

GLOBALIZIRANJE TRGA POSLOVNEGA IZOBRAŽEVANJA IN MODEL STRATEŠKEGA PRILAGAJANJA UNIVERZITETNE POSLOVNE ŠOLE

Globalisation of Business Education Market and Strategic Alignment of University Business School

Izvleček

UDK: 378.014.61(4):378.096:005.211
S podpisom Bolonjske deklaracije je pričela Slovenija novo preobrazbo visokega šolstva. V prispevku analiziramo izzive za transformacijo poslovnih šol: globaliziranje poslovnega izobraževanja, pomen znanja menedžerjev za konkurenčnost podjetij, kritike glede relevantnosti prispevka poslovnih šol podjetjem in privatizacijo visokega šolstva. S porajanjem evropskega visokošolskega prostora se krepi konkurenca med poslovnimi šolami, zato orisuje razparava izzive za strateško prilagajanje poslovnih šol v dinamičnem tržnem okolju in spremenljivem slovenskem akademskem kontekstu.

Ključne besede: globalizacija trga, poslovno izobraževanje, bolonjski proces, strateško prilagajanje, menedžment poslovnih šol.

Abstract

UDC: 378.014.61(4):378.096:005.211
By signing the Bologna Declaration Slovenia has entered the higher education reform. In the article we analyse challenges for business school transformation: globalisation of business education, the role of knowledge for firm competitiveness, critique about the relevancy of business school contribution to businesses, and privatisation of higher education. By creation of the European Higher Education Area competition for business schools will increase, therefore we analyse in the article challenges for their strategic alignment with dynamic market and changing Slovenian academic context.

Key words: globalization of business education market, Bologna Process, strategic alignment, business school management.

JEL: M16, M30, M38, I23, A20.

1. Uvod

S podpisom Bolonjske deklaracije leta 1999 je bil sprožen *bolonjski proces*, ki naj bi zagotovil formalno harmonizacijo visokošolskih struktur v EU in okrepil konkurenčno dinamiko med ponudniki visokošolskega izobraževanja, hkrati pa spodbudil dinamiko razvoja trga dela in znanja. Na osnovi načel Bolonjske deklaracije so države podpisnice dogradile svoje lokalne zakonske okvire in sprožile proces obsežnih visokošolskih reform, da bi zagotovile večjo primerljivost lokalnih visokošolskih struktur znotraj EU in okrepile vpetost lokalnega visokega šolstva v širši evropski visokošolski prostor. S sprejetjem Bolonjske deklaracije so se države podpisnice (tudi Slovenija) zavezale, da bodo do leta 2010 uskladile svoje lokalne visokošolske sisteme z njenimi načeli in se pridružile gradnji evropskega visokošolskega prostora (EHEA).¹

Menedžersko in poslovno izobraževanje postaja vse bolj izpostavljeno konkurenčnemu pritisku na trgu izobraževanja, na katerem se ob tradicionalnih univerzitetnih poslovnih šolah pojavljajo številni novi ponudniki. Med slednjimi so vse bolj prodorne zasebne poslovne šole, ki niso obremenjene s tradicionalnim univerzitetnim okvirom upravljanja. Podobno kot v državah zahodnega sveta z razvito tržno ekonomijo tudi v Sloveniji poslovno izobraževanje pospešeno prerašča v klasično *storitveno panogo* na konkurenčnem trgu izobraževanja, na katerem mora vsak ponudnik s primerno strategijo trženja braniti oziroma krepiti svojo konkurenčno pozicijo in izgrajevati primerno razlikovalnost svoje izobraževalne ponudbe. Ključno vprašanje, ki ga zastavljamo v tem raziskovalnem prispevku, je naslednje: Kako, s kakšnimi sredstvi in mehanizmi naj v tržnem konkurenčnem kontekstu gradi svoj položaj univerzitetna poslovna šola,² ki je vpeta v *akademski okvir javne univerze* in ima torej značaj javne inštitucije, ki ga določajo zakonska regulativa, sistem javnega financiranja ter mehanizmi univerzitetnega akademskega in poslovnega vodenja oziroma upravljanja?

¹ European Higher Education Area.

² Z generičnim izrazom *poslovna šola* bomo v tej razpravi pojmovali visokošolske izobraževalne inštitucije s področja ekonomije in poslovnih ved ter ožjega področja menedžmenta, ne glede na to, ali deluje konkretna inštitucija na področju univerzitetnega ali visokošolskega izobraževanja, na dodiplomski ali podiplomski ravni ter ne glede na to, ali je vključena v univerzitetni kontekst ali pa deluje kot samostojna zasebna visokošolska izobraževalna inštitucija. Kadar pa bomo želeli izpostaviti položaj poslovne šole kot inštitucije javnega visokošolskega sistema, bomo uporabljali izraz *univerzitetna poslovna šola*.

* dr. Milan Jurše, izr. prof., Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Razlagova 14, 2000 Maribor, Slovenija. E-mail: milan.jurse@uni-mb.si

Avtor se zahvaljuje dvema anonimnima recenzentoma za koristne sugestije in napotke za izboljšanje teksta raziskave. Odgovornost za morebitne nedoslednosti in napake je pripisati v celoti avtorju te raziskave.

1.1 Izhodišča raziskave

Krepitev procesa privatizacije visokega šolstva in krčenja financiranja javnih visokošolskih institucij iz državnega proračuna postavlja univerzitetne poslovne šole v vse več tranzicijskih državah v zahtevnejši položaj. Omejevanje javnega financiranja visokega šolstva jih namreč sili v iskanje dodatnih virov financiranja svojega tekočega poslovanja in razvoja. Zato se tudi pri njih krepi spoznanje, da je nujna večja tržna naravnost, delovanje po gospodarskih in tržnih načelih pri pridobivanju dela prihodkov s trženjem svojih produktov (izobraževalnih, svetovalskih, raziskovalnih idr.) in izvajanjem drugih trženjskih aktivnosti na trgu znanja. Tudi raziskovalci v državah z razvito tržno ekonomijo ugotavljajo (Knight 2003a, 13), da so se znašle javne neprofitne organizacije v zaostrenem primežu, ker se krči javno financiranje njihove dejavnosti in naraščajo stroški operativnega delovanja ter se hkrati krepi konkurenca na trgu storitev. Na trgu poslovnega izobraževanja je zato že mogoče zaznati trend agresivnega konkurenčnega delovanja tržno naravnanih ponudnikov s študijskimi programi, ki so za študente privlačni ter oprti na pragmatično izvedbo izobraževalnega procesa, zato le-ti že ogrožajo tržno pozicijo tradicionalnih ponudnikov z akademsko zasnovanimi študijski programi. Programi slednjih so sicer oprti na temeljno znanstveno raziskovalno delo visokošolskih učiteljev, zato so običajno tudi zahtevnejši in tržno na videz morda manj privlačni, čeprav zagotavljajo širši nabor temeljnih družbeno-ekonomskih znanj in ne le zgolj strokovna znanja in veščine s področja ozke strokovne specializacije študija.

Širše družbene in institucionalne spremembe torej nakazujejo, da bodo v bodoče univerzitetne poslovne šole in univerze v tranzicijskih državah vse bolj izpostavljene delovanju tržnih silnic. Zato bomo v raziskavi razčlenili glavne spremembe v akademskem in širšem družbenem okolju z namenom, da kritično ovrednotimo njihove implikacije za sodobni menedžment univerzitetnih poslovnih šol ter nakažemo nujnost, da morajo poslovne šole zagotavljati bolj ekspliciten (jasno prepoznaven) koristen prispevek za gospodarsko prakso in druge deležnike. Kot opozarjajo nekateri raziskovalci (Novak 2006, 125), mora tudi v zavest nosilcev menedžerskih odločitev in raziskovalcev prodreti spoznanje, da bo v njihovi dejavnosti na področju visokega šolstva vse bolj prisotna zahteva po večji tržni naravnosti. Spremembe v zunanjem kontekstu se zato zrcalijo tudi v nujnem prilagajanju vodenja visokošolskih zavodov, ki so vse bolj odvisni od trga znanja, zato se morajo na primeren način razviti v tržno naravnane ponudnike znanja.

V prispevku bomo izoblikovali kontekstualni okvir za *holističen akademsko naravnani menedžment* univerzitetne poslovne šole, vpet v *tržno filozofijo in poudarjeno družbeno odgovorno delovanje* teh visokošolskih izobraževalnih institucij. Sodimo, da zahteva tržni kontekst na področju visokošolskega poslovnega izobraževanja, da uvajajo javni ponudniki poslovnega izobraževanja usklajeno akademsko tržno paradigmo menedžmenta, hkrati pa morajo izrazite-

je izražati družbeno odgovornost v svojem delovanju. Integracija akademskih načel pri vodenju razvoja poslovne šole z večjo tržno odzivnostjo in družbeno odgovornostjo povečuje kompleksnost obvladovanja procesov in menedžmenta, zato zahteva tudi večjo profesionalizacijo samega menedžmenta.³

V raziskavi izhajamo iz osnovne predpostavke, da se morajo tudi univerzitetne poslovne šole kot *družbene institucije* v tranzicijskih državah učinkovito preoblikovati v sodobne *akademsko tržno usmerjene izobraževalne institucije*, ki bodo zmožne utrditi in vzdrževati svojo razlikovalno in branljivo pozicijo na lokalnem trgu poslovnega izobraževanja, vpetega v širši globalni kontekst evropskega akademskega prostora. Temu prostoru dajejo konkurenčni pečat tudi bolonjski proces, porajanje mednarodnih standardov akademske in menedžerske odličnosti poslovnih šol (mednarodne akreditacije), vse večje standardiziranje izobraževalne ponudbe pa tudi vse bolj zapaženo in odmevno razvrščanje (rangiranje) poslovnih šol na različnih mednarodnih lestvicah, ki jih objavljajo mediji (Financial Times, Business Week, Forbes, Wall Street Journal idr.).

Primerno strateško prilagajanje *univerzitetnih poslovnih šol* je odvisno od vrste dejavnikov. Ključni vidik je vsekakor njihova 'stopnja svobode' v strateškem ravnanju, odvisna od konteksta 'pravil igre' univerze, ki jim določa tako temeljni okvir akademskega delovanja kot tudi dopustno stopnjo svobode pri neodvisnem poslovnem delovanju na trgu. Gre torej za podoben problem, kot ga zasledimo v podjetjih s centralizirano strukturo menedžmenta in jasno določenimi (omejenimi) stopnjami poslovne svobode za njihove podrejene enote (hčerinske družbe), ki določajo okvir njihove poslovne avtonomnosti in dopustne *odzivne sposobnosti* na dinamičnem mednarodnem trgu.

Spregle dati pa ne smemo še enega problema, ki ni prisoten zgolj v gospodarskih družbah, temveč tudi pri *odzivanju* univerzitetnih poslovnih šol in univerz na spremembe. Za razvoj poslovne šole je zelo nevarno, če trpi za t. i. *institucionalno kratkovidnostjo*,⁴ ki jo Chelte in Coulter (2008, 70-71) pojasnjujeta kot kratkovidnost, ki usmerja menedžerje šol k temu, da počnejo profesionalne stvari zgolj na konvencionalen način, torej tako, kot

³ V praksi najdemo različne nazive za vodstvene pozicije poslovnih šol, npr. menedžer, direktor, predstojnik, dekan (na javnih akademskih institucijah). V Sloveniji uporabljeni naziv vodstva univerzitetne poslovne šole – *dekan* – bomo v tej razpravi pogosto zamenjali z izrazom *menedžer* z namenom, da bi ob akademski vodstveni funkciji, ki jo opravljajo *dekani* v okviru regulativnih pristojnosti (zakonodaja, statuti univerz) izpostavili dodatno potrebne, zlasti tržno in poslovno naravnane vodstvene funkcije, da bi učinkovito in uspešno vodili univerzitetno poslovno šolo v razmerah razvoja trga poslovnega izobraževanja. Iz povsem tehničnih razlogov bomo v prispevku zapisali samo moško obliko poimenovanja menedžerske funkcije in drugih akterjev.

⁴ V gospodarskih družbah je sličen problem pretirano krmiljenje poslovanja in usmerjanje menedžerskih presoj zgolj v uravnavanje kratkoročnega finančnega rezultata, da bi vzdrževale borzni tečaj delnic družbe.

so jih vedno počeli, ne da bi čutili, da je potrebno karkoli spremeniti. Taka kratkovidnost je lahko posledica nekega modela delovanja, ki je v *preteklosti* šoli zagotavljal ustvarjanje ugodnih rezultatov in razvoj ugodne podobe v okolju, zaradi česar vodstvo ne čuti, da bi bilo potrebno karkoli spremeniti. Kritični vidik take poslovne filozofije se zrcali v nevarnosti, da postane vodstvo 'ujetnik' preteklega imidža in utečenega operativnega konteksta delovanja šole in kljub spremembam in *spremenjenim okoliščinam* v okolju ne čuti potrebe po strateškem odzivanju nanje. Upadanje vpisa novih kandidatov na izredni študij, izguba tržnega deleža in posledično upadanje prihodkov iz dejavnosti na trgu so tipični *ex post* pokazatelji resnih sprememb na trgu, ki so se že zgodile v strukturi trga in konkurence. Če se vodstvo ni pravočasno odzvalo na nov konkurenčni izziv, je to tipičen odraz 'paradigemske paralize' poslovne šole, ki usmerja presoje njenih menedžerjev v kontekstu obstoječega poslovnega modela (paradigme) delovanja šole. Pretirano opiranje vodstva na filozofijo '*status quo*' za menedžment šole v okoliščinah, ko se dinamično spreminjata univerzitetni in poslovni kontekst, je lahko za poslovno šolo zelo tvegana 'strategija'.⁵ Takšna ('status quo') organizacijska mentaliteta poslovne šole (Chelte in Coulter 2008) se lahko zrcali na zelo različne načine, npr. v nepripravljenosti vodstva, da odpravi jasne slabosti v posameznih procesih šole, ki jih je nakazalo samoevalvacijsko poročilo; nepripravljenosti akademskega osebja, da uskladi svoje učne načrte in pristope v izvedbi kurzov z najnovejšimi spoznanji stroke na svojem predmetnem področju ali nepripravljenosti izboljševati metode poučevanja, posodabljati študijska gradiva skladno z novimi spoznanji na področju znanstvene discipline ipd.

Če torej ni nekih zunanjih spodbud ali zahtev po prilaganju, se v kontekstu želje o stabilnosti akademskih okoliščin poraja nevarnost, da v presojah posameznika ali inštitucije prevlada težnja k inerciji, po kateri se lahko vodstvo inštitucije v svojih presojah omeji na dano (stabilno) situacijo in izbrano standardno opcijo, ki ne zahteva dodatnega npora ali pretiranih sprememb. Moči inercije vsekakor ne smemo podcenjevati, zato mora vodstvo poznati mehanizme, kako tako neugodno in tudi nevarno stanje premagati (Thaler in Sunstein 2008, 8). Ta problem se zrcali npr. v prenovi študijskih programov na način, da skušajo izobraževalne inštitucije svoje programe zgolj tehnično uskladiti z 'bolonjskimi' visokošolskimi strukturami, ne da bi pri tem razvile ustrezne vsebine ter skušale z novo logiko predmetnika in s sodobnimi oblikami izvajanja študija slediti *vsebinskim* načelom Bolonjske deklaracije. V procesu strateške preнове študijskih programov bi morale univerzitetne poslovne

šole iskati inovativne načine za kombiniranje poslovnega znanja in poučevanja z razvojem relevantnih kompetenc in spretnosti, ki naj opremijo študente, da bodo po diplomiranju zmožni delovati v širšem problemskem kontekstu, s katerim se bodo v prihodnje soočala podjetja (Boulton in Lucas 2009).

Bolonjski proces obravnavamo v tej razpravi kot *institucionalni odziv EU* na izzive globalizacije, ki se širi tudi na področje trga izobraževalnih storitev. V procesu globalne transformacije družb je tudi visokošolsko izobraževanje zašlo v proces transformacije tako v ekonomski kot tudi v kulturni razsežnosti (Marginson in van der Wende 2007, 5-8). Ponudniki visokošolskega izobraževanja so namreč v *nekaterih segmentih* ponudbe vse bolj podvrženi delovanju trga in trženja svojih produktov v konkurenci vse številnejših ponudnikov izobraževalnih storitev. Vzporedno s krepitvijo tržnih silnic pa se poraja tudi vprašanje zagotavljanja primerne kakovosti menedžmenta visokošolskih inštitucij in zagotavljanja njihovega tradicionalnega družbenega poslanstva. Vse širša raba interneta omogoča ekonomsko učinkovit in visoko odziven prenos znanja in informacij (v obliki čezmejnega e-učenja in e-izobraževanja, dostopa do informacij preko interneta ipd.) v globalnem okviru; tako se tudi krepi globalna razsežnost prenosa znanja. Nova dinamika razvoja na trgu znanja in izobraževalnih storitev zato postavlja tradicionalne ponudnike znanja pred nove akademske in poslovne izzive, ki se dodatno krepijo tudi zaradi vse večje mobilnosti študentov in akademskega osebja.

Ko se spreminja institucionalni kontekst visokošolskega izobraževanja, v katerem se mešata javno poslanstvo in zasebna pobuda (tržni mehanizem), obstaja sicer še veliko nedorečenosti in ovir, ki preprečujejo bolj izrazito tržno naravnost obnašanja univerzitetnih poslovnih šol, pa čeprav so v procesu privatizacije visokega šolstva najbolj izpostavljene vplivom trga. Vrsta omejitev in rigidnosti v akademskem in univerzitetnem kontekstu menedžmenta zlasti te šole, v primerjavi z zasebnimi ponudniki poslovnega izobraževanja, bolj ovirajo v prizadevanjih za samostojno in tržno proaktivno strateško usmerjanje poslovnega delovanja na trgu znanja. V ozadju razprav o delovanju univerz se vsekakor križata diametralno nasprotni viziji prihodnjega razvoja visokega šolstva. Prevladujoča, konvencionalna vizija je vpeta v razumevanje *javnega* visokega šolstva kot javne dobrine in univerze kot *ekskluzivnega* ustvarjalca in prenašalca novega znanja, zato nekateri akademski voditelji zagovarjajo rigidni model centralizirano vodene univerze kot integrirane akademske inštitucije. Alternativni pogled pa se opira na *znanje kot tržno blago* in dejstvo, da univerze niso več edini ustvarjalec novega znanja, zato se porajajo zahteve, naj bo univerza bolj tržno (podjetniško) naravnana in ekonomsko učinkovitejša deluje v vseh procesih (raziskovanje in ustvarjanje novega znanja, izobraževanje, upravljanje in vodenje akademskih, podpornih in poslovnih procesov itd.). V prispevku bomo zato najprej orisali ključne silnice razvoja visokošolskega konteksta v procesu globalizacije trgov, konkurence in poslovnega iz-

⁵ Univerze se prav tako često togo in počasi odzivajo na nujne spremembe. Resno presojo položaja univerze v družbi zahteva npr. razvoj in nastajanja novega znanja, ko se poraja *družba znanja*, v kateri univerze nimajo več nekega '*naravnega monopola*' nad ustvarjanjem novega znanja, temveč so zgolj *eden* od vrste akterjev, ki delujejo v segmentu ustvarjanja novega znanja. Nova paradigma razumevanja znanja le-tega ne obravnava več kot zgolj *javno dobro*, temveč je za številne tržne ponudnike znanje razumljeno zlasti kot *dobičkonosen tržni produkt*.

obraževanja, nato pa kritično ovrednotili njihove implikacije za akademsko *in* poslovno delovanje (menedžment) ter strateško prilagajanje univerzitetne poslovne šole dinamičnim razmeram v poslovnem in akademskem okolju, v katerem deluje in kot družbeno odgovorna akademska inštitucija razvija svoje odnose s ključnimi deležniki.

2. Akademsko tržni kontekst sprememb in delovanje univerzitetnih poslovnih šol

2.1 Dinamiziranje trga poslovnega izobraževanja v Evropi in zunanjega konteksta poslovnih šol

V kritični refleksiji o razvoju univerzitetnega poslovnega izobraževanja ne smemo spregledati vse večje kompleksnosti, ki se poraja zaradi krepitev globalizacije trga in konkurence, ter jasnih implikacij, ki izhajajo iz tega procesa za menedžment gospodarskih subjektov (družb), saj je proces njihovega učinkovitega in uspešnega odzivanja v veliki meri pogojen s *kakovostjo menedžerskih znanj* menedžerjev. Podobno kot druge tranzicijske države v centralni in vzhodni Evropi se tudi Slovenija v zadnjem desetletju intenzivno vključuje v ta proces: spreminja ustroj in lastniško strukturo svojega gospodarstva in razvija tržno ekonomijo z namenom izoblikovati prevladujoče privatno lastništvo in zasebno podjetniško iniciativo kot osnovo za ekonomski razvoj in krepitev blagostanja družbe.

Visoko šolstvo prav tako spreminja svojo podobo, saj ga v to sili tudi eksplicitna politična vizija o privatizaciji visokega šolstva, ki je oprta na pričakovanje, da bo sprostitve zasebne pobude z dovoljenim vstopom novih (zasebnih) ponudnikov okrepila konkurenco na trgu visokošolskega izobraževanja. V visokošolskem prostoru se poraja nov strateški okvir delovanja akademskih inštitucij, ki naj bi postal, ko se bosta udejanjila vizija bolonjskega procesa in politično inducirana privatizacija visokega šolstva, konkurenčno bolj učinkovit, novi ponudniki pa bi bistveno razširili in obogatili tržno ponudbo izobraževalnih programov za povpraševalce. Sklepno pričakovanje političnih liderjev je, da se bo posledično, zaradi krepitev konkurence, bistveno izboljšala kakovost visokošolskega izobraževanja. Proces tranzicije visokega šolstva v tržno naravnano storitveni sektor je vsekakor najbolj dinamičen in izrazit prav na področju poslovnega izobraževanja, ki se pospešeno preobraža v klasičen storitveni trg. Hawawini (2005) sodi, da ima znaten del zaslug za hitro rast poslovnih šol v evropskem prostoru, po naši presoji tudi v Sloveniji, dejstvo, da so vstopne ovire v ta segment visokošolskega izobraževanja relativno nizke, saj so stroški ustanovitve poslovne šole neprimerno nižji v primerjavi z ustanovitvijo katere od naravoslovnih šol, ki potrebujejo drago opremo, laboratorije in drugo infrastrukturo. To dejstvo potrjuje tudi slovenski model (t. i. lump sum model) financiranja javnega visokega šolstva, ki je oprt na poprečno financiranje na osnovi števila študentov in diplomantov v določenem razmerju, ki upošteva *različne* relativne stroške za posamezna področja visokošolske dejavnosti in dogovorjene uteži (ponderje) multiplikacije normativnih

letnih sredstev, ki se izračunajo za posamezno visokošolsko inštitucijo.⁶

Podobno kot teče proces odpiranja domačega gospodarskega prostora mednarodni konkurenci, se krepi tudi proces sproščanja visokošolskega prostora za zasebne šole in mednarodno konkurenco. S tem se v samih temeljih spreminja *relevanten* zunanji kontekst delovanja in vodenja univerzitetnih poslovnih šol, saj pričanja tradicionalno prevladujoči koncept visokošolskega izobraževanja kot *javne dobrine* pospešeno dopolnjevati, v nekaterih segmentih pa celo izpodrivati *tržno usmerjeni model visokošolskega izobraževanja*, oprt na razumevanje *znanja* kot tržnega blaga oziroma storitve. V procesu *tranzicije javnega visokošolskega prostora v tržni visokošolski prostor* s heterogeno strukturo ponudnikov se zato porajajo novi izzivi za poslovno izobraževanje, ki bodo imeli strateške posledice za tržni položaj in menedžment *univerzitetnih poslovnih šol*. Hkrati ne moremo spregledati širše družbene vloge poslovnega izobraževanja in sprememb v globalnem tržnem in menedžerskem kontekstu, ki prav tako ustvarjajo resen razvojni izziv za poslovno izobraževanje. Nove zahteve se porajajo ne nazadnje tudi, ker se vse bolj eksplicitno izražajo pričakovanja delodajalcev glede potrebnih znanj, poklicnih spretnosti, osebnostnih *in* vodstvenih kompetenc menedžerjev kot globalno odgovornih liderjev in poslovnih strokovnjakov na različnih izvršilnih ali operativnih pozicijah v gospodarskih družbah. Vrsto dilem glede teh sprememb in njihovega vpliva na poslovno izobraževanje nakazuje tudi študija EFMD (GRLI 2007), mi pa jih bomo povezali še z nekaterimi drugimi ključnimi vidiki sprememb, ki so pomembni za strateško usmerjeni menedžment univerzitetnih poslovnih šol.

Internacionalizacijo visokošolskega izobraževanja često razumemo kot sistematičen način delovanja in kot nenehen napor izobraževalnih inštitucij, usmerjen v to, da bodo njihovi diplomanti z visokošolsko izobrazbo razvili primerno odzivnost na zahteve in izzive, ki se zrcalijo v procesu globalizacije družb, gospodarstev in trga dela. Zato postaja tudi visokošolsko izobraževanje v svoji dejavnosti in naporih vse bolj mednarodno, s tem pa tudi bolj vpeto v medkulturno delovanje pri izvajanju svojih procesov in aktivnosti (*Leadership Summit*, 2006, 10). Če univerzitetna poslovna šola ne sledi trendom globalizacije v svoji dejavnosti in procesih, ne more zagotavljati kakovostnih diplomantov, ki bodo zmožni voditi poslovne procese v podjetjih, ki so vse bolj izpostavljeni delovanju vplivov globalizacije in internacionalizacije konkurence. Zato je postala mednarodna razsežnost visokošolskega izobraževanja na začetku 21. stoletja ključni dejavnik in osrednji izziv za vse ponudnike akademskega znanja (Knigh 2007, 6).

⁶ Model financiranja je trenutno urejen z naslednjimi akti: Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz od leta 2004 do leta 2008 (Uradni list RS, št. 134/03), ki je bila dopolnjena in spremenjena (Uradni list RS, št. 72/04, Uradni list RS, št. 4/06, Uradni list RS, št. 132/06, Uradni list RS, št. 99/08, Uradni list RS, št. 99/2008).

Eden bistvenih vidikov razvoja globalnega trga poslovnega izobraževanja je izjemno hitra širitev ponudbe različnih izobraževalnih programov (tudi po kakovosti), ki jih razen tradicionalnih akademskih ponudnikov ponujajo tudi novi ponudniki izven akademskega sveta (npr. 'e-univerze'). Hkrati se krepi spoznanje, da postaja *znanje lukrativno tržno blago*, s katerim je mogoče v razmerah globalnega trga in hitre rasti povpraševanja po znanju in izobrazbi ustvarjati tudi donosen posel (dobiček) na osnovi klasične trženjske paradigme 'vrednost za primerno ceno'. Kolb (1984, 7) je v svojem znanem delu o izkustvenem učenju že pred časom poudaril, da je med novodobnimi ponudniki mogoče najti tudi take, ki delujejo po načelu 'mail-order diploma operations'!

Univerzitetne poslovne šole se v svojem akademskem pristopu opirajo na tradicionalne akademske vrednote, zato praviloma ponujajo programe, ki so oprti na akademsko raziskovanje, njihova izvedba pa temelji zlasti na klasičnih kontaktnih predavanjih za velike skupine študentov.⁷ Zato te programe povpraševalci na trgu pogosto sprejemajo kot pretirano 'akademske', šole pa se izpostavljajo tveganju, da bodo njihov položaj ogrozili tržno bolj odzivni in prilagodljivi ponudniki s pragmatično zasnovanimi programi in za študente prijaznejšo izvedbo študijskega procesa. V današnji realnosti znanja ne razumejo zgolj kot javno dobro, ki je kot rezultat raziskovalnih procesov na javnih univerzah prosto dostopna vsem, temveč tudi kot dobičkonosno tržno blago. Z vse bolj agresivno tržno politiko poslovnih šol se krepi tudi nevarnost, da se poraja *razvodenitev poslovnega izobraževanja*, ki je posledica hitre širitve tržne ponudbe podobnih programov številnih novih ponudnikov na trgu poslovnega izobraževanja, nizkih vstopnih ovir v ta segment izobraževanja in vizije novih poslovnih šol, ki razumejo poslovno izobraževanje kot povsem *poslovno* delovanje na tem storitvenem trgu. Dodaten razlog za tak razvoj trga tiči v razširjeni praksi novih poslovnih šol, da konkurenčno posnemajo tradicionalne in ugledne ponudnike izobraževalnih storitev, zato postajajo študijski programi med seboj vse bolj podobni. Številne nove zasebne poslovne šole razumejo poslovno izobraževanje kot privlačen posel, s katerim si lahko ustvarijo primeren tržni delež z agresivnim trženjem in pragmatičnim konkuriranjem tradicionalnim univerzitetnim poslovnim šolam, ki so zaradi svoje 'akademske držje' često nekoliko bolj toge v tržnem delovanju in izkazujejo morda celo premajhen *posluh za potrebe trga*. Zasebne poslovne šole delujejo pretežno (nekateri pa izključno) na osnovi ustvarjanja tržnih virov financiranja svoje dejavnosti, zato se morajo vesti kot ekonomski subjekti in optimirati svojo finančno strukturo, upoštevajoč pričakovanja lastnikov šole glede ustvarjanja dobička. Zaradi fenomena 'komodizacije' ponudbe prerašča poslovno izobraževanje v ponujanje '*generičnega tržnega blaga*', katerega kon-

kurenčnost se opira na dva ključna dejavnika: *sprejemljivo ceno* za ponujeno vrednost in intenzivno *razvejane distribucijske kanale*, ki ustvarjajo čim širšo dostopnost programov za povpraševalce po znanju.

Podobno kot v konceptu mednarodnega trženja na konvencionalnih izdelčnih in storitvenih trgih se torej tudi v visokošolskem izobraževanju čedalje bolj odražajo vplivi tržnih silnic na položaj posameznih ponudnikov znanja na trgu, zato je zlasti na področje poslovnega izobraževanja v zadnjem času vse več opozoril na nujnost upoštevanja zakonitosti trženjske stroke pri razvoju tržne ponudbe izobraževalnih programov in gradnje primerne strategije ponujanja teh programov na trgu znanja. Očitno se tudi univerzitetne poslovne šole ne morejo izogniti fenomenu 'marketizacije' in 'komodizacije' svojih storitev in programov, ki jih ponujajo na trgu. Globaliziranje trga storitev je prodrlo tudi na področje visokošolskega izobraževanja, zlasti poslovnega, zato je internacionalizacija dejavnosti številnih poslovnih šol postala njihova osrednja strategija mednarodne rasti s širitvijo svoje dejavnosti preko meja domače države v mednarodni izobraževalni prostor oziroma na globalni trg poslovnega izobraževanja. S tem se seveda krepi razumevanje znanja kot tržnega blaga, katerega prodajna razsežnost je odvisna od skladnosti ponudbe s tržnim povpraševanjem. Zato nekateri avtorji (Trnavčević, Trunk Širca in Logaj 2005, 2) opozarjajo na nujnost ustreznega vodenja in trženjsko podprtega delovanja visokošolskih inštitucij, ki morajo bolj zavzeto spremljati in ocenjevati razmere na trgu znanja, spoznavati potrebe ciljnih segmentov odjemalcev, načrtovati in oblikovati primerne izobraževalne programe in tudi na primeren način zagotavljati dostop zainteresiranim do svoje ponudbe, pri čemer morajo svoje tržno delovanje opreti na skladnost ponudbe s potrebami odjemalcev na globalnem trgu poslovnega izobraževanja, upoštevajoč pri tem tudi kulturne razlike med posameznimi lokalnimi trgi znanja oziroma lokalnimi izobraževalnimi okolji.

Ko se krepi *tržna logika* in *trženjska agresivnost ponudnikov*, se povečuje nevarnost, da bodo tudi univerzitetne poslovne šole prisiljene svoje *tradicionalne akademske vrednote* (znanje kot javno dostopna javna dobrina, kritična radovednost raziskovalcev kot osnovni nagib za ustvarjanje novega znanja, širok dostop do znanja ne glede na ekonomski status interesentov, izobraževanje študentov kot kritično mislečih in družbeno angažiranih članov skupnosti idr.) vse bolj potiskati v ozadje, pa čeprav so le-te tradicionalno dajale pečat njihovi akademski držji. Nakazane institucionalne in tržne spremembe jih namreč silijo, da v svoji dejavnosti vse bolj sledijo tržni filozofiji delovanja. Zaradi agresivne komercializacije visokošolskega izobraževanja se tudi v Sloveniji nakazujejo vidni znaki komodizacije izobraževalnih storitev in študijskih programov, mestoma celo s programi vprašljive kakovosti, kar je v veliki meri posledica ohlapnih akademskih standardov za akreditacijo programov in izobraževalnih inštitucij.

⁷ Deloma je to tudi posledica obstoječega modela financiranja javnega visokošolskega sektorja, ki podpira uvajanje načela ekonomije obsega v izvajanju izobraževalne dejavnosti.

Ko iščejo odgovor na to, kaj tvori jedro poslanstva univerzitetne poslovne šole in univerze, sodijo nekateri raziskovalci (Klimorski 2007a, 234-235), da imajo korenine raziskovalno naravnane univerze že dolgo tradicijo in so bile oblikovane na osnovi sil v širši družbi, ko so šole razumeli kot obliko 'družbene in ekonomske produkcije', ki je dajala svoj viden prispevek k ustvarjanju družbenega bogastva. Z intervencijo države pa so se stvari spremenile. Trenutno zaznavanje tega ključnega odnosa med akademskim svetom in državo kaže, da ga obravnava država kot ustanovitelj javnih univerzitetnih inštitucij z eksplicitno pravico, da nujno nadzira in racionalizira akademsko prakso ter določa osnovna 'pravila igre' za javne inštitucije. Čeprav imajo univerzitetne inštitucije običajno z zakonodajo zagotovljeno avtonomijo, si država v vlogi osrednjega financerja javnega visokega šolstva pridržuje pravico, da določa ključna strateška področja razvoja nacionalnega akademskega sistema, kot so npr. postopki ustanavljanja novih univerz, zagotavljanja dostopa do znanja, nadziranja kakovostne ravni izobraževanja ipd.

Z ustvarjanjem harmoniziranega visokošolskega okolja se porajajo obrisi *evropskega trga menedžerskega izobraževanja*, kar bo spodbudilo poslovne šole in univerze, da bodo v bodoče še bolj odločno pospeševale internacionalizacijo svojih aktivnosti s širitvijo dejavnosti (zlasti menedžerskih programov MBA) v mednarodni prostor (Shenton in Houdayer 2007). Del tega procesa je tudi interes vse večjega števila poslovnih šol, da bi pridobile katero od uglednih mednarodnih akreditacij (npr. EQUIS pri evropski organizaciji EFMD, AACSB v ZDA idr.). Hkrati si prizadevajo njihova vodstva za razvoj ugodne pozicije šole na kateri od lestvic najboljših poslovnih šol, saj medijske objave povečujejo prepoznavnost poslovne šole v mednarodnem konkurenčnem prostoru in krepijo njeno vidnost med bodočimi interesenti za menedžerski študij. Ugled šole postaja vse bolj viden element za presojo njene privlačnosti pri kandidatih, ko izbirajo primerno poslovno šolo, na katero se bi vpisali.

Strateški pomen jasnega tržnega pozicioniranja poslovne šole za njeno večjo tržno prepoznavnost se bo še bolj okrepil v kontekstu bolonjskega procesa, saj bo z večjo harmonizacijo študijskih struktur izoblikovan okvir za večjo mobilnost študentov znotraj evropskega visokošolskega prostora. Ta proces utegne bistveno zaostri konkurenčne razmere na trgu poslov(od)nega izobraževanja, čeprav ta trenutek še ni povsem jasno, kakšen bo bodoči položaj programov MBA v bolonjski strukturi terciarnega izobraževanja. Tako je še zlasti, ker bodo v prihodnje drugostopenjski programi (master programi) namenjeni zlasti kandidatom, ki bodo *brez* delovnih izkušenj nadaljevali svoje izobraževanje neposredno po zaključku študija na prvi stopnji.⁸ Različne potrebe po strokovnih znanjih menedžerjev in drugih poslovnih strokovnjakov bodo spod-

⁸ Gornjo dilemo (Shenton in Houdayer 2007) je mogoče zaslediti tudi v slovenski strokovni javnosti, zlasti z zornega kota '*smiselnosti bolonjske reforme*'.

budile oblikovanje pestrejših tržnih ponudb študijskih programov in programov za dopolnilno poslovno in menedžersko strokovno izpopolnjevanje, ki bodo izhajali iz *raznolikosti* potreb posameznih segmentov interesentov za študij in njihovih individualnih profesionalnih ambicij po izpopolnjevanju menedžerskih idr. poslovnih kompetenc. Tak razvoj trga poslovnega izobraževanja utegne spodbuditi izrazitejšo segmentiranost trga, kjer bodo programi MBA vsebinsko bolj usklajeni s potrebami po menedžerskih in poslovnih znanjih kandidatov z večletnimi praktičnimi menedžerskimi izkušnjami. Glede na razvoj ponudbe '*master programov*' v Sloveniji je mogoče pričakovati, da bo postal nov drugostopenjski (magistrski)⁹ študij *množičen študij*, iz katerega bodo pretežno prihajali mladi diplomanti z drugo stopnjo izobrazbe *brez* delovnih izkušenj. Zaradi pestrosti tovrstne ponudbe programov v Evropi se bo tudi zaostri konkurenca med poslovnimi šolami, saj bodo šole okrepile svoje marketinške napore, da ohranijo lojalnost diplomantov prvostopenjskih programov z namenom, da se na *isti* inštituciji vpišejo tudi v master program. Šole bodo v prihodnje še bolj načrtno krepile svoja prizadevanja, da povečajo zadovoljstvo študentov v prvostopenjskih programih z namenom *vzdrževati* njihovo lojalnost in si zagotoviti čim večji priliv kandidatov iz vrst lastnih diplomantov za vpis v drugostopenjske programe.

Peters in Laljani (2008) povzemata oceno GMAC (Loades, R., *et al.*, 2005), da se bo v bližnji prihodnosti zaradi bolonjskega procesa povzpelo število diplomantov programov MBA s trenutnih 20.000 na 37.000 letno. Tako so npr. v nemško govorečem delu Evrope leta 1990 ponujali samo 5 tovrstnih programov, leta 2007 pa je to število naraslo že na 182. GMAC ocenjuje, da se utegne zelo povečati ponudba znanstvenih magistrskih programov (MSc), kar bo imelo za posledico okoli 12.000 novih specializiranih magistrskih programov. Razmere v evropskem visokošolskem prostoru kažejo, da je *tržno naravnani proces*, ki spremlja formalno transformacijo programov znotraj bolonjskega procesa, najbolj dinamičen prav na področju poslovnega izobraževanja (Peters 2005). Nekatere analize kažejo, da postaja tudi doktorski študij na področju poslovnih ved bolj tržno naravnani, saj se številni doktorski programi odmikajo od osnovne znanstvene paradigme 'odkrivati povsem novo znanje' k programom, ki so bolj tržno naravnani, usmerjeni v uporabno znanje z namenom izboljšati zaposljivost diplomantov doktorskih študijskih programov in *zadovoljiti širše potrebe trga* (Uhlösi 2005).

Na prepletenost globalizacije in internacionalizacije visokošolskega izobraževanja opozarja tudi Teichler (2009), ki zaznava nedorečenosti v rabi glede različnih terminov, kot so mednarodna, evropska in globalna razsežnost viso-

⁹ Za razliko od Slovenije, kjer ima ta študij značaj *strokovnega študija*, pa posamezne evropske države ohranjajo klasičen *znanstveni magistrski študij* kot obliko drugostopenjskega poslovnega izobraževanja z bolj konceptualno in teoretično zasnovanimi programi v primerjavi z novimi *master programi*, ki imajo običajno bolj pragmatične strokovne vsebine s področja menedžmenta oz. poslovnih ved.

košolskega izobraževanja. Hkrati nakazuje osrednje vidike povezovalnosti v navedenih konceptih, saj poudarja, da je mogoče pri vseh treh konceptih izobraževalne dejavnosti razumeti napore ponudnikov in tudi politike na področju izobraževanja v kontekstu odmika od lokalnih (nacionalnih), običajno relativno zaprtih, izobraževalnih sistemov in okolij s prehajanjem na bolj kompleksno razumevanje visokošolskega izobraževanja v kontekstu različnih akterjev na različnih ravneh vpliva in potreb po znanju. Hkrati pa je mogoče navedene koncepte razumeti tudi kot *spreminjajoči se kontekst*, ki predstavlja nov strateški izziv za ponudnike izobraževalnih storitev, oziroma kot *proces sprememb*, ki se dogajajo v samem visokem šolstvu. Avtor zato navaja lasten pogled na navedene koncepte in razume (1) internacionalizacijo kot proces okrepljenih čezmejnih aktivnosti v kontekstu raznolikih nacionalnih sistemov visokošolskega izobraževanja, (2) globalizacijo kot proces slabitve ali celo odpravljanja nacionalno specifičnih sistemov visokošolskega izobraževanja in (3) evropeizacijo kot regionalno verzijo procesa internacionalizacije in globalizacije visokošolskega izobraževanja in izobraževalnih politik.

Zgaga (2004) opozarja, da morajo v sodobnih razmerah univerze na novo opredeliti svoja številna razmerja in vprašanja v odnosu do *novih* družbenih potreb v okolju, v odnosu do *gospodarstva* in *širše družbe* ter na ravni samega razvoja univerz in odnosov med njimi (str. 15). Ob tem dodajmo, da se tudi v slovenskem akademskem okolju na lokalnem trgu znanja vse bolj prepletata *javna* in *zasebna* iniciativa visokošolskih subjektov, tak proces pa je še posebej močno zaznaven na področju poslovnega izobraževanja. V njem beležimo v zadnjih desetih letih izjemno dinamičen razvoj trga znanja, na katerem se s krepitvijo mednarodne konkurence polagoma izgublja zgolj lokalna razsežnost delovanja ponudnikov, hkrati pa se s širšo paleto ponudnikov poslovnega izobraževanja in s krepitvijo mednarodne mobilnosti študentov krepijo tako regionalna kot tudi evropska in globalna razsežnost delovanja ponudnikov poslovnega izobraževanja. S tem je povpraševalcem (študentom, menedžerjem, organizacijam) dosegljiva vse bolj pestra ponudba izobraževalnih programov. Tak proces seveda vnaša v proces visokošolskega izobraževanja in vodenja politik ponudnikov izobraževanja vrsto novih zornih kotov, ki jih morajo upoštevati njihovi menedžerji, saj se z odpiranjem lokalnega izobraževalnega prostora širšim nacionalnim in nadnacionalnim prostorom ne poraja zgolj vprašanje mednarodne akademske mobilnosti in atraktivnosti ponudbe posameznih ponudnikov, temveč tudi, kot opozarja Zgaga (*ibid.*, 13), resne dileme o kakovosti ustanov in njihove ponudbe, o priznavanju doseženih kvalifikacij pa tudi vprašanje glede odnosa v obravnavanju znanja kot tržnega blaga in s tem kot zasebne oziroma javne dobrine. Zato vidi avtor (*ibid.*, 47) bolonjski proces kot možnost, da se okrepi lokalna in globalna raven evropskega visokošolskega izobraževanja, saj morajo nacionalni visokošolski sistemi v novih razmerah postati bolj primerljivi in med seboj povezljivi, a hkrati tudi prepleteni in soodvisni. Podobno kot standardi

na področju kakovosti izdelkov krepijo mednarodno razsežnost le-teh in osnovo za njihovo objektivnejšo presojo, se tudi na akademski trg vse bolj umeščajo evropski in globalni standardi, ki povečujejo mednarodno razsežnost kakovosti ponujenega znanja in krepijo njihovo transparentnost. Tak proces podpirajo tudi številni ukrepi na področju visokošolskega izobraževanja na lokalni (nacionalni) ravni (npr. privatizacija visokega šolstva, uvajanje šolnin ipd.) in mednarodni (evropski) ravni (Lizbonska strategija, Bolonjska deklaracija, programi Erasmus idr.), katerih skupen cilj je izboljšati mednarodno konkurenčnost lokalnih izobraževalnih sistemov ter spodbuditi sodelovanje in konkuriranje na evropski ravni (več o tem v: van der Wende 2009).

Tudi prizadevanja WTO so naravnana v ustvarjanje pogojev za bolj neovirano mednarodno trgovino na področju izobraževalnih storitev (GATS – WTO 1994 in WTO 2003). S sproščanjem regulativnih okvirov bodo imele izobraževalne ustanove kot ponudniki znanja prost dostop do lokalnih trgov izobraževanja in s tem možnost neovirano izvažati svoje izobraževalne storitve. Tudi ta proces je torej naravnana v krepitve storitvenih tokov na področju visokošolskega izobraževanja, zato se bo z večjo dinamiko tržne širitve še dodatno krepil proces *komodizacije izobraževalnih storitev*. V svoji aktualni analizi visokošolskega izobraževanja navaja Economist (2009, 43-44), da je bilo leta 2006 skoraj 3 milijone študentov vpisanih na univerzitetne programe izven svoje države, kar pomeni več kot 50-odstotno rast v primerjavi z letom 2000. Enega od razlogov za tako pospešeno *internacionalizacijo študentov* vidijo analitiki Economista v rasti globalnih korporacij, saj mladi sodijo, da si z delnim študijem v tujini širijo svoje strokovne kompetence in izboljšujejo možnosti pri iskanju zaposlitve v multinacionalnih družbah.

Ko se oblikuje evropski visokošolski prostor, pobude in programi mobilnosti študentov in učiteljev (Socrates Erasmus, Leonardo da Vinci, različne visokošolske mreže in sporazumi med univerzami) ter se širi poslovno visokošolsko izobraževanje v različnih oblikah¹⁰ preko domačih meja, se posamezni lokalni trgi poslovnega izobraževanja odpirajo vplivom mednarodne konkurence. S tem se poraja ključno vprašanje, na katerega morajo poiskati odgovor vodstva poslovnih šol: kako naj se univerzitetna poslovna šola kot ponudnik poslovnega izobraževanja na trgu izobraževalnih storitev odzove na vse bolj spremenljiv izobraževalni kontekst, v katerem se prepletajo regulativne in institucionalne spremembe z vse močnejšimi vplivi tržnih sil?

V procesu globalne konkurence se torej porajajo številne nove možnosti za pospešeno internacionalizacijo univerz in univerzitetnih poslovnih šol, tudi v

¹⁰ Različne strategije internacionalizacije posameznih šol vključujejo ponujanje študijskih programov v tujem (običajno angleškem) jeziku, programe študijske izmenjave, oblikovanje mednarodnih partnerskih povezav poslovnih šol iz različnih držav, poletne šole, modularne študijske programe, skupne programe in diplome itd.

obliki različnih strateških zavezništev in 'joint-venture' povezav med lokalnimi izobraževalnimi inštitucijami in uglednimi tujimi ponudniki univerzitetnega izobraževanja, da skupaj ustvarijo privlačne vsebine in krepijo konkurenco na lokalnih trgih. Trend širitve in izboljševanja univerzitetnega izobraževanja in univerz je prisoten v različnih državah tudi zato, da bi v večji meri pritegnili tuje študente na študij v lastno državo. Uveljavljene univerze, univerzitetne in samostojne poslovne šole pogosto širijo svojo dejavnost v tuje države s strategijami z relativno nizkim tveganjem, saj običajno zagotovi lokalni partner vso potrebno izvedbeno infrastrukturo in druge pogoje za izvajanje študijskih programov, ugledna tuja šola pa daje na razpolago svoj vsebinski 'know-how' in skupni inštituciji 'podeljuje' jasno prepoznavno podobo. Na tak način si prodorne poslovne šole krepijo osnovo za rast prihodkov iz izobraževalne in raziskovalne dejavnosti v tujini. Zato ocenjujejo poslovni analitiki *Economista* (2009, 44), da «...se lahko študenti samo veselijo sveta, v katerem kot kupci izobraževalnih storitev preudarno pregledajo, kakšna je ponudba v globalnem supermarketu prej, ko se odločijo za domači proizvod!» Zato ni slučajno, da so tržno proaktivne akademske ustanove, zlasti tiste na angleškem govornem področju, zelo hitro izkoristile globalizacijo kot spodbudo za pospešeno širitev svoje dejavnosti za pridobivanje prihodkov v mednarodni menjavi znanja in visokošolskega izobraževanja.

Kot kažejo primeri internacionalizacije visokega šolstva v ZDA, Veliki Britaniji in Avstraliji, postaja visokošolsko izobraževanje za te države pomemben izvozni sektor, ki ustvarja prihodke na mednarodnih trgih. Tako je npr. v Avstraliji mednarodno izobraževanje tretji najmočnejši izvozni sektor, ki sledi takoj za izvozom premoga in železove rude. S procesom internacionalizacije poslovnih šol se še izraziteje krepi konkurenca na trgu poslovnega izobraževanja, v tem procesu pa imajo tržno prednost tiste izobraževalne ustanove, ki so uspele razviti ugled svoje krovne znamke v mednarodnem okviru. V procesu pospešene internacionalizacije visokega šolstva imajo univerze po mnenju Fieldna (*Leadership summit* 2006, 3-4) zlasti dve ključni strateški nalogi:

1. *razvoj človeških virov za konkuriranje na globalnem trgu* – razvoj kompetenc akademskega in strokovnega osebja ter menedžmenta za razvoj aktivne strategije internacionalizacije na področju raziskovalne dejavnosti in študijskih vsebin. Drugi ključni vidik te strateške naloge se zrcali v procesu izobraževanja, v katerem univerze prenašajo na študente znanje, s katerim bodo lahko kot poslovni strokovnjaki po zaključku študija prispevali k izgrajevanju konkurenčnih prednosti družbe. Tisti, ki bodo že med študijem aktivno vključeni v proces internacionalizacije, bodo tudi bolj učinkoviti državljani v globalnem gospodarstvu;
2. *raziskovalni napor za razreševanje globalnih problemov družbe* – gre za temeljno poslanstvo in strateško nalogo univerz kot raziskovalnih ustanov,

da prispevajo v svetovno zakladnico znanja rešitve globalnih problemov družbe, kot izobraževalne inštitucije pa v študijskem procesu spodbujajo razvoj mednarodnih vrednot pri študentih.

Knightova (2007, 5-6) sodi, da v tem procesu vse bolj zaskrbljuje izrazitejše obravnavanje zagotavljanja kakovosti in akreditacij kot strategij za razvoj institucionalne 'mednarodne znamke' in tržne pozicije univerzitetne inštitucije kot pa skrb za uvajanje akademskih izboljšav. Del tega procesa je tudi 'igra' mednarodnega razvrščanja akademskih inštitucij, v kateri se po oceni nekaterih raziskovalcev menedžerji često pretirano ukvarjajo z razvojem mednarodnega ugleda ustanova na osnovi vsebinsko in metodološko vprašljivih, po nekaterih ocenah celo pristranskih kriterijev za ocenjevanja njihove odličnosti. Zato se ni mogoče izogniti vprašanju, čemu pravzaprav služi taka konkurenca za mednarodni status – ali je njen namen izboljšati prispevek visokošolskih izobraževalnih ustanov pri reševanju nekaterih globalnih izzivov, ali pa gre zgolj za trženjski pristop, pri katerem je često pozicioniranje pomembnejše od vsebine. Na drugi strani pa je mogoče internacionalizacijo uporabiti kot jasno strategijo za izboljšanje mednarodne, globalne in medkulturne dimenzije poučevanja in učenja, raziskovanja in produkcije znanja ter udejanjanja interesov družbe.

2.2 Konkurenčne in vsebinske razsežnosti poslovnega izobraževanja

V državah z razvito tržno in akademsko strukturo, npr. v Veliki Britaniji, Avstraliji, ZDA, strateški pomen internacionalizacije akademskih ustanov razumejo kot instrument mednarodne izmenjave znanja, ki omogoča poslovnim šolam pridobivanje prihodkov. Da ustvarjajo novo znanje in druge potrebne aktivnosti, si morajo poslovne šole zagotoviti finančna sredstva za lasten razvoj z aktivnostmi na mednarodnih trgih, zlasti še, ker jim država ne zagotavlja več zadostnih (potrebni) finančnih virov (*Leadership summit* 2006, 5). Hkrati pa delujejo univerzitetne poslovne šole z vključevanjem v mednarodni izobraževalni in raziskovalni prostor kot mediator med kulturami, saj spodbujajo pri študentih kot bodočih menedžerjih občutek za spoštovanje razlik v mednarodnem okolju, da bodo zmožni razumeti mednarodni poslovni kontekst in ga vključiti v svoje poslovne presoje ter da bodo razvili potreben občutek za spoštovanje posebnosti lokalnih kultur v poslovnih aktivnostih podjetij in pri razvijanju primernih odnosov s sodelavci in partnerji iz drugega (drugačnega) kulturnega okolja. Univerze so tudi ena od najbolj kredibilnih inštitucij, ki lahko utrjujejo pri študentih vrednote, ki spoštujejo posamezne kulture ter razvijajo njihov občutek za upoštevanje mednarodne razsežnosti problemov in interakcij med ljudmi iz različnih delov sveta. Zato tudi v standardih mednarodnih akreditacijskih inštitucij razumejo internacionalizacijo akademskih dejavnosti kot integralni del odličnosti v visokošolskem izobraževanju in izvajanju temeljnih procesov sodobne poslovne šole kot akademske ustanove.

Zaradi pospešene globalizacije visokošolskega izobraževanja se krepijo naporji za izboljšanje mednarodne dimenzije poučevanja in raziskovanja, da bi bili tudi domači študenti in akademsko osebje bolje opremljeni za lasten prispevek k učinkovitosti svoje države in njene konkurenčnosti na mednarodni ravni (Knight 2003b, 10). Zapleteno poslovno okolje namreč zahteva primerno usposobljene menedžerje in druge poslovne strokovnjake. Za njihovo učinkovito poslovno delovanje v vse bolj kompleksni in dinamični poslovni stvarnosti pa ne zadošča več zgolj *poglobljeno specializirano funkcijsko znanje* diplomantov (Andrew in Tyson 2004, 6). Poslovne šole morajo narediti korak naprej od zgolj pasivnega prenašalca znanja in konceptov k uporabi praktičnega znanja in bolj akcijsko naravnane študijskega procesa, v katerem bi morale poučevanje dopolniti z usposabljanjem slušateljev za uporabo strokovnih znanj in spretnosti, hkrati pa razvijati tudi njihove osebnostne lastnosti. Znanje je temeljna podlaga globalnih poslovnih zmožnosti, ki jih posameznik razvije s pomočjo razumevanja na osnovi *izkušenj* ali študija, zato bi ga moral dopolnjevati razvoj spretnosti in talenta kot oblike praktičnih zmožnosti in učenja, ustvarjenega z nenehno *uporabo znanja*. Vse večjo vlogo pridobiva *izkustveno učenje* in razumevanje znanja kot procesa (in ne kot izida), oprtega na izobraževanje in učenje kot *vseživljenjski proces* (Kolb 1984, 3 in dalje). Uspešen menedžer mora razviti tudi osebnostne lastnosti in vednosti, ki mu omogočajo učinkovito vodenje procesov in profesionalno delovanje v praksi. Zato bi morale poslovne šole najprej same radikalno spremeniti lasten strokovni profil in postati strateško bolj globalno usmerjene, svoje programe iz tradicionalnega funkcijskega modela znanj pa zamenjati z interdisciplinarno naravnanim konceptom poslovnega izobraževanja, dopolnjenega z večjo akcijsko naravnanoostjo v procesu poučevanja, zato da bi lahko razvijale tudi ustrezne menedžerske zmožnosti vodij (Andrew in Tyson 2004, 8). Tudi druge študije (CIHE 2008) opozarjajo na to, da morajo poslovne šole v izobraževalnih procesih razen znanju za večjo zaposljivost diplomatov več pozornosti nameniti dejstvu, da postajajo delodajalci (kot poslovni subjekti) v svoji dejavnosti vse bolj globalno naravnani, zato potrebujejo tudi menedžerje, ki razpolagajo z izkušnjami v različnih državah in kulturah in so na tej osnovi zmožni poslovati s strankami v različnih državah sveta. Zato morajo študenti razen temeljnih strokovnih znanj razviti tudi široko strokovno usposobljenost (prenosljive oziroma t. i. 'mehke' kompetence) za učinkovito delovanje v *raznolikem* poslovnem kontekstu organizacij.

Poslovne šole se pri oblikovanju svojih programov še vse preveč opirajo na tradicionalen pristop, za katerega je značilno, da so posamezni kurzi pretirano ločeni 'silosi' z vsebinami, ki jih predstavijo študentom kot *neodvisno znanje* z zelo malo nujne prepletenosti z drugimi znanji. Da bi pri njih dosegle razvoj pravega znanja, bi morale študentom omogočiti, da pridobijo celovito znanje, tako da bi se lahko po zaključenem študiju kot diplomiranci zaposlili na zelo različnih položajih in poslovnih področjih.

Četudi bodo morda po diplomiranju profesionalno delovali na nekem funkcijskem področju, pa njihovo strokovno delo ne bo izolirano od ostalih poslovnih funkcij. Če so namreč med študijem prejeli le niz medsebojno nepovezanih informacij (preveč 'spredalčkano' znanje), umeščenih v posamezne vsebinske 'silose', ne bodo razvili potrebne zmožnosti za sintezo in integracijo znanja pri reševanju problemov v realnem svetu (Tippins 2004, 321). Bolonjska prenova študijskih programov je lahko primerna priložnost za razvojni dialog akademskega osebja v procesu preoblikovanja študijskih programov na način, ki bo usposobil diplomirance za kompetentne menedžerske izzive jutrišnjega poslovnega sveta, prežetega z globalizmom, informacijsko-komunikacijsko povezanostjo in vpetostjo v virtualni svet poslovanja ter hkrati multikulturni poslovni svet fizičnega delovanja podjetij na globalnem trgu. Študenti si lahko z izkoriščanjem mednarodnih študijskih izmenjav že med študijem pridobijo vsaj osnovne mednarodne izkušnje, ki jim pomagajo izgrajevati osebni profil 'globalnega državljana' oziroma poslovnega strokovnjaka, ki bo zaposljiv v globalnem poslovnem svetu. Zato je mogoče obravnavati internacionalizacijo študijskih programov, posameznih tečajev ter ponujanje globalnega pogleda na probleme in poslovno delovanje subjektov kot koristne pristope, ki podpirajo razvoj mednarodne naravnosti študentov in krepijo razvoj njihovih strokovnih kompetenc, s tem pa tudi bogatijo njihovo zmožnost za učinkovito praktično delovanje v različnih okoljih in situacijah.

Zunanji okvir delovanja univerzitetnih poslovnih šol postaja vse bolj konkurenčno *in* globalno obarvan, s tem pa se posledično krepi kompleksnost njihovega menedžmenta. Zato je mogoče pričakovati, da bo v prihodnje za primerno umestitev vsake poslovne šole v novo konkurenčno stvarnost vse pomembnejše jasno oblikovanje njenih poslovnih in akademskih procesov kot ključnih vidikov v razvoju celovite strategije, ki se bo morala opirati na razumno prepletenost tržno odzivne in družbeno odgovorne šole in njenega ravnanja. Zato bodo morali biti menedžerji sposobni učinkoviteje usklajevati te strategije s pričakovanji odjemalcev njihovih izobraževalnih in drugih storitev in vseh drugih ključnih deležnikov v okolju ter zagotavljati družbeno odgovorno odzivanje poslovne šole na aktualne družbene izzive. Univerzitetna poslovna šola bo morala za uspešno udejanjanje strategije opreti svoje korake v prihodnje na *osrednje kompetence institucije* kot kombinacije njenih virov, akademskih *in* administrativno poslovnih zmožnosti, ki so pomembne, redke in jih je zato težko posnemati pa tudi vse teže nadomestiti. Take zmožnosti poslovne šole so njen osrednji vir strateške konkurenčnosti pri razvoju strategije in imajo dvojen značaj:¹¹

- *osebne kompetence* posameznikov v obliki njihovega znanja, spretnosti, zmožnosti, izkušenj in osebnostnih lastnosti – raziskovalni, izobraževalni in svetovalski profil akademskega osebja,

¹¹ Prilagojeno po: Cardy in Selvarajan 2006, 235-236.

- *institucionalne ('korporacijske') kompetence* poslovne šole so umeščene v njene procese in strukture in jih institucija ohranja, četudi jo morda posamezniki zapustijo.

Za menedžment poslovne šole je torej zelo pomembno, da zlasti njeno vodstvo dobro razume, na kakšen način *dejanska* raven razvitosti ustanove in strokovnih kompetenc njenih sodelavcev določa razpon uresničljivih razvojnih opcij, ki jih ima na razpolago v odzivanju na spreminjajoče se pogoje v zunanjem kontekstu (Acito, McDougall in Smith 2008, 6). Za uspešno trženje svojih *storitev z dodano vrednostjo* se morajo poslovne šole opirati zlasti na svoje osrednje zmožnosti in odkrivanje novih priložnosti, pri čemer se morajo jasno osrediniti na strokovna področja, kjer imajo primerne izkušnje in kompetence, saj pomeni strategija, kot ugotavlja Lorange (2008, 91-95), vselej *izbor*. Šola se mora upreti skušnjavi, da bi zahajala na področja, kjer ima zelo malo izkušenj oziroma kompetenc ali pa jih sploh nima. Za doseganje konkurenčnih prednosti na trgu se mora usposobiti za zelo hitro odkrivanje novih priložnosti. Razviti mora enostavno ter konsistentno strategijo za ustvarjanje prednosti pred drugimi ponudniki na trgu poslovnega znanja.

2.3 Globalizacija poslovnega izobraževanja in transformacija tradicionalnega akademskega prostora

Če želijo politični liderji EU udejanjiti vizijo o Evropi kot skupnosti dinamičnih ekonomij na osnovi družbe znanja in ustvariti pogoje za to, da preraste v ekonomsko najbolj konkurenčno družbo sveta, potem so nujne *inovativne* spremembe tako v gospodarski strukturi EU kot tudi na področju znanosti in visokega šolstva. Spremembe v gospodarskem in širšem družbenem okolju zahtevajo ustrezno prilagajanje visokošolskega izobraževanja, potrebo po tem pa nakazujejo tudi okrepljene kritike sedanjega visokošolskega sistema in pritiski s trga dela. Usmerjeni so na univerze z zahtevami, naj izboljšajo kompetence študentov na način, ki bo zlasti okrepil njihovo strokovno usposobljenost za reševanje sodobnih menedžerskih problemov v realnem poslovnem svetu, a tudi njihovo družbeno odgovornost kot pošteno ravnanje brez zlorab v odnosih do sodelavcev, poslovnih partnerjev, širše družbe in naravnih pogojev za življenje ljudi.¹²

V družbi znanja postaja zmožnost *razvijati novo znanje* in ga uporabljati v *ekonomskih procesih* ključni vzvod za gospodarski uspeh vsake družbe (van Vught 2006, 63). To hkrati pomeni, da se tudi univerze in univerzitetne poslovne šole ne morejo izogibati svoji družbeni odgovornosti, ki se ne kaže le v usposabljanju študentov za njihovo profesionalno kariero po zaključenem študiju, temveč tudi v *ustvarjanju uporabnega znanja* za družbeni razvoj in rast gospodarstva. V tem kontekstu vidi EU večjo vlogo javnih univerz, ki naj

bi zagotavljale pomemben prispevek k družbenemu blagostanju v Evropi, zlasti z ustvarjanjem možnosti za večjo zaposljivost diplomantov na osnovi bolj uporabnih znanj in spretnosti ter z inovacijami, oprtimi na novo znanje. S svojim delovanjem naj bi utrjevale in podpirale koristi pri oblikovanju evropske kulture, odprte družbe in novih tehnologij ter z novim znanjem krepile zmožnosti evropskega gospodarstva za konkurenčnost v globalnem svetu.

Okrepljena dinamika razvoja poslovnega izobraževanja na evropskem trgu se je pokazala že pred pričetkom bolonjskega procesa in pred sprejetjem Bolonjske deklaracije, saj so zlasti nekatere zahodne poslovne šole pričele zelo zgodaj internacionalizirati svojo dejavnost s širitvijo poslovnega izobraževanja v druge države. Ustanovljale so lastne izobraževalne centre v tujini (MBA poslovne šole) v obliki strateških zavezništev z lokalnimi partnerji ali pa z agresivno promocijo svojih programov v Evropi in širšem izobraževalnem prostoru z namenom pritegniti k študiju kandidate iz drugih držav. Z razvojem mednarodno naravnanih poslovnih šol se je okrepila konkurenca na evropskem trgu poslovnega izobraževanja, s tem pa tudi konkurenčni pritisk na lokalne zasebne in univerzitetne poslovne šole. Hkrati so tudi na lokalni ravni vidna prizadevanja posameznih držav za krepitev konkurenčnosti v visokem šolstvu, tudi s krčenjem javnih virov financiranja in pospešeno privatizacijo visokega šolstva. V procesu širših strukturnih sprememb je vsekakor ključno, na kakšen način bodo državni organi izoblikovali kontekst za prehod visokega šolstva v bolj tržno naravnane strukture s krepitvijo zasebnih institucionalnih ponudnikov visokošolskega izobraževanja. V Sloveniji in tudi v drugih državah s tega zornega kota ne smemo spregledati negativnih izkušenj v procesu privatizacije v drugih segmentih javnega sektorja (npr. zdravstvo), zato ni nepomembno vprašanje, na kakšen način namerava država hkrati zaščititi širše poslanstvo tradicionalnega javnega visokega šolstva v družbi (ustvarjanje znanja, zagotavljanje enakega dostopa do visokošolskega izobraževanja široki množici študentov ipd.). V tem procesu tranzicije država ne bi smela spregledati širših interesov različnih deležnikov in bi morala jasno presoditi, kako bo nov sistem visokega šolstva ohranjal nujne *družbene* koristi.

Iz različnih analiz razvoja visokega šolstva (npr. Cunningham *et al.* 2000) izhajajo kritike delodajalcev, ki sodijo, da bi morali ponudniki visokošolskega izobraževanja omogočiti svojim diplomantom dostop do več *praktičnega znanja* in jim tako zagotoviti oblikovanje strokovne usposobljenosti (poklicno kvalifikacijo) na način, ki upošteva tudi potreben napor in čas za pridobitev zelene strokovne usposobljenosti. Osrednja značilnost porajajočega se procesa globalizacije izobraževanja, ki je bila tudi pobuda za zamisel EU o Bolonjski deklaraciji, je *strateška transformacija* visokošolskega izobraževanja pri razvoju evropskega visokošolskega prostora, ki naj bi z različnimi harmonizacijskimi mehanizmi in instrumenti odpravil rigidne *institucionalne ovire*, ki preprečujejo hitrejši razmah čezmejnega visokošolskega izobraževanja, večjo mobilnost študentov, hkrati

¹² Za nujno dopolnitev kompetenc diplomantov s poudarkom na *družbeni odgovornosti* se na tem mestu zahvaljujem enemu od anonimnih recenzentov te razprave.

pa naj bi prispeval k oblikovanju odprtega evropskega trga dela. Študentom bo tako lažje dosegljiva pestrejša izbira v ponudbi študijskih programov in vsebin v domačem *in* širšem evropskem visokošolskem prostoru, zato bodo z večjo mobilnostjo lahko tudi jasneje oblikovali lasten (specifičen) portfelj strokovnih znanj, spretnosti in kompetenc za razvoj zelene strokovne kariere.

Bolonjski proces kot institucionalni odziv EU na globalizacijo izobraževanja

Krepitev procesa globalizacije trgov zahteva globalno naravnane menedžerje in strokovnjake, ki bodo zmožni razumeti kulturne in družbene razlike ter jih pri svojem strokovnem in menedžerskem delu v gospodarski praksi učinkovito presegati. Večja mobilnost delovne sile, povezana s hitro širitvijo znanja preko meja posameznih držav in gospodarskih grupacij, zahteva tudi primerno mobilnost strokovnjakov. V procesu globalizacije izobraževanja se je po oceni Petersa (2005) kontinentalni evropski model izkazal kot neprivačen, zlasti za tuje študente iz ostalih delov sveta, hkrati pa je bil v preteklosti izobraževalni sistem v Evropi pretirano nacionalno specifičen in razdrobljen, saj je npr. univerzitetna prva stopnja študija trajala v nekaterih državah 5 let in je bila po trajanju podobna enovitemu 5 letnemu 'master študiju'. Razen tega so univerze svoje programe ponujale pretežno v lokalnem jeziku, kar je dodatno slabilo dostopnost študija za študente iz tujine. Danes pa izkazujejo poslovne šole na zahodu velik interes, zlasti za pritegnitev kandidatov iz Kitajske in Indije na študij na njihovih ustanovah, saj gre za državi z velikim potencialom tržnega povpraševanja po poslovnem izobraževanju in zaenkrat še relativno omejeno lokalno ponudbo kakovostnih menedžerskih programov.

Bolonjski proces želi ustvariti preglednejši sistem dveh študijskih stopenj, zato je bila v tem procesu po podpisu Bolonjske deklaracije (leta 1999) najbolj vidno izpostavljena akademska razsežnost prenove študijskih programov in študijskih struktur. Po naši oceni ostaja v tem reformnem procesu neupravičeno spregledan drugi, razvojno zelo pomemben del preoblikovanja visokega šolstva, namreč *tržna transformacija* ponudnikov izobraževalnih storitev, ki jo spodbujajo privatizacijska prizadevanja na področju javnega sektorja v tranzicijskih državah in hkrati porajajoči se proces globalizacije visokošolskega izobraževanja. Z Bolonjsko deklaracijo želi EU vsekakor spodbuditi proces transformacije visokega šolstva, da bi povečali harmonizacijo študijskih struktur, izboljšali kakovost visokošolskega izobraževanja, okrepili mednarodno mobilnost študentov in akademskega osebja ter izboljšali sodelovanje med visokoškolskimi ustanovami. Osrednja vizija je oblikovati enoten visokoškolski prostor na osnovi harmoniziranja visokoškolskih struktur (dva zaokrožena cikla izobraževanja na dveh ločenih študijskih stopnjah) ter prispevati k razvoju enotnega trga izobraževalnih storitev, večji mobilnosti študentov in akademskega osebja, zagotoviti lažje priznavanje izobrazbenih kvalifikacij ter na tak način zago-

totiviti mehanizem za lažjo mobilnost kvalificiranega strokovnega osebja na evropskem trgu dela in znanja. Hkrati želi EU ustvariti okvir za boljše sodelovanje akademskih inštitucij in krepitev kakovosti njihovih procesov (utrjevanje evropske razsežnosti v visokoškolskem izobraževanju), hkrati pa izboljšati njihovo mednarodno konkurenčnost.

Države podpisnice naj bi s spreminjanjem svoje lokalne visokošolske zakonodaje in lokalnih nacionalnih visokošolskih sistemov soustvarjale okvir za razvoj odprtega in transparentnega evropskega visokošolskega prostora, ki naj preraste v svojstven trg znanja in spodbuja mobilnost ključnih akterjev na tem trgu (študentov, učiteljev, raziskovalcev). Znanje naj bi na tak način še bolj izrazito dobilo značaj globalne *in* tržne dobrine. V ozadju bolonjskega procesa je vidna ambicija EU za krepitev konkurenčnosti evropske ekonomije z večjo inovativnostjo, ki se opira na izboljšanje visokošolskega izobraževalnega sistema. Rezultat te transformacije naj bi bil razvoj učinkovitejšega trga dela, ki naj najde svojo oporo v večji mobilnosti strokovno izobražene delovne sile in posledičnem pritisku na ceno dela na evropskem trgu. K temu cilju naj bi prispeval učinkovitejši visokoškolski izobraževalni sistem, ki bi zagotovil boljše zaposljive diplomante po prvi stopnji študija v krajšem času (že v 3 letih) kot doslej in s tem vplival na večjo ponudbo na trgu dela. Z letom 2010 se v Evropi zaokroža začetna faza uresničevanja bolonjskega procesa in harmonizacije visokoškolskih izobrazbenih struktur na področju univerzitetnega študija, ki postavlja temelje za porajajoči evropski visokoškolski prostor. Proces spremljajo še druge nadnacionalne spodbude za novo podobo evropskega trga dela in izboljšanje strokovne usposobljenosti akademsko izobraženih mladih strokovnjakov ter njihovo večjo zaposljivost, kot je npr. Lizbonska strategija, pa čeprav je aktualna svetovna gospodarska kriza zamajala temelje načel tega razvojnega dokumenta EU.

Bolonjski proces je torej mogoče razumeti kot prizadevanje EU po harmoniziranju univerzitetnega izobraževanja z namenom narediti visokoškolsko izobraževanje bolj pregledno, ne nazadnje pa tudi z reformo visokega šolstva ustvariti nujen institucionalni okvir za večjo konkurenčnost med visokoškolskimi izobraževalnimi inštitucijami. Proces je razumljen kot osrednji spodbujevalec okrepljene *evropeizacije* visokega šolstva, saj naj bi z večjo mobilnostjo študentov in akademskega osebja utrjevali tudi medkulturno razumevanje v evropskem prostoru. Na tak način naj bi ta proces krepil medsebojno sodelovanje držav, gospodarskih subjektov in posameznikov znotraj EU. Skupen visokoškolski prostor in poenoten sistem izobraževalnih struktur v visokem šolstvu pa bi morala vidneje prispevati h krepitvi konkurenčnosti evropskega gospodarstva (Marginson in van der Wende 2007, 5). Ta del analize lahko sklenemo s tezo, da procesa reformiranja študijskih programov poslovne šole po načelih Bolonjske deklaracije ne moremo obravnavati zgolj kot *formalno kurikularno reformo študija*, temveč morajo univerzitetne poslovne šole

ta proces umestiti v širši okvir svojega razvojnega prilaganja v kontekstu sprememb v evropskem visokošolskem okolju ter dogajanj na globalnem trgu poslovnega izobraževanja. Ob tem šole ne smejo spregledati velikih premikov v globalnem gospodarstvu in podjetjih, ki delujejo na mednarodnih trgih. Seveda pa mora tudi država zagotoviti ustrezne infrastrukturne in druge pogoje, ki bodo zagotovili udejanjenje zamisli Bolonjske deklaracije o kakovostnem študiju v celinskem delu Evrope in ga tudi na ta način približale britanskemu modelu visokega šolstva.

Univerzitetna poslovna šola kot tržno odzivna akademska inštitucija

V državah z razvito tržno ekonomijo je tudi visoko šolstvo razvilo bolj kompleksno strukturo, saj ob proračunsko financiranem javnem visokem šolstvu običajno obstaja široka paleta zasebnih visokošolskih in drugih izobraževalnih ustanov, ki ponujajo *plačljive* izobraževalne storitve na trgu znanja. Programi imajo različno strukturo in trajanje, nekateri so umeščeni v sheme formalnega izobraževanja, drugi sodijo v neformalno strokovno izpopolnjevanje za različne segmente interesentov. Pospešeni gospodarski razvoj ponuja nove priložnosti tudi ponudnikom poslovnega izobraževanja v okviru *vseživljenjskega izobraževanja*, ki mora biti zasnovano tako, da bo omogočalo učinkovito posredovanje znanja, prilagojenega različnim segmentom zaposlenih interesentov (problem pomanjkanja časa), vsebinsko pa jih mora usposobiti v strokovnjake za učinkovito obvladovanje poslovnih problemov v *njihovi* gospodarski praksi. Zato se poslovno izobraževanje vse bolj razvija v tipično storitveno dejavnost s paletjo ponudnikov, ki morajo delovati tržno in običajno na povsem dobičkonosni podlagi, zlasti še, če gre za zasebne ponudnike storitev, ki morajo ustvarjati dobiček za lastnike kapitala, ki so ga le-ti vložili v izobraževalno ustanovo.

Vse glasneje se porajajo zahteve, da se morajo tudi javne univerzitetne inštitucije v svojih temeljnih procesih bolj opreti na tržno *in* podjetniško delovanje. To velja tudi za univerzitetne poslovne šole, ki ne smejo spregledati dejstva, da mora biti tudi zanje ključni kriterij za uspešno delovanje *ustvarjanje vrednosti*, saj je to del njihovega poslanstva: To mora vključevati naslednje poudarke (Lorange 2002, 4):

- *raziskovanje* – ustvarjanje novega znanja o menedžmentu in vlogi podjetij v sodobni družbi;
- *poučevanje* – razširjanje znanja posameznikom (in organizacijam – op. M. J.) za učenje;
- *državljska drža (citizenship)* – izpolnjevanje (servisiranje) zahtev skupnosti.

Stopnja vpetosti poslovnih šol v proces internacionalizacije je odvisna zlasti od njihovih akademskih kompetenc ter kakovosti študijskih programov, posebej pa od njihovega ugleda ter akademskih standardov kakovosti študijskih procesov. S prenosom poudarka na razumevanje znanja kot tržnega blaga se sprožajo pomembna vprašanja, kot so:

- Ali postajajo študenti odjemalci izobraževalnih storitev in znanje pretežno tržno blago, ki naj zadovolji njihove potrebe in pričakovanja glede na ceno, ki jo plačajo za dostop do tega znanja? Ali to velja tudi za državo, v kateri je visokošolsko izobraževanje za študente brezplačno?
- Ali tržni model visokošolskega izobraževanja, v katerem bo dostop do znanja za njegove interesente (študente) pogojen s komercialno tržno ceno, izpodriva konvencionalno razumevanje izobraževanja kot javne dobrine, podobno kot se to dogaja v drugih segmentih javnega sektorja, npr. na področju zdravstva?
- Kakšni bodo pozitivni in negativni učinki pospešenega uvajanja tržne logike v visokošolski prostor, na proces ustvarjanja novega znanja in na zagotavljanje dostopa do znanja za interesente?

Študentov izbor študija vsekakor deluje spodbujevalno na ponudnike izobraževalnih storitev z vidika povečane tržne privlačnosti študijskih programov, zagotavljanja večje uporabnosti znanj, ki jih pridobijo študenti z vpisom v *izbrani* študijski program, in tudi z vidika uvajanja prijaznejših načinov njihovega izvajanja. Vzporedno z vsebinskimi procesi se krepi tudi strateška nujnost šol, da promovirajo študij in obširno informirajo potencialne študente o izobraževalni ponudbi ipd. Kakorkoli ima razumevanje študentov kot odjemalcev nekaj slabosti, o čemer bomo govorili v nadaljevanju razprave, pa menedžerji univerzitetnih poslovnih šol ne morejo spregledati pomembnega dejstva, da se je zaradi okrepljenega procesa globalizacije poslovnega izobraževanja in pospešene internacionalizacije poslovnih šol bistveno razširil nabor kanalov, skozi katere lahko študenti dostopajo do formalnega (akademskega) strokovnega znanja. Hkrati pa je široka ponudba programov formalnega izobraževanja in dopolnilnega strokovnega izpopolnjevanja tudi vsebinsko vse bolj pestra, s čimer se zelo širi izbor teh programov in ponujenih znanj. V klasičnem tržnem smislu pomeni to, da se lahko študenti vse bolj vedejo kot odjemalci, zlasti takrat, kadar morajo dostop do znanja plačati iz lastnega žepa, saj lahko med ponudbo izberejo tisti program, ki najbolje ustreza *njihovim* osebnim preferencam, poklicnim ambicijam, pričakovani zaposljivosti in zaslužku, skratka program, ki jim zagotavlja kar *največjo* 'dodano vrednost za sprejemljivo ceno'. Zato se študenti, kot sodita Mazzarol in Sontar (2001, 15), vse bolj tudi obnašajo kot odjemalci, ki pričakujejo dodano vrednost od poslovnega izobraževanja in se tudi sami internacionalizirajo. Izberejo si najprimernejši študijski program, ne glede na geografske razdalje, razširijo svoje izkušnje, zgradijo razumevanje o medkulturnih razlikah in ustvarijo zmožnost za medkulturno komunikacijo. Ne nazadnje pa jih v presojah pri izboru programov usmerja tudi pričakovanje, da bo želeni donos (dodana vrednost) na vložena sredstva (plačilo šolnine in drugih prispevkov) in potreben napor za pridobitev zelene izobrazbe in znanja primeren, kar je zlasti pomembno za podiplomsko menedžersko izobraževanje.

Ko se krepijo tržni dejavniki v presojah odjemalcev na trgu poslovnega izobraževanja, se povečuje tudi pomen ugleda izobraževalnih ustanov za strateško tržno delovanje in tržno razlikovanje ponudnikov teh storitev. V tržno začrtanih okvirih delovanja ponudnikov poslovnega izobraževanja se zato ni mogoče izogniti *fenomenu znamk*, pomenu *menedžmenta krovne znamke univerzitetne poslovne šole*¹³ in njenega *strateškega pozicioniranja* na trgu. Tržna prepoznavnost ponudbe in njena znamka (*storitvena znamka poslovne šole*) vplivata na percepcije odjemalcev in drugih nosilcev odločitev, ko izbirajo primerno izobraževalno ponudbo zase (kot kandidati za vpis na univerzitetni študij), in tudi na sodbe drugih subjektov, npr. staršev pri izboru šol za svoje otroke, vodje kadrovske službe v gospodarskih in drugih organizacijah pri izboru izobraževalnih programov za svoje sodelavce in pri izboru diplomantov za zaposlitev. V akademskem svetu je tak tržno naravnani pristop sicer relativno nov pojav, saj so *tradicionalne akademske institucije* svoj ugled gradile pretežno z doseganjem odličnosti na osnovi mednarodnih akademskih standardov, s tradicionalno znanstveno 'držo' in z vzdrževanjem distance do tekočih dogajanj v družbi. Pri tem ne gre za nenehno prilagajanje tekočim zahtevam, ki jih do univerzitetne skupnosti izražajo različni zunanji akterji. Tak vidik gradnje ugleda je sicer še vedno pomemben, le da je v zadnjem času prepleten s širšim (globalnim) prizadevanjem akademskih institucij, da bi dosegale prepoznaven ugled *mednarodno visoko kakovostne ustanove*.

Prizadevanja uspešnih poslovnih šol vse bolj eksplicitno podpirajo premišljeni koraki, da zgradijo mednarodno prepoznavnost in pritegnejo najboljše profesorje in študente, vse večje število tujih študentov in seveda tudi profilirajo kakovost svojega raziskovalnega dela in izobraževalnih projektov v mednarodnem akademskem in poslovnem okolju, pogosto pa tudi pritegnejo znane akademske osebnosti ali vidne strokovnjake iz neakademskega sveta na vodilne fakultetne položaje. Akademski standardi so torej še vedno pomembni, le da je hkrati prisoten premik v zavesti nosilcev odločanja k večjim naporom, da ustvarijo visoko *kakovost celovite akademske izkušnje študentov* in učiteljev s poudarkom na tistih procesih in aktivnostih, kjer so visoki akademski standardi ključni za podporo *razvoja znamke* izobraževalne ustanove kot strateškega instrumenta za uspešno konkuriranje in strateško pozicioniranje šole v domačem in mednarodnem okviru.¹⁴

V razmerah krepitve globalizacije poslovnega izobraževanja in oblikovanja mednarodnih lestvic najboljših poslovnih šol postajata znamka in pozicioniranje poslovne šole vse pomembnejši strateški trženjski orodji za pridobivanje novih kandidatov za vpis, saj je 'v razmerah interneta posameznik priključen na svetovni splet', tako da lahko gre študirat kamorkoli. Zato v takem svetu postaja jasno pozicioniranje znamke poslovne šole vse pomembnejši vidik njene mednarodne prepoznavnosti ter hkrati ključni dejavnik pri izboru primerne šole. Ker se bo v tržnih razmerah samo še krepilo tržno naravnano vodenje poslovnih šol kot *tržnih subjektov*, bo strateško pozicioniranje znamke pomembna strategija razvoja *razlikovalne* tržne pozicije *vsake* šole kot ponudnika storitev na trgu poslovnega izobraževanja. Tudi EFMD v svoji analizi opozarja, da se na trgu poslovnega izobraževanja povečuje pomen razumevanja in dojemanja kandidatov za razvoj tržne pozicije poslovne šole, saj ugotavlja, da kar 73 % anketiranih študentov izbere za vpis tisto poslovno šolo, ki izkazuje dobre reference in zagotavlja dobre *karijerne obete* za študente po zaključku študija (EFMD 2007). Čeprav navedena ugotovitev velja za podiplomske menedžerske šole, pa je za tržni položaj univerzitetne poslovne šole pomembno, da mora vlagati primerne napore v bolj načrten razvoj tržnega pozicioniranja svoje ponudbe na trgu, razvoj kreativne politike krovne znamke. Negovati in krepiti mora tržno razlikovalno pozicijo šole kot jasno prepoznavnega ponudnika poslovnega izobraževanja na segmentih dodiplomskega, podiplomskega in menedžerskega dopolnilnega izobraževanja.

Institucionalna in organizacijska razsežnost menedžmenta znamk ima torej pomembne praktične posledice tudi za visokošolske ustanove, saj se tržna prepoznavnost in dojemanje neposredno navezujeta na njuno sprejemljivost pri odjemalcih ter s tem vplivata na povpraševanje po storitvah ponudnikov izobraževanja (Cunningham *et al.* 2000, 150-151). V razvoju novega modela izobraževalne ponudbe lahko deluje menedžment znamk na *različne* visokošolske institucije povsem različno. Gornja raziskava je namreč ugotovila, da so ugledne poslovne šole, ki so uspešno pozicionirale svoje programe na mednarodnih trgih in razvile ustrezno institucionalno prepoznavnost, na globalnem trgu tudi najboljše pozicionirane pri pridobivanju novih študentov, hkrati pa njihove programe in diplome precej bolje sprejemajo študenti in delodajalci v mednarodnem okolju. Na drugi strani pa imajo novi ponudniki pri uveljavitvi svojih produktov na mednarodnih trgih, četudi morebiti ponujajo boljše vsebine, zaradi slabše tržne prepoznavnosti precej manj ugodno oziroma zahtevnejše izhodišče za uveljavitev na trgu, na katerem vlada vse ostrejša konkurenca tistih poslovnih šol, ki se uvrščajo v 'prvo ligo' in si konkurirajo zlasti za ekskluzivni tržni status. Poslovne šole iz tranzicijskih držav bodo morale zato vložiti veliko naporov v razvoj mednarodne tržne prepoznavnosti, brez katere bodo težko udeležile strateške aktivnosti, s pomočjo katerih bi lahko internacionalizirale svojo osrednjo dejavnost.

¹³ Posebno obravnavo bi zaslužila tematika o krovni znamki univerze kot instrumentu pozicioniranja univerzitetne poslovne šole, a ta tematika presega okvir te razprave. V določenih primerih, glede na univerzitetni ustroj in koncept menedžmenta, je treba razumeti krovno znamko kot znamko univerze – matične akademske institucije. Na nekaterih mednarodnih lestvicah kakovosti univerz pa se pojavljajo poslovne šole brez vpliva, saj so za presojo bistveni patenti in naravoslovnih znanstveni dosežki. Nasprotno, na pozicijo poslovne šole pa ima rang njene univerze velik neposredni vpliv. (Na to dejstvo je opozoril v svojem zaznamku eden od recenzentov).

¹⁴ Prirejeno po Knight 2003b, 12.

Delovanje univerzitetne poslovne šole v kontekstu javnega visokega šolstva in tržne konkurence

V tranzicijskem procesu visokega šolstva ostaja odprto eno od najpomembnejših vprašanj, namreč vprašanje razmerja med *tržnimi* in *akadetskimi standardi kakovosti* izobraževalnih storitev in s tem dilema med kratkoročno tržno naravnostjo ponudnikov visokošolskega izobraževanja in njihovim temeljnim poslanstvom, ki se zrcali v ustvarjanju novega znanja, in na akademske (raziskovalne) podlage oprtem študijskem procesu. Tudi v Sloveniji opazamo, da pri ustanavljanju novih poslovnih šol nosilci strateških odločitev običajno (pretirano) preferirajo zlasti tržno naravnane dejavnike razvoja poslovnega izobraževanja. Sodimo, da se bo mogoče kritikam glede kakovosti poslovnega izobraževanja v večji meri izogniti, če država uvede bolj domišljeno *nacionalno* politiko razvoja visokega šolstva, jasne standarde akademske kakovosti visokošolskih inštitucij in njihovih študijskih programov ter zavezujoče mednarodno primerljive akreditacijske postopke z neodvisnim zunanjim ocenjevanjem kakovosti *vseh* ponudnikov visokošolskega izobraževanja, ne glede na njihov pravni in lastniški status.

Ne le v Sloveniji, temveč tudi v nekaterih drugih evropskih državah ostaja odprto politično občutljivo vprašanje financiranja visokega šolstva, saj prevladujoča politična paradigma o '*javnem visokem šolstvu kot brezplačni dobrini za študente*' ustvarja močno politično blokado za uvajanje različnih fleksibilnih oblik financiranja. Z ekonomskega zornega kota, kot kažejo izkušnje več evropskih držav, je taka politika vsekakor težko dolgoročno vzdržna, saj 'podfinanciranje' univerz, ko se krepijo tržne silnice, postavlja javni visokošolski sektor v neugodnejši razvojni položaj v celotnem nacionalnem visokem šolstvu. Velika Britanija je v izogib temu problemu že pred časom uvedla specifičen sistem financiranja visokega šolstva, katerega namen je prisiliti akademske ustanove v večjo gospodarnost delovanja, večjo tržno odzivnost in zlasti v izboljševanje kakovosti akademskih procesov na osnovi *izkazanih* rezultatov. V ta namen je država izoblikovala sistem ključnih kazalnikov, s pomočjo katerih pristojna državna inštitucija (Higher Education Funding Council) preverja doseganje merljivih rezultatov 'akademske odličnosti' visokošolskih inštitucij, ki jih morajo vsako leto na osnovi poročila o spremljanju institucionalnih rezultatov predložiti temu državnemu organu. Osnova za določitev obsega javnega financiranja se opira na uvrstitev akademske inštitucije na lestvici akademske odličnosti, ki odraža izkazano *doseženo* kakovost njenega akademskega delovanja. Ker so sredstva za razvoj visokega šolstva iz javnih virov (državnega proračuna) vse bolj omejena, vse več držav razmišlja o uvedbi bolj tržno naravnanih virov in oblik financiranja študija, kot so šolnine za redni študij, posojila oziroma štipendije študentom, vavčerski sistem financiranja in drugi mehanizmi za zagotavljanje finančnih sredstev.

Dostop do znanja – formalno visokošolsko izobraževanje obravnavamo kot eno od oblik dostopa do znanja – je ključnega pomena za Slovenijo kot majhno državo, ki mora okrepiti svojo mednarodno konkurenčno sposobnost. Ne glede na to, kateri sistem dopolnilnega financiranja bo v prihodnosti izbrala Slovenija, bi predlagatelji visokošolskih reform morali nameniti najprej ustrezno pozornost konceptualnemu razvoju znanja in inovativnosti ter dostopu do znanja v učinkovitem procesu formalnega visokošolskega izobraževanja. Le znanje in inovativnost sta namreč lahko kredibilna dolgoročna podlaga za razvoj konkurenčnosti slovenskega gospodarstva in kakovosti življenja ljudi v družbi. Če naj bosta v bodoče novo znanje in inovativnost resnično temeljna generatorja rasti slovenskega gospodarstva, potem mora država zagotoviti temelje za kakovosten visokošolski sistem in *odgovoren* dostop do znanja širokemu krogu mlade generacije. Hkrati mora ustvariti klimo za razmah vseživljenjskega izobraževanja. Model financiranja visokošolskega sektorja bi moral biti strateško dorečen. Predlagane reforme visokega šolstva bodo morale biti usmerjene v ustvarjanje pogojev za *enakovreden dostop* mlade populacije do znanja, ne glede na socialni status in materialno stanje posameznika, a ob hkratni večji osebni odgovornosti študentov za dosežene rezultate, saj je na ravni političnih usmeritev smiselno upoštevati potreben kritičen obseg znanja, ki ga moramo ustvariti Slovenija za razvoj družbe v *primerjavi* z demografsko in ekonomsko precej močnejšimi državami.

Če naj bo sistem financiranja fleksibilen, mora v osnovi zagotavljati enake možnosti študija študentom glede na njihov intelektualni potencial in ne glede na njihov socialni (ekonomski) položaj. V sistem morajo biti vgrajeni tudi mehanizmi za spodbujanje akademskega razvoja visokošolskega izobraževanja *in* akademskega raziskovanja. S tega zornega kota je potrebno razumeti visokošolsko izobraževanje kot naložbo v znanje za krepitev konkurenčne sposobnosti gospodarstva in razvoj socialne blaginje družbene skupnosti. Dostop do znanja mora zagotoviti učinkovito izmenjavo znanja med visokošolskimi ustanovami in gospodarstvom, študirajočo populacijo pa spodbujati *in* hkrati siliti v večjo odgovornost za učinkovito formalno izobraževanje. Vzporedno mora država s *primerno* in aktivno politiko zaposlovanja ustvarjati pogoje za bolj inovativno in dinamično gospodarsko okolje, ki bo lahko absorbiralo aktualno znanje, ki ga pridobiva mlada slovenska populacija v procesu formalnega visokošolskega izobraževanja.¹⁵ V ta namen mora visoko šolstvo veljati za enega od ključnih vzvodov gospodarskega razvoja družbe, študenti pa kot del njenega kritičnega razvojnega potenciala. Država bi morala ustrezno urediti institucionalne mehanizme za razvoj

¹⁵ S tega zornega kota aktualne razprave o večstopenskem absolventskem stažu na posameznih študijskih stopnjah povsem zanemarjajo ključen vidik – zastarevanje znanja zaradi dinamike razvoja novega znanja in s tem kakovostno raven kompetenc diplomantov po zaključku tako podaljšane časa študija. Ta posebnost slovenskega visokošolskega prostora je zato nasprotna težnji bolonjskega procesa po skrajševanju visokošolskega študija.

visokega šolstva in vzpostaviti jasen okvir za presojanje učinkovitosti njegovega funkcioniranja.

Študenti s pravico izbora študija vsekakor ustvarjajo dodaten pritisk na ponudnike izobraževalnih storitev, da izboljšajo kakovost študijskih programov z vidika uporabnosti pridobljenih znanj in zahtev po posodabljanju izvajanja programov. To spodbuja poslovne šole v agresivnejšo promocijo študija in obširno informiranje potencialnih študentov o njihovi izobraževalni ponudbi. Ni pa seveda nujno, da se na trgu izobraževalnih storitev študent pri izbiri študija vselej vede kot povsem *racionalen tržni subjekt*. Povpraševalci po znanju (odjemalci) lahko ocenjujejo tržno ponudbo študijskih programov tudi na način, kot je zelo ilustrativno v spletnem študentskem forumu v dialogu z drugim študentom zapisal eden od študentov, ki se je zanimal za vpis v podiplomski program na šoli 'X': 'Če imajo na šoli 'Y' samo 11, na šoli 'X' pa 15 predmetov in če imaš rad sebe in svoj čas, se boš vpisal na šolo, kjer *boš prišel hitreje do diplome*'. Študentov samostojen izbor izobraževalne ustanove in študijskega programa naj bi krepil njihovo motiviranost za študij, mehanizem *omejenega* obsega pravic, ki jih nominalno vključujejo nekateri sistemi financiranja študija (npr. podeljeni vavčerji, kreditiranje, sofinanciranje šolnin idr.), pa naj bi deloval kot spodbuda in prisila, da učinkoviteje študirajo, hkrati pa mora zagotavljati vsem kandidatom enake možnosti za vstop v študijski proces.

Agresivna trženjska filozofija je torej oprta na obravnavanje *študentov kot ključnih odjemalcev* poslovne šole, katerim je potrebno zagotoviti tako raven izobraževalnih storitev, da bodo lahko asimilirali informacije in da bo to zanje celo zabavno.¹⁶ S ponujanjem bolj popularnih programov naj bi šole pritegnile večje število zainteresiranih kandidatov k vpisu v svoje programe, s prilagajanjem vsebinskih znanj v programih pa zagotavljale tak razvoj strokovnih kompetenc študentov, da se bo po zaključku študija izboljšala njihova zaposljivost na trgu dela. Lestvice razvrščanja poslovnih šol, ki jih pripravljajo in objavljajo različne poslovne revije, utrjujejo poslovno filozofijo menedžerjev šol, da je pomembna strateško ugodna pozicija šole na teh lestvicah, zato vsebinsko in finančno podpirajo zlasti tiste aktivnosti, ki utrjujejo ugled šole v okolju in krepijo njen položaj na teh lestvicah (Holbrook 2004, 25). Postopki mednarodnih akreditacij in oblikovanje javnih lestvic z razvrščanjem najbolj kakovostnih poslovnih šol v svetu so sicer del prizadevanj po večji javni transparentnosti in učinkovitosti delovanja poslovnih šol, vendar pa kritična opozorila akademskih raziskovalcev (npr. Adler in Harzing 2009, Wedlin 2006, Mintzberg 2004 idr.) hkrati opozarjajo na to, da postopki in merila za ocenjevanje poslovnih šol niso povsem brez slabosti.

Čeprav je postala za poslovne šole trženjska naravnost nujnost zaradi konkurenčnega značaja trga poslovnega izobraževanja, pa se mora vodstvo vsake šole zavedati,

da imajo povsem tržno naravnana akademska mentaliteta v smislu paradigem 'kupec je kralj', 'zadovoljiti potrebe odjemalcev za vsako ceno', 'ustvariti takojšnje zadovoljstvo odjemalcev' in drugimi prijemi v tekočem prilagajanju šole trgu tudi slabosti in s tem določene meje pri uvajanju v akademski sektor. Ne nazadnje je v ozadju javnega visokega šolstva širša družbena podstat, oprta na izobrazbo in znanje kot 'javno dobrino'. Učinki ne smejo biti zgolj kratkoročni. Trženje znanja na univerzitetni poslovni šoli naj zato ne bo oprto zgolj na tržno in porabniško mentaliteto, po kateri je znanje dobrina, ki se trži izključno po načelu 'koristi za primerno ceno', pa čeprav se univerzitetne poslovne šole srečujejo z vse ostrejšo konkurenco privatnih poslovnih šol. Dejstvo je, da so slednje aktivno tržno naravnane in da svojo tržno ponudbo pogosto tudi zelo agresivno promovirajo z udarnimi promocijskimi slogani. Vendar kritičen pogled na njihovo ponudbo velikokrat pokaže, da ponujajo manj obsežne in manj zahtevne in običajno ozko usmerjene strokovne programe. Holbrook (2004) vidi v taki tržni naravnosti celo nevarnost, da lahko poslovna šola dokaj neopazno zdrsne v pretirani 'vokalizem' – na raven strokovne šole, ki se razvija z 'mentaliteto trgovske šole'.

Razvoj tržne ponudbe vrste novodobnih zasebnih poslovnih šol v Sloveniji je oprt na zelo omejen akademski potencial raziskovalnih dosežkov razpoložljivega akademskega osebja. To je logična posledica njihovega relativno kratkega razvojnega historiata in zato omejenega akademskega potenciala. Na ravni promocije poslovnih šol je lahko tak pristop ponudnika poslovnega izobraževanja umeščen v slogan o privlačni tržni ponudbi, ki se zrcali v percepcijah odjemalcev kot 'lažja in hitrejša pot do diplome', saj tak 'prodajni argument' deluje kot ključni dejavnik tržnega uspeha v marketinških kampanjah za pritegnitev študentov¹⁷ k študiju. Jedro problema v taki kratkoročno tržniško naravnani filozofiji poslovnih šol vidimo predvsem v šibki družbeni odgovornosti ponudnikov izobraževanja, saj s pretirano agresivno širitvijo svoje tržne dejavnosti krepijo dimenzijo *množičnosti* poslovnega izobraževanja, ki se nato posledično zrcali v presežni tržni ponudbi diplomantov poslovnih šol na trgu dela in znanja, ki je trg ne more več v celoti absorbirati. To pa posledično vodi v zaostrovanje vprašanja zaposljivosti diplomantov in cene dela univerzitetnih poslovnih strokovnjakov.¹⁸ Če k temu dodamo še pogoste kritike delodajalcev, da je vprašljiva kakovost praktičnih strokovnih kompetenc in znanj diplomantov, potem *noben* ponudnik poslovnega izobraževanja ne bi smel ostati pasiven ob teh dejstvih, ki se pogosto sprevržejo v pavšalno kritiko visokošolskega poslovnega izobraževanja. Ta pa znižuje ugled poklica (stroke) in celotne

¹⁶ Holbrook (2004) pojmuje kombinacijo obeh aktivnosti kot 'edutainment'.

¹⁷ USP – *unique selling proposition* (oz. *unique selling point*) – kot osrednji atribut privlačnosti ponudbe ponudnika 'A', ki ga postavlja v edinstven in prednostni položaj pred vsemi ostalimi ponudniki na osnovi ponudbe, ki je pomembna za porabnikovo presojo pri izboru primerne izobraževalne ustanove.

¹⁸ Z ekonomskega zornega kota ponudnika izobraževanja je tak pristop seveda logičen, saj se opira na izkoriščanje učinka ekonomije obsega v izobraževalni dejavnosti poslovne šole.

poslovne akademske sfere. S pretirano komercializacijo se tudi univerze in poslovne šole izpostavljajo nevarnosti, da zaradi vse bolj *podjetniško naravnane* filozofije svojega delovanja postavijo pod vprašaj lastne osnovne družbene vrednote in odgovornosti. V fazi razcveta tržne ekonomije posamezni člani akademske skupnosti tudi sami in v svojo zasebno ekonomsko korist izrabljajo ugodno klimo za komercializacijo svojega znanja na trgu (večkrat tudi na nelojalen način do svojega delodajalca). Tako rutinsko dopuščajo kompromitiranje lastnih akademskih idealov zaradi denarja (Bok 2003, 16 in dalje).

S pretirano širitvijo neoliberalizma in logike tržnega mehanizma v akademsko sfero se visoko šolstvo tudi izpostavlja vrsti negativnih učinkov in posledic svojega delovanja. Zaradi preveč poudarjene tržne logike lahko prične slabeti družbeni pomen intelektualne radovednosti, uvajanje korporacijske kulture menedžmenta pa utrjuje politično moč univerzitetne administracije ter krni akademsko svobodo in vizijo, saj večino presoj umešča v logiko stroškov, dobička in rasti. Zato vidita Giroux in Giroux (2004, 254-256) v procesu širitve tržnega fundamentalizma v akademsko sfero nevarnost za to, da postaja visokošolsko izobraževanje predvsem komercialna naložba in privatna dobrina, ne pa javna dobrina kot pomemben atribut sodobne demokratične družbe, družbene pravičnosti, državljanstva in civilne izobrazbe. S tem se družba izpostavlja nevarnosti, da visokošolsko izobraževanje ne bo dajalo pomembnega prispevka k utrjevanju razvoja kritično mislečih članov družbe, ki so nujen člen vsake sodobne družbe, saj komercialno naravnano visokošolsko izobraževanje iz procesa pridobivanja znanja izloča ekonomsko šibkejšje sloje prebivalstva in krepi razvoj družbenih elit, hkrati pa vsebinsko pretirano poudarja izobraževanje za potrebe osebne kariere diplomantov, ne pa toliko razvoj njihovega kritičnega (raz) uma, ki zahteva temeljna družbena znanja v okviru splošne (t.i. liberal art) izobrazbe. Ob tem je pogosto spregledano pomembno dejstvo, da fakultete in univerze ne ustvarjajo zgolj znanja in vrednot za študente, temveč vplivajo tudi na oblikovanje njihove identitete in osebnega razumevanja, tudi dolgoročnega, in ne le tistega za vsakodnevno rabo.

Problem je torej družbeno precej globlji, saj posega na področje statusa posameznih profesionalnih skupin v gospodarstvu (družbi), na področje motivacijskih mehanizmov za nagrajevanje strokovnega dela v družbah in tudi hierarhičnega položaja strokovnjakov z različno akademsko oziroma strokovno izobrazbo na menedžerskih položajih in v družbi na sploh (ustvarjanje družbenih elit). Tudi Khurana (2007, 333-335) opozarja, da je lahko pretirana tržna naravnost škodljiva za poslovne šole, saj znižuje kredibilnost njihovega položaja v družbi, ker akademski raziskovalci in učitelji ne izvajajo svojega poslanstva na podlagi prevladujočega angažiranja, ki je oprto na stvarnost 'profesionalne' prakse in raziskovalno radovednost. Zaradi take prakse se namreč povečuje nevarnost, da se poslovne šole in raziskovalni procesi akademskega osebja vse bolj oddaljujejo od temeljnega poslanstva v akademskem raziskovanju in izo-

braževanju, saj se vse bolj podrejujejo tržnim zakonitostim, ki temeljijo na razumevanju znanja in poslovnega izobraževanja kot tržnega blaga. S tem so poslovne šole podlegle tržni logiki proizvodnje in porabe in na nek način same poteptale tradicionalne vrednote akademskega delovanja kot '...znanja v smislu iskanja resnice, raziskovanja kot jedra raziskovalne univerzitetne kulture in storitev v smislu akademske profesionalnosti...'. V njihovem delovanju je pretirano prisotna kratkoročnost in parcialnost.

Tudi v Sloveniji se zlasti na področju poslovnega izobraževanja že soočamo s podobnimi problemi tržnega razvoja. Priča smo razmahu resne gospodarske krize, v kateri se zaradi vrste ekonomskih anomalij tržnega mehanizma, številnih zgrešenih finančnih naložb, nepravilnosti v poslovnem ravnanju menedžerjev, neobičajnih prijemov v procesu privatizacije lastništva družb, enormnih menedžerskih nagrad idr. vse bolj sprožajo vprašanja etičnosti menedžerjev in njihove družbene odgovornosti. Tak razvoj sam po sebi sproža tudi vprašanje o *družbeni odgovornosti* poslovnih šol za *kakovost* njihovega ponudbe na trgu poslovnega izobraževanja.¹⁹ Univerzitetne poslovne šole bi morale za večjo zaščito profesionalnosti menedžerskega poklica sprožiti javen družbeni dialog o etičnosti menedžerske prakse in kriterijih akademske kakovosti poslovnega izobraževanja. Ugotoviti bi morale, kakšen je njihov prispevek, ter oblikovati standarde kakovosti menedžerskega poklica z vidika potrebnih znanj, profesionalnih kompetenc in drugih atributov, ki jih mora posedovati menedžer kot ključni vodstveni akter v gospodarskih družbah, *ne glede* na vrsto njegove predhodne formalne izobrazbe. Na področju poslovnega izobraževanja je zato smiselno ustvariti *javno profesionalno samoregulacijo*, s katero bi oblikovali splošno veljavne standarde akademske odličnosti, ki bi vplivali na mehanizme in postopke akreditacije študijskih programov in institucionalnih ponudnikov tovrstnega izobraževanja, preverjanja znanja kandidatov za pridobivanje licence za menedžerske funkcije ipd. Univerzitetne poslovne šole in ostali ponudniki poslovnega izobraževanja bi morali aktivno skrbeti za nenehno *ujeljavljanje in izboljševanje lastnih standardov kakovosti*,²⁰ tudi z *vstopanjem v prostovoljne* postopke mednarodnih akreditacij svojih študijskih programov oziroma šol v celoti. Neodvisno presojanje kakovosti in podeljevanje akreditacijskih listin, kljub nekaterim senčnim točkam tovrstnih procedur, krepi *dovzetnost (posluš)* poslovnih šol za *zunanje pritiske*, ki zahtevajo, naj nenehno izboljšujejo kakovost z mehanizmi neodvisnega profesionalnega presojanja in nadzora

¹⁹ Tu seveda ne predpostavljamo, da imajo vsi menedžerji ekonomsko oziroma poslovno akademsko izobrazbo.

²⁰ Žal v domači strokovni literaturi o tem ni mogoče zaslediti sistematičnih razprav in analiz. Ali univerzitetne poslovne šole niso družbene organizacije, katerih delovanje bi bilo smiselno raziskovati, da bi jim delovanje lahko ponudili predloge za izboljšanje njihovega vodenja in upravljanja? Sodimo, da bi bila nujna tudi resna kritična razprava o družbenem ovrednotenju akademskega raziskovanja z vidika njegovega *resničnega* (merljivega) prispevka družbi pri reševanju njenih *stvarnih* razvojnih problemov in dilem.

kakovosti, s krepitvijo etičnosti in družbene odgovornosti v ravnanju organizacij in menedžerjev ter drugačno razvojno paradigmo organizacij, oprto na večjo družbeno odgovornost in trajnostni razvoj.

Pretirana komercializacija raziskovalnega dela je lahko vir zmanjševanja družbenih koristi tudi zato, ker akademske ustanove odvrta od izvajanja številnih ključnih temeljnih raziskav, pri katerih gre pogosto za raziskovalne probleme, za katere '... nobeno podjetje ne bi izkazalo dovolj velikega interesa, saj... , prizadevanja akademskih raziskovalcev pri iskanju (komercialnih – op. M. J.) virov financiranja za svoje raziskave krepijo njihovo tržno sebičnost, v kateri lahko... dokaj hitro podležejo zahtevam podjetij, s tem pa bi družba lahko izgubila veliko novih spoznanj in znanj, ki so izven interesne sfere komercialnih naročnikov...' (Bok, *ibid.*, 111). Akademska skupnost si mora zato izoblikovati jasna načela in smernice za vodenje tekoče poslovne politike pri razvoju tržne dejavnosti na ravni, ki prinaša koristi univerzi in gospodarstvu ter hkrati ne ogroža njenih temeljnih akademskih načel in osnovnega poslanstva v obliki javnega interesa. Zato sprejemamo opozorilo Khurane (2007, 342-44), da so poslovne šole namenjale daleč preskromno pozornost svojemu poslanstvu, po katerem si prizadevajo pripraviti študente za prakso menedžmenta, ker so v težnji k večji tržni odzivnosti pretirano sprejemale *dominantno tržno logiko* poslovnega izobraževanja. Z logiko obravnavanja študentov kot odjemalcev si namreč prizadevajo, kako jim čim bolj ustreči ter zagotoviti, da bo njihovo zadovoljstvo s študijem preraslo v zadovoljstvo s tako *transakcijo* za obe stranki (povpraševalce in ponudnike – op. M. J.) v prepričanju, da bodo njihovi diplomanti kot člani alumni z donacijami finančnih sredstev trajneje podpirali delovanje svoje matične izobraževalne ustanove.

Vodstva poslovnih šol se morajo zato zavedati pasti tržnega mehanizma, saj le-ta krepi klasično tržno suverenost študenta kot 'kupca' (povpraševalca) izobraževalnih storitev in sili ponudnike v pretirano tržno odzivanje, npr. s širitvijo izobraževalnih zmogljivosti na osnovi povpraševanja, a na škodo akademske razsežnosti visokošolskega izobraževanja in temeljnega raziskovanja, v pretirano vlaganje sredstev v tržno promocijo, a na škodo naložb v osnovne procese ipd. V tržno naravnem financiranju visokega šolstva ostaja zato tudi odprto vprašanje o uresničevanju *družbenega interesa* za razvoj študijskih programov na deficitarnih področjih in poklicih, po katerih ni tržnega povpraševanja oziroma široke ponudbe delovnih mest pri delodajalcih. Zahteva o sofinanciranju študija v obliki prispevkov se opira na predpostavko, da bo vlaganje lastnih finančnih sredstev za pridobitev znanja krepilo logiko njihovega ravnanja kot tržnih odjemalcev. Pri svoji izbiri programov bodo zelo pozorni na vrednost, ki jo *po njihovi presoji* zagotavljajo ponudniki v primerjavi s ceno za svoje izobraževane storitve. Zaposljivost, ugled poslovnih šol, kakovost podporne infrastrukture in uporabno strokovno znanje so razsežnosti storitev poslovnih šol, ki dobivajo v tržnih razmerah vidnejšo vlogo, pa čeprav je v zadnjem

času tak tržni koncept visokošolskega izobraževanja izpostavljen vse glasnejšim kritikam, ki opozarjajo na grozečo nevarnost vse večje komodizacije visokošolskih storitev spriču pretirano agresivne tržne naravnosti poslovnih šol.

Za vodenje javnih univerz pa slej ko prej ostaja umestno opozorilo Klimorskega (2007a, 235), da je država prepričana v pravico in nujnost nadzirati in racionalizirati akademsko prakso ter spodbujati visoko kakovost produkcije (poučevanja študentov) in razvoja novega znanja (ustvarjanja intelektualne lastnine), hkrati pa pričakovati primerno prizadevanje profesorjev za zagotavljanje ustrezne ravni akademskih storitev.

Za univerzitetne poslovne šole je lahko proces transformacije zelo neugoden, ne le zaradi tega, ker so najbolj izpostavljene silnicam tržne konkurence v svoji dejavnosti, temveč predvsem zato, ker številne institucionalne omejitve na državni ravni (status javne organizacije) in znotraj univerzitetnega konteksta (sistem določanja šolnin in prispevkov, statusne in raznovrstne birokratske omejitve itd.) pretirano omejujejo njihov manevrski prostor za večjo tržno odzivnost, s katero bi lahko razvile tržno usmerjeno delovanje in okrepile konkurenčnost nasproti novim in neodvisnim zasebnim ponudnikom izobraževalnih storitev. Politiki sicer pričakujejo, da bodo tudi javne izobraževalne ustanove bolj podjetno načrtovale svoje finančne vire, ki jih potrebujejo za delovanje na trgu izobraževanja, kjer se soočajo s konkurenco različnih ponudnikov izobraževalnih storitev. Na drugi strani pa se v strokovni javnosti vse bolj krepijo tudi argumenti, da visokega šolstva nikakor ne gre v celoti prepustiti zgolj trgu, temveč se morajo vanj vpletati vlade z nujno intervencijo, ki naj odpravi oziroma popravi nepravilnosti na trgu. Zato opozarjajo nekateri raziskovalci (van Vught 2006), da pomeni zgolj preprosto prepuščanje visokega šolstva delovanju tržnih silnic in konkurenci pretirano poenostavljeno obliko tržne strategije v povezavi s socialno dimenzijo visokošolskega izobraževanja. Večja konkurenca na področju visokošolskega izobraževanja s pomočjo javnih politik namreč še ne vodi k večji odzivnosti visokošolskih ustanov na potrebe družbe znanja, niti v večjo ustvarjalnost, sonaravnost in družbeno odgovornost v njihovem delovanju.

Pričakovati je mogoče, da se bo v prihodnje pritisk različnih skupin in javnosti na univerzitetne poslovne šole in druge ponudnike poslovnega izobraževanja še krepil. Zato se bo morala povečevati tudi odgovornost menedžmenta za učinkovitost akademskega *in* poslovnega ravnanja univerzitetnih poslovnih šol v njihovem vsakodnevem akademskem in poslovnem delovanju na trgu. Večja restriktivnost proračunskega financiranja javnega visokega šolstva bo univerzitetne poslovne šole dodatno silila v krepitev tržnih aktivnosti, saj morajo zagotavljati stabilne vire financiranja za svojo dejavnost. Zato bodo morali v prihodnje menedžerji poslovnih šol v javnem sektorju namenjati več svojega menedžerskega časa in naporov za pridobivanje dodatnih finančnih sredstev in zlasti za razvoj novih programov, ki jih bodo šole lahko uspešno tržile na trgu

znanja (več o tem v: Mitchell 2007). Kompleksnost procesa strateškega prilagajanja univerzitetne poslovne šole spreminjajočim se (nestabilnim) in nepredvidljivim razmeram v zunanjem poslovnem in akademskem okolju zahteva torej celovit in poglobljen pogled menedžmenta univerzitetnih poslovnih šol na razmere v okolju. Od njih se pričakuje bolj odzivno (proaktivno) prilagajanje v razmerah, v katerih se prepletajo številni zunanji vplivi in raznoliki interesi različnih akterjev, ki se umeščajo v proces razvoja odnosov s poslovno šolo. Kompleksnost procesa strateškega prilagajanja univerzitetne poslovne šole razmeram v zunanjem okolju povzemamo na Sliki 1.

Zgolj podpiranje razvoja tržnih mehanizmov in večje konkurence med visokošolskimi ustanovami ob hkratni večji suverenosti porabnikov še ne vodi tudi k njihovi večji odzivnosti na potrebe družbe znanja. Zato univerzitetne poslovne šole in njihova vodstva v svojih naporih šole za ustvarjanje novega znanja ne smejo spregledati nujnosti, da se morajo njihove raziskovalne prioritete skladati *tudi* s ključnimi razvojnimi izzivi družbe in njenega gospodarstva, saj bodo tako lažje kredibilno upravičevale vlaganja, ki jih namenja družba kot materialno podporo za njihov razvoj. Analiza kompleksnosti poslovnega in akademskega okolja, v katerem deluje sodobna univerzitetna poslovna šola, ponuja zaključek, da je treba uskladiti strateški menedžment univerzitetne poslovne šole z razvojnimi izzivi sodobne družbe. V tem procesu mora menedžment inštitucije kreativno, zlasti pa razvojno naravnano povezati (*in-*

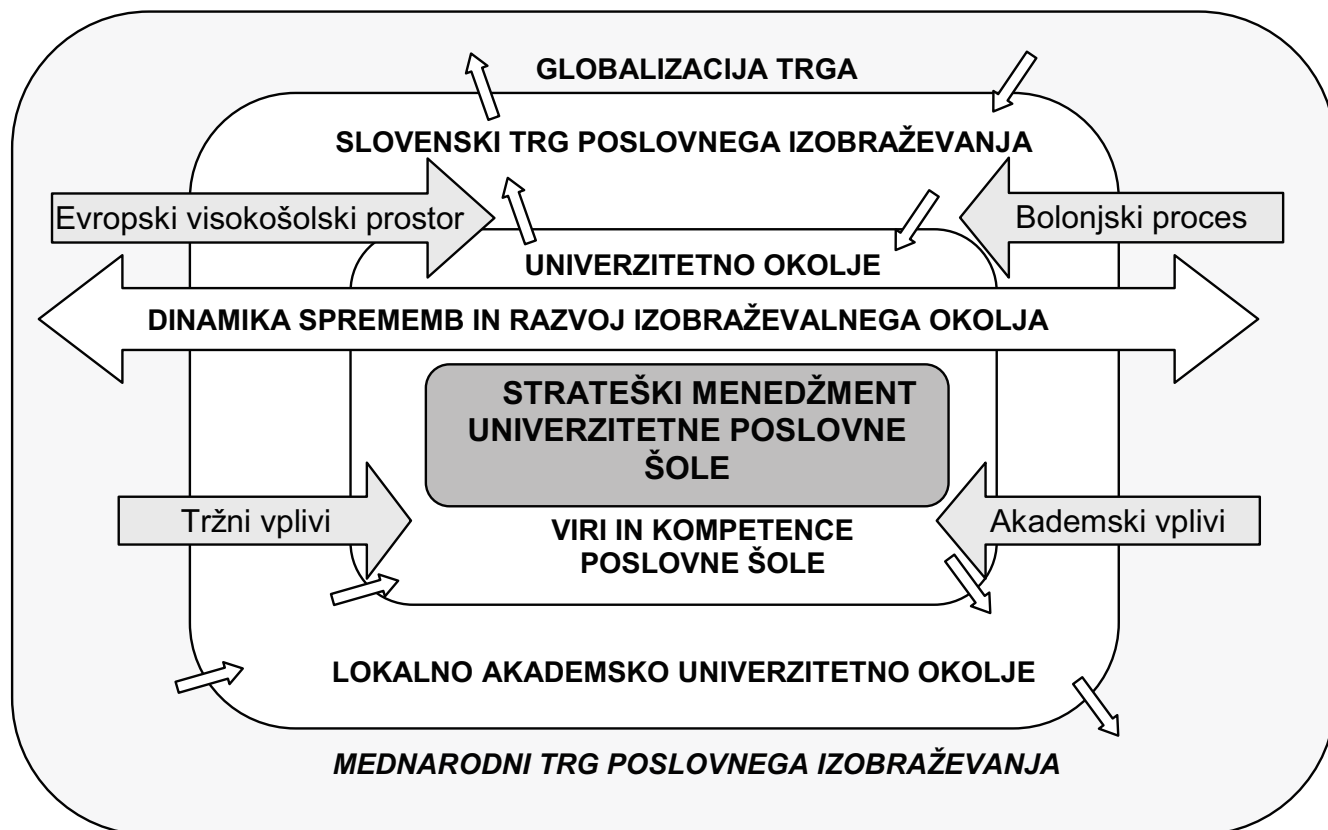
tegrirati) akademsko dejavnost šole z njeno tržno vlogo in širšo družbeno odzivnostjo v *holistično strategijo*, ki ne bo oprta zgolj na izpolnjevanje potreb gospodarstva, temveč tudi drugih deležnikov v družbi (npr. lokalne skupnosti) kot ključnih družbenih akterjev in klientov, ki vstopajo v raznolike oblike odnosov s šolo.

2.4 Vplivi zunanjega okolja na strateško prilagajanje univerzitetne poslovne šole

Slovenski visokošolski prostor je institucionalno zarisan z Zakonom o visokem šolstvu in drugimi nacionalnimi regulativnimi mehanizmi za razvoj visokega šolstva.²¹ Dodaten regulativni okvir tvorijo tudi upravljavski in menedžerski mehanizmi delovanja akademskih inštitucij, ki so jih razvile javne univerze. Te so v okviru zagotovljene institucionalne avtonomije izoblikovale različnih akademski ustroj in koncept menedžmenta ter tako ustvarile heterogen akademski kontekst, ki se zrcali tudi v *fragmentiranosti slovenskega akademskega prostora*. Taka raznolikost in razcepljenost v razmerah razvoja trga visokošolskega izobraževanja krni njegovo učinkovitost, ker je vanj vgrajenih veliko rigidnosti, kot so npr. omejeno medsebojno priznavanje izvolitev akademskega osebja, nedorečena vprašanja pokrivanja stroškov študija v okviru študijskih izmenjav

²¹ Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007-2010, Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2009, Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih idr.

Slika 1: Kompleksnost in prepletenost zunanjih vplivov na univerzitetno poslovno šolo na trgu poslovnega izobraževanja



med domačimi univerzami, različna merila za vrednotenje dela in promocijo akademskega osebja ipd. Zaradi institucionalne rigidnosti akademskega sistema so univerzitetne poslovne šole kot inštitucije javnega univerzitetnega okolja postavljene v težavnejši položaj v konkuriranju zasebnim poslovnim šolam, ki zelo pragmatično vstopajo na trg s svojo ponudbo in niso obremenjene z bremenom univerzitetnih birokratskih procedur. Med ključnimi preprekami, ki se kot ovira za učinkovito tržno delovanje univerzitetnih poslovnih šol porajajo v univerzitetnem okolju, izstopajo zlasti naslednje:

- *javne poslovne šole delujejo v bolj togem odločitvenem kontekstu* in z mehanizmi odločanja, ki jih predpisujejo regulativa za javne zavode in pravila univerze za delovanje njenih članic v univerzitetnem akademskem okolju (večstopenjski procesi akademskega odločanja, pogosto nejasne in divergentne interesne strukture, omejitve v finančnem poslovanju in določanju cen posameznih storitev, ki veljajo za inštitucije javnega sektorja in proračunske porabnike, zapleteni akreditacijski postopki s časovno zamudnimi verifikacijskimi postopki na več ravneh itd.);
- *omejena menedžerska pooblastila dekanov* – dekani imajo zelo omejene formalne kompetence in mehanizme za spodbujanje odličnosti pri delu akademskega osebja ter motiviranju strokovnega osebja (tu obstajajo velike razlike znotraj javnega univerzitetnega sistema med univerzami v pogledih vodstev univerz o pravni subjektiviteti njihovih članic. Ovire izhajajo tudi iz statusa univerzitetnega osebja kot javnih uslužbencev in togega administrativnega okvira za oblikovanje njihovih plač);
- *akademsko osebje* tradicionalno razume akademsko svobodo svojega delovanja kot lastno akademsko pravico in interese, ki niso nujno skladni s prioriteta in interesi šole na področju raziskovalne in izobraževalne dejavnosti (problem uravnovešanja osebnih interesov z interesi ustanove);
- *javne poslovne šole se običajno počasneje odzivajo* na spremembe v tržnih trendih in se zato pozno prilagodijo novim okoliščinam, zlasti zaradi prepletanja zgornjih dejavnikov in tradicionalno konzervativne države univerz v dojemljivosti družbenih sprememb in sprememb v gospodarskem okolju.

V tak kontekst umeščamo vlogo univerzitetnih poslovnih šol, ki morajo ustvarjati znanja za gospodarski in družbeni razvoj in prispevati k večanju družbenega bogastva z odkrivanjem novega znanja in njegove diseminacije na način, ki bo izkazoval viden *prispevek* k boljšemu menedžmentu poslovnih procesov²² in h krepitvi konkurenčnosti podjetij v vse ostrejši konkurenci na globalnem trgu. Ker se krepi dinamika globalizacije v akademskem in širšem zunanjem okolju (poslovnem, tržnem, institucional-

nem), morajo vodstva poslovnih šol v tranzicijskih državah okrepiti svojo pripravljenost na spremembe. Poslovne šole, tako zasebne kot tudi univerzitetne, se bodo morale bolj aktivno in zlasti ustrezneje odzivati na nove tržne izzive, ki jih ustvarja vse večja konkurenca na področju poslovnega izobraževanja (European news 2005).

Vodstva univerzitetnih poslovnih šol v tranzicijskih državah se soočajo z vrsto specifičnih razvojnih vprašanj, ki se porajajo ob globalizaciji trga poslovnega izobraževanja, transformaciji domačega gospodarstva in spremenjeni institucionalni politiki posameznih držav na področju visokega šolstva, in sicer: (1) kako ohranjati položaj šole v razmerah vse ostrejših konkurence in globalizacije poslovnega izobraževanja, (2) kako zagotoviti potrebna finančna sredstva za normalen razvoj in tekoče poslovanje v razmerah zaostrenega proračunskega financiranja visokega šolstva in okrepljene konkurence na trgu, (3) kako narediti strateški premik od akademskega subjekta, vpetega v togi univerzitetni sistem menedžmenta, na večjo akademsko tržno odzivnost šole ob hkratni krepitvi družbene odgovornosti; (4) kako izpopolniti lasten kompetenčni profil za krepitve konkurenčne sposobnosti šole kot raziskovalno naravnane izobraževalne ustanove in (5) kako razviti uspešno partnersko sodelovanje s ključnimi deležniki v okolju, ki je vse bolj kritično naravnano do akademskega sveta.

S tržnega vidika, kot ugotavlja Lorange (2002, 192), morajo poslovne šole nase prevzeti odgovornost za ustrezno prilagajanje trgu. Zato lahko deluje pretirana podpora države visokemu šolstvu prej kot *'blazina za spanje'* kot pa spodbuda šolam, da se prilagodijo novim okoliščinam v svojem operativnem okolju. To še posebej velja za poslovno šolo, ki ponuja različne menedžerske (podiplomske, izpopolnjevalne) programe. S svojim odnosom do okolja mora izkazovati značaj profesionalne ustanove ter na vsakem koraku dokazovati, da se verodostojno in profesionalno loteva oblikovanja in izvajanja lastnih temeljnih procesov. Če želi razviti prepričljivo kredibilnost, mora izboljšati svoje zmožnosti za anticipiranje potreb poslovnega sveta, zato je nujno, da je tudi sama izpostavljena večjim pritiskom konkurence na trgu. Tak pritisk jo bo namreč prisiljeval v iskanje raziskovalnih problemov in spodbujal v ustvarjanje novega znanja za različne deležnike v okolju. Zato se mora poslovna šola premišljeno in *odgovorno* prilagajati trgu in z uravnovešenim pristopom (*ibid.*, 208), ki ne sme podlegati 'slepemu' prilagajanju tržni danosti, temveč mora biti oprt na njeno dolgoročno naravnost in na zavzetost akademskega osebja za temeljne akademske vrednote, ki so hrbtnica vsakega napredka.

Za razvoj univerzitetne poslovne šole je vsekakor ključnega pomena, kakšne strateške presoje o razvoju raziskovalnega dela in študijskih programih bodo sprejeli vodstvo in organi upravljanja šole, da okrepijo njeno učinkovitejše spopadanje s konkurenčnimi pritiski. Pri tem pa mora ohranjati občutek za realnost in študijske programe v vsebinskem smislu prilagoditi akademski razsežnosti in gospodarski praksi, spodbujati uvajanje različnih interak-

²² Zlasti na osnovi strokovnih kompetenc diplomantov teh šol, ki uspešno rešujejo bistvene poslovne probleme v gospodarskih družbah in drugih družbenih ustanov.

tivnih modelov poučevanja in učenja, vlagati potrebne vire v razvoj akademskega osebja in študijske infrastrukture ter hkrati zbrati dovolj virov za bolj pogumno lastno institucionalno internacionalizacijo. Zato mora biti predvsem menedžment poslovne šole sposoben kritično ocenjevati aktualne razmere in zunanjega okolja in sprejeti ustrezne strateške odločitve (Lorange 2005, 786-786).

Nezanemarljiva potencialna grožnja za tržni položaj tradicionalne univerzitetne poslovne šole tiči tudi v pospešeni privatizaciji podjetij in njihovi internacionalizaciji aktivnosti, saj postajajo podjetja vse bolj zahteven odjemalec strokovnega znanja (zaposlovanje diplomantov, svetovanje, raziskave) v pričakovanju, da jim bodo poslovne šole kot kredibilne akademske inštitucije ponudile uporabna znanja, ki bodo vir stvarne dodane vrednosti za njihovo konkurenčnost na mednarodnih trgih. Če univerzitetna poslovna šola ni zmožna zadovoljiti pričakovanj deležnikov iz gospodarstva, si ne bo ustvarila ugleda verodostojne ustanove pri gospodarskih družbah kot osrednjih delodajalcev za njene diplomante. Študenti pa so eden od ključnih (osrednjih) deležnikov v procesu visokošolskega izobraževanja, zato tudi poslovne šole vse bolj načrtno razvijajo privlačen trženjski instrumentarij za izboljšanje svoje konkurenčnosti. V preoblikovanju svojih študijskih programov mora tudi univerzitetna poslovna šola izoblikovati bolj odzivno tržno-poslovno strategijo in v njej jasno začrtati *primerno ravnovesje* med akademsko širino študija (kurikularna reforma) in trženjsko razsežnostjo, ki se zrcali predvsem v tržni zanimivosti študijskih programov z vidika zahtev in potreb povpraševalcev po znanju.²³ V reformi kurikula v skladu z bolonjskim modelom prenove študijskih struktur tiči namreč past, na katero opozarjajo tudi Cardoso *et al.* (2008). Novi študijski programi in kurzi se lahko pojavijo kot zgoščena verzija prejšnjih (daljših) programov, pri čemer bo v teh programih zmanjkal čas, potreben za študente, da bi lahko vsebine osvojili, jih umestili v svoj sistem učenja in za kritičen pristop k učenju, kar bi na koncu lahko precej okrnilo celovito kakovost novih študijskih vsebin in programov.

Univerzitetne poslovne šole morajo svoja reformna prizadevanja umestiti v okvir programske poslovne in institucionalne prenove procesov in konceptov menedžmenta. Zato morajo biti pri prenovi študijskih programov prisotne tako zahteve akademske stroke kot tudi vsebinska vprašanja, ki se nanašajo na ustreznost znanj za učinkovit menedžment v poslovni praksi. Na tak način bodo v prihodnje uspešnejše

gradile svoj položaj na konkurenčnem trgu poslovnega izobraževanja. Vodstvo poslovne šole se mora hkrati zavedati, da je vsaka reforma kurikula programske strateško *in* politično vprašanje, zato mora ustvariti primerno ustvarjalno klimo za spremembe, saj bo v nasprotnem primeru trčilo na vrsto ovir, ki bodo upočasnile nujen proces akademske reforme. Računati mora na to, da se bo ob *nujnih* večjih spremembah študijskih programov soočilo z različnimi, velikokrat tudi *prikritimi*, odpori. Pred prilagajanjem kurikula zahtevam bolonjskega procesa morajo snovalci programa najprej bolje razumeti potrebe delodajalcev glede ključnih kompetenc, ki jih morajo med študijem pridobiti študenti, da bi bili po zaključenem študiju lažje zaposljivi ter da bi hkrati bolje izpolnjevali pričakovanja potencialnih delodajalcev.²⁴ Iz razvojnih razlogov zato vodstvo poslovne šole prenove svojih študijskih programov ne sme obravnavati zgolj kot tehnični projekt v procesu uskladitve akademskih struktur z načeli bolonjskega procesa, temveč morata vodstvo *in* akademsko osebje na osnovi tehtnega premisleka ponudbo šole čim bolj kakovostno uglasiti z anticipiranimi potrebami gospodarstva in družbe po znanjih in strokovni usposobljenosti diplomantov.

Proces globalizacije trgov in internacionalizacije podjetij se mora zrcaliti tudi v uglaševanju akademskega poslovnega izobraževanja, saj postavlja ta proces ponudnike znanja pred nove izzive, njihove menedžerje pa pred zahtevno strateško nalogo preobraziti inštitucije, ki jih vodijo, v sodobne akademsko *in* tržno usmerjene ponudnike poslovnega izobraževanja, ki bodo vsebinsko in izvedbeno dobro uglašene s potrebami in pričakovanji različnih segmentov povpraševalcev po poslovnem znanju. Ker dobiva znanje značaj tržnega produkta, se tudi univerzitetne poslovne šole ne morejo več vesti zgolj kot ozko specializirane izobraževalne in raziskovalne inštitucije, temveč tudi kot odzivni *ponudniki znanja* na trgu poslovnega izobraževanja. Zato je za razvoj *želene* tržne pozicije posamezne šole nujno tudi načrtno upravljanje znamke (institucionalne, programske) kot strateškega instrumenta za izgradnjo prepoznavnosti in pozicioniranja šole v konkurenčnem prostoru.²⁵ Seveda pa poslovna šola ne more razviti primerne tržne pozicije v zaostrenem in vse bolj transparentnem evropskem konkurenčnem prostoru, če ne usmerja svojih naporov na resnično osrednji dejavnik tržnega uspeha in s tem na svoje poslanstvo, namreč na *ustvarjanje vrednosti* (Lorange 2008, 134).

Harmonizacija študijskih struktur po zamislih Bolonjske deklaracije bo na eni strani ustvarila potrebno standardiziranje študijskih struktur po anglosaškem modelu (bachelor-master-PhD), z odpiranjem lokalnega izobraževalnega konteksta posameznih držav silnicam evropskega visokošolskega prostora se bo okrepila mobilnost študentov, posledično pa bo ta proces vodil do izrazitejšega zaostrovanja

²³ Z izrazom *povpraševalci po znanju* opredeljujemo vse tržne subjekte, ki se pojavljajo na trgu poslovnega izobraževanja, npr. študenti (redni, izredni, dodiplomski, podiplomski), menedžerji, ki povprašujejo po dopolnilnem in specializiranem strokovnem znanju (študijski programi MBA, direktorski izobraževalni programi) in drugi institucionalni (npr. podjetja) in individualni subjekti, slednji zlasti v kontekstu t. i. *vseživljenjskega izobraževanja* (LLL – Lifelong Learning). *Različni tipi povpraševalcev* povprašujejo po *različnih znanjih* pri različnih ponudnikih, kar vodi v nujno segmentiranje ponudbe poslovnega znanja in snovanje *primernih* strategij za trženje različnih produktov šole.

²⁴ O pomenu strokovnih kompetenc in načinu njihovega presojanja v gospodarski praksi z namenom vključevanja v razvoj študijskih programov smo podrobneje pisali v razpravi: Jurše in Tominc, 2008.

²⁵ Več o tem v: Barb J.G. Woods, Suellen M. Tapsall in Geoffrey N. Soutar, 2005.

konkurence med visokošolskimi izobraževalnimi ustanovami (Economist 2007). Bolonjski proces bo torej vplival na *znižanje ovir v čezmejni mobilnosti* študentov in akademskega osebja, kar bo imelo pozitivne posledice tudi za diplomante, saj bodo z odpiranjem evropskega visokošolskega prostora imeli boljšo možnost razvijanja mednarodnega profila znanj že med študijem.

Konkurenčni pritiski so zaradi procesa globalizacije poslovnega izobraževanja in širitve ponudbe na trgu visokošolskega izobraževanja v veliki meri pogojeni tudi z razvojem tehnologij in njihovega vpliva na razvoj visokega šolstva. Zlasti mediji in netradicionalni ponudniki izobraževanja, ki vstopajo na trg neobremenjeni z omejitvami, ki so tipične za tradicionalne univerzitetne strukture, spreminjajo podobo visokošolskega prostora – prvi povečujejo z objavljanjem lestvic mednarodno najboljših poslovnih šol transparentnost ponudbe univerzitetnega izobraževanja, drugi pa z novimi programi in netradicionalnimi oblikami ponujanja in izvajanja ('virtualne in e-poslovne šole') širijo ponudbo strokovnega znanja in oblik dostopa do znanja.²⁶ Spreminjanju pristopov poslovnega sveta, ki temelji na razvoju omrežnega gospodarstva in družbe znanja, se morajo prilagajati tudi poslovne šole. Poslovno izobraževanje mora postati bolj usmerjeno k odjemalcem (študentom). Posledica vse lažje čezmejne širitve ponudbe izobraževalnih storitev in vstopa novih ponudnikov na trg, ki jo v veliki meri spodbuja vse bolj uporabna podpora informacijska infrastruktura, bo zato še dodatno okrepljena konkurenca v čezmejnem ponujanju poslovnega izobraževanja na evropskem trgu. Brez ustreznega prilagajanja novim pogojem poslovnega izobraževanja bo proces globalizacije za *tradicionalne* univerzitetne poslovne šole predstavljal resno grožnjo. Zato je pomembno, da se vodstva univerzitetnih poslovnih šol ustrezno odzovejo na te izzive in uskladijo koncepte menedžmenta, ponudbo lastne šole in tudi vsakodnevno lastno menedžersko delovanje kot tudi odzive akademskega osebja z izzivi spreminjajočega se poslovnega sveta in družbene stvarnosti. Odprto ostaja seveda vprašanje, v kolikšni meri bo vpetost v univerzitetni kontekst ovirala poslovno preobrazbo univerzitetne poslovne šole v tržno bolj odzivno organizacijo. Ker se bodo pod vplivom orisanih sprememb v evropskem visokošolskem prostoru zaostriale konkurenčne razmere med tradicionalnimi in novimi ponudniki poslovnega izobraževanja, morajo tudi lokalne univerzitetne poslovne šole opisane okoliščine v svojih reformnih prizadevanjih *hkrati* izkoristiti za resen razvojni zagon. V kolikšni meri bodo univerzitetne poslovne šole to dejansko storile, bo odvisno predvsem od vodstvenih sposobnosti njihovega menedžmenta, saj, '...se od vodje katere koli poslovne šole (ne glede na njen pravni status – op. M. J.) pričakuje, da bo razvil ustrezen okvir za razpravo o ključnih vprašanjih' (Lorange 2008, 185), ki se dotikajo razvoja poslovne šole in snovanja njene strategije, ki bo ustvarjala dodano vrednost na trgu. Seveda imajo v tem procesu nekoliko lažje delo menedžerji samostojnih

poslovnih šol, ki so soočene z manj ovirami in razpolagajo z več mehanizmi za nadziranje lastne usode (*ibid.*, 181). Z bolj suverenimi presojami in večjimi pristojnostmi lahko učinkoviteje zagotovijo hitrejše odzivanje šole na nove priložnosti v okolju. Na drugi strani pa morajo biti menedžerji univerzitetnih poslovnih šol zmožni zagotoviti svoji ustanovi znotraj univerzitetnega ustroja, v katerem so presoje bolj politične kot strokovne, dovolj širok 'manevrski prostor' za samostojno strateško delovanje, če želijo razviti primerljivo tržno odzivnost, kot jo izkazujejo samostojne poslovne šole.

Izzivi za menedžerje poslovnih šol v slovenskem akademskem okolju so podobni tistim v razvitih državah, zato lahko iščemo paralele s spoznanji raziskovalcev (deAngelo *et al.* 2005) v akademsko najbolj razvitem okolju na področju poslovnega izobraževanja (ZDA) in si zastavimo podobno vprašanje tudi za naš akademski prostor. Ali stihijska širitev programov in mreže poslovnega izobraževanja tudi v Sloveniji dejansko izboljšuje *kakovost* izobraževalne strukture prebivalcev, ali pa se ta proces kaže bolj kot *statistična* kategorija, torej kot registrirana višja stopnja povprečne strokovne izobrazbe oziroma strokovne kvalifikacijske usposobljenosti populacije. Jasen odgovor na vprašanje o kakovosti družbenega prispevka visokega šolstva lahko ponudi le podrobnejša raziskava tega fenomena. Tudi v Sloveniji postaja dodiplomsko poslovno izobraževanje tipičen masovni tržni produkt, ki ne ponuja pretirano velikih možnosti za dinamično rast (širitev) in s tem povečevanje prihodkov šole, posebej še, če pri tem upoštevamo aktualne demografske trende in omejitve, ki jih razvoju izrednega študija univerzitetnim poslovnim šolam postavlja država in univerza. Z vsebinskega vidika je tržna ponudba programov v veliki meri že standardizirana, tako da je na tej ravni težko ustvarjati dolgoročno podlago za konkurenčno razlikovanje programov med ponudniki.

Šola pa lahko poveča privlačnost svojih programov za nove kandidate zlasti s kreativnimi prijemi na področju poučevanja, tako da tradicionalen proces poučevanja, oprt zlasti na klasična predavanja, izpopolni z bolj interaktivnimi metodami učenja in poučevanja z namenom jasneje profilirati (izgrajevati) praktična znanja in spretnosti študentov. To je lahko ena od razsežnosti konkurenčne posebnosti poslovne šole, saj po mnenju Jordi Canalsa, dekana IESE (Bickersaffe 2007b), poslovnim šolam zaradi vse večje dinamike (hitrosti) razširjanja znanja dejansko grozi nevarnost, da se vse vidneje transformira menedžersko izobraževanje v povsem generično tržno blago. To je mogoče že trditi za vsebine, koncepte in študijska gradiva (učbeniki, študijski primeri idr.), zato zaenkrat samo še *procesi* kot načini, na katere zagotavlja poslovna šola znanje svojim odjemalcem, niso postali generično blago. Ker vsaka poslovna šola deluje kot posamičen ponudnik znanja in se šole med seboj tudi razlikujejo glede na svoje procese in načine ustvarjanja specifičnega individualnega študijskega okolja ter tudi z vidika kompetenčnega profila in razvojne vizije, lahko prav s pomočjo procesov razvijejo vidnejšo osnovo za konkurenčno razlikovalnost na trgu poslovnega izobraže-

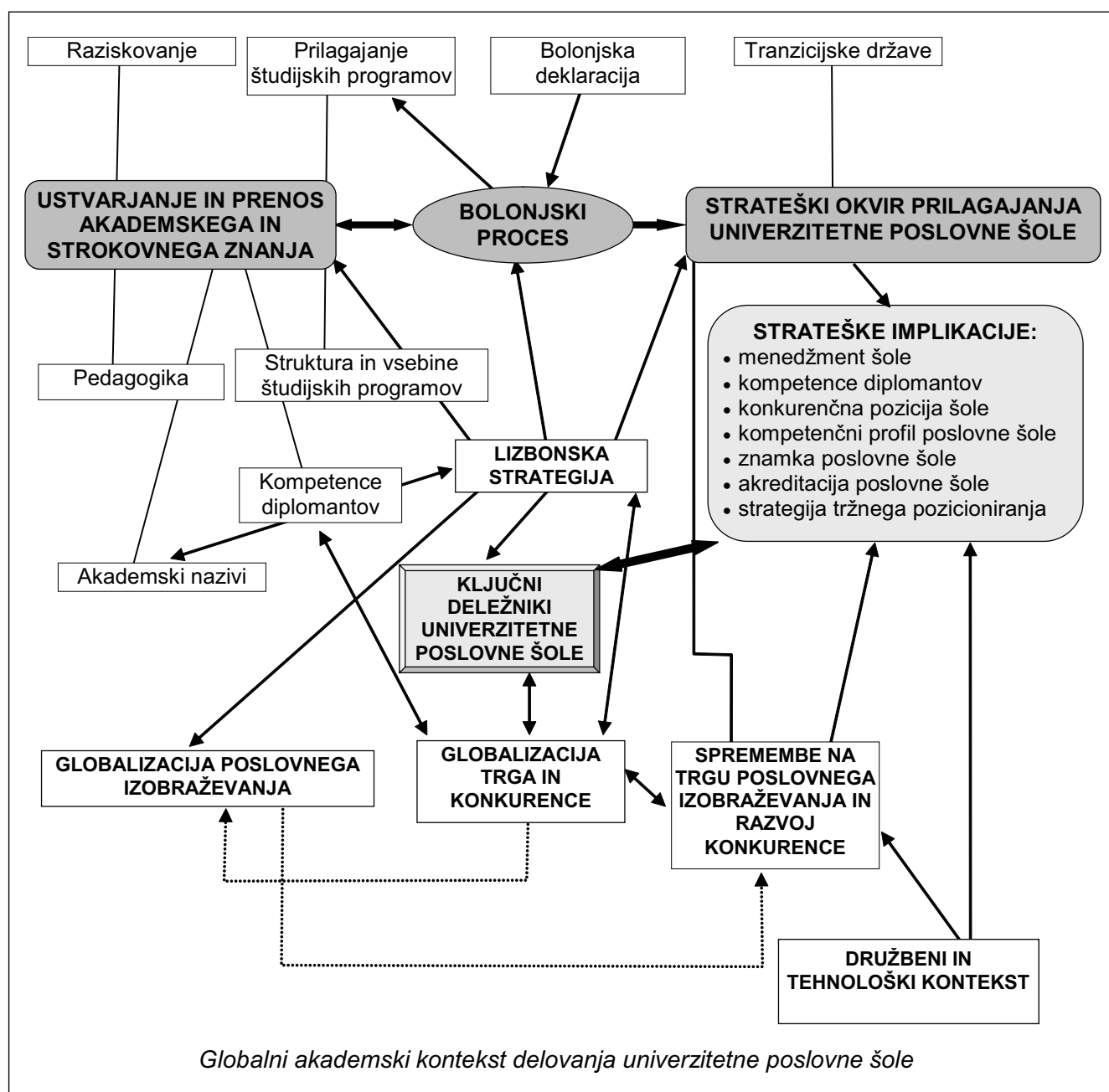
²⁶ Več o tem v raziskavi: Stuart Cunningham, Suellen Tapsall, Yoni Ryan, Lawrence Stedman, Kerry Bagdon, Terry Flew, 1998.

vanja. Razumevanje zunanjega visokošolskega in družbenega konteksta je zato nujno izhodišče za strateški koncept vodenja, vpetega v prepletenost akademskih, tržnih, institucionalnih, demografskih ter širših družbenih silnic in vplivov. Analizo prepletenosti zunanjih silnic razvoja sodobne univerzitetne poslovne šole povzemamo z orisom modela strateškega prilagajanja univerzitetne poslovne šole v tranzicijski državi, ki temelji na kontekstualnem okvirju zunanjega in akademskega okolja (Slika 2).

Čprav je akademski kontekst v posameznih segmentih specifičen v primerjavi s klasičnim trgom realnih produktov, pa se zaradi procesa globalizacije tudi univerzitetne poslovne šole ne morejo več v celoti izogniti *tržni*

logiki v svojih presojah in dejanskem izvajanju procesov in aktivnosti. Večja dinamika sprememb na trgu poslovnega izobraževanja pa ne sme zamegliti ključnega vidika, ki določa *edinstveni* položaj sodobne univerzitetne poslovne šole na tem trgu, tj. opiranja njenega celovitega delovanja na ključno vlogo *raziskovalne inštitucije* (AACSB 2002, 9). To daje univerzitetni poslovni šoli *poseben značaj* v primerjavi z drugimi (zasebnimi) ponudniki poslovnega izobraževanja, ki se ravna jo izključno po tržnem načelu maksimiranja dobička v procesu trženja svoje ponudbe poslovnega in menedžerskega znanja. S krepitvijo tržnih silnic v segmentu poslovnega izobraževanja, kjer je že mogoče zaznati porajanje odprtega *evropskega trga po-*

Slika 2: Kompleksnost okolja in strateško prilagajanje univerzitetne poslovne šole



slovnega izobraževanja, nastaja tudi večja *tržna diferenciacija* med samimi ponudniki poslovnega izobraževanja. Dodatno jo utrjujejo tudi profesionalne asociacije (EFMD, ACBSP, AACSB idr.) z uvajanjem mednarodnih standardov kakovosti in nanje oprtilih postopkov za podeljevanje mednarodnih akreditacij za študijske programe in poslovne šole. Z akreditacijo podeljujejo šolam, ki so izpolnile akreditacijske pogoje, znak kakovosti, na katerem lahko le-te bolj kredibilno gradijo bodoče tržno pozicioniranje in prepoznavnost svoje ponudbe na trgu poslovnega izobraževanja. Čeprav uvrščanje poslovnih šol na različne mednarodne primerjalne lestvice in pridobivanje mednarodnih akreditacij ni brez slabosti, pa ne gre spregledati vrste prednosti, ki jih prinašajo: izboljšana prepoznavnost na mednarodnem trgu poslovnega izobraževanja in vidnejše pozicioniranje v mednarodni konkurenci za pritegnitev tujih študentov, večja transparentnost procesov in izkazovanje mednarodno preverjene in preverljive kakovosti v izvajanju operativnih postopkov poslovne šole (skladno z akreditacijskimi standardi) in objektiviziranih načel pri delu akademskega osebja, prepričljivejša signaliziranje o kakovosti šole potencialnim študentom z uvrstitvijo šole na mednarodno lestvico poslovnih šol, jasnejši interni standardi za presojanje kakovosti, izboljšanje notranjih procesov in tekočega delovanja šole, večja usmerjenost k rezultatom v študijskem procesu, krepitev profesionalizacije delovanja administrativnih in drugih podpornih služb itd. (več o tem v: Perin-Halot and Thomas 2008, 32-34).

Pretirano pasiven odnos vodstev akademske sfere v odzivanju na gornje opisane in omejevanje prenove študijev zgolj na tehnično raven formalne uskladitve študijskih struktur s smernicami Bolonjske deklaracije in spremeniene lokalne visokošolske zakonodaje pomeni *strateško pasivno odzivanje*, s katerim univerzitetna poslovna šola v prihodnje ne bo mogla uspešno braniti svojega položaja na vse bolj konkurenčnem trgu poslovnega izobraževanja. Zato morajo delovati univerzitetne poslovne šole bolj proaktivno, če se želijo uspešneje umestiti v nenehno spreminjajoč se konkurenčni kontekst poslovnega izobraževanja, ki mu dajeta novi ton okrepljena konkurenca in nenehno spreminjanje zunanjih okoliščin. Ne nazadnje se tudi slovenski visokošolski prostor intenzivno spreminja in dobiva drugačno podobo zaradi vrste premikov: pospešenega procesa privatizacije visokega šolstva z ustanavljanjem novih, pretežno zasebnih poslovnih šol in fakultet, restriktivnejšega financiranja javnih visokošolskih inštitucij iz javnih virov, negativnih demografskih trendov, institucionalnih akcij in mehanizmov podpore za večji vpis v študijske programe na nedružboslovnih področjih ipd. Zato mora vodstvo vsake univerzitetne poslovne šole resno oceniti te spremembe z vidika vpliva na položaj šole na trgu poslovnega izobraževanja in nato izoblikovati primeren strateški menedžerski okvir za vodenje šole in njeno delovanje v bolj spremenljivih okoliščinah tako v zunanjem okolju kot tudi v svojem internem akademskem kontekstu. Menedžerji univerzitetnih poslovnih šol bi morali biti tudi aktivni razlagalci sprememb v okolju in pobudniki strateških razprav o

ustrezni organiziranosti in odzivnosti na univerzitetni ravni, saj je tržno funkcioniranje njihovih inštitucij v veliki meri omejeno tudi zaradi togega lokalnega okvira upravljanja univerze kot njihove krovne akademske inštitucije.

Ključno v tem procesu je, da najprej menedžerji univerzitetnih poslovnih šol razumejo, da se vzporedno z bolonjskim procesom, kot kaže gornji prikaz razvoja globalnega konteksta poslovnega izobraževanja (Slika 2), sproža vrsta pomembnih razvojnih vprašanj za njihove inštitucije. Nanje bodo morali čim prej poiskati odgovore, če želijo uspešno usmerjati poslovanje svojih šol v razmerah, v katerih je poslovno izobraževanje vselej vpeto v silnice tržne konkurence. Svojo inštitucijo bodo morali usposobiti za *strateško* (razvojno) odzivanje na vplive, ki se bodo v lokalni prostor širili iz evropskega visokošolskega prostora. Razumeti morajo nujnost, da umestijo 'bolonjsko' reformo študijskih programov v *širši kontekst* strateškega menedžmenta akademske in poslovne (zlasti trženjske) strategije lastne univerzitetne poslovne šole, ki bo v prihodnje delovala v bolj dinamičnem tržnem in akademskem okolju. V tem procesu vodstva poslovnih šol ne bi smela spregledati tudi vse ostrejših kritik, ki jih nanje usmerjajo tako akademski raziskovalci kot tudi menedžerji iz gospodarstva, pa čeprav so bile poslovne šole kot pomembna in vidna družbena inštitucija vselej izpostavljene kritiki javnosti.

Delodajalci zlasti opozarjajo na pretirano 'akademskost' v raziskovalnem delu akademskega osebja, ki je po ocenah menedžerjev vse preveč umeščeno v teoretične akademske okvire ter zato 'odrezano od realnega sveta' in potreb gospodarskih družb za reševanje stvarnih problemov. Z njimi se srečujejo menedžerji v svoji vsakodnevni poslovni praksi. Način objavljanja rezultatov akademskega raziskovanja je po njihovi presoji zaprt v ozek krog mednarodnih akademskih publikacij, ki jih ne spremljajo ljudje iz poslovnega sveta, tako da je njihova komunikacija namenjena zgolj zelo ozkemu krogu raziskovalcev in zato ne dosega potrebne odmevnosti niti v širši strokovni javnosti niti pri menedžerjih v gospodarstvu. Peters (2007, 28-29) sodi, da lahko tak proces vrednotenja rezultatov znanstvenoraziskovalnega dela raziskovalcev sicer objektivno nagrajuje znanstveno eksaktnost, a se sprašuje, kako je z ustreznostjo takega raziskovalnega dela in njegovih rezultatov.

Kritične pomisleke izražajo delodajalci tudi glede samih vsebin študijskih programov, ki so po njihovih ocenah preveč omejene na posredovanje teoretičnih znanj s področja stroke, programi pa pretirano zaprti zgolj v posamezna (ozko opredeljena) funkcijska področja. Pri študentih premalo razvijajo splošne kompetence, ki bi jih bolje opremljale za samostojno, angažirano in odgovorno delo ter sodelovanje v poslovni praksi po zaključku študija. V ozadju kritik je prisotna tudi razprava o tem, kaj je *temeljno poslanstvo* univerzitetnih poslovnih šol (in univerz) kot akademskih inštitucij v družbi, saj zagotavljajo njihovo funkcioniranje finančna sredstva davkoplačevalcev in iz tega izhajajo pričakovanja o večji odgovornosti javnih visokošolskih izobraževalnih ustanov do družbe. Kakorkoli, univerzitetne poslovne šole in njihova

vodstva se danes ne morejo izogniti svoji odgovornosti, ki se zrcali tudi v zahtevah javnosti, da mora akademsko osebje na teh inštitucijah pri svojem profesionalnem delu kombinirati zanesljive raziskovalne spretnosti in znanja s pridobljenim znanjem o *poslovni in menedžerski praksi* (Iñiguez de Onzoño 2007, 34-35).

Poslovne šole so vse bolj izpostavljene kritikam, ki se osredinjajo na pretirano akademsko držo in premajhen posluš za potrebe gospodarstva, hkrati pa na preveč agresivno tržno naravnost in posledično premajhen posluš za osrednje razvojne potrebe družbe. V osnovi so ti vidiki kritike navidezno v medsebojnem nasprotju, saj lahko večja naravnost univerzitetne poslovne šole v aplikativno raziskovanje in razvoj študijskih programov, ki bodo vsebinsko povsem podrejeni tekočim potrebam delodajalcev, pretirano usmerja poslovno šolo v pragmatizem in kratkoročne učinke v delovanju. S tem jo izpostavlja nevarnosti, da v njenem strateškem pristopu prevlada vokalizem nad *akademsko razsežnostjo*. Večji posluš za 'potrebe trga' lahko privede do prevladovanja tržno naravnanih pristopov, ki bodo sicer krepili tržno privlačnost šole in s pomočjo večjega posluš za odjemalce pri njih krepili percepcijo o '*koristni dodani vrednosti*' take ponudbe, a v škodo njenega temeljnega poslanstva kot akademske inštitucije, ki mora ustvarjati tudi novo *temeljno znanje za bodoče* družbene potrebe. V tak okvir so umeščene tudi vse številnejše kritike akademskih raziskovalcev (Mintzberg 2004, Ghoshal 2005, Pfeffer and Fong 2002, Bennis in Tool, 2005), ki opozarjajo, da sta akademski svet in raziskovanje preveč ločena od realnega poslovnega sveta. Vendar je vprašljiva tudi aktualna paradigma razvoja menedžmenta, ki se opira na kratkoročno maksimiranje dobičkov lastnikov kapitala in zgolj sporadično upoštevanje interesov ostalih deležnikov, na premajhen interes za širše družbeno poslanstvo poslovnih šol, na pretirano strokovno razdrobljenost študijskih programov, zastarelost uporabljenih metod in konceptov izobraževanja itd.

Iz tovrstnih kritik povzemamo, da bi morale poslovne šole izkazovati večjo pozornost tudi *potrebam svojih odjemalcev* in zagotavljati učinkovito prepletenost (integracijo) poučevanja in njihovega znanja z gospodarsko prakso, zlasti pa zagotoviti praktičen prispevek družbi v obliki ustvarjanja in prenašanja '*koristnega znanja*'. Kot koristno znanje pa razumeta Boulton in Lucas (2009) tisto znanje, ki ustvarja osnovo tehnologij in strokovnih znanj, za katera velja prepričanje, da so nujna za ekonomski uspeh. Iz tega izhaja tudi nujnost razvijati pristnejše partnerske odnose z gospodarstvom, ki lahko imajo za univerzitetno poslovno šolo številne koristi (dostop do aktualnih vprašanj za akademske raziskovalne projekte, ustvarjanje prihodkov s svetovanjem, krepitev ugleda pri delodajalcih ipd.). Na tak način bi se lahko izboljšala tudi uporabnost raziskovalnih rezultatov v gospodarski praksi. Hkrati morajo univerzitetne ustanove ustvarjati tudi *temeljno znanje*, ki sicer navidezno v danem trenutku morda še ne izkazuje neke jasne neposredne uporabne vrednosti v vsakodnevni menedžerski praksi, vendar pa ustvarja tak temeljni pogled v ozadje družbe

in njenih ekonomskih oziroma poslovnih procesov, da z njim omogoča boljše razumevanje kompleksne stvarnosti sodobnih poslovnih, ekonomskih in družbenih dogajanj v globalni družbi. Za tako temeljno znanje običajno kratkoročno profitno naravnane organizacije nimajo interesa, da bi ga finančno podprle, saj ne vidijo v njem neposredne dodane vrednosti za krepitev svoje konkurenčnosti.

Univerzitetne poslovne šole iz vseh navedenih razlogov vsekakor ne morejo biti povsem imune pred tveganji, ki se s privatizacijo visokega šolstva, okrepljeno tržno logiko delovanja in tržnim značajem znanja v globalnem poslovnem svetu pospešeno širijo tudi v slovensko akademsko sfero. Iz kritičnih pogledov akademskih raziskovalcev menedžmenta sicer izhaja jasno opozorilo, da lahko nerazumno in pretirano agresivna trženjska naravnost poslovne šole preraste v strategijo, pri kateri njeno vodstvo izgubi čut za posebno mesto šole v družbi, ki ji narekuje, da razvija novo znanje in spodbuja *kritično mišljenje* pri študentih. Mintzberg (2004, 76-77) opozarja, da poslovna šola kot akademska izobraževalna ustanova ne more težiti k rasti, poslovnemu diverzificiranju in stalni širitvi aktivnosti na mednarodne trge s pomočjo sklepanja strateških zavezništav, razvoja in izkoriščanja lastne znamke ter prodaje svojega imena, temveč je njeno osrednje poslanstvo v ustvarjanju znanja in spodbujanju modrosti. Kritična posledica 'menjave vsega za denar' lahko namreč povsem ogrozi temeljne akademske vrednote in osrednje akademsko poslanstvo univerze. Seveda pa na drugi strani tudi države z omejevanjem financiranja visokega šolstva silijo akademske inštitucije v iskanje dodatnih virov prihodkov s ponujanjem poučevanja, raziskovanja in drugih aktivnosti *na trgu*. To vsekakor ne more ostati brez negativnih posledic za njihova prizadevanja, da bi dosegale odličnost v kakovosti in gradile vrednote o akademski integriteti ter kredibilnosti kot dveh osrednjih stebrih, ki določata položaj akademskih inštitucij v družbi.

V taki dualnosti vedenja poslovnih šol je mogoče izoblikovati svojstven poslovni izziv, ki bi ga morali menedžerji univerzitetnih poslovnih šol izkoristiti v razvoju *sodobnega* kompetenčnega profila lastne šole. Predpostavljamo, da so sposobni ustvariti ustvarjalno klimo in spodbudno akademsko okolje *znotraj* omejitev univerzitetnega ustroja in kljub negotovim spremembam v zunanjem okolju. Skladno z lastno vizijo in razvojno strategijo mora vsaka poslovna šola izoblikovati tej viziji *primerno ravnovesje* med teoretičnim in aplikativnim raziskovanjem in s tem jasen akademsko-profesionalni profil inštitucije. Če se univerzitetna poslovna šola ne odloči za razvoj povsem teoretično usmerjene raziskovalno naravnane akademske inštitucije, temveč želi razviti kompleksnejši profesionalni profil dejavnosti svoje šole, v okviru katerih bo iskala pomemben vir prihodkov na trgu uporabnega znanja, mora bolje prisluhniti potrebam svojih odjemalcev in biti zmožna uskladiti raziskovalno in izobraževalno ponudbo z *izbranimi* ciljnim skupinami odjemalcev njenih storitev. Vsekakor je znanje osrednji del poslanstva vsake resne poslovne šole, hkrati pa tudi ključen znak njene akademske kredibilnosti in statusa v akademski skupnosti

(Crainer in Dearlove 1999, 49-52). Zato morajo vodstva univerzitetnih poslovnih šol razumeti, da menedžerji v podjetjih razumejo ustreznost rezultatov raziskav njihovih šol kot vir in pot do konkurenčne prednosti. Nova razvojna strategija zahteva ustrezno in razmeram prilagojeno dopolnitev poslanstva in vizije razvoja šole, upošteva pri tem zunanje pogoje njenega udejanjanja. V tem okviru morajo tudi preveriti aktualno strategijo razvoja obstoječega profila strateških zmožnosti šole za aktivno pozicioniranje v spremenjenem konkurenčnem okolju. Ker se bolj poudarja tržna razsežnost visokošolskega izobraževanja, bodo univerzitetne poslovne šole v prihodnje verjetno okrepile svoj tržno in podjetniško naravnani okvir delovanja. Izkazati bodo morale zmožnost za dinamično in kreativno povezovanje akademske in tržne razsežnosti ne le s tržnimi potrebami, temveč tudi s širšimi družbenimi zahtevami. Procesa preobrazbe konvencionalne univerzitetne poslovne šole v sodobno poslovno šolo ne bo mogoče izpeljati, če najprej njeni vodje in tudi vodstva univerz ne dojamajo globine posledic bolonjskega procesa in globalizacije trga visokošolskega izobraževanja za položaj njihove poslovne šole v lokalnem visokošolskem prostoru kot delu širšega evropskega trga poslovnega izobraževanja. Ob razumevanju *relevantnih* strateških silnic in pripravljenosti ključnih nosilcev odločanja za skladno in odzivno vodenje akademske inštitucije, je mogoče računati, da se bo razvil notranji akademski in menedžerski okvir, ki jim bo omogočil, da sprožijo in udejanjijo uspešno transformacijo univerzitetne poslovne šole v sodobno akademsko menedžersko šolo, ki bo ustvarjala in posredovala družbeno koristna znanja.

Odločenost menedžerjev univerzitetnih poslovnih šol za uvajanje sprememb lahko omajejo številne ovire v slovenskem akademskem okolju, zlasti centralizacija pristojnosti in menedžmenta na ravni univerzitetne uprave in pretirano omejene menedžerske kompetence poslovnih šol. Zato tudi sami v položaju 'zavezanih rok' svojo pasivnost pri usmerjanju sprememb često opravičujejo z načelom, ki ga omenja tudi Lorange (2008, 193), češ, '...saj nima nobenega smisla!' Druga ovira izhaja iz obstoječih pravil in postopkov za imenovanje akademskih menedžerjev, ki v zadostni meri ne spodbujajo iskanja takih posameznikov za vodstvene položaje, ki bi bili najprej dobri menedžerji in voditelji, a hkrati tudi kredibilni akademski raziskovalci. Ocenjujemo, da take osebnostne in strokovne kompetence *niso* neobhodno in že a priori združene v akademski odličnosti kandidatov za menedžerske pozicije. Med omejitvami za uspešno strateško preobrazbo univerzitetnih poslovnih šol velja omeniti tudi nestabilno institucionalno okolje, zlasti z vidika pogostega spreminjanja zakonskega okvira za delovanje akademske sfere in spreminjanja modela njenega financiranja iz javnih virov ter pretirane ohlapnosti v procesu privatizacije visokega šolstva. Praksa iz drugih držav in tudi iz drugih segmentov javnega sektorja (npr. zdravstva) namreč kaže, da zgolj sprostitev zasebne iniciative in tržni mehanizem na teh področjih nista dovolj učinkovita mehanizma za zagotavljanje dostopa do storitev za odjemalce, niti nista samodejno zagotovilo za višjo raven kakovosti ponujenih storitev.

Nujnosti transformacije visokošolskih inštitucij pa ni mogoče omejiti zgolj na vprašanje financiranja in zagotavljanja javnih finančnih sredstev za njihovo delovanje, temveč je potrebno k temu dodati še strateško vprašanje o uvajanju sodobnega koncepta učinkovitega menedžmenta *tudi* v sfero visokega šolstva. V njem dobivata večjo vlogo učinkovitost vodenja in izvajanja temeljnih procesov, a hkrati tudi stalna skrb za gospodarnost ravnanja vseh sodelavcev pri doseganju merljivih rezultatov. Jedro kritičnih zunanjih pritiskov se osredotoča na zahtevo, naj se poveča učinkovitost akademskega delovanja. Le-to mora biti bolj usmerjeno v rezultate, ki naj opravičujejo javna sredstva, vložena v razvoj visokošolskega sektorja. V tem procesu pa morajo, kot opozarja Klimorski (2007b), tako dekani *kot* tudi akademsko osebje najprej vzpostaviti boljše razumevanje porajajočega se trga poslovnega izobraževanja in silnic, ki oblikujejo tržna razmerja na njem. Vsekakor bodo morale v bodoče univerzitetne poslovne šole bolj bdeti nad kakovostjo rezultatov, ki jih dosegajo ne le na področju raziskovalne dejavnosti, temveč tudi v procesu izobraževanja študentov. To pa bo mogoče doseči, če bodo njihova vodstva izboljšala zmožnost umestitve poslovne strategije šole v partnersko interakcijo s ključnimi deležniki in v izpolnjevanje njihovih pričakovanih koristi in zadovoljstva z doseženimi rezultati.

Podobno kot v razpravah o vlogi sodobnega trženja za družbe v današnjem poslovnem svetu, lahko tudi v razpravi o tržno naravnanim delovanju univerzitetne poslovne šole govorimo o raznoliki paleti subjektov, s katerimi mora ta akademska ustanova razvijati in negovati odnose v procesih izmenjave znanja ter drugih storitev in ki imajo v tem procesu različne potrebe in interese: odjemalci oziroma klienti (študenti, slušatelji, podjetja, državne inštitucije idr.), deležniki, subjekti, akterji, ustanovitelji ('lastniki'), vplivne skupine, lokalne skupnosti ipd. V svojem poslovnem konceptu se poslovne šole vse bolj razvijajo v tržno vodene izobraževalne inštitucije, ki si prizadevajo širiti dejavnost na nove trge; zato se pospešeno internacionalizirajo, da bi izkoristile učinke ekonomije obsega in krepile svoj razvojni potencial. Ob tem pa menedžerji poslovnih šol ne smejo spregledati dejstva, da povpraševanje po znanju ni neskončno in da utegne zasičenost trga poslovnega izobraževanja morda že kmalu prisiliti ponudnike izobraževalnih programov v agresivnejše konkuriranje, ponujeno znanje pa bo s tem še bolj izrazito dobivalo značaj generičnega tržnega produkta (Starkey in Tempest 2008, 382; Starkey in Tiratsoo 2007).

Agresivnejše konkuriranje se lahko kaj kmalu izrodi v tržniško prepričevanje odjemalcev o privlačnosti lastne ponudbe in v škodo krepitve strokovne in akademske ravni izobraževalne ponudbe. To velja tudi za slovenski visokošolski prostor, v katerem se je izoblikovala izrazita heterogenost na ravni akademske in strokovne kakovosti študijskih programov novih ponudnikov, ki običajno ne temeljijo na tradiciji lastnega znanstvenoraziskovalnega dela, temveč pretežno na prenosu tujega znanja, največkrat ob podpori pogodbenega sodelovanja z zunanjimi (gostujočimi) učitelji iz univerzitetnih ustanov. Na trgu so se že pojavili

poskusi agresivnega cenovnega konkuriranja ponudnikov programov poslovnega izobraževanja, ki so z akademskega vidika vsebinsko relativno skromno zasnovani, oprti pa zlasti na ohlapne vpisne pogoje in izjemno pragmatičen pristop v izvajanju njihovih vsebin. Vse to kaže na nevarnost, da lahko množična ponudba poslovnega izobraževanja, ki se opira na tržno filozofijo njegovih ponudnikov, vodi sicer v tržno pestrejšo ponudbo, ki pa po vsebinski plati ne krepi akademske kakovosti ponujenih programov. Tudi v Sloveniji se že porajajo silnice grožnje konkurenčnega pretresa, saj je vse bolj zaznana zasičenost trga s ponudbo programov poslovnega izobraževanja. Vsekakor pa bodo morali vsi ponudniki v prihodnje trasirati jasne razvojne usmeritve in presoditi stvarno družbeno dodano vrednost svoje ponudbe. Slovensko gospodarstvo bo namreč moralo svojo mednarodno konkurenčno sposobnost vse bolj načrtno graditi na znanju, zato se bo okrepil kritičen odnos družbenih subjektov tudi do ponudnikov poslovnega izobraževanja na lokalnem trgu. To pa pomeni, da se morajo *tudi* univerzitetne poslovne šole strateško prilagoditi realnemu, dinamičnemu in vse bolj nestabilnemu razvoju konkurence na trgu poslovnega izobraževanja, če želijo na njem ohraniti ali krepiti svoj položaj.

3. Zaključek

Podobno kot se soočajo menedžerji v gospodarskih družbah pri vsakodnevnem delu z vse bolj dinamičnim, nepredvidljivim in globalnim poslovnim okoljem, v katerem morajo bolj kreativno snovati strategije in udeležati poslovne aktivnosti organizacij, da bi dosegale zelene poslovne rezultate, tudi univerzitetne poslovne šole delujejo v bolj dinamičnem in negotovem okolju. V njem morajo odgovorno opravljati svoje temeljno družbeno poslanstvo. V raziskavi smo orisali ključne razsežnosti akademskega tržnega konteksta kot zunanjega okvira za delovanje univerzitetnih poslovnih šol, ki so skupaj z ostalimi ponudniki poslovnega izobraževanja čedalje bolj izpostavljene vplivom konkurenčnih silnic trga poslovnega izobraževanja. Zato smo umestili analizo bolonjskega procesa v kontekst globalizacije trga visokošolskega izobraževanja in prizadevanj EU, da bi oblikovala evropski visokošolski prostor. S tega zornega kota moramo postaviti tudi proces akademske reforme študijskih programov univerzitetne poslovne šole v ustreznejši širši tržni in družbeni okvir razvoja evropskega akademskega okolja.

Slovenija si prizadeva razviti, podobno kot ostale tranzicijske države v vzhodni Evropi, sodobno tržno gospodarstvo s prevladovanjem zasebne lastnine in podjetniške iniciative družbenih akterjev. Zato je tudi visoko šolstvo podvrženo preobrazbi ob težnji vladajočih skupin, da privatizirajo del visokega šolstva in z delovanjem tržne konkurence njegove akterje v javnem visokem šolstvu prisilijo v učinkovitejše in bolj poslovno naravnano delovanje. V raziskavi smo podrobno razčlenili ta proces in nanizali vrsto dilem, ki se porajajo kot posledica transformacije tradicionalnega akademskega okolja z eksplicitnim vnašanjem tržnih načel, mehanizmov in pristopov v izvajanje akademskih procesov v visokem šolstvu.

Univerzitetne poslovne šole so v primerjavi z zasebnimi vpete v bolj omejujoč okvir samostojnega akademskega in poslovnega delovanja, ki ga določata univerzitetna uprava in pogosto toga pravila igre. Kot članice univerzitetne skupnosti pa so na drugi strani tudi najbolj izpostavljene delovanju tržnih silnic, saj se je z ustanavljanjem številnih zasebnih poslovnih šol in vstopom drugih ponudnikov na lokalni trg izobraževanja konkurenca najbolj zaostрила prav v segmentu poslovnega in menedžerskega izobraževanja. Zato smo v sklepnem delu raziskave orisali osnovne konture transformacijskega menedžmenta na univerzitetni poslovni šoli, ki upošteva silnice globalizacije poslovnega izobraževanja, ustvarjanje evropskega visokošolskega prostora, kritike delovanja poslovnih šol in nujnost njihove preobrazbe v sodobne akademske inštitucije, ki se morajo, ko se zavedajo svoje družbene odgovornosti, ustrezno umestiti v bolj kompleksen in interesno heterogen družbeni kontekst ustvarjanja in prenosa uporabnega znanja. Hkrati pa zahteva taka preobrazba tudi bolj pogumno in strateško naravnano prilagajanje univerzitetne poslovne šole razmeram v vse bolj dinamičnem in nestabilnem okolju, v katerem dobiva novo in uporabno znanje večji pomen za ohranjanje in krepitev konkurenčnosti in blagostanja sodobne družbe.

Literatura in viri

1. AACSB International (2002). Management Education at Risk. Dosegljivo: <http://www.aacsb.edu/publications/metf/METFReportFinal-August02.pdf>.
2. Acito, Frank, Patricia M. McDougall, Daniel C. Smith (2008). One hundred years of excellence in business education: What have we learned? *Business Horizons* (2008) 51 (1): 5–12.
3. Adler, Nancy J. in Harzing, Anne-Wil (2009). When Knowledge Wins: Transcending the Sense and Nonsense of Academic Rankings. *Academy of Management Learning & Education*. 8 (1): 72–95.
4. Andrews, Nigel and Laura D'Andrea Tyson (2004). The Upwardly Global MBA. *strategy+business*. issue 36 (Fall): 1–8.
5. Bennis Warren G. in James O'Toole (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review* 83 (5): 96–104.
6. Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace: Commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
7. Boulton, Geoffrey in Colin Lucas (2007). Reform is necessary, but governments should be wary of turning universities into machines of economic progress. *EBF – European Business Forum online*. Issue 30 (Autumn): 10–23. Dosegljivo: <http://www.ebfonline.com/Article.aspx?ArticleID=270>.

8. Cardy, Robert L. in T.T. Selvarajan (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons* 49 (3): 235-245.
9. Chelte, Anthony F., in John M. Coulter (2008). Your Turn: B-Schools Broken Windows *Bi_zEd.* (September/October): 70-71. Dosegljivo: <http://www.aacsb.edu/publications/Archives/sepoct08/70-71%20Your%20Turn.pdf>.
10. Childress, Stacey, Elmore, Richard in Allen Grossman (2005). Promoting a Management Revolution in Public Education. Dosegljivo: <http://hbswk.hbs.edu/item/5403.html>.
11. *CIHE 2008*. Will Archer and Jess Davison, Graduate Employability: What do employers think and want? Dosegljivo: www.cihe-uk.com/docs/PUBS/0802Grademployability.pdf.
12. Crainer, Stuart in Des Dearlove (1999). *Gravy Training: Inside the Business of Business Schools*. Jossey-Bass.
13. Cunningham, Stuart, Yoni Ryan, Lawrence Stedman, Suellen Tapsall, Kerry Bagdon, Terry Flew in Peter Coaldrake (2000). *The Business of Borderless Education*. Evaluations and Investigations Programme Higher Education Division Department of Education, Training and Youth Affairs. DETYA No. 6471 HERC00A, Commonwealth of Australia 2000. Dosegljivo: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_3/bbe.pdf.
14. DeAngelo Harry, Linda DeAngelo in Jerold L. Zimmerman (2005). *What's Really Wrong With U.S. Business schools?* Dosegljivo: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=766404.
15. *Economist* (2009). Higher education The future is another country. (January 3rd): 43-44.
16. *EFMD* (2007). The Business of Branding. Dosegljivo: <http://www.efmd.org>.
17. EFMD in gfm (2006). *The globally responsible leader – A Call for Action*. GRLI Management Center. Dosegljivo: <http://www.grli.org>.
18. European news (2005). Bologna: an essential response to challenges of globalization in education. *Education&Training* 47 (6/7): 527-529.
19. Fielden, John (2006). Internationalisation And Leadership – What Are The Issues? The Leadership and Development Challenges of Globalization and Internationalisation. V: *Leadership Foundation for Higher Education. Leadership Summit 2006*. Dosegljivo: <http://www.lfhe.ac.uk/publications/leadershipsummit2006.pdf>.
20. Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning&Education*, 4 (1): 75-91.
21. Giroux, Henry A. in Susan Searls Giroux (2004). *Take back higher education*. New York: Palgrave Macmillian.
22. *GRLI* (2007). Shaping responsible leaders for an interconnected world. *Global Focus* Vol. 01, (Issue 01): 28-29.
23. Hawawini, G. (2005). The future of business schools. *Journal of Management Development* 24 (9): 770-782.
24. Hirsch, Fred (1995). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard Business University Press. Routledge; 2 edition.
25. Holbrook, Morris B. (2004). Gratitude in Graduate MBA Attitudes: Re-Examining the Business Week Poll. *Journal of Education for Business* 80 (1): 25-28.
26. Jurše, Milan in Polona Tominc (2008). Professional Competences of Graduates as a Labour Market Mechanism for Aligning Business School Curriculum with the Bologna Declaration Principles. *Management* 13 (1): 17-36.
27. Khurana, Rakesh (2007). *From Higher Aims to Hired Hands*. New Jersey: Princeton University Press.
28. Klimorski, Richard (2007a). Introduction: "The Times They Are a'Changin'". *Academy of Management Learning & Education* 6 (2): 234-235.
29. Klimorski, Richard J. (2007b), From the Editor: Becoming a Prohpet in Our Own Land. *Academy of Management Learning&Education* 6 (4): 433-436.
30. Knight, J. (2003a). Updating the definition of internationalization. Centre for International Higher Education, *International Higher Education* 33 (Fall): 2-3. Dosegljivo: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/Newslet33.htm.
31. Knight, Jane (2003b), *Internationalization: Developing an Institutional Self-Portrait. Readings for EOTU Project*. November 2003. Dosegljivo: <http://www.eotu.uiuc.edu/events/Illinoisnovfinal.pdf>.
32. Knight, Jane (2007). Internationalisation: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education* 50 (Winter 2007): 2-4. Dosegljivo: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number50/Number50.htm.
33. Kolb David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Financial Times/ Prentice Hall.
34. *Leadership Summit*. (2006). The Leadership and Development Challenges of Globalization and Internationalisation. Leadership Foundation for Higher Education. Dosegljivo: <http://www.lfhe.ac.uk/publications/leadershipsummit2006.pdf>.
35. Loades, R. (2005). *The future of graduate management education in the context of the Bologna Accord*. A study sponsored by the Graduate Management Admission Council GMAC. Italy. Dosegljivo: http://www.efmd.org/attachments/tmpl_3_art_060614fdxi_att_060614pnir.pdf.
36. Lorange, P. (2002). *New Vision for Management Education: Leadership Challenges*. Oxford: Elsevier.

37. Lorange, P. (2005). Strategy means choice: also for today's business school! *Journal of Management Development* 24 (9): 783-790.
38. Lorange, P. (2008). *Thought Leadership Meets Business: How Business Schools Can Become More Successful*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Marginson, Simon in Marijk van der Wende (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD, Education Working Paper No. 8. Dosegljivo: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf>.
40. Mazzarol, T. G. in N. Sontar (2001). *The Global Market for Higher Education: Sustainable Competitive Strategies for the New Millennium*. (Elgar Monographs). Edward Elgar Publishing.
41. Mintzberg, Henry (2004). *Managers not MBAs*. Harlow: Pearson Education.
42. Novak, Polona (2006). Strategija marketinga v visokošolskih zavodih. *Organizacija*. 39 (2), str. 124-131.
43. Perin-Halot, Julie, in Mark Thomas (2008). Vive l'Accréditation. *Bi Ed*, (September/October): 32-36.
44. Peters, John (2007). A better way to measure the value of management research? *Global Focus* 01(Issue 02): 28-29.
45. Peters, Kai in Narendra Laljani (2008). The evolving MBA: on the ever-expanding MBA market. Dosegljivo: <http://www.globalstudymagazine.com/site/articles/366/>.
46. Peters, Kai. *European Business Forum* (2005). Leaders, Autumn 2005 (Issue 22): 70-71. Dosegljivo: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=6&hid=117&sid=b80ebfa7-4287-4262-ab57-2ef6aeed6874%40sessionmgr109>.
47. Pfeffer, J., & Fong, C. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning and Education* 1(1): 78-95.
48. Shenton Gordon in Patrice Houdayer (2007). The Bologna effect: the emerging European masters market. *Global Focus* 01_(Issue 02): 11-15. Dosegljivo: http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041102upwc_att_070626fahm.pdf.
49. Starkey, Ken and Sue Tempest. (2008). A clear sense of purpose? The evolving role of business school. *Journal of Management Development* 27(4): 379-390.
50. Starkey, Ken in Nick Tiratsoo (2007). *The Business School and the Bottom Line*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Teichler, Ulrich (2009). *Internationalisation of Higher Education: European Experiences*. ESS European summer school 2009, University of Twente. http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/Literature/Internationalisation.pdf.
52. Thaler, Richard H. in R. Sunstein Cass (2008). *Nudge*. New Haven&London: Yale University Press.
53. Tippins, Steven. (2004). Business School Curriculum: Can we learn from Quantum Physics? *The Journal of American Academy of Business* (March): 320-322.
54. Trnavčević, Anita, Trunk Širca in Nada Logaj, Vinko (2005). Towards internationalization of higher education: emerging educational markets. V: *Managing the process of globalisation in new and upcoming EU members* [Elektronski vir]. - Koper : Faculty of Management, str. 391-399. <http://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/961-6573-03-9/trnavcevic.pdf>.
55. Uhløsi J. P. (2005). Postgraduate education in Europe: An intersection of conflicting paradigms and goals. *The International Journal of Educational Management* 19(4/5): 347-358.
56. Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz, od leta 2004 do leta 2008 (Uradni list RS, št. 134/03); (dopolnjeno: Uradni list RS, št. 72/04, Uradni list RS, št. 4/06, Uradni list RS, št. 132/06, Uradni list RS, št. 99/08, Uradni list RS, št. 99/2008).
57. Van der Wende, Marijk (2009). *European Responses to Global Competitiveness in Higher Education*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.09. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/Literature/ROPS-MW-global-05-30-09.pdf.
58. Van Vught, Frans (2006). Higher-Education Systems Dynamics and Useful Knowledge Creation. V: Luc W. Weber (2006) in James J. Duderstadt (urednika), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society*. London: Economica, str. 63-75.
59. Wedlin, Linda (2006). *Ranking Business Schools*. Cheltenham: Edward Elgar.
60. Woods, Barb J.G., Suellen M. Tapsall in Geoffrey N. Soutar (2005). Borderless education: some implications for management. *The International Journal of Educational Management* 19(4/5): 428-436.
61. *WTO (1994). GATS - General Agreement on Trade and Services*, The Final Act Embodying the Results of the Uruguay Round of Multilateral Trade Negotiations, signed by ministers in Marrakesh on 15 April 1994, WTO, Marrakesh.
62. *WTO (2003). GATS - General Agreement on Trade and Services*, WTO, Cancun.
63. Zgaga, Pavel (2004). *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.