IPž5) niti s starostjo (IPž1, IPž4, RPž1, IPž5), temveč je odvisna od raziskovalne aktivnosti in angažiranosti (IPž1, Dž1; IPm1) ter notranje motiviranosti za raziskovalno delo (Dž1). Starost mentorja morda vpliva na uspešnost varovancev (RPm1, Dm1). Starostna razlika med mentorjem in varovancem naj bi bila okoli 15 let. Večje starostne razlike so lahko dodaten vir problemov v odnosu (Dm1). Starost varovanca je prav tako odločilna, saj mladi nimajo dovolj izkušenj, širine. Poleg tega v času, ko ima oseba majhne otroke, ne more biti aktivna v tolikšni meri (IPž3). Poleg starosti mentorja in varovanca obstaja kombinacija dejavnikov, ki so ključni v določenem trenutku, vključujoč srečen splet dogodkov, mreženje (IPž3). Mentorski odnos naj ne bi bil prijateljski, ampak formalne narave, da se ustvari pritisk, da se varovanec čim bolj potrudi (IPž3). Komunikacija mora biti iskrena, lahka (IPž3). Bolje je imeti mlajšega mentorja, ki je vpet v mednarodne mreže (IPm2). Mlajši mentorji so večinoma nekoliko bolj operativno angažirani od starejših, starejši pa delujejo bolj na strateški ravni. Pravzaprav je vse odvisno od osebnosti mentorja (IPm3).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali je raziskovalna produktivnost varovanca odvisna tudi od demografskih značilnosti mentorja (spola, starosti)? […] Vprašanje je pravzaprav vezano na določeno situacijo. Da, od starosti, od spola. Ko imaš otroka majhnega, ne moreš delati cele noči. Kar sicer lahko. To da, to vpliva, seveda na output. Od mentorja – da, tudi. Verjetno še od marsikaterega dejavnika, od sreče, konec koncev. Koga srečaš, koga spoznaš na konferencah. Verjetno je tudi to res, da je spol dejavnik, ki lahko vpliva, prav tako je lahko tudi starost. A ne zgolj zato, ker si pač ženska ali moški, ali pa, ker si mlad ali star. Temveč, ker ta kombinacija dejavnikov, pa tudi sreča, mreženje. Skratka, kup dejavnikov, ki so lahko odločilni v določenem trenutku, […] kar ti lahko utre pot naprej ali pa ne. […] Zgolj zaradi spola verjetno ni diskriminacije […], ali pa zgolj zaradi starosti. Verjetno je mlajšim v akademskem svetu težje, ampak zato, ker nimaš izkušenj, širine […]. Starejši kolegi so že mnogo stvari videli, prebrali, sodelovali z mnogimi, bili vključeni v številne raziskave […]. In vse to se zlaga v […] mozaik. […] Težko bi rekla, da je nek 25-letnik diskriminiran, ker je mlad, tudi če prihaja iz zelo dobre šole. Ker gre enostavno za kontinuiteto, ki daje širino. Tako da je starost lahko nek dejavnik. Enako je starost v kombinaciji s spolom v določenem trenutku lahko nek dejavnik […]. Potem pa, če moramo govoriti o prisotnosti spolne diskriminacije, se mi zdi mogoče malo pretirano. Ne, tega občutka nimam. Je pa res, da ko imaš majhne otroke, gre za objektivne razloge. [To] ne [velja] samo za ženske, tudi za moške (IPž3). […] Mentorski odnos naj bi bil formalen. […] Dobro je, da je mentor neka avtoriteta. […] Ko si mlajši, se mi zdi, da je nekako dobro, da čutiš nek pritisk, da se potrudiš in mogoče, če gre za preveč prijateljski odnos, da je takšnega pritiska manj. Vsekakor pa mora biti komunikacija lahka, iskrena. To je pomembno (IPž3). Spol, mislim, da ne [ni odločilni dejavnik]. Glede starosti pa menim, da je bolje imeti mlajšega mentorja, vpetega v mednarodno raziskovalno mrežo (IPm2). Rekel bi, da spol definitivno ne. […] Na naši fakulteti je v bistvu spolna struktura, npr. število moških, žensk med rednimi profesorji, zelo enakovredna. Tudi jaz, ko v bistvu opazujem kolege, mlajše in starejše. Med njimi so velike razlike, ampak ne zaradi spola, temveč zaradi nekih drugih značilnosti. Spol na to v bistvu ne vpliva. Starost pa lahko, da. […] Verjetno so mlajši mentorji nekoliko bolj operativno angažirani kot starejši. V povprečju se mlajši bolj spuščamo v podrobnosti, medtem ko so starejši [delujejo] malo bolj na strateški ravni. Je pa to tako, da […] je potem zelo odvisno od posameznika. Ko gledam kolege, nekateri […] dajejo zelo natančna navodila, kaj bo moral kandidat delati. Jaz sem […] rekel na razgovoru za mlade raziskovalce, da v bistvu […] ne vem, kaj morajo delati za doktorat; če bi vedel, bi lahko to že sam naredil. Iščem nekoga, ki bo samostojen. […] Od starosti je verjetno malo odvisno, ampak še bolj od osebnosti mentorja […] (IPm3). Ne, seveda ne [uspešnost kandidata ni odvisna od spola mentorja]. Starost kvečjemu lahko mogoče, ker sta se način raziskovalnega dela in objavljanje […] spremenila v zadnjih 20 letih. […] Včasih so bili članki poslani urednikom, recenzentom po redni pošti […] in potem, preden je prišla neka kuverta, […] je bil to proces. In uporaba pisalnih strojev, poleg tega knjižnica ni nujno imela vsega, kar si želel imeti. Danes je stanje povsem drugačno. Zaradi tega npr. če imaš starejšega mentorja, ki dela v nekem še klasičnem režimu, potem mogoče ne najdeš toliko nekih dobrih nasvetov, takih konkretnih. Zato se je potrebno obrniti na kakšnega vrstnika ipd. (RPm2). Ne, mislim, da spol pa starost ne [vplivata]. Ampak […] v okviru obeh spolov, v okviru obeh rangov starosti, obstajajo pač boljši in slabši mentorji. Direktne povezave ne vidim, da bi rekla, da bi bili moški ali ženske boljše oz. mlajši ali starejši. Imajo različne pristope. Mogoče so mlajši bolj usmerjeni na statistične metode in modele, medtem ko mogoče starejši bolj poudarjajo vsebinski vidik, neke teoretične koncepte. Raziskovalec pa mora potem znati združiti oboje, da lahko naredi kakovosten izdelek (IPž4). Mislim, da spol in starost sama po sebi nimata vpliva. Da to nima posebnega smisla v povezavi s tem, kako se lahko gradi kariera raziskovalca. Bolj ima to, osnovno izhodišče, ali je po duši tudi mentor raziskovalec in ali mu to področje […] veliko pomeni ali ne. Se pravi, kakšno težo temu področju daje in kakšna so njegova znanja, kompetence s tega področja. Če tega nima, potem je težje. Da pa je moški ali ženska oz. mlad ali star, pa mislim, da je vseeno (RPž1).	Starost je mogoče determinanta, ker se je način raziskovalnega dela in objavljanja spremenil. Zato morda pri starejših varovanci ne morejo dobiti nekih ustreznih nasvetov (RPm2). Mlajši so morda bolj usmerjeni v statistične metode, starejši bolj poudarjajo vsebinski del. Raziskovalec mora znati združiti oboje, da ustvari kakovosten izdelek (IPž4). Pomembno je, da je mentor po duši raziskovalec, da mu področje veliko pomeni, pomembna so njegova znanja, kompetence (RPž1). Precej velik delež profesorjev in raziskovalcev na fakulteti je ženskega spola, mlajših Torej tistih, ki nosijo veliko mentorskega dela. Tako da je fakulteta s tega vidika nekaj posebnega (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali je raziskovalna produktivnost varovanca odvisna tudi od demografskih značilnosti mentorja (spola, starosti)? […] Moja mentorica je ženska. Starost, ne vem, če bi lahko rekla ... In v tem timu […] so bile tako ženske kot moški. Tako da tudi s tega vidika nimam pametnega odgovora na to vprašanje. Je pa sicer tako, kot je pravzaprav vidno […], precej velik delež profesorjev in raziskovalcev pri nas je ženskega spola, mlajših. Se pravi, da tisti, ki nosijo veliko mentorskega dela tudi pri doktorskih študentih, so […] mlajše osebe ženskega spola. Tako da smo [je fakulteta] s tega vidika verjetno res nek unikum […] (RPž2). Ne, pravzaprav ne (IPž5).	
Kako je sicer vaš odnos z mentorjem vplival na vaše … (to tudi lahko izpustimo …) Imeli sva zelo pozitiven odnos, še vedno ga imava. Še vedno sodelujeva na projektih in [pri pisanju] člankov (IPž2). Odnos je tudi zelo pomemben. V mojem primeru je bil zelo pozitiven (IPm2). Absolutno, da (RPm2). Nevtralno, pač nevtralno, bi lahko rekla (IPž5).	Izjemno pozitiven odnos (IPž2, IPm2).
Kakšen pa je po vašem mnenju idealen mentor? Mentor v smislu coachinga. Se pravi, da mu [varovancu] postaviš cilje, mu pomagaš na poti do cilja s tem, da ponudiš [določena] orodja, hkrati dovoliš [varovancu] dovolj svobode in kreativnosti, da sam doseže cilj. […] Mentor naj bi tudi učil, kako učiti. […] Če znanja ne znaš posredovati, je vse [raziskovalni dosežki] izgubljeno (IPž1). Takšen, da te spodbuja k razmišljanju, te motivira, ko vidi, da si se kje ustavil. […], da je to ena odlika mentorstva, da te zna raziskovalno in strokovno usmerjati. Pa tudi, da osebnostno začuti, kdaj potrebuješ spodbudo […] Jaz nikoli nisem imela takih [negativnih] izkušenj, verjetno kje drugje so (IPž2). Idealen mentor ima še vzgojno nalogo. Tako da posameznika usmerja tudi glede npr. etičnih vrednot itd., glede raziskovanja. Mentor je tisti, ki bi moral kandidata […] metodološko čim bolje podučiti (RPm1). Z mentorjem sem imel samo dobre izkušnje. Mora pa varovanca spoštovati kot kandidata, njegove ideje. Na drugi strani pa mu mora dati dovolj svobode in hkrati bdeti nad njim, da ne zaide. […] Pomembno se je tudi (pred zaključkom formalnega odnosa) dogovoriti, kako naprej, kakšno bo nadaljnje sodelovanje. Namreč, mentorstvo se ne konča (formalno morda) z zaključkom doktorskega študija oz., kdaj pa si že npr. dosegel točko, ko si lahko sam […]. Nekdo te mora voditi. Meni osebno ne bi uspelo brez podpore mentorja (IPm1). Oseba, ki je veliko različnih stvari že raziskovala, ima širok pogled, ki je sama aktivna, vpeta v številne analize. Taka, ki rada veliko dela, ki rada deli to svoje znanje, s katero lahko dobro komuniciraš, ki je hkrati tudi zahtevna. Tako da meni se zdi osebno npr. Prašnikar idealen mentor, ki se hkrati tudi potrudi za svojega študenta, za doktorskega ali pa pač za svojega kandidata. Tako da iz dneva v dan, recimo spremlja, potem je lahko napredek, komunicira. Tako da moraš biti res aktiven s svojim kandidatom, aktiven pri temi, hkrati pa mu dati neko širino, ki jo mentor z izkušnjami ima in vidi, kako se lahko druga področja poklapajo s področjem, ki ga ta kandidat raziskuje. Ker to je npr. nekaj, za kar bi sicer kandidat porabil veliko truda ali mogoče nikoli ne bi prišel do te povezave, ker ga ne bi zaneslo branje v tisto smer. Nekdo, ki pa ima že veliko izkušenj, bi pa to videl takoj. To so stvari, kjer on lahko ogromno pomaga. Ne vem, ogromno stvari je, ki jih dober mentor ima. Predvsem pa aktivnost, razgledanost, pripravljenost za deljenje znanja, aktivna vključenost in pa dobra komunikacija (IPž3). Idealen mentor je ambiciozen, zahteven, inteligenten, da si vzame dovolj časa zate, ko ga ti potrebuješ. Mora biti vpet v mednarodno raziskovalno mrežo. Biti mora korekten (IPm2). To je odvisno od tega, koliko je kandidat pripravljen delati. Seveda, [idealen mentor je] nekdo, ki se spozna na področje, ki je pripravljen malo pomagati, ki je pripravljen sodelovati, ampak zelo odvisno od tega, kakšen je kandidat, pa kakšen je mentor. Jaz ne bi rekel […], mentor mora biti tak in tak, zato, da ga imajo vsi kandidati radi. Ampak npr. nekdo bi mogoče najraje delal z mano, ker sem jaz dober zanj. Nekdo drug, ki ima drugačen občutek, bo pa raje delal z drugim profesorjem […].	Mentor varovancu postavi cilje, mu ponudi orodja, hkrati pa pusti dovolj svobode za kreativno dosego ciljev. Naučiti ga mora tudi, kako poučevati (IPž1). Mentor naj bi znal varovanca motivirati, ga raziskovalno in strokovno usmerjati ter ga osebno začutiti, da bi vedel, kdaj varovanec potrebuje spodbudo (IPž2). Idealen mentor ima tudi vzgojno nalogo, saj varovance usmerja tudi glede etičnih vrednot raziskovanja (RPm1). Mentor mora spoštovati varovanca, njegove ideje (IPm1). Mentor običajno zadrži (po zaključenem doktorskem študiju) neformalno mentorsko vlogo (IPm1). Idealen mentor je ambiciozen, vpet v mednarodno raziskovalno mrežo, zahteven, inteligenten, korekten, za varovanca si vzame dovolj časa (IPm2). To je povsem odvisno od tega, koliko je kandidat pripravljen delati. Vsekakor se mora mentor spoznati na področje. Pomembno je tudi, da sta mentor in kandidat pozitivno povezana (IPm3). Mentor mora postaviti pravila, roke. Obstajati mora akademska svoboda v smislu izbora raziskovalnih vprašanj. Mentor pomaga kandidatom pri povezovanju z raziskovalci, saj je vključevanje v skupino ključno (RPm2). Mentor ne sme kandidata puščati samega, po drugi strani se ne sme preveč vmešavati v njegovo delo, mu oblikovati raziskovalne modele, obdelati podatke, saj se mora kandidat učiti iz svojih napak (IPž4). Mentor varovanca spodbuja h kritičnemu razmišljanju. Skrbi, da se sooči z drugimi mnenji, in mu da priložnost, da se uveljavi tudi s svojim razmišljanjem, z lastnimi idejami (RPž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšen pa je po vašem mnenju idealen mentor? Tako da je po mojem [mnenju] bolj odvisno od te neke pozitivne povezanosti med kandidatom in mentorjem, ki je lahko različna, odvisna od primera do primera. Mislim, da se pač ujamejo (IPm3). Po eni strani mora postaviti pravila […], da se ve, kaj je prav in kaj ne. Potrebno je zastaviti neko časovno dinamiko, postaviti roke, […] da se kandidat resno loti [dela]. In zakaj roki? […] Ker traja habilitacijsko obdobje pet let, potem pride dan, ko je potrebno pokazati rezultate in v enem tednu jih ne boš mogel pridobiti, […] zato je potrebna samodisciplina. Po mojem mnenju mora mentor [kandidate] usmeriti. Sicer pa naj bi bila neka mešanica med akademsko svobodo v smislu izbora raziskovalnih vprašanj, na drugi strani pa tudi povezava z drugimi v instituciji […] in vključevanje v neke skupine. Posamezni raziskovalec v splošnem ni tako uspešen kot so skupinice (RPm2). Idealen mentor je tisti, ki po eni strani ne pušča kandidata samega, […] po drugi strani se v preveliki meri ne vmešava v delo kandidata v smislu, da bi tudi kakšen del naloge naredil namesto kandidata. […] Tisti, ki prepuščajo kandidate same sebi, so včasih nekateri izmed teh starejših mentorjev, ki niso mogoče toliko močni na področju statistike. In ki nekako tudi sami niso imeli […] mentorja, ki bi jih znal pravilno usmerjati, kar ni dobro. Drugi […] mentorji nekoliko preveč intenzivno sodelujejo s kandidati, kar pomeni, da jim ne podajo le koristnih napotkov in povratnih informacij na delo, ampak jih preveč usmerjajo, […]mogoče še kakšne statistične modele skupaj z njimi zelo natančno pripravljajo, obračajo podatke v statističnih programih. To se mi zdi, da tudi ni dobro, ker se mora […] doktorski kandidat sam skaliti. Mora se učiti na svojih napakah, sam uporabljati vsa orodja, ker jih bo konec koncev tudi v prihodnosti uporabljal. Zato je prav mentor tisti, ki ravno prav usmerja (IPž4). Idealen mentor je tisti, ki […] svojemu mentorirancu odpira vrata, ga spodbuja h kritičnemu razmišljanju. […] Ne drži ga zase, ampak ga pošlje, da se sooči z drugimi mnenji, da mu priložnost, da se uveljavi tudi s svojim razmišljanjem, z lastnimi idejami. Pri tem mu pomaga, ga usmerja, kar je zelo, zelo pomembno […] (RPž1). […] Verjetno se do neke mere mora prilagoditi kandidatu. Mislim, da je v izhodišču pomembno, da ne pusti kandidata samega. Nekoga, ki je povsem na začetku kariere, je potrebno usmerjati. Pa ne le z nekimi širokimi smernicami, samo povedati cilje disertacije, ampak pravzaprav, da tudi skupaj oblikujeta raziskovalni načrt in mu tudi, kjerkoli se kandidat spotakne, mentor lahko pomaga. Mislim, da mora imeti mentor neko strast za raziskovanje pa […] tudi dober občutek za kandidata oz. […] empatijo v tem smislu, da je pripravljen deliti svoje znanje s kandidatom. Na tak način odgovorno opravlja svojo nalogo (RPž2). […] [Biti mora] dostopen. […] Imeti mora takšne osebne karakteristike, da študent vedno čuti, da lahko potrka na vrata. […] Biti mora strokovnjak s področja, raziskovalnega, tako da lahko tudi s svojimi predlogi v resnici sodeluje in pripomore. Da je odprt tudi za ideje študenta, ker je lahko študent, […] zlasti ko pripravlja doktorsko disertacijo, celo bolj načitan na določenem področju od mentorja. Tako da obstaja sodelovanje, nenehna interakcija in odprtost med mentorjem in študentom, to je bistvenega pomena. Mentor mora biti spodbujajoč, optimističen. Ker so prav to tiste stvari, ki dostikrat […] na dolgotrajni poti npr. zaključevanja tez in doktorskih disertacij pravzaprav študenta že skoraj vodijo v obup. S tem smo se pač soočili skoraj vsi. Takrat, mislim, da mora biti mentor tudi dober psiholog. Da ve, kdaj je tista faza, ko študent potrebuje mogoče bolj psihološko kot strokovno podporo […] Seveda, pomembna je tudi izkušenost mentorja, vpetost v mreže, potem je tudi za kandidata vse lažje (IPž5).	Do neke mere se mora prilagoditi kandidatu. V izhodišču je pomembno, da kandidata ne pusti samega, da ga usmerja in mu pomaga, kadarkoli je to potrebno. Imeti mora raziskovalno žilico. Svoje znanje mora biti pripravljen deliti (RPž2). Biti mora dostopen. Varovanec mora ves čas čutiti, da lahko potrka na vrata. Mentor mora biti strokovnjak raziskovalnega področja. Pomembno je, da je odprt za ideje študenta, da obstaja sodelovanje, nenehna interakcija. Mentor mora biti spodbujajoč, optimističen. Večkrat v času doktorskega študija študent potrebuje bolj psihološko kot strokovno podporo. Pomembna je tudi izkušenost mentorja, vpetost v mreže, potem je tudi za kandidata vse lažje (IPž5).
Kaj pa na splošno, koliko je raziskovalna produktivnost odvisna tudi od tega, koliko se sodeluje s kolegi oz. koliko se sodeluje v programski skupini oz. na fakulteti na splošno? V bistvu je tudi sodelovanje s kolegi pomembno. Tudi, da ni tega ljubosumja. Da se ne bojiš in brez težav študenta napotiš še k statistiku ali h komu drugemu, ki je metodološko npr. močnejši. Da nisi, bom rekla, egoist, sam vase zagledan. Da dopuščaš, da lahko tudi drugi kolegi prispevajo svoja znanja, da je potem končni rezultat boljši. […] Po mojem mnenju je odvisno precej, ogromno […] (IPž5).	Sodelovanje s kolegi je pomembno. Pomembno je tudi, da ni ljubosumja, da brez težav študenta napotiš še k statistiku ali h komu drugemu, ki je metodološko močnejši. Da dopuščaš, da tudi kolegi prispevajo svoja znanja, da je potem končni rezultat boljši (IPž5).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kaj pa na splošno, koliko je raziskovalna produktivnost odvisna tudi od tega, koliko se sodeluje s kolegi oz. koliko se sodeluje v programski skupini oz. na fakulteti na splošno? Veliko. […] Ker sama sem rada tukaj, rada pa delam tudi od doma. Predvsem delam od doma, kadar rabim daljši zvezni čas, da me ne motijo. Tukaj stalno prihajajo [v pisarno] in me zmotijo. Takrat se umaknem domov, da delam. Ampak, ko pa je snovanje idej, ko rabiš interakcijo, sem pa zelo rada tukaj. Mi imamo tudi tako [interakcijo], pa tudi naša katedra zelo veliko hodi tudi skupaj na kosilo v tistem času, sicer namenjenemu prehranjevanju, hkrati pa se reši en kup stvari. V pogovorih dobiš kup idej, drugačnih perspektiv. Tako da mislim, da je to zelo, zelo, zelo koristno. […] To, da bi nekdo delal samo doma in hodil v službo samo zaradi pedagoške obveznosti, mislim, da bi veliko izgubil (IPž1). Zadnje čase se vedno bolj povezujemo. Tako da upam, da bo kaj iz tega. Seveda je lažje, ko si povezan z nekom, skupaj pišeš, kot pa, če delaš sam. Tudi neka moralna odgovornost je, da se hitreje premikaš. Ker če si [sicer] samo do sebe odgovoren […],stvari prelagaš, ko pa delaš s kolegi na katedri, spodbujaš drug drugega, si nekako odgovoren. Za naslednje leto načrtujemo napisati nekaj člankov z različnimi člani katedre (IPž2). Bolj v programski skupini kot na katedri. […] Določene raziskave pa sem opravil sam. Npr. tudi vse tiste objave [ki so izšle] iz doktorske disertacije sem raziskoval v celoti sam. Tako da nisem z nikomer sodeloval, pravzaprav. Pa delo iz tujine, potem, s kolegi iz tujine (RPm1). Bi rekla, da izjemno. Mislim, da v primeru, če obstaja interes več članov katedre, skupen vsebinski interes, da se področja pokrijejo. Ali pa so področja tudi tako različna, vendar jih je mogoče združiti. Tako da je skupinsko delo vedno dobrodošlo. Če pogledamo npr. tuje članke, vidimo, kako veliko je skupinskega dela […] ali pa timskega dela, ne pa dela enega samega. Več jih je, boljši so lahko vložki. Ampak tudi to zavedanje, tega zavedanja nisem jaz imela kar že od začetka. To realiziraš, ko imaš enkrat možnost delati v skupini. Napredek tudi hitreje pride (Dž1). Težko bom odgovoril zase na to vprašanje, ker je različno od posameznika do posameznika. Jaz moram zase kar odkrito priznati, da zadnjih nekaj let, npr. zadnja tri, štiri leta, sem precej neodvisen. Neodvisno, kar delajo na katedri. Nekako svojo raziskovalno pot predvsem usmerjam v tujino. Precej delam s tujci, s kolegi zelo malo (IPm1). Kar se tiče sodelovanja s kolegi na katedri, je naša katedra nekoliko specifična […]. Znotraj katedre imamo v bistvu dve podskupini: bolj ekonomiste in tiste, ki se bolj ukvarjamo s poslovnimi vedami. Tega sodelovanja je kar nekaj, zlasti tisti, ki se bolj ukvarjamo s poslovnimi področji. Tudi z ekonomisti vedno več sodelujemo. Sem član programske skupine […], ki je izredno raznolika. Menim, da je celoten sistem teh programskih skupin, tudi iz strani ARRS, zgrešen. […] Na raziskovalnem področju bi se dalo izboljšati, gre v bistvu samo za ustvarjanje nekih vrtičkov, praktično pa je sodelovanja znotraj programske skupine izredno malo oz. skoraj nič. Tu bi si želel, da bi bil večji poudarek na vsebini, ne pa dejansko samo tisto, kar je na papirju (Dm1). Da, seveda močno. […] Če delaš z dobrimi ljudmi, ki veliko delajo, ki so točni, ki naredijo vse v rokih, s katerimi dobro komuniciraš, ki so se pripravljeni potruditi, je seveda rezultat boljši. Glede tega, ali je to znotraj programske skupine ali z naključnimi drugimi kolegi na fakulteti, nismo omejeni. Tako da seveda s sodelavci. Timsko delo. Kompetence celega tima oz. komplementarnost tima, to je zelo pomembno (IPž3). Sodelovanje je zelo pomembno. Ni nujno na katedri, lahko je to sodelovanje z mednarodno raziskovalno mrežo. Lahko je prva ali druga opcija. Izjemno pomembno je sodelovanje, da si član neke skupine (IPm2). […] Že večkrat sem naši predstojnici katedre predlagal, da bi se malo več pogovarjali o tem, kaj delamo. […] Na fakulteti razmeroma slabo vemo, kaj kdo drug dela. Sam sem, malo za šalo malo zares, pred nekaj dnevi predlagal prodekanji […], da bi vsi, ki objavijo članke v neki reviji SSCI, ki je večja glede na input, predstavili svoj članek v desetih minutah. Da jih po 6 predstavi naenkrat, vsak pa ima samo 10 minut. S tem da lahko pridobiš input šestih oseb, da dobiš zelo dober občutek o tem, kaj delajo.	Veliko. Sama sem rada tukaj, rada delam tudi od doma in to predvsem, ko potrebujem daljši zvezni čas, da me nihče ne moti. Ko pa gre za snovanje idej, potrebuješ interakcijo. Na katedri je imamo veliko in to v času kosila, ko se reši kup stvari, pridobiš kup idej. Mislim, da je to zelo koristno. Vsi, ki delajo samo od doma in tu opravijo le pedagoške obveznosti, izgubijo veliko (IPž1). Zadnje čase se vedno bolj povezujemo. Lažje je delati skupaj, kot če delaš sam. Zaradi moralne odgovornosti zadev ne prelagaš. Ko delaš s kolegi, spodbujaš drug drugega, si nekako odgovoren (IPž2). Bolj v programski skupini kot na katedri. Določene raziskave sem opravil sam, tudi objave, ki so izšle iz doktorske disertacije. Pa s kolegi iz tujine (RPm1). Skupinsko, timsko delo je vedno dobrodošlo. Več je sodelujočih, boljši so rezultati. Napredek pride hitreje (Dž1). Težko bom odgovoril zase, to je odvisno od posameznika. Sam sem zadnja tri, štiri leta precej neodvisen. Svojo raziskovalno pot predvsem usmerjam v tujino, s kolegi delam zelo malo (IPm1). Sodelovanje s kolegi na katedri je precej intenzivno, medtem ko je sodelovanja znotraj programskih skupin premalo (Dm1). Če delaš s posamezniki, ki trdo delajo, so točni, naredijo vse v rokih, s katerimi dobro komuniciraš, je rezultat boljši. Tu nismo omejeni na sodelovanje znotraj programske skupine oz. z naključnimi kolegi na fakulteti. Kompetence celega tima oz. komplementarnost tima je zelo pomembna (IPž3). Sodelovanje je zelo pomembno. Ni nujno na katedri, lahko je to sodelovanje z mednarodno raziskovalno mrežo. Izjemno pomembno je, da si član neke skupine (IPm2). Predlagal sem, da bi vsi, ki objavijo članke v neki reviji SSCI, predstavili svoj prispevek v desetih minutah. Tako bi dobili občutek o tem, kaj delajo sodelavci. Trenutno sem uvedel več raziskovalnega sodelovanja na temeljnem raziskovalnem projektu, ki ga vodim, kjer sodelujejo trije oz. štirje kolegi. Na katedri sodelujemo vsebinsko, nasprotno pa programsko skupino dojemam kot neko administrativno kategorijo (IPm3).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kaj pa na splošno, koliko je raziskovalna produktivnost odvisna tudi od tega, koliko se sodeluje s kolegi oz. koliko se sodeluje v programski skupini oz. na fakulteti na splošno? Trenutno sem malo več raziskovalnega sodelovanja uvedel pri tem temeljnem raziskovalnem projektu od ARRS, ki ga vodim, kjer sodelujejo trije oz. štirje kolegi. […] Programsko skupino pa dojemam kot neko administrativno kategorijo. Katedra je nekaj, kar je vsebinsko, kjer se vsebinsko lahko pogovarjamo. Programska skupina pa je nekaj, kar je na papirju (IPm3). Zdi se pravzaprav, da mogoče za razliko od kakšnih drugih kolegov sama še toliko bolj sodelujem s kolegi na naši fakulteti. Pravzaprav mislim, da vse pomembnejše članke, ki sem jih do sedaj pripravila, sem pripravila v soavtorstvu z drugimi člani, ne samo naše katedre, ampak širše. Tako da zares zelo veliko sodelujemo. Niti ne sodelujem toliko s kakšnimi tujci, ampak prav s člani katedre. Tako da mislim, da je to sodelovanje zelo pomembno v smislu teh raziskovalnih seminarjev, ki jih organiziramo. Tako drug za drugega vemo, s čim se ukvarjamo, najdemo kakšne skupne točke. Mogoče tudi s tega vidika kakšne sorodne teme, ki bi jih lahko skupaj raziskali (IPž4). Zagotovo je sodelovanja čedalje več. In je potem zelo odvisno, koliko uspešen si lahko ti s kom in kako sodeluješ. Usmeritev je seveda sedaj tudi, da naj bi se sodelovanje širilo izven fakultete. Se pravi, da naj bi imel raziskovalne partnerje, ki niso samo fakultetni, ampak so tudi iz tujine, zaradi same internacionalizacije tudi raziskovalnega dela. In to prinaša seveda vse dodatne izzive. Vsak posameznik že sam svoje delo težko usklajuje, tu je še toliko težje najti, kdaj so termini, kjer se lahko srečata in sodelujeta dva. Res je, da je tehnologija v tem smislu izjemno podporna, sploh ko govorimo o sodelovanju s tujino, kjer se lahko sedaj prek skypa in drugih oblik pogovarjaš in meniš, skoraj kot bi bili skupaj, v istem prostoru. Tako da je s tega vidika lažje. Je pa časovni izziv, ki ga imajo vsi, ki jih poznam in se s tem ukvarjajo, časovni okvir. In te cikle, ko je nekdo zelo obremenjen, drugi pa manj, je težko ujeti, da to tako sovpada, da lahko res kvalitetno delaš (RPž1). Precej. To je povezano s tem, da čutim precej odgovornosti do drugih, če sem vezana na neko povezavo še z nekom, potem pač delu dam prednost pred čem drugim. Se pravi, da se zgodi hitreje, kot če bi bila sama avtorica neke raziskave, članka. Večina mojih raziskav je nastala v soavtorstvu oz. v sodelovanju z drugimi raziskovalci. Poskušamo najti neko komplementarnost. Zelo pogosto pokrivam področje kvantitativnega oz. empiričnega dela in sem srečna, če sodelujem z nekom, ki je teoretik, ki pozna konceptualno področje oz. zna ta del dovolj dobro pokriti. Tako da sem pravzaprav velik zagovornik sodelovanja. Vse pomembnejše objave imajo praviloma dva, tri avtorje na našem področju (RPž2).	Zdi se, da za razliko od kolegov sama bolj sodelujem s kolegi na fakulteti. Vse pomembnejše članke sem pripravila v soavtorstvu. Niti ne sodelujem toliko s tujimi kolegi, ampak s člani katedre. Izjemno pomembni so tudi raziskovalni seminarji, ki omogočajo, da drug za drugega vemo, s čim se ukvarjamo, in najdemo sorodne teme, ki bi jih lahko skupaj raziskali (IPž4). Zagotovo je sodelovanja čedalje več. Kako uspešen si, je precej odvisno od tega, s kom in kako sodeluješ. Sodelovali naj bi tudi izven fakultete zaradi same internacionalizacije raziskovalnega dela (RPž1). Rezultati pridejo hitreje, če gre za sodelovanje. Poskušamo najti komplementarnost. Vse pomembnejše objave s področja, ki ga pokrivam, imajo praviloma dva, tri avtorje (RPž2).
Koliko je vaša raziskovalna produktivnost povezana z vašim sodelovanjem s kolegi izven fakultete v Sloveniji in v tujini? Bolj v Sloveniji kot v tujini. Pa vendarle, tako 80 % Slovenija, 20 % tujina, zaenkrat. Mogoče tudi zato, ker še nisem predavala v tujini. In potem imaš takšne stike bolj na hitro, s konferenc. Bom rekla, ne pride do nekega večjega sodelovanja (IPž5). […] Absolutno vpliva. Ker dobiš tudi drugačen pogled na to. Pa ti daje možnost primerjalnega dela, različnih disciplin in je vedno zabavno in lepo delati (IPž1). Seveda, zelo pozitivno. Ker imajo lahko [kolegi] druga znanja, drugačne poglede in se lahko še bolj razviješ, še boljše pripraviš članek, še boljše pripraviš projekt. Pač, vedno raznolika znanja, se mi zdi, pozitivno prispevajo h končnemu rezultatu (IPž2). Če prideš v nek krog, kjer so vsi približno enako usmerjeni, potem je to lahko dober vpliv. Ker drug drugega ženejo naprej. Je pa tega [sodelovanja] več v tujini. Pri nas se bojim, da ni toliko. V tujini vem. Na primer skupina akademikov, npr. pol katedre gre na kosilo in debatirajo o člankih itd. Pri nas tega ni (RPm1). Za oboje lahko rečem, da tudi vpliva na raziskovalno produktivnost v pozitivnem smislu, ker delaš z ljudmi iz tujine. Bila sem tudi v tujini in sem videla, kako se lotevajo dela, kako zasnuješ neko raziskavo itd. Ni seveda diametralnih nasprotij oz. zelo velikih razlik. Delo v tujini ti da možnost, da najdeš nekaj novega, kar ti da motivacijo. Že to, da imaš možnost z nekom drugim delati, pridobiti drugačne perspektive. Zdi se mi dobro, da se stvari ne ponavljajo. […] Da bi pisal en članek za drugim nenehno z isto ekipo, se mi zdi, da si moraš včasih vzeti pavzo. Vmes (Dž1).	Več sodelujem s kolegi v Sloveniji kot s tujci. Mogoče tudi, ker še nisem predavala v tujini in zato ne pride do nekega obsežnejšega sodelovanja (IPž5). Absolutno, ker dobiš tudi drugačen pogled, ponudi se možnost primerjalnega dela v okviru različnih disciplin (IPž1). Zelo pozitivno, ker imajo lahko kolegi druga znanja, drugačne poglede. Tako pripraviš boljši članek, bolje pripraviš projekt. Raznolika znanja pozitivno prispevajo h končnemu rezultatu (IPž2). Če prideš v nek krog, kjer so vsi enako usmerjeni, potem je lahko vpliv dober, ker drug drugega motivirajo. Je pa sodelovanja in skupinskega dela več v tujini (RPm1)..

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Koliko je vaša raziskovalna produktivnost povezana z vašim sodelovanjem s kolegi izven fakultete v Sloveniji in v tujini? Da, v veliki večini primerov nekaj dobiš, mogoče malo drugačen pogled. Ne bom rekel, da so vsi, s katerimi sodelujem, uspešnejši kot naši tukaj. Ampak morda nek drug pogled, ki ga tukaj ne dobim. Kakšen drug izziv, kaj takega (IPm1). Ogromno. Moram reči, da imam večino objav v soavtorstvu. Sebe imam za neko dvoživko. Dejstvo je tudi, da sem bil v Ameriki na sociologiji, kar je privedlo do tega, da ogromno sodelujem s kolegi predvsem s Fakultete za družbene vede. In pa, glede na to, da izhajam s področja, […] je ogromno sodelovanja s kolegi iz tujine. Praktično vsi odmevni raziskovalni dosežki, vsi moji najboljši raziskovalni dosežki so plod sodelovanja s kolegi z drugih področij in pa iz tujine. Ne toliko znotraj fakultete, ampak z zunanjimi. Mislim pa, da je to ključno (Dm1). Enako. Danes tehnologija omogoča, da si pravzaprav prisoten, si skupaj z njimi, kljub temu da fizično nisi blizu. Tako da velja povsem enako (IPž3). Štejejo mednarodne objave. Zato je mednarodno sodelovanje bolj učinkovito, kar je globalno vprašanje, te objave SSCI. Zato akademiki niso zainteresirani za pisanje v domačih revijah, kar bi bilo morda še celo bolj koristno oz. bolj uporabljeno. Sistem je pač tak, da štejejo mednarodne objave. In združevanje raziskav na določenih geografskih področjih, npr. nekoga iz Avstrije, Italije, Slovenije, je bolj objavljivo kot le podatki oz. raziskava za neko malo Slovenijo, za katero ni takšnega interesa za objavo (IPm2). Da, sodelujem s precej ljudmi, od Pakistana, Avstralije, Brazilije, Amerike, celo Irana. Da se precej dobro sodelovati s širokim spektrom ljudi v različnih kariernih trenutkih. To so ljudje, ki jih spoznaš npr. na konferenci in s katerimi potem lahko preko skypa zelo dobro sodeluješ. Tudi to statistiko imajo […], npr. odstotek člankov, ki jih objavimo mi s fakultete s tujci, precej narašča, je že tam okoli 40 %, torej objava z vsaj enim tujcem. Tu je veliko tega sodelovanja. To pa vpliva na raziskovalno produktivnost posameznika. Pač vedno iščeš nekoga, ki te nekako dopolnjuje. Recimo, sam sem razmeroma slab v statistiki. Se pravi, z Brazilcem smo objavili samo tri, štiri članke, ker dela vse te SEM ipd. Ko sem bil še bolj na začetku, sem delal z nekim Američanom, pravzaprav še vedno, ki ima npr. zelo dober vpogled v prakso, kaj se dogaja v praksi. Vpliv definitivno je (IPm3) Da, seveda, ker kolegi iz drugih disciplin, ne samo da prispevajo tisto, kar ima druga disciplina. Večina problemov, s katerimi se soočamo, je tako in tako interdisciplinarnih ali pa večdisciplinarnih […]. Druga stvar, zakaj je dobro, da so tudi drugi zraven, je pa način razmišljanja. Npr. elektroinženir drugače razmišlja kot sociolog, ima druge vzorce razmišljanja. In če delata skupaj, je to lahko samo dobro, ne more biti slabo. Sploh pa, če je pisana druščina. Bil sem v takih ekipah in sem to videl, […] kako to funkcionira. […] Tretja zadeva je delo v mednarodnem okolju, ki je tudi v redu, ker ne samo v disciplinah, ampak se ljudje razlikujemo po vrednotah itd. In je prav, ker znanost ni nikoli vezana samo na Slovenijo […], da bi samo določeno zadevo pri nas gojili, ali pa Italijani sami zase. Ampak, če nekaj izumim, kako npr. sprejemajo ljudje novo aplikacijo npr. na mobilnem telefonu, to enako velja za kogarkoli (RPm2). Da, tudi to je pomembno. Ne, samo […] ta manjkajoča leta zaradi otrok, da kar nekaj časa se nisem udeleževala konferenc. Zopet sem začela hoditi na konference in vse to. Zares sem se vrnila v to prejšnjo formo. Konferenc se nisem udeleževala, tako da nisem navezala toliko stikov s tujci. Z nobenim od njih nisem nobenega projekta izvedla oz. članka napisala. Vidim pa, da kar precej članov npr. naše katedre sodeluje s tujci in da potem na podlagi tega sodelovanja nastajajo zelo, zelo kakovostni članki. Ampak bi pa ob tem poudarila, da je mogoče naša fakulteta tukaj malo v podrejenem položaju, ker skoraj […] vedno kolegi s fakultete […] skoraj brez izjeme, večino dela opravijo sami. Se pravi, pripravijo članek, ga tudi potem na koncu popravljajo, vse. Tako da tujci so zraven bolj samo zato, da malo nadzirajo, še kakšno malenkost dopišejo, se malo konzultirajo in so potem na koncu soavtorji. To je v pretežni meri moje poznavanje tega področja, vsaj za našo katedro, zagotovo bi to rekla (IPž4).	Pozitivno vpliva na raziskovalno produktivnost. Bila sem v tujini in videla, kako se lotevajo dela, kako zasnujejo raziskavo in podobno. Tu ni nekih diametralnih nasprotij. Delo v tujini ti da možnost najti nekaj novega, kar ti da motivacijo, drugačne poglede (Dž1). V veliki večini primerov nekaj dobiš, mogoče malo drugačen pogled, drug izziv (IPm1). Ogromno. Večino objav imam v soavtorstvu. Precej sodelujem tudi interdisciplinarno, tudi s tujimi kolegi. (Dm1). Praktično so vsi moji odmevni raziskovalni dosežki plod sodelovanja s kolegi z drugih področij in iz tujine. Ne toliko znotraj fakultete, ampak z zunanjimi. Mislim, da je sodelovanje ključno (Dm1). Enako. Danes tehnologija omogoča, da si prisoten z njimi, kljub temu da fizično nisi blizu. Tako da velja povsem enako (IPž3). Štejejo mednarodne objave, zato je mednarodno sodelovanje izjemno pomembno. Akademiki zato niso zainteresirani za pisanje v domačih revijah, kar bi bilo morda še koristneje. Sicer velja, da združevanje raziskav na določenih geografskih področjih prinašajo višji interes za objavo, slovenske študije primerov pa niso relevantne (IPm2). Možno je učinkovito sodelovati s širokim spektrom ljudi v različnih kariernih trenutkih. To so ljudje, ki jih spoznaš na konferencah, s katerimi lahko kasneje preko skypa zelo dobro sodeluješ. Odstotek člankov, ki jih objavimo akademiki z naše fakultete s tujimi kolegi, močno narašča. Sodelovanje vpliva na raziskovalno produktivnost posameznika, saj iščeš nekoga, ki te dopolnjuje v empiričnem ali teoretičnem delu (IPm3). Seveda. Kolegi iz drugih disciplin ne samo, da prispevajo znanja določene discipline, prispevajo tudi specifičen način razmišljanja. Večina problemov, s katerimi se soočamo, je interdisciplinarnih. Poleg tega znanost ni nikoli vezana na določeno državo. Če nekaj izumim, to velja za kogarkoli (RPm2). Je pomembno. Nekaj let se zaradi otrok nisem udeleževala konferenc, nisem navezala toliko stikov s tujimi kolegi, zato nisem z njimi objavila člankov. Kar precej članov naše katedre sodeluje s tujimi kolegi in na osnovi sodelovanja nastajajo zelo kakovostni članki.

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Koliko je vaša raziskovalna produktivnost povezana z vašim sodelovanjem s kolegi izven fakultete v Sloveniji in v tujini? Zagotovo. To je vedno, ko delaš z drugimi. Dobro je, ker se delo razdeli. Se pravi, zagotovo je lažje, če članek pišejo štirje, kot če bi ga en sam. Količina dela je zagotovo drugačna, hkrati pa je kakovost dela boljša. Ker vedno, ko si izpostavljen različnim mnenjem in vsak prinese določeno kakovost, je zagotovo izdelek boljši. Ne samo, da jih je lahko več, ampak so lahko boljše kakovosti (RPž1). Da, to je v bistvu en tak pomemben del, ki se začne že, ko si doktorski študent, ko gradiš svojo mrežo. Praviloma z ljudmi, ki so približno enake starosti. Pravzaprav je tudi lažje, da delaš s svojo generacijo. In potem pravzaprav tudi skupaj zoriš, se razvijaš. Predvsem je pomembno sodelovanje s tujino in ga tudi močno zagovarjam […] Želim si, da bi še več mednarodno sodelovali na tak način. Ker si tako izpostavljen dobri praksi. Seveda ni vsa praksa v tujini odlična praksa. Konec koncev se premaknemo malo iz kroga, v katerem se vrtimo, in s tega vidika pač obstaja možnost, da napreduješ (RPž2).	Je pa tu morda naša fakulteta v nekoliko podrejenem položaju, ker skoraj brez izjeme večino dela opravijo kolegi sami. Pripravijo članek, ga popravljajo, tuji kolegi sodelujejo v smislu nadzora, dopišejo kakšno malenkost in so na koncu so soavtorji (IPž4). Ko sodeluješ, se delo porazdeli. Lažje je, če članek piše več oseb. Količina dela je drugačna, hkrati je kakovost dela boljša (RPž1). To je pomemben del, ki se začne že v času doktorskega študija, ko gradiš svojo mrežo praviloma s kolegi svoje starosti, s katerimi lažje delaš, skupaj zoriš, se razvijaš. Predvsem je pomembno sodelovanje s tujino, ki ga močno zagovarjam. Tako si izpostavljen dobri praksi, četudi ni vsa praksa v tujini odlična praksa. Premakneš se iz kroga, v katerem se vrtiš, in tako obstaja možnost, da napreduješ (RPž2).
Kako pa ste zadovoljni z možnostmi raziskovalnega sodelovanja v okviru vaše katedre oz. programske skupine in fakultete? Da, tudi na katedri, […] zlasti z mlajšimi kolegi, se mi zdi, da so lepo odprti za sodelovanje, se mi zdi super. Pa tudi drugače na fakulteti. […] Sicer pa trenutno nisem članica programske skupine. Pa sem imela, žal, slabše izkušnje (IPž5). Da (IPž1). Mislim, da so pri nas zelo dobre možnosti. Na katedri, se mi zdi, da smo vsi večinoma zelo odprti. To sodelovanje znotraj programske skupine je tudi uspešno. […] Mislim, da so ljudje precej odprti. Nisem še dobila negativnega odgovora, če sem predlagala sodelovanje (IPž2). […] Možnosti sodelovanja so. Samo, saj pravim, potem se je potrebno časovno uskladiti itd. In je lahko ena takšna ovira, […] da minejo trije, štirje meseci, ker se težko uskladiš. Enkrat ima nekdo neko obremenitev, drugič drugi. Npr., če bi mene sedaj, zadnji mesec, nekdo čakal, […] bi najbrž obupal, če bi se usklajevala zaradi nekih člankov. Tako da … (RPm1). […] Vedno je vse odvisno od interesa. Če bi posameznik rekel, da ni zadovoljen, potem se takoj zastavi naslednje vprašanje: Kaj si pa naredil za to? Ali si sam produktiven? Ali ti sedaj čakaš, da bodo drugi prišli do tebe? Tisti pravi čas za začeti nekaj novega, neke nove raziskave, tak čas nikoli ne bo prišel. Tisti pravi. Tisti pravi bo čez dva meseca ali pa čez štiri mesece, ali kaj vem kdaj. Zaradi tega, ker ima vsak že v vsakem trenutku veliko obveznosti, je vpet v različne projekte, raziskave in tako naprej. Tako da […] če ni interesa, po eni strani tudi malo radovednosti: kaj pa če poskusimo nekaj skupaj narediti, da vidimo, kako bo šlo. In običajno se iz takih stvari razvijejo zelo dobre stvari. Ker jih prav potegne, potegne te, ko začneš delati z nekim sodelavcem na novo. Kaj pa, če bi malo poskusila? Ni nujno vedno uspešen, bi rekla. Ker tukaj se mi zdi, da morata biti kompatibilna v načinu dela, o tem, kako si naloge razdelita ali pa razdelijo, če jih je več. Konec koncev je tudi samo ta organizacijski vidik. Nekdo začne s pisanjem, dela zjutraj pa potem pošlje naslednjemu. Če se tukaj lahko sekvenčno ujameš, potem hitro delaš premike. In je hitro raziskava narejena, članek pripravljen. Prva konferenca za tabo, druga, potem […] "čiščenje" članka, ki ga pišeš. […] Tako, kot sem na začetku rekla, če bi rekel ja, je premalo. Vsak mora sam […] poskrbeti ali pa iskati priložnosti. Se mi zdi, da je tudi tukaj vloga mentorja. Da te mogoče kar porine v vodo in reče: glej, tole boš naredil. Ali pa ti predlaga nekoga, s komer bi delal, če sta si tematsko sorodna ali kaj takega. Da te porine, da poskusiš različne stvari, da vidiš, kaj ti potem ustreza (Dž1).	Zadovoljna sem s komunikacijo tako na katedri kot na fakulteti. Zlasti mlajši kolegi so odprti za sodelovanje. Trenutno nisem član programske skupine, sem pa imela glede programske skupine slabše izkušnje (IPž5). Da (IPž1). Mislim, da so pri nas zelo dobre možnosti. Na katedri smo vsi odprti. Tudi sodelovanje znotraj programske skupine je uspešno. Nisem še dobila negativnega odziva, če sem predlagala sodelovanje (IPž2). Možnosti sodelovanja so, potrebna je časovna uskladitev. To je ovira (RPm1). Vedno je vse odvisno od interesa. Običajno se razvijejo zelo dobre stvari. Ker te potegne, ko začneš delati z nekim novim sodelavcem. Ni nujno vedno uspešno, ker morata biti sodelujoča kompatibilna v načinu dela, razdelitvi nalog. Če se sekvenčno ujameš, potem hitro delaš premike. Sam moraš poiskati priložnosti. Sicer pa je tudi v tem delu pomembna vloga mentorja, ki ti predlaga sodelavca, če sta si tematsko sorodna, oz. ti da priložnosti preizkušanja različnih zadev, da vidiš, kaj ti ustreza (Dž1). Možnosti vsekakor obstajajo, če si le sposoben ustvariti raziskovalni portfelj, ki je kompatibilen z ostalimi (IPm1)..

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako pa ste zadovoljni z možnostmi raziskovalnega sodelovanja v okviru vaše katedre oz. programske skupine in fakultete? Mislim, da možnosti so. […] Vprašanje, ali se z načinom dela, raziskovalnimi interesi in seveda, da rečem temu, raziskovalnim "bedžem". Ko si ga ustvariš, nek svoj raziskovalni portfelj, če se ta sklada z ostalimi. To je pa tudi drugo vprašanje. Možnosti so, da, seveda (IPm1). Mislim, da je povsem odvisno od tega, kakšen tip osebe si. Mislim, da nekdo, ki želi sodelovati, nekdo, ki se želi povezovati, absolutno zato obstajajo možnosti. Sistemsko ta trenutek ne morem reči, da je to kakorkoli spodbujeno oz. da bi bili neki mehanizmi, ki bi to spodbujali ali pa mogoče tudi finančno podprli. Mislim, da je ta naravnanost k sodelovanju odvisna predvsem od posameznika. Bi pa lahko sistemsko tudi določene zadeve implementirali, ki bi sodelovanje še dodatno spodbudile (Dm1). Mislim, da je možnosti dovolj, saj nas nihče ne omejuje. Dejstvo je, da imamo sredstev toliko, kot jih pač imamo. Ampak delamo veliko stvari, tudi če za to pač nismo plačani. Če te nekaj zanima, narediš to izven svoje obveznosti, ki jo imaš. In pač delaš. Tako da nihče te ne omejuje ali pa ne reče, da ne smeš česa delati. Je pa res, da recimo določenih podatkovnih baz … So stvari, ki bi jih bilo fino imeti, pa jih mogoče nimamo, ker preveč stanejo […]. Pa so raziskave, ki si jih ne moremo privoščiti, pa si jih npr. najboljše šole lahko privoščijo, ker imajo npr. 90 milijonov raziskovalnega denarja, mi pa imamo nekaj milijonov vsega skupaj. Tako da so tudi s tega vidika te primerjave, kaj je dobra šola in kaj ni dobra šola in kakšne objave ima nekdo, malo pretirane, ker se ni mogoče s Harvardom primerjati, ki z lahkoto vrže nekaj milijonov v eno raziskavo. Mi imamo sredstev toliko, da bi se nam oni smejali (IPž3). Možnosti so. Možnosti sodelovanja so dobro zastavljene, potem je pa odvisno od posameznika, koliko se angažira (IPm2). Mislim, na splošno, tako s formalnega ali pa vsebinskega vidika se mi zdi, da je povsem v redu. Edino opažam iz leta v leto vedno večjo birokratizacijo tega v smislu npr. sedaj rečeš, bi šel pa nekam na delovni sestanek. Ravno sedaj mi je kolegica pripovedovala, da lahko greš, ampak takse ne smeš porabiti ne glede na to, kam greš in kakšen je tam javni promet, če je sploh organiziran. Ne dobiš plačanega bivanja, če je cena več kot 100 €. […] Imaš kraje, npr. če greš v Bruselj, je vprašanje, če boš za 100 € kaj dobil. In sedaj, kaj se zgodi, če tvoji kolegi, s katerimi ste npr. skupaj na projektu, rečejo, da bi se dobili v Bruslju, ker je v središču Evrope in imamo vsi najkrajši polet tja in brez komplikacij in bo tako najbolj učinkovito? […]. Tu imam potem birokratske ovire. Pa ti naj povedo, da je prepovedano hoditi, da se naj pogovarjamo preko skypa. V redu, pa bomo tako. […] To me zelo moti. Hkrati pa gre verjetno denar, večina, kje drugje mimo (RPm2). Pravzaprav bi rekla, da je zelo velika odzivnost. Komurkoli sem kdaj predlagala, da bi se skupaj lotili kakšnega projekta, sem vedno naletela na odprta vrata. Tako, da bi rekla, da so lepe možnosti za sodelovanje. Izven fakultete sem recimo tudi poskušala v okviru slovenskih fakultet, ampak sem nekako videla, da imajo na drugih fakultetah mogoče toliko slabše možnosti raziskovanja. Ali pa so mogoče tudi bolj pedagoško obremenjeni, tudi bolj administrativno obremenjeni. Tako da precej manj raziskovalno delajo in je s tega vidika potem pač vedno bil problem za te članke, ker nikoli ni bilo dovolj časa, da bi se ti članki pripravljali. V okviru programske skupine je pa dobro to, da smo združeni raziskovalci, ki raziskujemo sorodna področja. Tako da temu primerno potem tudi raziskujemo nekako neke iste vidike in je potem zaradi tega več možnosti za skupno raziskovanje (IPž4). Da je to dovolj dobro. Niti ne vidim kakšnih večjih ovir, razen teh časovnih. Pač so prisotne neodvisno od vsega tega (RPž1). Tukaj sem, sooblikujem infrastrukturo na način, da spodbujam raziskovalne seminarje, na katere vabimo kolege, s katerimi raziskovalno sodelujemo. Hkrati se pa tudi predstavijo skupini ljudi, ki pride na raziskovalni seminar in se nauči nekaj novega. Spodbujam tudi organizacijo mednarodnih konferenc in udeležbo na konferencah in podobno. Tako da na tak način omogočamo sodelovanje oz. razvoj. Neprestano si prizadevam, da se omejena sredstva fakultete na tem področju, raziskovalnem, ne zmanjšujejo. Če se karkoli drugega zmanjšuje, da ta sredstva ostajajo kot možnost za razvoj (RPž2).	Mislim, da je povsem odvisno, kakšna osebnost si. Za nekoga, ki želi sodelovati, absolutno obstajajo možnosti. Sistemsko ta trenutek ne morem reči, da bi obstajali neki mehanizmi, ki bi sodelovanje spodbujali oz. tudi finančno podprli. Naravnanost k sodelovanju je odvisna predvsem od posameznika. Bi pa sistemsko lahko tudi spodbujali sodelovanje (Dm1). Možnosti je dovolj, nihče nas ne omejuje. Dejstvo pa je, da imamo omejeno količino sredstev. Ampak delamo precej stvari tudi, če za to nismo plačani. Če te nekaj zanima, narediš to izven svoje obveznosti. Res pa je, da si določenih raziskav, ki si jih lahko privoščijo najboljše šole, mi ne moremo privoščiti. Tudi s tega vidika so primerjave objav posameznikov malce pretirane, ker ni mogoče Harvarda primerjati z nami (IPž3). Možnosti sodelovanja so dobro zastavljene, odvisno pa je od posameznika, koliko se angažira (IPm2). Mislim, da je povsem v redu. Edino opažam, da je iz leta v leto vedno več birokracije. Če bi želel iti nekam na delovni sestanek, sredstev ne smeš porabiti za določene stroške. To me zelo moti (RPm2). Rekla bi, da je zelo velika odzivnost. Komurkoli sem kdaj predlagala, da bi se skupaj lotili določenega projekta, sem vedno naletela na odprta vrata. Izven fakultete sem tudi poskušala, a imajo ostale fakultete v slovenskem prostoru mogoče slabše možnosti raziskovanja, pa morda zato ni bilo odziva. V okviru programske skupine pa je dobro to, da smo združeni raziskovalci, ki raziskujemo sorodna področja, raziskujemo podobne teme, zato lahko uspešno sodelujemo (IPž4). Dobro. Ne zaznam nekih ovir, razen časovnih (RPž1). Sooblikujem infrastrukturo, spodbujam izvajanje raziskovalnih seminarjev. Spodbujam tudi organizacijo mednarodnih konferenc, udeležbo na konferencah. Na ta način omogočamo sodelovanje in razvoj. Prizadevam si, da se omejena raziskovalna sredstva fakultete ne zmanjšujejo (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako ocenjujete komunikacijo med člani katedre, programske skupine na fakulteti? Zadovoljivo, če lahko tako rečem. Seveda bi lahko bila vedno tudi boljša. Žal je, recimo mogoče znotraj programske skupine ali pa katedre dostikrat začutiti neko ljubosumje, zlasti v tem smislu raziskovalnega dela, bolj kot pedagoškega. Če npr. študente nekako pohvalijo, se to še prenese. Bi rekla, da bi znalo biti prisotno ljubosumje na področju raziskovanja, če nekomu uspe objava, namesto da bi bili vsi veseli zanj. V tem smislu vidim mogoče premalo dobre komunikacije, premalo odkritosti in podpore. Mogoče imajo ljudje tudi dobre izkušnje, pa jih ne povedo. Pustijo, da se npr. ostali trudijo, da gredo čez tri recenzijske postopke […] v nekih revijah, kjer nikoli ne objavijo. Tam pa tiščijo v tajnosti neko idejo, ki se jo da lepo objaviti. V tem kontekstu bi bila lahko komunikacija boljša […] (IPž5). Naša katedra je tesno povezana, imamo super komunikacijo. Nobenih problemov. Prav tako ni nobenih problemov na ravni programske skupine, zaradi izjemnega vodje […] programske skupine. Ta programska skupina v veliki meri soustvarja slovensko poslovno konferenco. Skratka, ima en tak letni […] dogodek, ki ga je potrebno realizirati. Te stvari se ne morejo odlagati, jih je potrebno narediti. Hkrati je potrebno v tem delu, v tem procesu nastajanja, veliko sodelovati s študenti, ki nam pomagajo, ki so vpeti v ta dogodek. Tako da dobro sodelujemo, nikoli ni bilo nobenih konfliktov (IPž1). Pri nas na katedri vlada zelo pozitivno vzdušje, […] zelo odprta komunikacija. Vedno grem rada na sejo katedre, ker vem, […] da se bomo lepo pogovarjali, da ne bo konfliktov. Zares smo taka, se mi zdi, pozitivna, zgledna katedra. Medtem ko za druge ne slišim ravno, da je vedno vse tako lepo, je več konfliktov. Mogoče pri nas tudi to, da imamo enega moškega. Pa tudi ni toliko močnih egov pri nas na katedri. […] Nekako se mi zdi, da zelo dobro komuniciramo. Sicer komuniciram tudi z ostalimi, s tistimi, ki […] pokrivamo neka sorodna področja. Z ostalimi se razumemo, nimamo pa sedaj toliko bližnjih odnosov, da bi lahko kaj več sodila o njih (IPž2). Komunikacija je dobra. […] Na katedri se sestajamo enkrat na teden, v programski skupini bolj po potrebi. Ampak ni nobenih šumov v komunikaciji ali kakih težav s tem ali pa kakršnihkoli problemov. Tako da nič posebnega. Vedno lahko pokličem kogarkoli od teh sodelavcev in se pogovorim (RPm1). Mislim, da je v redu. To je nekaj, kar je utečeno. Vedno bi bila lahko še bolj intenzivna. Naše seje katedre niso mesta, kjer bi se vedno lahko pogovarjali o tem ... Da, vedno nekako […] povemo, kaj je tisto, kar delamo, kaj smo objavili in tako naprej. Ampak, če bi želeli zadeve prediskutirati v zvezi s kakšnim člankom, tega ne počneš na katedri, ker bi trajalo ure. To običajno narediš na raziskovalnih seminarjih, kjer svojo idejo predstaviš in iščeš povratne informacije. In to je ta komunikacija, ki pa ni nujno vezana samo na člane katedre. Tukaj so tudi člani drugih kateder pa študenti, konec koncev. Mogoče bi se med katedrami lahko komuniciralo kaj več. Ampak spet je odvisno od interesa. Raziskovalno se boš povezal s člani a tiste katedre, ki so ti raziskovalno po tematiki blizu. Ne boš kar per se komuniciral. Saj se pogovarjamo, ampak pogovarjamo se raziskovalno. Če ti nekdo z neke katedre, ki se ne ukvarja s tvojim področjem, svetuje, drugega kot nekega povsem "outsiderskega" dobronamernega komentarja ne more dati (Dž1). Da, ravno danes sem imel zopet tak primer, ko sem bentil nad komunikacijo. V splošnem je zelo dobra, so pa določene izjeme, ki bi jih bilo potrebno korigirati, ker vnašajo nemir v raziskovalni in pedagoški proces (IPm1). Na splošno, kar se tiče katedre, moram reči, da sem izredno zadovoljen. Smo ena izmed najmanjših kateder. […] S tega vidika smo izredno operativni, relativno hitro se dogovorimo, vsi imamo nekako podobne vrednote z vidika tega, da je raziskovalna odličnost zelo pomembna prioriteta. […] Znotraj fakultete bi pa rekel, da je ogromno nekih vrtičkov, […] nekih individualistov. Ampak mislim, da je to na nek način tudi povsem normalno za akademsko sfero. Tako da s tega vidika […] ni kritično (Dm1). […] Ocenjujem, da s kolegi, s katerimi delam, poteka sodelovanje dobro. Z ostalimi, s katerimi pa pač vem, da se ne držijo stvari, ne naredijo, pač manj delaš. Načeloma mislim, da vsi dobro komuniciramo. Mislim, da dobro sodelujemo. Tako da kakšnih konfliktov ali kakorkoli ni (IPž3). Komunikacija je v mojem primeru dobra. Verjetno je odvisno od kateder. Sodelovanje je dobro (IPm2).	Zadovoljivo, lahko pa bi bila boljša. Žal je znotraj programske skupine (pa tudi katedre) včasih začutiti ljubosumje, zlasti v smislu raziskovalnega dela. Premalo je komunikacije, odkritosti in podpore. Posamezniki dobrih izkušenj ne delijo in pustijo sodelavce, da gredo čez recenzijske postopke v revijah, kjer jim nikoli ne uspe objaviti. V tem kontekstu bi bila komunikacija lahko boljša (IPž5). Naša katedra je tesno povezana, uspešno komuniciramo. Prav tako na ravni programske skupine zaradi izjemnega vodje. Naša programska skupina soustvarja slovensko letno poslovno konferenco, v okviru katere je potrebno sodelovanje, tudi s študenti. Uspešno sodelujemo (IPž1). Na naši katedri vlada zelo pozitivno ozračje, odprta komunikacija. Rada se udeležujem sej, ker vem, da bomo lepo komunicirali, da ne bo konfliktov. Imamo pa le enega moškega, pa tudi ni toliko močnih egov. Sicer komuniciram tudi z ostalimi kolegi, ki pokrivajo sorodna področja. Prav tako se z njimi razumem (IPž2). Komunikacija je dobra. Na katedri se sestajamo tedensko, v programski skupini po potrebi. Ni nobenih šumov v komunikaciji, ni težav. Vedno lahko pokličem kogarkoli in se pogovorim (RPm1). Mislim, da je komunikacija dobra. Vedno pa je lahko še intenzivnejša. Na sejah katedre ne govorimo o individualnih raziskovalnih dosežkih, ker za to ni dovolj časa. Na raziskovalnih seminarjih predstaviš članke, kjer dobiš povratne informacije. Raziskovalno se povezujem tudi s člani drugih kateder, ki so mi raziskovalno blizu (Dž1). Prav danes sem zopet bentil nad komunikacijo. V splošnem je sicer zelo dobra, so pa določene izjeme, ki bi jih bilo potrebno korigirati (IPm1). Na katedri sem izredno zadovoljen. Smo ena izmed najmanjših kateder, zato operativni. Vsi smatramo, da je raziskovalna odličnost prioriteta. Znotraj fakultete pa je ogromno nekih individualistov, kar pa mislim, da je povsem običajno za akademsko sfero (Dm1). Ocenjujem, da s kolegi poteka dobro sodelovanje. S tistimi, ki se ne držijo dogovorjenega, sodelujem manj. Načeloma vsi dobro komuniciramo in sodelujemo. Konfliktov oz. težav ni (IPž3). Komunikacija je v mojem primeru dobra. Verjetno je odvisno od kateder. Sodelovanje je dobro (IPm2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kako ocenjujete komunikacijo med člani katedre, programske skupine na fakulteti? Seveda je komunikacija v redu. Mislim, da ni tukaj kakšnih težav. Edino, na fakulteti nas je 150 in seveda je iluzorno pričakovati, da se boš lahko z vsakim pogovarjal. Pomembna je tudi neformalna komunikacija. To bi rad še poudaril. Ne samo neki sestanki […]. Sam sem bil že večkrat kot raziskovalec npr. v kakšni situaciji, ko sem poizkušal nekaj pogruntati, pa se ni dalo. Pa sem se dva dni trudil, a sem ostajal v neki slepi ulici. Potem pa sem šel z nekom na kavo, pa mi reče, ej, to se tako naredi. […] Tako da je neformalna komunikacija zelo pomembna in pomoč itd. Kdorkoli je že to. Seveda mora obstajati tudi formalna komunikacija, da se zadeve uredijo. Kar se tiče nekih razmerij (RPm2). […] Pravzaprav je v zadnjem času zelo veliko teh različnih oblik komunikacije. Veliko imamo teh komunikacij po eni strani akademskega zbora, kjer se govori o splošnih zadevah. Kjer tudi vsak zaposleni, ki ima kakšne posebne vidike, ki bi jih bilo potrebno še izpostaviti, lahko izpostavi. Potem mislim, da so tudi zelo koristne vse te komisije, ki jih imamo. Komisija za znanstvenoraziskovalno delo, komisija za študijske zadeve, za drugostopenjske študijske programe, kjer zelo interaktivno potekajo diskusije. Se pravi, ne gre samo za to, da bi se sprejemali neki sklepi, ampak se zelo bogate diskusije v zvezi s tem odpirajo in tudi dejansko se potem politika spreminja glede na delovanje teh komisij. Mislim pa, da sedaj, v zadnjem času, še posebej to zadnje vodstvo […], pa tudi predhodne […],moram reči, da se zelo veliko tudi preko e-pošte, vse pomembne novice, karkoli, komunicira. Dovolj redno in sproti smo obveščeni tako prek e-pošte kot prek teh novic, ki jih dobivamo vsak teden. Tako da bi rekla, da komunikacija vsekakor poteka. Ne živimo v kakšni informacijski luknji, na nobenem področju (IPž4). Osebno imam to srečo, da nimam nobenih težav s komunikacijo z nikomer. Tako da ne bi mogla reči, da vidim tukaj kakšne težave. Razen, kar je težava, spet tista izvirna, to je pomanjkanje časa. In velikokrat tudi zmanjka časa, da bi se več osebno pogovarjali, ker osebna komunikacija je po mojem še vedno bolj učinkovita od vseh drugih oblik (RPž1).	Komunikacija je učinkovita, ni težav. Sicer nas je na fakulteti veliko, zato ne moreš komunicirati z vsemi. Pomembna je tako formalna kot neformalna komunikacija. Sam sem bil že večkrat v situaciji, ko sem kot raziskovalec ostajal v slepi ulici. Potem mi je kolega na kavi pomagal pri rešitvi problema (RPm2). V zadnjem času je zelo veliko različnih oblik komunikacije, po eni strani akademskega zbora, v okviru katerega gre za diskusije o splošnih zadevah, izjemno učinkovito je tudi delo komisij, kjer potekajo diskusije interaktivno. Dejansko se kasneje oblikuje politika glede na delovanje komisij. Mislim, da še zlasti zadnje vodstvo zelo močno komunicira preko e-pošte vse pomembne novice. Komunikacija vsekakor poteka na vseh področjih (IPž4). Osebno imam srečo, da nimam z nikomer težav v komunikaciji. Težava je le pomanjkanje časa, tudi za osebni pogovor. Osebna komunikacija je po mojem mnenju še vedno najučinkovitejša (RPž1).
Kaj po vašem mnenju prispeva (za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved) k edinstveni spolni strukturi na EF (glede na to, kakšna je zaposlitev (spolna), se npr. EF razlikuje od drugih fakultet)? […] Ne. Včasih je bilo tako, da so prevladovali moški. Najbrž je bil ,tudi stereotipno gledano, moški tisti, ki je bil bolj poklican, da si je gradil kariero, ženska pa je bila bolj za otroke in za lonce in za dom. Pa se sedaj ti stereotipi malo spreminjajo, na srečo. Je pa res, da mogoče tudi pričakovanja samih ljudi na fakulteti, tudi vodstvenih struktur, niso več tako zelo rigorozna. V tem smislu, da če se ti odločiš za univerzitetno kariero, moraš pač tam biti cele dneve in vse vikende. Oz., tudi če nisi tam, da pa samo še to potem delaš doma. In tudi posluh je večji, da imamo nekateri tudi družino, otroke in podobno. Se mi zdi, da se s časom, bom rekla, ta zadeva popravlja. In da imajo zato tudi ženske možnost, da imajo oboje. Da se ni potrebno prav striktno odločiti, kot je to veljalo včasih. Pa tudi danes se na pogostih, bomo rekli, delovnih mestih še vedno dogaja, in na fakultetah, da se pravzaprav odločajo med kariero in družino, da nimajo možnosti imeti obojega (IPž5). […] Tudi tujci, ki prihajajo, npr., ki so nas akreditirali, so rekli: saj vi ste pa nekaj povsem posebnega, ker imate toliko žensk. To bi v bistvu morali mednarodno izpostavljati. Da smo ženskam prijazna fakulteta. Ne vem, očitno so bili nekoč v preteklosti moški dovolj odprtih glav, da so ženske spustili zraven. Potem se pa stvari [počasi uravnotežijo]. Najtežje je prebiti led, saj potem, ko je led prebit, ni problema. Jaz sem sicer bila dolgo časa letos, ko sem dobila potem asistentko, ki je sedaj druga ženska na katedri. Dolga leta sem bila sama. Ampak zaradi tega, mislim, se nisem nikoli čutila prikrajšano ali pa tako, ne vem […], pač ni čutiti, mislim, tako. Mislim, da so kakšni kolegi, ki dajejo kakšne super pripombe. Sama sem bila že za gospodinjo proglašena, ampak to pač preslišiš. To imaš v vsaki družbi, imaš pač tako Gaussovo porazdelitev, da je nekje tisti tretji standardni odklon, ki neumnosti bruha. Ampak, mislim, da je na eni strani odprtost fakultete, na drugi pa je povpraševanje deklet kar veliko, ker je prilagodljiv delovni čas.	Včasih so prevladovali moški. Najbrž tudi stereotipno gledano je bil moški tisti, ki je gradil kariero, ženska naj bi skrbela za otroke in dom. Stereotipi izginjajo. Poleg tega pričakovanja vodstvenih struktur niso več tako rigorozna in ni več nujno, da si na fakulteti cele dneve in vse vikende. Zadeve se izboljšujejo, zato imajo ženske možnost, da imajo oboje. Še danes pa se morajo ženske na drugih fakultetah še vedno odločati med kariero in družino (IPž5). Tujci, ki prihajajo, trdijo, da bi morali mednarodno izpostavljati, da je naša fakulteta ženskam prijazna. Očitno so bili v preteklosti moški dovolj odprti, da so ženske spustili zraven. Potem se stvari počasi uravnotežijo. Najtežje je prebiti led. Sama se nisem nikoli čutila prikrajšano. So sicer nekateri kolegi, ki dajejo kakšne neumestne pripombe, sama sem bila že proglašena za gospodinjo, a to obstaja v vsaki družbi. Mislim, da je na eni strani vzrok odprtost fakultete, na drugi veliko povpraševanje deklet zaradi prilagodljivega delovnega časa, čeprav si verjetno ne predstavljajo obremenitve, četudi je načeloma zopet vse odvisno od notranje motivacije in zavzetosti.

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kaj po vašem mnenju prispeva (za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved) k edinstveni spolni strukturi na EF (glede na to, kakšna je zaposlitev (spolna), se npr. EF razlikuje od drugih fakultet)? […] Ne vem pa, če si dekle predstavlja … […] Čeprav je načeloma spet odvisno to od tvoje notranje motivacije, kakšna je tvoja notranja hitrost, s katero delaš. Ampak načeloma je možno, da ko imaš majhne otroke, da rečeš, v redu, sedaj bom pa malo upočasnila. Lahko. Če sam sebi to dovoliš in lahko s tem živiš. Se da. Pa so tudi kolegice, ki so v tem času upočasnile, niso napredovale v višji naziv, ampak so pustile naziv. Pa so se lahko v tem času posvetile [družini]. V bistvu je to lep poklic, v bistvu, da to lahko malo spustiš, pa potem kasneje intenziviraš. Tako da je s tega vidika v bistvu dekletom tudi lahko. Jaz sem absolutno "prepobezlan" tip, da bi lahko kaj takega naredila. Ampak, je pa možno. […] In tudi ta zavest, da veš, da je možno, ti je lažje tudi, če "bezlaš" (IPž1). […] To je zelo zanimivo. Ko sem brala nek članek glede napredovanja žensk po nazivih, koliko jih npr. doktorira pa potem napreduje v naziv docenta, izredne profesorice, redne profesorice, sem bila kar malo šokirana. Kako to? Pri nas se to sploh ne pozna. Pri nas je res neka taka struktura, ki povsem podpira enake možnosti. Nikoli se mi ni zdelo, da zato, ker sem ženska, da imam kakršnekoli manjše možnosti. Ker karkoli berem pa poslušam, npr. s kakih drugih fakultet, je precej težje, če si ženska. Tudi kako leto nazaj sem bila članica magistrskega zagovora enega magistrskega dela, ko je študentka raziskovala položaj žensk v znanosti, pač v različnih evropskih državah. Pa je vse primerjala: odstotke žensk pa po različnih področjih. In je tudi na zagovoru prikazala eno tako sliko, kako se ženske vzpenjajo v karieri in kako se moški. […] Ženska pleza z nahrbtnikom, polnim kamnov, pa še kamenje vanjo mečejo. Moški pa gredo po urejeni poti in si podajajo roke. Pri nas res nikoli nisem čutila, da bi zato, ker sem ženska, kakorkoli bila na slabšem položaju. Mogoče tudi zato, ker je že v osnovi naša katedra zelo ženska in se zelo podpiramo med sabo. Tudi v vseh mojih komisijah do sedaj, in za zagovor doktorske disertacije in za docenturo in za izredno profesuro, je bila vedno prevladujoča ženska komisija. Jaz sem imela enega moškega. Vedno prevladujoča ženska komisija. Na naši katedri nimam slabih izkušenj. Ne vem, kako je drugje. Očitno ne more biti toliko slabo, glede na to, da smo res tako uravnoteženi. V naravoslovnih znanostih pa je menda precej, precej težje (IPž2). […] Verjetno zaradi tradicije. Ker gre za družboslovje, kjer imajo ženske že v osnovi enake, bom rekel, enako vzgojo. Ne vem, kako bi temu rekel. Včasih se je vzgajalo, seveda, da ženska ne gre v neke tehnične profile, […] na strojništvo itd. Danes se to spreminja. Na ekonomiji ali pa na FDV, pa še kje drugje, pač tega ni bilo. Tako da že od nekdaj ni nič narobe, če se ženska ukvarja z ekonomijo. In potem je tudi najbrž to prispevalo k enakomerni strukturi (RPm1). […] Očitno uspešne ženske. Kriteriji so za vse enaki. Po spolni neenakosti smo na splošno oz. to egalitarnost, če se primerjamo z drugimi državami, pa ne glede na visokošolski prostor, to panogo, smo na splošno relativno dobri. Tudi po plačnih razlikah oz. nerazlikah med spoloma smo prvi v Evropi, če se dobro spomnim teh podatkov, ki so bili pred časom objavljeni.	Sicer je načeloma možno, da ko imaš majhne otroke, lahko nekoliko upočasniš in ne napreduješ, se posvetiš družini in kasneje intenziviraš. S tega vidika je dekletom lažje (IPž1). To je zelo zanimivo. Ko sem brala nek članek glede napredovanja žensk, koliko jih doktorira, napreduje do redne profesure, sem bila šokirana. Pri nas se to ne pozna, imamo povsem enake možnosti. Nikoli se mi ni zdelo, da zato, ker sem ženska, imam manjše možnosti. Karkoli pa berem ali poslušam z drugih fakultet, je precej težje, če si ženska, enako velja za druge evropske države. Ženska pleza z nahrbtnikom, polnim kamnov, pa še kamenje vanjo mečejo. Moški pa gredo po urejeni poti in si podajajo roke. Pri nas zares tega nikoli nisem čutila. Mogoče tudi zato, ker je že v osnovi naša katedra izjemno ženska in se med seboj podpiramo. Očitno ne more biti slabo tudi na drugih katedrah, glede na to, da smo zares tako uravnoteženi. V naravoslovnih znanostih pa je menda precej težje (IPž2). Verjetno zaradi tradicije v družboslovju, kjer imajo ženske možnost. Včasih je veljalo prepričanje, da naj se ženske ne bi odločile za tehnične profile. Danes se to spreminja. Na ekonomiji, pa še kje drugje, tega ni bilo. Tudi to je najbrž prispevalo k uravnoteženi strukturi (RPm1). Očitno uspešne ženske. Kriteriji so za vse enaki. Po spolni neenakosti smo, če se primerjamo z drugimi državami, ne glede na visokošolski prostor, relativno dobri. Prav tako, ko gre za plače, smo prvi v Evropi. Očitno tukaj ženskam uspe parirati moškim oz. moškim uspe parirati ženskam (Dž1). Nisem nikoli o tem razmišljal (IPm1).
Kaj po vašem mnenju prispeva (za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved) k edinstveni spolni strukturi na EF (glede na to, kakšna je zaposlitev (spolna), se npr. EF razlikuje od drugih fakultet)? […] Že sama stroka oz. vede, ki jih gojimo, so verjetno take. Npr. zadnjič sem bi na neki konferenci v Ljubljani na temo telekomunikacij in me je presunilo, ker sem pri približno 400 do 500 oseb mogoče naštel samo nekih deset žensk. In sem bil zares presenečen. Sem mislil, da je vseeno že ta čas, ki ga živimo, da je že bolj izenačen. Očitno se v nekaterih srenjah zadeve še niso premaknile. Čeprav je vprašanje, kaj to pomeni, premaknile. Spet drugje bi mogoče bilo pa ravno obratno. […] Tukaj na fakulteti mislim, da […] je prav to, stroka, po mojem, pač vede, ki jih gojimo tu. Druga stvar pa je, osebno mislim, […] da smo dober kolektiv v smislu razumevanja drug drugega, v splošnem. Recimo, lahko je kakšna težava, se pač dogaja. Ampak, ko se pogovarjam z ljudmi, ki delajo drugje, mislim, da imamo neko zdravo klimo.	Zdi se mi, da so dekleta v povprečju uspešnejša. Pri fantih mogoče opazim več takšnih, ki izstopajo. Tudi dekleta izstopajo, so bolj pridna. Ko gre za fakultativno delo, vedno prevzamejo iniciativo. Uravnotežena spolna struktura med zaposlenimi je tudi mene nekoliko presenetila, še zlasti ker sem brala publikacije, ki proučujejo celotno univerzo, kjer je precej več zaposlenih moških, in to vse od asistentov naprej. Bi rekla, da je razlika med našo fakulteto in drugimi v tem, da je pri nas veliko več administrativnega dela v primerjavi z drugimi fakultetami. Zato mislim, da dekleta tu pridejo bolj do izraza (IPž4).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kaj po vašem mnenju prispeva (za akademsko sfero na področju ekonomije in poslovnih ved) k edinstveni spolni strukturi na EF (glede na to, kakšna je zaposlitev (spolna), se npr. EF razlikuje od drugih fakultet)? […] Pa dobro se razumemo. In tudi v smislu teh nekih […] medspolnih razmerij, da bi … ne vem kaj se šli tukaj, mislim, da ni tukaj kakšnih takih ali zamer ali pa "kaj bo pa una baba govorila ali pa un tip", tako. Osebno mislim, da tega nimamo (RPm2). Takole bi rekla: ko pogledam študente, se mi zdi, da v povprečju, ko popravljam izpite, kolokvije, karkoli, […] da so dekleta bolj uspešna od fantov, v povprečju. Ampak, pri fantih mogoče opazim več takih, ki zares izstopajo. Tako da seveda tudi dekleta izstopajo. Imamo ene in druge, ki izstopajo. Medtem ko v povprečju bi rekla, da so dekleta nekako bolj pridna. Tudi če je karkoli samostojnega, fakultativnega dela ali pa recimo opcijske izdelave seminarskih nalog, vedno so dekleta nekako tista, ki prevzamejo iniciativo, zadevo bolj pogosto izpeljejo kot fantje. Mogoče pa, kar se tiče res te uravnotežene strukture med zaposlenimi, ki je tudi mene nekoliko presenetila, še posebej, ko sem brala te razne publikacije, ki proučujejo celotno univerzo, kjer je toliko več moških zaposlenih vse do asistentov naprej. Bi rekla, da […] je razlika med našo fakulteto in drugimi fakultetami v tem, da je pri nas vse skupaj precej bolj na polno in s tem povezano tudi precej več administrativnega dela, kot ga imajo kakšne druge fakultete. In nekako se mi zdi, vsaj če pogledam nekaj primerov, ki jih imam okrog sebe, da profesorji, ki se odločajo za asistenta ali pa za mladega raziskovalca zelo pogosto iščejo neko osebo, ki bo poleg tega osnovnega raziskovalnega dela ali pa razbremenitve s področja pedagoškega dela v smislu izvedbe vaj, da bo našel neko osebo, ki bo hkrati primerna tudi za izvedbo tega precejšnjega obsega administrativnega dela. In se mi zdi, da zato tukaj dekleta bolj pridejo do izraza. Tako da bi rekla, da je to tak glavni razlog. Pa mogoče se motim (IPž4). Mislim, da število žensk celo postopoma prevladuje. Sploh mlajših. Mislim, da je ena od zadev tudi ta, da je pri nas že sam proces rekrutiranja močno povezan s tem notranjim rekrutiranjem. Se pravi najboljših študentov v asistente in potem asistenti zrastejo v pedagoge. Po mojem mnenju je tudi rezultat tega, da je vpisanih več žensk kot moških v naše študijske programe. In da se zelo izkažejo. Iz tega se potem izbira med najboljšimi študenti, je pač nastala neka taka selekcija, da se je nekako v nekem obdobju dogajalo, da je bilo več deklet in iz tega je potem tudi izšla cela struktura takšna, kot je, da je sedaj tak velik delež žensk. Tako da mislim, da ni bilo načrtno, da nikoli ni bila politika fakultete, da se preferira ženske. Ampak se je pač tako zgodilo, po mojem mnenju, povsem po naravni poti selekcije (RPž1). […] Če gledam, kako se je stvar razvijala na naši katedri […], ki jo najbolje poznam, kjer smo dejansko razen ene izjeme same ženske. Začelo se je tako, da smo imeli tudi moške, ki so odšli v prakso. Se pravi, sam tip dela jim ni ustrezal, hkrati pa imajo poslovne šole ta izziv, da dejansko lahko kadri odhajajo v prakso, v podjetja. Za kar so lahko bolje nagrajeni kot […] v akademskem prostoru. Mislim pa, da je že v izhodišču zaposlovanja žensk več, ker se iščejo zelo uspešni študenti, ki so zelo pogosto študentke. In tudi spolna struktura študentov je takšna, da imamo več žensk kot moških. Mislim, da je posledica ta. Se pa potem kaže tudi v vodstveni strukturi, konec koncev. Če je glavnina žensk med zaposlenimi, imamo potem lahko tudi v vodstvu precej žensk. Je pa treba pripomniti, da je odvisno od dekanje, koga povabijo v vodstvo. Se pravi, da se je dekanja potem odločila za takšno strukturo, kot jo ima (RPž2).	Mislim, da število žensk celo postopoma prevladuje, sploh mlajših. Prvi vzrok je najti že v samem procesu rekrutiranja, ki je močno povezan z notranjim rekrutiranjem najboljših študentov. Naslednji razlog je večji delež vpisanih žensk kot moških v naše študijske programe. Izbira najboljših študentov je vodila v takšno selekcijo in iz tega se je pojavila struktura s prevladujočim deležem žensk. Nikoli ni politika fakultete preferirala žensk. Tako se je pač zgodilo, povsem po naravni poti selekcije (RPž1). Če gledam, kako se je stvar razvijala na naši katedri, ki jo najbolje poznam, kjer smo dejansko razen ene izjeme same ženske. V začetku smo imeli tudi moške, ki so odšli v prakso, ker jim delo ni ustrezalo. Iz poslovnih šol kadri mnogokrat odhajajo v prakso, kjer so običajno bolje nagrajeni. Sicer gre že v izhodišču za zaposlovanje več žensk, ker se iščejo izjemno uspešni študenti, ki so pogosto ženske. Prav tako je spolna struktura študentov takšna, da imamo več žensk kot moških. Če je glavnina žensk med zaposlenimi, imamo lahko tudi v vodstvu precej žensk. Je pa odvisno tudi od dekana, koga povabi v vodstvo (RPž2).
Prav tako tudi na vodstvenih položajih – ampak ne vem, ali je to samo odločitev ženske ali mogoče še vedno prevladujejo stereotipi … – in kaj menite, zakaj je EF drugačna? Mogoče prijaznejše okolje. Drugače gledajo na to zadevo. Ker v končni fazi vsi vemo, da so mešani delovni kolektivi, naj bo po starosti, spolu, boljši kolektivi. Pravzaprav, če želiš, da ljudje dobro delajo, morajo biti tudi sicer zadovoljni, tudi v osebnem življenju. Danes bi praktično vsak šef moral imeti to v mislih. In bi moral prav to kombinacijo zasebnega in službenega življenja pravzaprav podpirati. Da ljudje iščejo sinergije, da ni to sedaj v nasprotju (IPž5).	Mogoče prijaznejše okolje. Mešani delovni kolektivi so uspešnejši. Če želiš, da ljudje delajo dobro, morajo biti zadovoljni tudi v osebnem življenju. Zato je nujno uravnoteženje zasebnega in službenega življenja podpirati (IPž5).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Prav tako tudi na vodstvenih položajih – ampak ne vem, ali je to samo odločitev ženske ali mogoče še vedno prevladujejo stereotipi … – in kaj menite, zakaj je EF drugačna? Močno. […] Ne vem, očitno se nam da delati. Ker morate vedeti, sedeti v vodstvu, sploh pa sedaj. Ne vem, kdo bi si sploh še želel. Moraš biti res malo trčen. Plačati ti ne morejo več, odgovornosti imaš enormno. Lahko je kaj narobe, podpišeš, greš v zapor. Pa ne, ker si hudoben in si nekaj storil namenoma, ampak zato, ker preprosto zaupaš, da so ti nekaj prav povedali, pa ti niso. Lahko končaš na protikorupcijski komisiji, v zaporu, kazenskih pregonih in še ne vem kje. Ampak vse, kar dobiš, je en tak mizeren položajni dodatek. Ker je dela tam v dekanatu, če ga hočeš, enormno. Ker z vsemi akreditacijami, zahtevami in ambicijami, ki jih šola ima, če želi te ambicije uresničiti, potem moraš tam garati. Šest let sem delala, vem. In očitno se ženske dobro v tem znajdejo, da […] so tako mogoče premalo suhoparno racionalne, pa to počnejo. Ne vem. […] Ampak vedno jih je veliko. Mi smo bili tudi, kot prejšnje vodstvo, smo bili tudi mešano vodstvo. Skoraj več žensk kot moških. In je bilo dobro. Mislim to, da smo bili različnih spolov, kar je zelo dobro. Zato, ker se včasih moški tako na mrtvo skregajo, da potem rabiš nekaj, kar mehča. In to smo vedno potem ženske opravljale. […] Ne vem, kako to, da imamo tako veliko žensk. Ampak po mojem mnenju zato, ker se tudi moškim, strogo racionalno gledano, v dekanat in vodnje funkcije ne izplača. Ker moraš delati samo to, nobenega svetovanja, nič zraven, ker ni časa, pa še "nasrkaš" in za to nisi skoraj nič več plačan. Toliko, kot bi moral biti, glede na to, kakšno funkcijo opravljaš. Tako da so očitno ženske bolj pametne za to. Ne vem. Je pa super izkušnja, ker pridobiš sposobnost tudi tega menedžmenta, kako izgleda menedžment. Ker to je čista menedžerska funkcija. Tam je čisti menedžment (IPž1). Pri nas je res neko tako ozračje, da velja polna enakopravnost. Če pa gledamo vodstvo, je to obrnjeno povsem v drugo smer kot drugje. Je zares čista prezastopanost žensk. Se mi pa zdi, da ni slabo, da smo enostavno pri nas spoznali ali pa se tudi malo več s tem ukvarjamo, da ženske v menedžmentu dejansko pomenijo pozitivno stvar in da je tudi zaradi tega taka odprtost. Morda, če bi se s kakimi starejšimi moškimi pogovarjali, bi vam mogoče kaj drugega povedali. Ampak, […] zadnja leta je res dosti specifična situacija, da je tako močno žensko vodstvo. Ampak tudi v preteklosti je bilo vedno. Ne vedno, v zadnjih desetih letih je vedno več žensk v vodstvu. Prejšnje vodstvo so bile tri, predprejšnje mogoče dve, prej pa že ne vem, če je bila kakšna. Tako da se je v teh zadnjih desetih, petnajstih letih pri nas zelo spremenilo. Pač, ugotovilo se je, da ženske dobro funkcionirajo. […] Zares smo specifična šola, se mi zdi, v slovenskem prostoru. Zelo, zelo specifična. […] Vsi, ki pridejo, tudi ti člani komisij, so presenečeni – uh, žensko vodstvo (IPž2). Sedaj je celo več žensk v vodstvu. Najbrž je na katedrah podobno iz istega razloga. Ker enostavno ni nič narobe, če so ženske na vodilnem položaju. Sploh ne vidim problema v tem. Kaj pa je temu prispevalo, tega ne vem. Če je polovica zaposlenih [ženska], zakaj ne bi zasedale pol vodilnih položajev? Konec koncev, saj imajo enake možnosti, npr. neka profesorica, da postane dekanja, kot pa profesor. […] Sploh so pa na vodilnih položajih že v letih, verjetno bolj potem, po štiridesetem, petdesetem letu, ko otroci niso več problem doma. Verjetno bi okrog tridesetega leta bila težje kakšna mamica na vodilnem položaju in ves dan odsotna. Dekanja je sedaj pač že čez petdeset, to sploh ni težava. Tudi če bi imela družino, veliko, to ne bi bila ovira (RPm1). Če izhajamo iz predpostavke, da so ženske enako kompetentne kot moški, bi morali drugače zastaviti vprašanje. Zakaj pa drugje ni več žensk in ne, zakaj tukaj so? Zaradi tega, ker imajo enake, […] ne me napačno razumeti, ampak ker imajo kompetence, s katerimi lahko uresničujejo tiste naloge, ki so zahtevane na določenem delovnem mestu. Tu so tudi elekcijska obdobja in pač človek ima mandat. Prevzame delo na neki poziciji in to je to. Jaz bi rekla tukaj pač - kompetentnost. Mogoče bi še malo razmišljala v tej smeri, da z vidika teh administrativnih pozicij, tudi vodstvenih, da ne vem, če ne kažejo tudi v tujini podatki v tej smeri, da so ženske tiste, ki prednjačijo. Mogoče tukaj še malo bolj preverite. Da prevzemajo tudi te položaje. Pa ne govorim v smislu samo prodekanske, položaje prodekanov, ampak tudi položaje vodij posameznih služb, neakademsko. Da je tukaj malo pozitivne diskriminacije v smeri, da so v tujini tudi ženske, ker moški nimajo interesa (Dž1).	Očitno smo delovne. Trenutno sedeti v vodstvu pomeni, da si malo trčen. Plačati ti ne morejo več, odgovornosti pa imaš enormno zaradi akreditacij in ambicij, ki jih ima šola. Lahko gre kaj narobe, ne namenoma, ampak ker preprosto zaupaš, da so ti pravilno svetovali, pa lahko končaš na protikorupcijski komisiji oz. celo v zaporu. Vse, kar dobiš, je mizeren položajni dodatek, nisi plačan, kot bi moral biti glede na to, kakšno funkcijo opravljaš, dela je ogromno. Vem, ker sem bila šest let na položaju. Očitno so ženske premalo suhoparno racionalne. Moškim se, racionalno gledano, na vodilne položaje ne izplača, ker imaš le vodstvene obveznosti, nobenega svetovanja, ker ni časa. Je pa dobra izkušnja, ker pridobiš menedžerske sposobnosti (IPž1). Pri nas velja polna enakopravnost, odprtost. Če opazujemo vodstvo, gre za večje število žensk. Ni slabo, da smo spoznali, da ženske v menedžmentu dejansko prinašajo pozitivne rezultate. V zadnjih petnajstih letih se je pri nas precej spremenilo, več žensk je v vodstvu. Vsi, ki prihajajo, tudi člani komisij, so presenečeni (IPž2). Trenutno je več žensk v vodstvu. Najbrž je na katedrah podobno. Enostavno ni nič narobe, če so ženske na vodilnih položajih. Kaj je k temu prispevalo, ne vem. Če je polovica žensk, zakaj ne bi zasedale polovice vodilnih položajev, saj imajo enake možnosti. Sploh pa so na vodilnih položajih osebe po štiridesetem, petdesetem letu, ko otroci niso več problem (RPm1). Če izhajamo iz predpostavke, da so ženske enako kompetentne kot moški, bi morali vprašati, zakaj drugje ni več žensk in ne, zakaj tukaj so. Ker imajo kompetence, s katerimi lahko uresničujejo naloge, ki jih delovno mesto zahteva. Mogoče tudi v tujini vse več žensk prevzema vodilne položaje, ker moški nimajo interesa (Dž1). O tem nisem nikoli razmišljal (Dm1, IPm1). Verjetno je v administraciji drugače, kjer je pretežno ženski kolektiv zaradi same narave dela. Takšna delovna mesta ženskam omogočajo, da zaključijo delovnik ob treh popoldan. Kar se tiče akademskega dela, pa ne vidim nekega neposrednega razloga. Mogoče sama narava dela, ogromno interakcije z ljudmi (Dm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Prav tako tudi na vodstvenih položajih – ampak ne vem, ali je to samo odločitev ženske ali mogoče še vedno prevladujejo stereotipi … – in kaj menite, zakaj je EF drugačna? Nisem nikoli o tem razmišljal (IPm1) […] Moram reči, da nikoli nisem o tem razmišljal. Ne vem, v administraciji je drugače. V administraciji bi rekel, da dejstvo, zakaj prevladuje pretežen del ženskega kolektiva, je predvsem v sami naravi dela. V dejstvu, da ženske morajo poleg kariere skrbeti še za družino, za gospodinjstvo. In da delo v administraciji na neki instituciji, kot je naša fakulteta, […] pač omogoča, končaš ob treh popoldan in greš ob pol štirih po otroke v vrtec oz. šolo. Kar se tiče administracije, bi rekel sama narava dela. Kar se tiče […] akademskega dela, pa moram reči, da ne vidim nekega neposrednega razloga, zakaj je tako. Mogoče pač sama narava dela, ogromno je interakcije z ljudmi, mogoče je to, recimo, razlog (Dm1). Pri nas ni. Pri nas mislim, da smo z izjemo enega prodekana […] same ženske. Glede vodij kateder ne vem. Kateder je toliko, da nimam pregleda. Pri prodekanih. Dekan je ženska, dve prodekanski mesti zasedata ženski. To si lahko pogledate na spletni strani. Tukaj je precej ženska struktura. […] Situacije drugje ne poznam, tudi ne poznam njihove strukture zaposlenih, tudi ne poznam strukture zaposlenih po starosti. Ker ne more biti pač kar vsak dekan, ne more biti tudi vsak prodekan. Potem […] se pač stvari menjajo na vsake toliko časa. […] Ne bom rekla, vsak enkrat pride na vrsto, ker ne. Ampak, če je nekdo npr. bil že dvakrat prodekan ali pa dekan, potem nekako ne bo verjetno zopet. In potem je potrebno stvari obrniti. Pa tudi vsak ne želi biti. To je spet eno vprašanje, na katero je težko odgovoriti. Zakaj je v tem trenutku takšna struktura. Kaj pa vem, tako se je pač zgodilo, tako so se ljudje odločili, da bodo sodelovali pri vodenju ali pa ne. Zakaj so se tako odločili, pa je potrebno njih vprašati. […] Zagotovo nima nihče nič proti temu [številu žensk na vodilnih položajih]. Kakšna pa je strategija [zagotavljanja enakih možnosti pri zavzemanju položajem] konkretno, ne vem. To pač ni moje področje dela in zato je potrebno pogledati oz. vprašati tiste, ki so strategije sprejemali. Sicer pa sem sama osebno proti kvotam, ker mislim, da je potrebno dati sposobne ljudi na pomembne položaje. Zdaj, če je to moški, ne vidim razloga, zakaj ne bi bil pač to moški. Zgolj zato, da bomo imeli npr. deset žensk na položajih (od 20 položajev), se mi zdi to neumna odločitev. Z vidika dolgoročne uspešnosti oz. produktivnosti. To mogoče lahko pomeni, da je kdaj tudi kakšna sposobna ženska manj. Ampak, da bi imeli izpolnjeno kvoto števila žensk, se mi pa ne zdi pametno (IPž3). Nasploh takšna klima. Celo liberalna. Ni spolne diskriminacije. Gre tudi za vpetost v tujino. Menim, da je sodelovanje s skandinavskimi deželami pustilo vpliv. Zelo se je že ozavestila enakost med spoloma (IPm2). Ne vem. […] Tukaj pa ni samo stroka, ampak prav to, kar sem rekel, da smo nekako tolerantni in pravzaprav v tem smislu, ali je nekdo nečesa sposoben ali ni, da ne gledamo skozi spol. Že znotraj sebe. Mogoče tudi podzavestno, da ne delamo teh razlik. Mislim, da je to vzrok (RPm2). Zadnjih nekaj vodstvenih struktur, bi rekla, da smo imeli pravzaprav kar precej več dekanov kot dekanic. Tukaj so bili pretežno moški. Tudi med prodekani je bilo kar precej moških. Sedaj konkretno tale struktura je res malo bolj ženska, ampak rekla bi, da je tako precej izenačeno. Kaj prispeva, ne bi vedela. Mislim, da na teh najvišjih položajih, kjer se izbira med različnimi rednimi profesorji, da tukaj ni več nekega takšnega razloga, kot sem ga navedla predhodno. Gre enostavno za to, da se po posameznih področjih tekmuje s temi programi in zmaga tisti, ki ima uspešnejši program. Mislim, da senatorji pri izbiranju dekana ali pa dekanje ne gledajo na spol kandidata. Upoštevajo pač ta program, ki ga je kandidat pripravil. […] Glede vodenja kateder pa sem prepričana, ker ni neke splošne usmeritve, kako naj bi imenovali vodje kateder, je vsaka katedra izbrala nek svoj pristop k temu. Konkretno na naši katedri imamo že kar dolgo časa takšen pristop, da enostavno […] prihaja do nekega takega kroženja v smislu zasedanja mesta predstojnika katedre. In se že ve, da ko se bo zamenjal dekan, se zamenja tudi vodja katedre, z novo strukturo gre nov vodja katedre naprej. To se pač menja. Ni tako, kot je bilo včasih, ko je bil predstojnik katedre kar tako dosmrtno skoraj ali pa do upokojitve.	Pri nas je precej ženska struktura. Z izjemo enega prodekana so same ženske. Glede vodij kateder ne vem. Situacije na drugih fakultetah ne poznam. Ne more biti vsak dekan oz. prodekan. Potem se pač menjajo na vsake toliko časa. Prav tako si vsak ne želi prevzeti funkcije. Zakaj je v tem trenutku takšna struktura, je težko odgovoriti. Tako se je pač zgodilo, ljudje so se odločili, da bodo sodelovali. Zagotovo nima nihče nič proti temu številu žensk na vodilnih položajih. Sicer sem osebno proti kvotam, ker mislim, da je potrebno dati sposobne ljudi na pomembne položaje. Če je to moški, ne vidim razloga, zakaj ne bi bil to moški (IPž3). Nasploh takšna klima, celo liberalna. Ni spolne diskriminacije. Menim, da je sodelovanje s skandinavskimi deželami pustilo vpliv. Ozavestil se je pomen enakosti med spoloma (IPm2). Ne vem. Ni vzrok stroka, ampak prav to, da smo nekako tolerantni in uspešnosti ne ocenjujemo spolno pristransko. Mogoče že podzavestno ne delamo razlik. Mislim, da je to vzrok (RPm2). Zadnjih nekaj vodstvenih struktur smo imeli precej več dekanov kot dekanic. Tudi med prodekani je bilo precej moških. Trenutna struktura je bolj ženska, ampak je še vedno precej izenačeno. Kaj prispeva k temu, ne bi vedela. Mislim, najvišje položaje enostavno zasedejo posamezniki z najboljšim programom. Mislim, da senatorji pri izbiri dekana niso spolno pristranski. Pri vodenju kateder pa ni neke splošne usmeritve, kako imenovati vodje. Vsaka katedra ima svoj pristop. Na naši katedri, ki je manjša, se enostavno vsi zvrstimo. Kako imajo na drugih katedrah, ne vem. Predvidevam, da imajo na katedrah z več člani vzpostavljen določen postopek imenovanja (IPž4). Ko sem študirala, so bile izjemno redke profesorice, pa tudi ženske na vodstvenih položajih. Če obstaja majhen bazen, iz katerega lahko izbereš, potem je jasno, da ne bo možno veliko izbrati. Sedaj, ko je bazen toliko večji, se logično pojavlja uravnoteženost, kar je prav. Vsaj pri zadnjem vodstvu mislim, da je bila delno tudi načrtno vgrajena sestava organov (RPž1). Ko je bila izvoljena dekanja, je imela možnost odločanja o tem, koga povabiti v vodstvo (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Prav tako tudi na vodstvenih položajih – ampak ne vem, ali je to samo odločitev ženske ali mogoče še vedno prevladujejo stereotipi … – in kaj menite, zakaj je EF drugačna? Seveda, če je to kroženje, je povsem jasno, da pridemo vsi nekako na vrsto. In moški, ženske, eden za drugim, se pač zvrstimo. Kako imajo na drugih katedrah, ne vem. Predvidevam pa, da na katedrah, kjer je več zaposlenih, na naši nas je zelo malo, tako da je povsem jasno, da bomo vsi prišli na vrsto. Trenutno sem jaz vodja katedre. Ampak na katedrah, kjer je več zaposlenih, imajo pa zagotovo nek postopek glasovanja, imenovanja. Kaj pa tam pretehta, ne vem, boste vprašali na kakšni drugi katedri (IPž4). Mislim, da je to povsem logična posledica tega, kako so ženske postopoma postajale … Spomnim se, ko sem študirala, mislim, da so bile ženske v hudi manjšini, profesorice in seveda tudi na vodstvenih položajih, redko kakšna. Ampak sedaj, če je majhen bazen, iz katerega lahko izbereš, potem je jasno, da tudi ne boš mogel kaj veliko izbrati. Sedaj, ko je bazen toliko večji, je pa edino logično, da se pojavlja ta uravnoteženost, in mislim, da je tudi prav, da se pojavlja. In mogoče, vsaj pri tem zadnjem vodstvu, po mojem mnenju je bila malo tudi načrtno vgrajena v sestavo organov (RPž1). Ko je bila izvoljena dekanja, je pravzaprav imela možnost odločanja o tem, kako in kaj, koga povabiti v vodstvo (RPž2).	
Kakšen je za vas idealen vodja? Jaz sem ga imela. Lahko ga samo opišem. Takega, ki ti jasno pove, kaj so cilji. Ki te ne omejuje, ti ne pove samo, da je njegova pot […] edina prava. Ampak, da dosežeš cilj in, ko iščeš svojo pot, se lahko ves čas posvetuješ in ti svetuje, kaj da in kaj ne. Ko ti zmanjka goriva, ko si izčrpan, […] te zna postaviti na noge. Imela sem srečo, da mi je dekan […], ko sem bila izčrpana, in to se je dogajalo vsake toliko časa, pustil, da sem šla na dopust. V tem času ni zazvonil telefon niti enkrat, pa mu ni bilo lahko. Za vse, kar je moral narediti oz. ko so me krili. Nikoli ni dovolil, da bi me na dopustu motili. Ko sem rekla, da grem dopust, ni bilo nikoli problema. Da, greš na dopust. Moraš imeti dopust. Pa smo imeli Nakvis akreditacijo, ki se je napovedala tisti teden, ko sem imela napovedano družinsko smučanje. Šlo je za akreditacijo 12 programov, bila sem prodekanja za študijske zadeve. Pa je rekel, greš na dopust, bomo mi pokrili namesto tebe. To je zame idealen vodja. Ki mi je vedno dajal podporo. In ko se je bilo potrebno boriti, ko je bilo potrebno določene stvari izvesti, se ni nikoli potuhnil, ampak je vedno stal za mano. Tako da… (IPž1) Pozitivno naravnan, spoštljiv. Tak, ki zna nekako voditi ljudi do cilja, jih motivirati in to tako, na tak zelo pozitiven način. Ne maram avtokratskih vodij (IPž2). Ni idealnega vodja. Vodenje je odvisno od tega, koga vodiš, kako veliko organizacijo vodiš itd. Ne moremo univerzalno definirati, kakšen je najboljši vodja. Ker je najboljši vodja v majhnem podjetju s takšnim profilom zaposlenih drugačen kot v nekem drugem podjetju, ki ima drugačno [strukturo]. Ni odvisno samo od tega, kakšni so zaposleni, ampak tudi od situacije, ali je normalna ali težka, ali je podjetje v neki hudi krizi. Takrat je idealen vodja drugačen kot v času, ko gre podjetju vse gladko itd. Tako da se to ne da (RPm1). Idealov ni. Tisti, ki uresničuje cilje organizacije, se zaveda, da jih uresničuje z drugimi, je etičen, je pošten, da priznanje sodelavcem in ne pozabi na človeško [plat], da ima opravka z ljudmi in ne z roboti. Tudi s tem, da […] jim dopušča, da se odpočijejo. Sedaj sem mogoče malo pristranska, ker ravno pišem poglavje na to temo. Ne na temo idealnih vodij, ampak […] lahko še dodam, da mora biti pošten, etičen, da mora biti oseba z integriteto, da ne pozabi na ljudi. Če ne zna delati z ljudmi, ne more biti dober vodja. Po drugi strani mora znati tudi z vsakim zaposlenim delati na svoj način, na specifičen način. Kar pa potem pridemo skoraj do super človeka. […] Tudi mentor je nek vodja. Mentor ti odpira obzorja, postavlja vprašanja, ne daje pa ti odgovorov. Kar pa včasih pričakuješ. Ljudje pričakujejo, da bo mentor zapiral neka vprašanja, on jih pa samo še dodatno odpira, kar prispeva potem k višji kakovosti samega dela. Da te spodbuja. Ne gre pa pozabiti, da je v središču pozornosti raziskovalec in ne njegov mentor. Mentor je lahko super, če pa raziskovalec ne izkazuje želje, nima nekih rezultatov, potem bo težko uspešen. Mentor posledično tudi ne (Dž1).	Tisti, ki jasno postavlja cilje, ki podrejenih ne omejuje, ne smatra, da je njegova pot edina prava. Ko iščeš svojo pot, se lahko z njim posvetuješ. Ko si izčrpan, te zna postaviti na noge. Imela sem srečo, da mi je dekan, ko sem bila izčrpana, dovolil, da sem odšla na dopust. V tem času me ni nihče motil, čeprav mu ni bilo lahko. Vedno sem imela njegovo podporo. Ko se je bilo potrebno boriti, ko je bilo potrebno določene stvari izvesti, je vedno stal za mano (IPž1). Pozitivno naravnan, spoštljiv. Zna voditi ljudi do cilja, jih motivirati na pozitiven način. Ne maram avtokratskih vodij (IPž2). Ni idealnega vodja. Vodenje je odvisno od tega, koga vodiš, kako veliko organizacijo vodiš, zato ni moč splošno definirati najboljšega vodje. Ni odvisno samo od tega, kakšni so zaposleni, ampak tudi od situacije. Na primer, ko je podjetje v krizi, je idealen vodja drugačen kot v času, ko gre vse gladko (RPm1). Tisti, ki uresničuje cilje organizacije, se zaveda, da jih uresničuje s sodelavci, je etičen, pošten, je oseba z integriteto, da priznanje sodelavcem in ne pozabi, da ima opravka z ljudmi in ne z roboti. Po drugi strani mora znati z vsakim zaposlenim delati na specifičen način. Potem pa pridemo skoraj do super človeka. Prav tako je mentor nek vodja, ki ti odpira obzorja, te spodbuja, ne daje pa ti odgovorov. Pravzaprav odpira dodatna vprašanja, s čimer prispeva k višji kakovosti dela (Dž1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšen je za vas idealen vodja? Mislim, da niti ni toliko drugače [biti vodja v podjetju ali pa v izobraževalni instituciji]. Mogoče ena zadeva, ki bi jo izpostavil. Prvič, da razume širšo problematiko inštitucije, v kateri je. Da ima občutek za delo z ljudmi. Posebej zato, ker smo tukaj na fakulteti […] individualisti, ker smo po naravi taki raziskovalci in to ne gre kot v podjetju. Skačemo skozi okno, vseh 100 bo šlo skozi okno, ampak je potrebno z nečim pristopiti, kako boš s takimi ljudmi delal. Kajti tu je vseeno malo drugače, specifično. In zadnja stvar, da ima [vodja] neko moralno komponento, da ga tudi priznavajo ostali kot vodjo. Ali je to oseba, ki je sposobna, ne vem, uspešno delovati na trgu in fakulteto peljati skozi tržni steber. Ali je to oseba, ki je zelo dobra na raziskovalnem področju, pri objavljanju. Ali je to morda oseba, ki je močna z vidika pedagoškega dela. Torej neka avtoriteta, ki bi jo zaposleni prepoznali. Moram reči, da vseh teh, če vzamem najvišji vrh, odkar sem na fakulteti, sem mogoče pri eni osebi zaznal neke te lastnosti. Saj ne, da imajo vse, ampak neko izpostavljeno lastnost. Medtem ko pri ostalih ne morem niti pokazati, kaj bi bila sedaj tista. Pa ne zato, da bi bili slabi, ampak nimajo tistega, za kar bi rekel, kaj je idealen vodja (IPm1). Podobno kot mentor. Rekel bi, da je idealen vodja nekdo, ki je predvsem človek. To, kar se mogoče razlikuje od mentorja, bi rekel, da je idealen vodja nekdo, ki prevzame odgovornost. Na splošno pa se mi zdi, da gre za neko slovensko kulturno specifiko. Vsi bi želeli biti na položajih, imeti neko moč, nihče pa ni pripravljen prevzeti odgovornosti. Odgovornost pomeni tudi to, da ko pride do neke situacije, za katero ti mogoče objektivno nisi odgovoren, pa vseeno lahko razelektriš napetost, da imaš toliko hrabrosti, da mogoče odstopiš od kakšne funkcije. Zame je dober vodja nekdo, ki je karizmatičen, nekdo, ki je usmerjen k ljudem, nekdo, ki je transparenten, ki je etičen, predvsem pa nekdo, ki prevzame odgovornost za dejanja in za temi dejanji tudi stoji. Ko pride pa do tega, da se pojavijo neke težave, in ko začne trpeti ugled fakultete, ugled institucije, tudi če ni objektivno odgovoren, pa mislim, da je dober vodja tisti, ki je pripravljen na nek način mogoče tudi sebe žrtvovati za dobrobit kolektiva oz. za dobrobit institucije (Dm1). Zelo podobno kot mentor. Vse to, kar sem navedel za mentorja. Tu je še bolj pomembna komunikacija in organiziranost, dodal bi pa še karizmatičnost (IPm2). Poskušam pravzaprav med transformacijskim in avtokratskim stilom nekako krmariti, ker sta oba pomembna. Po eni strani ta kreativnost itd. Jaz vsakemu rečem, da če česa ne ve ali je v dvomu, da naj ne melje tega v srcu, ampak naj pove, kaj ga žuli, in bomo skupaj zadevo rešili. In seveda, da naj razmišljajo z glavo in kakšno stvar jim je potrebno tudi včasih razložiti. Zlasti v kakšnih procesih, pa kako se kaj formalizira. Posebej, če je kakšna nova zadeva, kjer nismo še imeli takšnega primera, pa pričakujemo, da se bo še kakšna pojavila, se je potem treba dogovoriti, kdo bo in na kakšen način bo procesiral in kdo sprejema odločitve, kakšni so kriteriji za te odločitve itd. To je potrebno, o tem se je potrebno pogovarjati. Določim nek nadzor ali pa determiniranost, tukaj je tudi pomembna, ker enostavno je delo potrebno opraviti. Kreativen gor ali dol. Če pride nekaj na mizo, se ne sme to dati drugemu na mizo. Prodekani smo po resorjih in v vodstvu sem opazil, da tudi če pride na mizo od nekoga nekaj novega, […] ne bo sedaj nekdo rekel, tisti, ki dobi to na mizo, to ni moja stvar, to naj že drugi naredijo […]. Vsaka stvar se pravzaprav presodi. To je neka majhna stvar, da jo lahko jaz opravim. In potem sodelavcu samo povem, v redu, pa je narejeno […]. Ali pa je to že taka stvar, da pa se le morava sestati, prediskutirati in potem odločitev sprejme tisti, ki je odgovoren za določen resor. Razen tiste stvari, ki so že formalizirane in dejansko, kjer je tudi potrebno imeti pooblastila, kar je že določeno. Tam pa seveda ni dileme. Tam pa, če je kaj na moji mizi, česar ne smem narediti, potem seveda tega ne bom naredil. Tako da je potrebno pravzaprav iz dneva v dan ali pa iz ure v uro, ko dobiš stvari na mizo, presojati take stvari. Tako da se moraš na začetku mandata tega še izučiti, saj ne poznaš celotnega sistema. Sedaj poznam marsikateri zakon in pravilnik ali pa člen tudi na pamet. Prej, ko sem bil samo profesor, nisem vedel, kako so nekatere stvari urejene. […] Sicer pa mislim, da je idealen vodja tisti, ki ima jasno predstavo, v kakšni smeri naj organizacija gre, pravzaprav ima strategijo. […] Dejansko mora strategijo vodja izžarevati, mora vedeti, kam moramo priti. Biti mora zelo jasen in seveda se ob kakšnih dilemah posvetovati s sodelavci, mora poslušati, če mu kdo reče, da nekaj je izvedljivo ali pa ni izvedljivo.	Mislim, da niti ni neke velike razlike med vodjem v podjetju in v izobraževalni instituciji. Razumeti mora širšo problematiko institucije, imeti občutek za delo z ljudmi. Ker smo na fakulteti individualisti, je potrebno najti ustrezen pristop. Idealen vodja prevzame odgovornost. Na splošno gre za neko slovensko kulturno specifiko, ko bi vsi želeli položaj, nihče pa ni pripravljen prevzeti odgovornosti. Odgovornost pomeni tudi to, da ko pride do neke situacije, težav, za katere mogoče objektivno nisi odgovoren, vseeno lahko razelektriš napetost tako, da žrtvuješ sebe in morda odstopiš. Dober vodja je karizmatičen, usmerjen k ljudem, transparenten, etičen, predvsem pa nekdo, ki prevzame odgovornost za dejanja (Dm1). Zelo podobno kot mentor. Še pomembnejša je komunikacija in organiziranost, dodal bi še karizmatičnost (IPm2). Poskušam krmariti med transformacijskim in avtokratskim stilom. Če posameznik česa ne ve, to rešimo skupaj. Sicer je idealen vodja tisti, ki ima jasno predstavo, v kakšni smeri naj bi šla organizacija, in ima strategijo, ki jo izžareva. Biti mora jasen in se ob dilemah posvetovati s sodelavci. Znati mora prisluhniti glede izvedljivosti določenih zadev, četudi se najde posameznik, ki se venomer trudi prikazati, da zadeve niso izvedljive. Potrebno je iskati možnosti, sprejeti odločitev in za njo stati. Običajno vodja ne sprejema odločitev sam, ampak pusti podrejenim sprejeti odločitve, za katere morajo odgovarjati. Ko pride do težav, pa pomaga pri reševanju (RPm2). Ocenjujem, da velja enako kot za mentorja. Se pravi, ni posameznik, ki bi prepustil, da gredo stvari same svojo pot in da bi reševal samo najnujnejše. Niti nekdo, ki vse naredi sam. Idealen vodja katedre člane ustrezno seznanja z vsemi zadevami in pravočasno dostavlja gradiva, relevantna za diskusijo. Končno katedra skupaj sprejme odločitve in ne on sam. Tudi sicer velja, da je dober vodja tisti, ki zna delegirati delo, usmerjati in se s tem razbremeniti, sicer ne bi mogel opravljati pomembnejših stvari (IPž4).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšen je za vas idealen vodja? Čeprav je prav vedeti, da je v organizacijah vedno nekaj takšnih, ki se na vse kriplje trudijo, da tega res ni potrebno spreminjati in se ne da. […] Potrebno je poslušati oz. povedati, kakšne so opcije. In potem je potrebno sprejeti odločitev. In za tisto odločitvijo je treba stati. Nasploh mislim, da vodja ne sprejema odločitev sam, ampak glede na hierarhijo mora pustiti tudi tistim, podšefom, sprejeti odločitve, za katere morajo potem odgovarjati in jih tudi naprej sprejemati. Odgovarjanja za nekaj pa ne razumem v smislu, da v primeru, da za nekaj odgovarjaš in bo to napačno, da te potem obesimo na kandelaber. Že v samem korenu besede odgovarjati za pomeni, da ko pride do težave ali pa česarkoli, da potem daš nek odziv – to bomo pa rešili na takšen način. To je odgovornost. Da rečeš, da gremo v to. Vemo, kakšne so slabosti, vemo, kakšne so prednosti. Če se bodo pojavile slabosti, bom še vedno to reševal, ker sem v izhodišču rekel tako in tako. […] Če pa rečeš, ne, nisem bil jaz, to je potem neodgovorno (RPm2). Rekla bi povsem enako kot za mentorja. Se pravi, nikakor ne takšen, ki prepusti, da gredo stvari same svojo pot in da bi v bistvu reševal samo tisto, kar je najnujnejše. Nadalje nikakor ne tak, ki vse naredi sam. Ker bi lahko bili tudi taki. Idealen vodja na katedri je nekdo, ki člane katedre ustrezno seznanja z vsemi zadevami, ki jih je potrebno narediti. In pravočasno dostavlja vsa gradiva, ki so relevantna za diskusijo. Da učinkovito vodi to diskusijo in da na koncu katedra skupaj sprejema neke odločitve. Ne pa, da jih sprejema on sam. To bi rekla ne samo za vodjo katedre, ampak tudi za kakršnegakoli drugega vodja. Da pač zna delegirati delo, da zna usmerjati in da s tem v bistvu tudi sebe na nek način razbremeni. Če bi se ukvarjal s takim administrativnim delom, potem ne bi mogel delati tistih stvari, ki so v našem poklicu še pomembnejše od tega (IPž4).	
Ali se po vašem mnenju moški in ženske po načinu vodenja razlikujejo? […] Gre predvsem za manj tekmovalen, bolj povezovalen pristop. […] Moški hitro končajo v kakšnem neposrednem tekmovanju. Kakšni "egoti špricnejo". Pa da trmarijo in potem […] smo ženske to nekako gladile, ko sta se dva vsak vkopala na svoji strani in smo potem to nekako skupaj [rešili]. Tukaj vidim ta bolj konsenzualen pristop. Tako da je bil tisti, ki je pomagal. Je pa tako, da ne eno ne drugo ni dobro. Tudi samo ženski menedžment je katastrofa. Samo moški menedžment je prav tako katastrofa. Ker pri ženskah pa zna priti do tega, da loviš svoj lasten rep v tem konsenzu. Da nekako ni tega, dovolj je, prekinemo, presekamo, se odločimo in gremo. Pozabimo in gremo dalje. Tako da je potrebno delati skupaj, kot komplementa. Ne ena ne druga skrajnost ni v redu (IPž1). Absolutno gre za razliko v načinu vodenja moških in žensk. Če primerjam trenutno vodstvo in prejšnje. Trenutno, se mi zdi, je precej bolj participativni stil, da smo bolj vključeni. Ker kakšno vodstvo nazaj je pač sprejemalo svoje odločitve, pa ni bilo toliko upoštevano to, kar smo rekli na katedrah. Sedaj pa se mi zdi, da […] gre za tisti ženski princip, da bi bili nekako zadovoljni. Pa se mi zdi, je malo več posluha. Gleda se malo širše. To se mi zdi, da je ta ženski in moški princip vodenja, da se bistveno razlikujeta, da je moški predvsem bolj v tej učinkovitosti, pa doseganje ciljev. Pa niti zdaj tisto ne bomo toliko pogledali, ali so sedaj čisto vsi zadovoljni in pazimo, da smo sedaj zadovoljili vse. Ženske se mi zdi, da le vseeno malo širše gledajo. Da, saj dosegamo cilje, pa vse. Ampak vseeno je, po mojem mnenju, malo več poudarka na tem, kako se sedaj tu drugi počutijo, pa kaj ta odločitev naredi za kolektiv. Tako jaz vidim te razlike (IPž2). Da, to je že v literaturi precej dobro opisano, kakšne so posebnosti ženskih menedžerk in pa vodij itd. Tako da tiste trditve kar držijo. Moški znajo biti tako, po mojem mnenju, dostikrat lahko bolj odločni. Ženske imajo pa veliko drugih prednosti. Da so mogoče malo bolj včasih s socialnim čutom, mogoče kako stvar pretehtajo itd. To mogoče ne velja povsod, ampak verjetno (RPm1) Raziskave v bistvu jasno kažejo razlike med moškimi in ženskami. Verjetno tu ni potrebno delati posebnih sklepov v smislu, da so moški bolj naravnani na tekmovalnost, ženske bolj na izražanje nekega materinskega čuta. Pri obeh gre za to, da ti uresničuješ cilje, ki jih katerakoli inštitucija ima. Zato si tam, vodja, ne glede na to, kakšne so tvoje karakteristike. Nisi bil izbran za položaj samo zaradi svojih osebnostnih lastnosti, ampak prvenstveno zaradi kompetenc, zaradi kriterijev, ki si jih izpolnil (Dž1).	Gre za manj tekmovalen, bolj povezovalen pristop. Moški tekmujejo, medtem ko ženske gladimo, rešujemo, smo za bolj konsenzualen pristop. Pravzaprav samo eno ali samo drugo ni dobro. Potreben je komplement (IPž1). Obstajajo razlike. Če primerjam trenutno vodstvo in prejšnje, je trenutno precej bolj participativno, vključujoče. Prej niso upoštevali mnenj kateder. Moški stil je usmerjen predvsem v učinkovitost, doseganje ciljev, ženske gledajo širše, tudi dosegajo cilje, a je vseeno pomembnejše počutje sodelavcev ter kaj odločitve pomenijo za kolektiv (IPž2). Že v literaturi so precej dobro opisane posebnosti ženskih menedžerk, ki držijo. Moški so običajno odločnejši. Ženske imajo druge prednosti, več socialnega čuta, stvari pretehtajo (RPm1). Raziskave v bistvu jasno kažejo na razlike. Moški so bolj tekmovalni, ženske izražajo materinski čut. Posameznik uresničuje cilje institucije ne glede na njegove karakteristike. Posameznik je bil izbran zaradi kompetenc, kriterijev, ki jih izpolnjuje (Dž1). Morda v odzivih na situacije. Ženske odreagirajo čustveno, moški nekoliko bolj burno. Ko pa gre za vodenje, je ključno le, kako se posameznik odzove na situacijo (IPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Ali se po vašem mnenju moški in ženske po načinu vodenja razlikujejo? Morda v odzivih, karakternih, na situacije, morda čustveno odreagirajo predvsem ženske oz. malo bolj burno moški. Ampak, da bi pa rekel vodenje, pa ne. Gre bolj za situacije, ki pridejo, kako se odzove določena oseba (IPm1). Absolutno. […] Ženske na splošno dajo veliko večji poudarek na odnose, tudi komunicirajo na drugačen način, mogoče je več te implicitne, posredne komunikacije. Moški komunicirajo bolj eksplicitno, bolj neposredno. Tudi z vidika vodenja bi rekel, da imajo moški mogoče […] bolj v navednicah avtokratski stil vodenja. Imajo neko agendo, nekaj si zamislijo in to tudi zagovarjajo. Medtem ko je pri ženskah mogoče bolj zaslediti ta participativni stil vodenja, kjer je v bistvu veliko več diskusije, veliko več spraševanja in tako naprej. Opažam razlike (Dm1). Deloma da. Tako kot pravi teorija. Bi se strinjal, da so ženske bolj usmerjene v iskanje kompromisov in ohranjanje pozitivnega vzdušja. Ciljev ne dosegajo za vsako ceno, ampak bolj previdno. Ta razlika je dokaj subtilna, nismo z dveh različnih planetov. Sicer botruje enakost med spoloma, razlike so le v niansah (IPm1). Da. V bistvu mogoče prav res, […] v tej determiniranosti. Trenutno smo v vodstvu trije moški, ostalo so ženske. Reči moram, […] da to izhaja iz moje stroke […]. Ker imam rad stvari urejene. Ampak včasih je treba reči, čakajte, sedaj je pa konec debate, kaj smo se sploh zmenili, kdo je zadolžen, do kdaj je potrebno stvari narediti. Včasih tega pri ženski populaciji malo manjka […] (RPm2). Mislim da. […] Bi rekla, da moški bolj kot ženske delegirajo naloge. Da imajo močnejše zahteve glede tega, kaj vse je treba narediti, kako hitro je treba stvari narediti. Se pravi, so kar bolj zahtevni, bi rekla, kot ženske. Ženske so sicer tudi zelo dosledne, pa tudi uspešno delegirajo, ampak mislim, da so bolj fleksibilne pri tem, da tudi upoštevajo, da je treba združevati zasebno življenje z akademskim. Tako da tudi razumejo, da se kakšne stvari pač ne da narediti od nedelje do ponedeljka zjutraj (IPž4).	Absolutno. Ženske poudarjajo odnose, tudi komunicirajo na drugačen način, več je posredne komunikacije. Moški komunicirajo bolj eksplicitno, neposredno. Z vidika vodenja moški udejanjajo avtokratski stil, imajo neko agendo, ki jo zagovarjajo. Pri ženskah zasledimo participativni stil vodenja, veliko več diskusije (Dm1). Deloma, kot potrjuje teorija. Ženske so bolj usmerjene v iskanje kompromisov in ohranjanje pozitivnega vzdušja. Ciljev ne dosegajo za vsako ceno, ampak previdneje. Sicer botruje enakost med spoloma, razlike so le v niansah (IPm1). Da. Mogoče v determiniranosti. Trenutno smo v vodstvu trije moški. Včasih je potrebno končati debato in določiti, kdo je zadolžen, do kdaj je potrebno stvari narediti. Tega pri ženskah včasih manjka (RPm2). Mislim da. Moški bolj delegirajo naloge, imajo močne zahteve glede tega, kaj je potrebno narediti, do kdaj. Moški so zahtevnejši od žensk. Ženske so dosledne, uspešno delegirajo, hkrati pa skrbijo za združevanje zasebnega življenja z akademskim (IPž4).
Kakšne so vaše želje oz. pričakovanja v zvezi z akademsko kariero v naslednjih petih letih? Želela bi pridobiti redno profesuro. Glede na to, da sem najbolj boleče stvari že opravila, da je sedaj odvisno samo še od dveh mojih doktorandov in od moje […] lastne aktivnosti […], mislim, da to ne bi smel biti problem. Poleg vsega sem še direktorica MBA-programa, ki deluje na trgu. […] MBA-program mi v bistvu pomaga, ker mogoče tudi ta svoj menedžerski del malo razvijem, ga uporabljam. Želela bi, da ta program postane resno uveljavljen program v tem prostoru. Sicer pa […] je poučevati v bistvu […] en velik privilegij. To vidiš potem, ko preživiš tam […] v menedžerskem poslu precej časa. Ko vidiš razliko med enim in drugim. Namreč, ko si menedžer, ko si prodekan ali pa dekan, saj je vseeno. Ko opravljaš tako vodstveno funkcijo, potem si po definiciji vsem zoprn, […] ker podrejenim […] postavljaš cilje. […] Skratka, nihče te ne mara. Bolj ali manj […] te vsi kritizirajo, ker to je v kulturi, […] hvalijo redko, […] delaš pa zaradi rezultatov. […]Zaradi denarja, saj sem že povedala, tam ne delaš. Delaš za rezultate, samo moraš imeti res dobrega šefa, saj rezultati prihajajo počasi. To, da ustvariš spremembe, da so vidne, za to so potrebni dolgi cikli. Par let moraš čakati, da vidiš, ali bo tisto, kar si zastavil, prineslo rezultate ali ne. In zato, da to preživiš, potrebuješ […] dobrega šefa, ki te ves čas bodri, oz. z veliko potrpežljivostjo čakaš na rezultate. Če pa greš v razred, pa tisto uro in pol odpredavaš tako, kot je treba. Potem na očeh, že med predavanji, predvsem pa potem, vidiš, da si delal prav. Skratka, nagrada je takojšnja. Po eni uri in pol. Niti ni treba analizirati anket. Sam dobro veš, ali so razumeli, ali postavljajo vprašanja, ali jim je kliknilo, kakšna so vprašanja, v katero smer vodijo, ali so doživeli tisti aha efekt, in to dobiš v uri in pol. Ni poklica, kjer lahko v uri in pol, na tej ravni […] veš, ali si delal dobro. In to je tisto, kar se meni zdi najlepše. Greš v razred, prideš nazaj, dobiš polno energije zaradi tega, ker veš, da si delo dobro opravil. Da je tam 200 oseb, ki so se danes nekaj naučile. In ti si jim pri tem pomagal. Tako da […] upam, da bo v prihodnosti veliko teh lepih dni. Včasih je naporno, veste […]. Na MBA učim 8 ur v enem dnevu, v angleščini. Zelo je naporno. Utrujena sem, glava mi utripa po osmih urah. Ampak, če veš, da si dobro opravil delo, potem preživiš tiste tri ure glavobola, pa si naslednje tri dni srečen, ker veš, da si delal dobro. Takih stvari si želim še več (IPž1).	Pridobiti redno profesuro, kar naj ne bi bil problem. Želim si, da bi program MBA, katerega direktorica sem, postal uveljavljen v širšem prostoru. Poučevati je privilegij, kar realiziraš po tem, ko preživiš v menedžmentu precej časa. Delaš zaradi rezultatov, ne zaradi denarja. Rezultati pridejo šele na dolgi rok. Če predavaš, pa je nagrada takojšnja, ko veš, da dobro delaš (IPž1). Želela bi izkoristiti sobotno leto, intenzivneje raziskovati in pisati članke za redno profesuro. Raziskovalno delo me veseli, vendar sem v zadnjih letih upočasnila tempo zaradi otrok (IPž2). Ne delam večjih načrtov. Želim pa si, da bi se fakulteta še naprej razvijala, da bi imela čim boljše študente. Poleg tega želim še več povezav s prakso (RPm1). Želim si delati dobro, predajati znanje, pa tudi ustvarjati znanje (Dž1). Želim nadaljevati zastavljeno pot s poudarkom na raziskovanju, pa tudi razvijati pedagoški del, prenašati znanje v gospodarstvo, četudi je s kariernega vidika najbolje biti raziskovalno aktiven (IPm1).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšne so vaše želje oz. pričakovanja v zvezi z akademsko kariero v naslednjih petih letih? […] V naslednjem letu imam planirano zelo intenzivno raziskovalno delo, izkoristila bom sobotno leto. Da nekako spravim na zeleno vejo svoj raziskovalni output. Načrtujem, da se bom sebično osredotočila na pisanje člankov, ne več toliko na mentoriranje, in to naslednje pol leta, saj bo potem spet vse po starem. Ustvariti moram pogoje, da bom lahko napredovala do redne profesure […] Raziskovalno delo me zelo veseli, […] rada pišem članke. V zadnjih petih letih sem jih precej dala na stran samo zato, ker imam otroke raje. In ker vem, da jim teh zgodnjih let ne more nihče povrniti. Če bi sedaj pisala članke in če bi imela tri članke sprejete v top revijo na svojem področju, mi to ne bi pomenilo toliko, kot to, da vidim, kaj mi prinaša ta čas, ki sem ga vložila v otroke. […] Sedaj pa se lahko mirno posvetim pisanju člankov in grem v tej svoji akademski karieri naprej (IPž2). Ne delam večjih načrtov. Ostajam tukaj. […] Želim si čim manj ovir, tudi s strani medijev, teh neresničnih [poročanj]. Da bi se fakulteta normalno razvijala, da bi imela čim boljše študente, da bi imeli potem tudi boljše […] diplomante in še več povezav s prakso […] (RPm1). [Želim si] delati dobro. Predajati znanje študentom. […] In to, da odkrivaš vedno nekaj novega, da prispevaš k izbranemu raziskovalnemu področju […]. Sicer pa se pustimo presenetiti (Dž1). Predvsem želim nadaljevati zastavljeno pot […] s poudarkom na raziskovanju kot primarni [dejavnosti]. Pa tudi razvijati pedagoški del. Na smeri poslovna informatika, kjer skušamo prenašati znanje v gospodarstvo. S kakšnim projektom. Vendar vseeno v tej [trenutni] fazi kariere ne. Tako se bolj vidim čez 10, 15 let, ne prej. Tu vseeno potrebujem malo več izkušenj. S kariernega [vidika], da si bolj produktiven na raziskovalnem področju, ko si mlad, ker se bolj splača, kasneje pa … (IPm1). Želel bi ostati na […] fakulteti, v Sloveniji, in da bi v petih letih napredoval v višji naziv. Želel bi še naprej delati z mednarodnimi študenti […]. Upam, da se mi bo uspelo administrativno nekoliko razbremeniti, ker menim, da so moje konkurenčne prednosti zlasti na raziskovalnem področju, deloma tudi na pedagoškem področju. Predvsem upam, da se bom imel možnost naprej razvijati, izpopolnjevati. Da mi bo fakulteta še omogočala, da ob tem, da opravim vse obveznosti, […] odhajam v tujino, se tam izpopolnjujem in raziskujem (Dm1). V raziskovalni karieri si vedno nekako želim preseči tisto, kar si do sedaj naredil. […] S kolegom sva objavila članek v reviji, ki je prva na tem [poslovnem] področju, ni pa to področje ekonomije. […] Je pa tu lažje objaviti kot za področje ekonomije. Tako da bi si želela takšen dosežek na področju ekonomije. Vendar vem, da se s sredstvi, ki so na voljo, ne moremo kosati npr. z MIT in podobnimi šolami, ki so močne na področju ekonomije. […] Obstaja pa želja tudi tam [na področju ekonomije] priti čim višje. […] Problem so tudi podatki, saj Slovenci nismo zanimivi. […] Če bi imela isto stvar [raziskavo] izvedeno na kitajskih podatkih, bi bila zgodba drugačna. Tako da … poseči čim višje. Mislim, da je to cilj vseh nas. Se pravi z raziskovalnega vidika. S pedagoškega pa seveda biti čim bolj uspešen z vidika tega, kaj študenti odnesejo od predmeta. Skušati ves čas korigirati pravzaprav tiste pomanjkljivosti, ki bi se […]jih dalo odpraviti, torej prilagajati metode strukturi študentov. To ne pomeni prilagajati raven, ampak […] skušati na drugačen način motivirati, da [študenti] vseeno predelajo snov, ki jo morajo, in da odnesejo, kar bi morali odnesti od predmeta. To je pač izziv, ker se generacije spreminjajo in je potrebno ostati nekako v stiku z mlajšimi ves čas, z njihovim načinom razmišljanja in dela (IPž3). Čim hitreje pridobiti redno profesuro. Poleg tega napisati čim več dobrih člankov in sčasoma postati vse bolj vpet […] v družbeno dogajanje. Pisati tudi poljudne članke, se udeleževati razprav. V času, ko gradiš kariero, to ni možno […] (IPm2). […] Kolega mojega očeta, ki je sicer direktor večjega nemškega podjetja, mi je nekoč rekel, da moramo izoblikovati […] dolgoročne cilje. Dejansko […] nimam zelo jasne želje, cilja, kje bom čez pet let. […] Čez dve leti mi poteče naziv izrednega profesorja. Večinoma imam že [izpolnjene] pogoje za redno profesuro. Po vsej verjetnosti bom tu ostal in delal to, kar delam […]. Do upokojitve imam še približno 25 let […].	Želel bi ostati na fakulteti in v petletnem obdobju napredovati. Želim še naprej delati z mednarodnimi študenti in se ob tem administrativno razbremeniti, ker sem močan v raziskovalnem, pa tudi pedagoškem delu. Upam, da bom še naprej odhajal v tujino, se tam izpopolnjeval in raziskoval (Dm1). Vedno želim preseči dosedanje dosežke. Želela bi objaviti članek na ekonomskem področju na enaki ravni, kot sva s kolegom objavila raziskavo na poslovnem področju. Kot pedagog si želim, da bi študenti pridobili kar največ, za kar je potrebno neprestano prilagajati metode dela, jih na specifičen način motivirati. Ker se generacije spreminjajo, je potrebno prepoznati način razmišljanja in dela mlajših (IPž3). Čim hitreje pridobiti redno profesuro. Poleg tega napisati čim več dobrih člankov, tudi poljudnih, ter sčasoma postati vse bolj vpet v družbeno dogajanje, se udeleževati razprav (IPm2). Izoblikovati bi moral dolgoročne cilje. V roku dveh let želim pridobiti redno profesuro. Najverjetneje bom ostal in delal tu. Pa se vendarle včasih sprašujem, ali bom lahko čez 25 let energičen odšel v razred (IPm3). Upam, da mi bo za čas mandata uspelo realizirati vsaj nekaj zastavljenih ciljev. Kar se tiče raziskovalnega in pedagoškega dela, pa upam, da bom ohranil tempo ter prispeval z novostmi na raziskovalnem področju. Do upokojitve upam, da bom osvojil še nova znanja (RPm2). Želim si, da bi se močan trend osredotočenosti na raziskovalno delo obrnil in bi kriteriji za napredovanje obsegali tudi indikatorje, vezane na pedagoško delo. Primarna naloga akademikov je vendarle prenos znanja na študente. Želim si tudi, da bi se spremenilo financiranje, ki bi omogočilo večjo avtonomnost. Tako bi pridobili boljše študente, od katerih bi lahko zahtevali precej več (IPž4). Nimam posebnih pričakovanj. Upam pa, da bodo tekoče raziskave prinesle pričakovan rezultat. Torej, želim si, da bi delo normalno teklo naprej (RPž1). Ko ne bom več na vodilnem položaju, bom več raziskovala, saj sem po duši raziskovalka. Moje delo bo obsegalo še mentorstvo, oblikovanje raziskovalne skupine, odpiranje novih raziskovalnih področij (RPž2).

se nadaljuje

nadaljevanje

Krajši zapisi odgovorov intervjuvanih	Ključni zaključki
Kakšne so vaše želje oz. pričakovanja v zvezi z akademsko kariero v naslednjih petih letih? Včasih se sprašujem, sploh kadar imam veliko pedagoških obveznosti, […] ali bom še lahko, se pravi, čez 25 let nasmejan in energičen šel na predavanja […]. Ker so že sedaj […] vsako leto mlajši, […]. Včasih se vprašam, ali bom to lahko še delal pri 50, pri 65 letih. Zaenkrat še kaže, da mi bo uspelo. Kaj pa bi vam odgovoril čez 5 let, si pa ne upam reči ta hip (IPm3). […] Upam, da mi bo za čas mandata […] uspelo [realizirati] vsaj nekaj tistega, kar sem si zastavil, vsaj nekaj sprememb. Kar se tiče […] raziskovalnega dela, pedagoškega dela, pa upam, da mi bo uspelo ohraniti […] tempo […]. In da bi kaj novega raziskovalnega pogruntal, kar bo dobro. Kar bo vidno, zanimivo. […] Do upokojitve pa upam, da bom še kakšne nove stvari se naučil ali pa naučil delati […] (RPm2). […] Moje želje so take, da bi se sedaj po vseh teh letih, kar sem tukaj zaposlena, ko je bil zelo močan trend poudarjanja znanstvenoraziskovalnega dela, da bi se ta trend spet obrnil nazaj [s fokusom na pedagoško delo]. In da bi se začelo spet nekoliko bolj ceniti pedagoško delo, ki ga opravljamo. Se pravi, da bi tudi kriteriji za napredovanje prenehali s tem trendom čedalje bolj zahtevnih objav, čedalje večjega števila objav, čedalje večjega števila citatov in vsega novega, kar se še uvaja. Naša primarna naloga je kljub vsemu širjenje znanja na študente. In vsekakor, če gre trend raziskovanja v to smer, v katero gre, zmanjka časa za kakovostno opravljanje tistega osnovnega poslanstva. Tako da si želim, da bi se ta trend obrnil. Želim si, da bi si pač ta naša akademska sfera spet pridobila […] zaupanje, kakršnega je bila deležna v preteklosti. […] Želim si tudi, da bi se nekoliko spremenilo financiranje. Tako da bi lahko na ta način spet postali precej bolj avtonomni, kot smo bili včasih. Da bi tudi dobivali boljše študente na fakulteto, da bi lahko ponovno precej več zahtevali od njih. In da bi potem na koncu tudi imeli boljše produkte v smislu večjega znanja naših študentov (IPž4). […] Nimam posebnih pričakovanj. Pričakujem, da se bo […] iz teh raziskav, ki so v teku, pojavil nek normalni raziskovalni output. Kakšnih […] prelomnih zadev niti ne pričakujem. Se pravi, da [delo] normalno teče naprej, ustaljeno […] (RPž1). […] V prihodnjih petih letih […] ne bom več na mestu prodekanje. To pomeni, da bom imela več časa za raziskovalno delo, to me trenutno kar precej muči, saj sem po duši raziskovalka in mi to manjka. […] Načrtujem sobotno leto […]. Mogoče naprej delo, mentorsko delo, oblikovanje raziskovalne skupine, odpiranje novih področij na področju raziskovanja trženja. Tako da načrtov ne manjka […] (RPž2). Želim si napredovati do naslednjega naziva. […] Nimam pa nekih hudih pričakovanj. […] Kaj bo do zaključka akademske kariere, pa ne vem. Imeli bomo dolgo delovno življenje, tako da v bistvu niti ne razmišljam točno, kako naj bi se kariera zaključevala (IPž5).	Želim si napredovati. Sicer pa nimam nekih visokih pričakovanj (IPž5).

Priloga 4: Pregled vodstva članic slovenskih javnih univerz na dan 31. 7. 2018

Univerza v Ljubljani

Članice Univerze v Ljubljani s področja naravoslovnih ved vodijo trije dekani in ena dekanja, medtem ko od skupaj enajstih prodekanskih mest štiri mesta zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo dve ženski in dva moška.

Tabela 4.1: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja naravoslovnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo	prof. dr. Matjaž Krajnc	prof. dr. Brigita Lenarčič prof. dr. Bogdan Štefane	Janez Topovšek
Fakulteta za matematiko in fiziko	Petar Pavešić	Barbara Drinovec Drnovšek Boštjan Golob	Bernarda Golob Hribar
Fakulteta za računalništvo in informatiko	Bojan Orel	Zoran Bosnić Tomaž Curk Veljko Pejović Mojca Ciglarič	Nives Macerl
Naravoslovnotehniška fakulteta	Petra Eva Forte Tavčer	Jožef Medved Barbara Simončič Željko Vukelić	Veljko Zrimšek

Članice Univerze v Ljubljani s področja tehniških in tehnoloških ved vodijo trije dekani in ena dekanja, medtem ko od skupaj trinajstih prodekanskih mest dve mesti zasedata ženski. Tajništva fakultet vodijo dve ženski in dva moška.

Tabela 4.2: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja tehniških in tehnoloških ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za elektrotehniko	Igor Papič	Gregor Dolinar Tadej Kotnik David Nedeljković	Maja Slovenc
Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo	Matjaž Mikoš	Dušan Petrovič Alma Zavodnik Lamovšek Žiga Turk Matjaž Dolšek Violeta Bokan Bosiljkov	Majda Klobasa
Fakulteta za pomorstvo in promet	Elen Twrdy	Stojan Petelin Marko Pavliha	Robert Brsa
Fakulteta za strojništvo	Mitjan Kalin	Matija Jezeršek Andrej Kitanovski Tomaž Katrašnik	Tone Češnovar

Članice Univerze v Ljubljani s področja medicinskih in zdravstvenih ved vodijo dva dekana in ena dekanja, medtem ko od skupaj desetih prodekanskih mest eno mesto zaseda ženska. Tajništva fakultet vodijo ženske.

Tabela 4.3: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja medicinskih in zdravstvenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Medicinska fakulteta	Dušan Šuput	Igor Švab Igor Kopač Srečko Koren Tadej Battelino	Nastja Babšek Omahen
Zdravstvena fakulteta	Andrej Starc	Miroljub Jakovljević Darja Rugelj Janez Žibert	Saša Vilfan
Fakulteta za farmacijo	Irena Mlinarič Raščan	Aleš Obreza Iztok Grabnar Rok Dreu	Slavi Menard

Članice Univerze v Ljubljani s področja kmetijskih ved vodita dva dekana, medtem ko od skupaj petih prodekanskih mest eno mesto zaseda ženska. Tajništva fakultet vodita ena ženska in en moški.

Tabela 4.4: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja kmetijskih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Biotehniška fakulteta	Miha Humar	Emil Erjavec Davorin Gazvoda	Darko Klobučar
Veterinarska fakulteta	Andrej Kirbiš	Breda Jakovac Strjan Gregor Majdič Bojan Zorko	Mojca Perušek

Članice Univerze v Ljubljani s področja družbenih ved vodi pet dekanov in dve dekanji, medtem ko od skupaj dvajsetih prodekanskih mest enajst mest zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodi pet moških in dve ženski.

Tabela 4.5: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja družbenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Ekonomska fakulteta	Metka Tekavčič	Vesna Žabkar Tomaž Turk Polona Domadenik	Tilen Balon
Fakulteta za družbene vede	Rado Bohinc	Monika Kalin Golob Valentina Hlebec Zlatko Šabič Tomaž Deželan	Matej Zavrl
Fakulteta za socialno delo	Vesna Leskošek	Mojca Urek	Alenka Majer
Fakulteta za šport	Milan Žvan	Damir Karpljuk Mojca Doupona Topič	Igor Smolić
Fakulteta za upravo	Janez Stare	Primož Pevcin Maja Klun Mitja Dečman	Barbara Leskovšek
Pedagoška fakulteta	Janez Vogrinc	Karmen Pižom Janez Jerman Jurij Selan Vesna Štemberger	Janez Gartner

se nadaljuje

nadaljevanje

Članica Univerze v Ljubljani	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Pravna fakulteta	Miha Juhart	Katja Filipčič Grega Strban Vasilka Sancin	Boštjan Koritnik

Članice Univerze v Ljubljani s področja humanističnih ved vodi pet dekanov in ena dekanja, medtem ko od skupaj osemnajstih prodekanskih mest šest mest zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo trije moški in tri ženske.

Tabela 4.6: Pregled vodstva članic Univerze v Ljubljani s področja humanističnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Ljubljani	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Filozofska fakulteta	Branka Kalenić Ramšak	Predrag Novaković Martin Germ Gregor Perko Tatjana Marvin Sabina Lebern	Renata Kranjčec
Fakulteta za arhitekturo	Peter Gabrijelčič	Tadeja Zupančič Matej Blenkuš Tadej Glažar	Mitja Blaganje
Teološka fakulteta	Robert Petkovšek	Mateja Pevec Rozman Tadej Stegu	Jani Šumak
Akademija za glasbo	Andrej Grafenauer	Marko Vatovec Matjaž Drevenšek	Mojca Žugelj Marič
Akademija za gledališče, radio, film in televizijo	Tomaž Gubenšek	Žanina Mirčevska Blaž Lukan Žan Žveplan	Alenka Burger
Akademija za likovno umetnost in oblikovanje	Boštjan Botas Kenda	Lucija Močnik Ramovš Miha Klinar Bojan Gorenec	Marta Vihar (odsotna) Matej Zonta

Univerza v Mariboru

Članice Univerze v Mariboru s področja naravoslovnih ved vodijo trije dekani, medtem ko od skupaj dvanajstih prodekanskih mest tri mesta zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo ena ženska in dva moška.

Tabela 4.7: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja naravoslovnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko	Borut Žalik	Bojan Grčar Marjan Mernik Pia Prebevšek	Sabina Cebek
Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo	Zdravko Kravanja	Zorka Novak Pintarič Peter Krajnc Željko Knez Urban Bren Sanja Potrč	Zoran Novak
Fakulteta za naravoslovje in matematiko	Mitja Slavinec	Boštjan Brešar Franc Janžekovič Blaž Zmazek Marko Šterk	Boris Munišič

Članice Univerze v Mariboru s področja tehniških in tehnoloških ved vodijo štirje dekani, medtem ko od skupaj sedemnajstih prodekanskih mest tri mesta zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo ena ženska in trije moški.

Tabela 4.8: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja tehniških in tehnoloških ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Fakulteta za energetiko	Bojan Štumberger	Jurij Avsec Miralem Hadžiselimović Sebastijan Seme Gregor Veniger	Janko Omerzu
Fakulteta za gradbeništvo, prometno inženirstvo in arhitekturo	Miroslav Premrov	Matic Ledinek Borut Macuh Matjaž Šraml Stojan Kravanja Stanislav Škrabl	Zdenko Zorič
Fakulteta za logistiko	Bojan Rosi	Maja Fošner Tomaž Kramberger Borut Jereb	Nina Vrečko
Fakulteta za strojništvo	Bojan Dolšak	Iztok Palčič Simona Strnad Nenad Gubeljak Tanja Kreže Teodor Varga	Janez Gujt

Članici Univerze v Mariboru s področja medicinskih in zdravstvenih ved vodita en dekan in ena dekanja, medtem ko od skupaj osmih prodekanskih mest štiri mesta zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo ženske.

Tabela 4.9: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja medicinskih in zdravstvenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Medicinska fakulteta	Ivan Krajnc	Radovan Hojs Dušica Pahor Bogdan Čižmarevič Pavel Skok Živa Ledinek	Vesna Kranjc Jelka Rakun
Fakulteta za zdravstvene vede	Majda Pajnkihar	Klavdija Čuček Trifkovič Sonja Šostar Turk Gregor Štiglic	Vlasta Jug

Članico Univerze v Mariboru s področja kmetijskih ved vodi dekan, medtem ko prodekanska mesta zasedajo dve ženski in dva moška. Tajništvo fakultete vodi ženska.

Tabela 4.10: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja kmetijskih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Fakulteta za kmetijstvo in biosistemske vede	Branko Kramberger	Tatjana Unuk Črtomir Rozman Silva Grobelnik Mlakar Matija Šenveter	Maja Krajnc Ružič

Članice Univerze v Mariboru s področja družbenih ved vodijo štirje dekani in dve dekanji, medtem ko od skupaj šestindvajsetih prodekanskih mest trinajst mest zasedajo ženske. Tajništva fakultet vodijo en moški in pet žensk.

Tabela 4.11: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja družbenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Ekonomsko-poslovna fakulteta	Lidija Hauptman	Franjo Mlinarič Damijan Mumel Darja Boršič Dušan Jovanovič Monika Strauss	Dušan Jovanovič
Fakulteta za organizacijske vede	Iztok Podbregar	Polona Šprajc Damjan Maletič Uroš Rajkovič Tilen Markun	Uršula Bižič
Fakulteta za turizem	Boštjan Brumen	Marjetka Rangus Maja Turnšek Hančič Mitja Gorenak Jerneja Smole	Jožica Kranjc
Fakulteta za varnostne vede	Andrej Sotlar	Igor Bernik Branko Lobnikar Bojan Tičar Aleš Bučar Ručman Nika Gaberšek	Anja Lesar
Pedagoška fakulteta	Marko Marhl	Milena Ivanuš Grmek Alenka Lipovec Alojz Slavko Kovačič Leonida Lipovšek	Simona Kolar Tomažič
Pravna fakulteta	Vesna Riijavec	Tomaž Keresteš Janja Hojnik Saša Prelič Katja Kerbič	Maja Habjanič

Članico Univerze v Mariboru s področja humanističnih ved vodi dekan, medtem ko prodekanska mesta zasedajo štiri ženske in en moški. Tajništvo fakultete vodi ženska.

Tabela 4.12: Pregled vodstva članic Univerze v Mariboru s področja humanističnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze v Mariboru	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Filozofska fakulteta	Božidar Kante	Tomaž Onič Irena Stramljič Breznik Marina Tavčar Krajnc Karin Bakračevič Vukman Lučka Goričan	Petra Ujčič

Univerza na Primorskem

Članico Univerze na Primorskem s področja naravoslovnih ved vodi dekanja, medtem ko prodekanski mesti zasedata ena ženska in en moški. Tajništvo fakultete vodi ženska.

Tabela 4.13: Pregled vodstva članic Univerze na Primorskem s področja naravoslovnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze na Primorskem	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije	Klavdija Kutnar	Marko Orel Dunja Bandelj	Nataša Vraneš

Članico Univerze na Primorskem s področja tehniških in tehnoloških ved vodi dekanja, medtem ko prodekanska mesta zasedajo štiri ženske in en moški. Mesta tajnika ne zaseda nihče.

Tabela 4.14: Pregled vodstva članic Univerze na Primorskem s področja tehniških in tehnoloških ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze na Primorskem	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za dizajn	Nada Rožmanec Matičič, v. d.	Nikolaj Torelli Jasna Hrovatin Petra Bole Veronika Gruden Jasna Kralj Pavlovec	*

Članico Univerze na Primorskem s področja medicinskih in zdravstvenih ved vodi dekan, medtem ko prodekanska mesta zasedajo tri ženske. Tajništvo fakultete vodi ženska.

Tabela 4.15: Pregled vodstva članic Univerze na Primorskem s področja medicinskih in zdravstvenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze Na Primorskem	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za vede o zdravju	Nejc Šarabon	Mihaela Jurdana Helena Skočir Zala Jenko Pražnikar	Nela Rajčić Panger

Članice Univerze na Primorskem s področja družbenih ved vodijo dva dekana in ena dekanja, medtem ko prodekanska mesta zaseda šest žensk in pet moških. Tajništvo fakultete vodita ženski.

Tabela 4.16: Pregled vodstva članic Univerze na Primorskem s področja družbenih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze na Primorskem	Dekansko mesto	Prodekanska mesta	Mesto tajnika fakultete
Fakulteta za management	Matjaž Novak	Elizabeta Zirnstein Igor Stubelj Suzana Laporšek	*
Pedagoška fakulteta	Mara Cotič	Bogdana Borota Silva Bratož Darjo Felda Mitja Krajnčan Tina Štemberger	Martina Kovačič Kuzmić
Fakulteta za turistične študije - Turistica	Janez Mekinc	Aleksandra Brezovec Gorazd Sedmak Dejan Križaj	Ingrid Kocjančič

Opomba: *na Fakulteti za management niso imeli zasedenega mesta tajnika, naloge so bile formalno razdeljene med dekana in tri prodekane.

Članico Univerze na Primorskem s področja humanističnih ved vodi dekanja, medtem ko prodekanska mesta zasedajo trije moški in ena ženska. Tajništvo fakultete vodi ženska.

Tabela 4.17: Pregled vodstva članic Univerze na Primorskem s področja humanističnih ved na dan 31. 7. 2018

Članica Univerze na Primorskem	**Dekansko mesto**	**Prodekanska mesta**	**Mesto tajnika fakultete**
Fakulteta za humanistične študije	Irena Lazar	Gregor Kovačič Nives Zudič Antonič Aleksander Panjek Miha Koderman	Nataša Mahne

Priloga 5: Rektorji Univerze v Ljubljani od ustanovitve leta 1919 do danes

Obdobje	Ime in priimek
1919–1920	prof. dr. Josip Plemelj
1920–1921	prof. dr. Rihard Zupančič
1921–1922	prof. dr. Gregor Gojmir Krek
1922–1923	prof. dr. Aleš Ušeničnik
1923–1924	prof. dr. France Kidrič
1924–1925	prof. dr. Karel Hinterlechner
1925–1926	prof. dr. Leonid Pitamic
1926–1927	prof. dr. Franc Ksaver Lukman
1927–1928	prof. dr. Rajko Nahtigal
1928–1929	prof. dr. Milan Vidmar
1929–1930	prof. dr. Metod Dolenc
1930–1932	prof. dr. Alfred Šerko
1932–1934	prof. dr. Matija Slavič
1934–1935	prof. dr. Fran Ramovš
1935–1937	prof. dr. Maks Samec
1937–1939	prof. dr. Rado Kušej
1939–1941	prof. dr. Matija Slavič
1941–1945	prof. dr. Milko Kos
1945–1946	prof. dr. Alojz Král
1946–1950	prof. dr. Anton Melik
1950–1952	prof. dr. Gorazd Kušej
1952–1954	prof. dr. Fran Zwitter
1954–1956	prof. dr. Anton Kuhelj
1956–1958	prof. dr. Božidar Lavrič
1958–1961	prof. dr. Dolfe Vogelnik
1961–1964	prof. dr. Makso Šnuderl
1964–1967	prof. dr. Albert Struna
1967–1970	prof. dr. Roman Modic
1970–1973	prof. dr. Mirjan Gruden
1973–1976	prof. dr. Janez Milčinski
1976–1978	prof. dr. Ervin Prelog
1978–1981	prof. dr. Slavko Hodžar
1981–1985	prof. dr. Ivo Fabinc
1985–1987	prof. dr. Ivan Kristan
1987	prof. dr. Polde Leskovar
1987–1989	prof. dr. Janez Peklenik
1989–1991	prof. dr. Boris Sket
1991–1995	prof. dr. Miha Tišler
1995–1997	prof. dr. Alojz Kralj
1998–2005	prof. dr. Jože Mencinger
2005–2009	prof. dr. Andreja Kocjančič
2009–2013	prof. dr. Radovan Stanislav Pejovnik
2013–2017	prof. dr. Ivan Svetlik
2017–	prof.dr. Igor Papič

Vir: Univerza v Ljubljani in njeni rektorji; 2006, str. 8–46; 90 let Univerze v Ljubljani: med tradicijo in izzivi časa, 2009, str. 779; Predstavitev rednih članov Inženirske akademije Slovenije, 2017; Vodstvo univerze, 2017.

Priloga 6: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17

Tabela 6.1: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteta za matematiko in fiziko, Fakulteta za računalništvo in informatiko, Naravoslovnotehniška fakulteta)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Naravoslovne vede						
FKKT – skupaj	1.652	1.539	1.497	1.503	1.456	1.464
prva stopnja	925	1.089	1.141	1.093	1.001	1.004
dodiplomski	577	265	35	1		
druga stopnja	40	97	222	331	386	392
podiplomski	23					
tretja stopnja	87	88	99	78	69	68
FMF – skupaj	1.411	1.394	1.367	1.276	1.195	1.205
prva stopnja	897	932	907	827	767	790
dodiplomski	177	47	2	1		
druga stopnja	163	258	310	324	311	296
podiplomski	34	4				
tretja stopnja	140	153	148	124	117	119
FRI – skupaj	1.513	1.366	1.264	1.274	1.290	1.299
prva stopnja	1.139	1.022	1.025	1.040	1.056	1.043
dodiplomski	243	161	6			
druga stopnja	69	122	181	199	207	228
podiplomski	9					
tretja stopnja	53	61	52	35	27	28
NTF – skupaj	1.499	1.473	1.493	1.424	1.351	1.329
prva stopnja	1.098	1.117	1.152	1.100	1.048	999
dodiplomski	179	97	27			
druga stopnja	158	212	264	274	259	285
podiplomski	20	1				
tretja stopnja	44	46	50	50	44	45

Tabela 6.2: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Fakulteta za elektrotehniko, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za pomorstvo in promet, Fakulteta za strojništvo)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Tehniške in tehnološke vede						
FE – skupaj	2.061	1.714	1.708	1.562	1.521	1.541
prva stopnja	1.196	1.235	1.192	1.119	1.097	1.114
dodiplomski	683	239	183	39		
druga stopnja		122	236	330	362	363
podiplomski	57	4				
tretja stopnja	125	114	97	74	62	64
FGG – skupaj	1.744	1.549	1.233	1.023	947	833
prva stopnja	1.011	995	830	627	527	471
dodiplomski	525	300	40			
druga stopnja	64	130	264	338	361	291
podiplomski	20	1	1			
tretja stopnja	124	123	98	58	59	71
FPP – skupaj	805	682	604	599	542	577
prva stopnja	517	530	512	506	464	499
dodiplomski	188	46	8			
druga stopnja	87	91	71	81	73	72
tretja stopnja	13	15	13	12	5	6
FS – skupaj	3.027	2.385	2.233	2.107	2.026	1.871
prva stopnja	1.528	1.622	1.623	1.542	1.458	1.271
dodiplomski	1.073	293	32			
druga stopnja	291	335	468	476	497	525
podiplomski	19					
tretja stopnja	116	135	110	89	71	75

Tabela 6.3: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Medicinska fakulteta, Zdravstvena fakulteta, Fakulteta za farmacijo)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Medicinske in zdravstvene vede						
MF – skupaj	2.373	2.282	2.181	2.085	1.938	1.969
dodiplomski	1.102	836	564	316	27	
druga stopnja	927	1.160	1.398	1.590	1.740	1.748
tretja stopnja	344	286	219	179	171	221
ZF – skupaj	2.114	2.171	2.146	1.916	1.791	1.686
prva stopnja	1.536	1.881	1.921	1.718	1.616	1.508
dodiplomski	399	79	5			
druga stopnja	179	211	220	198	175	178
FFA – skupaj	1.612	1.566	1.512	1.378	1.345	1.355
prva stopnja	244	256	271	266	239	252
dodiplomski	425	269	113			
druga stopnja	857	959	1.054	1.053	1.040	1.033
tretja stopnja	86	82	74	59	66	70

Tabela 6.4: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Biotehniška fakulteta, Veterinarska fakulteta)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Kmetijske vede						
BF – skupaj	3.074	2.989	3.006	2.972	2.934	2.937
prva stopnja	1.967	1.951	1.969	1.943	1.949	1.928
dodiplomski	249	14				
druga stopnja	548	807	859	875	852	865
podiplomski	79	8				
tretja stopnja	231	209	178	154	133	144
VF – skupaj	469	402	404	412	419	394
dodiplomski	163	73	12	1		
druga stopnja	282	308	372	397	408	380
tretja stopnja	24	21	20	14	11	14

Tabela 6.5: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za šport, Fakulteta za upravo, Pedagoška fakulteta, Pravna fakulteta)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Družbene vede						
EF – skupaj	6.299	5.731	5.396	5.026	4.726	4.723
prva stopnja	3.796	3.236	2.914	2.693	2.549	2.589
dodiplomski	13					
druga stopnja	2.370	2.390	2.387	2.244	2.094	2.053
podiplomski	12					
tretja stopnja	108	105	95	89	83	81
FDV – skupaj	3.733	3.477	3.099	2.707	2.429	2.317
prva stopnja	2.838	2.565	2.349	2.039	1.766	1.661
dodiplomski	3					
druga stopnja	743	775	663	601	590	583
podiplomski	24	15	3			
tretja stopnja	125	122	84	67	73	73
FSD – skupaj	1.114	944	819	772	741	650
prva stopnja	498	622	622	610	566	477
dodiplomski	504	246	67	3		
druga stopnja	97	68	122	152	159	156
podiplomski	10					
tretja stopnja	5	8	8	7	16	17
FŠ – skupaj	1.123	1.037	937	874	922	950
prva stopnja	509	644	681	713	691	706
dodiplomski	581	351	156	2		
druga stopnja		23	84	149	212	229
tretja stopnja	33	19	16	10	19	15
FU – skupaj	2.256	2.056	1.877	1.529	1.277	1.150
prva stopnja	1.700	1.473	1.271	1.052	954	873
druga stopnja	553	583	606	477	323	277
podiplomski	3					
PEF – skupaj	2.640	2.619,5	2.626	2.796	2.691	2.698
prva stopnja	1.557	1.978	2.082	2.025	1.858	1.850
dodiplomski	871	394,5	68	2		
druga stopnja	138	167	399	689	766	786
podiplomski	12	2				
tretja stopnja	62	78	77	80	67	62
PF – skupaj	2.092	1.893	1.506	1.487	1.452	1.406
prva stopnja	1.302	1.355	1.227	1.210	1.045	908
dodiplomski	693	459	110	2		
druga stopnja	14	7	85	197	332	429
tretja stopnja	83	72	84	78	75	69

Tabela 6.6: Vpisani študenti članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija v študijskih letih od 2011/12 do 2016/17 (Filozofska fakulteta, Fakulteta za arhitekturo, Teološka fakulteta, Akademija za glasbo, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje)

Članica/leto	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**
Humanistične vede						
FF – skupaj	7.060	6.636,5	5.888	5.417	5.116	5.068
prva stopnja	3.804	3.920,5	3.769	3.504	3.233	3.236,5
dodiplomski	2.508	1.563	620	20	1	
druga stopnja	290	705	1.156	1.587	1.681	1.621,5
podiplomski	120	57				
tretja stopnja	338	391	343	306	201	210
FA – skupaj	1.251	1.305	1.207	1.194	1.141	1.142
prva stopnja		31	56	72	72	73
dodiplomski	274	152	3			
druga stopnja	947	1089	1118	1098	1041	1044
podiplomski	7	2				
tretja stopnja	23	31	30	24	28	25
TEOF – skupaj	586	451,5	454	420,5	392,5	356,5
prva stopnja	103,5	101,5	102,5	106,5	84,5	75
dodiplomski	281,5	128	60,5	14	6	
druga stopnja	139	171	231	248	259	243,5
podiplomski	16	2				
tretja stopnja	46	49	60	52	43	38
AG – skupaj	512	510	500	486	467	459
prva stopnja	293	307	298	272	270	267
dodiplomski	219	107	31	1		
druga stopnja		84	159	205	191	190
tretja stopnja		12	12	8	6	2
AGRFT – skupaj	140	145	155	158	174	184
prva stopnja	83	104	102	99	103	98
dodiplomski	36	21	4			
druga stopnja	21	20	46	57	69	81
tretja stopnja			3	2	2	5
ALUO – skupaj	474	504	495	524	550	546
prva stopnja	303	374	382	373	352	339
dodiplomski	169	105	20			
druga stopnja		25	93	151	198	207
podiplomski	2					
Skupaj	**52.634**	**48.821,5**	**45.607**	**42.921,5**	**40.833,5**	**40.109,5**

Priloga 7: Število diplomantov članic univerze v Ljubljani po stopnji študija od leta 2010 do 2016

Tabela 7.1: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteta za matematiko in fiziko, Fakulteta za računalništvo in informatiko, Naravoslovnotehniška fakulteta)

Članica / leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Naravoslovne vede							
FKKT – skupaj	217	261	301	410	380	398	514
prva stopnja			69	156	185	237	223
dodiplomski	189	236	198	207	138	66	182
druga stopnja			10	4	24	61	79
podiplomski	28	25	24	28	9	3	9
tretja stopnja				15	24	31	21
FMF – skupaj	155	238	236	281	251	266	355
prva stopnja	33	96	120	146	145	146	135
dodiplomski	100	123	84	56	33	19	93
druga stopnja			8	33	46	60	75
podiplomski	22	19	22	27	5	8	25
tretja stopnja			2	19	22	33	27
FRI – skupaj	209	252	291	302	369	240	397
prva stopnja	12	136	179	187	275	163	174
dodiplomski	175	97	98	99	67	27	123
druga stopnja					10	41	46
podiplomski	22	19	14	10	9	2	50
tretja stopnja				6	8	7	4
NTF – skupaj	219	280	329	320	267	270	495
prva stopnja	57	103	173	184	159	158	175
dodiplomski	149	149	115	85	58	44	243
druga stopnja		5	15	29	36	51	41
podiplomski	13	23	26	20	12	11	34
tretja stopnja				2	2	6	2

Tabela 7.2: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Fakulteta za elektrotehniko, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za pomorstvo in promet, Fakulteta za strojništvo)

Članica / leto	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Tehniške in tehnološke vede							
FE – skupaj	352	312	411	402	391	409	799
prva stopnja			110	132	156	222	211
dodiplomski	281	267	257	223	180	98	396
druga stopnja					15	48	88
podiplomski	71	44	44	29	18	8	83
tretja stopnja		1		18	22	33	21
FGG – skupaj	197	205	289	338	315	313	571
prva stopnja		13	76	144	157	166	133
dodiplomski	180	172	193	160	130	85	277
druga stopnja				4	7	31	64
podiplomski	17	20	20	18	12	9	77
tretja stopnja				12	9	22	20
FPP – skupaj	170	151	155	114	114	115	389
prva stopnja		13	31	32	51	40	56
dodiplomski	159	123	99	68	42	60	279
druga stopnja		2	12	10	12	10	11
podiplomski	11	13	13	4	7	4	43
tretja stopnja					2	1	
FS – skupaj	271	348	416	465	420	438	768
prva stopnja		96	125	204	194	227	264
dodiplomski	233	221	259	207	111	77	328
druga stopnja			5	15	86	103	120
podiplomski	38	31	25	19	8	12	33
tretja stopnja			2	20	21	19	23

Tabela 7.3: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Medicinska fakulteta, Zdravstvena fakulteta, Fakulteta za farmacijo)

Članica / leto	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Medicinske in zdravstvene vede							
MF – skupaj	247	285	306	338	333	389	427
dodiplomski	236	197	243	269	267	241	70
druga stopnja						75	232
podiplomski	11	73	42	37	26	22	61
tretja stopnja		15	21	32	40	51	64
ZF – skupaj	376	378	445	390	421	403	650
prva stopnja		35	100	214	313	338	446
dodiplomski	376	343	342	165	87	39	162
druga stopnja			3	11	21	26	42
FFA – skupaj	128	238	238	269	304	304	319
prva stopnja		24	56	50	54	86	53
dodiplomski	128	166	138	143	86	27	56
druga stopnja		13	21	57	137	170	187
podiplomski		17	8	6	8	3	6
tretja stopnja		18	15	13	19	18	17

Tabela 7.4: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Biotehniška fakulteta, Veterinarska fakulteta)

Članica / leto	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Kmetijske vede							
BF – skupaj	758	716	759	715	682	677	1.236
prva stopnja	222	307	368	359	383	369	407
dodiplomski	473	337	303	171	98	64	461
druga stopnja			13	80	118	165	198
podiplomski	63	69	71	81	44	33	134
tretja stopnja		3	4	24	39	46	36
VF – skupaj	60	67	68	61	42	55	91
dodiplomski	60	60	60	53	29	8	15
druga stopnja					9	38	76
podiplomski		7	5	3	2	4	
tretja stopnja			3	5	2	5	

Tabela 7.5: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za šport, Fakulteta za upravo, Pedagoška fakulteta, Pravna fakulteta)

Članica / leto	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Družboslovne vede							
EF – skupaj	1.500	1.330	1.355	1.071	1.182	1.078	2.153
prva stopnja	570	678	742	647	680	566	532
dodiplomski	580	308	181	80	72	40	572
druga stopnja	160	185	289	232	353	402	414
podiplomski	190	159	137	103	68	53	617
tretja stopnja			6	9	9	17	18
FDV – skupaj	943,5	885	790	699,5	704,5	784	1.443,5
prva stopnja	403	475	491	377	400	445	385
dodiplomski	452,5	269	131	69,5	51,5	37	527,5
druga stopnja	7	42	81	200	192	258	215
podiplomski	81	99	87	46	53	32	303
tretja stopnja				7	8	12	13
FSD – skupaj	602	315	250	222	181	174	339
prva stopnja				54	77	81	103
dodiplomski	570	292	225	142	71	45	124
druga stopnja	1	5	14	15	26	44	59
podiplomski	31	18	11	11	6	4	50
tretja stopnja					1		3
FŠ – skupaj	176	143	128	186	194	229	509
prva stopnja			19	68	91	120	128
dodiplomski	171	138	109	112	98	92	338
druga stopnja						13	21
podiplomski	5	5		6	4	2	16
tretja stopnja					1	2	6
FU – skupaj	555	470	464	374	356	312	473
prva stopnja	272	257	299	258	255	210	174
dodiplomski	234	156	98	33	19	17	162
druga stopnja	26	32	46	72	74	82	115
podiplomski	23	25	21	11	8	3	22
PEF – skupaj	433	432	425,5	657	648	675	1097
prva stopnja			19	279	375	425	385
dodiplomski	418	406	378,5	340	229	115	362
druga stopnja			3	8	23	104	213
podiplomski	15	26	25	28	18	29	133
tretja stopnja				2	3	2	4

se nadaljuje

nadaljevanje

Članica / leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Družboslovne vede							
PF – skupaj	372	343	270	392	376	392	644
prva stopnja				77	123	225	229
dodiplomski	330	292	243	275	216	71	108
druga stopnja		1	2	1	13	72	89
podiplomski	42	50	23	35	17	16	209
tretja stopnja			2	4	7	8	9

Tabela 7.6: Število diplomantov članic Univerze v Ljubljani po stopnjah študija od leta 2010 do 2016 (Filozofska fakulteta, Fakulteta za arhitekturo, Teološka fakulteta, Akademija za glasbo, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje, Interdisciplinarni podiplomski študij)

Članica / leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Humanistične vede							
FF – skupaj	1.013	957	1.307	1.321,5	1.410	1.242	2.451,5
prva stopnja	89	139	494	611	702,5	651	629
dodiplomski	773	695	659	563,5	507,5	334	1348
druga stopnja	2	5	30	36	85	158	248,5
podiplomski	149	115	123	94	76	57	167
tretja stopnja		3	1	17	39	42	59
FA – skupaj	172	159	147	138	149	158	325
prva stopnja						12	13
dodiplomski	113	101	103	112	66	45	193
druga stopnja	54	54	39	22	75	98	107
podiplomski	5	4	4	2	3	1	4
tretja stopnja			1	2	5	2	8
TEOF – skupaj	121	77	113,5	108	74,5	70,5	247
prva stopnja			4	21,5	9,5	14	24
dodiplomski	86	67	94,5	55,5	32	25,5	135
druga stopnja		1	6	13	24	24	52
podiplomski	35	9	9	16	7	5	31
tretja stopnja				2	2	2	5
AG – skupaj	132	135	195	139	164	147	229
prva stopnja			81	84	89	65	72
dodiplomski	121	120	102	50	32	18	77
druga stopnja					43	62	69
podiplomski	11	15	12	4		1	9
tretja stopnja				1		1	2

se nadaljuje

nadaljevanje

Članica / leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Humanistične vede							
AGRFT – skupaj	23	24	28	42	48	42	72
prva stopnja			3	20	18	21	29
dodiplomski	17	15	22	15	24	5	29
druga stopnja		2	1	4	6	15	14
podiplomski	6	7	2	3		1	
ALUO – skupaj	87	62	94	149	102	104	295
prva stopnja			23	73	65	66	84
dodiplomski	53	34	42	57	30	31	168
druga stopnja					1	3	16
podiplomski	34	28	29	19	6	4	27
Interdiscipl. podipl. študij	131						
podiplomski	130						
tretja stopnja	1						
Skupaj	**9.619,5**	**9.063**	**9.811**	**9.904**	**9.878**	**9.684,5**	**17.289**

Priloga 8: Zgodovinski pregled udejanjanja enakih možnosti članic Univerze v Ljubljani

Ustanovitelji prve slovenske univerze so se organizacijsko večinoma zgledovali po avstrijskem modelu štirih fakultet, in sicer pravne, filozofske, medicinske in teološke fakultete. Zavoljo potreb slušateljev so že pred ustanovitvijo univerze začeli s predavanji v Ljubljani v prostorih tedanje državne obrtne šole. Univerza v Ljubljani je bila ustanovljena leta 1919 kot prva slovenska univerza z razglasitvijo v Uradnem listu Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev. Urejena je bila po zgledu beograjske univerze, saj je vključevala tudi tehniko. Tako so bile s sprejetjem Zakona o Univerzi Kraljestva Srbov, Hrvatov in Slovencev v Ljubljani ustanovljene teološka, pravna, filozofska, tehnična in (nepopolna, saj je izvajala le dva letnika) medicinska fakulteta (Dekleva, 2009).

Zakon o univerzah je leta 1930 določil univerzitetne organe, rektorja, vključno z univerzitetno upravo (rektor in dekani), univerzitetnim senatom (rektor, prorektor, dekani, prodekani) in univerzitetnim svetom (rektor, prorektor in redni profesorji) (Ciperle, Anžur, Dekleva, 2010). V začetku delovanja je bilo na Univerzo v Ljubljani vpisanih 900 študentov, do poletnega semestra leta 1940/41 pa je število naraslo že na 2.474 študentov.

o drugi svetovni vojni je prišlo do širitve univerze, ker so se pojavile večje potrebe po strokovnjakih predvsem tehničnih strok (Dekleva, 2009). Leta 1945 je začela Medicinska fakulteta v popolnosti izvajati svoje programe. Naslednjega leta se je ustanovila Gospodarska fakulteta ter leta 1947 še Agronomska fakulteta. Poleg tega so že ustanovljene fakultete razširile svoje študijske smeri (popoln študij strojništva, obnovljen študij geodezije, študij farmacije, ki je bil kasneje – v letu 1948 – opuščen in leta 1955 ponovno obnovljen, na Filozofski fakulteti sta samostojna študija postala arheologija in astronomija kot glavna predmeta). Leta 1949, po sprejetju Zakona o ureditvi visokega šolstva, je bila nosilka univerzitetne tradicije Univerza v Ljubljani, ki je obsegala le štiri fakultete, in sicer Prirodoslovno-matematično fakulteto in Filozofsko fakulteto, Pravno ter Ekonomsko fakulteto. Poleg Univerze v Ljubljani sta delovali še Tehniška visoka šola (s šestimi fakultetami) in Medicinska visoka šola (z dvema fakultetama). Agronomska fakulteta in Teološka fakulteta sta se odcepili leta 1949 in postali samostojni. Kasneje, leta 1952, je Teološka fakulteta postala izključno cerkvena ustanova. Na osnovi novih zakonskih določil Splošnega zakona o univerzah je bila Univerza v Ljubljani leta 1954 ponovno združena, saj je zakon določal, da vsaka fakulteta pripada eni od univerz (Ciperle, Anžur, Dekleva, 2010), kar pa ni veljalo za višje šole.

Sledile so spremembe, ki jih je prinesel Zakon o preosnovanju nekaterih fakultet v Ljubljani, tako da je od začetka 60. let pod okriljem Univerze v Ljubljani delovalo devet fakultet, in sicer Filozofska fakulteta, Pravna fakulteta, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Fakulteta za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za elektrotehniko, Fakulteta za strojništvo, Medicinska fakulteta in Biotehniška fakulteta. Leta 1970 se je kot deseta članica pridružila Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo. Novembra leta 1975 se je Univerzi v Ljubljani pridružilo še deset višjih in visokih šol oz. akademij, in sicer Akademija za glasbo, Akademija likovnih umetnosti,

Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Pedagoška akademija, Visoka šola za telesno kulturo, Višja pomorska šola v Piranu, Višja šola za socialne delavce, Višja šola za zdravstvene delavce, Višja upravna šola in Višja tehniška varnostna šola (Dekleva, 2009).

V prvem desetletju po drugi svetovni vojni so veljala tradicionalna akademska načela, vendar je že sredi 50. let takratna oblast Univerzi v Ljubljani začela vsiljevati specifična načela. Tako je bila leta 1954 na podlagi sprejetega Zakona o univerzah izvedena visokošolska reforma, ki je terjala vsebinske spremembe, in sicer uvedbo družbenega upravljanja, kjer so imeli najpomembnejšo vlogo univerzitetni in fakultetni sveti (z dvotretjinsko večino zastopnikov oblastnih in političnih struktur). Zakon je univerzo opredeljeval kot skupnost fakultet in fakultete kot samostojne zavode. Fakultete so se administrativno osamosvojile in se iz pretežno znanstvenih spremenile v pretežno pedagoške ustanove. Pogoji za vpis so bili bolj odprti, programi vse manj zahtevni.

Sledile so spremembe v začetku 70. let zaradi zahteve po podružbljanju vzgoje in izobraževanja. Tako je leta 1975 prišlo do ponovne spremembe univerzitetne in fakultetnih struktur, organov upravljanja ter pristojnosti v zvezi s pedagoškim procesom. Osnovna oblika dela in upravljanja v visokem šolstvu je bila visokošolska temeljna organizacija združenega dela. Fakultete, visoke in višje šole ter akademije so postale visokošolske organizacije združenega dela. Zakon je zanje določil obvezno združevanje v univerzo. Tako združeno univerzo je upravljal univerzitetni svet, sestavljen iz delegatov delavcev, študentov in uporabnikov. Univerzitetni svet je odločal o vseh vprašanjih, tako širše političnih kot vprašanjih strokovne narave. S tem se je uveljavil močan družbeni vpliv s poudarkom na strokovnih področjih. Pedagoško-znanstveni zbori so bili le še posvetovalni organi. Izobraževale skupnosti so odločale o sprejemanju vzgojno-izobraževalnih programov, rektor pa je kot poslovodni organ predstavljal in zastopal univerzo. Prišlo je do notranje razdrobljenosti fakultet, ki je onemogočala izvajanje povezovalnih in usklajevalnih funkcij na ravni univerze, zato je univerza začela zaostajati za evropskimi (Dekleva, 2009).

Leta 1980 se je pojavila nova reforma, ki je zajela celoten izobraževalni sistem. V okviru novega, usmerjenega izobraževanja je bila univerza pojmovana kot nadgradnja srednjega šolstva, kar je pomenilo podcenjevanje pomena znanstvenoraziskovalnega dela. Zahteve po znanstvenoraziskovalni univerzi in njeni ločitvi od višjih in visokih šol ter akademij so se po letu 1990 (s sprejetjem Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju) kazale v hitrem prehajanju višjih v visoke šole in teh v fakultete, medtem ko je do vsebinskih sprememb prišlo šele s sprejetjem Zakona o visokem šolstvu leta 1993 (Dekleva, 2009). Tako je ZViS (1993) urejal statusna vprašanja, minimalne in enotne pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti, opredeljeval javno službo v visokem šolstvu in način financiranja. Poleg tega je ta zakon omogočil ustanavljanje novih samostojnih visokošolskih zavodov. Zakon je kot visokošolske zavode opredelil univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Višješolski programi so se skladno z novo zakonodajo oblikovali izven visokega šolstva, medtem ko so članice univerze izvajale tri- in štiriletne visokošolske strokovne programe in štiri- do šestletne

univerzitetne programe ter podiplomski magistrski in specialistični ter doktorski študij (Mihevc & Pečarič, 2009). Pred tem je bil sprejet tudi Zakon o zavodih (1991), ki je bil usmerjen v preoblikovanje obstoječih delovnih in temeljnih organizacij v zavode (Mihevc & Pečarič, 2009).

Izvajanje raziskovalne dejavnosti je bilo vse bolj odvisno od pomoči proračunskih sredstev, o višini katerih je odločalo za znanost in tehnologijo pristojno ministrstvo. Kasneje je to vlogo prevzela Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS). Prijavljanje na programe in projekte vse od leta 2003 poteka prek rektorata, ki ima omejene možnosti določanja prioritet projektov, vključno z evropskimi projekti in raznovrstnimi oblikami sodelovanja s podjetji in ustanovami. Ovire v razvoju raziskovalnega dela lahko najdemo v zakonodaji, saj Zakon o raziskovalni dejavnosti univerze obravnava marginalno, problematična je tudi zastarela visokošolska zakonodaja, saj Zakon o visokem šolstvu z ohranjanjem ureditve deljene pravne osebnosti (saj so tako univerza kot članice pravne osebe) implicitno ovira interdisciplinarnost, ki sicer prinaša primerjalne prednosti na ravni univerz. Problematično je tudi financiranje raziskav in razvoja, saj so slovenske univerze slabo financirane v primerjavi s financiranjem javnih raziskovalnih zavodov oz. inštitutov. Zgovorni so podatki OECD in EUROSTAT; kot primer za leto 2008, ko so deleži sredstev za raziskave in razvoj v Sloveniji na inštitutih, univerzah in v poslovnem sektorju znašali 24,4 %, 15,0 % in 60,4 %, medtem ko so bili ti deleži v EU-27 13,0 %, 22,1 % in 57,4 %. Poleg tega razvojno in raziskovalno dejavnost dodatno ovira politika delitve sredstev ARRS, ki je usmerjena k posameznim raziskovalcem in zanemarja vlogo institucij (Maček, 2009).

V obdobju osamosvajanja Slovenije so imeli v organih Univerze v Ljubljani in članic formalno enako možnost vplivanja (tretjinsko) učitelji, študenti in uporabniki (predstavniki podjetij, drugi zaposlovalci in predstavniki družbe). Pojavila so se prizadevanja po iskanju najboljše rešitve glede sistema financiranja univerz. Čeprav je znanstveno-pedagoški svet predlagal, da naj se univerza financira iz neodvisnega republiškega sklada za visoko šolstvo, so se odločili, da se bo financirala iz državnega proračuna (Mihevc & Pečarič, 2009). Sistem financiranja se je spremenil v začetku 90. let, ko so univerze postale avtonomne tudi s tega vidika, saj je financiranje spremenila država kot ustanoviteljica. Univerze so pridobile večjo finančno avtonomijo in s tem odgovornost za dosego učinkovitosti oz. indikatorjev dobrega gospodarjenja (Ciperle, 2009). Prav tako mednarodne raziskave kažejo, da je finančna avtonomija univerz večkrat enačena s kakovostjo univerz. Tako se univerze z večjo stopnjo finančne avtonomije uvrščajo med najbolj kakovostne (Bauman, 2009). Zaradi odvisnosti od države in nezanesljivih drugih virov financiranja je imela Univerza v Ljubljani v zadnjih desetletjih težave pri zagotavljanju pogojev za izvajanje in razvoj raznovrstnih dejavnosti (Mihevc & Pečarič, 2009).

Slovenija je junija 1999 podpisala Bolonjsko deklaracijo, ki predvideva prenovo študijskih programov v smeri oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora, v okviru katerega je študentom omogočena mednarodna mobilnost. Poleg tega gre za spodbujanje

učenja v manjših skupinah v interakciji študentov s profesorji, v okviru katere študenti razvijajo kreativnost in kritično razmišljanje (Kocjančič, 2009). Univerza v Ljubljani si je zadala cilje, in sicer povečanje obsega in kakovosti raziskovalnega in razvojnega dela, da bo vzpostavila celovit sistem spremljanja in zagotavljanja kakovosti, uvajanja študijskih programov v skladu z načeli bolonjskega procesa, okrepitve in poglobitve mednarodnega sodelovanja, povečanja pretoka znanja v prakso, krepitve medsebojnega sodelovanja avtonomnih članic in razvoja obštudijske dejavnosti (Mihevc & Pečarič, 2009). Hkrati se je Univerza v Ljubljani zaradi intenzivnega vključevanja v mednarodno okolje soočala z zahtevami po prenovi študijskih programov in zahtevami za zagotavljanje kakovostne ponudbe programov, načinov poučevanja ter povezanosti poučevanja in izobraževanja z raziskovalnim delom in s krepitvijo povezanosti z delovnimi okolji in širšo družbo (Kristl, 2009). Za razvoj inovacijske dejavnosti in povezovanje z gospodarstvom je ustanovila podporne institucije, in sicer LUI, Ljubljanski univerzitetni inkubator (večinsko ga financira JAPTI, Ministrstvo za gospodarstvo, ki v podjetništvo uspešno integrira študente), ter IRI UL, Inovacijsko-razvojni inštitut Univerze v Ljubljani (Maček, 2009).

Univerza v Ljubljani si je leta 1996 v okviru poslanstva kot temeljno vrednoto zadala doseganje akademske odličnosti in zagotavljanje čim višje kakovosti, kjer ima med razvojnimi cilji Strategije (2006–2009) posebno mesto vzpostavitev celovitega sistema spremljanja in zagotavljanja kakovosti, in določila postopke in merila za spremljanje in zagotavljanje kakovosti izobraževalne, znanstvenoraziskovalne, umetniške in strokovne dejavnosti (Kristl, 2009). Uresničuje cilj izobraziti kritično misleče vrhunske strokovnjake in znanstvenike, usposobljene za vodenje trajnostnega razvoja, pri čemer se ob upoštevanju človekovih pravic upoštevajo izročila evropskega razsvetljenstva in humanizma. K družbenemu razvoju prispeva s sodelovanjem tako z organizacijami iz gospodarstva, z državnimi organi, lokalnimi skupnostmi in s civilno družbo (Univerza v Ljubljani, 2012).

Univerza v Ljubljani ima v strategiji in pravilih zapisane smernice, ki jih mora izpolnjevati. Deluje na vrednotah, kot so (1) akademska odličnost oz. zagotovljena čim višja kakovost, (2) akademska svoboda sodelavcev in študentov ter svoboda ustvarjalnosti, (3) avtonomija v odnosu do države, političnih strank, korporacij in verskih skupnosti, (4) humanizem in človekove pravice, vključujoč enakost možnosti in solidarnosti (Univerza v Ljubljani, 2012). Temeljne vrednote Univerze v Ljubljani so torej znanstvena in pedagoška odličnost ter poštenost, avtonomija, svoboda znanstvenega in raziskovalnega dela, spoštovanje človekovega dostojanstva, humanizem, socialna pravičnost, enakopravnost in resnica (Univerza v Ljubljani, 2009), pri čemer gre za uresničevanje doseganja odličnosti in najvišje kakovosti ter izpolnjevanja najvišjih etičnih meril. Prizadeva si izobraževati kritično misleče posameznike, usposobljene za vodenje trajnostnega razvoja ob upoštevanju evropskega razsvetljenstva in humanizma ter ob upoštevanju človekovih pravic (Univerza v Ljubljani, 2012). Odgovoren odnos do dela se kaže tudi v zavezanosti raziskovalnemu delu ter spremljanju in nadgrajevanju znanstvenih dosežkov tudi takrat, ko nima neposrednih učinkov na poklicno napredovanje ali dohodek. Znanstvenoraziskovalno delo temelji na svobodi znanstvenega ustvarjanja, akademski svobodi in znanstveni poštenosti in na ta način intelektualna neodvisnost ohranja kritičen odnos do pojavov v

socialnem okolju in na področju znanstvenega ali strokovnega delovanja (Univerza v Ljubljani, 2009).

Univerza v Ljubljani je bila ustanovljena leta 1919. Vse od ustanovitve jo je vodilo 43 rektorjev, od tega le ena ženska, in sicer v obdobju od 2005 do 2009 (Andreja Kocjančič). Trenutno Univerzo v Ljubljani vodijo rektor prof. dr. Igor Papič, prorektorica za področje pedagoškega dela prof. dr. Branka Kalenić Ramšak, prorektorica za področje prenosa znanja prof. dr. Tanja Dmitrović, prorektor za področje znanstvenoraziskovalnega dela prof. dr. Matjaž Krajnc, prorektor za področje umetniškega dela prof. Boštjan Botas Kenda. Tajništvo univerze vodi Mihaela Bauman Podojsteršek.

Univerza v Ljubljani šteje 23 fakultet, in sicer Biotehniško fakulteto (BF), Ekonomsko fakulteto (EF), Fakulteto za arhitekturo (FA), Fakulteto za družbene vede (FDV), Fakulteto za elektrotehniko (FE), Fakulteto za farmacijo (FFA), Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo (FGG), Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo (FKKT), Fakulteto za matematiko in fiziko (FMF), Fakulteto za pomorstvo in promet (FPP), Fakulteto za računalništvo in informatiko (FRI), Fakulteto za socialno delo (FSD), Fakulteto za strojništvo (FS), Fakulteto za šport (FŠ), Fakulteto za upravo (FU), Filozofsko fakulteto (FF), Medicinsko fakulteto (MF), Naravoslovno-tehniško fakulteto (NTF), Pedagoško fakulteto (PEF), Pravno fakulteto (PF), Teološko fakulteto (TEOF), Veterinarsko fakulteto (VF) in Zdravstveno fakulteto (ZF) ter tri umetnostne akademije, in sicer Akademijo za glasbo (AG), Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo (AGRFT) ter Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje (ALUO).

Trenutno od skupaj 26 članic Univerze v Ljubljani le šest dekanskih mest zasedajo ženske, in sicer na Ekonomski fakulteti, Fakulteti za farmacijo, Fakulteti za pomorstvo in promet, Fakulteti za socialno delo, Filozofski fakulteti in Naravoslovno-tehniški fakulteti, kar pomeni, da ena dekanja pokriva naravoslovne vede, ena dekanja tehniške in tehnološke vede, ena dekanja medicinske in zdravstvene vede, dve dekanji družboslovne vede in ena humanistične vede. Od skupaj 78 prodekanskih mest jih ženske zasedajo 26. Podatki o trenutni spolni strukturi vodstva posameznih članic Univerze v Ljubljani po področjih znanosti so razvidni iz priloge 9.

Priloga 9: Prikaz spolne strukture zasedbe dekanskih, prodekanskih mest in tajništev posameznih članic Univerze v Ljubljani po področjih znanosti na dan 31. 7. 2017

Članica UL	Dekansko mesto		Prodekanska mesta		Mesto tajnika fakultete	
	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški
Naravoslovne vede						
FKKT*	0	1	1	1	0	1
FMF	0	1	1	1	1	0
FRI	0	1	1	3	1	0
NTF*	1	0	1	2	0	1

se nadaljuje

nadaljevanje

Članica UL	Dekansko mesto		Prodekanska mesta		Mesto tajnika fakultete	
	Ženske	Moški	Ženske	Moški	Ženske	Moški
Tehniške in tehnološke vede						
FE	0	1	0	3	1	0
FGG	0	1	2	3	1	0
FPP	1	0	0	2	0	1
FS	0	1	0	3	0	1
Medicinske in zdravstvene vede						
MF	0	1	0	4	1	0
ZF	0	1	1	2	1	0
FFA	1	0	0	3	1	0
Kmetijske vede						
BF	0	1	0	2	0	1
VF	0	1	1	2	1	0
Družbene vede						
EF	1	0	2	1	0	1
FDV	0	1	2	2	0	1
FSD	1	0	2	0	1	0
FŠ	0	1	1	1	0	1
FU	0	1	1	2	1	0
PEF	0	1	2	2	0	1
PF	0	1	2	1	0	1
Humanistične vede						
FF	1	0	2	3	1	0
FA	0	1	1	2	0	1
TEOF	0	1	1	1	0	1
AG	0	1	0	2	1	0
AGRFT	0	1	1	2	1	0
ALUO	0	1	1	2	1	0

Opomba: *FKKT in NTF delno pokrivata študijske programe za področje naravovarstvenih ved, delno tehniških in tehnoloških ved.

V nadaljevanju so podani ključni zgodovinski mejniki, ki zaznamujejo posamezne članice Univerze v Ljubljani, s predstavitvijo spolne strukture zapolnitve dekanskih mest vse od ustanovitve do danes po znanstvenih disciplinah.

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi štiri fakultete, ki pokrivajo naravoslovne vede, in sicer Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteto za matematiko in fiziko, Fakulteto za računalništvo in informatiko in Naravoslovno-tehniško fakulteto. Zastopanost žensk v vodstvenih strukturah fakultet na področju naravoslovnih ved je precej nizka, saj trenutno samo ena ženska zaseda dekansko mesto od skupno štirih dekanskih mest in štiri prodekanje od skupaj enajstih prodekanskih mest. Zasedba mest tajništev fakultet pa je spolno uravnotežena, saj te zasedajo dve ženski in dva moška.

Izhodišča ustanavljanja Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo (enako kot Fakultete za arhitekturo in Fakultete za elektrotehniko) segajo v okvir Tehniške fakultete, ustanovljene leta 1919, ki je delovala vse do leta 1957, ko se je ustanovila Fakulteta za rudarstvo, metalurgijo in kemijsko tehnologijo. Kasneje, leta 1960, se je fakulteta preimenovala v Fakulteto za naravoslovje in tehnologijo, leta 1994 pa se je oblikovala kot samostojna Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo (Komac, Leban, Stanovnik, Škerjanc & Šrekl, 2009). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani.

Začetek ustanovitve Fakultete za matematiko in fiziko sega v leto 1919, in sicer v sklop ustanovitve Filozofske fakultete in Tehniške fakultete. Kasneje, leta 1960, se je ustanovila Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo. Leta 1995 se je oblikovala samostojna fakulteta, imenovana Fakulteta za matematiko in fiziko, ki je istega leta postala članica Univerze v Ljubljani (Strnad, Suhadolc & Ziherl, 2009). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Zasnova Fakultete za računalništvo in informatiko sega v leto 1988, ko je bila ustanovljena Fakulteta za elektrotehniko in računalništvo. Leta 1996 se je preoblikovala v Fakulteto za računalništvo in informatiko in postala tudi članica Univerze v Ljubljani (Osredkar, 2009). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Določeni deli Naravoslovno-tehniške fakultete segajo v leto 1919, ko je bila ustanovljena Tehniška fakulteta. Leta 1960 je bila ustanovljena Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo iz takratne Fakultete za rudarstvo, metalurgijo in kemijsko tehnologijo. Šele leta 1995 se je ustanovila Naravoslovno-tehniška fakulteta in postala tudi članica Univerze v Ljubljani (Paulin, 2009).

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi štiri fakultete, ki pokrivajo tehniške in tehnološke vede, in sicer Fakulteto za elektrotehniko, Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteto za pomorstvo in promet in Fakulteto za strojništvo. Zastopanost žensk v vodstvenih strukturah fakultet na področju tehniških in tehnoloških ved je nizka, saj trenutno samo ena ženska zaseda dekansko mesto od skupaj štirih dekanskih mest ter dve ženski prodekanski mesti od skupaj trinajstih prodekanskih mest. Zasedba mest tajništev fakultet je spolno uravnotežena, saj te zasedajo dve ženski in dva moška.

Zametki dejavnosti Fakultete za elektrotehniko (enako kot Fakultete za arhitekturo, Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo in Fakultete za gradbeništvo in geodezijo) segajo v okvir Tehniške fakultete, ustanovljene leta 1919, ki je delovala vse do leta 1957, ko se je ustanovila Fakulteta za elektrotehniko in strojništvo. Kasneje, leta 1960, se je fakulteta preimenovala v Fakulteto za elektrotehniko in istega leta postala članica Univerze v Ljubljani. Leta 1988 se je preimenovala v Fakulteto za elektrotehniko in računalništvo, leta 1996 pa nazaj v Fakulteto za elektrotehniko (Nastran, 2009). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Izhodišča ustanavljanja Fakultete za gradbeništvo in geodezijo (enako kot Fakultete za arhitekturo, Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo in Fakultete za elektrotehniko) segajo v okvir Tehniške fakultete, ustanovljene leta 1919, ki je delovala vse do leta 1957, ko se je ustanovila Fakulteta za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo. Kasneje, leta 1995, se je preimenovala v Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo (istega leta je postala članica Univerze v Ljubljani) (Majes, Prosen & Srpčič, 2009). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Izhodišča ustanavljanja Fakultete za strojništvo (enako kot

Fakultete za arhitekturo, Fakultete za gradbeništvo in geodezijo in Fakultete za elektrotehniko) segajo v okvir Tehniške fakultete, ustanovljene leta 1919, ki je delovala vse do leta 1957, ko se je ustanovila Fakulteta za elektrotehniko in strojništvo. Leta 1960 pa je Fakulteta za strojništvo postala tudi članica Univerze v Ljubljani (Univerza v Ljubljani, 2010). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani.

Zasnova Fakultete za pomorstvo in promet v Portorožu sega v leto 1960, ko je bila ustanovljena Višja pomorska šola v Piranu. Leta 1986 se je preimenovala v Višjo pomorsko in prometno šolo, ki se v letu 1992 preimenovala v Visoko pomorsko in prometno šolo. Leta 1995 se je preoblikovala v Fakulteto za pomorstvo in promet v Portorožu. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od 1997 do 1999 (Marija Bogataj) ter od leta 2007 dalje Elen Twrdy (Univerza v Ljubljani, 2010).

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi tri fakultete, ki pokrivajo medicinske in zdravstvene vede, in sicer Medicinsko fakulteto, Zdravstveno fakulteto in Fakulteto za farmacijo. Zastopanost žensk v vodstvenih strukturah fakultet na področju medicinskih in zdravstvenih ved je izjemno nizka, saj trenutno samo ena ženska zaseda dekansko mesto od skupaj treh dekanskih mest in ena ženska prodekansko mesto od skupaj desetih prodekanskih mest. Zasedba mest tajništev fakultet je v celoti domena žensk.

Medicinska fakulteta je bila ustanovljena leta 1919. Leta 1949 se je preoblikovala v Medicinsko visoko šolo, leta 1954 še v Fakulteto za splošno medicino in stomatologijo, ki je v letu 1960 postala Medicinska fakulteta. Medicinska fakulteta je bila članica Univerze v Ljubljani od leta 1919 do 1949 in kasneje od leta 1954 do danes. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od leta 1987 do 1991 (Lidija Andolšek Jeras). Zametki Zdravstvene fakultete segajo v leto 1962, ko je bila ustanovljena Višja šola za zdravstvene delavce, ki se je leta 1993 preoblikovala v Visoko šolo za zdravstvo in leta 2009 v Zdravstveno fakulteto. Članica Univerze v Ljubljani je vse od leta 1975. Leta 1960 je bila ustanovljena Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo. Leta 1995 je Fakulteta za farmacijo postala članica Univerze v Ljubljani. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od 1999 do 2003 (Julijana Kristl) (Univerza v Ljubljani, 2010) ter od leta 2015 dalje Irena Mlinarič Raščan.

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi dve fakulteti, ki pokrivata kmetijske vede, in sicer Biotehniško fakulteto in Veterinarsko fakulteto. Zastopanost žensk v vodstveni strukturi fakultet na področju kmetijskih ved je nizka, saj trenutno dekanska mesta zasedajo moški, od skupaj petih prodekanskih mest le eno zaseda ženska. Zasedba mest tajništev fakultet je spolno uravnotežena, saj te zasedata ena ženska in en moški.

Biotehniška fakulteta je bila ustanovljena leta 1947 kot Agronomska fakulteta v Ljubljani, ki je delovala v okviru Univerze v Ljubljani. Leta 1949 se je preimenovala v Agronomsko in gozdarsko fakulteto v Ljubljani in postala samostojna. Leta 1953 se je preimenovala v Fakulteto za agronomijo, gozdarstvo in veterinarstvo in se leta 1954 ponovno priključila Univerzi v Ljubljani. Končno se je leta 1961 preimenovala v Biotehniško fakulteto (Univerza v Ljubljani, 2010). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Zametki Veterinarske

fakultete segajo v leto 1953, ko je bila ustanovljena Fakulteta za agronomijo, gozdarstvo in veterinarstvo. V letu 1961 je bila ustanovljena Biotehniška fakulteta (z oddelkom za veterino). Šele od leta 1990 deluje kot samostojna Veterinarska fakulteta, ko je postala tudi članica Univerze v Ljubljani. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani.

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi sedem fakultet, ki pokrivajo družbene vede, in sicer Ekonomsko fakulteto, Fakulteto za družbene vede, Fakulteto za socialno delo, Fakulteto za šport, Fakulteto za upravo, Pedagoško fakulteto in Pravno fakulteto. Zastopanost žensk v vodstvenih strukturah fakultet na področju družbenih ved je dokaj uravnotežena, saj dve ženski zasedata dekanski mesti od skupaj sedmih in dvanajst žensk zaseda prodekanska mesta od skupaj 21 prodekanskih mest. Zasedba mest tajništev fakultet je v prid moških, saj te zasedajo dve ženski in pet moških.

Leta 1961 je bila ustanovljena Visoka šola za politične vede, ki se je leta 1968 preimenovala v Visoko šolo za sociologijo, politične vede in novinarstvo, leta 1970 pa v Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo (Univerza v Ljubljani, 2010). Leta 1991 se je oblikovala Fakulteta za družbene vede in postala tudi članica Univerze v Ljubljani. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani.

Zasnova Fakultete za socialno delo sega v leto 1955, ko je bila ustanovljena Višja šola za socialne delavce, leta 1992 se je preoblikovala v Visoko šolo za socialno delo, leta 2003 pa v Fakulteto za socialno delo. Članica Univerze v Ljubljani je od leta 1975. Vse od ustanovitve jo vodijo dekanje, in sicer v obdobju od leta 1995 do leta 1972 Marija Jančar, od leta 1977 do 1981 Andreja Kavar Vidmar in Vida Miloševič Arnold, od leta 1987 do 1995 Gabi Čačinovič Vogrinčič in Andreja Kavar Vidmar (Univerza v Ljubljani, 2010) ter v obdobju od leta 2011 do danes Gabi Čačinovič Vogrinčič, Liljana Rihter in Vesna Leskošek.

Začetek ustanavljanja Fakultete za šport sega v leto 1946, ko je bil ustanovljen Zavod za fizkulturo, ki se je leta 1953 preoblikoval v Inštitut za telesno vzgojo in leta 1960 v Visoko šolo za telesno kulturo. Nadalje, leta 1982 je bila ustanovljena Fakulteta za telesno kulturo, ki se je leta 1990 preimenovala v Fakulteto za šport (Univerza v Ljubljani, 2010). Leta 1975 je postala članica Univerze v Ljubljani. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od leta 1985 do 1987 (Ljubica Vučetić Zavrnik).

Zametki Fakultete za upravo segajo v leto 1956, ko je bila ustanovljena Višja upravna šola, z letom 1995 je bila preoblikovana v Visoko upravno šolo. Šele leta 2003 je postala Fakulteta za upravo. Vse od leta 1975 je članica Univerze v Ljubljani (Univerza v Ljubljani, 2010). Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od leta 1999 do 2005 Stanislava Setnikar Cankar in od 2009 do 2013 Stanislava Setnikar Cankar.

Zasnova Pedagoške fakultete sega v leto 1947, ko je bila ustanovljena Višja pedagoška šola, ki se je leta 1964 preoblikovala v Pedagoško akademijo, ki deluje do leta 1987. Leta 1991 se je preimenovala v Pedagoško fakulteto. Članica Univerze v Ljubljani je vse od leta

1975. Od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od leta 1965 do 1969 Aleksandra Kornhauser in od leta 2005 do 2008 Cveta Razdevšek Pučko.

Začetek ustanavljanja Pravne fakultete sega v leto 1919. Leta 1954 je bila ustanovljena Pravno-ekonomska fakulteta, ki se je v letu 1957 preoblikovala v Pravno fakulteto. Članica Univerze v Ljubljani je vse od leta 1919.

Univerza v Ljubljani ima v svoji sestavi tri fakultete in tri umetnostne akademije, ki pokrivajo humanistične vede, in sicer Fakulteto za arhitekturo, Filozofsko fakulteto, Teološko fakulteto, Akademijo za glasbo, Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo ter Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje. Zastopanost žensk v vodstvenih strukturah fakultet na področju humanističnih ved je precej nizka, saj le ena ženska zaseda dekansko mesto od skupaj šestih in šest žensk zaseda prodekanska mesta od skupaj 18 prodekanskih mest. Zasedba mest tajništev fakultet je v prid ženskam, saj te zasedajo štiri ženske in dva moška.

Leta 1919 je bila ustanovljena Tehniška fakulteta, ki se je leta 1950 preimenovala v Tehniško visoko šolo, leta 1954 ponovno v Tehniško fakulteto, leta 1957 v Fakulteto za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo, leta 1995 pa v Fakulteto za arhitekturo, ko je postala članica Univerze v Ljubljani. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani. Zametki Filozofske fakultete segajo v leto 1919, in sicer v sklop ustanovitve Filozofske fakultete in Tehniške fakultete. Leta 1954 je bila ustanovljena Prirodoslovno-matematična-filozofska fakulteta. Filozofska fakulteta je tako članica Univerze v Ljubljani vse od leta 1919. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani, razen v obdobju od leta 2002 do 2003 Neva Šlibar in od leta 2013 dalje Branka Kalenić Ramšak. Teološka fakulteta kot samostojna deluje od leta 1949, od leta 1952 kot cerkvena ustanova. Članica Univerze v Ljubljani je bila v letih od 1919 do 1949 in od leta 1992 dalje. Vse od ustanovitve jo vodijo dekani (Univerza v Ljubljani, 2010).

Umetnostne akademije vse od ustanovitve vodijo moški, in sicer v začetku v vlogi rektorjev, po priključitvi k Univerzi v Ljubljani leta 1975 v vlogi dekanov. Akademija za glasbo je bila ustanovljena leta 1945. Istega leta je bila ustanovljena tudi Akademija za igralsko umetnost, ki se je leta 1963 preimenovala v Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo. Prav tako je leta 1945 s svojim delovanjem pričela Akademija upodabljajočih umetnosti. Leta 1963 se je preimenovala v Akademijo za likovno umetnost, leta 2006 pa v Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje (Univerza v Ljubljani, 2010).

Število študentov se je povečevalo, leta 2004/05 pa so zabeležili upad števila študentov, in sicer zaradi razvoja novih višjih in visokih šol ter fakultet, krčenja generacij in manjših ugodnosti na osnovi statusa študenta. Prehodnost v višje letnike se ni krepila. Nizka učinkovitost študija kaže na to, da del študentov ni zmoglo opraviti študijskih obveznosti, pa tudi na pomanjkljivo predznanje študentov ter prešibko motivacijo. Nizki prehodnosti lahko pripišemo tudi vpis tako imenovanih fiktivnih študentov, ki se jim ni uspelo vpisati na želeni študij ali pa podaljšujejo študij zaradi težav z zaposlitvijo na eni strani ter ugodnosti, ki jih prinaša status študenta, na drugi (Mihevc & Pečarič, 2009).